

Berichte

Förderstopp für berufsbezogene Deutschkurse

Überraschend hat das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) den Trägern berufsbezogener Deutschkurse mitgeteilt, dass ab dem 1. April 2014 keine weiteren Förderanträge für dieses Jahr mehr bewilligt werden können, da das Programm besser angenommen werde als geplant. ver.di fordert die Landesregierung Baden-Württemberg auf, sich beim Bund dafür einzusetzen, das Programm zu den bisherigen Bedingungen fortzusetzen.

„Das ist ein Schlag ins Gesicht für alle Beteiligten“, so Leni Breymaier, Landesbezirksleiterin ver.di Baden-Württemberg. „In einem Atemzug wird den Trägern der Kurse bescheinigt, dass sie gute und erfolgreiche Angebote machen und damit quasi selbst schuld sind, dass deswegen in diesem Jahr keine weiteren Bewilligungen nach dem Programm erteilt werden.“ Das Programm wurde und wird vom BAMF weiter beworben, erst auf Nachfrage erfahren Interessenten, dass es mindestens ein dreiviertel Jahr keine neuen Kurse gibt (www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/DeutschBeruf/deutschberuf-node.html).

Menschen mit Migrationshintergrund, die sich für Kurse in der zweiten Jahreshälfte anmelden wollten, um schnell einen Arbeitsplatz zu finden oder um ihre Deutschkenntnisse in Bezug auf ihre Arbeit zu verbessern und dafür zum Teil auch schon die Zusagen ihrer Arbeitgeber hatten, die Kursteilnahme durch eine entsprechende Freistellung zu unterstützen, wurden vor den Kopf ge-

stoßen; ihre berufliche Integration wird durch den Förderstopp deutlich erschwert.

Gerade in Baden-Württemberg wurde das Programm von vielen Firmen unterstützt und hat dadurch neben Sozialleistungsempfängern auch die Förderbedarfe berufstätiger Menschen mit Migrationshintergrund erreicht. Damit ist das Programm auch für das Land Baden-Württemberg ein Erfolg, an dessen Fortführung die Landesregierung ein Interesse haben muss.

Auch die Beschäftigten und die Honorarkräfte der betroffenen Träger, in Baden-Württemberg insbesondere die DAA, sind ratlos. Da das Programm auf das ganze Jahr ausgelegt war, durften sie davon ausgehen, über das ganze Jahr verteilt entsprechende Kurse zu geben.

Hanna Binder, Landesfachbereichsleiterin Bildung, Wissenschaft und Forschung bei ver.di Baden-Württemberg: „Im Moment ist noch unklar, wie sich der Wegfall geplanter Kurse auf die einzelnen Lehrenden auswirkt, dass es in diesem Bereich weniger Arbeit geben wird, ist aber sicher, wenn es bei dem Förderstopp bleibt.“

Quelle: Pressemeldung ver.di Baden-Württemberg, 10. April 2014

Paritätischer Gesamtverband legt Studie zu Förderangeboten für Langzeitarbeitslose vor

Dr. Ulrich Schneider, Hauptgeschäftsführer des Paritätischen Gesamtverbandes, stellte am 4. April 2014 die Ergebnisse der Verbandsumfrage zur Situation der Beschäftigungsunternehmen in der Freien Wohlfahrtspflege vor: Seit 2010 hat über ein Drittel (37 Prozent) der im Paritätischen Gesamtverband zusammengeschlossenen Bildungsunternehmen ihre Arbeit eingestellt. Im Vergleich zu

2010 sind 49 Prozent der geförderten Maßnahmeplätze weggefallen.

Langzeitarbeitslose im Abseits: Förderpolitik im Aus

„Sehr geehrte Damen und Herren, nach 2010 und 2012 legen wir Ihnen heute die Ergebnisse unserer dritten Befragung zur Situation der Beschäftigungsunternehmen in der Freien Wohlfahrtspflege vor.

Lassen Sie mich kurz den Hintergrund erläutern. Im Jahr 2010, als wir die erste Befragung vornahmen, gab es bei den Wohlfahrtsverbänden rund 1.000 Beschäftigungsunternehmen, die rund 200.000 schwer vermittelbare Arbeitslose erreichten. Rund 20 Prozent dieser Unternehmen waren und sind unter dem Dach des Paritätischen organisiert. Diese wurden von uns befragt. Bei einem Rücklauf von fast 70 Prozent – der bei den Folgebefragungen naturgemäß moderat zurückging – hatten wir damit eine robuste Grundlage, um Aussagen treffen zu können zur Situation der Unternehmen und – in den Folgebefragungen – zu den Auswirkungen der arbeitsmarktpolitischen Sparbeschlüsse aus dem Jahre 2010 und der sogenannten Instrumentenreform aus 2011.

Für uns ist dieser Blick in die Trägerlandschaft aus zwei Gründen so wichtig und in mehrfacher Hinsicht aussagekräftiger als die Statistiken der Bundesagentur für Arbeit: Zum einen haben viele Beschäftigungsunternehmen gehofft, die Kürzungen der Bundesregierung vielleicht und wenigstens teilweise mit anderen Förderprogrammen aus EU-, Landes- oder kommunalen Mitteln ausgleichen zu können. Zum anderen sagen die Zahlen der Bundesagentur nichts zur Qualität der Maßnahmen für schwer vermittelbare und Langzeitarbeitslose aus. Die Einschränkungen, mit denen die

Träger vor Ort zu kämpfen haben, liegen jedoch nicht nur im Abbau von Maßnahmenplätzen, sondern können ebenso die pädagogische Begleitung betreffen, im Abbau von Sozialarbeiterstellen liegen oder in einer nicht sachgerechten Verkürzung von Maßnahmezeiten. Auch solche Erkenntnisse sind für uns sehr wichtig. Beschäftigungsunternehmen sind kein Selbstzweck. Es geht um soziale Arbeit, im besten Fall um Integration in den ersten Arbeitsmarkt, aber sehr häufig auch erst einmal um psychosoziale Unterstützung, um soziale Stabilisierung von Menschen. Welche Auswirkungen die Kürzungen auf diese Zielsetzungen haben, findet in der Statistik der BA keinen Niederschlag.

Die Ergebnisse unserer dritten Befragung sind durchweg erschütternd.

Bereits nach der Umfrage 2012 dachten wir, dass nun das Ende der Fahnenstange erreicht sein müsste. Die Teilnehmerzahl in den Maßnahmen unserer Beschäftigungsträger war gegenüber 2010 um über 40 Prozent zurückgegangen, 27 Prozent der Träger hatte ihre Arbeit auf diesem Feld eingestellt.

Wir haben eindringlich davor gewarnt, mit dieser Kürzungspolitik den öffentlich geförderten Beschäftigungssektor auszuhöhlen. Wir haben vor weiterem Trägersterben gewarnt und davor, dass ihr Know-how und gutes Fachpersonal, das über Jahre und Jahrzehnte Erfahrungen in der Integration, Unterstützung und Förderung von Langzeitarbeitslosen aufgebaut hat, unwiederbringlich verloren geht. Wenn nicht Einhalt geboten wird, wird eine ganze Hilfs- und Förderstruktur für schwer vermittelbare Arbeitslose auf der Strecke bleiben.

Heute, zwei Jahre später, müssen wir feststellen: Wir haben leider recht behalten. Es ist genau so gekommen.

Wie Sie wissen, wurde weiter gekürzt. Standen 2010 noch 6,6 Milliarden Euro

für Eingliederungsleistungen zur Verfügung, sind es in diesem Jahr gerade noch 3,9 Milliarden Euro.

Was heißt das konkret für die Angebote der Beschäftigungsunternehmen in 2013?

Im Vergleich zu 2010 ist praktisch jeder zweite geförderte Maßnahmenplatz verschwunden (49 Prozent). Das Angebot hat sich in nur drei Jahren regelrecht halbiert. Das heißt auch, die erhoffte Kompensation durch andere Mittel aus anderen Förderprogrammen ist bei kaum einem Träger gelungen und spielt angesichts der Gesamtzahlen faktisch keine Rolle.

Besonders deutlich sind die Verluste bei den Arbeitsgelegenheiten, die um zwei Drittel zurückgegangen sind. Der Beschäftigungszuschuss spielt als Integrationsinstrument faktisch überhaupt keine Rolle mehr.

Bereits in unserer Umfrage 2012 hatten sich 27 Prozent der Träger aus der Arbeit für Langzeitarbeitslose verabschiedet oder waren gezwungen, in die Insolvenz zu gehen. Wir waren der festen Überzeugung, dass es schlimmer nicht mehr kommen könnte. Umso mehr waren wir geschockt, dass es in 2013 noch einmal zehn Prozentpunkte mehr geworden sind. 37 Prozent der Träger haben in nur drei Jahren ihre Arbeit für Langzeitarbeitslose gänzlich einstellen müssen. Meine Damen und Herren. So etwas nennt sich Trägersterben auf dem Feld der Arbeitsmarktintegration.

Weitere 20 Prozent berichten über nicht nur leichte oder deutliche, sondern über massive Einschränkungen ihrer Arbeit, nicht nur durch gestrichene Maßnahmenplätze, sondern ebenso gestrichene Sozialarbeiterstellen, gekürzte Qualifizierungsanteile oder gekürzte Förderzeiträume.

Meine Damen und Herren, was wir hier in Form unserer Umfrageergebnisse

besichtigen dürfen, ist ein Feld arbeitsmarktpolitischer Verwüstung. Das, was Frau von der Leyen mit ihrer arbeitsmarktpolitischen Abrissbirne noch stehen gelassen hat. Von einer wie auch immer gearteten Regelförderstruktur für Langzeitarbeitslose kann heute beim besten Willen nicht mehr gesprochen werden. Eine solche Regelförderstruktur ist nicht mehr existent.

Die verbliebene Förderlandschaft ist ein Flickenteppich von kurzfristigen Hilfen und Maßnahmen, die nicht geeignet sind, das Problem der über Jahre verfestigten Langzeitarbeitslosigkeit zu lösen.

Nach unserem Verständnis geht es darum, Menschen nicht nur irgendwie mit irgendwas zu beschäftigen, sondern sie mit sinnvollen Beschäftigungsangeboten tatsächlich zu fördern. Eine solche Förderung, die den einzelnen in den Blick nimmt und passgenau ist, ist unter den gegebenen Bedingungen nicht mehr oder allenfalls noch aufgrund des über großen Engagements der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter möglich. Viele unserer Träger arbeiten mittlerweile an ihrer professionellen Schmerzgrenze.

Meine Damen und Herren, ich meine es genauso dramatisch, wie ich es sage: Wir stehen arbeitsmarktpolitisch am Abgrund. Die alte Bundesregierung hat mit ihrer rigorosen Kürzungspolitik und der von Anfang an umstrittenen Instrumentenreform keinen Beitrag zur Steigerung von Effizienz und Effektivität geleistet. Im Gegenteil: Sie hat das Hilfe- und Unterstützungssystem für Langzeitarbeitslose vor die Wand gefahren.

Wir müssen ehrlich werden: Alle arbeitsmarktpolitischen Akteure wissen, dass wir in Hartz IV 400.000 Personen mit so erheblichen Einschränkungen haben, dass diese auf den ersten Arbeitsmarkt kaum noch zu vermitteln sind. Es geht um Menschen, die vielfach mit pädagogischer und sozialarbeiterischer Hil-

fe zuallererst wieder an die Anforderungen eines Arbeitsalltages herangeführt werden müssen. Es geht vielfach um Menschen, die gesundheitlich so beeinträchtigt sind, dass sie in der Tat nicht mehr als drei Stunden am Tag arbeiten können, und diese drei Stunden sogar nicht einmal immer am Stück. Die Arbeitsmarktpolitik unter Frau von der Leyen hat sich von diesen Menschen abgewendet, sie ins Abseits gestellt und sich stattdessen in den letzten Jahren auf die arbeitsmarktnahen, die gut qualifizierten und schnell vermittelbaren Arbeitslosen konzentriert. Die Bundesagentur für Arbeit selbst räumt ein, dass es für diesen Personenkreis an passenden Förderangeboten fehlt.

Wir setzen unsere letzte Hoffnung in die neue Bundesregierung und die neue Bundesarbeitsministerin. Sie müssen jetzt die grundlegende Entscheidung treffen, ob sie das am Boden liegende Hilfesystem für diese Menschen schlussendlich aufgeben oder ob sie ihm wieder neues Leben einhauchen wollen.

Wir halten die Revitalisierung der Beschäftigungsförderung auch für ein moralisches Gebot und appellieren an die Große Koalition, das Ruder herumzureißen und arbeitsmarktpolitisch aktiv zu werden. Auch Schwerstvermittelbare, auch Menschen, die womöglich auf den ersten Arbeitsmarkt gar nicht mehr zu vermitteln sind, haben ein Recht auf Arbeit und auf entsprechende Hilfen bis hin zur öffentlich geförderten Beschäftigung, da wo es der erste Arbeitsmarkt ganz offensichtlich nicht richten will.

Hierzu brauchen wir mehr und nicht weniger sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsmaßnahmen. Wir brauchen einen Ausbau der pädagogischen Hilfen. Wir brauchen die finanzielle Unterstützung der Beschäftigungsunternehmen und die Sicherung ihres Stammpersonals. Und wir brauchen die Flexibilität, wirt-

schaftsnah und im Einzelfall unbefristet mit diesen Menschen arbeiten zu dürfen.

Folgende Maßnahmen sind aus Sicht des Paritätischen Gesamtverbands zwingend notwendig:

Die Arbeitsmarktpolitik muss neu ausgerichtet werden. Sie darf sich nicht länger einseitig auf die Interessen von Arbeitgebern, dem Thema der Fachkräftesicherung und damit der gut vermittelbaren „Kunden“ konzentrieren. Sie muss endlich die Gruppe der Langzeitarbeitslosen, d. h. den weitaus größten Teil der Arbeitslosen im Hartz-IV-Bezug, ins Auge fassen. Es ist Sache der Bundesregierung, der Bundesagentur für Arbeit einen entsprechenden politischen Auftrag zu erteilen, sich dieser Gruppe, ihrem Kernklientel, und insbesondere den langjährig im Hilfebezug lebenden Menschen, neu und intensiv zu widmen.

Perspektiven und Aufwärtsmobilität müssen durch Qualifizierung besser als bisher gefördert werden. Die Ursache für verfestigten Hilfebezug ist häufig eine geringe Qualifikation. Die Hälfte der rund zwei Millionen arbeitslos gemeldeten Personen im Hartz-IV-Bezug verfügt über keinen Berufsabschluss. Die Jobcenter geben derzeit nur sehr punktuell die Chance, Berufsabschlüsse nachzuholen. Nur ungefähr ein Prozent erhält ein Qualifizierungsangebot, das zum Berufsabschluss führt. Das muss sich ändern.

Um wirksam fördern zu können, braucht es langfristige Maßnahmen und die Ausrichtung am Einzelfall. Notwendig sind nachgehende Betreuungsangebote zur Absicherung (neu entstandener und auch bereits vorhandener) Beschäftigungsverhältnisse. Das Instrument der Arbeitsgelegenheiten muss wieder direkt mit Angeboten der sozialpädagogischen Begleitung und Qualifizierung verknüpft werden können.

Schließlich braucht es Angebote der öffentlich geförderten Beschäftigung, um

auch denen Teilhabe zu ermöglichen, die auf absehbare Zeit keine Chance auf dem ersten Arbeitsmarkt haben werden. Hier können wir durchaus von den Integrationsbetrieben für Menschen mit Behinderung lernen.

Für diesen Plan ist eine bessere Mitteleinsatzung erforderlich. Wir brauchen mindestens die Mittel, die wir 2010 hatten, d. h. eine Rücknahme der Kürzungen seit 2010. Wir brauchen wenigstens zusätzliche 2,7 Milliarden Euro. Das Geld ist da. Wir müssen es nur in die Finanzierung von Arbeit investieren, nicht länger in die Finanzierung von Arbeitslosigkeit.

Aus aktuellem Anlass: Lassen Sie mich noch ein paar Worte ergänzen zur aktuellen Ankündigung der Bundesarbeitsministerin, die Förderung Langzeitarbeitsloser auszuweiten. Das angekündigte Programm, durch das künftig etwa 30.000 Langzeitarbeitslose ohne Berufsabschluss für die Dauer von 18 Monaten durch einen degressiven Lohnkostenzuschuss gefördert werden sollen, ist ein erster Schritt hin zu notwendigen Verbesserungen. Konzeptionell füllt das Programm tatsächlich eine echte Leerstelle, nämlich die der von uns geforderten Nachbetreuung nach der Vermittlung. Wir müssen aber auch die Kirche im Dorf lassen: Durch das Programm werden gerade einmal drei Prozent und damit nur ein Bruchteil der Langzeitarbeitslosen erreicht.

Wenn wir diese Initiative von Frau Nahles tatsächlich als ein Signal für eine Neuausrichtung der Arbeitsmarktpolitik und als einen ersten Schritt hin zu einer wirklichen Offensive für langzeitarbeitslose Menschen verstehen dürfen, dann hat die Arbeitsministerin unsere volle Unterstützung.“

Quelle: Statement von Dr. Ulrich Schneider, Hauptgeschäftsführer Paritätischer Gesamtverband, anlässlich einer Studie zur aktuellen Entwicklung von Förderangeboten für Langzeitarbeitslose am Freitag, 4. April 2014, Berlin.

Bildungsfreistellung: Niedersachsen Nur wenige nutzen die Angebote

In Niedersachsen haben Arbeitnehmer im Jahr Anspruch auf fünf Tage bezahlte Freistellung für Bildungsurlaub. Das gilt auch für Auszubildende und Menschen in arbeitnehmerähnlicher Stellung sowie Beschäftigte in Werkstätten für Behinderte. Die Veranstaltung muss von der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung anerkannt worden sein. Sie sollte an fünf, mindestens jedoch an drei aufeinanderfolgenden Tagen stattfinden und muss täglich mindestens acht Unterrichtsstunden, am An- und Abreisetag mindestens je vier Unterrichtsstunden umfassen.

Nur wenige nutzen jedoch das Angebot. Die Nachfrage in Niedersachsen ist niedrig, steigt aber. Nach Auskunft des Kultusministeriums in Hannover Anfang 2014 haben von 2004 bis 2008 insgesamt 145.415 Menschen einen Bildungsurlaub gemacht – also knapp 30 000 pro Jahr. Allerdings haben sich die Teilnehmerzahlen in den vergangenen Jahren erhöht. Genauere, aktuelle Zahlen gab es jedoch noch nicht.

Nachgefragt werden besonders Bildungsurlaube, die einen beruflichen Bezug haben. In Niedersachsen sind das rund 42 Prozent. Darauf folgen politische oder wert- und normenorientierte Bildungsmaßnahmen (etwa 31 Prozent) und allgemeine (rund 20 Prozent).

Bildungsurlaub muss nach dem Niedersächsischen Gesetz nicht direkt mit dem Beruf zu tun haben. Ein Techniker kann sich auch mit politischen Themen beschäftigen. Arbeitnehmer könnten

auch ihren Horizont erweitern. Zum Angebot gehören Seminare zu Sprachen, Kultur und Kreativität, Computer und Internet, Gesellschaft, Politik und Geschichte, Ökologie und Natur oder Gesundheit und Ernährung.

Grundsätzlich wird Bildungsurlaub sehr häufig von Beschäftigten genutzt, die in gewerkschaftlich organisierten Betrieben arbeiten. Die meisten Teilnehmer kommen aus Großbetrieben und öffentlichen Verwaltungen. Der DGB arbeitet vor allem mit der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben zusammen. Bei der politischen Bildung seien Themen wie erneuerbare Energien oder Wohnformen – zum Beispiel generationenübergreifendes Wohnen oder Leben im Alter im Trend. Bei einem Seminar zu Zeitmanagement gehe es aber auch um Burnout und Prävention.

