

Hessische Blätter für Volksbildung

Ressourcen der
Erwachsenenbildung

4 | 2019



Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft

Informationen und Anregungen für Praxis und Politik

➔ wbv.de/aewb

Wie kann Erwachsenenbildung die Migrationsgesellschaft erfolgreich mitgestalten? Sechs Best-Practice-Berichte aus dem Landesprogramm für Geflüchtete in Niedersachsen geben Einblick in Förderprogramme und gelungene Projekte.



Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB)
(Hg.)

Bildung findet Wege

Erkenntnisse und Impulse aus dem niedersächsischen Landesprogramm für Geflüchtete 2015-2019

Aktuelles aus Erwachsenen- und Weiterbildung, 5
2019, 212 S., 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6047-7
Als E-Book bei wbv.de

Hessische Blätter für Volksbildung 4/2019

Thema | Ressourcen der Erwachsenenbildung

	Editorial	
<i>Ralph Egler, Jürgen Küfner, Wolfgang Seitter</i>	Ressourcen der Erwachsenenbildung	303
	Auftakt	
<i>Dieter Timmermann</i>	Das Gutachten zur Finanzierung Lebenslangen Lernens (2001 – 2004): Eine rückblickende Einordnung	306
	Systematische Analysen	
<i>Klaus Meisel</i>	Herausforderungen an die öffentliche Erwachsenenbildung und strukturelle Ressourcenprobleme	324
<i>Jörg Schwarz</i>	Zeit als Ressource der Erwachsenenbildung	335
<i>Katrin Kraus</i>	Raum als Ressource für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung	344
<i>Annika Goeze, Franziska Stodolka</i>	Das Personal als Ressource der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Ein systematisches Review über das Zusammenwirken unterschiedlicher Personalgruppen	354
<i>Helmut Bremer, Natalie Pape</i>	Habitus als Ressource der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung Überlegungen am Beispiel der Alphabetisierungsforschung	365
	Praxisreflexionen	
<i>Ralph Egler, Ulrich Klemm, Jürgen Küfner</i>	Meta-Ressource Politik. Politisches Handeln als Kernkompetenz erwachsenenpädagogischer Einrichtungen	377

Service

Berichte	394
Dokumentationen	397
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	399
Gutachter/innen 2019	400

Hessische Blätter für Volksbildung – 69. Jg. 2019 – Nr. 4

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

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

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Sächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Marieanne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Ralph Egler, Borna; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehse, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßpflinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Ralph Egler, Jürgen Küfner, Prof. Dr. Wolfgang Seitter

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

Die Hessischen Blätter handhaben ein Peer Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

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

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: wbv Media GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-0, Fax: (05 21) 9 11 01-79; service@wbv.de, wbv.de

Anzeigen: sales friendly Verlagssdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friendly.de

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

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 46,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis: 40,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), Best.-Nr. *hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 16,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2020 Professionalität – Studiengänge der Erwachsenenbildung

hbv 2/2020 Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive

hbv 3/2020 Digitalisierung

hbv 4/2020 Weiterbildungspersonal

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-13

Printed in Germany

© 2019 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV1904

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1904W

Editorial

Ressourcen der Erwachsenenbildung

Ralph Egler, Jürgen Kűfner, Wolfgang Seitter

Die Ressourcenfrage in der Erwachsenenbildung – wie auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen – bezieht sich nicht nur auf die *Beschaffung von Liquidität* in einem monetären Sinne (enger Ressourcenbegriff), sondern umfasst darüber hinausgehend auch die *Herstellung von Verfügbarkeit über Ressourcen* (weiter Ressourcenbegriff). Ressourcen der Erwachsenenbildung sind insofern „alle psychischen (Motivation, Ehrgeiz, Leistungsbereitschaft u. a.), physischen (Gebäude, sächliche Ausstattungen), institutionellen (Standards, Zertifikate, Qualifikationsnormen u. a.), zeitlichen (Arbeitszeit, Freizeit) und monetären Ressourcen (Geld), auf die Individuen, Institutionen und Gesellschaft für Weiterbildungszwecke zurückgreifen können“ (Hummelsheim 2010, S. 13). Gerade der Blick auf die aktive Verfügung und Verfügbarkeit über Ressourcen rückt den Ressourcenbegriff in die Nähe zum Kompetenz-/Dispositionsbegriff mit seiner doppelten Ausrichtung als „Vermögen, etwas zu haben *und* etwas zu können“. Noch weitergehend sind mit diesem doppelten Vermögen dann auch individuelle und kollektive Habitusvoraussetzungen verbunden, die darüber entscheiden, ob, wie und in welcher Form das Vermögen tatsächlich zur Ausführung gebracht wird. Ressourcen sind insofern beschreibbar als objektivierbare Größe (Ressourcenausstattung), als subjektive bzw. sozial hergestellte Zugriffs- und Aneignungsm glichkeit (Verfügbarkeit über Ressourcen) und als habituelle Disposition (Aktivierungsvermögen). Dies gilt – wie im obigen Zitat bereits angedeutet – auf unterschiedlichen sozialen Aggregationsniveaus (Individuen, Institutionen, Gesellschaft) gleichermaßen.

Ein Blick in die Institutionalisierungsgeschichte von Erwachsenenbildung zeigt schnell, dass die verschiedenen Bereiche von Erwachsenenbildung in höchst unterschiedlichem Maße mit Ressourcen ausgestattet sind bzw. sich über die spezifische Art ihrer Ressourcensicherung und -verfügung in ihrer konkreten Formenvielfalt ausgestalten (können).¹ Es ist daher auch kein Zufall, dass Josef Schrader in seinem neo-institutionalistisch verankerten Analysemodell „Reproduktionskontexte der Weiterbildung“ nach der Art und Weise unterscheidet, wie sich Einrichtungen der Weiterbildung Ressourcen und Legitimation sichern und wie der spezifische Modus der Ressourcensicherung zu spezifischen Formen institutioneller Regulierung und be-

grifflicher Benennung führt (Schrader 2010). So macht es einen fundamentalen Unterschied, ob in einem marktförmigen Reproduktionskontext über vertragliche Beziehungen private Interessen bedient und Adressaten als Kunden, Zahlungen als Preise, Lehrkräfte als Geschäftspartner und Leistungsversprechen als Dienstleistung markiert werden, oder ob in einem gemeinschaftsbezogenen Kontext über ebenfalls vertragliche Beziehungen öffentliche Interessen bedient und Adressaten als Mitglieder, Zahlungen als Beiträge, Lehrkräfte als Honorarkräfte und Leistungsversprechen als gemeinschaftliche Integration markiert werden.

Erwachsenenbildung als allgemeines soziales Gut, als bildungsbezogene Daseinsvorsorge in öffentlicher Verantwortung ist ein Reproduktionskontext, der sich erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts langsam ausdifferenziert und zivilgesellschaftliche mit staatlich-öffentlichen Ressourcen kombiniert hat. Mit diesem Segment der Erwachsenenbildung und in diesem Kontext werden bildungspolitische und bildungspraktische Herausforderungen virulent, die die Ressourcenfrage mit Dimensionen wie inklusive Zugänglichkeit, Teilhabebarrrieren oder flächendeckende Grundversorgung verknüpfen und die bis heute intensiv und andauernd diskutiert werden. Es ist nicht zufällig, sondern vielmehr gesellschafts- und bildungspolitisch erwartbar, dass gerade in diesem Segment der öffentlich (mit-)verantworteten und (mit-)finanzierten Erwachsenenbildung die Weite des Ressourcenbegriffs als objektivierbare Größe, als subjektive Zugriffs- und Aneignungsmöglichkeit und als habituelle Disposition in seinen Wirkungen und Effekten immer wieder neu und kontrovers verhandelt wird (vgl. dazu exemplarisch den gegenwärtigen Diskurs über Alphabetisierung/Grundbildung).

Das vorliegende Themenheft widmet sich – auch und gerade vor dem Hintergrund der gegenwärtig sich vollziehenden gesellschaftlichen Neuverhandlung von Ressourcen für Bildung und Erziehung im Kontext lebenslangen Lernens – ausgewählten Aspekten der Ressourcenthematik. Neben Ressourcendimensionen wie Geld, Zeit, Räume und Personal werden auch subjektiv-habituelle Dispositionen als Ressourcen beleuchtet. Gerahmt wird das Heft von zwei Beiträgen, die die (bildungs-)politische Dimension der Ressourcenfrage von Erwachsenenbildung fokussieren. Den Auftakt bildet der Beitrag von *Dieter Timmermann*, der als Vorsitzender der Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens eine rückblickende – und ernüchternde – Einordnung über Resonanzfähigkeit und Wirkung bildungsökonomischer Politikberatung vornimmt. Danach folgen fünf Aufsätze, die in systematischer Weise Einblick in unterschiedliche Ressourcendimensionen geben: *Klaus Meisel* untersucht am Beispiel der Volkshochschulen die Ressourcen Geld, Personal und Räume. Dabei zeigt er einerseits die Leistungsfähigkeit der Volkshochschulen, die Effizienz ihres Mitteleinsatzes sowie ihre gesellschaftlich bedeutsame Integrations- und Seismographenfunktion, arbeitet andererseits aber auch die notorische ressourcenbezogene Unterausstattung heraus, die sich nicht nur in finanzieller, sondern gerade auch in räumlicher und personeller Hinsicht zeigt. *Jörg Schwarz* fokussiert Zeit als Ressource in einer doppelten Perspektive: als objektivierbare, quantifizierbare Dimension der Zeitbemessung/Zeitverausgabung und als sozial hergestellte Dimension des Zeiterlebens und der Zeitqualität sowohl auf Ebene von Adressaten und Teil-

nehmenden als auch auf Ebene der Professionellen und Organisationen von Erwachsenenbildung. *Katrin Kraus* analysiert Raum als Ressource für das professionelle erwachsenenpädagogische Handeln in unterschiedlichen Dimensionierungen: als Körperlichkeit des Lehrens, als pädagogisch zu gestaltender und architektonisch gebauter Raum, als räumlich-soziales Gepräge von Regionalität und Netzwerkbezug. *Annika Goeze* und *Franziska Stodolka* fokussieren das Personal der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter der Perspektive ihres kooperativen Zusammenwirkens. Dabei erarbeiten sie im Rahmen eines systematischen Reviews einen kartographischen Überblick zum Literatur- und Forschungsstand über Interaktionsschnittstellen zwischen Personalgruppen der Weiterbildung und verdichten die Befunde in einer inhaltlichen Zusammenschau. *Helmut Bremer* und *Natalie Pape* widmen sich – am Beispiel einer empirischen Studie zur Literalitäts- und Alphabetisierungsforschung – der Frage, wie Habitus als inkorporierte Ressource spezifische Modi der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an Alphabetisierungskursen generiert. Auf Basis ihrer Befunde plädieren sie für eine stärkere habitussensible Ressourcenorientierung. In einem praxisreflektierenden Ausblick schließlich analysieren *Ralph Egler*, *Ulrich Klemm* und *Jürgen Küfner* vor dem Hintergrund zahlreicher eigener Erfahrungen Politik als Meta-Ressource – gerade auch für den Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung. Dabei verdeutlichen sie die Notwendigkeit von politischem (politisch informiertem) Handeln als Kernkompetenz erwachsenenpädagogischer Einrichtungen.

Möge das vorliegende Heft vertiefte Einsichten in die erwachsenenpädagogische Ressourcenvielfalt ermöglichen, zu weiteren Forschungen über Ressourcen (in) der Erwachsenenbildung anregen sowie zu Debatten und auch konkreten bildungspolitischen Einmischungen mit Blick auf die Ressourcenfrage stimulieren!

