

Berichte

Kramp-Karrenbauer neue Volkshochschul-Präsidentin

Die saarländische Ministerpräsidentin Annegret Kramp-Karrenbauer wurde am 23. Juni bei der Mitgliederversammlung des DVV in Saarbrücken einstimmig zur neuen Präsidentin gewählt. Sie folgt auf Bundestagspräsidentin a. D. Prof. Dr. Rita Süßmuth, die dem Verband 27 Jahre vorgestanden hatte. Süßmuth wurde zur Ehrenpräsidentin des DVV ernannt und von den Delegierten mit stehenden Ovationen aus ihrem Amt verabschiedet. Als Vorsitzender wiedergewählt wurde Bundestagsabgeordneter Dr. Ernst Dieter Rossmann.

„Weiterbildung für alle bleibt eine zentrale Hausforderung für unsere Gesellschaft. Wir brauchen eine öffentlich verantwortete Weiterbildung mit starken Volkshochschulen als deren Leitinstitution“ sagte Kramp-Karrenbauer, die in das Amt auch frühere Erfahrungen als Kultusministerin mit einbringt. Ihre Vorgängerin bezeichnete sie als „Segen für den Verband“: „Ohne Rita Süßmuth stünden wir in puncto Integration, Gleichberechtigung von Frauen und internationale Bildungszusammenarbeit bei weitem nicht da, wo wir heute sind.“ In ihrer gewohnt kämpferischen Art versicherte Rita Süßmuth, dass sie auch als Ehrenpräsidentin dem Verband in der Bildungspolitik verbunden bleibe. „Bildungsgechtigkeit ist in Deutschland noch lange nicht realisiert. Ich werde mit den Volkshochschulen weiter dafür kämpfen, dass niemand ausgeschlossen wird“.

Anlässlich seiner Wiederwahl als DVV-Vorsitzender kündigte Dr. Ernst Dieter Rossmann an, dass die Volks-

hochschulen in den kommenden Jahren insbesondere ihre digitalen Lernarrangements ausbauen werden. Dies gehe allerdings nicht ohne eine Erhöhung der öffentlichen Mittel.

Quelle: DVV 23.6.2015

Personalia

Nachruf auf Dr. Lothar Arabin

Die hessische und die deutsche Erwachsenenbildung trauern um Dr. Lothar Arabin, der am 8. März 2015 im Alter von 84 Jahren in Kassel verstorben ist.

Arabin stammte aus Mittelhessen, bevor er in Kassel seinen Lebensmittelpunkt fand. Stolz verwies er häufig auf seine hugenottischen Vorfahren. Sie waren für ihn Vorbilder und Verpflichtung zur Internationalität, die ihn und seine Frau Hildegard bewogen, 1968 das Europa-Kolleg als Institut des Sprachenlernens und des internationalen Austauschs zu gründen.

1972 machte Arabin den entscheidenden Schritt in die Weiterbildung. Er übernahm die Leitung der Gesamtvolkshochschule Kassel und prägte sie als Direktor bis zu seiner Pensionierung 1996. Aufgrund seines pädagogischen Engagements und seiner Verankerung in der politischen Szene Kassels – von 1982 bis 1992 war er Vorsitzender der Kasseler SPD – gelang es ihm und seinen Mitstreitern, die örtliche Volkshochschule vorbildhaft auszubauen und sie mit an die Spitze der hessischen Volkshochschulen zu bringen. Besonders am Herzen lag ihm die Verknüpfung des kulturellen Auftrags der kommunalen Bürgerhäuser mit der Erwachsenenbildung.

Arabins Fachkompetenz und sein Engagement für die Erwachsenenbildung fielen bei den Delegierten der hessischen vhsn in ihrer Mitgliederversammlung besonders in die Waagschale, als er 1986 auch auf der Grundlage veränderter kommunaler Mehrheiten als neuer Verbandsvorsitzender gewählt wurde. Dies lag nahe, war doch Arabin bereits seit 1973 im Vorstand des hvv und im Pädagogischen Ausschuss vertreten. Nicht zuletzt sollte erstmals nach den Landtagsabgeordneten Dr. Rudi Rohlmann und Walter Korn mit einem vhs-Leiter ein Mann der Praxis an die Spitze des Verbands treten. Bis 1997 führte er den Verband im Sinne der hessischen Volkshochschulen. Es galt bereits damals, die kommunale Pflichtaufgabe vhs in der Bildungslandschaft und bei den kommunalen Körperschaften zu verteidigen.

Arabin hatte im Landeskuratorium für Erwachsenenbildung/Weiterbildung maßgeblichen Einfluss auf die Ausführung des Hessischen Volkshochschulgesetzes (VHG), die Sicherung der Finanzierung durch Land und Kommunen und die sich bereits abzeichnenden Absichten, das VHG veränderten Anforderungen anzupassen. 1999 übernahm er im DVV überregionale Aufgaben als Stellvertretender Vorstandsvorsitzender und zeitweise als Vorsitzender der WBT-Gesellschafterversammlung.

Zu Lothar Arabins 75. Geburtstag wiesen die Hessischen Blätter für Volksbildung 2/2006 bereits darauf hin, dass er sich um die vhs-Verbandsarbeit auf Landes- und Bundesebene verdient gemacht hat. Unstreitig führte er den hvv in schwieriger Zeit, insbesondere im sog. „Verbandsstreit“ über die Frage, welches Vereinsgremium – Vorstand (gewohnheitsrechtlich) oder Mitgliederversammlung (als oberstes Organ mit anderer politischer Mehrheit) – die Vertretung in den Rundfunkrat des Hessischen Rund-

funks zu entsenden habe. Die Entscheidung fiel in einer oberen Instanz zugunsten des vom Gerichts herangezogenen Gewohnheitsrechts. Arabin gelang es in der Folge, die politischen Interessengegensätze im Sinne eines gedeihlichen Verbandswirkens für die vhsn in Hessen wieder auszusöhnen und persönliche Verletzungen zu überwinden.

Arabin hatte ein weiteres innerverbandliches Konfliktfeld zu bearbeiten: den Streit um den Status der sog. freien Mitarbeitenden, die um eine angemessene arbeitsrechtliche Absicherung und Mitwirkungsrechte an der vhs kämpften. Arabin selbst hatte 1996 eine Dissertation über „Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen“ mit einer historischen und empirischen Analyse zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen der vhs-Kursleitenden vorgelegt. Eine Lösung sah er darin, nach dem Beispiel einzelner Großstädte vermehrt „Weiterbildungslehrer“ an vhsn einzustellen. Diese Initiative fand aber angesichts der beengten kommunalen Finanzverhältnisse wenig Resonanz. vhsn und Verband versuchten, den Konflikten durch die Einrichtung oder Aufwertung von eigenständigen Mitwirkungsorganen für die „neuen Selbstständigen“ zu begegnen. Auf Arabins Initiative hin veranstaltete der DVV im April 1996 eine Fachtagung zur sozialen Sicherung, Qualifizierung und Fortbildung der Kursleiter unter dem Titel „Professionalität ohne Profession“.

Aus Anlass des Todes von Lothar Arabin würdigte ihn der Kasseler Oberbürgermeister Bertram Hilgen „als Mann klarer Ziele und leidenschaftlichen Handelns“. Als den Menschen und ihrer Weiterbildung zugewandten Aufklärer und Streiter werden ihn die hessische und die deutsche Erwachsenenbildung in Erinnerung behalten.

Dr. Enno Knobel, im Juni 2015

Dokumentation

Beruflichkeit reflektieren! Bildung orientieren!