Nur rund drei Prozent der Arbeitnehmer/innen nutzten Bildungsurlaub. Etliche Mitarbeitende – vor allem aus kleineren Betrieben – trauen sich – so die Aussage der Gewerkschaften nicht, einen Antrag zu stellen.

Quelle: Bericht Tageszeitung „Der Norden“, 16.2.2014, gekürzt und verändert, pf

Bildungsfreistellung: Baden-Württemberg Wann kommt endlich der Anspruch auf Bildungsurlaub?

Baden-Württemberg ist eines der letzten Bundesländer, in dem Beschäftigte keinen Anspruch auf Bildungsurlaub haben. Die rot-grüne Landesregierung will diesen Anachronismus beenden. Ab 2015 sollen alle Beschäftigten einen Anspruch auf fünf Tage Bildungsurlaub erhalten.

Gegen dieses Vorhaben gibt es Widerstand. Insbesondere das Arbeitgeberlager befürchtet den Verlust der Wett-

bewerbsfähigkeit. Doch das scheint vorgeschoben zu sein. Es passt den Unternehmen nicht, wenn Beschäftigte Rechtsansprüche auf bezahlte Bildungsfreistellungen erhalten.

Unter dem Motto „Gib mir fünf!“ fordert der DGB in Baden-Württemberg die Landesregierung auf, das Bildungsurlaubsgesetz endlich zu verabschieden. Denn es gibt gute Gründe für dieses Gesetz!

Fünf Tage Bildungszeit für alle Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Auszubildende, dual Studierende und Beamtinnen und Beamte sichern den Fachkräftebedarf, kompensieren die ungleiche Verteilung von Bildungschancen, stärken das lebenslange Lernen und eröffnen individuelle Bildungs- und Aufstiegschancen!

Fünf Tage Bildungszeit für politische Bildung ermöglichen die Beteiligung an politischen, sozialen und wirtschaftlichen Entscheidungen, stärken die grundlegenden Werte einer demokratischen und sozialen Gesellschaft und beugen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus vor.

Fünf Tage Bildungszeit für berufliche Bildung bauen die beruflichen Kompetenzen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern aus, eröffnen individuelle Bildungs- und Aufstiegschancen und helfen bei der Bewältigung von Strukturwandel und Innovation in der Arbeitswelt.

Fünf Tage Bildungszeit für das Ehrenamt stärken die Zivilgesellschaft und leisten einen Beitrag zur aktiven Mitgestaltung von Politik und Gesellschaft durch die Bürgerinnen und Bürger und fördern die Mitbestimmung in Betrieb und Gesellschaft.

Fünf Tage Bildungszeit für allgemeine Bildung fördern durch den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen die interna-

tionale Mobilität und durch interkulturelle Bildungsangebote die Integration von Migrantinnen und Migranten.

Fünf Tage Bildungszeit zur Gesundheitsbildung ermöglichen es Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, die negativen Folgen einer zunehmenden Arbeits- und Leistungsverdichtung durch präventive Gesundheitsbildung abzumildern.

Die Delegierten der DGB-Bezirkskonferenz fordern die Landesregierung auf, bis zum Ende des Jahres 2014 die Voraussetzungen für mehr Bildungszeit für die Menschen in Baden-Württemberg zu schaffen. Vorbild sind die Bildungsfreistellungsgesetze anderer Bundesländer. Damit würde eine zentrale Forderung des DGB und seiner Gewerkschaften erfüllt und die Ankündigung im grün-roten Koalitionsvertrag umgesetzt.

Quelle: Resolution DGB in Baden-Württemberg, 3.2.2014

Bildungsfreistellung: Bremen

Bericht zum Forschungsprojekt „Wirkungen von Bildungsurlaub und Steuerungseffekte – Eine wissenschaftliche Begleituntersuchung zu den Wirkungen der Novellierung des Bremischen Bildungsurlaubsgesetzes“

In Deutschland gibt es nur wenige gesetzliche Regelungen, die ein Recht des Einzelnen auf Weiterbildung sichern. Ein besonderes Beispiel sind die Landesgesetze zum Bildungsurlaub (auch Bildungsfreistellungsgesetze), mit denen ein individueller Anspruch des Arbeitnehmers auf Lernzeit – i. d. R. fünf Tage im Jahr – unter Fortzahlung des Arbeitsentgelts durch den Arbeitgeber gesetzlich festgeschrieben wird (vgl. Grotluschen/Haberzeth/Krug 2011, S. 361 f.).

Im Bundesland Bremen wurde 1974 eines der ersten Bildungsurlaubsgesetze (BremBUG) erlassen, das zuletzt am 23.03.2010 geändert wurde. Neu ist u.a., dass neben öffentlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen nun auch gewerbliche Weiterbildungsanbieter Bildungsurlaub offerieren dürfen. Weiterhin können neben 5-tägigen Kompaktkursen auch kürzere Veranstaltungsformate als Bildungsurlaub angeboten werden. Mit der Zulassung gewerblicher Weiterbildungsanbieter und der zeitlichen Flexibilisierung von Veranstaltungsformaten wird bildungspolitisch das Ziel verfolgt, die Teilnahmequote an Bildungsurlaub zu erhöhen, indem das Spektrum an Bildungsurlaubsanbietern und Veranstaltungsformaten ausdifferenziert und bedürfnisorientiert bedient werden soll.

Anlässlich der Novellierung des BremBUG wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Steffi Robak (Leibniz Universität Hannover/Mitarbeit: Lena Heidemann, Claudia Pohlmann) und Dr. Horst Rippien (Universität Bremen) eine wissenschaftliche Begleituntersuchung zu den „Wirkungen von Bildungsurlaub und Steuerungseffekten“ durchgeführt. Das Projekt wurde teilfinanziert von der Arbeitnehmerkammer Bremen und in Kooperation mit der Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit der Freien Hansestadt Bremen realisiert. Von Interesse sind die polyvalenten Wirkungen von Bildungsurlaub allgemein und die durch die Novellierung des BremBUG evozierten Steuerungseffekte auf der Ebene (1.) der Anbieter und Angebote, (2.) der Programmplanung und (3.) der Teilnehmenden:

Wie verändert sich die Anbieter- und Angebotsstruktur im Bereich Bildungsurlaub durch die Gesetzesänderung?

Welche Umsetzungsstrategien werden durch die Gesetzesnovellierung bei den Planenden ausgelöst?

Wer nimmt am Bildungsurlaub teil und in welcher Weise unterstützt Bildungsurlaub die Ausdifferenzierung bzw. Aufrechterhaltung von Bildungspartizipation, Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen?

Das mehrperspektivisch angelegte Forschungsdesign umfasst mehrere Teilstudien:

1. Analyse der Bildungsurlaubsangebote nach der Gesetzesveränderung 2012 (H. Rippien)
Programmanalyse, Vergleich der Ergebnisse mit der Auswertung von J. Schrader 2006
2. Analyse der Modellierung des Programmplanungshandelns (C. Pohlmann)
Neun Interviews mit pädagogischen Mitarbeiter/innen und Leitenden verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen
3. Analyse der Teilnehmendenstruktur (H. Rippien)
Auswertung der statistischen Daten 2011 im Vergleich mit anderen Angebotsformaten
4. Analyse zum Anschlusslernen und zu den Lern-Verwertungsinteressen der Teilnehmenden

Qualitative Studie: Zehn exemplarische Leitfadenterviews mit Bildungsurlaubs teilnehmenden zu Lernanschlüssen und Verwertungszusammenhängen (S. Robak)

Quantitative Studie: Befragung einer Stichprobe von Teilnehmenden (L. Heidemann).

Anbieter- und Angebotsstruktur des Bremischen Bildungsurlaubs

Die Untersuchungsbasis bildete die vergleichende Analyse der geplanten Angebote des Jahres 2012 (n=1.754) und des

Jahres 2006 (n=1.689) der 14 nach dem Bremischen Weiterbildungsgesetz anerkannten Einrichtungen.

In der Fördersystematik des Landes Bremen führt der Bereich der beruflichen Weiterbildung mit ca. 39% der Veranstaltungen, gefolgt von der allgemeinen Weiterbildung mit ca. 36%, die politische Weiterbildung hat einen Anteil von etwa 25%. Unter den Bildungsbereichen hat der Bildungsurlaub für die politische Weiterbildung eine besondere Bedeutung, zwei Drittel ihrer Veranstaltungen finden in dieser Form statt.

In der *politischen Bildung* führen Umwelt, Umweltrecht und Umweltpolitik die Liste der behandelten Themenbereiche an. Für alle Themenbereiche der politischen Bildung kann – mit Ausnahme des Themenfeldes Arbeit, Betrieb und Gewerkschaften – gelten, dass die Angebote generelle oder universelle politische Fragen behandeln, dabei häufig den gesellschaftlichen Nahbereich betonen und eher der Vermittlung von allgemeinem politischen Wissen und der Entwicklung von entsprechender Analyse- und Urteilsfähigkeit dienen. Der Handlungsbezug dagegen ist stark rückläufig. Auffällig ist der hohe Anteil an annähernd gleichlautend formulierten Veranstaltungsankündigungen bei Einrichtungen in unterschiedlicher Trägerschaft – die Zielsetzungen des Bremischen Weiterbildungsgesetzes haben offenkundig eine normierende Wirkung entwickelt. An diesem Programmsegment beteiligen sich mit Ausnahme der arbeitgebernahen Bildungswerke alle landesweit anerkannten Anbieter.

In der *allgemeinen Weiterbildung* sind es vor allem die kommunalen Generalanbieter, die das Bild bestimmen. Hier führt der Gesundheitsbereich (gefolgt von den Fremdsprachen und der kulturellen Weiterbildung), vor allem mit Angeboten, die in unterschiedlichen Kom-

binationen von Wissensvermittlung und Erleben Möglichkeiten der Selbstsorge präsentieren und in den Kursen selbst erfahrbar machen sollen. Konzeptionelles Zentrum ist der Erhalt von Gesundheit. Interessierte werden angesprochen als selbst verantwortlich und zuständig für den Erwerb eines Laienwissens, das als Voraussetzung für den Erhalt oder die Wiedergewinnung körperlichen Wohlbefindens apostrophiert wird. Auffällig ist hier die legitimatorische Absicherung der Angebote durch den Hinweis auf die Ausgleichsfunktion für in erster Linie berufliche Belastungen.

Von den seit 2010 möglichen kürzeren Zeitformaten wird fast ausschließlich bei den zur beruflichen Nutzung ausgewiesenen Bildungsurlaubsangeboten Gebrauch gemacht. Die „Kurzzeitformate“ haben einen Anteil von 15% in der *beruflichen Weiterbildung*. Eine besondere Rolle spielen nach wie vor die EDV-Angebote. Vor dem Bereich der Schlüsselqualifikationen machen sie fast die Hälfte des Gesamtangebotes an beruflicher Weiterbildung aus. Dies geschieht in einer doppelten Normierung: einerseits durch die Schulung von Standard-Softwareprodukten und andererseits durch die Orientierung an nicht von den Veranstaltern selbst formulierten Lehr-Lernzielen, sondern an Zielsetzungen z. B. der ECDL Foundation oder an von Kammern zertifizierten Qualifikationen. Eine Anbieterspezifität ist hier nicht zu erkennen, eine solche findet sich nur in den zahlenmäßig geringen Veranstaltungen der gewerblich-technischen Weiterbildung. Prominentester noch als im Angebot der vom Land Bremen anerkannten Einrichtungen ist die berufliche Weiterbildung bei außerhalb Bremens ansässigen Bildungswerken vertreten, die Bildungsurlaube jeweils einzeln zur Nutzung durch bremische Beschäftigte genehmigen lassen müssen. Hier ist eine

neue Tendenz abzulesen, den Bildungsurlaub in längerfristig angelegte Aufstiegsfortbildungen zu integrieren, indem z. B. die erforderlichen Präsenzphasen von Fernlehrgängen in Form von Bildungsurlauben veranstaltet werden.

Umsetzungsstrategien im Planungshandeln

Auf der Grundlage qualitativer Experteninterviews mit Einrichtungsleitenden und pädagogischen Mitarbeitenden wurde herausgearbeitet, wie Bildungsurlaub vor dem Hintergrund der Gesetzesänderung in öffentlich anerkannten („traditionelle“ Bildungsurlaubsanbieter) und gewerblichen Weiterbildungseinrichtungen („neue“ Bildungsurlaubsanbieter) konzeptualisiert wird.

Eine wichtige Erkenntnis ist, dass Planungsentscheidungen zum Bildungsurlaub bildungsbereichs- und trägerspezifisch im Spannungsfeld gesellschaftspolitischer Anliegen, erwachsenenpädagogischer Prinzipien und ökonomischer Interessen begründet werden. Die identifizierten Begründungslogiken werden im Folgenden am Beispiel der Formatauswahl (Kompaktwoche/Kurzzeitformate) für die untersuchten Bildungsbereiche politische Bildung, Sprachen und berufliche Bildung skizziert:

In der *politischen Bildung* entscheiden sich die Befragten begründet gegen kürzere Formate und schreiben die bewährte Kompaktwoche fort. Sie begründen diese Entscheidung mit der pädagogischen Konzeption und der bildungspolitischen Idee von Bildungsurlaub: Eine Woche Zeit für Bildung sei notwendig, um sich in Themen zu vertiefen, das eigene Leben zu reflektieren, neue Lernformen zu erlernen und neue Bildungsinteressen zu entwickeln. Bildungsurlaub eröffnet Räume für Regeneration und Entschleunigung in Zeiten der Arbeitsverdichtung. Bildungsurlaub soll Zugän-

ge zu Bildung zu ermöglichen, negative Schulerfahrungen bewältigen und Lernanschlüsse eröffnen. Bildungsurlaub wird von den Befragten als ein milieu- und generationenübergreifenden öffentlichen Diskussionsort beschrieben: Menschen aus verschiedenen Generationen und Milieus lernen über eine Woche zusammen, tauschen sich über Themen aus und machen eine wichtige soziale Erfahrung.

Während in der politischen Bildung die Kompaktwoche aus gesellschaftspolitischen und erwachsenenpädagogischen Gründen (Demokratisierungs-, Kompensations- und Bildungsfunktion) beibehalten wird, wird im Bereich *Sprachen* der 5-Tages-Bildungsurlaub vorrangig aus didaktisch-methodischen Erwägungen bevorzugt: Das Format ermögliche den Teilnehmenden zum einen ein intensives und effektives Erlernen der Fremdsprache mit spürbaren Lernerfolgen. Zum anderen biete die Kompaktwoche den Kursleitenden vielfältige didaktisch-methodische Möglichkeiten. Und schließlich sei die Kompaktwoche gut nachgefragt, sodass keine Notwendigkeit gesehen wird, Umsteuerungen im Programm vorzunehmen.

Im Unterschied zur politischen Bildung und zu Sprachen gibt es in der *beruflichen Bildung* ein großes Angebot an Kurzzeitformaten. In einer öffentlich anerkannten Weiterbildungseinrichtung wurden neue Kurzzeitformate kreativ entwickelt, wie z. B. gesplittete Bildungsurlaubsveranstaltungen. Neukonzeptionen sind aber die Ausnahme, häufiger werden regulär angebotene 1-, 2- oder 3-Tages-Seminare für Bildungsurlaub geöffnet. Dies bedeutet eine faktische Gleichsetzung von Bildungsurlaub und regulärer beruflicher Weiterbildung – die ursprüngliche bildungspolitische Idee von Bildungsurlaub wird somit aufgeweicht. Hinzu kommt, dass die gewerblichen Anbieter in den Interviews beto-

nen, dass Bildungsurlaub sowohl für den Arbeitnehmer als auch für den Arbeitgeber einen Nutzen haben muss. Bildungsurlaub wird unter einer beruflichen Verwertungsperspektive ausgelegt. Eine arbeitgeberorientierte Bildungsurlaubsplanung führt zwar zu einer höheren Akzeptanz des Bildungsurlaubs bei den Unternehmen, andererseits besteht die Gefahr, dass Bildungsurlaub für betriebliche Zwecke instrumentalisiert wird.

Kritisch betrachtet, haben wir es einerseits mit Auflösungserscheinungen von Bildungsurlaub in der beruflichen Bildung zu tun, andererseits mit Beharrungstendenzen und Widerständen in der politischen Bildung und in den Sprachen. Die mit der Gesetzesnovellierung verbundenen Möglichkeiten sind nicht voll ausgeschöpft, es gibt Spielräume und Gestaltungspotential für innovative Formatentwicklungen. Gleichwohl erfüllen auch die Kompaktkurse eine wichtige Funktion und sollten beibehalten werden. Um eine Vielfalt an Bildungsurlaubsangeboten in allen Bildungsbereichen zu erhalten und eine Teilnahme für alle Bevölkerungsschichten zu ermöglichen, ist eine starke öffentliche Förderung der anerkannten Weiterbildungseinrichtungen notwendig.

Teilnehmendenstruktur

Das Land Bremen erhebt in den Bildungsurlaubsveranstaltungen eine Reihe von sozio-demographischen Daten, die für das Jahr 2011 ausgewertet wurden. Auf der Basis des Vergleichs der Teilnehmendendaten im Bildungsurlaub (n=11.148) und in allen anderen dokumentierten Veranstaltungen (n=44.389) lassen sich für den Bildungsurlaub einige zentrale Besonderheiten konstatieren.

Männer machen etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmenden aus, was in erster Linie auf die Teilnahme von Be-

schäftigten aus der Industrie zurückzuführen ist. Der „Vorsprung“ der generell weiterbildungsaktiven Beschäftigten aus dem öffentlichen Dienst wird im Bildungsurlaub kleiner, unterdurchschnittlich ist der Anteil der Beschäftigten aus Handel und Handwerk. Stärker als in den anderen Formaten werden auch Teilnehmende mit vergleichsweise niedrigen formalen Bildungsabschlüssen erreicht. Der Bildungsurlaub erreicht (noch) weniger jüngere Teilnehmende als die anderen Formate.

Das Anwahlverhalten zeigt, dass es bei den niedrigen formalen Bildungsabschlüssen eine starke Konzentration auf Angebote der politischen Weiterbildung gibt, mit den höheren Abschlüssen steigen Gesundheitsangebote auf Platz 1. Generell ist festzuhalten, dass die Anwahloptionen der Teilnehmenden umso breiter werden, je höher der formale Abschluss und je niedriger das Lebensalter sind.

Bildungspartizipation, Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen der Teilnehmenden

Auf Basis qualitativer Interviews und der quantitativen Befragung einer Stichprobe von Teilnehmenden im Bildungsurlaub (n=561) wurden Konstellationen der Bildungspartizipation, sowie Optionen des Anschlusslernens und Lernverwertungsinteressen offengelegt.

