

# **REPORT 3/2004**

**LITERATUR-  
UND FORSCHUNGSREPORT  
WEITERBILDUNG**

27. Jahrgang

**Beteiligung und Motivation**

## Impressum

### REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung  
Wissenschaftliche Zeitschrift mit Dokumentation der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE  
[www.die-bonn.de/report](http://www.die-bonn.de/report)

**ISSN 0177-4166**

**27. Jahrgang 2004 – Heft 3/2004**

**Herausgebende Institution:** Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V.

### Verantwortlich Herausgebende:

Ekkehard Nuissl, Duisburg  
Christiane Schiersmann, Heidelberg  
Horst Siebert, Hannover

**Heftherausgeber 3/2004: Horst Siebert, Hannover**

**Recherche:** Die Zeitschrift REPORT wird seit 1989 regelmäßig für die Online-Literaturdatenbank des DIE ausgewertet; kostenfreie Recherche unter <http://mail.die-bonn.de/webopac/index.asp>.

**Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek:** Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

**Redaktion im DIE** (Manuskriptannahme, Rezensionen): Kornelia Vogt-Fömpe, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn, Tel. 0228 3294-103, Fax 0228 3294-398, E-Mail [vogt-foempe@die-bonn.de](mailto:vogt-foempe@die-bonn.de)  
Redaktionsassistentz: Christiane Barth

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

**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](mailto:service@wbv.de)  
Internet [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

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

**Bezugsbedingungen:** Preis der Einzelhefte 9,90 EUR (15,90 EUR Ausgabe Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung) zzgl. Versandkosten. Ein Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 24,- EUR, für Studierende mit Nachweis 20,- EUR jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

**ISBN 3-7639-1891-4**

**Best.-Nr. 23/2703**

© 2004 DIE

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institutionen.

# REPORT 3/2004, 27. Jahrgang

## Thema: Beteiligung und Motivation

### INHALT

Editorial ..... 5

#### Beiträge zum Schwerpunktthema

*Horst Siebert*

Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation ..... 9

*Rolf Dobischat/Ruth Roß*

Berichtssystem Weiterbildung: Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung ..... 15

*Peter Faulstich*

Exklusion durch prekäre Inklusion und der „neue Geist“ der Weiterbildung ..... 23

*Christoph Ehmann*

Weiterbildung für Personen ohne Schul- und Berufsabschluss

Bericht über eine Studie für die OECD ..... 31

*Heide von Felden*

Von der Frauenbildung über das Gender Mainstreaming zur Genderkompetenz

Geschlecht als Kategorie in der Erwachsenenbildung ..... 40

*Rudolf Tippelt/Jutta Reich/Sylva Panyr*

Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung ..... 48

*Christiane Schiersmann*

Selbststeuerung von Lernprozessen – Ansatz einer empirischen Fundierung ..... 57

#### Forum

*John Erpenbeck/Johannes Weinberg*

Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative? ..... 69

**Rezensionen** ..... 77

**Autoren und Autorinnen** ..... 95

<b>Heft Nr.</b>	<b>Themenvorschau</b>
<b>4/04</b>	<b>PISA für Erwachsene</b> Verantwortlicher Heftherausgeber: Ekkehard Nuissl
<b>1/05</b>	<b>Forschungsmethoden</b> Verantwortliche Herausgeberin: Christiane Schiersmann in Zusammenarbeit mit Carola Iller als Gastherausgeberin
<b>2/05</b>	<b>Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung</b> Dokumentation der Jahrestagung 2004 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE Verantwortlich Herausgebende: Bernd Dewe, Gisela Wiesner, Christine Zeuner
<b>3/05</b>	<b>Didaktik</b> Verantwortlicher Heftherausgeber: Horst Siebert

## Editorial

Forschungen zur Teilnahmestruktur, zu Teilnahmevoraussetzungen und zur Bildungsmotivation sind „klassische Themen der Erwachsenenbildung“. Analysen der Hörerstruktur gab es bereits in den Frühzeiten der Volksbildung. Problemorientierter wurde die Teilnahmeforschung spätestens seit der Studie von Hans Tietgens „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ aus den 1960er Jahren. Ansätze der Zielgruppenarbeit und der Teilnehmerorientierung bauten ganz wesentlich auf solchen Forschungsergebnissen auf.

Der öffentliche als auch fachliche Diskurs um Bildungsbeteiligung und Bildungsmotivation hat in den letzten Jahren neue Dimensionen erhalten: Beendete beschäftigungspolitische Kontexte, Erfordernisse des Arbeitsmarktes und des globalen Wettbewerbs und das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ prägen die aktuelle Auseinandersetzung. Es geht nicht mehr nur um die Frage, ob sich Menschen an (Weiter-)Bildung beteiligen, sondern auch darum, welche gesellschaftlichen und individuellen Konsequenzen dies hat und welche Voraussetzung dafür geschaffen werden müssen. Diese Fragestellungen und die damit verbundenen Herausforderungen haben sich zunehmend internationalisiert. Im Wesentlichen geht es darum, über einen verbesserten Zugang („Access“) die Beteiligungschancen der Menschen zu erhöhen und ihre „Exklusion“, also den Ausschluss aus dem Bildungsprozess, zu verhindern. Positiv formuliert: Es geht um „Inklusion“, den Einbezug und den verbreiteten Nutzen von Bildung für alle Menschen.

Vor diesem Hintergrund und im Kontext weiterentwickelter sozialwissenschaftlicher Forschungsansätze hat sich Teilnahmeforschung in der Weiterbildung ausdifferenziert. Moderne Ansätze der Milieuforschung im Bildungssystem sind dabei ebenso zu beobachten wie solche der Marktforschung, der Motivationsforschung und der Biografieforschung. Dabei handelt es sich keineswegs nur um Grundlagenforschung: Bildungsteilnahme als individuelles und gesellschaftliches Projekt steht im Zentrum dieser Forschungsansätze, die wertvolle Hinweise für die Bildungspolitik und Weiterbildungspraxis liefern: Als Beispiel sei hier auf die von Barz/Tippelt auf der Grundlage ihrer bundesweit durchgeführten Milieustudie entwickelte Adressatentypologie hingewiesen, die die Marketingstrategien von Bildungseinrichtungen nachhaltig beeinflussen wird. Die Ergebnisse der Studie sind aktuell als zweibändiges Werk in der Reihe DIE-Spezial beim W. Bertelsmann Verlag erschienen.

Im vorliegenden Heft werden – in gebotener Kürze – einige neuere Ansätze und Ergebnisse der Teilnahme- und Motivationsforschung in der Weiterbildung vorgestellt. Die Zahl der Forschungsarbeiten zum Thema ist insgesamt begrenzt, auch wenn es noch einige weitere Arbeiten außer den hier präsentierten gibt: Teilnahme-, Beteiligungs- und Motivationsforschung sind in der Regel empirisch aufwändige und „teure“ Verfahren. Umso wichtiger ist es, dass hier durchaus neuere, interessante Ergebnisse vorliegen.

Der REPORT hat sich, dies wurde bereits Ende letzten Jahres mitgeteilt, einen Beirat gegeben. Der Beirat soll die Herausgeber bei ihrer Tätigkeit unterstützen, bei der Themenfindung und den Rezensionen mitwirken, das Profil der Zeitschrift weiterentwickeln und den Ausbau des REPORT zu einer „referierten“ Erwachsenenbildungszeitschrift mittragen. Dieses „Peer-Review-Verfahren“ wurde bereits im letzten Jahr für den Zeitschriftenteil „Forum“ eingeführt; mit Beginn des Jahres 2005 wird das Peer-Review-Verfahren auch die Themenschwerpunkte und die von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gestaltete Nummer der Zeitschrift umfassen.

Mit diesen Zielen und Aufgaben befasste sich der Beirat des REPORT in seiner konstituierenden Sitzung am 16. Juli 2004 in Bonn. Mitglieder dieses neu geschaffenen Gremiums sind die Professorinnen Martha Friedenthal-Haase (Universität Jena), Elke Gruber (Universität Klagenfurt), Anke Hanft (Universität Oldenburg), Gabi Reinmann (Universität Augsburg), Christine Zeuner (Universität Flensburg) sowie die Professoren Rolf Arnold (Universität Kaiserslautern), Philipp Gonon (Universität Zürich), Erhard Schlutz (Universität Bremen), Josef Schrader (Universität Tübingen), Dieter Timmermann (Universität Bielefeld) und Jürgen Wittpoth (Universität Bochum).

Im Zuge der Diskussion um das Profil des REPORT diskutierte der Beirat auch über dessen Namen – dem Namen „Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“ wurde 1987 die Kurzform „REPORT“ vorgesetzt – seitdem blieb der Name unverändert. Darüber und über weitere Fragen der Entwicklung des Profils der Zeitschrift (etwa im Rezensionsteil und im Forum) wird weiter zu beraten sein. Für Hinweise und Anregungen aus dem Kreis der Leserschaft sind Herausgeber und Beirat dankbar. Dankbar sind wir auch für das Verständnis der Beitragenden und Leserinnen und Leser, dass der Umfang jeder einzelnen Nummer des Report zukünftig – insbesondere auch aus Kostengründen – beschränkt bleiben muss: Das Ziel liegt bei 96 Seiten pro Heft.

Bonn, im August 2004

Ekkehard Nuissl  
Christiane Schiersmann  
Horst Siebert

## **BEITRÄGE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA**





## Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation

*In diesem einleitenden Beitrag wird zunächst in Stichworten die Geschichte der bildungssoziologischen Erwachsenenbildungsforschung in Deutschland rekonstruiert. Die aktuelle Diskussion zu sozialen Exklusion/Inklusion wird hier skizziert und in den folgenden Beiträgen dieses Heftes vertieft. Im abschließenden Kapitel dieses Beitrags werden Ergebnisse einer bildungsbiografischen Studie dargestellt. Dabei zeichnen sich neun Typen der Weiterbildungsbeteiligung und Lernaktivität ab.*

### 1. Zur Geschichte der bildungssoziologischen Forschung

Die Gründe und Ursachen von Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsabstanz sind seit Ende des 19. Jahrhunderts ein bevorzugtes Thema der Erwachsenenbildungsforschung.

So waren die Verantwortlichen der „Universitätsausdehnungsbewegung“ in Wien und Berlin seit 1890 daran interessiert, mit Hilfe von Teilnehmerstatistiken Aufschluss über die Sozialstruktur der volkstümlichen Hochschulkurse zu erhalten. Die besondere Aufmerksamkeit galt der Beteiligung von Arbeitern, die an der Universität Berlin mit bis zu 90 % der Teilnehmenden angegeben wurde. In der „neuen Richtung“ der Weimarer Volksbildung ermittelten viele der neugegründeten Volkshochschulen die soziale Zusammensetzung der „Hörerschaft“. Bekannt geworden sind die erheblichen Unterschiede zwischen der „sozialistischen“ Volkshochschule Leipzig und der „bürgerlichen“ Volkshochschule Dresden. Willy Strzelewicz stellt für die Volksbildung bis 1933 folgende Trends fest (Strzelewicz 1968, S. 22 f.):

- Der Anteil der Frauen ist in den Universitätskursen bis zu 50 % gewachsen.
- In den Volkshochschulen überwiegen zunehmend die Angestellten im Vergleich zu den Arbeitern und die „besser Vorgebildeten“.

Von W. Schulenberg, W. Strzelewicz und H. D. Raapke stammen seit 1957 die drei „klassischen“ bildungssoziologischen Leitstudien der deutschen Erwachsenenbildung (die Hildesheim-, die Göttinger-, die Oldenburgstudie). W. Schulenberg stellte mit Hilfe von Gruppendiskussionen fest, dass Erwachsenenbildung zwar positiv bewertet wird, dass aber dennoch Lernen nicht zum Rollenverständnis der Erwachsenenbildung gehört. Volkshochschulen sind nützlich für die anderen, die „es nötig haben“ – so die weit verbreitete Einschätzung (Schulenberg 1957).

In der Göttinger Studie wird ein Zusammenhang zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit, Bildungsvorstellungen und Weiterbildungsbeteiligung registriert. Erwachsene mit höherer Schulbildung sind in Volkshochschulen überrepräsentiert, so dass durch Er-

wachsenenbildung die Bildungskluft in der Gesellschaft nicht verringert, sondern tendenziell vergrößert wird. „Unter den Faktoren, die die Affinität zu bestimmten Bildungsvorstellungen, aber auch die Bildungsaktivität im Erwachsenenalter bedingen, tritt die Rolle der Schulbildung mit überraschendem Gewicht hervor. Das ist um so bemerkenswerter, als in den meisten früheren Untersuchungen über Erwachsenenbildung dieser Faktor entweder gar nicht erfasst oder nur flüchtig berührt wurde“ (Strzelewicz 1968, S. 37).

W. Schulenberg untersuchte in der Oldenburg-Studie Veränderungen des Bildungsverständnisses und der Weiterbildungsmotivation. Er stellte in dieser Längsschnittstudie fest, dass sich der Trend zu pragmatischen, utilitaristischen Bildungsvorstellungen in den 1960er Jahren verstärkt hatte. Außerdem berücksichtigte das Oldenburger Team den Einfluss der Familie auf die Weiterbildungsbeteiligung. So sind Mütter erheblich stärker als Väter in ihrem Weiterbildungsmöglichkeiten eingeschränkt (Schulenberg u. a. 1978).

Großes Interesse fand 1964 ein Arbeitspapier von Hans Tietgens zur Frage „Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule?“ (Der Text wurde erst 14 Jahre später veröffentlicht in Schulenberg 1978, S. 98 ff.). H. Tietgens hat sich darüber geärgert, dass der Titel häufig falsch zitiert wurde, nämlich „warum kommen so wenig ...“. In der Tat macht das Wörtchen „so“ aus einer deskriptiven Feststellung eine bewertende Aussage. Übrigens wurde in den „Hessischen Blättern“ eine Replik abgedruckt mit dem provokativen Titel „Warum sollen Arbeiter in die Volkshochschule kommen?“ Tietgens weist darauf hin, dass die unterdurchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung mit der Arbeitssituation der Arbeiter zusammenhängt: „Die Arbeiter nehmen an, dass sie unter einem stärkeren Autoritätsdruck und Arbeitszwang stehen als die Angestellten. Dass der Betrieb disziplinierend wirkt, ja, dass er selbst Disziplinierungsmittel ist, wird vom Arbeiter stärker empfunden. Auch ist das Gefühl der Unsicherheit bei den Arbeitern größer als bei den Angestellten“ (Tietgens 1964/78, S. 109). Eine weitere Ursache für die geringe Weiterbildung der Arbeiter erkennt H. Tietgens in den Sprachbarrieren. Tietgens Kernthese lautet: „Von allen möglichen Schichtungsgrenzen sind die Kommunikationsgrenzen am deutlichsten erhalten geblieben“ (ebd., S. 140).

Anfang der 1960er Jahre wurde eine interessante empirische Untersuchung durchgeführt „Zum Verhältnis von Aufstiegshoffnung und Bildungsinteresse“. Hier wird belegt, dass optimistische berufliche und soziale Perspektiven wesentliches Motiv für eine nicht nur berufliche, sondern auch allgemeine Weiterbildung sind. Aufstiegs pessimistische und resignierte Berufstätige nehmen kaum an Bildungsveranstaltungen teil (Landesverband 1965). Ohne dass der Begriff bereits verwendet wurde, wird hier der Zusammenhang von Weiterbildung und „sozialer Exklusion“ angedeutet.

1976 führte die Heidelberger „Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung“ (AfeB) ein vielbeachtetes Kolloquium über die „sozialwissenschaftlich orientierte Weiterbildungsforschung“ durch. Die Frage der Weiterbildungsbeteiligung wird in einen le-

bensweltlichen und sozioökonomischen Kontext eingeordnet. So stellt Ekkehard Nuisl in seinem Einleitungsreferat fest: „Weiterbildungsforschung, will sie sich nicht ohne weiteres im Gestrüpp des Lehrangebots des Status quo verheddern, muss also von einer Analyse der Lebenssituation der zu Bildenden ausgehen und von derselben aus die Struktur des Weiterbildungsbereichs ebenso wie Form und Funktion von Lernprozessen wie auch ... die Bildungsrelevanzen von Arbeitsprozessen einordnen“ (Afeb 1976, S. 6).

Mehrheitlich setzt sich die Auffassung durch, „dass die Stellung im Produktionsprozess konstituierendes Element der Lebenslage ist“ (ebd., S. 26). Damit werden auch die zahlreichen – meist explorativen – Motivationsstudien problematisiert, die die Nichtteilnahme primär als Folge fehlender intrinsischer Lernmotivation interpretieren (vgl. Karl 1979, S. 308 ff.). Für die Programmplanung sind diese Motivationsstudien relativ unergiebig, da sie meist inhaltsneutral primäre und sekundäre, aktuelle und habituelle, intrinsische und extrinsische Motive unterscheiden. Dies ändert sich mit neueren Motivationsstudien im Zusammenhang mit Biografie- und Milieuforschung (vgl. Tippelt u. a. in diesem REPORT).

## **2. Das ökonomische Interesse: Inklusion und Exklusion**

Die Weiterbildungsbeteiligungsforschung war didaktisch motiviert: Wie erreicht man unterrepräsentierte Zielgruppen, insbesondere sozialstrukturell benachteiligte Gruppen, und wie kann durch neue Angebote – z. B. Bildungsurlaub – eine größere Nachfrage stimuliert werden?

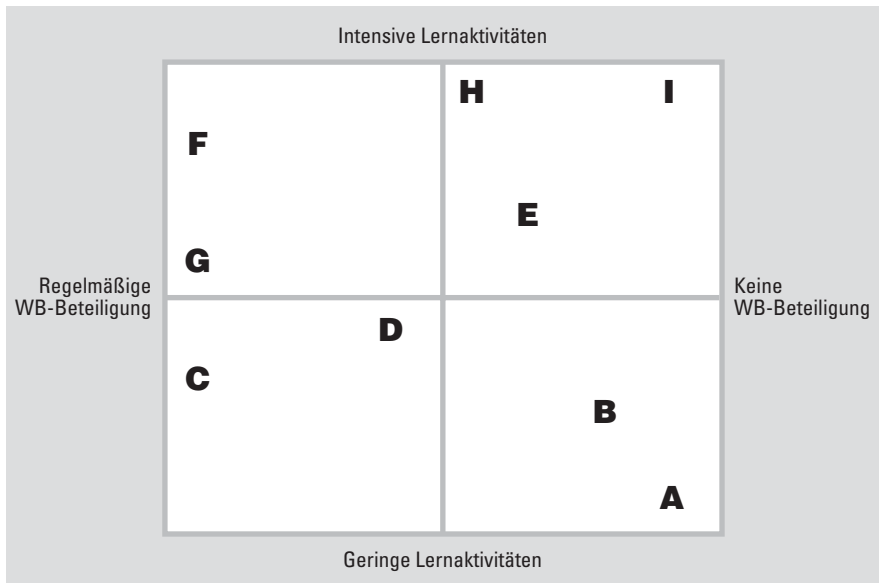
Die Untersuchungen zur Weiterbildung seit 1990 sind primär arbeitsmarktmotiviert. Im Vordergrund steht die Frage, ob die Beschäftigungschancen durch Maßnahmen der (ehemaligen) Bundesanstalt für Arbeit verbessert werden und/oder ob die beschäftigungspolitischen Effekte durch die Hartz-Reformen beeinträchtigt werden. Damit wird Weiterbildung nicht mehr vorwiegend als „Persönlichkeitsbildung“ definiert, sondern als Bestandteil sozialer Exklusions- und Inklusionsprozesse. Das Problem sozialer Exklusion ist in der Europäischen Union seit den 1990er Jahren verstärkt registriert worden. „Die Kluft zwischen Armen und Reichen wird größer, es besteht die Gefahr, dass eine große Minderheit der Bevölkerung kulturell und sozial ausgegrenzt wird: junge Menschen auf Grund teilweise gescheiterter Schulkarrieren und fehlender Förderungsmöglichkeiten, ältere Menschen auf Grund einer geringen beruflichen Motivation, Ausländer/innen auf Grund sprachlicher Defizite und fehlender Anerkennung bereits erworbener Abschlüsse, Langzeitarbeitslose auf Grund von Vereinzelung und mangelndem Zugang vor allem zu betrieblichen Bildungsangeboten, Alleinerziehende auf Grund der schwierigen zeitlichen Organisation der Maßnahmen und häufig fehlender Betreuung der Kinder, Menschen in ländlichen Regionen auf Grund der geringen Angebotsvielfalt und an- und ungelernete Beschäftigte auf Grund mangelnder Angebote am Arbeitsplatz“ (Bastian u. a. 2004, S. 39).

Mit diesen Fragen beschäftigen sich mehrere der folgenden Artikel. Dabei weist P. Faulstich darauf hin, dass auch Inklusion durch Qualifizierungsmaßnahmen zunehmend „prekär“ wird, wenn die Inklusion in Umschulungsmaßnahmen die Exklusion aus dem Beschäftigungssystem nicht verhindert, sondern kompensiert und kaschiert. Inklusionen – auch Inklusionen in das Schul-, Hochschul- und Weiterbildungssystem – können durchaus ambivalent und zweischneidig sein.

### 3. Weiterbildung aus biografischer Sicht

In der Vergangenheit wurden Teilnehmer an Seminaren als „bildungsaktiv“ und Nichtteilnehmer als „bildungsabstinent“ oder als „lernungewohnt“ bewertet. Wir haben in einem Forschungsseminar 50 Lernbiografien mit Hilfe fokussierter Interviews durchgeführt. In Anlehnung an das Weiterbildungsberichtssystem haben wir zwei Gruppen gebildet: Erwachsene, die im vergangenen Jahr an einem Seminar der Erwachsenenbildung teilgenommen haben und „Nichtteilnehmer“. Im Blick auf die Breite und Intensität der Lernaktivitäten hat sich diese Unterscheidung nur bedingt als aussagekräftig erwiesen. Abgesehen davon, dass viele unsicher waren, ob z. B. ein freizeitorientiertes Wochenendseminar oder eine Unterweisung am Arbeitsplatz als Weiterbildungsbeteiligung zu bezeichnen ist, ist für viele ein Seminar ein möglicher Baustein in einem meist vielschichtigen individuellen Bildungsprogramm. So zeichnen sich unterschiedliche Lerntypen ab (Abb. 1):

**Abbildung 1: Lerntypen**



- Typ A: Offensive Nichtteilnahme; Volkshochschulkurse, aber auch berufliche Weiterbildung werden entschieden abgelehnt, Volkshochschulbesucher werden negativ stigmatisiert; geringe Lerninteressen.
- Typ B: Erwachsene mit allgemeinen und beruflichen Interessen, die eine Seminarteilnahme nicht ausschließen, aber wegen beruflicher und familiärer Belastungen keine Zeit haben.
- Typ C: Erwachsene, die regelmäßig an Kursen – z. B. Gesundheit, kreatives Gestalten, Fremdsprachen – teilnehmen, ohne aber ansonsten besondere Bildungsinteressen erkennen zu lassen.
- Typ D: Erwachsene, die sich durch Lektüre oder in Kursen weiterbilden, sofern es beruflich unvermeidlich ist.
- Typ E: Erwachsene, die in Vereinen, Parteien, NGO's, Kirchenkreisen aktiv sind und sich hier fortbilden, ohne an Einrichtungen der Erwachsenenbildung interessiert zu sein.
- Typ F: Erwachsene, die sich beruflich qualifizieren, aber außerdem ein anspruchsvolles Interessengebiet (z. B. Literatur, Engagement für bedrohte Völker) haben und dazu gezielt gelegentlich Veranstaltungen besuchen.
- Typ G: Erwachsene, die seit vielen Jahren zur „Stammkundschaft“ z. B. einer kirchlichen, ländlichen, gewerkschaftlichen Bildungseinrichtung – relativ unabhängig von dem jeweiligen Seminarthema – gehören.
- Typ H: Erwachsene, die sich selbstständig ein Bildungsprogramm zusammenstellen, wozu auch, aber eher „nebenbei“ ein Seminar gehören kann. Die gezielt die Neuen Medien, aber auch informelle Kontakte nutzen und die als „Lernende neuen Typs“ bezeichnet werden können.
- Typ I: Erwachsene der Oberschicht (z. B. Professoren, Oberschulräte, Bankdirektoren), die – ähnlich, aber aus anderen Gründen wie Typ A – nicht zu den Weiterbildungsteilnehmern gehören.

Die Bildungsforschung hat in der Vergangenheit mehrfach auf die Abhängigkeit der Weiterbildung von der Schulbildung und den Schulerinnerungen hingewiesen. Positive Schulerinnerungen begünstigen demnach ein lebenslanges Lernen. Einen solchen linearen Zusammenhang haben wir in unserem Interviews nur selten festgestellt. Es ist auffällig, dass Erwachsene mit Abitur ihre Schulbildung negativer beurteilen als Erwachsene ohne höhere Schulbildung. Offenbar ist Schulerinnerung eine Konstruktion aus der jetzigen Lebenssituation heraus. Erwachsene, die z. T. selber pädagogisch oder „leitend“ tätig sind, beurteilen ihre Schulzeit kritisch. Für Erwachsene mit fremdbestimmter abhängiger Beschäftigung erscheint dagegen die (Volks- oder Hauptschul-)Zeit in einem angenehmen Licht.

Bei vielen Gesprächspartner/inne/n haben wir einen „gesplitteten“ Lernbegriff festgestellt. Sie unterscheiden deutlich ein inhaltlich wenig relevantes schulisches Lernen von einem eher selbstbestimmten, inhaltlich interessanten Lernen als Erwachsener. Gelegentlich wird sogar vorgeschlagen, die Kompetenzerweiterung des Erwachsenen nicht als „Lernen“ zu bezeichnen. In der erwachsenenpädagogischen Literatur über-

wiegt die Kontinuitätsthese des lebenslangen Lernens. Die meisten Befragten betonen dagegen die Diskontinuitäten, die Brüche zwischen Schulzeit und Erwachsenenbildung. Dabei ist allerdings einschränkend zu betonen, dass sich die biografische Kontinuität der Denk- und Lernstile und auch der Emotionalität der Selbstbeobachtung oft entzieht.

Was bedeuten solche lernbiografischen Studien für die strukturelle und politische Weiterbildungsdiskussion? Vielleicht, dass sich Volkshochschulen und andere öffentliche Einrichtungen verstärkt am Aufbau neuer Lehr-Lernkulturen beteiligen, dass sie zu Schaltstellen flexibler Netzwerke des Lehrens und Lernens werden, dass sie mehr offene Formen des Lernens anbieten (ähnlich wie die schwedischen Studienzirkel), dass soziales seminaristisches Lernen mit individueller Lernberatung gekoppelt wird, dass bei den Überlegungen zur Modularisierung die selbstorganisierten Lernaktivitäten berücksichtigt werden, dass die Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen weiterentwickelt wird, dass in Seminaren gezielt Lerntechniken und andere „basic skills“ vermittelt werden.

### Literatur

- Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung (1976): Aspekte sozialwissenschaftlicher Weiterbildungsforschung. Heidelberg
- Bastian, H./Meisel, K./Nuissl, E. u.a. (2004): Kursleitung an Volkshochschulen. Bielefeld
- Karl, Ch. (1979): Motivationsforschung. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler
- Landesverband der Volkshochschulen von NRW (1965): Zum Verhältnis von Aufstiegshoffnung und Bildungsinteresse. Dortmund
- Schulenberg, W. (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Schulenberg, W. u.a. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig
- Strzelewicz, W. (1968): Erwachsenenbildung – soziologische Materialien. Heidelberg
- Strzelewicz, W./Raapke, H. D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart
- Tietgens, H. (1964): Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.) (1978): Erwachsenenbildung. Darmstadt, S. 98 ff.

## **Berichtssystem Weiterbildung: Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung**

*Weiterbildung und Lebenslanges Lernen haben einen hohen Stellenwert; entsprechend groß sind die daran geknüpften Erwartungen insbesondere mit Blick auf individuelle Beschäftigungsfähigkeit, betriebliche Wettbewerbsfähigkeit und den Standort Deutschland. Doch Appelle und Förderungen zeigen offensichtlich nicht die gewünscht Wirkung, denn die Weiterbildungsbeteiligung ist zurückgegangen. Ist damit ein seit Jahrzehnten anhaltender Aufwärtstrend gebrochen oder handelt es sich womöglich nur um ein Zwischentief? Im vorliegenden Beitrag wird auf Basis der Ergebnisse des Berichtssystems Weiterbildung VIII herausgearbeitet, in welchen Bereichen und bei welchen Zielgruppen es auffällige Befunde zur Weiterbildungsteilnahme gibt, wie diese möglicherweise zu interpretieren und zu bewerten sind.*

### **1. Ausgangssituation**

Die programmatischen Forderungen nach lebenslangem Lernen sind national wie international allgegenwärtig und gehen u. a. mit hohen Erwartungen an die Weiterbildung einher, die individuelle, betriebliche, arbeitsmarkt-, bildungs-, sozial- und regionalpolitische Implikationen aufweisen. Um damit verbundene Hoffnungen zu erfüllen, sind nicht nur die individuelle Lernbereitschaft und Lernfähigkeit stärker denn je gefragt, sondern erwartet wird neben mehr Eigenverantwortung und Selbstorganisation zudem noch ein höherer Einsatz privater Ressourcen zeitlicher und finanzieller Art. Unterstützt wird eine Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und -reichweite zusätzlich von verschiedenen Programmen – insbesondere des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Dennoch ist die Beteiligung an Weiterbildung zurückgegangen und gibt Anlass zu Spekulationen bezüglich der Ursachen, aber auch im Hinblick auf mögliche Konsequenzen sowie zukünftige Entwicklungen. Ist damit ein seit Jahrzehnten anhaltender Aufwärtstrend gebrochen oder handelt es sich womöglich nur um ein Zwischentief (vgl. Dobischat 2003)? Vor dem Hintergrund, dass sich zum einen auch im jüngsten Prognos-Bericht für den Zeitraum bis 2020 ein unzureichendes Niveau im Weiterbildungsengagement abzeichnet (vgl. Prognos 2002) sowie zum anderen Deutschland mit einem mittelmäßigen Rangplatz für die betriebliche Weiterbildung unter 25 europäischen Staaten (vgl. Grünewald u. a. 2003) womöglich keinen konkurrenzfähigen Beitrag mehr zur Standortsicherung leisten kann, wird sogar gelegentlich bereits von einer Krise gesprochen, die sich – so die Erwartungen – als Folge der Hartz-Reformen für die SGB-III-geförderte berufliche Weiterbildung noch zuspitzen wird (vgl. Dobischat 2003).

## 2. Die Datenbasis und ihre Aussagefähigkeit

Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) ist die einzige Datenquelle zur Weiterbildung, die auf eine kontinuierliche Beobachtung des gesamten Geschehens in diesem Bereich angelegt ist und zudem als Einthemenbefragung eine Bandbreite von differenzierten Befunden zu zahlreichen Thematiken liefert, wengleich mit dem Nachteil versehen, dass Nichtteilnehmende hierbei potenziell unterrepräsentiert sind und trotz der Integration weiterer einschlägiger Quellen die institutionelle Seite von Weiterbildung zu kurz kommt (vgl. Baethge u. a. 2003, S. 108 ff.; Bellmann 2003, S. 24 ff.).

Zur Interpretation der Befunde kann bereits jetzt vorweggenommen werden, dass aus den Daten des BSW selbst unter Hinzuziehung anderer Quellen keine eindeutigen Gründe für den Rückgang der Teilnehmendenzahlen abgeleitet werden können (vgl. BMBF 2003b, S. 198). Ohnehin lassen sich auf Grund retrospektiver Analysen keine Prognosen abgeben, zumal, wenn wie hier „Kontextfaktoren und Rahmenbedingungen“ (BMBF 2003a, S. 152 ff.), „Weiterbildungseinstellungen“ (ebd., S. 78 ff.) und „Handlungsbarrieren im Zusammenhang mit Weiterbildung“ (ebd., S. 82 ff.) nur ansatzweise erfragt und hinsichtlich ihrer vielschichtigen Wechselwirkungen mit der Weiterbildungsbeteiligung gar nicht analysiert werden (können) und gerade was die Nennung von hemmenden Faktoren betrifft, eine potenzielle Unterrepräsentation der Nichtteilnehmenden den Aussagewert doch wieder in Frage stellen würde.

Im BSW wird der Begriff Weiterbildung relativ weit gefasst und schließt sowohl die berufliche und die allgemeine als auch die politische Weiterbildung ein. Als „Weiterbildung insgesamt“ wird hier kurs-/lehrgangsförmige berufliche und allgemeine Weiterbildung, letztere einschließlich Vorträgen, definiert. Die wichtigsten Indikatoren für eine quantitative Analyse der Weiterbildungsteilnahme sind die *Reichweite* (Teilnehmendenzahlen bzw. Teilnahmequoten), die *Teilnahmefälle* (Belegung) sowie der *Zeitaufwand* für Weiterbildung. Der bundesweiten Repräsentativbefragung liegt eine Zufallsstichprobe aller in Privathaushalten lebenden deutschsprachigen Personen im Alter von 19 bis 64 Jahren zugrunde.

## 3. Weiterbildung insgesamt

Für die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt ist im Jahr 2000 erstmals seit 1985 keine Steigerung, sondern ein Rückgang der Teilnahmequote (1997: 48 % vs. 2000: 43 %) zu verzeichnen (vgl. BMBF 2003, S. 17 f.). Hochgerechnet nahmen im Jahr 2000 bundesweit rund 21,4 Mio. Personen an Weiterbildung teil; das sind rund 2,7 Mio. weniger als noch 1997. Ein Ost-West-Vergleich zeigt zudem, dass dabei nach einer weitgehenden Annäherung im Jahr 1997 (Osten: 49 % – Westen: 48 %) im Jahr 2000 erstmals für die alten und die neuen Bundesländer ein Gleichstand zu verzeichnen ist (vgl. ebd., S. 19.). Der Rückgang des formalisierten Lernens wird keineswegs durch eine Zunahme des informellen Lernens kompensiert. So fiel die Teilnahmequote für die informelle berufliche Weiterbildung von Erwerbstätigen von 72 % (1997) auf 67 % (2000) (vgl. BMBF 2003a,



S. 187). Nach wie vor nimmt die Mehrheit der Teilnehmenden im fraglichen Zeitraum an genau einer Weiterbildungsveranstaltung teil. Allerdings ging der Anteilswert hier geringfügig zurück, wohingegen der Anteil derjenigen, die an zwei Maßnahmen teilnahmen, ebenso geringfügig anstieg, so dass der Rückgang bei den Teilnahmefällen etwas niedriger ausfällt als bei den Teilnehmendenzahlen (vgl. ebd., S. 20).

#### **4. Allgemeine und berufliche Weiterbildung im Vergleich**

Lag der Anteil der Teilnahmefälle bundesweit für die allgemeine und die berufliche Weiterbildung 1997 erstmals bei jeweils 50 %, so stieg der Anteil der beruflichen Teilnahmefälle auf 54 % im Jahr 2000 an. Ein Ost-West-Vergleich zeigt außerdem, dass der Anteil der beruflichen Teilnahmefälle in den neuen Bundesländern im Jahr 2000 mit 58 % auf dem Niveau von 1997 stagniert; im Westen hingegen hatte noch 1997 die allgemeine Weiterbildung mit 52 % mehr Gewicht. Hier hat im Jahr 2000 eine Annäherung stattgefunden, so dass nun auch im Westen die berufliche Weiterbildung bei den Teilnahmefällen mit 53 % einen Vorsprung von 6 Prozentpunkten aufweist (vgl. BMBF 2003a, S. 20 f.) So viel zu den Teilnahmefällen und nun zu den Teilnahmequoten für die beiden Bereiche.

##### **4.1 Allgemeine Weiterbildung**

Die Teilnahmequote im Bereich der allgemeinen Weiterbildung ging im Jahr 2000 im Vergleich zu 1997 bundesweit um fünf Prozentpunkte (von 31 % auf 26 %) bzw. 2,4 Mio. Teilnehmende zurück. Differenziert man dies nach Themen, so sind die Quoten im gleichen Zeitraum in 11 von 17 Bereichen – am deutlichsten bei „Sprachen“, „Gesundheitsfragen“ und „Kenntnissen zur Ausübung von Sportarten“ – zurückgegangen und bei weiteren fünf Themen gleich geblieben. Mit Abstand am höchsten liegt die themenspezifische Teilnahmequote im 2000 erstmals neu eingeführten Bereich „Computer, EDV, Internet“ (BMBF 2003a, S. 24 ff.); das trifft sowohl auf die alten (7 %) als auch auf die neuen Bundesländer (6 %) zu, obwohl es trotz einer tendenziellen Annäherung ansonsten thematisch immer noch Differenzen zwischen den beiden Landesteilen gibt (vgl. BMBF 2003a, S. 28).