Der wissenschaftliche Beraterkreis von IGM und ver.di beschäftigt sich mit Grundsätzlichem und Langfristigem – und dabei mit Begriffsklärungen. Als Fokus dient dem Beraterkreis der Begriff „erweiterte Beruflichkeit“. Die IGM hat mit „erweiterte moderne Beruflichkeit“ eine Formel gefunden, die hinreichend prägnant ist, so dass sie sich in den Köpfen festsetzt, und hinreichend unscharf ist, so dass sich verschiedene Positionen darin wiederfinden können. Allerdings gilt es, dies inhaltlich zu füllen. Was ist denn „modern“? Besser ist das Wort zu vermeiden, weil es vortäuscht, das Neue sei das Gute, was keineswegs stimmt. Der Kapitalismus ist modern und er wird immer moderner. Er wird sogar post-modern. Deshalb wurde in dem Gutachten des Beraterkreises der Begriff „erweitert“ vorgezogen, um ihn abzusetzen gegen enge Berufsschneidungen in ständisch, handwerklichen Traditionen.

Aber man könnte dann immer noch den Vorwurf der Formalität erheben. Eigentlich steht eine Vorstellung von Arbeit dahinter, die zurückgeht auf die Diskussion um „Humanisierung der Arbeit“, und die am deutlichsten von dem Arbeitswissenschaftler Eberhard Ulich formuliert worden ist unter der Bezeichnung „persönlichkeits- und lernförderliche Arbeitsplätze“.

Es geht um „menschenwürdige“ Arbeit:

- erweiterte Handlungsspielräume
- angemessene zeitliche Spielräume
- Durchschaubarkeit und Veränderbarkeit der Arbeitsbedingungen

- Abbau von Behinderungen in der Arbeitstätigkeit
- Ermöglichen körperlicher Aktivitäten
- Ermöglichen sinnlicher Erfahrbarkeit
- Bezugnahme zu sozialen Bedingungen
- Einräumung unterschiedlicher Umsetzungsbedingungen
- Kooperation und zwischenmenschlicher Kontakt.

Aber die Frage ist dann: Sind solche Arbeitsplätze im Sternzeichen „Industrie 4.0“ überhaupt noch durchsetzbar? Welche Rolle spielt der Mensch in der Fabrik der Zukunft?

1. *Employability gegen Beruflichkeit*

Wir können auf alle Fälle über Bildung nur sinnvoll reden, wenn wir die Perspektiven der Erwerbsarbeit im Auge behalten. Arbeit in der Form des Berufs sichert den Beschäftigten trotz der auch hier greifenden Tendenzen zu Prekarität noch am ehesten Arbeitsplatz und Einkommen und bietet Möglichkeiten, sich in der Arbeit wiederzufinden und zu verwirklichen. Grob vereinfacht gibt es bezogen auf die Zukunft der Erwerbsarbeit eine Entwicklungsalternative, die wir bewusst kontrastiv konstruieren: Die Wachstumsstrategie „Europa 2020“ der EU setzt auf das anglo-amerikanische Arbeitsmarkt-Paradigma der „Employability“, das auf ganz anderen arbeitskulturellen Wurzeln fußt als das deutsche Modell der Beruflichkeit, nämlich auf einem Marktradikalismus ungebündelt durch Schranken, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland nach dem 2. Weltkrieg als „Soziale Marktwirtschaft“ aufgebaut worden ist. „Employability“ heißt im Klartext Einsatzfähigkeit, die Zerstückelung des individuellen „Humankapitals“ für partialisierten Bedarfe. Gegen die in Europa vorherrschende Strategie der Beschäftigungsfähigkeit – „Employability“ –, die einhergeht mit einer wei-

teren Zerfaserung und Zersplitterung von Qualifikation und Beschäftigung, steht „Erweiterte Beruflichkeit“, die abzielt auf breite Berufszuschnitte als Mindestvoraussetzung für eine entfaltungs-förderliche, angemessene, offene und vorausschauende Arbeitsgestaltung, eine erweiterte Möglichkeit sozialer Identität in der Arbeit, eine demokratische Beteiligungsfähigkeit für Mitbestimmung in Staat und Gesellschaft. Die berufsförmige Gestaltung des Arbeitseinsatzes fußt auf einer übergreifenden Festlegung von Qualifikationsanforderungen statt auf singulären Qualifikations-Modulen, einer geregelten Organisation des Qualifikationserwerbs statt auf bloßer Output-Orientierung, einer anerkannten Zertifizierung erworbener und übertragbarer Qualifikationen statt unmittelbarer Einsetzbarkeit, einer korporatistischen Regelung der Zuständigkeiten statt auf Dominanz der Unternehmen, einer kollektiven Absicherung von Einkommen, Zeiten und Arbeitsbedingungen statt Einzelverträgen. Zu fragen ist (wenn sich Employability durchsetzt): Wo können noch Widerstandskräfte aufbrechen, wenn Anpassung immer schon als eigene Einordnung läuft? Erledigt sich die Aufgabe der Gewerkschaften bei der Gestaltung von Tätigkeitszuschnitten? Werden die Arbeitenden nun endgültig zu den „Lückenbüßern der Automation“

2. Akademisierung als Ende des „Dualen Systems“?

Widersprüchlichen Tendenzen ziehen sich durch alle Teilsysteme gesellschaftlicher Lernorganisation – bis hin zu den Hochschulen. Durch die Bachelorisierung sind die Hochschulen insgesamt zwar in Bewegung gekommen und der Zustrom wird breiter. Mittlerweile strömen mehr als die Hälfte eines Jahrgangs in die Hochschulen. Der OECD ist das immer noch zu wenig. „In Deutschland

erwerben so viele junge Leute wie noch nie einen tertiären Abschluss, etwa an einer Hoch-, einer Fachschule oder als Meister. Gleichzeitig wächst der Anteil an Hochgebildeten OECD-weit in kaum einem anderen Land so langsam wie hier. ... Danach verfügen in Deutschland 28 Prozent der 25- bis 64-Jährigen über einen Tertiärabschluss, im Durchschnitt der OECD sind es 33 Prozent.“ (Pressemitteilung 10.1.2015 OECD) Zur gleichen Zeit wird die „duale Berufsausbildung“ als Erfolgsmodell präsentiert, das in die ganze Welt exportiert werden soll. Eine solche Paradoxie ist logisch unauflösbar, politisch kann es aber durchaus schlüssig sein, das eine zu reden und das andere zu tun. Aber in beiden Lernsystemen werden Klagelieder lauter: In den Hochschulen wegen mangelnden Erfahrungsbezugs, stärkerer Verregelung und wachsendem, neuen gewordenen Prüfungsdruck; in den Betrieben und Berufsschulen wegen fehlender Wissenschaftlichkeit, durchgreifender Verwertungsinteressen und schlechter Ausstattung. Hauptproblem jedoch ist die fortbestehende, sich sogar noch verstärkende gesellschaftliche Selektion. Dazu nochmals die OECD, die feststellt, dass sich die „soziale Kluft zwischen gut und weniger gut ausgebildeten Menschen in den vergangenen Jahren erheblich vertieft hat“. Und weiter: In Deutschland ist die Einkommenslücke am ausgeprägtesten: „2012 verdienten Hochqualifizierte 74 Prozent mehr als Erwerbstätige, die nach der Realschule oder dem Gymnasium weder zur Uni noch zur Fach(hoch)schule oder in einen Meisterkurs gegangen waren. Im Jahr 2000 hatte dieser Vorsprung erst bei 45 Prozent gelegen.“ (ebd.) (Wenn die OECD von „Hochqualifizierten“ spricht, sind Hochschulabsolventen gemeint.) Entsprechen sich Defizitdiagnosen und die Qualifizierungsstrategien? Stehen nicht die Verteidiger des

„Dualen Systems“ unter dem Verdacht, Ungleichheit zu rechtfertigen? Oder: Haben nicht die privilegierten Befürworter ganz andere Interessen als die Gewerkschaften? Ich frage das, damit wir uns vor den falschen Freunden schützen und vorschnell auf einen Konsens einlassen.