Anmerkungen

- 1 Es ist an dieser Stelle nicht möglich, ausführlicher auf die Institutionalisierungsgeschichte von Erwachsenenbildung einzugehen und zu zeigen, in welcher unterschiedlichen Weise sich die verschiedenen Segmente von Erwachsenen-/Weiterbildung (u. a. kommerzielle, betriebliche, arbeitsmarktorientierte, rehabilitative, vereinsintegrierte, abschlussorientierte, öffentliche Weiterbildung) über ihren je spezifischen Ressourcenmix ausdifferenziert und verstetigt haben. Zudem ist die Geschichte von Erwachsenenbildung unter dem Fokus von Ressourcen und Ressourcenverteilung/-ausstattung noch ein weitgehendes Forschungsdesiderat.

Literatur

- Hummelsheim, S. (2010): Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld.
 Schrader, J. (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 2, S. 267-284.

Das Gutachten zur Finanzierung Lebenslangen Lernens (2001 – 2004): Eine rückblickende Einordnung

Dieter Timmermann

Zusammenfassung

Bundesregierung und Bundestag hatten im Oktober 2001 die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ eingesetzt und die Kommission hatte ihre Arbeit mit der Übergabe ihres Schlussberichts an Bundesbildungsministerin Bulmahn im Juli 2004 beendet.¹ Im Folgenden sollen die Ergebnisse und Wirkungen der Arbeit der Kommission im Rückblick betrachtet werden. Es werden zunächst Auftrag und Ziele der Kommission vorgetragen, anschließend geht es um die die Relevanz des Lebenslangen Lernens begründenden Argumente und den Finanzierungsbegriff. Dem folgt ein Überblick über die möglichen Finanzierungsinstrumente. Die Empfehlungen der Kommission und Stellungnahmen zu den Vorschlägen schließen sich an. Ein alternatives Bildungssparmodell wird vorgestellt, das zusammen mit den Kommissionsvorschlägen die weitere politische Diskussion prägt. Der Beitrag schließt mit der Präsentation weiterer Finanzierungsanregungen und einem kurzen Fazit.

1. Auftrag und Ziele der Kommission

Der Auftraggeber Bundesregierung erwartete von der Kommission neue Finanzierungsstrategien, ein tragfähiges Gesamtkonzept und realisierbare Modelle, die Berücksichtigung betrieblicher und gesellschaftlicher Erfordernisse, die Berücksichtigung von Verteilungs- und Umverteilungsspielräumen, die Stärkung der Lern- und Bildungsbereitschaft sowie Eigenverantwortung der Individuen, die Förderung des beruflichen und des allgemeinen, politischen und kulturellen Lernens und die Berücksichtigung der Chancen bildungsferner und benachteiligter Gruppen im Bereich der Erwachsenenbildung. Auftragsgemäß strebte die Kommission mit ihren Empfehlungen folgende Ziele an:

- die Förderung des Wirtschaftswachstums durch
 - Lerninduzierte Innovationen
 - Stärkung des Lebenslangen Lernens in Klein- und Mittelunternehmen (KMUs)
 - Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Individuen

- die Integration der Individuen in den Arbeitsmarkt durch Förderung ihrer Beschäftigungsfähigkeit
- die Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und des zivilgesellschaftlichen Engagements
- die Stärkung der sozialen Kohäsion
- die Stärkung der Lern- und Bildungsbereitschaft sowie der Eigenverantwortung der Individuen durch ihre Wahl-, Entscheidungs- und Marktkompetenz
- die Ausgewogenheit der Bildungsteilhabe und der Finanzierungsbelastungen,
- die Nachhaltigkeit der Wirkungen der Finanzierungsempfehlungen
- die effiziente Bereitstellung vielfältiger, effektiver Angebote
- die Herstellung von Anbieter-, Programm-, Pfad-, Zertifikats- und Qualitätstransparenz.

Mit diesem Zielbündel signalisierte die Kommission, dass sie Effekte ihrer Empfehlungen im Bereich von wirtschaftlicher Effizienz, sozialer Gerechtigkeit, gesellschaftlichem Zusammenhalt und im Verhalten sowohl der Anbieter an wie der Nachfrager nach Lebenslangem Lernen erwartete.

Die Kommission stützte sich bei der Formulierung ihrer Empfehlungen auf eine Fülle von empirischen Befunden, die sie aus unterschiedlichen Quellen erschloss. Neben den im Schlussbericht genannten Literaturquellen waren dies vor allem vier Informationsreisen in fünf Mitgliedsländer der Europäischen Union, Frankreich, England, Dänemark, Schweden und Italien. Weitere Informationsquellen boten 33 Experten und Expertinnen, die in 24 Sitzungen angehört wurden. Ferner vergab die Kommission neun Gutachten, die bestimmte Fragestellungen beleuchteten.²

2. Lebenslanges Lernen und gesellschaftlicher Wandel oder: Warum ein Lernen nach der Erstausbildung?

In der Diskussion über das Lebenslange Lernen wurden lange Zeit drei Argumente für die Notwendigkeit weiteren Lernens im Anschluss an Schule, Berufsausbildung und Studium bemüht:

- die Frontlastigkeit des Bildungssystems
- die sinkende Halbwertszeit von Bildung
- das Erfordernis mehrfachen Berufswechsels.

Die Kommission negierte diese Argumente keineswegs, hielt demgegenüber aber die folgende Begründung für die wichtigere. Vor dem Hintergrund der Alterung der Gesellschaft, von Zuwanderung und differenzierter Entwicklungswege und Biografien gehe es vor allem um die Förderung des Wirtschaftswachstums, der Erhöhung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit und der Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten.

2.1 Lebenslanges Lernen und Wachstum

Die Kommission ging nicht davon aus, dass Wirtschaftswachstum allein durch Lebenslanges Lernen getragen wird. Sie war aber mit Blick auf die moderne Wachstumsforschung seit Anfang der 1990er Jahre³ der Auffassung, dass Lernen im weitesten Sinn Innovationen erzeuge bzw. trage, und dass nicht nur schulisches, betriebliches und hochschulisches Lernen in der Kinder- und Jugendphase, sondern auch Lernen im späteren Lebenslauf und Berufsleben seine Beiträge zu Innovationen und wirtschaftlicher Entwicklung leiste. Die Kommission wurde allerdings durch eine Reihe von Befunden beunruhigt, welche signalisierten, dass Deutschland zumindest in den zurück liegenden Jahren zu wenig in Bildung und Lernen investiert habe. Diese Unterinvestitionsthese wurde sowohl für den Staat wie für die private Wirtschaft postuliert und durch eine Reihe von empirischen Evidenzen belegt, die zeigten, dass Deutschland in der Periode von 1980 bis 2002 im Vergleich der OECD- und EU-Länder unterdurchschnittliche Wachstumsraten des Bruttoinlandsprodukts (BIP) und der Arbeitsproduktivität aufwies, letzteres selbst in den Branchen der Hochtechnologie (vgl. Expertenkommission 2004, S. 38-54).

2.2 Lebenslanges Lernen und die Beschäftigungsfähigkeit der Menschen

Die Kommission musste feststellen, dass die Datenlage über Status und Vergangenheitsentwicklung des Lebenslangen Lernens von Erwachsenen unbefriedigend und trägerspezifisch unterschiedlich aussagekräftig und im Hinblick auf Abgrenzungsdefinitionen, Weiterbildungsbereiche und Datenerfassungszeitpunkte bzw. -zeiträume höchst selektiv war⁴. Die Kommission kam zu dem Schluss, dass der Ausgleich sozialer Chancen durch die beobachteten Formen des Lebenslangen Lernens nicht erfolgt war. Noch heute gilt der Befund, dass die Chance auf einen Arbeitsplatz mit dem Bildungsniveau steigt bzw. das Risiko, arbeitslos zu werden, mit dem Bildungsniveau sinkt.⁵ Dieser positive korrelative Zusammenhang zwischen Beschäftigungschancen und Bildungsniveau wurde und wird auch für Lebenslanges Lernen beobachtet.

Von infas (Schröder et al. 2004) und insbesondere von Büchel/Pannenberg (2003) genutzte multivariate Auswertungsverfahren hatten (statistisch) signifikant unterdurchschnittliche Teilnahmewahrscheinlichkeiten am Lebenslangen Lernen durch folgende Personengruppen identifiziert.⁶

- Personen ohne formale berufliche Qualifikation
- Personen mit geringer berufliche Qualifikation
- Personen in wissensarmen Tätigkeiten
- Personen in Obsoleszenz trächtigen Tätigkeiten
- Personen in traditioneller Arbeitsorganisation
- Personen ohne Erwerbsstatus bzw. mit prekärem Erwerbsstatus
- Arbeitnehmer/innen in Kleinbetrieben
- Frauen mit Kindern (die Weiterbildungsabstinenz wächst mit der Kinderzahl)
- Einkommensschwache Personen
- Ausländer/innen.

Diesen Personengruppen waren die Finanzierungsvorschläge der Kommission gewidmet.⁷ Die Daten unterstrichen den Befund, dass es eine hohe Korrelation zwischen der Beschäftigungsquote und der Weiterbildungswahrscheinlichkeit gab und gibt.

2.3 Öffentliche Förderung öffnet den bisher ausgeschlossenen Gruppen den Zugang zum Lebenslangen Lernen

Die im Auftrag der Kommission erstellte Studie von Arens/Quinke (2003) eruierte die Spar- und Investitionsfähigkeit der privaten Haushalte und informierte über den Umfang der öffentlichen Bildungstransfers sowie deren Verteilung über die gesellschaftlichen Qualifikations- und Altersgruppen. Die private Spar- und Investitionsfähigkeit korrelierte vermutungsgemäß in hohem Maße mit dem Nettoeinkommen, dem Geldvermögen, dem Alter und dem formalen Qualifikationsniveau. Allerdings galten die unteren 20 % der Haushalte (geordnet nach der Einkommenshöhe) angesichts ihrer Nettoverschuldung als nicht sparfähig⁸. Zudem flossen über 50 % des öffentlichen Bildungstransfervolumens an die Bildungsteilnehmer in der Altersspanne zwischen 18 und 26 Jahren, dabei überwiegend an die Teilnehmer und Teilnehmerinnen an allgemeiner Bildung (Schulen und Hochschulen)⁹. Die öffentlichen Bildungstransfers konzentrierten sich auf die Lebensspanne bis zum 35. Lebensjahr, spätestens nach dem 35. Lebensjahr standen nur noch steuerrechtliche Regelungen (Sonderausgaben, Werbungskosten), Förderwege nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) sowie nach dem SGB III zur Verfügung. Für Personen ohne formale Qualifikationen und mit früher Aufnahme der Erwerbstätigkeit bestanden kaum Zugriffsmöglichkeiten auf bildungsbedingte öffentliche Transfers, es sei denn sie waren arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht.

3. Finanzierungsbegriff und Ressourcenmodell

Die Kommission verstand unter Finanzierung mehr als „nur“ die Beschaffung von Geld. Diese Auffassung sei nicht grundsätzlich falsch, aber sie greife zu kurz. Beim (Lebenslangen) Lernen gehe es darum, über Lernbereitschaft und Lernfähigkeit zu verfügen, Zeit und Geld zu haben und in einer institutionellen Umwelt zu leben, die sowohl das Lernen wie die Umsetzung des Gelernten erlaube und fördere. Diese vier Bedingungen seien nicht von vornherein für jedermann und jede Frau gegeben, sie müssten ggf. geschaffen werden. Daher definierte die Kommission Finanzierung in einem sehr weiten Sinn als die Herstellung der Verfügbarkeit über Ressourcen, wobei sie zwischen vier Ressourcenarten unterschied: Psychische Ressourcen (Lernmotivation, Lernbereitschaft und Lernfähigkeit, aber auch Anstrengungsbereitschaft und Entscheidungsfähigkeit), Ressource Zeit (Freizeit oder Arbeitszeit), Ressource Geld, und Ressource „Rahmenbedingungen“ bzw. institutionelle Bedingungen (z. B. Zertifizierung von Anbietern, Programmen und von Kompetenzen, Qualitätsstandards und Qualitätssicherungsregeln, Informationssysteme und Transparenz, Kündigungs-

schutz, Produkthaftungsnormen, lernförderliche und innovative Arbeitsumgebungen, Personalentwicklungskonzepte der Organisationen, Rotationsstrategien, Kinderbetreuungsgesundheits- und Pflegearrangements).

