

Hessische Blätter für Volksbildung

Gewinner und Verlierer
in der Weiterbildung

4 | 2009

hvv ►► Institut
Hessischer Volkshochschulverband



Thema I Gewinner und Verlierer in der Weiterbildung

Editorial

<i>Ingrid Schöll, Steffi Robak</i>	Gewinner und Verlierer in der Weiterbildung	303
------------------------------------	--	-----

Wissenschaft

<i>Günther Böhme</i>	Anmerkungen zu einem neuen Verhältnis von Bildung und Ökonomie	306
<i>Mareike Tarazona, Horst Weishaupt</i>	Regionaler Strukturwandel und Bildungsversorgung	315
<i>Jutta Reich-Claassen, Aiga von Hippel</i>	Kosten von Weiterbildung und Selektivität – Weiterbildungsförderung aus Sicht von Adressat/innen und Weiterbildner/innen	323
<i>Martin Baethge</i>	Selbstgesteuertes Lernen – Ausweg aus oder neue Variante in dem ungleichen Kampf um das lebenslange Lernen?	335
<i>Harry Friebel</i>	Die „Kinder“ der Bildungsexpansion – Berufliche Qualifikation, Erwerbsarbeit und Weiterbildung	345
<i>Anne Schlüter, Michaela Harmeier</i>	Genderbezogene Segregationseffekte auf das Weiterbildungsverhalten zwischen statistischer Angleichung und biographischer Differenzierung	356
<i>Marion Ott</i>	Bildungsarbeit im Auftrag der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik – Feststellen von „(In-)Kompetenzen“ in Praktiken des Profiling	366

Praxis

<i>Ingrid Schöll</i>	Individualisierung der Bildungsfinanzierung – Neue Instrumente auf Landes- und Bundesebene Interview mit Dr. Gerhard Jahn, Direktor der Volkshochschule Duisburg, zum Einsatz von Bildungsscheck und Bildungsprämie in der Volkshochschule Duisburg	375
----------------------	--	-----

Diskussion

<i>Rainer Geißler, Sonja Weber-Menges</i>	Migrantenkinder im Bildungssystem: Doppelt benachteiligt	383
---	---	-----

Service

Berichte	394
Nachrichten – Personalia	396
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	400

Hessische Blätter für Volksbildung – 59. Jg. 2009 – Nr. 4

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. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Birte Egloff, Frankfurt am Main; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt am Main; Dr. Steffi Robak, Berlin; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Dr. Wolfgang Schönfeld, Limeshain; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Steffi Robak, Dr. Ingrid Schöll

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Peter Faulstich

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 01.01.2010) Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 38,- €, ermäßiges Abonnement für Studierende mit Nachweis 32,- € (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: (ab 01.01.2010 Einzelheftpreis: 14,90 € zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2009 Bildungsberatung

hbv 2/2009 Globalisierung und Erwachsenenbildung

hbv 3/2009 Zweiter Bildungsweg

hbv 4/2009 Gewinner und Verlierer in der Weiterbildung

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

© 2009 Hessischer Volkshochschulverband, hhv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 4/2009

Editorial

Gewinner und Verlierer in der Weiterbildung

Ingrid Schöll, Steffi Robak

Denkt die Erwachsenenbildung gerne in Polarisierungen? Ist es nicht eine Art, die Profession und ihre Arbeitsgebiete zu befragen, die vorderhand abschreckt? Ein Blick in die Themen dieses Heftes zeigt, dass sich die Polarisierungen in der Gesellschaft seit geraumer Zeit in der Erwachsenenbildung widerspiegeln, dass wir sie benennen und in ihren möglichen langfristigen Folgen skizzieren sollten.

Die klassische Zielgruppendebatte in der Erwachsenenbildung hat schon immer „Verlierer“ im Blick gehabt, in der Regel – die Reihenfolge variierte – Frauen, Behinderete, Ausländer, manchmal auch Ältere. Exklusion mit diesen Schemata zu beschreiben und zu bewerten, verbietet sich heute. Längst wissen wir, dass potentielle Bildungsverlierer nicht auf Seiten lange fälschlich grob definierter „Randgruppen“ zu finden sind, sondern dass soziodemographische, regionale, intra- und intergenerative, arbeitsmarktbezogene, und gesamtwirtschaftliche Faktoren eine Rolle spielen.

Bildungsverlierer können heute Menschen sein, die voll erwerbstätig sind, von ihrem Lohn aber keine Weiterbildung mehr finanzieren können. Der Staat experimentiert gegenwärtig mit Prämiensystemen für diese Exkludierten. Bildungsverlierer können Menschen sein, denen der Zugang zu ausreichender Bildungsinfrastruktur fehlt oder verloren zu gehen droht oder die in prekären Lebensumständen in vergleichsweise „reichen“ Regionen leben und keine finanziellen Mittel zur Bildungspartizipation (mehr) haben. Bildungsverlierer können Menschen sein, die im Alter zwar Zeit, aber keine finanziellen Mittel zur Teilhabe an Bildung (mehr) haben. Umgekehrt können die Älteren, die über eine gute Rente oder Pension verfügen, mehr Gewinn aus einer guten und gegebenenfalls auch neuen Bildungsinfrastruktur erzielen als zeit- und ressourcenknappe Beschäftigte. Exklusion bzw. Inklusion auf dem Arbeitsmarkt stellt ebenfalls ein Strukturmerkmal auf der polarisierenden Gewinner-Verlierer-Skala dar. Letztlich hat das Genderthema dafür sensibilisiert, dass aus vermeintlichen Gewinnern (den in der betrieblichen Fortbildung immer noch dominierenden Männern) Verlierer im gesellschaftlichen Feld werden können, ist doch jemand, der basale gesellschaftliche Bildungsthemen aus seinem Fortbildungskontext ausklammert, deshalb schon lange nicht automatisch mehr auf der Gewinnerseite.

Die Erwachsenenbildung ist aufgefordert, sich nicht nur, aber auch in interdisziplinären Bildungskontexten mit gesellschaftlichen Verwerfungen, die einen, nicht den einzigen Niederschlag im „Gewinner und Verlierer“ Gegensatz finden, auseinander zu setzen. Eine an den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verwerfungsdiskussionen orientierte Inklusionsdebatte (in deren Mittelpunkt die zu bewältigenden Integration der Menschen mit Migrationshintergrund und der demographische Wandel mit seinen Folgen für die Gesamtgesellschaft stehen dürften) erfordert eine neue „Zielgruppen“diskussion und erzwingt die Abkehr von Vereinfachungen (nicht alle Ausländer sind Bildungsverlierer und nicht alle in der alten Zielgruppendebatte benannten Gruppen sind in gleicher Weise adressierbar). Ergebnisse der Milieuforschung haben sensibilisiert; reichen jedoch allein zur Beschreibung dieser Entwicklung nicht aus. Der Exklusionsbegriff muss differenzierter interpretiert werden und während dies diskutiert wird, muss die Praxis durch neue Konzepte zeigen, dass sie sich von alten, tradierten, aber längst obsolet gewordenen Zielgruppenkonzepten verabschiedet.

Der einleitende Beitrag von *Böhme* thematisiert kulturphilosophisch Konstitutionsbedingungen, Begründungshorizonte und Auftrag von Erwachsenenbildung. Bisherige Justierungskräfte für Bildung der ordnungsbestimmenden Institutionen Staat, Kirche und Schule befinden sich, verdrängt durch das ökonomische Primat im Rückzug. Ökonomie ist zu einer „Kultukraft“ erwachsen und greift nun strukturierend in Systembildungen und Organisationalformen ein. Wie lassen sich vor diesem Hintergrund sich ausdifferenzierende Angebotsformen der „peripheren Bildung“ interpretieren? Als eine entscheidende Frage kündigt sich an: Welche Bildung wird wem zugesagt und in welche Richtung steuern die kulturtragenden Kräfte? Kann Erwachsenenbildung dem Kulturerhalt das Wort reden?

Tarazona und *Weishaupt* zeigen die regionalen und strukturellen Wandlungsprozesse, die die Bildungsversorgung beeinflussen und vice versa. Eine bereits eingelöste Individualisierung wird daran deutlich, dass die Wahrnehmung von Bildung neben den qualifikatorischen Voraussetzungen enger an Region, Lebensstil, Infrastruktur und Branche gebunden ist als bislang angenommen. Jedoch gibt es keine einseitig zu bestimmenden linearen Ableitungsverhältnisse. Regionale Ballungen gut Qualifizierter, vor allem der „creative class“, haben jedoch, besonders unter der demographischen Perspektive, weitreichende regionalstrukturelle Konsequenzen.

Finanzierung ist zu einem der wichtigsten Instrumente für die Weiterbildungsteilnahme erwachsen, auch wenn es sich, so zeigt der Beitrag von *Reich-Claassen* und *von Hippel* nicht um den einzig ausschlaggebenden Aspekt handelt. Die Ergebnisse einer aktuellen Forschungsstudie belegen, dass Finanzierung und Kosten nicht unbedingt die ausschlaggebende WeiterbildungsbARRIERE darstellen, sondern sich letztere unter milieuspezifischer Perspektive in Kombination mit weiteren Aspekten formiert.

Die Programmatik des Selbstgesteuerten Lernens hat sich für individuelle und institutionelle Lernaktivitäten als sehr voraussetzungsvoll erwiesen. Gleichzeitig wirkt sie unablässiger selektiv. Wie sich betriebliche und arbeitsplatzstrukturelle Bedingungen

auf Selbstlernkompetenzen auswirken zeigt *Baethge* auf der Grundlage empirischer Ergebnisse.

In seiner Follow-up-Längsschnittstudie befragt *Friebel* ein „Modernitätssample“, das zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 45 und 50 Jahre alt ist, nach dem Stellenwert von Bildung und Weiterbildung, den Optionen und Restriktionen in den dazugehörigen Institutionen. Unter einer Doppelperspektive der individuellen biographischen Gestaltung und der „sozialen Prozessierung“ werden ambivalente, gleichzeitige und gegenläufige strukturgebende Partizipationsdeterminanten sichtbar. Trotzdem erweisen sich Bildungswege auch als dynamisch offen für Gestaltung durch die Individuen. Eine Eindeutigkeit der Herstellung von „Gewinnern“ und „Verlierern“ muss so in Frage gestellt werden. Handelt es sich um einen partiell kontingenten Prozess? Unterstützt Individualisierung Kontingenz oder engt sie diese ein?

Unter der Genderkategorie betrachtet, heben sich bisherige Erklärungen für Segregationseffekte in der Teilnahme an Weiterbildung partiell auf. Der Beitrag von *Schlüter* und *Harmeier* zeigt, dass Frauen breit in der Weiterbildung vertreten sind, gleichwohl wirken sich Erwerbstätigkeit, berufliche Stellung und Familienstatus anhaltend benachteiligend aus. Problemlagen eines demokratischen Geschlechterverhältnisses konnten noch nicht ausreichend zukunftsorientiert ausgehandelt werden. Der Artikel wirft in diesem Zusammenhang Fragen im Hinblick auf das geschlechtspezifische Partizipationsverhalten an Gesundheitsbildung auf.

Das Thema Messung bzw. Testierung von (In-)Kompetenzen als Arbeitsmarktinstrument zeigt in seiner Wirkung die Umsetzung eines Ökonomisierungsimperativs wie es im Eingang des Heftes befürchtet wurde. *Ott* dechiffriert spezifische Testierungsinstrumente und legt exemplarisch die Architektur einer impliziten Aktivierungsmaschine offen, die in der Konsequenz das Individuum auf gesellschaftliche Plätze festlegt. Also werden Gewinner und Verlierer doch hergestellt? Welche Funktion haben Weiterbildungsorganisationen hier übernommen, weiß man darum und will man das?

Der Beitrag von *Jahn* und *Schöll* beschäftigt sich konkret an einem Beispiel mit dem bildungspolitischen Aktivierungsinstrument Bildungsscheck und Bildungsprämienscheck. Die vorliegenden Auswertungen verweisen auf ein spezifisches Nutzungsverhalten.

Bleibt zum Schluss nur die Frage zu stellen: Welche Konzepte und welche Instrumente für welche Bildung nutzen wem? Die Beiträge des Heftes verweisen darauf, dass diese Frage zukünftig wieder direkter und nachhaltiger gestellt werden muss.

Unter der Rubrik „Diskussion“ soll der Beitrag von *Geißler* und *Weber-Menges* aus aktuellem Anlass den Blick zum Thema Migration, Sozialstruktur und Bildung weiten und Impulse für weitere Diskussionen geben.

Anmerkungen zu einem neuen Verhältnis von Bildung und Ökonomie

Günther Böhme

Zusammenfassung

Die Betrachtung geht aus von dem neuen Phänomen, dass die Touristik die Bildung als Werbemittel entdeckt. Daraus entwickeln sich Betrachtungen über die gegenwärtige Situation der Kultur und über das Verhältnis der „Kulturmächte“ Ökonomie und Schule, welches Verhältnis sich in den Prospekten spiegelt, die mit Bildung auf Attraktivität ziehen. Das wiederum legt die Frage nahe, ob die Erwachsenenbildung sich nicht zu einem Begriff von Bildung durchringen könnte, der unserer kulturellen Situation und den darin sich vollziehenden kulturellen Prozessen gerecht werden kann.

Die Touristik entdeckt die Bildung. Immer mehr Kur- und Erholungsorte nehmen in ihr Ferienprogramm etwas auf, was sie ein Angebot für anspruchsvolle Gäste nennen: Seminare, Vorträge und Vortragsreihen zu Themen, die dem Bildungsbedürfnis der gehobenen Kreise entgegenkommen sollen. Die Entdeckung der Bildung für ein nicht unerhebliches Segment des Marktes, das immer mehr ältere Menschen einbezieht, führt zu Fragen, deren Beantwortung für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung nicht gleichgültig sein kann: Auf welche Bildung beruft sich die um Werbewirksamkeit bemühte Touristik? Welche Formen und Gehalte der Bildung können (noch) auf Attraktivität zählen? Wie weit kann die Erwachsenenbildung für ihre eigenen Intentionen – wenn sie denn welche hat – aus dieser Beziehung zur Ökonomie Nutzen ziehen? Ist Erwachsenenbildung jenseits ihres Geschäfts der Weiterbildung zu einer neuen Standortbestimmung aufgefordert?

Um Antworten auf derartige Fragen vorzubereiten und dem dahinter liegenden Phänomen der Kultur auf die Spur zu kommen, sollen einige philosophische Bemerkungen über die allgemeinen Konditionen der Kultur vorangeschickt werden, die auch die Konditionen der Bildung sind. Die Bemerkungen stützen sich auf die Analyse des gegenwärtigen Zustands der europäischen Gesellschaft und deren geistiger Verfassung. Dahinter steht die Gewissheit, dass Bildung und Kultur Polaritäten sind: in der Bildung des Individuums spiegelt sich die Kultur der Gesellschaft; in der Kultur der Gesellschaft spiegelt sich die Bildung derer, die das Gesicht der Kultur be-

stimmen. Kulturkritik ist immer auch Bildungskritik. Man auch sagen: wir haben soviel Kultur, wie wir Bildung haben.

Thesen zum Zustand der Kultur

Die zu der Verfassung der Kultur vorzutragenden Thesen werden daher, wiewohl hier unvermeidlich nur in äußerster Dichte vorgebracht, dem besseren Verständnis dieses eigentümlichen Phänomens einer „peripheren Bildung“ der Erwachsenen dienen. Mit diesem Namen sollen jene Aktivitäten im Bereich der Bildung bezeichnet werden, die sich neuerdings im weiteren Umfeld, eben an der Peripherie der institutionalisierten Erwachsenenbildung und jenseits etablierter Programme eröffnen. Sie bedienen sich der Erwachsenenbildung im legitimen ökonomischen Eigeninteresse. Sie statten sich, wenn das Wortspiel erlaubt ist, mit Bildung aus, um stattlicher zu erscheinen. Erwachsenenbildung wird davon früher oder später Kenntnis nehmen, ihr anspruchsvolles Eigeninteresse artikulieren und sich darauf besinnen müssen, für welche Bildung in dieser neuartigen Kooperation sie repräsentativ sein will. Nun aber sind endlich – in Gestalt von wenigen Thesen – die angekündigten Bemerkungen kulturphilosophischer Art fällig.

Die erste These ist allgemeiner Natur und lautet: Die Entwicklung einer Kultur, also auch die der europäischen, vollzieht sich in der Auseinandersetzung der vier großen Kulturmächte als da sind: Kirche und Religion, Staat und Rechtsordnung, Schule und Bildung, Wirtschaft und Subsistenzsicherung. Diese Auseinandersetzung vollzieht sich als ein Ringen um die kulturelle Dominanz in einer Gesellschaft, um den Vorrang unter den Kulturmächten innerhalb der Gesellschaft. Die jeweils dominierende Kulturmacht und deren Repräsentanten bestimmen das Gesicht der Epoche einer Kultur.

Dem mag man ausdrücklich hinzufügen, was gewiss leicht zu sehen ist: dem kulturellen Bereich Schule als dem Inbegriff alles institutionalisierten Lehrens und Lernens einschließlich der Wissenschaft gehört auch die Erwachsenenbildung an. Sie ist – nicht anders als die Schule jeglicher Form – einerseits Produkt. andererseits Produzent von Kultur. Sie begleitet, indem sie die Bildung der Erwachsenen befördert, die oft tief greifenden Entwicklungen der Kultur und greift in diese Entwicklungen ein, indem sie bestimmte Bildung ermöglicht. In der ihr eigentümlichen Weise der Bildungsvermittlung führt sie in den facettenreichen Geist der Kultur ein, befähigt zur Teilnahme am Leben der von kulturellen Traditionen geprägten Gesellschaft und beeinflusst die Kultur nach Maßgabe ihres Selbstverständnisses und gemäß dem Bewusstsein, das sie von ihrem pädagogischen Auftrag hat. Es ist bezeichnend, dass die ersten großen Didaktiker auftraten, als die von der Kulturmacht Kirche geprägte Epoche in den Zersetzungsprozess des dreißigjährigen Krieges eintrat, um in die von der Kulturmacht Staat geprägte Epoche des Absolutismus überzugehen. Dementsprechend haben wir heute eine Bildung, die wir uns verdient haben. Natürlich fragt sich, ob wir uns damit abfinden wollen.

Die zweite These lautet auf dieser Grundlage: Die Epoche, in der als der Epoche der Zivilisation wir uns gegenwärtig befinden, hebt mit dem Zeitalter der Industriali-

sierung an und erreicht ihren Höhepunkt im Zeitalter der überragenden Macht der Börse als des Repräsentanten einer omnipräsenten Finanzwirtschaft – die, wie wir heute sehen können, zur Misswirtschaft wird, wenn die ökonomischen Maßstäbe zu den allein gültigen erhoben werden. So oder so ist, wie gegenwärtig jedermann drastisch genug deutlich gemacht wird, die Wirtschaft zur dominierenden Kulturmacht geworden. Den anderen Kulturmächten – Kirche, Staat, Schule –, denen sie ihren Stempel aufzwingt, wird kaum Gehör geschenkt, es sei denn, sie folgen nun selbst den Regeln einer ephemeren Ökonomie. Die Kirche ist zum „Sinnanbieter“ geworden, der in Konkurrenz mit anderen „SinnanbieterInnen“ steht; der Staat ist zum Schuldenverwalter degradiert und handelt nach Maßgabe der „Haushaltslage“; die Universität wird wie ein Wirtschaftsunternehmen geführt und soll effektive Berufstauglichkeit für ökonomische Karrieren produzieren; die Schule soll sich an den Forderungen der Wirtschaft ausrichten und keinen Gedanken auf Bildungspläne und personale Bildung verschwenden. Und folgerichtig sieht sich die Erwachsenenbildung um ihren Bildungsbegriff gebracht. Sie betreibt eine Weiterbildung, die in der verschwommenen Idee des Lebenslangen Lernens aufzugehen droht. Und diese Idee wiederum ist dem ebenso diffusen Gedanken der ökonomischen Dynamik subordiniert, indem sie sich an der Nutzbarmachung von Humanressourcen orientiert.

Es ist freilich nicht auszuschließen, dass die Zeit für die drei Kulturmächte Kirche, Schule, Staat tatsächlich abgelaufen ist und diese in einem anderen kulturellen Ensemble durch Institutionen der Zivilisation ersetzt werden, die dem Fetisch der Globalisierung opfern. Und es stehe dahin, ob sie nicht schließlich doch mit ihren eigenen Wertvorstellungen religiöser, ethischer, juridischer Art und den ihnen anvertrauten Normativen im Namen der Globalisierung ganz verstummen werden; es stehe dahin, ob sie aufgesogen werden von den gängigen materiellen Wertvorstellungen, den kapitalistischen Regulativen und den Gesetzen des bargeldlosen Geldverkehrs. Der Ausgleich mit der Börse ist das einzige Desiderat der Materialisten. Das ist vorstellbar, aber nicht auszudenken.

Schon gar nicht soll es an dieser Stelle in seiner ganzen Bedenklichkeit ausgedacht werden, und das gewiss nicht nur aus Raumgründen. Vielmehr wird hier für die durchaus ermutigende Einsicht geworben, dass historische Prozesse, als welche die kulturellen Entwicklungen durchaus zu verstehen sind, sich keineswegs naturwüchsig vollziehen, wie es die ungemein nachhaltig wirkende Geschichtsphilosophie Oswald Spenglers suggerieren wollte und wie es heute die naturwissenschaftliche Evolutionstheorie nahe legen möchte. Entwicklungen im Lebensraum des Menschen gehen eben nicht in genetischen Potentialen auf; sie sind immer auch Werk, Ausdruck und Folge menschlichen Geistes wie seines Selbst- und Weltverständnisses, am Ende das Werk seiner Bildung.

Kultur als Werk der Bildung

Der Mensch hat so viele aufbauende wie zerstörerische Kräfte; er hat auf Freiheit hin angelegte Vernunft; er kann diese, um in der Sprache der Zeit zu reden, als genuin humane Kapazität zu Gewinn und Verlust von Ressourcen für seinen Lebensraum,

also für seine Kultur wie für sich selbst nutzen. Dieser ziemlich banalen Feststellung muss man freilich hinzufügen, dass die Schwierigkeit darin liegt, darüber im Einverständnis entscheiden zu müssen, zum einen was für Kultur und Gesellschaft Gewinn bringt und was Verlust bedeutet, zum anderen wie der Gewinn für den einen nicht zum Verlust für den anderen wird. Und heute muss man wohl ausdrücklich ergänzen: dass über Gewinn und Verlust nicht der materielle Nutzwert entscheidet. Es schließt sich daher zwingend den ersten beiden Thesen eine weitere fundamentale These hinsichtlich unseres Problems an.

Diese dritte These lautet: Die vier großen Kulturmächte müssen ins Gleichgewicht gebracht werden; denn jede ist in ihrer spezifischen Bedeutung nicht nur selbst ein historisches Produkt der Arbeit an der Kultur, sondern jede ist gleichermaßen unverzichtbar für Entwicklung und Erhaltung eben der Kultur. Jede hat ihre eigenen Aufgaben, deren Lösung die Kultur in einem schöpferischen Sinne (und nicht in dem des sogenannten Fortschritts) voranbringt. Ihnen liegt eine allen gemeinsame geistige Überlieferung, die wach zu halten eine der wichtigsten Aufgaben der Bildungsinstitutionen ist, zugrunde. Wenn in Abwandlung eines Wortes von Kant die ein wenig pathetische Formulierung, die nichtsdestoweniger in ihrer Tiefgründigkeit nicht überschätzt werden kann, erlaubt ist: Erwachsenenbildung hält das Humanum wach, dass der Mensch nichts ist, als was Bildung aus ihm macht.

Eine Rangordnung ist trotz wechselnder Dominanz in den Kulturmächten nicht angelegt, da sie alle einen Platz gleichen Ranges in der Kultur beanspruchen dürfen. Sie sind aufeinander verwiesen, insofern die von ihnen vermittelten Werte – Natur- und Nützlichkeitswerte, Bildungs- und Geistwerte, Sozial- und Rechtswerte, Heils- und Glaubenswerte – für sich allein nicht tragfähig sind. Eine allein auf Nützlichkeit hin angelegte Wertordnung, wie sie in der hegemonialen westlichen Welt vorherrscht, endet, wie jedermann empfindlich eingeschärft wird, beim ökonomischen Kalkül in allen Lebensbereichen. Und dieses darf nicht das letzte Wort haben. Eben deshalb ist die Erwachsenenbildung mit ihren reichen Facetten auf den Plan gerufen.

Das wird noch deutlicher, erkennt man, dass einer solchen dem ökonomischen Kalkül verfallenen Wertordnung, die sich augenblicklich sehr drastisch als Wertumordnung (wenn nicht Schlimmeres) darstellt, der Wahrheitsbegriff des Pragmatismus zugrunde liegt. Dieser ersetzt die Vernunft als Instrument der Wahrheitsfindung durch nützliche Erfahrung. Er lautet bei dem Repräsentanten einer „Kultur ohne Zentrum“, Richard Rorty, kurz und bündig: „Wahrheit ist, was zu glauben für uns besser ist.“ Nicht also eine wohl gebildete Vernunft entscheidet über Wahr und Falsch, sondern die Erfahrung entscheidet über das Zuträgliche, dem die Wahrheit zugespielt wird. Das bedeutet nicht nur nach dem Urteil Ludwig Marcuses, dass „die Offenbarung Gottes abgelöst wird durch die Offenbarung der Erfahrung“. Und man kann noch ergänzen: der Erfahrung, die der Geldbeutel vermittelt. Damit ist auf eine andere Formel gebracht, was mit dem Blick auf das neuartige Verhältnis von Ökonomie und Erwachsenenbildung auch hier zum Nachdenken vorgetragen wird: Die fortschreitende Säkularisierung und damit Verflachung und – hoffentlich temporäre – Sinnentleerung unserer Kultur sowie die zunehmende Verdrängung der großen

Kulturmächte zugunsten der einen dominierenden, der ökonomischen nämlich, in unserer Zeit ist die alles entscheidende Herausforderung der Gegenwart.

Womit wir schon wieder beim Anspruch der dritten These wären: dass um der Fortentwicklung der Kultur und um ihres inneren Reichtums willen sich alle Kulturmächte gleichermaßen mit ihren spezifischen Wertvorstellungen angemessen Gehör verschaffen müssen. Das setzt die wechselseitige Anerkennung von Wertvorstellungen und Wertbegriffen, ja die Anerkennung des Eigenrechts der je anderen Kulturmächte voraus. Erwachsenenbildung als Teil der Kulturmacht Schule kann, um bei unserem Anliegen zu bleiben, nicht nur in Dienst für andere genommen werden, wiewohl sie den anderen dienen muss. Und ebenso wenig kann sie, wie schon der Name sagt, nur der Ausbildung dienen. Sie hat einen Bildungsauftrag; und das heißt, sie hat der Persönlichkeit Bildung nach Maßgabe der individuellen Kräfte zu ermöglichen.

Wem es um Kultur zu tun ist, der kann nicht vergessen: Bildung, wie schon einleitend angedeutet, ist das personale Äquivalent für Kultur. Der Gebildete ist der Repräsentant der Kultur, und die Kultur wird getragen von den Gebildeten. Andererseits verödet eine Kultur, wenn sich eine Kulturmacht absolut setzt. Nach der sicher nicht mehr von vielen geteilten Ansicht des Verfassers dieser Zeilen verliert die Kultur schließlich dann ihren letzten Halt, wenn sie der vom Religiösen besetzten metaphysischen Dimension und damit einer wesentlichen Sphäre und der dafür repräsentativen Kulturmacht beraubt wird. Es ist im Interesse der Kultur und in unserem eigenen an der Zeit, dem in breiter Front entgegenzuwirken. Vielleicht erinnern sich noch einige Persönlichkeiten der Erwachsenenbildung daran, dass der 1965 zu seinem Ende gekommene Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen religiöse Bildung als „Kern lebendiger menschlicher Bildung“ bezeichnet hat. Er hatte das bezogen auf die geradezu legendär gewordene Definition von „Bildung im Sinne der Erwachsenenbildung“. Als solche verstand er bekanntlich „die ständige Bemühung, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und demgemäß zu handeln“. Aus dem gebotenen Weltverständnis heraus wird sich daher heute Erwachsenenbildung mit der Ökonomie in ein ausgeglichenes Verhältnis setzen müssen.

Vielleicht sind vorausgeschickte Bemerkungen dieser Art eine Hilfe bei der vom Ausschuss evozierten „ständigen Bemühung“, die mit uns sich vollziehenden Wandlungen von Gesellschaft und Lebenswelt zu verstehen, nämlich als Prozesse im Spannungsfeld der Auseinandersetzung der Kulturmächte. Daran mitwirkend teilzunehmen, ist letztendlich jedem aufgegeben, der sich der Gesellschaft verpflichtet fühlt, der für Bildung wie auch immer Verantwortung trägt und sich immer wieder Rechenschaft darüber geben muss, welchen Gewinn Bildung für die oder jenen Personenkreise bringen soll, die aus Lebenslangem Lernen Lebenslange Bildung gewinnen wollen.

Damit beginnt sich der Kreis der hier vorgelegten Gedanken zu schließen; sie müssen nun noch am lebendigen Beispiel verdeutlicht werden. Das zeittypische Gegegenüber der Kulturmacht Ökonomie und der Kulturmacht Schule zeigt sich, wenn man jenes merkwürdige, eingangs peripher genannte Phänomen etwas genauer betrachtet, von dem in der Einleitung die Rede war: Touristik entdeckt die Bildung.

Durch die vielleicht ein wenig schwerblütigen Bemerkungen über den befremdlichen Zustand unserer Kultur hoffentlich ausreichend vorbereitet, wird empfohlen, über den Hintergrund und die Signifikanz dieser Erscheinung nachzudenken und insbesondere aus der Theorie einige praktische Folgerungen für die Erwachsenenbildung und ihre Rolle in der Gesellschaft zu ziehen. Das gibt mehr zu denken, als der, der sich behaglich eingerichtet hat, denken möchte.

Bildung unter ökonomischem Diktat

Welche Auffälligkeit also ins Licht zu rücken ist, das ist die sich mehrende Indienstnahme der Bildung für Werbung und Profit. Offensichtlich bringt Bildung etwas ein, „was sich rechnet“. Bildung steht einigermaßen hoch im Kurs. Oder wäre nicht auffällig, dass, wie nun schon zweimal hervorgehoben, die Touristik die Bildung – welche? – für sich und ihre Zwecke entdeckt, auch wenn sie sich über Bildung nicht mehr Gedanken macht als jene, die die Bildung für ihre Politik im Munde führen. Immer mehr Kulturanstalten und Kurorte, Ferienreviere und Ferienheime; auch Seniorenstifte versuchen, ihre Attraktivität durch Bildungsangebote zu erhöhen; sie werben mit Sommerkursen und gar mit Sommerakademien; sie orientieren ihr Programm an anspruchsvollen Gästen, denen die Befriedigung geistiger Bedürfnisse, Unterhaltung auf hohem Niveau in Aussicht gestellt wird; sie halten ein Angebot bereit, bei dem sich Entspannung und geistige Anspannung, körperliche Stärkung und geistige Bereicherung verbinden. Man soll sich als Bildungsbürger daran erinnern, dass schon Juvenal gemeint hat, es müsse ein gesunder Geist in einem gesunden Körper sein – was ja nun auch tatsächlich verständlich ist. Und der Bildungsbürger erinnert sich offenbar, kann man doch gleich hinzusetzen, dass diese neue Methode der Werbung mit Bildung durchaus erfolgreich ist; sie findet lebhaftes Echo, wie man aus manchen Prospekten herauslesen kann. Schließlich kann sie an die allgemeine Überzeugung (deren Kritik wir uns sparen) anknüpfen, dass „doch Gesundheit das Wichtigste“ ist.

Ein Beispiel ist die erst im Jahre 2008 ins Leben gerufene Sommerakademie auf der Insel Norderney. Sie richtet sich an ein anspruchsvolles, durchaus bildungsbeflissenes Publikum, das nicht nur Unterhaltung und Zerstreuung, sondern auch Wissensvermittlung und Horizonterweiterung sucht. Sie bietet an sechs Abenden einer Woche im September unter einem Generalthema akademische Vorträge auf hohem intellektuellem Niveau mit der Möglichkeit zu anschließendem Gespräch. Ihr Erfolg, gemessen an Nachfrage und Zulauf zu den Veranstaltungen, übertrifft deutlich die Erwartungen von kommerziell-administrativer und ebenso von akademisch-pädagogischer Seite. Die Sommerakademie soll durch Kooperation mit einer Seniorenuniversität auf Dauer gestellt werden. Nachbarn der Insel erwägen bereits Nachahmung. Das wirft auf die neuartige Situation jene Schlaglichter, die nachdenklich machen können.

Zunächst wird man – sachlich und ohne Ressentiment – feststellen dürfen, dass sich ein für die Befindlichkeit unserer Zeit typisches Phänomen zeigt: Die Wirtschaft, hier der Fremdenverkehr, macht sich, was durchaus legitim ist, die Angebote anderer

Kulturmächte zunutze; sie schlägt Kapital aus den Werten anderer Wertbereiche wie der Kulturmacht Schule mit der Wissenschaft, hier nun wiederum repräsentiert durch die Erwachsenenbildung im Gewande einer akademischen Bildung für alle die, die nach geistiger Nahrung verlangen. Das ist das ökonomische Geschäft, in dem am Geldwert gemessen wird, was die anderen Werte wert sind, wozu Bildung taugt. Die Wahrheit liegt bekanntlich aus pragmatischer Sicht in dem, „was sich rechnet“; ein Bildungsangebot, das sich als Einnahmequelle erweist, ist willkommen.

Dabei fragt sich allerdings, ob am Ende nur noch diejenigen Werte Gültigkeit haben, deren materieller Wert sich berechnen lässt. Und man wird fragen, ob dann nicht die Wirtschaft darüber entscheidet, was Bildung sein soll, so wie sie etwa darüber entscheidet, wie gegenwärtig Universitäten umgebaut werden. Die Wirtschaft scheint zu absorbieren, was von den anderen Kulturmächten geboten wird. Der weit-sichtige Georg Simmel hat schon am Anfang des letzten Jahrhunderts in seiner „Philosophie des Geldes“ bei Betrachtung des Kulturprozesses von dem „wachsenden Übergewicht der Kategorie der Quantität über die der Qualität“ gesprochen und den Verlust europäischen Geistes angesichts der einseitigen Ökonomisierung der Kultur beklagt. Aber das gilt natürlich nur in den Grenzen, die auch dem sich noch immer ausbreitenden kommerziellen Denken gezogen sind – oder von anderer Seite gezogen werden. Man muss sich damit nicht abfinden.

Schließlich steht man in Norderney und anderswo, wo diese eigentümliche, neuartige Verbindung von Bildung und Kommerz auftritt, vor der erstaunlichen Tatsache, dass überhaupt mit Bildung geworben werden kann – was doch ganz sicher auch hoffnungsvoll stimmen wird. Dabei ist fürs erste gleichgültig, welche Bildungsidee sich hinter der ökonomischen Pragmatik verbergen mag. Selbst wenn Bildung als Markenartikel von gewissem Geldwert verstanden wird, bleibt es immer noch erstaunlich genug, dass sie als attraktiver Markenartikel verstanden werden kann. Zudem bleibt es zunächst völlig gleichgültig, ob, wenn der Werbung gefolgt wird, Bildung hohen oder niederen Niveaus erwartet wird. Auf jeden Fall kann gelten, dass überhaupt Bildungsansprüche als solche angesprochen werden sollen – und vor allem, dass sie auch angesprochen werden können. Und nicht gering zu schätzen ist noch dazu, dass, wenn die Beobachtungen nicht voreilig sind, die Zahl derer keineswegs gering ist, die nach Befriedigung dieser nicht artikulierten, nach allen Seiten der Bildung hin offenen Ansprüche verlangen. Es zeigt sich, um den schönen Begriff von Tietgens aufzugreifen, eine gleichsam apokryphe „Suchbewegung“, die auf ein Neuland von Bildung zusteuerzt.

Das hatte übrigens schon der alte Aristoteles erkannt, der seine Metaphysik bekanntlich mit der Feststellung beginnt, dass alle Menschen von Natur nach Wissen streben – und der sich nun im Verbund mit der Erwachsenenbildung auch von der Touristikbranche, die der klassischen Philosophie wahrscheinlich nur im Falle der Gewinnträchtigkeit nahe steht, aufs Beste bestätigt sehen kann. Ein natürlicher Wissensdurst kommt der aufs Publikum ziellenden Touristik zugute.

Bei den in Rede stehenden Ansprüchen an das Bildungsangebot im Rahmen der Freizeitgestaltung handelt es sich allerdings um solche, die über eine Grundbildung und professionelle Ausbildung entschieden hinausreichen, wie sich vom Publikum

der Veranstaltungen aus vermuten lässt. Es ist offensichtlich ein Publikum, das über eine Allgemeinbildung im herkömmlichen Sinne verfügt und an deren Erweiterung interessiert ist. Entsprechend kann es von der Erwachsenenbildung bedient werden, die Bildung jenseits allen ökonomischen Kalküls zu vermitteln willens ist. Wie sich die Situation darstellt bei einer Generation, die keine allgemein bildenden Schulen mehr besuchen konnte und der Muttersprache nicht mehr mächtig ist, wird zu erwägen sein. Für welche Bildung wird Erwachsenenbildung dann eintreten?

Chance der Erwachsenenbildung

Wie dem aber auch künftig sei, Bildung scheint heute tatsächlich nicht nur als Marginalie eingeschätzt zu werden, wie die Manager der Wirtschaftswerbung zweifellos richtig erkannt haben. Man möchte das, wie man ein wenig bissig bemerken darf, den Bildungspolitikern nahe bringen, die auf ihre Weise Bildungswerbung betreiben und dabei sich zugleich nur anzustrengen scheinen, einer profunden Allgemeinbildung den Garaus zu machen, um diese durch eine spezialisierte Ausbildung zu ersetzen, die nichts mit Bildung zu tun hat. Über die katastrophalen Folgen kann hier leider nicht räsoniert werden. Sie zeigen sich ebenso in der Reduzierung der allgemein bildenden Schulen auf individualisierte Lernanstalten – übrigens ohne einen verbindlichen Religionsunterricht, in der geradezu kulturrevolutionären Neustrukturierung der Universität nach reinen Effizienzkriterien sowie nun eben auch in der Reduzierung der Erwachsenenbildung auf Weiterbildung in einigen Sektoren Lebenslangen Lernens. Allesamt hat wohl doch die Quantität den Vorrang vor Qualität, wenn man nicht gleich die Qualität ganz auf Quantität reduzieren will.

