

Personalia

Hessischer Verdienstorden an Prof. Dr. Dr. h. c. Böhme

Kultusminister Prof. Dr. R. Alexander Lorz überreichte Prof. Dr. Dr. h. c. Klaus Günther Böhme, Professor an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und langjähriger Seminarleiter und Dozent der Volkshochschule Wiesbaden, den Hessischen Verdienstorden.

„Erwachsenenbildung bundesweit stark geprägt“

„Ihr Engagement für die Wissenschaft, als Mitbegründer sowie Vorsitzender der Universität des dritten Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, kann Ihnen nicht hoch genug angerechnet werden. Hier ist eine in Deutschland beispielgebende Institution entstanden. Zudem haben Sie sich über die Maßen an der Volkshochschule Wiesbaden engagiert. Seit über 60 Jahren sind Sie als Seminarleiter und Dozent dort tätig, dreißig Jahre hiervon auch noch im Vorstand. Mit Ihrem ehrenamtlichen Engagement haben Sie die Erwachsenenbildung in den letzten Jahrzehnten bundesweit stark und nachhaltig geprägt“, betonte Kultusminister Professor Dr. R. Alexander Lorz.

„Lebensbegleitendes Lernen ist ein wichtiger Teil unseres Bildungssystems. Durch den gesellschaftlichen und technologischen Wandel verändern sich die Anforderungen an die Menschen in unserer Gesellschaft in immer kürzeren Intervallen. Erwachsenenbildung zielt darauf ab, die Entfaltung der Persönlichkeit zu fördern, die Fähigkeit zur Mitgestaltung des demokratischen Gemeinwesens

zu stärken und die Anforderungen der Arbeits- und Umwelt bewältigen zu helfen. Nicht zuletzt aus diesem Grund, Herr Kollege, kann ich Ihnen für Ihre geleistete Arbeit nur herzlich danken“, führte der Staatsminister aus.

Dr. Dr. h. c. Klaus Günther Böhme wurde 1923 in Dresden geboren und ist Professor für Bildungsphilosophie und Bildungsgeschichte an der Universität Frankfurt am Main. Hier war er wiederholt als Dekan und Vorsitzender von Prüfungsämtern tätig sowie als Mitbegründer des Lehrstuhls für „Pädagogik in der 3. Welt“ – des ersten in Deutschland.

Zudem bekleidete Herr Böhme im Laufe seiner akademischen Karriere verschiedene Gastprofessuren – in Indonesien (zweimal), Peru, Mexiko (dreimal), Costa Rica, Mongolei, wiederholt in Litauen und Estland, seit 1989 regelmäßig in Lettland.

Mitbegründer der Universität des dritten Lebensalters

Darüber hinaus war Klaus Günther Böhme im Jahr 1982 Mitbegründer und von 1984 bis 2012 Vorsitzender der Universität des dritten Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seit 2012 ist er stellvertretender Vorsitzender. In seiner Funktion hält er weiter Vorlesungen und Seminare zur Geistesgeschichte und Philosophie Europas und zum christlichen Humanismus, auch zu Fragen der Bildung im dritten Lebensalter.

Seit 1954 ist Herr Prof. Böhme zudem Seminarleiter und Dozent an der Volkshochschule Wiesbaden. Er lehrt hier unter anderem zu den Fragen der Philosophie und Ethik, anfangs auch zur Psychologie und Arbeitspsychologie. In den Jahren 1962 bis 1992 engagierte er sich im Vorstand der Volkshochschule Wiesbaden, ab 1968 als Vorsitzender.

In den Jahren von 1974 bis 2013 war er als Redakteur, von 1998 bis 2008 als Leitender Redakteur, der hessischen Blätter für Volksbildung, Zeitschrift für Erwachsenenbildung, tätig.

Herr Prof. Böhme wurde im Jahr 1989 mit der Bürgermedaille in Silber, 2003 mit der Bürgermedaille in Gold der Landeshauptstadt Wiesbaden und 1997 mit dem Verdienstkreuz der 1. Klasse des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland ausgezeichnet. Ebenso wurde er zum Ehrenvorsitzenden der vhs ernannt. Des Weiteren ist Herr Prof. Böhme Ehrendoktor der Universität Riga, Inhaber der Goethe-Plakette der Stadt Frankfurt am Main und der Ehrenmedaille der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Quelle: Pressestelle Hessisches Kultusministerium, 09.04.2015

Hinweise

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium: Jahrestagung der DGWF 23.–25. September 2015 an der Universität Freiburg

Teilnehmende der wissenschaftlichen Weiterbildung verfügen in der Regel über umfangreiche Lern-, Lebens- und Berufserfahrung, die sie in den Lehr-/Lernprozess einbringen. Im Vordergrund des Bildungsinteresses stehen – stärker als in der grundständigen Lehre – der Berufsbezug und die Anwendbarkeit des Wissens, die Vernetzung mit anderen Professionellen und der Erwerb einer Qualifikation, die für die weitere berufliche und/oder persönliche Entwicklung

gewinnbringend eingesetzt werden kann. Entsprechende Erwartungen an alle Dimensionen von Qualität inklusive Service und Nutzen des Programms sowie an die sozial-interaktive Dimension der Weiterbildung werden für die Gestaltung erfolgreicher wissenschaftlicher Weiterbildung maßgebend. Wegleitend ist die Erkenntnis, dass Lehre nicht automatisch gleich Lernen bedeutet; sie erfordert ein Selbstverständnis, das unter anderem dem selbstgesteuerten Lernen Raum gibt und eine Lernprozessbegleitung im Sinn der Erwachsenenbildung gestaltet – in einem Spannungsfeld, das geprägt ist von dem Setting der Bildungsarbeit an Hochschulen einerseits und bildungs- bzw. gesellschaftspolitischen sowie wirtschaftlichen Anforderungen andererseits.

Die DGWF-Jahrestagung 2015 greift diese Thematik mit dem Fokus auf methodisch-didaktische Fragestellungen auf, die das Lehren und Lernen betreffen:

Welche Merkmale des Lernens Erwachsener in unterschiedlichen Berufs- und Lebensabschnitten sind in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu berücksichtigen? Lassen sich Faktoren identifizieren, die das Lehren und Lernen mit Erwachsenen bereichern oder erleichtern? Wie können Ergebnisse der Lehr-/Lernforschung im Sinne methodisch-didaktischer Konzepte für die wissenschaftliche Weiterbildung nutzbar gemacht werden? Wie verhalten sich wissenschaftlicher Anspruch und Kompetenzorientierung zueinander? Wie sehen optimale Vermittlung und Aneignungsprozesse von Fach- und Handlungskompetenzen aus? Unter welchen Voraussetzungen ist es möglich, an Hochschulen und Universitäten über das didaktische Standardrepertoire hinauszugehen? Was trägt die Zusammenarbeit mit der Hochschuldidaktik dazu bei? Wie können Lehrende und Programmentwicklung sich auf die Heterogenität der

Teilnehmenden einstellen und Lehr-/Lernarrangements, Kommunikationswege und Rahmenbedingungen gestalten?

Quelle: dgwf.net/tagungen

Tagung des Sektion Erwachsenenbildung der DGfE an der Leibniz-Universität Hannover

Die Jahrestagung der Sektion EB 2015 findet unter dem Thema „Differente Lernkulturen – regionale, nationale, transnational“ von Dienstag, 29.09. bis Donnerstag, 01.10.2015 an der Leibniz-Universität Hannover statt. Ausrichterin ist die Abteilung Erwachsenenbildung (Prof. Dr. Steffi Robak und Team).

Differente Lernkulturen – regional, national, transnational

Die in den 1990er Jahren einsetzende Debatte zu Lernkulturen in der Erwachsenen- und Weiterbildung hat bisher gesondert thematisierte Diskursstränge miteinander verbunden und neue Gestaltungsoptionen, Forschungsfragen und Systematisierungen hervorgebracht. Insbesondere die Lehr-/Lernforschung, Didaktik, Institutionen-, Programm- und Organisationsforschung haben neue Impulse erhalten. Auch die Teilnehmenden und deren Anteil an der Ausformung von Lernkulturen erhalten einen anderen Stellenwert. Lernkulturen können partizipativ, inklusiv sein, anregen und mit

individuellen Lerninteressen harmonisieren, können aber auch selektiv wirken und hegemoniale Vorstellungen durchsetzen. Lernkulturen zeichnen sich einerseits durch erwachsenenpädagogisch gestaltete Binnenstrukturen bzw. Auslegungen von Lernen und Bildung aus. Wir blicken damit z. B. auf trägerspezifische und institutionenspezifische Lernkulturen (z. B. Volkshochschulen, Betriebe). Andererseits sind sie in sozio-kulturelle Milieus eingebettet. Kulturelle Aspekte wurden anfangs vor allem in Bezug auf (national geprägte) Bildungssysteme thematisiert, etwa um Kulturen des selbstgesteuerten Lernens oder des medialen Lernens zu entwickeln.

Angesichts gesellschaftlicher Veränderungen, etwa aufgrund des demografischen Wandels sowie zunehmender Europäisierungs- und Transnationalisierungsprozesse werden Gestaltung und institutionelle Rahmung von Erwachsenenlernen komplexer und es bedarf einiger Erweiterungen und Differenzierungen dieser Perspektive.

Die diesjährige Jahrestagung will diese Diskursstränge und Forschungsoptionen aufnehmen und mit Blick auf aktuelle Herausforderungen und gesellschaftliche Problemlagen empirische, theoretische und methodologische Implikationen für die Erwachsenenbildungsforschung diskutieren.