4. Finanzierungsinstrumente im Überblick („Welche Finanzierungsinstrumente stehen zur Verfügung?“)

Im Prinzip kommen nur drei Akteursgruppen als Finanziers für Lebenslanges Lernen in Frage: die Lerner/innen, die Arbeitgeber und der Staat, wobei zu beachten ist, dass bereits der Staat kein originärer Finanzier ist, sondern seine Mittel durch Besteuerung, Abgaben und Gebühren aus den Einkünften der Bezieher von Arbeits- und Kapitaleinkommen bezieht. Ähnlich gilt für andere Organisationen oder Träger, die als Finanziers von Weiterbildungseinrichtungen auftreten wie etwa die Kirchen oder Wohlfahrtsverbände, dass sie ihre Zuschüsse aus Mitgliedsbeiträgen, Abgaben oder staatlichen Zuwendungen speisen. Es sollte ferner in Erinnerung gerufen werden, dass jedem Finanzier grundsätzlich stets nur drei Einkommensquellen zur Verfügung stehen, nämlich das laufende Einkommen oder das frühere Einkommen (über Ersparnis oder Rücklagen) oder das zukünftige Einkommen (über Darlehen oder Kredite).

Den als Finanziers in Frage kommenden drei Akteursgruppen (die Lerner/innen, die Arbeitgeber und der Staat) bieten sich nach Kommissionsauffassung prinzipiell folgende Finanzierungsinstrumente an:

- Selbstfinanzierung durch die Lerner
 - aus laufendem Einkommen
 - Bildungssparen (staatlich oder durch Arbeitgeber gefördert)
 - Darlehen (von Bank, Staat oder Arbeitgeber)
- Einzelbetriebliche (Arbeitgeber-) Finanzierung aus Erlösen, Umsätzen, sonstigen Einnahmen
- Betriebliche Abgabe-, Umlage- oder parafiskalische Fondslösungen
- Nachfragebezogene Staatsfinanzierung (Maßnahmen und/oder Unterhalt)
 - Direkte Geldtransfers (Festbetrag oder einkommensabhängig)
 - Gutscheine (einheitlich oder einkommensabhängig)
 - Sparprämien (einmalig oder permanent, einheitlich oder einkommensabhängig)
 - Darlehensgewährung (an Lerner)
 - Zinssubventionen für Darlehensnehmer
 - (Einkommensabhängige) Tilgungssubvention an Darlehensnehmer
 - Steuerliche Entlastung (Sonderausgaben, Werbungskosten)
 - Steuerliche Befreiung
- Angebotsbezogene Staatsfinanzierung
(Transfers an Organisationen, insbesondere an Klein- und mittlere Unternehmen)
 - Vouchers/Gutscheine/Entitlements/Ziehungsrechte
 - Darlehen

- Zinszuschüsse
- Allgemeine Anreizprämien
- Zuschüsse zu Weiterbildungskosten
- Einmalige Weiterbildungsprämien oder dauerhafte Zuschüsse bei Angeboten für bestimmte Zielgruppen
- Steuerliche Entlastung bei Weiterbildungsaktivitäten (anerkannte Betriebsausgaben, Rückstellungen oder Rücklagen für Lebenslanges Lernen, Steuer-schuldabzüge)
- Staatlich finanzierte Bildungsanbieter, staatliche Weiterbildungsangebote.

5. Die Empfehlungen der Kommission

Die Kommission musste sich u. a. mit der ordnungspolitischen Frage nach dem Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung auseinander setzen und dabei Antworten auf die Frage geben, ob und wenn ja, in welchem Ausmaß der Markt als effizientes Steuerungs- und Allokationssystem in der Sphäre des Lebenslangen Lernens gut funktioniert oder versagt. Die Kommission hielt bestimmte Formen des Marktversagens für plausibel und wahrscheinlich, ohne diese Vermutung mit empirischen Fakten belegen zu können. So schien die These systematischer Informationsbeschränkungen und verzerrter Marktübersichten der Nachfrager nach Angeboten Lebenslangen Lernens plausibel. Marktunvollkommenheiten als Folge von Informations- und Konkurrenzbeschränkungen (z. B. Zugangsschranken) könnten nicht ausgeschlossen werden. Nicht begründbar sei hingegen die These, Lebenslanges Lernen sei ein spezifisch öffentliches Gut und daher staatlich zu finanzieren. Die Kommission hielt es allerdings für wahrscheinlich, dass der in Deutschland realisierte Versorgungsgrad mit Lebenslangem Lernen im Verhältnis zum gesellschaftlichen Bedarf unzureichend sei. Sie führte diese Unterversorgung auf die – als Folge der ungleichen und zunehmend ungleicher gewordenen Einkommens- und Vermögensverteilung – unzureichende Nachfrage zurück. Mit anderen Worten: die dem Leistungsfähigkeitsprinzip folgende Finanzierungsphilosophie der Kommission plädierte, im Einvernehmen mit der OECD, für die Kofinanzierung des Lebenslangen Lernens durch die Lerner/innen, die Arbeitgeber und den Staat

Die Kommission hat sich auch durch Erfahrungen und Lösungen aus Nachbarländern anregen lassen. Einen nachhaltigen Eindruck haben die weit entwickelten Förderstrukturen in Dänemark und Schweden, Teile der französischen Umlagefinanzierungsregelungen sowie die Ideen zur Förderung des Lebenslangen Lernens in Klein- und Mittelunternehmen (KMU) in England hinterlassen.¹⁰ In Würdigung der ausländischen Erfahrungen der im Schlussbericht zusammen getragenen Befunde schlug die Kommission Folgendes vor:

1. Maßnahmekosten und Lebensunterhalt beim Nachholen schulischer und beruflicher Abschlüsse von Erwachsenen mit niedrigem Einkommen und geringem eigenen Vermögen sollen durch Zuschüsse und Darlehen gefördert werden, auch wenn die Personen älter als 30 Jahre sind. Diese Förderung soll mit dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG bzw. sog. „Meister-BAföG“) in einem

Erwachsenenbildungsförderungsgesetz (EBIFG) zusammengefasst werden. Die öffentliche Förderung soll dabei mit unterstelltem steigendem privatem Interesse abnehmen.¹¹

Langfristig sollten die Leistungen nach dem EBIFG und dem BAföG in einem einheitlichen *Bildungsförderungsgesetz (BIFG)* zusammengefasst werden. Die bisherigen Bildungstransfers an die Eltern sollten in Form eines Bildungsgeldes direkt an die Lernenden ausgezahlt werden. Leitbild sei die selbstständige erwachsene Person. Unter dem Dach des BIFG sollten alle Transfers harmonisiert und von einheitlichen Kriterien abhängig gemacht werden. Dieser Vorschlag kann auch schrittweise, z. B. in Abhängigkeit der Haushaltslage, umgesetzt werden.

2. Bundesländer und Gemeinden sollten eine flächendeckende Grundversorgung mit Angeboten allgemeiner, politischer und kultureller Weiterbildung gewährleisten. Darin sei die Infrastruktur für nachzuholende Schulabschlüsse, für die Sprach- und Integrationsförderung und für die Förderung internationaler Kompetenzen (Sprach- und kulturelle Kompetenzen) inbegriffen. Um diese Infrastruktur zu stabilisieren und ggf. auszubauen, sollten sich Länder und Gemeinden auf einen bestimmten Prozentsatz ihrer Haushalte einigen, der jährlich für die Förderung der allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildung bereit gehalten wird.
3. Die staatliche Förderung nach dem 5. Vermögensbildungs- und nach dem Bau-spargesetz sollte um ein Bildungssparen erweitert werden. Damit sollten auch für bisher bildungsabstinente Personengruppen mit niedrigem Einkommen und geringem eigenen Vermögen Anreize geschaffen werden, einen Teil ihres Einkommens in Lebenslanges Lernen zu investieren. Die erwachsenen Lernenden sollten ebenso ein kostengünstiges Darlehen für Lernzwecke aufnehmen und die vermögenswirksamen Leistungen ihres Arbeitgebers einbringen können. Um Anreize zum Sparen zu erhalten, sei der Schutz der Konten vor staatlichen Zugriffen zu gewährleisten.
4. Die Kommission betrachtete die Finanzierung betrieblichen Lernens als originäre Aufgabe der Betriebe bzw. Arbeitgeber. Der Staat könne und sollte allerdings die institutionellen Rahmenbedingungen gestalten und verbessern. Vereinbarungen zu betrieblichen Lernzeitkonten, die mit betrieblichen Arbeitszeitkonten verknüpft werden können, sollten nach Vorstellung der Kommissionsmehrheit durch gesetzliche Regelungen zur Insolvenzsicherung der Guthaben, durch eine nachgelagerte Besteuerung der Einzahlungen sowie durch die Allgemeinverbindlichkeitserklärung von freiwilligen Vereinbarungen zur Umlagefinanzierung verbessert werden. Die Teilnahme von Beschäftigten an Bildungsmaßnahmen wollte die Kommission mit Freistellungs- und Rückkehrrechten (wie in Dänemark, Frankreich und Schweden) verknüpft sehen. Die Weiterbildungsbereitschaft der kleinen und mittelgroßen Unternehmen sollte in Anlehnung an einen englischen Modellversuch durch Gutscheine für die Ausarbeitung betrieblicher Bildungspläne angeregt werden. Schließlich plädierten drei der fünf Kommissionsmitglieder für eine Umlage zur Finanzierung der Weiterbildungsteilnahme von Leiharbeitnehmern. Nach französischem Vorbild sollte angesichts der hohen Arbeitsmarktrisiken 1 % der Lohnsumme für die Qualifizierung dieser Beschäftigtengruppe

aufgewendet und durch einen von den Sozialpartnern verwalteten Fonds in verliehfreien Zeiten für das Lebenslange Lernen genutzt werden.

