

Hessische Blätter für Volksbildung

Wissenschaft

Wissenschaft in der
Erwachsenenbildung

2 | 2008

Hessische Blätter für Volksbildung 2/2008

Thema I Wissenschaft in der Erwachsenenbildung

<i>Günther Böhme</i>	<u>Editorial</u> Wissenschaft in der Erwachsenenbildung	103
<hr/>		
<i>Joachim Ludwig</i>	<u>Wissenschaft</u> Die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium	105
<hr/>		
<i>Christiane Schiersmann, Heinz-Ulrich Thiel</i>	Aspekte einer allgemeinen Theorie der Beratung im Bereich Bildung, Beruf, Beschäftigung – Ein systemisch-ressourcenorientiertes Konzept	114
<hr/>		
<i>Wiltrud Gieseke</i>	Forschungsbefunde zum Planungshandeln in der Weiterbildung – Programm und Wissenserschließung, Handlungsmodellierung	126
<hr/>		
<i>Christiane Zeuner</i>	Kompetenzen als Zielsetzung von Weiterbildung	136
<hr/>		
<i>Aiga von Hippel, Jutta Reich-Claasen, Rudolf Tippelt</i>	Dozenten sichern Qualität – Teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter	145
<hr/>		
<u>Praxis</u>		
<i>Halit Öztürk, Harm Kuper</i>	Adressatenforschung am Beispiel der Migration	156
<hr/>		
<i>Roland Schöne, Jana Voigt, Katja Wagner</i>	Potentiale und Chancen der Öffnung von Hochschulen für Lebenslanges Lernen am Beispiel der Technischen Universität Chemnitz	166
<hr/>		
<i>Hannelore Bastian, Heike Kölln-Prisner</i>	Veränderungsprozesse in der Praxis – Welche Hilfen bietet die Wissenschaft?	176

Service

<u>Berichte</u>		187
<hr/>		
<u>Nachrichten – Termine – Personalia</u>		187
<hr/>		
<u>Rezensionen</u>		190
<hr/>		
<u>Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe</u>		200

Hessische Blätter für Volksbildung – 58. Jg. 2008 – Nr. 2

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband – hhv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldr Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Geschäftsführer: Dr. Enno Knobel, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden; Jürgen Keicher, Frankfurt am Main; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt am Main; Prof. Dr. Volker Otto, Leipzig; Dr. Steffi Robak, Berlin; Ingrid Schöll, Bonn; Dr. Wolfgang Schönfeld, Limeshain; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband – hhv-Institut gGmbH, Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79 E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Aboservice, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19 E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Bezugsbedingungen (ab 01.01.2008): Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 36,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 30,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: (Einzelheftpreis: 12,90 € zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2008 Integration ohne Plan? Migration im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion
hbv 2/2008 Wissenschaft in der Erwachsenenbildung

hbv 3/2008 Institutionelle Zertifizierung

hbv 4/2008 Erwachsenenbildung nach der Wiedervereinigung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband, hhv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2008 Hessischer Volkshochschulverband, hhv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 2/2008

Editorial

Wissenschaft in der Erwachsenenbildung

Günther Böhme

Mit der Überschrift für diese einführenden Vorbemerkungen zu den Beiträgen dieses Heftes, die sich mit Resultaten einer wissenschaftlichen Erwachsenenbildung und deren Bedeutung für die Praxis der Erwachsenenbildung befassen, sollen die vielfältigen Facetten anklingen, in denen sich das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung darstellt. So bedarf das Selbstverständnis einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung in seiner entsprechenden Vieldeutigkeit immer wieder der Klärung. Vielleicht ist sie ja gar keine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, sondern eine für dieselbe. Oder müsste sie sich schlicht die Wissenschaft der Erwachsenenbildung nennen? Sicher ist es für ihr Selbstverständnis nicht gleichgültig, wenn heute – in allerdings höchst ungewisser Form – von Weiterbildung an Stelle von Erwachsenenbildung gesprochen wird. Geht Erwachsenenbildung in Weiterbildung auf? Vielleicht ist inzwischen in der Praxis von Institutionen der Erwachsenenbildung – um diesem klareren Begriff denn doch nicht den Laufpass zu geben – von etwas ganz anderem die Rede als in einer Wissenschaft, die sich kritisch mit institutionalisierten Formen und theoretischen Möglichkeiten der Weiterbildung von Erwachsenen befasst. Wo finden Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung zueinander – wenn denn Theorie und Wissenschaft der Erwachsenenbildung zusammen gehören.

Natürlich wird das weite Feld der Erwachsenenbildung auch wissenschaftlich, also theoretisch und methodisch und erkenntnisorientiert, bearbeitet. Aber tut sie das unter den Auspizien einer Handlungswissenschaft oder einer Sozialwissenschaft oder einer im klassischen Sinne verstandenen Geisteswissenschaft? Man kann auch etwas einfacher, aber dafür vielleicht provokativer fragen: Woran gibt sich der Fortschritt in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu erkennen?

Antwort darauf kann nur die Wissenschaft selbst geben, und sie tut es denn auch ansatzweise, indem sie Resultate ihrer Arbeit vorlegt und diese der Prüfung in der Praxis überlässt. Wie anders wäre zu erkennen, wo und wie die Wissenschaft die Erwachsenenbildung vorangebracht hätte? Schließlich ist es auch die Praxis, die der Wissenschaft die Fragen in Gestalt der Probleme vorlegt, mit denen sie im Alltag der Erwachsenenbildung zu ringen hat. Allerdings könnte es auch manchmal die Wissenschaft sein,

die der Praxis die Probleme zu Bewusstsein bringt, auf die sie, die Praxis, eine Antwort finden muss.

Aus der damit höchst gedrängt umrisseinen, höchst spannungsreichen Situation der sich theoretisch wie praktisch darstellenden Erwachsenenbildung heraus sind die folgenden Beiträge zu verstehen. Auf der Basis einer „Forschungslandkarte“ (*Joachim Ludwig*), die zu konsequenter Zusammenarbeit in der Forschung einladen will, werden in einem ersten umfangreichen Teil verschiedene Forschungsprojekte von kompetenter Seite vorgestellt, wie sie in die öffentliche Diskussion ebenso wie in die Arbeit insbesondere der Volkshochschulen Eingang gefunden haben. Sie zielen auf Praxis vom Standpunkt der Wissenschaft aus und bieten sich als Instrumente an, die Arbeit in der Erwachsenenbildung durch neueste Erkenntnisse zu bereichern. *Christiane Schiersmann* und *Heinz-Ulrich Thiel* stellen die Wirkungsforschung in den Zusammenhang einer Theoriebildung der erwachsenenpädagogischen Beratung; *Wiltrud Gieseke* dagegen legt Forschungsbefunde zur Weiterplanung in der Erwachsenenbildung vor. *Christiane Zeuner* zeigt, dass die Vermittlung von Kompetenzen zur Zielsetzung der zeitgemäßen Weiterbildung gehört, während *Rudolf Tippelt*, *Aiga von Hippel* und *Jutta Reich-Claasen* ihre Arbeit in höchst anregender Weise auf die Kompetenzförderung der Weiterbildner konzentrieren. Hier wären Antworten aus der Praxis besonders wünschenswert. *Halit Öztürk* und *Harm Kuper* bilden die Heterogenität von Menschen mit Migrationshintergrund ab und weisen damit auf einen aktuellen Perspektivwechsel in der Weiterbildung hin.

In einem kürzeren zweiten Teil wird der Weg von der Praxis aus in die Wissenschaft hinein beschritten, insofern einmal von der Arbeit in der Erwachsenenbildung aus die Kooperation von Wissenschaft und Praxis in einer „lernenden Region“ (*Roland Schöne, Jana Voigt, Katja Wagner*) ausgeleuchtet wird, zum anderen von der Arbeit in einer Volkshochschule aus die Wissenschaft in ihrer vielseitigen Bedeutung für die Praxis dargestellt wird (*Hannelore Bastian* und *Heike Kölln-Prisner*).

Nicht zuletzt durch die namhaften Verfasser, wie sie dankenswerter Weise für alle Beiträge gewonnen werden konnten, ist es gelungen, dem Heft einen Gehalt zu geben, der allen mit der Erwachsenenbildung Befassten eine Bereicherung bedeuten wird. Vielleicht trägt das Heft dazu bei, noch mehr Brücken zwischen Theorie und Praxis zu schlagen, noch mehr zwischen Erwachsenenbildung als pädagogischer Wissenschaft und Erwachsenenbildung als pädagogischer Institution zu vermitteln, noch mehr Dialoge zwischen Theoretikern und Praktikern zu fördern.

Die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium

Joachim Ludwig

Zusammenfassung

Anknüpfend an Reflexionen zur Forschung in der Erwachsenenbildung werden Rahmenbedingungen skizziert, welche die Entwicklung eines dezentralen Steuerungsmediums in Form einer Forschungslandkarte nahe legen. Erste Einblicke in die vom Sektionsvorstand und dem DIE initiierte Forschungslandkarte werden auf der Basis von einer Erhebung, die 230 Projekte berücksichtigt, gegeben.

1. Erwachsenenbildungsforschung im Rückblick

Die Reflexion und Systematisierung der eigenen Forschungsaktivitäten ist ein Dauerthema der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft seit ihren Anfängen 1971. Die Jahrestagungen 1979, 1985 und 1991 mit ihren jeweiligen Tagungsbänden markieren – neben Veröffentlichungen einzelner WissenschaftlerInnen – wichtige Referenzpunkte der Disziplin, an denen sie den Forschungsstand bewertete und Forschungsdesiderate formulierte. Einen wichtigen Meilenstein markiert im weiteren Verlauf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung im Jahr 2000. Die besondere Leistung des Memorandums besteht in der Definition von fünf zentralen Forschungsfeldern, für die zentrale Forschungsfragen der Disziplin benannt werden. Es sind dies:

1. Lernen Erwachsener
2. Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe
3. Professionelles Handeln
4. Institutionalisierung
5. System und Politik.

Diese fünf Forschungsfelder bilden seitdem einen vorläufigen gemeinsamen Konsens für die Strukturierung der Forschungslandschaft. Ein Workshop des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) im darauffolgenden Jahr visierte als Ergebnis zwar akzeptierte Forschungsschwerpunkte an, erreicht wurde dieses Ziel jedoch nicht. Die Forschungslücken erschienen größer als die Forschungsergebnisse –

eine ungünstige Grundlage für die Formulierung von Schwerpunkten. Konsens bestand aber darin, dass ein Forschungsüberblick über das bereits Bekannte herzustellen sei. „Es bedarf des Überblicks über das bereits gesichert Bekannte, um von da aus notwendige weitere Forschungsarbeiten zu initiieren.“ (Nuissl 2001, S. 7). Im Jahr 2002 wurde ein Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung veröffentlicht und die Sektionstagung 2006 vergewisserte sich zuletzt über den aktuellen Stand der empirischen Forschung und Theoriebildung.

Auch wenn sich seit den siebziger Jahren der Umfang der Erwachsenenbildungsforschung deutlich erweitert hat, wird ihr struktureller Zustand bis heute grundsätzlich gleich beschrieben. Die Forschungslandschaft gilt als wenig strukturiert. Bis Anfang des neuen Jahrhunderts wird sie folgendermaßen gekennzeichnet: Es dominiert die Kleinforschung mit Qualifizierungsarbeiten und explorativen Studien auf der einen Seite und die Ressortforschung mit Begleitforschungsprojekten von Modellversuchen auf der anderen Seite (vgl. Nuissl 2002, S. 345, Siebert 1992, S. 68). Die Forschung verfolge zu enge Ansätze und Fragestellungen, weise einen zu geringen Kooperationsgrad in der Disziplin auf (vgl. Schlutz 1992, S. 39) und es manglete ihr darüber hinaus an interdisziplinärer Zusammenarbeit (vgl. Pöggeler 1986, S. 15). Siebert bescheinigt ihr eine „disziplinäre Selbstreferenzialität“ (Siebert 2006, S. 12).

Als eine Lösungsperspektive für dieses wenig strukturierte und zerfaserte Forschungsfeld gelten bislang Leitstudien. Von ihnen wird erwartet, dass sie das Forschungsfeld strukturieren helfen. Die regelmäßig genannten vorliegenden drei Leitstudien (vgl. Nuissl 2002; Schlutz 1992; Siebert 2006) aus den 60er und 70er Jahren sind die „Göttinger-Studie“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) mit einer soziologisch orientierten Perspektive auf die Bildungsvorstellungen der Bevölkerung, die „Hannover-Studie“ (Siebert/Gerl 1975) zu Lehr-Lern-Interaktionen in Erwachsenenbildungskursen und die Heidelberger BUVEP-Studie (Kejcz u. a. 1979), die Lehr-Lernprozesse im Bildungsurteil und Erwartungen der Teilnehmer zum Gegenstand machte. Erwartet wird, dass Leitstudien Diskussionen in der Disziplin provozieren und strukturierende Wirkung durch Organisations- und Abwehrmechanismen entfalten (Schlutz 1992, S. 53 f.), insgesamt zum Maßstab für eine strukturierte Forschungskooperation werden und helfen, sich über Forschungsparadigmen, Forschungstraditionen und Forschungsziele zu verstündigen (vgl. Nuissl 2002, S. 345). Diese Erwartung wurde bislang nicht erfüllt. Es fehlen nicht nur neue Leitstudien, selbst der Bezug auf vorliegende relevante Untersuchungen erscheint gering. Siebert hat den Eindruck, dass das disziplinäre Gedächtnis unterentwickelt ist, da viele ältere Untersuchungen in Vergessenheit geraten. Es scheint die Neigung zu bestehen, „mit der eigenen Forschung stets am Nullpunkt zu beginnen“ (2006, S. 12). Weitere Leitstudien, die als Ordnungsmechanismen wirken, sind bislang ausgeblieben und auch für die nahe Zukunft nicht zu erwarten. Die Strukturierung des Forschungsfeldes der Erwachsenenbildung muss als ein wesentlicher Teil des Institutionalisierungsprozesses der Disziplin Erwachsenenbildung heute auch neue Wege – jenseits von Leitstudien – gehen. Dabei liegt angesichts neuerer Rahmenbedingungen für Forschung eine Vernetzung der Forschungsprojekte nahe, die sowohl systematisierend wirkt als auch die Differenziertheit und Vielfältigkeit der Forschungslandschaft darstellt.

2. Neue Rahmenbedingungen für Forschung

Forschung findet heute unter veränderten Rahmenbedingungen statt, die eine Steuerung von Forschungsaktivitäten durch ein dezentrales Netzwerk nahe legen. Drei wichtige Rahmenbedingungen sind die Ordnung des Wissens, der veränderte Forschungsgegenstand und neue Formen der Vergesellschaftung von Wissenschaft.

Die Ordnung des wissenschaftlichen Wissens verändert sich und verlangt neue Formen der disziplinären Kooperation. Die Historizität und gesellschaftliche Gewordenheit, die soziale Kontextuierung des Wissens treten in den Vordergrund, dessen Dynamiken und Strukturen rekonstruierbar und reflexiv mitzudenken sind (vgl. Bonß/Hohlfeld/Kollek 1993, S. 174-181). Wissen lässt sich nach diesem Verständnis nicht mehr universalistisch fassen, sondern mit den unterschiedlichen Voraussetzungen und Wissensformen kann nur mehr reflektiert umgegangen werden (vgl. Nassehi 2000, S.101). Indem wissenschaftliches Wissen als eine von vielen möglichen Wirklichkeitskonstruktionen verstanden werden kann, wird es selbst plural, und mit dieser Pluralität verändern sich nicht nur die Verwendungsweisen von Wissen in den gesellschaftlichen Praxen, sondern auch die wissenschaftliche Wissensproduktion selbst. Wenn also wissenschaftliches Wissen in dieser Weise plural wird, dann bieten sich eher dezentrale vernetzte Formen der disziplinären Kooperation an als zentrale Leitstudien. Erforderlich wäre dafür eine Übersicht der verschiedenen theoretischen und methodischen Zugänge als Grundlage für eine Kooperation entlang gemeinsamer Forschungsgegenstände. Die Kooperation verschiedener theoretischer Positionen befördert Differenzbildung als Grundlage für theoretischen Fortschritt.

Der Forschungsgegenstand verändert sich und verlangt eine interdisziplinäre Perspektivenerweiterung, um das Neue und Eigensinnige des Gegenstandes wahrnehmen zu können. Ein zentraler Forschungsgegenstand der Erwachsenenbildung – „Lernen“ – entgrenzt sich in alle gesellschaftlichen Lebensbereiche hinein. Es findet sich weit über Bildungseinrichtungen hinaus kein gesellschaftliches Feld mehr, indem es aus Sicht der Akteure ohne Lernen weiter gehen könnte. Dies kann möglicherweise die Auflösung des alten Lernbegriffs zur Folge haben (vgl. Siebert 2006, S. 14), sicher entwickeln sich aber neue Lernzusammenhänge und -strukturen. Der Gegenstand Lernen wird gegenwärtig in der Erwachsenenbildung umfassend beforscht, aber nur wenig entlang kontinuierlicher Forschungsprogramme (vgl. Schrader/Berzbach 2005). Forschungskooperation – gerade unter Wissenschaftlern mit differenten Theorieperspektiven – kann hier zu mehr Kontinuität und Programmatik in der Disziplin führen. Überhaupt geht es heute anders als in den 80er Jahren weniger darum, andere Disziplinen für eine „Erforschung der Weiterbildung“ (Pöggeler 1986, S. 15) zu interessieren. Lernen wird nach der Hochphase des sozialwissenschaftlichen Aufschwungs in den 70er Jahren und den rückläufigen Prozessen in den 90er Jahren zu einem beliebten Forschungsgegenstand vieler Disziplinen, die ihren Bestand erhalten wollen und neue Forschungsfelder suchen. Es geht heute darum, in dieser Vielfalt ein disziplinäres Profil mit spezifischen Problemstellungen zu entwickeln, um mit anderen Disziplinen entlang der eigenen Forschungsgegenstände „inter-disziplinieren“ (Röbbecke u. a. 2004) zu können. Eine strukturierte Übersicht des Forschungsstandes im

Sinne einer Forschungslandkarte kann dieses Profil bilden und Kooperation unterstützen.

Wissenschaft erfährt gegenwärtig eine neue Form der Vergesellschaftung, die ein neues Verhältnis von Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis verlangt. An Wissenschaft werden in umfassender Weise Nützlichkeitserwartungen gestellt. Handlungsorientierung und Praxisbezug sind zwar traditionelle Prinzipien der Erwachsenenbildungsforchung (vgl. Nuissl 2002, S. 334). Die überwiegend praktizierte Art der Ressort- und Begleitforschung kann allerdings zu einer verkürzten Vorstellung von Praxisrelevanz führen, die notwendige Distanz zur Praxis verlieren lassen und zu einer unmittelbaren Indienstnahme durch ökonomische und politische Interessen führen können (Faulstich 2005, S. 231). Erforderlich wäre eine Verständigung innerhalb der Disziplin über Standards angewandter Forschung. Wie viel Nähe und Distanz zur Praxis ist erforderlich, um wissenschaftliche Qualität sichern zu können? Zu solchen und ähnlichen Fragen könnten sich Repräsentanten angewandter Forschungsprojekte zusammenschließen. Die Kehrseite der Vergesellschaftung von Wissenschaft ist die Verwissenschaftlichung der Gesellschaft, d. h. die zunehmende Integration wissenschaftlichen Wissens in praktische Entscheidungen. Im Feld der wissenschaftlichen Politikberatung wird dies umfassend praktiziert. Die Disziplin Erwachsenenbildung müsste vor dem Hintergrund ihres eigenen Forschungsprofils Bildungspolitiker so beraten können, dass wichtige Problemstellungen sowie Forschungsfragen erkannt und forschungspolitisch unterstützt werden. Eine Forschungslandkarte der Erwachsenenbildung kann im Rahmen von Politikberatung auf „weiße Flecke“ in der Forschungslandkarte hinweisen.

Diese drei Entwicklungen sind grundlegend für neue Formen der Kooperation, der interdisziplinären Zusammenarbeit und des Praxisbezugs innerhalb der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Vor diesem Hintergrund hat der Sektionsvorstand in Zusammenarbeit mit dem DIE die Entwicklung einer Forschungslandkarte initiiert als neues dezentrales Steuerungsmedium für (interdisziplinäre) Kooperation und Praxisbezug. Die Forschungslandkarte dient erstens der Profilbildung der Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung nach innen und nach außen sowie zweitens der Vernetzung und Kooperation der verschiedenen Forschungsakteure. Die Profilbildung der Forschung ermöglicht die Kommunizierbarkeit des Forschungsstandes nach innen und nach außen. Nach innen ist dies in disziplinärer Hinsicht erforderlich, damit sich die „Profession Erwachsenenbildung“ über ihre eigenen Forschungsarbeiten selbst verstndigen kann – Trends, aber auch Lücken in der Forschung erkennbar und Anschlussfgigkeit sowie Kontinuität in der Theoriebildung hergestellt werden. Durch die Vielfalt der Forschungsförderer auf regionaler Ebene, auf Bundesebene und im europäischen Rahmen kommt es häufig zu parallel laufenden thematisch eng verwandten Projekten. In diesen Fällen bieten sich Netzwerke und Kooperationen an, die von einem losen Erfahrungsaustausch bis hin zur arbeitsteiligen Zusammenarbeit im Forschungsverbund reichen können.

Nach außen wird die Kommunizierbarkeit der Forschung insbesondere in internationaler und interdisziplinärer Perspektive möglich. Die gebündelte Darstellung der Forschungsaktivitäten erleichtert es anderen interessierten Forschungsakteuren, Kon-

takt zu einzelnen Forschungsprojekten aufzunehmen. Darüber hinaus kann die Forschungslandkarte ein wichtiger Orientierungsrahmen für Forschungsförderer sein. Diese Information kann als Grundlage für forschungspolitische Entscheidungen genutzt werden.

3. Die Forschungslandkarte in der Umsetzung

Ein wichtiges Entwicklungsziel war, den Arbeitsaufwand für die Forschungsakteure im Zuge des Erhebungsprozesses gering zu halten, um eine möglichst große Teilnahme zu erzielen. Der Fragebogen beschränkt sich deshalb auf solche Daten, die zur Realisierung der oben genannten Kooperations- und Koordinationsziele und Profilbildungsabsichten beitragen. Die erste Fragebogenversion wurde im Rahmen eines Workshops bei der Sektionstagung 2007 in Bremen überarbeitet. Die neue Fragebogenversion, die derzeit als Online-Version umgesetzt wird, bietet eine größere Anzahl standardisierter Antwortmöglichkeiten. Dies hat den großen Vorteil, dass Fragen zum Forschungsdesign und zu Forschungsmethoden differenzierter beantwortet und systematischer verglichen werden können. Die neue Version bietet jetzt auch theoretisch-kategorialen Projekten neben empirischen Projekten einen systematischen Platz, und der Themenkomplex „Forschungskooperation“ wird differenzierter erfasst. Schließlich wurden die Fragen an dem Erfassungsbogen für die SOFIS-Datenbank orientiert, so dass kein Doppelaufwand bei der Projektmeldung entsteht. Zukünftig können die Projektdata von den Projektverantwortlichen mittels eines Benutzeraccounts jederzeit in die Datenbank eingegeben oder dort geändert werden. Die Online-Version wird vom DIE erstellt, das auch die Datenbank realisiert und zukünftig pflegen wird. Die Internet-Adresse lautet: www.forschungslandkarte.info. Grundlage für die derzeit vorliegenden Projektdaten war die erste Fragebogenversion.

4. Erste Einblicke in das Forschungsprofil

Die erste Erhebung von Forschungsprojekten von März bis Oktober 2007 hatte 230 Projekte von 32 Professuren und dem DIE zum Ergebnis. Dies stellt einen Datenumfang dar, der bereits einige Aussagen zur „Forschungslandschaft“ erlaubt. Ein erneuter Aufruf zur Nacherhebung Mitte 2008 wird den vorliegenden Projektumfang vermutlich um ca. 25 Prozent erweitern. Mit den vorliegenden Daten kann erstmals dargestellt werden, in welchem Umfang, mit welchen Fragestellungen und mit welchen Forschungsdesigns die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung die fünf Forschungsbereiche des Forschungsmemorandums bearbeitet. Die nachfolgenden Einblicke in die Forschungslandkarte zeigen nur eine erste Momentaufnahme, weil noch nicht alle Datenfelder erfasst waren. Im Unterschied zur ersten Auswertung (vgl. Ludwig 2007) können im Folgenden 35 Projekte zusätzlich berücksichtigt werden.

Von den 230 Projekten ordnen sich 132 (57 Prozent) dem Forschungsbereich „Lernen“ zu (Mehrfachnennungen waren möglich). Der zweitgrößte Forschungsbereich ist „professionelles Handeln“ mit 82 Projekten (36 Prozent), der somit einen

deutlichen Abstand zum Bereich „Lernen“ aufweist. Die drei Forschungsbereiche „Wissen“, „Institutionalisierung“ sowie „System und Politik“ sind fast gleich auf mit einem Anteil von ca. 26 Prozent. Das Schlusslicht bildet überraschenderweise der Forschungsbereich „System und Politik“, stand doch die Forschung in der Erwachsenenbildung oft unter dem Verdacht, die System- und Politikebene mehr im Blick zu haben als die Lernforschung. Gegenüber den vorliegenden Zahlen ist aber Skepsis angesagt und es lohnt sich für die Zukunft ein genauerer Blick. Was im Einzelfall der Lernforschung zugeordnet wird muss einer genaueren Auswertung vorbehalten bleiben.

Bei der themenbezogenen Analyse dieser fünf Forschungsbereiche der Forschungslandkarte wird erkennbar, dass häufig solche Themen genannt werden, die einen sehr großen Bedeutungshof besitzen und deshalb unterschiedlichste Projektgegenstände und Fragestellungen zulassen (z. B. 1.2 und 5.1). Für die Bildung eines Forschungsprofils der Erwachsenenbildung ist deshalb eine genauere Analyse erforderlich. Die nachstehende Tabelle 1 erfasst diejenigen Themen innerhalb der fünf Bereiche, welche die häufigsten Zuordnungen erhielten.

Forschungsbereich	Themen	Zuordnungen
1. Lernen	1.2 Lernen in unterschiedlichen Situationen der Interaktion und der Transformation	43
2. Wissen	2.2 Kompetenzentwicklung	34
3. Professionalität	3.1 Lehrtätigkeiten	39
4. Institutionalisierung	Themen gleich verteilt, kein Schwerpunkt	–
5. System und Politik	5.1 Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Gesellschaft	23

Tabelle 1

Die folgende Tabelle 2 gibt einen Überblick über die gegenwärtige Förderungsstruktur der Forschung. Die meisten Projekte werden von Bundesministerien gefördert, es folgen mit einem Abstand Landesministerien und andere Institutionen sowie die EU. Die Trägerstruktur repräsentiert zugleich den häufigsten Projekttypus: Die meisten Projekte lassen sich der entwicklungs- und anwendungsorientierten Begleitforschung zurechnen. Grundlagenorientierte DFG-Projekte bilden immer noch eine kleine Gruppe von gegenwärtig 4 Prozent. Die Projekte beschreiben einen großen Bogen an Praxisfeldern, Adressaten und Themen. Anwendungsbezug und Theorieentwicklung gehen in vielen Projekten eine enge Verbindung ein. Unabhängig von den vielfältigen Praxisfeldern bilden die gemeinsamen theoretischen Bezüge Anknüpfungspunkte für eine Vernetzung der Forschungsprojekte. Erkennbar sind Forschungsschwerpunkte und Profile bei vielen Professuren.

Forschungsförderer	Quote in Prozent
DFG-Projekte	4 %
EU-Mittel (ohne ESF)	8 %
Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bundesministerium für Arbeit, BLK	22 %
Landesministerien	12 %
öffentliche oder private Institutionen (wie Universitäten, Landesanstalten, Unternehmen)	14 %
eigene Mittel	3 %
Qualifikationsarbeiten	18 %
keine Angaben	19 %

Tabelle 2

Überraschend ist der hohe Anteil an Kooperationen. 44 Prozent der Projekte kooperieren mit Partnern aus der Wissenschaft oder der Praxis. Interdisziplinäre und internationale Kooperationen bilden jedoch immer noch die Ausnahme (vgl. Tabelle 3; hier sind allerdings die ca. 30 DIE Projekte noch nicht berücksichtigt, die einen hohen internationalen Anteil umfassen). Mit der neuen Fragebogenversion werden diese Angaben weiter differenziert.

	Wissenschaftspartner	Praxispartner
national	51	41
zusätzlich international	5	5
davon interdisziplinär	3	–

Tabelle 3: Differenzierung der 92 Kooperationsprojekte

Hinsichtlich der Forschungsverfahren und -methoden überwiegen qualitative Ansätze. Dies ist einerseits der Spezifität des Forschungsprozesses geschuldet, die auf die Entwicklung von Individualtheorien zielt, andererseits mag die Wahl qualitativer Verfahren mit dem Stand der Theorieentwicklung zusammenhängen, der in vielen Fällen zunächst Theoriegenerierung erfordert. Schließlich mag das qualitative Forschungsdesign auch der Praxisorientierung in den Projekten geschuldet sein, die Verstehen

und Verständigung zwischen Wissenschaft und Praxis erforderlich machen. Erkennbar wird auch – gerade in neueren Arbeiten – ein zunehmender Trend zur methodischen Triangulation. Ein erheblicher Anteil der Projekte nutzt den Mix aus qualitativen und quantitativen Verfahren für die Erkenntnisgewinnung.

5. Ausblick

Die derzeit vorliegenden Daten zur „Forschungslandschaft“ bilden eine gute Grundlage für Forschungskooperation und Vernetzung. Sie erhellen das Profil von Forschungsaktivitäten in der Erwachsenenbildung und machen damit den Umfang und das thematische Spektrum der Forschungen zum lebenslangen Lernen deutlich. Die Differenziertheit der Daten wird sich mit der zweiten Fragebogenversion, die online zur Verfügung stehen wird, verbessern und ein genaueres Verständnis der einzelnen Forschungsprojekte ermöglichen. Die Forschungslandkarte ist öffentlich und steht innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erwachsenenbildung als Steuerungsmedium für die Weiterentwicklung der Forschung zur Verfügung. Sie kann den Systematisierungsprozess und die Vernetzung der Forschungsaktivitäten unterstützen.

Literatur

- Bonß, Wolfgang; Hohlfeld, Rainer; Kollek, Regine (1993): Kontextualität – ein neues Paradigma der Wissenschaftsanalyse? In: Ders. (Hg.): Wissenschaft als Kontext – Kontexte der Wissenschaft. Hamburg
- Faulstich, Peter (2005): Weiterbildungsforschung. In: Rauner, Felix (Hg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 221–231
- Kejcz, Yvonne; Nuissl, Ekkehard; Paatsch, Ulrich; Schenk, Peter (1979): Bildungsurlaubs-, Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung. Endbericht. Heidelberg
- Ludwig, Joachim (2007): Das Projekt Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Weiterbildung, H. 5, S. 29–31
- Nassehi, Armin (2000): Demokratie auf der Datenautobahn. In: Mandl, Heinz; Reinmann-Rothmeier, Gabi (Hg.): Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? München/Oldenbourg, S. 99–113
- Röbbecke, Martina; Simon, Dagmar; Lengwiler, Martin; Kraetsch, Clemens (2004): Interdisziplinieren. Erfolgsbedingungen von Forschungskooperationen. Berlin
- Schlutz, Erhard (1992): Leitstudien zur Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud; Meueler, Erhard; Nuissl, Ekkehard (Hg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum Report. Frankfurt/M., S. 39–55
- Schrader, Josef; Berzbach, Frank (2005): Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung. Online: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf
- Siebert, Horst (2006): Lernforschung – ein Rückblick. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 1, S. 9–14
- Siebert, Horst (1992): Kommt Bewegung in die lernpsychologische Erwachsenenbildungsfor schung? In: Gieseke, Wiltrud; Meueler, Erhard; Nuissl, Ekkehard (Hg.): Empirische For schung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum Report. Frankfurt/M., S. 56–69
- Siebert, Horst; Gerl, Herbert (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig

- Strzelewicz, Willi; Raapke, Hans-Dietrich; Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart
- Nuissl, Ekkehard (2002): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 333–347
- Nuissl, Ekkehard (2001): Vorbemerkungen. In: Ambos, Ingrid: Forschung zur Erwachsenenbildung. Zusammenfassung der Beiträge und Ergebnisse des Forschungsworkshops in Hofgeismar im Januar 2001, Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, S. 5–8
- Pöggeler, Franz (1986): Desiderate der Weiterbildungsforchung. In: Schlutz, Erhard; Siebert, Horst (Hg.): Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung 1985 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Bremen (Universität Bremen Tagungsbericht Nr. 14), S. 7–18

Aspekte einer allgemeinen Theorie der Beratung im Bereich Bildung, Beruf, Beschäftigung

Ein systemisch-ressourcenorientiertes Konzept

Christiane Schiersmann, Heinz-Ulrich Thiel

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der gewachsenen individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung wird ein systemisch-ressourcenorientierter Ansatz für eine Beratungstheorie skizziert. Er wendet sich ab von Herangehensweisen an den Beratungsprozess, die auf spezifischen Beratungs- oder Therapieschulen basieren. Vielmehr wird eine Orientierung an generischen, d. h. die Selbstorganisation fördernden Prinzipien vorgeschlagen, bei deren Realisierung auf vielfältige Methoden und Verfahren aus den unterschiedlichen Beratungs- bzw. Therapieschulen zurückgegriffen werden kann.

1. Problemaufriss: Wachsende Bedeutung von Beratung im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung

Betrachtet man aktuelle bildungspolitische Äußerungen zum lebenslangen Lernen, gleich welcher politischen Couleur, so lässt sich feststellen, dass der Beratung in diesem Zusammenhang weitgehend übereinstimmend eine zentrale Rolle zugewiesen wird. Im internationalen Kontext hat die Entschließung der Europäischen Union (EU) zur lebensbegleitenden Beratung (8448/04 EDUC 89 SOC 179) neben einer Vielzahl bereits vorliegender Dokumente (vgl. z. B. Sultana/Watts 2005) die Bedeutung von Beratung nachhaltig untermauert. Für die deutsche Diskussion ist exemplarisch die Tatsache hervorzuheben, dass sich in dem von der Bundesministerin für Bildung und Forschung 2006 eingerichteten Innovationskreis Weiterbildung, der politische Handlungsempfehlungen und Forschungsschwerpunkte benennen soll, einer von vier Arbeitskreisen dem Thema der Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung widmet und der Beratung bei den Diskussionen des Innovationskreises eine Schlüsselstellung für die Realisierung des Lernens im Lebenslauf zugesiesen wird. Diese einhellige politische Einschätzung der steigenden Bedeutung von Beratung im Kontext des Lernens im Lebenslauf lässt sich inhaltlich vielfältig begründen.

- Normierte Bildungs- und Berufsverläufe verlieren an Bedeutung. Die Individuen stehen vor der Herausforderung, ihre Bildungs- und Berufsbiographie weitgehend individuell und in eigener Verantwortung zu gestalten bzw. zu „konstruieren“. Begriffe wie der der Employability, d. h. der Erwartung von Seiten der Betriebe, dass die (potentiellen) Arbeitskräfte für ihre eigene Beschäftigungsfähigkeit sorgen, oder der Begriff des Arbeitskraftunternehmers (vgl. Pongratz/Voß 2003) charakterisieren diesen Trend. Er führt dazu, dass Beratung als personenspezifische Orientierungshilfe für die Auswahl „passender“ Bildungsangebote wichtiger wird.
- Es setzt sich zunehmend das Leitbild einer neuen Lernkultur durch, das die Selbststeuerung bzw. Selbstorganisation von Lernprozessen in den Mittelpunkt rückt (vgl. Schiersmann 2001). Dieses setzt allerdings hohe kognitive bzw. metakognitive Kompetenzen voraus. Selbstgesteuertes Lernen für *alle* Bevölkerungsgruppen wird sich daher nur dann erfolgreich realisieren lassen, wenn dazu maßgeschneiderte Unterstützungsangebote im Sinne von Beratung bereit gestellt werden.
- Eine weitere Veränderung, die ebenfalls als Paradigmenwechsel charakterisiert werden kann, stellt die gegenwärtige Umorientierung von der Input- zur Output-orientierung bei der Gestaltung und Bewertung von Lernprozessen dar, die in engem Zusammenhang mit der Orientierung am Kompetenzansatz steht. Dabei geht es zukünftig weniger um die Frage, welche Bildungsangebote eine Person besucht hat, sondern darum, welche Kompetenzen sie nachweisen kann – unabhängig davon, wie und wo diese erworben wurden. In diesem Zusammenhang wächst die bildungspolitische Herausforderung, derartige Lernprozesse zu dokumentieren, anzuerkennen und zu zertifizieren. Wie erste Erfahrungen zeigen, ist die individuelle Bilanzierung erworbener Kompetenzen, die Identifizierung von Entwicklungspotentialen und die Ableitung zukünftiger Kompetenzentwicklungsstrategien in vielen Fällen nicht ohne professionelle Unterstützung, d. h. ohne Beratung möglich (vgl. Neß 2005).
- Hinzu kommt, dass seit einiger Zeit non-formalen bzw. informellen Lernprozessen eine größere Bedeutung für das Lernen im Lebenslauf zugewiesen wird. Hierbei spielen arbeitsbegleitende sowie computer- bzw. netzbasierte Lernkontakte eine zentrale Rolle (vgl. Schiersmann/Remmeli 2002). Die Dokumentation, Bewertung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen muss ebenso wie die von Kompetenzen allgemein von Beratungsangeboten begleitet werden.
- Nicht nur die Individuen müssen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten ständig aktualisieren und erweitern, dies betrifft in gleicher Weise Betriebe als soziale Systeme. Wissens- und Kompetenzentwicklung werden in einer Wissensgesellschaft zu strategischen Ressourcen für eine erfolgreiche Unternehmenspolitik. Um dafür optimale Strategien zu entwerfen und umzusetzen, sind insbesondere Klein- und Mittelbetriebe vielfach auf externe professionelle Beratung angewiesen, und Großbetriebe müssen ihre internen Personalentwicklungsstrategien entsprechend ausrichten.