##### **4.2 Berufliche Weiterbildung**

Was die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung betrifft, so hat sich diese langfristig (1979 bis 2000) verdreifacht (vgl. BMBF 2003a, S. 39). Dennoch und trotz der aktuell großen Bedeutung dieses Bereichs ist auch hier die Teilnahmequote im Jahr 2000 bundesweit – mit einem Prozentpunkt zwar nur leicht, so doch – im Vergleich zu 1997 gesunken, was hochgerechnet etwa 800.000 Personen entspricht. Der bundesweite Rückgang der Teilnahmequote für berufliche Weiterbildung von 1997 (30 %) bis 2000 (29 %) lässt sich regional weiter differenzieren: Während in den alten Bundesländern der Rückgang auch nur einen Prozentpunkt betrug (29 % vs. 28 %), ist in den neuen Bundesländern ein deutlicher Rückgang um 6 Prozentpunkte (37 % vs. 31 %) zu konsta-

tieren. Davon sind jedoch lediglich die Teilnahmequoten für Umschulungen und Anpassungsbildungen betroffen, die damit aber immer noch höher liegen als im Westen. Beim Rückgang des Weiterbildungsvolumens der Vergleichsjahre 1997 und 2000 kumulieren die beiden jeweils für sich genommen nicht so erheblichen Effekte einer leichten Verringerung der Teilnahmequote und der rückläufige durchschnittliche Zeitaufwand je an Weiterbildung teilnehmender Person von 141 auf 124 Stunden jährlich. Der jährliche Zeitaufwand in Stunden pro Person für berufliche Weiterbildung liegt im Osten trotz eines deutlichen Rückgangs dort und eines gleichzeitig leichten Anstiegs im Westen immer noch erheblich höher. Er variiert zudem erheblich nach Teilgruppenzugehörigkeit (Geschlecht, Alter, Schulbildung usw.) (vgl. BMBF 2003a, S. 60 f.).

Anlass der beruflichen Weiterbildung war im Jahr 2000 in mehr als der Hälfte der Fälle eine betriebliche Anordnung oder der Vorschlag eines Vorgesetzten. Insgesamt ist dieser Anteilswert der vom Arbeitgeber veranlassten Teilnahmen seit 1994 und 1997 etwas angestiegen (vgl. BMBF 2003a, S. 71). Dieser Befund bedarf auf Grund der hohen Selektivität betrieblicher Weiterbildung insbesondere nach Qualifikationsniveau und betrieblichem Status (vgl. u. a. Düll/Bellmann 1997), aber auch nach Betriebsgrößenklassen einer besonderen Aufmerksamkeit.

## **5. Weiterbildungsbeteiligung nach soziodemographischen Faktoren**

### **5.1 Nationalität**

Der Rückgang in der Weiterbildungsbeteiligung betrifft insgesamt sowie bezogen auf die allgemeine und die berufliche Weiterbildung ausschließlich Deutsche, wohingegen die Anzahl der (hier nur deutschsprachigen) ausländischen Weiterbildungsteilnehmenden mit insgesamt rund 900.000 (davon etwa 400.000 im Bereich der beruflichen Bildung) jeweils gleich blieb (BMBF 2004, S. 19; 24).

### **5.2 Alter**

Bei einer Differenzierung nach Altersgruppen sind es fast ausnahmslos die 35–49-Jährigen, die im Jahr 2000 bei den Beteiligungsquoten für die Weiterbildung insgesamt, die allgemeine Weiterbildung und die berufliche Weiterbildung im Osten wie im Westen, bei den Teilnahmefällen und auch beim Weiterbildungsvolumen am besten dastehen bzw. am wenigsten gegenüber 1997 verloren haben, ja teilweise sogar noch zulegen konnten (vgl. dazu BMBF 2003a, S. 86 ff.). Bei einer feineren Differenzierung der Alterskategorien lässt sich sogar noch die genauere Feststellung treffen, dass am häufigsten die 45–49-Jährigen teilnehmen. Es sind also nicht mehr – wie häufig noch kolportiert wird – die Jüngeren, die sich am stärksten in der Weiterbildung engagieren, und das bereits seit Mitte der 1990er Jahre. Obwohl auf Grund der demographischen Entwicklung der Anteil der 50–64-Jährigen steigt, ist ihre Teilnahmequote insgesamt sowie im allgemeinen und im beruflichen Bereich sogar noch gesunken und mit Abstand die niedrigste. Lediglich für die berufliche Weiterbildung im Westen stagnierte sie im Jahr 2000 auf dem

1997 hier bereits erreichten niedrigen Niveau von 19 %, das im Jahr 2000 lediglich im Osten (beruflich und allgemein) noch um einen Prozentpunkt unterschritten wird. Wesentlich besser steht diese Altersgruppe allerdings da, wenn ausschließlich die Teilnahmequote der *Erwerbstätigen* betrachtet wird. Hier zeigt sich dann, dass die berufliche Weiterbildung auch für 50–54-Jährige mit einer Beteiligungsquote von immerhin 35 %, bei den 54–59-Jährigen mit 36 % und sogar bei den 60–64-Jährigen mit 30 % noch eine wichtige Rolle spielt (vgl. BMBF 2003a, S. 88). Was die anteilige Beteiligung der Jüngeren (19–34 Jahre) im Vergleich zu ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung betrifft, so ist hier langfristig (1988 bis 2000) ein Rückgang zu verzeichnen, der deutlich höher ausfällt als der demographischen Entwicklung nach zu erwarten, d. h. sie waren früher insgesamt überrepräsentiert und sind nun unterrepräsentiert (vgl. BMBF 2003a, S. 91).

### **5.3 Schulabschluss**

Im Jahr 2000 haben von den Personen mit niedrigem schulischem Abschluss bundesweit 29 % an Weiterbildung teilgenommen, solche mit mittlerem Abschluss zu 46 % und diejenigen mit Abitur zu 59 %. Diese Differenzen zwischen den Bildungsniveaus bestehen in ähnlicher Weise für die allgemeine und die berufliche Weiterbildung (vgl. BMBF 2003a, S. 101). Von 1997 bis 2000 ist eine rückläufige Tendenz für alle drei Qualifikationsniveaus festzustellen, die allerdings für das berufliche Segment niedriger ausfällt als für das allgemeine (vgl. BMBF 2003a, S. 102). Gleichzeitig sind Ähnlichkeiten beim Abstand zwischen den Qualifikationsniveaus im Osten wie im Westen erkennbar. Die Anteilswerte an den Teilnahmefällen haben sich für diese drei Gruppen ebenfalls nicht nennenswert verändert (vgl. BMBF 2003a, S. 105). Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die schulische Vorbildung nach wie vor in einem wesentlichen Zusammenhang mit der Weiterbildungsbeteiligung steht. Dieser Befund wird anderweitig noch untermauert, so dass wohl auch zukünftig hier keine nennenswerte Änderung erwartet werden kann: „Die Erinnerung ... an die Schulzeit ist dabei keinesfalls als bloßer Rückblick auf einen erledigten Teil der Vergangenheit zu verstehen, sie hat vielmehr eine gegenwärtige Bedeutung“ (Barz/Tippelt 2004, S. 6; Ausl. d. V.). So ist für die meisten Befragten „die eigene Schulbildung ein Lebensfaktor ..., der ihnen positiv oder negativ bis ins Alter bewusst bleibt“ und sich auf gegenwärtige „Einstellungen, Bedürfnisse und Erfahrungen auf dem Gebiet der Bildung“ auswirkt (ebd.; rekurrierend auf Schulenberg u. a. 1978; Ausl. d. V.).

### **5.4 Berufliche Qualifikation**

Die Zusammenhänge zwischen der beruflichen Vorbildung und der Weiterbildung zeigen ein ähnliches Bild: Je höher das Qualifikationsniveau, desto höher die Weiterbildungsteilnahme (vgl. BMBF 2003a, S. 108). Aber: Die Weiterbildungsteilnahmequote ist zwar sowohl insgesamt, als auch für die allgemeine Weiterbildung gesunken, für den Bereich der beruflichen Weiterbildung jedoch – ausgenommen die Verringerung bei den Hochschulabsolventen – weitgehend stabil geblieben. Ein überdurchschnittlicher Rückgang der Teilnahmequote in der beruflichen Weiterbildung ist im

Osten wie im Westen für diese Gruppe der höher Qualifizierten zu verzeichnen (vgl. BMBF 2003a, S. 110) und sie wendet zudem tendenziell weniger Zeit für Weiterbildung auf (ebd., S. 111). Hierzu wird festgestellt (vgl. ebd.), dass dies früher maßgeblich durch die SGB-III-Förderung beeinflusst wurde und dieser Effekt zugunsten niedriger qualifizierter Gruppen trotz aktueller Einschnitte immer noch bestehe. Schaut man sich allerdings die aktuellen Zahlen dazu an, so traten allein schon im Jahr 2003 etwa um die Hälfte weniger Personen in SGB-III-geförderte Weiterbildungsmaßnahmen ein als noch im Jahr zuvor (vgl. BMBF 2004, S. 343), so dass jetzt mit einer deutlichen Abschwächung dieses Effekts gerechnet werden muss.

## 5.5 Erwerbstätigkeit

Sowohl Erwerbstätige als auch Nichterwerbstätige nehmen im Jahr 2000 insgesamt seltener an Weiterbildung teil als 1997 – und zwar dem Trend entsprechend mit einem deutlicheren Rückgang im Bereich der allgemeinen Weiterbildung (vgl. BMBF 2003a, S. 116). Die Betrachtung eines längeren Zeitraumes (1991 bis 2000) macht deutlich, dass sich dabei in beiden Landesteilen die Kluft zwischen der Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen sowohl im beruflichen als auch im allgemeinen Bereich tendenziell vergrößert hat (vgl. BMBF 2003a, S. 119). Eine aktuelle Untersuchung zum Weiterbildungsverhalten (vgl. Barz/Tippelt 2004, S. 2) bestätigt, dass Erwerbsbeteiligung der stärkste Einflussfaktor hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung ist, gefolgt von der Berufsbildung und der Betriebsgröße. Gegenüber 1997 sind im Jahr 2000 im Bereich der beruflichen Weiterbildung bei den Erwerbstätigen im Westen vor allem die Teilnahmequoten der Arbeiter, Facharbeiter und der ausführenden Angestellten gesunken, während die Quoten für die übrigen Berufsgruppen (qualifizierte und leitende Angestellte, Beamte aller Dienststufen) kaum Veränderungen zeigen. D. h., der ohnehin große Abstand in den Beteiligungsquoten zwischen den Berufsgruppen der unteren Qualifikationsstufen und den höher qualifizierten Berufsgruppen ist noch etwas größer geworden (vgl. BMBF 2003, S. 126). Zudem bestätigen u. a. die Ergebnisse des IAB-Betriebspanels die hohe Selektivität der betrieblichen Weiterbildung, was nochmals die besondere Problematik des Befundes verdeutlicht, dass etwa die Hälfte der Teilnahmefälle in der beruflichen Weiterbildung auf Anordnung oder Vorschlag des Arbeitgebers zurückgehen.

## 5.6 Geschlecht

Die Teilnahmequote von Frauen an Weiterbildung insgesamt (40 %) liegt nicht nur unter der von Männern (45 %), sondern ist für das Jahr 2000 im Vergleich zu 1997 sogar erstmals wieder stärker gesunken als die der Männer. Tendenziell gilt das sowohl für erwerbstätige wie für nicht erwerbstätige Frauen. Dabei liegen im Bereich der allgemeinen Weiterbildung die Beteiligungsquoten der Frauen über denen der Männer (28 % vs. 25 %), im beruflichen Bereich allerdings deutlich darunter (23 % vs. 34 %). Das trifft insbesondere für den Westen zu, im Osten sind die Differenzen in den Beteiligungsquoten für Frauen und Männer eher gering (vgl. BMBF 2003a, S. 132 ff.).

Entgegen diesem Trend kommt (allein) das IAB-Betriebspanel zu dem Ergebnis, dass es eine Benachteiligung von Frauen in der betrieblichen Weiterbildung nicht gibt (vgl. ebd., S. 145). Im Übrigen zeigt auch eine Studie zur beruflichen Weiterbildung von Frauen in Deutschland (vgl. Kuwan 2001), dass für die geringere Weiterbildungsteilnahme von Frauen ihre spezifische Lebenssituation verantwortlich ist, die in erheblichem Maße mit Nichterwerbstätigkeit oder Teilzeitbeschäftigung einhergeht. Vergleicht man hingegen (beispielsweise für das Jahr 1997) nicht die berufliche Weiterbildungsteilnahme von Männern und Frauen insgesamt, sondern nur diejenige der Erwerbstätigen unter ihnen, verbessert sich die Teilnahmequote der Frauen deutlich, nimmt man nur noch einen Vergleich zwischen den Vollzeiterwerbstätigen vor, liegen die Frauen sogar mit zwei Prozentpunkten vor den Männern (vgl. Kuwan 2001).

## **6. Kontextfaktoren, Rahmenbedingungen, Motive und Interessen**

Zu den Kontextfaktoren und Rahmenbedingungen, die die Teilnahme an Weiterbildung hemmen oder fördern können, gehören u. a. wohnortbezogene Aspekte, Wirtschaftsbereiche und Branchen, in denen Erwerbstätige beschäftigt sind, die Größenklasse des Arbeit gebenden Betriebes, arbeitsplatzspezifische Faktoren sowie nicht zuletzt Gelegenheitsstrukturen und Transparenz über verfügbare Angebote.

Die für eine individuelle Weiterbildungsentscheidung relevanten Motive und Interessen sind vielschichtig (vgl. u. a. Barz/Tippelt 2004) und wenig transparent. Sie lassen sich auf Basis des BSW kaum erhellen und bieten von daher keine Ansatzmöglichkeiten für Interpretationen und Empfehlungen.

## **7. Fazit**

Festzuhalten bleibt, dass eine insgesamt niedrigere Weiterbildungsbeteiligung nur zu einem geringen Teil auf die Entwicklung im Bereich der beruflichen Weiterbildung zurückzuführen ist. Der nur geringfügige Rückgang dort geht in erheblichem Maße auf die Reduzierung von Umschulungen und Anpassungsfortbildungen im Osten zurück. Die Akzeptanz, zumindest der beruflichen Weiterbildung, ist nach wie vor hoch. Hinzukommt, dass dem Themengebiet „Computer, EDV, Internet“, das im allgemeinen Weiterbildungsbereich aktuell die mit Abstand höchste Teilnahmequote aufweist, gleichzeitig hohe berufliche Relevanz unterstellt werden kann (vgl. auch BMBF 2003a). Die bisher stets gerne bemühte Kurzzusammenfassung der Situation – „Die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung bzw. die Eröffnung von Zugängen zum Lernen ist dann positiv, wenn die Person ein im Beschäftigungsverhältnis stehender jüngerer männlicher Deutscher mit höherwertiger Qualifikation und höherer betrieblicher Statusposition ist“ – hat zwar tendenziell noch ihre Berechtigung. Was allerdings die Altersgruppe betrifft, so ist eine Korrektur längst überfällig; schließlich stehen hier die 35–49-Jährigen oder noch genauer: die 45–49-Jährigen am besten da. Das Merkmal

„höherwertige Qualifikation“ ist zwar unbestritten wesentlich für die Weiterbildungsbeteiligung; dennoch gibt es gerade bei Personen mit Hochschulabschluss einen Rückgang. Nach wie vor ist die Teilnahmequote der Erwerbstätigen, insbesondere im beruflichen Segment, bei Beschäftigung in Großbetrieben deutlich höher als in kleinen und mittleren Unternehmen.

Solange die vielschichtigen Gründe einer individuellen Entscheidung für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme so wenig transparent sind, gibt es kaum Ansatzmöglichkeiten für eine gezielte Unterstützung der Weiterbildungsbeteiligung und -reichweite. Ohne Zweifel kann mit Blick auf die mehrheitlich von Arbeitgeberseite angeordnete oder vorgeschlagene Weiterbildung jedoch nicht darauf verzichtet werden, gerade die betriebliche Weiterbildung – insbesondere von Problemgruppen – stärker in den Blick zu nehmen und dabei weiterhin kleine und mittelständische Unternehmen bevorzugt zu unterstützen.

### Literatur

- Barz, H./Tippelt, R. (2004): „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen“. Kurz-Zusammenfassung der Ergebnisse. München
- Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Band 7 der BMBF-Schriftenreihe zur Bildungsreform. Bonn
- Bellmann, L. (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland, Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen, Band 2. Bielefeld
- BMBF (2003a): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- BMBF (2003b): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn
- BMBF (2004): Berufsbildungsbericht 2004. Bonn
- Dobischat, R. (2003): Ist der expansive Trend gebrochen? In: DIE Zeitschrift, H. 4, S. 51–53
- Düll, H./Bellmann, L. (1999): Der unterschiedliche Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nach Qualifikation und Berufsstatus. In: MittAB, H. 1, S. 70–84
- Grünewald, U./Moraal, D./Schönfeld, G. (Hrsg.) (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bielefeld
- Kuwan, H. (2001): Berufliche Weiterbildung von Frauen in Deutschland. Kurzfassung der Ergebnisse; durchgeführt im Auftrag des BMBF. München

## **Exklusion durch prekäre Inklusion und der „neue Geist“ der Weiterbildung<sup>1</sup>**

*„Die soziale Frage in Europa hat einen neuen Namen: Exklusion“ (Kronauer 2002, S. 9). Es droht für wachsende Bevölkerungsgruppen ein Herausfallen aus dem gesellschaftlichen Zusammenhalt: Der Schutz vor sozialen Risiken, an vorderster Stelle Erwerbslosigkeit, Krankheit und Armut, wird zunehmend abgebaut; Kompensationsleistungen gegen fehlende Gerechtigkeit und Selektivität, wie z. B. Weiterbildungsmöglichkeiten, werden eingeschränkt. Die negativen Folgen ökonomischer Entwicklung werden den Betroffenen angelastet. Der Beitrag beschreibt gesellschaftspolitische Hintergründe dieser Entwicklungen und nimmt die Auswirkungen auf die Ökonomisierung und Rationalisierung des Subjekts kritisch in den Blick.*

### **1. Umbrüche der Erwerbsstrukturen und soziale Erosion**

Weiterbildung ist in den sozialen Erosionsprozess doppelt eingebunden: Erstens war und ist Weiterbildung selbst ein – wenn auch nur beschränkt erfolgreicher – Ansatz sozialer Teilhabe in Beruf, Politik und Kultur und wird zunehmend eingeschränkt. Zweitens war und ist Weiterbildung eine – wenn auch nur begrenzt wirksame – Inklusionsstrategie gegen Selektivität und Desintegration; sie kann aber nun die fatalen Konsequenzen entgrenzter Ökonomie kaum mehr dämpfen.

Wenn man nachdenkt über die Folgen für Kompetenzentwicklung oder weitreichender für Persönlichkeitsentfaltung in Bezug auf Arbeitskonstellationen, kommt man nicht umhin, Umbrüche der Erwerbsstrukturen zur Kenntnis zu nehmen. Dabei ist ein solcher Horizont nach wie vor aufgespannt unter der Perspektive, dass die Erwerbsform von Arbeitstätigkeit – allen Erosionstendenzen zum Trotz – für unsere und auch die nächste Generation strukturierendes Prinzip gesellschaftlicher Teilhabe bleiben wird. Einbezug in Erwerbstätigkeit sichert – oder sichert nicht – Einkommensmöglichkeiten, soziales Prestige, Interaktions- und Kommunikationschancen, die aktive Teilhabe an der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und wird so zum zentralen Moment für die Entfaltung der Person. Dies gilt – verdreht – gerade für die wachsende Gruppe der Ausgeschlossenen. Die Exklusion aus Erwerbstätigkeit bedroht nicht nur die Einkommensmöglichkeiten und soziale Sicherheit, sondern führt zu einem dramatischen Persönlichkeitsverfall – so schon belegt von Maria Jahoda u. a. bei den „Arbeitslosen von Marienthal“ (Jahoda u. a. 1960). Insofern ist die Perspektive der Erwerbstätigkeit bzw. reziprok der Erwerbslosigkeit das zentrale Problem unserer Gesellschaft, wenn es um Inklusion oder Exklusion geht.

<sup>1</sup> Überarbeitete Fassung eines Beitrags im Rahmen des Symposiums der Sektion Erwachsenenbildung beim Kongress der DGfE in Zürich 2004

## 2. Begriffskämpfe um das Selbst-Paradigma

Die neue Form der Inklusion propagiert Teilhabe als Konkurrenz der Individuen, die sich als Arbeitskräfte selbst auf den Markt bringen: Dominant wird das Selbst-Paradigma, in den Varianten von Selbstorganisation, Selbststeuerung, Selbstverantwortung, Selbstbestimmung und Ähnlichem. Ideologiekritisch haben Luc Boltanski und Eve Chiapello den „Neuen Geist des Kapitalismus“ (Boltanski/Chiapello 2003) seziiert und veränderte Quellen von Empörung bzw. Zustimmung zur Legitimation identifiziert. Sie belegen in einer vergleichenden Analyse des zwischen den 1960er und 1990er Jahren gewandelten Management-Diskurses, dass die „modernen“ Rechtfertigungsmuster auf Team, Kompetenz, Flexibilität, Kreativität, Innovation und Netze setzen, also enthierarchisiert werden und umgeschlagen sind zu Selbststeuerung, die aber zugleich technizistisch reduziert und begrifflich mit instrumentellen Interpretationen gefüllt wird.

Ein hochgradig umkämpftes Begriffsfeld im Rahmen des Selbst-Paradigmas ist der „Arbeitskraftunternehmer“ als „neuer Typ der Arbeitskraft“, wie er von G. Günter Voss und Hans J. Pongratz 1998 in die Diskussion geworfen worden ist. Seitdem wogt der Konflikt um die Frage, ob hier ein neues „Leitbild“ des Arbeitseinsatzes gekennzeichnet wird. Beschäftigungsstatistische Belege finden sich höchstens marginal; es handelt sich eher um perspektivische Fluchtpunkte, die eingebunden sind in Szenarien über Zukünfte des Unternehmertums und des Kapitalismus insgesamt. In seiner weit reichenden Fassung impliziert und propagiert der „Arbeitskraftunternehmer“ einen Modellwechsel: Das Maschinen-Modell des Taylorismus wird ersetzt durch das Modell der autopoietischen Systeme, als dem – vorläufig als Postfordismus gekennzeichneten – Produktionssystem angemessen. Der Taylorismus basierte auf dem Versuch, arbeitende Körper als thermodynamische Maschinen zu modellieren, welche nach einem von außen erzeugbaren, wenn auch komplexen Ursache-Wirkungs-Mechanismus funktionieren. Diese Lösung des Transformationsproblems, d. h. des Übergangs von Arbeitsvermögen in Arbeitsleistung, stößt in komplexer werdenden Produktionsstrukturen auf eine zwangsläufige Lücke der möglichen Anweisungs- und Überwachungsmaßnahmen, welche durch zusätzlichen Kontrollaufwand nicht zu beseitigen ist und welche gleichzeitig Flexibilität und Innovationschancen des Arbeitseinsatzes behindert. Demgemäß wird die Kontrollproblematik nach innen verlagert; das Transformationsproblem soll durch die Beschäftigten selber gelöst werden. Gefordert wird ein neuer aktiver Typus von Arbeitskraft, der sich nicht nur auf dem Arbeitsmarkt – Stichwort *employability* – sondern auch innerhalb des Betriebs kontinuierlich zur Leistung anbietet und im Arbeitsprozess gezielt selbst organisiert. So wird der „ganze Mensch“ zum eigenen „Profit Center“. Arbeitskräfte werden zu Unternehmern der eigenen Sache erklärt, ohne dass ihnen die Sache eigen ist (Moldaschl 2003, S. 574).

In der Figur des „enterprising self“ verdichten sich Sozialtechnologien, deren gemeinsamen Fluchtpunkt die Ausrichtung der Lebensführung am Modell des Unternehmertums bildet. Was sich gegenwärtig vollzieht, ist eine Universalisierung der Unternehmerfunk-



tion zu einer anthropologischen Konstante. Unternehmerische Qualitäten zeigen sich im Konflikt mit Mitbewerbern im Wettkampf um die größeren Gewinne. Diese sozialdarwinistischen Implikationen allerdings machen das „unternehmerische Selbst“ dann nicht zu einem Leit-, sondern zu einem Schreckbild. „Der neue Geist des Kapitalismus“ bedient sich der Wärmequellen des Freiheitsmotivs, erzeugt dabei aber auch neue „Empörungsquellen“ (Boltanski/Ciappello 2003, S. 80). Die in Unternehmerschaft entlassenen ehemals „abhängig Beschäftigten“ erleben neue Unterdrückungsformen durch Selbstverwirklichungszwänge (ebd., S. 462–463): Kontrolle des eigenen Selbst, Effizienz des eigenen Lebens, Existenzgründung sind die Merkmale. Der Appell, zum Unternehmer des eigenen Lebens zu werden, ist eingelassen in vielfältige Programme neoliberaler Gouvernamentalität, wie man im Anschluss an eine Vorlesung von Foucault die Hineinverlagerung der Macht in das Selbst kennzeichnen kann (Bröckling 2000). Formelhaft zugespitzt: Das Risiko der Exklusion steigt durch individualisierte Inklusion.

### **3. Drei Beispiele der Ökonomisierung und Rationalisierung des Selbst in der Weiterbildung**

Auf verschiedenen Ebenen durchzieht der neue Typ der Gouvernamentalität die Arbeitswelt. Erstens gibt es einen instrumentellen Zugriff auf den Menschen durch ihn selbst; zweitens durchdringen Begrifflichkeiten des Managements den Umgang mit sich selbst; drittens geht es um Marketing für den Verkauf der eigenen Arbeitskraft. Inklusion soll erfolgen durch Marktteilnahme individueller ökonomischer Akteure. Diese Aspekte durchziehen die Management-Literatur und Management-Seminare seit den 1990er Jahren und befördern die „Genese einer neuen ideologischen Konstellation“, auf die Boltanski/Ciappello hinweisen (2003, S. 91 ff.). Eine Auswertung von Seminarangeboten der Zeitschrift „Manager-Seminare“ kann belegen, welch hoher Stellenwert der Mobilisierung, Motivierung und Aktivierung des Personals beigemessen wird (bezogen auf das Thema Zeitmanagement s. Bachmayer/Faultstich 2002). Es geht dabei eher um Erbauungs- und Ermutigungsveranstaltungen, um Kontrollversuche angesichts des Unkontrollierbaren, bei der die einzige Chance darin zu bestehen scheint, dass die „Mitarbeiter“ sich selbst kontrollieren, indem sie externe Zwänge internalisieren. Die drei Gouvernamentalitätsaspekte Instrumentalität, Management und Marketing sind unmittelbar auch in der Weiterbildung wirksam und erschreckend verbreitet.

#### **3.1 Selbst-Instrumentalität**

In immer neuen Modewellen werden „innovative Konzepte“, „moderne Methoden“ u. Ä. für die Weiterbildung hochgespielt (Faultstich 1998, S. 134). Das Strickmuster ist ebenso einfach wie alt: Erstens wird eine angeblich unzureichende, mühselige, unbefriedigende, veraltete, ineffektive Tradition geschildert; zweitens wird dem eine „neue Lernkultur“ gegenübergestellt, welche unkonventionelle, „revolutionäre“, unglaubliche Erfolge durch neue Methoden erreichen soll: Trickkisten.

Ein ebenso umstrittenes wie hoch erfolgreiches Beispiel dafür ist das „Neurolinguistische Programmieren“ (NLP) als Grundlage „moderner“ Bildungsarbeit. „Neurolinguistisches Programmieren beschreibt die grundlegende Dynamik zwischen Geist (Neuro) und Sprache (Linguistik) und die Auswirkungen ihres Wechselspiels auf Körper und Verhalten (Programmieren)“ (Decker 1995, S. 60). Abgesehen von der im Zitat sich deutlich machenden Begriffsverwirrung hat NLP weder etwas mit Neurophysiologie, noch mit Linguistik und gar nichts mit Programmieren zu tun. NLP verspricht Werkzeuge und Fertigkeiten bereitzustellen, welche eine neue Wahrnehmung, erfolgreiches Lernen, weit reichende Entwicklung und ein erfolgreiches Leben versprechen. Im Wesentlichen besteht der Ansatz in einer Reihe von Rezepten: Menschen wahrzunehmen; richtige Fragen zu stellen; Kontakt und Vertrauen aufzubauen; Menschen behutsam zu begleiten und zu führen; eigene Erfahrungen zu internieren; klare Ziele zu setzen; Anstöße zum Umdenken zu geben; einen Austausch zwischen verschiedenen Interessen zu organisieren; Wahrnehmungsveränderungen bewusst zu machen; wichtige Erlebnisse und Erfahrungen aufzufinden; Entwicklungsebenen zu beachten; so zu sprechen, dass beim Gesprächspartner kreative Kräfte entfaltet werden u. Ä. Diese Artikulations- und Kommunikationsstrukturen werden zu einem Set von psychotechnischen Instrumenten formalisiert, um Potenziale eines Individuums in den Griff zu bekommen und für diese selbst voll verfügbar zu machen.

Instrumentalisiert werden also Vereinnahmungs- und Zurichtungsverhältnisse im Binnenraum des menschlichen Selbst. NLP ist damit nur ein Beispiel für die Methodendominanz der Diskussion, welche auf interne Instrumentalität abzielt.

Erstaunlicherweise funktioniert NLP ein Stück weit: Entsprechende Trainings können durchaus Erfolge nachweisen, Impulse gegen festgefahrene Verhaltensweisen geben und es ist ein breiter Seminarmarkt entstanden.

Worum es geht, ist das Wissen über die Grenzen: Problematisch wird NLP dann, wenn vorgespiegelt wird, reale Probleme könnten mit methodischen Wunderwaffen gelöst werden. Die Nützlichkeit der Techniken kann eine wissenschaftliche Reflexion von Identitäts- und Kommunikationsproblemen nicht ersetzen. Formelhaft: Das Richtige wird vom Falschen überdeckt.

### **3.2 Selbst-Management**

Im betrieblichen Kontext von Personalentwicklung überschlagen sich solche Moden in den Rezeptblöcken der populären Ratgeber-Literatur. Einer der Gurus ist Tom Peters, der die Managementberatung durch „Selbstmanagement. Machen Sie sich zur Ich-AG“ (2001) bereichert hat. Die englische Originalausgabe hatte noch den Titel „Reinventing work: The Brand You“ (1999). Es ging also noch nicht um die Rechtsform einer Firma, sondern um ein Markenzeichen: „Ich“ als Logo. Das Trainingsprogramm, sich in fünfzig Schritten in eine Marke zu verwandeln, wird unterlegt mit einer dramati-

schen Zeitdiagnose und der entsprechenden Zukunftsvision. Alle terrorisierenden großen Wörter werden zusammengeführt: von Globalisierung zur Individualisierung, von der Informationstechnologie bis zur Wissensgesellschaft. Prophezeit wird eine „revolutionäre“ Umwälzung hin zu einer neuen Weltordnung. Da diese Situation immer bedrohlicher wird, bleibt den Individuen gar nichts anderes übrig, als sich permanent umzugestalten. Wie in einer Erweckungszeremonie wird der Singsang „das ist ihr Leben“ wiederholt. Verbale Rituale und Aktionismus werden als Aufputzmittel eingesetzt. Jeder soll das Potenzial in sich wecken und darauf die Geschäftsidee für Eigenmarketing aufbauen. Auch hier wieder gilt aber: Erstaunlicherweise funktioniert „Selbst-Management“ bis zu einem gewissen Grad: Sich überhaupt Fragen zur eigenen Biografie zu stellen, ist für gestresste Manager schon ein Wagnis und ein Erlebnis.

Worum es geht, ist das Wissen über die Grenzen: Es kann durchaus sein, dass in Seminaren Anstöße zur Reflexion entstehen. Gleichzeitig ist aber vieles zynischer Unsinn, weil – formelhaft – Lösungsmöglichkeiten sich im Falschen einnisten.

### **3.3 Selbst-Marketing**

Tom Peters war, bevor er zum Management-Guru avancierte, Consultant bei McKinsey (Resch 2003, S. 58). Ein Mitglied der Hartz-Kommission war Direktor von McKinsey (Deutschland). Diese hat die „Ich-AG“ als Arbeitsmarktkonzept übernommen. Unter der Devise „Schaffen wir einen neuen Menschentyp“ (Haug 2003) ist dieses Konzept Kernbestand der „Jobrevolution“ (Hartz 2001). Geliefert wird ein Muster für die Form des Krisenmanagements, welche strukturelle gesellschaftliche Probleme der Verantwortung der Einzelnen auflädt. Die Menschen sollen sich selbst als Waren betrachten, die bei ständigem Ausverkauf noch um Marktvorherrschaft streiten.

Auch hier werden Zeitdiagnose und Zukunftsperspektiven dramatisiert. „Der Anteil der Lebensarbeitszeit am Leben ist bereits unter 10 % gesunken“ (Hartz 2001, S. 20). Deshalb wird Arbeit zum begehrten Gut. Dies allerdings wird auch bereits seit zwanzig Jahren mit dem „Ende der Arbeitsgesellschaft“ verkündet. „Neu ist, dass es immer die gleichen Stücke sind, die durch solch einen Film ziehen, wie ein Nummerngirl, so dass man in eine Art Trance gerät ...“ (Haug 2003, S. 607). Die Essentials des Hartz-Konzepts bestehen in Senkung der Zumutbarkeitsregelungen, Ausbau von Leiharbeitsunternehmen, Ich-AGs und Minijobs sowie der Verwandlung der Arbeitsämter in „Job-Center“. Eine „negative Anreizpolitik“ verschiebt die Marktrisiken von den Unternehmen auf die Beschäftigten und verschleiert dies mit der Begrifflichkeit „Arbeitskraftunternehmer“. Zumutbarkeit und Beschäftigbarkeit verbinden sich: Der neue Menschentyp, der als Ich-AG dies vollbringt, ist „fit, fähig, flexibel und jetzt auch noch phantastisch“ (Hartz 2001, S. 59). Die Marketing-Slogans bedienen sich des Stabreims. Nach den vier F folgen die drei W (Wollen, Wissen, Werte) (S. 72) oder die vier M (mehrfach qualifiziert, mobil, mitgestaltend und menschlich) (S. 73). Inhaber der Ich-AG sind in der Regel konkurrierende Singles oder kleine Clans (Familien-

AGs). Soziale Inklusion findet nur noch statt über Marktverhältnisse, Anerkennung und Verantwortung sind Fremdwörter.

Die „Ich-AG“ ist zu einem zentralen Instrument in den Vorschlägen der „Kommission zum Abbau der Arbeitslosigkeit und zur Umstrukturierung der Bundesanstalt für Arbeit“ (Hartz-Kommission) für „Moderne Dienstleitungen am Arbeitsmarkt“ (Hartz u. a. 2002) geworden. Im Modul 9 heißt es:

„Bei der Ich-AG handelt es sich um eine Vorstufe zu einer vollwertigen Selbstständigkeit. Arbeitslose erhalten als Anreiz für die Anmeldung einer Ich-AG für drei Jahre Zuschüsse vom (AA – neu), die sich an der Höhe des Arbeitslosengeldes und der vom (AA – neu) entrichteten Sozialversicherungsbeiträge orientieren, zeitlich gestaffelt sind und von der Einkommenshöhe der Ich-AG abhängen“ (Hartz u. a. 2002, S. 163).

Seit Anfang 2003 wird die Diskussion in der Alternative „Ich-AG: Top oder Flop“ geführt – auch im Internet-Forum des BMWA. „Das Millionenheer der Arbeitslosen soll sich selbst Beine machen: mit der Ich-AG“ (NRW-Wirtschaftsmagazin 10.03.03). Gegenüber den hochgesteckten Zielen bleibt der Erfolg deutlich zurück. Die Hartz-Kommission hatte für 2003 insgesamt 200.000 „Existenzgründungen“ angepeilt; erreicht wurden unter 90.000. Bekannt sind auch Mitnahmeeffekte und ein Switch der Beschäftigungsform – Arbeitnehmer werden entlassen und als Ich-AG neu beschäftigt. Unternehmerische Risiken werden auf die Erwerbstätigen übertragen.

Ob auch hier wieder gilt: „Erstaunlicherweise funktioniert ‚Selbst-Marketing‘ ein Stück weit“, ist fraglich: Die Ich-AG hat sich arbeitsmarktpolitisch als Fehlkonstruktion erwiesen. Eine deutlich geringere als erwartete Anzahl neuer Arbeitsplätze wurde geschaffen, andere wurden vernichtet und die Erwerbstätigkeiten in scheinbare Selbstständigkeit getrieben.

Worum es geht, ist das Wissen über die Grenzen: Abhängigkeit in Erwerbstätigkeit ist im Prinzip nicht das Ideal menschlicher Arbeitsform; Selbstständigkeit, die nur den Schein der Autonomie erzeugt, ist aber auch ein veränderter Gouvernementalitätstyp bezogen auf Ausbeutung und Unterdrückung. Prekäre Inklusion ist für Erwerbslose in vielen Fällen die letzte Chance und im Falle des Scheiterns mit der Folge permanenter Exklusion.