5. Die Kommission hatte keine altersspezifischen Bildungsförderinstrumente im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik vorgeschlagen. Die Förderung von über 50-Jährigen in Kleinbetrieben (durch das Job-Aktiv-Gesetz) sei wirkungslos geblieben, da sie zu spät ansetzte. Der Kommission hielt es für effektiver, die Weiterbildung der auf dem Arbeitsmarkt besonders gefährdeten Gruppe der An- und Ungelernten präventiv im Betrieb zu fördern. Flexibilitätsfördernd und zielführend sei es dabei, auch zu Abschlüssen hinführende Module zu fördern. Ebenso sollten die von Arbeitslosen selbst initiierten Bildungsbemühungen durch Ruhen des Arbeitslosengeldanspruchs gestützt werden.
6. Migranten und Migrantinnen sollten nach Auffassung der Kommission einen Rechtsanspruch auf Integrationsmaßnahmen bei gleichzeitiger Teilnahmepflicht haben. Auch bereits länger in Deutschland lebende Personen mit Migrationsstatus sollten nach Maßgabe der öffentlichen Haushaltssituation eine Teilnahmechance haben, und jugendlichen Flüchtlingen sollte durch Erteilung einer Arbeitserlaubnis die Chance zu einer Berufsausbildung eröffnet werden.
7. Der Kommission zufolge bedürfe es zusätzlich und begleitend verbesserter institutioneller Rahmenbedingungen in Form der Transparenz der Anbieter, der Angebote, der Programme, der Kurse, der Qualitätsstandards und Qualitätssicherungsmodalitäten, gestützt durch individuelle Bildungsberatung. Für die Lernenden müssten erkennbare und gut ausgezeichnete „Trampelpfade“ durch die Landschaft des Lebenslangen Lernens geschaffen werden. Diesem Ziel dienten anerkannte Weiterbildungsmodule, Abschlüsse im Kontext der Neuordnung von Berufen und bundesweit anerkannte Weiterbildungsabschlüsse. Zu diesen Rahmenbedingungen gehörten ferner Zertifizierungsverfahren zwecks Anerkennung auch informell erworbener, schulischen oder betrieblichen Qualifikationen gleichgestellter Kompetenzen, zeitliche wie inhaltlich-thematische Flexibilisierung der Lernangebote für Erwachsene durch Modularisierung, lernförderliche Arbeitsumgebungen, Arbeitsorganisation und Arbeitsplätze sowie die Stärkung der Lernanreize durch eine kompatible Arbeitsmarktpolitik und Produktgestaltung.
8. In der Erhöhung der Beschäftigungsquoten der über 50-jährigen Männer und Frauen erkannte die Kommission einen entscheidenden Hebel zur Steigerung der Teilnahme am Lebenslangen Lernen. Insbesondere für Frauen setze eine höhere Beschäftigungsquote eine entschiedene Verbesserung der Betreuungsangebote von Kindern oder pflegebedürftigen Personen voraus. Die Verlängerung der Lebensarbeitszeit, das Ende der Altersteilzeit- und der Vorruhestandsregelungen sowie die Erhöhung der Wochenarbeitszeiten waren nach Auffassung der Kommission Wege, um die individuelle und die betriebliche Weiterbildungsrendite zu verbessern. Auch das Angebot von Arbeitszeit- und Lernzeitkonten sollte die Lebensbeschäftigungs- und Lebensweiterbildungsdauer in attraktiver Weise verlängern. Altersangepasste betriebliche Arbeitspolitiken in Bezug auf Arbeitsabläufe, Arbeitsinhalte, Arbeitsatmosphäre, Lebensgestaltung, Kinderbetreuung und betriebliche Gesundheitspolitik, aber auch die Mischung von älteren und jüngeren

Beschäftigten, d. h. von „traditionellen“ und „modernen“ Kompetenzen sollten die Produktivität und die Lernbereitschaft der älteren Menschen befördern.

6. Stellungnahmen zum Abschlussbericht der Expertenkommission

Die Übergabe und die Veröffentlichung des Abschlussberichtes der Kommission haben zu vier offiziellen Stellungnahmen und einer Vielzahl von Präsentationen, Vorträgen und Diskussionen der Kommissionsmitglieder mit Vertreter(inne)n der politischen Parteien, verschiedener Gewerkschaften, von Arbeitgebergruppen und der Weiterbildungsszene in Deutschland geführt.¹²

Die *Bundesregierung* gibt eine erste Einschätzung, der allerdings keine weitere folgt.¹³ Sie begrüßt die fundierten Anstöße und möchte eine breite Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen der Vorschläge mit der Vielzahl der angesprochenen Adressaten initiieren. Sie betont die Bedeutung und Notwendigkeit der Förderung des Lebenslangen Lernens für die Individuen, für die wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands, für den gesellschaftlichen Zusammenhalt durch Partizipation aller gesellschaftlichen Gruppen am Lebenslangen Lernen und für eine Reihe von politischen Kontexten, die sich für besondere Zielgruppen und aus der Einordnung der Vorschläge in die Strategievorstellungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in die einschlägigen Beschlüsse und Leitlinien der EU und der OECD ergeben. In einem weiteren Schritt werden Aktivitäten aufgezählt, welche die Bundesregierung bereits vor und während der Arbeit der Kommission zur Förderung der Teilnahme am Lebenslangen Lernen angeschoben hatte. Im letzten Teil der Stellungnahme werden grundlegende Fragen und Ausgangspunkte für die aufzunehmende Diskussion sowie für den in Aussicht gestellten Prüfungsprozess aller Kommissionsvorschläge benannt. Es ist zu vermuten, dass der Wechsel der Bundesregierung im Jahr 2005 (z. B. von Frau Bulmahn zu Frau Schavan) Diskussion und Prüfungsprozess zum Erliegen brachte.

Bei der *Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände* kommt der Kommissionsbericht nicht gut an. Ein hohes Maß an Staatsgläubigkeit und ein tiefes Misstrauen gegenüber den Marktkräften, erwartbare zusätzliche Kostenbelastung der Betriebe, Stärkung der Arbeitnehmer (durch ein empfohlenes Freistellungs- und Rückkehrrecht wie in Schweden) und höherer bürokratischer Aufwand würden den Produktionsstandort Deutschland nachhaltig schwächen. Die Vorschläge seien Stückwerk und wenig innovativ. „Das, was es an innovativen Ansätzen in dem Bericht gibt (Bildungsgeld, Bildungssparen, Lernzeitkonten) wird in ein bürokratisches Korsett gezwängt und zu Tode administriert“ (Stellungnahme S. 2), und die grundlegende Idee der „institutionalisierten Weiterbildung auf Vorrat“ sei völlig dysfunktional.

Die Stellungnahme des *Deutschen Industrie- und Handelskammertages* ist moderater. Der Kommissionsvorschlag, die SGB-III-Finanzierung auch langfristig nicht mit dem Bildungsförderungsgesetz zu vereinen, wird kritisch gesehen, ebenso die an das Bildungssparen geknüpfte Wirkungserwartung. Ähnlich wie die BDA sieht auch der DIHK eine zu starke Eingriffsabsicht in den Weiterbildungsmarkt zu Lasten der Betriebe sowie der Tarifautonomie und insgesamt einen Mangel an innovativen Ideen.

Er warnt die Bundesregierung davor, ein nationales Weiterbildungsgesetz in Angriff zu nehmen. Wenn auch die Betriebe wahrscheinlich mit höheren Kosten und einem Mehr an bürokratischen Regelungen belastet würden, liefere die Kommission immerhin einen „Anstoß, die aufgeführten Fragen und Vorschläge mit aller Präzision in der Sache zu vertiefen. Ziel sollte es sein, die Eigenverantwortung der Arbeitnehmer und Betriebe zu stärken, die Effizienz der Bildungsarbeit zu erhöhen und den Zugang der Bildungsträger zum Weiterbildungsmarkt auf Dauer sicher zu stellen“ (S. 242).

Der *Deutsche Gewerkschaftsbund* bezeichnet die Empfehlungen der Kommission als wichtigen Impuls und hätte noch weiter gehende Steuerungsvorschläge begrüßt (z. B. im Bereich der Freistellungsgesetze und von Fondslösungen im Feld der Wirtschaft). Er teilt die analytische Diagnose der Kommission und die vier grundlegenden Zielsetzungen, denen die geforderten Investitionen in das Lebenslange Lernen dienen sollen (Erhöhung des Wirtschaftswachstums, Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit, Förderung individueller Chancen und Verbesserung des gesellschaftlichen Zusammenhalts). Auch er sieht sowohl die Individuen, die Betriebe und die öffentlichen Hände in der Förderungsverantwortung, insbesondere die öffentlichen Hände. Im Vergleich zu den bisher zitierten Stellungnahmen legt der DGB explizit Wert auf die vorgeschlagene Stärkung der flächendeckenden Grundversorgung der allgemeinen, kulturellen und politischen Weiterbildung als Pflichtaufgabe der Kommunen im Verein mit dem Kofinanzierungsgebot der Länder. Ferner unterstützt der DGB die Vorschläge für das Erwachsenenbildungsförderungsgesetz (EBiFG) und für das als längerfristiges Ziel gedachte Bildungsförderungsgesetz (BiFG), mahnt aber ein darüber hinaus gehendes nationales Weiterbildungsgesetz des Bundes und eine Ergänzung von SGB III durch eine bundesgesetzliche Regelung für eine steuerfinanzierte Weiterbildung an. Das Bildungssparen und die flexiblere Förderung von Weiterbildungsmodulen sieht der DGB hinsichtlich ihrer erwarteten Wirkungen skeptisch, und die Empfehlungen für die Zielgruppe der Menschen mit Migrationshintergrund und Asylstatus sind ihm zu wenig differenziert im Hinblick auf deren Heterogenität. Insgesamt bewertet der DGB die Kommissionsempfehlungen als wichtige Impulse für eine aufzugreifende intensive Debatte zwischen den ex- und implizit angesprochenen gesellschaftlichen Akteuren.

Der *Deutsche Volkshochschulverband* nimmt die Empfehlungen der Expertenkommission zum Anlass, von Bund und Ländern eine Weiterbildungsinitiative in Form eines „Sonderprogramms zur Förderung der Weiterbildung ... mit vier Teilprogrammen (Infrastrukturförderung, Verbesserung der Rahmenbedingungen des Lebenslangen Lernens, Förderung der Weiterbildungsmotivation und -beteiligung, Abbau von Bildungsbenachteiligungen durch das Konzept INNOVINT)“ zu fordern (S. 1/2). Er folgt dem gesellschaftlichen Leitbild der Kommission und begrüßt ihre umfassende und differenzierte Analyse des Standes des Lebenslangen Lernens in Deutschland zum damaligen Zeitpunkt, die zeige, „dass Deutschland auf dem Weg in die Wissensgesellschaft stehen geblieben ist.“ Große Zustimmung erhalten die Kommissionsvorschläge zur zukünftigen Förderung der allgemeinen, kulturellen und politischen Weiterbildung und zum Nachholen von Schulabschlüssen, im letzteren Fall fehlen dem DVV allerdings zielgruppenspezifische Konkretionen. Während die

Vorschlagsarchitektur der Kommission durchweg mit Anregungen ergänzte Zustimmung erfährt, gehen dem DVV die für Zuwanderer und Flüchtlinge vorgeschlagenen Maßnahmen nicht weit genug. Sie sollten in das vom DVV bereits entwickelte Programm zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen „INNOVINT – Innovation durch Integration“ eingebettet werden.

7. Entwicklungen seit 2004

Im Folgenden geht es nicht um die Entwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung insgesamt, sondern um die Frage, ob und wie sich die Finanzierungsdiskussion weiter bewegt hat. Die Diskussionen über die Vorschläge der Expertenkommission unter Beteiligung jeweils eines Kommissionsmitglieds zogen sich bis in das Jahr 2007 hin, sie häuften sich in den Jahren 2004 und 2005, ebten in 2006 ab. In 2007 erfuhren die Arbeitsergebnisse der Kommission zu ihrer Überraschung noch einmal große Aufmerksamkeit, erstens durch ein „Diskussionspapier der AGBF (Arbeitsgruppe Bildung und Forschung der SPD-Bundestagsfraktion, d. V.) zum Thema Weiterbildung“, zweitens durch ein Doppelgutachten, welche das Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegeben hatte¹⁴, und drittens durch eine Anhörung des Bundestagsausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung.