Die Mehrheit der Teilnehmenden in Bildungsurlaubsveranstaltungen hat ihre gesetzliche Bildungsfreistellung in Anspruch genommen, auch wenn die Veranstaltungen ebenfalls anderen Personen offenstehen. Die Entscheidung für die Teilnahme am Bildungsurlaub trafen zwei Drittel der Befragten alleine und ein Drittel gemeinsam mit anderen Personen, was auf ein freiheitliches Moment der Entscheidung und die soziale Komponente der Teilnahme deutet. Die Teil-

nehmenden sind zudem – das besondere Veranstaltungsformat, nicht aber unbedingt den Inhalt betreffend – häufig „Wiederholungstäter“: 60 % der Befragten nahmen bereits zuvor am Format Bildungsurlaub teil, wählten aktuell jedoch mehrheitlich neue Themen. Die sonstige Weiterbildungsaktivität der Teilnehmenden variiert; der Anteil der andernorts nicht weiterbildungsaktiven Personen liegt bei 35 %. Des Weiteren werden auf Seiten der Teilnehmenden spezifische Gelegenheitsstrukturen für die Teilnahme am Bildungsurlaub sichtbar: 90 % der Herkunftsunternehmen der erwerbstätigen Befragten haben einen Betriebsrat. Auch der gewerkschaftliche Organisationsgrad (ca. 50 %) ist hoch. Zugleich stammen die meisten erwerbstätigen Befragten zwar aus Unternehmen mit hohem Weiterbildungssupport, partizipieren mit der jeweiligen Berufsgruppe aber zugleich nicht immer an finanziert Weiterbildung. Besonders stark (42 %) ist die Gruppe der Schichtarbeiter im Bildungsurlaub repräsentiert, so dass Bildungsurlaub für diese Zielgruppe eine wichtige Weiterbildungsinstanz darstellt. Bildungsurlaub erreicht somit sowohl Personen mit einer positiven betrieblichen Gelegenheitsstruktur, als auch diejenigen, die andernorts nicht an Weiterbildung teilhaben (können).

Mit Blick auf mögliche Optionen des Anschlusslernens im Bildungsurlaub werden vielfältige Lernverwertungsinteressen sichtbar. Eingang finden situative und biographische Konstellationen, die Teilnahme gestaltet sich dabei sowohl voraussetzungs- als auch prospektiv bedeutungsvoll. Das Veranstaltungsformat bildet u.a. einen Gestaltungsraum für Partizipation, biographische Entwicklung, sowie die Bearbeitung ungelebter Potentiale des Individuums. Dabei hat der individuelle Bezug zum Thema einen hohen Stellenwert. In der *politischen Bil-*

ung sind Lernverwertungsinteressen in differenziellen Lebenszusammenhängen des Individuums dominant. Differenzielle Lebenszusammenhänge meinen hier über eine engführende Erfassung des Privaten hinaus differenzierte, nicht-berufliche Aspekte (Beispiele: Austausch mit anderen, persönliche Entfaltung und geistige Anregung). Es findet eine Abgrenzung vom Berufsbezug statt (ausgenommen der Spezifik betrieblicher, politischer Funktionsträger im Bildungsurlaub). In der *allgemeinen Bildung* deutet sich eine Doppelstruktur von nicht-beruflichen Lern-Verwertungsinteressen des Individuums zum einen und beruflichen Intentionen (Beruflichkeit, Employability) zum anderen an. In der *beruflichen Bildung* sind primär der unmittelbare Tätigkeitsbezug sowie die langfristige Entwicklung von Beruflichkeit relevant, während nicht-berufliche Intentionen eine untergeordnete Rolle spielen, aber anteilig vorhanden sind. Die Teilnahme am Bildungsurlaub ermöglicht Optionen und Anchlüsse für berufsbiographische Orientierung. Intendiert wird dabei sowohl die Aneignung von neuem als auch die Vertiefung von vorhandenem Wissen. Die individuelle, berufsbezogene Entwicklung des Individuums wird deutlich, gleichwohl eine Relevanz des unmittelbaren Tätigkeitsbezugs erkennbar ist.

Literatur

Grotluschen, Anke/Haberzeth, Erik/Krug, Peter (2011): Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 4. durchgesehene Aufl., Wiesbaden, S. 347-366

Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld

Text: Steffi Robak, Horst Rippien, Lena Heidemann, Claudia Pohlmann

Bildungsfreistellung: Sachsen Ruf nach Bildungsurlaub wird lauter

Bildungsurlaub heißt nicht, faul im Strandkorb zu liegen: Der Arbeitnehmer zahlt die Kursgebühren der Weiterbildung selbst, der Arbeitnehmer den Lohn weiter – maximal fünf Tage pro Jahr.

Gewerkschafter und Politiker in Sachsen sprechen sich für die Einführung eines gesetzlich geregelten Bildungsurlaubs im Freistaat aus. „Ein Weiterbildungsfreistellungsgesetz wäre aus Sicht des DGB Sachsen dringend notwendig“, sagt der stellvertretende Vorsitzende des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Markus Schlimbach. „Wer von der Notwendigkeit lebenslangen Lernens spricht, darf dabei auch die Weiterbildung nicht vergessen“, erklärt Cornelia Falken, bildungspolitische Sprecherin der Fraktion der Linken im Sächsischen Landtag.

Gegen den Bildungsurlaub spricht sich dagegen Torsten Herbst, wirtschaftspolitischer Sprecher der FDP-Fraktion, aus: „So notwendig und sinnvoll berufliche Weiterbildung im heutigen Arbeitsleben auch ist – wir brauchen keinen gesetzlichen Zwangsurlaub dafür.“

Auch die CDU ist dagegen. „Diese Forderung ist nicht neu, viele Unternehmen haben dies bereits schon viel früher ohne Allgemeinverbindlichkeit in die Praxis umgesetzt“, sagte der wirtschaftspolitische Sprecher der CDU-Landtagsfraktion, Frank Heidan. „Eine gesetzliche Regelung würde auch die Unternehmen belasten, oder die, die es gar nicht benötigen. Dann wäre wieder der Staat zur Finanzierung gefragt, ohne vom Gießkannenprinzip wegzukommen.“

Nach Angaben der Vereinigung der sächsischen Wirtschaft investieren derzeit rund 90 Prozent der Unternehmen

im Freistaat in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter, die zu 80 Prozent während der bezahlten Arbeitszeit stattfindet. „Wenn ein Arbeitnehmer eine Weiterbildung absolvieren möchte, die in keinem Zusammenhang mit seiner beruflichen Tätigkeit steht, sollte diese Zeit nicht der Arbeitgeber bezahlen müssen“, sagte der FDP-Politiker. Doch eben ein solches Recht auf Freistellung für Weiterbildungen etwa zu gesellschaftspolitischen Themen soll nach Vorstellungen des DGB erreicht werden, erklärte Schlimbach. „Eine gesetzliche Regelung bleibt für uns auf der politischen Tagesordnung in Sachsen.“

Unterstützung findet die Gewerkschaft bei den Sozialdemokraten. „Dabei geht es eben nicht allein um die rein beruflich bezogene Weiterbildung, die es heute bereits in mittelständigen und großen Unternehmen gibt, sofern es im Interesse des Unternehmens ist“, so Eva-Maria Stange, bildungspolitische Sprecherin der SPD-Landtagsfraktion. Auch im Ehrenamt müssten Kompetenzen erworben werden können. „Eine von uns geforderte geregelte, bezahlte Freistellung von fünf Tagen im Jahr beziehungsweise zehn Tagen in zwei Jahren ist da ein wichtiger Anreiz.“

Auch Cornelia Falken forderte, dass Beschäftigte nicht nur das Recht auf fachliche, sondern auch allgemeine Weiterbildung haben sollten. „Die sächsische Staatsregierung könnte sofort etwa das entsprechende Gesetz aus Brandenburg abschreiben und für Sachsen in den Landtag einbringen“, sagte die Linken-Abgeordnete. Wie die SPD fordern auch die Grünen eine bezahlte Freistellung maximal für zehn Tage in zwei aufeinanderfolgenden Kalenderjahren.

„Damit kleine Unternehmen mit weniger als zehn Mitarbeitern nicht zu stark belastet werden, sollen sie einen Lohnkostenzuschuss von bis zu 45 Euro pro

Tag erhalten, wenn ein Mitarbeiter Bildungsurlaub in Anspruch nimmt“, fasste Miro Jennerjahn, arbeitsmarktpolitischer Sprecher der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen, einen Gesetzentwurf seiner Partei zusammen, der mit den Stimmen der CDU/FDP-Koalition abgelehnt wurde. Würden im Landeshaushalt jährlich 300.000 Euro vorgesehen, könnten seinen Angaben nach knapp 7.000 Tage Bildungsfreistellung im Jahr finanziert werden. „Mit unserem Gesetzentwurf wollen wir nicht ausschließlich die berufliche Qualifizierung fördern, sondern auch politische und allgemeine Weiterbildung ermöglichen.“

In Sachsen können Arbeitnehmer für die berufliche Weiterbildung seit November 2010 einen sogenannten Weiterbildungs-Scheck beantragen. Seither wurden nach Angaben des Wirtschaftsministeriums mehr als 10.394 Teilnehmer mit insgesamt 28,8 Millionen Euro gefördert. „Diese Zahl bestätigt den Ansatz, den Arbeitnehmern die Entscheidung zu überlassen, wann, wo und wie sie sich weiterbilden, denn sie kennen ihren Bedarf am besten“, sagte Sachsens Wirtschaftsminister Sven Morlok (FDP). Das im September 2014 auslaufende Programm soll nach dem Willen des Ministeriums weitergeführt werden. (Quelle Bericht dpa 16.2. 2014, geändert pf)

Bildungsfreistellung: Thüringen Landtag lehnt gesetzlichen Anspruch ab

Länger schon fordert eine Reihe von Parteien und Verbänden auch für Thüringen einen Anspruch auf Bildungsfreistellung: DGB Thüringen, IG BAU, IG BCE, GdP, GEW, IG Metall, NGG, Transnet, ver.di, Arbeit und Leben Thüringen e.V., DGB-Bildungswerk Thüringen e.V., DGB-Jugend Thüringen, IG-Metall-Jugend Thüringen, Landeskurato-

rium für Erwachsenenbildung Thüringen, Ländliche Erwachsenenbildung Thüringen e. V., Landesjugendring Thüringen e. V., AfA Thüringen, Bündnis 90/Die Grünen Landesverband Thüringen, PDS-Landesverband Thüringen, PDS-Landtagsfraktion, SPD-Landesverband Thüringen und die SPD-Landtagsfraktion haben Eckpunkte für einen Gesetzentwurf (bildungsurlaub-th.de/eckpunkte.html) entwickelt.

Lange Zeit ohne Durchsetzungsmöglichkeit war die Hoffnung durch die veränderte Regierungskoalition gestiegen. Die SPD hat allerdings zurückgesteckt. Der Landtag lehnte am 9.4.2014 einen gesetzlich festgelegten Weiterbildungsanspruch auf Grundlage zweier Entwürfe der Fraktion Die Linke und der Grünen für ein Bildungsfreistellungsgesetz ab.

Es wird also weiterhin keinen gesetzlichen Anspruch auf freie Tage zur Weiterbildung geben. Die Gegner des bezahlten Bildungsurlaubs sitzen in den Reihen der CDU- und der FDP-Fraktionen, die befürchten, dass das Gesetz die Wirtschaft belastet und Wettbewerbsnachteile bringe.

Das sehen die Befürworter anders. Bildungsurlaub habe noch in keinem Bundesland geschadet, wo es ihn gebe (in Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen besteht kein Anspruch). Bildungsminister Christoph Matschie (SPD) sagte im Landtag, dies sei keine Sternstunde für die Bildungspolitik. Die SPD ist für den gesetzlichen Bildungsurlaub, wollte aber nicht gegen den Koalitionspartner stimmen. Wie schon oft zeigt sich, dass der Streit um Bildungsfreistellung sich von Lerninteressen und -themen abgelöst hat und zur Facette symbolischer Politik geworden ist. Es geht darum, soziale Positionen zu beziehen und Wirtschaftsnähe aufzuweisen.

Quelle: pf

Erwachsenenbildung und Raum: „Raus aus dem Container“ – Drittes Treffen der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Raum

Raum ist Thema in der erwachsenenpädagogischen Forschung und wird es weiter bleiben. Dies zeigt sowohl das Interesse am dritten Treffen der AG „Erwachsenenbildung und Raum“ als auch dessen facettenreiches Programm am 7./8. März 2014 in Basel unter dem Titel „Raus aus dem Container“. „Mit dem Begriff ‚Container‘ wird dabei die Vorstellung zurückgewiesen, dass Raum unabhängig vom Handeln der Menschen einfach vorhanden sei und lediglich als Kulisse für menschliches Handeln diene. Räume in einer Gesellschaft entstehen vielmehr durch das Handeln von Menschen. Sie sind sozusagen das Ergebnis der menschlichen Strukturierung der Existenzbedingung Raum“ (Katrin Kraus im Cfp der Tagung). Grundlegend zeigt sich in der Diskussion ein relationaler Raumbegriff. Dieser fasst als zentrales Ergebnis die Diskussion des spatial turns in den Sozial- und Kulturwissenschaften zusammen, die in den letzten Jahren immer wieder mit neuen Konzepten unterfüttert wurde.

Unter dieser Prämisse konnte bei der Tagung in Basel das abstrakte Thema Raum durch konkrete Anwendung auf Themen wie Architektur und Orte des Lernens, Governance und Inklusion heruntergebrochen und in Bezug zur Erwachsenenbildung gesetzt werden. Dabei zeigt sich in den möglichen Raumbezügen eine große Breite sowohl in den theoretischen Konstrukten zur Thematisierung des Raumes als auch in den Anwendungsfeldern, die alle didaktischen Ebenen von der Politik bis hin zum Lernen berücksichtigten.

Die Beiträge der Tagung gruppieren sich zentral um den Hauptvortrag des Sozialgeographen Benno Werlen (Uni

Jena) zum Thema gesellschaftliche Räumlichkeit. Werlen beschreibt in seinem viel beachteten und kontrovers diskutierten Entwurf einer Sozialgeographie Raum als subjektive Dimension von Handeln. Die bisherigen theoretischen Konzepte von Raum stellten zu sehr den Raum an sich ins Zentrum. Raum müsse mehr als eine von drei Dimensionen von sozialen Praktiken gesehen werden: subjektive Welt (mentaler Bereich), soziale Welt (sozialkulturelle Gegebenheiten) und physisch-materieller Kontext (Raum). Denn: Materie alleine bietet keine Sinnstruktur oder Handlungsmöglichkeiten, nur deren subjektive Wahrnehmung und Deutung durch handelnde Subjekte. Auf dieser Basis gelte es, Handlungen räumlich als Regionalisierungen zu betrachten, anhand derer Geographien durch (machtvolle und weniger machtvolle) Akteure (re-)produziert und möglicherweise institutionalisiert werden. Auf diesem Wege trete Räumlichkeit an die Stelle von Raum und somit gesellschaftliche Räumlichkeit. Entsprechend müsse man Henri Lefebvres ‚La production de l’espace‘ umformulieren in ‚La production de la société dans les contextes spatiaux‘. Entscheidend für die Entwicklung von Gesellschaften sind laut Werlen die der Gesellschaft zur Verfügung stehenden Mittel zur Überwindung von physischem Raum.

Mit verschiedenen Raumkonzepten betrachteten auch die anderen Beiträge der Tagung – teils theoretisch, teils praktisch ausgerichtet – die Räumlichkeit von erwachsenenpädagogischen Prozessen. So wurden Einblicke und Ergebnisse von konzeptionellen und empirischen, raumbezogenen Forschungsprojekten zur Diskussion gestellt. Einigkeit herrscht aufgrund der bisherigen Arbeit der AG Erwachsenenbildung und Raum in der Verständigung

auf ein relationales Raumverständnis– sei es im Kursraum, in Organisationen oder auf der (politischen) Steuerungsebene. Raum wird in diesem Verständnis als etwas Fluides und vom Menschen gemachtes betrachtet. Dabei stellt die Werlen’sche Konzeption nur eine der in diesem Verständnis möglichen Spielarten dar. Auch die Ausführungen von Martina Löw oder Läßle sind in diesem Verständnis zu verorten. Raum wird darin immer sozial gedacht, was die Rede vom *Sozialraum* betont.

Die AG Erwachsenenbildung und Raum ist ein offener Zusammenschluss von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Praktikerinnen und Praktikern. Sie verfolgt das Ziel Forschungsaktivitäten zu vernetzen, um auf diese Weise das Thema zu erschließen und voranzutreiben. Dies erfolgte bisher auf kleineren Zusammentreffen in Bonn und Bamberg. Mit dem Baseler Treffen sind bisher eher vage Planungen für einen Sammelband konkretisiert worden, der 2015 unter Herausgeberschaft einiger Mitglieder erscheinen soll.

Die noch zu präzisierenden Nachfolgetreffen sind offen für Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Kontakt: Christian Bernhard (Universität Bamberg), Katrin Kraus (PH Nordwestschweiz), Thomas J. Lang (Universität Bamberg) und Martin Nügel (Universität Bamberg)

DGB: Gute Bildung für gute Arbeit und gesellschaftliche Teilhabe

Beschluss vom 20. Ordentlichen Bundeskongress

Unsere Gesellschaft steht vor großen Herausforderungen: Der demographische Wandel führt zu einem starken

Rückgang der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter.

Arbeiten, die nur geringfügige Qualifikationen erfordern, verschwinden zunehmend aus den Betrieben oder finden in prekärer Beschäftigung statt. Der wirtschaftliche Strukturwandel hin zu wissensintensiven Industrien und Dienstleistungen führt zu steigenden Anforderungen an die Kompetenzen aller Beschäftigten.

Für uns ist Bildung ein Menschenrecht und ein Grundpfeiler der Demokratie. Sie muss kulturelle, demokratische und soziale Teilhabe für sichern. Kognitives Lernen und Verantwortung, Wissen und Werte gehören zusammen. Bildung eröffnet den Zugang zur Welt, zu Arbeit und Beruf. Sie bedeutet Entwicklung und ermöglicht die Entfaltung der Persönlichkeit. Bildung muss die rationale und kritische Auseinandersetzung mit der betrieblichen und gesellschaftlichen Realität ermöglichen und somit die Grundlage für die Gestaltung und Verbesserung der Gesellschaft und der Arbeitswelt schaffen. Das Menschenrecht auf Bildung erfordert auch ein inklusives und gebührenfreies Bildungssystem von der Kindertagesstätte bis zur Hochschule.

Für eine Weiterbildung mit System

In kaum einem anderen Politikfeld klafft die Lücke zwischen Sonntagsreden und Wirklichkeit mehr auseinander als in der Weiterbildung. Die steigenden Anforderungen am Arbeitsplatz, die zunehmend geringere Halbwertszeit von Wissen, der drohende Fachkräftemangel – all das macht eine kontinuierliche Qualifizierung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern notwendig. Das ist gesellschaftlicher Konsens.

Doch auch bei der Weiterbildung gilt das Prinzip: Wer hat, dem wird gegeben.

Gut ausgebildete junge Männer mit Vollzeitstellen können ihr Wissen ständig auffrischen. Wer Teilzeit arbeitet, geringfügig beschäftigt ist, wenig verdient oder keinen Schulabschluss hat, bekommt auch später die Chance zur Weiterbildung nicht mehr.

Ein Blick auf die Angebote in der Weiterbildung zeigt: Es gibt zu wenig Angebote für eine längerfristige berufliche Qualifizierung und gravierende Qualitätsprobleme.

Der Markt ist intransparent, der persönliche und gesellschaftliche Nutzen dadurch zu oft nicht erkennbar. Zudem fehlen vielen Beschäftigten, die sich an einem zunehmend deregulierten Arbeitsmarkt behaupten müssen, schlicht die nötige Zeit und das Geld für Qualifizierung.

Um die Chancen der Weiterbildung für Beschäftigte und Betriebe zu erhöhen, müssen Angebot und Nachfrage gestärkt werden. Ein neues und besseres Weiterbildungssystem kann nur vom Staat, den Tarifvertragsparteien und den Betrieben gemeinsam gestaltet werden. Nötig sind eine innovative betriebliche Weiterbildung, mehr Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen sowie eine aktive staatliche Weiterbildungspolitik.

Für eine Weiterbildung mit System fordern wir:

Eine Kultur der zweiten Chance

Menschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung benötigen eine „Zweite Chance“. Kurzfristig schlagen der DGB und seine Mitgliedsgewerkschaften ein steuerfinanziertes Bundesprogramm „Zweite Chance“ vor, das für Arbeitslose, die Hartz IV-Leistungen beziehen, das Nachholen von Berufs- und Schulabschlüssen fördert.