Quelle: Sektion Erwachsenenbildung DGfE

Dokumentation

Abwärtstrend in einer unübersichtlichen Branche

Eines ist unbestritten: Die Weiterbildung gewinnt an Bedeutung, ihr Umfang wächst. Doch die Beschreibung der Branche ist schwierig, die Datenbasis überaus lückig. Dabei wurden durchaus große Anstrengungen von Seiten interessierter und betroffener Institutionen unternommen, Licht ins Dunkel zu bringen: Inzwischen liegt eine stattliche Anzahl von Untersuchungen über Teilbereiche vor. Doch es mangelt an Systematik, exakter Abgrenzung und Zuordnung. So sind Aussagen über Entwicklungstendenzen in der Weiterbildung heute Einschätzungen und kein detailliertes Gesamtbild.

Zum einen lassen sich die Angebote nach verschiedenen Kategorien differenzieren und kombinieren: Weiterbildung vor Ort versus Fernlehrgänge und informelles Lernen versus institutionell gebundenes Lernen. Inhaltlich zu unterscheiden sind allgemeine, politische und berufliche Weiterbildung – wobei Letztere unbestritten das größte Gewicht hat. Die meisten Untersuchungen gibt es zu den Teilnehmenden: Je höher das Qualifikationsniveau, desto stärker die Partizipation an Weiterbildungsangeboten.

Auch wenn sich nur Trends bei den Arbeits- und Entlohnungsbedingungen erkennen lassen, müssen Gewerkschaften politisch handeln und sich dabei auf Hypothesen stützen. Unser Vorschlag zur Orientierung: Marktsegmente grob nach Finanzierungsgrundlage und Inhalten beschreiben, auch wenn sich beides überschneidet. So gibt es beispielsweise den Sprachschulmarkt mit Deutsch als

Fremdsprache als Teilmarkt davon. Davon getrennt zu betrachten sind die Kurse im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Es gibt den Nachhilfemarkt und die Volkshochschulen, die Qualifizierungsmaßnahmen von Arbeitsagenturen und Jobcentern, Fernunterrichtsangebote und IT-Fortbildungen, Maßnahmen der politischen Bildung und regional sehr unterschiedliche Bildungsurlaubsseminare.

Auch der gewerkschaftliche Organisationsgrad und die betriebliche Interessenvertretung sind sehr unterschiedlich verteilt. Die meisten Mitglieder und Betriebsräte gab es schon in Vor-Hartz-Zeiten bei Trägern, die Maßnahmen nach dem SGB II und III anbieten, wo es einen gewerkschaftlichen Zugang zur Weiterbildung gibt. So konnte in der Vergangenheit ein gewisses Niveau an Bezahlung und Arbeitsbedingungen durchgesetzt werden. Doch mit der Krise der SGB-II/III-geförderten Weiterbildung seit 2004 brachen diese Strukturen zusammen. Die Gehälter sanken innerhalb weniger Jahre um 30 bis 50 Prozent, die Zahl der Beschäftigten brach massiv ein, Neueinstellungen sind beinahe ausschließlich befristet. Das alles färbte auf andere Bereiche der Weiterbildung ab, wo der Druck auf die Beschäftigten ebenfalls deutlich zugenommen hat.

Und damit nicht genug. Mittlerweile breitet sich die in der gesamten Branche ausufernde Honorarbeschäftigung auch auf andere Bildungsbereiche aus. Die Ausweitung der Unterrichts- und Betreuungszeit bei der Umstellung auf Ganztagschulen hat zumindest in Hamburg und Niedersachsen zu einem Boom an Honorarkräften geführt. Allein die Hamburger Schulbehörde schloss zwischen 2005 und 2010 über 25.000 Honorarverträge ab. In Niedersachsen läuft ein Verfahren der Rentenversicherung gegen das Kultusministerium, bei dem es um

den sozialversicherungsrechtlichen Status von 7000 Honorarkräften geht.

Fazit: Die weitgehend unregelte Weiterbildung wächst – und die miserablen Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen sind nicht länger mehr auf die Branche selbst beschränkt, sondern greifen auf andere Bildungsbereiche über. Auf der Agenda der Gewerkschaften muss der gesamte Bildungsbereich deshalb ganz oben stehen.

Roland Kohsiek

Quelle: verdi: biwifo-Report, 1/2015

Fördermaßnahmen der Arbeitsmarktpolitik helfen gegen Arbeitslosigkeit

Fördermaßnahmen wie Weiterbildung oder Eingliederungszuschüsse sind ein sinnvolles Mittel gegen Arbeitslosigkeit. Das gilt auch dann, wenn man die Nebenwirkungen berücksichtigt.

Auch wenn sich die Beschäftigung hierzulande insgesamt günstig entwickelt, haben es viele Arbeitslose nach wie vor schwer, einen Job zu finden. Fördermaßnahmen der Arbeitsagenturen sollen ihnen dabei helfen. Kritiker halten solche Programme für sinnlos. Für sie ist aktive Arbeitsmarktpolitik ein Nullsummenspiel: Wenn ein Betrieb einen Geförderten oder eine Geförderte einstellt, gehe dafür ein anderer Arbeitsloser bzw. eine andere Arbeitslose leer aus. Die Arbeitsmarktsituation insgesamt, so die Skeptiker, bleibe unverändert. Ob diese These stichhaltig ist, haben Rüdiger Wapler, Daniel Werner und Katja Wolf empirisch untersucht. Die Ökonomen vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) können zeigen, dass die Förderung von Arbeitslosen sich unter dem Strich positiv auswirkt. Der Nutzen für die Maßnahmenteilnehmer sei größer als etwaige Nachteile für Nichtteilnehmer.

Wie aktive Arbeitsmarktpolitik sich gesamtwirtschaftlich auszahlen kann, lasse sich theoretisch als Verbesserung des „Matching-Prozesses“ auf dem Arbeitsmarkt beschreiben, so die IAB-Forscher. Fördermaßnahmen tragen demnach zum einen dazu bei, die Qualifikation von Arbeitslosen an den Bedarf der Unternehmen anzupassen. Zum anderen erhöhe sich die Suchaktivität der Geförderten. Zudem könne die Teilnahme an Maßnahmen auch als Ersatz für Berufserfahrung dienen. Im Ergebnis fänden Jobsucher und freie Stellen eher zueinander.

Empirisch haben die Wirtschaftswissenschaftler diese Annahmen mithilfe eines IAB-Datensatzes untersucht, der Informationen zu sozialversicherungspflichtig Beschäftigten und Arbeitslosen in sämtlichen 176 Arbeitsagenturbezirken für den Zeitraum vom zweiten Quartal 2006 bis Ende 2010 enthält. Betrachtet wurde die Wirksamkeit von drei verschiedenen arbeitsmarktpolitischen Instrumenten bei Arbeitssuchenden im Rechtskreis des Sozialgesetzbuches III: Förderung der beruflichen Weiterbildung, Trainingsmaßnahmen – also beispielsweise Bewerbungs- oder Computerkurse – und Eingliederungszuschüsse. Die Autoren haben geprüft, ob es auf regionaler Ebene einen Zusammenhang zwischen dem Einsatz dieser Instrumente und den Übergängen von Arbeitslosen in nicht subventionierte Beschäftigung gibt. Ihre Berechnungen beziehen sich auf die Gesamtzahl der Übergänge von Maßnahmenteilnehmern und Nichtteilnehmern. Das heißt: Die Ergebnisse spiegeln auch indirekte Effekte auf nicht geförderte Jobsucher wider.

Zwischen den Arbeitsagenturbezirken gibt es laut der Auswertung deutliche Differenzen in der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Im Schnitt erhalten 11,4 Prozent aller Jobsucher berufliche Weiterbildung, Trainingsmaßnahmen oder

Eingliederungszuschüsse, in Duisburg sind es nur 6,8 Prozent, in Riesa 18,8 Prozent. Die Forscher haben zunächst berechnet, wie sich der Anteil sämtlicher Maßnahmeteilnehmer auf die Abgänge in Beschäftigung auswirkt und dabei Merkmale der Arbeitslosen und der regionalen Wirtschaftsstruktur wie den Frauenanteil, die Bedeutung des Dienstleistungssektors oder die Hartz-IV-Quote sowie saisonale Einflüsse herausgerechnet. Das Ergebnis: Es scheint auf den ersten Blick keinen messbaren Zusammenhang zu geben.

Das ändert sich allerdings, wenn die Analyse für laufende und abgeschlossene Maßnahmen getrennt durchgeführt wird. Der Anteil der aktuell Geförderten wirkt sich dann negativ aus. Das ist aus Sicht der IAB-Ökonomen nicht überraschend, sie erklären es damit, dass die Suchintensität während der Teilnahme an einer Maßnahme zunächst sinkt und die positiven Effekte erst im Anschluss wirksam werden. Daher wäre es nach ihrer Einschätzung irreführend, von diesem Befund auf die Wirksamkeit aktiver Arbeitsmarktpolitik zu schließen. Tatsächlich ergibt sich ein völlig anderes Bild, wenn es um die Gruppe der ehemaligen Teilnehmer geht: Je höher der Anteil derjenigen ist, die eine Maßnahme in der ersten Hälfte des jeweiligen Quartals abgeschlossen haben, desto mehr Arbeitslose finden insgesamt einen Job.

Quelle: Böckler Impuls, 3/2015

Landesnetzwerk Weiterbildung Baden-Württemberg

Der Weiterbildungsmarkt in Baden-Württemberg zeichnet sich durch eine große Vielzahl und Vielfalt von Anbietern aus. Um Weiterbildungsberatung für alle Bürgerinnen und Bürger des Bundes-

landes transparenter und leichter zugänglich zu machen, wurde das Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung (LN WBB) gegründet.

Das LN WBB schließt viele unterschiedliche Träger von Weiterbildungsberatung in Baden-Württemberg zu einem flächendeckenden Netzwerk zusammen.