1. Die *Arbeitsgruppe Bildung und Forschung der SPD-Bundestagsfraktion* nahm 2007 in einem „Diskussionspapier zum Thema Weiterbildung“ u. a. die Finanzierungsfrage auf. Die Analyse betont die hohe und gestiegene sowie breit anerkannte Bedeutung der Weiterbildung für Individuum, Wirtschaft und gesellschaftlichen Zusammenhalt. Sie verweist auf vorbildliche Lösungen in anderen Ländern und beklagt das deutsche Zuständigkeitsdilemma angesichts der Träger-, Institutionen- und Zuständigkeitsvielfalt. Mit Bezug auf den Schlussbericht der Kommission stellt die Arbeitsgruppe fest, dass „sich die Finanzierung von Weiterbildung prinzipiell auf die Triade von öffentlicher Steuerung, von direkter Finanzierung durch die Unternehmen oder indirekter über die Beiträge zur Sozialversicherung und durch die direkte Eigenfinanzierung der Weiterbildungsteilnehmer oder die indirekte durch die Sozialversicherungsbeiträge der Arbeitnehmer gründet“ (S. 4). Als Finanzierungsinstrumente werden je nach Weiterbildungsart und Adressatenrelevanz (Individuum versus Betrieb versus öffentliches Interesse) AFBG/EBifG, Weiterbildungsgutscheine/-prämien, Bildungssparkonten und Bildungskredite und öffentliche Zuschüsse vorgeschlagen (S. 6). Damit grenzt sich die Arbeitsgruppe von Positionen ab, die primär (oder gar ausschließlich) auf Eigenverantwortung und informelles Lernen setzen.
2. Die beiden *Gutachten von Rürup/Kohlmeier (2007) und Dohmen et al. (2007) zum (Weiter-)Bildungssparen* befassten sich auftragsgemäß ausschließlich mit den Möglichkeiten des individuellen (Weiter)Bildungssparens und dessen potenziellen Förderungen durch den Staat. Im Gegensatz zur Expertenkommission haben beide Gutachten nur die individuelle Finanzierung allgemein beruflicher Weiterbildung im Blick, ggf. mit staatlicher Unterstützung, die allgemeine, kulturelle und

politische Weiterbildung sowie die betrieblich finanzierte betriebliche bzw. firmenspezifische Weiterbildung bleiben außerhalb der Betrachtung. Rürup/Kohlmeier entwickeln ihr Weiterbildungssparmodell auf der Grundlage einer allgemeinen humankapitaltheoretischen, empirisch gestützten Analyse der Bedeutung des Humankapitals, d. h. der Wirkungen des Lernens in verschiedenen Kontexten inklusive der Weiterbildung, für zukünftiges Wachstum und zukünftige Beschäftigung, insbesondere angesichts des erwarteten demografischen und technologischen Wandels. Die daraus abgeleiteten bildungspolitischen Konsequenzen münden in eine Strategie des Lebenslangen Lernens, in der den beiden Phasen Erstausbildung und Weiterbildung der jeweils angemessene Stellenwert zugewiesen wird. Besondere Aufmerksamkeit widmen Autor und Autorin den Implikationen für die Beschäftigungssituation und ihren Perspektiven der Geringqualifizierten und den älteren Personen.

Das Gutachten von Dohmen et al. greift den allgemein gehaltenen Vorschlag von Rürup/Kohlmeier auf und entwickelt ihn sehr konkret weiter, allerdings stets unter der Auftragsvorgabe, die Haushaltsneutralität nicht zu verletzen. Im Einzelnen fokussieren sie u. a. folgende Instrumente: die Öffnung des Vermögensbildungsgesetzes für zulagenunschädliche Entnahmen zu Weiterbildungszwecken, die Vergabe zinsgünstiger Weiterbildungsdarlehen, die Absetzbarkeit direkter Weiterbildungskosten von der Einkommensteuer und die Förderung/Anreizung durch staatliche Weiterbildungsprämien).

3. Ebenfalls im Jahr 2007 befasste sich der *Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages* in einer öffentlichen *Anhörung* mit der Frage der Finanzierung Lebenslangen Lernens und mit den Vorschlägen der Expertenkommission¹⁵. Im ersten Teil waren die Grundsätze der Weiterbildungsförderung und Finanzierung Gegenstand der Anhörung. Es wurden Fragen zum Weiterbildungsbedarf, der Beteiligung der Zielgruppen und der Erreichbarkeit von Weiterbildungsmaßnahmen gestellt. Im zweiten Teil ging es um Konzepte der Weiterbildungsfinanzierung. Als Beratungsunterlagen standen u. a. der Bericht der Expertenkommission zur „Finanzierung Lebenslangen Lernens“, die Stellungnahme der Bundesregierung, die beiden Gutachten zum Bildungssparen und Stellungnahmen einer Reihe eingeladenen Sachverständigen zur Verfügung.

Es gab zwischen den Fraktionen aber auch in den Stellungnahmen der Sachverständigen einen sehr großen Konsens, was die Einschätzung der Bedeutung der Weiterbildung für Wachstum und Innovation, für die Arbeits- und Teilhabechancen des Einzelnen betrifft. Es schien auch eine übereinstimmende Einschätzung dahingehend zu geben, dass eine sehr große Lücke zwischen der verbalen Wertschätzung von Weiterbildung und der Weiterbildungswirklichkeit klafft. Da die Inhalte der beiden Teile sich nicht allzu sehr unterscheiden, werden sie zusammen präsentiert. Die Frage und Antworten konzentrierten sich auf bestimmte Punkte: a) auf die Struktur des Weiterbildungssystems, b) auf die Förderung der betrieblichen Weiterbildung, c) auf die Zielgruppenfrage und d) auf bestimmte Finanzierungsinstrumente. Empfehlungen für bestimmte Finanzierungsinstrumente wurden von niemandem ausgesprochen.

- a) Die deutsche Weiterbildungslandschaft wurde von vielen Redner(inne)n als segmentiert und fragmentiert bezeichnet. In diesem Kontext wurden folgende Punkte diskutiert: 1. die Etablierung der Weiterbildung als „vierte Säule des Bildungssystems“ und eines nationalen Weiterbildungsgesetzes, 2. der Stellenwert der allgemeinen, kulturellen und politischen Weiterbildung, 3. das Verhältnis von Eigen- betrieblicher und staatlicher Verantwortung für die Weiterbildungsfinanzierung, 4. eine allgemeine Weiterbildungspflicht.
- b) Hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildung ging es vorrangig um folgende Punkte: 1. die Unterscheidung von allgemein beruflichen und firmenspezifischen beruflichen Lerninhalten und deren jeweilige Finanzierung, 2. die größten- und branchendifferenten Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen und die Förderung der Weiterbildung in den kleinen und mittelgroßen Unternehmen, 3. die Verlagerung der Aktivitäten der Bundesanstalt für Arbeit von Weiterbildung auf Vermittlung und die damit zusammenhängende 70 prozentige Vermittlungsquote bei mit BA-Mitteln Weitergebildeten, 4. die Debatte um Fondsfinanzierungslösungen, 5. das Verhältnis von Erstaus- und Weiterbildung, 6. die Frage des Freistellungs- und Rückkehrrechts, 7. Rahmenregelung der betrieblichen Weiterbildung sowie Regelung von Zeit- und Bildungskonten und des Insolvenzschutzes über Tarifverträge oder Gesetze, 8. Rolle der Weiterbildung am Arbeitsplatz bzw. des Lernens im Arbeitsprozess, Lernförderlichkeit der Arbeitsplätze, 9. Sensibilisierung der Beschäftigten und Betriebe für Weiterbildung.
- c) Die Weiterbildungsklientel besteht nach vielen Aussagen aus vielen unterschiedlichen Zielgruppen. Die zentralen Diskussionspunkte waren: 1. Wege der stärkeren Förderung der unterschiedlich benachteiligten Gruppen, 2. Mittel und Wege der Motivierung der Zielgruppen, 3. Herstellung von Informationstransparenz über Weiterbildungsanbieter und -angebote, 4. Bedarf an einem EBifG umstritten, Zuschusslösungen hinterfragt, Einführungsmodus offen (z. B. schrittweise).
- d) Die Diskussion fokussierte sich auf bestimmte Finanzierungsinstrumente: 1. Erreicht Bildungssparen die avisierten Zielgruppen? 2. Kannibalisierung der Altersvorsorge durch Bildungssparen? 3. Gutscheine ein passendes Instrument? 4. Funktionalität von Bildungsschecks NRW und der Bildungsprämie. 5. Stellenwert der Bildungskredite. 6. Haushaltsneutralität als Hemmschuh für das Wachstum der Weiterbildungsbeteiligung.

Jenseits der Frage nach expliziten Empfehlungen lässt sich vorsichtig sagen, dass sich aus den Äußerungen der vielen unterschiedlichen Teilnehmenden stiller Konsens unter ihnen heraus lesen lässt: 1. Es bedarf eines Instrumentenmix aus Bildungssparen, Bildungsprämien, Bildungsschecks, Lernzeitkonten und Bildungskrediten. 2. Es bedarf eines Zusammenwirkens von individueller, betrieblicher und staatlicher/gesellschaftlicher Verantwortung zwecks Förderung des Lebenslangen Lernens. 3. Informationstransparenz, Maßnahmen des Weiterbildungsmarketing und eine ausgebaute neutrale Beratung der potenziellen Lerner/innen sind dringend erforderlich.

8. Weitere Berichterstattungen und Initiativen

Auch nach 2007 gab es eine Reihe weiterer Berichterstattungen und Initiativen mit finanzierungsrelevanten Vorschlägen, die sich allerdings kaum mehr auf die Vorschläge der Expertenkommission beriefen. Aus den vorliegenden Berichten und Diskussionen seien zwei hervorgehoben, weil Nr. (1) das weiterbildungspolitische Handeln in Bund und Ländern im Nachgang der Kommissionsarbeit dokumentiert und Nr. (2) drei innovative Ideen einbringt, die Eingang in die Nationale Bildungsstrategie gefunden haben.

1. Mit der *Qualifizierungsinitiative für Deutschland „Aufstieg durch Bildung“* hatten die Regierungschefs von Bund und Ländern im Jahr 2008 in Dresden ein umfassendes Programm zur Stärkung von Bildung unter Einschluss von und Aus- und Weiterbildung in Deutschland beschlossen. Der *Bericht zur Umsetzung von 2015* fasst die seit 2008 (und z. T. früher) beobachteten Entwicklungen zusammen (S. 37 ff.), lässt allerdings der betrieblichen Weiterbildung und der allgemeinen, kulturellen und politischen Erwachsenenbildung mit Ausnahme der Alphabetisierungsprogramme wenig Aufmerksamkeit angedeihen. Ein expliziter Bezug auf die Vorschläge der Expertenkommission oder von Rürup/Kohlmeier und Dohmen et al. wird an keiner Stelle des Berichts hergestellt.

Der Bericht beschränkt sich auf die Maßnahmen und Programme, die zwischen 2008 und 2015 von Bund, Ländern und der Bundesagentur für Arbeit mit Laufzeiten bis 2018, in Ausnahmefällen über 2018 hinaus, initiiert und meist durch Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) kofinanziert wurden. Der Bericht enthält keine systematische Analyse oder Beschreibung der Finanzierungsinstrumente, neben den vermutlich traditionellen Finanzierungsquellen und –wegen (Steuereinnahmen und Beitragszahlungen) wird der Einsatz zweier neu eingeführter Finanzierungsinstrumente genannt, die Teilnehmanreize an Weiterbildungsinteressierte Personen und KMUs aussenden sollen und sich dabei als wirksam gezeigt haben. Es sind zum einen die an KMUs und deren Beschäftigte adressierten Bildungs- bzw. Qualifizierungsschecks bzw. Weiterbildungsboni, zum anderen die Bildungsprämie des Bundes, die aus Mitteln des ESF kofinanziert wird und sich an gering verdienende Erwerbstätige richtet, um ihnen den Zugang zu individuellen, beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zu erleichtern.