In einem nächsten Schritt sollte die Ausbildungsförderung so erweitert wer-

den, damit generell das Nachholen von Schulabschlüssen bis zum Abschluss der Sekundarstufe II sowie beruflicher Abschlüsse innerhalb und außerhalb der dualen Berufsausbildung gefördert kann. Hierbei muss es sich um eine Vollkostenförderung handeln. Verbunden ist das mit einem gesetzlich garantierten Recht auf Freistellung und Rückkehr in den Betrieb.

Eine neue Finanzarchitektur des lebenslangen Lernens

Bisher gibt es zahlreiche Elemente – BAföG, MeisterBAföG, Bildungsprämie etc. – die unverbunden nebeneinander stehen. Um Transparenz zu schaffen und Förderlücken zu schließen muss die Bundesregierung ein Finanzierungssystem aus einem Guss schaffen, das dem Konzept des lebenslangen Lernens gerecht wird.

Die Studienfinanzierung, das Nachholen schulischer und beruflicher Abschlüsse sowie die Weiterbildung und die Aufstiegsfortbildung sollen in einem Bildungsförderungsgesetz zusammengeführt werden. Je nach Ausbildungsgang und persönlicher Ausgangslage sind hier unterschiedliche Förder- und Finanzierungsansätze möglich.

Ein Weiterbildungsgesetz

Um die Weiterbildung in Deutschland voranzubringen, muss die Bundesregierung klare Strukturen schaffen, die für mehr Verbindlichkeit und Planungssicherheit alle Beteiligten sorgen. In einem Bundesgesetz muss deshalb der Rahmen für ein Recht auf Weiterbildung, für rechtlich garantierte Lernzeiten, für eine sichere Finanzierung, mehr Beratung und Transparenz, für bessere Qualitätssicherung und Zertifizierung gesetzt werden.

Non-formal und informell erworbene Kompetenzen validieren

Lernen, das sich außerhalb der formalisierten Bildung in offenen Kontexten vollzieht wird nur in geringem Maße dokumentiert. Dabei erfordern Arbeitskonzepte in den Unternehmen eine umfassendere Kompetenzentwicklung und damit ein Lernen im Prozess der Arbeit. Die heutigen Berufsbiographien verlaufen selten linear und formale Zeugnisse geben immer weniger Auskunft über die berufliche Handlungskompetenz einer Person. Sie geben nur einen veralteten Stand von erworbener Bildung wieder.

Um Lernen im Lebenslauf zu ermöglichen und auch non-formal und informell erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen, muss deren Validierung in öffentlicher Verantwortung geregelt werden. Hierzu können entsprechende Regelungen aus anderen europäischen Ländern (z. B. Schweiz) als Vorbild dienen.

Mehr Investitionen in außerschulische politische Bildung

Politische Bildung gewinnt an Bedeutung, dies umso mehr, da angesichts globaler Wirtschafts- und Finanzkrisen mehr und mehr Menschen Zweifel an der Handlungsfähigkeit und Glaubwürdigkeit demokratischer Institutionen haben – sei es auf regionaler, nationaler oder internationaler Ebene.

Politische Bildung darf kein neues Bildungsprivileg begründen. Sie muss für alle Menschen zugänglich sein. Ausgerechnet bei der politischen Bildung haben der Bund und die Länder ihr Versprechen gebrochen, mehr in Bildung zu investieren. Das zeigen die Einschnitte bei der Bundeszentrale und den Landeszentralen für politische Bildung sowie den Volkshochschulen. Notwendig ist

vielmehr ein Ausbau der Mittel für die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung sowie für die Volkshochschulen, um den Informationsbedarf zu decken und Beteiligung zu erhöhen. Notwendig sind zudem Bildungsfreistellungsgesetze in allen Bundesländern mit bundeseinheitlichen, hohen qualitativen Standards. In Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen müssen endlich Bildungsfreistellungsgesetze eingeführt werden.

Damit dieser Bildungsbereich fortentwickelt werden kann, sind sowohl innergewerkschaftlich wie gesamtgesellschaftlich die nötigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Ein Abbau von Ressourcen ist mit dem Anspruch des Ausbaus der politischen Bildung nicht vereinbar.

Quelle: Beschluss DGB-Bundeskongress 5/2014; Abschnitte Grundsätze und Weiterbildung

Hinweise

Berichterstattung der Länder über die im Rahmen der Nationalen Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012 – 2016 ergriffenen Maßnahmen

Folgende Maßnahmen wurden von den Ländern vereinbart:

1. Die Länder erklären ihre Bereitschaft, sich gemeinsam mit dem Bund und wei-

teren Paktpartnern aktiv an der Öffentlichkeitsarbeit zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus zu beteiligen. Die großen Medienanstalten (Rundfunk, Fernsehen, Verlage) sollen in diesen Prozess ebenso einbezogen werden wie die internetbasierten neuen sozialen Netzwerke.

2. Die Länder setzen sich dafür ein, dass in der ESF Förderperiode 2014-2020 für das Thema Grundbildung eigene Förderbereiche in den Ländern fortgeführt oder neu eingerichtet werden.

3. Die Länder benennen Koordinationsstellen bzw. Ansprechpartner für das Thema Grundbildung in den Ländern. Sie fördern damit den länderinternen und länderübergreifenden Austausch sowie die Kooperation mit dem Bund, den Sozialpartnern und zivilgesellschaftlichen Organisationen.

4. Die Länder prüfen, inwieweit vorhandene regionale Netzwerke genutzt werden können, um Schlüsselpersonen und Netzwerkpartner für Fragen der Grundbildung und Alphabetisierung zu sensibilisieren und eine langfristige Angebots- und Beteiligungsstruktur mit Blick auf Grundbildung und Alphabetisierung zu etablieren.

5. Die Länder begrüßen die Absicht des Bundes, das Programm Bildungsprämie für Grundbildungsangebote zu öffnen. Sie werden in den Ländern die Öffnung vergleichbarer Länderprogramme (Bildungsgutscheine, Bildungsschecks) für Grundbildungsangebote prüfen.

6. Die Länder ergreifen bereits jetzt vielfältige Maßnahmen zur Reduzierung des funktionalen Analphabetismus. Zukünftig werden sie Beispiele guter Praxis verstärkt untereinander austauschen und bestehende Grundbildungsangebote im Rahmen ihrer Möglichkeiten kontinuierlich ausbauen

7. Die Länder prüfen die Aufnahme der Themen Alphabetisierung und Grundbildung entsprechend des aktuellen wissenschaftlichen Standes in die jeweiligen Curricula der Lehramtsstudiengänge.

8. Die Länder werden regelmäßig über die im Rahmen des Grundbildungspaktes ergriffenen Maßnahmen berichten.

Zu 1) Nach dem Start der Öffentlichkeitskampagne des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im September 2012 hat das BMBF gemeinsam mit den Ländern zwischen Oktober und Dezember fünf Regionalveranstaltungen durchgeführt: Sachsen-Anhalt (Magdeburg), Nordrhein-Westfalen (Bochum), Rheinland-Pfalz (Trier), Niedersachsen (Oldenburg), Bayern (München). Die Veranstaltungen wurden durch regionale Pressearbeit begleitet und die kommunalen Verantwortlichen aus Politik, Verwaltung, Volkshochschulen, Weiterbildungsverbänden, Arbeitsagenturen einbezogen. ...

Den Partnern wurden von Seiten des Bundes Ausstellungs- und weitere Informationsmaterialien zur Verfügung gestellt. Die Länder haben ihre Koordinationsstellen über den Zeitplan der Werbe- und Kinospots „Lesen & Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“ und die Möglichkeit zur Bestellung von Werbemateri-

alien (Plakate, Flyer, etc.) informiert und um Unterstützung der Öffentlichkeitskampagne gebeten.

Darüber hinaus sensibilisieren die Länder Öffentlichkeit und Multiplikator/innen in Fachveranstaltungen, durch Presseveröffentlichungen oder beispielsweise „Vor-Ort“-Besuchen der für Alphabetisierung und Grundbildung zuständigen Minister/innen und Senator/innen. Diese Maßnahmen werden fortgeführt.

Mit Blick auf eine durch die Öffentlichkeitskampagne möglicherweise zu erwartende stärkere Nachfrage haben die Länder ihre Kursangebote quantitativ ausgeweitet und beispielsweise einen eigenen Haushaltsansatz für Alphabetisierung und Grundbildung eingerichtet oder die Grundförderung für Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen aufgestockt, in ihren Projektförderungen einen eigenen Förderschwerpunkt aufgelegt, über den Europäischen Sozialfonds (ESF) zusätzliche Mittel in der auslaufenden ESF-Förderphase bereit gestellt, darauf hingewirkt, vorhandene Kurskapazitäten mit Blick auf die Zahl der Teilnehmenden stärker auszuschoöpfen.

Zu den quantitativen kommen in den Ländern begleitend qualitative Maßnahmen wie z. B.

- Sensibilisierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Behörden, Institutionen, Betrieben, Berufsschulen etc.
- weitere Gewinnung von Unterstützerguppen, z. B. von Ehrenamtlichen und Patenschaften
- Ansprache besonderer Zielgruppen wie Migrantinnen und Migranten, Roma/Sinti etc.
- Professionalisierung des pädagogischen und des Verwaltungspersonals

- Entwicklung lebensweltorientierter niedrigschwelliger Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote zur gezielten Ansprache Betroffener
- Einbeziehung regionaler Netzwerke
- die Einrichtung von Regionalstellen Alphabetisierung und Grundbildung oder regionaler Grundbildungszentren
- Einrichtung runder Tische, ressortübergreifender Arbeitsgruppen, Grundbildungspakt auf Länderebene.

Zusammenfassend ergreifen die Länder über die im Rahmen der Nationalen Strategie verabredeten Aktivitäten hinaus vielfältige quantitative und qualitative Maßnahmen. Sie sollen Öffentlichkeit und Betroffene für Fragen der Alphabetisierung und Grundbildung sensibilisieren und Hilfestellung geben, ein geeignetes Lernangebot zu ermitteln. Dabei arbeiten die Länder eng mit Akteuren aus Politik, Wirtschaft, Verbänden und Zivilgesellschaft zusammen und beabsichtigen, diese Maßnahmen fortzuführen.

Zu 2) In einigen Ländern ist es in der derzeitigen ESF-Förderphase noch kurzfristig gelungen, eigene Förderprogramme für Alphabetisierung und Grundbildung entweder neu einzurichten oder fortzuführen.

Für die neue ESF-Förderphase (2014 bis 2020) sind Mittel für Maßnahmen der Alphabetisierung und Grundbildung angemeldet. In der überwiegenden Zahl sind die landesinternen Planungen bzw. Ressortabstimmungen jedoch noch nicht abgeschlossen und hängen insbesondere vom Abschluss der zugrunde liegenden europäischen Gesetzgebungsverfahren (EU-Verordnungen) und der Ausstattung des ESF ab.

Zu 3) In allen Ländern sind Koordinationsstellen und Ansprechpersonen für

das Thema Alphabetisierung und Grundbildung benannt. Die Länder haben verabredet, sich untereinander stärker über Ansätze, Methoden, etc. auszutauschen. Ein erster Workshop fand auf Einladung Nordrhein-Westfalens statt (s. auch zu Punkten 4. und 6.). Die Länder stehen in einem regelmäßigen Austausch mit dem Bund und weiteren an der Nationalen Strategie beteiligten Akteuren. ...

Der vorliegende Bericht zeigt, dass die Länder bereits seit langem vielfältige Maßnahmen und Aktivitäten zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus ergreifen. Mit der Ausrufung einer Nationalen Strategie hat dieses Engagement zweifelsohne eine weitere Steigerung erfahren.

Gleichwohl ist festzustellen, dass die Angebote angesichts einer Zahl von 7,5 Millionen Menschen mit Alphabetisierungsbedarf noch weiter ausgebaut werden müssen.

So fordern beispielsweise der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung jährlich rund 100.000 Plätze in Alphabetisierungskursen zusätzlich und der Deutsche Volkshochschulverband (dvv) die Bereitstellung von 20.000 zusätzlichen Plätzen im 1. Jahr, 36.500 im 2. Jahr, 66.000 im 4. Jahr und 66.000 im 5. Jahr ...; der Finanzbedarf beliefe sich nach einer Modellrechnung des dvv bei einer intensiven Förderung ähnlich den Alphabetisierungskursen des BAMF auf über 400 Mio. Euro. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass die tatsächliche Inanspruchnahme von Alphabetisierungsangeboten von den Ländern nur bedingt beeinflussbar ist. Auch bei einer hinreichenden gesellschaftlichen und individuellen Mobilisierung für Angebote im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich ist zudem darauf zu verweisen, dass die Alphabetisierungs- und Grundbildungsar-

beit mit Erwachsenen personell und zeitlich aufwändig ist und eine Ausweitung des Angebotes entsprechende finanzielle Ressourcen erfordert.

Quelle: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgWeiterbildung/Nationale_Strategie_Alphabetisierung-Bericht_2012.pdf

European Literacy Network (ELiNet)

Ziel des Netzwerkes ELiNet ist es, die Lese- und Schreibfähigkeit in Europa weiter zu verbessern.

Der Bundesverband Leseförderung e.V. ist Mitglied im neugegründeten European Literacy Network. Zusammen mit 80 Organisationen aus 28 Ländern werden in den kommenden zwei Jahren Konzepte entwickelt, Strategien erarbeitet und Maßnahmen initiiert, um die Lese- und Schreibkompetenz von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen weiter zu verbessern.

Der Bundesverband Leseförderung (BVL) wird zusammen mit Partnerorganisationen aus den Niederlanden, Großbritannien, Belgien und Irland Kampagnen entwickeln, die die Aufmerksamkeit in Europa für diese Thematik erhöhen.

Vom 24. bis 27. Februar 2014 fand in Wien die Eröffnungskonferenz statt, die von der Universität zu Köln und dem Österreichischen Buchklub der Jugend organisiert wurde. Prinzessin Laurentien aus den Niederlanden und die EU-Kommissarin für Bildung, Kultur, Jugend und Mehrsprachigkeit, Androulla Vassiliou eröffneten zusammen mit Prof. Christine Garbe von der Universität zu Köln die Konferenz.

Quelle: Pressemitteilung www.eli-net.eu

Ich-will-lernen.de

Ich-will-lernen.de ist ein Internet-Lernportal zur Grundbildung für gering qualifizierte Erwachsene.

Der Lernbereich Alphabetisierung und Grundbildung bietet mit individuellen Übungen einen niederschweligen Einstieg in Lernprozesse der Grundbildung: Schreiben, Rechnen und Übungen zum Alltag sowie zur Ökonomischen Grundbildung (Leben und Geld).

Im Lernbereich Förderung der Abschluss- und Beschäftigungsfähigkeit/chulabschlüsse können Lernende sich in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch sowie berufliche Orientierung auf ihren Schulabschluss vorbereiten.

Der Lernbereich Leben und Geld bietet Übungen zu Themen rund um die Ökonomische Grundbildung an. Er setzt an konkreten ökonomisch geprägten Lebenssituationen der Lernenden an und bietet Inhalte zu den Themen: Haushalt, Arbeit und Arbeitslosigkeit, Schulden, Konsum, Bankgeschäfte und Vorsorge/Versicherungen.

Das Portal kann von den Lernenden sowohl individuell genutzt werden als auch im Rahmen von Präsenzkursen im Bereich Alphabetisierung und Nachholen des Hauptschulabschlusses.

Präsenzeinheiten:

Typ 1: „Lerncafé“

Typ 2: „Lernen am PC“

Typ 3: „Tägliches Lernportal“

Typ 4: „Lernwerkstatt“

Typ 5: „Klassisches Kurskonzept“

Typ 6: „Verpflichtendes Selbststudium“
Regelmäßige Nutzung

Typ 7: „Ergänzendes Selbststudium“
Ergänzende Nutzung zum Unterricht

Typ 8: „Kursvorbereitung“

Seit 2004 haben sich insgesamt knapp 450.000 Interessierte für das Lernportal www.ich-will-lernen.de ein Passwort geben lassen (Stand: Januar 2014).

Die Evaluation kommt nach der Begleitung und Untersuchung der eingesetzten Konzepte zu dem positiven Fazit: „...ausgehend von den in allen Kursen über den gesamten Projektzeitraum beobachteten durchwegs positiven Reaktionen der TeilnehmerInnen und deren positivem Gefühlserleben bei der Arbeit im Lernportal ist dessen Einbindung in Kurse der Erwachsenenalphabetisierung sowie in den Unterricht von Kursen zum Nachholen des Schulabschlusses in Form von Blended-Learning Szenarien auf jeden Fall empfehlenswert“

Ein grundsätzlicher Vorteil ist die Binnendifferenzierung, d. h., dass alle Lernenden an ihren individuellen Stärken und Schwächen arbeiten können und auf diese Weise vom Lernstand ganz heterogene Gruppen zusammen arbeiten können.

Weiterhin sind die meisten Aufgaben im Lernportal so konstruiert, dass sie direkt vom System korrigiert werden. So wird den Lernenden unmittelbar das Ergebnis der von ihnen erledigten Aufgaben mitgeteilt. Sie bestimmen ihr eigenes Lerntempo, sie sehen selber ihren Lernfortschritt, es ist Abwechslung zur sonstigen Schreibtischarbeit oder trägt zur Förderung der Lernerautonomie bei.

Zu erwähnen bleibt, dass auch für die Lehrenden die Nutzung des Lernportals vielfältige Vorteile bietet. So steht den Lehrenden mit dem Lernportal z. B. ein großer Pool an Aufgaben zur Verfügung, der im Unterricht auch binnendifferenziert eingesetzt werden kann.

Quelle: Dr. Torben Schön, Projektleiter Evaluation beim DVV, (stark gekürzt und verändert, pf)

Grundbildung

Zunehmend werden über Schreiben, Lesen und Rechnen hinaus andere Kompetenzen Gegenstand der Alphabetisierungsdebatte. Begrifflich wird entweder der Begriff „Alphabetismus“ ausgeweitet, oder aber es wird nach einem umfassenden Konzept der „Grundbildung“ gesucht: Es sind zunächst der technische und der ökonomische Analphabetismus ins Blickfeld geraten:

„Finanzieller Analphabetismus“

Beim Wort Analphabetismus denken die meisten an Defizite im Lesen und Schreiben. Bezöge man weitere Grundkompetenzen, die für eine vollständige Teilhabe an der heutigen Lebens- und Arbeitswelt erforderlich sind, in die Betrachtung ein, träten wohl noch viel problematischere Ergebnisse zu Tage. Das belegt nun auch eine weltweite Studie zum Grundwissen über Geld, über die das US-Magazin *The Atlantic* berichtet. Das verblüffende Ergebnis: 47 % aller Deutschen konnten drei einfache Fragen zum Thema Finanzen nicht beantworten. Mit diesem erschreckenden Ergebnis steht Deutschland weltweit noch am besten da.

In der Studie wurden in aller Welt drei simple Fragen zum Thema Geldanlage gestellt. Zum Vorschein kam ein erschreckender Grad an finanziellem Unwissen.

1. Angenommen, Sie haben 100 Dollar auf dem Konto, bei einem Zinssatz von 2 Prozent. Wie hoch glauben Sie, ist Ihr Kontostand nach fünf Jahren, wenn Sie das Geld nicht anrühren? A) mehr als 102 Dollar; B) exakt 102 Dollar; C) weniger als 102 Dollar; D) weiß nicht/keine Antwort.

2. Stellen Sie sich vor, der Zins auf Ihr Konto beträgt 1 Prozent und die Inflationsrate liegt bei 2 Prozent. Können Sie mit dem Geld nach einem Jahr A) mehr kaufen; B) genauso viel kaufen; C) weniger kaufen; D) weiß nicht/keine Antwort.