#### **4. Instrumentelle Selbstausbeutung oder reflexive Lebensführung**

Nun würde der Gouvernementalitätstyp „Selbst-Steuerung“ seine Funktion nicht erfüllen können, wenn alles blanker Unsinn wäre. Vielmehr greift das Konzept „Arbeitskraftunternehmer“ als perspektivischer Fokus dieser Diskussion reale Tendenzen sich wandelnder Anforderungen im konkreten Arbeitshandeln, der individuellen Lebensführung und Entwicklungstrends auf der Ebene des Arbeitsmarkts und der Gesellschaft auf: Gewichtsverschiebung der Wirtschaftssektoren hin zum Dienstleistungssektor; permanente Erneuerung des Wissens; Auflösung der Grenzen zwischen Arbeit und

Leben; hohe Flexibilität der Organisationsformen und eine zunehmende Projektförderung der Leistungserbringung; Erosion des Normalarbeitsverhältnisses und neue Erwerbsformen wie „Selbstständigkeit“ und „Freiberuflichkeit“.

Allerdings sind einige dieser Tendenzen eher als „Grass-roots“ denn als „Mainstream“ zu kennzeichnen. Nichtsdestoweniger könnten daraus generelle Tendenzen erwachsen. Entscheidend für gesellschaftliche Zukünfte wird es sein, ob diese Anforderungen an Arbeitshandlung und Lebensgestaltung nur durch Instrumentalität im Sinne des „Arbeitskraftunternehmers“ zu bewältigen versucht werden, oder aber ob sie Anstoß sind zu einer neuen „Reflexivität“ von Lebensführung.

Hier hat das Konzept „Gouvernementalität“ seine Grenzen. Der Foucaultsche Strukturalismus verdeckt die Handlungsmöglichkeiten, welche aus den Widersprüchen der Entwicklung weiter bestehen und immer wieder neue Aktivitätspotenziale hervorbringen. Demgegenüber gibt es immer Offenheiten und Sinnentwürfe durch Willensbildung der Individuen aufgrund von Überlegung und Bewertung von Handlungserwartungen: bedingte Freiheit (Bieri 2003).

Statt der vom Markt gehetzten Akteure könnten die sozialökologischen und individuellen Folgen flexibler Arbeit durch „reflexive Lebensführung“ (Hildebrandt 2000) aufgenommen werden. Dabei geht es darum, relative Autonomie menschlichen Handelns zurückzugewinnen gegenüber dominierenden Imperativen von Macht und Markt, bestehende Zwänge wahrzunehmen und zurückzuweisen, den Einsatz von Ressourcen an konfligierenden Anforderungen zu messen und dafür notwendige ethische Maxime zu reaktivieren. Letztlich kommt man nicht umhin, sich an großen, scheinbar vernutzten Leitbildern wie Identität und Solidarität zu orientieren. Wenn Flexibilität entsteht und Kontinuitäten zerbrechen, drängen sich Fragen nach Sinn unerbittlich auf. Die Gewinne der „Arbeitskraftunternehmer“ stellen sich dann als Scheinerfolge heraus. Die bewusste Gestaltung der eigenen und gemeinsamen Lebensführung ist dazu die Alternative, um soziale Inklusion zu sichern.

## **5. Folgen für die Weiterbildung**

Die Fähigkeit zur Gestaltung der eigenen Lebensführung zu entwickeln wird demnach zur wichtigsten Kompetenz. Dabei bleibt, um Exklusion zu verhindern, die Einsatzfähigkeit des eigenen Arbeitsvermögens unabdingbare Voraussetzung. Man muss für die eigene employability sorgen. Die Unternehmen externalisieren gewissermaßen die Transaktionskosten der Arbeitstätigkeit, die für Qualifikation entstehen, „nach innen“, zu den Arbeitssubjekten. „Die Jahrzehnte alte Doktrin der Trennung von Arbeitskraft und Subjekt, Stelle und Person wird brüchig“ (Moldaschl 2002, S. 259).

Gleichzeitig ist die Bewältigung des Wandels gebunden an andauernde Erneuerung. Unbestimmtheit wird in die Arbeitskräfte selbst verlagert. Kompetenzentwicklung wird

zur Selbstfunktionalisierung. Die Arbeitskräfte müssen die Voraussetzungen ihrer Einsatzfähigkeit herstellen. Nicht zufällig ist dann von „Bringschuld“ die Rede.

Wenn dies nicht zur unaufhörlichen Hetze führen soll, braucht das gleichzeitig Beteiligung, gemeinsame Verantwortung und Ordnung. Es stehen sich – kontrastiv pointiert – alternative Weiterentwicklungskonzepte gegenüber: zum einen das der Selbst-Instrumentalität, mit seinen technizistischen Reduktionen und Machbarkeitsvorstellungen. Zum andern kann man dem einen Kompetenzentwicklungspfad den der Selbst-Reflexivität gegenüberstellen, der der Nicht-Herstellbarkeit, der Unsteuerbarkeit von Lernerfolgen, ihrer Offenheit gerecht wird. Eine „subjektorientierte Weiterbildung“ geht aus von den sinngebundenen Handlungen der Individuen. „Subjektorientierung“ beruht auf der, eingebunden in interaktionelle, institutionelle und systemische Kontexte, unhintergehbaren Intentionalität der Lernenden.

### Literatur

- Bachmayer, B./Faulstich, P. (2002): Zeit als Thema der Erwachsenenbildung. Hamburg
- Bieri, P. (2003): Das Handwerk der Freiheit – Über die Entstehung des eigenen Willens. Frankfurt a.M.
- Boltanski, L./Chiapello, E. (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz
- Bröckling, U. u.a.: (Hrsg.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.
- Decker, F. (1995): Die neuen Methoden des Lernens und der Veränderung. München
- Faulstich, P. (1998): Strategien betrieblicher Weiterbildung. München
- Faulstich, P. (Hrsg.) (2002): Lernzeiten. Hamburg
- Hartz, P. (2001): Job Revolution. Wie wir neue Arbeitsplätze gewinnen können. Frankfurt a.M.
- Hartz, P. u.a. (2002): Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Berlin
- Haug, F. (2003): „Schaffen wir einen neuen Menschentyp“ – Von Henry Ford zu Peter Hartz. In: Das Argument, H. 252, S. 606–617
- Hildebrand, E. (Hrsg.) (2000): Reflexive Lebensführung. Berlin
- Jahoda, M./Lazarsfeld, P./Zeisel, H. (1960): Die Arbeitslosen von Marienthal. Frankfurt a.M.
- Kronauer, M. (2002): Exklusion. Frankfurt a.M.
- Moldaschl, M. (2002): Das Subjekt als Objekt der Begierde. In: Managementforschung, H. 12, S. 245–280
- Moldaschl, M. (2003): Zehn Gebote einer zukunftsfähigen Arbeitsforschung. In: WSI-Mitteilungen, H. 10, S. 571–577
- Peters, T. (2001): Selbst-Management. Machen Sie aus sich die Ich-AG. München
- Pongratz, H. J./Voß, G. G. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 1, S. 131–158
- Pongratz, H. J./Voß, G. G. (2003): Arbeitskraftunternehmer. Berlin
- Resch, Ch. (2003): Politik als Aufputzmittel. Oder: Wir machen aus Ihnen eine ICH-AG! In: Widersprüche, H. 87, S. 55–58

## **Weiterbildung für Personen ohne Schul- und Berufsabschluss\***

### **Bericht über eine Studie für die OECD**

*Im Rahmen des OECD-Programms „Thematic review on adult learning: The second round“ beteiligte sich die Bundesrepublik Deutschland an dem Teilvorhaben: Weiterbildung für Personen mit geringen schulischen und beruflichen Qualifikationen („adult learning of the low educated and low skilled“). Der Beitrag beschreibt den Rückgang des Qualifikationsniveaus in der jüngeren Bevölkerung und formuliert daraus resultierende Anforderungen an die Weiterbildung.*

#### **1. Zur Konzeption des Projekts**

Die Gruppe der „low educated und low skilled persons“ ist nicht mit der in anderen deutschen Darstellungen als „Benachteiligte“ (disadvantaged) bezeichneten Gruppe gleichzusetzen. Zu den Benachteiligten gehören nach hiesigem Sprachgebrauch auch z. B. allein erziehende Frauen, Personen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit oder Körperbehinderte. In diesen Personengruppen aber sind auch Personen vertreten, die über gute Schul- und/oder Berufsabschlüsse verfügen.

Die OECD hatte die Konzentration auf die Altersgruppe 25–64 Jahre vorgegeben. Es musste deshalb die Entwicklung der Schul- und Berufsabschlüsse in den zurückliegenden Jahrzehnten betrachtet werden. Dabei stellte sich heraus, dass seit etwa zwei Jahrzehnten das durchschnittliche Qualifikationsniveau in der jüngeren Bevölkerung messbar sinkt, womit eigentlich eine nachdrückliche Begründung für mehr Weiterbildungsangebote für diese Personengruppe gegeben wäre.

#### **2. Die Bedeutung von Schulabschlüssen für den Zugang zur Berufsausbildung**

Das System der Schul- und Berufsabschlüsse unterliegt in Deutschland gesetzlichen Regelungen. Diese sind im Wesentlichen die Schulgesetze der Länder sowie das Berufsbildungsgesetz. In diesen Gesetzen werden neben den Möglichkeiten des Zugangs zu schulischen und beruflichen Ausbildungsgängen vor allem auch die mit deren erfolgreichem Abschluss verbundenen Berechtigungen geregelt. Es gibt also *in der Regel* keine Eingangsprüfungen bei den aufnehmenden Bildungseinrichtungen, sondern mit

---

\* Auf Literatur- und Fundstellenhinweise wurde verzichtet, weil dies zum einen den Beitrag erheblich verlängert hätte, zum anderen der Bericht für die OECD, auf dem dieser Beitrag fußt und dem alle Daten entnommen sind, diese ausführlich nachweist und über die website des BMBF abrufbar ist: „Thematic Review of Adult Learning: The Second Round. Adult Learning of low-educated and low-skilled persons in Germany“ by Christoph Ehmann.

dem erfolgreichen Abschluss des einen Bildungsganges wird das Recht zum Besuch weiterführender Bildungsgänge erworben. Damit erhalten die allgemein bildenden Schulformen eine die Breite der möglichen Berufswahlentscheidungen vorbestimmende Funktion.

## 2.1 Schulabschlüsse

Das deutsche Bildungswesen und das System der Schulabschlüsse gliedert sich zur Zeit wie folgt. Auf die ersten vier (in Berlin und Brandenburg sechs) gemeinsamen Schuljahre für alle Schülerinnen und Schüler in der Grundschule bauen die traditionellen Schulformen als „weiterführende Schulen“ auf:

- die *Hauptschule*, die nach Klasse 9. (in einigen Bundesländern nach Klasse 10) mit einem „Hauptschulabschluss“ oder – nach der 10. Klasse – dem „erweiterten Hauptschulabschluss“ (Abschluss der Sekundarstufe I) endet. Letzterer ermöglicht ab einem gewissen Leistungsniveau (Noten in bestimmten Fächern) den Übergang auf die Fachoberschule, deren Abschluss mit der Berechtigung zum Besuch der Fachhochschule verbunden ist, bzw. des Gymnasiums, dessen Abschluss (Abitur) zum Hochschulbesuch berechtigt;
- die *Realschule*, an der nach der Klasse 10 der „mittlere Abschluss“ (Abschluss der Sekundarstufe I) verliehen werden kann. Mit diesem Zeugnis ist der Übergang zur Fachoberschule sowie ab einem gewissen Leistungsniveau der Übergang zum Gymnasium möglich;
- das *Gymnasium*, an dem nach 12 bzw. 13 Jahren das Abitur abgelegt werden kann, das zum Besuch der Fachhochschule und der Hochschule/Universität berechtigt.

Das Abschlusszeugnis wird mittlerweile an allen drei Schulformen erst nach Bestehen einer förmlichen Prüfung erteilt.

## 2.2 Zugänge zur Berufsausbildung

Die Bedeutung der Schulabschlüsse liegt vor allem darin, dass sie vielfach die notwendige Voraussetzung dafür sind, berufsqualifizierende Bildungsgänge besuchen zu können. Dies gilt jedoch nur für solche beruflichen Qualifizierungen, die in staatlichen und staatlich anerkannten Bildungseinrichtungen erfolgen. So ist für den Besuch von berufsqualifizierenden (Berufs-)Fachschulen im Gesundheitswesen die Vorlage eines Abschlusszeugnisses der Sekundarstufe I, für den Besuch von Fachhochschulen die Vorlage des Abschlusszeugnisses der Fachoberschule und für die Zulassung zum Studium an Universitäten das Abitur oder ein vergleichbarer Bildungsabschluss verbindlich.

Eine bedeutsame Abweichung von dieser generellen Regelung ist die Regelung des Zugangs zur „betrieblichen Berufsausbildung“, also der *Ausbildung im dualen Sys-*



tem. Hier sind *keine* formalen schulischen Abschlüsse gesetzlich vorgeschrieben. Der Zugang zu einer betrieblichen Berufsausbildung steht also – im Grundsatz – auch jenen offen, die das Schulsystem ohne Abschluss verlassen haben (Schulabgänger).

Personen, die über keinen Hauptschulabschluss verfügen, erhalten diesen aber mit dem erfolgreichen Abschluss einer „betrieblichen Berufsausbildung“. Denn diese in der Regel dreijährige Ausbildung, in der ein Jahreswert von 480 Unterrichtsstunden zu Grunde gelegt wird, die in unterschiedlichen Organisationsmodellen (je 12 Stunden in 40 Unterrichtswochen, Blockunterricht) erteilt werden können, enthält damit so viele Schulstunden wie ein normales Schuljahr an einer allgemein bildenden Schule. Werden nun in der staatlichen Berufsschule mindestens ausreichende Noten erreicht, so ist mit dem Abschluss der Berufsschule der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses verbunden. Liegt vor Beginn der betrieblichen Berufsausbildung der Hauptschulabschluss bereits vor, so kann der Auszubildende zum Ende der betrieblichen Berufsausbildung auch die Gleichwertigkeit mit der „Mittleren Reife“ erwerben, wenn zu den mindestens befriedigenden Schulnoten auch noch eine bestimmte Zahl von – erfolgreich verlaufenen – Unterrichtsstunden in der englischen Sprache hinzukommen.

Es ist also möglich, auch im Rahmen der betrieblichen Berufsausbildung Abschlüsse zu erwerben, die üblicherweise nur im allgemein bildenden Schulsystem erworben werden und zum Besuch weiterführender allgemein bildender Schulen berechtigen. Diese Möglichkeit des Erwerbs eines Schulabschlusses ist der Grund dafür, dass es unter den Personen, die über einen Berufsabschluss verfügen (beruflich Qualifizierte), kaum jemanden „ohne Schulabschluss“ gibt.

Die grundsätzliche Offenheit des Zugangs zur betrieblichen Berufsausbildung wird jedoch in der Praxis eingeschränkt: Die Besetzung freier Ausbildungsplätze erfolgt in der alleinigen Entscheidung der betrieblichen Ausbildungsplatzanbieter. Dies kann dazu führen, dass, je nach dem Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage an Ausbildungsplätzen in den einzelnen Unternehmen und je nach Anspruchsniveau des Ausbildungsberufs, die Schulabschlüsse eine stark lenkende Funktion haben, weil für bestimmte Ausbildungsberufe von Seiten der Arbeitgeber Jugendliche mit Abitur oder Mittlerem Schulabschluss bevorzugt werden. Dies kann weiterhin dazu führen, dass mit einem Hauptschulabschluss der Zugang nur zu den weniger angesehenen Ausbildungsberufen offen ist.

Jugendliche *ohne* Hauptschulabschluss, deren Suche nach einem betrieblichen Ausbildungsplatz ohne Erfolg geblieben ist, sind daher zunehmend auf öffentlich finanzierte Berufsbildungsangebote auf dem „zweiten Ausbildungsmarkt“ angewiesen. Aber auch diese Ausbildung ist „dual“ gestaltet, ist also eine Verbindung der zwei Berufstage mit berufspraktischen Tätigkeiten in „außerbetrieblichen Berufsbildungseinrichtungen“ und führen gegebenenfalls zu schulisch gleichwertigen Abschlüssen.

### 3. Wirtschaft, Arbeitsmarkt und Bevölkerungsentwicklung

Deutschland befindet sich, wie andere hoch entwickelte Industrienationen auch, auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Damit kommt dem Umfang und der Struktur der Qualifikation der Arbeitskräfte kontinuierlich wachsende Bedeutung zu. Konkret bedeutet dies, dass der Bedarf an Arbeitskräften mit Hoch- und Fachhochschulabschlüssen steigt und der an Arbeitskräften ohne Berufsabschlüssen sinkt.

**Tabelle 1: Entwicklung der Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen (ohne Auszubildende)**

	Westdeutschland		Ostdeutschland		Deutschland	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
ohne Berufsabschluss	18 %	16 %	6 %	5 %	16 %	14 %
mit Berufsabschluss	69 %	68 %	83 %	78 %	72 %	69 %
HS-/FHS-Abschluss	12 %	16 %	12 %	17 %	12 %	17 %

Zwischen 1991 und 2000 stieg der Beschäftigungsanteil der Personen mit Hoch- und Fachhochschulausbildung in beiden Landesteilen nahezu gleichmäßig von 12 % auf 16 % bzw. 17 % und beträgt für Deutschland insgesamt nunmehr 17 %. Im selben Zeitraum ging der Anteil der Personen ohne Berufsabschluss in Westdeutschland von 18 % auf 16 % zurück und liegt nun dank der hohen Ausbildungsquote in Ostdeutschland für Gesamtdeutschland bei 14 % (s. Tab. 1).

Diese grundlegenden Trends werden sich aller Voraussicht nach auch zukünftig fortsetzen. Darin stimmen alle Bedarfsprojektionen überein. Bleibt die Frage nach der erwartbaren absoluten Beschäftigungsentwicklung. Auch hier sind sich die Projektionen weitgehend einig und zwar darin, dass bis 2015 mit einem Anstieg der Nachfrage nach Erwerbstätigen um eine Million und darüber zu rechnen ist. Damit stellt sich die Frage, inwieweit die Entwicklung auf der Seite des qualifikationsspezifischen Arbeitsangebots mit dieser Dynamik auf der Bedarfsseite Schritt halten kann.

Die Prognosen, die auf diese Frage zu antworten versuchen, schreiben in der Regel bestehende Trends fort, d. h. massive Eingriffe, die zu Änderungen in den Politiken oder den Einstellungen der Bürgerinnen und Bürger führen könnten, sind darin nicht vorgesehen. Vor diesem Hintergrund sind die Einschätzungen für die zukünftige Entwicklung eher skeptisch, denn es treffen zwei ungünstige Tendenzen zusammen: Zum einen der demographische Faktor, zum zweiten die im Gegensatz zu den Entwicklungen der 1970er und der frühen 1980er Jahren seit mehr als eineinhalb Jahrzehnten eher negativen Qualifikationstrends in der Bevölkerung.

### 3.1 Demographische Entwicklungen als quantitative Rahmenbedingung

Der langfristige Trend einer zunächst alternden und anschließend stark schrumpfenden Bevölkerung in Deutschland ist praktisch irreversibel. Selbst ein deutlicher Anstieg der Geburtenraten – wofür derzeit allerdings nichts spricht – oder der Zuwanderung in wirtschaftlich und gesellschaftlich vertretbarer Größenordnung könnte diesen Trend bestenfalls abschwächen, nicht aber stoppen. Allein aus demographischen Gründen ist deshalb bis zum Ende dieses Jahrzehnts mit einer sinkenden Ausbildungsnachfrage zu rechnen.

Diese Beschreibung trifft jedoch nur bei einer Gesamtbetrachtung Deutschlands zu. Tatsächlich haben sich die beiden Landesteile hinsichtlich der Bevölkerungszahlen jedoch deutlich unterschiedlich entwickelt. Während in Westdeutschland seit Mitte der 1980er Jahre ein leichter Anstieg der Geburtenzahlen zu verzeichnen war, sank zwischen 1990 und 1995 die Zahl der Geburten in Ostdeutschland um bis zu zwei Drittel und steigt seitdem geringfügig wieder an. Mit ausschlaggebend für den starken Geburtenrückgang in Ostdeutschland war eine starke Ost-West-Wanderung insbesondere in der Altersgruppe der 20–30-Jährigen. So verließ beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern rund ein Drittel dieses Altersjahrgangs im Zeitraum zwischen 1990 und 1995 dieses Bundesland.

Nun limitiert die demographische Entwicklung zwar im Allgemeinen den Umfang des qualifizierten Arbeitskräftenachwuchses. Innerhalb bestimmter Grenzen können sinkende Jahrgangsstärken aber durch erhöhte Qualifizierungsanstrengungen ausgeglichen werden. In der Tat hat die Bildungsexpansion – hin zu höheren Schul- und Berufsabschlüssen – den Strukturwandel – hin zu immer anspruchsvolleren Arbeitsplätzen – über lange Zeit hinweg gestützt.

### 3.2 Qualifizierungstrends in der Bevölkerung

Seit Mitte/Ende der 1980er Jahre ist aus der Bildungsexpansion in weiten Teilen eine *Stagnation* geworden. Anhaltspunkte dafür lassen sich sowohl im allgemeinen wie im beruflichen Bildungswesen finden. Insoweit seit 1990 noch Wachstumsraten zu verzeichnen sind, sind diese nahezu ausschließlich auf eine erhöhte Bildungsbeteiligung junger Frauen zurückzuführen.

Die Daten werden in Tabelle 2 nach alten und neuen Bundesländern getrennt aufgelistet, weil die beiden Teile Deutschlands sich hinsichtlich der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung grundlegend unterscheiden, eine Gesamtzahl diese Unterschiede nur verwischen würde und keinen Erkenntnisgewinn brächte.

Während bis 1990 in Westdeutschland der Anteil der Jugendlichen, die keinen Hauptschulabschluss erreichten, im Vergleich zu 1970, also innerhalb von zwanzig Jahren

**Tabelle 2: Abgänge aus allgemein bildenden Schulen nach Abschlussart und Geschlecht 1960 bis 2000 in Prozent der alterstypischen Durchschnittsjahrgänge (Auszug) (5)**

	Alte Länder und Berlin-West					Neue L. u. B-Ost	
	1960	1970	1980	1990	2000	1992	2000
<b>Ohne Hauptschulabschluss</b>							
Frauen		15,8	8,1	6,9	6,7	3,4	7,9
Männer		18,7	12,4	10,2	11,0	7,2	15,5
Gesamt	17,3	17,3	10,3	8,6	8,9	5,2	11,8
<b>Hoch-/Fachhochschulreife</b>							
Frauen	4,5	8,3	14,8	22,3	26,5	18,5	33,7
Männer	7,7	12,2	15,2	20,8	21,2	11,7	20,8
Gesamt	6,1	10,3	15,0	21,6	23,8	15,0	26,9

mehr als halbiert werden konnte, steigt er seitdem wieder an. In Ostdeutschland hat er sich zwischen 1991 und 2000 mehr als verdoppelt. Umgekehrt konnte bis 1990 in Westdeutschland der Anteil der Personen mit Hoch-/Fachhochschulreife von 6,1 % (in 1960) auf 21,6 % (in 1990) mehr als verdreifacht werden. Seitdem aber stagniert er faktisch. Dass es insgesamt noch zu einem zählbarem Anstieg dieser Abschlüsse kommt, ist vorrangig dem Nachholbedarf junger Frauen in Ostdeutschland zu verdanken, wo bis 1990 der Anteil der Hochschulzugangsberechtigten am Altersjahrgang nicht über 15 % steigen sollte und junge Männer systematisch bevorzugt wurden, um genügend Offiziersnachwuchs zu erhalten. Da die berufliche Qualifikationsentwicklung der Bevölkerung im Wesentlichen eine Folge des vorangegangenen schulischen Bildungsgeschehens ist, sind hier die gleichen Trends festzustellen (s. Tabelle 3):

Zwischen 1970 (56,2 %) und 1990 (71,3 %) kommt es zu einem erheblichen Anstieg der Übergänge in „betriebliche Lehre“. Danach folgt sowohl im Westen wie im Osten eine Rückgang. Komplementär dazu steigen zwischen 1990 und 2000 die Anteile derjenigen, die in staatlichen Ersatzmaßnahmen „versorgt“ werden müssen. Solche Ersatzmaßnahmen sind vor allem das schulische Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), die von den Ländern finanziert werden, weil es sich um schulische Veranstaltungen handelt, und die Berufsvorbereitenden Maßnahmen (BVM), die von der Arbeitsverwaltung finanziert werden, weil sie in außerbetrieblichen Berufsbildungseinrichtungen stattfinden. Diese Ausbildungen sind im Wesentlichen als Vorstufe zu einer beruflichen Ausbildung konzipiert. Das berufliche Bildungssystem kompensiert hier zunehmend Defizite des allgemein bildenden Schulwesens. Da diese Bildungsangebote zu keinen eigenständigen Abschlüssen führen, durchlaufen viele Jugendliche faktisch die Sekundarstufe II mehrmals, was erhebliche Finanzmittel bindet und den Übergang ins Beschäftigungssystem verzögert.

**Tabelle 3: Zugänge in unterschiedliche berufliche Ausbildungsgänge nach Geschlecht 1960 bis 2000 in Prozent der alterstypischen Durchschnittsjahrgänge (Auszug) (5) (6)**

	Alte Länder und Berlin-West					Neue L. u. B-Ost	
	1960	1970	1980	1990	2000	1992	2000
<b>BVJ/BGJ/BVM*</b>							
Frauen			10,3	13,2	16,6	10,1	13,4
Männer			17,6	18,1	23,2	16,5	23,6
Gesamt			14,1	15,7	20,0	13,4	18,7
<b>Berufliche Schulen**</b>							
Frauen			38,5	41,6	52,1	46,5	39,0
Männer			28,3	34,4	39,2	17,2	19,5
Gesamt			33,3	37,9	45,5	32,2	28,9
<b>Betriebliche Lehre</b>							
Frauen		48,4	48,2	67,4	60,8	72,3	57,8
Männer		63,7	69,7	75,0	75,7	78,0	72,5
Gesamt		56,2	59,3	71,3	68,4	75,3	65,4

\* BVJ = Berufsvorbereitungsjahr; BGJ = Berufsgrundbildungsjahr; BVM= Berufsvorbereitende Maßnahme

\*\* ein- und zweijährige Berufsfachschulen, Fachschulen des Gesundheitswesens; ohne Teilzeit-Berufsschule

Die Beruflichen (Fach-)Schulen sind zwar vom Grundgedanken her keine „Ersatzmaßnahmen“, sie werden jedoch vor allem in Ostdeutschland heute in großem Umfang als solche genutzt.

### 3.3 Folgen für das Beschäftigungssystem

In der Folge der in den 1970er und 1980er Jahren sowohl von den Schulbehörden als auch den Betrieben getragenen Qualifikationsentwicklung verringerten sich bis Anfang der 1990er Jahre die Anteile der Ungelernten an der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, während umgekehrt die beruflich qualifizierten Bevölkerungsanteile deutlich gestiegen sind. Seit Beginn der 1990er Jahre ist hier – abgesehen von dem weiteren Anstieg der Akademikerquote – eine gewisse Stagnation unübersehbar. Seitdem liegt der Anteil der Bevölkerung in Deutschland (im erwerbsfähigen Alter, nicht der Erwerbstätigen), der über keinen Berufsabschluss verfügt, bei rund einem Drittel, mit leicht steigender Tendenz. Dieser hohe Anteil ist nicht nur auf die Zuwanderungswellen der jüngsten Vergangenheit zurückzuführen. Zwar ist der Ungelerntenanteil bei Personen mit nichtdeutscher Muttersprache sehr hoch. Dennoch stellen die Muttersprachler gut drei Viertel der Bevölkerung ohne Berufsabschluss.

Diese Befunde widersprechen dem langfristigen Trend, wonach Jüngere bislang stets besser qualifiziert waren als die Älteren. Angesichts des relativ hohen Qualifikationsniveaus der älteren Bevölkerungsteile wird es, wenn diese zahlenmäßig starken Jahrgänge aus dem Erwerbsleben ausscheiden, den nachrückenden geburtschwachen Jahrgängen schon wegen des quantitativen Missverhältnisses schwer fallen, selbst in ausreichendem Maße Ersatz zu stellen.

Dass es sich hierbei um eine Umkehrung des bislang gewohnten Trends – mehr und höhere Qualifikationen in den jüngeren Generationen – handelt, zeigt auch ein Blick auf die Weiterbildungsteilnahme: Während der Anteil der 19–34-Jährigen an der Gesamtbevölkerung zwischen 1988 und 2000 von 39 % auf 32 %, also um ein Sechstel sank, ging der Anteil der Weiterbildungsteilnehmer aus dieser Altersgruppe an allen WB-Teilnehmern um ein Drittel von 51 % 1988 auf 34% im Jahr 2000 zurück. Dieser Wandel ist nicht nur mit einer Verlängerung der Verweildauer junger Menschen in der Erstausbildung zu erklären.

Aus der Kombination von demographischer Entwicklung, Bildungsverhalten der jüngeren Generation (bis 35) und den voraussichtlichen Anforderungen des Arbeitsmarktes ergeben sich für das Arbeitskräfteangebot im Jahre 2015 folgende Erwartungen:

Das Angebot an Erwerbspersonen mit Hochschulabschluss und (in abgeschwächter Form) an Erwerbspersonen mit abgeschlossener Berufsausbildung wird geringer sein als die Nachfrage. Hingegen wird das Angebot an Arbeitskräften ohne Berufsabschluss den Bedarf auch weiterhin übersteigen.

Es wäre also vernünftig und zukunftsweisend, sich der Weiterbildung jener Personen anzunehmen, die vor Jahren aus dem allgemeinen und beruflichen Bildungssystem ohne Abschluss ausgeschieden sind, und sie im Wege der Weiterbildung zu einer Nachqualifizierung zu veranlassen. Tatsächlich aber sind im letzten Jahrzehnt und insbesondere nach den „Hartz-Gesetzen“ öffentlich finanzierte Bildungsangebote zum Nachholen von Schul- und Berufsbildungsabschlüssen *für über 25-Jährige* nahezu vollständig zurückgefahren worden.

#### **4. Schlussfolgerung**

In Deutschland gibt es zur Zeit zwischen 5 und 5,5 Mio. Erwerbsfähige ohne Berufsabschluss. In den 1970er und 1980er Jahren wurde hinsichtlich der Qualifizierung dieser Personengruppe eine Doppelstrategie umgesetzt:

Zum einen wurde verstärkt auf die Vermittlung von Schul- und Berufsabschlüssen an alle Jugendlichen gesetzt. Dabei wurden auch deutliche Erfolge erzielt. Es konnte sowohl der Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss zwischen 1970 und 1990 halbiert werden als auch die Quote der Übergänge nach Abschluss der Schulzeit in die betriebliche Lehre und andere berufsqualifizierende Maßnahmen gesteigert werden. Seit

Anfang der 1990er Jahre nimmt jedoch der Anteil der jungen Menschen wieder zu, die das Bildungssystem ohne schul- und/oder Berufsabschluss verlassen. Damit erhöht sich die Notwendigkeit, Möglichkeiten der beruflichen Nachqualifizierung für Erwachsene bereitzustellen.

Zum anderen wurde bis in die frühen 1990er Jahre parallel zu den Jugendprogrammen das Angebot zum Nachholen von Schul- und Berufsabschlüssen für Erwachsene ausgebaut. Seitdem ist das Angebot wieder rückläufig. Dies betrifft vor allem Angebote für das Nachholen des Hauptschulabschlusses. Aber auch die Möglichkeiten des Nachholens von Berufsabschlüssen durch die Teilnahme an Maßnahmen der Arbeitsverwaltung ist spätestens mit dem Inkrafttreten der „Hartz-Gesetze“ schwieriger geworden. Die Bildungsgutschein-Regelung, die die Selbstverantwortung der Einzelnen stärkt, aber auch die Fähigkeit zur Orientierung im Bildungsbereich voraussetzt, wird gerade der Zielgruppe nicht gerecht, solange nicht hinreichende Beratungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden.

Trotz der Rücknahme der Förderung für die Zielgruppe der über 25-Jährigen wurden im letzten Jahrzehnt im Rahmen von Modellversuchen alle Instrumentarien entwickelt und erprobt, die geeignet erscheinen, einen großen Teil dieses Personenkreises zum nachträglichen Erwerb eines Abschlusses zu führen. Diese Instrumente sind im Wesentlichen mit den Stichworten zu kennzeichnen:

- Motivierung und Beratung,
- Feststellungsprüfungen,
- Integration von Beschäftigung und Qualifizierung,
- Modularisierung,
- Qualifizierungspass,
- Finanzierungsverbund.

Die Bemühungen, die Kenntnisse über diese Instrumentarien zu verbreiten, sind bei den Bildungsträgern zunehmend erfolgreich. Es erscheint jedoch nach wie vor schwierig, zum einen dem politischen Bereich genügend Einsicht in die Notwendigkeit der Förderung Erwachsener zu vermitteln und zum anderen Betriebe dafür zu gewinnen, die Nachqualifizierung Ungelernter mit Nachdruck zu betreiben.

## **Von der Frauenbildung über das Gender Mainstreaming zur Genderkompetenz**

### **Geschlecht als Kategorie in der Erwachsenenbildung**

*Die unterschiedliche Weiterbildungsbeteiligung von Frauen und Männern gibt Hinweise auf ihre unterschiedlichen Lebenslagen und Zuschreibungen, die sich gesellschaftlich in Hinsicht auf Erwerbsarbeit und Existenzsicherung hierarchisch auswirken. Diese geschlechtstypischen Zusammenhänge sind traditionell Gegenstand der Frauenbildung, die als emanzipatorische oder feministische Bildungsarbeit in den 1970er bis 1990er Jahren einen breiten Raum in der Erwachsenenbildung einnahm. Geschlecht wird heute zumeist im Rahmen von Gender Mainstreaming thematisiert, einem politischen Instrument, das auch Gender-Kompetenz-Trainings beinhaltet. Werden diese inhaltlichen Angebote auf der Grundlage aktueller Genderforschung konzipiert, so liegen darin Chancen einer professionellen, geschlechtssensibilisierenden Bildungsarbeit.*

#### **1. Bildungsbeteiligung**

Beschäftigt man sich mit Geschlecht als Kategorie der Erwachsenenbildung, so sind die Ebenen geschlechtsspezifische Bildungsbeteiligung, inhaltsorientierte Bildungsnachfrage von Frauen und Männern, sowie konzeptionell ausgewiesene Bildungsangebote, die Geschlecht thematisieren, zu unterscheiden. Ein Blick auf die neuesten Zahlen der Bildungsbeteiligung zeigt Folgendes: Die Teilnahme an Weiterbildung in Deutschland ist in den Jahren 1979 bis 1997 kontinuierlich gestiegen, von 19 % bei Frauen und 27 % bei Männern im Jahr 1979 bis zu 47 % bei Frauen und 49 % bei Männern im Jahr 1997. Erstmals im Jahr 2000 ist die Weiterbildungsbeteiligung gesunken: Frauen beteiligen sich zu 40 % und Männer zu 45 % an Weiterbildungsangeboten. Bundesweit ist die Gesamtteilnahmequote der Frauen stärker gesunken als die der Männer (minus sieben vs. minus vier Prozentpunkte). Entsprechend ist die Differenz der Teilnahmequoten zwischen Männern und Frauen zum ersten Mal seit 1997 wieder angestiegen, nämlich auf 5 %, nachdem sich der Abstand von 1979 bis 1997 kontinuierlich verringert hatte. Bezogen auf die einzelnen Weiterbildungsbereiche gilt weiterhin, dass sich Frauen im Bundesgebiet an allgemeiner Weiterbildung häufiger beteiligen als Männer (28 % vs. 23 %), dass sie aber deutlich seltener an beruflicher Weiterbildung teilnehmen (23 % vs. 34 %) (Berichtssystem Weiterbildung (BSW) VIII 2003, S. 132–140).

Warum die allgemeine Weiterbildungsbeteiligung gesunken ist, bedarf einer weitergehenden Analyse. Nichtsdestoweniger sind die Zahlen in Hinsicht auf die unterschiedlichen Lebenslagen von Frauen und Männern aufschlussreich und geben Hinweise auf geschlechtsspezifische Aufgaben- und Rollenverteilungen. Auch das BSW 2003 sieht



die niedrigere Beteiligung von Frauen an beruflicher Weiterbildung vor allem in Zusammenhang mit ihrer Lebenssituation, wobei als Einflussfaktoren vor allem Erwerbsarbeit, Teilzeitbeschäftigung, berufliche Stellung und Berufsbildung gelten (vgl. ebd., S. 132). Ein Blick auf Zahlen zur Erwerbsquote und zur tatsächlichen Arbeitszeit von Frauen und Männern verdeutlicht die unterschiedlichen Lebenslagen: Im Jahr 2000 betrug die Erwerbsquote in Westdeutschland 62,1 % bei Frauen und 80 % bei Männern, in Ostdeutschland 72,4 % bei Frauen und 79,9 % bei Männern. Die tatsächliche Arbeitszeit lag im Jahr 2000 in Westdeutschland bei 28,7 Stunden bei Frauen und 40,4 Stunden bei Männern, in Ostdeutschland bei 34,9 Stunden bei Frauen und 41,5 Stunden bei Männern (vgl. Klenner 2002, S. 18). Frauen sind also nach wie vor in geringem Maße erwerbstätig als Männer, was mit ihren Versorgungsleistungen für Familie und Kinder zusammenhängt und ihre Beteiligung an beruflicher, insbesondere betrieblicher Weiterbildung beeinflusst.