Den entscheidenden Impuls zum Netzwerkaufbau gab eine am 15.12.2010 verabschiedete Empfehlung der Enquete-Kommission des Landtags „Fit für das Leben in der Wissensgesellschaft – berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung“. Zur Umsetzung dieser Empfehlung wurde im Rahmen des Bündnisses für Lebenslanges Lernen (BLLL) eine Fachgruppe aus Vertreterinnen und Vertretern aller Bereiche der Weiterbildungsberatung gebildet, welche über einen Zeitraum von zwei Jahren die Konzeption des LN WBB erarbeitete. Ein zentrales Arbeitsergebnis des Expertengremiums ist das Qualitätsmodell des LN WBB.

Von Dezember 2012 bis Dezember 2014 wurde der Aufbau des LN WBB federführend vom Volkshochschulverband Baden-Württemberg in Kooperation mit der Universität Heidelberg vorangetrieben und vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport gefördert. Das Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg hat den Aufbauprozess wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

An der Auftaktveranstaltung am 17. Oktober 2014 konnten Einrichtungen, die Weiterbildungsberatung anbieten, dem Netzwerk erstmals beitreten.

Seit Januar 2015 können Ratsuchende in der Nähe Ihres Wohnorts kostenlos eine individuelle und unabhängige Weiterbildungsberatung bei den Mitgliedseinrichtungen des LN WBB erhalten.

Ein Kuratorium des LN WBB unterstützt die Arbeit der vom Volkshochschulverband Baden-Württemberg getragenen Koordinationsstelle und bringt sein Expertenwissen ein. In ihm sind neben dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport und dem Ministerium für Finanzen und Wirtschaft die Trägerverbände bzw. Gruppierungen der am Netzwerk beteiligten Einrichtungen vertreten.

Quelle: www.lnwbb.de/wir-ueber-uns.html

AES 2014: Mehr als jeder zweite Deutsche macht eine Weiterbildung

Der Adult Education Survey (AES 2014) bestätigt eine steigende Weiterbildungsbeteiligung: Im Jahr 2014 nahmen 51 Prozent der 18- bis 64-Jährigen an Weiterbildung teil. Dieser Wert bestätigt den seit dem Jahr 2010 beobachteten Trend einer steigenden Weiterbildungsbeteiligung. Zwischen Ost- und Westdeutschland liegt kein nennenswerter Unterschied in den Teilnahmequoten vor. Die zwischen den Jahren 2010 und 2012 gemessene starke Zunahme an wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten setzt sich abgeschwächt ins Jahr 2014 hinein fort.

Die betriebliche Weiterbildung umfasst 70 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten
Im Rahmen des AES werden drei Weiterbildungssegmente unterschieden. Das betriebliche Segment ist dabei mit 70 Prozent aller von den 18- bis 64-Jährigen wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten am größten, gefolgt von dem der nicht-berufsbezogenen (17 Prozent) und dem der individuellen berufsbezogenen (13 Prozent). Seit dem AES 2012 hat die Zahl der wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten leicht zugenommen.

Der größte Zuwachs an Weiterbildungsaktivitäten findet sich im größten Segment der betrieblichen Weiterbildung. Im Ost-West-Vergleich liegt die Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung in Ostdeutschland (42 Prozent) höher als in Westdeutschland (36 Prozent) und die an nicht-berufsbezogener Weiterbildung niedriger (Ost: 10 Prozent; West: 13 Prozent).

Erwerbstätige nehmen im Jahr 2014 am häufigsten Weiterbildung wahr (58 Prozent), gefolgt von Personen in schulischer oder beruflicher Ausbildung (54 Prozent). Die Teilnahmequoten von Arbeitslosen (32 Prozent) und sonstigen Nicht-Erwerbstätigen (25 Prozent) liegen deutlich niedriger. Dieses Muster zeigt sich am deutlichsten im Segment der betrieblichen Weiterbildung.

Weiterbildungsbeteiligung unter Arbeitern um sechs Prozentpunkte gestiegen

Beamte und Angestellte nehmen am häufigsten Weiterbildung wahr (64 Prozent), gefolgt von Selbstständigen (53 Prozent) und Arbeitern (44 Prozent). Seit dem Jahr 2012 beteiligen sich Arbeiter deutlich häufiger an Weiterbildungsaktivitäten (sechs Prozentpunkte), was auf einen Anstieg der Teilnahmequote im Bereich der betrieblichen Weiterbildung zurückzuführen ist.

Weiterbildungsbeteiligung unter Un- und Angelernten um sieben Prozentpunkte gestiegen

Drei Viertel (75 Prozent) der Arbeiter und Angestellten auf Führungsebene nehmen Weiterbildung wahr. Unter den Un- und Angelernten liegt die Quote mit 44 Prozent weit darunter. Die Beteiligung der Fachkräfte liegt mit 64 Prozent dazwischen. Seit dem Jahr 2012 ist die Teilnahmequote der Un- und Angelernten um sieben Prozentpunkte angestiegen, was vor allem durch einen Anstieg

der Teilnahmequote im betrieblichen Weiterbildungssegment zu erklären ist.

Kein Unterschied mehr in der Weiterbildungsbeteiligung von Männern und Frauen

Frauen haben aufgeholt. Etwa die Hälfte der Männer (52 Prozent) und die Hälfte der Frauen (50 Prozent) nahmen im Jahr 2014 Weiterbildung wahr. Dieses Ergebnis hatte sich auf niedrigerem Niveau bereits im Jahr 2010 dargestellt. Zwischen 2010 und 2012 hatte sich bei beiden Geschlechtern ein deutlicher Zuwachs der Teilnahmequoten gezeigt, allerdings etwas deutlicher bei den Männern. Seither haben die Frauen wieder aufgeholt.

Weiterer Anstieg in der Weiterbildungsbeteiligung der 25- bis 34-Jährigen

Die höchste Teilnahmequote liegt in der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen (58 Prozent), gefolgt von den beiden älteren Gruppen (35- bis 44-Jährige und 45- bis 54-Jährige: jeweils 53 Prozent). Die jüngste Gruppe der 18- bis 24-Jährigen nimmt zur Hälfte (50 Prozent) Weiterbildung wahr, die älteste Gruppe mit knapp zwei Fünfteln (39 Prozent) noch etwas weniger. Die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung ist vor allem in der Gruppe der 25- bis 34-Jährigen auffällig: Nach dem deutlichen Einbruch zwischen dem AES2007 und dem AES 2010 (minus sechs Prozentpunkte) zeigt sich seither ein deutlicher Beteiligungszuwachs (AES 2010–AES 2012: plus zehn Prozentpunkte; AES 2012 bis AES 2014: plus sieben Prozentpunkte).

Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten sind am wenigsten zeitintensiv

Weiterbildungsaktivitäten sind geprägt von eher kürzerer Dauer, vor allem durch das größte Segment der betrieblichen Weiterbildung. Immerhin 30 Pro-

zent der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten dauern nur einige Stunden an. Durchschnittlich werden für eine Weiterbildungsaktivität 36 Stunden aufgewendet. Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten sind darunter am wenigsten zeitintensiv (Mittelwert: 26 Stunden), und in individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten wird durchschnittlich die meiste Zeit investiert (Mittelwert: 75 Stunden). Während die betriebliche Weiterbildung zwar knapp drei Viertel der Weiterbildungsaktivitäten ausmacht, umfasst sie nur gut die Hälfte der insgesamt für Weiterbildung aufgewendeten Zeit. Anders sieht es dagegen bei der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung aus. Sie umfasst ein Achtel der Weiterbildungsaktivitäten, aber immerhin knapp ein Viertel des Weiterbildungsvolumens.

Individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten schließen überdurchschnittlich häufig mit einem Zertifikat ab. Der mögliche Nutzen von betrieblicher und individueller berufsbezogener Weiterbildung wird im Jahr 2014 gleich oft mit „sehr viel“ bewertet (42 und 43 Prozent). Der entsprechende Anteilswert für die nicht-berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten liegt etwas darunter (35 Prozent). Im Jahr 2014 erhielten die Befragungspersonen für 22 Prozent aller wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten ein Zeugnis, Zertifikat oder einen sonstigen Leistungsnachweis und für 37 Prozent eine Teilnahmebescheinigung. Individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten schließen überdurchschnittlich häufig mit zumindest einem Leistungsnachweis ab.

Leichter, aber durchgängiger Anstieg in der Zufriedenheit mit zu Weiterbildungsmöglichkeiten beratenden Stellen

Auch im Jahr 2014 geben rund drei von fünf Personen (61 Prozent) im Alter von

18 bis 64 Jahren an, einen guten Überblick über die eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten zu haben. 28 Prozent der Befragungspersonen äußern den Wunsch nach mehr Information und Beratung. Acht Prozent haben in den letzten zwölf Monaten eine Beratung wahrgenommen, am häufigsten bei der Arbeitsagentur oder dem eigenen Arbeitgeber. Immerhin vier von fünf der beratenen Personen waren mit der Beratung sehr oder eher zufrieden. Alles in allem hat sich die Situation in Deutschland hinsichtlich Transparenz und Beratung nicht nennenswert verändert. Eine Ausnahme ist die Zufriedenheit mit den beratenden Stellen: Sie ist leicht, aber durchgängig seit dem Jahr 2010 angestiegen.

Anstieg der Teilnahmequote informellen Lernens

Im Jahr 2014 liegt die Teilnahme an informellem Lernen bei 54 Prozent und damit über dem Wert des Jahres 2012 (48 Prozent). Informelle Lernaktivitäten erfolgen im Jahr 2014 leicht häufiger aus privaten (52 Prozent) als aus beruflichen Gründen (48 Prozent). Sie erfolgen überwiegend in der Freizeit (75 Prozent), während der Arbeitszeit (11 Prozent) erfolgen sie vergleichsweise selten. Die wichtigsten Wege informellen Lernens sind nach Angabe der Befragungspersonen das Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften (37 Prozent) und die Nutzung von Lernangeboten am Computer oder im Internet (29 Prozent).