Man wird denn auch für die Erwachsenenbildung aus dieser ihr angetragenen neuen Allianz von Kommerz und Bildung Folgerungen ziehen, die auf das abzielen, was man in der Sprache des kommerzialisierten Sports die größtmögliche Chancenauswertung für allgemeine Bildung oder schlicht Gewinnmaximierung für die Bildungsbedürftigen nennen kann. Das sollte, da es sich natürlich nicht nur um Kommerzialisierung von Bildung und Ausschöpfung finanzieller Ressourcen handeln kann, mit einem kritischen Nachdenken über das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung in einer gewandelten Umwelt beginnen. Das skizzierte Verhältnis der Kulturmächte, wie es beispielhaft bei der erfreulich erfolgreichen Sommerakademie auf Norderney erscheint, gibt dazu reichlich genug Anlass.

Da stellen sich Fragen wie diese: Welchen Part will, soll, kann die Erwachsenenbildung als Repräsentantin von Schule im Gespräch der Kulturmächte, also auch in der in Rede stehenden Allianz spielen? Wofür ist sie verantwortlich in der Allianz, die als solche doch nicht infrage gestellt werden kann? Welchen Bildungsbegriff vertritt sie in der Rolle als Werbepartner? Was bringt sie ein außer dem Geld, das sie einbringt? Und natürlich heißt das vor allem wieder einmal: Was versteht sie, die Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis, unter einer Erwachsenenbildung, die einerseits mehr sein will als ein beliebiges Angebot von Veranstaltungen unterschiedlicher Art und andererseits nicht auf eine schematisierte Weiterbildung beschränkt sein soll?

Genug der Fragen, die natürlich, wie sich das gehört, auch noch deutlich vermehrt werden können.

Das bleibt dem Leser erspart. Es kommt lediglich darauf an zu zeigen, vor welchen existentiellen Fragen die Erwachsenenbildung steht. Es kann dabei erkennbar werden, dass Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis, was auch immer ihr aufgetragen wird und was ihr selbst angelegen sein mag, sich auf ihren Bildungsauftrag besinnen und zu einem zeitgemäßen Bildungsbegriff finden muss. Nur dann kann sie vertreten, was andere Kulturmächte wie vor allem die Wirtschaft nicht vertreten können: Bildung, die aus Tradition, Neuzeit und Zukunftserwartung gleichermaßen schöpft, aber sich eben nicht in der Ausrichtung auf ökonomische Forderungen erschöpft. Bildung, mit anderen Worten, muss wieder das Bewusstsein für die Dringlichkeit geistiger Gehalte wecken. Wobei die Erwachsenenbildung denn auch ausgiebig die Gelegenheit nutzen kann, mit Nachdruck den Geist- und Persönlichkeitswerten jenseits der unverzichtbaren materiellen Werte wieder gehörig Gehör zu verschaffen. Die Menschen müssen wieder lernen, Bildung als einen Wert in sich selbst zu begreifen, ohne die zweckgerichtete Bildung und Ausbildung deshalb zu vernachlässigen. Und schließlich könnte ein erquicklicher Nebeneffekt sein, dass den politischen Sonntagsreden mit der ermüdenden Forderung nach Bildung wieder Substanz gegeben würde – denn bis zur Stunde besteht doch keinerlei Klarheit darüber, woren eigentlich investiert werden soll, wenn in Bildung investiert werden soll, und welcher Bildung auf die Beine geholfen werden muss.

Ist die Zuversicht unbegründet, dass die Vermittlung dieses Sachverhalts in den geschilderten Zusammenhängen geschehen kann? Nüchtern und etwas plakativ gesprochen: Könnte nicht, wie die Touristik die Bildung entdeckt hat, auch die Bildung – neben anderem – die Touristik entdecken? Könnte dergestalt schließlich die Erwachsenenbildung als Bildung Erwachsener zum Gewinner einer Entwicklung werden, die sie ins Abseits zu drängen droht? Könnte nicht Erwachsenenbildung, indem sie sich auf den vor Jahrzehnten von Georg Picht hervorgerufenen Bildungsnotstand besinnt, zum Sachwalter der Bildung überhaupt werden?

Die Chance könnte in der Ökonomie liegen, die sie sich nutzbar macht.

Regionaler Strukturwandel und Bildungsversorgung

Mareike Tarazona, Horst Weishaupt

Zusammenfassung

Ausgehend von der bisherigen räumlichen Entwicklung in Deutschland werden Überlegungen zu den Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf die regionale Bevölkerungsentwicklung skizziert. Diese sind für die künftige Bildungsversorgung bedeutsam, weil Wanderungsprozesse meist junge, gut gebildete Personen betreffen. Heute sind eher in der beruflichen als in der allgemeinen Weiterbildung Ansätze erkennbar, dem absehbaren Strukturwandel zu begegnen. Für die Bildungsversorgung in der Weiterbildung bieten sich in einigen schrumpfenden Regionen bildungsbereichsübergreifende Lösungen an.

Seit dem Bildungsbericht 1975 des Deutschen Bildungsrats, der regionale Disparitäten in der Weiterbildung zum Anlass nahm, um die Frage einer öffentlich verantworteten Grundversorgung in der Weiterbildung anzusprechen, wurde diese Frage kaum noch konsequent verfolgt. Die Debatte kreiste mehr um Trägervielfalt, Nachfrageorientierung und zielgruppenbezogene Konzepte als um die Bedingungen der Realisierung solcher Überlegungen im Raum. Durchaus gesehen wurde noch die Notwendigkeit einer regional angepassten Entwicklung der Weiterbildung bezogen auf den Strukturwandel einzelner Regionen. Entsprechende Fallstudien (z. B. Bardeleben 1990; Dobischat & Husemann 1997) führten jedoch nicht zu einer grundsätzlichen Ausrichtung der Weiterbildungsdiskussion hin zu einer regional differenzierenden Betrachtung von Problemen der Weiterbildung. Jüngere Diskussionen in der Raumordnungspolitik und neuere Überlegungen zum Konzept der Daseinsvorsorge vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und der damit verbundenen Prozesse einer auch bildungsselektiven Wanderung legen jedoch zunehmend nahe, in allen Bildungsbereichen die Fragen der Bildungsversorgung neu zu diskutieren. Insbesondere für den rechtlich wenig geregelten Weiterbildungsbereich entstehen dadurch Herausforderungen, die nachfolgend kurz umrissen werden sollen.

1. Vergangenheit und Zukunft der räumlichen Entwicklung in Deutschland

Die Bevölkerungsentwicklung in Deutschland wird schon seit dem 2. Weltkrieg vor allem durch Wanderungsprozesse bestimmt. Nach dem Zustrom der Vertriebenen vor

1950 und dann der Flüchtlinge aus der DDR bis zum Mauerbau 1961 waren es zunächst vornehmlich ausländische Arbeitsmigranten, die nach Westdeutschland wanderten. In den 1980er und 1990er Jahren kamen mehrere Millionen Aussiedler und eine große Zahl von Kriegsflüchtlingen und Asylsuchenden hinzu. Die Zuwanderung aus dem Ausland führte dazu, dass heute 19 Prozent der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund aufweisen. Durch die Zuwanderungsprozesse, die in den letzten Jahren allerdings stark zurückgegangen sind, gibt es in Westdeutschland nur wenige Regionen (Teile des Ruhrgebiets, Saarland, der Nordosten Bayerns, Osthessen, Südniedersachsen), die bereits in der Vergangenheit einen nennenswerten Bevölkerungsrückgang zu verzeichnen hatten. Ganz überwiegend wuchs noch die Bevölkerung in den Regionen Westdeutschlands zwischen 1990 und 2005.

Anders ist die Situation in Ostdeutschland, wo die Mehrzahl der Kreise bereits in den letzten Jahren von einem starken Bevölkerungsrückgang durch Abwanderung betroffen war. Diese – alters- und geschlechtsspezifisch selektive – Wanderung bescherete den noch wachsenden städtischen Zentren in Westdeutschland einen Frauenüberschuss und vielen ostdeutschen Regionen neben einer zunehmenden Überalterung der Bevölkerung einen eklatanten Mangel junger Frauen: häufig kommen in der Altersgruppe von 18 bis 29 Jahren inzwischen auf 100 Männer nur noch weniger als 85 Frauen (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009, S. 20).

Angesichts des voraussehbaren Bevölkerungsrückgangs in der Bundesrepublik in den kommenden Jahrzehnten wird die regionale Entwicklung der Bevölkerung noch weiter auseinanderdriften. In Ostdeutschland ist laut der Bevölkerungsprognose des Bundesamts für Bauwesen und Raumordnung (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung 2009) nur in Berlin mit seinem Umland, Leipzig und Dresden eine positive Bevölkerungsentwicklung zu erwarten. Sonst wird sich dort der Bevölkerungsrückgang weiter fortsetzen. Aber auch weite Teile Westdeutschlands müssen in der Zukunft mit einer Schrumpfung und zunehmenden Überalterung der Bevölkerung rechnen. Nur der Süden und die Region entlang des Rheins bis Köln, Ostfriesland und der Hamburger Raum werden von dem Bevölkerungsrückgang nicht betroffen sein. Mit dem Bevölkerungsrückgang wird zunächst eine zunehmende Alterung und dann ebenfalls ein starker Rückgang der Erwerbsbevölkerung verbunden sein.

2. Bedeutung der demografischen Entwicklung für die qualifikationsspezifische Bevölkerungsentwicklung

Für das Bildungswesen ist die Bevölkerungs- und Wanderungsentwicklung seit 1990 und mit Blick auf die Zukunft deshalb von Bedeutung, weil die Wanderungen innerhalb Deutschlands stark vom Bildungsniveau abhängig sind: insbesondere gut qualifizierte junge Frauen aus Ostdeutschland bewerben sich erfolgreich in westdeutschen Städten um anspruchsvolle Ausbildungsplätze und viele ostdeutsche Hochschulabsolventen finden Arbeitsplätze in Westdeutschland.

Die Problematik, dass viele Regionen zwar Abiturienten ausbilden, diese sich schließlich in diejenigen Regionen orientieren, die Wachstum und ein attraktives Umfeld anbieten, wird in Abbildung 1 dargestellt. Alle Punkte, die sich oberhalb der 45 °-Linie

befinden, sind Regionen, die prozentual betrachtet weniger Abiturienten ausgebildet haben, als in ihnen später arbeiten. Auf der x-Achse ist die Prozentzahl derjenigen abgetragen, die 1995 ein Abitur erworben haben (im Vergleich mit allen Schulabgängern), auf der y-Achse die Prozentzahl derjenigen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten 29- bis 31-jährigen, die 2004 mindestens ein Abitur vorweisen können.¹ Besonders die Raumordnungsregionen München und Stuttgart profitieren durch die Wanderungen der Abiturienten, die Regionen Chemnitz und Südwestsachsen verlieren viele der von ihnen ausgebildeten Abiturienten an andere Regionen.²

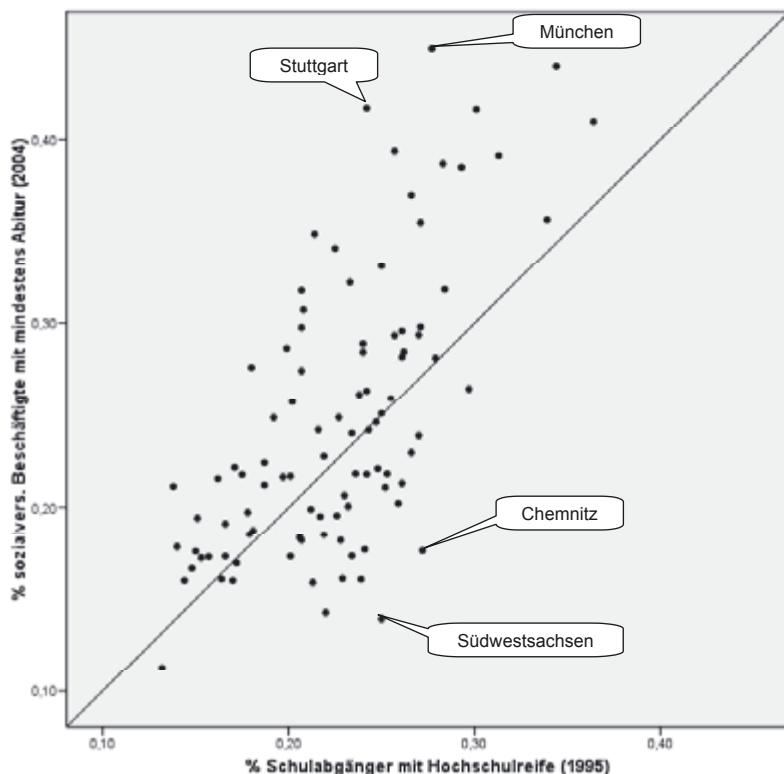


Abbildung 1

Das in einer Region vorhandene (formale) Qualifikationsniveau divergiert seit Mitte der 1990er Jahre in Ost- wie in Westdeutschland auf bedeutsame Weise, so dass Regionen mit einem insgesamt niedrigeren Qualifikationsniveau sich weiterhin weniger positiv entwickeln als Regionen mit einer besseren Ausgangslage. Der relative Verlust an Humankapital kann sich auf das zukünftige Entwicklungspotenzial der Regionen negativ auswirken. Verschiedene regionalökonomische Analysen für Deutschland und andere Länder konnten die Bedeutung der Entwicklung des regionalen Qualifikati-

onsniveaus für die Entwicklung von Wachstum und Beschäftigung aufzeigen (z. B. de la Fuente/Domenech/Jimeno 2003, Ammermüller u. a. 2005, Tarazona 2007). Es ist angesichts dieser Befunde als problematisch zu bewerten, dass es derzeit in Ostdeutschland unter den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten mehr Personen mit höheren Bildungsabschlüssen gibt als im Westen, der Zuwachs dieser Gruppe jedoch im Westen größer ist. Gerade für die jungen Erwerbstägigen hat sich das Verhältnis zwischen Osten und Westen seit Ende der 1990er Jahre umgekehrt. Hierzu tragen vor allem die Frauen im Westen in beträchtlicher Weise bei: In der Betrachtung ohne Differenzierung nach Altersstufen sind sie die Gruppe mit den niedrigsten Humankapitalwerten, doch seit Ende der 1990er Jahre sind sie die Gruppe mit den höchsten und dynamischsten Werten unter den 25- bis 35-jährigen (Tarazona 2007).

Die aktuelle Diskussion um regionale Entwicklungspotenziale nehmen zunehmend kreative Personen als Motoren ökonomischer und gesellschaftlicher Entwicklung in den Blick. Nach Florida (2002) lässt sich die ungleiche regionale Verteilung der „Creative Class“ zunehmend durch andere Faktoren erklären als durch das Arbeitsplatzangebot. Vielmehr sind es die soziokulturellen Lebensbedingungen in den Regionen, die zum jeweiligen Lebensstil passen. Er charakterisiert die „Creative Class“ als die Gruppe der Personen, die Individualismus und Nonkonformität bevorzugen, sich an meritokratischen Werten orientieren und eine Vorliebe für Diversität und Offenheit haben. Den so definierten Kreativen ist es wichtig, an Orten zu leben und zu arbeiten, die eine ihrem Lebensstil entsprechende Kombination aus Natur und Bebauung aufweisen, die lebendig im Hinblick auf Cafés, Kunst, Musik und eine aktive Bevölkerung sind und an denen sehr unterschiedliche Personen leben und interagieren. Auch eine gute Bildungsinfrastruktur auf allen Qualifikationsniveaus, von Kinderkrippe bis Weiterbildung, ist für diese Gruppe ein Element einer attraktiven Region. Kreative Personen sind auch in Deutschland ungleich verteilt: Sie bevorzugen Agglomerationsräume und den Süden. Dennoch finden sich auch außerhalb dieser Regionen solche mit einem hohen Anteil der kreativen Klasse (Fritsch & Stützer 2007).

3. Bedeutung der qualifikationsspezifischen Bevölkerungsentwicklung für die Weiterbildungsbeteiligung

Dass Personen mit hohem Bildungsabschluss auch mehr Weiterbildung in Anspruch nehmen, ist hinlänglich bekannt. Dieses Ergebnis kann durch Daten der Erwerbstätigengbefragung 2005/2006 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) relativ aktuell und regional differenzierend repliziert werden. Es handelt sich bei diesen Daten um Ergebnisse einer telefonisch erhobenen Repräsentativbefragung von etwa 20.000 Erwerbstägigen in Deutschland. In dieser werden die Erwerbstägigen unter anderem danach befragt, ob sie in den zwei der Befragung voraus gegangenen Jahren einen oder mehrere Kurse oder Lehrgänge zur beruflichen Weiterbildung besucht haben. Die regionale Weiterbildungsbeteiligung korreliert mit dem Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten mit mindestens Abitur, auf die in Abbildung 1 bereits Bezug genommen wurde, hochsignifikant, wenngleich nur mit einem Korrelationskoeffizienten von .34.

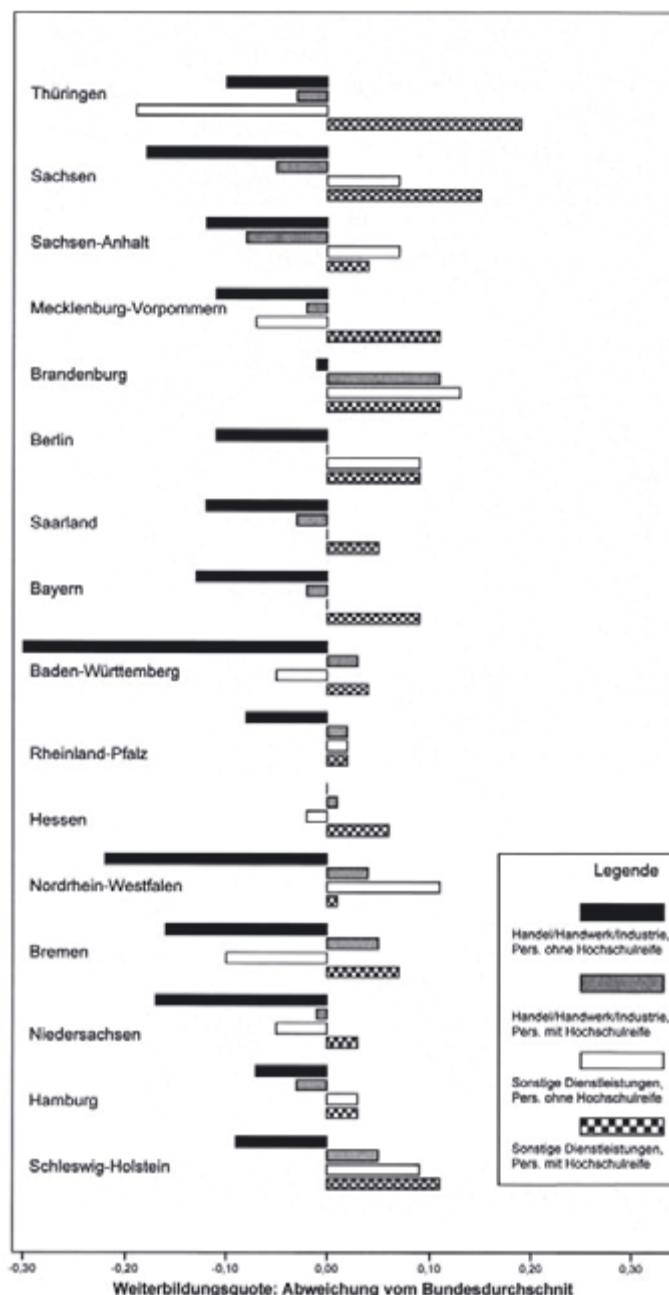


Abbildung 2

Die Abbildung 2 belegt diesen Zusammenhang für unterschiedliche Wirtschaftzweige, die für einen Bundesländer-Vergleich in die zwei Kategorien „Handel, Handwerk, Industrie“ und „sonstige Dienstleistungen“ unterteilt wurden. Im Dienstleistungsbereich ist für Erwerbstätige mit Hochschulreife die Weiterbildungsbeteiligung flächen-deckend als hoch zu bezeichnen. In Handel, Handwerk und Industrie ist ebenfalls eine vergleichsweise hohe Beteiligung der Personen mit Hochschulreife festzustellen, obschon nicht in gleichem Maße wie bei den Dienstleistungen, aber deutlich ausge-prägter als für Personen ohne Hochschulreife im gleichen Wirtschaftszweig. Es zeigt sich daher auch, dass die Weiterbildungsbeteiligung nicht nur vom Bildungsniveau abhängt, sondern auch branchenspezifisch sehr unterschiedlich ist. Hinsichtlich der räumlichen Verteilung ist festzustellen, dass die Weiterbildungsbeteiligung im Osten sehr hoch ist, insbesondere in Brandenburg. Neben den Unterschieden zwischen den Branchen variieren sowohl die Beteiligungsquoten als auch das Beteiligungsmuster stark zwischen den Bundesländern. Innerhalb der gleichen Branche können die Quoten von Personen mit und ohne Hochschulreife sehr ähnlich sein, etwa bei den Dienstleistungsberufen in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. In einigen Regionen bestehen größere Unterschiede zwischen den Branchen, in anderen zwischen Personen mit oder ohne Hochschulreife.

In den deutschen Wachstumsregionen nehmen diesen Daten zufolge nicht mehr Erwerbstätige berufliche Weiterbildung in Anspruch als in den schrumpfenden Regionen. Eher weisen einige ostdeutsche Länder hohe Weiterbildungsquoten auf. Sie dürften berufliche Weiterbildung als Chance zur Unterstützung eines Strukturwandels und der regionalen Entwicklung einsetzen. Dies gilt aber nicht für das – über die Gesamtunterrichtsstunden der Volkshochschulen 2005 erfasste – Angebot an allgemeiner Weiterbildung in den ostdeutschen Ländern. Dieser Bereich öffentlich verant-worteter Weiterbildung ist dort noch sehr wenig ausgebaut im Vergleich zur Mehrzahl der westdeutschen Flächenländer.

4. Bedeutung der demografischen Entwicklung für ein flächendeckendes Weiterbildungsangebot

Wie in Deutschland wird auch in anderen Industrieländern wenig über den Zusam-menhang zwischen demographischer Situation und regionalen Disparitäten in der Bildungsversorgung diskutiert. Ein demographischer Wandel vollzieht sich jedoch in anderen Industrieländern auf ähnliche Weise wie in Deutschland, er hat eine Diskus-sion über die Notwendigkeit von Schulschließungen und deren Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt in ländlichen Gemeinden zur Folge. Kosteneffizienz wird in vielen Län-dern zu erreichen versucht, indem Schulräume vermietet oder mit anderen öffentlichen Einrichtungen der Kinderbetreuung oder Gesundheitsvorsorge geteilt werden. Wie in Deutschland (Fickermann/Schulzeck/Weishaupt 2000) wird auch in anderen Län-dern die Kostensparnis einer Schulschließung steigenden Kosten im öffentlichen Nahverkehr/Schülertransport gegenübergestellt. Ein unbeabsichtigter Nebeneffekt, auf den in der internationalen Diskussion wiederholt Bezug genommen wird, ist die Bedeutung der Schulen für das gemeinschaftliche Leben, die sich vor allem langfristig

zeigt. Schulen seien in ein kulturelles, soziales und ökonomisches System eingebettet, das mit berücksichtigt werden müsse (Cohen 2006, Morgan/Blackmore 2007).

Aus diesen Erfahrungen kann geschlossen werden, dass mit dem demographischen Wandel Verluste der Bildungsinfrastruktur einher gehen, die weit reichende Konsequenzen haben und denen vermutlich nur mit verschiedenen kreativen und kooperativen Lösungen erfolgreich begegnet werden kann. In diese Richtung gehen auch die neuen Leitbilder der Raumentwicklung (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2006) für Deutschland. Zwar sieht sich die Raumordnungspolitik weiterhin dem Ziel der Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse in allen Teilläufen verpflichtet. Auch sei eine Grundversorgung im Bildungsbereich „mit noch zu definierenden Mindeststandards zu garantieren.“ Doch werden neue Angebotsformen ange regt: „Durch neue, zeitlich und örtlich flexible Organisations- und Angebotsformen sollen die Versorgungsqualitäten darüber hinaus modernen Möglichkeiten und Standards angepasst und damit möglicherweise auch verbessert werden.“ Für den Schulbereich sind für Deutschland kaum örtlich flexible Angebotsformen vorstellbar (z. B. Teleteaching). Für die Weiterbildung mit erwachsenen Teilnehmern sind solche Überlegungen sicher sinnvoll. Dennoch sind auch Angebote der Weiterbildung ein Teil der sozialen Infrastruktur, die zur Attraktivität einer Region (auch für die „Creative Class“) beitragen. Insofern könnte ein Verlust von Weiterbildungsangeboten zu unbeabsichtigten Nebeneffekten führen. Die durch den Bevölkerungsrückgang sich vermutlich beschleunigenden Prozesse der Konzentration hoch Qualifizierter auf wenige Regionen und die zunehmende Überalterung der „Zurückgebliebenen“ in den Regionen mit Bevölkerungsverlusten würde möglicherweise noch unterstützt. Ob spezifische Programme der Altenbildung dazu beitragen können, die Lebenssituation in den überalterten Regionen lebenswerter zu gestalten, ist heute nicht zu beantworten. Allerdings spekulieren bereits die Stadtforcher darüber, ob die Städte in Zukunft verstärkt von der Rückwanderung von Rentnern aus dem Umland in die Zentren profitieren könnten, da sie dort altengerechte Infrastrukturen vorfinden (Gatzweiler/Schlömer 2008). Die Aussicht ist jedenfalls nicht unrealistisch, dass durch das Zusammenwirken mit anderen Entwicklungen eine rückläufige Bildungsversorgung mittel- oder langfristig zu einem „demographischen Teufelskreis“ beitragen kann.

Ansätze zur Zusammenarbeit von beruflichen Schulen und Volkshochschulen werden heute noch als Beispiel kreativer Ideen zur Sicherung der Bestandsfähigkeit regionaler Weiterbildung eher skeptisch betrachtet. Doch werden bereichsspezifische Lösungen in den schrumpfenden Regionen schnell an Grenzen stoßen (z. B. Fachklassenproblematik in der Berufsbildung, Kursnachfrage in der Weiterbildung), die – da sie antizipierbar sind – Handeln anregen sollten, bevor Einrichtungen bestandsgefährdet sind. Insofern besteht nur über neue Formen der Zusammenarbeit zwischen den Bildungsbereichen und den Trägern der Weiterbildung für die sich abzeichnenden Verlierer der demografischen Entwicklung die Chance, diese Situation noch gewinnbringend zu nutzen.

Anmerkungen

- 1 Die Daten zu den Schulabgängern mit Hochschulreife stammen von der CD-ROM INKAR (Indikatoren und Karten zur Raumordnung) des Bundesamts für Bauwesen und Raumordnung. Die Datengrundlage zu den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten bildet die faktisch anonymisierte IAB Beschäftigtenstichprobe (Version 1975–2004). Der Datenzugang erfolgte über einen Scientific Use File, der vom Forschungsdatenzentrum der Bundesagentur für Arbeit im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zu beziehen ist.
- 2 Die Graphik kann zwar eine Tendenz aufzeigen, aufgrund unterschiedlicher Datenquellen, teilweise geringer Fallzahlen und Datenunvollständigkeit (etwa durch das Fehlen von Beamten und Selbständigen) sollte die Graphik jedoch vorsichtig interpretiert werden.

Literatur

- Ammermüller, A. u. a. (2005): The case for Germany. In: Committee of the Regions, Human Capital as a Factor of Growth and Promotion of Employment at the Regional Level, The Case of France and Germany, CoR Studies E Bd. 2/2005, Brussels, 53-113
- Bardeleben, R. v. u. a. (1990): Strukturen beruflicher Weiterbildung. Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs in ausgewählten Regionen, Bonn/Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2009): Demografischer Wandel. Ein Politikvorschlag unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Länder, Berlin
- Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (2006): Neue Leitbilder der Raumentwicklung (www.bbsr.bund.de/cln_016/nn_22550/BBSR/DE/Fachthemen/Raumordnung/RaumentwicklungDeutschland/Demographie/DemogrWandel/DemogrWandel.html)
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2009): Raumordnungsprognose 2025/2050. Bevölkerung, private Haushalte, Erwerbspersonen, Bonn: BA f. Bauwesen u. Raumordnung
- Cohen, P. (2006): TOWARD 2020: Renewing our Schools (Submission). Canberra: Planning Institute of Australia, ACT Division. activated.act.edu.au/2020/submissions/General_PlanningInstituteOfAustralia.pdf (besucht am 7. Juli 2009)
- De la Fuente, A./Domenech, R./Jimeno, J. F. (2003): Human capital as a factor of growth and employment at the regional level – the case of Spain. UFAE and IAE Working Papers 610.04, Unitat de Fonaments de l'Anàlisi Econòmica and Institut d'Anàlisi Econòmica
- Demographic Change Advisory Council (2008): Tasmanian Demographic Change: impact on state schools. Discussion Paper, www.dcac.tas.gov.au/PDFs/DCAC-DP-impact-on-state-schools.pdf
- Deutscher Bildungsrat. Die Bildungskommission (1975): Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen. Bonn
- Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.) (1997): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin
- Fickermann, D./Schulzeck, U./Weishaupt, H. (2000): Die Kosten-Wirksamkeitsanalyse als methodischer Ansatz zur Bewertung alternativer Schulnetze. Bericht über eine Simulationsstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/46, S. 61-8.
- Florida, R. (2002): The Rise of the Creative Class. New York: Basic Books
- Fritsch, M. & Stützer M. (2007): Die Geographie der Kreativen Klasse in Deutschland. Raumforschung und Raumordnung, 65 (1), 15-29
- Gatzweiler, H.-P. & Schlömer, C. (2008): Zur Bedeutung von Wanderungen für die Raum- und Stadtentwicklung. In: Informationen zur Raumentwicklung 3/4 (2008), S. 245-259
- Morgan, R./Blackmore, J. (2007): How Rural Education Markets Shape Parental Choice of Schooling: an Australian Case Study. Paper presented at the AARE Fremantle. www.aare.edu.au/07pap/mor07547.pdf
- Tarazona, M. (2007): Regionale Bildungsstrukturen und Beschäftigung in Deutschland. Berlin: RatSWD Working Paper No. 18

Kosten von Weiterbildung und Selektivität

Weiterbildungsfinanzierung aus Sicht von Adressat/innen und Weiterbildner/innen

Jutta Reich-Claassen, Aiga von Hippel

Zusammenfassung

Chancengleichheit und Selektivität in der Weiterbildung gelten innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung u. a. auch als Folge der derzeitigen Finanzierungspraxis im Bildungswesen, das „mit seiner Mischung von Gebührenpflicht und -freiheit die bestehende Chancen(un)gleichheit“ in der Weiterbildungsteilnahme nicht nur zementiert, sondern zum Teil sogar verstärkt (Klemm 2000, S. 55). Inwieweit allerdings die Eliminierung finanzieller Barrieren beim Zugang zu Weiterbildung tatsächlich – bspw. in Form nachfrageorientierter Finanzierungs- und Stützungssysteme – zu einer Erhöhung der Reichweite von Weiterbildung mit gleichzeitiger Abschwächung des Matthäus-Effekts beiträgt, wird derzeit noch kontrovers diskutiert. Im folgenden Beitrag wird die selektive Wirkung von Weiterbildungskosten unter Bezug auf aktuelle Forschungsergebnisse nicht nur aus Sicht der Adressaten- und Teilnehmerforschung, sondern auch aus der Perspektive der Weiterbildner/innen und damit der Institutionenforschung beleuchtet. Es zeigt sich dabei, dass die Kosten von Weiterbildung nicht nur auf Teilnehmerseite als Barrieren und damit ungleichheitsfördernd wirken, sondern dass selektive Mechanismen durch Finanzierung von Weiterbildung bereits auf der Ebene der Weiterbildungsplanung wahrgenommen werden können. Deutlich wird im Zuge der Diskussion um Regulative der Weiterbildungsbeteiligung weiterhin, dass die einzubringenden finanziellen Eigenressourcen nicht mehr nur den Status einer „Fluchtkategorie“ infolge persönlicher Prioritätensetzungen einnehmen, sondern sowohl bei den einkommensschwachen Milieus als auch bei den mittleren und höheren Einkommensgruppen zunehmend als manifeste WeiterbildungsbARRIERE fungieren.

1. Finanzierung Lebenslangen Lernens im Erwachsenenalter

Fragen nach der Chancen(un)gleichheit in der Bildungsbeteiligung sind untrennbar verknüpft mit Entscheidungen hinsichtlich der Finanzierung von Bildung. Dass die derzeitige Finanzierungspraxis von Weiterbildung insbesondere innerhalb der Wirtschaft eher selektiv denn chancenausgleichend wirkt, ist unbestritten. Aber auch die

Finanzierungsströme im öffentlich verantworteten Bildungssystem stehen unter Verdacht, bestehende Ungleichheiten eher zu stabilisieren denn zu eliminieren (vgl. Ehmann 2003; Balzer/Nuissl 2000).

Entsprechend der zunehmenden Pluralisierung und Differenzierung auf Anbieter- und Nachfragerseite wird der Überblick über derzeitige Finanzierungsquellen und Finanzierungsstrukturen erschwert; dabei führen nicht nur vielfältige Ausdifferenzierungen und Zergliederungen in diesem Bereich zu einer zunehmenden Intransparenz der Finanzierungssituation, sondern auch die wenig befriedigende Datenlage, die aus einem „Flickenteppich von Träger- und amtlichen Statistiken, von empirischen Erhebungen und Verwaltungsberichten“ (Faulstich/Vespermann 2002, S. 19) besteht (vgl. Friedrich u. a. 2005; Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004). Insgesamt betrachtet handelt es sich mit der Weiterbildungsfinanziierung um ein „Mischfinanzierungssystem“ (Expertenkommission Lebenslanges Lernen 2004, S. 20), in dem verschiedene Finanzierungsformen nebeneinander existieren. Zu einer nachfrageorientierten Finanzierung zählen u. a. Förderinstrumente wie Kredite, Bildungssparen, Gutscheine oder auch „Individual Learning Accounts“ (ILAs, vgl. Balzer/Nuissl 2000). Ziel dieser Instrumente ist es insgesamt, die Bildungsbeteiligung durch einen zielgenaueren und gerechteren Einsatz öffentlicher Ressourcen nachhaltig zu erhöhen; dabei wird insbesondere auf die Integration der Nicht- und Nie-Teilnehmer abgezielt (vgl. bspw. BMBF 2008).

Ob sich Maßnahmen nachfrageorientierter Förderung allerdings eignen, die bestehende Chancenungleichheit im Zugang zu und der Beteiligung an Weiterbildung zu reduzieren, wird derzeit kontrovers diskutiert. Erste Befunde zur Inanspruchnahme der ILAs, aber auch des „Bildungsschecks“ und der Bildungsgutscheine legen jedoch nahe, dass auch hier das Matthäusprinzip gilt: vor allem Höherqualifizierte und „Bildungsgewohnte“ profitieren von Finanzierungskonzepten (vgl. Dohmen 2007; Jablonka 2009). Dabei bleibt die Befundlage in der Bundesrepublik Deutschland jedoch dünn, da bislang nur auf erste Erfahrungsberichte mit Finanzierungsinstrumenten dieser Art zurückgegriffen werden kann (vgl. z. B. Lilienthal 2009) bzw. lediglich empirische Befunde zur grundsätzlichen Bereitschaft z. B. für ein individuelles Bildungssparen vorliegen (vgl. Brödel/Yendell 2008).

Die derzeitige Befundlage unterstützend soll der folgende Artikel die Grundlagen der selektiven Wirkung von Weiterbildungskosten im Allgemeinen sowie der Finanzierung von Weiterbildung im Speziellen beleuchten, indem die Bedeutung der Finanzierung für das konkrete Teilnehmerverhalten sowohl aus Sicht der Institutionen bzw. der Weiterbildner als auch aus der Perspektive der Adressaten und Teilnehmer diskutiert wird.

2. Finanzierung aus Sicht der Weiterbildner/innen

Die nachfolgend erläuterten Ergebnisse zur Finanzierung aus Sicht der Weiterbildner/innen stammen aus dem Forschungsprojekt „KomWeit“ (Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von Weiterbildner/innen)¹. Die Themen „Finanzierung“ und „Zielgrup-

pen“ ziehen sich dabei wie ein roter Faden durch die Ergebnisse: Sie stellen aktuelle Herausforderungen dar, sind zentral für die Tätigkeiten der Weiterbildner/Innen und finden sich unter den wichtigsten Fortbildungsinteressen und -bedarfen (vgl. von Hippel/Tippelt in Druck).

Aus Sicht der Weiterbildner/innen können Förderinstrumente die Selektivität auf verschiedene Weise beeinflussen (vgl. Abbildung 1). Zum Einen tragen sowohl Drittmittelakquise wie Gutscheine zu einem erhöhten administrativen Aufwand für die HPM bei. Dadurch bleibt weniger Zeit für beispielsweise längerfristige Konzepte, um Zielgruppen zu erreichen. Förderinstrumente haben damit einen indirekten Einfluss auf Themen, Angebote und Zielgruppen. Zum anderen gibt es einen direkten Einfluss, da in Projekten bestimmte Zielgruppen fokussiert werden und bei den Gutscheinen vor allem Mitnahmeeffekte angenommen werden. Die befragten Weiterbildner/innen begrüßen fast durchweg die Initiative der Bildungsprämie, bezweifeln jedoch größtenteils, ob tatsächlich auch Bildungsferne erreicht werden (vgl. auch Jablonka 2009).