3. Ist die folgende Aussage richtig oder falsch? „Der Kauf einer einzelnen Aktie ist in der Regel weniger riskant als der Kauf eines Aktienfondsanteils.“ A) richtig; B) falsch; C) weiß nicht/keine Antwort.

Korrekt sind die Antworten 1-A; 2-C; und 3-B.

Nur eine sehr knappen Mehrheit in Deutschland kann alle drei Fragen richtig beantworten. Das ergab die Studie, die zuerst im „Journal of Economic Literature“ („JEL“) veröffentlicht worden ist.

Demnach konnten lediglich 53 Prozent aller Befragten in Deutschland diese drei Fragen zum Thema Geldanlage korrekt beantworten. Damit hat Deutschland weltweit noch das beste Ergebnis erzielt. Ähnlich gut kam nur die Schweiz weg, wo 50 Prozent der Befragten drei richtige Antworten gaben.

Ansonsten ergibt sich vor allem für die Industriestaaten der westlichen Welt, in denen eigentlich ein Mindestmaß an Finanzverständnis vorauszusetzen sein sollte, ein problematisches Resultat: 69 Prozent der Franzosen beispielsweise konnten nicht alle drei Fragen richtig beantworten, ebenso wie 73 Prozent der Japaner, 75 Prozent der Italiener, 76 Prozent der Neuseeländer und 79 Prozent der Schweden.

Nach der Studie der US-Wissenschaftlerinnen Annamaria Lusardi von der George Washington University in Washington D.C. und Olivia S. Mitchell von der University of Pennsylvania be-

standen lediglich 30 Prozent der US-Amerikaner das kleine Finanzquiz fehlerfrei – 70 Prozent fielen durch.

Die Untersuchung von Lusardi und Mitchell offenbart einen erschreckenden Grad an finanziellem Analphabetismus in aller Welt, schreibt „The Atlantic“. Und das führe zu einem gefährlichen Paradoxon: Die Ignoranz in Gelddingen breite sich ausgerechnet in einer Zeit aus, in der eine solche Unwissenheit aufgrund der Finanzsituation gefährlicher ist als je zuvor.

Die Interpretation liefern die Studienautoren selbst: Die Finanzmärkte weltweit stünden Privatanlegern offener denn je. Neue Produkte und Finanzdienstleistungen breiten sich aus, zudem sei das Kredit- und Hypothekengeschäft mit Privatkunden, das bereits zur vergangenen Finanzkrise beigetragen habe, wieder auf dem Vormarsch.

Gleichzeitig steigt die Verantwortung für die eigene Altersvorsorge. Man muss immer mehr selbst entscheiden, wie viel gespart wird, wo investieren, und in welchem Maße sie – vor allem im Ruhestand – ihre Ersparnisse aufbrauchen können, so Lusardi und Mitchell.

Die Folge von alledem: Eine immer größere Zahl von Menschen ist nur eine falsche Entscheidung vom persönlichen Ruin entfernt. Und der Schlüssel um dieses Problem zu lösen liege in Kenntnissen in finanziellen Dingen. Nach Ansicht der Wissenschaftler Lusardi und Mitchell ließe sich die wirtschaftliche Situation insbesondere von Leuten mit geringem Bildungsstand stark verbessern, wenn sie in Finanzfragen besser informiert wären.

Die Nachfrage nach Weiterbildung zur Kenntnisvermittlung ist allerdings gering: Der Großteil der Bevölkerung, und zwar vor allem in den USA, den Niederlanden und Deutschland, auch das ergab die Lusardi-Mitchell-Studie, glaubt vielmehr, zusätzliche Vermittlung finan-

zieller Grundkenntnisse nicht nötig zu haben, weil das erforderliche Wissen bereits vorhanden sei.

Die Menschen überschätzen sich selbst dramatisch. Der Kampf gegen den finanziellen „Analphabetismus“ ist daher nicht nur enorm wichtig. Er ist offenbar auch ziemlich schwer zu führen.

Besondere Anstrengungen dürften in den „postsowjetischen“ Staaten - beispielsweise in Russland sowie in Rumänien – erforderlich sein. Dort lag die Quote derer, die alle drei „Quizfragen“ richtig beantworten konnten, bei jeweils lediglich knapp 4 Prozent. Auch die Tatsache, dass die Menschen beider Länder aufgrund der sozialistischen Vergangenheit gewissermaßen einen Startnachteil haben, weil solche Kenntnisse nicht wichtig waren, bietet nur wenig Trost.

Quelle: Bericht im „manager magazin online 8.5. 2014, gekürzt und verändert, pf)

Technischer Analphabetismus

Distanz bei gleichzeitiger Unkenntnis wird inzwischen als naturwissenschaftlicher Analphabetismus charakterisiert. Zunehmend wird aber auch in Frage gestellt, ob Gesellschaften, die sich als moderne Industriegesellschaften apostrophieren, sich solches auf Dauer werden leisten können.

„You don't have to be a scientist. But at least know and understand what's going on!”

Wir leben in einer Welt, die in sämtlichen Aspekten durch die Wissenschaft geprägt ist. So gut wie nichts, was uns in unserem Alltag umgibt wäre ohne die wissenschaftliche Forschung der letzten paar hundert Jahre vorhanden. Ich schreibe diesen Text auf einem Laptop, der allein

schon fast die komplette moderne Physik (Quantenphysik, Materialphysik, Kernphysik, Elektromagnetismus etc.) beinhaltet. Neben mir läuft Musik im Radio – auch das ist reine Physik. Aber auch der ganze andere Kram, der auf meinem Schreibtisch so rumliegt – mein Handy, die Getränkeflasche aus Plastik, die Schere aus rostfreien Stahl, der Kugelschreiber, eine Packung mit Medikamenten, ein Stapel Bücher –, wäre ohne Wissenschaft nicht da. Selbst das T-Shirt, das ich trage; das Haus, in dem ich wohne, und der Stuhl, auf dem ich sitze, beinhalten jede Menge Wissenschaft.

Und trotzdem haben viele Menschen erstaunlich wenig Ahnung von Physik, Chemie, Biologie und den ganzen anderen Wissenschaften, die unser Leben prägen oder stehen ihnen gar feindlich gegenüber. Das ist nicht nur schade – Wissenschaft ist wahnsinnig spannend und faszinierend! –, sondern auch unverständlich. Gerade weil Wissenschaft unser Leben so komplett durchdringt, sollte es eigentlich selbstverständlich sein, dass man sich darüber informiert. Und – wer keine Ahnung hat, den kann man leicht reinlegen und ausnutzen. Auch wenn wir der Wissenschaft quasi alles verdanken, was wir in unserer modernen Zivilisation zur Verfügung haben, heißt das ja nicht, dass hier nur Friede, Freude und Eierkuchen herrscht. Denn selbstverständlich bergen neue Entwicklungen auch Risiken, und wenn man davon keine Ahnung hat, dann wird es schwierig, mitzudiskutieren (das sieht man ja zum Beispiel wunderbar an Debatten über Gentechnik, Nanotechnologie oder Stammzellenforschung).

Es sollte eigentlich jedem ein Anliegen sein, so gut wie möglich über die Welt, in der man lebt, Bescheid zu wissen. Und unsere Welt ist eine Welt der Wissenschaft.

Quelle: <http://scienceblogs.de/astrodic-ticum-simplex/2010/07/28/gegen-den-wissenschaftlichen-analphabetismus/>

Weitergehend sind handlungsorientierte Grundbildungskonzepte, die auf den Verwendungszusammenhang erworbenen Wissens abstellen.

„Arbeitsplatzbezogene Grundbildung“ Leitfaden des Instituts der deutschen Wirtschaft

„...Der demographische Wandel macht es erforderlich, vorhandene Potenziale zu erschließen, um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Daher ist davon auszugehen, dass die mangelnde Grundbildung und Strategien der Kompensation verstärkt auch zum Thema in der betrieblichen Weiterbildung werden. Bislang spielt die arbeitsplatzbezogene Grundbildung wegen des vergleichsweise geringen Bedarfs kaum eine Rolle in der betrieblichen Weiterbildung, weil diese in der Regel tätigkeits- und anlassbezogen ist. Auch in der Weiterbildungsdiskussion in Deutschland wurde die nachholende Grundbildung kaum beachtet (...). Hinzu kommt, dass bestehende Angebote zur Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene wenig Bezug zur Arbeitswelt haben.

Dieser Leitfaden zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung für Unternehmen wurde im Rahmen des Verbundvorhabens „Chancen erarbeiten – Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene im Kontext von Wirtschaft und Arbeit“ vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW Köln) in Kooperation mit dem Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V., Regionalbüro Darmstadt, entwickelt.

Der funktionale Analphabetismus hebt die schriftsprachlichen Fähigkeiten

von Erwachsenen hervor, die niedriger sind als die zur Teilhabe an Gesellschaft und Arbeit mindestens erforderlichen. Grundbildung schließt neben der Fähigkeit, lesen, schreiben und rechnen zu können, weitere Qualifikationen ein, zum Beispiel soziale und personale Kompetenzen, den Umgang mit Technologien, Englischkenntnisse sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zum selbstständigen Lernen.

Der Ansatz der arbeitsplatzbezogenen Grundbildung stammt aus dem angelsächsischen Raum und wird dort als Workplace Basic Education (WBE) bezeichnet. Gemeint ist damit das nachträgliche Lernen von berufsrelevanten Grundbildungsinhalten am Arbeitsplatz, vor allem Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen, aber auch Problemlösungsstrategien, Teamarbeit oder die Computeranwendung. Adressaten sind solche Mitarbeiter/-innen, deren Basiskompetenzen nicht bzw. nicht mehr für die geänderten Anforderungen am Arbeitsplatz ausreichen. Damit umfasst WBE das nachholende Lernen von grundlegenden Fähigkeiten am Arbeitsplatz bzw. für den Arbeitsplatz, die in der Regel bereits durch das allgemeinbildende Schulwesen hätten vermittelt werden müssen.

Die vielfältigen Weiterbildungsangebote richten sich an Mitarbeiter/-innen, deren Kompetenzen nicht bzw. nicht mehr für die sich wandelnden Erfordernisse am Arbeitsplatz ausreichen. Programme zur Workplace Basic Education in angelsächsischen Ländern fördern überwiegend – zugeschnitten auf die jeweiligen betrieblichen Belange: Leseverstehen – Sprechen – Schreiben – Rechnen.

Öffentliche Programme zur Förderung von arbeitsplatzbezogener Grundbildung können ein Hebel sein, die Beschäftigungsfähigkeit von illiteraten und

geringqualifizierten Personen innerhalb wie außerhalb des Beschäftigungssystems zu verbessern. Da vergleichbare Maßnahmen in Deutschland nicht vorliegen, entscheidet hier zum einen vielmehr die Motivation des Einzelnen, sich durch die Beteiligung an entsprechenden Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen zu qualifizieren. Zum anderen bestimmen vor allem die Bedarfe der Unternehmen, ob und in welchem Umfang im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung Geringqualifizierte mit unzureichender Grundbildung gefördert werden. ...

Wenn Unternehmen Grundbildungsmaßnahmen für Beschäftigte planen und weder das Know-how noch die Ressourcen für eigene Angebote haben, können sie auf Angebote von freien Bildungsträgern zurückgreifen. Die Volkshochschulen sind in Deutschland der Hauptanbieter für nachholende literale Grundbildung. Vor allem bei beruflich orientierten Bildungsträgern spielt arbeitsplatzbezogene Grundbildung bislang kaum eine Rolle. Angaben des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zufolge nahmen im Jahr 2009 etwa 31.000 Personen an Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungskursen teil. Etwa 5.000 Teilnehmer an Kursen bei anderen Bildungsträgern kommen noch nach Schätzung dazu (...). Darüber hinaus lernen etwa 20.000 Personen regelmäßig anonym im Lernportal www.ich-will-lernen.de, einer vom BMBF geförderten Selbstlernplattform (...). Bezogen auf die Zahl der 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland ist der Anteil derjenigen Personen, die aktiv Kurse besuchen, äußerst gering. Hinzu kommt, dass es sich überwiegend um die Teilnahme an allgemeinen Grundbildungskursen handelt, die auf die Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit abzielen. Hinsichtlich der Verfügbarkeit gibt es erhebliche regionale Unterschiede, ein flächende-

ckendes Angebot ist nicht gegeben. Angebote spezifisch für den Beruf oder Arbeitsplatz bilden eher die Ausnahme. Auch bei berufsorientierten Bildungsträgern haben berufsbezogene Grundbildungsangebote für erwachsene Geringqualifizierte kaum einen Stellenwert. So ergab eine Recherche des IW Köln, dass Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern zwar Maßnahmen im Bereich der Berufsvorbereitung und der Förderung von Auszubildenden anbieten, aber keine berufsbezogenen Grundbildungskurse. ...

Empfehlungen zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung

- Vorgesetzte, Führungskräfte, Personalexperten, Betriebsräte im Unternehmen sollten sensibilisiert werden für die Möglichkeit vorhandener Grundbildungsdefizite von Mitarbeitern/innen.
- Als lernförderliche Bedingungen haben sich kleine Lerngruppen von sieben bis zehn Personen, eine motivierende angstfreie Lernatmosphäre, die Freiwilligkeit der Teilnahme, eine gute zeitliche und räumliche Erreichbarkeit des Angebots (flexibel zum Beispiel hinsichtlich der Arbeitsschichten) erwiesen.
- Mögliche Hemmschwellen zur Teilnahme an den Kursen sollten niedrig gehalten werden – von der sensiblen Ansprache der Betroffenen bis hin zur wertschätzenden Bezeichnung der Maßnahme, um die Bereitschaft der Mitarbeiter/innen, das Problem anzugehen, nicht zu gefährden (...).
- Maßnahmen zur Grundbildung für den Arbeitsplatz sollten sich an individuellen literalen Mitarbeiterbedürfnissen sowie an Anforderungen unterschiedlicher Branchen und Tätigkeitsbereiche orientieren. Es emp-

- fehlt sich eine Analyse des Bedarfs der Grundbildungsanforderungen an den jeweiligen Arbeitsplätzen (...).
- Für die Zielgruppe eignen sich lebens- und arbeitsweltorientierte sowie praxisnahe Angebote, ausgerichtet am (beruflichen) Alltag und an der konkreten Lebenssituation der Teilnehmenden.
 - Entsprechend sollten die Inhalte und Materialien teilnehmerbezogen gestaltet und abwechslungsreiche, erwachsenenbezogene Methoden eingesetzt werden. Dabei ist die Verbindung der Lese- und Schreibförderung mit dem Arbeiten am Computer vorteilhaft.
 - Einstufungs- bzw. Kompetenztests sollten bedachtsam eingesetzt werden, um das Leistungsniveau der Lerngruppe einordnen zu können, aber keine zusätzlichen Hemmschwellen für bildungsungewohnte Mitarbeiter/innen aufzubauen.
 - Es ist zu empfehlen, einen vergleichsweise höheren Zeitumfang
 - von Maßnahmen zur Verbesserung der Grundbildung einzuplanen. Zeitintensive Maßnahmen von insgesamt 100 bis 150 Stunden erzielten deutlich messbare Lernzuwächse, während diese in 30- oder 40-stündigen Kursen geringer ausfielen.
 - Bei der Wahl der Dozenten/Trainer ist es wichtig, auf vorhandene Erfahrungen in der Grundbildungsarbeit und im Umgang mit bildungsungewohnten Lernern zu achten.
 - Eine Evaluation der Maßnahmen hilft, Lernerfolge einschätzen und Rahmenbedingungen gegebenenfalls in Zukunft optimieren zu können.“
- Quelle:* www.iwkoeln.de/de/studien/gutachten/beitrag/63336
- Erstaunlicherweise werden hier Ansätze wieder aufgenommen, wie sie in den 1980er Jahren im Konzept „Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung“ formuliert worden sind.*
- (stark gekürzt, pf)

Personalia

Wilhelm Flitner 125. Jubiläum seines Geburtstags

Am 20. August 2014 jährt sich zum 125. Mal der Geburtstag Wilhelm Flitners. Sein Wirken durchzieht das 20. Jahrhundert. Er hat seit seinen Aktivitäten in der Jugendbewegung, seinem Engagement für die Volkshochschularbeit in Thüringen, über seine Berufung an die Pädagogische Akademie in Kiel 1926 und von dort 1929 als ordentlicher Professor an die Universität Hamburg, über seine Funktion als Vorsitzender des Schulausschusses der Westdeutschen Rektorenkonferenz und als Organisator der „Tutzingener Gespräche“ zum Problem der Hochschulreife bis hin zu seinem Tod am 21.1.1990 die Erziehungswirklichkeit und das Bildungsdenken in Deutschland geprägt. (Die Aktivitäten Flitners werden dargestellt in einem zum 125. Geburtstag erscheinenden Bandes: Faulstich, Peter: Wilhelm Flitner – die Jugendbewegung, die Erwachsenenbildung und die Pädagogik. Weinheim 2014.

Wilhelm Flitner war einer der tonangebenden Akteure der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik und darüber hinaus in der entstehenden Bundesrepublik. Aus dem der Jugendbewegtheit folgenden „Kriegserlebnis“ stammen für viele der Beteiligten die wichtigsten Anstöße für die nach 1919 entstehende Volkshochschulbewegung, welche später bissig als ein „Volkshochschulrummel“ karikiert wurde.

„Schon in den Kriegsgesprächen kamen wir zu dem Schluss: Wer die geistige

Basis eines neuen demokratischen Staates betrachtet, musste langfristig auf eine Reform des Bildungswesens, kurzfristig aber auf augenblickliche Vertiefung der Erwachsenenbildung in allen Volksschichten dringen.“ (GS 11, S. 260 f.)

Zunächst war nach dem Zusammenbruch des Kaiserreichs die materielle Not erdrückend: Hunger, Wohnungs- und Kleidungsknappheit lastete auch auf dem Bürgertum.

Als die Volkshochschulbewegung in Jena Anfang 1919 begann, wurde die Initiative von Herman Nohl, Eugen Diederichs und Wilhelm Rein angestoßen. Die Geschäftsführung der Jenaer Volkshochschule wurde Flitner angeboten und er sagte zu. Die Erfahrung der Bildungsarbeit mit Erwachsenen vor dem Hintergrund seiner eigenen reformpädagogischen Positionen hat Flitners pädagogisches Denken lebenslang geprägt. Im Rückblick auf die „Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit“ resümiert der neunzigjährige Wilhelm Flitner anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Regensburg am 22. Mai 1979:

„Es war im Kriege, daß mir die Tätigkeit für die Weiterbildung von Erwachsenen als Aufgabe verstärkt ins Blickfeld kam [...].“ (Gesammelte Schriften, im Folgenden zitiert als GS; hier GS 1, 1982, S. 321)

Ein Anlass war ein Erstaunen darüber, wie viele künstlerische Talente es in den besetzten Gebieten in Flandern oder im Artois unter Handwerkern, Krämern und Landwirten gab, besonders im Vergleich zur scharfen Abspaltung dieser Gruppen gegenüber „einer gebildeten Bevölkerung“ im deutschen Kaiserreich.

„Aber daß die Kluft, die zwischen den Gruppen verschiedener Schulbildung bestand, ein Übel sei, für den Staat wie für die Kultur, das drängte sich auf. Sprache, Gedankenkreis, Geschichtsbeußsein, politische Grundsätze gingen

völlig auseinander. ... Wie der Krieg auch ausgehe, heimkehrend müßten wir einen neuen Anfang machen und uns entschlossen einsetzen für die Schulreform und auch sofort für die Weiterbildung und geistige Belebung der erwachsenen Generation auf dem Weg einer neuen ‚Freien Volksbildung‘. Sie dürfe nicht auf den Staat warten, sondern müsse gleich aus Bürgerinitiative in Gang kommen.“ (Ebd. S. 322)

In vielen Briefen und Gesprächen – z. B. mit Nohl an der Front in Frankreich – war klar geworden, welches große geistige „Gefälle unter den Volksschichten“ bestand, aber gleichzeitig auch, welche „hervorragende einzelne achtungsgebietende Charaktere in allen Schichten“ (ebd.) wirkten.