2. Die von acatec, Jacobs Foundation und Hans-Böckler Stiftung verfasste Schrift *Die digitale Transformation gestalten: Lebenslanges Lernen fördern* (vgl. Guggemos et al. 2018) nimmt ausschließlich die betriebliche Weiterbildung in den Blick, beschränkt den Blick aber nicht auf die firmenspezifische Weiterbildung, sondern öffnet ihn auch für allgemein-berufliche Inhalte, deren Nutzen eher aufseiten der lernenden Beschäftigten liegt. Die Veränderung der Arbeit fordere die Gesellschaft auf allen Ebenen heraus: Staat, Sozialpartner, Betriebe und Individuum. Die Verfasser sehen im Bereich Lebenslanges Lernen noch erhebliches Verbesserungspotenzial in Deutschland, auch um als Innovationsstandort attraktiv zu bleiben. Vor allem die Weiterbildung bleibe weit hinter dem zurück, was möglich und nötig wäre. Voraussetzung und Grundlage betrieblicher Weiterbildung seien

lernförderliche Arbeitsbedingungen; dies schließe zeitliche Freiräume für Lernen, Erproben und Reflexion ein.¹⁶ Auf dieser Voraussetzungsbasis bauen vier Finanzierungsvorschläge auf, die allerdings vermuten lassen, dass den Autoren die Vorschläge der Expertenkommission nicht bekannt waren. Die vier Vorschläge sind: die Stärkung der staatlichen Hochschulen in ihrem Weiterbildungsauftrag, die Erweiterung von Förderprogrammen im Bereich anwendungsnahe Forschung und Innovation um Qualifizierungskonzepte, staatliche Fördermaßnahmen zum Kompetenzaufbau von Führungskräften mit Blick auf Wissensweitergabe und Training, steuerliche Förderung von arbeitgeberfinanzierten Bildungsgutscheinen.

9. Allgemeines Fazit

Die Diskussion über Lebenslanges Lernen begann unter deutschen und internationalen Bildungsökonominnen (u. a. der OECD) Mitte der 1970er Jahre¹⁷, zwei einschlägige Konferenzen fanden 1980 in Stanford und Bremen unter Beteiligung und Förderung des damaligen Bundesbildungsministeriums statt. Die Diskussion setzte sich in den 1980er Jahren in internationalen Expertengruppen im Center for Educational Research and Innovation der OECD (CERI) zu „Adults in Higher Education“, „Mature age students in Higher Education“ und „Recurrent Education Revisited“ (Schütze/Istance 1987) fort. Vorläufig letzte Mitarbeitstation des Verfassers bei CERI war 1995 die Vorbereitung der OECD Position für das UNESCO Jahr des Lebenslangen Lernens 1996. Über die in den 1980er Jahren geschaffenen Arbeitsergebnisse ließ sich folgender Gesamteindruck festhalten: Obwohl im OECD Kontext die nationalen Bildungsministerien immer involviert waren, fanden die dort erarbeiteten Positionen und Modellüberlegungen, die sich vorrangig auf die Kosten- und Finanzierungsproblematik konzentrierten (siehe die beiden Tagungsbände von Levin/Schütze 1983 sowie von Kuhlenkamp/Schütze 1982) in der offiziellen Bildungspolitik zumindest der Bundesrepublik so gut wie keine Resonanz. Auch die Dissertation von S. Bergner aus dem Jahre 1988, in der er versucht hatte, die Implikationen der Debatten über Recurrent Education für die Bundesrepublik aufzudecken, fand keine Aufmerksamkeit. Dieses politische Desinteresse sowohl auf Seiten der Politik, der Arbeitgeber und Gewerkschaften als im Übrigen auch der Erziehungswissenschaft führte zu dem resignativen Fazit: es wurde viel geredet und geschrieben, aber nichts war passiert.

Seit Mitte der 1990er Jahre schien neue Bewegung nicht nur in die Debatte um Lebenslanges Lernen sondern auch in die Diskussion um die Finanzierung Lebenslangen Lernens gekommen zu sein¹⁸. Auch die Politik in Deutschland schien sich der Problematik Lebenslangen Lernens ernster und nachhaltiger als zuvor annehmen zu wollen und beauftragte im vergangenen Jahrzehnt eine Expertenkommission und zwei Expertenteams, Finanzierungsvorschläge vorzulegen. Eine Fülle von Finanzierungsmodellen und -vorschlägen kamen dabei auf den Tisch. Bildungsschecks für KMUs und Bildungsprämien für die individuelle berufliche Weiterbildung sind die bisherige magere Ausbeute. Die allgemeine, kulturelle und politische Weiterbildung bleibt in den politischen Diskussionen und Programmen ganz ausgeschlossen.

Die derzeitige Bundesregierung hat vor kurzem eine Nationale Weiterbildungsstrategie verabschiedet und mit der Bundesagentur für Arbeit, den Arbeitgeberverbänden und den Gewerkschaften abgestimmt. Die Strategie zielt auf höhere Transparenz des beruflichen Weiterbildungsgeschehens, auf die Schließung von Förderlücken, auf transparente und neutrale Weiterbildungsberatung der potenziellen Lerner/innen und der KMUs, auf stärkere Verantwortung der Sozialpartner, auf höhere Beratungs- und Angebotsqualität, auf die Sichtbarmachung und Anerkennung von erworbenen Kompetenzen, auf die Weiterentwicklung von Angeboten, Abschlüssen und Organisationen als Kompetenzzentren, auf die Fortbildung des Personals und auf die Weiterentwicklung einer prognosefähigen Statistik. Über neue Finanzierungswege und ggf. neue Zielgruppen sagt die Strategie kaum Neues¹⁹, sie ist ein in zehn Zielen gekleidetes Handlungsversprechen für den Bereich der beruflich-betrieblichen Weiterbildung.²⁰ Man darf gespannt sein, wann und mit welchen Ergebnissen die Versprechen eingelöst werden.

Anmerkungen

- 1 Siehe Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“: Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Bielefeld 2004. Der Kommission gehörten an: Prof'in Dr. Uschi Backes-Gellner, Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere empirische Methoden der Personalökonomik, Universität Zürich, Prof'in Dr. Gisela Färber, Professorin für Wirtschaftliche Staatswissenschaften, insbesondere Allgemeine Volkswirtschaftslehre und Finanzwissenschaft, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer (stellv. Kommissionsvorsitzende), Prof. Dr. Bernhard Nagel, Professor für Wirtschaftsrecht, Universität Kassel, Prof. Dr. Gerhard Bosch, Vizepräsident des Instituts Arbeit und Technik im Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen, Professor für Soziologie, Universität Essen-Duisburg und Prof. Dr. Dieter Timmermann, Rektor der Universität Bielefeld, Professor für Bildungsökonomie, Bildungsplanung und Bildungspolitik, (Kommissionsvorsitzender). Die Kommission wurde durch eine mit vier Personen besetzte Geschäftsstelle in Berlin wissenschaftlich und administrativ unterstützt, sie tagte dort regelmäßig (24 mal, oft zweitägig), gab acht Gutachten an externe Wissenschaftler/innen in Auftrag und führte 25 Anhörungen mit insgesamt 33 Personen durch.
- 2 Die Expertenanhörungen sowie die Gutachten sind im Schlussbericht auf den Seiten 313-315 aufgelistet.
- 3 Vgl. Schlussbericht, S. 38-42 und die dort angegebene Literatur.
- 4 Siehe dazu im Einzelnen Bellmann 2003
- 5 Siehe OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2002, S. 286, Abbildung C5.3.
- 6 Siehe dazu Expertenkommission, Schlussbericht 2004, S. 111-158
- 7 Die Befunde sind in Kapitel 2.5 des Abschlussberichts näher erläutert, siehe S. 111-157
- 8 Siehe Arens/Quinke 2003, S. 245
- 9 Siehe ebenda, S. 44 f.
- 10 Siehe Kapitel 3, S. 159-204 im Schlussbericht
- 11 Das EBIFG soll der Beobachtung Rechnung tragen, dass für Personen, die das 27. Lebensjahr überschritten haben außer durch Minderung der Lohn- bzw. Einkommensteuerlast durch Sonderausgaben oder Werbungskosten so gut wie keine öffentliche Förderung des Lebenslangen Lernens zur Verfügung steht, es sei denn, die Personen sind arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht. Das Gutachten von Arens/Quinke (2003) über die öffentlichen Bildungstransfers bestätigte, dass weit über 50 % der öffentlichen Bildungstransfers an Jugendliche in der Altersspanne zwischen 18 und 26 Jahren geht.

- 12 Es wird nur auf die fünf Stellungnahmen der Bundesregierung, der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK), des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) und des Deutschen Volkshochschulverbandes eingegangen, die Inhalte der vielen Vortrags-, Präsentations- und Diskussionsveranstaltungen lassen sich nicht sinnvoll darstellen.
- 13 Eine weitere offizielle Kommentierung, die zu erwarten gewesen wäre, ist später nicht erfolgt.
- 14 Siehe die Gutachten von Rürup/Kohlmeier und von Dohmen et al. in der Literaturliste
- 15 Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, 26. Sitzung, 29. Januar 2007: Öffentliche Anhörung zu dem Thema „Lebenslanges Lernen – Bedarf und Finanzierung“
- 16 Diese Äußerung unterscheidet sich diametral von den auf Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen bezogenen kritischen Aussagen von BDA und DIHK! In der acatec Schrift wird die dort vertretene Position auf den Seiten 7 und 8 begründet.
- 17 Siehe dazu die Literaturangaben Clement/Edding 1979, Edding 1976, Levin 1980, Levin/Schütze 1983 und Timmermann 1982/1983
- 18 Siehe Hummelsheim/Weiß 2010
- 19 Die Strategie nimmt die drei Anregungen aus der Studie von Guggemos et al. 2018 auf.
- 20 Siehe BMAS/BMBF 2019

Literatur

- Arbeitsgruppe Bildung und Forschung der SPD-Bundestagsfraktion, Unterarbeitsgruppe Weiterbildung (2007): – Die Weiterbildung ins Zentrum – Möglichkeiten des Bundes zur Förderung der Weiterbildung stärken und nutzen, Berlin
- Arens, T./Quinke, H. (2003): Bildungsbedingte öffentliche Transfers und Investitionspotentiale privater Haushalte in Deutschland, Gutachten für die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (Hrsg.), Bielefeld
- Bellmann, L. (2002), Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland, Gutachten für die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (Hrsg.), Bielefeld
- Bellmann, L. (2003): Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen, unveröffentlichtes Manuskript, Nürnberg
- Bergner, S. (1988): Bildungsökonomische Implikationen der Organisation und Finanzierung eines Recurrent-Education-Konzepts für die Bundesrepublik Deutschland, Dissertation, Bochumer wirtschaftswissenschaftliche Studien, Bochum
- Büchel, F./Pannenberg, M. (2003): Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland – Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag, Gutachten im Auftrag der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“, Bielefeld
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Nationale Weiterbildungsstrategie, Berlin
- Bundesregierung (2005): Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht „Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft“, Berlin
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2004): Stellungnahme zum Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft, Berlin
- Clement, W./Edding, F. (Hrsg.) (1979): Recurrent Education und Flexibilitätsforschung, Berlin
- Deutscher Bundestag/Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung (2007): „Lebenslanges Lernen – Bedarf und Finanzierung“, Protokoll 16/26, 16. Wahlperiode, 26. Sitzung Wortprotokoll, Öffentliche Anhörung (nicht korrigiert durch die Sachverständigen und Abgeordneten), Berlin, 29. Januar 2007