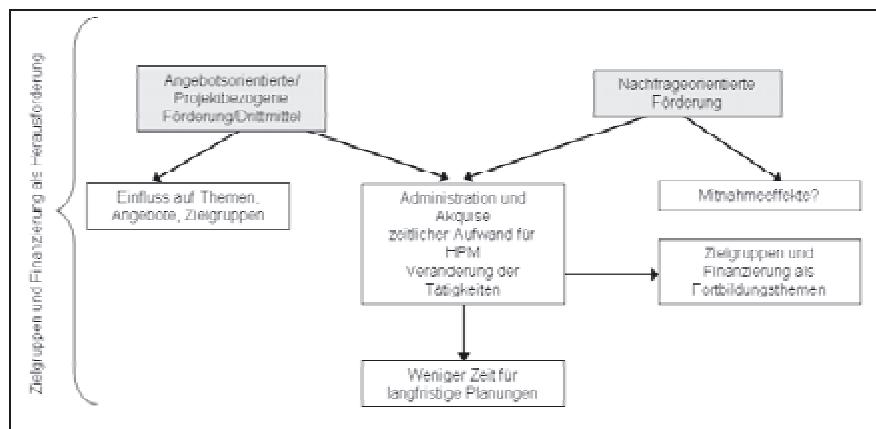


Abb. 1: Selektivität von Förderinstrumenten aus Sicht der Weiterbildner/innen

Im Folgenden sollen diese Bereiche anhand der Ergebnisse zur Mesoebene (hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter – HPM) exemplarisch aufgezeigt werden. Finanzierung als Herausforderung heißt für die HPM abnehmende öffentliche Förderung und die Zunahme von kompetitiven Verfahren der Drittmittelvergabe auf Projektbasis. Die Antragstellung erfordert neue Kompetenzen von den HPM und bringt einen erhöhten Verwaltungsaufwand mit sich und benötigt damit Zeit, die den HPM dann teilweise für langfristige Planungen nicht mehr zur Verfügung steht. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich bei den Tätigkeiten der HPM ein Spannungsfeld abzeichnet zwischen den alltäglichen Aufgaben, zu denen auch der (Finanz-) Verwaltungsaufwand gehört und dem Ziel, längerfristig Perspektiven zu entwickeln, wie bestimmte Zielgruppen zu erreichen sind. Die Bedarfserhebung und Zielgruppenanalyse sind dafür zentral (vgl. Meisel 2003). Die Herausforderungen, Zielgruppen zu er-

reichen und gleichzeitig die Finanzierung sicherzustellen, sind dabei eng miteinander verknüpft. Nachteile der Projektarbeit sehen die Befragten im Verwaltungsaufwand, dem Mangel an langfristigen Planungen und im Wegbrechen personeller Strukturen. Ohne Grundfinanzierung geht es aus ihrer Sicht nicht: ohne sie ist keine langfristige Programmplanung, kein Erreichen von bildungsfernen Zielgruppen und keine qualitätsvolle Arbeit zu leisten. Als Vorteil der Projektarbeit sehen sie jedoch die Möglichkeit, über Kooperationspartner neue Zielgruppen zu erreichen und innerhalb der Projekte Bildungskonzepte entwickeln und gestalten zu können.

3. Finanzierung von Weiterbildung aus Adressat/innensicht

Welchen Stellenwert nimmt die – aus Sicht der Bildungspolitik bisher noch ungelöste (vgl. Dohmen u. a. 2007) – Kostenfrage innerhalb der Teilnehmer- und Adressatenforschung ein? Welche Rolle spielen die finanziell zu leistenden Aufwendungen für das Zustandekommen und die jeweilige Ausprägung des Weiterbildungsverhaltens?

Im Kontext der Adressatenforschung wird das Thema der monetären Aufwendungen für Weiterbildung zum einen im Rahmen der Marketingstrategie als Marketinginstrument der „Preispolitik“ diskutiert. Zum anderen zeigen zahlreiche Studien auf, dass individuelle Kostenbelastungen eine erhebliche, wenn auch nicht ausschlaggebende Weiterbildungbarriere darstellen (vgl. bspw. Barz/Tippelt 2007; BMBF 2006; Tippelt u. a. 2003).

Entsprechend der Bereitschaft, sich finanziell an Weiterbildung zu beteiligen, steigen auch die tatsächlichen Weiterbildungsausgaben mit der Höhe des Schulabschlusses; dabei leisten Befunde des AES zufolge Weiterbildungsteilnehmer mit höherem Schulabschluss nahezu doppelt so viel Eigenanteil wie Personen mit niedrigem oder mittlerem schulischen Bildungsabschluss. Die erheblichen Abweichungen der ermittelten Kosten von Studie zu Studie sind dabei nicht nur Unterschieden in der Erhebungsmethodik anzulasten, sondern Verzerrungen sind zumindest auch teilweise dem Antwortverhalten der Befragten selbst geschuldet: die retrospektive Erhebung von Weiterbildungskosten aus subjektiver Sicht ist nicht nur erheblichen „Erinnerungsschwierigkeiten“ (Brödel/Yendell 2008, S. 46) ausgesetzt, sondern wird auch dadurch erschwert, dass die Befragten angesichts der hochkomplexen Finanzierungsstrukturen von Weiterbildung in der Regel „keine Kostenexperten“ sind (Barz/Tippelt 2007). Grundsätzlich unterliegen darüber hinaus Angaben über die persönliche finanzielle Situation in Form von Ausgaben und auch Einnahmen dem Problem der „eingeschränkten „Auskunftsbereitschaft“ (Brödel/Yendell 2008, S. 47). So schwanken die ermittelten durchschnittlichen Beträge zwischen 502 Euro für die berufliche Weiterbildung (vgl. Beicht u. a. 2006, nach Refinanzierung) und 860 Euro für die berufliche und allgemeine Weiterbildung zusammen (vgl. von Rosenbladt/Bilger 2008; nur zentrale direkte Kosten).

Bereits bekannte Befunde der differentiellen Erwachsenenbildungsforschung legen nahe, dass die Wahrnehmung und Bewertung der „Kostenfrage“ stark von grundsätzlichen Werthaltungen und Einstellungen geprägt wird, weshalb die Befunde im Folgenden exemplarisch milieuspezifisch differenziert werden. Neben der Struk-

tur, der Höhe sowie der sozialstatistischen Differenzierung der Eigenbeteiligung an Weiterbildung kommt dem Kostenaspekt sowohl bei der Frage nach grundsätzlichen Weiterbildungsbarrieren, aber auch nach Determinanten der Teilnahmeanscheidung eine bedeutende Rolle zu. So werden im Folgenden die grundsätzliche Zahlungsbereitschaft der Adressaten, die Rolle des Kostenaspekts bei der Ermittlung von Weiterbildungsbarrieren sowie die Bedeutung des Marketinginstruments „Preispolitik“ für die jeweilige Teilnahmeanscheidung u. a. unter milieuspezifischen Gesichtspunkten diskutiert. Exemplarisch werden dabei die Etablierten als Vertreter eines mäßig weiterbildungsaktiven, aber finanziertigen Oberschichtmilieus, die gegenüber Weiterbildung durchaus aufgeschlossenen Traditionenverurzelten als Angehörige einer mittleren bis niedrigen Einkommensschicht sowie die weiterbildungsinaktiven Konsum-Materialisten als Angehörige eines einkommensschwachen Unterschichtmilieus vergleichend analysiert; Grundlage stellen Befunde der Münchner Studie (Tippelt u. a. 2003) sowie der deutschlandweiten Milieustudie (Barz/Tippelt 2007) dar.

3.1 Zahlungs- und Preisbereitschaft der Adressaten

Zusammen mit der Kommunikations-, der Distributions- sowie der Angebotspolitik zählt die Preispolitik zu den vier „Aktionsparametern“ (Schöll 2005, S. 59) einer systematischen Marketingstrategie; dabei ist es aber das Marketinginstrument, das sowohl vonseiten der Erwachsenenbildungsforschung als auch der Erwachsenenbildungspraxis bisher eher stiefmütterlich behandelt wurde (vgl. Tippelt u. a. 2008).

Wesentliche „Kennzahl“ der Preispolitik ist neben dem Wissen um Einkommenssituation und tatsächliche Höhe der selbst getragenen Weiterbildungsausgaben unterschiedlicher Zielgruppen auch die Kenntnis der grundsätzlichen „Zahlungsbereitschaft“, wobei Letztere im Rahmen der Angebotsplanung Grundlage der Preisgestaltung und Preisdifferenzierung darstellen sollte (vgl. Tippelt u. a. 2008).

Dass bislang kaum verlässliche Informationen zur Zahlungsbereitschaft unterschiedlicher Adressatengruppen vorliegen, mag angesichts der bereits diskutierten methodischen Schwierigkeiten der Ermittlung von Weiterbildungsausgaben nicht verwundern; zur mangelnden Auskunftsreichheit der Adressaten hinzu kommt auch eine grundsätzliche Unsicherheit, was die jeweiligen Preismargen im Weiterbildungsbereich angeht. Untersucht wurde bislang meist die allgemeine Bereitschaft, überhaupt selbst in Weiterbildung zu investieren (vgl. von Rosenbladt/Bilger 2008) sowie die Akzeptanz bereits erhobener Gebühren (vgl. bspw. Barz/Tippelt 2007).

Im Rahmen der deutschlandweiten Milieustudie wurde erstmals versucht, die grundsätzliche Zahlungsbereitschaft im Rahmen qualitativer Interviews zu ermitteln und milieuspezifisch zu differenzieren. Auch wenn sich umfassende und differenzierte Milieuprofile im Hinblick auf die Gestaltung der vier Marketinginstrumente nachzeichnen lassen, zeigt sich auch in den Interviews deutlich, dass die Befragten grundsätzlich keine Experten sind, was die Preise auf dem Markt angeht. Besonders groß ist verständlicherweise die Unsicherheit hinsichtlich eines akzeptablen Preisniveaus bei denjenigen, die bislang nur auf wenige Vergleichsmöglichkeiten zurückgreifen

können und keinen Überblick über die jeweiligen Finanzierungsstrukturen haben (Traditionsverwurzelte, Konsum-Materialisten).

Einen guten Überblick über die etwaige Preislage für in Frage kommende Angebote äußern dahingegen die Etablierten, die je nach Branchenüblichkeit durchaus bereit wären, auch höchste Preise zu zahlen. Die vergleichsweise hohe Preisbereitschaft ist in diesem Milieu nicht primär – wie man aufgrund der Lokation des Milieus im sozialen Raum vermuten könnte – dem so genannten „Prestige“- oder auch „Veblen-Effekt“²² geschuldet, sondern ist auch auf das Engste verbunden mit einer utilitaristischen Argumentationslinie: das Ausmaß der finanziellen Ressourcen, die Erwachsene bereit sind in den Prozess lebenslangen Lernens einzubringen, wird grundsätzlich an dem zu erwartenden beruflichen wie persönlichen Nutzen festgemacht (vgl. Beicht u. a. 2006; Brödel/Yendell 2008).

Im Einklang mit den Annahmen des Veblen-Effekts werden in diesem Milieu ganz offen deutliche Parallelen zwischen Höhe des Preises und Qualität der Veranstaltung gezogen, denn: *was nichts kostet, das ist nichts, sozusagen. (...) Prinzipiell gibt es da in der Regel schon einen Zusammenhang*“ (ETB m 35).

Im Gegensatz zu den Etablierten hat bei den Konsum-Materialisten hinsichtlich ihrer Bereitschaft, Eigenressourcen in Weiterbildung zu investieren, die „utilitaristische Argumentationsfigur“ (Brödel/Yendell 2008, S. 38) keinerlei bzw. ein gegenteiliges Gewicht: Weiterbildung wird per se kein Nutzen für den ohnehin schon problembeladenen Alltag zugestanden – ganz im Gegenteil, die Teilnahme an Weiterbildung wird als alleiniger Kostenfaktor verbucht, für den man keinesfalls Geld ausgeben würde, denn: „*das Geld hab' ich nicht – und dafür ist es mir auch zu schade*“ (MAT m 27); dabei zeigt sich allerdings eine deutliche Prioritätenverschiebung hin zu sozial Sichtbarem und Prestigeträchtigem, in das man gerne kurzfristig zumindest überschaubare Summen investiert.

Auch die sicherheits- und familienorientierten Traditionsverwurzelten müssen mit ihrem Ersparnen sorgsam umgehen – und setzen Prioritäten hinsichtlich der Verwendung ihrer knappen Eigenressourcen. Geld kann für den Luxus Weiterbildung erst dann ausgegeben werden, wenn die Grund- und Sicherheitsbedürfnisse der Familie erfüllt sind; die größte Sorge ist es, durch unbedachte Ausgaben den hart erkämpften Status Quo nicht mehr halten zu können und Schulden auf sich nehmen zu müssen.

Hinsichtlich der so zentralen Kosten-Nutzen-Argumentation als Regulativ der Weiterbildungsteilnahme zeigt sich für die Traditionsverwurzelten, dass sie Weiterbildung als eine spannende, bereichernde und auch wohltuende Freizeitaktivität empfinden – die allerdings in ihrer Wertschätzung und Prioritätensetzung keine Zeit- bzw. Geldverwendungskonkurrenz für die milieutypisch so bedeutsamen familiären Pflichten, die milieutypische Sorge um den hart erkämpften Status Quo („bescheiden-er Wohlstand“) und auch die milieutypische Bescheidenheit hinsichtlich der eigenen Belange darstellt. Weiterbildung wird hier nicht als unabdingbar und beruflich wie privat unterstützend erlebt, sondern eher als persönliche Bereicherung empfunden, die allerdings hinter den familiären Verpflichtungen zurückstehen muss.

3.2 Teilnehmergebühren als relevantes Auswahlkriterium im Kontext der Teilnahmeentscheidung

Das Instrument der Preispolitik hat u. a. zum Ziel, das Image und die Wertschätzung sowohl des Angebots als auch des Anbieters zu formen und zu fördern. Bezeichnend für die Rolle der eigens zu leistenden Teilnehmergebühren im Kontext der Entscheidung für oder gegen die Beteiligung an Weiterbildung ist der Befund der Münchner Studie, dass die Teilnehmergebühren für einen Großteil der aktuellen sowie potentiellen Nachfrager eine bedeutende Rolle bei der Prüfung und Auswahl von Angeboten ausmachen (vgl. Tippelt u. a. 2003). Demnach scheint lediglich für rund ein Drittel der Befragten (36 Prozent) der Preis keine Rolle bei der Veranstaltungsauswahl zu spielen.

Betrachtet man den genauen Wortlaut des Items³, so verwundert der Befund, für das Leitmilieu der Etablierten spielt der Preis als Auswahlkriterium eine eher untergeordnete Rolle, kaum. Zum einen spielt hier sicherlich der Aspekt der sozialen Erwünschtheit hinein; zum anderen geben Vertreter von Oberschichtmilieus ganz im Sinne des bereits diskutierten Veblen-Effekts weniger einen niedrigeren, als vielmehr einen höheren Preis als relevantes Auswahlkriterium an (vgl. vorangegangener Abschnitt).

Entsprechend der eingeschränkten Zahlungsbereitschaft sowie der engen Eigenressourcen empfinden die Traditionsvverwurzelten Befunden der Münchner Studie zufolge den Preis überdurchschnittlich häufig als relevantes Auswahlkriterium. Dies zeigt sich auch in den qualitativen Interviews der deutschlandweiten Milieustudie: Weiterbildung würde man dann sofort in Anspruch nehmen, wenn sie möglichst kostengünstig bis kostenneutral angeboten werden würde:

„Wenn's nix kostet, würd' ich es sofort machen. Der Erste-Hilfe-Kurs zum Beispiel, der war kostenlos. Da war ich sofort dabei.“ (TRA w 70)

Auch wenn im Rahmen der Münchner Studie immerhin einige der befragten Konsum-Materialisten den günstigen Preis als relevantes Auswahlkriterium betrachten, legen die tiefergehenden Befunde qualitativer Interviews im Rahmen der deutschlandweiten Milieustudie nahe, dass die Eigenbeteiligung an Weiterbildung für die Milieuangehörigen grundsätzlich – nicht zuletzt aufgrund der extrem niedrigen Nutzenerwartung – schlichtweg nicht in Frage kommt. Gebührenermäßigungen oder Förderungen von dritter Seite werden nur dann angefragt bzw. in Anspruch genommen, wenn als Konsequenz die Stornierung bestimmter Gratifikationen – wie z. B. das Arbeitslosengeld – droht. Grundsätzlich scheint aber die Option, Fördermöglichkeiten in Anspruch zu nehmen, auf große Hemmschwellen und eine gewisse Hilflosigkeit bei den Adressaten in diesem Milieu zu stoßen, wie zwei Gesprächspartner exemplarisch verdeutlichen:

„Ich hab' da schon mal darüber nachgedacht so was mal in Angriff zu nehmen, nur dann ist eben wieder: Wo sollte ich mich da melden und wie wird das finanziert, was muss ich da tun und dann hab ich s dann halt gleich wieder vergessen.“ (MAT w 37)

„Hab' ich bisher noch nie in Anspruch genommen, weil Du musst irgendwas vorweisen. Das heißt, die Firma sagt, okay, wenn Du Dich weiterbilden willst, dann mach das

und dann kriegst Du von uns Urlaub. Aber erst muss die Entscheidung da sein, musst sagen, okay ich geh' auf die und die Schule, musst Dich angemeldet haben und musst damit anfangen und dann erst kriegst Du von der Firma die Zusage. Das ist ganz schön umständlich.“ (MAT m 29)

Hier zeigt sich eine bedeutende Barriere der Inanspruchnahme nachfrageorientierter Finanzierungsinstrumente durch Bildungsbenehltigte, die eng verbunden ist mit den bereits bekannten zentralen Nichtteilnahmegründen der Intransparenz sowie der Schwellen- und Berührungsängste (vgl. z. B. Holzer 2004; Barz/Tippelt 2007).

3.3 Kosten für Weiterbildung als Teilnahmebarriere

Bereits frühe Untersuchungen zu Determinanten und Barrieren des Weiterbildungsverhaltens können aufzeigen, dass die (nicht) zur Verfügung stehenden zeitlichen und finanziellen Ressourcen zu den am häufigsten genannten Gründen der Nichtteilnahme zählen (vgl. bspw. Grimm 1966; Tietgens 1978; Ebert u. a. 1984; Bolder u. a. 1994); dabei wurde allerdings schon bald die Befürchtung laut, dass diese Begründungen in empirischen Studien gleichsam als allgemeine „Fluchtkategorie“ (Bolder u. a. 1994, S. 79) fungierten, hinter der sich subjektive Bewusstseinshaltungen und individuelle Prioritätensetzungen verbergen. So treffen bspw. für Tietgens (1978) die Verweise auf fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen „zwar immer etwas Richiges, aber sie sind in keiner Weise zwingend“ (ebd., S. 124); noch deutlicher kommen Ebert u. a. (1984) zu dem Schluss, dass ein „Mangel an Geld, so kann resümiert werden, [...] heute sicherlich in den seltensten Fällen eine unüberwindbare Barriere für Weiterbildungsbedürfnisse“ darstellt (ebd., S. 19); auch vorangegangene Untersuchungen des Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) schlussfolgern, zu hohe Kosten seien nur in den seltensten Fällen eine bedeutende Begründung für eine Nichtteilnahme (vgl. Bardeleben u. a. 1996; ebenfalls zum Thema: Ehmann 2003).

Den kritischen Einschätzungen vorangegangener Untersuchungen zum Trotz schließen aktuelle Untersuchungen zu Teilnahme- und Nichtteilnahmegründen die Kategorien des zeitlichen und finanziellen Aufwands dennoch mit ein, bzw. deren Bedeutung wird sogar in jüngster Zeit durch schwerpunktmaßige Untersuchungen herausgestellt (vgl. bspw. Brödel/Yendell 2008; Beicht u. a. 2006) und die Überwindung „finanzielle[r] Barrieren beim Zugang zu beruflicher und allgemeiner Weiterbildung“ wird – zu Recht – als ein wichtiges Instrument zum Abbau von Chancengleichheit im Bildungswesen gefordert (vgl. Klemm 2000).

Die jeweiligen verfügbaren zeitlichen wie finanziellen „Eigenressourcen“ stellen einen bedeutenden Einflussfaktor auf das Teilnahmeverhalten dar. So kann z. B. die aktuelle BIBB-Studie zu Kosten und Nutzen der Weiterbildung herausstellen, dass immerhin knapp die Hälfte der Befragten Weiterbildungskosten als bedeutende Weiterbildungsbarriere empfinden, dabei stimmen erwartungsgemäß die Nichtteilnehmer häufiger dieser Barriere zu als die Teilnehmer. Über die Hälfte der Nichtteilnehmenden geben an, nur dann an Weiterbildung teilzunehmen, wenn sie keinen finanziellen Eigenbeitrag leisten müssten; von den Teilnehmern bejahen immerhin 40 Prozent diese Teilnahmebarriere (Beicht u. a. 2006, S. 43). Im Rahmen der Münchener Studie

(vgl. Tippelt u. a. 2003) nehmen die finanziellen Aufwendungen für Weiterbildung immerhin Rang drei unter den bedeutenden Weiterbildungsbarrieren ein. Befunden des AES zufolge zählen finanzielle Aspekte zu den so genannten „situativen Bedingungen“ (von Rosenbladt/Bilger 2008, S. 128); dieser Begründung für die Nichtteilnahme stimmen immerhin knapp ein Viertel aller Nichtteilnehmer zu. Betrachtet man die Ergebnisse des Berichtssystems Weiterbildung im Zeitverlauf, so lässt sich feststellen, dass der Teilnahmebarriere „Weiterbildung ist zu teuer“ (BMBF 2006, S. 262) im Jahre 2003 deutlich mehr Gewicht zukommt als noch zu Beginn der 1990er Jahre (34 Prozent vs. 26 Prozent). Erwartungsgemäß geben eher benachteiligte Teilgruppen wie Arbeiter, Personen ohne Berufsausbildung oder Personen mit niedriger Schulbildung den Kostenaspekt deutlich häufiger als relevante Teilnahmebarriere an als Beamte, Hochschulabgänger oder Personen mit Abitur (vgl. BMBF 2006, S. 265). WeiterbildungsbARRIEREN wie auch bei Teilnahmegründen um komplexe Motivverkopplungen handelt, die niemals für sich alleine für das tatsächliche Weiterbildungsverhalten ausschlaggebend sind, zeigt ein Blick auf die Einschätzung des „wichtigsten Grunds“ für die Nichtteilnahme im Rahmen des AES – hier geben nur 5 Prozent der Nichtteilnehmer an, eine anvisierte Weiterbildungsmaßnahme sei lediglich aus finanziellen Gründen gescheitert (vgl. von Rosenbladt/Bilger 2008).

Grundsätzlich besteht Übereinstimmung darin, dass (Nicht-)Teilnahmemotive im Rahmen von Repräsentativeverhebungen nur bedingt erfasst werden können und zudem verzerrnde Effekte wie bspw. soziale Erwünschtheit eine große Rolle spielen (vgl. Barz/Tippelt 2007; BMBF 2006). Die insbesondere im Rahmen des Berichtssystem Weiterbildung IX (BMBF 2006) aufgedeckten soziodemographischen Differenzierungen der subjektiven Relevanz des Kostenfaktors als Nichtteilnahmemotiv sind insofern weiter zu differenzieren, als grundsätzliche Werthaltungen, Einstellungen und auch Lebensstile im Sinne der Milieuforschung erheblichen Einfluss auf die subjektive Bewertung von WeiterbildungsbARRIEREN nehmen.

Erwartungsgemäß spielen für die Angehörigen des etablierten Milieus finanzielle Aspekte als WeiterbildungsbARRIERE eine nur untergeordnete Rolle; im Vergleich mit anderen Leitmilieus (Konservative, Postmaterielle, moderne Performer) stimmen die Etablierten allerdings noch recht häufig dieser Barriere zu (vgl. Tippelt u. a. 2003). Eine Begründung findet sich in den Befunden der „Milieuprofile“ (vgl. Barz/Tippelt 2007): Etablierte wählen grundsätzlich – nicht zuletzt aufgrund ihrer hohen Ansprüche, aber auch dem „Prestige-Effekt“ der Teilnahmegebühr – kosten- aber auch zeitintensiver Angebote, deren Verwirklichung im Zweifelsfall auch erst einmal hinter beruflichen Anforderungen zurückstehen muss.

Für die Traditionenverwurzelten hingegen stellen angesichts der eher kleineren Einkommen und dem Bemühen, den mühsam erarbeiteten Status Quo zu halten, Teilnahmegebühren eine manifeste WeiterbildungsbARRIERE dar; entsprechend würde man allerdings sehr günstige bzw. kostenfreie Veranstaltungen gerne in Anspruch nehmen.

Auch die Konsum-Materialisten, deren Lebenssituation grundsätzlich von prekären finanziellen Verhältnissen geprägt ist, äußern sich überdurchschnittlich häufig zur WeiterbildungsbARRIERE der hohen Kosten (vgl. Barz/Tippelt 2007).

Hier ist allerdings ganz anders als bei den Traditionsvorurteilen – wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen – nicht nur von einer mangelnden Liquidität, sondern auch einer klaren Prioritätenverschiebung auszugehen, die u. a. in der Wertschätzung und Nutzenerwartung von Weiterbildung wurzelt.

4. Fazit

Finanzierung stellt den notwendigen Rahmen für die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung dar, gleichzeitig entfaltet sie aber auch selektive Folgen. Weiterbildungskosten, aber auch (nachfrageorientierte) Förderinstrumente tragen sowohl auf Adressaten- wie auf Institutionenebene Bildungsungleichheiten fort. Um die selektive Wirkung von Förderinstrumenten zu verringern, müsste auf Institutionenebene die institutionelle Förderung erhalten und verbessert werden, um langfristige Perspektiven der Zielgruppenerreichung entwickeln und Benachteiligte ansprechen zu können (siehe Abschnitt 2). Auf Adressatenseite müsste verstärkt auf eine gezielte Förderung von Benachteiligten gesetzt werden (vgl. auch Ehmann 2003), die bislang die positiven Auswirkungen von Bildung auf die soziale und finanzielle Situation nicht erfahren konnten und daher andere Kosten-Nutzen-Bilanzierungen aufstellen (siehe Abschnitt 3). Die neuere Tendenz, verstärkt die Aufwendung finanzieller Eigenressourcen als manifeste WeiterbildungsbARRIERE in Untersuchungsdesigns zu integrieren und herauszustellen, erweist sich als richtig und wichtig: die Investition in Weiterbildung, deren Effekte für die Teilnehmenden nur schwer zu umreißen sind, wird in Zeiten finanzieller Unsicherheit eher zurückgestellt bzw. bei fehlender Mitfinanzierung durch den Arbeitgeber auf „später“ vertagt – auch in den eher einkommensstärkeren Adressatengruppen. Dabei ist den zeitlichen Eigenressourcen mindestens ebenso viel Beachtung zu schenken, da in Krisenzeiten zeitliche wie psychische Ressourcen eher in Bemühungen um den Arbeitsplatzerhalt investiert werden. Wie in diesem Beitrag exemplarisch am Beispiel der Konsum-Materialisten aufgezeigt, können Unterstützungssysteme und finanzielle Förderinstrumente nur dann regulierend in das Teilnahmeverhalten eingreifen, wenn sie in einen weiteren Rahmen der aufsuchenden Bildungsberatung sowie des Zielgruppenmarketings eingebettet sind (vgl. auch Balzer/Nuissl 2000). Zum Abbau ungleicher Zugangschancen zu Weiterbildung müssen dementsprechend auch diese Bereiche – zusammen mit der Qualitätssicherung (vgl. Dohmen/de Hesselle/Himpele 2007) stärkere finanzielle Unterstützung erfahren. Dabei ist die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Sozialpartnern und das Lernen von Erfahrungen anderer Länder ein Schlüssel zur erfolgreichen Umsetzung von Konzepten der WeiterbildungsfINANZIERUNG, um durch „Vermittlungsinstanzen“ die Zielgruppen mit Finanzierungskonzepten zu erreichen.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt wurde von 05.07-05.09 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Es wurde in enger Kooperation mit dem Rat der Weiterbildung – KAW realisiert.
- 2 Der Veblen-Effekt geht davon aus, dass die Nachfrage nach einem Produkt nicht nur vom tatsächlichen Preis gesteuert wird, sondern maßgeblich auch von der Vermutung abhängt, wie ein auffällig hoher Preis auf Nichtkäufer wirkt und welche Schlüsse diese dann über den (hohen) gesellschaftlichen Status des Erwerbers zulassen (vgl. Veblen 1981).
- 3 „Ein günstiger Preis spielt für mich bei der Auswahl der Veranstaltung eine wichtige Rolle“ (Tippelt u. a. 2003, S. 32)

Literatur

- Balzer, C. (2001). Finanzierung der Weiterbildung. Abschlussbericht. Förderungskennzeichen: BMBF W 1115.00 (abrufbar unter: www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/balzer01_01.pdf, 11.07.09)
- Balzer, C./Nuissl, E. (Hrsg.) (2000). Finanzierung lebenslangen Lernens. Bielefeld
- Bardeleben, R./Beicht, U./Herget, H./Krekel, E. (1996). Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung. Bielefeld
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld
- Beicht, U./Krekel, E./Walden, G. (2006). Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bonn
- Bolder, A./Hendrich, W./Nowak, D./Reimer, A. (1994). Weiterbildungsabstinentz. Makrostrukturen und Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinentz in Deutschland 1993. Band 1. Köln
- Brödel, R./Yendell, A. (2008). Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen. NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen. Bielefeld
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006). Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht. Abrufbar unter www.bmbf.bund.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf, 15. Juli 2009
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008). Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. (abrufbar unter www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf, 28.07.2009)
- Dohmen, D. (2007). Aktuelle Trends der nachfrageorientierten Weiterbildungsförderung in Europa – Eine Synopse. Kurzstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin
- Dohmen, D./Hessele, V. d./Himpele, K. (2007). Analyse möglicher Modelle und Entwicklung eines konkreten Konzepts zum Bildungssparen. Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Berlin/Bonn
- Ebert, G./Hester, W./Kraut-Ebert, D./Richter, K./Thom, W. (1984). Weiterbildungsbereitschaft und Lebenswelt. Band I. Wege zum methodisch kontrollierten Fremdverstehen. Frankfurt a. M.
- Ehmann, C. (2003). Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Bielefeld: wbv
- Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (Hrsg.) (2004). Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Bielefeld
- Faulstich, P./Vespermann, P. (Hrsg.) (2002). Weiterbildung in den Bundesländern. Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven. Weinheim

- Friebel, H. (1993). Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/innen. In: ders. (Hrsg.), *Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang*. Bad Heilbrunn, S. 1-53
- Friedrich, K./Meisel, K./Schuldt, H.-J. (2005). Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld
- Grimm, S. (1966). *Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung*, München: Barth
- Hippel, A. von/Tippelt, R. (Hrsg.) (in Druck). Fortbildung der Weiterbildner/innen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim: Beltz
- Holzer, D. (2004). Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Münster
- Jablonka, P. (2009). Bildungsscheck NRW. Evaluation eines Förderinstruments. In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 16 (3), S. 45-48
- Klemm, K. (2000). Zur sozialen Schieflage öffentlicher Bildungsausgaben. In: Balzer, C./Nuissl, E. (Hrsg.). *Finanzierung lebenslangen Lernens*. Bielefeld, S. 55-57
- Lilienthal, E. (2009). Bildungsprämie praxistauglich. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 16 (3), S. 8
- Meisel, K. (2003). Weiterbildungsmanagement und Programmplanung. In Gieseke, W. (Hrsg.). *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 98-109
- Rosenbladt, B. von/Bilger, F. (2008). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland: Band 1: Be richtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007*. Bielefeld
- Schöll, I. (2005). Marketing in der öffentlichen Weiterbildung. Bielefeld
- Tietgens, H. (1978). Warum kommen so wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung*. Darmstadt, S. 98-174
- Tippelt, R./Reich, J./Hippel, A. von/Baum, D./Barz, H. (2008). Milieumarketing implementieren. Bielefeld
- Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S./Barz, H. (2003). *Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole*. Bielefeld
- Veblen, T. (1981). *Theorie der feinen Leute. Eine ökonomische Untersuchung der Institutionen*. München

Selbstgesteuertes Lernen

Ausweg aus oder neue Variante in dem ungleichen Kampf um das lebenslange Lernen?

Martin Baethge

Zusammenfassung

Der Artikel nimmt den Sachverhalt, dass individuelle und institutionelle Weiterbildungsaktivitäten im letzten Jahrzehnt rückläufig sind und sich an den sozialen Selektionsmustern in der Weiterbildungsteilnahme nichts geändert hat, zum Ausgangspunkt für die Frage, ob und wie weit in der Erwerbsarbeit, die sich als entscheidendes Merkmal für individuelle Weiterbildungsteilnahme erweist, Ansätze zur Erhöhung der Weiterbildungsteilnahme zu finden sind. Die Antwort geht von der Prämisse aus, dass stärker als in der Vergangenheit die Fähigkeit zu Selbststeuerung und Selbstorganisation zur zentralen individuellen Bedingung für die Teilhabe an Weiterbildung/lebenslangen Lernen geworden ist. Die Ergebnisse der vom Verfasser durchgeföhrten Repräsentativstudie zum Weiterbildungsverhalten und -bewusstsein der deutschen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zeigen, dass eine lernförderliche Arbeitsorganisation nicht allein einen gegenüber vorberuflicher Sozialisation eigenständigen Faktor für Weiterbildungsteilnahme abgibt, sondern gerade für Selbststeuerungskompetenz die entscheidende Größe darstellt. Damit tritt die betriebliche Arbeitsorganisation, die in der weiterbildungspolitischen Diskussion bisher vernachlässigt ist, neben andere institutionelle Bedingungen als Komplex der Ermöglichung oder Blockierung von Weiterbildungsteilhabe.

1. Weiterbildungsparadoxa und soziale Selektion

Der Sachverhalt ist ebenso klar wie klärungsbedürftig: Im Gegensatz zu einer ausufernden Weiterbildungsrhetorik in Politik und Wissenschaft, die im letzten Jahrzehnt immer wieder und aktuell verstärkt mit Hinweis auf die demografische Entwicklung die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens als zentrale Voraussetzung für berufliche und soziale Teilhabe betont, steht das tatsächliche Weiterbildungsverhalten von Individuen und Institutionen. Bei beiden lässt sich seit über zehn Jahren eine Rückläufigkeit der Weiterbildungsaktivitäten beobachten. Bei den Individuen drückt sich diese in einer erst sinkenden, dann stagnierenden Teilnahme an beruflicher wie

auch allgemeiner Weiterbildung aus, die beide nach einem Höhepunkt 1997 im Jahr 2007 auf dem Niveau von 1994 liegen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 138). Bei den Institutionen stellen sich rückläufige Weiterbildungsaktivitäten in einer deutlichen Reduzierung der Weiterbildungsausgaben bei allen wesentlichen Finanziers in der ersten Hälfte des Jahrzehnts dar: bei der Bundesagentur für Arbeit um 70 % von 7,8 (1999) auf 2,3 Mrd. Euro (2005), bei den Unternehmen um 16 % und bei der öffentlichen Hand (Gebietskörperschaften) um ein Fünftel (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 32).

An den sozialen Selektionsmustern in der *beruflichen Weiterbildung*, auf die ich mich im Folgenden konzentriere, hat sich wenig verändert. Nach wie vor sind es die unteren beruflichen Qualifikationsgruppen, die bei der Weiterbildungsteilnahme unterprivilegiert sind: Die Quote der Weiterbildungsteilnehmer mit Hochschulabschluss ist viermal, die der Fachkräfte auf der mittleren Ebene noch zweieinhalb so hoch wie die derjenigen ohne eine Berufsausbildung (vgl. Autorengruppen Bildungsberichterstattung 2008, S. 305). Unsere logistische Regression zur Prüfung zentraler Einflussfaktoren für die Teilnahme an Weiterbildung zeigt, dass über den beruflichen Qualifikationsstatus hinaus vor allem ältere Beschäftigte (über 50 Jahre) eine um 50 % geringere Chance gegenüber den jüngeren Altersgruppen haben, an Weiterbildung teilzunehmen. Die drei- bis vierfach niedrigere Teilnahmehance von Personen mit Migrationshintergrund gegenüber Personen ohne Migrationshintergrund ist wesentlich über Schulbildung und berufliche Qualifikation vermittelt. Der hervorstechende Befund unserer Analyse liegt darin, dass das stärkste Gewicht für Weiterbildungsteilnahme dem Erwerbsstatus zukommt: Vollzeiterwerbstätige haben unter sonst gleichen Bedingungen eine sechsmal höhere Chance, an Weiterbildung teilzunehmen, als Nichterwerbspersonen; gegenüber Arbeitslosen ist ihre Chance fast dreimal so hoch (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 141).

Aus den sozialen Merkmalen der *Weiterbildungsteilnahme* lassen sich noch nicht die Ursachen für die *Weiterbildungsabstinenz* erschließen.

Tab. 1: Dominante Barriere für Weiterbildungsteilnahme (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 55)

1.	Fehlender persönlicher oder beruflicher Nutzen	35 %
2.	Informations-, Qualitäts-, Angebotsdefizite	21 %
3.	Belastungen aus familiären Situationen (Vereinbarkeit Familie/Arbeit/Weiterbildung), knappe Zeit	34 %
4.	Weiterbildungskosten	10 %

Die Frage nach den Ursachen für die geringe Weiterbildungsteilnahme gerade der unteren Qualifikationsgruppen lässt sich auf einer institutionellen Ebene von Weiterbildungangeboten und einer individuellen Ebene von Motiven und Verhaltensweisen von Individuen beantworten. Auf der individuellen Ebene zeigt unsere Repräsentativstudie zum Weiterbildungsbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung ein aufschlussreiches Bild zu den Weiterbildungsbarrieren. Es sind vor allem vier Bar-

rieren-Komplexe, die von den Befragten jeweils als Haupthindernis für ihre Weiterbildung abstinent ins Feld geführt werden:

Man kann die beiden ersten Barrierekomplexe, die zusammen von mehr als der Hälfte der Befragten als Haupthinderungsgrund für Weiterbildungsteilnahme genannt werden, als Ausdruck eines Weiterbildungsparadoxons begreifen: der allgemein anerkannten Notwendigkeit von lebenslangem Lernen steht ein begrenztes Wissen über zukünftige berufliche Wissens- und Verhaltensanforderungen gegen. Der Mehrheit der Befragten vermittelt sich diese auch im institutionellen Bereich anzutreffende Unsicherheit über das inhaltliche „Wohin“, über den persönlichen oder beruflichen Nutzen von Weiterbildung. Dieses Gefühl wird ergänzt und verstärkt, wenn potentielle Weiterbildungsteilnehmer den Eindruck gewinnen, dass die Information über Weiterbildungsangebote und deren Qualität unzulänglich ist, zumindest in dem Sinn, dass sie ihnen ihre – häufig vermutlich diffusen – Erwartungen nicht erfüllen. (Die beiden ersten Antwortkategorien in Tab. 1 werden von 56 % der Befragten gewählt.) Die Daten zeigen auch, dass unmittelbar materielle Aspekte (Kosten) eine untergeordnete Rolle spielen (10 % nennen sie als Haupthinderungsgrund). Demgegenüber hat ein mittelbar materielles Problem eine wichtige Bremswirkung für Weiterbildungsteilnahme: Die Vereinbarkeit von Arbeit, Familie und Weiterbildung wird von mehr als einem Drittel als wichtigstes Hindernis für Weiterbildungsbeteiligung genannt. Zeitorganisationsmodelle, die diese Vereinbarkeit gewährleisten, haben deswegen eine hohe weiterbildungspolitische Relevanz, werden aber ohne materielle Regelungen im Sinne der Entlastung von Individuen oder Unternehmen bei Freistellung von anderen Verpflichtungen für Weiterbildung kaum realisierbar sein.