„Schon in den Kriegsgesprächen kamen wir zu dem Schluß: wer die geistige Basis eines neuen demokratischen Staates bedachte, mußte langfristig auf eine Reform des Bildungswesens, kurzfristig aber auf augenblickliche Vertiefung der Erwachsenenbildung in allen Volksschichten drängen.“ (Ebd. S. 260 f.)

Diese Stimmung verbreitete sich im ganzen Deutschland und führte zur Gründungswelle der Volkshochschulen. Am 1. April 1919 erfolgt die Eröffnung der Abendvolkshochschule in Jena unter Geschäftsführung von Wilhelm Flitner.

Aus dem politischen und personellen Zusammenhang entstand Flitners in der Erwachsenenbildungsdiskussion bekannteste Schrift „Laienbildung“ (Flitner 1921), die in der Rezeption als „kühn“ und „fast als einen Geniestreich“ aufgenommen, aber auch als „romantizistisch“ und „illusionär“ bezeichnet wurde. Ein Jahr nachdem er die Leitung der Jenaer Volkshochschule übernommen hatte, verfasste er diesen programmatischen Text. Die „Laienbildung“ ist Flitners meistbesprochener und zitierter Text (Ob allerdings die tatsächliche Leser-

schaft ebenso hoch war und ist, bleibt unbelegt.). Thema ist die Spaltung der Gesellschaft, die als zu überwinden in nahezu allen Konzepten der Erwachsenenbildung mitschwingt und unter den Begriffen Klassen, Schichten und Milieus und mit Strategien wie Adressatenbezug, Teilnehmerorientierung, Selbststeuerung usw. bearbeitet worden ist: Der Zugang zu Bildung ist – in Flitner Sprache – scharf getrennt zwischen dem Priesterstand der Gelehrten und dem Laienstand des Volkes. Flitner versucht eine Volksbildung zu begründen, welche kulturelle Traditionen bewahrt, sinnliche Erfahrung aufnimmt und gleichzeitig auf Wissenschaft und Vernunft baut. Die „Laienbildung“ ist die Utopie einer neuen, an alte Traditionen anknüpfenden, geistigen kulturellen Gemeinschaft, die aber auch mit moderner Wissenschaft, Technik und Rationalität verbunden werden soll (ebd.). Behandelt wird ein Thema, das alle Erwachsenenbildungsbemühungen seit ihren Anfängen durchzieht. In der „Laienbildung“ erhält dies eine besondere Fassung, welche die Klassenspaltung als „Kluft zwischen den Bildungsschichten“ auffasst:

„Nur der Künstler und Denker und eine Anzahl hervorragender Menschen, die in eine ganz besondere Schule gegangen sind, und da ein Wesentliches erarbeitet haben, was heute Bildung heißt, die könnten von sich sagen, daß ihr Leben erfüllt sei von Geistigem. Nimmt man solche Leute zum Maß, alle anderen sinken dann herab in die Reihe der Halb- und Ungebildeten. ... Sie sind Laien geblieben, jene wenigen aber bildlich gesprochen, die die Priesterschaft der Bildung eingegangen.“ (Ebd.)

Ein solcher, religiös untermalter Begriff von Bildung könnte leicht kippen: entweder in verklärende Naivität oder zu entmündigender Elitität. Gegen einen priesterschaftlichen Bildungsbegriff setzt

Flitner die Vorstellung einer „Laiengeistigkeit“, welche die gesamte Bevölkerung umfasst. Er versucht eine Gradwanderung zu einer neuen Gemeinsamkeit.

„Der Sachverhalt ‚Volksbildung‘ bedeutet das Enthaltensein eines geistigen Lebens in dem werktätigen und gemeinsamen drin.“ (GS 1, 1982, S. 33)

Flitners Hoffnung richtet sich auf die Gemeinschaft zwischen Menschen beider Bildungsgruppen, die schöpferisch Neues hervorbringen.

„Der Gebildete im neuen Sinne wird laiengeistig sein. Er wird der tätige, im natürlichen Dasein schaffende Mensch bleiben auch da, wo ihm die geistige Welt begegnet.“ (Ebd. S. 78)

Gegen eine Gelehrtenschulung wird die Idee einer „Lebensschulung“ (ebd. 79) gestellt. Die Gedankenreihe mündet im Schaubild eines laienmäßig gebildeten, einfachen, arbeitsstarken und solidarischen Volkes (ebd.). Wilhelm Flitner bezieht sich auf die „Schönheit, Tiefe und Sammlung unmittelbaren Lebens“ (ebd. S. 80).

Wilhelm Flitner hielt lebenslang an der Idee der Laienbildung fest. Der Aufsatz „Das Laienproblem ist universell“ von 1966 (GS 1, 1982, S. 297-304) rechtfertigt und aktualisiert das Konzept. Er setzt den Begriff des Laien ins Verhältnis zu seinem Gegenteil; dem Fachmann aber auch dem Priester (ebd. 298). Laien werden jedoch immer bestimmt von den Anderen, dem Wehstand oder Ordensstand Angehörigen: „ein schlächt, einfältig und unwissend mensch“ (Grimms Wörterbuch). Flitner dagegen hebt Expertise – ein „spezialisiertes Können und Wissen“, „gesellschaftliche Verschiedenheit“ und „eigentümliche Verantwortlichkeiten“ hervor. Damit bezieht er sich dann doch auf Vorstellungen von Elite, die zu Führern zu werden drohen; er betont gleichzeitig das Interesse des „Gemeinwohls“ (ebd. S. 302) und bezieht

den Begriff Dienst ein. Es häufen sich heute verdächtig gewordene Wörter.

Der Zugang zur „Laienbildung“ ist sperrig. Er ist in der Sprache der Zeit in antimodernen Formeln und antiaufklärerischen, neuromantischen Ambivalenzen verengt. Dies war auch schon Kern der Kritik der Zeitgenossen. Die Zwiespältigkeit geht aber noch weiter: einerseits steht hinter der Dichotomie von „Priestern“ und „Laien“ das Erleben der Klassenspaltung der Weimarer Gesellschaft; andererseits droht in der Beschwörung von Volksgemeinschaft, Nation und „deutscher Bewegung“ ein Abgleiten in völkische, rassistische und nationalistische Abgründe. Dies hat Wilhelm Flitner jedoch zu vermeiden versucht.

Eine Formel, unter der die verschiedenen Bestrebungen der „Neuen Richtung“ zusammengeführt werden können, ist die der „Arbeitsgemeinschaft“ – nicht nur als methodisches Prinzip, sondern zugleich gesellschaftliche Grundbestimmung. Einerseits hatte Eduard Weitsch, Leiter der Heimvolkshochschule Dreißigacker, ein Lehrverfahren entwickelt, um mit den Teilnehmenden in ein Gespräch zu kommen und an ihre Erfahrungen anzuknüpfen. Andererseits begründeten Erdberg und Picht vom Preussischen Kultusministerium eine Zeitschrift „Die Arbeitsgemeinschaft“, die als Leitbild das konservative Ideal einer Gemeinschaft des Volkes anstrebte. Unter der Formel „Volkbildung durch Volksbildung“ ging es um die Stiftung einer neuen „Volksgemeinschaft“, die Schaffung einer „neuen Volkseinheit“ zur Überwindung der Klassegegensätze durch die Vermittlung der gemeinsamen kulturellen Tradition und durch Menschenbildung. Wer die Formel geprägt hat ist unklar. Meist wird sie Robert von Erdberg oder Alfred Mann zugeschrieben.

Unterstellt wurde, Volkshochschule könne zum einen der Ort für eine Ge-

meinschaft Gleichgesinnter werden und so die Gemeinschaft aller Volkskreise vorwegnehmen, und sie könne zum anderen durch eine Methode, die bewusst auf Schulung für parteipolitische Kämpfe verzichte, politische und gesellschaftspolitische Fragen aber nicht ausklammere, zu einem Übungsfeld für die Bildung mündiger Bürger werden.

Die „Neue Richtung“ während der Weimarer Republik lässt sich unter diesen Nenner zusammenbringen und die ersten Ansätze nach 1945 wurden ebenfalls von dieser Geisteshaltung her versucht. Gegen die 1871 gegründete „Gesellschaft zur Verbreitung der Volksbildung“ und ihre der Aufklärung verpflichtete Zielvorstellung, die Bildungsbemühungen sollen alle Gebiete umfassen und allen Menschen zukommen, richtete sich die Kritik der „Neuen Richtung“. Dies wird komprimiert in einer Programmatik, welche „verbreitende“ gegen „intensive“ Volksbildung stellt. Der einzelne Mensch solle im Vordergrund der Bildungsbemühungen stehen, im Gegensatz zu einer Verbreitung von Wissen, bei der nicht nach individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten gefragt werde. Daraus folgt auch eine „Neutralität“ der Dozent/innen und Institutionen durch Wertabstinenz. Die Abgrenzung gegenüber der in der Tradition der Aufklärung sich verstehenden „verbreitenden Volksbildung“, die mit dem Etikett „alte Richtung“ versehen wurde, hat Wilhelm Flitner 1930 zusammengefasst.

„Die neue Richtung in der Erziehung und vor allem auch in der Erwachsenenbildung geht [...] von einer ganz anderen Gesinnung aus.

1. Es kann sich nicht mehr darum handeln, die Bildung der geistigen Oberschicht an die ungeschulten Schichten einfach mitzuteilen. Man muß aufhören, die Bildung aller nach einem Maßstab zu messen, der nur für eine bestimmte

Schicht gültig sein kann. Das Ideal des allseitig kenntnisreichen Menschen gibt keinen Maßstab für die Bildung von Arbeitern, Bauern und der modernen Großstädtern des Mittelstandes. Vielmehr soll jeder in seiner Schicht, in seiner gesellschaftlichen Lage und für seine Lebensaufgabe erzogen werden. Den Industriearbeiter gilt es zum Glied des Industrievolkes, den Bauer zum ländlichen Menschen unserer Tage, den Arzt, Juristen, Lehrer zum echten Träger seines Amtes im Volk zu bilden. [...]

2. Die Volksbildungsarbeit kann sich auch nicht mehr einseitig in den Dienst der Aufklärung stellen im Sinne einer Mitteilung von Wissen, das die Wissenschaft bereitstellt. Sie versucht vielmehr das Ganze erzieherischer Zwecke zu verwirklichen; das Wissen und die Aufklärung sind nur ein Teil dieses Ganzen. Die neue Volksbildung sieht den Menschen in seiner Gesamtlage und fragt nach dem Ganzen seiner geistigen Bedürfnisse. Sie begnügt sich dabei nicht, auf das einzugehen, was der andere als ein Bedürfnis anmeldet. Sie sucht zu verstehen, was sein tieferes und wirkliches Bedürfnis ist. Es zeigt sich dann, dass hinter dem Bedürfnis nach dem Wissen der Gelehrten eine Lebensnot sich regt, die durch jenes Wissen der Gelehrsamkeit gar nicht gestillt werden kann, sondern das Bedürfnis nach praktischer Hilfe, nach Besinnung und Aufklärung über das wirklich gelebte Leben und seine Aufgaben ist.“ (GS 1, 1982, S. 206 f.)

Die „Laienbildung“ und das dahinter stehende Problem des Verhältnisses von Priestern und Laien, von „Masse“ und „Elite“ war ein wesentlicher Diskussions- und Streitpunkt der Debatten für die Diskussion bis 1933.

Ihr Diskussionsforum erhielt die „Neue Richtung“ im „Hohenrodter Bund“. Die Durchsicht der Programme und Berichte zeigt, wie stark Kulturarbeit

die dabei gepflegten Formen der Geselligkeit, des Tanzes, des Liedes, des Theaterspiels und des gemeinsamen Wanderns die Arbeit der Thüringer Volksbildung bestimmte. Die Einflüsse der Jugendbewegung sind unverkennbar.

In Hohenrodt kam 1923 ein Austausch zustande, den die Beteiligten als ungeheuer anregend schilderten. Der „Geist von Hohenrodt“ trug eine Kultur des Gesprächs und des Zuhörens jährlich zwischen 1923 bis 1930. Flitner war daran führend beteiligt. Zusammen mit Theodor Bäuerle – Geschäftsführer des Vereins zur Förderung der Volksbildung in Stuttgart – und Robert von Erdberg gehörte er zu den drei Obmännern, die die Tagungswochen vorbereiteten und dazu einluden.

In Wilhelm Flitners Denken über Erwachsenenbildung schwingen immer lebensphilosophische Grundpositionen mit und deren spezifische, kennzeichnende Uneindeutigkeiten. Einerseits kritisiert er „Das romantische Element in der Erwachsenenbildung“ (GS 1, 1982, S. 191 ff.). Er setzt sich ab gegen Wirklichkeitsfremdheit, Sehnsucht nach vergangener Kultur, Beharren im Besinnlichen, Schwärmerischem (ebd. S. 196). Andererseits geht es ihm um „Überwindung“ (ebd.). Dabei tauchen allerdings problematische Begriffe auf, für die wir hellhörig geworden sind; das Echte, Reine, Tiefe, Dunkle, das Volkhafte, Gemeinschaftliche, Bodenständige usw. Dieses Vokabular setzt sich nicht hinreichend ab gegen nationalsozialistische Indienstnahme. In der Tiefenschicht der „Deutschen Bewegung“ (Nohl) gibt es Überlagerungen von Traditionen, die Durchdringungen begünstigen.

In seinem Nachdenken über „Lebenslehre“ (GS 1, 1982, S. 215 ff.) hat Flitner 1946 nochmals Bezug genommen auf „Laienerfahrung“ als Lebenserfahrung. Die Begriffe „Volkstümlichkeit“

und „Lebenserfahrung“ bleiben zwar gefährlich, aber auch hinreichend unbestimmt. Sie entziehen sich analytischer Systemkonstruktion. Ihre hinreichende Unbestimmtheit sichert Offenheit entgegen Einseitigkeiten. Allerdings hatte die „Freie Volksbildung“ dem aufziehenden Nationalsozialismus ebendeshalb auch wenig entgegenzusetzen und wurde z.T. mitgerissen.

Am 5. April 1946 hielt Wilhelm Flitner vor früheren Mitgliedern des Hohenrodter Bundes einen Vortrag über „Deutsche Politik als pädagogisches Problem“. Wieder war „Lebenshilfe“ die Devise. Aus der historischen Situation schließt Flitner, dass Deutschland eine gebildete und sittlich gebundene Gesellschaft, die alle Stände, Volksschichten und Landschaften verbindet“ schaffen müsse. Dies ist das alte Thema der „Laienbildung“. Er schließt auch hier wieder an das politische Klima an und wagt nun den Satz: „Die Überwindung der kapitalistischen Inhumanität muß also zu einer sittlichen Pflicht werden“ (ebd. S. 37). Die Ablehnung des Kapitalismus aus Gründen der Gerechtigkeit wird aber abgefedert durch eine deutliche Zurückhaltung gegenüber dem Marxismus.

Fritz Laack, Geschäftsführer der „Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ des Hohenrodter Bundes, hat über Flitners Versuch zur Wiederbelebung des Geistes von Hohenrodt ausführlich berichtet, er habe tieferschütterter, weit ausholend und glänzend formulierend an die christlich-humanistische Tradition angeknüpft und die Erneuerung dieser Werte in einer der Moderne entsprechenden Formgefordert.

Angesichts der drängenden Aufgaben des Überlebens und des Wiederaufbaus waren solche volkspolitischen Ideen und Werte für die konkrete Volkshochschul-

arbeit scheinbar nicht zeitgemäß und erschienen wenig hilfreich. Flitner fand bei der Mehrheit der Erwachsenenbildner/innen, die mit der Gewinnung von Dozent/innen und der Heizung ihrer

Veranstaltungsräume beschäftigt waren, keine Resonanz. Allerdings hat er bis zu seinem Tod immer wieder zu Fragen der Erwachsenenbildung Stellung genommen und so auch Einfluss zurückgewonnen.

Peter Faulstich

Rezensionen

Faulstich, Peter (Hg.) (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld

Peter Faulstich widmet sich in „Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie“, einem Phänomen, das zum einen als Schlüsselbegriff einer von Wandlungsprozessen dominierten Gesellschaft betrachtet wird (vgl. S. 7), zum anderen von „Eigensinn und Unverfügbarkeit“ (S. 211) geprägt ist. Damit vereint er in diesem Begriff zwei zunächst unvereinbar erscheinende Aspekte: Die zentrale Bedeutung bei gleichzeitig innewohnender ausbleibender Aufschlussfähigkeit.

Faulstich beschreibt zunächst die Bedeutung des Begriffs „Lernen“ für primär durch Wandlung charakterisierte Gesellschaften. In diesen Zusammenhängen scheint „Lernen“ synonym zum Begriff des „Veränderns“ verwendet zu werden, betrifft alle Bereiche des menschlichen Lebens und bestimmt diese sogar. Folge des entstehenden „sich überdrehenden Wirbelwinds“ (S. 7) ist eine Vielzahl von Lerntheorien, was Orientierungsprobleme nach sich zieht. Angesichts dieser Voraussetzungen weist er darauf hin, dass einer kritisch-pragmatistischen Lerntheorie zunächst die Formulierung der Anforderungen, die an eine angemessene Lerntheorie gestellt werden, vorangehen muss: Konsistenz, Komplexität, Angemessenheit und Offenheit. Darüber hinaus kann es keine „fertige Lerntheorie“ (S. 8) geben, weil sich das Phänomen selbst gegen Geschlossenheit und Fixierung über Definitionen sperrt.

Die Besonderheit des menschlichen Lernens liegt Faulstich zu folge zum einen in der Sinnhaftigkeit der Lernhandlung – Lernen macht Sinn oder eben nicht – und zum anderen im Begriff der Menschlichkeit als soziale Kategorie. Humanität als Grundlage des Zusammenlebens macht deutlich, dass Menschen auch in ihrem Lernen aufeinander angewiesen sind. Individuelle wie auch kulturelle Entwicklung sind nur möglich in einer Gemeinschaft und die darüber gesetzten Grenzen der Anpassung und Evozierung von (Lern-)Widerständen. Faulstich geht es um ein „Lernen für ein besseres Leben“ (S. 11, S. 215).

Er ist sich darüber bewusst, dass diese Aussage „das Verdikt der Unwissenschaftlichkeit“ (S. 11) nach sich ziehen wird. Im ersten Kapitel mit dem Titel „Horizonte und Perspektiven des Nachdenkens über Lernen“ geht er darum zunächst einmal zurück zu den philosophischen Wurzeln des Begriffs. Dieser „Schnelldurchgang durch die Geschichte der Philosophie“ (S. 22) mündet, ausgehend von Platon und Aristoteles über Descartes, Kant und Hegel, in die hermeneutisch-phänomenologische Sichtweise und in die Darstellung der gegensätzlichen Denkmuster des Erklärens und Verstehens am Beispiel der Ebbinghaus-Dilthey-Kontroverse. Er stellt heraus, dass auch der „Sieg“ der Naturwissenschaften und das Ausblenden von interpretativen Ansätzen nichts an der Tatsache änderten, dass phänomenologische Konzeptionen sich ihren Weg bahnten. Diese verbleiben allerdings für Faulstich zu sehr im Bereich des Innerweltlichen: Er möchte letzten Endes (und verweist hier auf die Konzeptionen Deweys, Holzkamps und Bourdieus) ein Verständnis des menschlichen Lernens evozieren, welches einen „nicht-dualistischen, nicht reduktionistischen Bogen über Ich und Welt spannt“ (S. 25).