Das Interesse von Frauen an Weiterbildung bezieht sich vor allem auf den allgemeinen und politischen Bereich, wie die Zahlen aus den Programmplanungen der Volkshochschulen, die seit einigen Jahren geschlechtsspezifisch ausgewiesen vorliegen, besagen. Ende der 1950er Jahre betrug der Frauenanteil an der gesamten Zahl der Teilnehmenden zwei Drittel, in den 1970er Jahren stieg er auf drei Viertel und hält sich seitdem auf diesem hohen Niveau (vgl. Tietgens 1998). Nach Programmbereichen ausgedrückt betrug der Frauenanteil in Volkshochschulkursen im Jahr 2000: Gesundheit: 86 %; Kultur, Gestalten: 82 %; Sprachen 69 %; Politik, Gesellschaft, Umwelt: 66 %; Arbeit, Beruf: 63 % und Grundbildung, Schulabschlüsse: 54 % (VHS-Statistik 2000, zit. nach BSW, 2003, S. 141). Die allgemeine Weiterbildung ist also nach wie vor das Metier der Frauen, wobei die inhaltlichen Interessen eher im gesellschaftlichen und kulturellen, weniger im technischen oder naturwissenschaftlichen Bereich liegen.

## **2. Frauenbildung**

Geschlecht als Kategorie der Erwachsenenbildung bezieht sich allerdings nicht allein auf die Weiterbildungsbeteiligung, sondern auch darauf, wie Geschlecht in den Bildungsinhalten thematisiert wird. Die unterschiedlichen Lebenslagen von Frauen und Männern mit ihren unterschiedlichen Folgen für Verdienst und Existenzsicherung haben ihre Ursachen nicht zuletzt in geschlechtstypischen gesellschaftlichen Zuschreibungen, die nach wie vor wirksam sind. Diese Zusammenhänge wurden in den 1970er Jahren u. a. von der emanzipatorischen und feministischen Frauenbildung aufgegriffen, die ihre Wurzeln in der zweiten Frauenbewegung hatte und sich danach in enger Anlehnung an die sich etablierende Frauenforschung entwickelte. In den 1970er bis 1990er Jahren war es selbstverständlich, dieser Frauenbildung einen eigenen Platz im Rahmen der Erwachsenenbildung zuzuweisen. Es gab eine Fülle von Angeboten speziell für Frauen, sei es in Einrichtungen der Erwachsenenbildung, sei es in Frauenbildungshäusern oder im Rahmen von Weiterbildungsangeboten wie beispielsweise den Dortmunder Frauenstudien (vgl. Gieseke 1995). Diese Frauenbildung sprach viele Frau-

en an und brachte den Bedarf an der Überwindung geschlechtsspezifischer Benachteiligungen zum Ausdruck. Die gesellschaftspolitischen Veränderungen der 1970er Jahre, die die Selbstverständlichkeit lebenslanger Berufstätigkeit von Frauen, ihre Selbstverwirklichungsbestrebungen und ein neues Verhältnis im Rahmen von Partnerschaft und Familie ins Bewusstsein brachten, drückten sich auf der Bildungsebene durch eine starke Nachfrage nach einer solchen Bildung aus. Ziel der Angebote war es im Wesentlichen, Frauen einen Ort der Selbsterfahrung und Selbstreflexion zu bieten und gesellschaftskritische Aufklärungsperspektiven auf das hierarchische Geschlechterverhältnis aufzuzeigen. Frauen wurden sich in diesen Seminaren klar über eigene Benachteiligungserfahrungen und gesellschaftliche Zuschreibungen, beispielsweise solchen, die ihnen im Rahmen der bürgerlichen Gesellschaft eher den privaten Bereich statt dem öffentlichen boten, ihnen die Aufgabe der Kindererziehung und der Versorgung von Familienangehörigen zusprachen und es ihnen als individuelle Aufgabe zuwiesen, Familie und Beruf miteinander zu vereinbaren.

Auch geschlechtsspezifische Zuschreibungen, wie sie die historische Frauenforschung beispielsweise mit dem Diskurs über „Geschlechtscharaktere“ (Hausen 1978) des 18. und 19. Jahrhunderts herausarbeitete, nach denen Frauen eher passiv, fürsorglich, sanft, gefühlvoll und prädestiniert für Herzensbildung zu sein schienen, während Männern die Rolle des aktiven, rationalen, durchsetzungsfähigen und der höheren Bildung für fähig gehaltenen Individuums zukam, stellten Inhalte der Frauenbildung dar. Diese Diskurse waren in ihren aktuellen Auswirkungen bis ins 20. und 21. Jahrhundert hinein spürbar und konnten in Bildungszusammenhängen bearbeitet werden (vgl. von Felden 2001). Insbesondere wurden Strukturen der bürgerlichen Gesellschaft in ihren Auswirkungen auf persönliche Erfahrungen thematisiert (private Reproduktionsarbeit etwa dient nicht der Existenzsicherung und gilt damit gesellschaftlich nicht als Arbeit). So bot die emanzipatorische und feministische Bildungsarbeit Möglichkeiten, die private und politische Ebene miteinander zu verbinden. In diesen Jahren stellte die Frauenforschung Ergebnisse bereit, die sich direkt in Frauenbildungsseminaren umsetzen ließen. Theoretische Konzepte wie das der Mittäterschaft (Thürmer-Rohr 1989), das der Erinnerungsarbeit (Haug 1990) oder die Diskussion über Gleichheit und Differenz (vgl. Gerhard u. a. 1990) konnten so in die Frauenbildungsarbeit eingehen (vgl. von Felden 1999). Ausgehend von diesen Forschungen entwickelte sich auch eine Männerbildung, die allerdings in der gesamten Weiterbildungslandschaft eine geringere Rolle spielte (vgl. Nuissl 1999).

Mit der Weiterentwicklung der Frauenforschung zur Genderforschung in den 1990er Jahren, die eher konstruktivistische und dekonstruktive Ansätze vertrat, geriet der enge Bezug von Forschung und Bildungsarbeit in eine Krise. Ausgehend von dem Gedanken der Überwindung binärer Gegensätze im Denken der Moderne (Frau-Mann, Kultur-Natur, Geist-Körper), die vor allem durch Arbeiten von Judith Butler (1991) angeregt wurden, und durch den Gedanken der Konstruktion von Geschlecht in alltäglichen Handlungen (doing gender) durch die Rezeption von Arbeiten aus der Ethnomethodologie (Garfinkel 1967) und des Symbolischen Interaktionismus (Goff-

man 1977) zeigten sich Widersprüche zwischen dem theoretischen Diskurs und der praktischen Ebene der Frauenbildungsarbeit (vgl. von Felden 2003, S. 93–102). Indem Frauen oder auch Männer im Fokus der Bildungsangebote standen, musste mit dem Vorwurf der „Reifizierung der binären Konstruktion“ (Gildemeister/Wetterer 1992) umgegangen werden.

Zur gleichen Zeit wurde in der Erwachsenenbildung auch ein abnehmendes Interesse an Angeboten der emanzipatorischen Frauenbildung konstatiert. Programmangebote in diesem Bereich kamen immer weniger zu Stande. Frauen lehnten zunehmend den auch kompensatorischen Charakter von Extra-Angeboten für Frauen ab und wählten Angebote, die für Frauen und Männer gleichermaßen geöffnet waren. Eventuell deutet das auf ein gestiegenes Selbstbewusstsein von Frauen hin, sicherlich auf teilweise veränderte Lebenslagen von Frauen, aber auch darauf, dass eine jüngere Frauengeneration Angebote emanzipatorischer Frauenbildung nicht mehr für notwendig hielt (vgl. Mertens/Wohlfahrt 2001; Kade 1991). In der Entwicklung zunehmender Individualisierung der Lebenslagen (Beck 1986) richteten sich die Angebote jetzt an verschiedene Zielgruppen von Frauen, wie beispielsweise Berufsrückkehrerinnen, Alleinerziehende oder ältere Frauen (vgl. Schiersmann 1999; 2001).

Frauenbildung im Sinne emanzipatorischer, feministischer Bildung wurde zwar in den letzten Jahren weniger nachgefragt, dennoch kann auch heute nicht die Rede davon sein, dass die Berücksichtigung von Geschlecht in Bildungsangeboten kein Thema mehr ist. Wirft man einen Blick auf die aktuelle Situation des Zusammenhangs zwischen Bildung und Geschlecht, so kann man einerseits sagen, dass der Zugang zu fast allen Bildungsinstitutionen in Deutschland für Mädchen und Jungen und Frauen und Männer gleichermaßen möglich ist, und auf der Ebene der Schulbildung bis zum Abitur die Mädchen sogar durchschnittlich bessere Leistungen erzielen als die Jungen. Signifikant allerdings ist andererseits die geringere Repräsentanz der Frauen insgesamt in der beruflichen Weiterbildung, in bestimmten Hochschulstudiengängen und bei universitären Qualifikationen wie Promotion (Frauenanteil 30 %) und Habilitation (Frauenanteil 17,7 %) (vgl. BMBF 2001, S. 4). Vor allem ist die Gleichstellung von Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt keineswegs erreicht (Frauenanteil bei C3 Professuren: 10 %, bei C4 Professuren: 6,3 %, in leitenden Positionen der deutschen Wirtschaft: 11 %) (vgl. ebd., S. 4–6). Weiterhin muss der Faktor des geschlechtssegregierten Arbeitsmarkts berücksichtigt werden, und in Hinsicht auf geschlechtsspezifische Normen kann von einer Gleichberechtigung nicht gesprochen werden. Die existierenden Normen der Geschlechterhierarchie wirken also nach wie vor, so dass das Thema Geschlecht weiterhin Inhalt auch von Bildungszusammenhängen bleibt (vgl. von Felden 2003).

In den 1990er Jahren traten neue Konzepte zur Berücksichtigung von Geschlecht in den Vordergrund. Einerseits wurde auf didaktischer Ebene eine geschlechtergerechte Bildungsarbeit (Derichs-Kunstmann u. a. 1999) propagiert, andererseits hielt auf politischer Ebene das Top-down-Konzept des Gender Mainstreaming Einzug und forderte die Weiterbildungsdiskussion mit diesem Management-Instrument heraus.

### 3. Gender Mainstreaming

Die Weltfrauenkonferenz in Beijing (Peking) hat 1995 die Strategie des Gender Mainstreaming in einer Aktionsplattform verabschiedet und damit über die Entscheidungen des Wirtschafts- und Sozialrats der Vereinten Nationen die Einzelstaaten verpflichtet, Gleichstellungspolitik zur nationalen Aufgabe zu machen. Im Amsterdamer Vertrag, der 1999 ratifiziert wurde, erklärten sich die EU-Mitgliedsstaaten bereit, Gender Mainstreaming in der jeweiligen Regierungspolitik anzuwenden. Die Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland hat diesen Grundsatz 1999/2000 in Kabinettsbeschlüssen und in der Gemeinsamen Geschäftsordnung der Bundesministerien festgeschrieben. Durch Länderparlamente fand er schließlich Eingang in die Regierungspolitik der Bundesländer. Mit dieser politischen Top-down-Strategie wird seitdem versucht, die Gleichstellung von Frauen und Männern zu verwirklichen. Wie sieht diese Strategie nun im Einzelnen aus und was bedeutet sie für die Weiterbildung? Die Chance einer Top-down-Strategie liegt darin, im Dialog der Geschlechter Veränderungen herbeizuführen und die an der nötigen Reorganisation von Entscheidungen im Sinne von Geschlechtergleichstellung Beteiligten dazu zu bringen, sich mit der Kategorie Geschlecht auseinander zu setzen. Bisher blieb Gleichstellungspolitik und Frauenförderung oder auch nur die Thematisierung von Gender-Aspekten überwiegend besonders engagierten Frauen und Männern überlassen und wurde nicht selten als unwichtig belächelt. Gender nun in den Mainstream zu bringen, konfrontiert bisher Nicht-Interessierte mit der Notwendigkeit, sich jedenfalls prinzipiell damit zu befassen. Das Instrument sieht Verfahrensschritte vor, die je nach konkreter Methode<sup>1</sup> erstens die Prüfung der Ist-Situation, zweitens die Beurteilung der Auswirkungen oder der vorhandenen Ressourcen bzw. die Entwicklung und Analyse von Optionen und drittens die Umsetzung der Entscheidungen beinhalten. Deutlich wird an den Verfahrensschritten, dass sie recht formal durchgeführt werden können und keine verbindlichen Ziel- oder Inhaltsvorgaben enthalten. Wenn beispielsweise im Rahmen der 3R-Methode die quantitative Verteilung von Frauen und Männern in Arbeitsstäben oder in Konferenzen festgestellt wird, so hat man damit zwar statistische Daten erhalten, aber nicht die Ebene kultureller geschlechtsspezifischer Zuschreibungen erfasst. Dieses Beispiel macht zum einen deutlich, wie wenig eingreifend das Instrument angewandt werden kann, zum anderen, dass Gender Mainstreaming sich auf differenztheoretische Annahmen bezieht – man also von der binären Konstruktion Frau-Mann ausgeht – und damit auf eine theoretische Diskussion, die seit den 1990er Jahren bereits vielfache Kritik in Hinsicht auf die Wirksamkeit der Überwindung des hierarchischen Geschlechtsverhältnisses erfahren hat (vgl. Möbius 2001).

Gleichwohl bietet das Instrument Möglichkeiten, über die parallel angebotenen Gender-Trainings und den Erwerb von Genderkompetenz Inhalte aus der Genderforschung zu vermitteln. Indem Erkenntnisse und theoretische Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung zur Grundlage dieser Gender-Kompetenz-Trainings gemacht wer-

---

<sup>1</sup> Ich beziehe mich a) auf die Gleichstellungsprüfung (EU-Kommission), b) auf die 3R-Methode (Schweden) und c) auf die 6-Schritte-Prüfung (Niedersachsen) (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2002 und Mattner 2003).

den, ergibt sich die Chance für die Weiterbildung, theoretisch fundierte Konzepte zu entwickeln, die den an den Entscheidungen Beteiligten einen geschlechtssensiblen Blick ermöglichen (vgl. Stiegler 2002). Das Problem hier ist, dass die Entscheidung über die Art und den Umfang von Gender-Trainings der jeweiligen Institution überlassen ist, die diese Trainings also mit Gewicht belegen oder auch vernachlässigen kann. Inzwischen liegen eine Reihe von gut durchdachten Konzepten für Gender-Trainings vor, die von theoretisch geschulten und praktisch erfahrenen Expert/inn/en stammen (vgl. Weg 2003 und Landesbeirat für WB in Rheinland-Pfalz 2003).

#### **4. Genderkompetenz**

Gender Mainstreaming sieht vor, Frauen und Männern gleichermaßen im dialogischen Prinzip die Kategorie Geschlecht nahe zu bringen und sie zu verstärkter Sensibilisierung und erhöhter Wachsamkeit gegenüber impliziten Widersprüchen in der Geschlechterkonstruktion zu qualifizieren (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2003). Wichtig erscheint dabei, nicht allein die Unterschiedlichkeit von Frauen und Männern zu thematisieren und somit die Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit erneut zu verfestigen, sondern ausgehend von neueren Ansätzen der Genderforschung die Herstellung von Geschlecht als *doing gender* im Blick zu haben und in diesem Sinn die Widersprüchlichkeit verschiedener Ebenen zu reflektieren.

Meiner Auffassung nach zwingen die Geschlechterverhältnisse dazu, sehr differenziert zu erläutern, in welcher Hinsicht auch heute noch auf kulturellem Gebiet Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen und in welchen nicht. Unterschiede als egalitäre Differenzen gibt es zwischen allen Menschen. Unterschiede zwischen Frauen und Männern, die die historisch generierten Definitionen von Geschlechtscharakteren zu Grunde legen oder bestätigen, lassen die starren Binaritäten und die geschlechtshierarchischen Unterschiede weiter bestehen. Zu behaupten, es gäbe keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern auf kultureller Ebene, ist ein Herangehen, das die Hierarchie als nichtexistent behaupten, die Geschlechter nicht binär definieren möchte und sich zu den historisch generierten Unterschieden und Hierarchien nicht äußert, sie also unangetastet und damit ebenso weiterleben lässt. Es geht also darum, sprachlich sehr genau auszudrücken, dass hierarchische Unterschiede historisch konstruiert und egalitäre Unterschiede nicht zu umgehen sind.

Das bedeutet für die Teamerinnen und Teamer von Geschlechts-Kompetenz-Trainings idealiter, Kenntnisse zu haben über historisch entstandene geschlechtstypische Zuschreibungen, über soziologische Ansätze der Herstellung von Geschlecht in Interaktionen, über Methodenprobleme zur Analyse von Geschlecht in Forschungszusammenhängen usw., Positionen dazu zu beziehen und in diesem Sinn eine Professionalität aufzubauen, die dazu befähigt, empirische Erscheinungen angemessen geschlechtssensibel zu beurteilen und Vorschläge zur Veränderung von Situationen im Sinne der Gleichwertigkeit der Geschlechter zu unterbreiten. Geschlechtssensible Haltungen vertragen sich

nicht mit positivistischen Wahrnehmungen von Unterschieden zwischen den Geschlechtern. Vielmehr geht es um eine Haltung, die Entwicklungen einbezieht und das Gewordensein eines Phänomens im Blick behält. Damit ist *ein* Faktor dieser speziellen Professionalität benannt. Ein weiterer Faktor liegt in der Vermittlung der theoretischen Zusammenhänge mit den jeweiligen Auffassungen der Menschen, die zu einer geschlechtssensiblen Haltung angeregt werden sollen. Deren Denkweisen haben sich in biografischen Entwicklungen herausgebildet, in denen sie individuelle Erfahrungen gemacht und gesellschaftliche Zuschreibungen aufgenommen haben (vgl. Alheit/Dausien 2000). In diesen Prozess der Verknüpfung von biografischen Entwicklungen und Wissensbausteinen sind die Normen der Geschlechtssensibilität einzufädeln.

Damit sind Aspekte einer geschlechtssensibilisierenden Bildungsarbeit genannt, die auf der Grundlage aktueller Erkenntnisse und Ansätze der Genderforschung beruhen. Ich plädiere für eine enge Verzahnung von Genderforschung und Bildungsarbeit, denn nur damit ist gewährleistet, dass Bildungsarbeit auf aktuellen Erkenntnissen aufbaut. Gerade die Frauen- und Genderforschung zeichnet sich durch stetiges Infragestellen und Weiterentwickeln ihrer Inhalte und durch ihren Prozesscharakter aus und fordert damit auch zu stetiger Weiterentwicklung ihrer Bildungsarbeit heraus.

## Literatur

- Alheit, P./Dausien, B. (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 257–283
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- BMBF (Hrsg.) (2001): Frauen in Bildung und Forschung. Gender Mainstreaming. Bonn
- BMBF (Hrsg.) (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn. URL: [www.bmbf.de/pub/berichtssystem\\_weiterbildung\\_viii-gesamtbericht.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_viii-gesamtbericht.pdf) (Mai 2004)
- BMFSFJ (Hrsg.) (2002): Gender Mainstreaming. Was ist das? Bonn
- Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.
- Derichs-Kunstmann, K./Ausra, S./Müthing, B. (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Felden, H. v.: (1999): Über die Verbindung von Theorie- und Erfahrungswissen in der Hochschullehre am Beispiel eines Seminars zum Thema „Erinnerungsarbeit“. In: Fischer, D./Friebertshäuser, B./Kleinau, E. (Hrsg.): Neues Lehren und Lernen an der Hochschule. Einblicke und Ausblicke. Weinheim, S. 105–116
- Felden, H. v. (2001): Geschlechterkonstruktion und Frauenbildung im 18. Jahrhundert: Jean Jacques Rousseau und die zeitgenössische Rezeption in Deutschland. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 25–34
- Felden, H. v. (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ
- Gerhard, U. u.a. (1990): Differenz und Gleichheit. Menschenrechte haben (k)ein Geschlecht. Frankfurt a.M.

- Gieseke, W. (1995): Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Bad Heilbrunn
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen
- Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg, S. 201–254
- Goffman, E. (1977): The Arrangement between the Sexes. In: Theory and Society, H. 4, S. 301–331
- Haug, F. (1990): Erinnerungsarbeit. Hamburg
- Hausen, K. (1978): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Rosenbaum, H. (Hrsg.): Seminar: Familie und Gesellschaftsstruktur. Frankfurt a.M., S. 161–191
- Kade, S. (1991): Frauenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation. Frankfurt a.M.
- Klenner, C. (2002): Geschlechtergleichheit in Deutschland? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 33–34, S. 17–28
- Landesbeirat für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2003): Gender Mainstreaming in der Qualitätsentwicklung für Weiterbildungsorganisationen. Ergebnisse eines Modellprojekts. Mainz
- Mattner, C. (2003): Gender Mainstreaming und feministische Bildungsarbeit. Zur (Un)-Vereinbarkeit zweier Konzepte. Unveröffentlichte Diplomarbeit Universität Oldenburg. Oldenburg
- Mertens, H./Wohlfahrt, U. (2001): Neue Herausforderungen für die Frauenbildungsarbeit. Ergebnisse von Bedarfs- und Bedürfnisanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 689–697
- Möbius, S. (2001): Gegen den Strom. Queer und die Dekonstruktion von „Gender Mainstreaming“. In: Forum Wissenschaft. Alles Gute kommt von oben? Gender Mainstreaming in der Diskussion (Schwerpunktthema), H. 2
- Nuissl, E. (1999): Männerbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Aufl. Opladen, S. 595–602
- Schiersmann, C. (1999): Frauenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Aufl. Opladen, S. 588–594
- Schiersmann, C. (2001): Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsbeteiligung von Frauen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 275–282
- Stiegler, B. (2002): Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreamings. In: Bothfeld, S./Gronbach, S./Riedmüller, B. (Hrsg.): Gender Mainstreaming – eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Zwischenberichte aus der politischen Praxis. Frankfurt a.M., S. 19–40
- Tietgens, H. (1998): Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt a.M.
- Thürmer-Rohr, C. (1989): Mittäterschaft und Entdeckungslust. Berlin
- Voigt-Kehlenbeck, C. (2003): Geschlechterreflexive Kinder- und Jugendhilfe und Gender Mainstreaming. In: neue praxis, H. 1, S. 46–61
- Weg, M. (2003): Gender Mainstreaming – Zukunftsstrategie für Gleichstellungspolitik? Chancen, Risiken, aktueller Stand und Perspektiven. In: Schacherl, I. (Hrsg.): Gender Mainstreaming – Kritische Reflexionen. Sozial- und Kulturwissenschaftliche Studientexte Band 8. Innsbruck

## **Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung**

*Es ist davon auszugehen, dass sich Teilnahmequoten, Teilnahmeinteressen und -motive nicht nur hinsichtlich zentraler soziodemographischer Merkmale, sondern auch im Hinblick auf die jeweilige Milieuzugehörigkeit stark unterscheiden. Theoretisch schließen Milieustudien einerseits an traditionelle Leitstudien in der Erwachsenenbildung (vgl. Strzelewicz u. a. 1966), andererseits an differenzierende Analysen der modernen Sozialstrukturforschung an (vgl. Müller 1992; Bourdieu 1982; Hradil 2001). In diesem Beitrag wird nicht nur die Differenzierung konkreten Weiterbildungsverhaltens (Teilnahme, Wahl des Weiterbildungsträgers, Themenwahl) nach soziodemographischen Faktoren, sondern auch das milieuspezifische Weiterbildungsverhalten in den Blick genommen.*

### **1. Ausgangssituation**

Langfristig betrachtet stellt Erwachsenenbildung einen stark expandierenden Bereich dar: Von 1985 bis 1999 ist von einem kontinuierlichen Bedeutungszuwachs formal organisierter Weiterbildungsveranstaltungen auszugehen, der sich in einer wachsenden Reichweite von Weiterbildung manifestiert. Trotz derzeit rückläufiger Teilnahmequoten ist vorstellbar, dass sich dieser Trend langfristig fortsetzt, aber nur wenn verstärkt private Mittel für die Weiterbildung aufgebracht werden und sich die öffentliche Hand im sozial integrierenden Bereich der Weiterbildung weiter engagiert. Konnte das Berichtssystem Weiterbildung im Jahre 2000 lediglich auf eine Weiterbildungsbeteiligung von 43 % verweisen (vgl. BMBF 2001), so lag entsprechend den empirischen Befunden einer regionalen Repräsentativbefragung die Teilnehmerquote in einer weiterbildungsintensiven Metropole in den Jahren 2002/03 bei 59 % (vgl. Tippelt u. a. 2003). In der deutschlandweiten BMBF-Studie „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -verhalten“, durchgeführt an der LMU München, zeigt sich bei der repräsentativen Umfrage (n=3000) in Ost- und Westdeutschland, dass sich insgesamt 57 % der 18–75-jährigen deutschen Bevölkerung in den letzten zwölf Monaten an Weiterbildungsmaßnahmen beteiligt haben (vgl. Barz/Tippelt 2004).

Teilnahmequoten sind wichtige Indikatoren einer umfassenden Weiterbildungsstatistik und empirischen Bildungsberichterstattung, mit deren Hilfe Trends nachgezeichnet und zuverlässige Prognosen erstellt werden können. Neben Einzelstatistiken wie Trägerstatistiken, Statistiken der Länder, Prüfungsstatistiken der Kammern oder Förderstatistiken der Bundesagentur für Arbeit nimmt das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) eine herausragende Stellung ein. Seit 1979 ermittelt das BSW mit Hilfe repräsentativer Umfragen Richtung und Umfang der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland und bringt dies in Zusammenhang mit soziodemographischen Faktoren wie Alter, Geschlecht,



Bildung, Berufsstatus usw. Sowohl die München-Studie (vgl. Tippelt u. a. 2003) als auch die BMBF-geförderte Studie „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -verhalten (Weit-Bild)“ erweitern das traditionelle Instrumentarium der Weiterbildungsstatistik und gehen über die Ermittlung von Umfang und Richtung der Weiterbildungsbeteiligung hinaus: Insbesondere die deutschlandweite Studie liefert nicht nur repräsentative Teilnahmequoten, sondern differenziert diese auch nach gesellschaftlichen Teilgruppen, Themen, Institutionen und Veranstaltungsformen. Dazu wurden qualitative und quantitative Forschungsmethoden eingesetzt. Es wurden eine telefonische Repräsentativbefragung mit ca. 3.000 Personen, 160 qualitative, problemzentrierte Interviews sowie 16 Gruppendiskussionen mit homogener, vorab definierter Teilnehmerschaft durchgeführt. In Abgrenzung zu anderen Studien können die Befunde nicht nur nach soziodemographischen und berufskontextbezogenen Variablen, sondern auch nach Lebensstil, Einstellungen und Werthaltungen, also nach sozialen Milieus differenziert betrachtet werden. Soziale Milieus sind dabei zu verstehen als Einheit innerhalb der Gesellschaft, die Menschen mit ähnlichen Wertorientierungen, Lebensstilen und Einstellungen zusammenfassen (vgl. Flaig/Maier/Ueltzhöffer 1997; Barz/Tippelt 1999). Aus der Kombination von Faktoren sozialer Herkunft sowie Einstellungen und Werthaltungen bildet das Sinus-Institut die deutsche Bevölkerung in derzeit zehn verschiedenen sozialen Milieus ab, die sich hinsichtlich ihrer Positionierung im sozialen Raum unterscheiden (vgl. [www.sinus-milieus.de](http://www.sinus-milieus.de)).

## **2. Weiterbildungsquoten in der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung**

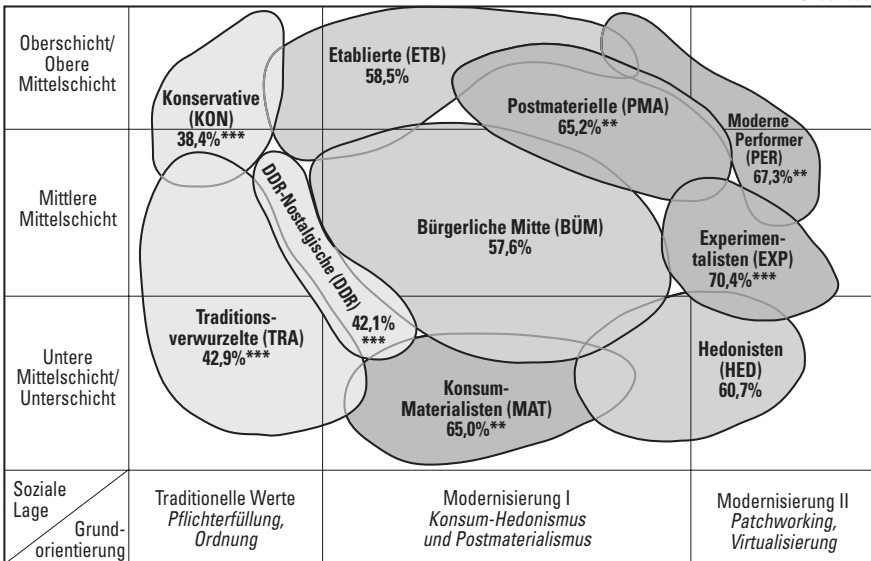
Ergebnissen der Repräsentativerhebung zufolge beteiligen sich Frauen insgesamt etwas weniger an Weiterbildung als Männer (49,5 % vs. 50,5 %). Diese äußerst geringe Differenz scheint einen Trend nachzuzeichnen, nach dem seit 1979 die Unterschiede im Teilnahmeverhalten von Männern und Frauen kontinuierlich – bis auf einen Einbruch im Jahre 2000 – rückläufig sind (vgl. BMBF 2001, S. 39). In einzelnen Teilbereichen zeigen sich allerdings nach wie vor deutliche geschlechtsspezifische Differenzen – und dies insbesondere im Bereich der beruflichen Weiterbildung (insgesamt 54 %), in dem Frauen deutlich unterrepräsentiert sind (47 % vs. 61 %). In unserer Studie zeigt sich im Bereich der allgemeinen Weiterbildung (insgesamt 40 %) erwartungsgemäß das umgekehrte Bild: Frauen nehmen deutlich häufiger als Männer an Veranstaltungen allgemeiner Weiterbildung teil (52,7 % vs. 47,3 %).

Auch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe wirkt sich auf die jeweilige Weiterbildungsaktivität aus: Die weiterbildungsintensivste Gruppe ist die der 35–49-Jährigen. Dies trifft sowohl für die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung wie an beruflicher Weiterbildung zu. Die „Weit-Bild“-Studie fokussiert dabei über die „klassischen“ Alterskategorien des BSW hinaus auch das Weiterbildungsverhalten der über 64-Jährigen. Hier wird deutlich, dass sich auch diese mit einer Teilnahmequote von 7,4 % noch relativ stark an Weiterbildung insgesamt beteiligen. Hierbei liegen ihre Interessen und Präferenzen klar im Bereich allgemeiner Weiterbildung (Quote: 10,5 %). Das Weiterbildungsverhalten unterscheidet sich nicht nur im Hinblick auf zentrale

soziodemographische Faktoren, sondern variiert zudem stark mit der Milieuzugehörigkeit der Adressaten. Abbildung 1 zeigt die milieuspezifischen Teilnahmequoten; dabei gibt es Milieus, die sich überdurchschnittlich und solche, die sich unterdurchschnittlich an Weiterbildung beteiligen.

**Abbildung 1: Milieuspezifische Teilnahmequoten an Weiterbildung insgesamt (in den letzten 12 Monaten)**

Sinusmodell



Projekt: „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen“  
 Nur Deutsche, n(ETB)=359, n(PMA)=325, n(PER)=248, n(KON)=159, n(TRA)=354, n(DDR)=164, n(BÜM)=505, n(MAT)=317, n(EXP)=186, n(HED)=303,  
 gewichtete Daten  
 \* p=,05 \*\* p=,01 \*\*\* p=,001

Am weiterbildungsaktivsten sind derzeit die so genannten „Experimentalisten“, die stark individualistisch geprägte „erlebnishungrige und neugierige Bohème“ der Bundesrepublik. Sie weisen sowohl in der allgemeinen wie auch in der beruflichen Weiterbildung die höchste Weiterbildungsbeteiligung auf. Zweitstärkste Gruppe sind die „Modernen Performer“, eine junge, unkonventionelle Leistungselite. Das intensive Weiterbildungsverhalten der „Postmateriellen“ ist u. a. ein Ausdruck ihrer besonders hohen Wertschätzung gegenüber Bildung und ihrer sehr hohen Schulbildung. Das stark materialistisch geprägte Unterschichtmilieu der Konsum-Materialisten folgt als vierte Gruppe. Deren hohe Beteiligungsquote von knapp 65 % mag bei einem doch eher bildungsfernen Milieu im unteren Segment der Gesellschaft zunächst erstaunen. Führt man sich allerdings die Teilnahmequoten für die berufliche und die allgemeine Weiterbildung getrennt vor Augen, so zeigt sich, dass sich die überdurchschnittliche Bildungsaktivität der „Konsum-Materialisten“ auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung beschränkt. Dies ist – so die Befunde der Tiefenexplorationen – vornehmlich der

Beteiligung an „erzwungenen Maßnahmen“ wie bspw. Umschulungen oder Reintegrationsmaßnahmen geschuldet. Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung liegt die Beteiligungsquote der „Konsum-Materialisten“ dagegen in einem unterdurchschnittlichen Bereich auf Rang sieben. Starke Aktivität in diesem Bereich weisen auch hier die Experimentalisten auf, dicht gefolgt von den Postmateriellen, den aufgeklärten Nach-68ern und den leistungsorientierten „Modernen Performern“. Deutlich unterrepräsentiert sind die traditionellen Milieus der Konservativen, der Traditionsverwurzelten sowie der DDR-Nostalgischen. Während sich bei den beiden letztgenannten Milieus nur ca. ein Viertel der Milieugehörigen in den vergangenen zwölf Monaten an Weiterbildung beteiligt hat, sind es bei den Konservativen lediglich knapp ein Fünftel. Diese – im Milieuvvergleich betrachtete – äußerst geringe Weiterbildungsaktivität dieser Milieus trifft sowohl für den Bereich beruflicher als auch für den Bereich allgemeiner Weiterbildung zu und ist zum Teil ein Alterseffekt, denn dieses Milieu hat den Altersschwerpunkt bei den 60-Jährigen, die ihre Weiterbildungsaktivität zwar steigern, aber noch immer die niedrigsten Teilnahmequoten im Altersspektrum aufweisen.

Um aber eine effektive und lebensweltnahe Bildungsplanung leisten zu können, bedarf es differenzierterer Aussagen über die grundsätzliche Reichweite von Weiterbildung. Von großem Interesse sind dabei die gruppenspezifischen Trägerpräferenzen – also die Frage „Wer geht wohin?“ – sowie die spezifischen Themeninteressen – das „Wer lernt was?“

### **3. Themeninteressen und Trägerpräferenzen aus soziodemographischer und milieuspezifischer Perspektive**

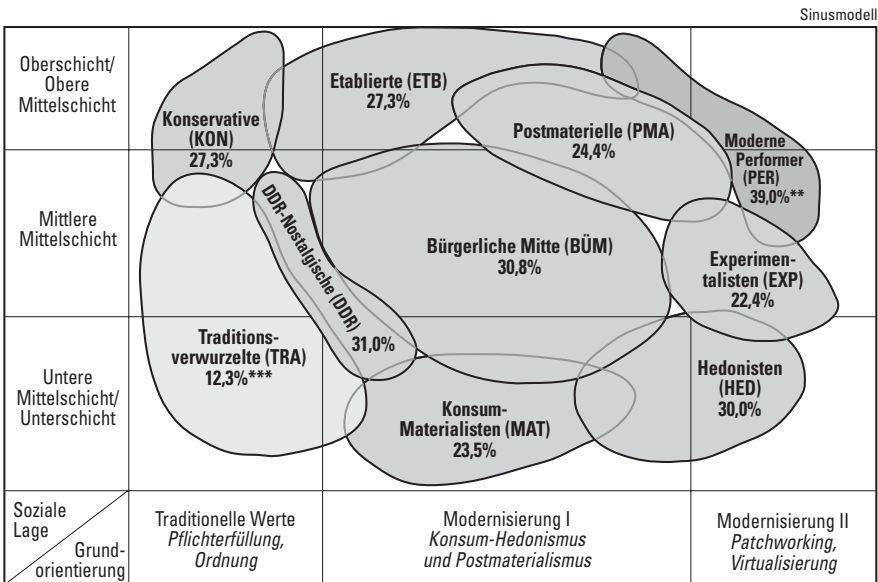
#### **3.1 Themeninteressen**

Befunden der Repräsentativerhebung zufolge entfällt im Bereich *beruflicher Weiterbildung* nahezu jede dritte Weiterbildungsmaßnahme auf Veranstaltungen zu EDV-Anwendungen (29 %). Beteiligen sich die Älteren von 55–64 Jahren an beruflicher Weiterbildung, so entscheiden sie sich überdurchschnittlich häufig für die Teilnahme an einem Kurs zu EDV-Anwendungen – sicherlich nicht zuletzt, um am Arbeitsplatz mit den technischen Neuerungen Schritt halten zu können. Allerdings sind auch in diesem Themensegment andere Altersgruppen noch stärker vertreten. An zweiter Stelle folgen Veranstaltungen im Kontext gewerblich-technischer Weiterbildung (17 %). Stark überdurchschnittlich beteiligen sich hier Männer (28 %), die Milieugehörigen der Traditionsverwurzelten (28,4 %) sowie der Bürgerlichen Mitte (22,2 %). Eher unterdurchschnittlich häufig werden Kurse der gewerblich-technischen Weiterbildung von Frauen (4 %) sowie Vertretern des konservativen (2,9 %) und des postmateriellen Milieus (9,8 %) besucht. Stark vertreten ist hier ebenfalls – wie dies auch für den Themenbereich der EDV-Anwendungen zutrifft – die Altersgruppe der 35–49-Jährigen. Auf dem nächsten Platz folgt der Bereich der kaufmännischen Weiterbildung, der insbesondere von jüngeren (19–34 Jahre) sowie von den Unterschichtmilieus der

Hedonisten und Konsum-Materialisten (beide 14,2 %) frequentiert wird. Überdurchschnittlich häufig beteiligen sich Frauen an Themen der Erziehung, Pädagogik und Psychologie (14 % vs. 6 %); in diesem Themenbereich engagiert sich auch das postmaterielle Milieu besonders stark. Auch in der *allgemeinen Weiterbildung* steht der Themenbereich EDV/Computer/Internet an erster Stelle (18 %), dicht gefolgt von Sprachkursen (16 %) und Veranstaltungen der Gesundheitsbildung (14 %). Differenziert man die Themenfelder der allgemeinen Weiterbildung nach Altersgruppen, so zeigt sich insbesondere, dass die Gruppe der über 64-Jährigen überdurchschnittlich häufig Kurse zur Gesundheitsbildung, aber auch zu Kunst, Literatur und Religion besucht. Für die jüngere Generation hingegen (18–24-Jährige) stehen praktische Kenntnisse im Vordergrund.