In Bezug auf das skizzierte Aufgabenprofil wird von einem Beratungsverständnis ausgegangen, das die Bereiche Bildung, Beruf und Beschäftigung umfasst und damit dem englischen Konzept von career guidance entspricht. Diese Beratungsverständnis umfasst alle mit dem Bildungs- und Erwerbsverlauf verbundene Informations-, Orientierungs- und Beratungsaktivitäten. Als Aufgabengebiete gehören dazu Beratungsanliegen, die die Wahl von Bildungs- und Berufswegen betreffen, aber auch den Umgang mit Arbeitsplatz- oder Berufswechsel, Arbeitslosigkeit, Wiedereinstieg in das Berufsleben nach familienbedingter Unterbrechung und den beruflichen Aufstieg. Die Ausweitung der Beratungsanlässe im Lebenslauf macht ein Beratungsverständnis notwendig, das sich – wie es auch in der bereits erwähnten Entschließung der EU betont wird – auf eine Vielzahl von Angeboten erstreckt, die die Bürger¹ in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihr Kompetenzprofil zu verschaffen und Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen. Dies geht über eine tradierte Aufgabenbeschreibung von Beratung hinaus, die den Focus vorrangig auf Übergangssituationen wie Berufseinstieg, Berufs- oder Betriebswechsel, beruflichen Aufstieg, auf den Wiedereintritt in den Arbeitsmarkt bei Arbeitslosigkeit oder nach einer familienbedingten Erwerbsunterbrechung richtete.

Mit diesem Konzept von Bildungs- und Berufsberatung² sind verschiedene Ziele verbunden. Es trägt zunächst auf der individuellen Ebene dazu bei, die bildungs- und berufsbiographische Gestaltungskompetenz und damit u. a. die persönliche Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen. Darüber hinaus spielen aber auch bildungs- und arbeitsmarktpolitische Ziele eine Rolle: Eine gute Bildungs- und Berufsberatung kann die Effektivität und Effizienz des Bildungssystems erhöhen, z. B. indem sie Fehlallokationen und Abbruchquoten verringert hilft, sie stärkt ebenso die Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarktes durch die Bereitstellung eines optimal qualifizierten Arbeitskräftepotentials. Auf der gesellschaftspolitischen Ebene kann sie die soziale Integration tendenziell ausgegrenzter Gruppen (z. B. Arbeitslose, Geringqualifizierte, Migranten) fördern.

Die hier nur skizzenhaft dargestellte gestiegene Bedeutung von Beratung im Kontext lebenslangen Lernens erfordert eine angemessene und ausdifferenzierte Beratungstheorie, die für den deutschsprachigen Raum bisher nicht vorliegt. Im Folgenden werden Überlegungen dazu vorgestellt, ohne den Anspruch zu erheben, damit eine ausfeilte Beratungstheorie bereits entwickelt zu haben.

2. Eckpunkte einer systemisch-ressourcenorientierten Theorie der Beratung

Eine Beratungstheorie muss angemessen auf den im vorigen Abschnitt in Bezug auf beratungsrelevante Entwicklungen charakterisierten gesellschaftlichen Kontext reagieren. Die gesellschaftliche Entwicklung ist aktuell zudem geprägt von gesellschaftlichen Megatrends, die sich mit den Stichworten Globalisierung, rasant gewachsener Bedeutung der Kommunikationsmedien, Veränderungen der Arbeits- und Betriebsorganisation, Individualisierung und Wertewandel charakterisieren lassen. Hinzu kommt, dass sich die Dynamik des Wandels erheblich beschleunigt hat. Dies impliziert, dass Berater und Beraterinnen mit Unsicherheit, Unvorhersagbarkeit, Nichtwissen

sen, Vieldeutigkeit und Paradoxien umgehen müssen. Für eine so komplexe gesellschaftliche Situation sind lineare Erklärungs- und Veränderungsstrategien als nicht angemessen anzusehen. Einfache Ursache-Wirkungszusammenhänge stellen keine angemessene Grundlage für Entscheidungen mehr dar. Aus unserer Sicht wird ein systemisches Modell von Beratung den Herausforderungen am ehesten gerecht, das die Funktion einer Rahmentheorie übernimmt. Charakteristisch für den systemischen Ansatz ist die Suche nach Zusammenhängen, Mustern, Regeln anstelle der Suche von linearen Ursachen und monokausalen Einflüssen.

Im Mittelpunkt der personenbezogenen- sowie der organisationsbezogenen Beratung steht der Beratungsprozess. Beratungsprozesse konstituieren sich durch die spezifische Kommunikation zwischen Ratsuchendem und Berater. Dabei ist davon auszugehen, dass zwei unterschiedliche Systeme (Ratsuchende und Berater) zusammenfinden müssen. Daraus konstituiert sich das Beratungssystem, innerhalb dessen sich der Beratungsprozess vollzieht.

Bislang orientiert sich die theoretische Fundierung der Ausgestaltung des Beratungsprozesses weitgehend an „Beratungsschulen“ – sofern denn das Beratungsgeschehen überhaupt theoriegeleitet erfolgt.³ Als weit verbreitete Ansätze seien die personzentrierte Beratung (vgl. Rogers/Schmid 1998), die kognitive Verhaltensberatung (vgl. Thiel 2007a), die lösungsorientierte Beratung (vgl. Thiel 2007b) sowie systemische Ansätze (vgl. Schiersmann 2007) genannt. Diese sind wiederum häufig aus therapeutischen Ansätzen abgeleitet, wobei anzumerken ist, dass sich insgesamt der Beratungsbereich in Deutschland erst in den 1960er Jahren aus der Therapie entwickelt hat (vgl. Thiel u. a. 1991). Dabei halten wir die Unterscheidung zwischen Therapie und Beratung unter inhaltlichen Gesichtspunkten für nachrangig (vgl. dazu auch Borg-Laufs 2004). Als Grund dafür lässt sich anführen, dass die den Beratungs- bzw. Therapieschulen zugrunde liegenden Theorien nicht interventionsspezifisch sind. So basiert z. B. die Verhaltensberatung bzw. -therapie vor allem auf allgemeinen Lerntheorien und Ansätzen der kognitiven Psychologie, und die der personzentrierten Beratung zugrundeliegenden Überlegungen zur menschlichen Entwicklung (z. B. Selbstaktualisierungstendenz) sind ebenso nicht spezifisch für eine Interventionsform. Neben den identischen theoretischen Grundlagen ist zu konstatieren, dass sich die beiden Interventionsformen auch hinsichtlich der eingesetzten Methoden oder der Zielvorstellungen des Prozesses nicht prinzipiell unterscheiden. Am ehesten lässt sich eine Differenz hinsichtlich der Störungstiefe ausmachen, d. h. dass Menschen, die in eine Beratung kommen, prinzipiell im Alltag handlungsfähig sind und „nur“ in Bezug auf einen bestimmten Aspekt oder ein Thema Unterstützung nachfragen, während eine Therapie bei einer umfassenderen Störung angezeigt wäre. Aber selbst in Bezug auf diesen Aspekt handelt es sich um fließende Übergänge.

Seit einiger Zeit zeichnen sich nun Entwicklungen ab, die eine Abkehr von der schulenorientierten Ausrichtung der Beratungsprozesse nahe legen und aus unserer Sicht als zukunftsweisend anzusehen sind, da sie in angemessener Weise auf die Komplexität heutiger Beratungssituation reagieren.

2.1 Schulenorientierte Kombination von Beratungskonzepten

Schon seit den 1960er Jahren wurde das Märchen, einzelne Therapierichtungen besäßen einen alleinigen Wahrheitsanspruch und ihre Theoriegebäude seien in sich geschlossen, zerstört (vgl. Thiel 2007c, S. 3 ff.). Um nur einige Beispiele zu nennen:

- Spätestens Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre stand fest, dass es „die“ Psychoanalyse nicht gibt, sondern viele Richtungen nebeneinander existieren (vgl. Wyss 1991). In diesem Kontext standen auch einige vermeintliche „Heiligtümer“ – wie z. B. das Phänomen der Übertragung oder des Widerstands – bei einigen der Vertreter dieser Richtung zur Disposition.
- Etwa seit Mitte der 1980er Jahre konnte die Frage nach dem Besonderen *der Verhaltensberatung bzw. dem Gemeinsamen der verschiedenen Richtungen der Verhaltenstherapie* kaum mehr eindeutig beantwortet werden – so vielfältig waren die Facetten unter dem Dach dieser Chiffre. So stellt u. a. Bambeck (1985, S. 76 f.) fest, dass gesprächstherapeutische und kognitive Methoden zum Grundrepertoire eines jeden Verhaltenstherapeuten zählen. Dabei stammt diese Überzeugung interessanterweise aus einer Zeit, bevor in der Verhaltenstherapie die „kognitive“ Wende diskutiert wurde.
- Ebenso beziehen sich systemische und lösungsorientierte Beratungsansätze wechselseitig aufeinander und sind teilweise kaum mehr von einander zu trennen.

Gegenwärtig ist der „Methoden-Mix“ in vielen Veröffentlichungen fast zur Selbstverständlichkeit geworden (vgl. Klein 2005). In diesem Kontext spielt immer seltener der Vorwurf der Beliebigkeit oder des negativ assoziierten Etiketts des „Eklektizismus“ eine Rolle. Im übrigen sei dazu angemerkt, dass der aus dem Griechischen stammende Begriff des Eklektizismus „auswählen/auslesen“ bedeutet und auch als eigene theoretische Leistung angesehen werden kann (vgl. McLoed 2004). Allerdings ist zu bemängeln, dass in vielen jüngeren Veröffentlichungen zur Beratung theoretische Versatzstücke und Einzelverfahren ohne nähere Begründung und ohne Angabe ihrer Herkunft kombiniert bzw. integriert werden (vgl. Winiarski 2004).

2.2 Wirkprinzipien als Grundlage für ein allgemeines Beratungskonzept

Einen anderen Weg als den Versuch, Einzelmethoden bzw. Verfahren aus bestimmten Beratungsschulen in andere zu integrieren, ist Grawe (vgl. Grawe u. a. 1994; Grawe 2000) gegangen. Er identifizierte auf der Basis der Sekundärauswertung zahlreicher empirischer Studien zu unterschiedlichen Therapierichtungen nach ausgewiesenen Gütekriterien zentrale Faktoren bzw. allgemeine Prinzipien der Wirksamkeit von Therapieverfahren, die sich aus unserer Sicht mit der bereits erwähnten Begründung auf die Beratung übertragen lassen. In der Veröffentlichung von 2000 benennt Grawe als zentrale Wirkprinzipien die

- Ressourcenaktivierung und die prozessuale Aktivierung/Problemaktualisierung. (dieses doppelte Wirkprinzip tritt an die Stelle des in der Veröffentlichung von 1994 als Beziehungsperspektive benannten Wirkfaktors)

- Intentionsveränderung und
- Intentionsrealisierung

Grawe geht davon aus, dass die *Ressourcenaktivierung* die gute Beziehung im Therapie- bzw. hier Beratungssetting fördert, direkte Auswirkungen auf das Wohlbefinden des Ratsuchenden hat und zu selbstverstärkenden Wahrnehmungen führt. Dies wiederum beeinflusst insgesamt die eigenen Bewältigungsversuche positiv, wodurch ein positiver Rückkopplungsprozess in Gang gesetzt wird. Beim Wirkprinzip der „*prozessualen Aktivierung*“ bzw. „*Problemaktualisierung*“ steht die *unmittelbare Erfahrung* des Ratsuchenden im Mittelpunkt. Die Aufmerksamkeit wird auf das gelenkt, was gerade im Ratsuchenden abläuft, was er wahrnimmt, denkt, fühlt, tut oder vermeiden möchte: seine emotionale Beteiligung, den Bezug auf eigene Werte und Intentionen, die Aufmerksamkeit auch auf den Bearbeitungsprozess selbst, die Bearbeitungsweise der Inhalte seines Erlebens.

Das Wirkprinzip der *Klärungsperspektive* bzw. der *Intentionsveränderung* bezieht sich auf das klärungs- und motivationsorientierte Vorgehen, bei dem Ziele, Werte, Bedürfnisse und damit einhergehende Konflikte im Erleben und Verhalten des Ratsuchenden gemeinsam von Berater und Ratsuchenden bearbeitet werden.

Das Wirkprinzip der *Intentionsrealisierung* fokussiert die Problembewältigungsperspektive, d. h. die Umsetzung von Absichten. Die Realisierung von Intentionen setzt – über die Installierung und Veränderung von Erwartungen hinaus – als handlungsorientiertes Herangehen das Können und Vorhandensein der Möglichkeiten zur Veränderung voraus. Der Professionelle unterstützt den Ratsuchenden dabei, durch geeignete Maßnahmen mit einer als belastend erlebten Situation besser umgehen zu können.

Als Fazit seiner Untersuchungen schlug Grawe die Ausbildung von Therapeuten nach einem einheitlichen Konzept vor, was bis heute allerdings nicht verwirklicht ist.

2.3 Synergetisches Prozessmanagement als Grundlage für eine systemische Beratungstheorie

Einen weiteren Ansatz für eine integrierte Beratungstheorie liefert das von Haken/Schiepek (2006) entwickelten Modell des Synergetischen Prozessmanagements. Es weist gegenüber dem Ansatz von Grawe (2000) den Vorteil auf, konsequenter einen systemischen Ansatz zu realisieren, und wird daher von uns mit der oben erläuterten Begründung der Angemessenheit systemischer Ansätze für komplexe Kontexte favorisiert.⁴ Diese Variante der Systemtheorie rekuriert insbesondere auf die Chaotheorie und die Theorie der Selbstorganisation. Die Autoren betrachten Beratung, d. h. sowohl personen- als auch organisationsbezogene Beratung, als „Förderung selbstorganisierender Prozesse“ (vgl. Haken/Schiepek 2006, S. 449). Damit ist Beraten „prozessuale Schaffen von Bedingungen“ bzw. von „Möglichkeiten für systeminterne Prozesse“. In einem selbstorganisierenden System geht es um das letztlich nicht planbare, wechselseitige Zusammenwirken von vielen Elementen und Prozessen im Sinne einer Synergie. Durch Prozesse der positiven Rückkopplung bzw.

Selbstverstärkung minimaler Anfangsunterschiede entsteht diesem Ansatz zu Folge eine neue Ordnung, ein verändertes Muster bzw. ein anderer Attraktor (z. B. von Kognition, Emotion und Verhalten). Relativ kleine Veränderungen können durch positive Rückkopplungsprozesse ein schlummerndes Veränderungspotential wecken und zu weitreichenden Veränderungen führen – wie es das berühmte Beispiel der Chaosforschung signalisiert, demzufolge der Flügelschlag eines Schmetterlings einen heftigen Karibiksturm auslösen kann. Die neue Ordnung bildet sich also von selbst aufgrund der Wechselwirkung verschiedener Elemente heraus. Ein „selbstorganisierendes System“ besitzt folglich keine zentrale Steuerungsinstanz.

Ein solches Theoriemodell steht dem Wunsch nach einfacher Steuerbarkeit von Prozessen auf der individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Ebene tendenziell entgegen und impliziert große Unsicherheiten. Allerdings bringt eine solche Betrachtung auch eine gewisse Erleichterung mit sich: In selbstorganisierenden sozialen Systemen ruht die Verantwortung auf „mehreren Schultern“.

Haken/Schiepek (2006, S. 436 ff. sowie 628 ff.) haben aus der Theorie der Synergetik als Wissenschaft der Selbstorganisation und den Befunden der Psychotherapieforschung sog. „generische Prinzipien“ abgeleitet. Die durchgängige Berücksichtigung dieser Prinzipien fördert und unterstützt wesentlich selbstorganisierende Entwicklungsprozesse. Dies bedeutet, dass die Aufgabe des Beraters darin besteht, diese die Selbstorganisation fördernden Rahmenbedingungen zu schaffen.

Die Orientierung an generischen Prinzipien erlaubt es, Methoden bzw. Verfahren aus den unterschiedlichen therapeutischen bzw. beraterischen Schulen situationsspezifisch einzusetzen und dient der Auswahl und Begründung der jeweils eingesetzten speziellen Techniken und Methoden (vgl. Haken/Schiepek 2006, S. 440). Die Orientierung an diesen Prinzipien, die auf einer Metaebene angesiedelt ist, erlaubt es Beratern ebenso, auf ihre jeweilige Beratungsausbildung zurückzugreifen und persönliche Vorlieben bei den Instrumenten und Techniken umzusetzen. Dabei ist das Verhältnis zwischen Methoden/Techniken und generischen Prinzipien mehrdeutig: ein Prinzip kann durch verschiedene konkrete Methoden realisiert werden, und eine Methode kann zugleich der Umsetzung mehrerer Prinzipien dienen (vgl. Haken/Schiepek 2006, S. 440f.). Im Folgenden werden die 8 generischen Prinzipien skizziert (vgl. dazu Haken/Schiepek 2006, S. 436 ff. sowie S. 628 ff.):

I. Schaffen von Stabilitätsbedingungen

Da die Bearbeitung von Anliegen des Ratsuchenden, wobei es sich in der Terminologie der Synergetik um Ordnungsübergänge handelt, mit Instabilität bzw. Destabilisierung gewohnter Muster einhergeht, besteht eine zentrale Aufgabe von Beratern darin, stabile Rahmenbedingungen für den Veränderungsprozess zu schaffen und so für strukturelle und emotionale Sicherheit bei den Beteiligten zu sorgen.

- Hierzu zählen alle Maßnahmen zur Schaffung eines „sicheren Ortes“. Dabei geht es um eine angenehme Ausgestaltung des Settings und das Bemühen des Beraters, das geplante Vorgehen zu erläutern und damit transparent zu machen.
- Ebenso geht es im Kontext dieses Prinzips um die Beziehungsqualität und das Vertrauen der Ratsuchenden zum Berater (in dessen Kompetenz, Glaubwürdig-

keit, emotionale Standfestigkeit) sowie die Unterstützung, die der Ratsuchende aus sich selbst bezieht (Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Zugang zu persönlichen Ressourcen).

Dieses generische Prinzip stimmt weitgehend mit dem überein, was von Grawe in der Veröffentlichung von 1994 (vgl. Grawe u. a. 1994) als Beziehungsperspektive und in der Veröffentlichung von 2000 (vgl. Grawe 2000) als Ressourcenaktivierung und Problemaktualisierung bezeichnet wird. Bei der Realisierung dieses generischen Prinzips sind die zentralen Variablen der personzentrierten Beratung, nämlich Empathie, Wertschätzung, Kongruenz von großer Bedeutung.

II. Muster des relevanten Systems identifizieren

Bei diesem Prinzip geht es darum, das System zu identifizieren, auf welches sich die Beratung bzw. die zu fördernden Selbstorganisationsprozesse beziehen. Hierzu gehört die Identifikation von Systemgrenzen und Ordnungsparametern sowie die Erfassung und Analyse von dynamischen Mustern, Systemprozessen bzw. Attraktoren. Ein Ordnungsparameter (kurz auch Ordner genannt) hat zwei Eigenschaften: Grob gesprochen ist er ein Maß dafür, wie stark die sich durchsetzende Konfiguration vorhanden ist. Mit der zweiten Eigenschaft des Ordners ist das Versklavungsprinzip als grundlegendes Prinzip der Synergetik benannt. Das Versklavungsprinzip besagt, dass die „Dynamik der vielen einzelnen Teile durch die wenigen Ordner festgelegt wird. Dies führt zum Konzept der zirkulären Kausalität, das besagt, dass durch Zusammenwirken der Teile erst die Ordner entstehen. Der oder die Ordner bestimmen das Verhalten der Teile, die Teile wiederum schaffen die Ordner. Attraktoren schaffen ein Bezugssystem für die Bewertung von Veränderungen (vgl. Haken/Schiepek 2006, S. 629).

Zur Realisierung dieses generischen Prinzips eignen sich insbesondere Visualisierungsmethoden bzw. systemische Modellierungen der Ausgangssituation im Sinne der Konstruktion eines Netzwerkes von Einflussfaktoren (Schiersmann 2007). Das kann an dieser Stelle nicht im einzelnen erläutert werden. Aus einer derartigen Systemmodellierung können Entscheidungen für die weitere Bearbeitungsweise generiert werden.

III. Sinnbezug herstellen

Persönliche Entwicklungsprozesse müssen von den Ratsuchenden als sinnvoll erlebt werden und mit ihren eigenen Zielvorstellungen und zentralen Lebenskonzepten korrespondieren. Das stellt eine wichtige Voraussetzung für die Wiedergewinnung oder Steigerung der persönlichen Leistungsfähigkeit dar. Das gilt um so stärker, je krisenhafte die aktuelle Situation erlebt wird, da dem Ratsuchenden innere Stimmigkeit und zielorientiertes Handeln dann kaum zur Verfügung stehen.

IV. Energetisierungen ermöglichen

Selbstorganisation setzt eine energetische Aktivierung des jeweiligen Systems voraus. Kontrollparameter sind im Konzept der Synergetik jene Größen, „welche die inneren Wechselwirkungen der Prozesse und Elemente modulieren und das System aktivie-

ren“ (Haken/Schiepek 2006, S. 438). Es geht in diesem Zusammenhang um die Herstellung motivationsfördernder Bedingungen, um die Aktivierung von Ressourcen, um die Herausarbeitung der emotionalen und motivationalen Bedeutung von Zielen, Anliegen und Visionen des Ratsuchenden (vgl. Haken/Schiepek 2006, S. 438).

V. Fluktuationsverstärkungen realisieren

Beratung zielt darauf ab, dem Ratsuchenden neue Erfahrungsmöglichkeiten zu eröffnen. Um dies zu erreichen, werden bestehende Muster der Kognition, des Erlebens und des Verhaltens destabilisiert. Häufig besteht bei den Betroffenen selbst schon der Eindruck, dass die bestehenden Regeln und Abläufe bzw. Wirklichkeitskonstruktionen nicht mehr passend sind.

Um bestehende Muster zu unterbrechen, können unterschiedliche Techniken eingesetzt werden, z. B. Übungen und Rollenspiele, Verhaltensexperimente, Fokussierung auf die Ausnahmen von einem Problemmuster, Kraftfeldanalysen, Einführung bisher nicht benutzter Unterscheidungen und Differenzierungen, Erarbeitung von veränderten Verständniszusammenhängen und Deutungen (Reframing), konfrontative und provokative Verfahren. Dabei ist es wichtig, begonnene Lernprozesse zu verstärken, Anreize zu identifizieren, veränderte Symbole, Sprachspiele und Interpretationen anzuregen (vgl. Haken/Schiepek 2006, S. 439).

Die generischen Prinzipien 4 und 5 weisen eine deutliche Nähe zu dem auf, was Grawe (2000) als Intentionsveränderung beschrieben hat.

VI. Synchronisation beachten

Im Beratungsprozess angewandte Methoden und Verfahren müssen dem aktuellen kognitiv-emotionalen Zustand (state of mind) des Ratsuchenden entsprechen, um vom Ratsuchenden verstanden und aufgegriffen zu werden. Die zeitliche Passung und Koordination der Vorgehensweisen und des Kommunikationsstils des Beraters mit den psychischen und physiologischen Prozessen und Rhythmen des Ratsuchenden kann als Voraussetzung wie auch als Merkmal einer gelingenden Beratung gelten. Hierzu zählen Körperhaltung, Sprechgeschwindigkeit, das Aufgreifen von Bildern, ideosynkratischen Begriffen oder Redewendungen. Es macht kaum Sinn, einen neuen Input anzubieten, wenn der Ratsuchende mit inneren Such- und Bearbeitungsprozessen beschäftigt ist, es sei denn, man möchte diese gezielt unterbrechen. Das Finden einer angemessenen Bearbeitungstiefe bezieht sich auch auf die emotionale Dimension.

VII. Gezielte Symmetriebrechung ermöglichen

„‘Symmetrie’ bedeutet in der Sprache der Synergetik, „dass zwei oder mehrere Attraktoren (bzw. ‚Ordner‘) eines Systems im Zustand kritischer Instabilität potentiell mit gleicher oder ähnlicher Wahrscheinlichkeit realisiert werden können.“ (Haken/Schiepek 2006, S. 439). Da kleine Fluktuationen über die Realisation eines Attraktors entscheiden, ist die Vorhersagbarkeit gering. Es geht darum, diese Entscheidung nicht dem Zufall zu überlassen, sondern als Berater sinnvolle Hilfestellungen zur Symmetriebrechung zu geben, um einige Strukturelemente eines neuen Ord-

nungszustandes mit den dazu gehörigen Emotionen umzusetzen. Hierzu zählen Rollenspiele, Ausnahme-Fragen, Anker und Symbole. Gezielte Zustandsrealisierungen setzen dabei insbesondere auf die Intentionalität und Antizipationsfähigkeit des Menschen (z. B. über imaginierte Zustände oder die kognitive Antizipation von Verhaltensweisen).

VIII. Re-Stabilisierung

Werden im Zuge des Beratungsprozesses positiv bewertete Kognitions-, Emotions-, oder Verhaltensmuster erreicht, so gilt es, diese zu stabilisieren. Der Ratsuchende soll sich idealerweise mit der neuen Ordnung und ihren Rahmenbedingungen identifizieren. Psychologisch gesehen geht es darum, neue Muster in das bestehende Selbstkonzept zu integrieren und mit bestehenden kognitiv-emotionalen Schemata zu vernetzen. Hierin besteht ein wesentlicher Erfolgsfaktor von Veränderungsprozessen. Maßnahmen zur Stabilisierung bzw. Generalisierung können sein: Feedbackschleifen, Wiederholungen, Variation, Nutzung in unterschiedlichen Situationen und Kontexten oder positive Verstärkung.

Die selbstorganisationsfördernden Prinzipien werden von Haken/Schiepek (2006, S. 631) nicht als ein explizites Phasenmodell verstanden, wenngleich sie einräumen, dass die Umsetzung mancher Prinzipien die Realisierung anderer voraussetzt. So dürften Bemühungen um Fluktuationsverstärkungen weitgehend erfolglos bleiben, wenn es nicht gelungen ist, Stabilitätsbedingungen herzustellen. Die generischen Prinzipien können auch als ethische Maßstäbe für verantwortungsvolles Beratungshandeln, d. h. als Kriterien guter Beratung verstanden werden.

3. Ausblick

In diesem Beitrag wurde in Bezug auf eine Theoriebildung für die Beratung (im Bereich Bildung, Beruf, Beschäftigung) die Ebene des Beratungsprozesses fokussiert. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, den skizzierten theoretischen Ansatz einer empirischen Überprüfung zugänglich zu machen. Dies erfordert ein komplexes Forschungsdesign, da auch die Empirie sich angesichts des systemischen Zugangs nicht auf lineare Kausalitäten reduzieren darf.

Das erläuterte Prozessmodell muss zudem durch ein Strukturmodell der Beratung ergänzt werden, das die Kontextualisierung des Beratungsprozesses fokussiert. Kontextualisierung meint in diesem Zusammenhang, sowohl die jeweiligen *institutionellen Bedingungen von Beratungsprozessen* zu reflektieren, die sich nachhaltig auf Ziele und Vorgehensweisen der Beratung auswirken als auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, die u. a. die Beratungsanlässe der Ratsuchenden prägen. Beispielsweise unterscheiden sich die institutionellen Kontexte in einer Agentur für Arbeit, die neben der Beratungsfunktion einen Vermittlungsauftrag hat, von denen einer kommerziell agierenden Beratungseinrichtung, die sich an Karriereinteressierte wendet. Die Differenz bezieht sich beispielsweise auf Rahmenbedingungen, in denen Beratung stattfindet (Finanzierung, Ausstattung, Zugänglichkeit), auf inhaltliche Aspekte (Zielgruppenorientierung, institutionenspezifische Ansätze, Tradition-

nen), auf Professionsaspekte (Aus- und Weiterbildung der Berater, ethische Standards, Freiwilligkeit der Beratung, Handlungsspielräume der Berater). In Bezug auf gesellschaftliche Kontexte spielen z. B. die Arbeitsmarktsituation, die politische Steuerung von Beschäftigungsverhältnissen, die gesellschaftliche Unterstützung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf etc. eine entscheidende Rolle für Bildungs- und Berufsentscheidungen. Gerade die unsichere und komplexe gesellschaftliche Situation erfordert es, diese Kontexte in den Beratungsprozess einzubeziehen.

Schließlich resultieren aus den theoretischen Überlegungen nachhaltige Konsequenzen für die Definition von Kriterien für die Professionalität von Beratern und Strategien zur Kompetenzentwicklung. Anzustreben wäre aus unserer Sicht ein schulenübergreifendes, an systemischen Prinzipien ausgerichtetes Konzept für die Aus- und Weiterbildung von Beratern.

Anmerkungen

- 1 Aus sprachästhetischen Gründen wird lediglich die männliche Form verwendet. Dabei sind jedoch jeweils Männer und Frauen gleichermaßen gemeint.
- 2 Die Begriffe Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung sowie Bildungs- und Berufsberatung werden synonym gebraucht. Als korrekter ist die erste Formulierung anzusehen, sie ist nur sprachlich recht umständlich.
- 3 Eine empirische Untersuchung für den Bereich der Weiterbildungsberatung ergab, dass lediglich 45 % der Berater ihr Beratungshandeln an einem theoretischen Konzept orientieren. Dabei dominierte der personzentrierte Ansatz, gefolgt vom systemischen und lösungsoorientierten Ansatz (vgl. Schiersmann/Remmle 2004, S.72 ff.).
- 4 Relativierend ist anzumerken, dass Haken/Schiepek (2006) den Ansatz von Grawe (2000) intensiv rezipiert haben, in einer Reihe von Punkten übereinstimmen und an verschiedene Aspekte explizit anknüpfen.

Literatur

- Bambeck, J. (1985): Verhaltenstherapie – die Quadratur des Kreises? In: Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 1, S. 75-80
- Borg-Laufs, M. (2004): Verhaltensberatung nach dem kognitiv-behavioristischen Modell. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt
- Grawe, K. (2000): Psychologische Therapie. 2. Aufl., Göttingen: Hogrefe Verlag
- Grawe, K. u. a. (1994): Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag
- Haken, H./Schiepek, G. (2006): Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag
- Klein, S. (2005): Methoden mixen mit Methode. In: managerSeminare, 82, S. 46-52
- McLeod, J. (2004): Counselling – eine Einführung in die Beratung. Tübingen: dgvt Verlag (amerik. 1998)
- Ness, H. (2005): Der deutsche ProfilPASS: Ausbaufähiges Instrument zur Selbststeuerung. In: Künzel, K. (Hrsg.): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. 31/32. Köln u. a.: Böhlau, S. 232-243
- Pongratz, Hans J./Voß, G. Günter (2003): Arbeitskraftunternehmer: Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: Edition sigma Verlag

- Rogers, Carl/Schmid, Peter F. (1998): Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. Mit einem kommentierten Beratungsgespräch von Carl Rogers. 3. erweiterte Aufl. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag
- Schiersmann, Ch. (2001): Selbststeuerung von Lernprozessen als Leitbild der Erwachsenenbildung: In: Forum Bildung (Hrsg.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. (Materialien des Forum Bildung 5). Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung, S. 84 – 93
- Schiersmann, Ch. (2007): Systemische Beratung. Studienbrief: Universität Heidelberg
- Schiersmann, Ch./Remmele, H. (2002): Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. Quem-Report. Heft 75. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung
- Sultana, R. G. Watts, A.G. (2005): Career Guidance in Europe's Public Employment Services: Trends and Challenges (Draft), EU-Commission – DG Employment and Social Services. Brussels
- Thiel, H.-U. (2007a): Die kognitive Verhaltensberatung. Studienbrief: Universität Heidelberg
- Thiel, H.-U. (2007b): Lösungs- und ressourcenfokussierte Beratung. Studienbrief: Universität Heidelberg
- Thiel, H.-U. (2007c): Eckpunkte eines integrierten Beratungskonzepts. Studienbrief: Universität Heidelberg
- Thiel, H.-U./Brückner, G./Beck, M. (1991): Beratung: Momentaufnahmen eines professionellen pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldes. In: M. Beck, G. Brückner, & H.-U. Thiel, (Hrsg.): Psychosoziale Beratung, KlientInnen – HelferInnen – Institutionen. (Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Bd. 18) Tübingen: dgvt Verlag, S. 11-19
- Winiarski, R. (2004): Beratung und Kurztherapie mit Kognitiver Verhaltenstherapie. Weinheim u. a.: Beltz Verlag
- Wyss, D. (1991): Die tiefenpsychologischen Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart. 6. erg. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag

Forschungsbefunde zum Planungshandeln in der Weiterbildung

Programm und Wissenserschließung, Handlungsmodellierung

Wiltrud Gieseke

Zusammenfassung

Im Beitrag werden in großen Linien einige Befunde aus der Planungs- und Programmfor- schung zusammengefasst. Die Programmforschung hat aus verschiedenen Perspektiven deutlich gemacht, wie stark Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Fluss ist. Gesellschaftliche Steuerungsinteressen brechen sich zwar am Angebots- und Nachfragemechanismus, aber ein nicht polarisierender Ausgleich gelingt nur bei professioneller Grundausstattung und verlässlichen institutionellen Kontexten.

Differenziertere makrodidaktische Planungsverläufe

Bildung, Qualifizierung und auch Kompetenzvermittlung, selbst offene Dialoge mit Bildungsintentionen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind auf pädagogische Planung angewiesen. Denn nur wo diese reflexiv geschieht, kann sich vor dem Hintergrund von bildungstheoretischen Vorstellungen eine Organisationsstruktur oder besser eine institutionelle Vielfalt mit Lernkulturen entwickeln, die den Aufgaben und Anforderungen für das lebenslange Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung entspricht.

Pädagogische Planungsforschungsbefunde liegen vor, werden aber wenig kommuniziert und diskutiert. Sie sind eingezwängt zwischen Organisations- und Teilnehmerforschung. Planungsforschung beschreibt den Verlauf und die Ergebnisse/Befunde pädagogischer Konzept- und Projektentwicklung von der Gewinnung der Ziele und Inhalte, bei der Profilierung der Angebotsschwerpunkte als Programm. Verstärkte Aufmerksamkeit erhalten seit einiger Zeit Bedarfs- und Bedürfniserschließung besonders auch in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU), um Angebote passgenauer zu entwickeln und eine Bildungsaktivierung im Sinne der Organisationsentwicklung zu erreichen. Beratung in diesem Sinne übernimmt eine neue Scharnier-

funktion (z. B. Pohlmann 2006). Der Wissensdiskurs wird anschlussfähig für die pädagogischen Planungsansätze gemacht, um in regionalen, in betrieblichen, in lebenslaufspezifischen Veränderungen vermehrt Nutzungszusammenhänge aufzuschließen.

Über die vielen vernetzten, regionalen und institutionellen Initiativen bei den verschiedensten Institutionen und Trägern, die vor allem bildungspolitisch angestoßen werden, hat sich das Planungsverhalten ausdifferenziert und ist komplexer geworden. Dies vor allem deswegen, weil die wesentlichen innovativen Anforderungen nicht mehr professionell über kollegiale Diskurse ausgehandelt werden, sondern verstärkt über Projektförderung. Diese kann aus finanziellen Gründen nicht abgelehnt werden, da institutionelle Förderungen reduziert worden sind. Steuerungsprozesse sind dadurch in neuer Weise zentralisiert worden, wobei die Realisierung dezentral ausprobieren werden soll und spezifische Initiativen nach sich ziehen muss, um regional passgenaue Varianten zu finden. Klassische Organisationsstrukturen werden umgesteuert, umgepolzt und deren Arbeitsverläufe werden durchlöchert, ohne aufgehoben oder verändert zu sein. Weiterbildungsorganisationen weisen nicht nur Mischfinanzierungen auf, um so die Bildungsdienstleistungen zu sichern. Die befristeten Projekte, die z. T. entscheidend zur Finanzierung der Institution beitragen, fordern neben und in der Weiterbildungsorganisation eigene Verbindlichkeiten. Institutionelle durchstrukturierte Abläufe und Projektstrukturen haben anderen immanenten Gesetzlichkeiten zu folgen, die aber von den Personen und institutionell zu verknüpfen sind. Wir sprechen deshalb von neuen hybriden Strukturen, da bisher nicht zusammengehörende Strukturen ineinander geschoben werden. Das heißt, hybrid angelegte Institutionalstrukturen mit verschiedenen richtungsgebenden Akteuren bilden sich heraus (vgl. auch empirische Erhebungen aus einem zurzeit laufenden Projekt „Bildungsberatung in lernenden Regionen“, BILERION). Sie sind aber bis heute nicht theoretisch systematisch aufgearbeitet (siehe Erfahrungen in den lernenden Regionen, vgl. Dobischat/Düsseldorf/Nuissl 2006, Dobischat/Husemann 1995, 1997; Nuissl u. a. 2006; Faulstich 2002; Brödel 2004).

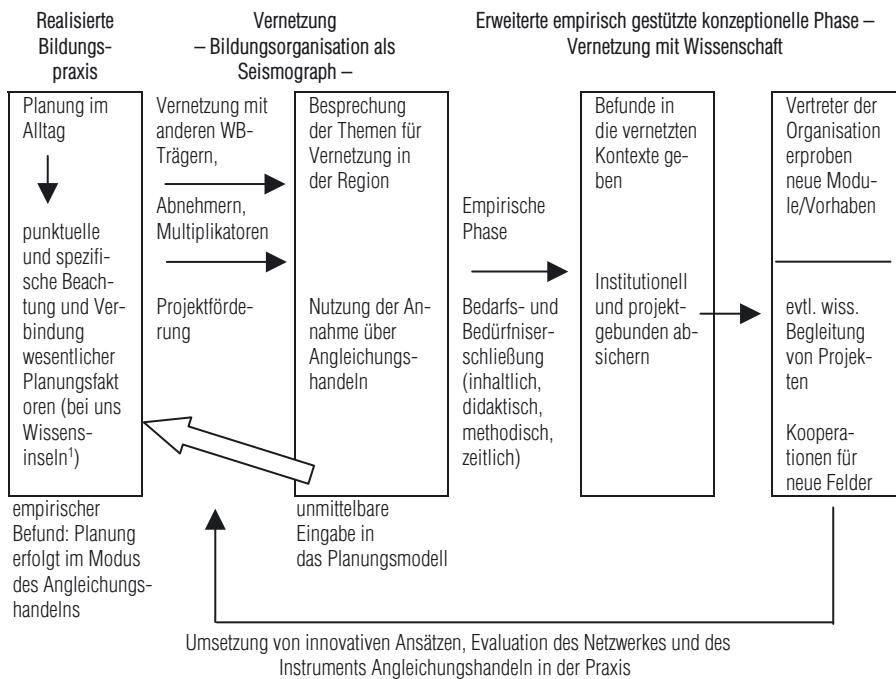
Wir können gegenwärtig die in der folgenden Abbildung dargestellten Planungsverläufe skizzieren.