Da – wie gezeigt – der Erwerbsstatus für die Weiterbildungsteilnahme zentrale Bedeutung zukommt, erscheint es sinnvoll, sich auf der institutionellen Ebene vor allem die Orte der Erwerbsarbeit, die Unternehmen und Betriebe genauer anzusehen. Auch bei ihnen zeigen sich selektive Tendenzen. Sie stellen sich als starke Differenzen von betrieblichen Weiterbildungsangeboten nach Branchen und nach Personenmerkmalen wie Ausbildungsniveau, Alter und Geschlecht dar (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 143 f.).

2. Selbstgesteuertes Lernen als neuer Typus beruflicher Weiterbildung und soziale Selektion

Bis zu diesem Punkt sind mehr oder weniger bekannte Sachverhalte unter einem recht allgemeinen Begriff von Weiterbildung unter Gesichtspunkten individuellen und institutionellen Weiterbildungsverhaltens skizziert worden. Damit kann zwar das Weiterbildungsverhalten von Individuen und Institutionen und die Fortdauer der ihm eigenen sozialen Disparitäten beleuchtet werden. Eine weiterführende Betrachtung von Ursachen, Relevanz und Wegen zur Lösung von Widersprüchen und Disparitäten in der Weiterbildungsbeteiligung lässt sich erst mit Blick auf den inneren Zusammenhang von individuellen und institutionellen Bedingungsfaktoren auf der einen und auf einen präziseren Begriff von Weiterbildung/lebenslangem Lernen auf der anderen Seite gewinnen:

- Individuelle Bildungsverhaltensweisen sind in biografischer Perspektive der Sozialisation zu lebenslangem Lernen immer auch Resultat von Lerngelegenheiten, die dem einzelnen durch institutionelle Arrangements mehr oder weniger stark eröffnet werden. Das Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren beginnt bereits im vorschulischen Bereich, setzt sich über die Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen fort und wird durch die Lern- und Bildungsumwelten im Arbeitsleben im Erwachsenenalter weiter ausgeformt (vgl. die Beiträge in Achtenhagen/Lempert 2000). Die Ergebnisse des Zusammenspiels von Bildungsinstitutionen und Weiterbildungsverhalten sind in den sozialstrukturellen Analysen zur Weiterbildungsteilhabe nach Bildungsniveau immer wieder aufgeführt worden. Im Folgenden soll die Zusammenhangsanalyse um die Wirkung der *Lernumwelten* in der Arbeit erweitert werden.
- Man kann heute auch nicht mehr gut von einem traditionellen Begriff von Weiterbildung im Sinne der Fortführung schulischer Lernarrangements im Erwachsenenalter ausgehen, wie es etwa im Konzept des Deutschen Bildungsrats mit seiner Kategorie des „organisierten Weiterlernens“ (Deutsch Bildungsrat 1972, S. 51) angesprochen ist. Unter den Bedingungen nachindustrieller Gesellschaften geht es vielmehr um einen *bestimmten neuen Typus von Lernen* im Erwachsenenalter. Dieser zeichnet sich durch eine hohe Fähigkeit zur *Selbstorganisation und -steuerung von Lernaktivitäten* und zur *Antizipation von Lernerfordernissen* aus.

Den strukturellen Hintergrund beider Aspekte bildet der bereits angedeutete Sachverhalt, dass es angesichts der für nachindustrielle Gesellschaften typischen steigenden Unsicherheit über die Entwicklung von Absatz- und Arbeitsmärkten und einer erhöhten Unbestimmtheit über langfristig verwertbare Qualifikationen, die neben der Unkalkulierbarkeit des Marktes auch beschleunigten Wissensverschleiß zur Ursache hat, immer weniger Sinn ergibt, vordringlich auf traditionelle, standardisierte Weiterbildungsangebote zu setzen und die herkömmliche Distanz zwischen Weiterbildungsanbietern und Arbeitsmarkt bzw. Arbeitsorganisationen rigide aufrecht zu erhalten. In den Betrieben können wir beobachten, dass sie ihre eigene Weiterbildungsorganisation und -aktivität stärker prozessorientiert und bedarfsbezogen auszurichten trachten – verbunden durchaus auch mit Kosteneinsparungen (vgl. Baethge-Kinsky/Holm/Tullius 2006). Für staatliche und private Weiterbildungsanbieter steht die Anforderung, weniger *angebots-* und stärker *nachfrageorientiert* zu agieren, wenn sie den Bedarf des Arbeitsmarktes und die Bedürfnisse der Beschäftigten treffen wollen. (Dass damit ein neues, schwer lösbares Problem im Verhältnis von Angebot und Nachfrage in der Weiterbildung auftaucht, da eine zu stark nachfrageorientierte Weiterbildung auch pragmatisch verkürzt sein kann, sei hier am Rande vermerkt.)

Die begrenzten Effekte öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildung, z. B. der BA (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2004, S. 149 ff.) zeigen: Die externe Steuerung der Kompetenz- und Wissensproduktion in der beruflichen Weiterbildung gelingt immer weniger (wenn sie denn überhaupt früher einmal gut funktioniert hat), und Organisationen der Erwerbsarbeit und der beruflichen Qualifizierung sind gehalten, enger zu kooperieren und die Abstimmungsprozesse zu verdichten.

Gelingen wird dies zufriedenstellend nur, wenn die Beschäftigten mitspielen. Das Pendant zu Prozess- und Nachfrageorientierung in der Organisation von beruflicher Weiterbildung bildet auf der Ebene der Personen eine weitgehende *Subjektivierung der Weiterbildungsplanung und -steuerung*. Bei beruflicher Aufstiegsfortbildung war das auch früher sehr stark der Fall. Heute weitet sich diese Verhaltungsanforderung auf die zur alltäglichen Funktionsfähigkeit in der Arbeit, zu Statuserhalt und Beschäftigungssicherung erforderlichen Kompetenzen aus.

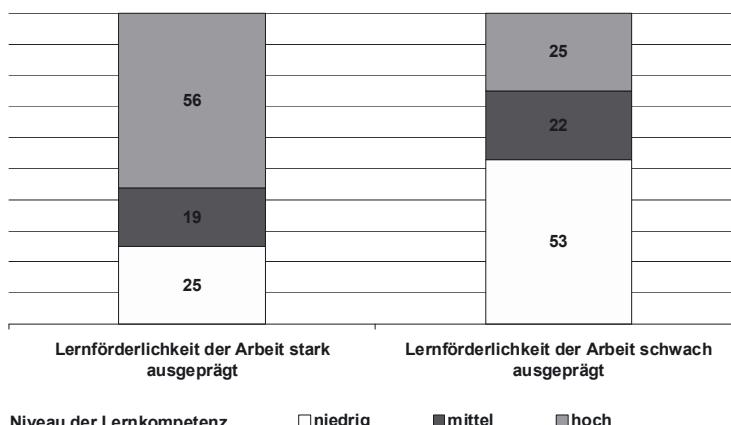
Theoretisch etwas anspruchsvoller dimensioniert und auf die aktuelle berufs-, arbeits- und arbeitsmarktsoziologische Debatte bezogen, lässt sich der thematisierte Zusammenhang zwischen Arbeit, Weiterbildung und Arbeitsmarkt so formulieren: Der zunehmenden Subjektivierung der Erwerbsarbeit folgt die verstärkte Subjektivierung der Kompetenzentwicklung, möglicherweise auch der Arbeitsmarktorientation (vgl. Voß/Pongratz 2001). Wir haben diese Zusammenhänge in unserer Repräsentativstudie zum Weiterbildungsverhalten und -bewusstsein der deutschen Bevölkerung aufgegriffen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004). Im Folgenden stelle ich einige für unser Thema zentrale Ergebnisse zum Zusammenhang von beruflichem Weiterbildungsverhalten, Kompetenzbewusstein und Arbeits- und Arbeitsmarkterfahrungen der deutschen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (19 bis 64 Jahre) vor. Mit Blick auf den neuen Weiterbildungstypus haben wir die Kompetenz für lebenslanges Lernen in drei Dimensionen operationalisiert, die jeweils als Indizes aus mehreren Merkmalen gebildet worden sind:

- Selbststeuerung/Selbstorganisation
- Antizipationsfähigkeit
- Weiterbildungsaktivität (als Kontrollvariable)

Diese Kompetenzen haben wir in Beziehung gesetzt zu institutionellen Lernumgebungen auf dem Arbeitsmarkt und in der betrieblichen Arbeit.

Abb. 1: Niveau der Lernkompetenz nach Lernförderlichkeit der Arbeit (in %) N = 2331

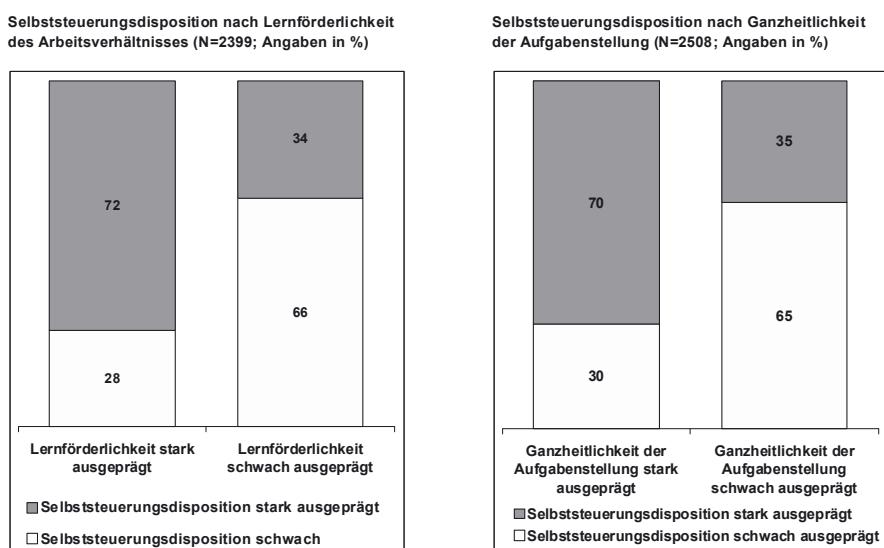
Quelle: Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 93



Es sind nicht die *Mobilitäts- und Arbeitsmarkterfahrungen*, die einen hohen Einfluss auf die Kompetenz für lebenslanges Lernen ausüben. Vor dem Hintergrund, dass die Berufs- und Arbeitsmarktmobilität der deutschen Erwerbsbevölkerung insgesamt nicht sehr ausgeprägt ist, weisen alle von uns geprüften Mobilitätsindikatoren wie Berufswechsel, Firmenwechsel, Wechsel des Wohnortes keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Gesamtindex „Kompetenz zu lebenslangem Lernen“ und mit dessen einzelnen Komponenten (Selbststeuerung, Antizipation, Aktivität) auf. Lediglich bei mehrfacher Arbeitslosigkeitserfahrung zeigt sich ein negativer Zusammenhang (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 72).

Im Gegensatz dazu stehen die *Arbeitserfahrungen*, die wir unter dem Aspekt möglicher Lernförderlichkeit der Arbeit sehr detailliert mit 16 Items in den Dimensionen Ganzheitlichkeit der Aufgabe, soziale Einbindung/Kommunikation, Partizipationschancen und berufliche Entfaltungsmöglichkeiten erfasst haben.¹ Es wird ein sehr hoher Zusammenhang zwischen der erfahrenen Lernförderlichkeit der Arbeit, in der jemand tätig ist, und der Kompetenz für lebenslanges Lernen deutlich. Beschäftigte, die in Arbeitsverhältnissen mit stark ausgeprägter Lernförderlichkeit tätig sind, weisen eine weit überdurchschnittliche hohe Lernkompetenz (56 %) auf, Personen an Arbeitsplätzen mit schwach ausgeprägter Lernförderlichkeit zeichnen sich eher dagegen auch durch ein sehr niedriges Niveau der Lernkompetenz aus (vgl. Abb. 1).

Abb. 2: Selbststeuerungsdisposition nach Lernförderlichkeit der Arbeit
Quelle: Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 101

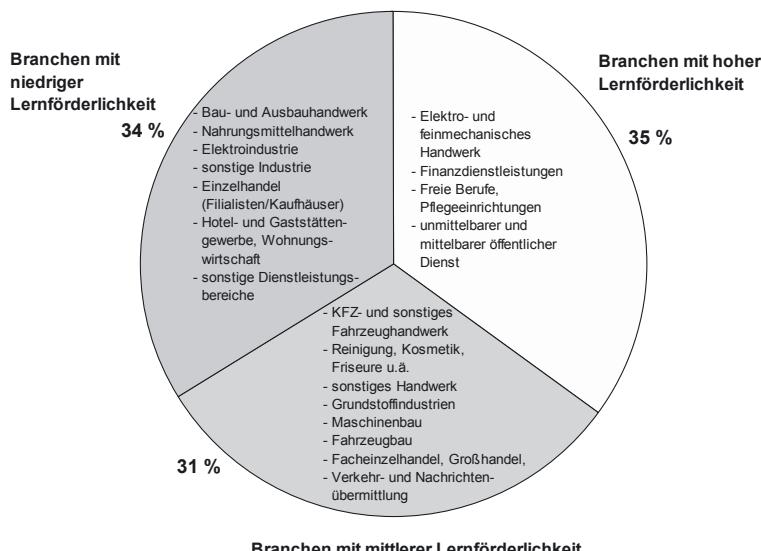


Was für den Gesamtindex Kompetenz gilt, findet sich bei seinen einzelnen Komponenten unterschiedlich stark ausgeprägt wieder. Am stärksten ist der Zusammenhang zwischen positiven Arbeitserfahrungen und der Selbststeuerungsdisposition (vgl.

Abb. 2), wobei die Ganzheitlichkeit der Arbeitsaufgabe einen besonders hohen Einfluss hat. Besondere Aufmerksamkeit verdient auch der technologische Modernisierungsgrad des Arbeitsplatzes, den wir über das Merkmal Arbeit mit PC bzw. mit Informationstechnologie erfasst haben. Auch hier ist der Zusammenhang eindeutig. Beschäftigte an technologisch modernen Arbeitsplätzen weisen sowohl eine höhere Gesamtkompetenz als auch die stärker ausgeprägte Selbststeuerungsdisposition auf als Arbeitskräfte an unmodernen Arbeitsplätzen.

Das Niveau der Lernförderlichkeit in der Arbeit ist nicht in allen Branchen gleich, sondern variiert im Urteil der Beschäftigten extrem zwischen den Wirtschaftszeichen, was zeigt, wie sehr die Gelegenheitsstrukturen zur Kompetenzentwicklung nach ökonomischen Merkmalen der Beschäftigung differieren. Wir haben drei Niveaus nach den empirischen Mittelwerten unterschieden (vgl. Abb. 3). Abbildung 3 zeigt bezogen auf die Gesamtbeschäftigung für Deutschland die Unterschiede in den arbeitsimmanenten Lernchancen der abhängig Beschäftigten. In der Aufteilung in den drei Sektoren finden sich Ähnlichkeiten mit den von CHTS 3² ermittelten Weiterbildungsangeboten von Unternehmen nach Branchen: In den Branchen mit niedriger Lernförderlichkeit tauchen das Bau-, das Hotel- und Gastgewerbe ebenso wieder auf wie der Einzelhandel u. a., die auch zu den weiterbildungsinaktivsten Branchen bei CHTS 3 zählen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 142 ff.).

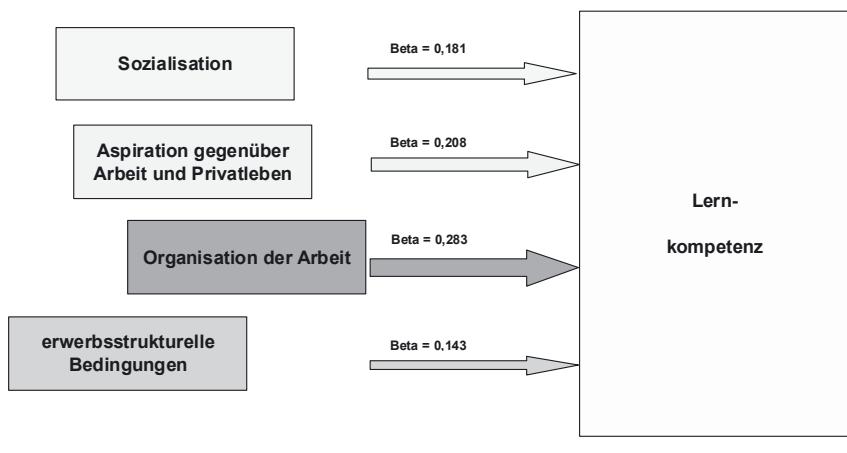
Abb. 3: Branchen nach Niveau der Lernförderlichkeit der Arbeit (N = 25179)
Quelle: Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 116



Da die Selbststeuerungskompetenz u. E. auf der individuellen Ebene für lebenslanges Lernen die entscheidende Größe abgibt, ist genauer zu klären, von welchen Sozialisationserfahrungen sie abhängig ist. Das Ergebnis zum Zusammenhang von Lernför-

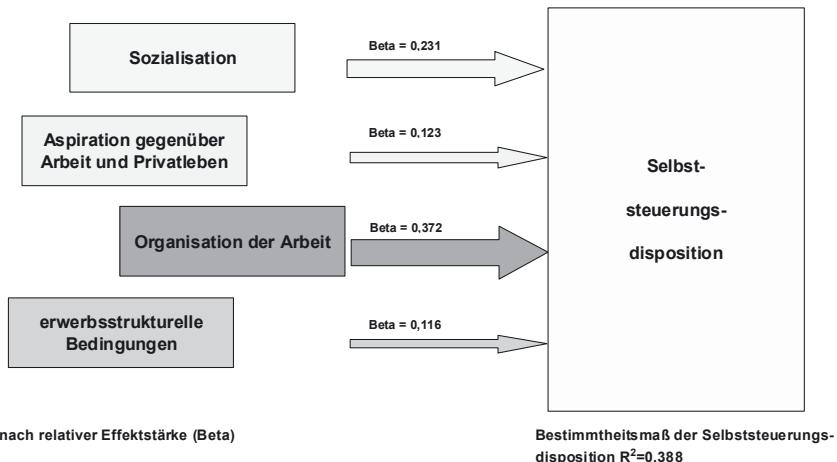
derlichkeit der Arbeit und Kompetenz zu lebenslangem Lernen wäre nicht besonders erwähnenswert, wenn die positiven Arbeitserfahrungen vor allem auf einem hohen Bildungs- und Ausbildungsstand der jeweiligen Arbeitsplatzinhaber zurückzuführen wären. Dies wäre nur die Verlängerung der Bildungsprivilegierung in der Jugend und würde die Annahme einer Aufwärtsspirale zwischen hohem Bildungsstand und positiver Arbeitserfahrung bestätigen. Tatsächlich scheint es sich anders zu verhalten und die Arbeitsorganisation ein unabhängiger Faktor in der Kompetenzentwicklung der Individuen zu sein, und zwar ein gewichtiger, wenn nicht gar der entscheidende. Mit Hilfe einer multiplen Regression haben wir die Stärke der Zusammenhänge jeweils zwischen Sozialisation/Bildung und Arbeitserfahrungen mit der Lernkompetenz insgesamt und die Selbststeuerungskompetenz im Besonderen bestimmt. Im Resultat zeigt sich nicht nur eine ausgeprägte Bestimmtheit der Lernkompetenz durch die von uns erfassten Dimensionen, sondern vor allem auch der größere Effekt, den die betriebliche Organisation der Arbeit auf sie hat. Dies gilt für den Gesamtindex Lernkompetenz für lebenslanges Lernen (vgl. Abb. 4) und noch stärker für das Merkmal der Selbststeuerungsdisposition (vgl. Abb. 5).

Abb. 4: Einfluss¹⁾ von Sozialisation, Aspiration, Arbeitsorganisation und erwerbsstrukturellen Bedingungen auf die Lernkompetenz, Quelle: Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 110



1) nach relativer Effektstärke (Beta)

Abb. 5: Einfluss von Sozialisation, Aspiration, Arbeitsorganisation und erwerbsstrukturellen Bedingungen auf die Selbststeuerungsdisposition, Quelle: Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 111



3. Fazit

Was bedeuten die Befunde für unsere übergeordnete Frage nach der Kompetenz zu lebenslangem Lernen im Zuge verstärkter Subjektivierung von Arbeit und Weiterbildung?

Die gute Nachricht ist, dass offensichtlich die Kompetenz für lebenslanges Lernen nicht mit Abschluss der vorberuflichen Sozialisation in Familie und Schule determiniert ist, auch wenn sie einen erheblichen Einfluss hat (vgl. Abb. 4). Die Arbeit stellt einen eigenständigen Prägefaktor zur Entfaltung von Lernkompetenz dar, bietet gleichsam „eine zweite Chance“ für die Beschäftigten, wenn die Betriebe die Arbeitsplätze organisatorisch und technisch lernförderlich gestalten, was nicht heißen muss, selbst viel Weiterbildung in Kursform anzubieten.

Auf der anderen Seite gilt allerdings auch, dass die relative Eigenständigkeit des Faktors Arbeitsgestaltung in der Kompetenzentwicklung im negativen Fall jener Wirtschaftsbereiche, die wenig lernförderliche Arbeitsplätze anbieten (vgl. Abb. 3), auch Grenzen für die Entfaltung der subjektiven Kompetenzen für lebenslanges Lernen markiert. Die Beschäftigten dieser Bereiche sind doppelt benachteiligt: zum einen bieten ihnen die Betriebe weniger Weiterbildungsangebote, zum anderen eröffnet ihnen ihre Arbeit wenig Lernchancen.

In dem Maße, in dem Selbststeuerung durch lernförderliche Arbeitsgestaltung gestützt und weiterentwickelt wird, kann sie dazu beitragen, Lernhemmnisse, die aus vorberuflichen Sozialisationsphasen mitgeschleppt werden, aufzuweichen und Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung (vermutlich sogar in der Weiterbildung insgesamt) zu vermindern. Aber dies ist kein Selbstläufer der Entwicklung. Das muss man im Auge behalten, wenn die These von der Selbststeuerung nicht die tatsächli-

chen Bedingungen ihres Zustandekommens ideologisch verbrämen und den Individuen allein die Verantwortung für ihre Kompetenzentwicklung aufzubürden soll.

Die dargestellten Abhängigkeiten lassen sich auch dahingehend interpretieren, dass dem Individuum in der subjektiven Arbeit Grenzen für autonomes Handeln gesetzt sind. Das Individuum, dem für die Sicherung der eigenen Erwerbsbiografie Autonomie, Kompetenz und Selbststeuerungsfähigkeit für lebenslanges Lernen abverlangt wird, kann sich bei deren Erwerb und Aufrechterhaltung weniger von der Bindung an betriebliche Arbeit emanzipieren, als die These von der Subjektivierung der Arbeit annahmen lässt. Unter den Bedingungen beschleunigten und wenig kalkulierbaren Strukturwandels und verstärkter Innovationsdynamik verläuft die Demarkationslinie zwischen Privilegierung und Depravierung in den beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten nicht nur auf dem Arbeitsmarkt zwischen denen, die drin, und denen, die draußen sind, sondern auch bereits im Betrieb zwischen denen, die an lernförderlichen Arbeitsplätzen tätig sind, und denen, die diesen Vorzug nicht genießen.

Anmerkungen

- 1 Die Skala „Lernförderlichkeit des Arbeitsverhältnisses“ weist eine hohe interne Konsistenz auf (Gesamtindex „Lernförderlichkeit des Arbeitsverhältnisses“ Cronbachs Alpha: 0,88) (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 86.).
- 2 CVTS 3 (Continuing Vocational Education Survey) ist eine europaweite Studie zum Weiterbildungsverhalten von Unternehmen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008, Bielefeld.
- Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.) (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter. (5. Bd.) Opladen.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen, Münster/New York/München.
- Baethge-Kinsky, V./Holm, R./Tullius, K. (2006): Dynamische Zeiten – langsamer Wandel: Betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft. Göttingen (MS).
- Deutscher Bildungsrat (1972): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart (4. Auflage).
- Voß, G.; Pongratz, L. (2001): Der Arbeitskraftunternehmer. Ein neuer Typus von Arbeitskraft und seine sozialen Folgen. In: Reichhold, H., Löhr, A, Blickle G. (Hrsg.) Wirtschaftsbürger oder Marktopfer? München/Mehring, S. 15-31.

Die „Kinder“ der Bildungsexpansion

Berufliche Qualifikation, Erwerbsarbeit und Weiterbildung

Harry Friebel

Zusammenfassung

Die soziale Ungleichheitsdimension der Bildungsbeteiligung und -benachteiligung wird in den Blick genommen. Auf der Basis von Daten einer mehrebenenanalytischen Biografie- und Lebenslaufstudie – quantitative Fragebogenbefragung und qualitative Intensivinterviews – von 1980–2006 mit einem Sample der Hamburger Schulabschlusskohorte 1979 werden Bildungs- und Weiterbildungspraxen im Lebenszusammenhang diskutiert. Es geht um das Verhältnis von Optionen und Restriktionen der individuellen Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung unter den institutionellen Bedingungen von Bildungsgelegenheiten.

Die hier vorgestellten Befunde der Längsschnittstudie mit dem Titel „Hamburger Biografie- und Lebenslauf-Panel“ (HBLP) zeigen die Konfiguration von Bildungs-, Weiterbildungs- und Lebensverläufen im Kontext vertikaler Differenzierung. Sie thematisieren typische Sequenzen und Passagen des deutschen Lebenslaufregimes für die „Kinder“ der Bildungsexpansion.

Unser Untersuchungssample, das wir seit mehr als 25 Jahren (1979 bis 2006) mit Fragen zur Bildung und Weiterbildung im Kontext von beruflicher Qualifizierung, Familiengründung und Erwerbsarbeit forschend begleiten, ist theoretisch definiert. Wir bezeichnen es als „Modernitätssample“ (vgl. Friebel u. a. 2000, 2008a), weil die Lebensläufe und Biografien in komplexer Weise durch den gesellschaftlichen Strukturwandel in der „Moderne“ erheblich geprägt wurden. Die Befragten

- waren in den 1970er Jahren „Kinder“ der Bildungsexpansion: Sie hatten also mehr Bildungschancen;
- waren zu Beginn der 1980er Jahre „Stiefkinder“ der Strukturkrise des Arbeitsmarktes: Sie hatten also mehr Arbeitsmarktrisiken;
- sind Repräsentanten der geburtenstarken Jahrgänge – geboren zwischen 1959 und 1964: Sie erfuhren und erfahren also mehr Verdrängungskonkurrenz.

Diese trilaterale Verkettung von mehr Bildungsoptionen und mehr Arbeitsmarktrestriktionen unter den Bedingungen von vermehrter Verdrängungskonkurrenz prägt die Schulabschlusskohorte¹ als Modernitätssample.

Wir fragen nach dem Verhältnis von Optionen und Restriktionen der individuellen Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung unter den Bedingungen des gesellschaftlich institutionalisierten Bildungssystems. Dabei berufen wir uns methodisch auf den Ursprung der Life-Course Theory in Elders berühmter Studie „Children of the Great Depression“ (vgl. Elder 1974) in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Elder entwickelte dort eine Theorie mit grundlegenden Prinzipien über die Einheit von Individualisierung und Institutionalisierung innerhalb der gesamten Lebensspanne, zur Gleichzeitigkeit der Logik des Subjekts (Individuen gestalten ihr eigenes Leben auf der Grundlage ihrer Entscheidungen und Handlungen innerhalb ihrer Möglichkeiten) und der Logik der Struktur (Der Lebenslauf von Individuen ist eingebettet in und beeinflusst durch die historische Zeit und ihre Ereignisse) des Lebenslaufs. Die Lebenslauf-Theorie² entwickelte sich in den 60er Jahren aufgrund der Notwendigkeit, individuelle Entwicklungen, die in der gesamten Lebensspanne entstehen, zu verstehen.

Das Forschungsziel unserer Längsschnittstudie zielt in gleicher Weise auf die Frage nach der individuellen Koordination von Lebensbereichen *und* der gesellschaftlichen Steuerung und Organisation von Bildungs- und Lebensverläufen. Dabei löst die Moderne einen Handlungsdruck aus, der – wie das Giddens (vgl. Giddens 2001) ausdrückt – zur reflexiven Regulierung und Steuerung einerseits und selbstorganisierten wie selbstverantworteten Lebensläufen andererseits veranlasst.

1. Bildung und Weiterbildungsteilnahme im Lebenszusammenhang

Unser Sample hatte 1979 die allgemein bildende Schule schon außerordentlich gebildet verlassen: fast ein Viertel von ihnen mit dem Abitur. Das war eine Verdoppelung der Abiturquote ihrer Eltern. Und in Bezug auf ihre eigenen Kinder haben die Sampleangehörigen die aktuelle Erwartung, dass ca. drei Viertel die Schule mit dem Abitur verlassen werden – ein außerordentlich ambitioniertes familiäres Bildungsprojekt! Im Verlauf der drei Generationen dokumentiert sich ein enormer Wandel der Bildungspartizipation und -antizipation: am Beispiel der Abiturquote wohl ein Wandel vom klassischen Universitätsticket zum Universal-Ticket (vgl. von Friedeburg 1992) für alle Fälle.

Die Sampleangehörigen sind aktuell zwischen 45 und 50 Jahre alt; verheiratet sind ca. zwei Drittel – Eltern geworden sind fast drei Viertel. Welche Bedeutung hat und hatte Bildung und Weiterbildung für dieses Modernitätssample, welchen Sinn verbinden diese Personen mit der Weiterbildung und welche Optionen und Restriktionen haben sie in den Institutionen der Bildung und Weiterbildung erfahren?

Unsere Forschungsfrage geht davon aus, dass Sozialstruktur und Person in der Moderne irgendwie unmittelbarer aufeinanderstoßen: Bekannte und ehemals vertraute Institutionalisierungen des Lebenszusammenhangs bilden tendenziell ihre Prägekraft ein, neue institutionelle Lebenslaufregime greifen direkt in die Biografie ein. Die Bewegung der Person in einem de- und rekonstruierten Feld lässt sich unseres Erachtens kaum in sich wechselseitig ausschließenden Folien der „Individualisierung“ oder der „Institutionalisierung“ fassen, sondern muss die diesen Prozess der Moderne eigentümliche Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit von Individualisierungs- und

Institutionalisierungsschüben reflektieren, muss die „Logik des Subjekts“ und die „Logik der Struktur“ (vgl. Witzel 1995) in einem Zusammenhang – nicht nur als Verweisverfahren –, berücksichtigen. Angesichts der „unhintergehbaren Individualisierung“ (vgl. Forneck 2002) und der partiellen Entgrenzung des hochstandardisierten Bildungssystems erweitern sich die Chancen und Zwänge der eigenen Biografiegestaltung. Die (Weiter-)Bildungsbiografie wird offener – chancen- und risikoreicher –, verflüssigt sich einmal, um ein anderes Mal dann unvermittelt und scheinbar regellos wieder im neuen oder alten Muster zu erstarren.

2. Die komplementären Aspekte von Subjektautonomie und Gelegenheitsstruktur

Die komplementären Aspekte von unverwechselbarer (Weiter-)Bildungsidentität des Einzelnen und einer sich wandelnden Gelegenheitsstruktur des Bildungswesens korrespondieren mit den dynamischen Perspektiven von Individualisierung und Institutionalisierung. Sich selbst als Subjekt der Bildungsprozesse zu begreifen, Bildungspartizipation als eigenständige Leistung zu begreifen, ist eine mögliche Lesart der Moderne. Eine andere Lesart derselben Befunde liefert die Theorie sozialer Differenzierungen. Führt also eine neue Individualisierung der Lebensführung zur individuellen Verfügbarkeit über Bildungsbiografien (sind Bildungsbiografien entscheidbar?) oder führt eine zunehmende Ordnungsmacht gesellschaftlicher Institutionen zur verstärkten Rigidität sozialstruktureller Determinanten des Bildungsverlaufs (sind Bildungsbiografien prognostizierbar)?

Entscheidend für die Diskussion dieser komplexen Frage ist, ob wir methodisch die Doppelperspektive öffnen, d. h. sowohl die Binnenperspektive der Betroffenen als auch die Perspektive sozialer Prozessierung zulassen. Mit Alheit stellen wir fest: „...entscheidend ist, welche ‚Prozessstrukturen‘ des Lebenslaufs durch Bildung aktualisiert werden – ob sie als Abfolge bloßen ‚Produziertwerdens‘ durch Institutionen, womöglich sogar als negative ‚Verlaufskurve‘ mit dramatischem Kontrollverlust oder aber als intentionales ‚Handlungsschema‘ begriffen wird, das dem Biografenträger autonome biografische Entscheidungen ermöglicht.“ (Alheit 1993, S. 97)

2.1 „Logik des Subjekts“

Der öffentliche Diskurs über die vermeintliche Unmöglichkeit der Nicht-Nutzung von Weiterbildung in der Moderne ist offensichtlich schon in die Lebensgeschichten der Subjekte integriert und intrapersonal interpretiert. In unserer Studie wurden in Intensivinterviews die Sampleangehörigen gefragt: Wie kommt man zur Weiterbildung? Aus der Perspektive der Eigenlogik der Subjekte wurde dies entschieden selbstreferenziell mit zwei korrespondierenden Argumentationsaspekten beantwortet:

- „Weil *ich* wahnsinnig gerne lerne... *ich* will der Sache auf den Grund gehen“ (Motivationsaspekt).
- „Im Prinzip kommt das ja von *mir* heraus, denn *ich* muss ja die Entscheidung fällen... in jedem Fall“ (Entscheidungsaspekt).

Diese beiden Aspekte stehen konkurrenzlos im Mittelpunkt der Weiterbildungs-Teilnahmeorientierungen (vgl. Friebel 2/2001). Die Interviewteilnehmer/-innen dokumentieren damit ihren Anspruch, Akteure der eigenen Weiterbildungsbioografie zu sein. Das Subjekt als „Planungsbüro“ der eigenen Biografie ist ja genau die Modernitätsfolie der Individualisierung: Leitende Normen scheinen in dieser Perspektive zu verblassen, Institutionen büßen anscheinend ihre verhaltensprägende Kraft ein.

Aber es lassen sich auch Befunde ausweisen, die eine ganz große Ambivalenz im Deutungsmuster Individualisierung implizieren: „Wie gesagt, jeden Tag (lebenslanges Lernen, H. F.) ... mag gar nicht einen Tag ... (Pause) leben, ohne nicht zu lernen“. Hier ist der Identitätsnachweis des Lebenslangen Lernens quasi stereotyp einsozialisiert. Tiefenhermeneutisch gesehen zielt dies als Wortspiel mit der doppelten Negation auch auf die Aussage: Ich kann leben, ohne zu lernen!

„Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden“, sagten 94 Prozent aller Befragten des repräsentativen Berichtssystem Weiterbildung (BMBF 2004, S. 92) auf die Frage nach dem Image der Weiterbildung. Isolierte Protokollsätze zur Weiterbildung nähren artifizielle Schlussfolgerungen, sind ausgesprochen mythenbildend, weil sie nicht in den sozialen Raum kontextualisiert werden. Die tatsächliche Weiterbildungs-Teilnahmekquote liegt laut Berichtssystem Weiterbildung fast regelmäßig weit unterhalb von 50 Prozent der Befragten (ebd., S. 92).

Zwischenfazit: Das Weiterbildungsimage ist hervorragend – die Mehrheit nimmt nicht teil! So verweist die Analyse dieser Weiterbildungsbeteiligung, dass „... von einer Selektivität der Weiterbildung gesprochen werden kann“ (Faulstich 2003, S. 41).

Es bestehen Grenzen der Selbst- Festivalisierung, wenn man die Weiterbildungsbereitschaft in der Weiterbildungsteilnahme spiegelt. Die Schere zwischen Bereitschaft und Teilnahme verweist auf die Kehrseite der Individualisierung, möglicherweise auf Institutionalisierung, auf überindividuelle Regelungen und Steuerungen der Teilnahme, aber auch auf biografie relevante Strukturgeber.

Diese Sichtweise gestattet es uns zu verstehen, dass die Logik des Subjekts und die Logik der Struktur im Konflikt zueinander stehen können, dass die schier unbegrenzte Bereitschaft zur Weiterbildung in einem Widerspruch zur bildungökonomischen Instrumentalisierung des Lebenslangen Lernens geraten kann.

2.2 „Logik der Struktur“

Tabelle 1 vermittelt eine Kartografie der Weiterbildungsteilnahme-Frequenzmuster des Samples im Untersuchungszeitraum- in Abhängigkeit von ausgewählten soziodemografischen Variablen und biografischen Sequenzen: Überdurchschnittliche Nutzer/-innen der Weiterbildung im Untersuchungsverlauf sind Männer, Befragte mit dem Schulabschluss Abitur, mit beruflicher Aufbauqualifikation und mit hochschulischer Berufsausbildung. Bezogen auf den Familiarisierungsstatus sind Mütter typische Nichtnutzerinnen – Frauen ohne Kinder haben hingegen die nahezu maximale Nutzungs frequenz. Jeweils leicht überdurchschnittlich sind die Nutzungs frequenzen in der Weiterbildung bei den Männern mit und ohne Kinder.