Datengrundlage

Mit der BMBF-Studie Adult Education Survey (AES) 2014 werden die aktuellen Ergebnisse zum „Weiterbildungsverhalten in Deutschland“ vorgestellt. Die Ergebnisse werden soweit möglich im Trend dargestellt, zurückgreifend auf die seit dem Jahr 1979 im Abstand von je-

weils drei Jahren durchgeführten BSW-Erhebungen (Berichtssystem Weiterbildung) und die AES-Erhebungen der Jahre 2007, 2010 und 2012.

Die zugrunde liegenden CAPI-Interviews (Computer Assisted Personal Interviews) wurden von Mai bis Juli 2015 in der erwerbsfähigen, deutschsprachigen Wohnbevölkerung Deutschlands (18- bis 64-Jährige) durchgeführt. In der aktuellen Erhebung fällt der Stichprobenumfang mit 3.100 Befragten niedriger aus als in den Erhebungen zuvor (rund 7.000 Fälle). Der vorliegende Bericht stellt die zentralen (Trend-)Ergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung der Befragungspersonen in den letzten zwölf Monaten vor. Darüber hinaus werden einige Informationen zur Beteiligung an regulären Bildungsgängen, informellen Lernaktivitäten und zum Informations- und Beratungsbedarf in der Bevölkerung bereitgestellt.

Quelle: www.bmbf.de/pubRD/BMBF_Trendbericht_AES2014_2015-03-16.pdf

SVEB stellt Bildungsstudie 2014/2015 vor – Fokus: Personal in der Weiterbildung

Am 24. März 2015 wurde im Zürcher Hauptbahnhof die Bildungsstudie 2014/2015 vorgestellt, welche jeweils anlässlich der Zürcher Bildungsmesse herausgegeben wird. Im Fokus der diesjährigen Studie steht das Personal in der Weiterbildung. Die Publikation gibt einen repräsentativen Einblick in die Beschäftigungssituation von Weiterbildungspersonal sowie Informationen zu Kennzahlen und Strukturen der Anbieter. Durchgeführt wurde die Studie vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) in Kooperation mit der apv communications ltd.

Die Bildungsstudie Schweiz erscheint in diesem Jahr bereits zum siebten Mal. Herausgegeben wird sie jeweils von der apv communications ltd im Vorfeld der Züricher Bildungsmesse. Die Studie wurde bisher von der FH St. Gallen in Kooperation mit dem Schweizerischen Verband für Weiterbildung durchgeführt. Der SVEB übernahm erstmals die gesamte Umsetzung der Publikation und führte die Bildungsstudie mit der SVEB-Anbieterbefragung zu einer Publikation zusammen.

Im Rahmen der diesjährigen Bildungsstudie wurden rund 370 Anbieter und 1 000 in der Weiterbildung tätige Personen befragt. Der thematische Schwerpunkt der Publikation liegt beim Personal, welches eine Schlüsselrolle in der Weiterbildung einnimmt, wird doch die Qualität der Kurse von den Teilnehmenden meist an den Kursleitenden gemessen. Die Autorin Irena Sgier ermöglicht mit der Studie einen repräsentativen Einblick in die Beschäftigungssituation, die erforderlichen Kompetenzen und die Arbeitszufriedenheit des Weiterbildungspersonals. Die Bildungsstudie wird am 24. März 2015 im Hauptbahnhof Zürich präsentiert und anschliessend an einem Podium mit Personal- und Weiterbildungsexperten diskutiert.

Hohe Arbeitszufriedenheit bei Ausbilderinnen und Ausbildern

Zwei Drittel der Befragten sind als Kursleiterin oder Kursleiter tätig. Daneben brauchen Weiterbildungsinstitutionen auch Personen, die Angebote konzipieren, Lehrmittel entwickeln, Managementfunktionen wahrnehmen oder beraten. Um sich für die androgogische, also erwachsenenbildnerische Arbeit zu rüsten, qualifizieren sie sich beispielsweise mit dem eidgenössischen Fachausweis Ausbilder/in. Für Anbieter sind bei der Personalrekrutierung Fachkompetenzen und

didaktische Kompetenzen fast gleich wichtig. Die Anbieter sehen in den nächsten fünf Jahren einen steigenden Personalbedarf, insbesondere bei den Kursleitenden.

76 Prozent der Ausbilder/innen weisen trotz schwieriger Bedingungen eine hohe Arbeitszufriedenheit aus, nur gerade drei Prozent sind mit ihrer Arbeitssituation unglücklich. Die Befragung zeigt zudem, dass Fachausweisabsolventinnen und -absolventen, die in der Weiterbildung tätig sind, insgesamt zufriedener sind als jene, die in anderen Bereichen beschäftigt sind.

Quelle: Pressemitteilung SVEB 24. März 2015

IWWB-Umfrage: Wer online nach Weiterbildungen sucht, hat meistens Abitur

Das InfoWeb Weiterbildung (IWWB) hat die Ergebnisse seiner aktuellen Online-Umfrage zur Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken veröffentlicht. Demnach handelt es sich bei den Nutzerinnen und Nutzern mit 71 Prozent überwiegend um Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer.

Deren Anteil wird größer: 2013 machten sie nur 67 Prozent aus. Gleichzeitig gehen mit 12 Prozent immer weniger Selbständige in den Online-Datenbanken auf die Suche nach Weiterbildungen. Vor zwei Jahren waren es noch 14 Prozent. Ein weiteres Ergebnis: Die Mehrheit der Suchenden hat Abitur – und auch dieser Anteil ist größer geworden. 2013 lag er bei 63 Prozent, im Jahr 2015 bereits bei 66 Prozent. Außerdem werden die Nutzerinnen und Nutzer immer älter – zuletzt lag das Durchschnittsalter bei 43,3 Jahren – und sie sind in der Mehrzahl Frauen (64 Prozent). Klar wird in der Umfrage auch,

dass mit 17 Prozent ein vergleichsweise hoher Anteil derjenigen, die auf den Portalen nach einer Weiterbildung suchen, anschließend auch an einem entsprechenden Angebot teilnimmt.

Viele weitere Ergebnisse der Umfrage geben Hinweise zum Nutzungsverhalten und zu den Datenbanken selbst. Anhand der Bewertungen einzelner Aspekte der Angebote lässt sich etwa festmachen, dass sie vor allem in den Bereichen „Vollständigkeit“, „zusätzliche Informationen“ und „Kommentarfunktion“ noch Nachholbedarf haben. Im Durchschnitt werden die Datenbanken aber mit der Schulnote 2,4 wie in den Jahren zuvor gut bewertet. Die Nutzerinnen und Nutzer stoßen vorwiegend über Online-Quellen wie Suchmaschinen und andere Websites auf die Datenbanken. Stark zugenommen hat die Nutzung der Datenbanken über mobile Endgeräte – seit Juli 2013 um knapp zwei Drittel auf jetzt 19,5 Prozent. Viele Anbieter haben sich auf diesen Trend bereits eingestellt. Das IWWB listet auf einer Übersichtsseite 45 für Smartphones und Tablets optimierte Portale. Das erleichtert auch Einsteigerinnen und Einsteigern die Bedienung, denn über die Hälfte der Befragten hat noch keine Erfahrung in der Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken.

Hintergrund

Das IWWB ist ein Angebot des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) im Rahmen des Deutschen Bildungsservers und ermöglicht die Suche nach Weiterbildungsangeboten in fast 100 kooperierenden Datenbanken. Der Deutsche Bildungsserver ist der zentrale Wegweiser zu Bildungsinformationen im Internet und wird als Gemeinschaftsservice von Bund und Ländern im DIPF koordiniert. Die Anfang 2015 durchgeführte Umfrage war auf den Websites von 28 Datenban-

ken platziert und hatte rund 1.400 Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Ohne Abschluss keine Chance

Höhere Kompetenzen zahlen sich für gering qualifizierte Männer kaum aus.

Seit der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren ist der Anteil an formal gering qualifizierten Menschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung oder Studium in der Bevölkerung stark gesunken:

Diese Entwicklung wird oft damit erklärt, dass der technologische Wandel und die zunehmende Konkurrenz durch Niedriglohnländer die Nachfrage nach unqualifizierten Arbeitskräften verringert hätten. Eine zweite Erklärung ist, dass es sich bei der kleiner werdenden Gruppe der formal gering Qualifizierten zunehmend um Männer und Frauen mit sehr niedrigen Kompetenzen handelt. Dahinter steckt die Annahme, dass Menschen mit höheren (Grund-)Kompetenzen seit der Bildungsexpansion in der Regel auch höhere Abschlüsse erreichen. In der Gruppe der formal gering Qualifizierten wären dieser Argumentation zufolge nur noch Personen mit sehr geringen Kompetenzen (Solga 2005).

Belastbare empirische Befunde über die tatsächlichen Kompetenzen deutscher Erwachsener gab es jedoch bislang nicht. Dies hat sich durch die Veröffentlichung der PIAAC-Daten (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) im Herbst 2013 geändert. Es ist ein langfristig angelegtes Programm, das international vergleichend die Kompetenzen von Erwachsenen misst. PIAAC wurde erstmals in den Jahren 2011/2012 in insgesamt 24 Ländern durchgeführt. Die Befragten beantworteten einen Fragebogen zu ihrer Bildungsbiographie, Erwerbssituation und

anderen Lebensbereichen. Darüber hinaus bearbeiteten sie in allen Ländern Testaufgaben zur Lesefähigkeit und Alltagsmathematik.

Am Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) wurden die PIAAC-Daten in einem vom BMBF geförderten Projekt zu den Kompetenzen und Arbeitsmarktchancen gering Qualifizierter ausgewertet.