Peter Faulstich führt hierzu zunächst aus (Kapitel 2), dass der Begriff „Lernen“ zum einen für viele verschiedene Phänomene verwendet wird und zum anderen Unterschiedliches meint. Lernen umfasst sowohl einzelne Lernakte als auch ganze Sequenzen und umfassende Systeme. Er beschreibt hier drei Ordnungsversuche (Gagné, Piaget und Bateson), weist aber darauf hin, dass diese Versuche auf der formalen Ebene verbleiben, eine Konzeption menschlichen Lernens aber immer die Ebene von Bedeutungszuweisungen mit einbeziehen muss. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, sich die Multidimensionalität von Lernarten bewusst zu machen und so die Differenz der verschiedenen Dimensionen und ihre unterschiedlichen Ausprägungen erfassen zu können.

Das dritte Kapitel, titulierte mit „Kritische Reflexion reduktionistischer Lerntheorien“, untersucht ausgewählte lerntheoretische Ansätze „in der Abfolge ihrer wissenschaftlichen Konjunktur“ (S. 35). Dabei möchte Faulstich diese Positionen nicht als „falsch“ oder gar „dumm“ verurteilen (vgl. S. 35), sondern die jeweiligen „Schieflagen“ aufzeigen, die in der Ausblendung einzelner Aspekte des Lernens bzw. in Verallgemeinerungen durch die Erhebung spezifischer Konzepte zu grundlegenden Modellen bestehen. Die gewählten Konzepte (verhaltenswissenschaftliche Theorien, Kognitivismus, Handlungsregulationstheorie, Konstruktivismus und neurophysiologische Lernkonzepte) werden einer Theorie menschlichen Lernens nicht gerecht, weil zwar eine Entwicklung vom Passivismus zum Aktivismus bzw. vom Analytischen zum Systemischen deutlich wird, die Freiheit menschlichen Handelns fernab vom naturwissenschaftlich fundierten Kausalitätsdenken aber nicht erfasst wird.

Diese Kluft überwindet Faulstich in den Kapiteln 4 und 5, ebenso wie die Il-

lusion der vollständigen Freiheit menschlicher Aktivität. Diese wird abgelöst vom Gedanken der bedingten Freiheit menschlichen Handelns und Lernens, der zur „Suche nach dem ‚missing link‘ zwischen Subjekt und Struktur“ (S. 95) führt.

In den folgenden Kapiteln leitet Faulstich von der Reinterpretation bestehender Konzepte über zur Ausarbeitung seiner eigenen Position. Dies geschieht unter Bezugnahme auf die Begriffe Tätigkeit, Erfahrung, Interesse, Widerstand, Kontext und Gesellschaftlichkeit: Lernen als Tätigkeit zu betrachten bedeutet, es als aktive Veränderung der Lebens- und Weltbezüge zu begreifen. Daraus ergeben sich Fragen nach der Rolle der Erfahrung (Kapitel 7) und der Rolle von Motiven und Interessen (Kapitel 8). Menschliches Lernen findet immer dann statt, wenn die durch Erfahrungen konstituierte Handlungsroutine durch Brüche oder Zweifel in Frage gestellt wird. Das Individuum kann sich an dieser Stelle für oder gegen das Lernen entscheiden. Lernwiderstände (Kapitel 9) sind Ausdruck bedingter Freiheit, der Entscheidung nicht zu lernen. Diese Eigensinnigkeit stößt gerade auf institutioneller Ebene auf wenig Gegenliebe, ist nicht „zugelassen“ und führt dazu, dass die Lernenden sich zumindest partiell entziehen. Die zentrale Perspektive muss sich demzufolge auf die Gründe für fehlendes Lernen und Widerstände richten. Widerstände sind Teil der Lebensführung (Kapitel 10). Lernen findet immer in bestimmten Lebensverhältnissen statt, also in konkreten, körpergebundenen und biographischen Kontexten – Zusammenhänge, die durch gemeinsame Praxis erzeugt und entstanden sind. Neben der Leibgebundenheit und verschiedenen Lernzeiten bzw. -räumen spielt die Biographizität des Lernens bzw. des Habitus eine entscheidende Rolle, denn sie

bilden die wichtigste situative Bestimmung menschlichen Lebens und Lernens. Humanes Lernen bedeutet die Teilnahme an gesellschaftlicher Praxis (Kapitel 11), als Lernen mit Anderen, Lernen in Gruppen/Gemeinschaften, Organisationen und als Lernen in Gesellschaft. Für Faulstich fallen Merkmale der Person und der Struktur im Habitus zusammen. Der Habitus bildet das sozialisierte Subjekt, die Fähigkeit und das Ausmaß seiner Transformation die Grundlage jeglichen menschlichen Lernens. Hier schließt sich der Kreis, der „missing link“ ist gefunden.

Für das Lehren (Kapitel 12) folgt daraus, dass seine Aufgabe in der Vermittlung zwischen den Interessen der Lernenden und gesellschaftlichen Problemen besteht. In der „Vermittlung von Lernen“ (vgl. S. 204) durch das Zusammenbringen von individuellen Lerninteressen mit gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen entwickeln sich thematisch verschränkte Perspektiven.

Im 13. Kapitel bringt Peter Faulstich schließlich Lerntheorien, Identitätskonzepte und Bildung zusammen. Die anspruchsvollste Aufgabe des Lebens besteht darin, unabänderliche Tatsachen nicht als Grenze zu empfinden, sondern gerade zwischen Brüchen und Widersprüchlichkeiten nach Chancen und Veränderungen zu suchen. Diesen lebensgeschichtlichen Vorgang, in dem Individuen versuchen, Identität herzustellen, nennt Faulstich Bildung: Konkrete gesellschaftliche Probleme zu verstehen, eine eigene Position zu entwickeln und dabei Souveränität für das eigene Leben, erweiterte Handlungsfähigkeit und Lernchancen zu gewinnen bedeutet Beharren auf ein „besseres“, zukünftiges Leben (S. 215).

Peter Faulstich selbst führt in der Einleitung aus, dass eine abschließende, fertige Lerntheorie nicht im Bereich des

Möglichen liegt, wenn man nicht in abgeschlossenen Systemen denken will, die immer die Gefahr der Verfestigung mit sich bringen und dem zentralen Punkt des Lernens an sich widersprechen würden: „Lernen ist nicht denkbar, ohne Neues zuzulassen; das Problem selbst sperrt sich gegen Geschlossenheit und feststehende Antworten“ (S. 8).

Demzufolge ist auch „menschliches Lernen“ eine mögliche Perspektive auf das zugrundeliegende Problem. Perspektiven (von lat. „perspicere“ – hindurchsehen, hindurchblicken) sind immer an den Ort des Betrachters gebunden, eine Erfassung aller Aspekte ist also prinzipiell nicht möglich. Der Wert perspektivischer Darstellungen für die Geometrie bzw. die Kunst liegt in der Möglichkeit, dreidimensionale Objekte auf zweidimensionalen Flächen so abzubilden, dass ein räumlicher Eindruck entsteht, die Objekte also vom Auge erfasst werden können, ohne im Wortsinn „fassbar“ zu sein. Genau hier liegt in meinen Augen auch der Wert dieser Monographie. Es gelingt Peter Faulstich, das Objekt „Menschliches Lernen“ so zu veranschaulichen, dass die Leser die Möglichkeit haben, es im Rahmen der innewohnenden Grenzen (Eigensinn und Unverfügbarkeit) zu durchblicken.

„Menschliches Lernen“ erscheint so komplex, dass zentralperspektivische Darstellungen nicht ausreichen. Es ist nicht möglich, so viele Fluchtpunkte zu setzen, dass alle wesentlichen Aspekte des humanen Lernens im Blickpunkt des Betrachters liegen können. Von daher wählt Peter Faulstich auch eine multiperspektivische Darstellung, die – um im Bereich der Kunst zu bleiben – an die Werke des Schweizer Künstlers Matthias Zimmermann erinnert. Zimmermann unterscheidet zwischen „konkreten“ (Objekte, die eindeutig auszumachen sind), „variieren konkreten“ (Objekte,

die nur ungefähr zu erkennen sind) und „nicht-konkreten“ (nicht mehr als konkretes Objekt zu erkennen) Objekten. Die drei Formen stehen in ständiger Interdependenz, deren Gewichtung sich ständig verändert. Zimmermann nutzt die Objekte dazu, denkbare Wirklichkeiten entstehen zu lassen. Ähnlich verfährt meines Erachtens auch Peter Faulstich. Es gelingt ihm, konkrete und Variationen der konkreten Aspekte so mit den nicht mehr erkennbaren Objekten, den Unverfügbarkeiten, zu verbinden, dass das Phänomen „Menschliches Lernen“ wahrnehmbar wird und gleichzeitig die bedingten Freiheiten deutlich werden.

„Menschliches Lernen“ ist eine Hommage an die Bedeutung und Größe des Lernens und wendet sich gegen jede Verkürzung, perspektivische Eingrenzung und vor allem gegen eine Machbarkeit des Lernens, wie sie zum Beispiel in den zumeist bildungspolitisch motivierten Ausführungen zum Lebenslangen Lernen zu finden sind. Menschliches Lernen lebt von seiner Multiperspektivität, sowohl was Identität als „Resultat einer aneignenden Perspektivenkonvergenz“ (S. 181) angeht, als auch in Bezug auf das handelnde Einwirken als gesellschaftliches Wesen.

„Menschliches Lernen“ ist voraussetzungsreich. Die Multiperspektivität des Phänomens und der Darstellung verursacht, dass man mit diesem Werk im Grunde niemals „fertig“ wird. Immer wieder tauchen beim Lesen neue Aspekte auf, verfolgen die Gedanken einen anderen Strang. Wer klar voneinander absetzbare Aspekte und Definitionen, also Fluchtpunkte, sucht, der wird hier nicht fündig werden. Wer die Multiperspektivität des Phänomens und der Monographie erleben möchte, der ist „immer mitdramin“ (S. 206).

Stephanie Borgmann

Brake, A./Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hg.): Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. BeltzJuventa: Weinheim 2013, 301 Seiten

Der vorliegende Sammelband geht zurück auf eine Anregung Steffani Englers, die vor etwa 10 Jahren mit den jetzt Herausgebenden über ein solches Buchvorhaben gesprochen hatte. Sie, am 26. 1. 2005 nur 44 Jahre alt gestorben an einer Blutkrebskrankung, war zuletzt Vorsitzende der Sektion Bildungssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Zusammen mit Jürgen Zinnecker und Barbara Friebertshäuser hat sie als eine der Ersten in der Bundesrepublik in einer Hochschulstudie in den 1980er Jahren Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus und des Feldes mit einer empirischen Untersuchung verschiedener Fachkulturen z. B. der Soziologie, der Erziehungswissenschaft und der Elektrotechnik, verbunden.

Es werden im vorliegenden Band neun Forschungsansätze vorgestellt, die sich auf die theoretische Konzeption Bourdieus rückbeziehen und diese für empirische Forschung nutzbar machen. Am Anfang des Bandes steht ein Interview Pierre Bourdieus mit Beate Kraus aus dem Jahr 1988, in dem Bourdieu seine wissenschaftstheoretischen Reflexionen darstellt. Er will den positivistischen (Lazarsfeld) einerseits wie den theoretizistischen Strömungen (Adorno) andererseits eine theoretisch begründete empirische Gesellschaftswissenschaft entgegenstellen. Bourdieu betont ein „Primat der Konstruktion. Die Konstruktion des Objekts ist der grundlegende wissenschaftliche Akt“ (22).

Ein bisher unveröffentlichter Beitrag Steffani Englers „Der wissenschaftliche Beobachter in der modernen Gesellschaft“ will als „Wissenschaft vom Wissenschaftler“ das Selbstverständnis der Forschenden ins Blickfeld holen.

Die methodische Umsetzung einer theoretisch begründeten empirischen Forschung verdeutlicht Anna Brake am Beispiel der Photographie (59-92). Einer „Konversion des Blicks“ (59), d. h. der Außerkräftsetzung alltäglicher Präkonstruktionen, die die Gegenstände von sich aus vorzugeben scheinen, zeigt sie am Beispiel der Familienphotographien im Marburger Mehrgenerationenprojekt (Büchner/Brake 2006) zu bildungs- und kulturbezogenen Austauschprozessen zwischen Großeltern, Eltern und Enkeln auf.

Helmut Bremer und Christel Teiwes-Kügler skizzieren ihren Ansatz der Habitushermeneutik – ein in zahlreichen Forschungswerkstätten entwickeltes, komplexes Verfahren um Muster des Habitus zu erschließen (93-129). Die Methode und das Vorgehen – die am Beispiel einer Interviewauswertung sowie einer Gruppenwerkstatt, in der auch die Erstellung von Collagen erfolgte, vorgestellt werden – zeigen die Vielfalt der Möglichkeiten, Bourdieus Ansatz kreativ weiterzutreiben.

Michael Vester, lange Jahre Leiter der AG Interdisziplinäre Sozialstrukturforschung (agis) in Hannover setzt sich mit den verschiedenen Konzepten der Klassenanalyse nach Bourdieu auseinander und stellt das spezifisch Milieumodell von agis nachvollziehbar vor (130-195).

Andrea Lange-Vester unternimmt es, „Historische Habitusforschung am Beispiel einer Familiengeschichte“ (196-227) in Thüringen vom 17. bis ins 20. Jahrhundert, umzusetzen. Sie stößt dabei auf das Problem der Beharrlichkeit und/oder Transformation eines klassenspezifischen Familienhabitus.

Auf Machtverhältnisse am Beispiel des Feldes der Bildenden Kunst in Berlin beziehen sich Sandra Beaufaÿs und Valerie Moser (228-254). Vor allem durch Interviews mit Akteuren, die unterschiedli-

che Positionen im Feld besetzen, gelingt es die „sozialen Wurzeln“ (245) der Zuschreibung „individueller Kreativität“ freizulegen.

In einer Selbstvergewisserung (256) blickt Barbara Friebertshäuser auf Zinneckers, Englers und ihre eigenen Untersuchungen zu wissenschaftlichen Fachkulturen in den 1980er Jahren zurück (255-277). Die Möglichkeiten einer biographischen Analyse mit den Denkwerkzeugen Bourdieus macht sie am Beispiel der Habilitationsschrift Steffani Englers („In Einsamkeit und Freiheit“, 2001) deutlich.

Auch Anne Schlüter fragt „Biographisch arbeiten mit Bourdieu?“ (278-299) Dabei konfrontiert sie Bourdieus Sichtweise auf Biographie mit einem erziehungswissenschaftlichen Subjektkonzept.

Das Spektrum der Themen und die Vielfalt der Ansätze zeigen, dass Bourdieus Konzept der Forschung hinreichend offen bleibt, um verschiedene Lesarten und Zugriffe zuzulassen. Er gibt keine fertigen Instrumente vor und liefert keine geschlossene Theorie, sondern er regt an zu einer Denkweise. Er will das Schisma zwischen Theorie und Empirie überwinden (9). „Das Instrument ist Theorie in actu“ (zit. 8). Dabei brandmarkt er einen methodologischen Monothetismus (17). Hier wird dann auch verwiesen auf eines meiner Lieblingszitate: „Kurz, die Forschung ist eine viel zu ernste und viel zu schwierige Angelegenheit, als dass man sich erlauben könnte, Wissenschaftlichkeit mit Rigidität zu verwechseln, was das Gegenteil von Klugheit und kreativem Denken ist“ (aus der „Reflexiven Anthropologie“ (Bourdieu/Wacquant 1996), hier zit. 17). Diese Einsicht wird in den verschiedenen Beiträgen anregend durchgespielt.

Peter Faulstich

Burghardt, Daniel; Homo spatialis. Eine pädagogische Anthropologie des Raums, Beltz-Juventa: Weinheim 2014, 239 Seiten

In den letzten Jahren ist eine Zunahme der Forschung zu Lernräumen resp. Lernorten zu verzeichnen. Daniel Burghardt unternimmt es, diese in den sozialwissenschaftlichen Diskursen der Soziologie, der Psychologie, der Ökonomie grassierende Tendenz in ihren Konsequenzen für eine „pädagogische Anthropologie“ aufzuarbeiten und darzustellen. Er setzt sich – wie mittlerweile gang und gebe – ab gegen eine Raumvorstellung, die gekennzeichnet werden kann mit dem Etikett des Containers. Dazu greift er drei Theoriekonvolute auf: 1. Die Entwicklungspsychologischen Einsichten Piagets, welche die kognitiven Raumvorstellungen der Kinder erforschen und dabei die Entwicklung von Raum als Konstruktion aufdecken und diese mit der Motorik des eigenen Körpers verbinden, 2. die phänomenologische Perspektive Bollnows auf den erlebten Raum; 3. die – als kulturwissenschaftlich bezeichnete – Position Foucaults, der die machterfüllten Strukturen von Räumen aufdeckt.

Mit Piaget will Burghardt den Bezug zum Lernen herstellen, mit Bollnow eine bildungstheoretische Perspektive öffnen und mit Foucaults machtanalytischem Fokus auf die Doppeldeutigkeit von Erziehung als Freiheit und Indienstnahme in der Geschichte der Disziplinarräume hinweisen.

Die Argumentation folgt diesem Dreischritt, auch die interne Gliederung der Abschnitte folgt diesem Muster: Es werden zunächst Rückbindungen an den übergeordneten Diskurs aufgezeigt, dann die raumtheoretische Position des jeweiligen Autors dargestellt und schließlich die pädagogischen Verschränkungen von Raum und Lernen (Piaget), Raum und

Bildung (Bollnow) sowie Raum und Erziehung (Foucault).

Durch diesen stringenten Aufbau gelingt es einen roten Faden durch die Vielfalt des Materials zu ziehen und die Breite des Konzepts weitgehend durchzuhalten. Allerdings erhalten die Theoriekonzepte für die Argumentation unterschiedliches Gewicht. Man merkt, dass Burghardt selbst eher der Phänomenologie verpflichtet ist und deshalb Bollnow besonders behandelt.

Bei Otto Friedrich Bollnow (1908-1991) (vgl. a. Burghardt 76-119; Darstellung hier im Rückgriff auf den Originaltext) findet sich zweifellos eines der elaboriertesten Konzepte eines „pädagogischen“ Raums. In seinem zusammenfassenden Aufsatz „Der Raum“ (Bollnow 1979) setzt er sich zunächst ab gegen mathematische Konzepte des Raums.

„Unsere Vorstellungen vom Raum sind in der Regel durch den euklidischen Raum bestimmt, wie wir ihn im Mathematik- und Physik-Unterricht unserer Schulzeit kennengelernt haben. Kein Punkt in ihm ist vor einem andern Punkt, keine Richtung vor einer andern Richtung ausgezeichnet“ ... „Dieser Raum ist völlig ungegliedert und kann insofern als eine Art von Gefäß betrachtet werden, in dem sich die Dinge befinden. Diese Raumvorstellung ist uns so selbstverständlich geworden, daß wir darüber meist vergessen, daß der konkrete Raum, in dem wir leben und den wir erleben, kurz gesagt: der erlebte Raum ganz anders ist. Dieser hat vielmehr eine reiche Gliederung, die wir uns in einigen Grundzügen vergegenwärtigen wollen“ (Bollnow 1979, 15).

Bollnow befasst sich dann mit dem „erlebten Raum“, der durch den menschlichen Leib zentriert ist:

„Der erlebte Raum hat zunächst einen natürlichen Nullpunkt. Das ist der Ort, an dem wir uns befinden, oder ge-

nauer: der Ort, an dem wir uns gewöhnlich befinden, wo wir zuhause sind. Dieser Raum hat, um beim einfachsten zu beginnen, eine bevorzugte Richtung, das ist die Senkrechte, und dieser entspricht eine bevorzugte Ebene, die Horizontalebene, die, im groben gesehen, mit der Erdoberfläche übereinstimmt. Auf dieser Ebene spielt sich im wesentlichen das menschliche Leben ab ...“ (ebd.).