Nach milieuspezifischen Aspekten zeigt sich, dass sich Kurse zum Fremdspracherwerb überwiegend im Milieu der Traditionsverwurzelten (25 %) sowie im Milieu der Experimentalisten (25 %) großer Beliebtheit erfreuen. Der auch in der allgemeinen Weiterbildung stark frequentierte Bereich der EDV- und PC-Kenntnisse wird insbesondere von den berufsorientierten Angehörigen der Bürgerlichen Mitte sowie den Vertretern des technisch orientierten Milieus der Modernen Performer besucht (siehe Abbildung 2).

**Abbildung 2: Milieuspezifische Teilnahmequoten zum Themenbereich EDV, PC, Internet**



Projekt: „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen“  
 Nur Deutsche, n(ETB)=161, n(PMA)=156, n(PER)=118, n(KON)=44, n(TRA)=106, n(DDR)=42, n(BÜM)=201, n(MAT)=115, n(EXP)=107, n(HED)=130,  
 nur Teilnehmende allgemeiner Weiterbildung, gewichtete Daten  
 \* p=.05 \*\* p=.01 \*\*\* p=.001

Besonders wichtig für die Erstellung eines detaillierten Zielgruppenprofils ist darüber hinaus die Kenntnis der Trägerpräferenzen in bestimmten gesellschaftlichen Teilgruppen. Wer geht also wohin?

### **3.2 Trägerpräferenzen**

Im Bereich der *beruflichen Weiterbildung* entfallen ca. 70 % der besuchten Veranstaltungen auf den Anbieter Arbeitgeber/Betrieb. Mit großem Abstand folgen private Anbieter (9 %) sowie Volkshochschulen (4 %) und Kammern (3 %). Der Anbieter „Arbeitgeber/Betrieb“ erreicht überdurchschnittlich häufig die männlichen Teilnehmer. Dies wurde bereits in der München-Studie herausgestellt (vgl. Tippelt u. a. 2003). Ebenso beteiligen sich mittlerweile Westdeutsche – möglicherweise auf Grund der etwas weniger angespannten Arbeitsmarktsituation – häufiger an Veranstaltungen des Arbeitgebers/Betriebs. Zudem sind Personen mit Volks-/Hauptschulabschluss und ohne Ausbildungsabschluss deutlich überrepräsentiert; in dieser Gruppe scheint Fortbildung vor allem der beruflichen Anpassung und Qualifizierung zu dienen. Auch die Milieugruppen der arbeitgeberloyalen DDR-Nostalgischen sowie der an wohl dosiertem Karrierestreben interessierten Bürgerlichen Mitte nehmen überdurchschnittlich häufig Angebote des Arbeitgebers/Betriebes wahr. Besonders selten nehmen Konservative – was dem relativ hohen Durchschnittsalter in diesem Milieu geschuldet sein dürfte – und Hedonisten, die auf Grund ihrer niedrigen beruflichen Position nicht in den Genuss der Option „Weiterbildung im Betrieb“ kommen – teil. Hervorzuheben ist, dass es den Betrieben offenbar am besten gelingt auch Personen mit wenig Bildung und geringer beruflicher Qualifizierung in Weiterbildung zu integrieren. Private Veranstalter werden insbesondere von Angehörigen der Modernen Performer in Anspruch genommen, nicht zuletzt, um dem milieuspezifischen Streben nach Distinktion und dem „Besonderen“ entgegen zu kommen. Kaum dagegen nimmt diese gesellschaftliche Teilgruppe Veranstaltungen der Volkshochschulen wahr – dies gilt sowohl für die berufliche als auch für die allgemeine Weiterbildung.

Im Bereich der *allgemeinen Weiterbildung* erreichen die Volkshochschulen jeden vierten Adressaten (Quote: 25 %); die Anbieter „Arbeitgeber/Betrieb“ erreichen jeden fünften Adressaten (Quote: 20 %). Auf dem dritten Platz folgen private Institutionen (15 %). Kirchliche Anbieter nehmen mit deutlichem Abstand den vierten Rangplatz ein (5 %). Differenziert nach soziodemographischen und milieuspezifischen Aspekten zeigt sich, dass die 65–75-Jährigen deutlich häufiger kirchliche Stellen oder Volkshochschulen aufsuchen als jüngere Teilnehmer. In Einklang mit den Befunden der Volkshochschulstatistiken (vgl. Pehl/Reitz 2000) sind Frauen in Einrichtungen der VHS deutlich überrepräsentiert (Quoten: 31 % vs. 19 %). Nach Milieugruppen differenziert scheinen die Volkshochschulen insbesondere Traditionsverwurzelte und Angehörige der Bürgerlichen Mitte anzusprechen, während sich Experimentalisten, Konsum-Materialisten und Moderne Performer eher von diesem Träger distanzieren.

#### 4. Weiterbildungsinteressen und -barrieren

Über Reichweite und Umfang der Weiterbildungsbeteiligung hinausgehend sollten mit der „Weit-Bild“-Studie Anhaltspunkte für eine konkrete Gestaltung makrodidaktischer Handlungsfelder gewonnen werden (vgl. Reich/Tippelt 2004). Grundlage hierfür ist wiederum die Kenntnis zentraler Teilnahme- und Nichtteilnahmemotive breiter Bevölkerungsgruppen. Dazu wurden sowohl in der Repräsentativerhebung als auch in den qualitativen Interviews der Anlass der Weiterbildungsteilnahme, die Weiterbildungseinstellungen, Weiterbildungsbarrieren sowie unterschiedliche Lerninteressen aktueller und potenzieller Teilnehmender untersucht.

Bei etwa der Hälfte der Teilnehmer war entweder eine betriebliche Anordnung (24 %) oder ein Vorschlag vom Vorgesetzten (23 %) Anlass zur Teilnahme; etwa die Hälfte der Teilnehmer besuchte den jeweiligen Kurs aus eigenem Antrieb. Überdurchschnittlich häufig ging die Teilnahme in den postmodernen Milieus der Modernen Performer (64 %), der Postmateriellen (63 %) und der Hedonisten (62 %) von den Teilnehmern selbst aus, unterdurchschnittlich oft war dies in den Unterschichtmilieus der Traditionsverwurzelten (40 %) und Konsum-Materialisten (36 %) der Fall (u. a. Umschulungen, Reintegrationsmaßnahmen, notwendige Anpassungsfortbildung). Auch zeigen sich beim Vergleich der Gruppen deutliche Bildungsunterschiede: Beamte nahmen deutlich häufiger (66 %) als Arbeiter (27 %) auf eigenen Wunsch eine Maßnahme in Anspruch, Personen mit Abitur (67 %) deutlich häufiger als solche mit Hauptschulabschluss (39 %) und Personen, denen das Lernen in der Schule Spaß gemacht hat häufiger (54 %) als solche, bei denen dies nicht der Fall war (42 %). Soziale Disparitäten sind auch im Weiterbildungssektor massiv wirksam.

Bei Maßnahmen der allgemeinen Weiterbildung wurde erhoben, ob die Teilnahme aus beruflichen Gründen, aus privatem Interesse oder „teils, teils“ erfolgte. Über die Hälfte der Teilnehmer (54 %) besuchte Veranstaltungen aus privatem Interesse, etwa ein Viertel aus rein beruflichen Gründen und etwa ein Fünftel aus privatem und beruflichem Interesse. Dabei ergaben sich wiederum erhebliche Unterschiede zwischen den Teilgruppen. Personen mit Abitur (59 %) besuchten häufiger Maßnahmen aus beruflichem Anlass als solche mit Hauptschulabschluss (36 %); auch wurden in den von Arbeitslosigkeit stärker betroffenen neuen Bundesländern häufiger aus beruflicher Motivation Veranstaltungen der allgemeinen Weiterbildung besucht (58 % vs. 42 %). Im Milieu der Traditionsverwurzelten, einem älteren Milieu, in dem handwerkliche Berufe vorherrschend sind, spielten berufliche Gründe zur Teilnahme an allgemeinen Weiterbildungsveranstaltungen die geringste Rolle (29 %).

Es ist davon auszugehen, dass die Einstellung zu Lernen und Weiterbildung die Bereitschaft zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen beeinflusst (vgl. Fahrenberg 1989). Wie aus Abbildung 3 ersichtlich, sind Personen mit Hauptschulabschluss von Lernängsten deutlich stärker betroffen als solche mit Abitur; auch finden Ältere mehr Freude am Lernen als dies bei Jüngeren der Fall ist.

### **Abbildung 3: Weiterbildungsbarrieren**

#### **Weiterbildungsängste äußern**

Alter: besonders die 50–60-Jährigen (\*\*) und die über 65-Jährigen (\*\*)  
Erwerbstätigkeit: die nicht Erwerbstätigen (\*\*\*)  
Schulbildung: Hauptschüler, Sonderschüler und Personen ohne Bildungsabschluss (\*\*\*)  
Berufsbildungsabschluss: Personen ohne berufliche Ausbildung (\*\*\*)  
Berufliche Stellung: Personen mit einfacher Tätigkeit (\*\*\*)  
Wirtschaftsbereich: Arbeitnehmer aus dem landwirtschaftlichen Sektor (\*\*)  
Monatliches Haushaltseinkommen: Je niedriger das Einkommen, desto höher die Angst vor Weiterbildung (\*\*\*)  
Soziale Milieus: Traditionsverwurzelte und DDR-Nostalgische sind weiterbildungsängstlich (\*\*\*)

#### **Vorbehalte gegenüber dem Nutzen von Weiterbildung zeigen**

Alter: je älter, desto weniger Nutzen wird in der Weiterbildung gesehen, vor allem deutlich bei den über 55-Jährigen (\*\*\*)  
Erwerbstätigkeit: die nicht Erwerbstätigen (\*\*\*)  
Schulbildung: Personen mit Hauptschulabschluss, Sonderschulabschluss und ohne Schulabschluss (\*\*\*)  
Berufliche Stellung: Personen, die einfache Tätigkeiten ausführen erwarten keinen Nutzen (\*)  
Wirtschaftsbereich: Personen aus dem landwirtschaftlichen, aber auch aus dem industriellen Sektor (\*\*\*)  
Monatliches Haushaltseinkommen: besonders Personen mit niedrigem Einkommen zwischen € 500 und 1.500 (\*)  
Soziale Milieus: Traditionsverwurzelte DDR-Nostalgische und Konservative haben die größten Vorbehalte gegenüber dem Nutzen von Weiterbildung (\*)

#### **Abneigung gegenüber Lernen zeigen**

lediglich Personen mit niedrigerer Schulbildung (\*) und die unter 24-Jährigen (\*\*\*), während bei allen anderen Unterscheidungsmerkmalen keine signifikanten Unterschiede auftreten

#### **Schlechte Erfahrungen mit Weiterbildung äußern**

Erwerbstätigkeit: eher Vollzeitbeschäftigte (\*\*)  
Berufliche Stellung: Personen auf der Führungsebene (\*\*)  
Monatliches Haushaltseinkommen: Personen mit sehr niedrigem (unter € 500,-) und Personen mit sehr hohem (€ 3.500,- und mehr) monatlichem Haushaltseinkommen (\*)  
Soziale Milieus: DDR-nostalgische Konsummaterialisten, aber auch Postmaterielle äußern schlechte Erfahrungen mit Weiterbildung (\*\*\*)

#### **Beratungsbedarf signalisieren**

Alter: die Altersgruppen unter 55 (\*\*)  
Erwerbstätigkeit: vor allem die Teilzeiterwerbstätigen (\*\*\*)  
Berufsausbildung: eher Personen mit Lehre oder Personen ohne Berufsausbildung (\*\*\*)  
Berufliche Stellung: Personen in einfachen Tätigkeiten (\*\*\*)  
Familien: Personen mit Kindern unter 14 Jahren (\*\*\*)  
Monatliches Haushaltseinkommen: Verstärkt Personen mit mittlerem monatlichem Haushaltseinkommen zwischen € 1.500,- und 2.500,- (\*\*)  
Soziale Milieus: Mehr Beratung bräuchten Moderne Performer, Experimentalisten, Konsum-Materialisten, DDR-Nostalgische und auch Hedonisten (\*\*\*)

\* p=.05 \*\*p=.01 \*\*\*p=.001

Trotz ständig steigender Teilnehmerzahlen beteiligen sich etwa 43 % der Befragten nicht an Weiterbildung. Um einen größeren Anteil der Bevölkerung in Weiterbildung zu integrieren, ist das Wissen um Teilnahmemotive und -barrieren in bestimmten ge-

sellschaftlichen Teilgruppen unabdingbar. Teilnahmebarrieren werden am häufigsten von Personen beschrieben, die den schwächeren Bildungsgruppen angehören – das „Matthäusprinzip“, „wer (Bildung) hat, dem wird gegeben“, wird auch mit dieser Studie bestätigt. Den Berechnungen zufolge stimmen Personen mit Hauptschulabschluss allen Barrieren mit Ausnahme der Präferenz für informelles Lernen stärker zu als Personen mit Abitur. Dass bildungsstarke Gruppen auch beim informellen Lernen aktiver sind, wurde schon in der Münchner Studie (Tippelt u. a. 2003, S. 153) nachgewiesen. Hier ergibt sich eine „doppelte Weiterbildungsschere“: Durch die geringere Teilnahme sowohl an Veranstaltungen als auch an Formen des informellen Kenntniserwerbs verschlechtert sich die Situation ohnehin Benachteiligter noch, während der Bildungsvorsprung höher Gebildeter kontinuierlich steigt.

Für eine genauere Differenzierung der Nichtteilnahmemotive wurden den Befragten im Kontext der Repräsentativerhebung mögliche Gründe einer Nicht-Teilnahme an Weiterbildung zur Beurteilung vorgelegt. Die genannten Gründe ließen sich zu Weiterbildungsbarrieren bündeln. Die Analyse erfolgte mit Hilfe einer Faktorenanalyse. Folgende Barrieren lassen sich ermitteln: Weiterbildungsängste, Vorbehalte gegenüber dem Nutzen von Weiterbildung, Abneigung gegenüber Weiterbildung, schlechte Erfahrungen mit Weiterbildung sowie erhöhter Beratungsbedarf. Mit Hilfe eines Mittelwertvergleichs wurden Gruppen identifiziert, in denen bestimmte Weiterbildungsbarrieren besonders stark vertreten waren. Abbildung 3 zeigt die gruppenspezifischen Weiterbildungsbarrieren.

### Literatur

- Barz, H./Tippelt, R. (1999): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 121–144
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -verhalten. Projektbericht. München
- BMBF (Hrsg.) (2001): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung. Bonn
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Fahrenberg, B. (1989): Weiterbildungsverhalten von Frauen mit geringen Bildungsvoraussetzungen und in schwierigen Lebenssituationen. Freiburg i.Br.
- Flaig, B./Meyer, T./Ueltzhoeffer, J. (1994): Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn
- Hradil, S. (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen
- Müller, H. P. (1992). Sozialstruktur und Lebensstile. Frankfurt a.M.
- Pehl, K./Reitz, G. (2000): Volkshochschulstatistik. Arbeitsjahr 1999. Bonn
- Reich, J./Tippelt, R. (2004): Gestaltung didaktischer Handlungsfelder im Kontext der Milieuforschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 23–37
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart
- Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S. u.a. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole: Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung. Bielefeld



## **Selbststeuerung von Lernprozessen – Ansatz einer empirischen Fundierung**

*Im ersten Teil des Beitrags wird eine heuristische Systematisierung des Konstrukts der Selbststeuerung vorgenommen. Anschließend werden ausschnitthaft Ergebnisse zu dieser Thematik aus einer repräsentativen Befragung der Bevölkerung zum Weiterbildungsverhalten und zu Einstellungen zur Weiterbildung vorgestellt.*

### **1. Einleitung**

Die aktuelle Diskussion um die gestiegene Bedeutung lebenslangen Lernens geht einher mit der programmatischen Forderung nach der Selbststeuerung von Lernprozessen Erwachsener. Die damit verbundene Umorientierung wird vielfach bereits als Paradigmenwechsel beschrieben. Die auf einer allgemeinen Ebene zu beobachtende hohe Übereinstimmung in Bezug auf diese Zielperspektive verdeckt jedoch, dass im Einzelnen keineswegs immer klar ist, was genau gemeint ist. Die Begründungen für selbstgesteuertes Lernen verbleiben bislang vielfach auf einer Plausibilitätsebene und empirische Belege fehlen weitgehend. Weber (1996, S. 178) geht davon aus, dass das Konzept des selbstgesteuerten Lernens nicht zuletzt deswegen so attraktiv sei, weil es unscharf gefasst ist und je nach Situation und Interessenlage definiert und konkretisiert werden kann. Vor diesem Hintergrund versuche ich im Folgenden zunächst – ebenfalls noch auf einer heuristischen Ebene – drei Zugänge zu diesem theoretischen Konstrukt auszdifferenzieren. Anschließend gehe ich auf ausgewählte Ergebnisse einer bundesweiten repräsentativen Untersuchung zu Einstellungen der Bevölkerung zur Weiterbildung und zum Weiterbildungsbewusstsein ein. In diesem Kontext wurde versucht, Selbststeuerung empirisch zu erfassen.

### **2. Theoriekonstrukte zur Selbststeuerung**

#### **2.1 Der Lernprozess als Selbststeuerungsprozess**

Eine zentrale Rolle spielt das Konzept der Selbststeuerung im Rahmen systemischer und konstruktivistischer Lerntheorien (vgl. Friedrich/Mandl 1995; Siebert 2003). In diesem Kontext werden selbstreferentielle Prozesse sozialer Systeme als Lernprozesse verstanden. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Lernende nicht einfach Wissen rezipiert, sondern im Lernprozess sein Wissen konstruiert, d. h. in sein Vorwissen einbaut. Die aus konstruktivistischer Sicht betonte Aktivität des Lernenden bezeichnet eine mentale und kognitive Eigenaktivität. Diese Konzeptionalisierung des selbstgesteuerten Lernens kann als psychologischer bzw. erkenntnistheoretischer Zugriff charakterisiert werden.

Aus der kognitiven Eigenaktivität des Lernenden beim Wissenserwerb kann jedoch nicht die Befürwortung eines konkreten Lernkontextes, z. B. einer informellen Lernumgebung, abgeleitet werden. Lernende können durchaus in einem formalen Lernkontext, beispielsweise einem Vortrag, an dem, sie – von außen betrachtet – „passiv“ teilnehmen, Wissen erwerben, das aktiv und konstruktiv verarbeitet wird, in das jeweilige Vorwissen eingebaut und in neuen komplexen Problemsituationen angewendet werden kann (vgl. Kraft 1999, S. 838).

Bei dieser Ausgestaltung des Konzepts der Selbststeuerung stehen Eigenschaften und Verhaltensweisen von Personen als wesentliche Variablen im Vordergrund, die auf ein konstruiertes „Idealbild“ vom selbstgesteuerten Lernenden hinauslaufen (vgl. Kraft 1999, S. 836): Dieser zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass er „aktiv“ ist bezogen auf verschiedene Aspekte des Lernens: Er ergreift die Initiative, um Lernbedürfnisse zu befriedigen, setzt sich Lernziele und setzt diese in Pläne um, greift situativ auf unterschiedliche Formen der Unterstützung zurück, wählt geeignete Hilfsmittel beim Lernen, verfolgt und überprüft den Lernprozess, verfügt über realistische Einschätzungen der eigenen Kompetenzen und Grenzen sowie über ein positives Selbstbild, das auf vergangenen Erfahrungen beruht, und kennt außerdem seine Stärken, Fähigkeiten und Motivationslagen.

## **2.2 Selbststeuerung als pädagogisch-didaktische Dimension**

Im Rahmen einer didaktisch-methodischen Konzipierung von Selbststeuerung steht die Intention im Mittelpunkt, Lernsituationen (Kurse, Seminare, aber auch arbeitsplatzbezogene Formen des Lernens) so auszugestalten, dass sie ein möglichst hohes Maß an Eigenaktivitäten eröffnen. Folglich handelt es sich hierbei um einen im klassischen Sinne pädagogischen Zugang, der sich an dem Ziel der Förderung der Mündigkeit des Menschen orientiert (vgl. Dohmen 1998, S. 65). Dabei wird insbesondere an den Begriff „Selbst“ angeknüpft, der auf die Autonomie der Individuen zielt. Bei dieser positiven Konnotation des „Selbst“ wird allerdings kaum thematisiert, dass die Tatsache, etwas selbst zu tun, noch nicht unbedingt ein Qualitätsmerkmal darstellt (vgl. Kraft 2002, S. 17). Die Qualität einer Handlung bemisst sich zumindest auch an den Inhalten und Zielsetzungen des jeweiligen Tuns (vgl. Heid 1991).

In diesem Argumentationszusammenhang wird davon ausgegangen, dass die Lernergebnisse besser sind,

- wenn die Lernprozesse aus der eigenen Initiative resultieren,
- wenn sie an die spezifischen Bedeutungskontexte der Teilnehmenden anknüpfen,
- wenn die Lernenden im Mittelpunkt des Lerngeschehens verortet werden,
- wenn sie ihre Vorstellungen und Lernbedürfnisse in den Lernprozess einbringen dürfen,
- wenn sie bei der Ausgestaltung der Inhalte beteiligt sind und diese selbstständig bearbeiten können (vgl. Kraft 1999).

In diesem Kontext wird auch argumentiert, dass das selbstgesteuerte Lernen in besonderem Maße erwachsenengerecht sei, weil Erwachsene das Lernen bereits gelernt haben und über Lernstrategien sowie intrinsische Motivation verfügen. Ergänzend wird dabei häufig auf das durchschnittlich gestiegene Bildungsniveau verwiesen, das die Eigensteuerung von Lernprozessen erleichtert. Die Betonung der Selbststeuerung wird aber auch als Beitrag zur wirksamen Lösung von Motivations- und Lerntransferproblemen angesehen (vgl. Weber 1996, S. 178).

Bei dieser Ausgestaltung des Konzepts selbstgesteuerten Lernens handelt es sich m. E. zu einem erheblichen Teil um „alten Wein in neuen Schläuchen“, denn diese Aspekte werden in der Weiterbildung schon seit langem unter dem Stichwort der Teilnehmer- bzw. Adressatenorientierung diskutiert.

### **2.3 Selbststeuerung als Selbstmanagement des Lernenden**

Eine dritte Ebene der Konzeptualisierung von Selbststeuerung ist eher auf einer bildungs- bzw. gesellschaftspolitischen Ebene angesiedelt. Sie fokussiert das Selbst-Management des Lernens. Diese Zielperspektive dürfte die zu beobachtende Individualisierung von Lernprozessen in dem Sinne verstärken, dass den Individuen die Verantwortung für das (erfolgreiche) Lernen einseitig übertragen wird. Es wird – ausgedrückt auch in dem Begriff der „employability“ (Beschäftigungsfähigkeit) – zur individuellen Aufgabe, sich permanent um die Anpassung seiner Qualifikationen und Kompetenzen zu bemühen. In dem Maße, in dem die Weiterbildung zum Zwang wird, wird der Begriff der Selbststeuerung in gewisser Weise ad absurdum geführt.

Bei dieser Argumentation steht die Überlegung im Vordergrund, dass das Reagieren auf Lernangebote nicht mehr hinreichend ist, um den Anforderungen des lebenslangen Lernens gerecht zu werden, sondern vielmehr die Internalisierung der Eigeninitiative zum Lernen und der Eigenverantwortlichkeit für Lernprozesse als notwendig erachtet werden müsse. Dabei wird im Auge zu behalten sein, inwieweit die Postulierung der Selbstverantwortung des mündigen Bürgers auch dazu dient, eine ordnungspolitische Deregulierung des Weiterbildungsbereichs zu legitimieren und eine Neuordnung der Verantwortlichkeit für die Weiterbildung zwischen Individuen, Wirtschaft und öffentlichen Händen umzusetzen.

Zusammenfassend lässt sich – über alle drei skizzierten Ansätze hinweg – im Sinne eines Minimalkonsenses konstatieren, dass diese Begrifflichkeit der Selbststeuerung die Subjektperspektive betont, d. h. die Aneignungsperspektive, und nicht die Angebotsseite, d. h. die Bereitstellung von Lernangeboten.

### 3. Zur empirischen Erfassung der kognitiven Dimension von Selbststeuerung

Ich beziehe mich im Folgenden auf eine bundesweite empirische Befragung der deutschsprachigen Bevölkerung im Alter von 19 bis 64 Jahren. Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Erforschung der Einstellungen der Bevölkerung zur Weiterbildung und ihres Weiterbildungsverhaltens. In gewisser Weise handelt es sich um eine Replikation der Oldenburger Studien aus den sechziger Jahren, die von Raapke/Schulenburg und Strzelewicz (1966) durchgeführt wurden. Die Untersuchung erfolgte in einem Forschungsverbund bestehend aus dem Soziologischen Forschungsinstitut in Göttingen (SOFI), einer Forschergruppe des Brandenburg-Berliner Instituts für Sozialwissenschaftliche Studien und des Lehrstuhls für Weiterbildung an der Universität Heidelberg.<sup>1</sup> In Heidelberg haben wir uns auf die Auswertung der Einstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf die Weiterbildung im engeren Sinne konzentriert. Dabei standen die aktuell in der Weiterbildung diskutierten Fragen im Vordergrund, d. h. das Verhältnis von formellen und informellen Lernprozessen, der Aspekt der Selbststeuerung von Lernprozessen und die Frage, in welchem Umfang ein zukünftiger Bedarf an Weiterbildung besteht bzw. welche Barrieren einer Weiterbildungsbeteiligung entgegen stehen. Welcher Einfluss dabei den Arbeitserfahrungen zugeschrieben werden kann, haben die Göttinger Kollegen genauer untersucht, und die Berliner Gruppe hat Spezifika in der ostdeutschen Bevölkerung eruiert. Durchgeführt wurde die Erhebung von Infratest Burke als computergestützte mündliche Befragung. Die Nettostichprobe betrug 4.052 Personen. Das Heidelberger Team legte bei den Auswertungen eine reduzierte Stichprobe von 3.246 Personen zugrunde.<sup>2</sup> Ich beschränke mich im Folgenden auf die Diskussion ausgewählter Aspekte zur Selbststeuerung.

#### 3.1 Zur Operationalisierung von Selbststeuerung<sup>3</sup>

Es ist natürlich schwierig, im Rahmen einer standardisierten Befragung eines für Deutschland repräsentativen Samples das Konstrukt der Selbststeuerung präzise und differenziert zu erfassen, zumal diese Thematik lediglich einen Akzent der Befragung unter mehreren Schwerpunkten darstellte. Wir haben uns dabei auf die oben beschriebene personenbezogene kognitive, d. h. die erste Variante des theoretischen Konstrukts, konzentriert und diese anhand der Merkmale Selbstkonzept, Motivation und kognitive Steuerung konzipiert. Außerdem waren im Fragebogen einige Fragen enthalten, die auch die dritte, gesellschaftspolitische Dimension erfassten. Diese bleibt an dieser Stelle jedoch aus Platzgründen außer Acht.<sup>4</sup>

---

1 Gefördert wurde die Untersuchung vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.

2 Dabei wurden die Personen, die in den letzten fünf Jahren nicht erwerbstätig waren, ausgegrenzt, weil von diesem Personenkreis auf Grund der zeitlich langen Distanz zur Arbeitswelt kaum verlässliche Bewertungen zur berufsbezogenen Weiterbildung zu erwarten waren.

3 Unter Mitarbeit von Dr. Hans Christoph Strauß, er war für die statistischen Berechnungen verantwortlich.

4 Die Erfassung didaktisch-methodischer Erfahrungen erwies sich wegen deren Vielfältigkeit erhebungsmethodisch als unmöglich.

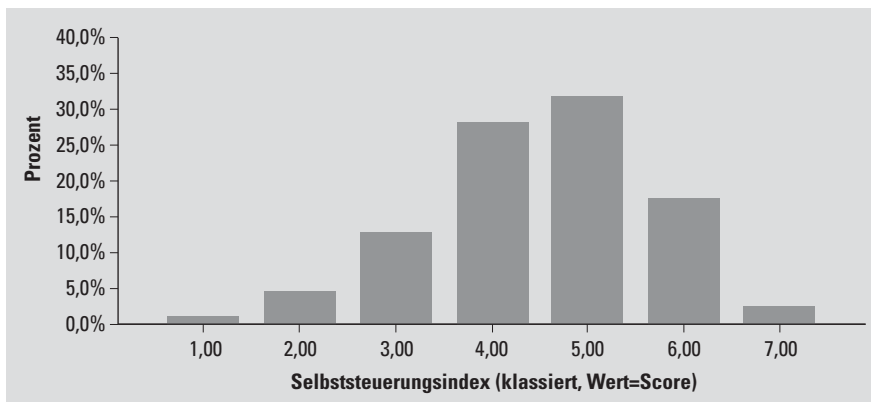
6 der 11 Items, die vorgegeben wurden, um die personenbezogene Dimension der Selbststeuerung zu erfassen, werden im Rahmen eines Leistungsmotivationsinventars eingesetzt, der an Studenten, Berufstätigen und Berufsschülern erprobt wurde (vgl. Schuler/Prohaska 2001) und als valide und geeicht angesehen werden kann. Einige, eher erwachsenenspezifische Items, haben wir hinzugefügt. Auf der Basis einer Faktorenanalyse haben wir die folgenden Items zur Bildung des Indexes zur Selbststeuerung ausgewählt:

- Ich eigne mir lieber neue Kenntnisse an, als mich mit Dingen zu beschäftigen, die ich schon beherrsche.
- Beim Lernen bin ich in der Regel sehr erfolgreich.
- Einen großen Teil meiner Zeit verbringe ich damit, Neues zu lernen.
- Ich kann eine Vielzahl von Weiterbildungen nachweisen, zu denen mich niemand verpflichtet hat.
- Wenn ich beim Lernen nicht weiterkomme, besorge ich mir soviel Hilfe, wie ich brauche.
- Ich bin beim Lernen auch dann bei der Sache, wenn ich wenig Anerkennung von anderen dafür bekomme.
- Ich verfolge regelmäßig die Fachzeitschriften in meinem Arbeitsgebiet.

### 3.2 Ergebnisse zur personenbezogenen Dimension der Selbststeuerung

Die sieben oben benannten Items wurden zu einem Index verrechnet. Die Antwortvorgaben lagen auf einer Siebenerskala von „Trifft vollständig zu“ bis „Trifft gar nicht zu“. Die Auswertung ergibt folgende Verteilung des gebildeten Selbststeuerungsindex in

**Abbildung 1: Verteilung des Selbststeuerungsindex in der Skala mit sieben Ausprägungen\***



\* Die Einzelwerte des Selbststeuerungsindex wurden klassiert, damit die Form der Häufigkeitsverteilung hervortritt.

der Erwerbstätigenstichprobe (N=3169), wenn er in eine Siebenerskala rücktransformiert wird. Dabei wurde aus Gründen der Darstellung so vorgegangen, dass der Skalenwert 7 dem Maximum an Selbststeuerung entspricht (s. Abb. 1).

Der Mittelwert der Gesamtverteilung liegt bei 4,05 Skalenwerten mit einer Standardabweichung von 1,17 Skalenwerten. Es muss bei der Interpretation dieser Verteilung und der im Folgenden dargestellten Ergebnisse im Auge behalten werden, dass die Antworten auf die genannten Items nicht ganz frei sein dürften von einer Tendenz zur positiven Selbstattribution, denn die Aussage, dass man nicht selbstgesteuert lerne, lässt sich für viele sicherlich nur schwer in das Selbstbild integrieren. Dies lässt sich vermutlich auch daran ablesen, dass die Verteilung in Richtung auf die positiven Werte verschoben ist. Um so interessanter ist, dass – wie gleich zu zeigen sein wird – sich durchaus markante Unterschiede zwischen Teilgruppen konstatieren lassen.

Im Anschluss an die Erstellung des Selbststeuerungsindex wurde geprüft, welche Variablen einen Einfluss auf die Ausprägung der Selbststeuerung haben. Dabei war es uns wichtig, ein Modell zu finden, das nicht nur eindimensionale Effekte von soziodemographischen bzw. sozialisationsbeschreibenden Variablen auf den Selbststeuerungsindex beschreibt, sondern das es ermöglicht, gleichzeitig Effekte und Wechselwirkungen der Effekte bezogen auf die abhängige Variable zu erfassen. Wir haben deshalb mittels des Allgemeinen Linearen Modells (vgl. Jansen/Laatz 1999, S. 327–345) zunächst ein vollständiges Modell aus der abhängigen Variable Selbststeuerung und den unabhängigen Variablen Geschlecht, Schulabschlussniveau, Berufsbildungsniveau und Alterskohorte erstellt. Zusätzlich zu den üblichen soziodemographischen Merkmalen wurde als weitere sozialisationsrelevante Variable familiäre Förderung aufgenommen. Dazu wurden auf der Basis von fünf Items Sozialisationserfahrungen erfasst. Die Items (Baethge/Baethge-Kinsky 2003, S. 44) wurden zu einem dreistufigen Index mit den Ausprägungen „überdurchschnittlich ausgeprägt“, „durchschnittlich ausgeprägt“ und „unterdurchschnittlich ausgeprägt“ verrechnet. Das entwickelte vollständige Modell wurde zu einem unvollständigen Modell<sup>5</sup> reduziert, das nur die signifikanten Effekte enthält.

Vom Erklärungswert bedeutend sind die signifikanten eindimensionalen Effekte familiäre Förderung, Berufsbildungsniveau und Erwerbsstatus sowie die Interaktion familiäre Förderung mit Erwerbsstatus.<sup>6</sup> Dabei zeigt sich, dass die Ausprägung der familialen Förderung den höchsten Einfluss unter allen Effekten auf die Ausprägung der Variable Selbststeuerung besitzt: Je ausgeprägter die familiäre Förderung, desto höher der Grad der Selbststeuerung. Dieses Ergebnis ist vor allem dahingehend von Brisanz, dass es

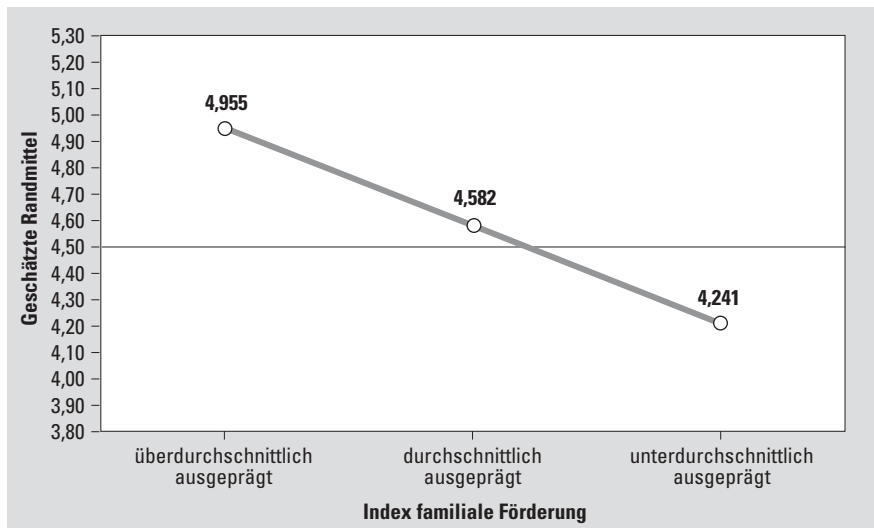
---

5 Insgesamt erklärt das Modell 26 % der Einflüsse auf die Variable Selbststeuerung. Dieser Wert ist im Rahmen von Auswertungen mit soziodemographischen Merkmalen nicht ungewöhnlich.