3. „Integration“ und „Synthese“

Der Beraterkreis betont deshalb immer wieder die Notwendigkeit einer integrierten, für alle zugänglichen, öffentlich verantworteten und rechtlich verankerten auf Berufe vorbereitenden Bildung, die die traditionelle Trennung von „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung Schritt für Schritt überwindet: Integration ist die zentrale Reformstrategie für das deutsche Bildungssystem. Fortgeführt wird dies in der Perspektive einer Synthese in der beide Systeme verschmelzen: Es geht dabei zunächst um ein curriculares Problem, also von Fächern, Lehrplänen und Didaktik, d. h. um die Reichweite von Zielen, Inhalten und Methoden des Lernens zwischen ökonomischer Verwertung und personaler Aneignung. Damit ist aber auch die Organisation des Lernens aufgeteilt auf verschiedene Zuständigkeiten: Bund, Länder und Kommunen. Zweitens geht es um die Anteile verschiedener Lernorte: Schulen, Betriebe und Bildungsträger, Arbeitsplätze, Lerninseln, Lehrwerkstätten, Trainingszentren, Unterrichtsstätten oder andere konzeptionelle Formen der Berufsbildung. Davon ist drittens auch die Entscheidungszuständigkeit berührt, nämlich wie weit Planung, Durchführung und Auswertung der Lernprozesse beeinflusst werden können – von den Lernenden selbst, von Unternehmen, Sozialparteien, öffentlichen Gremien oder staatlichen Instanzen. Juristisch – viertens spiegelt sich die Trennung in der Zuständigkeit für verschiedene Rechts-

bereiche wider, so z. B. die des Bundes für das Arbeitsrecht gegenüber der der Kulturhoheit der Länder. Damit sind dann auch entsprechende Verfügung über Ressourcen und daran anschließend die der Finanzierung verbunden. Aber: Ist das alles gestaltbar „aus einem Guss“ – wie es im „Leitbild“ der IGM mehrfach formuliert wird? Würde nicht dazu ein fertiges Modell benötigen? Und was gibt die Hoffnung, dass eine entsprechende Modellstrategie, die z. B. in den Kollegschaften in NRW oder den OSZ in Berlin nur beschränkt erfolgreich war, nunmehr greift? Grundlage kann u. E. eher eine institutionelle und curriculare Konvergenzstrategie der Integration sein, die die Vorteile bestehender Teilsysteme zusammenführt: die Entwicklung eines wissensbasierten reflexiven Handlungskonzepts verbunden mit einer stärkeren Erfahrungsbezogenheit. Aber haben wir das nicht schon alles? Sind nicht bereits im Wirtschaftsgymnasium, den Fach- und Berufsoberschulen, den Berufskollegs, den Berufsakademie, besonders in den „dualen Studiengängen“, im Zweiten Bildungsweg und schließlich im dritten Bildungsweg, schon Tendenzen angelegt, die die Lernsysteme durchlässig machen? Und: Ist tatsächlich das „duale Studium“ die Lösung? Wollen wir tatsächlich die Hochschulen in das Berufsbildungsgesetz einbeziehen?

4. Wissenschaftsorientierte erfahrungsbasierte Beruflichkeit

Konsequent folgt, die Sackgassen bestehender Trennungen der kaum noch zu überschauenden, konkurrierenden Bildungswege durch ein auf dem Prinzip der Beruflichkeit aufbauendes, allen ihren Bereichen gemeinsames Leitbild einer integrierten und auf den ganzen Lebenslauf bezogenen Bildung zunächst zu öffnen und schließlich zu beseitigen. Die Zielperspektive legt nahe, Elemente bei-

der Lernwege auf der Grundlage wissenschaftlich begründeten Erfahrungswissens in erweiterter Beruflichkeit zu kombinieren. Nur in zweiter Linie ist das ein institutionelles Problem, vorrangig geht es um die Verknüpfung von Wissensformen auf der Ebene des Lernens. Es ist bemerkenswert, dass selbst in den Wunschbildern der „Industrie 4.0“ neben zunehmender technisch-wissenschaftlicher Kompetenz Erfahrungswissen unverzichtbar bleibt. Durch Erfahrungswissen angereicherte Arbeitsweisen sind eher in der Lage, Planungsrisiken zu verringern, Produktionsstillstände zu abzufedern und Produktmängel zu vermeiden und vor allem: Kosten zu verringern. Auch bleibt die herkömmliche Vorstellung unterkomplex, menschliches Handeln werde einzig aus einer vorhergehenden, wissenschaftlich verallgemeinerten Erkenntnis folgen ohne die Wechselwirkung zwischen sinnlicher Wahrnehmung, spürendem Empfinden, bildhaften Assoziationen oder emotionalen Impulsen einerseits und der disziplinären Systematik andererseits zu berücksichtigen. Systematisches, wissenschaftliches Wissen findet seine Korrektur in problem- und kontextbezogener Erfahrung. Entscheidend für die Identifikationschancen in der Arbeit wird sein, inwieweit an den Arbeitsplätzen selbst Potentiale zu finden sind oder entstehen, um erweiterte Tätigkeits- und Lernchancen der Beschäftigten – menschenwürdige Arbeit – einzubringen. Die Behauptung, auf die die Befürworter eines fortschreitenden Akademisierungsprozesses abstellen, ist jedoch, dass zunehmend abstraktes, formales Wissen benötigt und deshalb die betriebsbezogene und beruflich gefasste Ausbildung zum Auslaufmodell werde. Damit wäre der Hinführung auf eine erweiterte Beruflichkeit der Weg versperrt. Beruflichkeit ist aber zweifellos untrennbar mit dem arbeitenden Subjekt ver-

bunden. Gerade daraus entstehen Handlungs- und Gestaltungspotentiale. Die Sehnsucht nach eigener unverwechselbarer Identität korrespondiert mit dem Leitbild erweiterter Beruflichkeit. Es sind die Subjekte selbst, die lernen, Gestalter ihres Wissens und Handelns zu werden, ihre eigene Biographie zu erzählen und herzustellen. Dabei sind, wenn wir eine arbeitsorientierte Strategie vorantreiben wollen, zwei Handlungslinien zu verfolgen: Erstens: Es muss deutlich auf die Gestaltbarkeit auch der Arbeitsplätze verwiesen werden. Dies kann nur erfolgreich umgesetzt werden, wenn die Beschäftigten selbst einbezogen sind. Dafür braucht es zweitens für die Beteiligten eine offensive Entwicklung gestaltungs- und beteiligungsorientierter Kompetenzen. Diese wird nicht in crash-Kursen vermittelt. Der Erwerb von Erfahrungswissen wie von wissenschaftlichem Wissen benötigt einen ausreichenden Zeitraum, der der Atemlosigkeit von „Employability“ entgegensteht.

Quelle: Peter Faulstich, www.netzwerkweiterbildung.info

Qualifizierung wird wichtiger: IAQ fordert andere Arbeitsmarktpolitik für Langzeitarbeitslose

Die Arbeitsmarktpolitik muss stärker zur Qualifizierung von Arbeitslosen beitragen, fordert Prof. Dr. Gerhard Bosch vom Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) der Universität Duisburg-Essen (UDE): „Einfache Tätigkeiten sind kaum noch gefragt und Arbeitslose ohne Berufsausbildung haben kaum Integrationschancen.“ Bislang werden jedoch vorrangig arbeitsmarktnahe und weiterbildungsgeeignete An- und Ungelernte vermittelt.

Anlässlich der Anhörung des Ausschusses für Arbeit und Soziales im Deutschen Bundestag (18. Mai 2015) kritisiert Bosch, dass durch die Fokussierung auf eine schnelle Vermittlung die Zahl der Weiterbildungsmaßnahmen bis 2007/08 auf ein historisch tiefes Niveau zurückgefahren wurde. Besonders hoch waren die Einbrüche bei den Weiterbildungen mit Abschlusszertifikat. Bosch: „Es stellt sich die Frage, ob das starke Reduzieren von beruflicher Fort- und Weiterbildung vor allem in Westdeutschland nicht ein Fehler war. Die gleiche Frage stellt sich heute übrigens auch für den Osten der Bundesrepublik.“

Zwar verringerte sich die Langzeitarbeitslosenzahl im Wirtschaftsaufschwung 2005 bis 2008 deutlich. Seitdem stagniert sie jedoch – trotz Beschäftigungszunahme – auf hohem Niveau knapp über der Millionengrenze. Rund 500.000 Personen sind mehr als zwei Jahre arbeitslos. 52 Prozent der Langzeitarbeitslosen hatten 2013 keinen beruflichen Abschluss. Je länger die Arbeitslosigkeit dauert, desto mehr werden Qualifikationen entwertet. Die Berufsabschlüsse der oft älteren Langzeitarbeitslosen liegen lange zurück und müssten deshalb eigentlich aufgefrischt werden, damit sie dem Stand der zwischenzeitlich mehrfach modernisierten Berufsbilder entsprechen.