Mehr als die Hälfte der gering qualifizierten Männer in Deutschland erreichen höchstens die unterste Kompetenzstufe 1. Weitere 30 Prozent fallen unter die Kompetenzstufe 2. Überraschend ist jedoch, dass 17 Prozent der gering qualifizierten Männer, also etwa jeder Sechste, mindestens die Kompetenzstufe 3 erlangen – und damit ein Kompetenzniveau, das zur Ausübung durchaus anspruchsvoller Tätigkeiten ausreicht. Höhere mathematische Kompetenzen zahlen sich für formal gering qualifizierte Männer in

Deutschland auf dem Arbeitsmarkt jedoch kaum aus. Das Risiko, keine Beschäftigung zu finden, liegt hier in allen drei Kompetenzgruppen bei etwa 30 Prozent, während es etwa für gering qualifizierte Männer mit besseren alltagsmathematischen Kompetenzen in den Niederlanden oder Dänemark nur bei zirka zehn Prozent liegt. In Deutschland sind formale Qualifikationen wichtiger als in allen anderen untersuchten Ländern – mit Ausnahme der USA.

Für die Weiterbildung heißt das: „Es reicht nicht aus, lediglich die Kompetenzen gering Qualifizierter zu schulen. Um deren Arbeitsmarktchancen nachhaltig zu verbessern, ist es wichtig, dass sie berufliche Abschlüsse nachholen können. Dazu muss es Angebote geben.“

Quelle: Heike Solga, Jan Paul Heisig, WZBrief Arbeit 19.01.2015, Kontakt: jan.heisig@wzb.eu

Rezensionen

Christoph Butterwegge, Hartz IV und die Folgen – Auf dem Weg in eine andere Republik? Weinheim (Beltz Juventa) 2014, 290 S.

Soziale Ungleichheit stellt eine der zentralen Herausforderungen für den demokratischen Staat und für eine Erwachsenenbildung dar, die sich nicht mit der elitären Beschränkung auf eine bildungsbürgerliche Klientel zufrieden geben will. Solche Beschränkungen zu überwinden, ist das Anliegen zahlreicher Bildungsträger. Daher gibt es besondere Bemühungen, die so genannten politik- und bildungsfernen Zielgruppen anzusprechen. Was es weniger gibt, ist die Aufklärung darüber, warum so viele Menschen in den reichen Industriegesellschaften in eine marginalisierte, distanzierte Position zur sozialen Normalität geraten. Einen wichtigen Beitrag dazu hat der Kölner Politikwissenschaftler Christoph Butterwegge anlässlich von zehn Jahre Agenda 2010 vorgelegt: eine Armuts- und Verarmungsgeschichte rund um „Hartz IV“, die auch die Frage stellt, ob sich das heutige Deutschland nicht auf dem Weg in eine andere Republik befindet.

Butterwegge hat dafür zahlreiche Statements aus der neueren Armutsforschung, aus Sozialwissenschaft, Sozialarbeit und Sozialpolitik eingearbeitet. Er hält die in der rotgrünen Ära beschlossene Umsetzung der Ergebnisse, die die „Hartz-Kommission“ vorgelegt hatte, für „die vielleicht seit Bismarcks Zeiten wichtigste Zäsur in der Geschichte des deutschen Sozialstaats“. Um dies zu belegen, geht das Buch 100 Jahre zurück und beginnt mit dem Ersten Weltkrieg,

in dem die ersten Formen einer Arbeitslosenversicherung entstanden, nachdem Ende des 19. Jahrhunderts die Kranken- und Rentenversicherung eingeführt worden waren. Das erste Kapitel verfolgt die Entwicklung bis zum Ende der Weimarer Republik, wobei auch das welthistorische Kuriosum gestreift wird, dass bereits zu dieser Zeit ein deutschnationaler Sozialexperte namens Gustav Hartz der Regierung riet, die Sozialleistungen bei massenhafter Inanspruchnahme abzubauen – und damit viele Ideen seines späteren Namensvetters vorwegnahm. Das zweite Kapitel widmet sich dem Adenauerstaat und der sozialpolitischen Entwicklung bis zum „Schröder-Blair-Papier“ von 1999, das die ideologische Grundlegung des neuen, „aktivierenden Staates“ leistete.

Die Kapitel 3 bis 5 thematisieren dann das eigentliche rotgrüne Reformprogramm von der Einsetzung der Hartz-Kommission über die Verabschiedung der Agenda 2010 bis zum Herzstück der Reformagenda, dem als „Hartz IV“ bekannt gewordenen Gesetzespaket, das am 1. Januar 2005 in Kraft trat. In den folgenden Kapiteln geht es um die Fortentwicklung dieser Sozialgesetzgebung unter den Nachfolgeregierungen (Kap. 6), um eine Bilanz der gesellschaftlichen Auswirkungen (Kap. 7) und um die öffentliche Aufbereitung dieses Politikwechsels „im Zerrspiegel der Massenmedien“ (Kap. 8). Dabei werden auch immer wieder die zahlreichen Verbindungslinien der Sozialgesetzgebung zu den Fragen der beruflichen Weiterbildung und Qualifizierung angesprochen. Weiterbildungsförderung war ja traditionell, seit dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) aus den 1960er Jahren, ein wichtiger Bestandteil von Sozial- und Arbeitsmarktpolitik und geriet ebenfalls ins Visier des neuen Armutsregime, das mit Hartz IV Einzug hielt.

Butterwegge zeichnet nach, wie unter der rotgrünen Regierung mit dem Job-AQTIV-Gesetz die Ära des AFG beendet und damit auch die Weiterbildung zurückgestuft wurde. Mit den ersten drei Hartz-Gesetzen sei Bildung in den Trend der „Ökonomisierung“ und „Vermarktlichung“ eingeordnet worden. Butterwegge zitiert dazu die Einschätzung von Peter Faulstich aus dem Jahr 2004, dass nun für die einschlägige Bildungsarbeit eine neue Leitlinie verbindlich werde. „Die Weiterbildungsteilnehmer werden durch Vorabselektion einer Positivauswahl unterworfen. Adressaten der 'Maßnahmen' werden diejenigen, von denen zu erwarten ist, dass sie die geringsten Schwierigkeiten bei der Wiedereingliederung haben werden.“ (Faulstich). Zu den Neuerungen von Hartz IV gehörte dann auch die weitere Reduzierung des Bildungsaufwands, den man für die Arbeitslosen betreiben wollte – eine Entwicklung, die von den Nachfolgeregierungen, speziell der schwarzgelben Koalition, fortgeführt wurde. Butterwegges Fazit: „Damit zeigte die Bundesregierung, dass sich ihr Bekenntnis zur 'Bildungsrepublik Deutschland' und das Versprechen der Kanzlerin, 'Bildung für alle' zu ermöglichen, auf Exzellenzbereiche und die Elitebildung von Privilegierten beschränken, ALG-II-Empfänger/innen jedoch nicht einbeziehen, obwohl diese angeblich 'gefördert und gefordert' werden sollen.“

Der Blick auf die Bildungsförderung lässt erkennen, worauf Butterwegges Analyse hinaus läuft: Sie hält als fundamentale Leistung des Kerngesetzes der Agenda 2010 einen doppelten Verarmungsprozess fest, der unmittelbar und mittelbar die arbeitende bzw. arbeitssuchende Bevölkerung traf. Die Abschaffung der alten Arbeitslosenhilfe, welche noch einen – wie auch immer gearteten – Bezug zur vorherigen Berufstätigkeit und

dem damit gegebenen Lohnniveau aufwies, bedeutete eine Reduktion der Leistungsansprüche aufs Existenzminimum, setzte also für Millionen Menschen den Lebensstandard direkt auf ein niedrigeres Niveau und schaffte damit – mittelbar – einen neuen Druck für alle Beschäftigten, schlecht bezahlte Arbeit hinzunehmen und eigene Ansprüche hintanzustellen, da bei Arbeitsplatzverlust jetzt ein rascher Fall aufs Armutsniveau droht. Dazu passte auch Schröders Selbstlob auf dem Weltwirtschaftsforum 2005 in Davos, Deutschland habe mit seiner Arbeitsmarktreform „einen der besten Niedriglohnsektoren“ in Europa geschaffen.

Butterwegge bilanziert die Konsequenzen für Demokratie und Bürgerbeteiligung, er geht aber auch auf die neuesten Bewertungen in Deutschland und Europa ein. Mittlerweile gilt die Agenda 2010 als das Erfolgsrezept, um einen Standort wettbewerbsfähig zu machen. Butterwegge legt dagegen Einspruch ein. Er diskutiert zunächst die Ergebnisse der Reform im Blick auf die seinerzeit versprochenen Verbesserungen: effektiverer, „kundennaher“ Einsatz des Sozialstaates, um die Erwerbslosigkeit nachhaltig zu reduzieren und den Status der Leistungsempfänger zu verbessern – „Fördern und Fordern“ hieß die berühmte Formel. In dieser Hinsicht müsse man Fehlanzeige melden, bestenfalls ließe sich von einem „erfolgreichen Scheitern“ (Klaus Dörre) sprechen. Entscheidend sei aber gar nicht, so Butterwegge, „ob Hartz IV ein politischer Erfolg oder ein Misserfolg war, vielmehr ausschließlich: für wen... Angeblich dienten alle Hartz-Gesetze dem Ziel, mehr (Langzeit-)Erwerbslose schneller in Lohn und Brot zu bringen; in Wahrheit sollte der Druck auf Erwerbslose wie auf Beschäftigte erhöht, die Rentabilität der hiesigen Konzerne gesteigert und der 'Standort D'

durch eine politisch abgesicherte Lohn-dumping-Strategie noch konkurrenzfähig gemacht werden. So gesehen war mit den Hartz-Reformen ein Triumph der Kapitaleseite verbunden.“

Butterwegge sieht das Kapital in dreifacher Weise triumphieren. Erstens hält er fest, dass dessen Ertragslage durch den Druck auf die Arbeitnehmerseite verbessert worden sei. Zweiten habe man die große Bevölkerungsmehrheit über die eigentliche Zielsetzung erfolgreich getäuscht und die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit als Ziel ausgegeben. Drittens habe man diese Täuschung bis aufs wirtschaftspolitische Feld fortgeführt und den folgenden Konjunkturaufschwung dem Reformwerk von 2005 gutgeschrieben. Vielleicht ist aber hier weniger Täuschung am Werk gewesen als die Durchsetzung eines brutalen Maßstabs in der politischen Öffentlichkeit. Für einen Konjunkturaufschwung spielt ja in der Tat die Billigkeit und Willigkeit des „Humankapitals“ eine wichtige Rolle. Dass die Volksverarmung als Notwendigkeit für das erfolgreiche Agieren des Kapitalstandorts bekannt gemacht wird, muss man als Bekenntnis zu einer Wahrheit der globalisierten Marktwirtschaft bewerten – ein Bekenntnis, das nicht auf den legitimatorischen Schein verzichtet, das alles geschähe zum Wohle der arbeitenden Menschen.