- Deutscher Bundestag (2019): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage von Abgeordneten und der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen „Stand und Perspektiven des lebensbegleitenden Lernens“, Drucksache 19/6205, Berlin
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2005): DIHK-Stellungnahme zum Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“, in: Forum Aktuell, S. 241 ff.
- Deutscher Volkshochschulverband (2005): Stellungnahme zum Schlussbericht der Unabhängigen Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft“, Bonn
- Dohmen, D./de Hessel, V./Himpele, K. (2007): Analyse möglicher Modelle und Entwicklung eines konkreten Konzepts zum Bildungssparen.
- Edding, F. (1976): Ökonomische Probleme des recurrent-education-konzepts, in: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Heft 4, S. 287-301
- Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (Hrsg.) (2002): Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernens. Zwischenbericht, Bielefeld
- Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (Hrsg.) (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft, Schlussbericht, Bielefeld
- Guggemos, M./Jacobs, J. C./Kagermann, H./Spath, D. (Hrsg.) (2018): Die digitale Transformation gestalten: Lebenslanges Lernen fördern. Empfehlungen des Human-Resources-Kreises von acatech und der Jacobs Foundation sowie der Hans-Böckler-Stiftung (acatech DISKUSSION), München
- Hummelsheim, S./Weiß, S. (2010): Finanzierung von Weiterbildung, in: Barz, H. (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung, Wiesbaden, S. 237-248
- Klemm, K./Anbuhl, M. (2018) Der Dresdener Bildungsgipfel: von unten betrachtet. Expertise zur sozialen Spaltung im Bildungssystem, Herausgeber: DGB Bundesvorstand, Abteilung Bildungspolitik und Bildungsarbeit, Berlin
- Kuhlenkamp, D./Schütze, H. G. (1982) (Hrsg.): Kosten und Finanzierung der beruflichen und nicht-beruflichen Weiterbildung, Frankfurt a. M.
- Levin, H. M. (1980): Individual Entitlements for Recurrent Education, Paris, OECD
- Levin, H. M./Schütze, H. G. (1983) (Hrsg.): Financing Recurrent Education. Strategies for Increasing Employment, Job Opportunities, and Productivity, S. 99-129, Beverly Hills/London/New Dehli
- OECD (2002): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2002, Paris
- Rürup, B./Kohlmeier, A. (2007): Wirtschaftliche und sozialpolitische Bedeutung des Weiterbildungssparens, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse, Gutachten für die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (Hrsg.), Bielefeld
- Schütze, H. G./Istance, D. (Hrsg.) (1987): Recurrent Education revisited. Modes of Participation and Financing. Report prepared for the Centre for Educational Research and Innovation (CERI) of the OECD, Stockholm und Paris
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)/Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2015): Aufstieg durch Bildung – Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland – Bericht zur Umsetzung 2015, Berlin/Bonn
- Timmermann, D. (1982): Das Staatsfinanzierungsmodell als Finanzierungsalternative für Recurrent Education, in: Kuhlenkamp, D./Schütze, H. G. (Hrsg.): Kosten und Finanzierung der beruflichen und nicht-beruflichen Weiterbildung, Frankfurt a. M.
- Timmermann, D. (1983): Financing Mechanisms. Their Impact on Postcompulsory Education, in: Levin, H. M./Schütze, H. G. (Hrsg.): Financing Recurrent Education. Strategies for Increasing Employment, Job Opportunities, and Productivity, S. 99-129, Beverly Hills/London/New Dehli

Herausforderungen an die öffentliche Erwachsenenbildung und strukturelle Ressourcenprobleme

Klaus Meisel

Zusammenfassung

Die strukturelle Unterfinanzierung der öffentlichen Erwachsenenbildung ist nicht neu. Der Beitrag beschreibt konzentriert die Anforderungen und Veränderungen der für die Volkshochschulen bedeutendsten Ressourcenpotentiale der Finanzen, des Personals und der Räume. Vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen an die Volkshochschulen bedarf es einer programmatisch begründeten Auseinandersetzung mit der Bildungspolitik.

Die deutsche Weiterbildung ist bekanntermaßen ein komplexes, ein in der Binnenorientierung wenig aufeinander bezogenes System, das sich im Hinblick auf bildungspolitische Zuständigkeiten, rechtliche Verankerungen, Finanzierungsstrukturen, Zugänglichkeit, Adressatengruppen, Inhalte und vorherrschende Arbeitslogiken ausdifferenziert. Zurecht spricht Friebe (1993) deshalb von gespaltenen Weiterbildungsmärkten. Auf einer übergreifenden Ebene lässt sich festhalten, dass die Weiterbildung insgesamt ein finanzielles Stiefkind der Bildungspolitik darstellt. Während in den Jahren 1995 – 2015 die öffentlichen Ausgaben für die frühkindliche Bildung um 150 % gesteigert wurden, die Hochschulbildung ein Plus von 77,5 %, die Berufsausbildung von 62,2 % und die Schulbildung immer noch eine Steigerungsrate von 41,3 % zu verzeichnen hatten, verbuchte die Weiterbildung gerade einmal ein Plus von 4,3 % (Bertelsmann Stiftung 2019). Damit lässt sich noch nicht einmal die Inflationsquote ausgleichen. Während die öffentlichen Bildungsausgaben im Jahr 2016 insgesamt über 200 Milliarden € betrugen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 49), standen für die Volkshochschulen im Jahr 2017 gerade einmal 474 Millionen an institutioneller Förderung von Kommunen und Ländern zur Verfügung (Reichhart/Lux/Huntemann 2017, S. 13). Die in bildungspolitischen Verlautbarungen immer wieder betonte wachsende Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens in einer sich wandelnden Gesellschaft spiegelt sich also nicht in der staatlichen Förderpolitik wider. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht nun aber nicht das bereits bekannte Prob-

lem der strukturellen Unterfinanzierung der Weiterbildung allgemein. Da sich die Einnahme- und Kostenstrukturen sowie die weiteren nicht-materiellen Ressourcenpotentiale in den unterschiedlichen Weiterbildungssegmenten ebenfalls sehr unterschiedlich darstellen, konzentriert sich der Beitrag auf das Segment der öffentlichen Erwachsenenbildung, hier konkret auf den Volkshochschulbereich. Ziel ist es, die aus der besonderen Ressourcenstruktur resultierenden Handlungsprobleme für die Ausgestaltung der öffentlichen Erwachsenenbildung an Volkshochschulen im Sinne ihres Leitbildes (vgl. Deutscher Volkshochschul Verband 2011) herauszuarbeiten.

Eine solche thematische Konzentration ist auch deshalb sinnvoll, weil bereits der Ressourcenbegriff durchaus komplex ist. Hierunter werden nämlich über die alltagsprachliche Konnotation der Finanzen hinaus auch nicht-materielle Faktoren, die das Erstellen der sozialen Dienstleistung „Erwachsenenbildung“ ermöglichen, verstanden (vgl. wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/ressource-42805). Bezogen auf die Volkshochschulen fokussiert der Beitrag den Blick auf die zentralen Ressourcen der Finanzen, des Personals und die räumlichen Infrastrukturen.

1. VHS: kein Nachhilfebedarf in Sachen Wirtschaftlichkeit

Da in der Verfassung der ersten deutschen Demokratie, der Weimarer Verfassung, in Artikel 148 die Volkshochschulen einen Verfassungsrang erhielten, feiern derzeit zahlreiche deutsche Volkshochschulen ihr 100-jähriges Jubiläum. Festgeschrieben wurde, dass Reich (Bund), Länder und Gemeinden die Volkshochschulen fördern sollen. Im Grunde genommen war dies die Geburtsstunde der öffentlichen Verantwortung für das Lernen im Erwachsenenalter. Anlässlich der Jubiläumsfeiern werden die Volkshochschulen landauf und landab für ihre unverzichtbare gesellschaftliche Bedeutung und ihre Leistungsfähigkeit gelobt. Hervorgehoben wird die Rolle der Volkshochschulen für das Funktionieren der Demokratie (vgl. z. B. Voßkuhle 2019; Gauck 2019). Die Breite und Tiefe des Angebots, die Offenheit für alle, die Programmaktualität sowie die hohe institutionelle Flexibilität wird allseits gewürdigt (vgl. z. B. Hamburger Volkshochschule 2019; Thüringer Volkshochschul Verband 2019; Volkshochschule Osnabrück 2019). In der Tat ist sowohl das Leistungsspektrum als auch die sog. Leistungsausbringungsmenge im Verhältnis zu den zur Verfügung stehenden Ressourcen erstaunlich: Die Volkshochschule ist die größte deutsche Sprachenschule Deutschlands. Sie ist ein Ort der Integration und erste Adresse für die zweite Chance. Sie hat sich zu einem der bedeutendsten Träger der präventiven Gesundheitsbildung entwickelt. Mit dem inhaltlich breiten kulturellen Bildungsprogramm tragen die Volkshochschulen wesentlich zur kulturellen Vitalität des kommunalen Gemeinwesens bei. In der allgemeinen, alltagsorientierten und politischen Bildung haben die Volkshochschulen eine seismographische Funktion (vgl. Gieseke 2006). In statistischen Daten ausgedrückt: An den 895 deutschen Volkshochschulen wurden 2017 ca. 686.000 Veranstaltungen, 18.250.000 Unterrichtsstunden für 8.900.000 Teilnahmen von 4.123 Pädagogen, 4.295 Verwaltungskräften und 188.000 freiberuflichen Dozentinnen und Dozenten realisiert (vgl. Reichart/Lux/Huntemann 2018). In Anbetracht der Tatsache, dass das Angebot im Gegensatz zu den anderen

Bildungssektoren auf freiwillige Teilnahmen angewiesen ist und das Angebot zu einem erheblichen Anteil von den Teilnehmenden mitfinanziert wird, können die Volkshochschulen zurecht behaupten, dass sie in Sachen Wirtschaftlichkeit keiner Nachhilfe bedürfen.

2. Veränderte Finanzierungsstrukturen – VHS im Spannungsfeld zwischen Flexibilität und Abhängigkeit

War man in Bildungsreformzeiten in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts von der sog. Drittelfinanzierung ausgegangen (ein Drittel Kommune, ein Drittel Land, ein Drittel Teilnahmegebühren), so hat sich die Finanzierungsstruktur bis heute vollständig geändert. Während die weitgehend gesicherte institutionelle Grundfinanzierung von Kommunen und Ländern nur noch etwa zusammen ein Drittel der Einnahmen ausmachen, tragen die Teilnehmenden im Bundesdurchschnitt ein Drittel, in zahlreichen Ländern aber auch wesentlich mehr der Gesamteinnahmen. Der Bereich der sog. anderen Einnahmen (z. B. Projekte) umfasst mittlerweile einen Anteil von ca. 30 % von der Gesamtfinanzierung. In den letzten Jahren sind darin insbesondere die Fördermittel des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge für Integrationskurse und berufsbezogenes Deutsch erheblich angestiegen. Das Engagement für die Integrationsbildung entspricht dem traditionellen Selbstverständnis der Volkshochschulen. Dementsprechend flexibel und intensiv reagierten die Volkshochschulen auch auf die Integrationsherausforderungen, die sich aus der erheblich gestiegenen Zuwanderung von Geflüchteten seit 2015 ergaben. Sie differenzierten insbesondere die Angebote zum Erlernen der deutschen Sprache qualitativ aus und bauten sie quantitativ erheblich aus. Dementsprechend sank also gerade in den letzten Jahren anteilig die institutionelle Grundförderung an den Gesamteinnahmen. Steigende Einnahmen aus dem sog. Drittmittelbereich bedeuten für die Einrichtungen meistens aber auch, dass sie sich sowohl curricular als auch organisatorisch wie verwaltungsmäßig uneingeschränkt an den Vorgaben der Zuwendungsgeber auszurichten haben. Einerseits haben sich die Volkshochschulen mit ihrem flexiblen Engagement für die Integration besonders im kommunalen Bereich zu einem unverzichtbaren Akteur in der Integrationsbildung entwickelt. Andererseits – so die Datenanalyse – steigt damit auch die institutionelle Abhängigkeit von den Vorgaben der Fördermittelgeber, hier des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Darüber hinaus werden auch in nicht zu unterschätzendem Maße personelle Ressourcen für Planung, Teilnehmerberatung, Netzwerkarbeit, Organisation und Verwaltung der geförderten Programme gebunden, die bei tendenziell gleichbleibenden Personalressourcen der notwendigen Weiterentwicklung des offenen Programms nicht mehr zur Verfügung stehen.