„Jahrzehntelange Arbeitslosigkeit ist erheblich teurer als eine präventive Bildungspolitik, die im Übrigen auch die beste Arbeitsmarktpolitik ist“, warnt Bosch. Eine Trendwende sei nur durch ein Maßnahmenpaket zu erreichen, das die besonderen Probleme der Langzeitarbeitslosen im Blick hat und in eine Wachstumsstrategie eingebunden ist. Über regionale Netzwerke und (Nach-)Betreuung hilft es auch, Vorurteile zu überwinden. Eine solche auf den Einzelfall ausgerichtete Arbeitsmarktpolitik brauche einen hochflexiblen Mittelein-

satz. Angesichts der vielfältigen Probleme und unterschiedlichen Potenziale der Betroffenen könne Langzeitarbeitslosigkeit nur mit einem Bündel von Instrumenten bekämpft werden.

Der Arbeitsmarktforscher begrüßt die angekündigten Bundes-Programme zur Bekämpfung der Langzeitarbeitslosigkeit. Allerdings hätte man die neuen Elemente – Betriebsakquise, Coaching, Gesundheitsförderung – besser an die Regelförderung (§16e SGB II „Förderung von Arbeitsverhältnissen“) anbinden können. Denn damit stehe ein ausbaufähiges Instrument zur Verfügung, das allen Arbeitgebern von der Privatwirtschaft über die Beschäftigungsträger bis hin zu Sozialen Unternehmen offenstehe.

Quelle: IAQ: Pressemitteilung vom 18.05.2015

„Zu viele Studenten, zu wenig Facharbeiter? Droht uns die Überakademisierung?“

Über den „Akademisierungswahn“ diskutierten Prof. Julian Nida-Rümelin von der LMU München, Prof. Felix Rauner von der Uni Bremen, Dr. Irene Seling von der BDA und Heino von Meyer von der OECD im Historischen Rathaussaal der Stadt Nürnberg anlässlich der Konferenz des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB).

Die Zahl der Studienanfänger hat sich in den letzten 15 Jahren nahezu verdoppelt, Tendenz weiterhin steigend. Wie ist diese Entwicklung zu bewerten? Haben wir bald ein Überangebot an Akademikern, aber zu wenige Facharbeiter? Wracken wir gerade das duale Ausbildungssystem ab, um das uns so viele Länder beneiden? Und inwieweit sollte der Staat hier regulierend eingreifen?

Das Dilemma, vor dem wir stehen, zeigte IAB-Vizedirektor Dr. Ulrich Walwei auf: Deutschland brauche künftig durchaus noch mehr Akademiker. Zugleich machten aber aktuelle Analysen des IAB deutlich, dass langfristig gerade im mittleren Qualifikationssegment die stärksten Fachkräfteengpässe drohten (hierzu auch IAB-Kurzbericht 9/2015 mit Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis 2030).

Nida-Rümelin: „Viele Eltern sind von einer regelrechten Bildungsangst ergriffen“

Auf die Frage, ob Deutschland unter einer Überakademisierung leidet, gab der Münchner Philosophieprofessor Julian Nida-Rümelin, Autor einer bekannten Streitschrift wider den „Akademisierungswahn“, eine zunächst durchaus überraschende Antwort: „Wir haben in Deutschland zu wenig Akademiker. Es könnten sogar noch mehr werden“, meinte der ehemalige SPD-Kulturstatsminister unter Gerhard Schröder. Der Anteil der Hochschulabgänger unter den 25- bis 64-Jährigen liege derzeit bei 16 Prozent und könne nach seinem Dafürhalten durchaus auf 25 bis 30 Prozent steigen. Wenn sich die Entwicklung jedoch ungebremst fortsetzen sollte, sieht Nida-Rümelin das duale Ausbildungssystem in höchster Gefahr. Problematisch sei insbesondere, dass Ausbildungsberufe gegenüber akademischen Berufen eine weitaus geringere gesellschaftliche Wertschätzung genießen. „Ich sehe nicht ein“, empörte er sich, „warum ein Hochschuldozent das dreifache Gehalt einer Erzieherin bekommt“, und wies den Verdacht, dass es ihm letztlich um eine elitäre Abschließung geht, weit von sich. Der von ihm diagnostizierte „Akademisierungswahn“ speise sich auch aus der „Bildungsangst“ vieler Eltern, die Angst vor dem Abstieg ihrer Kinder hätten.

Von Meyer: Studium und duale Ausbildung nicht gegeneinander ausspielen

Demgegenüber sieht Heino von Meyer in steigenden Studentenzahlen keine Gefahr für das duale Ausbildungssystem. Der Leiter des Berlin Centre der Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hält die Debatte um eine Überakademisierung für einen „Schaukampf, bei dem Studium und duale Ausbildung gegeneinander ausgespielt werden“. Er betonte denn auch, dass die OECD keine Quoten oder Zielmarken für den Akademikeranteil ausbebe. Vielmehr trete die OECD insgesamt für bessere Bildungschancen und mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung ein. Er verweist darauf, dass Deutschland in der Vergangenheit über allen OECD-Ländern den geringsten Zuwachs an hochqualifizierten „Meistern und Mastern“ zu verzeichnen hatte, während zugleich viele Jugendliche in Schule, Ausbildung und Studium ohne Abschluss blieben.

Rauner: „Die Attraktivität der beruflichen Ausbildung nimmt kontinuierlich ab.“

Felix Rauner hingegen, der an der Universität Bremen eine Forschungsgruppe „Berufsbildungsforschung“ leitet, beklagte, dass die Attraktivität der dualen Ausbildung kontinuierlich abnimmt. Der Professor, der früher selbst als Elektroinstallateur gearbeitet hat, pries das „Prinzip der Meisterschaft“. Deutsche Handwerksmeister müssten so unterschiedliche Kriterien wie Funktionalität und Gebrauchswert, aber auch Umwelt- und Arbeitsschutz verstehen und abwägen, wenn sie sich mit ihrem Betrieb am Markt behaupten wollen. Dass Deutschland nach 1990 – im Gegensatz etwa zu Frankreich oder England – keine flächendeckende Deindustrialisierung zu beklagen hatte, ist für Rauner auch das

Verdienst des dualen Ausbildungssystems. Das Erfolgsrezept der deutschen Industrie sei es gewesen, dem sich verschärfenden internationalen Qualitätswettbewerb mit einem Abbau von Hierarchieebenen im Management und einer Stärkung der wertschöpfungsnahen Facharbeiterschaft sowie mit leistungsfähigen F+E-Abteilungen zu begegnen. Rauner lobte zudem das Schweizer Modell, wo die duale Berufsausbildung den gleichen Wert habe wie ein Hochschulstudium und auch die Durchlässigkeit zwischen beiden Bereichen besser funktioniere. Noch stärker als in Deutschland stütze sich die Innovationskraft der Schweizer Wirtschaft auf FH-Absolventen, Meister und Facharbeiter.