Unter dem Angebots-Nachfragemodus hat sich pädagogisches Planen in der öffentlichen, aber auch betrieblichen Weiterbildung seit den 1990er Jahren etabliert und bedarf jetzt einer Ergänzung um eine Bedarfsforschung und Lernkulturforschung. Hier liegen dann die Übergänge zur Organisations- und Teilnehmerforschung.

Wir wollen im Folgenden einige Befunde, die für aktuelle Planungsinitiativen und Forschungsanschlüsse von Relevanz sein können, zusammentragen.

Die empirische Programmforschung hat dazu geführt, sich stärker mit dem pädagogisch realisierten Auftrag einer Bildungsinstitution oder einer beigeordneten Bildungsorganisation zu befassen, die anderen Institutionen oder Unternehmen mit anderen Zwecken dient. Unter Programmen verstehen wir makrodidaktisch konzipierte Angebote, die eine Mixtur von Lernarrangements, Projekten, Kursen, Gesprächskreisen, Zielgruppenkonzeptionen bereit halten und diese jahres- oder halbjahresbezogene Planung unter einem Fokus bündeln. Mit dem Programm oder den Programmschwerpunkten zeigt eine Weiterbildungsinstitution, wie sie Bildung und Qualifizie-

rung für Erwachsene anbietet. Das Programm ist Ausdruck eines bestimmten Lernkonzeptes. Es kann von Inhalten, Fachstrukturen, von Alltags- und Verwendungssituationen, von Verwertungsinteressen, Qualifikationsansprüchen Dritter im beruflichen Kontext bestimmt sein, und es kann für polyvalente Zusammenhänge maßgeblich sein (nach Gieseke/Opelt 2003).



Es sind nun Studien mit verschiedener Reichweite durchgeführt worden. Sie liegen trägerübergreifend für ein ganzes Land vor (Körber u. a. 1995) und sind zielgruppenbezogen realisiert worden (Kade 1992, 1994a/b, 2001). Sie erstrecken sich über eine lange historische Periode am Beispiel einer Institution mit Systemwechsel (Gieseke/Opelt 2003) und beziehen sich auf Fachbereiche und/oder Fächer, z. B. auf politische Bildung (Fritz/Maier/Böhnisch 2006, Rudolf/Zeller-Rudolf 2004) und auf kulturelle Bildung (Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005), aber auch auf Ökologie (Henze 1998).

Für die betriebliche und berufliche Bildung liegt eine Studie unter dem Fokus Abschlüsse und Zertifikate vor (z. B. Käplinger 2007). Darüber hinaus gibt es Arbeiten, die sich auf neue Vorgehensweisen beim Planungshandeln (Gieseke 2000, 2003) auch unter Integration von Beratung bei der Vernetzung von KMU vollziehen (siehe dazu Iller/Sixt 2006, Dobischat/Wassmann 1985).

Wir wollen nun einige Ergebnisse aus diesen Studien ins Bewusstsein heben, um pädagogische Begründungsfiguren und die noch offenen Verwertungskontexte zu betonen².

Die Systemsicht

Seit der Bremer Studie (Körber u. a. 1995) kann man nur noch schwer formulieren, es gäbe kein Wissen über die Themen und Angebote in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Die Wirksamkeit in den Profilen, wenn es um Kurs- oder Stundenpräsentation geht, ist sichtbar: Die komplexere pädagogische Anforderung, welche in der Entfaltung eines breiteren Spektrums von Angeboten besteht, tritt kontrastierend gegenüber den stundenbringenden Projekten mit teilweise vorgegebenen curricularen Strukturen hervor. Letztere Konzepte erhöhen Steuerungsinteressen und verlangen weniger Personal. Sie werden aber weniger der ebenso gewünschten individuellen Vielfalt bei der Realisierung lebensbegleitender Bildung und der neuen Wissensentwicklung gerecht, die durch aufwendigere Planungen mehr Bevölkerung an Bildung heranführen soll. Eine Idee Bildung/Kompetenzentwicklung just-in-time abzurufen, wird sichtbar. Dem steht die Unterfinanzierung der Weiterbildung entgegen, die diesen Bedingungen konzeptionell durch die Selbststeuerung als Bedingungsgefüge für LLL entgegen kommt. Gleichzeitig zu beobachten ist, dass immer weniger Zeit für Veranstaltungen genutzt werden kann, wobei finanzielle Belastungen und Arbeitsverdichtungen eine Rolle spielen. Die Leistung von Bildung in einer Institution kann also nicht über Stunden gemessen werden, besonders dann nicht, wenn bildungswissenschaftlich oder modernitätstheoretisch argumentiert werden soll. Beim Einblick in die Programmausdifferenzierung in den Fachbereichen und den Themen wird deutlich, dass sich nicht nur thematische Schwerpunkte verlagern. Vielmehr gehen auch die Begriffe auf Wanderschaft. Die Abhängigkeit von bildungspolitischen Vorgaben, aber auch die Ergebnisse im Zusammenspiel mit knappen Kassen führen dazu, dass sich bei zu großer Dominanz der Nachfrage Einseitigkeiten herausbilden, weil es hier eine eingefahrene Nachfrage gibt und ebenso eine Niveauverschiebung stattfindet. So wird in der Bremer Studie eine Zunahme an Alltagswissen konstatiert, so dass eine Verbreiterung der Vorstellungen von Allgemeinbildung im Zuge lebensbegleitender Bildung sichtbar wird. Bedarfe und Bedürfnisse treten hervor, die mit hergebrachten Kategorien nicht gefasst worden wären. Was von Lerninteresse ist, gerät also unter dem Nachfragemodus in Bewegung, und der Wissensbegriff dehnt sich neu aus. In welche Richtung dieses zu bewerten sein wird, bleibt uneindeutig. Die Bremer Studie unterscheidet zwischen Sparten- und Spezialanbietern, wobei die Volkshochschulen als Drehscheibe gesehen werden, die für Einsteiger und für ein differenziertes Gesamtangebot in der Bevölkerung und zur Markierung der Bildungsbedarfe zur Verfügung stehen (Körber u. a. 1995, S. 56). Ohne ausreichend professionelles Personal gelingt das natürlich weiterhin nicht. Programmanalysen zeigen auch Veränderungen in den Zeitachsen auf, ebenso wie Kontinuitäten. Beobachtbar ist, dass insgesamt auch wissenschaftlich zu wenig Mühe aufgewandt wird, diese Veränderungen, wenn es um echte Nachfrage durch Teilnehmer/innen geht, genauer zu erklären. Solche Entwicklungen werden in der Regel erst einmal mit Abwertungen und Nichtbeachtung begrüßt (siehe z. B. Gesundheitsbildung).

Zielgruppenbefunde

Programmforschung in der Zielgruppenarbeit scheint enger als andere Bereiche mit politischen Zusammenhängen verbunden zu sein. An der grundlegenden Altersbildungsforchung von Sylvia Kade (1992, 1994a/b, 2001) ist dieses nachvollziehbar, gleichwohl entfaltet sich ein Wissensspektrum, das unter dem aktuellen demographischen Diskurs mehr Beachtung verdient. In Ankündigungsanalysen wird der gesellschaftliche Auseinandersetzungsprozess mit dem Altern sichtbar. Der Begriff des Alterns differenziert sich aus und auch der Bildungsauftrag, der damit verknüpft wird, erweitert sich, indem er neue qualifizierende Initiativen aufnimmt, die für ehrenamtliche Tätigkeiten genutzt werden können. Die ehemals „weibliche“ Altenbildung auch als nicht gelebtes Leben und als Akzeptanz des Gewesenen unter Einbeziehung von neuen Freiheitsgraden für Eigeninteressen bleibt erhalten und wird noch einige Jahre aus dieser Programmforschung Anregungen schöpfen können. Gleichwohl hat sich unter dem bildungspolitisch initiierten Selbststeuerungsdiskurs bei S. Kade eine neue Betrachtung aufgetan, die besonders die mittlere und obere Mittelschicht als reflexives Milieu anspricht und dabei die Selbstgestaltung erprobt. Aber auch in diesem Selbstgestaltungsraum, der sich begrifflich in regionale Netzwerkideen eintaktet, werden die Wissensinseln des Planungshandelns für die Programmplanung sichtbar (Kade 2001, S. 318 ff.). Ebenso erfolgt die Strukturbildung einer „anderen“ Weiterbildung als Institutionalisierungsinteresse und -prozess (Schäffter 2007). Besonders eindringlich wird aber an der von Sylvia Kade betroffen machenden differenzierten Schilderung vom Leben in Altersheimen sichtbar, wie sich in diesen Institutionen nicht nur eine Vernetzung von gesundheitsbildnerischen Aktivitäten, sondern auch von u. a. eventgebundener Aktivierung im Sinne von Lernen für das Leben realisieren ließe. Bildungsbedarfe und Bedürfnisse werden quasi auf dem Tablett präsentiert und warten auf eine Ausdeutung und Erprobung.

An der Frauenbildung (Schiersmann 1993, Gieseke 2001, Venth 2006) und der Gender-Betrachtung konnte man nachvollziehen, wie etwas durch Eigeninitiative entsteht, dann politisch transformiert und kanalisiert wird und zum Erliegen kommt, praktisch aus dem Angebot verschwindet. Sind alle Bildungsaufgaben für die Erwachsenenbildung hier beendet? Gibt es keine Bedarfe, die die Geschlechterfrage aufnehmen? Gab es nicht ausreichend freie Planungsinitiativen, die sich entfalten konnten, oder genügend neue Ansätze aus der Gender-Perspektive, um sie in den Angebots-Nachfragemodus einzuschleusen? Sind diese Fragen noch zu brisant oder sind sie eingeholt? Die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsinstitutionen sind hier auch Teil des jeweiligen gesellschaftlichen Zeitgeistes (Fleige 2007).

Die Wissengenerierung in den Weiterbildungsinstitutionen zwischen Angebot und Nachfrage

Besonders heikle Felder der Erwachsenenbildung sind die Fächer oder Fachbereiche kulturelle Bildung und politische Bildung. Letztere hat eine sehr geringe Nachfrage

trotz der Förderung, erstere hat eine gleichbleibende Nachfrage, wird aber immer wieder beschnitten, in Teilbereichen entwertet und nicht verstanden. Beide Bereiche sind aber unter jetzt häufig bemühten zivilgesellschaftlichen Anforderungen als Wissens- und Kompetenzressource nicht wegzudenken. Projekte, die auf solche Schwerpunkte fokussiert sind, erfahren aber auch in der Forschungsfinanzierung nicht den Rückhalt. Dieses gilt auch für die Politik, ebenso durch Weiterbildner/innen selbst, so bei den thematischen Verschiebungen in der politischen Bildung, in der allgemeinen Bildung und in der kulturellen Bildung sowie ganz besonders lange anhaltend in der Gesundheitsbildung. Zurzeit wird die bisher randständig platzierte kulturelle Bildung durch den Enquete-Bericht „Kultur in Deutschland“ (Deutscher Bundestag 2007) neu beachtet.

Im Fall der politischen Bildung möchten die Individuen nicht gebildet werden, obwohl alle Bürger in politisches Handeln eingebunden sind. Im Falle der kulturellen Bildung will die steuernde Instanz keine kulturelle Breitenbildung, wenngleich eine große Eventbereitschaft oder Vereinsaktivität gewünscht ist (Beispiel NRW im Bereich Malen/Zeichnen). Man reduziert Finanzierungen gerade dort, wo hohe Bildungsaktivitäten in der Bevölkerung vorhanden sind.

Was lässt sich aus der Berliner Studie zur kulturellen Bildung, neben dem schlichten Wissen um Schwerpunkte und Entwicklungen, sagen?

In der Studie über kulturelle Bildung geht es darum, die verschiedenen Orte und Räume für kulturelle Bildung in einer größeren Region auszumachen, um die institutionellen Einbindungen zu identifizieren. Dabei zeigt sich eine punktuelle Ausdifferenzierung, die zu einer beigeordneten Bildung führt. Das heißt, verschiedensten Institutionen wird kulturelle Bildung beigelegt, z. T. auch zu Marketingzwecken oder um überhaupt ein Verständnis unmittelbar dem Werkverstehen zuzuordnen (z. B. Musikaufführungen geht eine Werkinterpretation voraus). Andererseits haben solche Ansätze fluiden Charakter, sichern keine Kontinuität in der Platzierung dieses Schwerpunktes und machen kulturelle Bildung nicht ausreichend sichtbar. Nach der Berliner Analyse ist allein die Volkshochschule die entscheidende Trägerin für kulturelle Bildung. Das gilt sowohl quantitativ bezogen auf die Stunden- und Kurszahl, als auch qualitativ, was die Breite und Differenziertheit der Angebote betrifft. Allerdings haben die finanziellen Grenzen und das Hintenanstellen der kulturellen Bildung dazu geführt, dass die interkulturelle Bildung als verstehend-kommunikativer Part der kulturellen Bildung nicht den Platz einnimmt, der ihr neben der systematisch-rezeptiven und selbsttätig-kreativen Bildung zusteht und den sie im Zeichen der Europäisierung und Globalisierung einnehmen sollte. Die ansonsten häufig übergriffige Politik, hat hier eher versäumt, die vorhandenen Institutionen anzustoßen/bzw. zu unterstützen und die Bevölkerung mit auf den Weg in die Europäisierung zu nehmen. Auch in dieser Programmanalyse wird sichtbar, dass Planungshandeln der Vereinsetzung der Bildungsnachfrage entgegentreten muss. Dazu bedarf es der Planungs- und Marketingpielräume.

Um die sich einschränkenden Bildungsinitiativen in den Institutionen zu verwischen, wird auch bildungspolitisch, z. T. gestützt durch Wissenschaftsvertreter, der Lernbegriff zwischen Event, kulturellen Praktiken und kultureller Bildung eingeblendet.

Bildungstheoretisch ist es nicht von Interesse, neue Mogelpackungen zu produzieren, wohl aber ist es interessant, die Übergänge zwischen Event und Bildung, Vereinsarbeit und Bildung systematisch auszuarbeiten, um Vernetzungen im konstruktiven Sinne zu ermöglichen. Entgrenzungen, Vernetzungen und neue Präzisierungen sowie Leerstellen lassen sich so durch Programmierung für die Planung benennen und nutzen. Besonders fehlt es aber an theoretischen Arbeiten, um bestimmte Nachfragen zu erklären, sie begreifbar zu machen. Dazu liegen ebenso punktuelle Versuche vor, die auf das Teilnehmerinteresse zurückbezogen werden. Die Erklärungen betreffen in unserem Fall ein neues Feld, das sicher nicht ohne weiteres in die bisher allein soziologisch platzierten Erklärungen passt (Gieseke u. a. 2005). Programmierung hat dabei weniger eine evaluative Funktion, wohl aber kann sie Veränderungen und ihre möglichen Ursachen zu unterschiedlichen Themenkomplexen immer besser und differenzierter benennen. Von bildungspolitischer Bedeutung ist es natürlich, wenn eine institutionelle Entwicklung am Beispiel der Programmentwicklung betrachtet wird. Am Beispiel der Dresdener Volkshochschule (1945 – 1997) können wir nachvollziehen, wie weitreichend sich politische Einflüsse auf die Programmentwicklung auswirken. Wir können aber ebenso nachvollziehen, wie das Institutionenkonzept VHS mit seinen offenen und öffentlich wirksamen Strukturen, der losen Koppelung von Kursen und Dozenten, gerade in gesellschaftlichen Umbrüchen die neuen Bildungsinteressen und -bedarfe wie ein Seismograph beantworten kann (Gieseke/Opelt 2003). Dieses muss man jetzt nicht mehr behaupten, man hat dafür einen Beleg. Es bleibt die Frage, wieso gerade diese flexible, professionelle Struktur nicht die öffentliche Anerkennung bekommt, die ihr demnach zusteht. Als die Volkshochschule zur Schule mit festen Regularien umstrukturiert war, wurde sie quasi stillgelegt. Das politisch gewollte Verschulungskonzept mit einem Erziehungsgedanken scheiterte, auch gerade wegen der Zuordnung zur schulischen oder beruflichen Bildung. Für die Weiterbildung sind andere vernetzte offene Strukturen nötig, die Übergänge zur Schule markieren können, aber die nicht mit Schule verbunden sein sollten. Die Kritik an der beruflichen Bildung und der Umgang mit den lernenden Erwachsenen durch die Lehrenden in der DDR spricht eine eigene Sprache und legt nahe, diesen Fehler nicht noch einmal zu wiederholen. Die VHS konnte ihr Institutionenkonzept nicht für komplexes Planungshandeln nutzen, sie versteinerte oder besser sie schließt. Zeitgeschichtlich ist interessant, dass die Bildungsinteressen nach 1990 in Dresden explodierten und sich entfalten konnten und sich kaum von denen in vergleichbaren westlichen Städten unterscheiden. Die Differenzen werden, wenn man von unterschiedlichen biographischen Erfahrungen absieht, in der Tat überschätzt.

Der Trägeraspekt

Neben den bildungspolitischen Bestimmungen von Bildungsprozessen gibt es auch noch einen Trägerbezug, und wo könnte er sich eher realisieren als zum Beispiel in einer Diaspora. In einer Programmplanungsanalyse bei konfessionellen Trägern wurde nicht nur danach gefragt, inwieweit das Angebot sich zwischen den Trägern der beiden Konfessionen unterscheidet und wie man sich das erklären kann, sondern

auch, ob es Unterschiede bei den Institutionen gibt, je nachdem ob sie in der Diaspora Angebote machen oder nicht. Es zeigte sich, dass die Unterschiede weniger deutlich ausfielen als unterstellt. Dem professionellen Handeln der planenden Akteure kam nach der Interpretation eine entscheidende Rolle zu, es erbrachte offensichtlich den größten Unterschied (Heuer/Robak 2000).

Das Planungshandeln der Akteure

Es ist also nach den bisherigen Befunden festzuhalten, dass das Institutionenkonzept, die bildungspolitischen Einflussnahmen oder auch die Unterstützung, die zeitgeistbezogenen Bedarfe und Bedürfnisse so wie das professionelle Vorgehen in einer komplizierten Gemengelage ineinander verschrankt sind und zusammenwirken. Aber wie realisiert sich das Planungshandeln? Es stellt sich offensichtlich in allen Erwachsenenbildungsinstitutionen als Angleichungshandeln dar, wenn nicht Lehrpläne, sondern Anforderungen beantwortet werden sollen (Gieseke 2000). Angebote werden mit nachfragenden Organisationen, mit Zielgruppen, mit potentiellen Adressaten abgestimmt. Selten gibt es inzwischen freie experimentelle Angebote, die sich langsam Schritt für Schritt eine Nachfrage erarbeiten müssen oder auch können. Es sollten dafür aber planerische Spielräume vorhanden sein. Interessant ist auch, dass man auf Vorrat plant, sich vernetzt, kooperative Vorhaben andenkt und den richtigen Zeitpunkt abwartet. Wir nennen das sukzessives Planungshandeln (Gieseke/Gorecki 2000). Planung kann also nur schnell und flexibel sein, wenn sie gleichzeitig auf einer kontinuierlichen Professionalität aufbaut. Wo dies durch Sparansätze in den Ländern unterlaufen wird, kann man mittelfristig keine Qualität mehr erwarten. Diese Langzeitwirkung und noch kompliziertere Vertrauensbildungsprozesse gibt es bei der Erschließung von Weiterbildungsbedarf und -bedürfnissen in Klein- und Mittelbetrieben zu bedenken. Illers Arbeiten zeigen (Iller/Sixt 2006, Iller/Kamrad 2006), wie mühevoll es ist, das Vertrauen der Unternehmen zu gewinnen und in welcher Schlichtheit sich die ersten Bildungsbedarfe darstellen. Der beratende Vorgang, an den diese Erschließung gebunden ist, kommt also nicht von ungefähr, er ist unumgänglich. Auch Erklärungen, warum Weiterbildung nicht ad hoc nachgefragt wird, sind sichtbar. Der Zusammenhang von Arbeitsorganisation, technologischen Veränderungen und Weiterbildungsbedarf liegt auf der Hand. Nach den Autorinnen kann die Einführung von e-learning auf die Arbeitsorganisation zurückwirken. Betriebsspezifische Organisationsberatung und Weiterbildungsberatung sollten nach diesen Befunden abgestimmt sein. Vielleicht müssen verschiedene Weiterbildungs- und Beratungsdienstleister in neuer Weise miteinander kooperieren, um betriebliche Optimierungen zu erreichen und die Geschäftsleitung sowie die Arbeitnehmer zu gewinnen. Wie Beratung und Planungskonzepte zu verbinden sind und wie dabei Bedarfs- und Bedürfniserhebungen bei Multiplikatoren und Abnehmern z. B. für den Bereich Tourismus und für die Familienbildung gelingen können, wird in einer Brandenburger Studie vorgeführt. Das Angleichungshandeln wird auf der Basis empirischer Befunde bewusst für einen Planungsvorgang durchgespielt und kann als ein empirisch gewonnenes Planungsinstrument seine Wirksamkeit nachweisen (Börjesson/Zimmermann 2007).

Schlussbemerkung

Die Ergebnisse von Planung und ihre Einbettung in bildungspolitische Rahmenbedingungen und institutionelle Kontexte sowie ihr Trägerbezug sind gerade wegen ihrer Flexibilität von höchstem Forschungsinteresse. Die Wirkungen von Steuerungsprozessen, gerade auch in ihren Paradoxien, ihrer wirkungslosen Bürokratisierung, in ihrer Substanzsicherung oder Zerstörung, aber auch die Anforderung einer Gegensteuerung aus professioneller Sicht werden lesbar und schaffen die Sicht auf ein Wirkungsnetz. Pädagogische Forschung hat hier eines ihrer genuinen Felder.

Anmerkungen

- 1 14 Wissensinseln: Bedürfniserschließung, Bedarfserhebung, Marketing/Öffentlichkeitsarbeit, Ankündigung, Controlling, Evaluation, Kostenkalkulation, Zielgruppengewinnung, Ziele, Angebotsentwicklung, Ist-Analyse, Durchführung, Teilnehmer/innenanalyse, Dozent/inn/en- und Kursleiter/innengewinnung.
- 2 Aktuelle Anschlüsse ergeben sich für zukünftige Programmforschung an die neue initiierte Anbieterforschung (siehe Deutsches Institut für Erwachsenenbildung und Bundesinstitut für Berufsbildung, Fachtagung des Projekts „Anbieterforschung“: Weiterbildungsanbieter im Fokus und der Beitrag des wbmonitor am 26.02.2008 in Bonn). Anbieter- und Programmforschung können sich anschlussfähig vernetzen (siehe Schrader/Ioannidou 2008; wbmonitor 2008 – www.bibb.de/de/11920.htm – letzter Zugriff 28.02.2008).

Literatur

- Börjesson, I./Zimmermann, U.: Kooperativ hergestellte Bedarfsentwicklung als Motor für erforderliche Programminnovationen. Manuskript. Berlin 2007 (Vortrag am 28.09.2007 auf dem Kongress der DGfE, Sektion Erwachsenenpädagogik in Bremen)
- Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld 2004
- Deutscher Bundestag (Hrsg.): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. 16. Wahlperiode. Drucksache 16/7000 (11.12.2007). Berlin 2007
- Dobischat, R./Düsseldorf, C./Nuissl, E. Lernende Regionen – begriffliche Grundlagen. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld 2006, S. 23-33
- Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region. Berlin 1997
- Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung als freier Markt. Berlin 1995
- Dobischat, R./Wassmann, H.: Berufliche Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Region. Empirische Untersuchungen in ausgewählten Teilläufen unter besonderer Berücksichtigung der Teilnehmer in AFG geförderten Bildungsmaßnahmen. Frankfurt am Main/Bern/New York 1985
- Faulstich, P. (Hrsg.): Wissensnetzwerke. Netzwerke als Impuls der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in der Region. Bielefeld 2002
- Fleige, M.: Veränderungen des Geschlechterverhältnisses in der Weiterbildung in Deutschland – Weiterbildungsbeteiligung und Angebotsentwicklung 1980 – 2003. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 57 (2007) 3, S. 221-231
- Fritz, K./Maier, K./Böhnisch, L.: Politische Erwachsenenbildung. Weinheim/München 2006
- Gieseke, W.: Programmplanung und Bildungsmanagement. In: DIES (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen 2000, S. 30-58 (EB-Buch; 20)

- Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001
- Gieseke, W./Gorecki, C.: Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: DIES (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen 2000, S. 59-114 (EB-Buch; 20)
- Gieseke, W./Opelt, K.: Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945 – 1997. Opladen 2003
- Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a. 2005 (Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event, Bd. 1)
- Henze, C.: Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster u. a. 1998
- Heuer, U./Robak, S.: Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen 2000, S. 115-209 (EB-Buch; 20)
- Iller, C./Kamrad, E.: Einführung eines multimedialen Lernarrangements in einem kleinen Unternehmen – eine Fallstudie im Rahmen eines Modellprojektes. In: Pohlmann, M./Zillmann, T. (Hrsg.): Beratung und Weiterbildung. München/Wien 2006, S. 63-71
- Iller, C./Sixt, A.: Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs in kleinen und mittleren Unternehmen. In: Pohlmann, M./Zillmann, T. (Hrsg.): Beratung und Weiterbildung. München/Wien 2006, S. 111-119
- Kade, S.: Arbeitsplananalyse. Altersbildung. Frankfurt a. M. 1992
- Kade, S.: Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Frankfurt a. M. 1994a
- Kade, S.: Altersbildung. Ziele und Konzepte. Frankfurt a. M. 1994b
- Kade, S.: Selbstorganisiertes Alter. Bielefeld 2001
- Käpplinge, B.: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld 2007
- Körber, K. u. a.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen 1995 (Bremer Texte zur Erwachsenenbildungsforschung; 3)
- Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld 2006
- Pohlmann, M.: Beratung als Interaktionsform – Perspektiven, Trends und Herausforderungen. In: Pohlmann, M./Zillmann, T. (Hrsg.): Beratung und Weiterbildung. München/Wien 2006, S. 31-47
- Rudolf, K./Zeller-Rudolf, M.: Politische Bildung – gefragte Dienstleisterin für Bürger und Unternehmen. Bielefeld 2004
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung/hrsg. v. Arbeitgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Berlin: ABWF, 1998
- Schäffter, O.: An unseren Werken wollen wir uns erkennen! Angebote der katholischen Erwachsenenbildung als Ausdruck einer gesellschaftlichen Institutionalform lebenslangen Lernens. In: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.): 50 Jahre KBE. Festschrift. Bonn 2007
- Schiersmann, C.: Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim u. a. 1993
- Schrader, J./Ioannidou, A.: Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. Manuscript 2008. Erscheint in Fuhr/Hof/Gonon (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung
- Venth, A.: Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Diskursanalytische Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich. Bielefeld 2006

Kompetenzen als Zielsetzung von Weiterbildung

Christiane Zeuner

Zusammenfassung

Diskussionen um die Aneignung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen haben nicht nur in Deutschland ihren Ausgangspunkt in den gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen in den 1970er Jahren. Als Konsequenz aus dem Wandel der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft wurden zunächst für die Berufsbildung „Schlüsselqualifikationen“ vorgeschlagen, über die im Rahmen der Ausbildung transferierbares und zeitunabhängiges Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt werden sollten. Diese Überlegungen wurden fortgeführt in Konzepten zu Kompetenzen, deren Spektrum von der Vermittlung verwertbarer Qualifizierungsansprüchen bis zur Aneignung von Bildung im emanzipatorischen Interesse reicht. Ziel des Beitrags ist es, dieses Spannungsfeld aufzuzeigen, um einen kritischen Umgang im praktischen Einsatz der jeweiligen Konzepte anzuregen.

„Unter Kompetenz werden alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethoden verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt. Gleichgültig, wann, wo und wie Kompetenzen erworben werden, fest steht, sie ermöglichen es dem Menschen, sein Leben selbstbestimmt und in Eigenverantwortung zu führen. Mit dem Kompetenzbegriff werden diejenigen Fähigkeiten bezeichnet, die den Menschen sowohl in vertrauten als auch fremdartigen Situationen handlungsfähig machen“ (Johannes Weinberg 1996, S. 213).

Weinbergs Definition von Kompetenzen stellt, bildungstheoretisch interpretiert, die personale Entwicklung des Individuums in den Vordergrund mit dem Ziel gesellschaftlicher Partizipationsfähigkeit vor dem Hintergrund unterschiedlichster Fähigkeiten und Kenntnisse. Einen abstrakteren Begriff von Kompetenz vertreten Erpenbeck und Heyse, bei denen die kognitiven Fähigkeiten eines Menschen im Vordergrund stehen: „Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert.“ (Erpenbeck u. a. ²2007, S. 163. Hervorhebungen im Original, C. Z.)

Die Zitate zeigen die Spannbreite, innerhalb derer Kompetenzen diskutiert werden: von einem kritisch oder bildungstheoretisch begründeten Bildungsbegriff über einen funktionsbezogenen Qualifikationsbegriff bis hin zu psychologisch begründe-

ten Kompetenzen im Hinblick auf (Selbst-)Lernprozesse. Diskussionen und Projektversuche, die Aneignung und Vermittlung von Kompetenzen zur Bewältigung sich stets von neuem ergebender Aufgaben im Arbeits- und Lebenszusammenhang betreffend, werden seit Jahrzehnten in Deutschland und anderen Ländern geführt. Ausgangspunkt der Vorschläge und daran anschließenden Debatten zur Kompetenzentwicklung waren gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen in den 1970er Jahren. Internationalisierung (Globalisierung) des Weltmarktes, die Entfaltung von Hochtechnologien, die Durchsetzung neuer Technologien und die Digitalisierung führten zu Veränderungen der industriellen Produktion, neuen Organisationsmethoden und damit zu einer Verlagerung und teilweisen Verdrängung der menschlichen Arbeitskraft. Als Konsequenz aus diesen Entwicklungen entstanden zunächst in der Berufsbildung Überlegungen, wie transferierbares und zeitunabhängiges Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt werden könnten. Diese Vorschläge wurden unter dem Stichwort „Schlüsselqualifikationen“ zusammengefasst.

Die neue politische Ordnung in den 1990er Jahren und die Folgen der politischen und ökonomischen Transformationsprozesse für die Menschen im Osten Deutschlands führten in Berufs- und Weiterbildung zu Entwürfen von „Kompetenzen“. Sie wurden bewusst von Qualifikationen abgegrenzt, die vorrangig von außen über das institutionalisierte Berufsbildungssystem definiert werden. Kompetenzen gelten als personenbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich die Menschen im Laufe ihres Lebens nicht nur in formalen Bildungsgängen angeeignet haben, sondern auch in informellen Lernzusammenhängen. Während Kompetenzen in diesem Zusammenhang durchaus Bezüge zur Bildung im Sinne von Aufklärung und Mündigkeit zeigen, wurden sie in der weiteren Entwicklung in den 1990er Jahren immer stärker instrumentell strukturiert: Kompetenzentwicklung wurde erklärtes Ziel der betrieblichen Aus- und Weiterbildung.

Einen Kontrast zu den bildungsökonomisch begründeten Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen bilden die Konzepte der „kritischen Kompetenzen“ von Karlheinz Geißler (1974) und Oskar Negt zu den „gesellschaftlichen Kompetenzen“ (1986). Konzeptionen, die im Sinne einer emanzipatorischen Bildung personale Entwicklung und politisch-gesellschaftliche Handlungsfähigkeit unterstützen sollen, bei Geißler dezidiert in Bezug auf die berufliche Handlungsfähigkeit und Identitätsentwicklung, bei Negt stärker in Bezug auf die politische Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit sowie auf die Entwicklung gesellschaftlicher und sozialer Solidarität.

Angesichts der zirkulären Debatte um Kompetenzen, deren Referenzrahmen der gesellschaftliche Wandel und in seiner Folge Veränderungen in Arbeitswelt und Arbeitsorganisation auf der einen Seite und die Rolle der Menschen vor allem als Arbeitnehmer/innen in diesem Prozess auf der anderen Seite ist, wird sich der Beitrag mit der Frage auseinanderzusetzen, mit welchen Zielsetzungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung die Aneignung von Kompetenzen erfolgt, welches Interesse an ihrer Vermittlung besteht und wie die formulierten Erwartungen eingelöst werden können. Der Beitrag soll zeigen, wie theoretisch unterschiedlich begründete Konzeptionen zu Kompetenzen Zielsetzungen von Praxis begründen können.

Wandel der Arbeit

Die Entwicklung von Konzepten zu Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen wird in der Regel mit dem Wandel des ökonomischen Systems, beschleunigt durch Modernisierungs- und Internationalisierungsprozesse im Rahmen von Globalisierung und deren Auswirkungen auf die Arbeitswelt, begründet. Arbeit ist zum einen unverzichtbar, um die materiellen Bedürfnisse menschlichen Lebens zu befriedigen, zum anderen führt sie zur Entwicklung und Sicherung personaler und sozialer Identität und damit zu gesellschaftlicher Anerkennung. Arbeit hat in modernen Gesellschaften unterschiedliche Bedeutungen, je nach Klassenzugehörigkeit wird sie erlebt als (Selbst-)Ausbeutung und Entfremdung oder als Instrument der Selbstverwirklichung. Im Zusammenhang mit der vielfältigen Kompetenzdebatte ist die Entwicklung von Arbeit in der Transformation von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft relevant, da andere Formen der Arbeitsorganisation und Inhalte neue Anforderungen an die Erwerbstätigen stellen (vgl. Faulstich u. a. 2008).

Die veränderten Arbeitsstrukturen werden heute in der Soziologie unter dem Stichwort „Entgrenzung“ von Arbeit diskutiert, deren Folgen vor allem im Hochlohnbereich die Aufweichung arbeitsrechtlicher Verbindlichkeiten, berechenbarer Arbeitszeiten unter gleichzeitigen Verfügbarkeitsansprüchen sind – bedingt durch die erweiterten Möglichkeiten der Kommunikation, andere Formen der Kontrolle der Arbeitstätigkeit, teilweise Aufhebung der Trennung von Arbeit und Freizeit. Einhergehend damit wird eine „Subjektivierung“ bzw. Autonomisierung der Arbeit konstatiert, die stärker auf Eigenverantwortung und Selbstorganisation setzt und die innerbetrieblich zu marktähnlichen Auftragsbeziehungen führen kann (Lohr u. a. 2005). Diese neuen Arbeitsorganisationsformen finden im Rahmen konventioneller Beschäftigungsverhältnisse in Gruppenarbeit, Zielvereinbarungen, Center-Konzepten (Profit-, Cost-Center, Intrapreneur-Modelle), hochflexibilisierten Arbeitszeiten und neuen Formen von computervernetzter Heim- und Mobilarbeit ihren Ausdruck. Im Zusammenhang betriebsübergreifender Arbeitsbeziehungen zeigen sich Formen der Auslagerung von Arbeit auf Scheinselbständige, Kooperationen mit Selbständigen, virtuelle Betriebe usw. (vgl. Prongratz u. a. 2004, S. 10).

Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen in Aus- und Weiterbildung

Modernisierungsprozesse und technologische Entwicklungen, die zu einem Wandel der Arbeit führten, lösten in den 1970er Jahren Diskussionen über transferierbare Qualifikationen in der Berufsbildung aus. Die Annahme, dass die Veränderungen der Arbeit und die gleichzeitige Ausweitung des Wissens ständiges Weiterlernen und die Anpassung von Qualifikationen erfordern würde, führte auf einer abstrakteren Ebene zu internationalen Diskussionen über lebenslanges Lernen (vgl. Schreiber-Barsch u. a. 2007) und auf einer konkreteren Ebene zur Entwicklung von „Schlüsselqualifikationen“.

Sie wurden 1974 von dem Bildungsökonom Dieter Mertens definiert und begründet. Im Wesentlichen ging es um die Frage, welche Fähigkeiten die Menschen

brauchen, um zukünftige Lebens- und Arbeitssituationen bewältigen zu können. In diesem Sinn sollten Schlüsselqualifikationen übertragbares Wissen und Fertigkeiten vermitteln, das situationsunabhängig anwendbar und transferierbar ist. Mertens Handlungsbegriff beruht auf menschlicher Urteilsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Reflexivität, mit dem Ziel, Zusammenhänge zu erkennen und dadurch (berufliche) Veränderungen bewusst handelnd bewältigen zu können. Mertens benennt dazu vier Typen von Schlüsselqualifikationen: Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breitenelemente und Vintage-Faktoren (Mertens 1974, S. 567). Die Relevanz dieser Schlüsselqualifikationen zeigt sich vielfältigen Umsetzungsversuchen im Bereich der Berufsbildung (vgl. Arnold u. a. 2006). Mertens betonte, dass die berufliche Tätigkeit im Kontext von Betrieb, Ökonomie und Politik zu sehen ist: „Schlüsselqualifikationen sollen beileibe nicht nur als Anpassungsinstrument verstanden werden. Sie sind vor allem auch die qualifikatorische Grundvoraussetzung für die Gestaltung unserer Welt“ (Mertens 1988, S. 44). – Ein Aspekt, der bei der Debatte um effizienzorientierte Kompetenzen weitgehend verloren gegangen ist.