Johannes Schillo

Faulstich, P.(Hrsg.) (2015): Wilhelm Flitner. Jugendbewegung, Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft. Weinheim u. Basel: Beltz – Juventa

Wenn Wilhelm Flitner wie kein anderer Kontinuität des erzieherischen Denkens von 2/3 des 20. Jh. darstellt, dann zeigen die zu besprechenden 230 Seiten, dass diesem Repräsentant geistesgeschichtli-

cher Pädagogik heute nur noch begrenzte Bedeutung zugemessen wird. Zu Flitners 125. Geburtstag sammelte Peter Faulstich elf Perspektiven auf Schwerpunkte seines Wirkens.

Der präzisierende Untertitel verbirgt zwar die lebensgeschichtlichen Bezüge, die alle Beiträge enthalten, präzisiert aber das Erkenntnisinteresse: Flitner aus der Entstehung seiner Positionen darzustellen und durch die jeweiligen Autoren relativ knapp und präzise einschätzen zu lassen.

Spannend liest sich Ulrich Herrmann, der Flitners Leben und Werk im Verhältnis zur Reformpädagogik interpretiert. Herrmann legt in ausführlichen Zitaten Flitners „Denkformen und die ihnen zugrunde liegenden Auffassungen von Mensch und Welt“ dar und weist nach, wie Flitner diese „unter neuen politischen, sozialen, kulturellen Konstellationen“ (S. 30) überdachte. Zweifel kommen auf, wenn Herrmann meint, Flitner habe dies kritisch und zukunftsorientiert geleistet, denn die Beschreibung des geistigen Wegs zeigt eher, dass Flitner vor allem versuchte, immer „zeitgemäß“ zu agieren. Herrmann nennt den Dreischritt Jugendbewegung-Erwachsenenbildung-Reformpädagogik den „candus firmus“ Flitners. Soviel neuhumanistische Bildung muss wohl sein, damit verstanden werden kann, dass Flitner seine Lebensmelodie mit diesen Themen umspielt (besser: sie aus diesen Einflüssen entwickelt und auf diesen Feldern arbeitet und wirkt).

Horst Scarbath teilt aus persönlichen und forschungsgestützten Eindrücken mit, dass Flitner eine mehrperspektivische Anthropologie lehrte. 1932/33 entwickelt, 1950 als „Allgemeine Pädagogik“ neu gefasst, lege Flitner christliche Werte seinem humanistischen Lehren zugrunde. „Aus der historischen Distanz erscheint heute allerdings vieles noch

idealistischen Denkweisen verhaftet“. lautet Scarbaths mildes Urteil zu Flitners „schwierigen Erbschaft“, wie Michael Wimmer sie wahrnimmt. Dessen Artikel vergegenwärtigt im ersten Teil das Symposium der Universität Hamburg gemeinsam mit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum 100. Geburtstag Flitners im Jahr 1989. Kurz vor dem nicht erwarteten Ende der AltbRD hatte das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaften auf dem empirisch-sozialpsychologischen Weg Flitner sozusagen links überholt. Wimmer beantwortet die Frage nach Flitners Bedeutung 25 Jahre nach der Wiedervereinigung mit dem Hinweis auf die Dominanz „von sozialwissenschaftlichen und psychologischen (gegenüber, GF) ... genuin pädagogischen Fragestellungen und Methoden“ (S. 59), die nicht ohne Beteiligung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik selbst entstand. Anthropologische Fundierung und die Reden von „dem“ Menschen und „der“ Geschichte seien obsolet; Strukturalismus, Systemtheorie und Poststrukturalismus hätten den „Begriff eines autonomen, freien und verantwortlichen Vernunftsubjekts als eine unhaltbare Voraussetzung der Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften erwiesen“ (S. 61). Ähnlich erodierten weitere zentrale Begriffe und hinzu traten die als Wirklichkeitsgeneratoren fungierenden neuen Kommunikationstechnologien. Nicht zuletzt die Vermarktung von Selbst, Natur und Gesellschaft führte „zum tendenziellen Verlust des anderen wie des moralischen Subjekts“ (S. 64). Trotz der illusionären Hoffnung auf ein System pädagogischen Wissens setzt Wimmer dennoch auf die Chance, „ein anderes, gewaltfreies Verhältnis zum Anderen, Neuen, Fremden denkbar zu machen und auch praktisch werden zu lassen“ (S. 65). Als Forschungsaufgabe sei noch unerledigt, mit

dekonstruktiver Lektüre von Flitners Pädagogik diese selbst für die Disziplinentwicklung fruchtbar zu machen. Wimmer gibt dazu Hinweise auf das Imaginäre, auf Unfug und Gespenster, auf Besinnung statt Wissen, auf Geistigkeit und Traditionalismus, auf humanistische Gouvernalität, auf Glaube und Religion als letzten Grund, auf Sprache und Kontinuität.

„Durch Metaphern kann einer an sich unbegreiflichen Welt Sinn verliehen werden“ (S. 87) formuliert Ulrich Gerhard in Bezug auf den „märchenhaften Staub des Schmetterlings“ (S. 79), einer Flitnerschen Formel für die Bedeutung von Symbolen und Phantasien in Lernprozessen. Seine Anregungen zur Schuldidaktik stellen Flitners 1958 formulierte „Substanz erziehender Inhalte“ ins Verhältnis zu heutigem Denken über Lerngegenstände und Alltagsphantasien.

Wieder in die Biografie Flitners führt Meike G. Werner mit dem Stichwort „Generationsheimat“. Der Jugendbewegung (Sera-Kreis) zugehörig seien für Flitner die Kriegserlebnisse 1917 prägend gewesen. Dem Gastod im Schützengraben nahe, wurden seine Studienkenntnisse (Promotion 1912 bei Nohl) mit Wirklichkeit angereichert, die spätere Entscheidungen zum Überleben wesentlich mitbestimmte.

Die Zeit 1933 bis 1945 war für die bildungsbürgerliche Familie Flitner eine Herausforderung, besonders durch den Umstand, dass Flitners Frau Elisabeth (1894 bis 1988, Heirat 1917, vier Kinder) in der nationalsozialistischen Zuschreibung als „Halbjüdin“ galt. Die einfühlsame Lebensbeschreibung der „Professoren-Gattin“ von Hannelore Faulstich-Wieland zeichnet ihre Biografie als zeittypisch für hochgebildete (Dr. rer. pol. 1925) und nebenberuflich in der Erwachsenenbildung tätige, sozial engagierte Frau nach.

Der Herausgeber selbst beschreibt (neben dem 20-seitigen Überblicksartikel) Flitners lebenslanges Engagement in der Erwachsenenbildung. Durch seine Berufswahl 1919 wurde ein erster, durch die Konzentration auf Lehrerbildung (ab 1926) der zweite Schwerpunkt gelegt. Noch heute signalisiert Flitners „Laienbildung“, dass Erwachsenenbildung zwischen universitärer Wissenschaft und lebensweltbezogener Praxis steht. Er formulierte die geisteswissenschaftliche Fundierung der „Neuen Richtung“ der Volksbildungsbewegung auch in den organisatorischen Formen mit und prägte darüber seine eigenen reformpädagogischen Standpunkte. Als Vertreter einer „neutralen“ Volkshochschule, die dennoch zur „Volk-Bildung“ beizutragen hätte, bleibt umstritten, ob Flitner um 1933 nicht auch „Abwege einer Gegenauflärung“ (S. 159) betrat.

In der biografisch angeordneten Aufsatzzfolge schildert Johannes Bastian Flitners Beitrag zur Lehrerbildung zwischen 1926 und 1958 (Etablieren der Akademieausbildung), bevor Gerhard Jürs sich mit „Wilhelm Flitner 1933“ beschäftigt. In erfreulicher Deutlichkeit argumentiert der ehem. Flitner-Student, – Doktorand und – Assistent, dass es falsch sei, dessen „Veröffentlichungen 1933/34 in eine Nähe zum Hitler-Regime (zu) stellen“ (S. 177). Flitner habe „zivilen Mut von Anfang an“ gezeigt, sei „bis zuletzt unbeugsam gegenüber Zumutungen“ geblieben, wäre zwar kein Held gewesen, habe aber „das getan, was ihm unter den gegebenen Verhältnissen ... möglich war“ (S. 188). Selbst wenn den Argumenten Jürs wohlwollend gefolgt wird, zeigt doch die Unterschätzung der „Gefährlichkeit des NS-Regimes“ (S. 188) bis zum Sommer 1934, dass er nicht als „politischer Pädagoge“ (S. 188) charakterisiert werden sollte, will man denn seine Entwicklung zwischen 1930 und 1945 würdigen.