Anders als Nida-Rümelin und Rauner hält Irene Seling von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände die Debatte um den vermeintlichen Akademisierungswahn für falsch. „Der Bedarf an Akademikern steigt“, zeigte sich die stellvertretende Leiterin der Abteilung Bildung/Berufliche Bildung überzeugt – und fügte der mit Daten und Zahlen reichlich gespickten Diskussion mindestens zwei weitere hinzu. Detailliert erläuterte sie, warum die Angaben zur Zahl der Studienanfänger, die in den Medien kursieren, aus ihrer Sicht überhöht und irreführend sind und daher bereinigt werden müssten. Am Ende taxierte sie die Zahl derjenigen, die sich pro Jahr für ein Studium entscheiden, auf 400.000 und die Zahl derjenigen, die eine berufliche Ausbildung beginnen, auf 710.000.

Dissens entzündete sich an der Höhe der sogenannten Bildungsprämie. Berechnungen, denen zufolge ein Akademiker im Laufe seines Lebens eine Million Euro mehr verdient als ein Nichtakademiker, hält Nida-Rümelin für „völlig

schief“. Nur bei Informatikern und Ingenieuren gebe es einen massiven Gehaltsüberschuss. Absolventen sozial- und geisteswissenschaftlicher Studiengänge hingegen verdienten zum Teil sogar deutlich weniger als nicht akademische Fachkräfte (vgl. hierzu den IAB-Kurzbericht 1/2014 „Bildung lohnt sich ein Leben lang“). Zudem entstehe durch die Überakademisierung ein Druck nach unten – etwa dergestalt, dass Architekten mangels besserer Alternativen den Beruf eines technischen Zeichners ausüben.

Seling: Zweijährige Ausbildungsgänge als Einstiegsoption für leistungsschwächere Jugendliche

Einigkeit auf dem Podium bestand hingegen darin, dass mehr für den „unteren Rand“ getan werden müsse. So monierte Seling, dass von den 20- bis 29-jährigen 1,3 Millionen keinen Berufsabschluss hätten. Gerade schwächere Jugendliche müssten stärker gefördert werden, denn noch immer befänden sich viel zu viele im sogenannten Übergangssystem. Anders als Nida-Rümelin machte Seling dafür jedoch nicht die unzureichende Ausbildungsbereitschaft der deutschen Wirtschaft verantwortlich. Stattdessen möchte sie den Ausbau zweijähriger Ausbildungsgänge forcieren, um leistungsschwächeren Jugendlichen den Einstieg in eine Ausbildung zu erleichtern. Leider, so klagte sie, zeigten die Gewerkschaften hier nur wenig Entgegenkommen.

Die Nürnberger Gespräche werden von der Bundesagentur für Arbeit, unter Federführung des IAB, und der Stadt Nürnberg zweimal jährlich ausgerichtet. Sie stehen allen Interessierten offen (Kontakt: Martin Schludi).

Quelle: www.iab.de/de/veranstaltungen, 04.05.2015

Arbeit 4.0 braucht Bildung 4.0

Die Digitalisierung nimmt Fahrt auf und erobert die Lebensbereiche der Menschen – Arbeit, Schule, Privatleben. Bereits 44 Prozent von 400 befragten Firmen setzen schon Industrie-4.0-Anwendungen ein. Das zeigt eine repräsentative Studie der Bitkom, des Interessenverbandes, der mehr als 2.200 Unternehmen der digitalen Wirtschaft vertritt: „Die Digitalisierung der Produktion muss oberste Priorität haben, wenn die deutsche Wirtschaft auch künftig international bestehen will.“ Gleichzeitig warnen die Gewerkschaften. Es besteht die Gefahr, dass in den nächsten zehn Jahren viele Menschen auf der Strecke bleiben. Die Digitalisierung der Arbeitswelt muss im Sinne der Beschäftigten jetzt neu organisiert werden. Dafür muss die Qualifizierung und Ausbildung in den Betrieben und Schulen verbessert werden, sagte IG Metall-Vorsitzender Detlef Wetzels dem Deutschlandfunk. Ein kompetenter Umgang mit neuen Technologien und digitalen Informationen gilt als Voraussetzung für eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe. Besorgniserregend sind jedoch die Ergebnisse der Studie ICILS 2013 (International Computer and Information Literacy Study), die die digitalen Kompetenzen von Jugendlichen in Deutschland im internationalen Vergleich untersuchte, und die den hier lebenden Jugendlichen nur ein mittelmäßiges Kompetenzniveau attestiert. „Schon jetzt gehen viele Menschen auf dem rasanten Weg in die Wissens- und Informationsgesellschaft verloren“, bestätigte Professorin Dr. Brigit Eickelmann von der Universität Paderborn, die die Studie mit durchgeführt hat. Fast 30 Prozent der Jugendlichen verfügen über nur unzureichende Computer- und IT-Kompetenzen. Sie werden es schwer haben, erfolgreich am privaten, beruflichen sowie

gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Bundesweit fordern Experten deshalb eine echte Bildungsrevolution. „Arbeit 4.0 braucht Bildung 4.0“, titelte neulich der Autoren-Blog carta.info. Ähnlich sieht das auch die Bundesregierung, die das Thema „Digitale Bildung“ in den Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung gab, wo nach einem Fachgespräch geschlossen wurde: „Deutschland hat in der digitalen Bildung großen Nachholbedarf.“ So betonte Eickelmann, dass es neben der Bereitstellung technischer Infrastruktur vor allem um die Erstellung von Curricula gehe, die auch die Kompetenz der Lehrer erhöhen. Saskia Esken, Mitglied der SPD-Bundestagsfraktion und Berichterstatterin „Digitale Bildung“, zeigte sich zufrieden: „Mit dem Fachgespräch haben wir einen fachlichen Diskurs eröffnet. Jetzt müssen wir gemeinsam daran arbeiten, die Forderungen mit Leben zu füllen.“ Auch das BMBF möchte sich jetzt verstärkt offenen Bildungsmaterialien zuwenden, den so genannten „Open Educational Resources“ (OER). OER stehen im Internet unter einer offenen Lizenz; diese erlaubt, dass Nutzer die Lehr- und Lernmaterialien ohne Sorge vor möglichen Urheberrechtsverletzungen mit anderen teilen und weiterentwickeln können. Ziel ist, dieses Potenzial für Deutschland stärker zu nutzen.

Quelle: BBB Info-Brief Juni 2015 (gekürzt) www.bildungsverband.info

Baden Württemberg Bildungsurlaub: Fünf Tage für Bildung und Qualifizierung Bildungszeit jetzt nutzen!

„Mit dem Anspruch auf Bildungszeit wird ein lange gehegter Wunsch der Gewerkschaften wahr“, sagte die stellvertretende DGB-Landesvorsitzende Gabriele

Frenzer-Wolf. Am 1. Juli 2015 trat das Gesetz in Baden-Württemberg in Kraft. „Endlich eröffnen sich auch im Südwesten den Beschäftigten neue Perspektiven für Bildung und Qualifizierung“. Beschäftigte können sich fünf Tage im Jahr für berufliche und politische Bildung freistellen lassen. Der Arbeitgeber zahlt das reguläre Entgelt in der Zeit fort. Die Seminar- und Reisekosten sind von den Beschäftigten selbst zu tragen.

„Der DGB, seine Mitgliedsgewerkschaften und die Partner im Bündnis Bildungszeit werden dafür werben, die Bildungszeit zu nutzen. Wir wollen ein weiterbildungsfreundliches Klima im Land schaffen“. Die gewerkschaftlichen Bildungswerke haben die Anerkennung als Träger beantragt und bieten bereits von Juli 2015 an entsprechende Veranstaltungen an. Für Gewerkschaftsmitglieder sind diese Bildungsangebote in der Regel kostenlos.

Vom 1. Januar 2016 an werden auch Qualifizierungen für ehrenamtliche Tätigkeiten im Rahmen der Bildungszeit möglich sein. „Viele Menschen leisten ehrenamtlich Hilfe für Flüchtlinge und damit einen wertvollen Dienst an unserer Gesellschaft. Sie sollen künftig Bildungszeit nehmen können, um sich auf diese Aufgaben vorbereiten zu lassen.“

Der Weg zur Bildungszeit:

1. Bildungsangebot aussuchen

Das Bildungsangebot muss für die Bildungszeit geeignet sein und von einem anerkannten Träger durchgeführt werden (Liste der anerkannten Träger auf www.bildungszeitgesetz.de). Das Bildungsangebot muss grundsätzlich mindestens 6 Zeitstunden pro Tag Unterricht umfassen.