6 Der Erklärungswert wird durch Heranziehung des partiellen Eta (vgl. Jansen/Laatz 1999, S. 339) bei den jeweiligen Effekten ergänzend geprüft. Weitere signifikante Effekte mit geringem Erklärungswert (partiell  $\eta^2$  kleiner als 1 %) waren die eindimensionalen Effekte Geschlecht und Schulabschlussniveau sowie weitere zwei- und dreidimensionale Effekte. Diese Effekte sind Bestandteil des Modells und müssen weiter inhaltlich mit Hilfe von Liniendiagrammen geprüft werden (vgl. Abb. 5).

einmal mehr verdeutlicht, dass die Förderung des selbstgesteuerten Lernens sehr früh beginnt (bzw. beginnen muss) und die Kompensationschancen im Rahmen von Weiterbildung nicht überbewertet werden dürfen (s. Abb. 2).

**Abbildung 2: Einfluss familialer Förderung auf den Selbststeuerungsindex\***



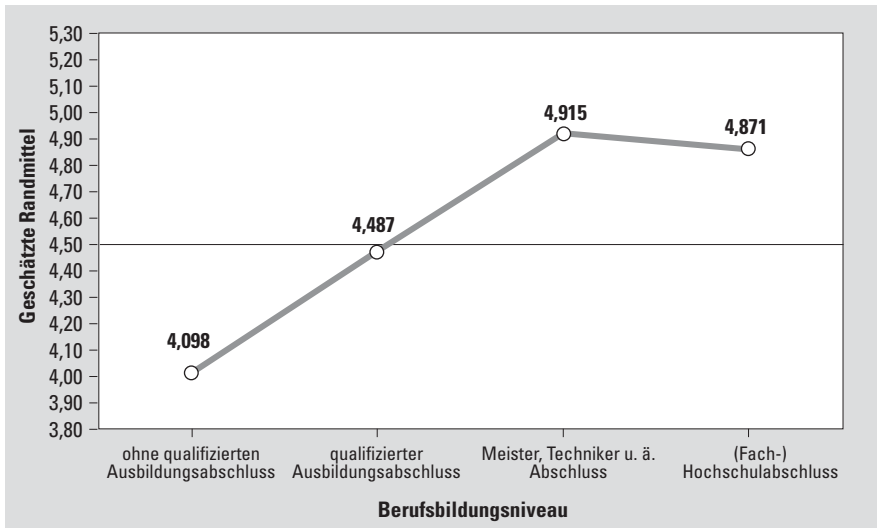
\* Die zur X-Achse parallele Linie symbolisiert den Mittelwert der Stichprobe.

Den zweiten Rang in der Einflussgröße auf die Ausprägung der Selbststeuerung nimmt das Niveau der Berufsausbildung ein: Je höher das Berufsbildungsniveau, desto stärker ausgeprägt ist die Selbststeuerung (s. Abb. 3). Als interessantes Detail sei hervorgehoben, dass sich die Selbststeuerungskompetenz zwischen der Gruppe der Meister und Techniker nicht von den Personen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss unterscheidet.

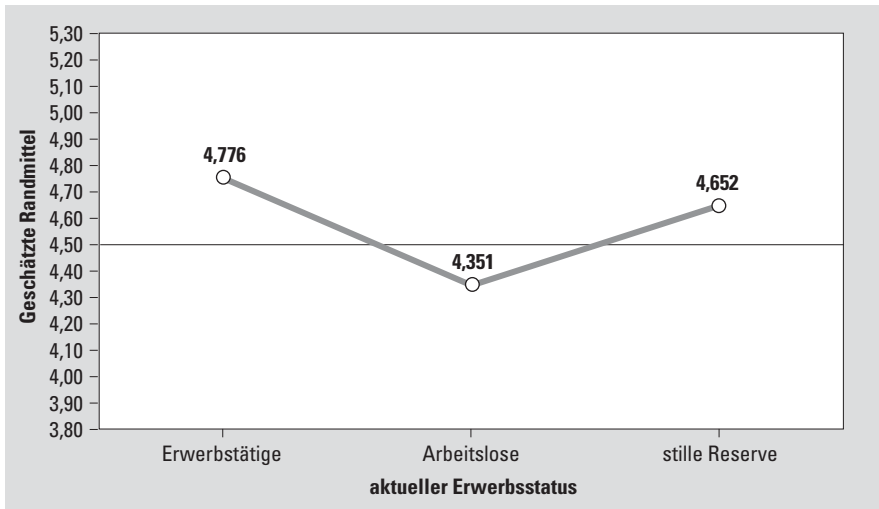
Ein ähnlicher Effekt zeigt sich hinsichtlich der Variable Erwerbsstatus: Bei den Erwerbstätigen ist die Selbststeuerung deutlich ausgeprägter als bei der Gruppe der Erwerbslosen.<sup>7</sup> Dies lässt darauf schließen, dass die Erwerbssituation auch einen erheblichen Einfluss auf die Ausprägung der Selbststeuerungskompetenz hat (s. Abb. 4). Das Ergebnis lässt sich dahingehend interpretieren, dass die motivationale Komponente und das Selbstkonzept vermutlich durch die Erfahrung von Arbeitslosigkeit erheblich beeinträchtigt werden. Die Betonung des Einflusses der Arbeitssituation korrespondiert eng mit den detailliert die Arbeitssituation auslotenden Teilergebnis-

<sup>7</sup> Auf die Gruppe der stillen Reserve wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen. Es ist zu vermuten, dass sie sehr heterogen zusammengesetzt ist. Für eine Interpretation der Ergebnisse für diese Teilgruppe wären detaillierte Einzelanalysen erforderlich.

**Abbildung 3: Einfluss des Berufsbildungsniveaus auf den Selbststeuerungsindex**



**Abbildung 4: Einfluss des Erwerbsstatus auf den Selbststeuerungsindex**



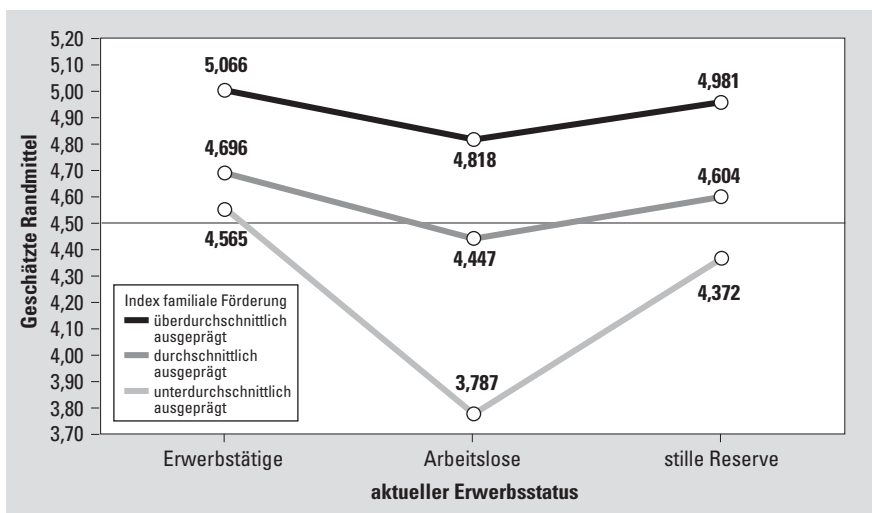
sen des SOFI, die diesen Faktor als außerordentlich wichtig bewerten und daher die Arbeitssituation als zweite Lernchance charakterisieren (vgl. Baethge/ Baethge-Kinsky 2003, S. 50).



Der vergleichsweise niedrige Grad der Selbststeuerung bei den Arbeitslosen dürfte im Bezug auf arbeitsmarktpolitische Instrumente zu denken geben, z. B. im Hinblick auf die Sinnhaftigkeit der Vergabe von Bildungsgutscheinen in der gegenwärtigen Form.

Die Darstellung ausgewählter Ergebnisse wird abschließend durch ein Beispiel für die Interaktion zweier Einflussvariablen ergänzt. Dabei geht es um das theoretisch und empirisch bedeutsame Zusammenspiel der Einflussfaktoren familiäre Förderung und Erwerbsstatus (s. Abb. 5).

**Abbildung 5: Interaktion der Variablen Erwerbsstatus und familiäre Förderung auf den Selbststeuerungsindex**



Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Bei jeder Ausprägung des Grades an familiärer Förderung ist der Selbststeuerungsgrad der Gruppe der Erwerbslosen niedriger als der der Erwerbstätigen. Besonders krass fällt die Differenz bei den Arbeitslosen mit unterdurchschnittlich ausgeprägter familiärer Förderung aus: Der Grad der Selbststeuerung dieser Gruppe liegt extrem unter dem Mittelwert und weist eine besonders große Differenz zu der Gruppe der Arbeitslosen mit überdurchschnittlich ausgeprägter familiärer Förderung auf.

#### 4. Zusammenfassung

Es konnte gezeigt werden, dass die Variablen familiäre Förderung, Bildungsabschluss, Niveau der Berufsausbildung sowie Erwerbsstatus die Ausprägung der Selbststeuerung

im Sinne einer personenbezogenen kognitiven Variable nachhaltig beeinflussen. Diese Ergebnisse belegen auf einer breiten empirischen Basis die Vermutung, dass das Gelingen selbstgesteuerten Lernens an eine Reihe von Voraussetzungen gebunden ist und diese sich in der Bevölkerung recht unterschiedlich verteilen. Diese Ergebnisse unterstreichen, dass bei der Ausgestaltung von Weiterbildung auf diese unterschiedlichen Voraussetzungen Bezug genommen werden muss und weiter intensiv darüber nachgedacht werden muss, wie die Ausprägung der Selbststeuerung im Erwachsenenalter gestärkt werden kann. Hier ist die im ersten Teil des Beitrags benannte zweite Dimension der Selbststeuerung gefragt, die die Ausgestaltung der didaktischen und methodischen Lernkontexte zur Förderung der Selbststeuerung thematisiert.

Die Bedeutung der hier nur sehr knapp dargestellten Ergebnisse wird im Übrigen dadurch weiter verstärkt, dass andere Teilergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Ausprägung der Selbststeuerung auch in Wechselwirkung steht mit einer Reihe von anderen Variablen, wie Weiterbildungsbeteiligung, Weiterbildungsbedarf und Einstellungen zur Weiterbildung (vgl. Schiersmann/Strauß 2003).

## Literatur

- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2002): Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrung und lebenslangem Lernen. In: ABWF-QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster/New York, S. 69–40
- Dohmen, G. (1998): Das „selbstgesteuerte Lernen“ und die Notwendigkeit seiner Förderung. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Beiheft zum REPORT. Selbstorganisiertes Lernen als Problem in der Erwachsenenbildung, S. 64–69
- Friedrich, H. F./Mandl, H. (1995): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. Tübingen
- Heid, H. (1991): Erziehungsziel „Selbständigkeit“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 4, S. 267–269
- Janssen, J./Laatz, W. (1999): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. Berlin/Heidelberg/New York
- Kraft, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 833–845
- Kraft, S. (Hrsg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Raapke, H.-D./Schulenberg, W./Strzelewicz, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart
- Schiersmann, Ch./Strauß, H. Chr. (2003): Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen? In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim, S. 145–167
- Schuler, H./Prochaska, M. (2001): Leistungsmotivationsinventar. LMI, Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung. Göttingen/Bern
- Siebert, H. (2003): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. München
- Weber K. (1996): Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere. In: GdWZ, H. 4, S. 178–182

## FORUM



## **Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative?**

*Es ist eine Binsenweisheit, dass der strukturelle Wandel der Gesellschaft auch zu Strukturproblemen der Weiterbildung führt. Über sie wird daher auch seit einiger Zeit intensiv diskutiert und die praktischen Umstellungen sind schwerwiegend. Unser Eindruck ist, dass dabei unter anderem auch, latent oder explizit, dichotomisch argumentiert wird, obwohl das von der Sache her eigentlich gar nicht nötig wäre. In diesem Beitrag wollen wir auf zwei solcher Unvereinbarkeitstheoreme eingehen, mit der Absicht, ihre dennoch gegebene relative Vereinbarkeit herauszustellen. Dabei wird auf die besondere Bedeutung des Kompetenzbegriffs für die Realisierung des lebensbegleitenden Lernens eingegangen.*

### **1. Einleitung**

Bei den hier behandelten Kontroversen geht es zum einen um eine weiterbildungspolitische Kontroverse. Hier geht es um die Frage, wie die Weiterbildung als vierte Säule des Bildungssystems politisch optimal gestaltet werden sollte. Auf der einen Seite wird davon ausgegangen, dass es sich bei der Weiterbildung um eine Vielzahl von Institutionen handelt, deren Interessen verbändepolitisch artikuliert und mehr oder weniger erfolgreich durchgesetzt werden. Dagegen steht die Auffassung, dass es einer Weiterbildungspolitik bedarf, die ihren Ausgangspunkt nicht bei den Institutionen nimmt, sondern bei den individuellen Menschen. Sie werden als die eigentlichen Akteure gesehen, die in ihren sozialen Milieus und Arbeitsverhältnissen Orientierungen suchend und damit lernend tätig sind. Politik hätte hierfür entwicklungsfördernde Rahmenbedingungen zu schaffen.

Zum anderen geht es um eine bildungstheoretische Fragestellung. Diese stellt sich in den erwachsenenpädagogischen Publikationen teils latent als Divergenz, teils explizit als Unvereinbarkeit zwischen den Begriffen Bildung und Kompetenz dar. Auf der einen Seite wird davon ausgegangen, dass das Lernen Erwachsener einem wie immer gearteten Bildungsanspruch genügen soll. Auf der anderen Seite wird davon ausgegangen, dass die Erwachsenen primär an der Aneignung von Kompetenzen interessiert sind, die ihnen die Teilhabe an Erwerbsarbeit oder anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten sowie an Möglichkeiten autonomer Lebensgestaltung eröffnen.

Fragen, die uns dementsprechend beschäftigen, sind:

1. Was ist von der Kontroverse zwischen Institutionen und Kompetenzen fördernder Weiterbildungspolitik zu halten?
2. Wie stehen die Begriffe Bildung und Kompetenz zueinander?

3. Wie lassen sich Kompetenzentwicklung und Kompetenzzertifizierung auch für die Förderung Geringqualifizierter einsetzen?
4. Lassen sich Kompetenzen erkennen, verstehen, bewerten und kommunizieren?

Auf diese Fragen wollen wir skizzenartig eingehen.

## **2. Zur weiterbildungspolitischen Kontroverse**

Bei der hier anzusprechenden Kontroverse handelt es sich eigentlich um eine Sachproblematik, die jedoch von polemischem und verwirrendem Vokabular durchsetzt ausgetragen wird. Von der einen Seite wird mit der Rede vom „Mythos Weiterbildung“ die arbeitsökonomische Effizienz des weiterbildungsinstitutionellen Handelns bestritten und stattdessen die Stärkung arbeitsnahen und tätigkeitsverbundenen informellen Kompetenzzlernens gefordert. Dem wird von der anderen Seite entgegen gehalten, dass die politische Unterstützung des kompetenzbasierten informellen Lernens Ausdruck „neoliberaler Politik“ ist und die sozialstaatlich gebotene Förderung der institutionellen Weiterbildung bedroht sowie den Weiterbestand des weiterbildungsinstitutionellen Gefüges untergräbt.

In dieser Kontroverse werden offensichtlich zwei unterschiedliche politische Optionen statisch und einander ausschließend gegeneinander gestellt. Beiden Positionen kann aber bei genauerer Betrachtung nicht abgesprochen werden, dass sie auf der Suche nach sachadäquaten Lösungen der aktuellen Weiterbildungs- und Weiterlernproblematik sind. Dieses geschieht auf unterschiedliche, aber, wie wir meinen, einander nicht ausschließende Weise.

Das eine weiterbildungspolitische Motivationsbündel ist an der Optimierung des institutionellen Handelns interessiert. Hier wird auf die Anregung und Förderung von Innovationen gesetzt, bei denen die didaktisch-methodische Professionalität und die regionale Vernetzung eine wesentliche Rolle spielen. Im Unterschied dazu stellt das andere Motivationsbündel den Versuch dar, sich unmittelbar an den Auswirkungen des strukturellen Wandels auf den Einzelnen zu orientieren. Angesetzt wird an den Anstrengungen der Einzelnen als vergesellschafteten Individuen, in der Arbeit und an anderen Orten, durch Tätigkeit und Lernen zu veränderten Lebensentwürfen zu kommen. Hierfür werden unterstützende Rahmenbedingungen gefördert. Das geschieht nach einem mehrjährigen Vorlauf in den neuen Bundesländern zurzeit durch das vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft geförderte Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (Meyer-Dohm 2002; QUEM 2003a).

Beiden weiterbildungspolitischen Ansätzen gemeinsam ist die Intention, das für notwendig gehaltene lebenslange und lebensweite Lernen Erwachsener auf den Weg zu bringen. Mit einem Terminus der 1960er Jahre ließe sich daher von einer „verbindenden Erwachsenenbildung“ sprechen. Miteinander in Verbindung gebracht würden die

politisch unterschiedlich gelagerten didaktisch-methodischen bzw. der Kompetenzförderung dienenden verschiedenen Handlungsansätze, deren Zweck es ist, innovatorische und lernkulturelle Öffnungen zu erproben. Den Terminus „verbindende Erwachsenenbildung“ zur politischen Orientierung im Kopf zu haben, bietet sich auch deshalb an, weil die im Rahmen der beiden genannten politischen Optionen während der letzten Jahre durchgeführten Entwicklungs- und Forschungsprojekte genügend empirische Belege dafür liefern, dass hier in den 1990er Jahren innovatorisch wirksame Impulse gesetzt worden sind (Weinberg 2003). Es handelt sich insgesamt betrachtet um zueinander komplementäre innovatorische Impulse in verschiedenen Politikfeldern sowie in verschiedenen Feldern der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Weiterlernens.

### **3. Bildung und Kompetenz**

Der Bildungsbegriff kann in der Erwachsenenpädagogik als prominent (Schlutz 2001), der Kompetenzbegriff als anerkannt (Arnold 2001) gelten. Zwischen den beiden Begriffen bestehen sowohl Divergenzen als auch Konvergenzen. Als wesentliche Besonderheit des Bildungsbegriffs kann festgehalten werden, dass in ihm die Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung des Individuums als Prozess und als normatives Ziel in eins gedacht werden. Trotz der historischen Wandlungen dieses Begriffsverständnisses braucht auf den Bildungsbegriff dennoch nicht verzichtet zu werden: „Wissenschaft wie Praxis brauchen einen ausgearbeiteten Begriff von gelingender Bildung, nicht als normative Vorschrift, sondern als regulative Idee bei konzeptionellen Arbeiten, empirischen Recherchen und pragmatischen Entscheidungen“ (Schlutz 2001, S. 50). Demgegenüber wird bei den verschiedenen Fassungen des Kompetenzbegriffs auf die Idee verzichtet, zu bestimmen, was eine gelingende Kompetenzgenese als Persönlichkeitsbildung sei: „Das allen Kompetenzbegriffen Gemeinsame ist die Entwicklung eines Potentials zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen“ (Arnold 2001, S. 176).

Inhaltliche Konvergenzen zwischen den beiden Begriffen ergeben sich im Hinblick auf das darin enthaltene Menschenbild und im Hinblick auf die Entstehung von Bildung bzw. Kompetenzen als subjekthaftem Prozessgeschehen. Das im Bildungsdenken enthaltene Menschenbild lebt von der Idee eines mit umfassendem Wissen und verbindlichen Werten ausgestatteten Menschen, der sämtliche in ihm angelegten Fähigkeiten bei sich selbst ausbildet und sie für eine die eigenen sozialen Milieugrenzen übersteigende Lebensführung nutzt, die der Allgemeinheit dient (Groothoff 1986). Der Kompetenzbegriff hat ebenfalls den ganzen Menschen und die Entwicklung möglichst vieler in ihm angelegten Dispositionen im Blick. Dazu gehören auch die ideellen Strebungen. Der Kompetenzbegriff sieht den Menschen daher als ein konkretes Ensemble von Dispositionen und Fähigkeiten, die sich in den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen generativ entwickeln und so der Autonomiegewinnung des Einzelnen im sozialen Austausch dienen (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1993).

Mit Blick auf das Prozessgeschehen bei der Entstehung von Bildung oder Kompetenzen besteht eine Ähnlichkeit zwischen dem, was als selbstorganisative Kompetenzgenese des Einzelnen einerseits und als individueller Selbstbildungsprozess andererseits beschrieben wird. Hervorzuheben ist hierbei, dass Selbstbildungsprozesse „vom Standpunkt der Akteure bzw. der Aneignungsperspektive“ (Nittel 2001, S. 188) her betrachtet nicht mehr nur als ein Geschehen unter bildungsinstitutionellen Bedingungen angesehen werden können, sondern als ein Geschehen im gesamten Lebenslauf eines jeden Menschen und den ihn bedingenden gesellschaftlichen Verhältnissen. Empirisch unterlegt wird diese Sichtweise von der sich auf den gesamten Lebenslauf und das lebenslange Lernen in all seinen Facetten beziehenden Forschung (Schlutz 2001, S. 51; Dohmen 2001, S. 187). Aus der Sicht der Kompetenzgenese entsprechen dem die Befunde kompetenzbiografischer Untersuchungen (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999; 2000). In ihnen wird die Kompetenzgenese empirisch rekonstruiert, in der der Einzelne das Lernen unter verschiedenen Rahmenbedingungen miteinander verbindet.

Fast noch wichtiger als die beschriebenen Konvergenzen ist jedoch ein weiterer, wie wir finden sehr wichtiger, den Kompetenzbegriff betreffender Sachverhalt. Kompetenzen lassen sich nicht nur als generativer Prozess rekonstruieren, sondern auch als Besitz des Einzelnen empirisch diagnostizieren, beschreiben und bewerten. Über Kompetenzen braucht nicht länger spekuliert zu werden. Davon handeln die folgenden beiden Abschnitte.

#### **4. Förderung Geringqualifizierter durch Kompetenzen entwickelnde Weiterbildung**

Zum Thema dieses Abschnitts befindet sich eine gleichnamige Veröffentlichung im Druck (Erpenbeck 2004). In ihr wird im Anschluss an Arnold (1997) ein Trend von der Weiterbildung hin zur Kompetenzentwicklung konstatiert. Dieser Trend bedeutet praktisch nicht eine Abwertung der institutionellen Weiterbildung, sondern ihre Erweiterung. Erpenbeck stellt daher den Trend hin zur Kompetenzentwicklung in der Form eines Inklusionsmodells dar. Danach schließt der Trend zur Kompetenzentwicklung die institutionelle Weiterbildung mit ein, geht aber über ihren Umfang quantitativ und qualitativ weit hinaus.

Praktisch heißt das, dass der oder die Einzelne seine oder ihre Weiterbildung und Kompetenzentwicklung, unabhängig unter welchen organisatorischen Rahmenbedingungen, miteinander verbindet. Wobei das Weiterlernen als Kompetenzentwicklung eine Leitfunktion übernimmt. Das ergibt sich aus Fallstudien zum Weiterbildungsbedarf und zu den Lernformen von Fachkräften in Zukunftsbranchen der Wirtschaft (Heyse u. a. 2002). Hier wurde gezeigt, wie neben den sich kontinuierlich innovierenden Weiterbildungseinrichtungen der spezifische Arbeitsbereich, das soziale Umfeld sowie Netz- und Multimediastrukturen sich als Lernorte etablieren. In ihnen wird weitgehend, aber nicht ausschließlich informell gelernt. Es entstehen regelrechte spezifische Lernkulturräume. Die Entstehung besonderer lernkultureller Räume ergab sich auch



im Rahmen des Projekts „Lernen im sozialen Umfeld (LISU)“. Bei den Akteuren, die in Initiativen zur regionalen Infrastrukturverbesserung tätig waren (und weiter sind), fanden aber nicht nur Kompetenzzuwächse statt, sondern es entstanden ebenfalls neue Weiterbildungsbedarfe (QUEM 2001; QUEM 2003).

Aber das Kompetenzzulernen findet nicht nur bei Fachkräften in Zukunftsbranchen oder bei Menschen mit einer starken Engagementbereitschaft statt, sondern auch bei Menschen, die als Geringqualifizierte gelten. Das lässt sich anhand eines Projektbeispiels illustrieren: Nicht der gering qualifizierte Computerfreak, der eine Unmenge über spezifische Hard- und Softwareprodukte weiß und im stillen Kämmerlein anwendet, hat berufliche Chancen – sehr wohl aber der gering qualifizierte Computerbegeisterte, der selbstständig neue Programmierlösungen oder Internetauftritte für andere Personen und Firmen entwickelt, der sich Reparaturaufgaben selbst sucht und Vertriebsaufgaben selbst organisiert (Becker u. a. 2001).

Das heißt, wenn Geringqualifizierte, die an der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen interessiert sind, die Chance bekommen, selbstorganisiert, d. h. sinnhaft zu handeln, dabei ihre personalen, aktivitätsbezogenen, fachlichen und sozialen Kompetenzen voll einzubringen, wird das zu einem Zuwachs an Kompetenzen und zu einem Erfolg versprechenden Agieren am Arbeitsmarkt führen. Das setzt allerdings voraus, dass die schon vorhandenen Kompetenzen vorab diagnostisch festgestellt worden sind, damit ihre Weiterentwicklung auch gezielt trainiert werden kann. Das ergibt sich auch aus Projekten, die von Christlichen Jugenddörfern, Jugendaufbauwerken und anderen Einrichtungen veranstaltet werden.

Die Bedeutung solcher Kompetenzen fördernder Projekte, die über das übliche Design von Fortbildungsmaßnahmen und Weiterbildungsveranstaltungen hinaus gehen, dürfte in Zukunft weiter zunehmen. Dieses gilt vor allem im Hinblick auf die jungen Erwachsenen, Frauen und Männer zwischen 20 und 30 Jahren. Das beruht darauf, dass bei einer stetig größer werdenden Zahl dieser Altersgruppe, „die Lebenslage so strukturiert (ist J. W.), dass Bewältigungsdruck und Chance der Kompetenzentwicklung in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, das sich zwischen den Sphären sozialer Benachteiligung und der Entwicklung neuer Lebensperspektiven bewegt“ (Böhnisch/Schröer 2002, S. 214).

Die Bedeutung von Projekten, die nach den Dimensionen der Kompetenzförderung strukturiert sind, wird also, so kann mit guten Gründen vermutet werden, allgemein zunehmen.

## **5. Kompetenzen erkennen, verstehen, bewerten und kommunizieren**

Auf Grund des bisher Gesagten dürfte klar geworden sein: Kompetenzen entstehen nicht „irgendwie und irgendwo“. Ihre Ausbildung lässt sich vielmehr biografisch gut

zurückverfolgen und durch arbeitsnahe und tätigkeitsverbundene Projektarrangements in der Praxis anregen und weiterführen. Hierbei spielt auch der enge Zusammenhang von Erfahrungslernen und Kompetenzgenese, von formellem und informellem Lernen eine wichtige Rolle (Erpenbeck 2002; Dehnbostel 2002).

Betrachtet man also Kompetenzen als eine Ressource und will man Kompetenzen entwickelnde und anregende Rahmenbedingungen schaffen, dann ist es nötig, vorab vorhandene Kompetenzen zu erkennen, um daran anschließend Kompetenzen weiterentwickelnde Settings bereitzustellen (Heyse/Erpenbeck 2004). Ebenso wichtig ist es aber auch, dass der Einzelne über vorhandene Kompetenzen selbst Bescheid weiß, um mit anderen darüber zu kommunizieren oder die vorhandenen Kompetenzen gegenüber Ämtern und Personalabteilungen darstellen zu können. Es bedarf daher kompetenzdiagnostischer Verfahren. Diese sind seit kurzem in einem umfangreichen Handbuch verfügbar (Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003).

Kompetenzen können daher von jetzt an mindestens ebenso gut (oder schlecht) erfasst, bewertet und zertifiziert werden wie Schulleistungen und berufliche Qualifikationen. Dabei handelt es sich jedoch nicht um Messverfahren, die wie Testverfahren für bestimmte Zwecke allgemein einsetzbar wären. Das hat verschiedene Gründe. Der eine Grund ist, dass sich die in dem Handbuch zusammengestellten Messverfahren auf ganz unterschiedliche Felder in der pädagogischen, psychologischen und betrieblichen Praxis beziehen. Der andere Grund ist, dass die Messverfahren zu einem Teil zu Forschungszwecken entwickelt worden sind, andere Verfahren in der Personalentwicklung oder in der pädagogischen Förderpraxis verwendet werden. Ihre Nutzungsmöglichkeiten und ihre Handhabbarkeit sind daher unterschiedlich ausgeprägt. Im Handbuch werden denn auch bei den einzelnen Artikeln, in denen die Messverfahren dargestellt werden, Bezugspersonen oder -institute genannt, an die sich Interessenten wenden können.

Der Nachdruck, mit dem wir die theoretische Tragfähigkeit und praktische Brauchbarkeit des Kompetenzbegriffs dargestellt haben, lässt uns nicht übersehen, dass damit auch Fehlentwicklungen verbunden sein könnten. Eine Verstärkung sozialer Segmentierungen kann, so wie im etablierten Bildungswesen auch, nicht ausgeschlossen werden, wenn Kompetenzentwicklung, informelles Lernen und Kompetenzbilanzierungen stärker favorisiert werden. Allerdings, der offene Umgang mit dem Konzept des kompetenzbasierten Lernens kann durchaus, wie gezeigt worden ist, die Segmentierungstrends sozialstaatlich mit überwinden helfen.

Unsere Sympathie gehört all jenen Bildungsforschern, Erwachsenenbildnern und Personalverantwortlichen, welche die neuen Möglichkeiten, Kompetenzen erkennen, verstehen, trainieren und kommunizieren zu können, im Sinne sozialer Marktwirtschaft und sozialstaatlicher Errungenschaften nutzen.

## **Literatur**

- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Fakten und Visionen. Münster/New York/München u.a., S. 253–412
- Arnold, R. (2001): Kompetenz. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 176
- Becker, F./Katerndahl, R./Max, H. u.a. (2001): Multimediale Kompetenzentwicklung bei Arbeitslosen. In: QUEM (Hrsg.): Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. QUEM-report, H. 69, S. 5–37
- Böhnisch, L./Schröer, W. (2002): Soziale Benachteiligung und Kompetenzentwicklung. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Münster/New York/München u.a., S. 199–223
- Dehnbostel, P. (2002): Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster/New York/Berlin u.a., S. 37–57
- Dohmen, G. (2001): Lebenslanges Lernen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 186–187
- Erpenbeck, J. (2002): Erfahrungslernen, Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster/New York/Berlin u.a., S. 143–163
- Erpenbeck, J. (2004): Kompetenzentwicklung und Weiterbildung Geringqualifizierter. In: Severin, E./Zeller, B. (Hrsg.): Weiterbildung Geringqualifizierter. Im Druck
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch Selbstorganisation und multimediale Kommunikation. Münster/New York/Berlin u.a.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (2000): Kompetenzbiographie, Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer. Zum biographischen Kompetenzerwerb von Führungskräften der mittleren Ebene, nachgeordneten Mitarbeitern und Betriebsräten. QUEM-report, H. 62
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart
- Erpenbeck, J./Weinberg, J. (1993): Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik. Münster/New York
- Groothoff, H.-H. (1986): Bildung. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Göttingen/Toronto/Zürich, S. 123–131
- Heyse, V./Erpenbeck, J./Michel, L. (2002): Kompetenzprofilung. Weiterbildungsbedarf und Lernformen in Zukunftsbranchen. Münster/New York/Berlin u.a.
- Heyse, V./Erpenbeck, J. (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart
- Meyer-Dohm, P. (2002): Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und Lernkultur. Zehn Jahre QUEM. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Münster/New York/Berlin u.a., S. 13–67

- Nittel, D. (2001): Lebenslauf. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Bad Heilbrunn, S. 187–188
- QUEM (Hrsg.) (2001): Lernen im sozialen Umfeld. Entwicklung individueller Handlungskompetenz. Positionen und Ergebnisse praktischer Projektgestaltung. QUEM-report, H. 70
- QUEM (Hrsg.) (2003): Lernen im sozialen Umfeld. Organisationen – Netzwerke – Intermediäre. Kompetenzentwicklung beim Aufbau regionaler Infrastrukturen. QUEM-report, H. 77
- QUEM (Hrsg.) (2003a): Weiterlernen – neu gedacht. Erfahrungen und Erkenntnisse. QUEM-report, H. 78
- Schlutz, E. (2001): Bildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 48–51
- Weinberg, J. (2003): Struktureller Wandel – Weiterbildungsbedarf – Erwachsenenlernen. Innovatorische Impulse in der Weiterbildung der 1990er Jahre in Deutschland. Im Druck

## REZENSIONEN



## Das Buch in der Diskussion

**Knut Illeris**

### **The Three Dimensions of Learning**

Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social

(Roskilde University Press) Roskilde, 2. Aufl. 2004, 272 Seiten, ISBN 87-7867-121-3

*Erhard Schlutz:*

### **Zum Inhalt des Buches**

Illeris macht in diesem Buch – einer englischen Version des dänischen Originals „Lernen“ von 1999 – den Versuch, das Phänomen des Lernens theoretisch umfassend darzustellen.

Lernen umfasst für ihn die drei Dimensionen des Kognitiven, des Emotionalen und des Sozialen, die durchgehend in einem Doppelprozess auftreten: der internen Aneignung und der externen Interaktion (zwischen Lernenden und Material bzw. sozialer Umgebung).

Der größere Teil des Buches befasst sich mit der Darstellung und dem Zusammenhang der drei Dimensionen, ein weiterer Teil stellt diese Grundannahmen zum Lernen in den größeren Zusammenhang von Lernsequenzen, Lernräumen und Lebensaltern.

Der Autor verfolgt durch das Buch hindurch einen doppelten Suchprozess: zum einen die Auseinandersetzung mit relevanten Autoren und zum anderen den Aufbau einer eigenen Lerntheorie.

Die drei Dimensionen des Lernens werden für Illeris zentral repräsentiert durch Piaget (Kognition), Freud (Emotion), Marx (Gesellschaft). In seiner Zusammenfassung ordnet er in dieses Dreieck weitere Autoren ein, die Beiträge aus der Entwicklungspsychologie, den Handlungstheorien, der Sozialisierungstheorie sowie gesellschaftstheoretischer Art einbringen. Illeris geht es aber nun keineswegs um ein bloßes Nebeneinanderstellen einer Anzahl von unterschiedlichen Denksätzen zum Thema Lernen. Sondern sein Verständnis von Lernen gründet fundamental auf den psychologischen Grundannahmen von Piaget und von da aus werden theoretische Ansätze gesucht, die das ergänzen sollen, was bei Piaget an einem Gesamtbild von Lernen (den drei Dimen-

sionen, den unterschiedlichen Räumen und Lebensaltern) noch fehlt.

Für die eigene Theoriebildung des Autors ergibt sich daraus etwa folgendes Bild:

Lernen ist – als Bestandteil menschlichen Lebens und des Überlebenspotenzials – von Anfang an libidinöser Natur. Durch den ganzen Prozess der Aneignung hindurch werden kognitive Strukturen (Wissen und Fähigkeiten) sowie psychodynamische Muster (Emotionen, Motivationen, Haltungen) in einer integrierten Weise entwickelt. Beide Aspekte tragen zur Persönlichkeitsbildung bei.

Den Vorgang der kognitiven Aneignung erklärt Illeris mit Piagets Vorstellung von der Ausbalancierung eines Gleichgewichts zwischen einer Einpassung der Umwelt in die eigenen entwickelten Strukturen (Assimilation) und der Anpassung an die Umwelt durch Bildung neuer Schemata (Akkomodation). Allerdings differenziert er diese Mechanismen aus: Er übernimmt von Nissen eine Art basalen Mechanismus, die Kumulation, ein additives situationsgebundenes Lernen mit wenig Wahlmöglichkeit (an behavioristische Vorstellungen erinnernd). Vor allem aber bekommt die Akkomodation einen besonderen Stellenwert als eigentliche Grenzüberschreitung: durch Reflexion, durch größere Umformungsprozesse (transformative learning) oder durch Mobilisierung von Widerstandsfähigkeit, wenn sich Widerstand (beides: resistance!) gegenüber eigenen Lebensplänen zeigt. Also eine Funktion, die für das lebenslange Lernen, etwa in Krisensituationen, besondere Bedeutung hat!

Aber woher kommt die Energie für solche kognitiven Anstrengungen?