Kritik an dem Konzept der Schlüsselqualifikationen bezog sich vor allem auf ihre kognitive Schwerpunktsetzung und ihre Anbindung an formale Qualifizierungen, so dass in den 1990er Jahren der Begriff „Kompetenzen“ zur Einschätzung von Fertigkeiten und Fähigkeiten vorgeschlagen wurde. Sie sind nach ihren theoretischen Begründungen sowie den daraus abgeleiteten Zielsetzungen zu unterscheiden und differieren vor allem hinsichtlich der intendierten Reichweite der aus ihnen ableitbaren Handlungsoptionen für die Individuen. Während bildungökonomisch begründete Konzeptionen (eher) eine Affinität zu beruflicher/berufsbezogener Weiterbildung haben und auf die Entwicklung von Fähigkeiten zur Bewältigung von Situationen zielen, wollen die bildungstheoretisch-kritischen Ansätze Menschen dabei unterstützen, Situationen in individuellen und in einem gemeinschaftlich-politischen Sinn zu gestalten (vgl. Vonken 2005, S. 16).

Kompetenzen bezeichnen Fähigkeiten und Kenntnisse von Menschen, die nicht unbedingt – wie Qualifikationen – zertifizierbar sind und damit auf nachweisbare und zumeist von außen festgesetzte Inhalte rekurrieren. Es handelt sich zum einen um auf informellem Weg erworbene Kenntnisse, zum anderen um personale und soziale Kompetenzen (vgl. Weinberg 1996, S. 213). Die Definition Weinbergs (s.o.) enthält Elemente eines Bildungsbegriffs, nach dem Menschen selbstbestimmt und eigenverantwortlich handeln. Sie steht damit in der Tradition einer Diskussion um Biographizität als Fähigkeit der Menschen, Identität ständig weiter zu entwickeln und sich dadurch notwendige Kompetenzen anzueignen (vgl. Geißler u. a. 2002). Umfangreiche Projekte zur Kompetenzentwicklung wurden in den 1990er Jahren vor allen Dingen im Umkreis von John Erpenbeck und Volker Heyse durchgeführt, die mit der „Kompetenzbiographie“ ein „Verfahren zur retrospektiven und prospektiven Beurteilung von Kompetenzentwicklung“ vorlegten (2007).

Daneben entwickelte sich in den 1990er Jahren ein als „technizistisch“ zu charakterisierender Kompetenzbegriff. Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturwandels, zugespitzt in Diskussionen um Folgen der Globalisierung und Modernisierung und den daraus erwachsenden Ansprüchen an die Er-

werbstätigen, bedienten sich die meisten Vertreter der betrieblichen Weiterbildung und der Personalentwicklung wie bei der Schlüsselqualifikationsdebatte (bildungs-) ökonomischer Argumentationsmuster. Kompetenzen, die meistens als Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz und in manchen Fällen ergänzt um eine reflexive oder personale Kompetenz definiert werden, haben das vorrangige Ziel, die Beschäftigungsfähigkeit der Menschen zu sichern und die Effizienz der Betriebe zu steigern.

„Berufliche Weiterbildung als Vermittlung von Kompetenzen muss ganzheitlich angelegt sein und die heute dringend notwendige Eigeninitiative des Lernenden aktivieren. Umfassend betrachtet befähigt Weiterbildung in diesem Sinn nicht allein zur Erfüllung bestimmter Aufgaben, sondern sie erweitert die individuelle Handlungsfähigkeit, Problemlösungs- und Transferkompetenz jedes Mitarbeiters im Arbeitsprozess. Durch die Verknüpfung operativer, administrativer und strategischer Kompetenzen trägt Weiterbildung grundlegend zur Flexibilität und Mobilität von Menschen und Unternehmen bei“ (DIHT 2000, S. 6).

Die Betonung der Eigenverantwortung (selbstgesteuertes Lernen sowie die Verlagerung der Verantwortung für die Qualifizierung auf das Individuum), der primäre Bezug auf den Arbeitsplatz und die Forderung nach individueller Mobilität definieren Kompetenzen als notwendig instrumentell verwertbar. Neben Fach- und Methodenkompetenzen werden vor allem soziale Kompetenzen als unerlässlich für den modernen, hocheffizienten Arbeitnehmer gesehen, der seine individuellen Kompetenzen im Interesse des ökonomischen Prozesses zur Verfügung stellt. Eine Steigerung erfährt dieses Anliegen in der aktuellen Debatte um Kompetenzdiagnostik und die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (vgl. Gnabs 2007).

Die Europäische Kommission (2005) argumentiert in eine ähnliche Richtung, wenn sie im Rahmen der Debatte um lebenslanges Lernen acht „Schlüsselkompetenzen“ formuliert. Bei den ersten vier (muttersprachliche, fremdsprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen) handelt es sich um grundlegendes Wissen, es wird ergänzt durch Lernkompetenz und unternehmerische Kompetenz. Hinzu kommen interpersonelle, interkulturelle, soziale, kulturelle und Bürgerkompetenzen. Zwar sagt die Definition „Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung benötigen“ (EU 2005, S. 15), die Ausführungen zu den einzelnen Schlüsselkompetenzen lassen aber keinen Zweifel daran, dass es vor allem um die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit innerhalb des europäischen Arbeitsmarktes geht.

Dieses wird noch deutlicher in der Begründung des Europäischen Parlaments vom 24. Oktober 2007 zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) für lebenslanges Lernen. Als erster von 14 Gründen für die Entschließung wird genannt: „Individuelle Entwicklung, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und der soziale Zusammenhalt in der Gemeinschaft hängen entscheidend vom Ausbau und der Anerkennung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen der Bürger ab.“ Kompetenzen wird in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zugesprochen; sie werden in Anhang 1 des Papiers folgendermaßen definiert: „Kompetenz“ bezeichnet die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche,

soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen.“

Kritik an solcher Art anwendbarer und verwertungsbezogener Kompetenzen üben Harteis u. a. (2004) indem sie darauf hinweisen, dass die an die Kompetenzentwicklung gestellten Ansprüche pädagogisch interpretiert, Elemente von Selbstbestimmung, Autonomie und Entscheidungsfähigkeit enthalten, die aber in der ökonomischen Realität der Betriebe kaum einsetzbar und anwendbar sind – also eine Diskrepanz zwischen Programmatik und Wirklichkeit teilweise auch bewusst in Kauf genommen wird (Harteis u. a. 2004, S. 41-42). Diese Widersprüche wiederum werden in der Vermittlung und Aneignung von Kompetenzen wenig thematisiert und problematisiert.

Kritische Kompetenzen und gesellschaftliche Kompetenzen

Zu fragen bleibt, welche inhaltliche Reichweite die hier erwähnten Beispiele zu Kompetenzen haben und inwiefern die geforderten sozialen und personalen tatsächlich zur Gestaltung der Arbeitswelt genutzt werden können oder ob sie in der betrieblichen Wirklichkeit eher technizistisch eingesetzt werden.

Konzepte zu Kompetenzen, deren Zielsetzung sich explizit auf die Entwicklung von Kritik- und Gestaltungsfähigkeit bezieht, werden in den beiden folgenden Beispielen vorgestellt. Es handelt sich bei ihnen ebenfalls um beruflich einsetz- und anwendbare Kompetenzen – allerdings mit weitergehenden pädagogischen, politischen und ökonomischen Zielsetzungen als es bei den heute diskutierten Kompetenzen der Fall ist. Die 1974 von Karlheinz A. Geißler und erstmals 1986 von Oskar Negt veröffentlichten Überlegungen zu Kompetenzen sind zwar unterschiedlich – Geißler definierte sog. „kritische Kompetenzen“, die explizit in und für berufliche Zusammenhänge vermittelt und angeeignet werden sollten, um die Erwerbstätigen in ihrer Identität und ihre (politische) Handlungsfähigkeit im Betrieb zu stärken, während Negt bei den gesellschaftlichen Kompetenzen stärker von der Aneignung und Vermittlung eines definierten Wissenskanons ausgeht (Identitätskompetenz, Historische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, technologische Kompetenz, ökonomische Kompetenz, ökologische Kompetenz) (vgl. Zeuner u. a. 2005), der Menschen befähigen soll, in einer unübersichtlicher werdenden Welt beruflich, gesellschaftlich und politisch im Sinne einer menschenwürdigen Gestaltung der Demokratie zu handeln – ihr wissenschaftstheoretischer Ausgangspunkt ist aber der Gleiche. Beide Autoren vertreten eine kritisch-erziehungswissenschaftliche Perspektive unter der Prämisse, dass die Kompetenzen die Kritik- und Urteilsfähigkeit der Menschen erweitern sollen, indem sie den Zusammenhang zwischen der eigenen Person und den gesellschaftlichen Entwicklung bestimmenden politischen, sozialen und ökonomischen Faktoren herstellen und auch Handlungs- und Eingriffsmöglichkeiten erkennen und wahrnehmen. Für beide Ansätze wurden umsetzungsbezogene Curricula entwickelt: Karlheinz Geißler machte konkrete Vorschläge zur Entwicklung der Kritikkompetenz in seiner Veröffentlichung von 1974. Zu den gesellschaftlichen Kompetenzen Oskar Negts

wurden inzwischen in einem Grundtvig-Projekt im Rahmen des Socrates-Projekts der Europäischen Union Curricula entwickelt (vgl. Zeuner u. a. 2005)

Kompetenzen und ihre Relevanz in einer sich verändernden Arbeits- und Berufswelt

Im Anschluss an den zu Beginn des Beitrags konstatierten Wandel der Arbeit und der Arbeitsorganisation und den daraus folgenden Anforderungen an die Arbeitnehmer/innen nach Selbständigkeit, Autonomie in Entscheidungen, Risikofreudigkeit, Unternehmertum usw. ist zu fragen, inwieweit individuelle Handlungsfähigkeit und Problemlösefähigkeit auch die Gestaltung von Arbeit, Arbeitsorganisation und des Arbeitsumfeldes mit einschließen und inwiefern bildungökonomisch begründete Kompetenzen diesen veränderten Anforderungen und Erwartungen an die Arbeitnehmerinnen gerecht werden. Denn die Kompetenzkonzepte fordern zwar Selbständigkeit, Initiative usw., aber, wie Harteis u. a. (2004, S. 41) darstellen, ist die Bereitschaft der Betriebe, ihren Mitarbeiter/innen den dafür notwendigen Spielraum zu geben, häufig eher gering.

Im Hinblick auf den Wandel der Arbeit und neu entstehende Anforderungen an die Arbeitnehmer/innen erscheint es sinnvoll, die Inhalte und Zielsetzungen der kritischen Kompetenzen Geißlers und der gesellschaftlichen Kompetenzen Negts im Rahmen des Konzepts der „arbeitsorientierten Weiterbildung“ erneut zu diskutieren und fruchtbar zu machen. Die arbeitsorientierte Weiterbildung, entwickelt in den 1980er Jahren, kann Hinweise geben und weiterführende Perspektiven erschließen (Faulstich 1981). Dabei geht es weder nur um eine berufsbezogene Weiterbildung, deren Ziel eine reaktive Anpassung an den beruflichen und arbeitsorganisatorischen Wandel ist oder die antizipative Kompensation solcher Wandlungsprozesse. Noch beschränkt sich dieses Konzept auf die Verwirklichung beruflichen und sozialen Aufstiegs durch eine Verbesserung der Qualifikation. Vielmehr versteht sich die arbeitsorientierte Weiterbildung als ein Konzept, das die beiden Faktoren Arbeit und Bildung miteinander produktiv verknüpft: Arbeit als Konstante menschlichen Lebens, die erheblichen Einfluss auf die Identitätsbildung der Menschen hat, ist der Anknüpfungspunkt für Bildungsprozesse. Diese sollen im humanistisch-aufklärerischen Sinn zur Entfaltung der Person über die Vermittlung individueller und gesellschaftlicher Kenntnisse und Fähigkeiten beitragen und gleichzeitig den Menschen Möglichkeiten geben, ihre Interessen in Bezug auf ihre Arbeit zu artikulieren. Dabei geht es thematisch darum, die Arbeitsbeziehungen, -prozesse und -organisation wie auch Inhalte mit zu gestalten und die dafür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Genau hierbei könnte eine inhaltliche Auseinandersetzung und Aneignung der kritischen Kompetenzen Geißlers und der gesellschaftlichen Kompetenzen Negts die Menschen unterstützen: Sie sind so angelegt, dass selbständiges Denken, Urteilsfähigkeit und auch gesellschaftliche/politische Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit entwickelt werden können.

Literatur

- Arnold, R./Müller H.-J. (Hrsg.) (³2006): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd. 199. Hohengehren
- Deutscher Industrie- und Handelstag (24.6.2000): „Leitlinien berufliche Weiterbildung. Wege zur Kompetenzentwicklung.“
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (?2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster
- Europäisches Parlament (2007): Legislative Entschließung des Europäischen Parlaments vom 24. Oktober 2007 zu dem Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Straßburg, 24. Oktober 2007
www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0463+0+DOC+XML+V0//DE (Zugriff: 13.12.2007)
- Faulstich, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2008): Arbeit. In: R. Arnold/Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.), Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn (Im Erscheinen)
- Geißler, K. (1974): Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik. München
- Geißler, K./Orthey F. (2002): Kompetenz: ein Begriff für das verwertbare Ungefährte. Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung 49, S. 69 – 79.
- Gnabs, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Harteis, C./Bauer, J./Coester, H. (2004): Betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung zwischen ökonomischen und pädagogischen Überlegungen. In: H. Gruber/C. Harteis/ H. Heid/B. Meier (Hrsg.). Kapital und Kompetenzen. Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Wiesbaden, S. 25-45
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2005): Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen. Brüssel, 10.11.2005. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf (13.12.2007)
- Lohr K./Nickel H. M. (Hrsg.) (2005): Subjektivierung von Arbeit. Riskante Chancen. Münster
- Mertens, D. (1988): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung 22, S. 33-46
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Heft 1. Wieder abgedruckt in: F. Buttler, L. Reyher (Hg.). Wirtschaft – Arbeit – Beruf – Bildung. Dieter Mertens: Schriften und Vorträge 1968 bis 1987. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit 110. Nürnberg 1991, S. 559-572
- Negt, O. (1986): Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“. In: Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen. 4/5 (1991/92 Nr. 8-10). S. 32-44
- Pongratz H. J./Voß, G. (Hrsg.) (2004): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin
- Schreiber-Barsch, S./Zeuner, C. (2007): International – supranational – transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 686-703.
- Vonken, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden
- Weinberg, J. (1996): Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, 46. Jg., Heft 3, S. 209-216

- Zeuner, C. (2004): Entwicklung „zukunftsfähiger Kompetenzen“. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, 54. Jg., Heft 2, S. 154–163
- Zeuner, C. (2007): Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz: Diskurs und Praxis für eine kritische politische Bildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Heft 4, S. 39–50
- Zeuner, C. u. a. (2005): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. 6 Studienhefte erstellt im Grundtvig 1-Projekt (110622-CP-1-2003-1-DE-Grundtvig-G1) im Rahmen des Socrates Programms der Kommission Bildung und Kultur der Europäischen Union. Flensburg. www.uni-flensburg.de/allgpaed/grundtvigprojekt (Zugriff: 12.12.2007)

Dozenten sichern Qualität

Teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter

Aiga von Hippel, Jutta Reich-Claasen, Rudolf Tippelt

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die adressaten- und teilnehmerorientierte Qualität in der Weiterbildung. Nach einer theoretischen Verortung von Adressaten- und Teilnehmerforschung werden die subjektiven Konstruktionen von Qualität aus Sicht der Adressaten und Teilnehmer in den Blick genommen. Hier werden mehrere Forschungsergebnisse diskutiert, die den Dozenten als zentrales Qualitätskriterium einer Weiterbildungsveranstaltung ausweisen. Vergleichend dazu wird die Perspektive der Weiterbildungsverbände auf Adressaten- und Teilnehmerorientierung und ihr Beitrag zur Qualität eingenommen. Inwieweit Weiterbildungsforschung zur adressatenorientierten Qualitätsentwicklung beiträgt, wird zum Abschluss zusammenfassend diskutiert.

1. Adressaten-, Teilnehmer-, Zielgruppen- und Milieuforschung – Eine theoretische Verortung

Im Kontext der Trias „Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnehmerforschung“ stellt die Adressatenforschung den wohl ältesten Forschungszweig dar. Als Teildisziplin der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung beschäftigt sie sich mit der Frage nach der grundlegenden Bildungsmotivation sowie den unterschiedlichen Bildungsinteressen aktueller wie auch potenzieller Teilnehmer. Mit Blick auf die Weiterbildungspraxis stellt die Adressatenforschung von Beginn an wichtige Planungsdaten bereit, um das Angebot an Bedürfnisse und Interessen der Adressaten anzupassen (vgl. Landeck 1986). Im Mittelpunkt stehen dabei hauptsächlich die gesellschaftlichen Bedingungen der (Nicht-) Teilnahme an Erwachsenenbildung (vgl. Faulstich/Zeuner 1999). Zur quantitativ wie qualitativ arbeitenden Adressatenforschung zählt das Berichtssystem Weiterbildung und die Volkshochschulstatistik ebenso wie die Göttingen-Studie, die Bildungseinstellungen im Kontext sozialer Herkunft untersuchte (vgl. Strzelewicz/Raabke/Schulenberg 1966).

Als relativ neuer Zweig der Erwachsenenbildung hat sich seit den 1990er Jahren die so genannte „Milieuforschung“ etabliert, die Weiterbildungsinteressen und -motive auf der Basis eines soziokulturell differenzierenden Modells der Sozialstruktur relativ trennscharf nachzeichnen kann. Befunde der Milieuforschung können in Form detaillierter Milieuprofile ein Zielgruppenmarketing unterstützen (vgl. Barz/Tippelt 2007).

Das Konzept der „Zielgruppenforschung“ zeichnet sich – v.a. historisch betrachtet – durch eine starke bildungspolitische Beeinflussung aus. Angestoßen durch die wachrüttelnden Befunde der Leitstudien differenzieller Bildungsforschung (v.a. das „Matthäusprinzip“ als kumulative Benachteiligung) rückten benachteiligte soziale Gruppen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Nach Schiersmann (1999) liegt das Konzept der Zielgruppenorientierung vermittelnd zwischen dem der Adressaten- und dem der Teilnehmerorientierung. Zielgruppenorientierung betont die Orientierung der Erwachsenenbildung an „potentiellen Lernenden, an deren Lebenssituation und deren Interessen an Verwendungszusammenhängen des Gelernten“ (ebd., S. 564). Während früher Zielgruppenorientierung die Ansprache von Problem- oder Randgruppen und damit Defizite fokussierte, ist heute allgemein eine Adressaten- und Teilnehmerorientierung intendiert. Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass alle sozialen Gruppen – Bildungsaktive wie Bildungsferne – spezifische Erwartungen an Weiterbildung haben und dementsprechend unterschiedlich angesprochen werden müssen.

In den 1980er Jahren wird die heute als „wissenschaftlich problematische“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 108) Grundkonnotation der Zielgruppenforschung durch Konzepte der Teilnehmerforschung in den Hintergrund gedrängt. Die Etablierung der Teilnehmerforschung Ende der 1970er Jahre ist als Antwort auf die Grundfrage des Individualisierungstheorems anzusehen: im Zuge der Erforschung der Auswirkungen der Modernisierung auf das Individuum stehen nun Teilnehmende mit ihren individuellen Erfahrungen und Interessen im Mittelpunkt; die Kernannahme der Zielgruppenforschung – die Lernhomogenität von Zielgruppen – wurde zunehmend in Frage gestellt. Anstelle der Erforschung von „Kollektiven“ wird nun der Blick auf biographietheoretische Aspekte von Bildungseinstellungen und Teilnahmeverhalten gerichtet.

Das Grundprinzip der Teilnehmerorientierung hingegen lässt sich bis in die 20er Jahre des letzten Jahrhunderts zurückverfolgen (vgl. Luchte 2001); es beschreibt kursinterne Planungen und Abläufe, die die konkreten Lernbedürfnisse und Bildungsinteressen der Teilnehmenden mit einbeziehen. Die Pluralisierung von Lebenslagen, Lebensphasen und Lebensstilen seit den 1980er Jahren führte zu einer diversifizierten Teilnehmerschaft und erfordert damit eine erhöhte Teilnehmerorientierung auf Seiten der Weiterbildungsanbieter. Ansätze der adressatenorientierten Angebotsplanung und des zielgruppenorientierten Marketings stoßen auf großes Interesse in der deutschen Erwachsenenbildungslandschaft. Es zeichnet sich eine Neugewichtung der angebots- und nachfrageorientierter Programmplanung ab, wobei Befunde der Adressaten- und Teilnehmerforschung handlungsleitend sind.

2. Adressatenorientierte Qualität in der Weiterbildung

Bei der Qualitätssicherung (vgl. Hartz/Meisel 2004) bewegen sich Weiterbildungeinrichtungen „im Spannungsfeld von Nachfrage – Finanzierung – Professionalisierung“ (Kress 2000, S. 188). Dabei zielen viele Konzepte auf die Qualitätsvorstellungen von Mitarbeitern, vergleichsweise neu hingegen ist die Hinwendung zu Qualitätskonzepten, die sich auf Weiterbildungsteilnehmende und Kursleitende beziehen (vgl. Loibl 2003). Solche neuen Qualitätskonzepte gehen davon aus, dass Qualität neben eher objektiven auch subjektive Aspekte beinhaltet: „Angemessene Qualität“ bestimmt sich dabei durch die Lernenden (vgl. Ehses/Zech 2002, S. 118) – Qualität der Weiterbildung wird auf die Lernenden sowie deren Wahrnehmung und Prioritätensetzung ausgerichtet. In diesem Rahmen sind auch LQW-Testierungen, Qualitätschecklisten für Adressaten und Weiterbildungstests der Stiftung Warentest zu sehen (vgl. Wiesner 2006). Die Ausrichtung an adressatenorientierten Qualitätskonzepten hängt dabei auch mit veränderten Ausgangsbedingungen auf Seiten der Teilnehmer und Adressaten zusammen. Sie haben im Vergleich zu früher ein tendenziell höheres Bildungsniveau, haben mehr Bildungsangebote durchlaufen, damit bessere Vergleichsmöglichkeiten und stellen höhere Qualitätserwartungen. Durch die Hinwendung zu diesen Qualitätskonzepten geraten auch die Lehrenden in den Fokus, weil sie im direkten Kontakt zu den Lernern stehen – eine Fokussierung, die auch die langsame Entwicklung europäischer Qualitätsstandards definiert (vgl. Wiesner 2006).

2.1 Der Dozent als Qualitätskriterium

Befunde empirischer Erhebungen bei verschiedenen Akteuren verdeutlichen die zentrale Rolle des Kursleitenden als Qualitätsmerkmal: fachlich, didaktisch und methodisch kompetente KursleiterInnen sind aus Perspektive der Lernenden (aus betriebswirtschaftlicher Perspektive die „Kunden“) neben der Angebotsvielfalt das zentrale Qualitätskriterium, erst danach folgen günstige Gebühren und die Räumlichkeiten (vgl. z. B. Loibl 2003). Aus Perspektive der Kursleitenden in der genannten Studie bedeutet Qualität vor allem Angebotsvielfalt und eine gute Kommunikation mit den hauptamtlichen Mitarbeitenden des Trägers. Aus Sicht der befragten hauptamtlichen MitarbeiterInnen sind zentrale Qualitätskriterien die Kundenorientierung, Angebotsvielfalt und motivierte MitarbeiterInnen (vgl. Loibl 2003). Für die Konstruktion von Qualität aus Sicht der Teilnehmenden sind vor allem die Dozenten zentral, da sie es sind, die in direktem Kontakt zu den Teilnehmenden stehen (s.o.). Dozenten repräsentieren eine Weiterbildungseinrichtung und sind daher für die Profilbildung einer Weiterbildungseinrichtung und für den Aufbau einer gelingenden Teilnehmerbindung wichtig (vgl. Bastian 2002). Aber auch die Beratung durch das Verwaltungspersonal und die lebensweltorientierte Planung eines Angebots prägen die Qualität einer pädagogischen Dienstleistung. Ganz ähnlich erwies sich auch in den Studien „Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland“ (Barz/Tippelt 2007) sowie der nachfolgenden Untersuchung „ImZiel“ („Systematische Entwicklung und Implementierung von zielgruppenspezifischen Angebotssegmenten in Einrichtungen

der Erwachsenenbildung“, vgl. Tippelt u. a. 2008) der Dozent als wichtigstes Qualitätskriterium der Weiterbildung. Gefragt nach der grundsätzlichen Wichtigkeit verschiedener didaktischer Handlungsfelder im Kontext der Evaluation von Pilotangeboten des Praxisprojekts ImZiel zeigte sich, dass die fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen des Dozenten als „sehr wichtig“ bewertet werden und damit noch deutlich vor dem Kriterium des „Preis-Leistungs-Verhältnisses“ sowie den Aspekten der Räumlichkeiten und des Ambientes rangieren. Die Evaluation von Pilotveranstaltungen im Kontext von ImZiel konnte aufzeigen, dass – im Einklang mit den im Vorfeld geäußerten allgemeinen Ansprüchen – die rückblickende Gesamtzufriedenheit der Teilnehmer mit einer Veranstaltung stark von der Bewertung der fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Dozenten abhängt.

2.2 Milieuspezifische Bewertung der DozentInnen

Es ist davon auszugehen, dass die Bedeutung des Dozenten bei der Bewertung einer Weiterbildungsveranstaltung milieuspezifisch variiert (vgl. Barz/Tippelt 2007). Dennoch nehmen Dozenten unbestritten über alle Milieus hinweg einen zentralen Stellenwert bei der Formulierung allgemeiner Ansprüche an Weiterbildungsveranstaltungen ein, wobei allerdings die jeweiligen Schwerpunktsetzungen und Kompetenzanforderungen erwartungsgemäß von Milieu zu Milieu variieren.

Im Folgenden sollen exemplarisch die Erwartungen – und damit auch die impliziten, subjektiv geprägten Vorstellungen von Qualität – aktuell und potenziell Teilnehmender für zwei ausgewählte soziale Milieus skizziert werden. Im Mittelpunkt steht zum einen das Leitmilieu der Etablierten – das selbstbewusste Establishment, das sich durch gehobene gesellschaftliche Positionen sowie hohe Bildungsabschlüsse auszeichnet. Etablierte sind – sofern noch nicht in Rente – häufig in leitenden Positionen tätig und lassen sich über ihre erfolgsorientierte berufliche Leistungsbereitschaft und ein ausgeprägtes Statusdenken charakterisieren. Zum anderen werden Ansprüche des experimentalistischen Milieus, einem relativ jungen und modernen Milieu, näher skizziert. Experimentalisten zeichnen sich durch einen hohen Prozentsatz von Schülern, Studenten und Auszubildenden aus; häufig finden sich hier Freiberufler und Künstler; es dominieren mittlere bis höhere Bildungsabschlüsse (vgl. auch Barz/Tippelt 2007). Beide Milieus lassen sich durch ihre vergleichsweise hohe Weiterbildungsaktivität charakterisieren, unterscheiden sich aber deutlich im Hinblick auf grundsätzliche Einstellungen und Ansprüche.

Experimentalisten

Im Milieu der Experimentalisten wird der Dozent eindeutig als zentrales Qualitätsmerkmal einer Weiterbildungsveranstaltung definiert. So ist man sich bewusst, dass die Veranstaltung „mit dem Dozenten steht und fällt“ (EXP m 30); „auf einer Skala von eins bis zehn“ würde man dem Ambiente „drei Wichtigkeitspunkte“, dem Dozenten dann allerdings „mindestens acht oder neun“ zuweisen (EXP m 47). Dabei benennen die Milieuangehörigen jedoch weniger konkrete Anforderungen an fachliche und didaktische Kompetenzen, sondern betrachten den Dozenten vielmehr in

seiner gesamten Persönlichkeit. So herrschen vergleichsweise konkrete Vorstellungen in Bezug auf notwendige (charismatische) Eigenschaften des Dozenten. Der Dozent sollte authentisch, ehrlich und „unverkrampft“ sein – was am ehesten durch die persönliche Begeisterung für die zu vermittelnden Inhalte zu gewährleisten ist: „ich brauch' keinen Guru – ich brauch' jemanden, der ehrlich ist – und der unverkrampft ist (...) jemand, der mir gefällt, der macht seine Sache auch, weil sie ihm Spaß macht.“ (EXP m 47). Von Bedeutung ist weiterhin, so die befragten Milieuangehörigen, eine gewisse innere Gelassenheit und Souveränität, die befähigt, flexibel, locker und spontan auf Teilnehmerwünsche einzugehen: „Er sollte offen sein für neue Vorschläge, flexibel, und das Ganze aber auch noch im Griff haben“ (EXP w 24). Auch im Hinblick auf die – durchaus auch in anderen Milieus bedeutsame – Teilnehmerorientierung erweisen sich die Authentizität, das „ehrliche Interesse“ (EXP m 23) sowie das intuitive und empathische Verstehen der Teilnehmer als besonders wichtig. Anders als in den Milieus der Etablierten, die unter „Teilnehmerorientierung“ ein individuelles Eingehen auf Interessen und Anforderungen verstehen, betrachten Experimentalisten dieses Grundprinzip der Erwachsenenbildung in enger Verknüpfung mit der Teilnehmergruppe als Gesamtheit. So ist eine gelungene und effektive Lernatmosphäre nur dann möglich, wenn die Teilnehmer in ihrer Gruppendynamik berücksichtigt und integriert werden. Ein guter Dozent muss es demnach „...schaffen (...), die Gruppe zu motivieren und jeden einzubinden in das Gespräch. (...) Er muss es einfach beherrschen, mit einer Gruppe umzugehen und sie zu motivieren, dass das eine ganzheitliche Einheit wird.“ (EXP w 27). Wie auch im nachfolgend diskutierten Milieu der Etablierten spielt für die Experimentalisten bei der Entscheidung für eine Veranstaltung bzw. die Wahl eines Dozenten der jeweilige „Bekanntheitsgrad“ des selben eine Rolle. Damit sind in diesem Milieu allerdings weniger die Bekanntheit in Fachkreisen, sondern vielmehr eine regelrechte „Wahlverwandtschaft“ durch Begegnungen und Empfehlungen im Freundes- und Bekanntenkreis zu nennen. Entsprechend den milieutypischen Einstellungen spielt die Fachkompetenz des Kursleiters in den ungestützten Äußerungen zu Qualitätsmerkmalen aus Teilnehmersicht eine eher untergeordnete Rolle. Sicherlich wird ein gewisser Wissensvorsprung des Dozenten ganz selbstverständlich erwartet; dabei wird allerdings der Erwerb von „Gruppenkompetenz“, d. h. das Lernen von den anderen Teilnehmern, als nahezu ebenso wichtig eingestuft: „...weil ich der Meinung bin, dass man im Dialog, zusammen mit den Leuten am meisten lernt...weil die ja immer andere Perspektiven haben, ganz andere Sichtweisen, ganz anderes Vorwissen (...) der Dozent sollte das mit Gruppenarbeiten oder Gesprächen unterstützen“ (EXP w 22). An dieser Stelle wird deutlich, dass dem Kursleiter nicht nur die Aufgabe der Vermittlung von Inhalten, sondern noch viel stärker die Aufgabe der Moderation zugeschrieben wird.

Etablierte

Fungieren bei den Experimentalisten die gesamte Persönlichkeit des Dozenten, sein Auftreten und seine Ausstrahlung als wichtigste Qualitätskriterien, so stehen im Leitmilieu der Etablierten die Faktoren „Fachkompetenz“ und „Reputation“ an erster Stelle. Die geforderte fachliche Kompetenz sollte idealerweise von menschlichen

und didaktischen Fähigkeiten sowie günstigen Persönlichkeitseigenschaften flankiert sein – wobei letztere, ganz anders als bei den Experimentalisten, nicht notwendigerweise als Qualitätskriterium per se gelten: „eine Herzensbildung, wenn ich merke, da ist noch mehr, das ist natürlich etwas Tolles, aber muss nicht sein, ich nehm' auch so Bildung auf“ (ETB w 35); im Gegenteil, man differenziert an dieser Stelle genauer: „...die Dozenten sind nicht von ihrem Stil her, aber von ihrem Fachwissen her wichtig, ja, also, dieser M., erfolgreiches Management macht der, das ist ein pädagogischer Kotzbrocken, dazu ist er noch persönlich arrogant (...) aber er ist halt einfach inhaltlich unheimlich gut...“ (ETB m 50). Herausragende Fachkompetenz erweist sich nicht zuletzt deshalb als wichtigstes Kriterium, weil man sich selbst nicht nur in beruflicher, sondern auch in privater Hinsicht als „durchaus hinreichend gebildet“ (ETB m 51) und streckenweise als den Dozenten überlegen einschätzt: „Das Schlimmste ist ein Dozent, wo ich weiß, na ja, da bin ich auf manchen Gebieten besser (...), weil ich manchmal eine bessere Ausbildung habe“ (ETB w 35). Die zweitwichtigste Ausprägung des Qualitätsmerkmals „Dozent“ aus Sicht der Etablierten stellt die Reputation bzw. der „Ruf“ (ETB w 35) des Dozenten im Sinne einer hinreichenden Bekanntheit in Fachkreisen dar: „Kenn ich denjenigen oder diejenige? (...) Ist das jemand, den man sich ansehen sollte?“ (ETB m 52). Dem Prinzip der Teilnehmerorientierung kommt im Milieu der Etablierten eine eher untergeordnete Rolle zu; im Vordergrund steht hier die Orientierung an individuellen Interessen und insbesondere an der individuellen Leistungsfähigkeit. Berichten Etablierte hingegen von positiven Weiterbildungserfahrungen, sind es neben dem Verwertungsaspekt und den verwendeten Methoden innerhalb der Veranstaltung häufig die Dozenten, die als Qualitätskriterium genannt werden. Im Vordergrund stehen hier Fachkompetenz und Praxiserfahrung, aber erstaunlicherweise auch – und zum mindesten in der rückblickenden Bewertung nicht minder wichtig – die menschlichen und sozialen Kompetenzen der Dozenten: „...die waren sehr kompetent und einfühlsam und nett...“ (ETB m 65); „...das war eine ganz reizende Lehrerin“ (ETB w 72).

Die soeben referierten Befunde sind Ergebnisse einer Sekundäranalyse qualitativer Interviews im Rahmen der deutschlandweiten Studie „Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland“; sie verdeutlichen zum einen die Bedeutung des Dozenten für die subjektive Konstruktion von Qualität aus Teilnehmersicht; zum anderen wird ersichtlich, dass sich diese Konstruktionen in ihrer Prioritätensetzung stark milieuspezifisch unterscheiden. Um Angebote optimal auf Bedürfnisse unterschiedlicher sozialer Milieus zuzuschneiden, sind nicht nur Milieukenntrisse auf Seiten der Planer, sondern insbesondere auch auf Seiten der Dozenten gefordert. Die Dozenten, die in direkten Kontakt mit den Teilnehmern stehen, weisen in der Regel eine deutliche „Milieudifferenz“ auf, d. h. es besteht eine Differenz zwischen Milieuzugehörigkeit der Dozenten und der Teilnehmer (vgl. Tippelt u. a. 2008). Geht man davon aus, dass soziale Milieus Orte erhöhter Binnenkommunikation darstellen (vgl. Schulze 1992), eine Kommunikation über Milieugrenzen hinweg allerdings deutlich schwieriger zu bewerkstelligen ist, so wird die Wichtigkeit einer adressaten- und milieuerorientierten Fortbildung für Erwachsenenbildner deutlich. Für ein vertieftes Eingehen auf Teilnehmerinteressen sind soziale Rollenübernahmefähigkeiten und Empathie ebenso

notwendig wie sozial-kommunikative Kenntnisse. Ebenso zeigen Erfahrungen aus dem Projekt ImZiel auf, dass der Bedarf nach Fortbildungsveranstaltungen zur Adressaten- und Zielgruppenorientierung sowohl von Planern als auch von Dozenten direkt geäußert wird. Bislang liegen zu den grundsätzlichen Fortbildungsbedarfen von Erwachsenenbildnern allerdings nur vereinzelte wissenschaftliche Studien vor (vgl. Gieseke 2005; Kraft 2006); zudem wird die Fortbildung im Kontext der Adressaten- und Zielgruppenorientierung erst in jüngerer Zeit verstärkt diskutiert, wobei die Fortbildungslage in diesem Bereich noch als defizitär zu bezeichnen ist (vgl. Tippeit/von Hippel 2007). Das aktuelle Projekt „KomWeit“ greift dieses Forschungsdefizit auf und knüpft damit an die Erkenntnisse der im Vorfeld genannten Milieustudien an.

3. Adressaten-, Teilnehmer- und Milieuorientierung aus Sicht von Weiterbildungsverbänden

Das BMBF-geförderte Projekt „Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von WeiterbildnerInnen (KomWeit)“ (www.komweit.de) hat zum Ziel, die Kompetenzförderung von Weiterbildnern zu analysieren. Zentral für das Forschungsprojekt ist der Abgleich verschiedener Perspektiven: so werden auf der Makroebene Experten der Weiterbildungsverbände, auf der Mesoebene hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter (HPM) und das Verwaltungspersonal und auf der Mikroebene Dozenten befragt. Auf der Makroebene wurden bislang 24 qualitative Experteninterviews mit Verbandsleitungen und Fortbildungsreferenten verschiedener Weiterbildungsverbände realisiert. Auf der Meso- und Mikroebene werden Einzelinterviews und Gruppendiskussionen geführt. Die Perspektiven der verschiedenen Ebenen werden bis 2009 verglichen und u. a. in einem Prozess eines Experten-Delphi diskutiert. Im vorliegenden Beitrag steht der Blick der Experten der Weiterbildungsverbände auf die Adressaten-, Teilnehmer- und Milieuorientierung im Vordergrund.