Tabelle 1: Weiterbildungsteilnahmefrequenz und ausgewählte soziodemografische Faktoren des Lebenslaufs (Prozent-Angaben)

Soziodemografische Faktoren		Weiterbildungsteilnahmefrequenz ***	
Variable	Ausprägung	„eher niedrig“	„eher hoch“
Geschlecht	männlich	38	62
	weiblich	46	54
Schulabschluss	ohne weiterführenden Abschluss	56	44
	Realschulabschluss	41	59
	Abitur	29	71
Bildungsniveau der Herkunftsfamilie	„niedrig“	45	55
	„mittel“	41	59
	„hoch“	53	47
Höchster beruflicher Abschluss*	betrieblich (DUAL)	64	36
	Aufbauqualifikation ** (AUFB)	23	77
	Hochschule (HOCH)	24	76
Familienstatus der Befragten	Väter	38	62
	Mütter	57	43
	Männer ohne Kind	40	60
	Frauen ohne Kind	11	89
Summe		42	58

Quelle: Gesamtsample

- * Wegen der geringen Fallzahl von Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung und mit vollzeitschulischer Berufsbildung als höchsten berufsbildenden Abschluss bleiben diese Pfade hier ausgespart!
- ** Unter Aufbauqualifikationsummieren wir einen Grundtypus von nicht-akademischen Aufstiegswegen: z. B. Facharbeiter in Techniker- und Meisterpositionen, z. B. kaufmännische Angestellte in Fachwirte (vgl. Drexel 1996, S.68).
- *** Wir haben hier die dynamische und prozessuale Komplexität der Verlaufskurve zur Weiterbildungsteilnahme im gesamten Untersuchungszeitraum auf eine Frequenzmusteranalyse reduziert.: Frequenzniveau „eher niedrig“= Teilnahme in bis zu acht Wellen/ Frequenzniveau „eher hoch“= Teilnahme in mindestens neun Wellen.

Im Rahmen hegemonialer Diskurse zum Lebenslangen Lernen ist die Ideologie eines vollkommenen Weiterbildungs„marktes“ und die Fiktion unbegrenzt entscheidungsfähiger Subjekte konstitutiv (Friebel 2001, S. 330). Diese Position hält sich gewissermaßen immun gegenüber allen empirischen Befunden über institutionelle, das heißt überindividuelle Lenkungen der Weiterbildungsteilnahme.

Die Einheit von Individuum und Institution als Strukturgeber der Weiterbildungsbeteiligung soll in exemplarischer Weise mit Hilfe von zwei weiteren Tabellen erörtert werden. Tabelle 1 listet verschiedene Dimensionen (und entsprechende Messpunkte) der Erwerbsarbeitssituationen, der betrieblichen Weiterbildungsscheidungs-Situationen und der betrieblichen Weiterbildungssupporte der drei im Sample am häufigsten besetzten beruflichen Qualifikationsgruppen DUAL, AUFB, HOCH auf. Hier fokussieren wir also auf die Erfahrungsperspektive dieser drei Qualifikationsgruppen. In Tabelle 3 wird entsprechend einer neuen auf die Dimensionen (und entsprechenden Messpunkte) gerichteten Aufmerksamkeitsperspektive „umge-listet“. Wir fragen hier, welche Arbeitswelt-Bedingungen die Weiterbildungsteilnahme eher fördern oder hemmen.

Tabelle 2: Erwerbsarbeitsqualifikation, Weiterbildungsentscheidung und betrieblicher Weiterbildungssupport – bezogen auf drei berufliche Qualifikationsgruppen (Prozent-Angaben)

Höchste berufliche Qualifikation*		Betriebliche Berufsqualifikation (DUAL)	Aufbau-qualifikation (AUFB)	Studium (HOCH)	Summe alle Erwerbspersonen
Erwerbsarbeits-qualifikation**	Anwendbarkeit Qualifikation	Nichts	33	15	22
	Anteil	38	25	43	
	Viel	29	60	35	
	Tätigkeitsprofil**	Routine	26	20	16
		Sachbearbeitung	64	60	55
		Leitend	45	40	57
Weiterbildungsent-scheidung***	„Selbst“	Nein	15	8	7
		Ja	85	92	93
	Entscheidungs-situazione	Nur Vorgesetzter	22	0	5
		Mit Vorgesetzten	53	62	56
		Nur selbst	25	38	34
Betrieblicher Weiterbildungssup-port***	Weiterbildungsgange-bot	Nein	40	6	24
		Ja	60	94	76
	Kostenträger Betrieb	Nein	58	32	41
		Ja	42	68	56

Quelle: Gesamtsample, alle Erwerbspersonen (Randspalte) im Verhältnis zu den drei Qualifikationsgruppen

* Auszug

** Mehrfachnennungen möglich

*** nur ausgewählte Antwortkategorien

Den Ausgangspunkt der folgenden Betrachtungen stellt dabei jeweils die Tabelle 1 dar, weil wir hier lesen können, welche der drei Qualifikationsgruppen mehr oder weniger in Weiterbildungspraxen integriert sind:

- Befragte mit der *betrieblichen Berufsausbildung* (DUAL) als höchstes Ausbildungsniveau sind mehr als doppelt so häufig als die beiden anderen Qualifikationsgruppen (AUFB und HOCH) in der Kategorie „eher niedrig“ der Weiterbildungsteilnahme-Frequenz zu finden – nur halb so häufig in der Kategorie „eher hoch“ (siehe Tabelle 1).
- Ihre Aspekte zur Erwerbsarbeitsqualifikation (siehe Tabelle 2) unterscheiden sich eindeutig von den beiden anderen Gruppen: Sie sind doppelt so häufig unter denen vertreten, die von ihrer erworbenen beruflichen Qualifikation „nichts“ (33 Prozent) mehr anwenden können, und sie repräsentieren den höchsten Anteil von Befragten mit Routinetätigkeit (26 Prozent) am Arbeitsplatz.
- Sie rekapitulieren ihre Weiterbildungsteilnahme-Entscheidungen häufiger als die beiden anderen Qualifikationsgruppen im Lichte einer Anweisung von außen gegenüber dem Paradigma der Selbstbestimmung: Allgemein nach der Weiterbildungsveranlassung gefragt, sagen 85 Prozent von Ihnen, dass sie das „selbst“-motiviert machen. Und die Rekapitulation der Entscheidungssituation im Betrieb führt dazu, dass nahezu ein Viertel (22 Prozent) sagt, dass der Vorgesetzte allein über die Weiterbildungsteilnahme verfügt habe.
- Der betriebliche Weiterbildungssupport fällt im Vergleich zu den anderen beiden Qualifikationsgruppen eher dürftig aus: Zwei Fünftel (40 Prozent) von ihnen teilen mit, dass kein betriebliches Weiterbildungsangebot existiert, ca. drei Fünftel (58 Prozent) stellen fest, dass sie bisher noch nicht an vom Arbeitgeber finanzierten Weiterbildungsangeboten teilgenommen hätten.

Fazit: Es überschneiden sich in diesem Qualifikationscluster Qualifikationsentwerungen, betriebliche Restriktionen und Bilder vom Selbst, die überdurchschnittlich entfernt sind vom Wirksamkeitsgefühl des frei wählenden und handelnden Subjekts. Der betriebliche Weiterbildungssupport ist für diese Subgruppe ausgesprochen niedrig.

- Befragte mit einer *hochschulischen Berufsausbildung* (HOCH) sind mehr als doppelt so häufig wie jene mit nur betrieblicher Berufsausbildung (DUAL) in der Kategorie „eher hoch“ der Weiterbildungsteilnahme-Frequenz zu finden (siehe Tabelle 1).
- Ihre Aspekte zur Erwerbsarbeitsqualifikation (siehe Tabelle 2) stehen im starken Kontrast zur Gruppe derer mit nur betrieblicher Berufsausbildung. Fast neun Zehntel (85 Prozent) können erworbene berufliche Qualifikationen weiterhin in ihrem Arbeitsalltag einsetzen, drei Viertel (77 Prozent) haben auch leitende Funktionen.
- Sie sehen sich zu hundert Prozent als „selbst“-motivierte Teilnehmer. Und die Weiterbildungsteilnahme-Entscheidung im Betrieb rechnen sie sich zu ca. zwei Fünftel (39 Prozent) selbst zu.

- Bezogen auf den betrieblichen Weiterbildungssupport berichten fast neun Zehntel (85 Prozent), dass im Unternehmen Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten werden und es berichten fast drei Viertel (71 Prozent) über Weiterbildungsmöglichkeiten, die vom Arbeitgeber bezahlt wurden.

Fazit: In dieser Qualifikationsgruppe ergänzen sich Qualifikationssicherung, hohe dispositive Funktionen, überdurchschnittlich ausgeprägte Selbstbilder über individuelle Wirkungsmächtigkeit und ein sehr entgegenkommender betrieblicher Weiterbildungssupport.

- Befragte mit *nicht-akademischen Aufbauqualifikationen* (AUFB) – z. B. Techniker, Meister, Fachwirte – ähneln in allen drei Dimensionen eher denjenigen mit Hochschulausbildung. Nur hinsichtlich der Leitungsfunktionen konvergieren sie quantitativ eher mit den Befragten mit betrieblicher Berufsausbildung.

Selbstverständlich sind diese qualifikationsspezifischen Muster zur Erwerbssituation, zur Weiterbildungsentscheidung und zum betrieblichen Weiterbildungssupport keine schematischen Abbilder der Einzelfallrealität; die Befunde sind keine 1:1-Übersetzungen alltäglicher Erwerbsarbeit. Aber sie verweisen nachdrücklich auf kontextspezifische Restriktionen und Optionen der Weiterbildungsteilnahme.

In Tabelle 3 sind dann diese Weiterbildungsschließungen und -öffnungen (unabhängig von Personen und Qualifikationsaspekten) indiziert. Wir können lesen,

- dass Qualifikationsentwertung und Routinetätigkeit eher aus der Weiterbildung wegführen, dass die Anwendbarkeit von erworbenem Wissen und dispositive Tätigkeiten zur Weiterbildung hinführen.
- dass, wer sich als Objekt von externen Weiterbildungsentscheidungen fühlt, keine hohe Weiterbildungsbeteiligung hat. Wer sich dagegen als Subjekt dieser Entscheidung versteht, beteiligt sich besonders häufig an der Weiterbildungspraxis.
- dass in Unternehmen mit wenig entgegenkommendem Weiterbildungssupport die Weiterbildungsteilnahme-Häufigkeit der Befragten eher gering ist, in Unternehmen mit ausgeprägtem Weiterbildungssupport jedoch eher hoch.

Wir sehen hier also ganz konkrete Zusammenhänge zwischen der Individualisierung und der Institutionalisierung der Weiterbildungspraxis im Kontext von Erwerbsarbeit. Diese Befunde können uns helfen, die Logik des Subjekts *und* die Logik der Struktur als zusammenhängendes Ganzes zu reflektieren. Sie helfen uns auch, ideologische Phantasmen über Marktannahmen und Subjektkonstruktionen infrage zu stellen. Offensichtlich reproduziert Weiterbildung die Segmentation in der beruflichen Bildung, nachdem diese die soziale Spaltung in Folge der schulischen Bildung reproduziert hat.

Tabelle 3: Erwerbsarbeitsqualifikation, Weiterbildungsentscheidung und betrieblicher Weiterbildungssupport – bezogen auf Weiterbildungsteilnahme-Frequenz (Prozent-Angaben)

Variablen	Weiterbildungsteilnahme-Frequenz	
	„eher niedrig“	„eher hoch“
Erwerbsarbeitsqualifikation **		
Anwendbarkeit beruflichen Qualifikation		
– nichts	54	46
– Anteil	37	63
– viel	38	62
Tätigkeitsprofil		
– Routine	71	29
– Sachbearbeitung	43	57
– leitend	35	65
Weiterbildungsentscheidung ***		
„Selbst“		
– nein	66	33
– ja	20	80
Entscheidungssituation		
– nur Vorgesetzter	50	50
– Ich und Vorgesetzter	30	70
– nur ich	41	59
Betrieblicher Weiterbildungssupport		
Weiterbildungsgesamtangebot		
– nein	77	33
– ja	28	72
Kostenträger Betrieb		
– nein	72	28
– ja	24	76
Summe	42	58

Quelle: Gesamtsample (Randzeile) im Verhältnis zu den Erwerbspersonen

** Mehrfachnennungen möglich

*** nur ausgewählte Antworten

3. Schlussfolgerungen

Als Ergebnis unserer Analyse steht der scheinbar paradoxe Zusammenhang: Die Befragten geben überdurchschnittlich häufig die Antwort „selbst-motiviert“ zur Weiterbildungsteilnahme an, wenn die Arbeitgeber in umfangreicher Weise Weiterbildung anbieten und die Teilnahme daran finanzieren (Friebel 2008b, S. 125). Die Stärke der Selbstdifferentialität nimmt also dann überproportional zu, wenn auch die strukturelle Steuerung durch das Weiterbildungsangebot durch den Betrieb zunimmt. Es kann so sein, dass Subjekte erst ein Gefühl von biografischer Eigenleistung bekommen, wenn ihnen starke entgegenkommende Lernwelten offeriert werden; es kann so sein, dass lernhemmende Welten das Gefühl, die Erfahrung, das Erleben von Optionen, von den Möglichkeiten biografischer Eigenleistungen verhindern (Schmidt-Lauff 2008, S. 165). Organisierte Bildungsprozesse individualisieren, aber „keine Person kann ihre Identität *für sich alleine behaupten*“ (Habermas 1991, S. 16).

Anmerkungen

- 1 Die Stichprobe ist eine zufallsgenerierte Klumpenauswahl: In drei sozialstrukturell unterschiedlich zusammengesetzten Stadtteilen Hamburgs wurden jeweils drei Schulen verschiedener Schulformen ausgewählt. Mittels Zufallszahlen wurde das Sample aus den Klassenlisten der Schulabsolventen/-absolvent/-innen generiert. Die erste Befragungswelle wurde 1980 durchgeführt, die 17. Welle im Jahr 2006 (Abstand von Welle zu Welle jeweils ca. 1 ½ Jahre). 138 Personen, die 1979 das allgemeinbildende Schulwesen in Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien in Hamburg abgeschlossen hatten, nahmen bis einschließlich der siebzehnten Erhebungswelle (2006) an der Untersuchung teil. Die Untersuchung erfolgt mehrerenanalytisch, d. h. sowohl mit (quantitativen) Fragebogenbefragungen als auch mit (qualitativen) Intensivinterviews. In der sechsten Welle (1988) wurde die Stichprobe um eine bereits 1979 vorab gezogene Ergänzungsstichprobe von 123 Personen erweitert, um die „Panel-Sterblichkeit“ (vgl. Menard 2007) in unserer Längsschnitt-Studien teilweise zu kompensieren (vgl. DIW 1998). Für das Ergänzungssample wurden einige zentrale Verlaufsdaten bezogen auf den Zeitpunkt von der 1. bis zur 5. Welle retrospektiv ermittelt.
- 2 Die in Deutschland noch vergleichsweise junge, aber bereit ausgesprochen vielfältige Lebenslaufforschung ist besonders durch den Forschungszusammenhang „Statuspassagen und Risikolagen im Lebenslauf/ Status Passages and the Life Course“ an der Universität Bremen geprägt worden (vgl. hierzu auch Heinz 1991)

Literatur

- Alheit, P., Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften, in: Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hg.), Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel, Neuwied 1993
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBW), Berichtssystem Weiterbildung VIII (BSW), München 2004
- DIW-Diskussionspapiere, Diskussionspapier Nr. 163, Funktion und Design einer Ergänzungsstichprobe für das sozioökonomische Panel, SOEP, Berlin 1998
- Drexel, I., Die Beziehung zwischen Weiterbildung und Aufstieg, in: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 8/9, S.67-74

- Elder, Glen H. Jr., Children of the Great Depression: Social Change in Life Experience, Chicago 1974
- Forneck, H. J., Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungs imperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Gießen 2002
- Faulstich, P., Zukunftsperspektive aus der Weiterbildungsmisere, Bundesverband der Träger beruflicher Bildung, Hamburg 2003
- Friebel, H., The children of the educational expansion era in Germany: education and further training participation in the life-course, in : British Journal of Sociology of Education, Volume 29, Number 5 /2008a
- Friebel, H., Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen”, Augsburg 2008b
- Friebel, H., Weiterbildungsmarkt, in : Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E.(Hg.), Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn 2001
- Friebel, H., Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit, in GdWZ, 2/2001, S.61-66
- Friebel, H. u. a., Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken, Opladen 2000
- Friebel, H. u. a., Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang, Bad Heilbrunn 1993
- Friedeburg, L. von, Bildungsreform in Deutschland, Frankfurt/M.1992
- Giddens, A., Sociology, Cambridge 2001
- Habermas, J., Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt/M.1991
- Heinz, W. R. (ed.), Theoretical Advances in Life Course Research, Weinheim 1991
- Menard, S. (Ed.), Handbook of Longitudinal Research, Academic Press, Houston State University 2007
- Schmidt-Lauff, S., Zeit für Bildung im Erwachsenenalter, Münster 2008
- Witzel, A., Auswertung problemzentrierter Interviews, in: Strobl, R./Böttger, A. (Hg.), Wahre Geschichten?, Baden- Baden 1995

Genderbezogene Segregationseffekte auf das Weiterbildungsverhalten zwischen statistischer Angleichung und biographischer Differenzierung

Anne Schlüter, Michaela Harmeier

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag geht auf genderbezogene Segregationseffekte im Bereich der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung ein. Geschlechtspezifische Benachteiligungsstrukturen werden vor dem Hintergrund von differenten Lebens- und Sinnkontexten geschaffen. Exemplarisch für die Gesundheitsbildung wird abschließend die Frage gestellt, wie ein geschlechteradäquater Zugang zu Weiterbildung ermöglicht und Segregationen minimiert werden können.

Das Weiterbildungssystem der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung soll gemäß ihrem Ziel Menschen unterstützen, sich in einer zunehmend rasant verändernden Welt zu orientieren und handlungsfähig zu bleiben. Dabei stehen nicht nur funktionale Bildungsinhalte zur Verfügung, die für das Erwerbshandeln elementar sind, sondern auch Inhalte, die der Persönlichkeitsentwicklung dienen und zu einer bewussteren Lebensgestaltung verhelfen sollen. Beide Zugänge, berufliche und allgemeine Bildung, können beiden Geschlechtern nützlich sein, werden aber nicht in gleichen Maßen von ihnen genutzt.

Betrachtet man die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland nach der Kategorie Geschlecht, so kann man feststellen, dass sowohl in der allgemeinen als auch in der beruflichen Weiterbildung eine Angleichung von Frauen und Männern stattfindet. Nach Angaben des Berichtssystems Weiterbildung beteiligen sich Frauen generell kaum seltener an Weiterbildung als Männer. Die Gesamteilnahmequote der Männer liegt bundesweit bei 42 Prozent und die der Frauen bei 40 Prozent. Bezogen auf die einzelnen Weiterbildungsbereiche gilt jedoch weiterhin, dass sich Frauen an allgemeiner Weiterbildung häufiger beteiligen als Männer (27 Prozent vs. 24 Prozent). Dagegen nehmen sie in geringerem Umfang an beruflicher Weiterbildung teil als Männer (24 Prozent vs. 28 Prozent) (Berichtssystem Weiterbildung 2006, S. 120). Die Kategorie „Geschlecht“ allein reicht gegenwärtig nicht mehr aus, um Aussagen über geschlechtsspezifische Benachteiligungsstrukturen zu treffen und damit über Gewinner

und Verlierer Klagen und Prognosen abzugeben. Erst eine Differenzierung nach Lebens- und Sinnkontexten ermöglicht eine Auslotung des Geschlechterverhältnisses.

Differenziert man die Weiterbildungsbeteiligung nach der jeweiligen Lebens- und Berufssituation, so werden die Aussagen zur Weiterbildungsbeteiligung von Frauen und Männern komplexer. Neben dem Geschlecht sind für die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen die folgenden fünf Einflussfaktoren von Relevanz: Erwerbstätigkeit, Vollzeit – oder Teilzeitbeschäftigung, berufliche Stellung, Berufsbildung und Familienstatus.

Die Erwerbstätigkeit nimmt insofern Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme als dass Personen ohne beruflichen Abschluss seltener an Weiterbildung teilnehmen. Da Männer laut Genderdatenreport insgesamt häufiger als Frauen einen beruflichen Ausbildungs- oder Hochschulabschluss besitzen¹, sind hierüber Geschlechterdifferenzen erklärbar. Der Bildungsbericht verweist in diesem Kontext ergänzend darauf, dass die Weiterbildungsteilnahme in der beruflichen Weiterbildung stark von der Inanspruchnahme betrieblicher Angebote abhängt (Bildungsbericht 2008). Dies stellt eine besondere Barriere für Frauen dar, da die Anforderungen aus der familiären und beruflichen Doppelbelastung die Wahrnehmung von betrieblichen Weiterbildungsangeboten oft erschwert. Berufsbegleitende Teilzeitlehrgänge, externe Lehrveranstaltungen oder Schulungen kollidieren oftmals mit familiären Betreuungs- und Versorgungsaufgaben. Die besonderen Anforderungen an weibliche Lebensgestaltung, die von Becker-Schmidt auf den Begriff der „doppelten Vergesellschaftung“ gebracht wurden (Becker-Schmidt 1987), ergeben strukturell gesehen immer noch erhebliche Segregationseffekte nach dem Geschlecht.

Bedingungen der Weiterbildungsteilnahme

Welche Hemmnisse Frauen haben, die an einer beruflichen Qualifizierung teilnehmen möchten, lässt sich aktuell für die Weiterbildung von Weiterbildenden darstellen. Im Rahmen einer qualitativ vorgehenden Studie über das Weiterbildungsverhalten und die Weiterbildungsakzeptanz von Weiterbildnern und Erwachsenenbildnerinnen beschreiben die befragten Kursleiterinnen die organisatorischen Herausforderungen der Balancierung, einerseits eine Weiterbildung mit Lehrtätigkeit und andererseits die Anforderungen aus dem Familienleben zum Gelingen zu bringen (Harmeier 2009). Sie zeigen sich grundsätzlich an Weiterbildung interessiert, verweisen aber auch darauf, dass es zeitlich und organisatorisch passen muss. Eine Lehrtätigkeit auf Honorarbasis ist besonders für diese Personengruppe oftmals eine zweckhafte und auch sinnstiftende Möglichkeit Beruf und Familie zu vereinbaren – auch wenn dies oft zu Lasten einer ökonomischen Absicherung geht und zu einer Prekarisierung führt (Harmeier 2007). An Weiterbildung sind sie, trotz geringem wirtschaftlichen Ertrags der Lehrtätigkeit, in hohem Maße gebunden.

Neben den individuellen zeitlichen Belastungen von Weiterbildungsmaßnahmen ist auch der Erwerbsstatus von Relevanz für lernförderliche bzw. lernhemmende Bedingungen der Weiterbildungsteilnahme. Insbesondere der Status als Teilzeitkraft verringert oftmals den Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen, da Voll-

zeiterwerbstätige deutlich höhere Chancen haben an Weiterbildung teilzunehmen. Wittpoth erklärt dieses Verhältnis folgendermaßen: „Je niedriger schulische und berufliche Ausbildung und in der Folge der berufliche Status sind, desto weniger wird Weiterbildung angeboten und in Anspruch genommen“. Geschlechtsspezifische Segregationen zeigen sich dann insofern als dass „vor allem Erwerbstätige in mittleren bis höheren Positionen (...) gut bedient werden“ (Wittpoth 2007, S. 347). Hinzu kommt, dass bestimmte Branchen mit einem hohen Frauenanteil laut Wittpoth „vergleichsweise schlecht mit Weiterbildung versorgt“ werden (ebd., S. 348). Auch Aufstiegsfortbildungen sind Frauen aufgrund beruflicher Segregationsmechanismen und geschlechtsspezifischem Berufswahlverhalten oft verwehrt (dazu Faulstich-Wieland 2009, S. 849). Dies hängt auch mit dem Studien- und Berufswahlverhalten zusammen (Gräßle, im Erscheinen), welches die Möglichkeiten einer existenzsichernden Tätigkeit oft einschränkt. Einem Bericht der Interessensvereinigung der bayerischen Wirtschaft lässt sich entnehmen, dass sich das individuelle Weiterbildungsinteresse durch solche hemmenden Strukturen nicht grundsätzlich minimiert. Vielmehr nutzen Frauen, aus Mangel an entsprechenden Angeboten und Gelegenheiten, verstärkt private Anbieter – wohingegen Männer überwiegend betriebliche Weiterbildungsangebote des Arbeitgebers in Anspruch nehmen (vbw 2009, S. 152).

Welche Chancen Frauen haben, wenn sie ein privates Weiterbildungsangebot nutzen, zeigt die Studie über Mentoring, in dessen Rahmen deutlich wurde, welchen Stellenwert die Verbindung von Persönlichkeitsbildung und beruflichem Fortkommen spielt. Mentoring kann eine informelle oder auch institutionalisierte Form der Weiterbildung sein, die über erfahrungsorientiertes Lernen Nachwuchskräfte im beruflich-betrieblichen Bereich fördern soll. Anhand biographisch-narrativer Interviews mit Frauen in Führungspositionen und Frauen, die Führungspositionen anstreben, zeigt die Studie von Schell-Kiehl eindrucksvoll, welche spezifischen Erfahrungsbestände über ein formales Mentoring weitergegeben werden können (Schell-Kiehl 2007). Neben der Erweiterung des Netzwerkes, der fachlichen Qualifikation und sozialen Kompetenzen sind auch Fragen nach der Vereinbarkeit von Beruf und Familie insbesondere für Mentoring-Beziehungen von Frau zu Frau Themen dieser Art der umfassenden Weiterbildung. Weibliche Nachwuchskräfte können beispielsweise unmittelbar über Lernen am Modell erfahren, wie sich berufliche und private Ansprüche und Erwartungen subjektiv nicht immer ausbalancieren lassen. Dass das berufliche Feld latente Benachteiligungsfaktoren impliziert, die auf die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen im Bereich der beruflichen Weiterbildung maßgeblich Einfluss nehmen, werden über solche ausführlichen Darstellungen aufgrund der Beschreibungen der Mechanismen und herrschenden Strukturen nachvollziehbar.

Auf die Spitze getrieben ist laut Bildungsbericht der Erwerbsstatus hauptsächlicher Grund für die Benachteiligung von Frauen in der Weiterbildung (Bildungsbericht 2008, S. 141), allerdings nimmt auch der Familienstatus wesentlichen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen. Denn nach Friebel (in diesem Band) unterscheidet sich die Weiterbildungsteilnahme von Männern mit Kind und Männern ohne Kind nur marginal (60 Prozent vs. 62 Prozent). Deutlichere Unterschiede sind allerdings beim Familienstatus von Frauen sichtbar: Frauen ohne Kind haben mit 89

Prozent eine sehr hohe Weiterbildungsbeteiligung. Sobald allerdings Kinder da sind, reduziert sich diese um die Hälfte! Der Einfluss von Kindern auf das Weiterbildungsverhalten ist für Frauen und Männer demnach verschieden und kann mit der Übernahme von Familienverpflichtungen durch Frauen begründet werden, die zeitliche Konkurrenzen zur Weiterbildungsteilnahme entstehen lassen. Fraglich bleibt in dieser Lesart allerdings, wie die ebenfalls zeitintensive Teilnahme in Bereichen der allgemeinen Weiterbildung erklärt werden kann. Gerade die Dominanz von weiblichen Teilnehmenden lässt Fragen offen.

Für Männer ist eine Familie laut Datenlage kein Weiterbildungshindernis. Ganz anders sieht dies für Frauen aus. Sie erreichen in hohem Maße qualifizierte Schul- und Berufsabschlüsse, streben zunehmend eine existenzsichernde Berufstätigkeit an, reagieren auf Mutterschaft allerdings mit einem zeitweiligen Ausstieg aus der Berufstätigkeit, der nicht selten mit einem Qualifikationsverlust einhergeht. Die Verbleibsstudie von Cornelia Feider (2006) zeigt über die Analyse von narrativen Interviews eine hervorragende Typenbildung, die die individuellen Verarbeitungsmuster von Frauen, die an einem Lehrgang für Berufsrückkehrerinnen teilgenommen haben, umfassend einordnet. Deutlich wird, dass sich die Entscheidung für eine Erwerbstätigkeit in einem komplexen Zusammenspiel aus individuellen Lebensumständen und biographisch gewachsenen Erfahrungsaufschichtungen formiert. Die von Feider befragten Frauen positionieren sich familiär und beruflich zwischen zwei extremen Polen: zum einen eine weitestgehende Lösung von Familienpflichten und eine hohe Bedeutung der Erwerbstätigkeit mit einer hohen Karriereorientierung und zum anderen eine „notwendig erachtete Konzentration auf die Familie in Verbindung mit einem entsprechend reduzierten Beschäftigungsumfang“ (ebd., S. 207). Diese Ergebnisse stehen im Zusammenhang zur reflektierten Weiterbildungsteilnahme. Sie zeigen nämlich, dass neben einer statistischen Bilanzierung über die Wirkung von Qualifizierungsmaßnahmen auch die jeweilige Lebenssituation und die individuellen Wert- und Familienorientierungen berücksichtigt werden müssen. Dass berufliche und (weiter-)bildungsberechtigte Orientierungen, Motivationen und Zutrauen auch über die familiäre Sozialisation vermittelt werden, hat Schläter über biographische Interviews aufgezeigt. Die Studie verweist prägnant auf den Zusammenhang von Bildungsmobilität und biographisch ausgebildeten und familiär vermittelten Deutungs- und Wahrnehmungsmustern (vgl. Schläter 1999).

Im Feld der Weiterbildungsteilnahme sind also komplexe Bedingungsgefüge zu beachten, die die statistischen Aussagen über das Bildungsverhalten von Frauen und Männern weiter differenzieren. Unterschiede treten etwa je nach Berufsstatus und Familienlage zutage. Diese Unterschiede können mit der jeweiligen Geschlechtsrolle und der sozialen Konstruktion von Geschlecht, dem doing gender, begründet werden. Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt und damit zusammenhängende Segregationen im Weiterbildungsbereich sind mit vielfältigen geschlechtsbezogenen Erwartungen, individuellen Orientierungen und institutionellen Strukturen begründbar.

Um einen gleichberechtigten Zugang zu beruflicher Weiterbildung zu erleichtern, muss man wissen, mit welchen spezifischen Belastungen und Ansprüchen sich Frauen und Männer in ihrem Erwerbs- und Familienleben konfrontiert sehen. Es reicht

nicht aus, einerseits den sozialen Wandel und andererseits den Status Quo des Geschlechterverhältnisses festzustellen, Erwachsenenbildung muss sich auch fragen, wie sie dieses Verhältnis zu mehr Geschlechtergerechtigkeit verändern kann. Dies gilt sowohl für die berufliche Weiterbildung, bei der Beteiligungen von Frauen sichtbar werden, als auch für die allgemeine Weiterbildung, die Segregationen in anderer Richtung aufzeigt.

Weiterbildungsbeteiligung in der Gesundheitsbildung

Im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung beteiligen sich Männer seltener als Frauen. Allerdings nutzen Frauen nicht grundsätzlich alle Themenbereiche der allgemeinen Weiterbildung. Insbesondere in dem Kultur-, Sprach- und Gesundheitsbereich dominieren sie. Naturwissenschaftliche und technische Bildungsangebote werden dagegen stark von männlichen Teilnehmern frequentiert. Letztere nutzen verstärkt Angebote im Bereich Arbeit/Beruf und Schulabschlüsse (Reichart/Huntemann 2008, S. 37). Laut Volkshochschulstatistik nehmen 73,9 Prozent Frauen, aber nur 26,1 Prozent Männer an Angeboten der Gesundheitsbildung teil (ebd.). Worin sind diese Teilnahmeunterschiede begründet? Wie kann man die Abwehr von Männern gegenüber der Gesundheitsbildung erklären? Hat es etwas damit zu tun, dass ihr Männlichkeitsbild eine Auseinandersetzung mit Themen der allgemeinen Erwachsenenbildung und besonders der Gesundheitsbildung nicht zulässt?

In der einschlägigen Literatur zur Gesundheitsbildung finden sich Hinweise, dass Männer sehr wohl Angebote im Gesundheitsbereich nutzen, allerdings weniger bei den klassischen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Theisen und Sinner verweisen im Rahmen einer Studie darauf, dass Männer eher Kurse besuchen, die von einem Arzt oder einem Krankenhaus angeboten werden (Theisen/Sinner 2009, S. 96). Lademann und Kolip (2008) stellen weiterführend fest, dass insbesondere die betriebliche Gesundheitsförderung einen wichtigen Ansatzpunkt darstellt, um Männer für Themen der Prävention zu interessieren. Auch Präventionsangebote der gesetzlichen Krankenversicherung werden besonders gut angenommen. Aus diesem Grund fordern etwa auch Hinze und Samland (2004), dass Männer für Gesundheitsbildung dort beworben werden sollten, „wo sie arbeiten und ihre Freizeit verbringen“ (ebd., S. 179). Gemäß dieser Lesart scheidet beispielsweise die Volkshochschule als Anbieter für männliche Adressaten aus.

Eine andere Erklärung verweist auf das unbestimmte Körperverhältnis von Männern und ihre insgesamt risikanteren und gesundheitsschädigenden Verhaltensweisen (Faltenmaier 2004), die mit einem stark einseitig ausgerichteten leistungs- und erfolgsorientierten Männlichkeitsbild begründet werden können. Dieser Ansatz wird als Erklärung für die international deutlich höhere Mortalitätsrate von Männern angeführt (dazu ausführlich BMFSFJ 2009; Genderdatenreport 2005). Das Missachten von Gesundheitsthemen kann in dieser Auffassung als Bestandteil des männlichen Rollenverständnisses und der männlichen Identität verstanden werden (Venth 2006, S. 74).

Im Gespräch mit Programmverantwortlichen der VHS machen diese auf Veränderungen des männlichen Nutzungsverhaltens aufmerksam: besonders bei Angebo-

ten, die einen beruflichen Bezug erkennen lassen, partizipieren zunehmend männliche und jüngere Teilnehmende an Gesundheitsbildung. Auch in Fachpublikationen und der Tagespresse gibt es zunehmend Positionen, die sich mit einem Wandel der geschlechtlichen Normen befassen und auf eine Verschiebung von Männlichkeitsvorstellungen hinweisen (z. B. Foster 2004; Meuser 2006; Wacker/Rieger-Goertz 2006; Die Zeit, 23.07.2009 Nr. 31; Stern 34/2009). So heißt es beispielsweise bei den Autorinnen Wacker und Rieger-Goertz, dass Männer ihre „habituelle Sicherheit eingebüßt [haben], weil traditionelle Männlichkeiten von vielen Frauen nicht mehr ohne weiteres anerkannt werden und weil auch Männer zunehmend entdecken, dass das klassische männliche Lebenskonzept – bei allen sozialen Vorteilen – einem ‚Leben in Fülle‘ nicht entspricht“ (ebd. 2006, S. 11). Gerade am Beispiel des Gesundheitsverhaltens und der Mortalitätsrate wird ihre männliche Macht hinfällig.

Für die Programmplanung in der Erwachsenenbildung bedeuten diese Veränderungen, dass Männer als potentielle Adressaten für Angebote der VHS in den Blick geraten. Erwachsenenbildung muss sich in dieser Konsequenz fragen, wie sie Männer als Zielgruppe der Gesundheitsbildung erreichen kann.

Es gibt in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition von feministisch orientierter Bildungsarbeit (vgl. etwa Gieseke 2001). Dies zeigt sich in Angeboten, die sich speziell an Frauen wenden und bei denen es um die Bearbeitung frauenspezifischer und auch frauenpolitischer Themen geht. Aktuell wird allerdings ein Trend sichtbar, dass das Geschlecht und damit zusammenhängende geschlechtsspezifische Angebote reduziert bzw. vollständig aufgehoben werden. Im Zuge von Gender Mainstreaming Konzepten, die anders als Konzepte zur Frauenbildung als „top-down“ Strategie wirken, wird der Blick auf die spezifischen Bedürfnisse beider Geschlechter erweitert. Damit geht eine zunehmend geschlechtsneutrale Ansprache in Programmausschreibungen einher. Hierüber soll Offenheit für beide Geschlechter signalisiert werden. Venth deutet dies allerdings kritisch als Geschlechtsneutralisierung (ebd. 2006, S. 64). Problematisch ist nämlich, dass zwischen den Lerninteressen von Frauen und Männern zumindest über die Angebotsausschreibung kein Unterschied angezeigt wird. Gerade die Frauenforschung in früheren Zeiten hatte allerdings gefordert, Geschlecht sichtbar zu machen. In der Erwachsenenbildung wie generell in der Wissenschaft diente der Anspruch der Neutralität häufig dazu, bestehende Ungleichheiten in den Geschlechterverhältnissen zu verdecken bzw. Frauen als Subjekte und Objekte in herrschenden Diskursen auszublenden (vgl. Schlüter 2004).

Kritisch diskutiert wird darum, ob Angebote eher geschlechtshomogen oder heterogen ausgeschrieben werden sollten. So beanstandet Venth, dass Erwachsenenbildungseinrichtungen durch die Art und Weise ihrer Kursankündigungen auch zur Fortschreibung von Geschlechterstereotypen beitragen können und Geschlechterdifferenzen durch die Wahl der Kursthemen betonen, so etwa Schminkseminare für Frauen nach dem Motto: „In jeder Situation das richtige Make-up“.

Altgeld/Kolip kritisieren die geringe geschlechtsbezogene Zielgruppenspezifität im Bereich Gesundheitsbildung. Eine effiziente Gender Mainstreaming Strategie kann nach Ansicht der Autoren allerdings nur dann zu einer „höheren Rationalität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen“ beitragen (ebd. 2006, S. 18), wenn ge-

schlechtsspezifische Zugangswege gewählt werden. Geschlechtsneutrale Gesundheitsförderung und Präventionsangebote werden nämlich kaum von Männern angenommen. Nach Altgeld und Kolip ist es schlussfolgernd notwendig, die geschlechteradäquaten Zugänge und Methoden der Gesundheitsbildung für Männer und Frauen zu berücksichtigen. Geschlechtsspezifische Angebote finden sich allerdings, wenn überhaupt, eher für Frauen als für Männer, zum Beispiel: Yoga für Schwangere, Entspannungsangebote für Frauen oder Gymnastik für Frauen.

Fragen nach einer geschlechtsspezifischen Zielgruppenansprache müssen darum insbesondere für die Gesundheitsbildung stärker gestellt werden: Ist beispielsweise das Informationsmaterial für beide Geschlechter gleichermaßen ansprechend? Wie ist die Geschlechterverteilung der Kursleitenden?