Die bildungspolitischen Tätigkeiten Flitners nach 1945 schildert Edith Glaser unter der Frage „Akteur ohne Lobby?“ Zwar konnte Flitner auf seine Netzwerke aus den 1920er Jahren in der Erwachsenenbildung und der wissenschaftlichen Pädagogik zurück greifen, was ihm etliche Einflussmöglichkeiten eröffnete, doch hatte die Vorkriegspädagogik, wie Flitner 1976 rückblickend selbst schrieb, „mit der technologischen, moralischen und politischen Gegenwart“ (S. 191) keine Verbindung mehr.

Schließlich lese man zum Abschluss der rückblickenden Hommage, die der Band darstellt, vom altverdienten Günther Böhme zehn Seiten stilistisch ausgefeilter – „und diese Bemerkung lässt sich doch nicht unterdrücken“ (205) – Geniekult-Prosa, um nachzuvollziehen, dass Goethe nicht nur „Wegbegleiter“ Flitners war, sondern dies heute noch für jeden „Pädagogen“ (ohne Berücksichtigung der weiblichen Form) sinnvoll sei.

Georg Fischer

Schlüter, Anne (Hrsg.): Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung, Opladen, Berlin & Toronto 2014: Verlag Barbara Budrich, 217 Seiten, 19,90 Euro

Das Thema Bildungsberatung wird in dem von Anne Schlüter herausgegebener Sammelband aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Zum einen werden Fallbeispiele zur Unterstützung des Gesprächsverlaufs von Beratung als Lernbeispiele für Studierende vorgestellt. Zum anderen gibt das Buch Anregungen zur Nutzung der Methode der Fallanalyse zur Untersuchung von Beratungsfällen. Authentische Fälle aus der Praxis sollen zur Reflexion anregen und auf die Berufspraxis nach dem Studium vorbereiten oder innerhalb der Beratungspraxis weiterbilden.

Das Buch gliedert sich in drei Kapitel. Zunächst lesen wir im ersten Kapitel „Aus Biographien lernen – Zur Notwendigkeit von Bildungsberatung“ über konkrete Fall- und Lerngeschichten aus der Beratungs- und Bildungsarbeit. Der zweite Abschnitt des Buches „Analyse von Beratungsgesprächen“ gibt einen Einblick in aktuelle Forschungsprojekte, die Beratungsgespräche und -verläufe analysiert haben. Schließlich behandelt das Kapitel drei „Für Bildungsberatung gestalten, entwickeln und lernen“ die Thematik der Qualifizierung der Berater/innen, konkret am Beispiel der aktuell in Nordrhein-Westfalen eingeführten Fördermaßnahme „Beratung zur beruflichen Entwicklung NRW (BBE)“. Abschließend wird ein Konzept zur Lehr- und Beratungskompetenzentwicklung vorgestellt, welches an der Universität Tübingen auf der Grundlage der Videofallarbeit entwickelt wurde.

Den Auftakt des Sammelbandes liefert Schlüter selbst mit einem Einleitungstext, der mehr bietet als eine reine Beschreibung der folgenden Buchteile. Sie bereitet in ihrem Artikel „Beratungsfälle – Fallanalysen für Beratung in der Erwachsenenbildung“ neben einer allgemeinen Einleitung zum Thema Bildungsberatung die einzelnen Beiträge vor, indem sie mögliche Lesarten vorschlägt.

Den ersten Teil des Buches, in dem es um das Lernen aus Biographien geht, eröffnet Giulietta Harguth mit „Die (Bildungs-)Geschichte eines Clowns“. Anhand des Falls „Tanja“ wird über die Wirkung von Beratung aus Sicht einer Bildungsgeschichtsträgerin berichtet, die erst über viele und recht bizarre Umwege letztendlich zum Beruf des Clowns gefunden hat. Die vorgestellte Auswertung eines Interviews mit einer Frau, die einen langen Suchprozess durchlaufen und doch zum Traumjob gefunden hat soll

aufzeigen, inwiefern Übergänge im Berufs- und Lernleben mit Bildungsberatung gestaltet werden können. Es ist eine charmant erzählte Geschichte, die zeigt, wie narrative Biographieforschung lebendig an Studierende weitergegeben werden kann. Fazit ist, dass die Hürden vor institutioneller Bildungsberatung immer noch sehr hoch erscheinen für diejenigen, die Beratung meist am aller-nötigsten haben. Die Analyse dieses episodischen Interviews bietet Studierenden und Praktikern handfeste Anregungen für eigene Beratungstätigkeiten.

Nicole Justen fragt im zweiten Artikel des Sammelbandes, inwieweit „biographisches Lernen“ in der Erwachsenenbildungspraxis als selbstgesteuerte Lernbewegung durch Bildungsberatung unterstützt werden kann. Nach einem Exkurs in die Thematik und Theorie des biographischen Lernens und der konstruktivistischen Lerndidaktik gibt sie Einblicke in zwei Fallstudien: „Annemarie“ und „Dorothee“. Diese demonstrieren, dass intrinsische Motivation zur Aufnahme oder zur Fortführung von Weiterbildung nicht immer ausreichen. Die Autorin zeigt auf, wie selbstorganisiertes Lernen durch eine institutionelle Rahmung, z. B. mittels einer begleitenden Lernberatung während des besuchten Weiterbildungskurses, gestützt werden kann. Ihr Fazit lautet, dass selbstgesteuertes Lernen nicht für sich alleine stehen kann, sondern ermöglicht werden muss, damit der „emanzipatorische Charakter des Lernens überhaupt erst in die Nähe einer Ermöglichungsdidaktik gerückt werden“ kann. Dieser Artikel bietet einen Einblick in die vergleichende Auswertung von Fällen.

Holger Angenent betrachtet im folgenden Beitrag Studierende der „first generation“, d. h. solche Studierende, die aus nicht-akademischen Haushalten stammen. Angenent geht der Frage nach,

inwiefern Bildungsberatung diese Zielgruppe unterstützen kann, ein Studium schneller oder leichter zu absolvieren. Mit Hilfe von narrativen Interviews geht Angenent auf die Spurensuche nach „Passung und Habitus“ der ersten Generation von Studierenden im Fach Pädagogik. Hier führt er ein Fallbeispiel „Michael“ an, anhand dessen er durch die Brille Bordieus aufzeigt, warum Michael Hürden im Studium erlebt. Angenents Fazit zielt auf einen Ausbau der bereits bestehenden Beratungsformate an Hochschulen insofern, als dass diese spezielle Zielgruppe der ersten Generation zum einen eher nicht Beratungsaufsuchende sind und zum anderen spezielle Formen wie biographieorientierte Beratungen benötigen, um selbstreflexive Lernprozesse anzuregen. Doch weist er auch darauf hin, dass nicht jedes Beratungsanliegen dieser Zielgruppe zwingend einer Beratung bedarf, insbesondere wenn dadurch ggf. eher Freiräume genommen werden, als dass sie hilft, in der für die erste Generation ungewohnten Hochschulumgebung zurechtzukommen. Die Beschränkung auf den einzelnen Studenten „Michael“ lässt offen, inwiefern weitere Fälle andere Ergebnisse liefern könnten.

Zu Beginn von Teil zwei befassen sich Wiltrud Gieseke, Maria Stimm und Maren Putensen mit personenbezogener Bildungsberatung am Beispiel der Studienberatung. Hier wird das Vorgehen bei einer Dialogmusteranalyse anhand eines exemplarischen Falles beschrieben. Anhand einer Detailanalyse eines Falles aus der Studienberatung zeigt das Autorenteam detailliert die Schritte, die bei einem solchen Analysevorhaben gegangen werden und wie darüber für die Bildungs- oder Berufsbildungsberatung bestimmte dialogmusterspezifische und -unspezifische Kommunikationsformate bestimmt werden können. Ziel der For-

schungsgruppe war es, nicht Qualität zu bemessen, sondern Detailkenntnisse von Bildungs- oder Berufsbildungsberatungsgesprächen zu vermitteln. Dieser Weg der Forschungsanalyse soll dazu beitragen, Bildungsberatungstheorien zu festigen und neue Praxiskonzepte im Anschluss daran zu entwickeln. Mit über 30 Beratungsgesprächen bietet diese Erhebung ein detailliertes Datenmaterial, worüber die Ableitung einer grundlegenden Systematik sowie deren Anwendung auf einen exemplarischen Fall eine sehr eingängliche Darstellung ermöglicht.

Dem Thema Mentoringprozesse widmet sich Babette Berkels im nächsten Artikel des Sammelbandes. Sie betrachtet das, „Lernen im Rahmen von Mentoringprozessen [und leitet] Potentiale und Grenzen eines Bildungsberatungsformats im Übergang vom Studium in den Beruf“ ab. Mentoring wird von der Autorin ausführlich beschrieben und definiert, u. a. als eine über einen längeren Zeitraum geführten „Eins-zu-Eins-Beziehung“ zwischen einem Berater oder einer Beraterin und einem/einer Ratsuchenden. Mentor/inn/en begleiten ihre Mentees beispielsweise in beruflichen Umbruchsituationen. Am Fallbeispiel „Anna Wagner“ wird in diesem Beitrag aufgezeigt, welche Unterstützungsleistungen Mentoringprozesse beinhalten können. Es dient zur Unsicherheitsbewältigung, hilft bei der Wahl des Studiums und der Studienorganisation sowie bei der Gestaltung des Studienabschlusses und des Berufseinstiegs. Die Autorin macht deutlich, dass vor allem die lange Begleitungszeit eines Mentoringprozesses hilfreich sei. Durch den Einblick in den Beruf der Mentors bzw. der Mentorin macht Berkels sehr anschaulich auf berufliche Gestaltungsmöglichkeiten aufmerksam. Wünschenswert wäre jedoch die Beschreibung der hier verwandten Auswertungsmethodik.