2. Antrag auf Bildungszeit stellen

Antrag beim Arbeitgeber (schriftlich, mindestens acht Wochen vor Veranstal-

tungsbeginn) mit folgenden Inhalten stellen: Informationen zu Lernzielen und Lerninhalten, Zielgruppe der Veranstaltung, zeitlicher Ablauf, Name der Bildungseinrichtung mit Angaben zur Anerkennung (Musterformular auf www.bildungszeitgesetz.de).

3. Entscheidung des Arbeitgebers abwarten

Der Arbeitgeber entscheidet unverzüglich, spätestens vier Wochen vor Beginn der Bildungsmaßnahme schriftlich über den Antrag. Ohne Antwort innerhalb der Frist gilt der Antrag als genehmigt. Eine Ablehnung muss schriftlich begründet werden. Eine Ablehnung ist möglich, wenn der individuelle Anspruch auf Bildungszeit bereits ausgeschöpft wurde, dringende betriebliche Belange im Sinne von §7 Bundesurlaubsgesetz oder bereits genehmigte Urlaubsanträge anderer Beschäftigter vorliegen. Der Arbeitgeber kann auch mit Verweis auf die Kleinbetriebs- oder die Überforderungsklausel den Antrag ablehnen.

4. Teilnahme nachweisen

Nach der Weiterbildungsmaßnahme ist die Teilnahme gegenüber dem Arbeitgeber nachzuweisen. Eine entsprechende Bescheinigung stellt der Bildungsträger aus.

Quelle: Pressemitteilung des DGB Baden-Württemberg, 30.6.2015 (gekürzt)

Unternehmervverbände: Bildung definiert Lebenschancen. Bildung 4.0 – für die Arbeitswelt der Zukunft

„In Deutschland verweisen wir gerne und mit Recht darauf, dass das duale Ausbildungssystem Jugendliche besonders erfolgreich in das Arbeitsleben integriert und Jugendarbeitslosigkeit weitgehend verhindert. Nicht nur unsere euro-

päischen Nachbarn, sondern auch Länder wie die USA und China experimentieren gerade damit, duale Ausbildungskonzepte in ihre nationalen Systeme zu integrieren.

Wir sind überzeugt, dass die duale Berufsausbildung ein wesentlicher Faktor für die Stärke des Wirtschaftsstandorts Deutschland ist. Leider sind wir gerade dabei, diese Stärke aus politischem Opportunismus zu verspielen. Denn in der öffentlichen Wahrnehmung ist die akademische Ausbildung der Königsweg, der Arbeitsplatzsicherheit, ein hohes Lebens Einkommen und gesellschaftliches Ansehen garantiert. Deshalb gehen jedes Jahr mehr Jugendliche unmittelbar im Anschluss an die Schule an die Hochschulen.

Vieles an dieser Entwicklung ist positiv, denn die Qualifikationsanforderungen in der Wirtschaft steigen. Deshalb ist es prinzipiell zu begrüßen, dass Jugendliche sich anspruchsvolle Ziele setzen. Sorgen macht uns, dass als Spiegelbild der ständig steigenden Quote von Jugendlichen, die ein Studium beginnen, Jahr für Jahr weniger Jugendliche in eine betriebliche Ausbildung gehen. Der Wirtschaft fehlen die Bewerber um Ausbildungsstellen. Gleichzeitig weisen alle Prognosen darauf hin, dass in Zukunft gerade die beruflich-praktischen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt gesucht sein werden, während Angebot und Nachfrage bei Akademikern überwiegend ausgeglichen sind.

Der Wissenschaftsrat hat in einer kürzlich vorgelegten Analyse auf einen weiteren, aus unserer Sicht sehr wichtigen Aspekt hingewiesen. Auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft werden vor allem Qualifikationsprofile nachgefragt werden, die ein hohes theoretisches Wissen mit praktischen Umsetzungsfähigkeiten verbinden. Kurz gesagt: Wir brauchen sowohl den betrieblichen Praktiker

als auch den Akademiker, aber immer öfter in einer Person. ...

Betriebliche und akademische Weiterbildung

Bildung wird noch immer überwiegend mit Erstausbildung gleichgesetzt. Daneben hat sich jedoch der Begriff des „lebenslangen Lernens“ in den Bildungsbatten etabliert. Es besteht ein gesellschaftlicher Konsens, dass Lernen während des gesamten Berufslebens erforderlich ist.

Die Konsequenzen dieser Erkenntnis sind jedoch in der Struktur des Bildungssystems noch nicht angekommen. Junge Menschen planen ihre Bildungswege immer noch so, als sei die Wertigkeit des letzten allgemeinbildenden Abschlusses vor Eintritt in das Berufsleben entscheidend für die gesamte weitere Berufslaufbahn. Am Beispiel der Hochschulzugangsberechtigung für beruflich qualifizierte wird deutlich, dass nach wie vor Hürden im System existieren, die es Menschen erschweren, das Prinzip des lebenslangen Lernens auch tatsächlich zu leben.

Wissenschaftliche Weiterbildung für betriebliche Praktiker

Die wissenschaftliche Weiterbildung – lange ein Stiefkind der hochschulischen Bildung – wurde mit der Reform des Hochschulrahmengesetzes 1999 zum gesetzlichen Auftrag der Hochschulen und ist in fast allen Landeshochschulgesetzen enthalten. Der starke Zustrom an Schulabsolventen an die Hochschulen führte allerdings dazu, dass wissenschaftliche Weiterbildung an vielen Hochschulen noch nicht in hohem Umfang angeboten wird. Insbesondere fällt es vielen Hochschulen noch immer schwer, den besonderen Anforderungen von Weiterbildungsaspiranten zu genügen: Es geht in der Regel um berufsbegleitende Angebo-

te mit spezifischen organisatorischen, curricularen und didaktischen Besonderheiten und hohem Beratungsbedarf, die sich von grundständigen Studienformaten erheblich unterscheiden.

Einige Hochschulen bauen allerdings mit hohem Engagement der Leitungsgremien Einrichtungen für die wissenschaftliche Weiterbildung auf, die nur an akademische Teilnehmer gerichtet sind – die weiterbildungsaktivste Gruppe in der Bevölkerung. Die Beschränkung des Adressatenkreises wird möglicherweise in Zukunft nicht tragfähig sein: Viele beruflich Qualifizierte ziehen Hochschulabschlüsse beruflichen Fortbildungsabschlüssen als Upgrading ihrer Abschlüsse vor; geregelte berufliche Fortbildungsgänge verzeichnen zurückgehende Teilnehmerzahlen.

Dies gilt besonders in den Berufen, in denen sich die Grundausbildung akademisiert oder die kognitiven Anforderungen signifikant erhöhen. Dazu zählen etwa Gesundheits- und Pflegeberufe.

Erst in neuerer Zeit fanden einige private und teilweise auch staatliche Fachhochschulen und Hochschulen, die sich auf die Fernlehre spezialisiert haben, ein weites Betätigungsfeld darin, in berufsbegleitenden Studiengängen beruflich Qualifizierten ein akademisches Upgrading

anzubieten. Sie rechnen dabei einschlägige berufliche Vorerfahrungen entsprechend den Beschlüssen der Hochschulrektorenkonferenz von 2009 mit bis zu 50 % der erforderlichen Lernleistungen an. Diese Studiengänge stoßen auch deswegen auf große Resonanz, weil beruflich Qualifizierte damit Akademisierungstrends in ihrem Berufsfeld individuell folgen können. Einige weiterbildende Studienangebote sind für Lernen ohne die übliche Studieneingangsqualifikation offen und bieten ihnen eine ergänzende akademische Qualifizierung,

die auf ihre beruflichen Erfahrungen aufsetzt. Auch gibt es reguläre weiterbildende Studiengänge, die ein Studium neben dem Beruf ermöglichen.