Ob eher die Aufhebung der geschlechtlichen Etikettierung, das „Gender-free“, oder die Anerkennung der Verschiedenheit und „doing gender“ eine wirksame Strategie ist, um Frauen und Männer gleichermaßen anzusprechen, wird gegenwärtig kontrovers diskutiert. Will Erwachsenenbildung sich als ein Ort verstehen, an dem eine konstruktive Auseinandersetzung um die Ausgestaltung der Geschlechterverhältnisse erfolgt, müssen Angebote der Erwachsenenbildung auch danach bewertet werden, inwieweit sie zu einer Gleichstellung der Geschlechter beitragen und die Lebenssituation von Frauen und Männern verändern können. Anstatt allerdings klassische Stereotype über Weiblichkeit und Männlichkeit fortzuschreiben, zielen die Konzepte im Bereich „Gender-Kompetenz“ darauf ab, die Mechanismen der sozialen Konstruktion, des doing gender, sowohl auf individueller, interaktioneller und institutioneller Ebene zu betrachten (vgl. dazu Derichs-Kunstmann 2003). Derichs-Kunstmann verlangt bei der Gestaltung von Bildungsarbeit die Lebensbedingungen der teilnehmenden Frauen und Männer zu berücksichtigen. Das hat Konsequenzen für die familienfreundliche zeitliche Planung von Angeboten, die Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes und die räumliche Ausgestaltung des Veranstaltungsgebäudes und der -räume. Auch die Frage nach der Kinderbetreuung während der Dauer von Veranstaltungen ist relevant. Für Veranstaltungsprogramme und Seminarausschreibungen fordert Derichs-Kunstmann eine geschlechtergerechte Sprache (ebd., S. 6).

Gesundheitsbildung setzt einen vielseitigen und vernetzten Lernbegriff voraus, wobei die Lernziele beispielsweise eines Yoga-Kurses im Vergleich zu einem Englisch Kurs von den Nachfragenden nicht immer klar benannt werden können. Hinsichtlich des Methodeneinsatzes werden besonders Verfahren verwendet, die auf eine Reflexion des eigenen körperlich-somatischen Befindens abzielen (ausführlicher Sperling 1990; Hess 2004). Da Frauen eine erhöhte Körpersensibilität nachgesagt wird (z. B. Hess 2004), kann man schlussfolgern, dass die Akzeptanz sich mit Körperlichkeit auseinander zu setzen und Emotionen wahrzunehmen besonders gut von ihnen angenommen wird. Bei Männern wird demgegenüber eher eine ironisch ablehnende Haltung festgestellt. Sie zweifeln eher den Bildungswert von körperbezogenen Kursen an und der Zugang zu reflexionsbezogenen Methoden fällt ihnen schwerer. Empirische Analysen über die Haltungen, Erwartungen und Bedürfnisse von Teilnehmenden in der Gesundheitsbildung stehen allerdings noch aus.

Ausblick

Um dem Geschlechterverhältnis weiter auf der Spur bleiben zu können, sind Diskursanalysen von Veranstaltungskündigungen, Lehr- und Handbüchern und Veranstaltungsdokumentationen erforderlich. Gefragt werden muss etwa, inwieweit sich hierüber etwa eine gender-sensible Sprache findet. Grundsätzlich sind wir der Überzeugung, dass das, „was Frauen gut tut, also z. B. Work-Life-Balance, letztlich auch den Männern gut tun kann“ (Schlüter 2007, S. 46).

Männer, die Angebote der Gesundheitsbildung nutzen, sollten aus diesem Grund nach ihren Bedürfnissen und Bedarfen befragt werden. Diese Erkenntnisse sind grundlegend für eine geschlechtergerechte Zielgruppenansprache. Als geeignetes Mittel hierfür sehen wir die Biographieforschung an, da sie einerseits die Reflexion individueller Entwicklungen ermöglicht und Anhaltspunkte für die Gestaltung von biographischen Verläufen gibt. Erzählungen, wie sie etwa über narrative Interviews produziert werden, helfen bei der Aneignung der eigenen Geschichte, der Aneignung von Zeitgeschichte und eröffnen eine Erkenntnisquelle für die Zielgruppenforschung. Biographisches Lernen als Methode kann zudem dazu beitragen Entwicklungsprozesse für das Gesundheitsverhalten zu eröffnen.

Einrichtungen der Weiterbildung haben sich stets mit der Frage zu befassen, wie Bildungsangebote konzipiert werden müssen, damit sie Frauen und Männer gleichermaßen ansprechen. Für den Bereich der Gesundheitsbildung muss diese Frage in besonderer Weise gestellt werden, denn hier scheint ein dringender Handlungsbedarf zu bestehen aufgrund der eklatanten unterschiedlichen Nutzung der Angebote.

Obwohl eine geschlechtsdifferente Haltung zu Gesundheitsthemen festgestellt werden kann, steht allerdings eine genauere und umfassende Analyse der Weiterbildungsbeteiligung an Gesundheitsbildung noch aus. Zu berücksichtigen ist dabei auch, das Geschlecht eine wichtige aber nicht die einzige Kategorie in der Analyse der Weiterbildungsbeteiligung ist. Programmplanung muss, damit sie den vielfältigen Interessen und Bedürfnissen gerecht werden kann, auch die Unterschiede zwischen Gruppen von Männern und Gruppen von Frauen beachten. Geschlecht ist zwar ein grundlegendes nicht aber alleiniges Unterscheidungskriterium. In diesem Zusammenhang muss etwa berücksichtigt werden, dass es unterschiedliche Subgruppen in der Zielgruppe „Mann“ gibt, nämlich ältere Männer, Männer mit Migrationshintergrund etc. die jeweils verschiedene Bedürfnisse etwa im Kontext der Gesundheitsbildung haben und auf verschiedenen Wegen für präventive Bildungsangebote gewonnen werden müssen.

Anmerkungen

- 1 In den Altersgruppen über 40 Jahren nimmt der Anteil der Frauen ohne beruflichen Bildungsabschluss kontinuierlich zu, was auf eine starke Geschlechterdifferenz in den höheren Altersgruppen schließen lässt und mit historischen Bedingungen begründet werden kann

Literatur

- Altgeld, T./Kolip, P.: 2006. Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung und Prävention: Ein Beitrag zur Qualitätsverbesserung im Gesundheitswesen. In: ebd.: Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung und Prävention, Weinheim, S. 15-26
- Becker-Schmidt, R.: 1987. Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung. In: Unterkirchner, L./ Wagner, I.: Die andere Hälfte der Gesellschaft. Wien, S. 10-25
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: 2006. Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf [abgerufen am: 25.8.2009]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: 2008. Bildung in Deutschland 2008. www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf [abgerufen am: 26.8.2009]
- Cornelißen, W.: 2005. Gender-Datenreport. www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/genderreport/0-einleitung.html [abgerufen am: 7.6.2009]
- Derichs-Kunstmann, K.: 2003. Geschlechtergerechte Didaktik für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen. www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/pdf/onlinetexte/online5.pdf [abgerufen am: 1.9.2009]
- Faltenmaier, T.: 2004. Männliche Identität und Gesundheit. Warum Gesundheit von Männern? In: Altgeld, T. (Hrsg.): Männergesundheit. Neue Herausforderungen für Gesundheitsförderung und Prävention. Weinheim, S. 11-34
- Faulstich-Wieland, H.: 2009. Frauenbildung/Gender Mainstreaming. In: Tippelt, R./von Hippel, A.: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 841-854
- Feider, C. 2006. Berufsrückkehrerinnen. Erwerbs- und Familienverläufe nach Qualifizierungsmaßnahmen aus biographischer Perspektive. Bielefeld
- Foster, E.: 2004. Jungen- und Männerarbeit. In: Glaser, E./Klika, D./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 477-490
- Friebel, H.: 2009. Die „Kinder“ der Bildungsexpansion: Berufliche Qualifikation, Erwerbsarbeit und Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (in diesem Heft)
- Gieseke, W. (Hrsg.): 2001. Handbuch zur Frauenbildung. Opladen
- Gräßle, K.: (im Erscheinen). Frau Dr. Ing. Wege ebnen für Frauen in technische Fächer. Bielefeld
- Hamann, G./Niejahr, E./Scholter, J.: 2009. Die Weiberwirtschaft. In: DIE ZEIT, 23.07.2009 Nr. 31
- Harmeier, M.: 2009. Für die Teilnehmer sind wir die VHS. Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen. Bielefeld
- Harmeier, M.: 2007. Kursleiterinnen an der VHS zwischen Work-Life-Balance und ökonomischen Draht-Seil-Akt. In: Netzwerk Frauenforschung NRW, 22/2007, S. 59-64
- Hess, S.: 2004. Förderung von Gesundheit durch biographisches Lernen mit dem Ziel soziemotionaler Kompetenzentwicklung. In: Schlüter, A./Schell-Kiehl, I.: Erfahrung mit Biographien. Bielefeld
- Hinze, L./Samländ, A.: 2004. Gesundheitsbildung – reine Frauensache? Geschlechtsspezifische Analyse der Inanspruchnahme von Präventions- und Gesundheitsförderungskursen. In: Altgeld, T. (Hrsg.): Männergesundheit. Neue Herausforderungen und Gesundheitsförderung und Prävention. Weinheim, S. 171-182
- Lademann, J./Kolip, P.: 2008. Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung und Prävention. In: Badura, B. u. a. (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 2007. Arbeit, Geschlecht und Gesundheit. Heidelberg, S. 5-20
- Meuser, M.: 2006. Modernisierte Männlichkeit? Kontinuitäten, Herausforderungen und Wandel männlicher Lebenslagen. In: Wacker, M. T.: Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung. Berlin. Münster, S. 21-42

- Reichart, E./Huntemann, H.: 2008. Volkshochschul-Statistik 2007. www.die-bonn.de/doks/reichart0802.pdf [abgerufen am: 2.9.2009]
- Schell-Kiehl, I.: 2007. Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Bielefeld
- Schlüter, A.: 1999. Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen
- Schlüter, A.: 2004. Gender und Erwachsenenbildung. In: Glaser, E. u. a. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 502-514
- Schlüter, A.: 2007. Perspektiven einer gender-sensiblen Weiterbildungsforschung. In: Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.): Gender-Kompetenz in Bildungsforschung und -praxis. Dokumentation der Fachtagung. Recklinghausen, S. 44-50
- Sperling, H.: 1990. Methoden in der Gesundheitsbildung. In: Sperling, H.: Gesundheit. Oldenburg, S. 77-91
- Poelchau, N.: 2009. Die Väter-Falle. In: STERN 34/2009, S. 40-48
- Theisen, C./Sinner, S.: 2009. Gesundheitsbildung. In: Tippelt, R. u. a. (Hrsg.): Bildung Älterer. Chancen im demographischen Wandel. Bielefeld, S. 94-104
- VBW: 2009. Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahrestatistiken 2009. Wiesbaden
- Venth, A.: 2006. Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Wacker, M. T./Rieger-Goertz, S.: 2006. Einleitung. In: Wacker, M. T.: Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung. Berlin. Münster, S. 11-20
- Wittpoth, J.: 2007. Familie und Weiterbildung. In: Ecarius, J.: Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 342-365

Bildungsarbeit im Auftrag der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik

Feststellen von „(In-)Kompetenzen“ in Praktiken des Profiling¹

Marion Ott

Zusammenfassung

Im Zentrum des folgenden Beitrags steht die Frage, welche Bedeutungen der Kategorie Kompetenz in Bildungsmaßnahmen der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik zukommen. Den Ausgangspunkt bildet die Beobachtung, dass dort programmatisch weniger auf die Entwicklung, denn auf die Erfassung von Kompetenzen (z. B. im Profiling) gesetzt wird. Am Beispiel von Praktiken in Profilingveranstaltungen wird herausgearbeitet, welche Funktionen Kompetenzbeschreibungen bei der Aktivierung haben und worin Kompetenz besteht. Abschließend geht es darum, inwiefern die Bildungsträger im Rahmen der Beauftragung durch die Arbeitsagenturen in komplexe Machtverhältnisse verstrickt sind.

Seit spätestens Ende der 1990er Jahre wird die Kategorie Kompetenz in Bildungsprogrammen der bundesdeutschen wie europäischen Weiterbildung zunehmend eingesetzt. Die Programme, wie z. B. das vom Europäischen Sozialfond und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierte „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (vgl. ex. QUEM 2002), zielen auf die Bildung und Entwicklung der so genannten überfachlichen Fähigkeiten bzw. subjektiven Faktoren und dabei häufig auf Selbstorganisation und -steuerung (vgl. Erpenbeck 1997). Das Thema Kompetenzentwicklung wird kontrovers diskutiert, indem einerseits die Referenz auf selbstorganisiertes Handeln (und Arbeiten) betont wird, andererseits aber auch auf damit verbundene Formen der (ökonomischen) Verwertung von Kompetenzen verwiesen wird (vgl. Langemeyer 2005, aus bildungssoziologischer Perspektive v. a. Bolder 2002). Der folgende Beitrag behandelt das Thema Kompetenzen im Bildungsbereich der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik, welche mit den Arbeitsmarktreformen seit 2002 umgesetzt wurde. Kompetenzen bzw. subjektive Potentiale werden dort in Bezug auf die so genannte Mismatch-Problematik relevant gemacht, mit der auf den Umstand verwiesen wird, dass trotz hoher Arbeitslosenzahlen unbesetzte Stellen auf dem Arbeitsmarkt verzeichnet werden. Zugunsten eines „verbesserte(n) Matching“ (Hartz u. a. 2002: 71) geht es dabei jedoch gerade nicht um die Förderung und Ent-

wicklung, sondern um die „Erfassung“ von Kompetenzen im Rahmen von Profilings. Dies ergibt sich logisch aus der Asymmetrie von Arbeitslosenzahlen und zu besetzenden Stellen, denn diese macht im aktivierungspolitischen Verständnis Weiterqualifizierung zweitrangig. Demgegenüber wird mit den Reformen der „Vorrang(s) der Vermittlung“ (§ 4 SGB III) eingeräumt, der mit weitreichenden Konsequenzen für Erwerbslose, aber auch für die Bildungsträger im Bereich der Arbeitsförderung einhergeht. Während den Bildungsträgern im Rahmen der Beauftragung mit Vermittlungsmaßnahmen (§ 37 SGB III) die inhaltliche Ausrichtung ihrer Programme auf schnelle Wiedereingliederungseffekte vorgegeben wird (weiterführend vgl. Forneck/Wrana 2005: 144 ff.), werden die Erwerbslosen mit den Prämissen der aktivierungspolitischen Programmatik konfrontiert. Mit der Doppelstrategie von „Fördern und Fordern“ bzw. „keine Leistung ohne Gegenleistung“ (Hartz u. a. 2002: 45) setzt diese auf Eigenverantwortung und Eigenaktivität bei der Überwindung der Arbeitslosigkeit. Dies soll mit den Instrumenten der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik erzielt werden, also ggf. von den beauftragten Bildungsträgern umgesetzt werden.

Mit den folgenden Ausführungen arbeite ich am Beispiel von Profilings einer aktivierenden Maßnahme heraus, wie Aktivierung konkret realisiert wird und welche Funktionen und Effekte dabei mit dem Einsatz der Kategorie Kompetenz verbunden sind. Aus machtanalytischer Perspektive (ex. Foucault 1998, 1994) nehme ich anschließend in den Blick, wie Aktivierung in der Zusammenarbeit von Bildungsträger und Arbeitsagentur als (staatlichem) Auftraggeber organisiert wird und wie die Bildungsträger ihrerseits in die feldspezifischen Machtverhältnisse verstrickt sind. Vorab führe ich kurz in das Forschungsfeld ein und erläutere das dem Beitrag zugrunde liegende Verständnis von Kompetenz.

Aktivierende Profilings und die Eigenschaften der Kategorie (In-)Kompetenz

Während Kompetenzen im Kontext von Weiterbildung meist als vorhandene oder gefragte Dispositionen von Personen und (potenziellen) Arbeitskräften konzipiert werden, geht es hier um Kompetenz als *soziale Kategorie*, die Personen in bestimmten Situationen und Institutionen *zugeschrieben* wird (zur „Kategorisierung“ in diesem Sinne vgl. Cremer-Schäfer 1995, Steinert 1979). Am Beispiel von Profilingveranstaltungen, die in einer Maßnahme aktivierender Arbeitsmarktpolitik stattfanden, wurden in dieser Hinsicht mittels ethnographischer Zugänge (Hirschauer/Amann 1997) komplexe Praktiken der Zuschreibung von Kompetenz rekonstruiert (vgl. Ott 2008).² Die Maßnahme richtete sich an ältere und geringqualifizierte Arbeitslosengeld-I-Bezieherinnen und wurde von einem so genannten freien Bildungsträger im Auftrag der Agentur für Arbeit nach § 37 SBG III („Beauftragung Dritter mit [Teilaufgaben] der Vermittlung“) durchgeführt. Dort wurden Kompetenzen der Teilnehmer/innen in einwöchigen Gruppenprofilings mit einem Spektrum an Testverfahren ermittelt. Aus praxis- wie diskursanalytischen Perspektiven gehe ich von der Annahme aus, dass das Wissen über Kompetenzen in den Praktiken des Profilings selbst erst hergestellt bzw. bearbeitet und verhandelt wird.³

Anders als verwaltungstechnologische Zuschreibungen, wie sie z. B. die Bundesagentur für Arbeit zur Sortierung von Erwerbslosen in bestimmte Maßnahmen oder Förderprogramme bereit hält (z. B. Grade der Vermittlungsfähigkeit), stellt Kompetenz nicht gleichermaßen eine selektive Kategorie dar. Mit Kompetenzzuschreibungen sind nicht unbedingt bestimmte institutionelle Behandlungsweisen oder -konzepte verbunden, wie z. B. mit der Zuschreibung „schwer vermittelbar“.⁴ Vielmehr zeichnet sich Kompetenz durch das Merkmal aus, relativ bedeutungsoffen und damit im praktischen Gebrauch flexibel auf verschiedene Gegenstände beziehbar zu sein. Dies zeigt sich z. B. daran, dass die im Profiling eingesetzten Tests zwar auf recht unterschiedliche Phänomenbereiche, wie „Intelligenz“, „Interessen“, „Selbstkonzepte“, „Stärken und Schwächen“ referieren, die Akteure jedoch im Umgang mit diesen Tests von „Kompetenzen“, „Fähigkeiten“ und „individuellem Können“ sprechen.

Kompetenzen werden sowohl von *anderen* Akteuren (Personen, Institutionen oder auch Testverfahren) *fremd* zugeschrieben, aber auch über *Selbsteinschätzungen* erhoben oder anderweitig *selbst* zugeschrieben. Da der Verweis auf Kompetenzen stets auch die Existenz von Inkompetenzen beinhaltet, impliziert die Kategorie ihrerseits eigene Selektionsmodi und hat somit auch eigene *ordnende* Funktionen. Zugleich sind mit ihr, durch die stets präsente Referenz auf die Möglichkeit zur Entwicklung von Kompetenzen, auch *optimierende* Funktionen verbunden (vgl. Höhne 2003: 93f.). Diese Eigenschaften – die flexiblen Referenzmöglichkeiten, die ordnenden und optimierenden Funktionen –, ermöglichen ihrerseits spezifische Weisen der Aktivierung, die ich im Folgenden herausstellen will.

Zur Analyse von (In-)Kompetenz als Zuschreibung in aktivierenden Praktiken

(In-)Kompetenzen als Zuschreibungen in komplexen Praktiken zu untersuchen, bedeutet der Frage nachzugehen, wie sie als ein bearbeit- und verhandelbarer Gegenstand hergestellt werden.⁵ Von Interesse sind hier vor allem Praktiken des Testens im Profiling. Während Tests meist beanspruchen, etwas *objektiv* über die Testperson herauszubekommen, das diese nicht weiß oder nicht sicher wissen kann (vgl. Lemke 2004; Horn 2002), wird hier unterstellt, dass Tests selbst „ein detailliertes und individualisierendes Wissen am Menschen hervor(bringen), das (...) eine neue Wirklichkeit des Menschen herstellt“ (Horn 2002: 110). Praxisanalytisch ist dabei die Erhebungssituation selbst von Interesse, in der die Testpersonen gleichsam unter „Laborbedingungen standardisierte Aufgaben ausführen“ (Bröckling 2004: 80). So betrachtet werden nicht (In-)Kompetenzen als ein über die Situation hinaus gehendes Merkmal der Person erhoben, sondern das, was mittels des Settings und damit auch des Testinstrumentes „*in situ* zur Performanz gebracht“ (Kelle 2007: 114) wird bzw. werden kann. Vor diesem Hintergrund lassen sich drei analytische Ebenen unterscheiden: *Erstens* die Ebene der eingesetzten Tests und des ihnen inhärenten Wissens, welches die Ergebnisse vorkonstruiert sowie die Testdurchführung strukturiert; *zweitens* die Ebene der Testdurchführung, die in Gruppen sowie unter permanenter Beobachtung eines Coachs stattfindet; *drittens* die Ebene der Übersetzung von Testergebnissen in Kompetenzen, die in (Einzel-)Beratungsgesprächen am Ende des Profilings vollzo-

gen wird. In der Analyse dieser Ebenen wurden verschiedene Aktivierungen ausgemacht:

Aktivierung als Flexibilisierung der Zuschreibungsoptionen: Im Profiling werden Testergebnisse produziert, die beanspruchen (In-)Kompetenz als (objektives) Merkmal der getesteten Person aufzuzeigen. Dass zugleich viele verschiedene Tests eingesetzt werden, ermöglicht es, diese flexibel zu Profilen zu kombinieren. So werden die ausgemachten Kompetenzen selektiv aufgegriffen (Inkompetenzen werden eher dethematisiert) und in den Beratungen auf verschiedene Berufs- oder Statusprofile bezogen. Bei den älteren – und v. a. finanziell abgesicherten – Teilnehmer/innen sind dies oft nicht Berufe oder Erwerbstätigkeiten, sondern (bloße) Tätigkeiten, die von den Mitarbeiter/innen des Bildungsträgers z. B. als Argumente für Existenzgründungen oder auch zur Übernahme von Ehrenämtern eingebracht werden. Entsprechend der Ausrichtung aktivierender Arbeitsmarktpolitik auf die schnelle Vermittlung in Arbeit (s.o.) wird Aktivierung auch in den Praktiken weniger als Aufforderung zur Steigerung von Kompetenzen realisiert, sondern durch die Dynamisierung der möglichen Kompetenzzuschreibungen, mit denen auf vielfältige Betätigungsfelder referiert wird. Mehrfach vermittelt zeigt sich darin häufig eine Transformation der verschärften Zumutbarkeitsregelungen, die mit den Arbeitsmarktreformen implementiert wurden und den Arbeitslosen eine gewisse *Abstiegsmobilität* abverlangen.⁶

Aktivierung über die Thematisierung von Selbstbildern: Die Akteure des Bildungsunternehmens kommunizieren die vielfältigen (flexiblen) Zuschreibungsoptionen, die sich aus den Tests ergeben, gegenüber den Teilnehmer/innen als Möglichkeit, die eigenen Kompetenzen zu erkennen und gegebenenfalls besser einsetzen zu können. Unabhängig davon, ob die getestete Person die erhobenen Kompetenzen als eigene anerkennt, zurückweist oder für sich reformuliert, wird im Profiling ein Wissen hervorgebracht, das Kompetenzen objektiviert bzw. sie als persönliche Dispositionen (oder Eigenschaften) zu einem verhandelbaren Gegenstand macht. D. h. nicht, dass die Teilnehmer/innen vergegenständlichte Kompetenzen im einfachen Sinne auf ihre Selbstbilder anwenden und sie somit hinsichtlich der einen oder anderen (beruflichen) Perspektive aktiviert würden. Das aktivierende Moment besteht vielmehr in der *Thematisierung* von Kompetenzen, da diese den Bezug auf das aktivierungspolitische Postulat der Eigenverantwortung für die Überwindung der Arbeitslosigkeit ermöglicht. Zugleich wird den Teilnehmer/innen in solchen Thematisierungen häufig ihr Status als Arbeitslose vorgeführt, so dass Aktivierung auch als dessen Vergegenwärtigung erscheint.

Aktivierung zur Kompetenzsteigerung und Anerkennung von Grenzen: In den profilings produzieren „interobjektive Praktiken“ (Reckwitz 2003: 292) – die Interaktion von Testperson und Testinstrument – teilweise widersprüchliche Aktivierungen. Hier ist zwischen den Tests, die Leistungen auf Zeit verlangen, und solchen, die Interessen oder Selbsteinschätzungen abfragen, zu unterscheiden. Letztere setzen in normierender Weise auf die gezielt gesteuerte Selbstreflexion der Testperson. Diese Programmatik der Tests wird durchkreuzt, wenn die Teilnehmer/innen einzelne Aufgaben oder ein gesamtes Testverfahren ablehnen, aber auch wenn durch die Dynamik des Testens die Inhalte zweitrangig werden. So versuchen die Teilnehmer/innen nach

mehreren auf Zeit durchzuführenden Tests auch bei solchen zur Selbsteinschätzung, die Items möglichst schnell zu bearbeiten, als ob es auf Geschwindigkeit ankomme. Die auf universelle Einsetzbarkeit hin konstruierten Belastbarkeits- und IQ-Tests wiederum beinhalten oft so umfangreiche Items, dass nie alle in der vorgegebenen Zeit bearbeitet werden können. Diese Tests implizieren somit eine Aufforderung zur Verbesserung der Leistung, woraufhin einige Teilnehmer/innen sich selbst aufgrund ihrer Test erfahrungen Inkompetenzen zuschreiben. In der Folge lassen sich verschiedene Aktivierungen beobachten: Einige Teilnehmer/innen mobilisieren Selbst-aufforderungen zur Steigerung von Kompetenzen, andere erkennen ihr Nichtkönnen an und stellen sich bezogen auf ihre (geringen beruflichen) Perspektiven als genügsam dar.

Die Ausführungen zeigen, dass Aktivierung nicht nur auf programmatischer Ebene, sondern auch in den Praktiken weniger dazu auffordert, Kompetenzen für einen bestimmten Job zu erwerben oder verbessern. Vielmehr besteht sie in der Mobilisierung von *Anpassungen* an den Arbeitsmarkt und dessen Mangel an Perspektiven für die Teilnehmer/innen. Dies beinhaltet häufig auch, dass die Akzeptanz von sozialem Abstieg verhandelt werden muss bzw. wird. Die Akteure der Weiterbildung werden dabei in die Situation gebracht werden, eine der Arbeitsmarktlage angemessene Aktivierung an die Erwerbslosen zu annoncieren. Dass die Teilnehmer/innen solcher Maßnahmen meist weit davon entfernt sind, bestimmte Deutungen einfach zu übernehmen, zeigt sich an ihren Widerständen gegen die Maßnahme, einzelne Veranstaltungen, Testverfahren oder auch konkrete Akteure. Mit aktivierenden Maßnahmen wird jedoch ein Rahmen geschaffen, in dem *Anpassungserwartungen* gegenüber den Erwerbslosen permanent verhandelt werden (können). Inwiefern die freien bzw. kommerziellen Bildungsträger hierbei in die Machtverhältnisse der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik eingebunden sind, soll im Folgenden ausgeführt werden.

Bildungsarbeit unter Maßgabe der doppelten Strategie von Fördern und Fordern

Die Vergabe des Vermittlungsauftrags durch die Arbeitsagentur beinhaltet gerade nicht, dass die Zuständigkeit für die Teilnehmer/innen dem Bildungsträger allein übertragen wird. Vielmehr bringt das Auftragsverhältnis eine aufgeteilte Zuständigkeit mit sich: Die aktivierungspolitische Prämisse Fördern und Fordern wird in dem organisierten Auftragsverhältnis von Bildungsträger und Arbeitsagentur gemeinsam realisiert. Dabei lässt sich weder das Fördern nur den Bildungsträgern, noch das Fordern allein den Arbeitsagenturen zurechnen. Vielmehr zeigt die Analyse der Praktiken, wie beides, also produktive und repressive Strategien der Aktivierung stets miteinander verknüpft sind.

Mit dem Auftrag wird den Bildungsträgern die Verantwortung für die *Gestaltung* der Vermittlungsaufgabe übertragen. Dabei können sie zwar die Inhalte bestimmen, sind aber an die Modalitäten der Auftragsvergabe gebunden. Zunächst bedeutet dies, sie sollten die Maßnahmekonzeptionen an die Vorgaben der Arbeitsagenturen anpassen, um den Auftrag überhaupt zu erhalten. Sie bewerben sich mit der Vorlage einer ausführlichen inhaltlichen Konzeption auf eine die Maßnahmeanhalte nur knapp an-

deutende Ausschreibung der Arbeitsagentur. Ist der Auftrag erteilt, werden für die Durchführung (neue) Gestaltungsspielräume eröffnet, aber auch Kontrollformen (Erfolgsquoten o.ä.) etabliert. Wie Aktivierung praktisch realisiert wird, wird somit in den Konzeptionen und der späteren Durchführung der Maßnahmen von den (Mitarbeiter/innen der) Bildungsträger bestimmt. Gleichwohl werden Konzeptionen und Praxis dadurch reguliert, dass der Auftrag den Bildungsträger auf die aktivierungspolitische Programmatik verpflichtet. Diese wird, so zeigt sich hier, nicht nur in politischen Schriften, wie u. a. dem von der Hartz-Kommission erstellten Bericht bestimmt, sondern unter den genannten Bedingungen von den Bildungsträgern selbst ausgearbeitet. Somit sind die Bildungsträger in die Aktivierungspolitik und die damit verbundenen Weisen (staatlicher) Machtausübung dadurch eingebunden, dass sie Wissen und Methoden zur Aktivierung bereit stellen und anwenden.

Des Weiteren sollen Bildungsträger zwar Personen im Vermittlungsprozess fördern, doch über Sanktionen, wie Sperrzeiten z. B. bei Abbruch der Maßnahme (§ 144 Abs. 1 Satz 4 SGB III), entscheiden weiterhin die Arbeitsvermittler in der Arbeitsagentur. Für die an der Maßnahme unmittelbar beteiligten Akteure sind allerdings die Entscheidungskriterien intransparent, ob Sanktionen verhängt werden oder nicht. Die Teilnehmer/innen befinden sich daher ständig in einer Situation, die durch die latente Sanktionsdrohung gekennzeichnet ist. Aufgrund dessen ist die Arbeitsagentur als *potenziell sanktionierender Akteur* stets präsent, ohne dass ihre Vertreter persönlich in Erscheinung treten. Dies dynamisiert jedoch die Praktiken und Abhängigkeitsverhältnisse, in denen sich Teilnehmer/innen und (Mitarbeiter/innen von) Bildungsträgern befinden: Für einige Teilnehmer/innen begründet das Wissen um *mögliche* Sanktionen die Teilnahme an der Maßnahme, so dass diese selbst als repressiver Zwang aufgefasst wird. Die Mitarbeiter/innen des Bildungsträgers wiederum werden selten ein sanktionsrelevantes Verhalten von Teilnehmer/innen bei der Arbeitsagentur melden, da dies u. a. professionellen und finanziellen Interessen an den Teilnehmer/innen entgegensteht. Gleichwohl sind die Bildungsträger *indirekt* an repressiven Aktivierungsstrategien beteiligt, da sie einerseits gegenüber dem Auftraggeber verpflichtet sind und andererseits durch den Umstand, dass sich einige Erwerbslose ohne diese latente Drohung häufiger gegen die Teilnahme an einer solchen Maßnahme entscheiden würden.

Im Auftrag der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik

Mit der „Beauftragung Dritter mit (Teilaufgaben) der Vermittlung“ (§ 37 SGB III), wird den Bildungsträgern nicht nur die Durchführung von Maßnahmen im Rahmen der Instrumente aktivierender Arbeitsmarktpolitik übertragen, sondern es wird auch das *strukturelle* Problem der Arbeitslosigkeit – die Asymmetrie von Arbeitslosenzahlen und zu besetzenden Stellen – delegiert. Dieses strukturelle Problem wird mit der aktivierungspolitischen Programmatik, die mit den Arbeitsmarktreformen umgesetzt wird, in ein Problem persönlicher Verantwortung umcodiert. Durch die Beauftragung wird diese politisch-programmatische Strategie der Personalisierung auf die Ebene der Vermittlungsarbeit verschoben und schließlich in der Maßnahme von den Bil-

dungsträgern fortgesetzt: Dort wird dann die Anpassung an die für die älteren und geringqualifizierten Teilnehmer/innen eher geringen Arbeitsmarktchancen und die Perspektive auf sozialen Abstieg verhandelt. Die Kategorie Kompetenz ist hierbei insofern funktional, als sie auf persönliche Merkmale (Dispositionen als Eigenschaften) referiert und somit einerseits die Begrenzung von Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt an der Person selbst lokalisierbar macht, andererseits unmittelbar auf das Postulat der Eigenaktivität bezogen werden kann. Es sind jedoch nicht die Zuschreibungs- und Verhandlungspraktiken allein, welche Aktivierung ausmachen, sondern diese besteht im Zusammenspiel von aktiven und passiven (monetären) Leistungen der Arbeitsmarktpolitik, in das die Bildungsträger einbezogen sind. Hierbei produzieren sie einerseits selbst Wissen und Methoden zur Aktivierung andererseits sind sie indirekt auch in die repressiven Strategien der Sanktionierung eingebunden. Während die Bildungsträger selbst keine Sanktionen verhängen, prägt die Sanktionsdrohung ihre Arbeit. So werden sie teilweise mit der Arbeitsagentur als einem repressiven Akteur identifiziert, was immer wieder zu Konflikten führt, in denen umgekehrt die Sanktionsdrohung auch wieder deeskalierend eingesetzt werden kann und wird. Hier zeichnet sich der komplexe und gleichsam unauflösbare Widerspruch ab, in dem diese spezifische Bildungsarbeit durchgeführt wird.

Anmerkung

- 1 Ich danke Cornelis Horlacher für seine aufmerksame Lektüre und hilfreiche Kommentierung des Textes.
- 2 Ich beziehe mich hier auf eine noch unveröffentlichte Feldstudie, in der ich teilnehmende Beobachtungen und ethnographische Interviews durchgeführt und systematisch auf Testdokumente sowie aktivierungspolitische Rationalitäten, die Konzeption der Maßnahme und gesetzliche Vorgaben bezogen habe.
- 3 In praxisanalytischen Perspektiven (Hörning/Reutter 2004; Reckwitz 2003) und der diskurstheoretischen Konzeption der „diskursiven Praktiken“ (Foucault 1981; konkretisiert durch Wrana 2006: 122-138) geht der Begriff „Praktik“ über das Handeln einzelner Akteure hinaus und umfasst Handlungszusammenhänge, in welche Akteure, Instrumente und der institutionelle Kontext analytisch einbezogen sind.
- 4 Inwiefern solche verwaltungstechnologischen Zuschreibungen in den letzten Jahrzehnten verändert wurden, zeigt die Geschichte der Arbeitsförderung, in der die Zuständigkeitsbereiche der Weiterbildung von den Regelungen des AFG über die Integration in das SGB III zu den Gesetzen für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt immer wieder verschoben wurden (vgl. dazu Faulstich/Gnahs/Sauter 2004; Köller 2004).
- 5 In diesem Zusammenhang spreche ich von „Vergegenständlichung“ im Sinne der diskursanalytischen Konzeption der „Formation der Gegenstände“ (Foucault 1981: 61 ff.). Gefragt wird nach den Bedingungen, unter denen etwas *als* Gegenstand formiert wird und nach den Beziehungen dieser Bedingungen untereinander: Diese Beziehungen „bestimmen nicht (die) innere Konstitution (des Gegenstands, Anm. M. O.), sondern das, was ihm gestattet, in Erscheinung zu treten“ (ebd.: 68).
- 6 Vgl. dazu auch eine aktuelle Studie, die Aktivierungsstrategien von Arbeitsvermittlern der Arbeitsagenturen untersucht (Ludwig-Mayerhofer/Behrend/Sondermann 2009: 128 ff.).

Literatur

- Bolder, Axel (2002): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, Rudolph (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske & Budrich, S. 651-674
- Bröckling, Ulrich (2004): Evaluation. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas: Glossar der Gegenwart. Frankfurt: Suhrkamp, S. 76-81
- Cremer-Schäfer, Helga (1995): Einsortieren und Aussortieren. Zur Funktion der Strafe bei der Verwaltung der sozialen Ausschließung. In: Kriminologisches Journal 27, S. 89-119
- Erpenbeck, John (1997): Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: QUEM Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management: Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster: Waxmann, S. 309-316
- Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt am Main: Beltz, S. 241-261
- Foucault, Michel (1998): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Faulstich, Peter; Gnahn, Dieter; Sauter, Edgar (2004): Systemqualität in der beruflichen Weiterbildung. Fragestellungen Konsequenzen und Alternativen nach Hartz. Bonn
- Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (Hg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: transcript
- Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hg.) (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript
- Horn, Eva (2002): Test und Theater. Zur Anthropologie der Eignung im 20. Jahrhundert. In: Bröckling, Ulrich; Horn, Eva: Anthropologie der Arbeit. Tübingen: Gunter Narr, S. 109-125
- Hartz, Peter; Bensel, Norbert; Fiedler, Jobst; Fischer, Heinz; Gasse, Peter; Jann, Werner; Kraljic, Peter; Kunkel-Weber, Isolde; Luft, Klaus; Schartau, Harald; Schickler, Wilhelm; Schleyer, Hanns-Eberhard; Schmid, Günther; Tiefensee, Wolfgang; Voscherau, Eggert (2002): Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Vorschläge der Kommission zum Abbau der Arbeitslosigkeit und zur Umstrukturierung der Bundesanstalt für Arbeit. Berlin: BMWA
- Kelle, Helga (2007a): „Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll. Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, 52. Beiheft, S. 110-122
- Köller, Charlotte (2004): Von der Bildungslogik zur Marktlogik. Eine Untersuchung des Weiterbildungswesens unter dem Gesichtspunkt der Hartz-Gesetzgebung. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen
- Lemke, Thomas (2004): Test. In: Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 263-270
- Langemeyer, Ines (2005): Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik; eine Fallstudie. Berlin: Waxmann
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang; Behrend, Olaf; Sondermann, Ariadne (2009): Auf der Suche nach der verlorenen Arbeit. Arbeitslose und Arbeitsvermittler im neuen Arbeitsmarktregime. Konstanz: UVK

- Ott, Marion (2008): Die Vergegenständlichung von „(In-)Kompetenz“. Eine machtanalytische Ethnographie von Praktiken aktivierender Arbeitsmarktpolitik. Dissertationsschrift, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen: (Veröffentlichung derzeit in Planung)
- QUEM (Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management) (Hg.) (2002): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick – Stand – Ausblick. Münster: Waxmann
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, 4, S. 282-301
- Steinert, Heinz (1979): Etikettierung im Alltag. In: Bd. VIII, Heigl-Evers: Lewin und die Folgen. Zürich: Kindler, S. 388-404
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider

Individualisierung der Bildungsfinanzierung Neue Instrumente auf Landes- und Bundesebene

Interview mit Dr. Gerhard Jahn, Direktor der Volkshochschule Duisburg, zum Einsatz von Bildungsscheck und Bildungsprämie in der Volkshochschule Duisburg

Ingrid Schöll

Mit dem „Bildungsscheck Nordrhein-Westfalen“ fördert die nordrhein-westfälische Landesregierung die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Zielgruppe sind Beschäftigte, die sich bisher wenig oder gar nicht an Weiterbildung beteiligt haben. Anspruchsberechtigt sind Unternehmen mit maximal 250 Beschäftigten und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Der Bildungsscheck wird nach vorheriger Prüfung unter bestimmten Bedingungen auch für Berufsrückkehrende sowie Existenzgründerinnen und Existenzgründer ausgestellt. Kernpunkt des Bildungsschecks ist eine kostenlose, verpflichtende Beratung. Wird ein Scheck ausgestellt, werden anfallende Kursgebühren bis zur Hälfte, höchstens jedoch 500 Euro pro Scheck, übernommen. Finanziert wird der Bildungsscheck aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Um vordringlich neue Interessenten zu erreichen, hat die Landesregierung die Bezugsmodi geändert. Seit über einem Jahr gilt: Wer im vergangenen oder im laufenden Jahr an einer beruflichen Weiterbildung teilgenommen hat, erhält keinen Bildungsscheck. Dies gilt auch für Weiterbildungsangebote, die in dieser Zeit mit Hilfe eines Bildungsschecks besucht wurden.