3.1 Adressatenorientierte Qualität aus Sicht von Weiterbildungsexperten

Aus Sicht der befragten 24 Experten (u. a. der Weiterbildungsträger der KAW) ist Kompetenzförderung der Weiterbildner notwendig, aber nicht hinreichend für eine Erhöhung der Weiterbildungsbereitschaft. Die drei Bereiche der Mikro-, Meso- und Makroebene können nur gemeinsam zu einer Erhöhung der Weiterbildungsbereitschaft beitragen (vgl. Brüning 2002; Becker/Lauterbach 2004). Auf Mikroebene – der Ebene der subjektiven und soziodemographischen Faktoren – wird von den Experten diskutiert, die Eigenverantwortung der Individuen zu stärken, an ihren Ressourcen und Verwertungsinteressen anzusetzen. Auf der Mesoebene – der Ebene der Weiterbildungsinstitutionen – können Adressaten- und Teilnehmerorientierung zur Qualität in der Weiterbildung und darüber vermittelt auch zu einer Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung beitragen. Adressatenorientierung kann beispielsweise durch lebensweltnahe Angebote potentielle Teilnehmer besser erreichen. Teilneh-

merorientierung wird von den Experten als besonders wichtig angesehen, um den weiteren Besuch von Weiterbildung zu fördern, z. B. wenn Menschen mit Migrationshintergrund positive pädagogische Erfahrungen mit Dozenten machen. Auf Makroebene – der Ebene von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft – ist es aus Sicht der Experten wichtig, weiter eine Finanzierung und wohnortnahe Strukturen zu erhalten sowie das gesellschaftliche Klima für Weiterbildung zu stärken. Adressatenorientierte Qualität ist somit auf Ebene der Weiterbildungsinstitutionen der zentrale Ausgangspunkt für eine mögliche Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung. Was Weiterbildungsexperten unter Adressatenorientierung verstehen und wie sie deren Rolle im Kontext der Dozentenfortbildung definieren, wird nachfolgend aufgezeigt.

3.2 Adressaten-, Teilnehmer- und Milieuorientierung aus Perspektive der Weiterbildungsexperten

Die Weiterbildungsexperten differenzieren in der Praxis Zielgruppen nach soziodemografischen Merkmalen wie Migration, Benachteiligung (z. B. in Bezug auf Lebenschancen und Einkommen), Alter, Bildung, Berufsgruppen und Berufsstatus. Dabei überlappen sich manche dieser Zuordnungen, sind jedoch nicht deckungsgleich (z. B. Migration – Benachteiligung). Der Ansatz der Sozialen Milieus wird in der Praxis vor allem zur Binnendifferenzierung eingesetzt, um z. B. die heterogene Gruppe der über 50-Jährigen nicht nur nach dem Alter, sondern auch nach sozialen Milieus differenzieren zu können. Insgesamt ließ sich bei den Experteninterviews ein starker Trend zur Beschäftigung mit Konzepten erkennen, die an der Lebenswelt der Adressaten orientiert sind, wie z. B. Milieu-, Lebenswelt-, Lebensraum- und Sozialraumkonzepte. Bei vielen Experten ist das Interesse an diesen Konzepten darin begründet, dass sie neue Wege in der Erreichung von Zielgruppen – insbesondere auch von Benachteiligten – suchen. Um eher bildungsferne Zielgruppen anzusprechen, werden neue Kooperationen eingegangen und vernetzte Aktivitäten angestrebt. So kooperieren Weiterbildungsinstitutionen mit Betrieben, um bildungsferne Gruppen zu erreichen. Häufig praktiziert wird auch eine „kompensatorische Quersubventionierung“ innerhalb einer Institution, um mit rentablen Veranstaltungen für Bildungsaktive andere Angebote für Benachteiligte zu finanzieren. Bei Kooperation und Finanzierung zeichnet sich damit eine Umsetzung der Adressatenorientierung in Bezug auf Benachteiligte ab, die weniger von einem „reinen Sendungsbewusstsein“, wie es ein Interviewpartner ausdrückte, als von einem pragmatischen Ansatz geprägt ist.

Jedoch ist nicht nur das Erreichen von Benachteiligten eine aktuelle Herausforderung für die Weiterbildungsverbände, sondern auch die breiter aufzufassende und zu erörternde Frage, wie sie adressatenorientiert arbeiten können und dabei Zielgruppen ansprechen, ohne gleichzeitig andere auszugrenzen.

Bei den Ausgangsbedingungen und den Strategien bei der Adressatenorientierung lassen sich Unterschiede zwischen den Verbänden feststellen. Die Volkshochschulen wie die kirchlichen und politischen Weiterbildungsanbieter stehen vor der Herausforderung, ihrem Auftrag „alle zu erreichen“ gerecht zu werden. Sie interessieren sich für Adressatendifferenzierungen vor allem auch, um neue Zielgruppen – Benachtei-

ligte wie Bildungsakte – zu erreichen. Dabei stellt sich die Frage, wie das jeweilige Image eines Verbandes oder einer Institution möglichst inklusiv weiterentwickelt werden kann. Anders sieht es bei den beruflichen Weiterbildungsverbänden aus: sie haben klarer definierte Teilzielgruppen und sehen das Verhältnis von Angebot und Nachfrage als „natürliches Match“, wie es ein Experte ausdrückte. Für sie ist die Passung zwischen Zielgruppe und Verband bzw. dessen qualifizierenden Grundauftrag eindeutiger. Ihnen geht es häufig darum, ihre bereits in den Einrichtungen und Betrieben vorhandenen Zielgruppen „besser“ zu erreichen.

Adressaten- und Teilnehmerorientierung bzw. Kundenorientierung ist für alle befragten Weiterbildungsexperten der Verbände von großer Bedeutung. So spiegelt sich die Wichtigkeit der Adressaten in den aktuellen Problemfeldern, die den Alltag der Weiterbildungsverbände bestimmen: Als aktuelle Herausforderungen wurden vor allem demographische Entwicklung, Finanzierung, Migration und die Umsetzung des lebenslangen Lernens genannt. Bei allen diesen Bereichen ist der Adressat präsent.

Auch bei den Fortbildungsbedarfen, die die Experten bei HPMs, Verwaltungspersonal und Dozenten antizipieren, ist der Adressat eine wichtige Kategorie (die Ergebnisse der entsprechenden Befragungen der Dozenten, HPMs und des Verwaltungspersonals liegen Ende 2008 vor). Neben den wichtigen Aspekten der Akquise von Fördermitteln und des Marketings werden aus Sicht der Experten Kompetenzen, die sich auf den Adressaten beziehen, wichtiger, z. B. die individuelle Lernberatung und -begleitung im Rahmen der Umsetzung lebenslangen Lernens. Diese Ergebnisse werden durch eine Studie zum Fortbildungsinteresse hauptberuflicher ErwachsenenbildnerInnen in Berlin/Brandenburg unterstrichen. Diese ergab ein hohes Interesse insbesondere an didaktischen erwachsenenpädagogischen Prinzipien und an Ergebnissen zu Lernverhalten und Lernmotivation: „Das lernende Individuum mit seinen spezifischen Interessen, Bedingungen und auch emotionalen Grundhaltungen, was lebenslanges Lernen betrifft, interessiert“ (Gieseke 2005, S. 41) in hohem Maße. Kompetenzförderung der Weiterbildner ist somit Teil einer Strategie zur Förderung von Professionalität und Qualität in der Weiterbildung, denn lebenslanges Lernen „setzt für seine Realisierung erwachsenenpädagogische Professionalität beim Lehrenden voraus.“ (Emminger/Gieseke/Nuissl 2001, S. 190).

4. Beitrag der Weiterbildungsforschung zu einer adressatenorientierten Qualitätsentwicklung

Wie die oben aufgeführten Projekte und ihre Ergebnisse zeigen, kann Weiterbildungsforschung zur adressatenorientierten Qualitätsentwicklung beitragen, indem die Adressatenforschung Erkenntnisse über Adressaten und ihre Qualitätserwartungen bereitstellt. Beide empirischen Projekte – ImZiel und KomWeit – sind der reflexiv-kooperativen Weiterbildungsforschung zuzurechnen, in denen Wissenschaft und pädagogische Praxis sich stark aufeinander beziehen (vgl. Brödel 2003). Die Fragestellungen der beiden Projekte entstanden z.T. deduktiv aus theoretischen Vorarbeiten, jedoch auch induktiv aus der Praxis, die Erhebungen und Rückmeldungen – wie z. B. im Experten-Delphi – wurden und werden im Diskurs mit der Praxis realisiert.

Die in KomWeit befragten Experten erwarten von der Weiterbildungsforschung praxisnahe Forschungsprojekte, die – ganz im Sinne einer reflexiv-kooperativen Weiterbildungsforschung – gemeinsame Kommunikationsräume und -anlässe bieten. In diesem Zusammenhang fordern sie auch eine Aufbereitung der Forschungsergebnisse für die Praxis, sie wünschen sich eine Art wissenschaftlicher Darstellung, die für die Praxis anschlussfähig ist und damit den Transfer und die Implementierung fördern kann. Als besonders wichtig wird die Evaluationsforschung angesehen, so die wissenschaftliche Begleitung von Qualitätsmanagementmodellen, zielgruppenorientierte Evaluationen und Studien zu Erfolgsindikatoren, zu Prozessen sowie zu Output und Outcome in der Erwachsenenbildung. Hierzu gehören auch Studien zum Verbleib der Teilnehmer von Weiterbildungsangeboten. Diese Evaluationsstudien werden als wichtig für die Dokumentation gegenüber Geldgebern und Adressaten angesehen. Darüber hinaus bleibt die Analyse des Fortbildungsbedarfs des pädagogischen Personals – insbesondere im Bereich der Adressaten- und Teilnehmerorientierung – ein Forschungsdesiderat. Gerade im Bereich der adressatenorientierten Forschung und der darauf aufbauenden Qualitätssicherungskonzepte herrscht weiterhin starker Bedarf anwendungs- und grundlagenorientierter Studien.

Literatur

- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bde. Bielefeld.
- Bastian, H. (2002). Gestaltung der Zusammenarbeit von haupt- und freiberuflich Mitarbeitenden. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld. S. 91-104.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2004). Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.
- Bosche, B./Veltjens, B. (2006). Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Zusammenfassende Darstellung des BLK-Verbundprojekts, erste Durchführungsphase Mai 2003 bis August 2005. DIE: Bonn.
- Brödel, R. (2003). Trends der Weiterbildungsforschung. In: Grundlagen der Weiterbildung, Zeitschrift, 3/2003, S. 137-140
- Brüning, G. (2002). Benachteiligte in der Weiterbildung. In: Brüning, G./Kuwan, H.: Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld. S. 7-117.
- Ehses, C./Zech, R. (2002). Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden – eine Paradoxie? In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld. S. 114-126.
- Emminger, E./Gieseke, W./Nuissl, E. (2001). Professionalität der in der Weiterbildung Tätigen. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn. S. 190-207.
- Faulstich, P./Zeuner, Ch. (1999): Erwachsenenbildung – eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim.
- Gieseke, W. (2005). Fortbildungsbedarfe bei Planer/inne/n und Dozent/inn/en in der Weiterbildung. Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg. Report 4/2005.
- Hartz, S./Meisel, K. (2004). Qualitätsmanagement. Bielefeld
- Kraft, S. (2006). Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung.

- Kress, U. (2000). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Schwarz, B./Hanft, A. (Hrsg.): Weiterbildung der Weiterbildenden in Rheinland-Pfalz. Weinheim, S. 185-203.
- Landeck, K. (1986): Adressatenforschung. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen. S. 35-40.
- Loibl, S. (2003). Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld.
- Luchte, K. (2001): Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung. Weinheim.
- Schiersmann, C. (1999): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. S.557-565.
- Schulze, G. (1992). Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M.
- Siebert, H. (2000). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied.
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966). Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart.
- Tippelt, R./Reich, J./von Hippel, A./Barz, H./Baum, D. (2008). Weiterbildung und soziale Milieus. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld.
- Tippelt, R./von Hippel, A. (2007). Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen im Bereich Teilnehmer-, Adressaten- und Milieuorientierung als Beitrag zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Heuer, U/Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster.
- Wiesner, G. (2006). Qualität in der Weiterbildung. In: Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim. S. 169-183.

Adressatenforschung am Beispiel der Migration

Halit Öztürk, Harm Kuper

Zusammenfassung

In einer Welt, in der sich die Migration beschleunigt, gewinnt Weiterbildung zunehmend an Bedeutung. Dieser Artikel greift die Entwicklung auf und fasst den Forschungsstand, die Datenlage zur Weiterbildungsbeteiligung, zusammen. Die Heterogenität von Menschen mit Migrationshintergrund wird mit Hilfe des Sozioökonomischen Panels (SOEP) abgebildet. Damit soll ein Beitrag zur begrifflichen Differenzierung geleistet und auf einen Perspektivenwechsel in der Weiterbildungsforschung aufmerksam gemacht werden.

Einleitung

Die Erforschung der Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe sowie der anschließenden Erwerbstätigkeit und sozialen Mobilität von Menschen mit Migrationshintergrund erfolgt in der deutschen Bildungsforschung – und zumal in der Weiterbildungsforschung – verspätet. Das ist insofern verwunderlich, als es in Deutschland unterschiedliche Migrationsformen gibt und hier auch die in Relation zur Gesamtbevölkerung stärkste Zuwanderung von Migranten aus aller Welt zu verzeichnen ist (vgl. Herbert 2001: 263-270; Öztürk 2007: 288-289; Treibel 2003: 117-121). Die Verspätung mag erklärt werden durch die über lange Zeit verbreitete Vorstellung, dass die Migration in die Bundesrepublik ein vorübergehendes Phänomen und die Anwesenheit der eingewanderten Menschen als ein „Interimsproblem von kurzer Dauer“ zu betrachten sei (Santel/Weber 2000: 109-111).

Allmählich wendet sich die Weiterbildungsforschung allerdings den Migranten als Ziel- und Teilnehmergruppe der Weiterbildung zu. Sie greift damit Entwicklungen in der Bevölkerungsstruktur Deutschlands auf, die ethnisch, sprachlich, kulturell und religiös vielfältiger geworden ist. Zu den jüngeren politischen Reaktionen auf diesen Sachverhalt zählt das im Jahre 2005 beschlossene Zuwanderungsgesetz, mit dem die Themen Migration und Integration erstmals nach fünf Jahrzehnten Zuwanderungserfahrung legislative und institutionelle Resonanz gefunden haben (vgl. Zuwanderungsgesetz 2004; Bade 2005: 3). Heute leben 15,3 Millionen Menschen mit Migrationshin-

tergrund in Deutschland, davon 7,3 Millionen Ausländer und 8 Millionen Deutsche mit Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2006: 5-7).

Mit der Hinwendung zum Thema Migration schließt die Weiterbildungsforschung auch an aktuelle Trends der Bildungsberichterstattung und der Schulforschung an, deren Befunde insbesondere auf die Bildungsferne von Schülern mit Migrationshintergrund verweisen. Erste Forschungsergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung belegen ebenfalls eine Benachteiligung von Migranten; sie sind in der Gruppe der Weiterbildungsteilnehmer unterrepräsentiert (vgl. Bilger 2006; Gerdes 2005).

Aus dem Zusammentreffen der Zunahme und Heterogenisierung von Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund mit alarmierenden Befunden bisheriger Forschung zum Bildungserfolg dieser Gruppe bezieht die Erforschung des Weiterbildungsvorhabens von Migranten ihre Bedeutung. Sie bekommt eine bildungsoökonomische Relevanz, insofern die demografische Entwicklung Deutschlands eine Ausschöpfung des Begabungspotentials von Migranten und zunehmende Migration erforderlich macht; sie ist bildungssoziologisch für die Aufschlüsselung sozialer Mobilität unter Berücksichtigung der Einflüsse von sozialer Herkunft, Migration und Bildung von Bedeutung und sie hat bildungstheoretische Aktualität, da viele Menschen mit Migrationshintergrund nicht über grundlegende Voraussetzungen zur Beteiligung an der Kommunikation in der Aufnahmegergesellschaft verfügen.

Die ersten Sondierungen lassen die hohe Komplexität des Themas *Weiterbildung und Migration* erahnen. Der gegenwärtige Stand der Forschung macht insbesondere den Bedarf an begrifflicher Unterscheidung deutlich. Sowohl *Migration* als auch *Weiterbildung* werden bislang oft als Sammelbegriffe verwendet, mit denen maßgebliche Differenzen unkenntlich bleiben. Im Folgenden soll ein Beitrag zur begrifflichen Differenzierung geleistet und auf den Forschungsstand bezogen werden.

Begriffliche Annäherung: Migration

Migration (lat. *migratio*: Wanderung), Gegenstand umfangreicher soziologischer Forschung, wird in der Fachliteratur höchst unterschiedlich verwandt, so dass sich zahlreiche Definitionen gegenüberstehen (vgl. Mecheril 2004: 52-53; Oswald 2007: 13). Sie ist seit jeher ein *maßgeblicher Bestandteil des menschlichen Lebens* und konstitutiver Bestandteil gesellschaftlicher Mobilität; sie beschreibt den relativ dauerhaften Ortswechsel von Individuen oder Gruppen im geografischen und sozialen Raum (vgl. Schubert/Klein 2006; Wenning 1996: 19). Dabei besteht keine Beschränkung bezüglich der Entfernung oder der Freiwilligkeit bzw. der Unfreiwilligkeit der Wanderung (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006; Pries 2001).

Über die Bezeichnung der nach Deutschland eingewanderten Menschen besteht sowohl im öffentlichen Diskurs als auch in der Wissenschaft Uneinigkeit. Es kursieren Begriffe wie *Gastarbeiter*, *Ausländer*, *Eingebürgerte*, *Arbeitsmigranten*, *Deutsche bzw. Ausländische Migranten*. Die Vielfalt und Unbestimmtheit der Begriffe deuten die Vielfalt der Migrationshintergründe an, tragen aber kaum zur deutlichen Abgrenzung unterschiedlicher Lebenslagen von Personen mit Migrationshintergrund wie auch zum Verständnis der Pluralität ihrer Lebensentwürfe bei.

Unumstritten ist aber, dass sich hinter Begriffen wie *Menschen mit Migrationshintergrund bzw. Ausländer* eine sehr große Heterogenität von Personen mit unterschiedlicher nationaler und sozialer Herkunft, unterschiedlicher Sozialisation und unterschiedliche Migrationserfahrungen verbirgt. Differenzen sind auch in den Einreisegründen, in dem Aufenthaltsstatus und in den Migrationsbiografien zu registrieren (vgl. Birsl 2003: 140-142; BMI 2005: 28-31 sowie 102-106; Treibel 2003: 57-58). Für die Weiterbildungsbeteiligung von Belang sind die bildungs- und berufsbiografischen Erfahrungen, mit denen Menschen nach Deutschland einwandern; sie definieren die Ausgangslagen für weitere Bildungsbeteiligung. Darüber hinaus ist die Situation der Menschen mit Migrationshintergrund je nach Generation verschieden. So variieren die Migrationsbiografien und Aufenthaltsperspektiven sowie die soziale, kulturelle und ökonomische Situation von Personen mit Migrationshintergrund und auch der schulische sowie berufliche Erfolg mit den Generationslagerungen (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 62-67). Bedeutsame Unterschiede resultieren daraus, ob Personen eigene Migrationserfahrungen gemacht haben oder ihr Migrationshintergrund sich mittelbar durch die Wanderung von Eltern oder Großeltern ergibt.

Die Bildungs- und Berufsbiografien von Menschen mit Migrationshintergrund kann man vor diesem Hintergrund grob in zwei Gruppen einteilen: Die erste Gruppe bilden alle Migranten, die im Heimatland geboren und aufgewachsen sind; sie wurden mehrheitlich als „Gastarbeiter“ von Deutschland angeworben. Die Personen dieser Gruppe wurden im Heimatland schulisch und zum Teil auch beruflich sozialisiert. Sie verfügen teilweise vor ihrer Migration über eine allgemeine Grundbildung sowie erste Berufs- und Arbeitserfahrung. Mehrheitlich kamen diese Personen jedoch mit dem Status un- bzw. angelernter Arbeiter mit unzureichenden formalen Bildungs- und Berufsabschlüssen nach Deutschland. Sie sind gegenwärtig, vor allem wegen geringer bzw. nicht anerkannter Bildungsabschlüsse und fehlender Berufsausbildung, stark von Arbeitslosigkeit betroffen (BMGS 2005: 38).

Eine zweite Gruppe bilden die sogenannten *Bildungsinnenländer*. Sie sind entweder in Deutschland geboren oder im Schulalter nach Deutschland immigriert. Die Bildungs- und Berufsverläufe der Personen dieser Gruppe schließen an die institutionellen Muster der Karrieren im deutschen Bildungssystem an. Damit treten gegenüber der ersten Gruppe die formalen Hindernisse der Bildungsbeteiligung und der Erwerbstätigkeit in den Hintergrund. Gleichwohl müssen Brechungen der Bildungs- und Berufskarrieren aufgrund der Migrationshintergründe in Rechnung gestellt werden. Zwar gelingen vielen Personen dieser Gruppe erfolgreiche Bildungskarrieren und dementsprechende Übergänge in die Erwerbstätigkeit; aber ein überproportionaler Anteil junger Menschen mit Migrationshintergrund verlässt die Schule ohne einen qualifizierenden Abschluss, und die Quote der Ungelernten steigt ungebrochen (vgl. BMBF 2006b: 111 und 140; Diefenbach 2007: 72-80).

Diese Skizze verdeutlicht die Bedeutung der zeitlichen Dimension für die Bestimmung von Migrationshintergründen. Es muss davon ausgegangen werden, dass die generationelle Lagerung sowie der historische und biografische Zeitpunkt der Einwanderung für die (Weiter-)Bildungsbeteiligung von Belang sind.

Begriffliche Annäherung: Weiterbildung

Auch die Verwendung des Weiterbildungsbegriffs leidet unter erheblichen Unschärfen, die eine Theoriebildung zum hier behandelten Gegenstand erschweren. Unumgänglich für die Weiterbildungsforschung ist nach wie vor die Bestimmung aus dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrats von 1970, in dem Weiterbildung als „*Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase*“ bestimmt wird (1970: 197-198). Der Terminus Weiterbildung gilt als Sammelbegriff für alle nachschulischen Maßnahmen und soll damit Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung sowie der beruflichen Weiterbildung bzw. Umschulung erfassen und zusammenbinden. Diese Definition ist eingebettet in die Begründung der Weiterbildung als eines eigenständigen, quartären Bereichs des Bildungswesens. Ihre Vorteile liegen erstens in der hohen Identifikationskraft für organisierte Weiterbildungsformen, die gegenüber informellem Lernen abgegrenzt werden kann und damit eine vergleichsweise gute Trennschärfe für die Bestimmung der Weiterbildungsbeteiligung erreicht; zweitens öffnet die Definition die Diskussion für die Funktionen der Weiterbildung, auf die auch die oben angedeuteten bildungökonomischen, bildungssoziologischen und bildungstheoretischen Fragen zielen.

Mit diesem Verständnis von Weiterbildung werden allerdings in Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund einige Fragen aufgeworfen, die eine diesbezügliche Weiterbildungsforschung nicht unberücksichtigt lassen kann. Das Begriffsverständnis setzt eine Kontinuität bildungs- und berufsbiografischer Verläufe voraus, die bei vielen Menschen mit Migrationshintergrund nicht angenommen werden kann. Für die Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit unzureichenden Bildungs- und Berufsabschlüssen sowie Kontinuitätsbrüchen in den Bildungs- und Berufsbiografien können daraus Nachteile erwachsen. In Anlehnung an eine Theorie institutionalisierter Weiterbildung, die unterschiedliche Regulationskontakte für die Weiterbildungsbeteiligung spezifiziert (vgl. Harney 1997) stellt sich hier die Frage, ob auch für die Zielgruppe der Personen mit Migrationshintergrund besondere Weiterbildungskontexte zu unterscheiden sind. Selbst die Interpretation einfacher Häufigkeitsdaten zur Weiterbildungsbeteiligung in dieser Gruppe wäre auf diese kontextuellen Rahmungen angewiesen.

In ihnen zu berücksichtigen sind erstens Kontextfaktoren wie schulische und berufliche Bildung sowie die Integration in Erwerbsarbeit, die ihrerseits über spezifische Regulationskontakte einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung haben und in den betreffenden Bevölkerungsgruppen eng mit dem Migrationsstatus konfundiert sind. Beispielhaft angedeutet sei dieses Problem hier anhand der Gruppe der Arbeitslosen, die keine deutsche Nationalität haben. Von ihnen haben 70 Prozent keine berufliche Ausbildung absolviert (vgl. BMI 2005: 95). Hier wird der hohe Bedarf erkennbar, über Weiterbildung Voraussetzungen zu schaffen, um Erwerbsfähigkeit zu sichern; demgegenüber steht in dieser Gruppe eine Quote der Weiterbildungsbeteiligung, die unterhalb der ungelernter Arbeitsloser deutscher Nationalität liegt (vgl. Hönekopp 2007: 161). Es ist zu vermuten, dass hier eine Kumulation von benachteilig-

genden oder gar ausschließenden Kriterien zu dem führt, was man als Weiterbildungsparadox bei Menschen mit Migrationshintergrund beschreiben kann – der offenkundige Bedarf und die tatsächliche Beteiligung an Weiterbildung scheinen in einem gegenläufigen Verhältnis zu stehen. In der Fachliteratur wird festgehalten, dass die ausländische Abstammung von Erwerbspersonen im Hinblick auf die Teilhabechancen an Weiterbildung zu den besonderen Risikomerkmalen zählt, weil die betreffenden Personen besonders wegen

- des rechtlichen Status aufgrund ihrer nicht-deutschen Nationalität
- der Nicht-Anerkennung von Schul- und Universitätsabschlüssen
- der eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt
- geringer Sprachkenntnisse
- der Unübersichtlichkeit des Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungssystems
- individueller und struktureller Diskriminierung und Rassismus benachteiligt seien (vgl. Brüning/Kuwan 2002: 46).

Ein Desiderat der Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung von Migranten besteht darin, das Geflecht der kontextuellen Bedingungen so zu modellieren, dass eigenständige Einflüsse des Migrationsstatus auf die Bildungsbeteiligung von anderen, mit Migration konfundierte Einflüssen getrennt werden können. Eine Beurteilung der Funktion von Weiterbildung für die Integration von Migranten oder gegebenenfalls auch der kumulativen Effekte von Benachteiligungen und damit verbundener Segmentationen in der Weiterbildungsbeteiligung nach Migrationsstatus könnte erst auf dieser Grundlage geleistet werden.

Zweitens sind Kontextfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung zu berücksichtigen, die speziell an Menschen mit Migrationshintergrund ausgerichtet sind. Hierzu zählen insbesondere die sogenannten Integrationskurse, die durch das *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)* entwickelt und gefördert werden.

Das derzeitige Integrationsprogramm konzentriert sich auf vier Handlungsfelder, die wiederum unterschiedliche funktionale Bezüge aufgreifen: Sprachförderung, Bildung, berufliche und gesellschaftliche Integration. So besteht ein Integrationskurs aus 600 Stunden Sprach- und 30 Stunden Orientierungsunterricht. Alle Teilnehmer sollen nach insgesamt 630 Stunden das Sprachniveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) erreichen und einen Einblick in die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte Deutschlands bekommen (vgl. BAMF 2005). In Kooperation mit unterschiedlichen Trägern auf kommunaler Ebene, von Wohlfahrtsverbänden und gemeinnützigen Vereinen initiiert das BAMF neben diesen Integrationskursen weitere „integrationskursergänzende Maßnahmen“, um die Angebote in den Bereichen Bildung, Berufsförderung und Sprachverfestigung besser zu verzähnen (vgl. BMI 2006). Laut der Statistik des BAMF haben im Jahr 2006 insgesamt 117.954 Einwanderer die Integrationskurse besucht. Insgesamt haben 76.401 Personen ihren Integrationskurs beendet. An einem Sprachtest zum „Zertifikat Deutsch“ haben 40.952 Personen teilgenommen, von denen 36.599 diesen bestanden (vgl. BAMF 2007: 12).

Diese Zahlen zeigen ebenso wie die der Volkshochschulstatistik, die für das Jahr 2005 einen auf 30 Prozent gestiegenen Anteil der Veranstaltungen für Ausländer an-

zeigt, die institutionellen Fokussierungen auf diese Zielgruppe. 2006 richteten sich bundesweit 17.866 Veranstaltungen an diesen Personenkreis, davon zu 96 Prozent Sprachkurse (Deutsch als Fremdsprache) (vgl. Rechart/Huntemann 2006: 14, 43). Es kann somit eine Diversifizierung der institutionalisierten Angebote der Weiterbildung in Hinblick auf Menschen mit Migrationshintergrund festgestellt werden, die sich allerdings kaum auf das Spektrum der Weiterbildungsinhalte auswirkt. Das Weiterbildungsangebot für Menschen mit Migrationshintergrund ist weiterhin auf den Deutschunterricht konzentriert. Außerdem sind Weiterbildungsangebote, welche für den Arbeitsmarkt explizit qualifizierende Funktion haben, knapp und in der Regel von kurzer Dauer.

Die Folgen der speziell für Migranten angebotenen Weiterbildung sind bislang kaum evaluiert. Das gilt sowohl für den Lernerfolg in den Kursen als auch für deren Funktion in Bezug auf die Integration in die Aufnahmegerellschaft.

Stand der Forschung: Datenlage zur Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund

Für den Weiterbildungsbereich in der Bundesrepublik existiert keine umfassende Gesamtstatistik. Gleichwohl sind verschiedene weiterbildungsstatistische Quellen mit Informationen über den Migrationsstatus der befragten Personen verfügbar.

So stehen für die Weiterbildungsbeteiligung im Zusammenhang mit Migration Repräsentativerhebungen wie das *Berichtssystem Weiterbildung* zur Verfügung. Das *Berichtssystem Weiterbildung*, eine repräsentative Bevölkerungsbefragung seit 1979 im dreijährigen Turnus, umfasst alle deutschsprachigen Personen im Alter von 19 bis 64 Jahren. Bis 1994 wurden ausschließlich deutsche Staatsangehörige in der genannten Altersgruppe befragt. Seit der Erhebung des Jahres 1997 werden auch „Ausländer“ in die Befragung einbezogen. Seit der Erhebung im Jahre 2003 wird zudem nach dem Migrationshintergrund gefragt. Dieser wird in der Unterscheidung von Deutschen mit deutschem Lebenshintergrund, Deutschen mit ausländischem Lebenshintergrund und Ausländern erfasst. Sowohl die Deutschen mit ausländischem Lebenshintergrund als auch die Ausländer stellen einen kleinen Anteil der BSW-Stichprobe (433 vs. 393 Fälle) dar; die Quote der tatsächlich in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund wird damit nicht erreicht (vgl. BMBF 2006a: 139f.).

Weiterbildungsbeteiligung und Migration sind auch Gegenstände der Auswertungen anderer Repräsentativdatensätze, wie dem Sozioökonomischen Panel (SOEP) und dem Mikrozensus (vgl. Bilger 2006; Geerdts 2005; Konsortium Bildungsberichtserstattung 2006). So hat sich beispielsweise Bilger auf der Grundlage von Daten des Berichtssystems Weiterbildung und des SOEP dieser Zielgruppe angenähert und die SOEP-Daten für das Jahr 2004 migrationsbezogen ausgewertet (vgl. Bilger 2006: 28-29). Mit diesen Arbeiten sind erste Vorlagen für die quantitative Erforschung des Weiterbildungsverhaltens von Migranten gegeben; sie bleiben allerdings – teilweise aufgrund einer nicht höheren Differenzierungsfähigkeit der genutzten Daten – in Bezug auf die Ausprägungen des Migrationsstatus grob.

Die Erfassung des Migrationshintergrundes am Beispiel des SOEP

Die Vielfalt der Migrationshintergründe der nach Deutschland Eingewanderten bzw. in Deutschland Geborenen mit standardisierten Erhebungsinstrumenten zu erfassen, ist eine schwierige Aufgabe. Mittels eindimensionaler Erfassungskriterien wie Staatsangehörigkeit lassen sich diese Menschen nicht eindeutig identifizieren, da Aussiedler und Eingebürgerte hierbei nicht mit erfasst bzw. getrennt behandelt werden. Daher ist in den letzten Jahren wiederholt zu Recht problematisiert worden, dass dies zu einer Verzerrung der Datenlage führt, weil Aussiedler und Eingebürgerte als Deutsche erfasst werden und ihr Migrationshintergrund unberücksichtigt bleibt.

Im Berichtssystem Weiterbildung 2003 ist eine Entwicklung zu beobachten, die den Migrationshintergrund nicht nur eindimensional über die Staatsangehörigkeit erfasst. Vielmehr wird über Merkmalskombinationen zur Differenzierung von Gruppen beigetragen, um die Abbildung der Heterogenität von Menschen mit Migrationshintergrund zu gewährleisten. Allerdings sind die identifizierten Gruppen (Deutsche mit deutschem Lebenshintergrund, Deutsche mit ausländischem Lebenshintergrund und Ausländer) im Berichtssystem Weiterbildung nicht trennscharf definiert (BMBF 2006a: 139). So ist dem Bericht nicht zu entnehmen, was einen deutschen und was einen ausländischen Lebenshintergrund kennzeichnet. Ähnliche Trennschärfeprobleme bereitet die im SOEP mit einzelnen Variablen erfasste Unterscheidung von Deutschen ohne Migrationshintergrund, Deutschen mit familiärem Migrationshintergrund, Deutschen mit einer Zuwanderung nach 1948 und Personen mit anderer Nationalität (Bilger 2006: 28). Beide Konstruktionen des Migrationsstatus beziehen zwar mehrere Indikatoren ein, bleiben aber insbesondere für die bedeutsame Frage nach der Generationenlagerung und der historischen Verortung der Migrationserfahrung unsensibel.

Indikatoren, die mit geringer Fehleranfälligkeit die Generationenlagerung der Migration anzeigen dürfen, sind die Nationalität und der Geburtsort. Diese beiden Merkmale – jeweils in einer dualen Ausprägung erfasst (Deutsch/Nicht-Deutsch; in Deutschland geboren/im Ausland geboren) – differenzieren den Migrationsstatus in einem Vierfelderschema (Öztürk/Kaufmann/Kuper 2007):

Personengruppen mit Migrationshintergrund

Das folgende einfache Grundschema bietet bereits deshalb eine größere Differenzierungsfähigkeit als die oben benannten Beispiele aus der Weiterbildungsforschung, weil es insgesamt vier Gruppen mit unterschiedlichem Migrationsstatus unterscheidet. Die jeweils für sich genommen schlichten Einzelinformationen (Nationalität, Geburtsort) erhalten in der Kombination mit der jeweils anderen einen zusätzlichen Informationswert. So kann die Nationalität in Kombination mit dem Einwanderungsstatus bei der Geburt als ein grober Indikator für Integration gewertet werden; die Angabe zur Geburt bildet die Generationenlagerung der Migrationshintergründe ab.

	Personen mit eigener Migrationserfahrung	Personen ohne eigene Migrationserfahrung
Deutsche Nationalität	Eingebürgerte der 1. Generation (haben die deutsche Staatsbürgerschaft später erworben und sind nicht in Deutschland geboren) Aussiedler (sind mit dem Status „Aussiedler“ nach Deutschland eingewandert und besitzen zumeist die deutsche Staatsbürgerschaft)	Eingebürgerte der 2. Generation (haben die deutsche Staatsbürgerschaft später erworben, sind aber in Deutschland geboren)
Ausländische Nationalität	Ausländer (1. Generation) (besitzen weder die deutsche Staatsangehörigkeit, noch sind sie in Deutschland geboren)	Ausländer (2. Generation) (sind zwar keine deutschen Staatsbürger, wurden aber in Deutschland geboren)

Im SOEP sind zusätzlich Informationen zu Migrantengruppen verfügbar, die nicht nur nach der Herkunft (hauptsächlich: Mittelmeer-Anrainerstaaten und Osteuropa/ehemalige Sowjetrepubliken), sondern auch nach der historischen Lagerung der Migration unterschieden werden können. So sind die im Schema aufgeführten Aussiedler erst ab Mitte der 1980er Jahre nach Deutschland eingewandert und treffen somit auch in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung auf andere Bedingungen als die verstärkt in den 1960er Jahren eingewanderten Gastarbeiter der ersten Generation.

Freilich sind weitergehende Aufschlüsselungen des Migrationshintergrundes für eine ertragreiche Weiterbildungsforschung erforderlich. Bedeutsame Indikatoren sind etwa das Geburtsland, das Zuzugsalter, der Aufenthaltstatus, Schulbesuch bzw. berufliche Ausbildung in Deutschland oder Ausland, das Geburtsland der Eltern und die Umgangssprache in der Familie. Erste empirische Ergebnisse ermutigen allerdings dazu, die Forschungsarbeiten auf diesem Wege fortzusetzen. So können die identifizierten Gruppen deutlich hinsichtlich ihrer Beteiligung an beruflicher Weiterbildung unterschieden werden (die Teilnahmequoten betragen für Ausländer 1. Generation 8,7 Prozent; Ausländer 2. Generation 18,2 Prozent; Eingebürgerte 1. Generation 16,2 Prozent; Eingebürgerte 2. Generation 20 Prozent; Aussiedler 12,7 Prozent; Personen ohne Migrationshintergrund 26,7 Prozent).¹ An diesen Ergebnissen deuten sich Effekte der Integration und der Generationslagerung von Migranten auf die Weiterbildungsbeteiligung an. Diese gilt es weiter zu entschlüsseln; eventuell mit dem Ergebnis, ein übermäßig „pessimistisches Bild“ der nach Deutschland eingewanderten Personen in der Weiterbildungsforschung zu relativieren und vorhandene Integrationserfolge ins Blickfeld zu rücken. Diese werden verschleiert, wenn Eingebürgerte beispielsweise nicht getrennt von Deutschen ohne Migrationshintergrund ausgewiesen werden. Gerade sie gelten in Bezug auf Bildungs-, Beschäftigungs- und Einkommensaspekte zunehmend erfolgreicher als nichteingebürgerte Personen (vgl. Salentin/Wilkening 2003: 295).

Fazit

Die Weiterbildungsforchung wie auch die Weiterbildungsplanung sind jetzt besonders angehalten, einen Perspektivwechsel einzuleiten. Die Weiterbildungsforchung ist gefragt, den Migrationshintergrund aufzuschlüsseln, um die differenziellen Analysen über die Weiterbildungsbeteiligung nach Migrationsgruppen erstellen zu können und dabei zu ergründen, welche Faktoren ihre Partizipation an Weiterbildung begünstigen oder verhindern. Auf diese Weise kann die Weiterbildungsforchung einen Beitrag zu einer an Integration orientierten Weiterbildungsplanung leisten. Diese fände ihre Berechtigung vor dem Hintergrund, dass nach Deutschland keine sozialen Eliten, sondern hauptsächlich Arbeiter immigrieren. Daraus ergibt sich ein grundlegender Hinweis auf die Spezifikation der Migranten als Zielgruppe. Weiterbildung für Menschen mit Migrationshintergrund steht in enger Verbindung mit Erwerbstätigkeit, bislang insbesondere im niedrigen und mittleren Qualifikationsbereich. Weiterbildung kann in diesem Zusammenhang auch als Instrument für die Kompensation von Bildungsungleichheiten verstanden werden. Um aber diese Chancen der Weiterbildung zu nutzen, bedarf es einer vertieften Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen des Weiterbildungsverhaltens von Menschen mit Migrationshintergrund; sie wäre Ausgangspunkt einer gezielten bedarfsorientierten Unterstützung von Menschen mit Kontinuitätsbrüchen in der Bildungs- und Berufsbiografie.