Quelle: Vereinigung der hessischen Unternehmensverbände (vhu), www.vhu.de/vhu/home/publikationen_services/_bildung_40_fuer_die_arbeitswelt_der_zukunft.de.html

Kompetenzen von Lehrenden anerkennen Erwachsenenbildungs-Projekt GRETA startet am DIE

Seit Jahren ist es im Gespräch – jetzt werden die schon lange geforderten ersten Schritte getan: Ähnlich wie in Österreich und in der Schweiz kann es bald auch in Deutschland eine bundesweite, trägerübergreifende Anerkennung der Kompetenzen von Erwachsenen- und Weiterbildnern geben. Mit dem Projekt GRETA des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) wird der Grundstein für eine mehrjährige Entwicklungsphase gelegt. Durch die enge Kooperation mit acht Dachverbänden aus allen wichtigen Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung entsteht eine neue Dynamik für die Professionalitätswentwicklung im Feld. Mit den Trainern und Dozenten werden Akteure in den Fokus gerückt, die mit mindestens 400.000 Personen eine sehr große Berufsgruppe darstellen. Für die Teilnehmenden sind sie das Aushängeschild der Weiterbildung und für die Qualität der Lehr- und Lernprozesse verantwortlich. GRETA steht für „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ und wird für drei Jahre mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

(BMBF) finanziert. Konkret wird im Projekt zunächst ein Kompetenzmodell entwickelt, auf das sich alle nachfolgenden Fragestellungen und Verfahren beziehen sollen. Zum Beispiel werden Instrumente entwickelt und vereinbart, die Kompetenzen von Dozenten und Trainern in der Weiterbildung sichtbar machen und anerkennen („validieren“) und die später in ein berufsqualifizierendes Zertifikat münden können. Dabei geht es nicht um fachliche, sondern um erwachsenenpädagogische, also z. B. methodische und didaktische Kompetenzen. Und zwar sowohl um solche, die im Rahmen der Berufstätigkeit erworben worden sind als auch solche, die im Zuge von gezielten Aus- und Fortbildungen angeeignet wurden. Bisher gibt es diesbezüglich keine Anforderungen an Dozenten, die in allen Bereichen der Weiterbildung gleichermaßen gelten würden. In einzelnen Trägerbereichen und auf einzelne Fächer bezogen gibt es Standards; auch die Durchführungsverordnungen und Qualitätsmanagement-Systeme schreiben einzelne Anforderungen fest. Auch wenn die Umsetzung und Implementierung von konkreten Strukturen noch nicht Gegenstand des aktuellen Projekts ist, so muss doch schon jetzt darauf geachtet werden, dass sich die Verfahren an den Bedarfen und Möglichkeiten der Praxis orientieren. Hierzu werden im Rahmen von GRETA Workshops mit Einrichtungsvertretern und Dozenten durchgeführt. Es „muss vermieden werden, zusätzlich zu bereits bestehenden Anforderungen aufwändige und kostenintensive Qualitätssicherungssysteme aufzubauen. Gleichzeitig muss natürlich deutlich gemacht werden, dass bestimmte Anforderungen zu erfüllen sind, wenn man hinreichende Qualität gewährleisten möchte“, sagt BBB-Geschäftsführer Walter Würfel. Der Bil-

dungsverband vertritt im Konsortium die Interessen von Akteuren aus dem Feld der beruflichen Weiterbildung. Die Beteiligten erhoffen sich von ihrer Kooperation, mittelfristig Qualitätsstandards für Lehrtätigkeiten in der Weiterbildung bundesweit etablieren und ein gemeinsames Berufsverständnis in der Community der Erwachsenen- und Weiterbildner stiften zu können. „Und wenn die Kompetenzen der Lehrkräfte deutlich sichtbar werden, kann dies eine Voraussetzung sein, die Rahmenbedingungen der Beschäftigungsverhältnisse zu verbessern“, so Würfel. Insgesamt teilen die Kooperationspartner von GRETA die Einschätzung, dass ein solcher Prozess hilft, Bedeutung und Wert der Weiterbildung sichtbar zu machen. Projektpartner sind:

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB)
- Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AuL)
- Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e.V. (BBB)
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF)
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV)
- Dachverband der Weiterbildungsorganisationen e.V. (DVWO)
- Verband Deutscher Privatschulverbände e.V. (VDP)

Kontakt: Dr. Peter Brandt (DIE)
brandt@die-bonn.de

Quelle: BBB Info-Brief Juni 2015
www.bildungsverband.info

Rezensionen

Horst Siebert: Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar. Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 2015, 159 S.

Horst Siebert hat schon zahlreiche Bücher zu den Themen „Lernen“, „Konstruktivismus“ und „konstruktivistische Didaktik“ veröffentlicht. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang an „Pädagogischer Konstruktivismus“ (2003), „Konstruktivistisch lehren und lernen“ (2008), „Konstruktivistische Erwachsenenbildung“ (zusammen mit Rolf Arnold, 1995), um nur drei aus der langen Reihe von Titeln zu nennen. Kann da der vorliegende Text noch etwas Neues beisteuern, zusätzliche Aspekte herausarbeiten oder gar einen perturbierenden Blick auf das Thema eröffnen? Ja, er kann, weil es einen Reibungspunkt gibt, eine argumentative Herausforderung in Gestalt der politischen Bildung und ihrer konstruktivismus-kritischen Vertreter.

Gewohnt vielschichtig mit Rückgriff auf Literatur aus der Pädagogik und ihrer Nachbardisziplinen, aber auch den Naturwissenschaften entfaltet der Autor den Kosmos des Konstruktivismus mit seinen Verästelungen und Akzentuierungen, er arbeitet auf der Basis lernpsychologischer und neurobiologischer Grundlagen sein Lernverständnis heraus und beschreibt davon ausgehend sein didaktisch-methodisches Grundverständnis. Dies geschieht komprimiert und konzentriert, immer wieder auch mit Bezügen zur politischen Bildung. In der Mitte des Buches wird über ein Zwischenfazit die Quintessenz seiner Überlegungen zum Lernbegriff, zur Lernfähigkeit, zur

Gehirnforschung, zum Lehren und zur Kommunikation zusammengefasst. Siebert kompakt sozusagen.

Die politische Bildung gerät allerdings erst im vierten Kapitel ins Zentrum der Betrachtung. Dort werden verschiedene Ansätze dieser Disziplin in Beziehung zum konstruktivistischen Ansatz gesetzt: Adornos Theorie der Halbbildung, Oskar Negts exemplarisches Lernen und Dirk Langes alltagsorientiertes Lernen. Horst Siebert sieht durchaus eine Anschlussfähigkeit zu konstruktivistischem Gedankengut: Das Exemplarische, das Alltagsorientierte und die Subjektorientierung würden sich ergänzen.

Auch einige Grundpositionen konstruktivistischer Lerntheorie werden relativiert: Die Ausrichtung des Lernens z. B. auf Brauchbarkeit (Viabilität) allein reiche nicht aus, es bedürfe auch einer regulativen normativen Idee, die zum Beispiel in einer zeitgemäßen Weiterentwicklung der Humboldtschen Bildungsidee bestehen könne. Im Vorwort betont Klaus-Peter Hufer dann auch zurecht: „So eindeutig war Horst Siebert bisher nicht.“

Siebert sieht in unserer Gesellschaft gelernte soziale Konstruktionen, die nicht als Ausprägung von Individualität hingenommen werden können (z. B. Rassismus, Islamfeindlichkeit, umweltschädliche Einstellungen und Verhaltensweisen). Erwachsenenbildung habe die gesellschaftliche Aufgabe, ja die Verpflichtung gegenzusteuern durch Aufklärung, Bewusstmachung und Reflexion. Er zeigt auch an Beispielen auf, wie diese Zielsetzung durch politikdidaktische Maßnahmen erreichbar werden könnten.