Die Bildungsprämie ist ein neues einkommensgebundenes Kofinanzierungsinstrument der Bundesregierung, das seit Dezember 2008 genutzt werden kann. Das BMBF beschreibt die Intention des Prämiengutscheines wie folgt: „Um die Menschen zum Lebenslangen Lernen zu motivieren und zu mobilisieren, hat die Bundesregierung mit der Bildungsprämie ein neues Finanzierungsmodell eingeführt (...). Die Beteiligung an Weiterbildung in Deutschland ist im internationalen Vergleich verbessertsfähig. Insbesondere Menschen mit niedrigen Qualifikationen nehmen zu wenig Weiterbildungsangebote wahr. Die Bundesregierung hat den Handlungsbedarf erkannt und beschlossen, dass mit der Bildungsprämie ein neues Instrument zur Finanzierung beruflicher Weiterbildung eingeführt werden soll (...). Einen Prämiengutschein erhalten Erwerbstätige, wenn ihr zu versteuerndes Jahreseinkommen derzeit 20.000 Euro (oder 40.000 Euro bei gemeinsam Veranlagten) nicht übersteigt. Auch

Mütter und Väter in Elternzeit oder Berufsrückkehrerinnen und Berufsrückkehrer können einen Prämiengutschein bekommen.

Mit dem Prämiengutschein übernimmt die Bundesregierung 50 Prozent der Weiterbildungskosten, maximal jedoch 154 Euro. Der Prämiengutschein kann einmal jährlich unbürokratisch und schnell im Rahmen eines Beratungsgesprächs beantragt werden.“ (Quelle: www.bmbf.de)

Die Volkshochschule Duisburg ist Beratungsstelle für Bildungsscheck und Bildungsprämie. Im Interview erläutert der Leiter der Volkshochschule Duisburg, Dr. Gerhard Jahn, die Erfahrungen mit dem NRW-Bildungsscheck, der bereits drei Jahre (mit häufig wechselnden Vorgaben für die jeweilige Nutzung) ausgegeben wird und mit der seit Dezember 2008 über das BMBF auf Bundesebene kofinanzierten Bildungsprämie.

Frage 1: Ist die Volkshochschule Duisburg Beratungsstelle für a) Bildungsscheck und/oder b) Bildungsprämie?

Die Volkshochschule Duisburg ist Beratungsstelle für den Bildungsscheck und die Bildungsprämie.

Frage 2: Welche weiteren Beratungsstellen gibt es für den Bildungsscheck und die Bildungsprämie in Duisburg?

Es gibt 4 weitere Beratungsstellen in Duisburg. (IHK, Zentrum Frau-Beruf-Wirtschaft, Regional-Agentur Niederrhein, Verein Duisburger Bildungsträger)

Frage 3: Wie sichern Sie die Beratungsqualität für diese beiden Finanzierungsinstrumente in Ihrer Einrichtung, wie ist der praktische Ablauf?

Die Beratungsqualität wird durch die zentrale Koordination im Hause, durch Fortbildungen der G.I.B. Bottrop sowie dem Austausch mit anderen Beratungsstellen über die Regionalagentur gesichert. Alle Mitarbeiter, die bei der VHS Duisburg Bildungsschecks ausstellen, sind geschult worden. Die Bildungsprämienberatung dürfen generell nur die Mitarbeiter (2) der VHS durchführen, die eine entsprechende Fortbildung durch das BMBF absolviert haben.

Frage 4: (Mit der Bitte um eine überblicksartige Einschätzung): Wer nutzt den Bildungsscheck, wer nutzt die Bildungsprämie?

Im Jahr 2008 nutzten den Bildungsscheck im individuellen Zugang 464 Frauen und lediglich 186 Männer. Mehr oder weniger ausgewogen ist das Geschlechterverhältnis bei den betrieblichen Bildungsschecks. Dennoch nutzen insgesamt ca. 70 Prozent der weiblichen Weiterbildungsinteressierten den Bildungsscheck NRW. Etwa 80 Prozent der Beratenden befanden sich in der Altersstufe von 25 bis 50 Jahren. Weniger genutzt wird der Bildungsscheck von unter 25-jährigen und über 50-Jährigen. Hinsicht-

lich ihres Bildungsstandes weisen die meisten Nutzer einen mittleren oder höheren Schulabschluss nach, einige wenige allerdings auch einen Hochschulabschluss. Auffällig ist, dass kaum Migranten und so genannte „Bildungsferne“ den Bildungsscheck nutzen. Mit diesem Instrument werden offensichtlich diese Schichten bzw. Milieus kaum oder gar nicht erreicht. Durch den Bildungsprämienscheck werden nur Einkommensschwache (bis 20.000 € bzw. 40.000 €) mit hoher Motivation zur Weiterbildung erreicht. Hierzu liegen bisher nur Erfahrungen aus NRW vor, da in anderen Bundesländern dieses Instrument aufgrund fehlender Strukturen nur begrenzt umgesetzt werden konnte.

Auf individueller Basis nutzen die Beratenden den Bildungsscheck vor allem für eine Weiterbildung im sozial und pflegerischen Bereich, für pädagogische Weiterbildungen sowie medizinische Fortbildungen. Offensichtlich bestehen hier verpflichtende Weiterbildungsnotwendigkeiten durch den Arbeitgeber. Darüber hinaus wurde viele Bildungsschecks im Bereich beruflicher Schlüsselqualifikationen sowie für Sprachkurse ausgegeben. Seitdem die Förderkriterien für den Bildungsscheck geändert wurden, geht die Nachfrage nach Sprachkursen – finanziert durch den Bildungsscheck – erheblich zurück.

Von den insgesamt 108 von der VHS Duisburg beratenen Betrieben im Jahr 2008 sind mehr als 30 Prozent gemeinnützige Nonprofit-Organisationen im Bereich Senioren- und Krankenpflege, ambulante Pflegedienste, Kindergärten- Heime und Horte, sowie Fördervereine an offenen Ganztagsschulen. Auch kleinere Handwerks- und Produktionsbetriebe nutzen regelmäßig das Beratungsangebot (schöpfen die verfügbaren Bildungsschecks nach Bedarf fast aus) um die Mitarbeiter in erforderlichen Bereichen nachzuqualifizieren. Unterrepräsentiert sind kaufmännische Weiterbildungen, Steuerlehrgänge oder Buchhaltungskurse, da die Nutzer sich eher an die Industrie- und Handelskammern und Innungen als Beratungsstellen für den Bildungsscheck wenden.

Frage 5: Wie schätzen Sie den Nutzen dieser Finanzierungsinstrumente ein?

Bei der Bildungsprämie gibt es noch wenige Erfahrungen, weil seit Beginn der Beratungen erst 31 Prämienschecks ausgestellt wurden. Die Mehrheit der Interessenten erkundigen sich primär für den Bildungsscheck, erfahren dann dass sie nicht mehr scheckberechtigt sind und erhalten, falls die Einkommensgrenzen nicht überstiegen werden eine Beratung für die Bildungsprämie.

Der Bildungsscheck NRW bietet trotz Mitnahmeeffekte Anreize zur beruflichen Weiterbildung. Er ist darüber hinaus besonders für kleine Unternehmen mit erhöhtem Bildungsbedarf eine finanzielle Entlastung, wenn im Zusammenhang mehrere Mitarbeiter geschult/fortgebildet werden sollen. In Duisburg wurde durch ein verstärktes Marketing der VHS sowie durch eine Kooperationspartnerschaft mit dem Einzelhandelsverband und der Kreishandwerkerschaft nachhaltig auf das Förderinstrument Bildungsscheck aufmerksam gemacht. Dies ist eine Erklärung für die hohe Nutzung des Bildungsschecks durch die Betriebe.

Frage 6: Welche Anregungen haben Sie mit Blick auf die beiden Instrumente oder andere, weitere Finanzierungsanreize?

Die zum 01.01.09 in Kraft getretenen Einschränkungen bei der Vergabe von Bildungsschecks sind kontraproduktiv im Hinblick auf die vorgegebene Absicht der Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung. Die aktuellen Förderbedingungen sind zwar förderrechtlich begründbar, aber individuell ungerecht, da Interessenten, die schon Weiterbildungen im letzten und laufenden Jahr aus eigener Tasche finanziert haben, keinen Bildungsscheck mehr erhalten und somit für ihre erhöhte Weiterbildungsmotivation „bestraft“ werden. Viele Vorab-Beratungen am Telefon gerieten zu „Abfrage- und Abfertigungsgesprächen“, an dessen Ende den Betroffenen immer wieder bedeutet werden musste, dass sie leider keine Finanzierung über den Bildungsscheck mehr erhalten. Die Förderkriterien schließen somit jene aus, die regelmäßig in ihre Weiterbildung investieren um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu sichern. Die „Bildungsfernen“ werden kaum mit dem Instrument Bildungsscheck erreicht, dazu bedarf es weiterer verstärkter Kommunikationsoffensiven. Prognostisch wird die Akzeptanz dieses Instrumentes deshalb bei Beibehaltung der jetzigen Förderphilosophie auf Dauer sinken. Ob dies aufgrund der deutlichen finanziellen Belastungen des Landeshausthaltes nicht auch in der Absicht der politisch Verantwortlichen liegt kann nur orakelt werden.

Hinsichtlich der Zukunft der Bildungsprämie kann zum jetzigen Zeitpunkt – aufgrund der geringen Fallzahlen- keine gesicherte Auskunft gegeben werden. Allerdings ist auch sie weitestgehend unbekannt besonders bei Bildungsfernen oder Menschen mit Migrationshintergrund. Allerdings wurde angekündigt, dass nach den Bundestagswahlen verstärkt geworben werden soll.

**Anhang: Einzelauswertungen und Erläuterungen Bildungsscheck 2008
Volkshochschule Duisburg**

Bildungsscheck NRW und Bildungsprämienscheck des Bundes

Insgesamt ausgegebene BS: **1062**

Bildungsschecks individuell: 692

Bildungsschecks betrieblich: 370

Beratungen ohne ausgegebenen Bildungsscheck: 18

Beratungsgespräche insgesamt: **823**

Beratungsgespräche individuell: 650

Beratungsgespräche betrieblich: 173

I. Für welche berufbezogenen und berufübergreifenden Kurse wird der Bildungsscheck in Anspruch genommen?

Hier ein Ranking der Weiterbildungsinhalte:

1. Altenpflege, und (ambulante) Krankenpflege: z. B. Behandlungspflege, Wundmanager, Palliative Care, gerontopsychiatrische Zusatzausbildung etc..
2. Sprachkurse: Englisch, Business-English, Niederländisch (meist für den Beruf), Italienisch, Französisch etc..
3. Berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen erwerben: Bewerbungstrainings, Projektmanagement, Existenzgründung, Ausbildereignungsprüfung, Verkaufstrainings, Mitarbeiterführung und Personalentwicklung, (Re)Zertifizierung, Sachkundenachweise erlangen
4. (Kindergarten-)Pädagogik, Zusatzqualifikationen für Betreuungskräfte an Schulen, Tagesmütter, frühkindliche Sprachförderung- und Bildung von (Klein-)Kindern
5. Kaufmännische Buchhaltung, Steuerlehrgänge, Kostenrechnung: EDV-gestützt und ohne EDV
6. Kosmetische Fortbildungen und Fußpflege: kosmetische und medizinische Fußpflege, Podologische Fortbildungen (überwiegend individuelle)
7. EDV-Kurse Aufbau-Spezialkurse: SAP, X-Pert Business, Auto-CAD, etc..
8. EDV-Grundlagenkurse: Windows, Access, Excel und Word, Internet, etc...
9. Psychologische Weiterbildungen/Gesprächsführung, psychologische Diagnostik, Familienaufstellung, systemische Therapie, Fortbildungen zum Mediator
10. Handwerk: Frisörlehrgänge, Malerlehrgänge, Tischler, Schlosser und Schweißer, Kälte-Klimatechnik, Modellbauer, Anlagenschulungen (übergreifend) etc.. (überwiegend betrieblicher Zugang)
11. Weiterbildung im kosmetischen Bereich, Nageldesign, Permanent- Make up, etc.(nur individueller Zugang)
12. Physiotherapeutische Weiterbildungen, manuelle Therapie, Lymphdrainage, Medizinische Weiterbildungen für Arzthelferinnen, Krankenpfleger, Osteopathen, u. a.

13. Gesundheit und Fitness-Trainerausbildungen und Weiterbildungen: Ayurveda, Pilates, Fitnesstrainer, selten „alternative“ Heilmethoden
14. Sonstiges (spezielle branchenbezogene Weiterbildungen, fast nur betrieblicher Zugang)

II. Nutzer des Bildungsschecks auf individuellem Wege:

Von den 650 individuellen Bildungsscheckberatungen waren 464 Frauen. Lediglich 186 Männer nahmen die Beratungsleistungen in Anspruch.

Mehr oder weniger ausgewogen ist das Geschlechterverhältnis bei den betrieblichen Bildungsschecks. Auf der einen Seite gibt es z. B. Handwerksbetriebe, in denen fast ausschließlich nur Männer weitergebildet werden, auf der anderen Seite aber auch Friseurbetriebe mit überwiegend weiblichen Personal oder aber Pflege- und Altenpflegeheime mit ausschließlich Frauen, die durch den Bildungsscheck gefördert werden.

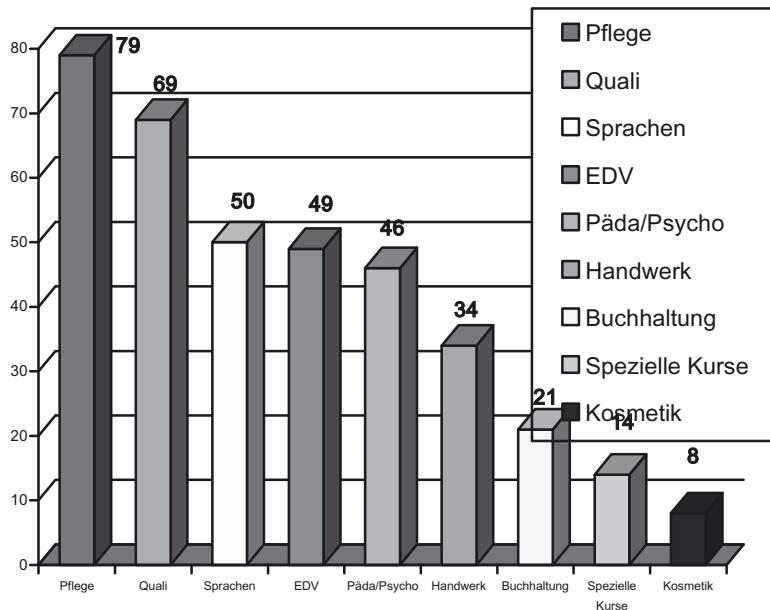
Etwa 80 Prozent der Beratenden sind im Alter von 25 bis 50 Jahren, danach folgen die unter 25-jährigen und als Schlusslicht die über 50-jährigen Nutzer des Bildungsschecks. Hier weicht der Wert von denen der Regionalagenturen Duisburg/Wesel und Kleve ab, die mehr ältere Nutzer aufweisen. Junge Nutzer des Bildungsschecks und der Bildungsprämie sind vor allem solche, die Sprachen lernen wollen, EDV-Kenntnisse vertiefen, sich selbstständig machen und in sozialen und pflegerischen Berufen tätig sind. Die über 50-jährigen Bürger kommen überwiegend aus dem betrieblichen Bereich zur Nachqualifizierung, nur sehr wenige individuelle Bildungsschecks wurden 2008 für über 50-jährige Beratende ausgestellt. Bildungsprämienschecks wurden für ältere Nutzer bei der VHS Duisburg noch gar nicht ausgestellt.

Die meisten Nutzer haben einen mittleren oder höheren Schulabschluss, einige auch Hochschulabschlüsse. Auffällig ist, dass kaum Migranten und so genannte „Bildungsferne“ den Bildungsscheck nutzen wollen. Mit diesem Instrument werden diese Schichten oder Milieus kaum erreicht. Durch die Bildungsprämie oder hier dem Bildungsprämienscheck werden nur Einkommensschwache mit Motivation zur Weiterbildung erreicht.

III. Betriebliche Beratungen

Beratende Unternehmen	
Bis 9 Mitarbeiter:	38
10 bis 49 Mitarbeiter:	33
50 bis 99 Mitarbeiter:	20
100 bis 250 Mitarbeiter:	17
Gesamt:	108

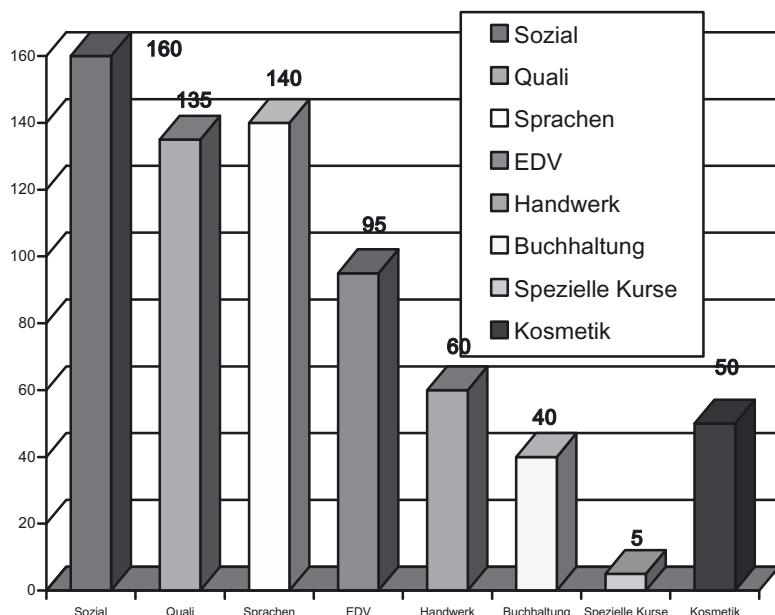
Handwerkskammer:	20
IHK:	24
Sonstige Kammern:	20
Keine Kammerzugehörigkeit:	44



Betriebliche BS 370

Von den insgesamt 108 beratenden Betrieben sind mehr als 30 Prozent gemeinnützige Nonprofit-Organisationen im Bereich Alten- und Krankenpflege, ambulante Pflegedienste, Kindergärten- Heime und Horte, sowie Fördervereine an offenen Ganztagsschulen. Für letztere wurden die meisten Schecks im Bereich pädagogischer Fortbildungen ausgestellt, da die VHS Duisburg Kurse für pädagogische Fachkräfte an offenen Ganztagsschulen anbietet, und sie über das Bildungsangebot mit dem Bildungsscheck in Kontakt kommen. Besonders kleinere Handwerks- und Produktionsbetriebe nutzen regelmäßig das Beratungsangebot (schöpfen die verfügbaren Bildungsschecks nach Bedarf fast aus) um die Mitarbeiter in erforderlichen Bereichen nachzuqualifizieren. In 2008 wurden auch besonders Sprachkurse von Betrieben bei der VHS Duisburg im Rahmen von Firmenschulungen (z. B: Niederländisch für Gastronomiemitarbeiter oder Deutsch für Migrantinnen einer Reinigungsfirma), aber auch für Sprachkurse anderer Anbieter mit speziellen Bedürfnissen ausgestellt. Unterrepräsentiert sind kaufmännische Weiterbildungen, Steuerlehrgänge oder Buchhaltungskurse, da die Nutzer sich eher an die IHKs und Innungen als Beratungsstelle für den Bildungsscheck wenden. So verhält es sich auch mit den meisten Dienstleistungsunternehmen, den Produzierenden und Handwerksbetrieben.

IV. Individuelle Verteilung der Bildungsschecks



Auf individueller Basis nutzen die Beratenden den Bildungsscheck vor allem für soziale und pflegerische Berufe. Ein großer Anteil (hier nur geschätzt) möchte eine Weiterbildung im Bereich Pflege, psychologische und pädagogische Weiterbildungen, und im Bereich medizinischer Fortbildungen machen, da diese Branchen einen hohen Weiterbildungsbedarf und auch Bildungsindikationen haben, dicht gefolgt von den Sprachkursen und den (Zusatz-) Qualifikationen. Besonders mit Semesterbeginn im Januar und im August wurden viele Bildungsschecks für Sprachkurse ausgegeben, überwiegend auch für VHS-interne Kurse. Seit den geänderten Zugangsbedingungen vom 01.01.2009 werden Bildungsschecks für Sprachkurse nur noch sehr wenig ausgegeben. Dafür werden aber ab Januar Bildungsprämienschecks genutzt. Da die VHS im Sprachbereich eine führende Weiterbildungsinstitution ist, wurde der Bildungsscheck deshalb noch mehr in Anspruch genommen als für den Erwerb von beruflichen Zusatz- und Schlüsselqualifikationen. Überraschend ist ein Weiterbildungstrend. Schätzungsweise 45–50 Bildungsschecks wurden allein für den Bereich Fußpflege, Fingernageldesign und Kosmetische Fortbildungen ausgegeben. Dies betrifft vor allem Frauen im Alter von 20–50 Jahren, die sich in diesem Bereich gerne selbstständig machen oder den Beruf wechseln wollen, da sie zur Zeit Berufsrückkehrerinnen sind oder aber sich in gering bezahlten Beschäftigungsverhältnissen befinden.

Migrantenkinder im Bildungssystem: Doppelt benachteiligt*

Rainer Geißler, Sonja Weber-Menges

Einleitung

Deutschland hat sich im vergangenen halben Jahrhundert allmählich von einem Gastarbeiterland über ein Zuwanderungsland wider Willen zu einem der wichtigsten Einwanderungsländer der modernen Welt entwickelt. Im Bildungswesen lässt sich dieser Wandel daran ablesen, dass immer mehr Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien stammen. Unter den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern ist es 2006 jede bzw. jeder fünfte, unter den Viertklässlern bereits jede bzw. jeder vierte und bei den Kindern unter fünf Jahren schon jedes dritte Kind.¹ Deutschland steht vor der Herausforderung, das wachsende multiethnische Segment seiner Bevölkerung in die Kerngesellschaft zu integrieren. Wenn man gleiche Teilnahmehandlungen am Leben der Aufnahmegesellschaft als das Herzstück der Integration ansieht, wie es viele Wissenschaftler² und Politiker tun, dann sind gleiche Bildungschancen für Migrantenkinder der Schlüssel für ihre Integration. Bildung ist in einer modernen Bildungs- und Wissensgesellschaft die zentrale Ressource für die Teilnahme am ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben. Es ist vielfach empirisch belegt, dass Unterschiede im Berufsstatus und bei den Arbeitsmarktchancen und damit zusammenhängend beim Einkommen, Lebensstandard, bei der sozialen Sicherheit und dem gesellschaftlichen Ansehen sowie Unterschiede in der politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Beteiligung mit Unterschieden im Bildungsniveau zusammenhängen. Das erworbene „Bildungskapital“ – wie der französische Soziologe Pierre Bourdieu die Bildungsabschlüsse mit Recht nennt – lässt sich in entsprechende Lebenschancen umsetzen und minimiert gesellschaftliche Risiken wie Arbeitslosigkeit, Armut, Krankheit oder Straffälligkeit bzw. Kriminalisierung.³

Der normative Hintergrund des vorliegenden Beitrages ist die vage bildungspolitische Leitidee der Chancengleichheit im Bildungssystem. Das Konzept der Chancengleichheit ist komplex und wird sowohl in der Wissenschaft als auch in der Politik unterschiedlich interpretiert. Wir orientieren uns an einer Variante, die wir als das so-

* Gekürzte Fassung. Original in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 49/2008.

zialisationbeachtende meritokratische Modell der Chancengleichheit bezeichnen. „Meritokratisch“ bedeutet, dass ihm das Prinzip „allen nach ihren Fähigkeiten und Leistungen“ zugrunde liegt. Chancengleichheit orientiert sich also am Leistungsprinzip: Allen soll die gleiche Chance auf eine Bildungskarriere garantiert sein, die ihren individuellen Fähigkeiten und Leistungen entspricht. Soziale Kriterien wie Herkunft oder Ethnie dürfen beim Bildungsverlauf – unabhängig von Fähigkeiten und Leistungen – keine Rolle spielen. Dabei ist zu beachten, dass auch die Indikatoren, die zur Messung von „Leistung“ herangezogen werden, bereits von leistungsfremden Einflüssen mitbestimmt sein können. So spiegeln Testergebnisse bestimmte Fähigkeiten besser wider als Schulnoten. Diese werden – wie später noch gezeigt wird – auch von sozialen Kriterien beeinflusst, die mit den Testleistungen selbst nichts zu tun haben.

Ein weiteres Problem des meritokratischen Modells besteht darin, dass sich das Leistungspotential von Individuen im Verlauf von Sozialisationsprozessen entwickelt, die im jungen Alter insbesondere in den Herkunfts-familien und in den (vor-)schulischen Einrichtungen ablaufen. Dabei sind junge Menschen ungleichen familialen und schulischen Sozialisations- und Lernbedingungen ausgesetzt, die unter anderem mit ihrem sozioökonomischen Status und ihrer ethnischen Herkunft zusammenhängen. In einigen Gruppen wird die Entwicklung des Leistungspotentials begünstigt, in anderen gehemmt. Der Zusatz „sozialisationbeachtend“ soll verdeutlichen, dass wir bei unserer Analyse auch die ungleichen Entwicklungschancen des Leistungspotentials im Auge behalten.

Die verfügbaren Forschungsergebnisse weisen leider begriffliche Unschärfen auf. Einige Studien und Statistiken – so auch noch die derzeitige deutsche Schulstatistik – nutzen den inzwischen überholten Ausländerbegriff. Dieser erfasst nur eine Minderheit der Migrantenkinder, weil er Kinder aus eingebürgerten Familien und mit doppelter Staatsbürgerschaft sowie Aussiedlerkinder ausschließt. Echte Migrationsstudien arbeiten mit dem Konzept „junge Menschen mit Migrationshintergrund“, das allerdings teils in einer engen Version (beide Eltern sind zugewandert) und teils in einer weiten Version (mindestens ein Elternteil ist zugewandert) verwendet wird. Unsere Ausführungen müssen mit diesen begrifflichen Unschärfen leben und wir machen sie, wenn es sinnvoll und möglich ist, sprachlich deutlich.

Nachteile in der Leistungsentwicklung

Die im vergangenen Jahrzehnt durchgeführten internationalen Vergleichsstudien zeigen, dass Migrantenkinder in fast allen wichtigen Einwanderungsländern der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) tendenziell mehr oder weniger große Leistungsdefizite im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften gegenüber den Einheimischen aufweisen. Deutschland gehört allerdings zu denjenigen Gesellschaften, in denen diese Defizite am größten sind. In der letzten PISA-Studie führt Deutschland die „Hitliste“ der Länder mit den größten Defiziten der Migrantenkinder im Bereich Naturwissenschaften an, in Mathematik ist es bei PISA 2003 „Vizemeister“ der OECD und im Lesen liegt es 2006 auf Platz 3.

Die so genannte Zweite Generation – das heißt Jugendliche, die im Zuwanderungsland geboren sind und deren beide Eltern zugewandert sind – weist in Deutschland 2006 in allen drei Leistungsbereichen die größten Rückstände gegenüber den Einheimischen auf. Offensichtlich gelingt es in Deutschland nicht, das Leistungspotenzial von jungen Menschen mit Migrationshintergrund so zu fördern und zu entwickeln, wie es in den meisten anderen Einwanderungsländern der Fall ist.

Nachteile in der Bildungsbeteiligung

Es ist nicht verwunderlich, dass diese Leistungsdefizite schlimme Folgen für die Bildungsbeteiligung haben. Allerdings sei hier bereits darauf verwiesen, dass die schlechten Bildungschancen der Migrantenkinder nur teilweise auf ihre Kompetenzdefizite zurückzuführen sind und auch mit unzureichender Förderung und Diskriminierungen in den Schulen zusammenhängen. Die Probleme der Migrantenkinder beginnen bereits im vorschulischen Bereich. 2007 besuchten in Deutschland 90 Prozent aller Drei- bis Fünfjährigen eine Kindertageseinrichtung, aber nur 64 Prozent der Migrantenkinder. Dabei ist belegt, dass gerade die Kinder aus bildungsfernen und zugewanderten Familien von einem möglichst frühen Kindergartenbesuch profitieren: Sie werden seltener bei der Einschulung zurückgestellt, und ihre Chancen, später ein Gymnasium zu besuchen, verdoppeln sich.⁴ Die Nachteile setzen sich bei der Einschulung – es werden etwa doppelt so viele ausländische Kinder zurückgestellt – und bei der wichtigen Weichenstellung am Ende der Grundschulzeit fort: Zwischen 1985 und 2006 wechselten zwei Drittel der ausländischen Schüler an die Hauptschule (deutsche: 42 Prozent) und nur 9 Prozent auf ein Gymnasium (deutsche: 30 Prozent).⁵ Während ihrer Schulkarriere müssen Migrantenkinder insbesondere in den unteren Klassen erheblich häufiger die Klasse wiederholen, in den ersten bis dritten Klassen bleiben sie viermal häufiger sitzen als Einheimische. Sie müssen auch häufiger das Gymnasium wieder verlassen und steigen doppelt so häufig in die Hauptschule ab. Auch das Risiko, auf eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen zu werden, ist doppelt so hoch wie bei Deutschen.⁶

Die Probleme auf ihrem Bildungsweg schlagen sich in den Schulabschlüssen nieder: 2007 verließen 11 Prozent der ausländischen Schüler das Schulsystem ohne Hauptschulabschluss (deutsche: 7 Prozent), 42 Prozent erwarben den Hauptschulabschluss (deutsche: 23 Prozent); 31 Prozent den Realschulabschluss (deutsche: 42 Prozent), 1,5 Prozent die Fachhochschulreife (deutsche: 1,5 Prozent) und nur 9 Prozent die allgemeine Hochschulreife (deutsche: 27 Prozent). Obwohl die Studienberechtigten aus Migrantenfamilien inzwischen häufiger mit einem Studium beginnen als Einheimische, machen sie unter den Studierenden nur 8 Prozent aus; im Vergleich zu ihrem Anteil unter Gleichaltrigen sind sie etwa um das Dreifache unterrepräsentiert.⁷

Am dramatischsten stellt sich die Situation in der Berufsausbildung dar. Beim zunehmenden Kampf um die knappen Lehrstellenplätze seit Mitte der 1990er Jahre sind die Migrantenkinder die Verlierer. Ihr Anteil an den Auszubildenden ging kontinuierlich zurück mit fatalen und alarmierenden Folgen: Fast die Hälfte (42 Prozent!) der 25- bis 34-Jährigen steht 2005 ohne beruflichen Abschluss da (Einheimische: 13

Prozent).⁸ Hier tickt eine soziale Zeitbombe: Wenn dieser „verlorenen Generation“ nicht intensiv geholfen wird, ist der Weg für viele von ihnen in die Arbeitslosigkeit und Randständigkeit und für einige auch in die Kriminalität vorprogrammiert.

Unterschiede nach Staatsangehörigkeit

Zwischen den verschiedenen Nationalitäten bestehen erhebliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung. Unter den Schülern aus ehemaligen Anwerbeländern verfügen Kroaten, Spanier und Slowenen über die besten Bildungschancen. Bosnier, Griechen, Tunesier und Portugiesen liegen im Mittelfeld, während Italiener und Türken zusammen mit den Mazedoniern, Serben und Marokkanern die Schlusslichter bilden. Erstaunlich ist die gute Bildungsbeteiligung der Vietnamesen und Ukrainer. Sie besuchen häufiger ein Gymnasium und seltener die Hauptschule als Deutsche. Auch die Bildungschancen der Jugendlichen aus iranischen Flüchtlingsfamilien und aus russischen Familien – darunter viele russische Juden – sind gut, sie entsprechen in etwa denjenigen der Deutschen. Die Aussiedler sind in der bundesweiten Schulstatistik nicht getrennt erfasst. In Nordrhein-Westfalen nehmen sie im Hinblick auf ihre Schulabschlüsse eine mittlere Position zwischen Deutschen und Ausländern ein.⁹ Wie die Unterschiede zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen zu erklären sind, ist bisher nur im Hinblick auf wenige Nationalitäten untersucht.

Unterschichtung und Migration

Wie lassen sich die Defizite bei der Kompetenzentwicklung und Bildungsbeteiligung der Migrantenkinder erklären? Die bisherige Forschung in dieser Richtung ist bruchstückhaft geblieben. Im Folgenden soll versucht werden, einige Schneisen in das unübersichtliche Gestrüpp der Forschungsergebnisse und Zusammenhänge zu schlagen. Wir orientieren uns dabei im Wesentlichen an quantitativen Studien. Im Ursachengeflecht sind zwei große Stränge erkennbar: schichtspezifische und migrationsspezifische Ursachen. Der schichtspezifische Strang geht darauf zurück, dass der sozioökonomische Status der Migrantenfamilien tendenziell niedriger ist als derjenige der Einheimischen; anders ausgedrückt heißt das: Die deutsche Gesellschaft ist durch Migranten tendenziell unterschichtet. Dadurch sind große Teile der jungen Menschen mit Migrationshintergrund mit ähnlichen Benachteiligungen im Bildungssystem konfrontiert wie Einheimische aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status. Das Problem der Unterschichtung ist im deutschen Bildungssystem besonders virulent, weil beide Phänomene – die Unterschichtung durch Migranten und die Bildungsnachteile für Kinder aus ärmeren Familien – in Deutschland extremer ausgeprägt sind als in anderen Einwanderungsländern. Der migrationsspezifische Strang weist auf Integrationsprobleme hin, die – unabhängig vom sozioökonomischen Status – bei der Wanderung in eine fremde Kultur mit einer anderen Verkehrs- und Unterrichtssprache, einem anderen Bildungssystem und teilweise anderen Werten und Normen entstehen.

Das Gewicht der beiden Stränge variiert in etwa zwischen einem und zwei Dritteln – je nach dem, welche Kompetenzen, Aspekte der Bildungsbenachteiligung und Migrantengruppen untersucht werden. Hierzu zwei Beispiele: Im ersten sind beide Stränge gleich stark beteiligt. 15-jährige Einheimische schneiden beim Lesen um 96 Punkte und in Mathematik um 93 Punkte besser ab, als die in Deutschland geborene Zweite Generation aus zugewanderten Familien. Diese Abstände sind erheblich; sie entsprechen etwa dem Vorsprung, den ein durchschnittlicher Gymnasiast gegenüber einem durchschnittlichen Realschüler hat. Vergleicht man dann Einheimische und Angehörige der Zweiten Generation mit gleichem sozioökonomischem Status, dann halbiert sich die Kluft auf 48 bzw. 45 Punkte.

Im zweiten Beispiel für Bildungsbenachteiligung ist der schichtspezifische Strang deutlich stärker. Bei einheimischen Jugendlichen aus den alten Bundesländern ist die Chance, eine weiterführende Schule statt einer Hauptschule zu besuchen, um das 2,5-fache größer als bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bei statusgleichen Jugendlichen aus beiden Gruppen schmilzt dieser Vorsprung um zwei Drittel auf das 1,5-fache zusammen.¹⁰ Wie sehen nun die Mechanismen in den beiden Strängen im Einzelnen aus?

Extreme Unterschichtung

Die PISA-Studien haben erstmals quantitativ exakt belegt, dass Deutschland stärker durch Migranten unterschichtet ist als die anderen modernen Einwanderungsgesellschaften, wobei die tendenzielle Statuskluft bei den Einwanderern aus der Türkei besonders groß ist.¹¹ In einigen europäischen Nachbarländern – Vereinigtes Königreich, Schweden, Norwegen, Frankreich – ist der Statusabstand höchstens halb so groß, und in Kanada, das seit drei Jahrzehnten eine durchdachte Migrationspolitik mit einer darauf abgestimmten Integrationspolitik betreibt, gibt es derartige Statusunterschiede kaum. Die extreme tendenzielle Unterschichtung ist die Hypothek, die uns die frühere Gastarbeiterpolitik, das lange Fehlen einer zukunftsorientierten Migrationspolitik sowie die damit zusammenhängenden Integrationsversäumnisse hinterlassen haben.

Extreme Folgen

Wie bereits erwähnt, hat die starke Unterschichtung einen enormen Einfluss auf die Bildungskarrieren. Die vielen statusniedrigen Zuwandererfamilien stoßen in Deutschland – so wie einheimische statusniedrige Familien auch – auf hohe Hürden in den Schulen: Sie finden ein Bildungssystem vor, das im internationalen Vergleich die Leistungsentwicklung und noch mehr die Bildungsbeteiligung der jungen Menschen aus bildungsfernen Schichten besonders stark hemmt. Im Jahr 2000 war Deutschland von allen 41 PISA-Ländern dasjenige, in dem die Leseleistung zwischen dem oberen und unteren Viertel der Statushierarchie mit 111 Punkten am weitesten auseinanderklaffte. In Kanada betrug die Differenz nur 68 Punkte, in Japan lediglich 27. Bei den

Oben-Unten-Abständen in der Mathematikleistung lag Deutschland auf Rang 4 – 2003 auf Rang 2 – und in den Naturwissenschaften auf Rang 5.¹²

Die Ursachen für dieses Auseinanderklaffen sind nicht alle im Detail geklärt. Insbesondere ist bisher nicht untersucht worden, ob Statuseffekte bei Migranten anders wirken als bei Einheimischen. Die im Folgenden skizzierten Forschungsergebnisse stammen aus Studien, die schichtspezifische Einflüsse ohne Berücksichtigung des Migrationshintergrundes analysiert haben. Wir gehen davon aus, dass sie bei Einheimischen und Migranten in ähnlicher Weise wirksam sind.