Potentiale von Kurs- und Einstufungsberatungen werden im Folgenden von Tim Stanik anhand einer rekonstruktiven Einzelfallanalyse vorgestellt. Dabei geht er der Frage nach, wie diese Beratungsformate einen Beitrag zum Lebenslangen Lernen leisten können. Das Beispiel entstammt einer Fremdsprachenberatung für Englisch an einer großstädtischen Volkshochschule. Die Datengrundlage basiert auf Interviews, die Stanik im Rahmen seiner Promotion geführt hat. Die Analyse wird in Anlehnung an das von Nolda entwickelte Verfahren der Interaktionsanalyse durchgeführt. Er skizziert das methodische Vorgehen der Fallanalyse und arbeitet die Fallspezifika anhand einer sehr ausführlichen Feinanalyse des Interviews heraus. Abschließend formuliert Stanik Anforderungen an trägergebundene Kurswahl- und Einstufungsberatungen. Für Studierende bietet diese Darstellung einen Einblick in Aufbereitung und Auswertung einer Einzelfallanalyse.

Bernd Käßlinger und Tim Stanik schauen sich im Beitrag „Gutscheinberatung als regulative Beratungsarbeit in der Weiterbildung: Verpasste Chancen für Beratung?“ einen Fall aus der Beratung für Weiterbildungsgutscheine an. Eine präzise Charakterisierung von Gutscheinberatungen gibt es nach Darstellung der Autoren bislang nicht, sie verfolgen somit das Ziel Licht in diesen Bereich zu bringen und Möglichkeiten und Grenzen von Gutscheinberatungen aufzuzeigen. Dies leisten sie anhand des Falls eines hauptamtlichen Beraters, der mehrere Ausbildungen/Fortbildungen zum Coaching und zur Bildungsberatung absolviert hat. Hier verweisen sie darauf, dass nicht einzuschätzen ist, wie repräsentativ dieser Fall ist, aber plädieren dennoch für eine Auseinandersetzung mit diesem, um „beraterische Professionalität und Rollenklärung im Rahmen re-

gulativer Beratung genauer zu bestimmen.“ Im Fazit diskutieren die Autoren über konkurrierende Stränge einer politisch initiierten Gutscheinberatung und professionstheoretischen Ansprüchen an Beratung.

Elke Lacher und Jörg Dombrowski schildern anhand eines Fallbeispiels „Frau G.“ das Vorgehen bei einer typischen Beratung der ARBEIT und LEBEN gGmbH als Anbieter von Bildungsberatungsdienstleistungen in Unternehmen. Dabei verfolgt diese gGmbH bestimmte gesellschaftspolitische Ziele und Ideale, wie die Situation von Migrantinnen und Migranten zu verbessern oder Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts entgegen zu wirken. Im Artikel wird die Beratungsphilosophie von ARBEIT und LEBEN dargestellt und typische Schritte und Methoden von Beratungsgesprächen anhand des Falls dargestellt. Was in diesem Artikel nicht offengelegt wird, ist das methodische Vorgehen sowie eine belegte Analyse des Falls. Abschließend werden aus Praxiserfahrungen allgemeinen Erfolgsfaktoren für die Bildungsberatung abgeleitet.

Edyta Johanna Lukaszuk eröffnet Teil drei des Buches mit dem Artikel „Für Bildungsberatung gestalten, entwickeln und lernen“. Ihr Beitrag geht der Frage nach, welche Supportstrukturen durch Vernetzung und Kooperationen im Rahmen der Initiative „Beratung zur beruflichen Entwicklung NRW“ geschaffen wurden und wie Regionen ihre Bildungsberatungsangebote erweitert haben. Hierzu hat die Autorin Interviews mit Akteur/inn/en geführt, die Auskunft geben zu aktuellen Entwicklungen aus den Beratungseinrichtungen Bildungspunkt in Essen und dem Zentrum für Bildungs- und Lernberatung in Duisburg.

Das Buch wird abgerundet durch einen Exkurs von Sabine Digel und Josef

Schrader zum Thema „Aus Fällen lernen – Ein Konzept zur Entwicklung von Lehr- und Beratungskompetenz“, in dem die beiden Autoren beschreiben, wie ein didaktisches Konzept zum fallbasierten Lernen für Studierende ausgestaltet sein kann. Mit der Videofallarbeit sollen hierbei lehrrelevante Kompetenzen gefördert werden. Die Grundlage bildet ist das „Online-Fall-Laboratorium“, an dem lehr-lerntheoretische, didaktische oder unterrichtsbezogene Fragestellungen in Fallarbeit bearbeitet werden können. Es basiert auf realen Fällen aus der Bildungspraxis, die als Video vorliegen und in eine internetbasierte Lernumgebung eingebunden sind (Online-Plattform www.videofallarbeit.de). Das Autorenteam plädiert bei einer Umsetzung von fallbasiertem Lernen an Hochschulen für eine handfeste Unterstützung der Dozent/inn/en bei der Ausgestaltung der Arbeitsprozesse für ein Bildungsangebot dieser Art.

Insgesamt bietet dieses Buch eine vielfältige Sammlung von Fallanalysen und Artikeln, die sich mit authentischen Beratungsfällen beschäftigen. Dies sind gute Beispiele für das vorbereitende Lernen von Studierenden sowie Praktiker/innen der Bildungsberatung, insbesondere da sich das (Berufs-)feld der Bildungsberatung immer weiter etabliert.

Wünschenswert wäre allenfalls ein zusätzliches Methodenkapitel, in dem Arbeitsweisen mit authentischen Beratungsfällen in Wissenschaft und Praxis behandelt werden. Offen bleibt somit, welche Möglichkeiten zur Analyse dieser Fälle es beispielsweise gibt oder welche Schwierigkeiten (Feldzugang, Auswertungsmethoden, Datenschutzbestimmungen bei authentischen Fallanalysen, der Umgang mit Einzelfallanalysen, etc.) bei der Bearbeitung von Praxisfällen auftreten und wie mit ihnen umzugehen wäre.

Der Sammelband bietet eine Lernhilfe für Studierende und Praktiker/innen. Die Lektüre in seiner Struktur und in seinem Zugang zum Beratungsfeld einmaligen Buches kann zusammenfassend sehr empfohlen werden.

Stefanie Jütten

Josef Held/Johanna Bröse/Claudia Rigotti/Dillek Donat: Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Budrich UniPress. Opladen 2015

Nach der knappen Einleitung, die auf angeblich genügend vorhandene „gut gemeinte pädagogische Vorschläge“ (S. 8) und fehlende Untersuchung der subjektiven Berufsorientierung verweist, wird ein Überblick über den Forschungsstand skizziert (Kapitel 2, S. 9-32). Es werden „objektiv“ und „subjektiv“ relevante „Faktoren“ bezogen auf Außenwirkungen und soziale Aktion aufgeführt. Die Begrifflichkeit ist überraschend und sollte ausführlicher begründet werden.

Ausgangspunkte des Untersuchungsansatzes (Kapitel 3, S. 33) der Tübinger Forschungsgruppe um Josef Held sind ein Problem und eine schon in der Einleitung benannte Defizit-These: Übergangsfragen werden angesichts der Unübersichtlichkeit möglicher Wege immer problematischer und die Debatte konzentriert sich – so die These – auf Methoden und Programme zur Unterstützung und fragt nicht nach den Orientierungen der Jugendlichen. „Kaum beachtet und untersucht wurde, welche Orientierungen die Jugendlichen selbsthaben, wie sie sich orientieren und vor welche Strategien sie dabei entwickeln“ (ebd.). Damit soll ein subjektorientiertes Forschungsanliegen begründet werden. Allerdings scheint der Kontrast zu anderen Ansätzen überzogen. Unterschlagen wer-

den dabei die Verfahren und Ergebnisse der Shell-Studien und auch Ansätze des DJI. Die Argumentation droht somit einen isolierenden Gegensatz aufzumachen.

Durchgeführt wurden drei Forschungsphasen (vgl. Kapitel 4 bis 6): Gruppenwerkstätten (hier geht es hauptsächlich um die Erstellung von Collagen), Tandeminterviews und SchülerInnenbeobachtungen bei einem Verfahren, das „Botschafter auf Augenhöhe“ benannt wird: Auszubildenden berichten über ihre Erfahrungen. Die Resultate werden aufgeführt für „Einflussbereiche“ (Sozialraum, Milieus, Geschlecht, Sozialisationsinstanzen, Berufsorientierung und Berufsberatung) (Kapitel 7) sowie für „Strategien und Bewältigungsformen im Übergang“ (Kapitel 8). Abschließend wird ein „Programm für die Praxis zur Unterstützung der Berufs-

orientierung junger Menschen“ knapp entworfen (Kapitel 9, S. 129-132).

Der vorliegende Text ist zu lesen als Werkstattbericht aus einem Studienforschungsprojekt der Tübinger Gruppe. Dazu werden Einzelstücke aneinandergefügt. Die Grundposition ist klar und die Methodenansätze interessant. Was fehlt ist eine gründliche kategorialtheoretische Durcharbeitung einerseits und eine kritisch-empirische Einordnung anderseits. Das hat Josef Held an anderer Stelle durchaus überzeugend geleistet. Es reicht aber m. E. nicht aus, sich auf eine Erkenntnisposition der „Subjektwissenschaft“ zurückzuziehen. Kritische „subjektorientierte“ Konzepte werden im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb argwöhnisch beobachtet. So müssen deshalb mindestens so gut sein wie die Positionen, die sie selbst kritisieren.

Peter Faulstich