Das Buch ist trotz vieler Praxisbeispiele eine anspruchsvolle Lektüre, die die volle Aufmerksamkeit des Lesers/der Leserin verlangt. Es liefert einen fundierten Beitrag zu einem Grundsatzstreit und

endet versöhnlich mit einem Brückenschlag. Dieser Umstand ist im Besonderen bei Beiträgen zur politischen Bildung keinesfalls die Regel.

Dieter Gnahs

Heinemann, Alisha M.B.: Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“. Bielefeld 2014, 328 S.

Seit einigen Jahren wird der Weiterbildungsbeteiligung von Adressat_innen mit Migrationsbiografien auch wissenschaftlich verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt. Unter anderem ist dies auf statistische Erkenntnisse über eine Unterrepräsentation der genannten Gruppe in Weiterbildungsmaßnahmen oder auch auf geänderte Rahmenbedingungen wie das Zuwanderungsgesetz zurückzuführen.

Hinter dem homogenisierenden Konstrukt von „Menschen mit Migrationshintergrund“ bleiben viele Aspekte des Phänomens Weiterbildungsteilnahme im Dunkeln. Die qualitative Studie von Heinemann differenziert Motive, Erfahrungen sowie Strategien von Frauen mit Migrationserfahrung im Zugang zu Weiterbildung näher aus. Sie verortet ihre an der Universität Hamburg vorgelegte Dissertationsschrift an der Schnittstelle von Adressat_innenforschung und einer macht- und herrschaftskritischen Migrationswissenschaft. Die Analyse knüpft an Bourdieus Konzepten zu Habitus, Kapitalsorten und symbolischer Herrschaft an und basiert wesentlich auf postkolonialen Theorieansätzen. Dementsprechend sorgfältig wird in den einleitenden Kapiteln der Umgang mit Begrifflichkeiten erörtert, etwa wenn die mit der Zuschreibung eines „Migrationshintergrundes“ verbundenen gesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen hinterfragt werden. So kann bereits die Konstruktion einer ver-

meintlichen Gruppe von „Menschen mit Migrationshintergrund“ als Akt symbolischer Ausgrenzung wirksam werden.

Die Forschungsfrage nach den subjektiven Perspektiven von Frauen „mit Migrationshintergrund“ auf Weiterbildung, insbesondere ihre Gründe für eine Teilnahme/Nicht-Teilnahme an Bildungsangeboten, wird anhand von empirischem Material aus elf Einzelinterviews mit Frauen im Alter zwischen 25 und 50 Jahren ausgelotet. Einige der Befragten sind im Erwachsenenalter mit dem Ziel einer dauerhaften Niederlassung eingewandert, andere sind bereits in Deutschland aufgewachsen. Aufgrund ihres Lebensmittelpunktes werden sie auch unabhängig von ihrem Rechtsstatus in der Publikation als deutsche Frauen bezeichnet. Die Autorin setzt damit einen bewussten Kontrapunkt zu gängigen Benennungspraxen und dahinterliegenden Definitionen von Zugehörigkeit.

Die Analyse zeigt insgesamt sehr heterogene Lebenslagen der Befragten auf, es lassen sich auch einige zentrale Phänomene ausmachen. Diese werden in vier Dimensionen gefasst, um die Begründungslogiken in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme nachvollziehbar zu machen. Anhand der Schlüsseldimension „Zugehörigkeit“ (die sich aus subjektiven Einschätzungen als auch Fremdzuschreibungen ergibt) wird herausgearbeitet, dass neben Anerkennungserfahrungen das Erleben von Zugehörigkeit zur so bezeichneten Mehrheitsgesellschaft dazu beiträgt, dass die Befragten Weiterbildung als subjektive Option zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit wahrnehmen. Ein Gefühl der Zugehörigkeit entsteht insbesondere dann nicht oder nur schwer, wenn Diskriminierung erlebt wurde, wenn es an adäquater sozialer Einbettung und Unterstützung im Alltag mangelt und wenn in struktureller bzw. symbolischer Hinsicht Exklusion aus der

Gesellschaft erfolgt. Ein Beispiel dafür wären öffentliche Diskurse, die permanent zwischen einem Wir und Nicht-Wir unterscheiden („Othering“). Auch die Intensität und Häufigkeit der genannten Erfahrungen beeinflussen Handlungsspielräume und somit Entscheidungen zur Weiterbildungsteilnahme.

Drei weitere Dimensionen verstärken oder schwächen die Relevanz der Zugehörigkeitsthematik ab. So umfasst „staatsbürgerliches Handlungskapital“ beispielsweise Barrieren im Zugang zu Weiterbildung aufgrund rechtlich-struktureller Restriktionen bei der Arbeitsmarktpartizipation oder bezüglich der Aufenthaltssicherheit. In der Dimension des kulturellen Kapitals rücken insbesondere die Anerkennung von Bildungsabschlüssen, die Schriftsprachkompetenzen im Deutschen, individuelle Lernvoraussetzungen sowie Informationen über den Weiterbildungsmarkt als Einflussfaktoren ins Blickfeld. Eine Teilnahme an Weiterbildung wird etwa begünstigt, wenn ein Deutschkursbesuch mit konkreten Nutzenerwartungen verbunden ist. Ferner erweist sich die Unterstützung durch Institutionen und Netzwerke bei der Orientierung im Feld der Weiterbildung als bedeutsam. In der vierten Dimension werden nicht unmittelbar migrationspezifische Begründungsfiguren zusammengefasst (u. a. finanzielle Ressourcen, Interesse, Gender-Aspekte etc.) – sie stehen aber nichtsdestotrotz in Wechselwirkung mit anderen genannten Einflussfaktoren.

Am Ende des Buches finden sich Vorschläge zu der Frage, wie Weiterbildungsinstitutionen auf derartige Befunde reagieren können. Die Autorin nennt schlaglichtartig einige Ansatzpunkte für einen stärkeren Einbezug von Adressat_innen mit Migrationsbiografien, wie z. B. Öffentlichkeitsarbeit, aufsuchende Konzeptionen, Kooperationen mit mi-

grantischen Selbstorganisationen, die Schaffung von Schutzräumen oder das Überdenken von Zeitstrukturen. Heinemann schlägt, angelehnt an Gender Mainstreaming Konzepte, den Ansatz des „Cultural Mainstreaming“ vor, also eine institutionelle Strategie, die gleiche Teilhabechancen sichern soll. Dieses Konzept wird jedoch nicht näher beschrieben. In Bezug auf pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft wird schlussendlich auf die Notwendigkeit der Arbeit an (rassismus-)kritischen reflexiven Haltungen hingewiesen – und zwar als allgemeine Anforderung professioneller Weiterbildungstätigkeit, unabhängig davon, ob es sich um zielgruppenspezifische Programme handelt.

Die aufschlussreiche, gut lesbare und mit Ausschnitten aus empirischem Material schlüssig gestützte Publikation von Heinemann stellt einen wichtigen Beitrag für die Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft dar. Sie beinhaltet wertvolle Einsichten und Denkanstöße sowohl für wissenschaftlich als auch praktisch tätige Pädagog_innen. Die Autorin ermöglicht ein vertieftes Verständnis der komplexen Thematik, indem politisch-rechtliche Bedingungen, institutionelle Einflüsse und subjektive Faktoren zueinander in Beziehung gesetzt werden. Hervorzuheben ist der kritisch-reflexive Umgang mit Daten und Theorien, aber auch mit ihrem eigenen Tun/ihrer Situiertheit als Wissenschaftlerin. Ein Verdienst der Arbeit besteht nicht zuletzt darin, die in der Erwachsenenbildungswissenschaft wenig rezipierte Theorietradition der Postcolonial Studies einzuführen. Postkoloniale Ansätze sind nicht nur für das Verständnis der Migrations-Thematik zentral, sondern für jegliche macht- und herrschaftskritische Auseinandersetzung mit Bildungsfragen, die historischen und globalen Implikationen Raum gibt.

Annette Sprung