Schichttypische Lernmilieus und mangelhafte Förderung

Es ist vielfach belegt, dass Unterschiede in den häuslichen und schulischen Sozialisations- und Lernmilieus eine Rolle spielen. Aus der früheren, zu Unrecht in Verruf gekommenen und seit langem völlig vernachlässigten schichtspezifischen Sozialisationsforschung ist bekannt, dass Schulleistungen mit tendenziellen schichttypischen Unterschieden in den familialen Sozialisationsbedingungen zusammenhängen (nicht mit absoluten, „stereotypen“ Unterschieden!). Der höhere materielle und kulturelle Anregungsgehalt des Familienmilieus in den statushöheren Schichten fördert die Entwicklung von Fähigkeiten und Motivationen, die den Schulerfolg der Kinder begünstigen. Dazu gehören kognitive und sprachliche Fähigkeiten genauso wie Leistungsmotivation oder der Glaube an den Erfolg individueller Anstrengungen.¹³ Diese familial bedingten Ungleichheiten werden in dem hierarchisch gegliederten, schichttypisch besuchten Schulsystem nicht kompensiert, sondern verstärkt. In den Gymnasien, die nur von vergleichsweise wenig statusniedrigen Schülern besucht werden, sind die Lernfortschritte unter gleichen intellektuellen und motivationalen Eingangsvoraussetzungen der Schüler größer als in den Hauptschulen,¹⁴ die häufig zu „Restschulen“ verkommen sind und in denen Jugendliche aus sozial schwachen Familien dominieren.

Eine weitere Ursache dürfte sein, dass die Kultur des Förderns in Deutschland erheblich unterentwickelt ist. In keinem anderen von PISA 2000 untersuchten OECD-Land fühlten sich die Schüler so wenig von ihren Lehrern unterstützt wie in Deutschland. Bei PISA 2003 lag Deutschland diesbezüglich unter den 29 OECD-Ländern auf Rang 26.¹⁵ Die PISA-Autoren gehen den Ursachen dieser Ergebnisse nicht nach, aber es gibt naheliegende Erklärungen, die auf deutsche Besonderheiten in den institutionellen Rahmenbedingungen hinweisen.¹⁶ Offensichtlich besteht im deutschen Bildungssystem nur wenig Druck, Schülern mit Lerndefiziten spezifische individuelle Hilfen anzubieten, weil allgemein akzeptierte, institutionalisierte „Abschiebemechanismen“ für leistungsschwache Schüler existieren. Klassenwiederholungen und Abstiege in einen Schultyp mit niedrigerem Niveau, die zu den Selbstverständlichkeiten des deutschen Schulalltags gehören, ermöglichen den Lehrkräften und Schulen, sich ihrer Problemkinder „zu entledigen“, statt sie zu fördern.

Leistungsunabhängiger sozialer Filter

Die Bildungskarrieren der jungen Menschen aus statusniedrigeren Familien werden des Weiteren dadurch erheblich beeinträchtigt, dass die Auslese im Schulsystem nur etwa zur Hälfte „meritokratisch“, also nach Leistung erfolgt. Es gibt seit langem eine Fülle von empirischen Belegen dafür, dass auch ein leistungsunabhängiger sozialer Filter in Kraft ist. So sind zum Beispiel die gymnasialen Chancen von 15-Jährigen aus der „oberen Dienstklasse“ (im Wesentlichen Akademikerfamilien) um das Sechsfache höher als bei Facharbeiterfamilien. Die Hälfte dieser Chancenunterschiede lässt sich durch schichttypische Unterschiede in den kognitiven Grundfähigkeiten und in der Leseleistung erklären. Aber auch bei gleichen Fähigkeiten und Leistungen besuchen Jugendliche der „oberen Dienstklasse“ dreimal häufiger ein Gymnasium als Facharbeiterkinder.¹⁷ Leider wurden bei PISA 2006, wo die schichttypischen Unterschiede etwas kleiner geworden sind, keine entsprechenden Berechnungen durchgeführt. Betrachtet man nur die Lesekompetenz, dann ist der nicht-meritokratische leistungsunabhängige Ausleseeffekt noch stärker: Hier erklärt er 71 Prozent der Unterschiede.¹⁸

Der leistungsunabhängige soziale Filter lässt sich unter anderem auf „meritokratische Defizite“ bei der Bewertung durch die Lehrer zurückführen. Empirisch belegt sind diese bei der Notengebung und bei den Grundschulempfehlungen. Zur Benotung fasst Hartmut Ditton den Forschungsstand wie folgt zusammen: „Kinder der unteren Schichten werden, gemessen an ihren tatsächlichen Leistungen, zu schlecht, Angehörige der mittleren, vor allem aber der oberen Sozialgruppen werden bezogen auf die tatsächlichen Leistungen deutlich zu gut benotet.“¹⁹ Der erhebliche Einfluss leistungs fremder sozialer Kriterien auf die Grundschulempfehlungen wurde erneut durch die IGLU-Studie 2006 nachgewiesen: Bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und gleicher Lesekompetenz erhalten Kinder der „oberen Dienstklasse“ noch 2,5-mal häufiger eine Empfehlung für das Gymnasium als Kinder aus Facharbeiterfamilien.²⁰ Warum leistungs fremde Kriterien in die Bewertungen einfließen, ist nicht eindeutig geklärt. Vermutlich handelt es sich in der Regel nicht um bewusste oder gezielte Diskriminierungen seitens der Lehrer. Auch schichttypische Bildungsorientierungen und -entscheidungen der Eltern spielen bei der leistungsunabhängigen Auslese eine Rolle. Ihre bessere Ausstattung mit ökonomischen und kulturellen Ressourcen ermöglicht den Angehörigen der höheren Schichten riskantere Bildungsinvestitionen; die finanziellen Kosten spielen bei ihren Entscheidungen – anders als in den mittleren und unteren Schichten – keine Rolle.²¹

Wie sehen nun die migrationsspezifischen Ursachen aus? Zunächst muss festgestellt werden, dass Deutschland auch hier im internationalen Vergleich negativ auffällt. Die Lesedefizite der zweiten Generation sind im Vergleich mit jenen von statusgleichen Einheimischen größer als in anderen OECD-Ländern. Zwar sind die Details der Verflechtungen im migrationsspezifischen Strang ebenfalls nur teilweise empirisch aufgehellt worden, aber dennoch sind einige wichtige Faktoren erkennbar.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Winfried Bos u. a., IGLU 2006, Münster-New York 2007, S. 254; Oliver Walter/Päivi Taskinen, Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2006, Münster-New York 2007, S. 346; Statistisches Bundesamt, Bevölkerung und Migrationshintergrund, Wiesbaden 2008, S. 60.
- 2 Vgl. z. B. Hartmut Esser, Integration und ethnische Schichtung, Mannheim 2001; Rainer Geißler, Einheit-in-Verschiedenheit. Die interkulturelle Integration von Migranten – ein humarer Mittelweg zwischen Assimilation und Segregation, in: Berliner Journal für Soziologie, 14 (2004), S. 287-298.
- 3 Vgl. Rainer Geißler, Die Sozialstruktur Deutschlands, Wiesbaden 20085, S. 280 ff.; Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.), Bildung in Deutschland, Bielefeld 2006, S. 181 ff.
- 4 Vgl. Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft 30 (2008), S. 1; Rolf Becker/Nicole Biedinger, Ethnische Ungleichheit zu Schulbeginn, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58 (2006), S. 276; Jens Kratzmann/Thorsten Schneider, Soziale Ungleichheiten beim Schulstart, DIW Berlin 2008, S. 24f.; Rolf Becker/Patricia Tremel, Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkinderen, in: Soziale Welt, 57 (2006), S. 414.
- 5 Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung (Anm. 3), S. 151; Heike Diefenbach, Kinder und Jugendliche aus Migrantfamilien im deutschen Bildungssystem, Wiesbaden 20082, S. 63.
- 6 Vgl. Julia Ann Krohne u. a., Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration, in: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (2004), S. 385; Konsortium Bildungsberichterstattung (Anm. 3), S. 152; H. Diefenbach (Anm. 5), S. 65.
- 7 Berechnet nach Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 2006/07, Wiesbaden 2007, S. 251; Wolfgang Isserstedt u. a., Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006, Bonn-Berlin 2007, S. 253.
- 8 Vgl. 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Baden-Baden 2007, S. 229.
- 9 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler. Schuljahr 2006/07, Düsseldorf 2007, S. 30.
- 10 Vgl. OECD, Die OECD in Zahlen und Fakten 2007, o. O. 2007, S. 257; Jürgen Baumert/Gundel Schümer, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen 2002, S. 198 ff.
- 11 Vgl. Hartmut Esser, Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Frankfurt/M. 2006, S. 318.
- 12 Vgl. Jürgen Baumert/Gundel Schümer, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 385; Gesa Ramm u. a., Soziokulturelle Herkunft: Migration, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2003, Münster 2004, S. 261.
- 13 Vgl. Rainer Geißler, Soziale Schichtung und Bildungschancen, in: ders. (Hrsg.), Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland, Stuttgart 1994, S. 131-144; Hans-G. Rolff, Sozialisation und Auslese durch die Schule, Weinheim-München 1997.

- 14 Vgl. z. B. Jürgen Baumert/Olaf Kölle, Sozialer Hintergrund, Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe im differenzierten Sekundarschulsystem, in: Volker Frederking u. a. (Hrsg.), Nach PISA, Wiesbaden 2005, S. 323-407.
- 15 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten, Bonn 2003, S. 91; Martin Senkbeil u. a., Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2003, Münster-New York 2004, S. 300.
- 16 Vgl. Rainer Geißler, Bildungschancen und soziale Herkunft, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 37 (2006), S. 44 ff.
- 17 Vgl. J. Baumert/G. Schümer (Anm. 10), S. 167 und 169.
- 18 Vgl. Timo Ehmke/Jürgen Baumert, Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2006, Münster-New York 2007, S. 330.
- 19 Hartmut Ditton, Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Schule und Ungleichheit, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg?, Wiesbaden 2004, S. 270.
- 20 Vgl. W. Bos u. a. (Anm. 1), S. 287; Rainer H. Lehmann/Rainer Peek, Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen, Hamburg 1997, S. 89.
- 21 Vgl. Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach, Dauerhafte Bildungsungleichheit, in: dies. (Hrsg.), Bildung als Privileg?, Wiesbaden 2004, S. 16; R. Geißler (Anm. 16), S. 44 f.

Klaus-Peter Hufer

Erwachsenenbildung Eine Einführung

Das Buch führt in die Arbeit der Erwachsenenbildung ein und richtet sich an Studierende, in der Praxis Tätige und am Fach Interessierte. Berücksichtigt wird auch die außerschulische Jugendbildung. Geschichte, Ziele, die gesetzlichen Grundlagen und das System dieser Bildungsfelder werden dargestellt. Auch auf Lernvoraussetzungen und Bildungserwartungen der Adressaten, Lehr- und Lernformen sowie das berufliche Handeln der dort arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen wird eingegangen.

Der Autor zieht außerdem aus aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen Folgerungen für die Erwachsenenbildung bzw. außerschulischen Jugendbildung.

Exemplarisch verdeutlicht wird die Arbeit mit einigen Aufgabenfeldern: Politische Bildung, Globales Lernen, interkulturelle Bildung, Altenbildung, Jugendbildung, Alphabetisierung/Grundbildung.



PD Dr. Klaus-Peter Hufer lehrt Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen, ist Fachbereichsleiter für Geistes- und Sozialwissenschaften an der Kreisvolkshochschule Viersen und Verfasser zahlreicher Schriften zur politischen Erwachsenenbildung.



ISBN 978-3-89974571-9, 224 S., € 12,80

www.wochenschau-verlag.de

BSW-AES 2007



Bernhard von Rosenbladt,
Frauke Bilger

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2008, 246 S., 29,90 € (D)/49,90 SFr
ISBN 978-3-7639-1961-1
Best.-Nr. 14/1103

Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) ist die wichtigste Weiterbildungserhebung in Deutschland. Jetzt konkurriert es mit dem europäischen „Adult Education Survey“ (AES). 2007 sind BSW und AES parallel durchgeführt worden. Die Ergebnisse liegen in diesem Band vor.

Der Bericht liefert einschlägige Weiterbildungsdaten u.a. zu Fragen der Beteiligung, zum Zeitaufwand zu Kosten und Themen von Weiterbildung.

Dieter Gnahs, Helmut Kuwan,
Sabine Seidel (Hg.)

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2008, 231 S.,
29,90 € (D)/49,90 SFr
ISBN 978-3-7639-1962-8
Best.-Nr. 14/1104

Band 2 diskutiert die vorgestellten Ergebnisse aus BSW und AES. Beiträge von über 20 Bildungsexperten beleuchten theoretische Grundlagen und Begrifflichkeiten von Weiterbildung, nehmen Stellung zu den Ergebnissen innerhalb einzelner Themenblöcke und geben einen Ausblick auf neue Handlungsfelder.

Band 1 und 2 im Paket:

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

2008, 477 S., 49,90 € (D)/84,- SFr
ISBN 978-3-7639-1963-5
Best.-Nr. 14/1105

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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



Berichte

Hans Tietgens – Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Kolloquium am 23. Oktober 2009

Fast die gesamte Szene der Wissenschaft von Erwachsenenbildung war zusammen gekommen, um mit Hans Tietgens eine Leitpersönlichkeit der Weiterbildung zu würdigen, die über vier Jahrzehnte immer wieder neue Impulse für die wissenschaftliche Diskussion und die strukturelle Weiterentwicklung gegeben hat. Veranstalter waren der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Rudolf Tippelt) und die Sektion Erwachsenenbildung (vertreten durch den Sprecher Joachim Ludwig). Durchgeführt wurde das Programm unter Verantwortung der Dekanin der Philosophischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin Wiltrud Gieseke.

Im ihrem Grußwort hob Rita Süßmuth, Präsidentin des Deutschen Volks hochschul-Verbandes, hervor, dass es Tietgens um die Menschen gegangen sei und er deutlich humanen Sinn von ökonomischem Nutzen unterschieden habe. Ekkehard Nuissl stellte das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in die Kontinuität der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, die Hans Tietgens über Jahrzehnte geleitet hat. Ergänzt wurde dies durch Beiträge von Klaus Meisel und Wiltrud Gieseke, die ihre Beiträge mit persönlichen Erinnerungen an Hans Tietgens untermauerten. Das wurde fortgesetzt in einem von Christine Zeuner geleiteten Zeitzeugengespräch, in dem Adolf Brock, Joachim Dikau, Wilhelm Filla, Renate Krausnick-Horst, Albert Pflüger und Andreas Seiverth ihre Erinnerungen an Gespräche und Begegnungen ausführten.

In sechs parallelen Foren (Biographie und Lebenslaufforschung, Moderation Prof. Dr. Egger; Lehr-/Lernforschung, Moderation Prof. Dr. Pätzold; Teilnehmerforschung/Teilnehmerorientierung, Moderation Prof. Dr. Faulstich; Programmforschung/Vernetzung/Planung, Moderation Prof. Dr. Gieseke; Gesellschaftstheoretische Annahmen und institutionelle Verortung der Erwachsenenbildung, Moderation Prof. Dr. Nuissl; Professionalität und Fortbildung, Moderation Prof. Dr. Behrmann) wurde das Spektrum der Aktivitäten Tietgens deutlich gemacht, aber auch zugleich kritisch durchleuchtet. Es wurden ausgehend von Tietgens Texten jeweilige Perspektiven aus Sicht der Referenten eingenommen. Dabei wurde deutlich, dass die „Leitpersönlichkeit“ keineswegs als Säulenheiliger betrachtet werden darf, sondern dass es seinem Nachwirken viel mehr nutzt, sich damit kritisch aus aktueller Sichtweise auseinander zu setzen.

Peter Faulstich

Koalitionsvertrag zu Bildung und Lebenslangem Lernen: WACHSTUM. BILDUNG. ZUSAMMENHALT. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP 17. Legislaturperiode

II. Bildungsrepublik Deutschland 2537 Durch gute Bildung und starke Forschung

Bildung ist Bedingung für die innere und äußere Freiheit des Menschen. Sie schafft geistige Selbständigkeit, Urteilsvermögen und Wertebewusstsein. Bildung und Forschung sind Grundlagen des wirtschaftlichen und sozialen Fortschritts.

2542 Bildung ist Voraussetzung für umfassende Teilhabe des Einzelnen in der modernen Wissensgesellschaft. Bildung ist daher für uns Bürgerrecht. Deswegen sagen wir der Bildungsarmut den Kampf an.

2546 Dazu bedarf es einer nationalen Anstrengung. Wir wollen mehr Chancengerechtigkeit am Start, Durchlässigkeit und faire Aufstiegschancen für alle ermöglichen.

2548 Wir wollen Deutschland zur Bildungsrepublik machen, mit den besten Kindertagesstätten, den besten Schulen und Berufsschulen sowie den besten Hochschulen und Forschungseinrichtungen.

2552 Bildung ist eine gesamtstaatliche Aufgabe und bedarf einer engen Partnerschaft aller Verantwortlichen entlang der gesamten Bildungskette. Wir streben daher eine Bildungspartnerschaft von Bund, Ländern und Kommunen unter Wahrung der jeweiligen staatlichen Zuständigkeit an. Wir erhöhen die Ausgaben des Bundes für Bildung und Forschung bis 2013 um insgesamt 12 Mrd. Euro. Wir werden Maßnahmen ergreifen, die es zudem Ländern, Wirtschaft und Privaten erleichtern, ihre jeweiligen Beiträge bis spätestens 2015 ebenfalls auf das 10 Prozent-Niveau anzuheben. Im Gegenzug streben wir mit den Ländern verbindliche Vereinbarungen zur Umsetzung der Qualifizierungsinitiative wie zur Bildungsmobilität, insbesondere zu Fragen von Zulassung und Anerkennung von Abschlüssen und Teilleistungen an.

2564 1. Bildung

2566 1.1 Bildungsbündnisse vor Ort

2568 Jeder fünfte Jugendliche in Deutschland hat so geringe Kompetenzen in Lesen und Mathematik, dass er Gefahr läuft, auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt kaum Chancen zu haben. Deshalb müssen wir präventiv und möglichst früh in der Bildungsbiografie ansetzen. Wir werden vor Ort Bildungsbündnisse aller relevanten Akteure – Kinder- und Jugendhilfe, Eltern, Schulen, Arbeitsförderung sowie Zivilgesell-

schaft – fördern, die sich mit diesem Ziel zusammenschließen. ...

2728 1.9 Lebensbegleitendes Lernen

2730 Lebensbegleitendes Lernen zu stärken ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

2731 Deshalb wollen wir gemeinsam mit den Sozialpartnern, den Ländern, der Bundesagentur für Arbeit und den Weiterbildungsverbänden eine Weiterbildungsallianz schmieden. Insbesondere kleine und mittlere Unternehmen müssen in die Lage versetzt werden, die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter auszubauen. Darüber hinaus werden wir die Bildungs- und Qualifizierungsberatung für alle leicht zugänglich machen und für mehr Transparenz sorgen.

2737 Eine besondere Bedeutung haben tarifvertraglich vereinbarte Lernzeitkonten. Die Sozialpartner müssen hier ihrer besonderen Verantwortung gerecht werden.

2741 Wir werden die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens dazu nutzen, um Gleichwertigkeit, Mobilität und Durchlässigkeit im deutschen und europäischen Bildungsraum zu stärken. Dabei werden wir im europäischen Prozess darauf achten, dass das deutsche Bildungssystem sein eigenes Profil wahrt und seine Qualität innerhalb der EU zur Geltung bringt.

2747 Gemeinsam mit starken Partnern aus Bund und Ländern, Wirtschaft und Wissenschaft, Kirchen, Wohlfahrtsverbänden und Stiftungen sowie den Seniorenorganisationen werden wir neue Bildungschancen und –Anreize für Ältere schaffen. Wir wollen zusammen mit den Senioren in Kooperation mit Internetanbietern, Medien und Verbänden mehr Medienkompetenz vermitteln und Risiken minimieren.

Personalia

Volker Otto – Erinnerungen an einen Freund

Seit dem 17. März 2009 weilt Volker Otto nicht mehr unter uns.

Eine tückische Krankheit, gegen die er sich mit der ihm eigenen Energie und voller Hoffnung stemmte, hat ihn aus der Mitte seiner Familie und seiner Freunde gerissen.

Gerne komme ich der Aufgabe nach, eine Würdigung meines langjährigen Freunden Volker Otto zu schreiben. Es wird eine sehr persönliche Würdigung sein.

Bei meinem beruflichen Umstieg vom Gymnasiallehrer in die Leitung einer Volkshochschule galt es, eine Fülle neuer Namen zu erlernen, zu verorten und einzuspeichern. Einer ragte heraus: Volker Otto, zunächst als Stellvertretender Direktor der PAS, später als Direktor des Hessischen Volkshochschulverbands. Ihm vor allem verdanke ich meine Einblicke in das komplexe System der Volkshochschulen und ihrer Verbände, in die Fülle von Aspekten dessen, was Volkshochschule von staatlichen Schulen unterscheidet, die mir bis dato verschlossen waren: Bildung zu organisieren ohne die Fesseln fest gefügter Lehrpläne. Volker Otto stellte sich mir als nicht eng in fachlichen Kategorien denkender, sondern als ein im Humboldt'schen Sinne gebildeter Mensch dar, der konzeptionelle Überlegungen an den Bedürfnissen Erwachsener zu orientieren und schließlich perfekt zu versprachlichen verstand. Ich hatte nicht erwartet, einen so vielseitig gebildeten Menschen an dieser Stelle anzutreffen – in einer Zeit, die Spezialkenntnisse geradezu fetischhaft anbetete. Ich fragte mich, wie es ein Mensch schafft, die Fülle unsortierten Wissens zu

sortieren, zu speichern und daraus Planung, Gestaltung und Dokumentation herzuleiten. Und der dazu noch Raum hat, viel Raum für andere Dinge: für Familie, für Freundschaft, für Geschichte, für Theater, für Musik und Malerei.

Eine weitere, Erstaunen weckende Fähigkeit Volker Ottos stellte sich mir später in vielen Fachkonferenzen dar, am deutlichsten sichtbar in den Frankfurter Gesprächen für Erwachsenenbildung: Volker Ottos (selbst gestellte) Aufgabe bestand jeweils darin, diese Gespräche sorgfältig vorzubereiten, die Ergebnisse am Ende eines intensiven Diskussionsprozesses zusammenzufassen und mündlich vorzutragen. Diese Zusammenfassungen waren druckreif. Zugute kam Volker Otto dabei seine Fähigkeit, Fäden einer Diskussion bereits in einem frühen Stadium zu erkennen, sie zu bündeln, zu abstrahieren und zu einem Ganzen zusammenzufügen. Ich frage mich noch heute, wer von den um ein Thema Streitenden hätte nicht von seinem Denken in Strukturen profitiert?

Diese Zusammenfassungen waren ein geradezu konstitutives Element nicht nur in den verbandsübergreifenden Veranstaltungen, sondern auch in den vielen, sehr vielen Sitzungen der Gremien des Hessischen wie des Deutschen Volkshochschulverbands. In den verbandsinternen Veranstaltungen forderte sein spürbar an Ergebnissen orientiertes Handeln neben Anerkennung (gut, dass es jemand kann und es auch tut) andererseits gelegentlich Kritik heraus, weil Beteiligte sich an den treffend formulierten Zusammenfassungen Volker Ottos rieben. Indes: In keiner der Veranstaltungen habe ich erlebt, dass es dazu Alternativen gegeben oder dass sich gar jemand anderes für die Aufgabe interessiert hätte, die Volker Otto so perfekt erfüllte. Wer hätte es gewagt, sich darin mit Volker Otto zu messen?

Diskussionsrunden der vhs-Leiter/innen untereinander oder gemeinsame Runden mit anderen Trägern der Erwachsenenbildung. Sitzungen unterschiedlicher Gremien innerhalb des hvv wie des DVV bedurften jeweils vorausschauender Planung und Vorbereitung; diese Aufgabe erfüllte Volker Otto in der Weise, dass die Abläufe bereits vorstrukturiert waren. Man – auch der Vorsitzende – war gut beraten, das immer perfekt vorbereitete „Otto-Papier“ jedes Tagesordnungspunktes einer Sitzung gut zu lesen. Dies betraf auch Volker Ottos Vorbereitungen zu Sitzungen mit Partnern des hvv und des DVV. Vorbereitungen dieser Art waren bei den Partnern in der Regel nicht zu entdecken, so dass die Verbandsseite in eine gute Verhandlungsposition geriet.

Und auch hier gab es gelegentlich Kritik aus den eigenen Reihen, weil allein das Lesen der Papiere Zeit in Anspruch nahm. Eine Alternative dazu hat sich mir indes nicht erschlossen.

„Otto-Papiere“ waren auch die jährlich zwischen 30 und 40 Presse-Erklärungen mit Verlautbarungen des Vorsitzenden des hvv. Mir ist nicht eine dieser Erklärungen bekannt, an der ich als Vorsitzender eine Änderung hätte vornehmen sollen.

Und schließlich: Die Weiterbildungserlautbarungen des hvv und des DVV boten den jeweiligen Mitgliedsorganisationen Orientierung, sie schärften nach außen das Profil der Arbeit der Volkshochschulen.

Für Hessen sei nur genannt das umfangreiche Konzept „Volkshochschulen in Hessen – Empfehlungen für den Ausbau der öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen in den achtziger Jahren“. Zugrunde lag ein (natürlich von Volker Otto vorbereiteter) einstimmig gefasster Beschluss der Verbandsversammlung des hvv. Dieses später in Buchform erschie-

nene Konzept liest sich nach Jahren wie eine grundsolide Planung zur Realisierung der von der Politik in „Sonntagsreden“ gebetsmühlenshaft vorgetragenen Forderung, die Weiterbildung als vierten Hauptbereich des Bildungswesens den anderen Bildungsbereichen gleichzustellen. Ohne dass allerdings – und das gilt noch heute – die dazu notwendigen öffentlichen Mittel bereitgestellt worden wären. Volker Otto, dies sei hier gesagt, hat dessen ungeachtet in seinem Engagement für die Anerkennung und den Ausbau der öffentlichen Erwachsenenbildung nie nachgelassen und den Ausbau bei jeder Gelegenheit gefordert, auch, wenn die „Verhältnisse“ (Brecht) einmal mehr wieder nicht so waren, quasi als ein ceterum censeo (Cato).

Weiterbildungsgeschichte haben die unter Volker Ottos Federführung erschienenen bildungspolitischen Erklärungen des DVV geschrieben, die jährlich jeweils als Ergebnis der Verbandsversammlungen erschienen sind, so z. B. „Volkshochschulen – Weiterbildung für die Zukunft“ – Schwerin 1994.

Volker Otto hat sich in der ihm eigenen Art mit Vehemenz dafür eingesetzt, dass in den neuen Ländern Volkshochschulen und vhs-Verbände gegründet und als gleichberechtigte Mitglieder in den DVV aufgenommen wurden. Es war ihm ein Anliegen, die besondere Lage der Menschen in den neuen Ländern bei den Planungen angemessen zu berücksichtigen. Dabei haben sich bleibende persönliche Freundschaften zwischen Volker Otto und den Verantwortlichen in den neuen Ländern entwickelt, die auf natürliche Weise zu einem wichtigen Element der Integration wurden.

Volker Ottos Verbindungen reichten auch in die Nachbarverbände des DVV in Österreich und in der Schweiz hinein. Dabei war ihm die gemeinsame Geschichte der Verbände ein besonderes Anliegen.

Der nahezu jährlich zu führende Kampf um das Überleben der nicht nur nach seiner Auffassung einmaligen Hessischen Blätter für Volksbildung als einziger periodischer Publikation mit wissenschaftlich-theoretischem Anspruch eines vhs-Verbands verlangte, dass Klippe um Klippe umschifft werden musste. Schließlich haben die HBV überlebt, nicht zuletzt aufgrund des langen Atems von Volker Otto.

Schwierigkeiten in der Konsensbildung bereitete die Verselbstständigung der Institute des DVV: Aus der Pädagogischer Arbeitsstelle wurde das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung mit anderer Trägerschaft, in der der DVV nur noch im vergleichsweise geringem Umfang beteiligt war. Als einziges Institut verblieb die Weiterbildungs-Testsysteme GmbH in der ungeteilten Trägerschaft des DVV.

Fragt man vhs-Insider nach dem, was ihnen als Wichtigstes bei der Nennung des Namens Volker Otto einfällt, so sind das seine in schier unübersichtlicher Zahl erschienen Veröffentlichungen. Allein die Anzahl der ISBN-notierten Bücher, Beiträge in Readern und Konzepte beläuft sich auf mehr als 350.

Thema des ersten Eintrags in der ISBN-Liste (aus dem Jahr 1979): „Offenes Weiterlernen, Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum.“ Der letzte Eintrag datiert aus dem Jahr 2008: „Strukturelle Veränderungen der Weiterbildung in Deutschland“.

Folgt man den Themen der Liste, so treffen diese bereits Aussagen über die Geschichte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Hinzuzurechnen sind die von Volker Otto formulierten, ungezählten verbandsinternen Veröffentlichungen des hhv und des DVV oder Beiträge, die von den ungezählten kooperativen Veranstal-

tungen mit anderen Trägern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie schließlich auch zusammen mit einigen Universitäten. Für alle Partner waren die besonderen Fähigkeiten Volker Ottos nutzbringend: vorausschauendes, strukturierendes Denken und perfekte Formulierung der Dokumente – nutzbringend.

Nicht drängen musste man ihn zur Dokumentation am Ende eines Diskussions- und Entscheidungsprozesses – diese Aufgabe wuchs ihm auf natürliche Weise zu, weil alle wussten, dass er das konnte und dass er sich dieser Aufgabe gerne unterzog.

Ein Erlebnis der unbändigen Schaffenskraft Volker Ottos ist mir nachdrücklich in Erinnerung geblieben: Der Geschäftsführende Vorstand des hhv mit seinem damaligen Vorsitzenden Rudi Rohlmann hatte sich zu einer zweitägigen Sitzung in einem Hotel im hohen Taunus getroffen. Dort wurden wir von Glatteis überrascht und mussten zwei Tage länger verweilen. Diese ungewollte Verlängerung führte zu einem fruchtbaren Ergebnis, und zwar auch schon allein deswegen, weil Volker Otto die Sitzungspausen nutzte, um jeweils ein Zwischenprotokoll zu erstellen, das einen quasi ununterbrochenen Denkprozess erleichterte. Sein Arbeitsgerät ist mir im Gedächtnis geblieben: eine rote Kugelpkopfmaschine, die er danach noch lange nutzte, als andere längst den Computer als komfortables Arbeitsmittel entdeckt hatten.

In der großen Zahl von gemeinsam gestalteten Sitzungen und Tagungen wurde mir deutlich, dass unsere Grundpositionen zur Bildung allgemein und zur Bildung von Erwachsenen im Besonderen (hier hatte ich gegenüber meinem Freund Volker anfangs Nachholbedarf) ähnlich, meist gar gleich waren. Dies, aber nicht nur dies war der Start in eine

freundschaftliche Beziehung mit dem für Freundschaft auf einer gemeinsamen geistigen Ebene offenen, gebildeten, für Kunst und Kultur empfänglichen Menschen Volker Otto.

Diese Freundschaft, in die schließlich die Ehefrauen eingebunden waren, hat gehalten bis zu Volkers Tod. In Erinnerung bleiben mir Einladungen zu seinem 60. Geburtstag in ein Hotel im Taunus, Einladungen zu Ottos nach Hause, Volker Ottos Rede zur Verabschiedung der Arabins aus dem Europa-Kolleg. Es bleibt die Erinnerung an die Teilnahme an seiner Inauguration als Professor in Leipzig und als Höhepunkt die Einladung zu einem mehrtägigen Aufenthalt in die neue Wohnung nach Leipzig. Niemand hätte den Eingeladenen das kulturelle Leben seiner Heimatstadt eindrucksvoller vermitteln können als Volker Otto. Einen Tag vor dem lange geplanten und bereits organisierten gemeinsamen Besuch der documenta in Kassel im September 2007 erreichte uns ein Anruf von Erika Otto mit der schrecklichen Nachricht von Volkers unheilbarer Krankheit.

Den vielen Menschen, mit denen er verbunden war, bleibt Volker Otto im Gedächtnis als ein allseitig gebildeter, sensibler, anderen zugewandter Mensch, als ein wahrlich unermüdlicher Arbeiter, der sich ein Denkmal gesetzt hat im Sinne des Hexameters von Horaz':

Exegi monumént aére perénnius

*(Ich habe ein Denkmal errichtet,
das dauerhafter ist als Erz)*

Mir persönlich bleibt die Erinnerung an einen verlässlichen, gradlinigen und liebenswürdigen Freund.

Kurze Vita

Volker Otto wurde am 3. Mai 1939 in Leipzig geboren, in seiner Geburtsstadt ereilte ihn auch der Tod.

Er erlernte den Beruf des Schriftsetzers, holte das Abitur im zweiten Bildungsweg nach, studierte Politische Wissenschaften, Soziologie, Wirtschafts- und Sozialgeschichte. 1970, im Jahr seiner Promotion zum Dr. phil., wurde er als wissenschaftlicher Mitarbeiter, ab 1974 als stellvertretender Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV berufen. Von 1977 bis 1989 war er Direktor des hvv.

Ab November 1989 bis 2001 nahm er die Aufgabe des Direktors des DVV wahr. Das Ende seiner beruflichen und verbandspolitischen Arbeit bedeutete für Volker Otto keineswegs das Ende seiner wissenschaftlichen Tätigkeit, im Gegenteil: Seine langjährige Arbeit als Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten (TH Darmstadt, Leipzig, Jena und Tübingen) kulminierte in der Berufung als Professor der Leipziger Universität. Dort brachte er sich mit seinen Sachkenntnissen mit den Schwerpunkten Geschichte und Grundsatzfragen der Erwachsenenbildung, Recht und Politik der Weiterbildung ein – mit dem ihm eigenen Elan. Und er führte diese Arbeit fort, so lange es ihm möglich war.

Seine Vita legt Zeugnis darüber ab, dass es sich lohnt, sein eigenes Leben immer wieder neu zu gestalten und ermutigt Menschen, die die Erwachsenenbildung für das eigene berufliche, gesellschaftspolitische Leben benötigen, es ihm gleichzutun. So ist das Motto für die Veröffentlichung des DVV zu Volker Ottos Abschied aus der beruflichen Arbeit als Verbandsdirektor im Jahr 2001 trefflich gewählt: Volker Otto – gelebte Erwachsenenbildung.

Lothar Arabin

Mitarbeiter/innen

Martin Baethge, Prof. Dr., Jg. 1939, Professor i. R. Universität Göttingen – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Solga/Wieck) Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2007.

Günther Böhme, Prof. Dr. Dr. h. c., Jg. 1923, Vorsitzender der Universität des 3. Lebensalters an der Johann Wolfgang Goethe-Universität – Veröffentlichungen u. a.: Kultur und pädagogische Reform, Idstein 2008.

Harry Friebel, Prof. Dr., Jg. 1943, Leiter Forschungsprojekt Universität Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: Die Kinder der Bildungs-expansion und das „Lebenslange Lernen“, Augsburg 2008.

Rainer Geißler, Prof. Dr. phil., Professor für Soziologie Universität Siegen – Veröffentlichungen u. a.: Die Sozialstruktur Deutschlands, 5. Aufl., Wiesbaden 2008.

Michaela Harmeier, Dr., Jg. 1975, Wiss. Mitarbeiterin Universität Duisburg–Essen – Veröffentlichungen u. a.: Für die Teilnehmer sind wir die VHS. Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen, Bielefeld 2009.

Aiga von Hippel, Dr., Jg. 1977 – Wiss. Mitarbeiterin Universität München – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Tippelt) Fortbildung der Weiterbildner/innen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven, Weinheim 2009.

Marion Ott, Dr. des., Jg. 1973, Wiss. Mitarbeiterin Universität Frankfurt – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Kossack) Diskursive Diskontinuitäten – Eine Analyse zum Gebrauch des Lernbegriffs in Fachzeitschriften der WB; in: Wiesner u. a. (Hg.): Emp. Forschung u. Theoriebildung in der EB, Hohengehren 2007.

Jutta Reich-Claassen, Jg. 1977, Wiss. Mitarbeiterin Universität München – Veröffentlichungen

u. a.: (zus. mit Tippelt) Weiterbildung und soziale Ungleichheit: Der Einfluss prägender Bildungserfahrungen auf die Beteiligung an lebenslangem Lernen, in: Sylvester u. a.: Recht. Chancen. Rahmenbedingungen empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung, Münster 2009.

Steffi Robak, Dr. phil., Jg. 1970, Wiss. Mitarbeiterin Humboldt-Universität Berlin; Vertretungsprofessur Universität Bremen – Veröffentlichungen u. a.: Kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen, in: Gieseke u. a.: Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens, Bielefeld 2009.

Anne Schlüter, Prof. Dr., Jg. 1950, Professorin Universität Duisburg–Essen – Veröffentlichungen u. a.: Perspektiven einer gender-sensiblen Weiterbildungsforschung, in: Derichs-Kunstmann (Hg.): Gender-Kompetenz in Bildungsforschung und -praxis, Recklinghausen 2007.

Ingrid Schöll, Dr. phil., Jg. 1956; Direktorin VHS Bonn; Mitglied wiss. Beirat DIE, Beirat Adolf Grimme Institut – Veröffentlichungen u. a.: Marketing (Studentexte für EB, 3. Aufl. 2005); Beiträge zu Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, selbstgesteuertes Lernen.

Mareike Tarazona, Wiss. Mitarbeiterin DIPF Frankfurt – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Brückner) Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management, Global-budgets, in: Altrichter u. a. (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden 2009.

Sonja Weber-Menges, Dr. phil., Lektorin für Soziologie Universität Siegen – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Geißler) Bildungsungleichheit – eine deutsche Altlast, in: Barz (Hg.): Handbuch Bildungsfinanzierung, Wiesbaden 2009

Horst Weishaupt, Prof. Dr. phil., Leiter Arbeitseinheit DIPF Frankfurt, Professor für Empirische Bildungsforschung Universität Wuppertal – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Böhm-Kasper) Weiterbildung in regionaler Differenzierung, in: Tippelt/Hippel (Hg.): Handbuch EB/WB, Wiesbaden 2009.