Anmerkungen

- 1 Zur Analyse der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung wurden die Daten des SOEP 2004 verwendet. Die Stichprobe wurde auf Personen beschränkt, die im Jahr 2004 zwischen 19 und 64 Jahren alt waren und in den Jahren 2002, 2003 und 2004 an der Befragung teilgenommen haben.

Literatur

- Bade, Klaus J. (2005): Nachholende Integrationspolitik. Eingangsstatement zur Podiumsdiskussion: Die neue Integrationspolitik des Zuwanderungsgesetzes – eine Zwischenbilanz. Gesprächskreis Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.
- BAMF (2005): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Nürnberg.
- BAMF (2007): Integrationsbilanz für das Jahr 2006. Nürnberg.
- Bilger, Frauke (2006): Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung – Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforchung, 29. Jahrgang, Heft 2, S. 21-31.
- Birsl, Ursula (2003): Deutschland. In: Gieler, Wolfgang (Hrg.): Handbuch der Ausländer- und Zuwanderungspolitik von Afghanistan bis Zypern. Münster, S. 129 – 147.
- BMBF (2006a): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin.
- BMBF (2006b): Berufsbildungsbericht 2006. Bonn/Berlin
- BMGS (2005): Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn.
- BMI (2005): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Berlin.

- BMI (2006): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse. Ramböll Management, Berlin.
- Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld 2002.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden.
- Geerdes, Sara (2005): Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von erwerbstätigen Migranten in Deutschland. In: Schmollers Jahrbuch: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 25. Jahrgang, Heft 4, S. 549-571.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen.
- Harney, Klaus (1997): Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 94-114.
- Herbert, Ulrich (2001): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. München.
- Hönekopp, Elmar (2007): Situation und Perspektiven von Migranten auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland – Ein Problemaufriss in 14 Befunden. In: BMAS: Nationaler Integrationsplan Arbeitsgruppe 3. „Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen“. Dokumentation des Beratungsprozesses. Bonn, S. 158-166.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel.
- Oswald, Ingrid (2007): Migrationssoziologie. Konstanz.
- Öztürk, Halit (2007): Theorie und Praxis der Integration in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bildung und Erziehung, 60. Jahrgang, Heft 3. Köln, S. 283-296.
- Öztürk, Halit/Kaufmann, Katrin/Kuper, Harm (2007): Weiterbildungsbeteiligung und Migration. Vortrag auf der Sektionstagung Erwachsenenbildung der DGfE in Bremen. Unveröffentl. Forschungsmanuskript.
- Pries, Ludger (2001): Internationale Migration. Bielefeld.
- Reichart, Elisabeth/Huntemann, Hella (2006): Volkshochschul-Statistik. 45. Folge, Arbeitsjahr 2006. Online: www.die-bonn.de/doks/reichart0702.pdf. Zugriff am 28.11.2007.
- Salentin, Kurt/Wilkening, Frank (2003): Ausländer, Eingebürgerte und das Problem einer realistischen Zuwanderer-Integrationsbilanz. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Soziopsychologie, Jg. 55, Heft 2, S. 278-298.
- Santel, Bernhard/Weber, Albrecht (2000): Zwischen Ausländerpolitik und Einwanderungspolitik: Migrations- und Ausländerrecht in Deutschland. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.): Migrationsreport 2000. Bonn, S. 109-140.
- Schubert, Klaus/Klein, Martina (2006): Das Politiklexikon. Bonn.
- Statistisches Bundesamt (2006): Leben in Deutschland — Haushalte, Familien und Gesundheit, Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Wiesbaden.
- Treibel, Anette (2003): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim.
- Wenning, Norbert (1996): Migration in Deutschland. Ein Überblick. Münster/New York.
- Zuwanderungsgesetz (2004): Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz). In: Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2004, Teil 1, Nr. 41. Ausgegeben zu Bonn am 5.08.2004.

Potentiale und Chancen der Öffnung von Hochschulen für Lebenslanges Lernen am Beispiel der Technischen Universität Chemnitz

Roland Schöne, Jana Voigt, Katja Wagner

Zusammenfassung:

Derzeitig umfassen die Aufgaben der Hochschulen studentische Ausbildung, Forschung, berufliche Weiterbildung und wissenschaftliche Nachwuchsentwicklung. Immer mehr öffnen sich die Hochschulen aber auch für Angebote zum Lebenslangen Lernen, z. B. Weiterbildung Älterer und Kindervorlesungen. Auch im Rahmen der Hochschulforschung werden z. B. Lernende Regionen und die Gestaltung des Lebenslangen Lernens untersucht. Im Beitrag werden Möglichkeiten der Umsetzung des Konzeptes Lebenslanges Lernen exemplarisch an den Angeboten der TU Chemnitz im Rahmen der regionalen Kooperation mit anderen Bildungs-, Wirtschafts- und Kultureinrichtungen dargestellt, um zugleich einen Beitrag zur Nachwuchsentwicklung für die Bewältigung der Folgen des demografischen Wandels zu leisten.

Entwicklungsdimension Lebenslanges Lernen

Vor dem Hintergrund verkürzter Innovationszyklen, der Implementierung neuer Technologien, dem raschen technischen Wandel sowie einer fortwährenden Änderung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Strukturen befindet sich der Bildungsbereich in einer Umbruchssituation und erfordert vor allem im Bereich des Anwendungswissens immer schnellere und flexiblere Erweiterung und Aktualisierung von Wissensbeständen (vgl. Willich, Minks 2004, S. 1). Neben gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfen besteht gleichzeitig die Herausforderung zur individuellen Kompetenzentwicklung und Aktualisierung erworbenen Wissens (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 102).

Unter diesen Prämissen gewinnt die Umsetzung des bereits Mitte der 1970er Jahre von der OECD aufgegriffenen und seitdem kontinuierlich diskutierten Konzepts vom Lebenslangen Lernen für Bildungs- und Beschäftigungssysteme zunehmend an unverzichtbarer Notwendigkeit. Lebenslanges Lernen umfasst dabei „alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen

Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004, S. 13) und zielt vor allem auf die Anpassung an die veränderten Rahmenbedingungen einer zunehmend wissensbasierten Arbeits- und Berufswelt. Die „lebensumspannende“ Dimension verdeutlicht die Komplementarität von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 10), die Herausforderung nach neuen Handlungs- und Gestaltungsformen des Lernens, einer innovativen und impulsgebenden Ausrichtung sowie einer Neubestimmung von Lernorten, -zeiten, -formen und -medien.

Auch für das sich durch den Bologna-Prozess im Umbruch befindliche Hochschulwesen gewinnt Lebenslanges Lernen einschließlich wissenschaftlicher Weiterbildung an Bedeutung, wie Willich mit Bezug auf das Prager Communiqué vom 19. Mai 2001 der europäischen Bildungsministerkonferenz konstatiert: „Lifelong Learning is an essential element of the European Higher Education Area. In the future Europe, built upon knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life.“ (Willich, Minks 2004, S. 3)

Bereits seit dem Inkrafttreten des Hochschulrahmengesetzes (HRG) von 1976 zählt die Weiterbildung zu den verbindlichen Aufgaben der Hochschulen. Mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes von 1998 wurde sie zu einer der Kernaufgaben neben Forschung, Lehre und Studium berufen.¹ Dennoch führt die Weiterbildung bis heute sowohl innerhalb der Hochschulen als auch im Gesamtangebot der Bildung ein „doppeltes Nischendasein“ (Herm et al. 2003, S. 8). So wird durch das Berichtssystem Weiterbildung ein Anteil der Hochschulen am gesamten Weiterbildungsvolumen von nicht mehr als fünf Prozent ermittelt (vgl. Herm et al. 2003, S. 20).

Als Ursachen werden beispielsweise administrativ-formale Argumente (z. B. unzureichende Kapazitäten des wissenschaftlichen Personals) sowie das „Dilemma zwischen Autonomie und der Notwendigkeit, sich verstärkt der Konkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt stellen zu müssen“ (Willich, Minks 2004, S. 5) benannt. Ein weiteres Hemmnis stellt der Umstand dar, dass die Ressourcen deutscher Hochschulen derzeit verstärkt in die Realisierung grundständiger Bologna-Strukturen investiert werden und lebenslanges Lernen und die Weiterbildung wie Bildung überhaupt derzeit eher vernachlässigte Elemente im Bologna-Prozess sind (vgl. Hanft, Knust 2007a, S. IV).

Trotz allem liegen in den aktuellen Veränderungen große Potentiale und vielfältige Gestaltungsoptionen. „Die implizite Offenheit für erwachsene Lerner/innen, die das deutsche Hochschulsystem bislang kennzeichnete, steht gegenwärtig ebenso zur Disposition wie die traditionell eher randständig wahrgenommene wissenschaftliche Weiterbildung. Das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung ist in einem an den Prinzipien des Lifelong Learning ausgerichteten Hochschulsystem neu zu justieren.“ (Hanft, Teichler 2007, S. 3). Handlungsbedarf ergibt sich nach der Internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an deutschen Hochschulen besonders in den drei Geschäftsfeldern des Lebenslangen Lernens

- „Kreditierte Programme“; Leistungsporfolio mit Fokus auf traditionelle und nicht traditionelle Studierende (z. B. MA, MBA, Lehrgänge)
- „Nicht-kreditierte Programme“; Leistungsporfolio mit Fokus auf berufliches und betriebliches Lernen (z. B. berufliche Fortbildungen)
- Programme mit Fokus auf den Wissenschafts- und Forschungstransfer in die Gesellschaft (z. B. Studien- und Forschungsreisen, Seniorenstudium).
(Vgl. Hanft, Knust 2007b, S. 1)

Den dritten Punkt fokussierend ist festzuhalten, dass gegenüber anderen Ländern die Vernetzung der deutschen Hochschulen mit der Region und dem gesellschaftlichen Umfeld auf einige wenige langjährig bewährte Ansätze (z. B. studium generale) beschränkt bleibt (vgl. Hanft, Knust 2007b, S. 3). Zukunftsweisend ist es, wissenschaftliches Potenzial öffentlichkeitswirksamer auszubauen und anstelle der tradierten Angebotspalette der Hochschulweiterbildung neuartige Angebotsformen, die im Zuge des Lebenslangen Lernens an Bedeutung gewinnen, aufzunehmen.

Am Beispiel der Technischen Universität Chemnitz werden nachfolgend Möglichkeiten aufgezeigt, wie Lebenslanges Lernen unter dieser Entwicklungsperspektive als Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft im größeren Umfang gestaltet werden kann.

Ausgewählte Angebote der Technischen Universität Chemnitz zum Lebenslangen Lernen

Die Technische Universität Chemnitz wurde im Jahr 1836 mit ihrer Vorläufereinrichtung „Königliche Gewerbeschule“ gegründet. Die stark in der Region verankerte Hochschule bietet sehr gute Bedingungen für ein zügiges Studium und eine exzellente Forschung. Sie ist leistungsstark und wettbewerbsorientiert, sie ist innovativ, offen für neue Strukturen und besitzt hohes internationales Ansehen. Bezeichnend für die Technische Universität Chemnitz ist auch ihre interdisziplinäre Ausrichtung. Somit sind die derzeit 10.680 Studierenden vertreten in Fächern bzw. Fakultäten der Ingenieurwissenschaften (27 Prozent), in den Naturwissenschaften (5 Prozent) und in der Mathematik (3 Prozent) eng verknüpft mit den Wirtschaftswissenschaften (23 Prozent) sowie den Geistes- und Sozialwissenschaften (39 Prozent). Bei Hochschulrankings erlangt die Technische Universität Chemnitz regelmäßig einen Platz unter den „Top Ten“ der deutschen Hochschulen (vgl. Technische Universität Chemnitz 2007). Neben den Studiengängen der insgesamt sieben Fakultäten wird das Bildungsporfolio der Hochschule von zahlreichen Weiterbildungsangeboten geprägt – die nachfolgenden Komponenten spiegeln eine Auswahl wieder.

Chemnitz Management Institute of Technology (C-MIT)

Das Chemnitz Management Institute of Technology (C-MIT) bietet Hochschulabsolventen mit Berufserfahrung den Zugang zu berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengängen. Das Studienprogramm umfasst die Bereiche „Management und Wirt-

schaft“, „Technik und Management“ sowie Psychologie und Soziologie und reicht von einzelnen, thematisch abgeschlossenen Lehrmodulen, die für spezifische Bereiche qualifizieren, bis hin zur Promotion. Das so genannte Blended Learning – die Verbindung von Präsenz- und Fernlernphasen über eine interaktive Lernplattform – ermöglicht eine individuelle Zeiteinteilung und die optimale Ausrichtung der Lernphasen auf berufliche Anforderungen. Derzeit besteht die Möglichkeit, Berufschancen mit einem international anerkannten weiterbildenden universitären Abschluss (wie MBA, M.A.) in den Studiengängen MBA Eventmarketing, EM Knowledge Management, MBA Customer Relationship Management, M.A. Integrative Lerntherapie, MBA Production Management und M.Eng. Logistikmanagement zu verbessern. Neben der berufsbegleitenden Weiterbildung wird im Rahmen von „Coaching“ der Transfer neuer Erkenntnisse, Methoden, Problemlösungen und Strategien aus Forschung und Lehre der Technischen Universität Chemnitz für die Wirtschaft angeboten. (vgl. Chemnitz Management Institute of Technology (C-MIT) o. J.).

Kreativzentrum mit Future Truck

Das Kreativzentrum der Technischen Universität Chemnitz ist ein praxis- und handlungsorientiertes Lern- und Begegnungszentrum für Lerninteressierte aller Alters-, Bildungs- und Berufsgruppen, das halbjährlich ca. 7.000 Lernende besuchen. Dabei zielt das Lernzentrum auf eine authentische, intrinsisch motivierte, selbstständige und anschauliche Form, Bildungsinteressierten das Lernen des Lernens sowie Gesetzmäßigkeiten und Phänomene, insbesondere aus der Technik und den Naturwissenschaften, näher zu bringen. Die Darbietung der wissenschaftlichen Erkenntnisse beruht auf dem pädagogischen Ansatz des entdeckenden Lernens, geprägt durch Jerome Bruner in den 1960er Jahren, durch den u. a. die Entdeckerfreude und das kreative Denken gefördert werden. Das Lernen unter Einsatz verschiedener Methoden und Lernformen entsprechend den eigenen Interessen erfolgt in den drei Lernbereichen Info- und Mediathek, Experimentierbereich sowie Trainings- und Veranstaltungsbereich. Ausschlaggebend für das Profil des Lernzentrums waren die in Untersuchungen zur demographischen Entwicklung erzielten Ergebnisse, dass besonders in der Region Südwestsachsen Fachkräftemangel vorwiegend im technischen Bereich besteht.

Als aufsuchendes mobiles Bildungsangebot ergänzt der Future Truck die Bildungsmöglichkeiten des Kreativzentrums und möchte mit interaktiven Experimenten, Exponaten, Simulationen und Lernspielen ebenfalls Neugier und Interesse wecken am Lernen für Technik, Naturwissenschaften und Wirtschaft. In einer gezielten Berufs- und Studienorientierung werden zudem technisch-naturwissenschaftliche Ausbildungs- und Studienrichtungen, Tätigkeitsfelder und Berufsbilder vorgestellt. Mit seinem Konzept spricht der Future Truck Kinder, Schüler, Auszubildende, Studierende ebenso an wie Erwachsene, insbesondere Erzieher, Lehrer, Ausbilder und Wirtschaftsvertreter. Der Truck kann eingesetzt werden z. B. im Interesse des Lernortwechsels im Fachunterricht, in der Aus- und Weiterbildung sowie im Rahmen von (Bildungs-)Messen und anderen Veranstaltungen der Kommunen und Länder (Stadt-feste, Bildungstage).

Pfiffigus-Kindervorlesungen

Nina (10 Jahre): „Später will ich vielleicht auch mal studieren. Deshalb wollte ich mal sehen, wie eine Vorlesung ist.“ Und wenn die Vorlesung gefallen hat, entscheiden sich die Kinder als Jugendliche vielleicht für ein Studium, was im Sinne einer aktiven Nachwuchsentwicklung angesichts der demografischen Entwicklung in der Region ist. Die Kindervorlesungen sind für Kinder im Alter von sieben bis zwölf Jahren geeignet. Sie wecken das Interesse an der Wissenschaft und vermitteln kindgerecht, leicht verständlich und vor allem anschaulich komplexe Zusammenhänge. Der Grundstein für die Lust am Lernen wird somit schon in jungen Jahren gelegt, um im Sinne des Lebenslangen Lernens in der Lage zu sein, sich in allen Lebensbereichen und -phasen Wissen anzueignen. ProfessorInnen, MitarbeiterInnen und Studierende der verschiedenen Fakultäten der Technischen Universität Chemnitz, aber auch VertreterInnen regionaler Unternehmen und Einrichtungen sprechen über Themen wie z. B. „Wie rechnet ein Computer?“, „Warum gibt es Blitz und Donner?“ und „Glanzpunkte der Chemie – eine Experimentalvorlesung“. Die Pfiffigus-Kindervorlesungen erfahren eine gute Resonanz. Durchschnittlich besuchen 300 Kinder und 250 erwachsene Begleitpersonen eine Veranstaltung.

SonntagsUni

Die SonntagsUni bietet allen interessierten Schülern, Auszubildenden, Studierenden, Berufstätigen und Nicht-Berufstätigen ein ansprechendes generationsübergreifendes Vortragsangebot mit Diskussionen aus allen Themenbereichen, z. B. Gesellschaft, Politik, Wissenschaft, Technik, Wirtschaft, Kunst, Kultur und Soziales an. Sie stellt wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrungen leicht verständlich dar, weckt Lust zum lebensbegleitenden Lernen, zum kritischen Denken und zum aktiven Handeln. So informieren sich die Besucher (ca. 80 pro Veranstaltung) zu Themen wie beispielsweise „Noch lange nicht Methusalem! Warum es sich lohnt, ständig zu lernen.“, „Der Technik Beine machen – Wie ein Roboterwettbewerb Jugendliche für die Technik begeistert“ und „Chemnitz – eine Stadt mit Zukunft“.

Um gemeinsame Bildungserlebnisse zwischen Familien in der Universität als Lern- und Begegnungsstätte anzuregen, wurde im März 2007 erstmals ein Familienbildungstag durchgeführt. Kinder, Eltern und Großeltern konnten an Seminaren wie z. B. „Warum dürfen Erwachsene mehr als Kinder“, „Gemeinsam – Kommunikation in Familien“ und „Besonderheiten kindlicher Entwicklungsphasen“ teilnehmen. Der Familienbildungstag stellte den Beginn eines neuen Bildungsangebotes „SonntagsUni-Spezial“ dar, welches ergänzend zu den Pfiffigus-Kindervorlesungen vor allem pädagogische und entwicklungspsychologische Themen in den Mittelpunkt stellt. So sollen die Handlungs- und Erziehungskompetenzen interessierter Erziehender unterstützt und gestärkt werden. Lebenslanges Lernen steht somit generationsübergreifend im Programm.

Im Rahmen der SonntagsUni finden auch Sonderveranstaltungen statt. Sie unterscheiden sich von den regulären Sonntagsvorlesungen im zeitlichen Umfang und fokussieren auf spezifische Themengebiete, wie beispielsweise die deutsch-tschechische Zusammenarbeit.

Seniorenkolleg

Das Seniorenkolleg an der Technischen Universität Chemnitz ist ein Weiterbildungsangebot für Ältere in der Region Chemnitz. Ziel ist einerseits die Öffnung der Universität für Ältere sowie andererseits, der älteren Generation populärwissenschaftliche Vorträge anzubieten und die Teilnahme an PC-, Internet- und Sprachkursen und an Exkursionen zu ermöglichen. Die Zahl der ursprünglich 150 Teilnehmenden im ersten Semester 1993/94 ist mittlerweile auf mehr als 860 eingeschriebene Lernende angewachsen. Zu den Teilnehmenden gehören ehemalige AkademikerInnen, aber auch Senioren ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Das Seniorenkolleg spricht hauptsächlich Bürgerinnen und Bürger an, die aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sind und sich für kulturelle, historische, wirtschaftliche, philosophische, technische, naturwissenschaftliche oder regionale Fragen interessieren. Darüber hinaus wird die soziale Begegnung gefördert und der Gedankenaustausch angeregt. Durch eine ausgewogene Themengestaltung und ein gezieltes Marketing wurde erreicht, dass der Anteil der Frauen und Männer nahezu gleich ist (vgl. Sächsische Lernende Regionen 2006, S. 6).

Chemnitzer Wissenschaftscafé

Basierend auf den in den 1990er Jahren im englischsprachigen Raum entstandenen „Café Scientifique“, in dem wissenschaftliche Themen in angenehmer Atmosphäre vermittelt und diskutiert wurden, etablierte sich im Jahr 2007 ein Wissenschaftscafé durch die Technische Universität Chemnitz. Ziel des Wissenschaftscafés ist die populärwissenschaftliche Vermittlung von Wissen für breite Bevölkerungsgruppen durch die bürgernahe Darstellung von aktuellen Themen. Hierbei stehen nicht große Referate, sondern offene Gespräche über aktuelle Forschungsthemen und Alltagsprobleme zwischen Bürgerinnen und Bürgern sowie Experten aus der Universität im Vordergrund. Als Veranstaltungsort für das Wissenschaftscafé wurde die Lounge im Foyer des Chemnitzer Kulturhauses „DAStietz“ gewählt, denn diese besticht durch ihr gemütliches Ambiente und die besondere Atmosphäre in unmittelbarer Nähe zum weltberühmten Versteinerten Wald (vgl. Chemnitzer Wissenschaftscafé o. J.).

Wunderland Physik und Nachwuchsförderung der Fakultäten

Am Institut für Physik wurde im Februar 2006 das Schülerlabor „Wunderland Physik – Spielend Experimentieren und Physik erleben“ als ein Angebot für Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 5 bis 10 eröffnet. Das Schülerlabor will frühzeitig das

Interesse und die Aufmerksamkeit für physikalische Fragestellungen wecken. Das Konzept des Schülerlabors basiert auf drei Säulen: Durchführung ausgewählter physikalischer Experimente zu den Themengruppen „Ein Computer kann mehr als Spiele“ und „Regenerative Energiequellen“, Kreative Gestaltung physikalischer Experimente mit einfachsten Mitteln und Experimente mit großem Schaueffekt zum Ausprobieren. Neben der Nutzung durch Schülerinnen und Schüler der Region steht das Schülerlabor auch Lehrenden für die Weiterbildung offen (vgl. Schülerlabor „Wunderland Physik“ o. J.).

Ähnlich wie im Wunderland Physik lernen chemieinteressierte Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 bis 12 im Chemieclub Stöckhardt am Institut für Chemie. In Konsultationen mit Vorlesungen, Seminaren und Übungen beschäftigen sie sich mit chemischen Zusammenhängen und vertiefen somit ihr Wissen (vgl. Chemieclub Stöckhardt o. J.). Auch der Nachwuchs im Bereich Informatik wird an der Technischen Universität Chemnitz gefördert. Die Fakultät Informatik betreut Schülerinnen und Schüler der Klasse 10 in der Schülerarbeitsgemeinschaft und vermittelt ein grundlegendes Verständnis für verschiedene Fachgebiete in der Informatik. Bewährt haben sich die Theorievermittlung in Vorträgen und die Anwendung in praktischen Aufgaben (vgl. Schülerarbeitsgemeinschaft Informatik o. J.). Zudem haben Schülerinnen und Schüler der Klassen 11 und 12 die Möglichkeit, an ausgewählten Vorträgen teilzunehmen, bereits Klausuren mitzuschreiben und sich die Ergebnisse bei einem eventuellen Studium anerkennen zu lassen (vgl. Schüler-Uni o. J.).

Spezielle Events der kulturellen und politischen Bildung

Ein sinnvolles und doch eher vergnügliches Lernen vollzieht sich bei Veranstaltungen mit Eventcharakter. Mit dem Ziel, Lebenslanges Lernen und die Verknüpfung von Bildung und Kultur weiter voranzutreiben, realisierte das Kreativzentrum der Technischen Universität Chemnitz in Zusammenarbeit mit der Sächsischen Mozart-Gesellschaft e. V. sowie weiteren Kultur- und Bildungsakteuren (Collegium Musicum der TU Chemnitz, Städtische Musikschule u. a.) das bislang in Sachsen einmalige kulturelle Bildungsevent „Tag der Musik“. Musiker und NichtmusikerInnen, Laien, AnfängerInnen, Profis und Musikbegeisterte aller Genres präsentierten und genossen Musik verschiedenster künstlerischer Stile und Spielarten sowie begleitende Bildungsangebote. Der angesprochene Publikumskreis (ca. 2000 Musikbegeisterte) schloss alle Generationen und Bevölkerungsschichten ein. Auf diese Weise wurde nicht nur ein generationsübergreifender Dialog und generationsübergreifendes Lernen realisiert, sondern es wurden auch bildungs- und kulturferne Menschen motiviert, kulturelle Bildungsangebote zu nutzen (vgl. Voigt, 2008, S. 52).

Exkursionen eignen sich besonders gut, um komplexe Sachverhalte hautnah, einprägend und sehr anschaulich zu vermitteln. Exkursionen zur politischen Bildung unter dem Themenschwerpunkt „Strafvollzug im Wandel der Zeit“ sind ein besonderes Angebot des Kreativzentrums für Schüler, Jugendliche, Studenten, Lehrende und alle Interessenten. Ziele sind bestehende und ehemalige Strafanstalten, um Einblicke in den Gefängnisalltag von gestern und heute durch Führungen, Vorträge und Berichte

einer Zeitzeugin zu erhalten. Durch diese Exkursionen sollen bei den durchschnittlich 50 Teilnehmern kritisches Denken und aktives Handeln gefördert und eine Möglichkeit zu sozialen Begegnungen geben werden.

Chance zum Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft

Die vorgestellte Auswahl an Bildungsangeboten des Lebenslangen Lernens der Technischen Universität Chemnitz zeigt eine Akzentuierung in Richtung allgemeiner und beruflicher wissenschaftlicher Weiterbildung – vor allem im Bereich der Technik, der Naturwissenschaften und der Betriebswirtschaft, aber z. B. auch im Bereich psychologischer oder pädagogischer Themen auf. Die Integration unterschiedlicher Fachbereiche und vielfältiger Forschungsbezüge bildet die Basis, von der aus die Technische Universität Chemnitz ihr spezifisches Bildungsportfolio für differenzierte Zielgruppen entwickelt und sich durch den Transfer wissenschaftlichen Know-hows und die Konfrontation mit aktuellen wissenschaftlichen Entwicklungen und Ergebnissen von anderen Bildungsanbietern abhebt.

Neben dem engen Forschungsbezug profitiert die Technische Universität Chemnitz, wie Hochschulen generell, durch die Erwartung an ein „qualitätsvolles Angebot“ (Bodenhofer 2003, S. 20), oftmals auch von einem „Vertrauensvorschuss“, den sie als anerkannte gesellschaftliche Institution gegenüber vielen privaten Anbietern genießt. Hochschulen gelten „als öffentlicher und verhältnismäßig unabhängiger Raum der Wissensproduktion, an dem wissenschaftliche Diskurse offen geführt werden“ (Willich, Minks 2004, S. 5).

Der oft geäußerten Kritik mangelnder Bedarfsorientierung, Praxisnähe und Problembezüge der Hochschulweiterbildung (vgl. Willich, Minks 2004, S. 5) wird an der Technischen Universität Chemnitz mit einem zielgruppenspezifischen Instruktionsdesign von Programmen begegnet. Wesentlichen Stellenwert besitzt in diesem Zusammenhang auch der durch die Bildungsangebote initiierte institutionelle und individuelle Kontakt zur Praxis. Durch kontinuierliche Kooperationen mit der Stadt Chemnitz, zahlreichen Einrichtungen und Unternehmen der Region bietet sich die Chance, Erfahrungen aus der Praxis in die Lehre zu integrieren. Besonders durch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt „Lernende Region – Bildungsforum Südwestsachsen“ wird die Kooperation mit Kindertagesstätten, Schulen, Volkshochschulen, Einrichtungen der Kommune, dem Arbeitskreis Schule-Wirtschaft und Wirtschaftseinrichtungen im Regierungsbezirk Chemnitz gefördert und ausgebaut (vgl. Schöne, R.; Voigt, J. 2004). Es erfolgt so ein Wissens- und Technologietransfer nicht nur aus der Hochschule heraus, sondern auch in sie hinein. Damit einher gehen wichtige Impulse zur Orientierung der Lehre am Bedarf des 1. und 2. Arbeitsmarktes und ihren Qualifikationsanforderungen.

Es können so verlässliche und aktuelle Informationen zum Bildungsbedarf gewonnen und innovative neue Angebote entwickelt werden. Diese gewinnbringende Kooperation zwischen Wissenschaft und Wirtschaft im gesellschaftlichen Kontext dient einer positiven Außenwirkung und regionalen Akzeptanz der Hochschule. Nicht zuletzt dadurch erhalten die Studierenden Einsichten in vorhandene Wirt-

schaftspotenziale und die Möglichkeit von Arbeitskontakte zu Unternehmen und Einrichtungen, die nach dem Studium die Chance für eine berufliche Karriere in der Region erhöhen. Somit führt die enge Verknüpfung zwischen Lehre und Forschung, eingebettet in Lebenslanges Lernen, zu einer aktiven Nachwuchs- und Fachkräfteentwicklung.

Anmerkungen

- 1 Hochschulrahmengesetz §2 Abs. 1: „Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat.“ (Hochschulrahmengesetz [HRG] in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 [BGBl. I S. 18], zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 8. August 2002 [BGBl. I S. 3138]. Online: www.bmbf.de/pub/hrg_20020815.pdf, zuletzt geprüft am 02.01.2008)

Literatur

- Bodenhofer, Hans-Joachim (2002): Universitäten am Markt. In: Knapp, Gerald (Hg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Aufbruch? Entwicklungen und Perspektiven. Klagenfurt u. a.: Mohorjeva Hermagoras; 12-25.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: BLK (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 115).
- Chemieclub Stöckhardt (o. J.): Internetpräsentation. Online: www.tu-chemnitz.de/chemie/stoeck/club.php, zuletzt geprüft am 04.01.2008.
- Chemnitz Management Institute of Technology (C-MIT) (Hg.) (o. J.): Internetpräsentation. Online: www.tu-chemnitz.de/c-mit/, zuletzt geprüft am 02.01.2008.
- Chemnitzer Wissenschaftscafé (Hg.) (o. J.): Internetpräsentation. Online: www.tu-chemnitz.de/tietz, zuletzt geprüft am 02.01.2008.
- Faulstich, Peter; Graefner, Gernot; Bade-Becker, Ursula; Gorys, Bianca (2007): Länderstudie Deutschland: Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburg, S. 84-163.
- Hanft, Anke; Knust, Michaela (2007a): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburg.
- Hanft, Anke; Knust, Michaela (2007b): Lebenslanges Lernen – (neue) Geschäftsfelder an Hochschulen. Diskussionspapier für den Innovationskreis Weiterbildung Arbeitskreis III – wissenschaftliche Weiterbildung. Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburg.
- Hanft, Anke; Teichler, Ulrich (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch – Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich: Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburg, S. 2-15.
- Herm, Beate; Koepernik, Claudia; Leuterer, Verena; Richter, Katrin; Wolter, Andrä (2003): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem. Eine explorative Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen. Untersuchungsbericht im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Dresden.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hg.) (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Sächsische Lernende Regionen (Hg.) (2006): Sächsische Lernende Regionen – Leistungen und Perspektiven. Chemnitz.
- Schöne, R./Ammé, C. (Hg.): Lebenslanges Lernen in Sachsen – Beispiele guter Praxis., Dresden 2008
- Schöne, R.; Voigt, J. (2004): Lebenslanges Lernen in Mitteldeutschland. Konferenzband zur Mitteldeutschen Konferenz am 19./20.02.2004 auf Schloss Wildeck in Zschopau. Technische Universität Chemnitz. Chemnitz, 2004
- Schülerarbeitsgemeinschaft Informatik (o. J.): Internetpräsentation. Online: www.tu-chemnitz.de/informatik/schueler/ag.php, zuletzt geprüft am 04.01.2008
- Schülerlabor „Wunderland Physik“ (Hg.) (o. J.): Internetpräsentation. Online: www.tu-chemnitz.de/studium/schueler/forschendlernen/wunderland.php, zuletzt geprüft am 02.01.2008.
- Schüler-Uni (o. J.): Internetpräsentation. Online: www.tu-chemnitz.de/informatik/schueler/schueleruni.php, zuletzt geprüft am 04.01.2008
- Technische Universität Chemnitz (Hg.) 2007: Focus-Ranking: Chemnitz bietet im Osten das beste Studienumfeld. Pressemitteilung vom 27.11.2007. Online: www.tu-chemnitz.de/tu/presse/2007/11.27-15.25.html, zuletzt geprüft am 05.01.2008
- Voigt, Jana (2008): Tag der Musik – Abenteuer zum Zuhören, Zusehen, Mitmachen und Lernen. In: Schöne, R./Ammé, C. (Hg.): Lebenslanges Lernen in Sachsen – Beispiele guter Praxis, Dresden 2008
- Willich, Julia; Minks, Karl-Heinz (2004): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss. Hannover. (HIS Projektbericht).

Veränderungsprozesse in der Praxis Welche Hilfen bietet die Wissenschaft?

Hannelore Bastian, Heike Kölln-Prisner

Zusammenfassung

Aus der Perspektive einer Volkshochschule stellt dieser Beitrag die Frage nach Einflussgrößen und Auslösern von institutionellen Veränderungs- und Lernprozessen. Es werden Veränderungen sowohl auf Ebene der Organisationsentwicklung als auch im Bereich der Programmplanung betrachtet. Dabei interessiert speziell die Frage, welche Rolle die Wissenschaft, insbesondere die der Erwachsenenbildung spielt: Wie sieht das Rezeptionsverhalten der Praktiker bezogen auf die unterschiedlichen Typen von Theorieangeboten aus, wenn ihr professioneller Handlungsrahmen durch andere als wissenschaftlich begründete, externe Einflussfaktoren bestimmt wird?

Eine Weiterbildungseinrichtung wie die Volkshochschule ist gegenüber Impulsen aus der Wissenschaft generell aufgeschlossen, weiß sie doch, dass ihr Erfolg in hohem Maße davon abhängig ist, aktuell und „auf der Höhe der Zeit“ zu bleiben. Zugleich aber ist sie mit den permanenten Herausforderungen ihres Alltagsgeschäfts in der Regel so weit ausgelastet, dass es besonderer Gründe, Anstöße, Notwendigkeiten bedarf, damit sie sich aktiv auf nachhaltige Lernprozesse einzulassen bereit ist und daher nach Unterstützung auch in wissenschaftlichen Bezugsfeldern Ausschau hält. Daher erscheint es sinnvoll, zunächst nach den situativen Umständen zu fragen, unter denen eine VHS sich weiter entwickelt, um dann im nächsten Schritt zu überprüfen, auf welche externen Quellen der Vergewisserung und Unterstützung sie zurückgreift und welche Rolle dabei die Wissenschaft, speziell die der Erwachsenenbildung, spielt.

Veränderungen fordern die „lernende Organisation“

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Erfahrungen der Hamburger Volkshochschule in den letzten 17 Jahren, in denen mehrere Umbruchphasen die gesamte Organisation, ihre internen Arbeitsprozesse und ihr Programm tiefgreifend verändert haben. Die spezifischen Hamburger Auslöser sind vor dem Hintergrund der allgemeinen gesellschaftlichen Trends und Veränderungen dieser Jahre zu sehen, die hier kurz benannt werden sollen:

- Veränderungen in der Finanzierungsstruktur, tendenzieller Rückzug der öffentlichen Hand bei zunehmender Betonung der Eigenverantwortung der Bürgerinnen und Bürger für ihre Weiterbildung;
- Erweiterung, Ausdifferenzierung und Entgrenzung des Weiterbildungsmarktes, auf dem Volkshochschulen nicht nur in verschärfte Konkurrenz zu anderen Einrichtungen, sondern auch unter wachsenden Legitimationsdruck geraten;
- steigende Anforderungen an Qualität und deren Nachweis sowohl seitens der Geldgeber als auch seitens der Teilnehmenden, deren Bedürfnisse in ihrer Rolle als Kunden zunehmend ins Blickfeld rücken;
- Veränderung des Weiterbildungsverhaltens hinsichtlich der themenbezogenen Erwartungen, aber auch in Bezug auf Zeitfenster, Angebotsformen und Didaktik, geprägt durch steigende Ansprüche an die Vereinbarkeit der Angebote mit der individuellen Zeitstruktur und an das Interesse möglichst unmittelbarer Nutzbarkeit für persönlichen Ziele und Zwecke.

Die von diesen Entwicklungen ausgelösten Reorganisations- und Restrukturierungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen können als hochgradig „lernträchtige“ Einschnitte identifiziert werden. Die Organisation reagiert auf unterschiedliche Aspekte der genannten Veränderungen, teils aus dem eigenen Wunsch nach Modernisierung heraus, überwiegend jedoch als unvermeidliche Antwort auf externe Entscheidungen, die häufig auch Veränderungen der Finanzierungsstruktur betreffen. Schäffter stellt eine gesellschaftspolitische Entwicklung fest, „in der Um-Strukturierung nicht in der Kontinuität einer intern vorbereiteten und selbst vorangetriebenen Entwicklung verläuft, sondern als eine radikale Neu-Strukturierung, der zunächst ein Vorlauf an destruktiver Zerschlagung oder ‚Abwicklung‘ der vorhandenen Strukturen vorangeht“ (Schäffter 2001, S. 246).