Zur Beantwortung dieser Frage greift Illeris auf Furths Zusammenschau von Piaget und Freud zurück (Wissen als Leidenschaft, 1990). Furth möchte Piagets Konzentration auf die Kognition durch Freuds Triebvorstellung ergänzen:

Den Trieb könne man als Drang nach Lebens-erfüllung (life fulfilment) verstehen, der auch in Piagets Assimilation wirke (während Furth die Akkomodation eher zweitrangig, als Mechanik einschätzt). Illeris folgt zwar Furths Denkansatz, hält aber die Zuordnung von Lebenstrieb und Assimilation für ein typisches Produkt der Piagetschule, die sich Lernen nur als positiven und progressiven Prozess vorstellen mag. Stattdessen sei nach Freud menschliche Entwicklung ein Kampffeld voller Konflikte. Während Furth das Lernpotenzial nur im Lebenstrieb sieht, muss man mit Freud die psychodynamische oder motivationale Basis für Lernen im Doppelpotenzial von Libido und Aggression, von Lust- und Realitätsprinzip, sehen. Aggression bildet auch ein Widerstandspotenzial, um Hindernisse für die eigenen Lebensziele durch Akkomodation überwinden zu können.

Während Emotion und Kognition eine untrennbare innere Einheit darstellen, interagieren sie gemeinsam mit dem Sozialen, Illeris' dritter Lerndimension. An dieser Stelle beschäftigt sich Illeris, nachdem er einige psychologische Interaktionsformen benannt und Vorstellungen vom sozialen Lernen (Bandura, Jarvis) referiert hat, vor allem mit der kritischen Theorie der Frankfurter und so genannten Hannoveraner Schule und deren Beiträgen zur Sozialisation. Dabei wird besonders Alfred Lorenzers materialistische Sozialisations- theorie (1972) gewürdigt als ein Versuch, Subjektivität als internalisierte Interaktionsformen, gelungene und verzerrte, zu begreifen, der sich allerdings weitgehend auf die frühkindliche Dyade beschränke. Andere Autorinnen beschrieben ebenfalls die Sozialisation als einen ambivalenten Prozess, überbetonen jedoch häufig das Gewicht des sozialen Kontextes (während Illeris Sozialisation als Lernprozess versteht).

Den gemeinsamen Rahmen für die drei Lerndimensionen und damit das Schlüsselkonzept für seine Theorie stellt das Konzept der Erfahrung dar, das zugleich auf die gegenwärtige Bedeutsamkeit des Lernens, auf Kontinuität mit vergangenen Lernprozessen und künftige Perspektiven verweist. Dazu greift Illeris u. a. auf Negt zurück, der trotz seines theoretischen Anspruchs von der dänischen pädagogischen Strömung der Erfahrungspädagogik um 1980 sehr stark rezipiert worden sei, im Sinne eines nötigen Ausgangs von den Interessen der

Lernenden. Für Illeris ist dagegen Negts Gedanke wichtig, dass auf Grund von Entfremdung die Erfahrungsbasis bereits zerstört sein kann, so dass Erfahrungslernen nur unter bestimmten Kriterien gelingt.

In weiteren Kapiteln geht Illeris nun über die Darstellung seiner Lerntriade hinaus, indem er Lernen in größere Zusammenhänge und Kontexte, auch aktuelle, hineinstellt: Es geht um Lernsequenzen und -sprünge, um Lernräume (alltägliches, schulisches, am Arbeitsplatz stattfindendes Lernen) und Lernen in unterschiedlichen Lebensaltern. Dabei werden u. a. bestimmte Konzepte heutiger Gesellschaftstheorien, wie „Reflexivität“ (Beck, Giddens) oder „Biografizität“ (Alheit), auf ihren Erklärungswert für heutige Lernanforderungen im Erwachsenenleben hin interpretiert.

### Zur Diskussion des Buches

Das Buch von Knut Illeris versucht den Raum des Lernens als ganzen theoretisch zu vermessen. Es handelt also nicht vom auffälligen „Lernverhalten“ bestimmter Teilnehmer, liefert keine schnellen Begründungen für anscheinend angesagte Lernmaßnahmen und pflegt auch nicht die hier zu Lande übliche Ableitung von Lernpostulaten aus Metatheorien. Allerdings geht der Verfasser über die eng gefassten lernpsychologischen Ansätze, vielleicht sogar weit über den Zuständigkeitsbereich der Psychologie hinaus. Aber er tut dies nicht essayistisch dilettierend, sondern analysierend und argumentierend Schritt für Schritt: beginnend mit Piagets Grundverständnis des Lernens als einer Selbstkonstruktion des Geistes und des Umweltverständnisses auf genetisch-biologischer Basis bis hin zur lebenslangen Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und der gesellschaftlichen Umwelt.

Angesichts der Größe des Vorhabens ist das Buch knapp gehalten, verständlich geschrieben; dem Verfasser gelingt es, mit wenigen Strichen und Zitaten die Bedeutung eines Autors oder Anschlussstellen für die eigene Argumentation zu markieren. Sicher wünschte man sich an manchen Stellen dann doch, je nach Vorwissen, etwas mehr Hintergrund und Ausführlichkeit. Und selbstverständlich kann jede Auswahl von Autoren aus einem so weiten Feld Rückfragen nach sich ziehen. Dass



beispielsweise ein gutes Drittel der häufiger genannten Wissenschaftler/innen deutschsprachig ist, hat sicherlich mit der geographischen und sprachlichen Nähe zu tun, vor allem aber mit Illeris' Neigung zur kritischen Theorie. Diese ist wiederum begründet durch Illeris' Interesse, Psychisches und Soziales zusammen zu sehen. Dass der Autor die politische Position eines undogmatischen Sozialismus vertritt, ist nur aus Randbemerkungen zu vermuten. Diese betreffen vor allem die Abgrenzung von Wissenschaftsströmungen, die eine Nähe zur sowjetischen Staatsideologie zeigen, wie etwa die Nachfolger der kulturhistorischen Schule der russischen Psychologie. Ein ähnlicher Vorbehalt mag auch Illeris' Verhältnis zu Holzkamp mitbestimmen. Holzkamps Konzept von Subjektivität wird auffallend knapp als rationalistisch und zielorientiert skizziert; im Übrigen sei gut, dass dieser sich mit diesem Buch seinen Weg frei gearbeitet habe von den Bindungen an die sowjetische Position.

Selbstverständlich müssen gerade bei einer so umfassenden Thematik, wie sie dieses Buch ausdrücklich darstellen will, immer noch Wünsche offen bleiben. Mir selbst geht es dabei nicht um Einzelheiten, sondern um die Kernintention des Autors, Lernen als Zusammenklang von drei Dimensionen darzustellen. Die Integration gelingt m. E. bei den Dimensionen Kognition und Emotion ausgezeichnet, im Falle des Sozialen oder der Interaktion weniger. Der Autor selbst stellt das Verhältnis dieser Dreifaltigkeit von vornherein als nicht ganz gleichgewichtig dar: Kognition und Emotion bildeten eine Einheit, etwa in Aneignungsprozessen; dieser Einheit stünde die soziale Interaktion mit der Umwelt gegenüber. Nun ist dieses Gegenüber ein altes Problem, aber der Autor hätte mit seiner Denkweise meinem Eindruck nach damit weiterkommen können. Ich bin nicht sicher, ob er einfach nicht hartnäckig genug gefragt hat oder ob er dem Sozialen damit ein „objektives“ Gewicht geben will.

Für das zweite sprechen schon die Nennung von Marx als Gewährsmann für die soziale Dimension (der aber im Gegensatz zu Piaget oder Freud nicht weiter hinzugezogen wird) und die wechselnde Benennung dieser „Lerndimension“: im Untertitel des Buches heißt sie „the social“, im Modell-Dreieck drinnen jedoch „society“. Die drei Dimensionen sind

also: cognition, emotion and society. Warum nicht (soziale) Interaktion? Es geht doch hier auch um Lernen, nicht um Gesellschaft als solche. Illeris bemüht sich an mehreren Stellen, dies klarzustellen: Lernen sei letztlich ein individuelles Phänomen, in dem Soziales und Gesellschaftliches ihre Spuren hinterlassen (an individual phenomem which is socially and societally marked, S. 227). Aber wie das geschieht, mit Hilfe welcher psychischer Strukturen und Vermittlungsmodi, dazu äußert der Autor sich nicht selbst. Er verweist dazu zweimal auf den sozialen Konstruktivismus, dem er aber zugleich eine einseitige Präferenz für das Soziale unterstellt (ganz abgesehen davon, dass der Begriff „soziales Konstrukt“ angesichts der Fülle entsprechender Beanspruchungen inzwischen zum vagen Codewort im Sinne von „nicht allgemeingültig“ geworden ist).

Die Frage nach einer möglichen Dialektik von Aneignung und Interaktion ist implizit in der Auseinandersetzung mit der Literatur enthalten, wird aber nicht explizit gestellt. Anders als bei der Integration des Emotionalen in Piagets Kognitionstheorie fragt Illeris bei der Einführung des Sozialen nicht, was Piaget in dieser Hinsicht fehlt und wodurch, durch wen diese Lücke gefüllt werden könne. Ist der Mensch nicht ebenso ein soziales, interaktives Wesen, wie ein kognitives und emotionales? Ein Interaktionstheoretiker wie Mead kommt bei Illeris nicht vor. Mich wundert aber noch mehr, dass die bereits verwendete Literatur nicht intensiver zur Klärung herangezogen wird. Furth beispielsweise vergleicht Piaget und Freud vor allem im Hinblick auf den Prozess der Symbolbildung und meint, dass durch die Lösung des Menschen von der Instinktabhängigkeit infolge der Symbolbildung (sexuelle) Energie frei wird für Kooperation und innere Repräsentation sozialer Beziehungen als einer „Welt von sozialen Ko-Konstruktionen“. Wygotski wird als Vertreter der kulturhistorischen Schule erwähnt, aber nicht in seiner Auseinandersetzung mit Piaget, etwa mit seiner Deutung des egozentrischen Sprechens beim Kinde, dessen Verschwinden für Wygotski anders als für Piaget nicht auf eine allmähliche Öffnung des Individuums zur Gesellschaft hinweist, sondern umgekehrt auf Verinnerlichung gesellschaftlicher Strukturen, die über die kommunikative Sprache nun in das verbale Denken eindringen.

Allerdings wird die Bedeutung von Alfred Lorenzers Sozialisationstheorie als Annäherung von psychoanalytischer und marxistischer Theorie gewürdigt und Illeris meint sogar, diese könne in seinem Lernkonzept die Stelle der Interaktion ausfüllen, allerdings nur für ein frühes Stadium. Einerseits bleibt mit dieser Einschränkung die Grundfrage wieder offen, andererseits wirkt für den Psychoanalytiker natürlich das, was in der kindlichen Entwicklung fundamental ist, auch in verwandelter Form im Erwachsenenalter nach. Bei Lorenzer ist dies die Erfahrung der doppelten Brechung, die die subjektiven Strebungen durch zwei Interaktionstypen erfährt: die frühe sinnliche (soziale) Auseinandersetzung mit Bezugspersonen, deren konfliktreiche Ergebnisse sich als ein Netz von unbewussten Lebensbedarfen dem leiblich-sinnlichen Erleben einschreiben, und die spätere Einführung von Sprache, die eine systematische Unterwerfung unter den geschlossenen Kodex ihrer Lebensanweisungen verlangt, was zum Konflikt mit den unbewussten Interaktionsformen und Wünschen führen muss, zu deren teilweisem Ausschluss aus der Sprache und damit zu fortwirkend verzerrter Kommunikation. (Lorenzer hat diese Gegenüberstellung von zwei teilweise antagonistischen Gedächtnissystemen später an Vorstellungen der Neurowissenschaften vom prozeduralen und deklarativen Gedächtnis herangeführt, in „Sprache, Sinn und Unbewusstes“, 2003.) Nun hat Illeris auf begrenztem Raum ohnehin schon viel Bezüge dargestellt und Integrationsarbeit geleistet, so dass der Rezensent ihm nicht auch noch die Lösung eines seit langem zwischen den Disziplinen umstrittenen Problems abverlangen möchte. Schade allerdings, denn Illeris scheint der Beantwortung so nahe! Der Rezensent hat in den letzten Jahren keine solch umfassende und sorgfältig argumentierende Darstellung des Lernens im weiten Sinne gelesen, die als Grundlagenliteratur auch der Erwachsenenbildung herangezogen werden kann. Piaget und seine Bedeutung bleiben für die deutsche Erwachsenenbildung ohnehin noch zu entdecken. Man könnte dazu mit diesem Buch beginnen.

*Jost Reischmann:*

Wenn ein Buch eines dänischen Autors, übersetzt ins Englische, drei deutschen Wissenschaftlern zur Besprechung vorgelegt wird, dann macht diese Gewichtung durchaus neugierig. Liegt hier ein neues, wichtiges Standardwerk für Andragogen vor? Die Antwort wird sein: Eher nein.

Der Autor verfolgt mit diesem Buch drei Absichten (S. 10):

1.

„... developing and describing a coherent and comprehensive understanding of learning“.

2.

Das Buch soll auch als „Textbook“ dienen, das „the most important ideas in current learning theory“ darstellt.

3.

Damit geht es ihm auch um die Widerlegung von „many over-simplified approaches to learning that are often the basis for administrative and political decisions“.

Eine wahrhaft anspruchsvolle Aufgabe.

Der pädagogisch-andragogische Leser lasse sich nicht irritieren: Dieses Buch ist aus lernpsychologischem Interesse geschrieben („Like all other learning psychology ...“ – S. 21). Zwar beginnt gleich das erste Kapitel mit der tief schürfenden Einsicht: „Education plays a role of growing importance in modern society ...“ (S. 13) und der Beschwörung einer „growing uncertainty about what it actually means to learn something and the sort of learning that is suitable to meet the individual and common needs of modern society“ (ebd.). Aber dieser Bezug auf pädagogische Felder bleibt überwiegend Appell an das Alltagsverständnis.

Das Buch baut auf zwei zentrale Prämissen auf: Lernen wird gesehen als Prozess, in dem immer und unumgebar zugleich Äußeres und Inneres zusammenwirkt: „Learning is fundamentally conceived as an integrated process consisting of two connected parts which mutually influence each other: Firstly, the interaction process between the learner and his or her environment ... Secondly, the internal psychological acquisition an elaborative process“ (S. 16). Hier bezieht Illeris sich explizit und fundiert auf das von Piaget entwickelte und vielfältig erforschte Äquilibrationsprinzip,

in dem Adaptionsprozesse durch das Wechselspiel von Assimilation und Akkomodation zustande kommen.

Zweite Prämisse ist, dass Lernen immer in einem dreipoligen Spannungsfeld erfolgt – deshalb im Titel „the three dimensions“: „All learning includes three simultaneous and integrated dimensions: a cognitive content dimension, an emotional, psychodynamic, attitudinal and motivational dimension, and a social and societal dimension“ (S. 25).

Leitautoren dieses Dreiecks sind Piaget, Freud und Marx; der Großteil des Buches besteht darin, insgesamt 33 Autoren in diesem Spannungsfeld zu verorten. Diese konzentrierte, breite und fundierte Zusammenfassung wichtiger, insbesondere auch europäischer Autoren gehört sicher zu den Stärken dieses Buches. Dabei kompiliert er die Ansätze nicht nur, sondern stellt sie jeweils in den integrierenden Zusammenhang seiner beiden Grundprämissen.

Auf eine detaillierte Inhaltsangabe kann hier verzichtet werden, da dies in der ausführlichen Rezension von Schlutz geleistet wird. Deshalb gleich zur Einschätzung des Buches: Gemessen an den drei Absichten des Autors erfüllt das Buch sicherlich die Ansprüche an ein „Textbook“ mit einer synthetisierenden Zusammenschau älterer und neuerer Lerntheorien. Dies ist insbesondere für die Älteren unter uns, die zu Teil mit diesen Autoren aufgewachsen sind, eine Fundgrube für wertvolles Rückversichern, was an vorhandenem Wissen bereits wieder in Vergessenheit zu geraten droht. In diesem Sinne kann das Buch auch als Nachschlagewerk dienen. Allerdings sind Zweifel angebracht, ob der Neuling (Student) mit der Vielzahl von notwendig kurzen Bezügen nicht überfordert ist. Der Wunschtraum, dass übersimplifizierende, administrative und political decisions“ mit diesem Buch reduziert würden, bleibt bei seiner Komplexität sicher Wunschtraum. Und ob ein neues, „coherent and comprehensive understanding of learning“, eine neue psychologische Lerntheorie, welche die Nachteile der alten vermeidet, damit grundgelegt wird? Darüber werden die Lernpsychologen entscheiden müssen. Skepsis scheint jedoch angebracht: Solche Supertheorien, die fast alles unter einem Dach zu integrieren versuchten, haben sich bisher nicht durchsetzen lassen.

Die Besprechung dieses lernpsychologischen

Buches als „aktuelles Buch“ im Report wendet sich an Andragogen. Deshalb ist die Auseinandersetzung mit diesem Buch auch eine Auseinandersetzung mit der Nützlichkeit einer anderen Wissenschaft für die Andragogik. Aus andragogischer Sicht sind sicherlich die beiden Prämissen des Autors nützlich: Das „Zugleich“ von außen und innen, von „Interaction and Internalisation“ (S. 19), ist etwas, was man mancher andragogischen Diskussion heute ins Stammbuch schreiben möchte: Es ist eben nicht allein der sich alles innerlich allein konstruierende Lerner, sondern zugleich die äußere, auch didaktisch angerichtete Welt, welche Lernen fordert und fördert und über Lern- bzw. Bildungserfolg entscheidet. Das hier von Illeris präferierte Äquilibraionsmodell hat auch für die Andragogik wichtige Erklärungskraft. Auch die dreipolige Spannung zwischen kognitivem, emotionalen und sozialem täte mancher Weiterbildungs-Diskussion gut, wenn eindimensional mit einer angeblichen „Wissensgesellschaft“ und „Wissensmanagement“ die Komplexität von Lernen zwischen kognitiven, emotionalen und sozialen Einflussfaktoren simplifiziert wird. Wenn ich in Zukunft das pädagogische Prinzip des „Ganzheitlichen Lernens“ beschwören will, werde ich Illeris zitieren: „It is important to stress that all three dimensions are always integrated parts of the learning process and in practice do not exist as separate functions, although there may be a need to separate them analytically in order to obtain a more differentiated picture“ (S. 20).

Manches allerdings erscheint aus andragogischer Sicht wie ein Raunen aus dem frühen vorigen Jahrhundert, etwa bei den Entwicklungsstufen-orientierten Überschriften in Kapitel 11: „Children want to capture their world“ (S. 208), „Young people want to construct their own identities“ (S. 212), „Adults pursue their life goals“ (S. 216), „Mature adults seek richness and harmony“ (S. 222). Solche Passagen (etwa auch auf den zwei Seiten über „Lifelong Learning“ S. 223 ff.) kann sich der andragogische Leser ob ihrer andragogischen Unterkomplexheit schenken. Vielleicht muss man diese Unterkomplexheit auf ein durchgehendes Paradigma dieses Buches zurückführen: Es versucht *allgemeine* („in general“) Aussagen zu machen. Dies ist ein psychologisches Paradigma, auf das Andragogik zwar aufbaut, das aber weder für an-

dragogische Theorie noch Praxis ausreicht. Denn Erziehung/Bildung geschieht nicht an einem allgemeinen Menschen in einer generellen Situation, sondern an einem einmaligen Menschen in einer spezifischen Situation – für solche Situationen hat die Andragogik eigene Paradigmen. Pädagogen/Andragogen werden eher danach suchen, wie „richness and harmony“, „life goals“, „identity“ oder „capture one’s own world“ in jedem Lebensalter und jeder Lebenssituation zu fördern sind, als damit zufrieden zu sein, sie bestimmten Lebensphasen oder -stufen „in general“ zuzuordnen.

Diese Differenz zwischen psychologischen und pädagogischen Paradigmen zeigt sich auch an den zunächst so plausiblen Eckpunkten des Illeris’schen Dreiecks: Andere Lernpsychologen (z. B. Bloom) kannten auch einen psychomotorischen Bereich. Dieser ist bei Illeris im kognitiven erhalten, weil „both are controlled by the central nervous system“ (S. 18). Dies ist für Pädagogik eine untragbare Vereinfachung: „Fahrrad fahren lernen“ ist (nicht nur didaktisch) etwas himmelweit anderes als „ein Gedicht lernen“. Ähnliches gilt für den sozialen Pol: Illeris sieht durchaus den Unterschied zwischen Lernanlässen, die von „material surroundings“ (S. 119) erzwungen werden und solchen, die im sozialen Kontakt mit Menschen entstehen. Doch entscheidet er sich zur Zusammenfassung, weil „the nature of this interaction is always transmitted socially and societally“ (S. 119). Diese Äquivalenz mag für die Psychologie Sinn machen; andragogisch ist die Lernsituation, ob man um Mitternacht bei strömendem Regen (Auslöser „material surrounding“) lernen muss, einen Reifen zu wechseln, in Theorie und Praxis grundlegend anders als wenn der Ehemann seiner Partnerin im Trockenkurs vor der Garage den Reifenwechsel beibringen will („socially transmitted“).

Aus diesem psychologischen Fokus des Autors heraus ist auch verständlich, dass pädagogische Grundkategorien – z. B. Anthropologie, Teleologie, Didaktik oder Methodik – bestenfalls in ein paar Allgemeinplätzen thematisiert werden.

Diese Kritik macht das Buch weder falsch noch wertlos: Es ist eben (nur) aus psychologischer Sicht geschrieben. Die erkenntnisleitenden Interessen und Fachfragen unterschiedlicher Wissenschaften sind unterschied-

lich – eine eigentlich banale Feststellung. Gerade dieses Buch (und seine Auswahl als dreifachbesprochenes Buch im Report) bietet den Anlass, auf die begrenzte Fruchtbarkeit und Kompatibilität einer anderen Wissenschaft hinzuweisen und sich nicht vordergründig beeindruckt zu lassen.

Erfreulich am Gesamtduktus des Buches ist, dass die Sicherheits- und Machbarkeitsphantasien mancher lernpsychologischen Werke konsequent vermieden wird. Ebenso erfreulich ist die Selbstverständlichkeit, mit der Lernen in der gesamten Lebensspanne und Lebensbreite bedacht wird. Und die Erinnerung an eine Vielzahl an Lerntheorien, die den Blick auch von Andragogen auf die Differenziertheit von Lernprozessen vertiefen und erweitern – zum andragogischen Weiterdenken.

*Christine Zeuner:*

Bücher zu Lerntheorien haben Konjunktur. Allerdings ist es eher selten, dass sich ein Autor bemüht, im Sinne eines anglo-amerikanischen Textbuchs Lerntheorien in ihrer Genese sowie ihren theoretischen und gesellschaftspolitischen Dimensionen beispielhaft über ihre Protagonisten darzustellen.

Illeris geht von der These aus, dass Lernen immer einen doppelten, sich wechselseitig bedingenden Prozess voraussetzt: zum einen die Interaktion des Lernenden mit seiner Umwelt, sowohl im Kontakt mit anderen Menschen als auch mit Medien, über die Wissen vermittelt und angeeignet wird. Zum anderen müssen die internen psychologischen Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse berücksichtigt werden, die letztlich zu Lernresultaten führen. Er legt seinen Ausführungen ein Lernkonzept zu Grunde, das alle Prozesse abdeckt, „... that lead to relatively lasting changes of capacity whether it be of a motor, cognitive, emotional, motivational, attitudinal or social character“ (S. 17).

Nach Illeris findet Lernen bei jedem Menschen während des gesamten Lebens innerhalb der drei Dimensionen Kognition, Emotion und Gesellschaft statt. Lernen als sozialer Prozess bedeutet, dass sich Individuen mit ihrer Umwelt auseinander setzen müssen, d. h. sowohl auf der interaktiven Ebene mit anderen Individuen als auch auf einer gesellschaftlichen Ebene, die bestimmt ist durch his-

torische und politische Zusammenhänge. In Anlehnung an das marxistische Argument, wonach das gesellschaftliche Sein das Bewusstsein bestimmt, determinieren nach Illeris gesellschaftliche Bedingungen auch die Lernbedingungen und -voraussetzungen des Einzelnen. Seiner Meinung nach kann in kapitalistischen Gesellschaften die Interpretation über die Wirkung von Lernvorgängen nicht von den gesellschaftlichen Bedingungen getrennt werden (S. 19).

Ausgehend von dieser Grundthese stellt Illeris die drei Richtungen des Lernens in ihrer theoretischen Genese vor. Interessant ist, dass jeweils auch gegensätzliche Entwicklungen und Strömungen innerhalb einer Lerntheorie ausführlich interpretiert und teilweise kritisiert werden.

Für die Kognitionstheorie wählt er als Ausgangspunkt Piaget und begründet dies mit Piagets Distanz zu behavioristischen Lerntheorien, da in seinen Analysen der kognitive Aspekt des Lernens mit den grundlegenden Aneignungsformen der Assimilation und der Akkomodation im Vordergrund steht. Nach der Darstellung der wesentlichen Elemente von Piagets Lerntheorie werden ihnen Erweiterungen des dänischen Psychologen Thomas Nissen und des amerikanischen Psychologen David Kolb gegenübergestellt.

Diese methodische Vorgehensweise ist charakteristisch für Illeris. In Kapitel 3 kommen Fragen zum „Meta-Lernen“ zur Sprache, also dem aktuellen Trend, das „Lernen zu lernen“. Kapitel 4 beschäftigt sich mit dem emotionalen Aspekt des Lernens in seiner Wechselwirkung beim Aufbau kognitiver Strukturen am Beispiel psychoanalytisch geprägter Lerntheorien, ausgehend von den Theorien des Amerikaners Hans Furth. Kapitel 5 fragt nach der Notwendigkeit, sich über Lernen reflexive Fähigkeiten anzueignen, wie sie von Giddens, Beck und Luhmann gefordert werden, um in einer modernen Gesellschaft als Individuum bestehen zu können. Kapitel 6 erörtert die Frage, unter welchen Bedingungen Menschen nicht lernen bzw. sich dem Lernen verweigern. In Kapitel 7 kommt Illeris zur dritten Dimension des Lernens: der gesellschaftlichen, die sich aus den Komponenten Interaktion, soziales Lernen und Sozialisation zusammensetzt. Hier rekurriert er auf Erkenntnisse der Frankfurter Schule und – wie er sie nennt – der Hannoveraner Schule um Alfred Loren-

zer, Thomas Ziehe und Oskar Negt. Ansätze des Erfahrungslernens, die von Negt, Dewey, Freire und anderen für partizipative Lernkonzepte genutzt wurden, stehen im Mittelpunkt. Die weiteren Kapitel beschäftigen sich mit Lernsettings, Lernorten, biografischem Lernen. Im abschließenden 12. Kapitel fasst Illeris seine Ergebnisse zusammen, indem er zunächst die Illustration vom Beginn des Buches wieder aufnimmt (S. 19), in der die kognitiven, emotionalen und sozialen Aspekte, die Lernen konstituieren, in einem Dreieck dargestellt wurden. Zur Übersicht und Einordnung werden nun die im Buch besprochenen Lerntheorien im Dreieck verortet.

Diese Vorgehensweise erleichtert dem Leser das Verständnis des Buches, denn selbst wenn man Illeris in seinem Focus auf das soziale Lernen und dem zu Grunde liegenden kritisch-theoretischen Zugang nicht folgen möchte, liefert das Buch einen umfassenden Überblick zu existierenden Lerntheorien aus internationaler Perspektive, die in entsprechenden deutschen Veröffentlichungen eher selten zu finden sind. Die Belesenheit des Autors führt allerdings gleichzeitig zu einer Fülle von Detailinformationen, die ohne tiefere Vorkenntnisse schwer einzuordnen sind. Würde dieses Buch – wie intendiert – als Lehrbuch in universitären Seminaren eingesetzt, wäre eine Auseinandersetzung mit der Referenzliteratur, über die das ausführliche Literaturverzeichnis einen guten Überblick gibt, zum tieferen Verständnis unumgänglich.

## Rezensionen

**Friederike Behringer/Axel Bolder/Rosemarie Klein u. a. (Hrsg.)**

### **Diskontinuierliche Erwerbsbiographien**

Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens (Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2004, 352 Seiten, 20,00 Euro, ISBN: 3-89676-797-6

Der vorliegende Sammelband präsentiert die Ergebnisse eines gleichnamigen Verbundprojekts, das vom DIE in Zusammenarbeit mit dem DIW, der Hans-Böckler-Stiftung, der DEAE, dem ISO-Institut Köln und dem Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund bearbeitet wurde. Ihren inhaltlichen Ausgangspunkt nimmt die Publikation von der berufs- und arbeitssoziologisch begründeten These des Arbeitskraftunternehmers sowie von deren mutmaßlichen Konsequenzen für gegenwärtige und zukünftige Erwerbsbiografien. In dem rund 350 Seiten fassenden Sammelband nehmen nach einer Einleitung der Herausgeber in 25 Beiträgen rund 32 Autor/inn/en verschiedener fachlicher Provenienz Stellung zu zentralen Fragestellungen des Diskurses.

Im ersten Hauptteil: „Kontinuität – Diskontinuität: Annäherungen an ein vieldiskutiertes Thema“ nimmt Bolder angesichts vorliegender eigener empirischer Befunde zur Figur des Arbeitskraftunternehmers Stellung. Die Befunde bleiben entlang der von ihm angewandten Orientierungstypologie uneinheitlich. Demgegenüber hebt er auf den blicklenkend-prognostischen Gehalt seiner Thesen ab, entzieht diese jedoch damit zugleich auch der Möglichkeit einer (gegenwärtigen) empirischen Prüfung. Die ungelöste Problematik der Prognostizierbarkeit wird von Michael Corsten profiliert, der den Möglichkeitsraum erwerbsbiografischer Entwicklung anhand von vier Zukunftsszenarien absteckt, von denen die Pongratsche nur eine Möglichkeit darstellt.

Im zweiten Hauptteil: „Diskontinuität in Erwerbsbiographien: Zur Lage in Deutschland“ finden sich empirisch basierte Stellungnahmen zur bundesdeutschen Entwicklung. Kohortendaten aus der Lebenslaufforschung führen Rolf Becker dazu, die realtypische Existenz von Normalbiografien grundsätzlich zu negieren und statt dessen eine „allgemeine zeitdia-

gnostische Fehlwahrnehmung eines dramatischen Wandels von Erwerbsverläufen“ (S. 62) zu konstatieren. Behringer kommt aus biografeanalytischer Perspektive zu dem Schluss, dass es kaum empirische Anhaltspunkte für die generelle These einer Entberuflichung gäbe, und auch Hall/Jansen/Ulrich können in ihrer Untersuchung, die sich auf Daten von BIBB/IAB-Erhebungen stützt, nur schwache Signale für eine zunehmende Diskontinuirung von Erwerbsverläufen ausmachen. Damit konform gehen auch die eindeutigen Befunde Konietzkas. Mit der spezifischen Übergangsproblematik von Jugendlichen ohne Schulabschluss befasst sich Heike Solga.

In Teil 3: „Diskontinuitätserfahrungen in differentiellen Lebenslagen: Erscheinungsformen – Bearbeitungsmuster – Lernprozesse“ werden die Be- und Verarbeitungsmuster von Diskontinuitätserfahrungen thematisiert. Friebel und Klement/Schaepfer/Witzel betrachten differenzielle Aspekte der Weiterbildungsteilnahme. Bootz/Trier formulieren erfahrungsgestützte Thesen zum ostdeutschen Transformationsprozess, die im Beitrag von Aulerich um ein Fallbeispiel ergänzt werden. Meijers/Warddeker profilieren die Kategorie des „Karriere-Lernens“ als Pflichtfach moderner Berufserziehung. Klein/Reutter heben vor dem Hintergrund einer pädagogischen Kritik der Kompetenzdebatte auf den erwachsenenpädagogischen Umgang mit Diskontinuitätserfahrungen ab. Ebenfalls aus erwachsenenpädagogischer Perspektive fragt Preißer nach Möglichkeiten zur beruflichen Neuorientierung und will dabei weniger „Beruflichkeit“ als vielmehr „Biografie“ als Referenz beruflicher Weiterbildung verstanden wissen. Der abschließende Beitrag von Wiemert widmet sich exemplarisch der Kompetenzentwicklung in Zeitarbeitsverhältnissen und leitet insofern bereits zum vierten Hauptteil über, der unter Überschrift „Diskontinuitätsmanagement: Bildungs- und beschäftigungspolitische Reaktionen auf ein wahrgenommenes Phänomen“ auf aktuelle Formen arbeitsmarktpolitischer Strategien Bezug nimmt. Icking entfaltet systematisch die Kategorie der Beschäftigungsfähigkeit als Zieldimension der Beschäftigungspolitik, die im Folgebeitrag von Hendrich um die Leitvorstellung einer berufsbiografischen Gestaltungskompetenz ergänzt wird. Die Beiträge von Rudolph/Pensé widmen sich dem arbeitsmarktstrategischen Instrument des „Pro-

filings“ systematisch vor dem Hintergrund des Job-AQTIV-Gesetzes und exemplarisch am Beispiel der Praxis des Auftrags-Profilings der VHS Rheingau-Taunus. Präventiv angelegte Strategien des Beschäftigungstransfers, werden von Wacker vorgestellt. Die Beiträge von Bastian und Epping thematisieren die eher grundsätzliche Frage einer Umstellung von Angebots- auf Nachfrageorientierung der Weiterbildung. Abschließend illustriert Schröder die Situation von E-Lancern, freiberuflichen Trainer/innen in der IT-Branche, als real vorfindbaren Vertreter/innen des Arbeitskraft-unternehmer-Typus.

Im abschließenden Teil 5: „Abschied von der Normalbiographie? Perspektiven“ verweist Diewald auf mangelnde Anzeichen für eine generelle Destabilisierung von Erwerbsverläufen und bietet damit ein vergleichsweise beruhigendes Bild. Dem Szenario einer zukünftig flächendeckenden Erosion von Arbeitsplatzstabilität und -sicherheit wird nur geringer Realitätsgehalt beigemessen.

Der anspruchsvollen dreifachen Zielsetzung des Bandes,

- Forschungsergebnisse aufzuarbeiten und historisch kontextuiert zusammenzuführen,
- die Rolle der Erwachsenenbildung angesichts der Wirkungen von Diskontinuitäts Erfahrungen auf den Einzelnen zu reflektieren und
- aktuelle bildungs- und arbeitsmarktpolitische Instrumente zu analysieren,

kann in erfreulich hohem Maße entsprochen werden. Trotz und gerade auf Grund der zahlreichen empirischen Befunde wird jedoch deutlich, dass Diskontinuität – wiewohl als empirisch vorfindbares Phänomen konsentiert – in ihren zunehmenden, stagnierenden oder gar rückläufigen Entwicklungstendenzen kontrovers bleibt und weiterer Forschung bedarf. Unbestritten aber bleibt, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung bereits jetzt mit einem hohen Maß an Diskontinuität in Erwerbsbiografien konfrontiert wird. Die Diskussion über adäquate Perspektiven der Erwachsenenbildung scheint durch die von Voß und Pongratz formulierte These angeregt worden zu sein.

Insgesamt ist es mit dem besprochenen Sammelband auf eindrucksvolle Weise gelungen, einschlägige Perspektiven ausgewiesener Forscher/innen in einer bislang (noch) ungewöhnlichen Diskursform zusammenzubrin-

gen und dabei zukunftsweisende Formen der Forschungskooperation aufzuzeigen.

Alexander Wörner

**Paul Ciupke u. a.  
Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung**

(Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) Sonderbeilage zum REPORT 2002, URL: [www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2002/ciupke02\\_01.pdf](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf)

Vorweg kann eine bewertende Feststellung gemacht werden: Das im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung unter der Leitung von Hans Tietsgens erarbeitete und publizierte Memorandum kann schon deshalb als eine wichtige wissenschaftsstrategische Initiative bezeichnet werden, weil damit die Bedeutung und die Funktion historischer Erwachsenenbildungsforschung in das allgemeine Bewusstsein der scientific community gehoben wird. Es erfüllt damit, wie es in der Einleitung heißt, eine wichtige Aufgabe: nämlich eine „Plattform“ für die Personen und Institutionen zu sein, die sich mit der Geschichte der Erwachsenenbildung und ihrer Erforschung auseinander setzen. Insofern kann dem Memorandum ohne Einschränkung eine wissenschaftliche Relevanz zugesprochen werden.

Unter allgemeinen historiographischen Gesichtspunkten – und dies gilt für die Geschichte von Bildung und Erziehung allgemein – ist die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein und damit inhärent die erziehungstheoretische Reflexion von disziplinübergreifender Bedeutung im Kontext von Fragen nach den Voraussetzungen und Grundlagen historischen Lehrens und Lernens als Gegenstand geschichtsbezogener Didaktik und Methodik. Damit ist eine universelle anthropologische Dimension angesprochen.

So gewinnt unter den sechs genannten Forschungsfeldern (u. a. Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe, Institution und Organisation und schließlich die Wissenschaftsgeschichte) das „Lernen Erwachsener“ eine herausragende Bedeutung in der historischen Erwachsenenpädagogik. Die genannten anthropologischen, biografischen, sozialisatorischen und interaktiven Aspekte verweisen auf grundlegende geschichtsphilosophische Per-

spektiven. So kann man unter dem Gesichtspunkt des „Lernens Erwachsener“ in historischer Dimension nicht nur eine Geschichte von Didaktik und Methodik sehen, sondern eine grundlegende historische Sichtweise. In der Skizzierung dieses bedeutsamen Forschungsfeldes zeigen sich Elemente einer eigenständigen Historik der Erwachsenenbildung.