Dieser Raum ist strukturiert durch erreichbare Nachbarschaft, über die Wege (gr. *hodos*), um Entferntheit zu überwinden. Bollnow führt den Begriff des „*hodologischen Raumes*“ ein:

„In diesem erlebten Raum bestimmt sich die Entfernung zu einem andern Ort nicht nach dem in der Luftlinie zu messenden Abstand in Metern und Kilometern, sondern nach der Möglichkeit, diesen zu erreichen. So können geometrisch nahe benachbarte Orte praktisch weit von einander entfernt sein, weil sie durch schwer zu überwindende Hindernisse, etwa durch Flüsse und Gebirge, voneinander getrennt sind, und andre wieder nahe benachbart, weil sie, etwa durch Straßen, Brücken oder gar Tunnels leicht zu erreichen sind. Man hat darum den erlebten Raum sehr treffend als einen *hodologischen*, einen durch Wege gegliederten Raum (Kurt Lewin), bezeichnet. ...“ (ebd.).

Dieser Raum ist in Sphären gegliedert. Im Unterschied zu existenzialistischen Positionen, die auf Geworfenheit und Verlorenheit menschlichen Seins in Raum und Zeit abheben, betont Bollnow die Geborgenheit im Innenraum des Hauses, das sich aber über Türen und Fenster auch nach außen öffnet.

„Um aber an einer bestimmten Stelle als der Mitte der darum geordneten Welt einen sicheren Aufenthalt zu haben, ist

es notwendig, diesen Ort durch Mauern und Wände abzugrenzen, um so einen Raum zu gewinnen, in dem der Mensch geschützt vor den Unbilden der Witterung wie den Angriffen seiner Feinde in Ruhe und Frieden wohnen kann. Damit gliedert sich der erlebte Raum in zwei konzentrische Sphären, in einen engeren Innenraum des Hauses oder der Wohnung, ganz gleich, wie dieser im einzelnen beschaffen ist, und einen weiteren, sich bis ins Unendliche verlierenden Außenraum. Beide Räume sind durch Wände voneinander getrennt, aber durch Tür und Fenster wieder miteinander verbunden. Und nun ist entscheidend, dass beide Räume, der Innenraum und der Außenraum, im Leben des Menschen eine ganz verschiedene Bedeutung haben“ (ebd. 15/16).

Die phänomenologische Raumauffassung verkürzt sich so allerdings auf Empfinden und Wahrnehmen – das Fühlen im Raum. Zwar betont *Bollnow*, dass der erlebte Raum nicht nur sinnlich erfahren werde, sondern, dass ihm genau dadurch „Wirklichkeit“ zukomme, aber die phänomenologische Perspektive bricht sich an der Oberfläche der Erscheinungen. Handeln spielt keine Rolle. Dies gilt auch für Burghardt.

Der Text verbleibt auf der Ebene der raum*theoretischen* Debatte. Eine Öffnung zu Erfahrungsbezügen findet nicht statt. Damit übergeht Burghardt die mittlerweile doch zahlreichen Versuche in der Soziologie, der Geographie, der Sozialpädagogik und der Erwachsenenbildung, einen „relationalen Raum“ empirisch zu fassen. Was nicht heißen soll, dass die theoretische Diskussion eine solche Sichtweise nicht bereichern kann.

Peter Faulstich

Gerhard Hirscher/Eckhard Jesse (Hg.), Extremismus in Deutschland – Schwerpunkte, Vergleiche, Perspektiven. Baden-Baden (Nomos) 2013, 608 S., 89 €.

Armin Pfahl-Traughber, Linksextremismus in Deutschland – Eine kritische Bestandsaufnahme. Wiesbaden (Springer VS) 2014, 248 S., 24,99 €.

Bodo Ramelow (Hg.), Schreddern, Spitzeln, Staatsversagen – Wie rechter Terror, Behördenkumpanei und Rassismus aus der Mitte zusammengehen. Hamburg (VSA) 2013, 238 S., 12,80 €.

In puncto Extremismusabwehr ist Deutschland spitze, denn „nirgendwo gibt es ein derart ausgeklügeltes System an Schutzmechanismen“. Das schreibt jemand, der es wissen muss, der Politikwissenschaftler Eckhard Jesse, in dem gemeinsam mit Gerhard Hirscher (Hanns-Seidel-Stiftung) edierten Sammelband seiner Reihe „Extremismus und Demokratie“ (Nr. 26). Wie dieses Buch oder die neue Bestandsaufnahme des Staatsschutzexperten Armin Pfahl-Traughber belegen, gibt es neben den drei Dutzend Einrichtungen, die in Deutschland über die Staatssicherheit wachen, eine darauf eingeschworene, publizistisch präsen- tierte Forschergemeinde, die eine Definitionsmacht gerade auch für die (außerschulische) politische Bildung beansprucht. Ihr wichtigstes Geschäft besteht darin, dem erlaubten Pluralismus Grenzen zu setzen. Das sei am linken Rand besonders wichtig, so Rudolf van Hüllen, Ko-Autor von „Linksextrem – Deutschlands unterschätzte Gefahr“ (2011), weil hier „zentrale Begriffe der Sozial- und Ideengeschichte wie Sozialismus, Gleichheit und Demokratisierung“ im eigenen Sinne „besetzt“ würden. Deshalb müsse die Grenze zwischen einer parlamentarisch-repräsen-

tiven und einer marxistisch-leninistischen Demokratie-Tradition, inklusive „identitär-demokratischer Interpretation“, messerscharf gezogen werden.

Mit dem NSU-Skandal von Ende 2011 ist die deutsche Sicherheitsarchitektur in eine ihrer schwersten Krisen geraten. Trotz der „ausgeklügelten“, weit im Vorfeld tätigen Extremismusabwehr wurde die rassistische Mordserie nicht erkannt. Die Fachleute waren sich einig, dass kein rechter Terror existiere – und das angesichts einer westdeutschen Tradition rechter Gewalt seit den 50er Jahren oder eines spektakulären Anschlags auf das Oktoberfest 1980, wo ein Rechtsterrorist mehr Opfer produzierte als tödliche Anschläge der RAF.

Seit dem November 2011 hieß es dann allseits, das als „unfassbar“ konstatierte „Versagen“ der Sicherheitsbehörden dürfe nicht einfach hingenommen werden, es müsse schonungslose Aufklärung erfolgen. Bundestag und Bundesländer setzten Untersuchungsausschüsse ein und zogen sie nach allen Regeln der Kunst durch. Aus der Ungeheuerlichkeit einer Nähe von Verfassungsschutz und Neonazi-Szene wurde so das Protokoll einer „Pannenserie“ verfertigt, das nur ein Fazit kennen wollte: Der Staatsschutz muss gestärkt werden! Kritische Stimmen, die dieses Ergebnis wie die behauptete Aufklärungsleistung in Frage stellten – etwa der Sammelband des Linkspolitikers Bodo Ramelow –, spielen seitdem kaum noch eine Rolle.

Die Politik hat mittlerweile kleinere Korrekturen vorgenommen. So hat Bundesjugendministerin Schwesig die umstrittene Extremismusklausel für die Bildungsarbeit abgeschafft (vgl. Journal für politische Bildung 2/14); Ramelow wird nicht mehr vom Verfassungsschutz überwacht; die Opferzahlen rechter Gewalt werden überprüft, um die jahrzehntelange Verharmlosung zu revidieren...

Ob die ebenfalls umstrittenen Extremismusbekämpfungsprogramme der ehemaligen Jugendministerin Schröder mit dem neuen Schwerpunkt auf der linken Gefahr fortgeführt werden, ist noch nicht entschieden; das Deutsche Jugendinstitut (DJI) hat jedenfalls Anfang 2014 einen Zwischenbericht zur Evaluation des Linksextremismus-Programms vorgelegt, die ihm im Prinzip seine Überflüssigkeit bescheinigt. Wer aber erwartet, die Extremismusforschung wäre von den Vorgängen rund um den NSU-Skandal betroffen gemacht und zur Nachdenklichkeit angeregt worden, wird enttäuscht. Davon ist, wie die beiden einschlägigen Publikationen demonstrieren, nichts zu spüren. Im Gegenteil, man macht unverdrossen weiter; van Hüllen hält sogar an seiner Einschätzung fest, der Linksextremismus sei die unterschätzte Gefahr.

Pfahl-Traughber verliert in seinem Buch, das die Tradition solcher Gefahrenereinschätzungen fortschreibt, beim Vergleich des links- und rechtsextremen „Gefahrenpotenzials“ kein Wort zum Thema NSU. Zu dem Sammelband von Hirscher/Jesse hat er jedoch einen Text über den NSU-Komplex beigesteuert, der dort im Grunde die einzige Auseinandersetzung mit der Zäsur des Jahres 2011 darstellt. Sonst gibt es nur vereinzelte, meist beiläufige Bezugnahmen auf das Thema. Ein paar Überlegungen mehr widmet ihm Jesse, und zwar bei seiner Zurückweisung „differenzierter und plumper Kritik“ am Extremismus-Begriff. Jesse konstatiert „schwerwiegende Ermittlungsspannen und Versäumnisse der Sicherheitsbehörden“, um fortzufahren: „Untersuchungsausschüsse im Bund sowie in Bayern, Sachsen und Thüringen sind dabei, diese schonungslos aufzuklären. Die spätere Konsequenz: ein vermutlich grundlegender Umbau der Sicherheitsstruktur.“ Jesse spricht auch

gleich aus, welche Sorge ihn bei dem Thema umtreibt: „Diese – schlimmen – Vorgänge eignen sich zur Instrumentalisierung“, nämlich zu einer Infragestellung der Arbeit des Verfassungsschutzes. Das ist das Schlimme und muss seiner Ansicht nach auf jeden Fall verhindert werden! So ist sein Aufsatz wie der ganze Sammelband – der sich nach Rechts- bzw. Linksextremismus, Islamismus und einem zusammenfassenden Vergleichsteil gliedert, dabei Machart wie Material der Verfassungsschutzberichte kopiert – auf die Zurückweisung der Kritik am Extremismus-Konzept bedacht.

Pfahl-Traughber umgeht in dem genannten Beitrag das eigentliche Problem der „unfassbaren“ Pannenserie. Er bringt einerseits eine minutiöse Schilderung von Personal und Aktivitäten des NSU, als ob an solchen Informationen Mangel bestünde. Zudem wird im Münchner Gerichtsverfahren seit 2013 überprüft, ob die früheren Auskünfte der Sicherheitsbehörden zutreffend waren, wobei sich bislang allerlei kritische Nachfragen – zu Ablaufschilderungen oder Erklärungsversuchen – ergeben haben. Andererseits kapriziert er sich darauf, dass die Mordserie des NSU eine neuartige Erscheinung des Rechtsterrorismus gewesen sei, die Sicherheitsbehörden also keine Schuld treffe. So billig geht die Reinwaschung des Sicherheitsapparates samt der angeschlossenen Forschergemeinde. Jahrzehntlang haben sich die Fachleute auf die Beobachtung linker Protestbewegungen konzentriert – von denen man heute, in Pfahl-Traughbers aktueller Bestandsaufnahme erfährt, dass sie legitime demokratische Anliegen verfolgten –, während sie am rechten Rand nichts Großartiges entdeckten, weil sie es mit lauter Einzeltaten zu tun hatten, von denen man keinesfalls auf ein Programm zur Terrorisierung von Ausländern und sonstigen „Volksschädlingen“ schließen

konnte. Und Rechtsterrorismus wird ja nach der Definition dieser Experten – wie der Extremismus überhaupt – als Angriff auf den Verfassungsstaat verstanden: Wenn einfach nur Menschen umgebracht werden, ist der Staatsschutz nicht alarmiert.

Marcel Eilenstein blickt in der Veröffentlichung von Ramelow auf diese Verfassungspolitik zurück, speziell auf das Oktoberfest-Attentat: „Der Anschlag fand im Vorfeld der Bundestagswahl statt, in dem der CSU-Kanzlerkandidat Franz-Josef Strauß öffentliche Sicherheit und die Gefahr durch die 'Rote-Armee-Fraktion' (RAF) als zentrale Wahlkampfthemen positionierte.“ Daher hätte kein Interesse an der Aufdeckung einer rechtsradikalen Gefahr bestanden. Dasselbe Muster zeigte sich beim rechten Untergrund, der seit den 1990er Jahren ungestört in Deutschland agierte. Da es ein politisches Desinteresse am Feindbild Rechtsterrorismus gab, ging die Fahnung in die politisch erwünschte andere Richtung: Die Ausländergemeinde, die die Opfer zu beklagen hatte, galt als Sumpf der Kriminalität, dem man mit heftigem Ermittlungsdruck zu Leibe rücken musste. Es geht also der Sache nach um mehr als um „Staatsversagen“, d. h. die von den Untersuchungsausschüssen als unfassbar apostrophierte Pannenserie. Es geht um die – systembedingte – Unfähig- bzw. Unwilligkeit der Behörden, rassistischen Tendenzen entgegenzutreten.

Die 30 Beiträge, die Hirscher/Jesse versammelt haben und die sich teils explizit an die politische Bildung wenden, tragen wenig zur pädagogischen Praxis bei. Prävention, die nach 1990 „erhöhte Ansprüche an politische Bildung“ stelle, wird von van Hüllen vor allem im polizeilichen Sinne verstanden. Dabei mokiert sich der Autor gleichzeitig im Stil der Jungen Freiheit über die – seit

Schröders „Aufstand der Anständigen“ im Kampf gegen rechts entstandene – „regelrechte Präventionsszenerie mit eingefahrenen Stellenplänen, Versorgungsperspektiven für die Beteiligten und einer institutionellen Infrastruktur“. Dass hier eine Aufgabe auf Dauer gestellt und mit Fachkompetenz ausgestattet wurde, soll man anscheinend bedenklich finden! Pfahl-Traughbers Buch, das neben der Wissenschaft die Fachkräfte der politischen Bildung als Zielgruppe nennt, listet nach einführenden, terminologischen und (ideen-)geschichtlichen Erläuterungen die linksradikale Szene im Stil der Verfassungsschutzberichte auf, wobei ein Unterschied zu Hirscher/Jesse auffällt: Während dort die Linkspartei im Mittelpunkt steht, ist ihr hier nur ein Exkurs gewidmet. Pfahl-Traughber betont auch mehrfach, dass Kapitalismuskritik und Sozialismusforderungen nicht per se unter das Extremismus-Verdikt fallen. Hier ist wie an anderen Stellen des Buchs eine Anpassung an den Zeitgeist festzustellen, haben doch seit der Finanzkrise kapitalismuskritische Töne weite Kreise gezogen.

Zahlreiche Kritikpunkte und eher vorsichtige Hypothesen hat Ramelow in seinem Band zusammengetragen. Er setzt damit die Publikation „Made in Thüringen? Nazi-Terror und Verfassungsschutz-Skandal“ fort, die 2012 eine erste Bilanz des NSU-Skandals versuchte. Die rund 30 Beiträge der neuen Veröffentlichung entwerfen ein breites Themenspektrum: Es geht um den „Stand der (Nicht-)Aufklärung“ in Bund und Ländern, um die Rolle der Geheimdienste und um den Rassismus, der aus der Mitte der Gesellschaft kommt. Letzteres ist ein Thema, das der Extremismusforschung von Jesse und Co. völlig abwegig erscheint, auch wenn man sich dort gelegentlich zustimmend auf Wilhelm Heitmeyers Befunde zur „grup-

penbezogenen Menschenfeindlichkeit“ bezieht, die dem Topos vom „Extremismus der Mitte“ wieder Nachdruck verliehen haben.

Wichtig für die Bildungsarbeit sind bei Ramelow etwa die Beiträge von Rolf Gössner oder Friedrich Burschel. Gössner, einer der führenden zivilgesellschaftlichen Geheimdienstexperten, greift die unter den Titeln „Prävention“ und „Öffentlichkeitsarbeit“ laufende Offensive von Verfassungsschutzbehörden auf, sich als eigenständiger Bildungsakteur zu etablieren. Hier liege eine „inakzeptable Kompetenzüberschreitung“ vor. „Politische Bildungsarbeit“, so Gössner, „die

ihrem Namen und Auftrag etwa zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung gerecht wird, muss demgegenüber gerade frei, kritisch und weitgehend staatsunabhängig sein.“ Burschel geht auf die geheimdienstliche Einflussnahme im Wissenschaftsbereich – Stichwort Extremismustheorie – ein, die auch Konsequenzen für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung hat. Diese sollte, das belegen die drei vorgestellten Publikationen jeweils auf ihre Weise, nicht positiven Verfassungsschutz betreiben, sondern sich auf ihre eigene diskursive, kritische und fachliche Kompetenz verlassen.

Johannes Schillo

Mitarbeiter/innen

Klaus Buddeberg, Jg. 1966, Wissenschaftlicher Mitarbeiter Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Grotlüschen: Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Fokus der Diskussion um Inklusion, in: Burtscher u. a. (Hg.): Zugänge zur Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld 2013, S. 135-144.

Birte Egloff, Dr., Jg. 1969, Akademische Rätin FB Erziehungswissenschaften Universität Frankfurt/M. – Veröffentlichungen u. a.: Interkulturelle Momente in Biografien – Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks (hg. von Egloff/Friebertshäuser/Weigand), Münster 2013.

Johanna Gebrande, Jg. 1986, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung Universität München – Veröffentlichungen: Tippelt/Gebrande: Neue Bildung über den Lebenslauf, in: Wahl/Kruse (Hg.): Lebensläufe im Wandel? Sichtweisen verschiedener Disziplinen, Stuttgart 2014.

Anke Grotlüschen, Prof. Dr., Jg. 1969, Professorin Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft – Veröffentlichungen u. a.: Erneuerung der Interessetheorie: Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung, Wiesbaden 2010.

Peter Hubertus, Gründungsmitglied und Geschäftsführer Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.

Ewelina Mania, Jg. 1984, Wissenschaftliche Mitarbeiterin „Programme und Beteiligung“ am Forschungs- und Entwicklungszentrum Deutsches Institut für Erwachse-

nenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen – Veröffentlichungen u. a.: Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion – am Sozialraum orientiert, in: DIE Zeitschrift, H. 1/2013, S. 50-52.

Rudolf Tippelt, Prof. Dr., Jg. 1951, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung Universität, München – Veröffentlichungen u. a.: Nittel/Schütz/Tippelt: Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Weinheim 2014.

Wibke Riekmann, Dr., Jg. 1973, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft – Veröffentlichungen u. a.: Grotlüschen/Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland, Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie, Münster u. a., 2013.

Steffi Rohling, Direktorin Verband der Volkshochschulen Rheinland-Pfalz e. V.

Ulrich Steuten, Dr., Jg. 1957, Fachbereichsleiter VHS Moers, Lehrbeauftragter Universität Klagenfurt und PH Weingarten – Veröffentlichungen u. a.: Grenzen der Literalität – Grenzen der Teilhabe? In: Forum Wissenschaft, Nr. 3 2012, S. 19-23.

Monika Tröster, Jg. 1956, Wissenschaftliche Mitarbeiterin „Programme und Beteiligung“ Forschungs- und Entwicklungszentrum Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen – Veröffentlichungen u. a.: Unsichtbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland, in: Kronauer (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart, S. 211-234; Bielefeld 2010.

Dirk Wolk-Pöhlmann, Fachreferent für die Bereiche Sprachen, Integration und Alphabetisierung im Verband der Volkshochschulen Rheinland-Pfalz e. V.