Erfahrungen der Hamburger Volkshochschule

So lagen auch die „großen“ Umbrüche der Hamburger VHS im Bereich der Organisationsentwicklung. Es begann 1990, als die VHS aus der unmittelbaren Einbindung in die vormalige Behördenstruktur herausgelöst und als Landesbetrieb neu gegründet wurde, was eine grundlegende Umstellung der Arbeitsprozesse nötig machte (Nuissl/Schuldt 1993). Nach der Aufdeckung eines kumulierten Defizits folgte 1997/98 die Begutachtung der VHS durch eine externe Unternehmensberatung, die vom Zuschussgeber ausgewählt und beauftragt worden war. Die darauf basierende Neuorganisation, gekennzeichnet durch eine verstärkte Zentralisierung und Arbeitsteiligkeit, war kaum vollständig umgesetzt, als nur vier Jahre später eine weitere Restrukturierung folgte. Sie wurde ausgelöst durch den Verlust eines Drittels der bisherigen öffentlichen Zuschüsse, mit dem die VHS sich nach Beschluss der Hamburgischen Bürgerschaft an der Konsolidierung des Hamburger Haushalts zu beteiligen hatte.

Intern wie extern bewegten sich die Auseinandersetzungen über diese Veränderungen im Spannungsfeld zwischen betriebswirtschaftlicher und bildungspolitischer Argumentation. Dass erstere nicht nur dominant war, sondern auch alle wesentlichen

Antworten und Instrumente für die Umsetzung und Ausgestaltung der geforderten Veränderungen lieferte, ergibt sich aus den genannten Auslösern. Es ist die BWL, die das Instrumentarium für den Aufbau und die Weiterentwicklung eines funktionierenden Controllings liefert, ebenso für ein zeitgemäßes Marketing mit zielorientierter Kundenkommunikation, für Leitbildentwicklung, Corporate Identity und – Design. Es ist darüber hinaus die Organisationssoziologie (vgl. Kil 2003), die Handwerkszeug für die vielen offenen Fragen anbietet, mit denen Weiterbildungseinrichtungen sich in der Phase der „organisationalen Wende der EB“ (Schäffter 2001) befassen müssen. Auch wo es um Qualitätsentwicklung geht, von Schritten der Annäherung an das Thema bis hin zur Entscheidung für oder gegen bestimmte Modelle, sind es wiederum zunächst Erfahrungen aus Wirtschaftsbetrieben, die mit erprobten Methoden und Zertifikaten praktische Orientierung bieten. Für die anstehenden Lernprozesse der Mitarbeitenden, ihre Motivation und Befähigung, mit den Veränderungen nicht nur Schritt zu halten, sondern sie aktiv mit zu gestalten, ist das Know-How von Beratern, Personalentwicklern, Moderatoren und Coaches gefragt, deren Professionen überwiegend aus Erkenntnissen der Psychologie gespeist werden.

Praxis und ihre Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse

Welche Rolle haben für die Hamburger VHS in ihren Veränderungsprozessen nun Beiträge aus der Wissenschaft, speziell aus der Erwachsenenbildung gespielt? Zunächst ist festzuhalten, dass alle genannten Phasen der Veränderung unter hohem Handlungs- und Erfolgsdruck standen, mithin nur sehr beschränkt Raum ließen für die Rezeption wissenschaftlicher Grundlagen, die immer eine Distanz zur Praxis erfordert. Schon diese Bedingungen erschweren eine „nahtlose“ Unterstützung der Praxis durch die Wissenschaft; aber schon die prinzipiellen Unterschiede zwischen beiden Systemen behindern eine unmittelbare Einflussmöglichkeit. Eine Gegenüberstellung der systematischen Unterschiede zwischen Wissenschaft und Praxis (in Anlehnung an Koring 1990) gibt Aufschluss für das Verständnis der Rezeptionsbedingungen auf Seiten der Praxis:

	Wissenschaft	Praxis
Ziel	Wissen	Können
Vorgehen bei der Theoriebildung	systematisch, reflexiv	Okkasionell, orientiert an der Alltagsbewältigung
Theoretischer Bezugsrahmen	Wissenschaftstheorien	Biografisch orientierte, eklektische Altagstheorien
Bezug zu „Handlung“	handlungsdistant, normorientiert, an „Wahrheit“ orientiert	handlungs- und erfolgsorientiert, nicht normierende kollektive Routinen, an „Wirksamkeit“ orientiert
Legitimation	Wissenschaftliche Anerkennung (Community)	Erfolg im Handlungsfeld

Anders als die Geistes- oder Naturwissenschaften postuliert die Wissenschaft der EB als Handlungswissenschaft allerdings eine größere Nähe zu ihrem Praxisfeld, dessen Zielsetzungen sie durch ihre Arbeit unterstützen will (Gieseke 1990). Aber auch hier bleibt eine notwendige Distanz zur Praxis, die sich systemtheoretisch als das Funktionieren nach verschiedenen Logiken erklären lässt. Das Verhältnis dieser Systeme lässt sich am besten mit „Irritation“ oder „Resonanz“ beschreiben. Daraus ergeben sich (mindestens) drei Beschreibungsformen für das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis: Wissenschaft verhält sich zu Praxis stimulierend und Impuls gebend (Typus 1), analysierend und reflektierend (Typus 2) oder aber sie negiert Praxisentwicklungen bzw. wehrt sie aktiv ab (Typus 3). Da auch die Praxis oder besser gesagt, die Praktiker, unterschiedlich auf Entwicklungen in der Wissenschaft reagieren, beeinflusst dies zusätzlich die Bandbreite der Rezeptionsmöglichkeiten.

Die Mitarbeitenden einer unter Veränderungsdruck stehenden Einrichtung werden sich je nach Vorbildung, Berufsbiographie, persönlicher Überzeugung und individueller Veränderungsbereitschaft im innerbetrieblichen wie im externen Diskurs unterschiedliche Unterstützungsbeiträge von Seiten der Wissenschaft suchen. Nahe liegend ist es, zunächst vor allem auf „gesicherte Wissensbestände“ zurück zu greifen, um den durch die Neuerungen befürchteten Schaden von der VHS abzuwenden. Daher bieten wissenschaftliche Beiträge vom Typus „Negieren und Abwehren“ geeignete Selbstbestätigung und Argumentationshilfe. Hier kann die kritische Diskussion um „Bildung als Ware“ und die Kontroverse um den Kundenbegriff genannt werden, der auf eine Erweiterung und Neu-Akzentuierung der Vorstellung vom „Teilnehmer“ ausgerichtet ist. Aber auch die Debatten über einen der Weiterbildung angemessenen Qualitätsbegriff sowie die verbreiteten Zweifel an der Sinnhaftigkeit und Durchführbarkeit geforderter Evaluationen im Sinne pädagogischer Erfolgsmes sung sind hier zu nennen. Hinzu kommen die mit dem Eindringen von betriebswirtschaftlichen Denkmustern und Begrifflichkeiten verbundenen Veränderungen im Anforderungsprofil der Erwachsenenbildner/innen selbst. Die Auseinandersetzung über das sich wandelnde Professionalitätsprofil geht einher mit der persönlich höchst brisannten Infragestellung der eigenen beruflichen Identität vor allem der pädagogischen Mitarbeiter/innen.

Beiträge, die mit ihrem Beharren auf genuin erwachsenenbildnerischen Positionen ihren Leser/innen gut nachvollziehbar (und schmerzlich) vor Augen führen, dass sie – überspitzt formuliert – mit ihrer sich verändernden Berufspraxis längst den Boden einer verantwortlich betriebenen Erwachsenenbildung im eigentlichen und professionellen Sinne verlassen hätten, bleiben für die Praxis letztlich jedoch wenig einflussreich. Sie wirken tröstlich, insofern sie den eigenen Widerstand gegen den Verlust bisher gültiger Standards und Überzeugungen sozusagen wissenschaftlich untermauern und damit verallgemeinern. Zugleich wirken sie aber handlungslähmend, weil sie normative Forderungen aufrechterhalten, für deren Realisierung in einer Weiterbildungseinrichtung unter Veränderungsdruck praktisch keine Handlungsspielräume mehr bestehen.

Interessanter für die gestaltungsverantwortlichen Praktiker/innen sind Beiträge vom Typus 2, die die selbst erlebten Umbrüche mit Bezug auf gesellschaftliche Ver-

änderungen analytisch thematisieren und in ihrer Widersprüchlichkeit, aber auch in ihren Chancen ausloten. Sie werden rezipiert, weil sie eine reflektierende Selbstvergewisserung unterstützen, begriffliche Kategorien für den vergleichenden Austausch über die Einrichtungsgrenzen hinweg bieten und damit auch eine Basis für kollegiales Lernen. Besonders attraktiv sind wissenschaftliche Beiträge dann, wenn sie sich um „Übersetzungen“ bemühen und Ansätze aus fremden Bezugswissenschaften für die Erwachsenenbildung adaptieren und versuchen, sie anschlussfähig für die Praxis zu machen. Anregend und innovativ-verunsichernd wirken Beiträge vom Typus 1, die Traditionen und Routine in Frage stellen, neue Ideen generieren und die Entwicklung neuer Handlungsmodelle unterstützen können.

Wir wollen im Folgenden an einigen Beispielen aus der Hamburger VHS zeigen, wie sich wesentliche Veränderungen und der Umgang mit ihnen in diese Typologie einordnen lassen.

Zum Beitrag der wissenschaftlichen Debatte für die Qualitätsentwicklung

Qualitätsentwicklung ist ein Thema, das in der Praxis der EB in den letzten zehn Jahren ein hohes Maß an Aufmerksamkeit erfahren hat. An ihrem Beispiel lässt sich das Motiv der „Adaption“ eines Themas für die EB gut verfolgen. Die erste Publikation mit einem expliziten Bezug zur Qualitätsentwicklung erschien lt. Recherchetool des DIE 1998 mit einem Titel von Meisel und Küchler. Zu diesem Zeitpunkt hatte sich die Qualitätsdebatte in der Wirtschaft, insbesondere im produzierenden Gewerbe, längst etabliert, aber nur wenige Weiterbildungsinstitutionen waren auf diesem Feld bereits aktiv geworden (z. B. hatte sich die Stiftung Berufliche Bildung in Hamburg schon 1997 nach der ISO-Norm zertifizieren lassen). Solche Aktivitäten blieben zunächst ohne Resonanz in wissenschaftlichen Veröffentlichungen der EB. Qualitätsmodelle wurden in der Folge jedoch zunehmend auch unter dem Druck der Verhältnisse eingeführt: Ein unübersichtliches Praxisfeld machte den Nachweis von Qualität für den Kunden zu einem nötigen Wettbewerbsfaktor, gleichzeitig hatten Geldgeber ein gesteigertes Interesse am Nachweis der sinnvollen Verwendung der von ihnen – in immer geringem Maß – zur Verfügung gestellten Mittel.

Spätestens ab 2003 spitzte sich die wissenschaftliche Debatte auf die Frage zu, ob ein für die Erwachsenenbildung entwickeltes Modell (Lernerorientierte Qualitätsentwicklung – LQW) oder etablierte Modelle aus der Wirtschaft (ISO, EFQM) die bessere Alternative seien. Das Modell LQW wurde besonders unter dem Gesichtspunkt der „Einzigartigkeit des Felds“ als zielführend angesehen, war sein Ausgangspunkt doch der (organisationsspezifisch formulierte) Begriff des „gelungenen Lernens“. Dagegen argumentierten die Befürworter einer Übernahme etablierter Modelle mit der prinzipiellen Vergleichbarkeit von EB-Institutionen mit anderen Organisationen. Institutionen wie die Hamburger Volkshochschule, die sich für ISO und EFQM entschieden hatten, blieben ohne die Unterstützung einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung der Wissenschaft mit diesen Systemen. Die nötige „Übersetzungsleistung“ für die Anwendung von z. B. EFQM mussten sie auf Grundlage von Literatur außerhalb der EB selbst vornehmen. Hier waren rückblickend die Hilfen, die aus der

Praxis für die Praxis kamen, oft hilfreicher als die aus einer Abwehrhaltung (Typus 3) heraus vorgetragenen Argumente aus der Wissenschaft.

Vernachlässigt wurde aber in der wissenschaftlichen Reflexion dieser Geschehnisse die Tatsache, dass die Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Modell oft aus anderen als inhaltlichen Gründen vorgenommen wurde. Verbandsvorgaben, ökonomische Abwägungen, Arbeitsaufwand oder das Aufsetzen auf vorhandene Vorarbeiten in einer Einrichtung waren oft die entscheidenden Überlegungen. Bei der Zertifizierung nach „Zulassungsverordnung für die Aus- und Weiterbildung“ (AZWV, seit Ende 2005) ist es letztlich der klare ökonomische Druck, der Volkshochschulen und anderen Bildungseinrichtungen keine andere Wahl lässt, als dieses „Qualitätsinstrument“ zu übernehmen. Um ihre Förderfähigkeit bei verschiedenen Geldgebern aufrecht zu erhalten, können Institutionen gezwungen sein, sich parallelen, teils aber auch widersprüchlichen Vorgaben anzupassen und entsprechende Doppelarbeit auf sich zu nehmen. Hier ist Wissenschaft keine Hilfe für die Praxis, wenn sie Qualitätsentwicklung nur als einen Prozess diskutiert, der ohne äußeren Druck aus den internen institutionellen Zusammenhängen heraus entsteht, sich also gegenüber den Gegebenheiten der Praxis zumindest in Teilen negierend (Typus 3) verhält.

Woher kommen Anstöße für die Angebotsentwicklung?

Sicher nicht unabhängig von den beschriebenen organisatorischen Veränderungen, aber doch mit einer gewissen Eigenständigkeit entstehen Veränderungen im Programmangebot selbst. Woher kommen hier Innovationen oder gar Paradigmenwechsel? Hat die Wissenschaft der EB hier einen höheren Stellenwert als im Bereich der Organisationsentwicklung? Diese Frage soll in Bezug auf verschiedene Entwicklungen und Veränderungen der letzten Jahre untersucht werden, an denen sich die Hamburger VHS aktiv beteiligt hat.

Auch auf diesem Gebiet sind es häufig äußere Faktoren, die zu einschneidenden Veränderungen führen. Als Beispiele seien hier die veränderte Gesetzgebung im Bereich der Arbeitsmarktförderung genannt, in dessen Folge ganze Angebotslandschaften zusammengebrochen sind, sowie das Integrationsgesetz, das das gesamte Feld Deutsch als Fremdsprache umgewälzt und neue Angebotsmodelle hervorgebracht hat. Wissenschaft wäre hier zur Unterstützung im Umgang mit den Veränderungen gefragt und hat mit Expertisen z. B. zu einer Verbesserung der Durchführungsbedingungen für die Integrationskurse beigetragen.

Unabhängig von unmittelbaren äußeren Anstößen werden Veröffentlichungen über empirische Befunde, z. B. zu Trends im Nachfrageverhalten, zu veränderten Teilnehmerwünschen in Bezug auf Lerninhalte, Lernformen und Zeitfenster gern rezipiert. Hier geht es Praktikern vor allem darum, eigene Beobachtungen vor dem Hintergrund allgemeiner Erfahrungen überprüfen zu können. Doch auch hier hat der ökonomische Druck dazu geführt, dass Anregungen zur Programmerneuerung weniger aus didaktischen Erwägungen gesucht werden, sondern vor allem, um wettbewerbsfähig zu bleiben. Forschungs- und Modellprojekte sind als Impulsgeber geeignet, wenn sie ihre Ergebnisse und Anregungen in einer Textform vermitteln, die die

Arbeitsbedingungen der Projekte einschließlich aufgetretener Probleme offen legen und damit Faktoren der Übertragbarkeit erkennbar machen. Auf diesem Wege werden Erkenntnisse für die Arbeit mit bestimmten Zielgruppen, vornehmlich den sog. „Problemgruppen“, generiert, aber auch innovative Ideen zur Programmplanung, die auf veränderte Anforderungen und Bedarfe der Weiterbildungsnutzerinnen reagieren.

Besonders gute Voraussetzungen für die Aufnahme durch die Praxis scheinen Projekte zu haben, die bereits in Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis entstanden sind. Beispielsweise sei hier die Grundbildung erwähnt, die sich in den letzten 25 Jahren in einem intensiven Theorie-Praxis-Austausch in einer Community entwickelt hat, die landesweit und teilweise auch international in Austausch steht und Inputs aus der Wissenschaft gemeinsam rezipiert. Die Diskussion über die Integration von E-Learning in die allgemeine Erwachsenenbildung, die sich insgesamt durch eine differenzierte theoretische Auseinandersetzung bei einem zugleich hohen Maß an Rat- und Erfolglosigkeit in der Praxis auszeichnet, hat in der Grundbildung dank verschiedener Forschungs- und Entwicklungsprojekte tatsächlich zu einem realen Angebot – der E-Learning-Plattform „ich will lernen“ – geführt. Diese erweitert nicht nur die Lernmöglichkeiten von Kursteilnehmerinnen, sondern eröffnet auch Trainingsmöglichkeiten für individuelle Lerner und ist damit ein positives Beispiel zum „Typus 1“.

Der Bereich, der auf der Ebene der Programmplanung in den vergangenen 30 Jahren die intensivste Entwicklung erfahren hat, ist vermutlich die Gesundheitsbildung. Als Gegenbewegung zur Schulmedizin und zu der auf Risikofaktoren fixierten Gesundheitserziehung verstanden, hat sich die Idee der „Salutogenese“ aus den Neuen Sozialen Bewegungen entwickelt, d. h. vor allem aus dem „Erfahrungswissen“ von Praktikerinnen, und dies weitgehend unabhängig von theoretischer Erkenntnis. Erst die Ausweitung der Gesundheitsbildung in der Praxis vor allem der Volkshochschulen führte später zu einer Systematisierung und Professionalisierung. Ein wichtiger Entwicklungspartner war dabei ein Verlag – der Ernst Klett Verlag –, der entsprechende Lehr-Lernmaterialien auf den Markt gebracht hat. Von Seiten der Wissenschaft wurde die Gesundheitsbildung analysierend und reflektierend (Typus 2) erst in Reaktion auf die in der Praxis längst etablierten Veränderungen aufgegriffen (vgl. Blättner 1998), die von dieser Seite nun in ihrer Professionalisierung und öffentlichen Anerkennung gestärkt wird.

Einen Einfluss auf die Entwicklung der Gesundheitsbildung hat aber auch die Rezeption des Konstruktivismus innerhalb der Erwachsenenbildung gehabt, die auch insgesamt in der VHS-Praxis interessiert aufgenommen worden ist und mit ihrem veränderten Verständnis von Lehren und Lernen Eingang in Fortbildungsveranstaltungen gefunden hat. Diese Rezeption ist weder systematisch, noch umfassend erfolgt. Einflussreich war sie dennoch mit ihrer Irritation der Annahme, „Lehren“ und „Lernen“ seien ursächlich miteinander verknüpft, mit ihrer Idee der „Selbstorganisation“ und dem Verständnis von Didaktik als einer „Ermöglichungsdidaktik“. Diese Elemente tragen auch zu einem veränderten Rollenverständnis der Kursleitenden mit Stärkung des Beratungsaspekts bei. Konstruktivistisches Gedankengut aus der Erwachsenenbildung hat insgesamt theoretische Unterfütterung geliefert für die auch auf Ebene der EB-Organisation erfahrene veränderte Wahrnehmung des Teilneh-

menden als „Kunden“ mit einer eigenständigeren Position. Arnold (2003) weist darauf hin, dass jedoch nicht nur die Praxis, sondern auch die Wissenschaft von der Entwicklung einer tatsächlich lernerzentrierten Didaktik noch weit entfernt ist. Somit ist die Rezeption konstruktivistischer Ideen in der Praxis, z. B. in der Programmplanung, bislang kaum über den Typus „Analyse und Reflexion“ hinaus gekommen, hier stehen zweifellos noch entscheidende Entwicklungsschritte auf beiden Seiten aus.

Der überraschend schnelle Einzug des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) in die Praxis des Sprachenlernens an den Volkshochschulen ist dagegen ein Beispiel für eine grundlegende Umorientierung der didaktischen Praxis, der keine umfassende und systematische Auseinandersetzung in der Wissenschaft voranging. Sei vielen Jahren existierte von Seiten der Praxis eine starke Nachfrage nach Standardisierung und Vergleichbarkeit der Fremdsprachenangebote. Die zunehmend globalisierte Arbeitswelt mit ihren erweiterten Anforderungen an die Sprachkompetenz der Arbeitskräfte steigerte diese Nachfrage zum Vereinheitlichungsdruck. Nach 10 Jahren intensiver Vorbereitung kam dann 2001 das Angebot des Europarats zur Schaffung eines überzeugenden Systems europaweiter Sprachstandards zur richtigen Zeit, um die bisherigen nationalen und regionalen Widerstände zu überwinden. Hier kam der innovative Impuls aus der Politik, vorangetrieben durch ökonomische Veränderungen, traf aber auf eine Bereitschaft der Praxis, diese Veränderungen zu akzeptieren und eine Sprachlehr-Lern-Forschung, die sie mit gestaltet hat (Mischung aus Typus 1 und 2).

Der sog. Sinus-Milieuansatz fand nach über dreißig Jahren sozialwissenschaftlicher Forschung und betriebswirtschaftlicher Nutzung spätestens mit der Tagung der DGfE, Sektion Erwachsenenbildung, 2003 Eingang in die Diskussion. In zwei durch das BMBF geförderten Projektphasen wurde das milieuspezifische Bildungsverhalten der bundesdeutschen Bevölkerung untersucht, und auf Basis dieser Erkenntnisse erfolgte gemeinsam mit Weiterbildungseinrichtungen – darunter die Hamburger VHS – die Entwicklung milieuspezifischer Pilotangebote, deren Umsetzung auch auf ihre intendierte Wirkung hin untersucht wurde. Diese Ansätze eines erwachsenenpädagogischen Zielgruppenmarketings sind in den beteiligten Einrichtungen nach der Pilotphase zumindest ansatzweise in eine Verstetigungsphase eingetreten und müssen nun ihre Praxistauglichkeit als Planungs- und Vermarktungsinstrument auf breiterer Basis unter Beweis stellen, indem Angebote, Vertriebswege und -formen milieuspezifisch gestaltet werden. Die Attraktivität dieses Ansatzes für die Praxis steckt in der Chance zur besseren Marktdurchdringung. Doch ist es speziell für eine VHS mit ihrem tradierten Anspruch, „Bildung für alle“ anzubieten, nicht einfach, dieses scheinbar auf Abgrenzung statt auf Integration zielende Instrument einzusetzen. Daher mag es nicht verwundern, dass hier eine Impulse gebende Debatte auf der wissenschaftlichen Ebene (bisher noch) keine allzu große Resonanz in der Praxis gefunden hat. Insofern entspricht diese Situation in der oben genannten Typologie dem Typus 1, doch ist von Seiten der Wissenschaft weiterhin Unterstützung gefragt, wenn es um die Frage geht, inwieweit eine milieu-orientierte Angebotsplanung dazu beitragen kann, mehr Menschen für Weiterbildung zu motivieren und damit letztlich eine integrierende Wirkung zu erzielen.

„Die allereinfachste Aufgabe von Theorie ist es, Erfahrungen erklärbar zu machen. Leistet sie viel, leitet sie auch Praxis an“. Dieses Zitat von Nuissl von Rein (1998) beschreibt prägnant zwei der von uns vorgestellten Typen. Nuissl von Rein macht aber auch deutlich, warum das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der Erwachsenenbildung ein schwieriges ist. Auf eine dynamische, aber nur diskontinuierlich wirksam werdende Praxis mit unverbundenen Aktionsfeldern und unscharfen Konturen antwortet Wissenschaft mit einer Theoriebildung, die ähnliche Charakteristika aufweist: Anleihen aus anderen Wissenschaften werden ohne allgemein gültigen methodischen Rahmen unsystematisch verarbeitet, sind daher nicht widerspruchsfrei und können der Praxis oft nur wenig Handlungsorientierung bieten. In unserem Beitrag haben wir dieses oft schwierige Verhältnis an Beispielen verdeutlicht, aber auch aufgezeigt, dass Praxis auf Wissenschaft zurückgreifen möchte und dies auch tut – aus ihrer eigenen Handlungslogik heraus, mit unterschiedlichen Intentionen und unterschiedlichem Erfolg.

Literatur

- Arnold, R. (2003): Konstruktivismus und Erwachsenenbildung, in: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 3/2003
- Barz, H./Tippelt, R.(Hg.) (2004) Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Band 1 u. 2, Bielefeld
- Blättner, B. (1998): Gesundheit lässt sich nicht lehren, Bad Heilbrunn
- Gieseke, W.(1990) : Zur Notwendigkeit und zu den Hemmnissen von Realanalysen, in: Kade, J. (Hg): Fortgänge der Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main, S. 71-77.
- Kil, M. (2003): Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen, Bielefeld
- Koring, B. (1990): Die Autonomie der Disziplin Erwachsenenbildung, in: Kade, J. (Hg): Fortgänge der Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main, S. 34-40.
- Meisel, K.; Küchler, F. v.: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung, texte.online, Frankfurt am Main
- Nuissl, E./Schuldt, H.-J. (1993): Betrieb statt Behörde, Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt am Main
- Nuissl von Rein, E. (1998): Empirie, Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung, in: texte online, DIE, Frankfurt am Main
- Schäffter, O. (2001): Organisation, In: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. hrsg. von Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E., Bad Heilbrunn, S. 243-246.

Der Bildungsbericht 2008

Die umfassende empirische Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens

Der zweite nationale Bildungsbericht für Deutschland richtet sich an alle Akteure des Bildungswesens und bildungspolitisch Interessierte und bietet eine auf Indikatoren gestützte aktuelle Bestandsaufnahme des deutschen Bildungssystems.

Der Bericht enthält eine umfassende empirisch fundierte Gesamtschau aller Bereiche des Bildungssystems, von der fröheren Betreuung und Erziehung über Schule, berufliche Bildung, Hochschule bis hin zur Weiterbildung und erlaubt eine differenzierte Einschätzung ihrer Qualität. Im Rahmen einer vertiefenden Analyse widmet er sich den Übergängen nach der Schule in Ausbildung, Studium und Arbeitsmarkt.



Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Bildung in Deutschland 2008

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I

2008, ca. 320 Seiten,
39,90 € (D)/67,- SFr
ISBN 978-3-7639-3663-2
Best.-Nr. 6001820a

Erscheint am 13. Juni 2008

www.wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de





**WOCHE
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Neuerscheinung

Siegfried Schiele,
Gotthard Breit

Vorsicht Politik



Mit *Vorsicht Politik* betreten Siegfried Schiele und Gotthard Breit neue Wege. Das Buch wendet sich an Adressaten, die von der politischen Bildung eher vernachlässigt wurden. Die beiden Autoren versuchen, Bürgerinnen und Bürger, die mit der Politik so ihre Probleme haben oder sich mehr und mehr von ihr entfernen, durch eine verständliche und anschauliche Darstellung für das politische Leben zu interessieren. Dabei geht es nicht um Belehrung und Anhäufung von Wissen. Die vielen Bilder und die verständlichen Texte sollen Neugier erregen und Appetit auf eine intensivere Beschäftigung mit der Politik machen. Auch schon junge Leute werden ihre Freude an dem Buch haben. *Vorsicht Politik* möchte dazu beitragen, dass mehr Menschen am politischen Geschehen teilhaben.

ISBN 978-3-89974252-7, 168 S., € 14,80

www.wochenschau-verlag.de

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

Berichte

Zertifikatsstudium „Beratung in der Weiterbildung“

In Münster startet im November 2008 der zweite Durchgang des Zertifikatsstudiums „Beratung in der Weiterbildung“ unter der Leitung von Prof. Dr. Ursula Sauer-Schiffer (Westfälische Wilhelms-Universität) in Zusammenarbeit mit dem K. M. Institut für berufliche und personale Weiterbildung.

Die berufsbegleitende Weiterbildung richtet sich an Weiterbildner, Dozenten, Trainer, Personal- und Unternehmensberater, die beraterische Tätigkeiten in den Arbeitsfeldern des Bildungs- und Weiterbildungswesens, der Personalentwicklung und der Hochschule wahrnehmen. Das Zertifikatsstudium bietet eine wissenschaftlich fundierte Beraterausbildung auf der Basis eines individualpsychologisch-systemischen Beratungsansatzes. Durch die Vermittlung erprobter Konzepte für die Diagnostik, Gesprächsführung und Interventionsplanung erlangen die Teilnehmer grundlegende Beratungskompetenzen, optimieren ihr vorhandenes Erfahrungswissen und erwerben Arbeitssicherheit in ihrem Berufsfeld. In diesem Kontext bietet die Weiterbildung eine beraterische Spezialisierung in den Bereichen: Lehr-Lernberatung, Beratung von Menschen im Beruf (Coaching, Supervision, Organisationsberatung) und Lebenslauf- und Laufbahnberatung.

Die Präsenzseminare des Zertifikatsstudiums werden an 14 Wochenenden in Münster/Westfalen stattfinden. Die berufsbegleitende Weiterbildung schließt mit einem Universitätszertifikat ab.

Information: www.kminstitut.de

Nachrichten

„Bildungsberatung im Dialog“ stellt Ergebnisse vor

Am 5./6. Juni 2008 wird das Handlungsforschungsprojekt „Bildungsberatung im Dialog“ seine Ergebnisse auf einer Tagung vorstellen. Die Projektpartner (Humboldt Universität Berlin, Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Technische Universität Kaiserslautern, Institut für Bildungstransfer) sichten, sammeln und strukturieren Konzepte von Bildungsberatung in den Lernenden Regionen. Im Sommer 2008 werden die Ergebnisse in Form von Referenzmodellen und Handreichungen zu den Themen Organisations- und Geschäftsmodelle, Modelle für Personenbezogene Beratung sowie Qualitätssicherung vorliegen.

Nutzen stiften für die Praxis – auf diese Formel lässt sich das Ziel des Projekts „Bildungsberatung im Dialog“ bringen. Dahinter verbirgt sich ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördertes Handlungsforschungsprojekt der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg (Prof. Christine Zeuner), der Technischen Universität Kaiserslautern (Prof. Rolf Arnold) und der Humboldt-Universität-Berlin (Prof. Wiltrud Gieseke). Arbeitsteilig bearbeiten die Projektpartner drei Fragen:

Wie lassen sich Beratungsprozesse theoretisch modellieren und methodisch gestalten? Welche Tools und Praktiken können dabei Verwendung finden?

Welche Verfahren zur Qualitätssicherung – sowohl formal durch Adaptierung bestehender Systeme (LQW, EFQM

etc.) als auch informell z. B. durch Qualitätszirkel – sind brauchbar?

Welche Organisations- und Geschäftsmodelle (Finanzierungsmodelle, Marketingstrategien) sind für Bildungsberatung denkbar?

Um zu diesen Fragen praxistaugliche Handreichungen und Referenzmodelle vorlegen zu können, stehen die Projektpartner im engen Dialog mit Beratungsagenturen der „Lernenden Regionen“. Im Rahmen von Besuchen vor Ort, Interviews und gemeinsamen Workshops werden in diesem Kontext entstandene Beratungskonzepte gesammelt, strukturiert und so aufbereitet, dass sie auch in anderen Kontexten und Feldern Verwendung finden können. Damit dies gelingen kann, sollen die für Sommer 2008 avisierten Handreichungen zum Beispiel methodische Tools, Checklisten, exemplarische Fälle und Finanzierungsbeispiele beinhalten.

Zu der Tagung am 5./6. Juni 2008 im Fritz-Walter-Stadion in Kaiserslautern sind interessierte Praktikerinnen und Praktiker, Politikerinnen und Politiker sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eingeladen.

Information: www.bb-dialog.de

Termine

29.–30. Oktober 2008, Bielefeld

5. wbv-Fachtagung Perspektive Bildungsberatung – Chancen für Weiterbildung und Beschäftigung

Akteure aus Wissenschaft, Praxis und Politik diskutieren über Konzeption, Professionalität, Finanzierung und Qualitätsstandards der Bildungsberatung.

Namhafte Referentinnen und Referenten geben Einblicke in die aktuelle Entwicklung der

- Beratungslandschaft
- Beratungspraxis
- Beratungswissenschaft

Die Veranstaltung findet in den Räumen der historischen Ravensberger Spinnerei in Bielefeld statt.

Information: Michael Postier, W. Bertelsmann Verlag, Tel. 0521/91101-37, Michael.Postier@wbv.de, www.wbv-fachtagungen.de

Personalia

Dr. Werner Markert gestorben

Werner Markert (9. November 1941 bis 2. März 2008) war einer der kritischen Vordenker einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung. Schon seine Dissertation „Erwachsenenbildung als Ideologie“ (1973) gab wichtige Impulse für die Debatte. Er hat den Gedanken einer „Polytechnik für Erwachsene“ in die Diskussion um Integration allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung eingebracht. Lange Zeit hat er im Bundesinstitut für Berufliche Bildung innovative Projekt- und Modellversuchsfelder im Umkreis von Erfahrungslernen, Lernen am Arbeitsplatz und Qualität des Lernen Erwachsener vorangetrieben. Durch sein Engagement in Brasilien hat er die Internationalisierung der Erwachsenenbildung gefördert. Mit Werner Markert verliert die Erwachsenenbildungswissenschaft einen bemerkenswerten Initiator und Innovator.

Peter Faulstich

In memoriam Prof. Dr. Detlef Oppermann

Der langjährige saarländische Verbandsdirektor und Mitglied der Redaktionskonferenz dieser Zeitschrift Prof. Dr. Detlef Oppermann ist am Mittwoch, den 5. März 2008, im Alter von 65 Jahren in Homburg (Saar) verstorben.

Detlef Oppermann wurde am 6. August 1942 in Magdeburg geboren. Am Hessenkolleg in Kassel erwarb er die allgemeine Hochschulreife, nahm im Sommersemester 1968 das Studium der Politikwissenschaft an der Universität Frankfurt a. M. auf, wechselte den Studiengang auf Lehramt an Haupt- und Realschulen mit den Fächern Deutsch und Geschichte und schloss dieses Studium 1972 mit dem Ersten Staatsexamen ab. Anschließend studierte er Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und promovierte 1978 mit einer stark beachteten Arbeit über „Gesellschaftsreform und Einheitsschulgedanke. Zu den Wechselwirkungen politischer Motivation und pädagogischer Zielsetzung in der Geschichte des Einheitsschulgedankens“ zum Doktor der Philosophie. Daran schlossen sich Tätigkeiten als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Frankfurt sowie an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule in Landau an.

Im November 1985 trat Dr. Oppermann als wissenschaftlicher Mitarbeiter in die Dienste des Verbandes der Volkschulen des Saarlandes. Fünf Jahre später übernahm er das Amt des Verbandsdirektors. Daneben war er lange Zeit Vorsitzender des Landesausschusses für Weiterbildung im Saarland, Mitglied im Sprachenrat Saar sowie im Rundfunkrat des Saarländischen Rundfunks; auf Bundesebene war er mehrere Jahre stellvertretender Vorsitzender des Organisa-

tions- und Finanzausschusses und Mitglied im Beirat für Weiterbildung des Deutschen Volkshochschulverbandes.

Über Jahrzehnte war er als Lehrbeauftragter für Erziehungswissenschaft an den Universitäten Trier und Saarbrücken tätig. Im Jahr 2002 wurde er von der Philosophischen Fakultät III: Empirische Humanwissenschaften zum Honorarprofessor für Historische Pädagogik an der Universität des Saarlandes ernannt. Darüber hinaus erwarb sich Dr. Oppermann im wissenschaftlichen Bereich der Weiterbildung durch zahlreiche Veröffentlichungen sowie als Mitglied der Redaktionskonferenz der „Hessischen Blätter für Volksbildung“ bis zu seinem unerwarteten jähren Ableben große Verdienste. Er gab der Redaktionsarbeit wertvolle Impulse, nicht zuletzt durch seine gründlichen historischen Kenntnisse aus Sicht der Erwachsenenbildung. In diese Aktivitäten war ein tiefes humanistisches Verständnis der Bildungsarbeit eingeschlossen. Vielen von ihm betreuten Heften der HBV hat er beachtliches Profil verliehen.

International trieb er die deutsch-französische Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung in Kooperation mit der „Association des Universités Populaires de France“ energisch voran und setzte sich für die Weiterbildungsgesetzgebung in Kroatien zusammen mit der „Croatian Association for the Education of Adults“ ein.

Weit über den Tod hinaus bleibt sein Wirken lebendig. Er lässt uns tief betroffen zurück.

*Prof. Dr. Dr. h.c. Günther Böhme
Vorsitzender der Redaktionskonferenz
der Hessischen Blätter*

Rezensionen

Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2006, Waxmann: Münster 2006

Die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) und gemeinsam mit ihr das Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) haben zweifellos seit 1992 die Weiterbildungsszene in Deutschland immer wieder angestoßen, bewegt und provoziert. Über 15 Jahre ist, teilweise gefördert durch den europäischen Sozialfonds, eine Vielfalt von Projekten, Veranstaltungen und Veröffentlichungen finanziert worden, welche sowohl theoretische Diskussionen als auch praktische Umsetzungen angestoßen haben. Am Anfang war der Vereinigungsprozess in Deutschland Anstoß und der Übergang der Weiterbildung in unternehmens- und marktbezogene Prozesse. Inspirator des gesamten Vorhabens war zweifellos Johannes Sauer, der für das BMBF das Programm steuerte. Die letzte Phase der AG QUEM, getragen von der ABWF (als ein Projekt eines Projektes, das selbst wieder Projekte vergab), war nach der Durchführung der Programme „Vom Plan zum Markt“ und „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung“ ausgerichtet auf ein komplexes Forschungs- und Entwicklungsprogramm: „Lernkultur Kompetenzentwicklung“.

Vorgelegt werden in dem Band „Kompetenzentwicklung 2006“ Resultate der Arbeitsschwerpunkte der Programmabreiche: „Grundlagenforschung“

(43-86), „Lernen im Prozess der Arbeit“ (87-152), „Lernen im sozialen Umfeld“ (153-212), „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (213-270) und „Lernen im Netz und mit Multimedia“ (271-302). Ergänzt wird dies durch einen Überblick über das von der AG QUEM angestrebte Graduiertennetzwerk und durch das parallel laufende Projekt „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernkulturen“ (KomNetz) (339-360).