In thematischer Hinsicht wird eine Verbindung zur historischen Biografie- und Sozialisationsforschung hergestellt. Zugleich werden die vielfältigen Netze sozialer Bewegungen identifizierbar. Darüber hinaus werden hier wesentliche forschungsstrategische und methodologische Aspekte der Erforschung dieses Gegenstandes genannt wie Quellenanalyse, Berücksichtigung von Tagebüchern, Briefe, Autobiografien – und dieses scheint insbesondere für die Teilnehmer in den Heimvolkshochschulen von besonderer Relevanz – die Aufarbeitung von Teilnahmeerfahrung sowohl unter Berücksichtigung schriftlicher Quellen als auch unter Einbeziehung narrativer Verfahren.

Für eine Geschichte der Erwachsenenbildung ist das genannte Forschungsfeld „System und Politik“ als eine Ausdifferenzierung eines besonderen Handlungsfeldes zu verstehen. Unter Einbeziehung systemtheoretischer Überlegungen wird zum einen von einer „Eigenlogik“ im Sinne der Systembildung gesprochen. Besonders bedeutsam ist die Herstellung von Beziehungen und Austauschprozessen dieses Systems zu seinen Umweltsystemen. Dabei wird immanent dem Gedanken operativer Geschlossenheit als auch dem der strukturellen Kopplung Rechnung getragen.

Zu Recht verweist das Memorandum beispielhaft auf die Wirkungen der Gesetzgebung in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts für institutionelle und organisatorische Veränderungsprozesse in Richtung auf die Herausbildung eines eigenständigen und gleichberechtigten Teilsystems von Bildung und Erziehung. Um im Besonderen die Austauschprozesse und die Wirkungsmodi zwischen dem System Erwachsenenbildung und der Politik an einem signifikanten historischen Beispiel zu verdeutlichen, hätte man die Folgen der Bismarckschen Sozialistengesetze für die Sozialdemokratie selbst und insbesondere für Formen politischer Erwachsenenbildung hervorheben können, wie andererseits die Aufhebung die-

ser politischen Restriktionsmaßnahmen neue Formen sozialdemokratischer Erwachsenenbildung freigesetzt hat („Arbeiterbildungsschule“ 1891; „Parteischule“ der SPD 1906). Das Memorandum konzentriert sich vor allem auf das Verhältnis des Systems Erwachsenenbildung zu anderen Teilsystemen von Bildung und Erziehung sowie auf Fragen der Binnendifferenzierung. Diesen Aspekten wird möglicherweise größerer Raum eingeräumt als der Differenz des Systems Erwachsenenbildung zu den herausragenden Umweltsystemen Politik, Ökonomie und Kultur.

Angesichts der Tatsache, dass die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung bereits ein beachtliches Forschungsniveau erreicht, sich weitgehend auf Grund ihres „Formierungs- und Differenzierungsprozesses“ im Kosmos der Wissenschaften etabliert hat und somit auf ihre eigene Disziplingenese zurückblicken kann, wird dieses Forschungsfeld zu Recht in den Katalog wichtiger Forschungsaufgaben aufgenommen. Dabei ist darauf zu verweisen, dass jenseits von Forschungen zur universitären Akademisierung bereits Ergebnisse zur Theoriebildung vor 1933 vorliegen und auch einzelne zeitübergreifende Vorarbeiten zur Erforschung der eigenen Wissenschaftsdisziplin, die Anhaltspunkte für eine differenzierte und vertiefte historische Erforschung bieten könnten. Dabei sollte vorab besonderes Augenmerk auf die Klärung wichtiger wissenschaftstheoretischer Grundlagen einer eigenständigen historischen Erwachsenenpädagogik gerichtet werden.

Die Darstellung und Analyse „zukünftiger Aufgaben und Schwerpunkte“ gibt einen fundierten Einblick in die konkrete Forschungssituation und in Forschungsperspektiven, besonders auch im Hinblick auf die zitierte Aufgabenstellung von Quellensicherung und Archivierung des vielfältigen, aber zumeist noch verstreuten und noch zu erkundenden historischen Materials. In dem Memorandum werden auch wichtige forschungspolitische Ziele definiert: Gerade angesichts der Veränderungen der Studienorganisation und der Neuformierung der inhaltlichen Schwerpunkte im Hinblick auf Bachelor-, vor allem auf Masterstudiengänge ist der Verweis auf die wichtige Rolle, die die historische Erwachsenenpädagogik für die Lehre zukünftig zu übernehmen habe, einleuchtend. Vor dem Hintergrund der stringenten Darstellung und Analyse des Memorandum



dums wird eindrucksvoll belegt, dass universitäre Geschichtsforschung der Erwachsenenbildung zu den legitimen und notwendigen Schwerpunkten von Universitäten und Forschungseinrichtungen zählen sollte. Der Hinweis, dass die historische Erwachsenenpädagogik auch in der Drittmittelanwerbung und Drittmittelzuteilung stärker berücksichtigt werden sollte, wird auch damit begründet, dass hier ein „Erklärungs- und Anregungspotenzial historischer Forschung“ für gegenwartsbezogene Problemstellung zu Grunde liegt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die in dem Memorandum vorgetragenen geschichtstheoretischen und forschungsstrategischen Überlegungen im Allgemeinen zur Intensivierung und Vertiefung des Diskurses über Geschichte und Geschichtswissenschaft in der Erwachsenenbildung beitragen können. Damit bietet sich ein Ansatz, den Zusammenhang von Geschichtsforschung, Geschichtsdarstellung, Geschichtserzählung und der Konstitution von Geschichtsgedächtnis erklärbar zu machen.

*Josef Olbrich*

**Peter Faulstich/Joachim Ludwig (Hrsg.)  
Expansives Lernen**

(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2004, 310 Seiten, 19,80 EUR, ISBN: 3-89676-811-5

Das 1993 von Klaus Holzkamp veröffentlichte Buch „Lernen“ blieb in der Erwachsenenbildung zunächst weitgehend unbemerkt, bis Peter Faulstich auf die Relevanz dieser subjektwissenschaftlichen Lerntheorie aufmerksam machte. Holzkamp unterscheidet zwischen defensiven (auf Anpassung an Erfordernisse vor allem des Arbeitsmarktes gerichtet) und expansiven Lernbegründungen. Expansives Lernen wird von den begründeten Interessen der Menschen aus definiert und verbindet eine intentionale Subjektentwicklung mit gesellschaftlichem, partizipativem Handeln. Expansives Lernen ist ein Handeln gesellschaftlicher Subjekte, wobei dieser Lernbegriff an den Bildungsbegriff erinnert (Ludwig S. 41). Holzkamp geht von der Annahme aus, dass der Erwachsene nicht begründet gegen seine eigenen Interessen handelt. Holzkamp vermittelt zwischen individuellen Bedeutungen und sozialstrukturellen Verhältnissen. Sein kriti-

scher Lernbegriff ist anschlussfähig an Konzepte emanzipatorischen, selbstbestimmten Lernens, geht aber über individualistische Ansätze z. B. des selbstreferenziellen Lernens hinaus. Holzkamps Begriff des expansiven Lernens bildet den Referenzrahmen dieses Sammelbandes, in dem sich 19 Autor/innen – überwiegend aus der Erwachsenenbildung – zu dieser Lerntheorie äußern.

P. Faulstich und J. Ludwig führen in die subjektwissenschaftliche Theorie des Lehrens und Lernens ein und es wird ein Interview abgedruckt, das Rolf Arnold mit (dem inzwischen verstorbenen) K. Holzkamp geführt hat. Diese Theorie wird in dem Kapitel „Reflexionen auf Lernen und Bildung“ von den Herausgebern sowie von G. Zimmer, R. Peters, D. Gnahs, I. Schübler und K. Müller kommentiert. Im 2. Kapitel wird über „Lernforschung vom ‚Subjektstandpunkt‘“ berichtet. M. Markard, P. Grell, M. Weis, P. Arnold, A. Grotlüschen, M. Müller und M. Allespach stellen Forschungsprojekte vor, die mehr oder weniger stringent auf die Lerntheorie Holzkamps rekurrieren. Das 3. Kapitel enthält „kritische Reflexionen zur Lerntheorie Klaus Holzkamps“, und zwar von R. Arnold, H. Forneck, J. Wittpoth, H. Bremer, A. Krapp.

Der Sammelband ist die vielleicht anspruchsvollste Veröffentlichung zur Lerntheorie in der Erwachsenenbildungsliteratur der vergangenen Jahrzehnte. Dieser Lernbegriff hat einerseits eine lange Tradition (z. B. in der Kritischen Theorie), ist aber andererseits nicht nur ein neues Etikett für Altbekanntes. Die Autor/innen haben – das ist nicht verwunderlich – Holzkamp unterschiedlich gelesen. Alle Beiträge knüpfen an Holzkamp an, aber nicht alle setzen sich mit ihm auseinander. Vielleicht wäre weniger mehr gewesen, denn den Leser/innen wird auf 310 Seiten doch einiges an Lerneranstrengung zugemutet – u. a. auch durch eine in einigen Beiträgen unnötig verklausulierte Sprache.

Es handelt sich um eine theoretische Grundlegung und Holzkamp war Theoretiker, kein Empiriker. So habe ich mehr Illustrationen expansiven Lernens bei unterschiedlichen Zielgruppen und in verschiedenen Lernbereichen vermisst. In der Bildungswirklichkeit stellt sich vermutlich heraus, dass defensives und expansives Lernen keine Gegensätze, sondern komplementäre Perspektiven sind. Die auf dem Deckblatt angekündigte Frage „Welchen Er-

trag hat dieser Begriff für eine Didaktik der Erwachsenenbildung?“ bleibt trotz der Projektberichte in Kapitel 2 unbeantwortet. Letztlich wird überwiegend von Begründungen des Lernens und nicht vom Lehren gesprochen. Den Leser/inne/n wird empfohlen, aus den Differenzen der unterschiedlichen Beiträge und Interpretationen zu lernen (S. 9). Die Herausgeber schlagen vor, „zu prüfen, inwieweit Positionen ausgehend von Mead, Foucault, Bourdieu ... weiterführend sein können ...“ (S. 13). In der Tat: expansives Lernen – ein weites Feld. H. S.

**Stephanie Hartz/Klaus Meisel**  
**Qualitätsmanagement**

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004, 146 Seiten, 17,90 Euro, ISBN: 3-7639-1870-1

Aus der Flut neuerer Literatur zum Thema Qualität und Qualitätsmanagement in Erwachsenenbildung und Weiterbildung hebt sich dieser Studententext auf Grund seines systematischen Charakters, seiner Übersichtlichkeit und seiner pädagogischen Expertise heraus. Er umfasst eine grundlegende und zugleich anspruchsvolle Einführung in die aktuelle Diskussion pädagogischer Qualität und ihrer Evaluation, gute Beschreibungen und kritische Einschätzungen einschlägiger Konzepte des Qualitätsmanagements und einen europäischen Seitenblick auf Großbritannien und die Schweiz. In einer abschließenden Gegenüberstellung von organisationaler und pädagogisch-professioneller Handlungslogik werden Fehlstellen und Desiderata der Qualitätsdiskussion aus pädagogischer Sicht herausgearbeitet.

Hartz und Meisel unterscheiden bei der aktuellen Qualitätsdebatte in der Erwachsenenbildung drei Ebenen, auf die der Band näher eingeht: a) die gesellschaftlichen Anforderungen an die Steuerung von Weiterbildung in Gestalt von Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik, die den Nachweis von Qualitätskonzepten zur existentiellen Grundbedingung von Weiterbildungseinrichtungen erklären (Stichwort: Hartz-Gesetze); b) die Ebene der erwachsenenpädagogischen Interaktion, die mit klassischen Instrumenten der Evaluation analysiert und bewertet wird; und c) die Ebene des organisationalen Kontexts von Lehr-Lern-Prozessen, zu deren Reflexion und Weiterentwick-

lung Systeme des Qualitätsmanagement dienen sollen.

Anhand der bundesweit bedeutsamsten Qualitätsmanagement-Konzepte zeigen die Autoren, dass bei wirtschaftsorientierten Systemen wie DIN-ISO und EFQM trotz Adaption für den Bildungsbereich der Schwerpunkt auf der organisationalen Steuerung liegt. Eine einrichtungsspezifische Verzahnung mit dem Lehr-Lern-Prozess und der Bestimmung pädagogischer Qualität ist nicht Pflichtbestandteil der Modelle und deshalb ins Belieben der Einrichtung gestellt. Der Ansatz der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) dagegen stellt die Verbindung von organisatorischen Aspekten mit pädagogischen Ansprüchen in den Mittelpunkt. Ausgehend von einem Leitbild und einer einrichtungsspezifischen Definition gelungenen Lernens wird in diesem Modell die organisationale Steuerung des Kontexts von Lehr-Lern-Prozessen einer Selbst- und Fremdevaluation unterzogen. Hartz und Meisel vermissen allerdings bei allen untersuchten Modellen einen systematischen Bezug zur *professionsbezogenen* Diskussion der Entwicklung pädagogischer Qualität. In ihrem Abschlusskapitel thematisieren sie deshalb eingehender das Verhältnis von organisationaler und professionell pädagogischer Handlungslogik. Während die erstere auf Perfektionierung durch Standardisierung des Handelns mittels festgelegter Verfahren und Verantwortlichkeiten zielt, zeichnet sich die Logik pädagogischer Profession eher durch fallbezogene Varianz und situative Kompetenz der Lehrenden aus. Mit einem Plädoyer für eine bessere Integration pädagogischer Wissensbestände in die Analyse und Bewertung von Bildungs- und Lehr-Lern-Prozessen schließen die Autoren ihre kritische Bestandsaufnahme ab.

Der Band gibt einen sehr guten systematischen Überblick über die vielschichtige Qualitätsfrage und stellt eine wichtige Orientierungs- und Entscheidungshilfe für Fachkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie für Studierende dar. Ein Glossar und ein Stichwortverzeichnis erleichtern den schnellen Zugang zum Thema und eine annotierte Bibliographie gibt Hinweise zu ergänzender Literatur. Ganz im Sinn von Evaluation kann schließlich der eigene Lese- und Lernerfolg mittels anspruchsvoller Reflexionsfragen am Ende jedes Kapitels vertieft und bewertet wer-

den. Ein sehr empfehlenswerter Studententext zu einer Leitfrage des aktuellen Weiterbildungsdiskurses!  
*Walter Bender*

**Hans-Peter Klös/Reinhold Weiß (Hrsg.)  
 Bildungs-Benchmarking Deutschland**

Was macht ein effizientes Bildungssystem aus? (Deutscher Instituts-Verlag) Köln 2003, 429 Seiten, 36,00 Euro, ISBN: 3-602-14618-9

Dieses Buch hat es in sich: Fakten, Fakten, Fakten. Deutschlands Bildungssystem wird schonungslos auf den Prüfstand gestellt, indem es einem internationalen Benchmarking unterworfen wird. Das, was seit PISA allgemein und breit erörtert wird, findet durch diesen Band erneut Bestätigung: Nicht nur der deutsche Fußball ist im Mittelmaß versunken, auch die früher hoch gelobte und beachtete deutsche Bildung.

Für vier Bereiche bzw. Teilsysteme wird Bilanz gezogen: den Elementar- und Primarbereich, das Schulsystem, das Hochschulsystem und die Berufsausbildung. Der Umfang der einzelnen Kapitel bemisst sich weitgehend nach der Datenlage. Aufgrund der bekannten internationalen Schulleistungsvergleichsstudien TIMSS, PISA und IGLU ist die Datenbasis im Besonderen für den Schulbereich ausgezeichnet, was sich dann auch quantitativ niederschlägt.

Die einzelnen Kapitel sind nach einheitlichen Grundsätzen gegliedert. Eingangs werden die verwendeten Indikatoren und qualitativen Kriterien vorgestellt. Anschließend werden die vermuteten Wirkungszusammenhänge im jeweiligen Bildungsabschnitt dargestellt. Es folgt eine Ranking-Tabelle, aus der die Position Deutschlands bei den betrachteten Indikatoren hervorgeht. Zur weiteren Erläuterung und Interpretation werden gelungene Beispiele präsentiert und Hypothesen über Stärken und Schwächen des deutschen Bildungssystems herausgearbeitet. Abschließend werden Reformüberlegungen angestellt, die sich aus der Positionsanalyse und aus der internationalen „best practice“ speisen.

Gerahmt wird dieser Vergleichsblock von methodischen Überlegungen zum Benchmarking und von einer bildungsökonomischen Einordnung vorweg und der Darstellung von Reformansätzen am Schluss. Damit wird insgesamt eine Bilanz vorgelegt, die sich auf Outputindi-

katoren konzentriert und mithin die Effektivität des Systems in Augenschein nimmt. Die sonst in den Mittelpunkt gestellte Darstellung der Inputfaktoren gerät in den Hintergrund und wird nur als Analysematerial bzw. als „erklärende Variablen“ in Ansatz gebracht. Zugleich wird neben der Effektivität auch der Effizienzbetrachtung viel Platz eingeräumt. Damit werden Fragen nach der Kosten-Nutzen-Relation ins Bewusstsein gerückt, die lange Zeit in der deutschen Bildungsdebatte nur eine untergeordnete Rolle gespielt haben.

Der Band, der aus sechs namentlich gekennzeichneten Einzelartikeln besteht, zeichnet sich durch Faktenreichtum und Übersichtlichkeit aus. Wohltuend ist auch die klare Trennung von Analyse und Empfehlung. Klös und Weiß ist zusammen mit ihren acht Mitautoren ein Pionierwerk gelungen, das die bildungspolitische und die Fachdiskussion sicher beeinflussen und zum Teil sogar beflügeln wird. Faktenbasierung, der Blick über Deutschlands Grenzen hinweg, die bildungsökonomische Fundierung – all das sind keinesfalls Selbstverständlichkeiten in der bisherigen Diskussion. Selbst diejenigen, die die Wertebasis der Autoren und ihre bildungsökonomische Verankerung nicht teilen, werden durch die Reformvorschläge herausgefordert. Die Konfrontation mit fundierten Argumenten und gelungenen Beispielen aus anderen Staaten führt zumindest zum Überdenken der eigenen Position, zwingt zur Schärfung der eigenen Argumentation und liefert damit Beiträge zur Entideologisierung mancher Auseinandersetzungen.

Dieser positiven Gesamtwürdigung ist eigentlich nur ein kritischer Hinweis anzufügen. Es wäre zumindest für die deutsche Diskussion hilfreich, wenn ein besonderes Weiterbildungskapitel vorläge. Die vorgenommene Verzahnung und Integration in das Kapitel „Berufsbildung“ mag zwar der internationalen Sachlage gut gerecht werden, doch die Adressaten des Buchs sind wohl zuvörderst die deutschen Diskutanten, die sich mit ihren Bezügen zu den Teilsystemen/Bildungssektoren wieder finden wollen.

Viele Fakten und im Besonderen auch die politischen Empfehlungen werden für so manchen Akteur im Bildungswesen pertubierend wirken, um es zeitgemäß konstruktivistisch auszudrücken. Dies wird, zumindest theoretisch, als Vorteil angesehen, weil damit ja

Chancen zum Lernen und zum Reframing eröffnet werden. Ob dies auch in der Praxis so ist, wird die nächste Zeit zeigen.

Dieter Gnahs

**Erich Schäfer/Bernd Zinkahn/Klaus-Dieter Pietsch (Hrsg.)**

**Die Weiterbildung in der Bildungsgesellschaft unter dem ökonomischen Paradigma**  
Perspektiven für die Ausrichtung der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung (edition paideia) Jena 2003, 219 Seiten, 18,00 Euro, ISBN: 3-934601-80-4

„Bildung als Prozess der Welt- und Selbsterkenntnis wird nahezu ausschließlich dem Primat des Ökonomischen untergeordnet. In der wissenschaftlichen Weiterbildung lassen sich diese Prozesse in der berufsbezogenen Weiterbildung beobachten“, so formulieren die Herausgeber (S. 5) den Anlass für diese Publikation. Die wissenschaftliche Weiterbildung wird als Exempel genutzt, sich mit dem ökonomischen Paradigma kritisch auseinanderzusetzen: „Wertschöpfung ist in der Wissens- resp. Bildungsgesellschaft fast nur noch über den Produktionsfaktor Wissen möglich“ (ebd.). Das Buch gliedert sich in drei Kapitel. Im ersten finden sich Beiträge, die auf der gesellschaftlich-politischen Ebene die Basis der Wissensproduktion betrachten, im zweiten Kapitel wird unter ökonomischem Blickwinkel das Potenzial der Weiterbildung für die gesellschaftliche Entwicklung behandelt und im dritten Kapitel rücken die „überfälligen Strukturformen des Bildungswesens“ den tertiären und quartären Sektor in den Mittelpunkt. Die Sammlung verfolgt die Zielsetzung des Bandes nicht so stringent deduktiv wie es Titel und Untertitel nahelegen. Vielmehr „oszillieren“ die Beiträge zwischen den Polen „Aufklärung und Industrialisierung“. Die Perspektiven, die in dem Band vermittelt werden, werden im Folgenden kurz skizziert.

Im Kapitel 1 (Die Entwicklung von Humankapital als neue Leitidee der Weiterbildung) soll der funktionsorientierte Ansatz der Weiterbildung „verfolgt werden, der die Weiterbildung dahingehend untersucht, in welchem Maße sie für den allgemeinen geistig-kulturellen Status der Gesellschaft, oder für die Schaffung des Humankapitals der Unternehmen ... konzipiert und angeboten wird“ (S. 9). Klaus Har-

ney untersucht

die Transformation der Weiterbildung von einem öffentlichen zu einem privaten Raum der gesellschaftlichen Beteiligung. Wolfgang Kramer und Peter Sprenger stellen die Funktion von „corporate universities“ dar. Ernst Prokop interpretiert wissenschaftliche Weiterbildung als Transferagentur, wobei er dies in den Kontext von Humankapital und lebenslangem Lernen vor dem Hintergrund der historischen Genese stellt. Martin Beyersdorf entwickelt eine Gegenvorstellung („sustainable development“) zum „Trendparadigma“ des ökonomischen Primats, die Kriterien der Zukunftsfähigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung angibt. Im Kapitel 2 (Die Weiterbildung als Wirtschaftsfaktor – im Spannungsfeld von ökonomischem Primat und sozialer Verantwortung) geht es um die Kernanliegen des Bandes: „... den ernsthaften Versuch zu unternehmen, die Wirkungen und Folgen von Weiterbildungsprozessen auch quantitativ darzustellen und gleichzeitig aus wirtschafts- und bildungspolitischer Sicht zu interpretieren, was es bedeutet, Bildung als ein Produkt bzw. als eine Dienstleistung zu betrachten“ (S. 81). Klaus Götz und Maximilian Sailer diskutieren „Humane Dispositionen“ im Human-Ressourcen-Management und plädieren für eine Ablösung starren Denkens zugunsten der Möglichkeit, Kompetenzstrukturen zu interpretieren und neue Wege der Kompetenzaneignung zu generieren. Doris Edelmann und Rudolf Tippelt referieren Befunde aus empirischen Untersuchungen, die u. a. Aufschluss über die Erwartungen Höherqualifizierter an die wissenschaftliche Weiterbildung geben. Eberhard Feuchtmeyer analysiert in seinem Beitrag „Pros und Cons“ der gängigen Privatisierungsmodelle und liest sich nahezu als Checkliste für Hochschulen, welche sich mit diesem Thema befassen (müssen). Burckhard Lehmann's Beitrag „Weiterbildung verkaufen“ präzisiert die Leistung, um die es geht: Verkauft wird nicht die Bildung selbst, sondern die Serviceleistungen, die zur Bildung führen. Dementsprechend wird die Einrichtung, die ihren Kunden den besten Service bietet, den Organisationserfolg sicherstellen. Richard Merk knüpft hier nahtlos an, wenn er sich mit den geänderten Rahmenbedingungen öffentlicher Förderung insbesondere durch die SGB-III-Novellen beschäftigt.

Kapitel 3 (Zukunft der Weiterbildung – Her-

ausforderungen für die Weiterbildungslandschaft im dritten Jahrtausend) führt Szenarien um den Begriff der „Bildungsgesellschaft“ zusammen, den die Herausgeber für besonders geeignet halten, „die Typik der zukünftigen Gesellschaft zu beschreiben“ (S. 143). Ekkehard Nuissl leuchtet die Bildungsgesellschaft im Zusammenhang des lebenslangen Lernens aus und behandelt den Kranz der dafür zentralen Konstruktionen wie Lernen, Bildung, Allgemeinbildung, Wissen, Erfahrung, um dies auf das Verhältnis von Generationen, Spezialisten/Universalisten, soziale Selektion, Globalität/Regionalität zu beziehen. Peter Krug definiert Meilensteine für eine „umfassende Umsetzung“ des Postulats des lebenslangen Lernens. Damit werden Maßstäbe aufgestellt, die an alle Politikbereiche zu richten sind, die lebenslanges Lernen steuern mit operationalisierbaren Kriterien für eine künftige wissenschaftliche Weiterbildung. Neue didaktische Wege werden von Katrin Winkler und Heinz Mandl aufgezeigt, die „Communities als zentrales Szenario der Weiterbildungslandschaft“ darlegen – anwendbar auch für Hochschulen. Jürgen Herter konzentriert sich auf die betriebliche Weiterbildung, die er mit Blick auf didaktische Entscheidungen analysiert. Herbert Kopp widmet sich den digitalen Medien, um zu dem Ergebnis zu kommen, dass derjenige, der heute digitale Medien nicht für seine Ziele nutzt, Wettbewerbsvorteile verliert. Schließlich berichten Peter Faulstich und Anke Grotluschen aus einer Zukunftswerkstatt „Lehre an der Hochschule“, die am IZHD Hamburg durchgeführt wurde und für die Teilnehmenden Handlungsfelder ihrer eigenen Lehre eröffnet hat.

Die höchst unterschiedlichen Beiträge des Sammelbandes bieten zahlreiche Perspektiven für die Weiterbildung und speziell die wissenschaftliche Weiterbildung. Sie fordern theoretische Reflexionen heraus, sie machen auf die den besprochenen Problemen zu Grunde liegende empirische Datenlage aufmerksam, sie bieten Kriterien für bildungspolitisches und institutionelles Handeln und sie führen auf die Ebene des Lernens und der Didaktik hin. Gerade die Vielfalt der Blickwinkel macht es aus, dass der Band im Sinne seiner Zielsetzung stimmig wirkt und zahlreiche Ansatzpunkte für Weiter-Denken erzeugt, die in die Zukunft weisen.

*Gernot Graefner*

### **Christiane Schiersmann/Heide Remmele** **Beratungsfelder in der Weiterbildung**

Eine empirische Bestandsaufnahme (Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2004, 199 Seiten, 18,00 Euro, ISBN: 3-89676-780-1

„Beratung in der Weiterbildung“ ist ein seit Jahren immer wieder behandeltes und auch aktuell stark diskutiertes Thema – allerdings bisher empirisch wenig erforscht. Das wird mit diesem Band anders. Ziel der Autorinnen war eine Bestandsaufnahme des heterogenen Feldes der Weiterbildungsberatung. Sie wird ergänzt um einige Aussagen zur Lernberatung und Organisationsberatung. Die Bestandsaufnahme erfolgte in mehreren Schritten: Zunächst erfolgte eine Literaturanalyse, auf deren Grundlage wurden Expert/inn/en interviewt, aus den Interviewergebnissen wurden in einem weiteren Schritt Fragebögen entwickelt, mit denen bundesweit das Personal in der Weiterbildungsberatungspraxis in unterschiedlichen Institutionen befragt wurde. Den Autorinnen ging es bei ihrer Bestandsaufnahme besonders um folgende Punkte:

- Selbstverständnis der Beratungsanbieter,
- institutionelle und finanzielle Rahmenbedingungen der Beratungsarbeit,
- Zielgruppen, Inanspruchnahme und Anlässe der Beratung,
- Ausgestaltung des Beratungsprozesses und Kompetenzprofile der Berater/innen.

Diese Punkte wurden bei folgenden Adressaten abgefragt: Weiterbildungsberatungsstellen, Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Weiterbildungseinrichtungen (Volkshochschulen) und Großunternehmen. Insgesamt wurden 4.562 Fragebögen versandt. Mit 34,4 % entspricht die Rücklaufquote den Standards vergleichbarer Befragungen.

Die Befragungsergebnisse werden sowohl ausführlich erläutert als auch durch Balkendiagramme veranschaulicht. Darüber hinaus kann der Leser im Anhang anhand von 65 Tabellen die Ergebnisse zahlenmäßig nachvollziehen.

Die Ergebnisse der empirischen Bestandsaufnahme werden ihrerseits noch mal mit der vorliegenden Literatur gespiegelt. Somit entsteht ein umfassendes Bild über die gegenwärtige Lage in den untersuchten Beratungsfeldern. Leistungen und Defizite, sowie Entwicklungsbedarfe – auch konzeptioneller Art – werden

ebenso offensichtlich wie die vorhandenen Forschungsdesiderate. Im Untersuchungsdesign wird zwischen personen- und organisationsbezogener Beratung unterschieden. Fokussiert wird die personenbezogene Weiterbildungsberatung, ergänzt um die Lernberatung.

Von den umfangreichen Ergebnissen seien nachfolgend einige Punkte genannt:

Das Selbstverständnis der befragten Anbieter differiert und somit auch ihre Zielsetzung und die erreichten Zielgruppen. Eigenständige Beratungsstellen und Weiterbildungseinrichtungen bieten Bildungsinteressierten (oft ohne Berufsbildungsabschluss) eine allgemeine personenbezogene Orientierungshilfe, während Kammern eher auf berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen zielen und die Beratung in den Betrieben im Wesentlichen zu schließende Qualifizierungslücken von bereits qualifizierten Personen im Blick hat.

Bezogen auf Beratungskonzepte und das Kompetenzprofil der Berater wird offensichtlich, dass es in Deutschland bislang keinen Ausbildungsgang Weiterbildungsberatung gibt. Folglich ist Beratungsqualifizierung eher eine persönliche Angelegenheit. Somit finden in der Praxis eine Vielzahl von Konzepten und Beratungsansätzen ihre Anwendung. Dann verwundert es nicht, „dass lediglich 45 % der befragten Berater/innen insgesamt angeben, sich in ihrer Beratungspraxis auf eine Beratungstheorie zu beziehen“ (S. 132).

Bezüglich der regionalen Verteilung von Angeboten zur Weiterbildungsberatung ist aus der Studie deutlich ersichtlich, dass es eine regional extrem unterschiedliche Dichte gibt. So befinden sich allein 97 von 329 anbietenden Institutionen in NRW, in Sachsen hingegen nur sechs (vgl. S. 99).

Angesichts allgegenwärtiger Diskussionen über Kosten und Finanzierungsfragen wird noch ein Blick auf die Frage nach der Bereitschaft bzw. Fähigkeit der Ratsuchenden zur Entrichtung von Gebühren geworfen: Bei den eigenständigen Beratungsstellen und Weiterbildungseinrichtungen geht man zu mehr als 70 % davon aus, dass die Ratsuchenden Beratung nicht bezahlen können, wohingegen die Berater/innen bei den Industrie- und Handels- sowie bei den Handwerkskammern bei ihrer Klientel eher eine „fehlende Bereitschaft“ (S. 60) sehen, für Beratung Geld zu bezahlen. Angesichts der zunehmenden – auch öffent-

lich formulierten – Bedeutung von Beratung (EU-Ratsbeschluss vom 28.05.04) können die Ergebnisse der Bestandsaufnahme sowohl für die Beratungspraxis als auch für die Wissenschaft und die Politik eine wertvolle Grundlage sein, um ihren Beitrag zur Absicherung und Weiterentwicklung einer qualifizierten Beratungsarbeit zu leisten.

*Elisabeth Fuchs-Brüninghoff*

**Lyn Tett**  
**Community Education, Lifelong Learning and Social Inclusion**

(Dunedin Academic Press) Edinburgh 2002, 72 Seiten, 16,95 Euro, ISBN: 1-903765-110

Das schottische Parlament plant eine Reformierung von Schule und Erwachsenenbildung. Die vorliegende Veröffentlichung ist Band 4 einer Schriftenreihe über „Policy and Practica in Education“. Ziel dieses Projekts ist die Förderung eines pädagogischen Bewusstseins in der Öffentlichkeit. Die schottische Regierung misst der Bildungspolitik höchste Priorität bei. In diese Reformdiskussion sollen nicht nur Bildungspolitiker, sondern auch Lehrer, Eltern, Kommunalpolitiker einbezogen werden. Die Reform des Bildungssystems wird als Grundlage einer Zivilgesellschaft und der sozialen Inklusion aller Bevölkerungsgruppen bezeichnet.

„Community Education“ ist nicht nur sozialpädagogische Gemeinwesenarbeit, sondern auch lebenslanges Lernen in kommunalen Kontexten. So gehören Jugendbildung, Familienbildung, Gesundheitsbildung, Stadtentwicklung zu den Aufgaben kommunaler Bildungspolitik.

Das hier vorgestellte Konzept versteht sich als subjekt- und zielgruppenorientiert, es soll zur Verringerung von sozialen Exklusionen und Benachteiligungen beitragen, es soll die politische Urteilsfähigkeit und Handlungsbereitschaft fördern und die Lebensqualität aller verbessern.

Das Gutachten enthält konzeptionelle Überlegungen und praktische Beispiele. Es lässt die Anstrengungen des schottischen Staates zur Förderung der außerschulischen Bildungsarbeit erkennen. Viele Entwicklungen – z. B. die Zunahme des informellen Lernens – scheinen mit Trends in Deutschland vergleichbar zu sein.

*H. S.*

## **Autoren und Autorinnen der Beiträge**

**Prof. Dr. Rolf Dobischat**, Professor am Fachgebiet Wirtschaftspädagogik/Berufliche Aus- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, Campus Duisburg, E-Mail: Dobischat@uni-duisburg.de

**Dr. Christoph Ehmann**, Generalsekretär der Europäischen Universitäts-Stiftung Campus Europae in Luxemburg und Sprecher des Weiterbildungsrats am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, E-Mail: christoph.ehmann@t-online.de

**Prof. Dr. John Erpenbeck**, Leiter des Bereichs Grundlagenforschung bei Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) Berlin, E-Mail: john.erpenbeck@gmx.de

**Prof. Dr. Peter Faulstich**, Professor am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik der Universität Hamburg, E-Mail: faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

**Prof. Dr. Heide von Felden**, Professorin am Pädagogischen Institut der Universität Mainz, E-Mail: heide.von.felden@uni-mainz.de

**Sylva Panyr**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Universität München, E-Mail: panyr@uni-muenchen.net

**Jutta Reich**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Universität München, E-Mail: Reich@lrz.uni-muenchen.de

**Dr. Ruth Roß**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Wirtschaftspädagogik/Berufliche Aus- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, Campus Duisburg, E-Mail: ruth.ross@uni-duisburg.de

**Prof. Dr. Christiane Schiersmann**, Professorin am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg, E-Mail: cs@ews.uni-heidelberg.de

**Prof. Dr. Horst Siebert**, Professor am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover, E-Mail: eb@erz.uni-hannover.de

**Prof. Dr. Rudolf Tippelt**, Professor am Institut für Pädagogik der Universität München, E-Mail: tippelt@edu.uni-muenchen.de

**Dr. Johannes Weinberg**, emeritierter Professor an der Lehreinheit für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, E-Mail: j.weinberg@t-online.de

## **Autoren und Autorinnen der Rezensionen**

**Prof. Dr. Walter Bender**, Professor am Lehrstuhl für Andragogik der Universität Bamberg, E-Mail: walter.bender@ppp.uni-bamberg.de

**Elisabeth Fuchs-Brüninghoff**, Beraterin, E-Mail: elisa.fuchs-b@t-online.de

**Priv.-Doz. Dr. Dieter Gnahs**, Programmleiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, E-Mail: gnahs@die-bonn.de

**Dr. Gernot Graeßner**, akademischer Direktor der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, E-Mail: gernot.graessner@uni-bielefeld.de

**Dr. Josef Olbrich**, emeritierter Professor im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin, E-Mail: olbrichj@zedat.fu-berlin.de

**Prof. Dr. Jost Reischmann**, Professor am Lehrstuhl für Andragogik der Universität Bamberg, E-Mail: Jost.Reischmann@ppp.uni-Bamberg.de

**Prof. Dr. Erhard Schlutz**, Professor am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen, E-Mail: eschlutz@uni-bremen.de

**Prof. Dr. Horst Siebert**, Professor am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover, E-Mail: eb@erz.uni-hannover.de

**Dr. Alexander Wörner**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Duisburg-Essen, E-Mail: alexander.woerner@uni-duisburg-essen.de

**Prof. Dr. Christine Zeuner**, Professorin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Flensburg, E-Mail: zeuner@uni-flensburg.de