Der Vorsitzende des Kuratoriums (Lutz von Rosenstiel) und der Geschäftsführer der AG QUEM (Manfred Herrmann) geben einleitend den Überblick (11-20). Dieter Kirchhöfer verfolgt die Devise „Weiterbildung verändert denken“ (24-42). Danach geben die Projektleiter der einzelnen Schwerpunkte (John Erpenbeck, Ursula Reuther, Ingeborg Bootz, Gudrun Aulerich und Reiner Matiaske) Darstellungen der Programmabreiche. Es wird dabei die Vielfalt und der umfassende Ansatz des Projektverbundes deutlich.

Im Rahmen der AG QUEM ist eine „spezifische Kultur“ betont worden, welche sich gezielt gegenüber wissenschaftlichen Ansätzen der vorhergehenden Diskussion in der Weiterbildung absetzte. Durch polarisierende Begriffsbildungen wurde ein interner Sprachgebrauch entwickelt, welcher eine Gruppenbildung stützen sollte. Es ging um den Versuch, sich als „scientific community“ zu konstituieren und als eine besondere, neue Form des Ansatzes. Es ging um „Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung“. Einige Signalwörter wurden immer wieder verwendet: so eben „Kompetenzentwicklung“, „Lernkultur“ und „Selbstorganisiertes Lernen“. Dieter Kirchhöfer, selbst Mitarbeiter in diesem Zusammenhang, erläutert: Es „entstand ein Netzwerk, das nicht nur als Kommunikationsverbund, sondern als arbeitsteiliger Organismus einer wis-

senschaftlichen Community der Weiterbildner wirkte“ (23). Forciert wurde dies durch Ansätze, den Kompetenzbegriff, den Begriff der Lernkultur und den Begriff des Selbstorganisierten Lernens“ zu okkupieren und so Signale zu senden über Besonderheiten des Ansatzes. Dabei wurden auch Feindbilder ausgemalt: so „die traditionelle Weiterbildung“, „die Weiterbildungsinstitutionen“, das „Weiterbildungspersonal“, die „Unterrichtsdidaktik“ usw. Dabei hat man sich laufender Diskussionen in der Weiterbildungssdebatte bemächtigt und Gegensätze konstruiert, so dass nicht Weiterentwicklung, sondern Neuanfang angesagt schien. (Was Dieter Kirchhöfer in seiner Überschrift vorsichtig zurücknimmt.)

Der vorliegende Band spiegelt diese Strategie und gleichzeitig ihren Erfolg. Es ist nicht zu bestreiten, dass die Vielzahl der Projekte erhebliche Bewegung erzeugt hat. Das betrifft die teilnehmenden Unternehmen und Institutionen, aber auch das Denken in der Weiterbildung. Ohne die teilweise aggressive Politik der AG QUEM wären Ideen wie Lernen im Prozess der Arbeit, Selbstbestimmtes Lernen, Personalentwicklung und Unternehmenskultur usw. sicherlich nicht so schnell zum Allgemeingut der Diskussion geworden. Gleichzeitig wurde aber viel überflüssige Ablehnung provoziert. Eine breitere Diskussion wurde vor allem auch dadurch erschwert, dass zum Teil Frontalangriffe gegen bestehende Weiterbildungsinstitutionen gefahren worden sind, welche sich verbunden haben mit einem tatsächlichen Abbau der Fördermittel in diesem Bereich. Die Szene hat darauf teilweise mit Abwehr reagiert, was Beleg für einen gemeinsamen Wissensbestand ist: dass nämlich Lernen unter Stress am schlechtesten möglich ist. Nichtsdestoweniger wäre die Weiterbildungsdiskussion ohne die AG QUEM in den letzten Jahren

ärmer und langweiliger gewesen. Das belegen die zahlreichen und vielfältigen Projekte, die angestoßen worden sind und die der vorliegende Band zusammenfasst.

Peter Faulstich

Gert Selle: Geschichte des Design in Deutschland. Aktualisierte und erweiterte Neuauflage, Campus: Frankfurt/M. 2007

Warum soll jemand, der Weiterbildung betreibt, sich mit der Geschichte des Design beschäftigen? Auf den ersten Blick erscheint dies abwegig, wenn man sich darauf einlässt, wird es zunehmend spannend, nicht nur für jemand, der wie ich ursprünglich Architektur studiert hat. Dazu muss man sich allerdings auf einen weiten Begriff von Design einlassen, wie Gert Selle ihn vorschlägt: als „Zusammenhang von Ökonomie, Technologie, Soziologie, Psychologie, Morphologie und Ästhetik industrieller Produktformen“ (9).

Design ist dann nicht mehr die arme Schwester der Kunst, als die es in den Akademien oft behandelt wird. Sie ist die Art und Weise, wie Technik und Ästhetik den Alltag erreichen. „Kein Designobjekt wird ohne den Produktionshintergrund der Fabrik realisiert. Und jedes Massenprodukt wird durch kollektiven Gebrauch in einen Raum kultureller Erfahrungen überführt“ (12). Design liefert einen Beitrag zum kulturellen Habitus einer Periode, beeinflusst, was „in“ ist in einem sozialen Milieu.

Selle beginnt mit der Beziehung von Fabrikation und Ästhetik (I), setzt fort mit Kunstindustrie und Massenprodukt (II), kennzeichnet den Entwurf der Moderne zwischen den Weltkriegen (III), beschreibt den Weg zu Automation und Massenkomfort (IV) und die Situation des Design im Zeitalter der Mikroelektronik (V). Er folgt nicht dem kalendari-

schen Verlauf, sondern bündelt Problemkomplexe der Gestaltung des Alltags bis zur Multifunktionalität des Handy (339), „dessen eigentliches Design durch Unsichtbarkeit und Immaterialität definiert ist“ (ebd.). Durch Design wird eine synthetisch artifizielle Erlebniswelt generiert, die als Konstrukt in das Leben eingreift.

Dies ist eine in der Erwachsenenbildungswissenschaft nahezu vergessene Dimension, obwohl doch die „Alltagswende“ den Blick dafür hätte öffnen müssen. Unser Alltag ist immer schon gestaltet, und Artefakte prägen unsere Biographien. Kofferradios, Kaffeemaschinen, Sitzmöbel nehmen Einfluss auf unsere Hör-, Schmeck-, Sitz- und Handlungsweisen – so selbstverständlich, dass wir es kaum merken. Diese Unmittelbarkeiten zu durchbrechen und sich solche Zusammenhänge klar zu machen, wäre wichtige Aufgabe einer reflexiven Erwachsenenbildungswissenschaft. Außerdem wäre die Auseinandersetzung mit Design ein wesentlicher Aspekt technischer Bildung: sie könnte klar machen, dass Technik keineswegs nur der Logik von Sachgesetzlichkeiten folgt, sondern immer schon ausgewählt und gestaltet wird.

Peter Faulstich

Ralf Koerrenz/Elisabeth Meilhammer/Käthe Schneider (Hrsg.): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung, Jena: edition paideia 2007

Interpretiert werden „wegweisende Werke“, die auf die Erwachsenenbildung einwirkten im Sinne von Orientierung gebend, Standort findend und Ziel suchend. Es wird ein „breiter“ Begriff von Erwachsenenbildung unterstellt, der sich bezieht auf „institutionalisierte und nicht institutionalisierte Wege der Erweiterung und Erhaltung von Wissen und Kompe-

tenzen, zur Verbesserung der Lebensführung und Entwicklung der Persönlichkeit während des gesamten Lebenslaufes des erwachsenen Menschen“ (XV). Es werden Bezüge mit Politik, Beruf, Kultur, Kunst, Religion hergestellt, wobei bei dieser Aufzählung bemerkenswert ist, dass die Ökonomie fehlt.

Vorgelegt wird eine Kette unterschiedlich wertvoller Sammelstücke, wie vom „Typikon für Chilandar“ 1199 des Heiligen Saba von Serbien bis zum „Memorandum Lebenslanges Lernen“ (2000) der Europäischen Kommission reicht. Lose aneinander gereiht werden 41 Kettenglieder. Der Verschluss wird hergestellt von Günter Dohmen aus der „Innenansicht“ (XVII) am Anfang und von einem „Außenstandpunkt“ von Harm Paschen (ebd.) am Ende. Dohmen legt Bekanntes über einen erweiterten Lernbegriff und für Lebenslanges Lernen für alle vor. Dabei plädiert er abschließend für eine „bürgerschaftliche Lernbewegung“ (11) nach dem Vorbild der skandinavischen Bildungsminister, welche sich vorgenommen haben, Lebenslanges Lernen in ihren Ländern zu einem neuen populären „Volkssport“ zu machen (ebd.). Deutlich enger gefasst wird die Schlussöse der Kette durch Harm Paschen, der sich auf „Pädagogische Ausgangspunkte“ (568) bezieht. „Auch bei der Erwachsenenbildung bewegen wir uns im Bereich von Pädagogiken ..., also in pädagogisch unterschiedlich fokussiertem Rahmen von Unterrichtung, Erziehung oder Bildung (ebd.).

Dazwischen sind die verschiedenen Sammelstücke aufgereiht, die unterschiedlich neu und unterschiedlich anregend sind. Einige Autoren haben bereits Bekanntes variiert, Andere tatsächlich neue Beiträge geliefert.

Dabei ist den Herausgebern die Problematik einer solchen Reihung durchaus bewusst: „Die Schwierigkeiten

eines solchen Unternehmens liegen auf der Hand: die Auswahl ist zwangsläufig selbst von Ausblendungs- und Reduktionsmechanismen bestimmt.... Insgesamt betrachtet sind bestimmte Einseitigkeiten des Bandes zu beklagen. Hierzu gehört beispielsweise, dass wegweisende Werke, die von Frauen verfasst worden sind, unterrepräsentiert sind, ebenso Arbeiten zur Methodik der Erwachsenenbildung oder zur betrieblichen Weiterbildung. Weitere Schräglagen ergeben sich dadurch, dass sich die meisten der hier vorgestellten Werke auf die deutsche Erwachsenenbildung beziehen, obwohl auch wegweisende Werke enthalten sind, die in anderen Ländern (hierbei vor allem in den USA, in Kanada, Brasilien, Großbritannien, Frankreich, Dänemark, Österreich, Palästina, Tansania, Korea) ihren Ursprung haben“ (XVII).

Weitere Auslassungen wären zu beklagen: so ist der gesamte Bereich der Arbeiterbildung lediglich durch einen Beitrag von Rainer Brödel: „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ (1872) von Wilhelm Liebknecht (197 – 206) vertreten. Die Weimarer Zeit ist mit fünf Texten belegt: Pöggeler über „Mütterlichkeit“ (1915) und „Bürgerliche Gemeinschaft und Volkstum“ (1922) von Anton Heinen; Künzel über „Universitäts-Ausdehnung und Volkshochschul-Bewegung in England“ (1919) von Werner Picht (247-262); Gisela Miller-Kipp über „Laienbildung“ (1921) von Wilhelm Flitner (263-274); Mathias Schwarzkopf über „Gewalt oder Gewaltlosigkeit“ (1924) von Adolf Reichwein (275-286). Die „Leipziger Richtung“ mit den berühmten Namen Heller, Helmberg und Hermes fehlt ganz.

Solche Lücken wird man allerdings immer finden – auch wenn der Band insgesamt 612 Seiten umfasst. Es lohnt sich, die einzelnen Sammelstücke genauer zu betrachten, denn darunter finden sich

auch einige Perlen. Entstanden ist ein anregender und durchaus lesenswerter Band.

Peter Faulstich

Elisabeth Meilhammer: Neutralität als bildungstheoretisches Problem. Von der Meinungsabstinenz zur Meinungsgerechtigkeit, Verlag Ferdinand Schöningh: Paderborn 2008, 202 S.

Wer der Meinungsbildung in der Gesellschaft mit wissenschaftlichem Interesse und praktischem Klärungsbedarf auf der Spur ist und dabei Fragen der Bildung in den Blick nimmt, wird sehr rasch auf das Problem der Neutralität stoßen. Dieses wird von der Autorin in der vorliegenden, im Herbst 2006 von der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena als Habilitationsschrift angenommenen Veröffentlichung behandelt. Elisabeth Meilhammer sieht das Neutralitätsproblem als ein Problem „von grundlegendem systematischen Anspruch in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft“ (S. 13). Sie geht von der Auffassung aus, dass der Mensch in Freiheit und Verantwortung zu Entscheidungen und Überzeugungen, zu einer Meinung also, kommen soll, ohne bei seiner Meinungsbildung nach einer bestimmten Richtung gedrängt oder genötigt zu werden. Der Begriff der Neutralität setzt deshalb die Reflexion pädagogischen Handelns und Denkens voraus und ist für dessen Beschreibung unentbehrlich. Die Autorin will „einen Beitrag zur Klärung einer bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Grundfrage leisten, indem sie Neutralität als theorie- und praxisleitendes Prinzip in Pädagogik und Andragogik untersucht und neu zu explizieren sucht“ (S. 19). Sie analysiert und kommentiert die Neutralitätsfrage in ihren vielfältigen bildungspolitischen, -praktischen und -theoretischen

Bezügen, indem sie einleitend den Neutralitätsbegriff klärt und Neutralitätsaspekte diskutiert. Ein Überblick über deren unterschiedliche Ausprägungen und Begründungen in Erwachsenenbildung, Hochschule und Schule schließt sich an, bevor in einem weiteren Abschnitt eine eigene Neutralitätskonzeption dargelegt wird und zentrale Neutralitätsprobleme erörtert werden. Abschließend wird die von der Autorin entwickelte Neutralitätskonzeption der Meinungsgerechtigkeit auf ihre Tragfähigkeit hin überprüft. Sie kommt zu dem Schluss, dass der Ansatz der Neutralität als Meinungsgerechtigkeit der demokratischen und pluralistischen Gesellschaft tatsächlich gemäß sei: Tiefste Rechtfertigung erfahre dieser Ansatz durch die ethische Rationalität, die auch pädagogisches und andragogisches Handeln in der Gesellschaft bestimme.

Widersteht man der Versuchung, es bei der anregenden Lektüre der Einleitung bewenden zu lassen und begibt man sich zum Studium der einzelnen Kapitel, liegt es nahe, nicht nur die historische Begriffsentwicklung und Neutralität als innerstaatliches Grundprinzip sowie in der politischen Philosophie zu verfolgen, sondern Neutralität in der Bildung unter dem Anspruch der Erwachsenenbildung näher zu betrachten. Elisabeth Meilhamer belegt, dass der Begriff der Neutralität von Anfang an mit der Pädagogik als Wissenschaft verbunden ist und ihr „eine staatspolitische Funktion ersten Ranges“ zukomme (S. 60). Neutralität als Bildungsprinzip, die als Pluralismus, Überparteilichkeit, Offenheit und Toleranz verstanden wird, gelte als bildungstheoretischer Grundpfeiler der freien, „bürgerlichen“ Weimarer Erwachsenenbildung, die in der Volkshochschule ihren institutionellen Ort gefunden habe (S. 62). So wurde von der Thüringer Volkshochschule Neutralität als unbedingte Toleranz auch gegenüber ihren Feinden

verstanden. Die Autorin leitet daraus die sicherlich kritisch zu betrachtende These ab, dass damit der Niedergang der freien Erwachsenenbildung von ihr selbst befördert worden sei. Nach dem Zweiten Weltkrieg sei der Gedanke der Neutralität in der Bildung wieder aufgegriffen worden. Die Auffassung, dass sich die Volkshochschule unter dem Schlagwort der „Offenheit“ der Neutralität verpflichtet habe, wird freilich mit dem Hinweis auf Äußerungen einzelner ihrer Protagonisten – etwa Stragholt und Rudolf – m. E. nicht zielführend belegt. Zieht man etwa die verschiedenen Fassungen von „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“ zu Rate, die der Deutsche Volkshochschul-Verband zwischen 1963 und 1978 als grundlegende Aussagen zum Selbstverständnis der Volkshochschularbeit veröffentlicht hat, so wird deutlich, dass der Anspruch der Offenheit weitaus mehr als das Erfordernis der Neutralität bedeutet – „Die Offenheit des Menschen bedeutet für das Weiterlernen im Erwachsenenalter, Bereitschaft für das Neue mit der Fähigkeit zu selbstkritischer Überprüfung des Bestehenden und mit sozialem Verhalten zu verbinden“; heißt es etwa in der Fassung von 1978.

Zutreffend stellt die Autorin zu Beginn ihrer acht Thesen zur Neutralität fest, dass der Begriff für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung Unterschiedliches charakterisiere. Sie bringt den Begriff der Neutralität in der Bildung mit der Idee der Gerechtigkeit in Verbindung: Die Neutralitätskonzeption der Autorin beinhaltet, dass in Bildungs- und Selbstbildungsstrukturen und -prozessen „keine (im Rahmen des Richtigen zulässige) Meinung unterdrückt oder favorisiert werden darf, sondern einer gerechten Behandlung unterzogen werden muss“ (S. 87), und führt diese Feststellung zu einer theoriegeleiteten Verbindung von Neutralität und der auf

Meinungen bezogenen Gerechtigkeit: Neutralität als Meinungsgerechtigkeit. Es ist der Autorin hoch anzurechnen, dass sie unter Verweis auf ein exakt recherchiertes Quellenstudium ein Neutralitätsverständnis entwickelt, das auf ein solches Gerechtigkeitskonzept gründet. Es wird in einem besonderen Kapitel auf seine Tragfähigkeit hin überprüft, und es werden Grundlinien einer „Didaktik der Neutralität“ beschrieben.

In einer Betrachtung „Bilanz und Perspektiven“ wird das Konzept der Meinungsgerechtigkeit in der Bildung nicht nur zusammengefasst, sondern auch im Kontext der pluralistischen und freiheitlichen Demokratie analysiert. So vermag auch der Leser dem Fazit der Autorin nur zuzustimmen: „Die Konzeption der Neutralität als Meinungsgerechtigkeit rückt das Lernen *an* der Vielfalt ins Zentrum – ein Lernen aus der Begegnung der Meinungen“ (S. 168). Dass diese Auseinandersetzung ohne Aggression mit Respekt für die andere Meinung geschieht, zu der auch die Bereitschaft gehört, von der anderen Meinung zu lernen, ist Einsicht und Forde rung der Autorin zugleich. Dem darf sich die Erwachsenenbildung unter dem Anspruch von Meinungsgerechtigkeit nicht verschließen.

Volker Otto

Konrad Paul Liessmann: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Paul Zsolnay Verlag: Wien 2006, 176 S.

Das Verständnis von Bildung als Prozess und Ziel der Selbstentfaltung des Menschen wird heute allenthalben problematisiert. Es begegnet uns in der Auseinandersetzung mit Konzepten der Erziehung und dem Anspruch von Gleichheit und Gerechtigkeit, betrifft verschiedene Inhaltsbereiche und bezieht sich auf unterschiedliche Adressaten. In der Er-

wachsenenbildung tritt es unter historischem Anspruch als Arbeiterbildung und Volksbildung in Erscheinung, bestimmt heute als ständige Weiterbildung das lebenslange Lernen und leitet in der Theorie auch ihre Entwicklung und Reflexion. Eine aktuelle Erörterung der Bildungstheorie kann also mit besonderem Interesse rechnen, zumal wenn sie sich als „Theorie der Unbildung“ den „Irrtümer(n) der Wissensgesellschaft“ – so der Untertitel des hier angezeigten Buches – widmet.

Man teilt zunächst weitgehend die Meinung des Autors, dass sich die Gesellschaft im Namen vermeintlicher Effizienz und angesichts allgemeiner ökonomischer Betrachtung der Unbildung verschrieben habe und die Freiheit des Denkens beschneide. Dieses Urteil belegt der Autor mit einem Feuerwerk von Einzelargumenten, die jeweils unverzüglich mit Gegenargumenten so überzeugend kontrastiert werden, dass der interessierte Leser geneigt ist, ihnen zuzustimmen, statt zu bedenken, ob dieses Gesamтурteil erlaubt, Bildung heute mit dem Verdikt der Unbildung zu versehen.

Der Autor entfaltet die Breite der inhaltlichen Diskussion an den grundsätzlichen Parametern von Bildung und Wissen in der Gegenwart: In neun Kapiteln werden etwa die Ansprüche der Wissensgesellschaft, die Begriffe Bildung, Halbbildung und Unbildung, der Wahn von Ranglisten am Beispiel von PISA, die Leere des europäischen Hochschulraumes unter dem Bologna-Prozess ebenso behandelt wie Elitenbildung und Gegenaufklärung und der Wert des Wissens. „Schluss mit der Bildungsreform“ ist dann folgerichtig auch das letzte Kapitel überschrieben.

Konrad Paul Liessmann beginnt nicht – wie man es von einem am Institut für Philosophie der Universität Wien lehrenden Professor erwarten könnte –

mit philosophischen Erörterungen des Bildungsbegriffs, sondern ganz unmittelbar mit dem Verständnis von Bildung und Wissen in der Gegenwart. Er entlarvt den „vermeintlichen Traum der Aufklärung vom umfassend gebildeten Menschen in einer rundum informierten Gesellschaft“ (S. 7), indem er den ernüchternden Blick auf die aktuellen Formationen des Wissens wirft und diagnostiziert, dass „die zahlreichen Reformen des Bildungswesens auf eine Industrialisierung und Ökonomisierung des Wissens abzielen, womit die Vorstellung klassischer Bildungstheorien geradezu in ihr Gegenteil verkehrt werden“ (S. 8) und die Konfigurationen des Wissens heute zu Erscheinungsformen der Unbildung geraten. Diese meinen nicht die Abwesenheit von Wissen, sondern „den Umgang mit Wissen jenseits jeder Idee von Bildung“. Eine solche Unbildung sei „unser aller Schicksal“, „weil sie die notwendige Konsequenz der Kapitalisierung des Geistes ist“ (S. 10). Liessmann überführt damit die kritische „Theorie der Halbbildung“, die Theodor W. Adorno 1959 vor der Deutschen Gesellschaft für Soziologie vorgetragen hat, in eine „Theorie der Unbildung“, der er die Abwesenheit jeglicher Idee von Bildung bescheinigt: Sie sei das Resultat eines Denkens, das „Bildung auf Ausbildung reduzieren und Wissen zu einer bilanzierbaren Kennzahl des Humankapitals degradieren muss“ (S. 10). Dabei wird der Begriff des Wissens als „Form der Durchdringung der Welt: erkennen, verstehen, begreifen“ (S. 29) gegenüber der handlungsrelevanten Perspektive der Information als nicht eindeutig zweckorientiert abgegrenzt.

Wissen in der Wissensgesellschaft bezeichnet der Autor als „Utopie eines freien und individuellen Zugangs zu den entscheidenden Ressourcen der neuen Gesellschaft“, von der freilich nicht viel

mehr übriggeblieben sei als die „Ideologie des lebenslangen Lernens“. Hinter diesem Begriff verberge sich „ein Instrument, mit dem jederzeit eine Anpassungsleistung an die real existierenden Eigentumsverhältnisse verlangt werden kann“, nachdem die Begriffe „Erwachsenenbildung“ oder „betriebliche Fortbildung“ außer Mode gekommen wären und sich das umständliche „lebensbegleitende Lernen“ nicht habe durchsetzen können – Bezeichnungen, deren euphemistische Bedeutung verdeckt, dass ständiges Lernen nur Notwendigkeit, ja zu einem Zwang werde, ohne dass man wisse, „was eigentlich wozu gelernt werden soll“ (S. 33). Nur am Rande sei hier vermerkt, dass Konrad Paul Liessmann gar nicht versucht, etwa den tradierten Begriff der „Volksbildung“ aufzugreifen, dem Theodor W. Adorno 1962 einen antiquierten und arroganten Klang bescheinigte, sondern auch hier seiner durchgängig verfolgten aktuellen Sicht aller Begrifflichkeiten unter Gegenwartsbezug folgt. Damit begibt er sich der Chance, sein Negativurteil von der Ideologie des lebenslangen Lernens zu überprüfen. Er denunziert den Begriff des lebenslangen Lernens, ohne sein Verständnis an grundständigen Einsichten zu verifizieren, die bildungstheoretisch und bildungspolitisch mit ihm verbunden werden – etwa dem Anspruch von Erwachsenenbildung als eines ständigen Bemühens um Gesellschafts-, Welt- und Selbstverständnis zugleich als Richtlinie eigenen Handelns zu begreifen, wie ihn der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen schon 1960 in seinem Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ beschrieben hat, oder der Ein-sicht, die Günther Dohmen 1996 veranlasste, in einem Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft „Das lebenslange Lernen“ als na-

türliche Grundfunktion menschlichen Lebens zu bezeichnen: Ständiges Lernen und Weiterlernen soll den Menschen befähigen, sich im Leben zu behaupten.

Damit wird deutlich, dass sich der Begründungszusammenhang von Bildung und lebenslangem Lernen durchaus nicht nur an ökonomischen Bedingungen und an zwanghaftem Lernen von allem für alles festmachen lässt – wie von Liessmann unterstellt –, sondern auch am tradierten Bildungsbegriff und neuen Anforderungen sowie dem Anspruch von Individualisierung, Kompetenz und Selbststeuerung – durch beides erfährt lebenslanges Lernen eine sinnstiftende Begründung, die der Autor dem Leser nur bedingt erschließt.

Diese Feststellung mindert nicht den unbestreitbaren Gewinn, den der Leser aus der Lektüre des Buches erfahren kann: Es ist die umfassende Problematierung von Bildung, es ist die einer engagierten Streitkultur nur dienliche Auseinandersetzung mit den Konsequenzen der Ökonomisierung des Geistes, die allenthalben zu beobachten ist, sich aber in der Bildung besonders nachdrücklich und – wie Konrad Paul Liessmann belegt – besonders nachteilig auswirkt. Es wäre freilich vorteilhaft, wenn der essayistische Charakter des Buches auch dem Anspruch gerecht werden könnte, nicht nur analysierend und kommentierend, sondern auch theoriestiftend zu wirken. Die Rezeption seiner „Theorie der Unbildung“ würde durch ein zusammengefasstes Literatur- und Quellenverzeichnis, ein Sach- und Namensregister erleichtert. Auch könnte manchem deftig vorgetragenem Allgemeinurteil – „Es wird, mit einem Wort, mitunter auch das Blaue vom Himmel gelogen“ (S. 100) oder: „Kaum ein Evaluator hat aber auch nur einen der Texte gelesen, die er evaluieren soll“ (S. 101) – die unnötige Schärfe genommen werden. Für eine pronon-

cierte Zustandsbeschreibung von Bildung und Wissen in der Gegenwartsgesellschaft sind ähnliche Aussagen jedoch durchaus treffend, und häufig kennzeichnen sie auch eine Entwicklung, der der Autor engagiert begegnet will. Der Praxis des lebenslangen Lernens wird ein Spiegel vorgehalten, in dem das Bild vom „ständigen Bemühen“ um Welt- und Selbsterkenntnis, das gem. dem Gutachten des Deutschen Ausschusses von 1960 das Handeln des Einzelnen leiten soll, angesichts aktueller gesellschaftlicher, von Ökonomisierung geprägten Anforderungen getrübt wird. Oder deutlicher formuliert: Der ökonomische Blick fördert die Unbildung. Konrad Paul Liessmann erhebt sie als Konsequenz der „Irrtümer der Wissensgesellschaft“ zur Theorie, die freilich tieferer Begründung bedarf, auch wenn der Autor zutreffend feststellt: „Eine Gesellschaft, die im Namen vermeintlicher Effizienz und geblendet von der Vorstellung, alles der Kontrolle des ökonomischen Blicks unterwerfen zu können, die Freiheit des Denkens beschneidet und sich damit die Möglichkeit nimmt, Illusionen als solche zu erkennen, hat sich der Unbildung verschrieben“.

Volker Otto

Friedrich Wilhelm Graf/Klaus Große Kracht (Hrsg.): Religion und Gesellschaft. Europa im 20. Jahrhundert (Bd. 73 der Schriftenreihe für moderne Sozialgeschichte), Böhlau Verlag: Köln Weimar Wien 2007, 416 S.

Dieser Sammelband zur Verortung der Religion in der modernen Sozialgeschichte, der Kirche in den Umwälzungen des letzten Jahrhunderts und zum diffusen, vielschichtigen, von Diversität geprägten Verhältnis von Religion und Gesellschaft in Europa führt mit seinen gemeinhin vorzüglichen, wissenschaftlich fundierten Beiträgen in eine Fülle von

Fragen ein, die in dem doppelten Prozeß der Europäisierung der Staaten und Nationalitäten und der Globalisierung Europas von nicht geringer Brisanz sind. Das wissenschaftliche Interesse und die bürgerliche Betroffenheit begegnen sich.

Am Anfang steht das bestürzende Problem der zunehmenden Laisierung dessen, was sich von europäischer Kultur im tiefen Sinne des Wortes noch erhalten hat; dazu äußert sich der nüchterne, empirisch beeindruckende Beitrag über „Religion und Moderne – Zur Gegenwart der Säkularisierung in Europa“, ausgehend von der Beobachtung einer „extrem hohen religiösen Vielfalt“, die der Illusion einer „christlichen Homogenität“ entgegensteht. Und es endet mit dem nicht nur in Deutschland heftig diskutierten Problem der andauernden religiösen Konfrontation – oder Annäherung? oder Verfremdung? oder Erneuerung? – durch die im vollen Gange befindlichen Migrationsn; dazu äußert sich eine Abhandlung über den „Islam in der europäischen Religionsgeschichte“, und dem steht die Untersuchung über den „Institutionalisierungsprozess des Islam in Deutschland und Frankreich in der longue durée nationaler Religionspolitiken“ zur Seite.

Auffällig ist die starke Hervorhebung des Islam; der Betrachter der Kultur würde sich eine ähnliche Berücksichtigung anderer Religionen im gegenwärtigen Europa wünschen, doch wird man die herausragende Bedeutung des Verhältnisses eines sich schon gar nicht mehr christlich verstehenden, wohl aber noch immer aus christlichen Wurzeln gespeisten Europas zu dem expandierenden Islam nicht übersehen können. Unabhängig davon erhält der Leser viele Aufschlüsse über religionsgeschichtliche und -politische Zusammenhänge, die auch gänzlich neue Perspektiven für den bildungsbeflissen Laien und den mitfühlenden Zeitgenossen eröffnen.

Bemerken wir zunächst, dass das ungemein gehaltvolle Werk nach einer lebenswerten Einleitung der Herausgeber sich in zwei Teilen präsentiert: 1. Perspektiven – Zu einer europäischen Religionsgeschichte des 20. Jahrhunderts, und 2. Austauschprozesse – Religion im Kontext von Politik, Kultur und Gesellschaft. Aus dem 1. Teil möchte der Rezessent die Betrachtung der „Pluralisierung und Modernisierung der Religionen“ in Europa hervorheben. Hier lässt sich die „Ausdifferenzierung in apokalyptische und esoterische Typen“ von Christentum, Judentum und Islam nachvollziehen – auch wenn man nicht mit der Charakterisierung der „religiösen Heilserwartung“ im Marxismus einig gehen wird und über die Theologie der Ideologien streiten möchte. Auch würde man eine deutlichere Beschreibung der „fundamentalistischen Bewegungen“ in Christentum und Judentum wünschen, gerade weil hier ein überraschender Blick auf ein zumeist einseitig betrachtetes Gelände geworfen und nur der Fundamentalismus im Islam wahrgenommen wird. Im Zusammenhang damit wird man sich über die den meisten Lesern kaum bekannten Aspekte der Instrumentalisierung der Religion – oder meint der Verfasser die Kirche? – im revolutionären und bolschewistischen Russland wichtige Auskunft holen. Und diesem wird sich die Lektüre der Untersuchung über „Religiöse Pluralisierungen in der NS-Weltanschauungsdiktatur“ anschließen können, zumal eine derartige Vielheit des religiösen Elements in den Unheilsjahren dergestalt noch nirgends in den Blick genommen ist. Freilich kann man sich auch hier Ergänzungen vorstellen, so vor allem hinsichtlich der deutlicheren Darstellung der (unbegreiflichen) Deutschen Christen und ihres Verhältnisses zur orthodoxen evangelischen wie katholischen Kirche. Andererseits findet der Leser ei-

ne erfreulich extensive Darstellung der „Sozialgestalt des ‚organischen‘ katholischen Intellektuellen“ in Deutschland und Frankreich während der 1920er Jahre, wobei die Konfrontation der Kirche mit dem intellektuellen Habitus der nouvelle théologie besonders aufmerken lässt. Wenn das auch, wie der Verfasser erklärt, zusammen mit den erfreulich klar herausgestellten und nach wie vor unfasslichen „Lobeshymnen auf Hitler, den herbeigesehnten Volkskanzler aus dem katholischen Süden“, der Vergangenheit angehört, macht es doch zutiefst nachdenklich.

Es sei wenigstens erwähnt, dass über die erwähnten Abhandlungen hinaus andere mit gleicher Stringenz und wissenschaftlicher Nachhaltigkeit die Aufmerksamkeit nicht nur auf die Weimarer Republik, sondern neben Russland auch auf das kommunistische Polen, auf die DDR und ihre Religionspolitik gegenüber Ju-

den und Mormonen, auf die landestypische „Versäulung“ in den Niederlanden, schließlich auf den Katholizismus in Italien und Ungarn um die Mitte des Jahrhunderts lenken. Hier wird man lediglich bedauern, dass nicht auch Spanien mit seiner Phase der Diktatur und Großbritannien mit seinen brisanten religiös begründeten Spannungen zur Sprache kommen konnten. Aber das wäre vielleicht zuviel verlangt angesichts eines Werkes, dessen Faktenreichtum und Gedankenvielfalt nicht genug gerühmt werden kann.

Es ist zu hoffen, dass die politische und die kulturelle Bildung von diesem Opus lebhaften Gebrauch machen. Der Rezensent empfiehlt es uneingeschränkt der Lektüre aller, die am Schicksal Europas als Betrachter oder Erdulder teilnehmen. Der religiös Engagierte darf, will er nicht oberflächlich sein, ohnehin nicht daran vorbeigehen.

Günther Böhme

Mitarbeiter/innen

Hannelore Bastian, Dr. habil., Jg. 1948, Geschäftsführerin u. Leiterin Programmabteilung Landesbetrieb Hamburger VHS – Veröffentlichungen u. a.: (Bastian u. a.) Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln, Bielefeld 2002.

Wiltrud Gieseke, Prof. Dr. habil., Jg. 1947, Professorin Humboldt-Universität zu Berlin – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Robak) Programmplanung und Management aus der Bildungsforschungsperspektive. In: Report 2004.

Aiga von Hippel, Dr. phil., Jg. 1977, wiss. Mitarbeiterin Institut für Pädagogik LMU München – Veröffentlichungen u. a.: Nachfrageorientierte Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Methode der Produktklinik. In: Report 1/2008.

Heike Kölln-Prisner, Dipl.-Päd., Jg. 1955, Qualitätsbeauftragte an der Hamburger VHS – Veröffentlichungen u. a.: Bosche/Eckert/Humpert u. a.: Modelle der Qualitätsentwicklung aus Sicht der Praxis... www.die-bonn.de/publikationen/online-texte, 2006.

Harm Kuper, Prof. Dr., Jg. 1966, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung FU Berlin – Veröffentlichungen u. a.: Rückmeldung und Rezeption – Zwei Seiten der Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem. In: Kuper/Schneewind (Hg.): Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen, 2006.

Joachim Ludwig, Prof. Dr., Jg. 1954, Professor für Erwachsenenbildung Universität Potsdam, Vorsitzender der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE – Veröffentlichungen u. a.: Interdisziplinarität als Chance, Bielefeld 2008.

Halit Öztürk, Dr., Jg. 1973, Wissenschaftlicher Assistent FB Erziehungswissenschaft und Psychologie der FU Berlin – Veröffentlichungen u. a.: Wege zur Integration, Bielefeld 2007.

Jutta Reich-Claasen, M. A., Jg. 1977, wiss. Mitarbeiterin, Stipendiatin des Cusanuswerks

LMU München – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Tippelt) Lernen im Lebenslauf, Bildungsbeteiligung, Teilnehmerforschung. In: Fuhr u. a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 4: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart, in Druck.

Christiane Schiersmann, Prof. Dr.; Jg. 1950, Professorin Institut für Bildungswissenschaft Universität Heidelberg – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Remmeli) Beratungsfelder in der Weiterbildung, Baltmannsweiler 2004.

Roland Schöne, Prof. Dr. habil. Dr.-Ing., Jg. 1941, Universitätsprofessor am Kreativzentrum TU Chemnitz – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Freitag/Huber/Plüss) Kooperationsnetze der Wirtschaft, Zürich 2005.

Heinz-Ulrich Thiel, Dr., Jg. 1940, Akademischer Oberrat am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen (bis 2005) – Veröffentlichungen u. a.: Organisationsentwicklung (zus. mit Schiersmann), 2008.

Rudolf Tippelt, Prof. Dr. habil., Jg. 1951, Lehrstuhlinhaber LMU München, Institut für Pädagogik, Vorsitzender DGfE – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Reich u. a.): Weiterbildung und soziale Milieus, Bd. 3, Bielefeld 2008.

Jana Voigt, M. A., Jg. 1976, wiss. Mitarbeiterin Kreativzentrum TU Chemnitz – Veröffentlichungen u. a.: Tag der Musik – Abenteuer zum Zuhören, Zusehen, Mitmachen und Lernen, in: Sächs. Staatsministerium für Kultus (Hg.): Lebenslanges Lernen, Dresden.

Katja Wagner, M. A., Jg. 1975, wiss. Mitarbeiterin Kreativzentrum TU Chemnitz – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Voigt) Lernen ein Leben lang – wissbegierige Steppkes, Familien und Ältere erobern die Hörsäle der TU Chemnitz, in: Sächs. Staatsministerium für Kultus (Hg.): Lebenslanges Lernen, Dresden.

Christine Zeuner, Prof. Dr., Jg. 1959, Professorin Universität der Bundeswehr Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: Arbeitsfeld Erwachsenenbildung. In: Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz: Diskurs und Praxis für eine kritische politische Bildung. In: Report 2007/4.