Das beschriebene Ressourcenproblem der Volkshochschulen lässt sich auch an der Reaktion der Volkshochschulen auf das Problem der unzureichenden Grundbildung erstaunlich großer Gruppen von in Deutschland aufgewachsenen Erwachsenen verdeutlichen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Literalitätsforschung muss davon ausgegangen werden, dass 6,2 Millionen der deutsch sprechenden Erwachsenen nur über unzureichende Lese- und Schreibkompetenzen verfügen (Grotluschen

u. a. 2019). Zum Selbstverständnis der Volkshochschulen gehört, dass sie sich besonders um jene bemühen, die bislang zu wenig von der Weiterbildung profitieren (Deutscher Volkshochschul Verband 2011, S. 14). Wie verbandliche Entwicklungsprojekte und die statistischen Auswertungen der Volkshochschulen zeigen, engagieren sich die Einrichtungen intensiv und erreichen auch ca. 130.000 Belegungen pro Jahr. Nur lassen sich über die letzten Jahre hinweg anlässlich des markierten gesellschaftlichen Problems des Analphabetismus keine erheblichen Leistungssteigerungen in der VHS-Statistik ablesen. Die VHS-Leistungen sollen mit dieser Aussage nicht geschmälert werde. Sowohl didaktisch-methodisch als auch im Hinblick auf die Professionalitätentwicklung sowie kooperative Vernetzungen mit anderen Akteuren wurden in den letzten Jahren erhebliche Qualitätssteigerungen erreicht. Ein Engagement in diesem Arbeitsfeld ist aber ebenfalls ressourcenintensiv im Hinblick auf Finanzen und Personal, eine Refinanzierung aufgrund der materiellen Situation des Adressatenkreises nicht über Teilnehmerentgelte zu erreichen. Auch in diesem Aufgabenfeld gelingt es zwar vielen Einrichtungen, zusätzliche Projektfördermittel einzuwerben. Aber damit können nur eingeschränkt dauerhafte Lerninfrastrukturen und professionelle Personalstrukturen sichergestellt werden, die dem Ausmaß des festgestellten gesellschaftlichen Bildungsproblems gerecht werden. Die Volkshochschulen engagieren sich also, haben einen erheblichen Ressourcenaufwand, um dessen Deckung sie sich selbst bemühen müssen.

Positiv bleibt festzuhalten, dass sich die Volkshochschulen aufgrund ihres gelebten Selbstverständnisses sowohl organisatorisch flexibel als auch qualitativ auf die Herausforderungen reagieren. Das vorhandene Ressourcendilemma wird dadurch aber verstärkt. Denn schon in ihrem offenen Programm müssen die Volkshochschule von eher marktgängigen Programmen (z. B. Gesundheitsbildung, Sprachen) Kostendeckungsbeiträge erwirtschaften, um ausgabeintensive Angebotsbereiche ausreichend finanzieren zu können. Die Gefahr lässt sich nicht von der Hand weisen, dass bei einem stärkeren Engagement in die zielgruppenbezogenen Projektprogramme, ohne hierfür eine zusätzliche, verlässliche und vollkostendeckende Finanzierung zu erhalten, die dringend notwendige bedarfs- und bedürfnisgerechte Weiterentwicklung des offenen Programms für alle nicht ausreichend betrieben werden kann.

3. VHS-Personal: Herausforderungen an die Personalentwicklung

Im deutschen Bildungswesen (frühkindliche Erziehung, allgemeinbildende und berufliche Schulen, Hochschulen) waren 2018 insgesamt 2,1 Millionen Personen beschäftigt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 46), an den deutschen Volkshochschulen arbeiten – wie bereits erwähnt – gerade einmal ca. 8400 hauptberufliche Pädagogen und Verwaltungskräfte zusammen. Ein Blick auf die Ausgabenseite der öffentlichen Erwachsenenbildung zeigt, dass die Volkshochschulen personalintensive Bildungsdienstleistungsbetriebe sind. Über 70 Prozent der Gesamtausgaben sind Personalkosten.

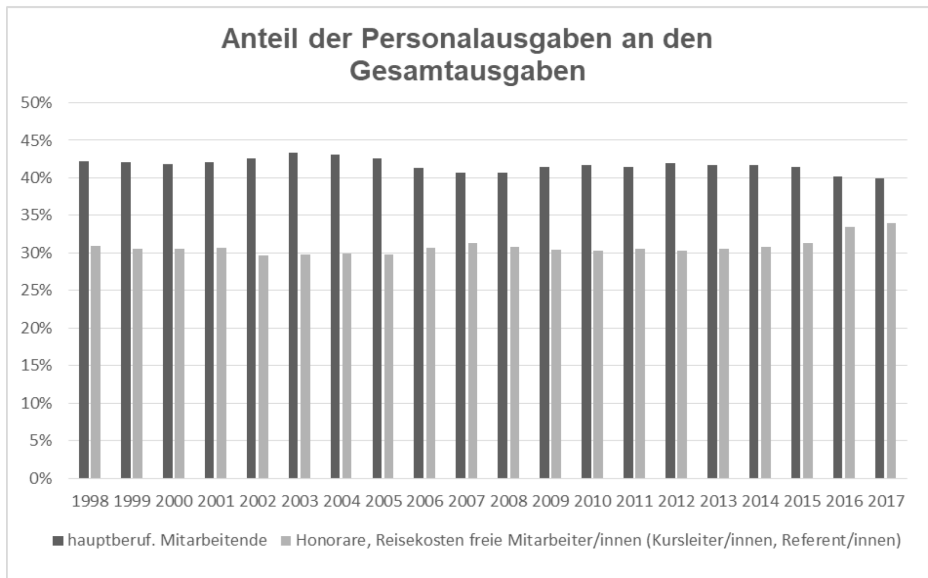


Abbildung 1: Anteil der Personalausgaben an den Gesamtausgaben
Quelle: Daten beruhen auf VHS-Statistik 2017

Darüber hinaus verdeutlicht das obige Schaubild die spezifische Personalstruktur der Einrichtungen, die sich „wie in keinem anderen Bildungssektor durch eine Vielfalt der Beschäftigungsverhältnisse, Arbeitsformen und professioneller Profile der Beschäftigten auszeichnet“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 151). Prägnant ist insbesondere die tradierte Teilung von hauptberuflichen pädagogischen und Verwaltungsmitarbeitenden auf der einen Seite, die für das Management, die Planung, das Marketing, die Organisation und Verwaltung zuständig sind, während auf der anderen Seite der eigentliche Schlüsselprozess der Erwachsenenbildung, nämlich die pädagogische Ausgestaltung von Lehr- und Lernveranstaltungen, fast ausschließlich von freiberuflichen Honorarkräften verantwortlich geleistet wird. Zwar zählt nicht jede Honorarkraft zum in den letzten Jahren oft beschriebenen „Prekariat“ in der Weiterbildung (vgl. z. B. Dobischat/Elias/Rosendahl 2018). Sehr viele Dozentinnen und Dozenten üben die Lehrtätigkeit nebenberuflich aus, verfügen also über ein Haupteinkommen. Die erwachsenenpädagogische Arbeit tun sie auch nach vorliegenden örtlichen Befragungsergebnissen trotz einer meist überschaubaren Honorarhöhe mit viel Spaß und Freude. Eine von außen als prekär bewertete Tätigkeit muss von den Betroffenen selbst also nicht automatisch mit dieser negativen Konnotation wahrgenommen werden (vgl. Nittel 2011). Dennoch bestehen mit Bezugnahme auf bildungs-, arbeits- und sozialpolitische Kriterien zu Recht Forderungen des deutschen Volkshochschulverbandes nach einer der Qualifikation, der Tätigkeit und dem Engagement angemessenen Honorierung des freiberuflichen Personals (vgl. Deutscher Volkshochschul Verband 2011, S. 21). Die häufig niedrigen Honorare sind

insbesondere gegenüber den freiberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, für die das Honorar einen erheblichen Anteil der Einkünfte für den Lebensunterhalt ausmacht, nicht zu legitimieren. Der in o.g. Schaubild enthaltene Anstieg des Honoraranteils am Personalkostenanteil in den letzten Jahren ist in erster Linie auf das gestiegene Mindesthonorar in den unterrichtsstundenintensiven Integrationskosten (35,- €/Unterrichtsstunde), gefördert vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, zurückzuführen. Der Tatbestand an sich ist natürlich zu begrüßen und war von den Weiterbildungseinrichtungen auch gefordert worden. Für nicht wenige Volkshochschulen zeichnet sich dadurch aber auch innerhalb der eigenen Organisation eine erhebliche Spreizung der Honorarhöhen zwischen dem Integrationskursbereich auf der einen Seite und den weiteren Angebotsfeldern auf der anderen Seite ab. Die daraus resultierenden Spannungen wiederum müssen von jeder einzelnen Volkshochschule ausgehalten bzw. bearbeitet werden. Je nach Finanzkraft der einzelnen Einrichtung und Ausmaß der öffentlichen Unterstützung konnten Spannungen reduziert, das grundsätzliche Dilemma der unzureichenden Finanzmittel für angemessene Honorare aber im Regelfall nicht aufgelöst werden.

Will man die personellen Ressourcenprobleme der Volkshochschulen insgesamt erfassen, sind aber weitere Entwicklungen mit zu berücksichtigen. Es muss beispielsweise festgestellt werden, dass je prekärer die Beschäftigungssituation ist, desto höher der Anteil von Frauen ausfällt (vgl. Huntemann/Reichart 2015; Aschemann 2015). Bildungsorganisationen, die als Wertehaltung „Diversity“ vertreten und deren Verbände entsprechende Ausschüsse eingerichtet haben, können mit dieser Situation nicht zufrieden sein. Darüber hinaus erfüllen die Volkshochschulen im Grunde genommen alle Merkmale einer alternden Organisation (vgl. Schäffer 2009); sie sind mitten im Prozess eines einschneidenden Generationswechsels. Da große Gruppen des hauptberuflichen Personals in das Rentenalter gekommen sind, gehen derzeit den Volkshochschulen vor Ort innerhalb eines kurzen Zeitraumes über mehrere Jahrzehnte aufgeschichtete Planungs- und Verwaltungserfahrungen verloren. Nicht die Fluktuation an sich ist das Problem, da veränderte Aufgaben von neuen Berufskohorten möglicher Weise auch mit neuer Planungskreativität bearbeitet werden. Das Problem liegt in der überdurchschnittlich hohen Fluktuationsrate, die in kurzer Zeit und insbesondere in Zeiten raschen organisationalen Wandels zu bewältigen ist. Ergänzend ist zu beachten, dass in nicht wenigen Regionen, insbesondere in ländlichen Bereichen, auch die Eingruppierung bzw. Entlohnung des hauptberuflichen Personals weder der gewünschten individuellen Ausbildung noch den hohen inhaltlichen Anforderungen entsprechen. Zwar wird die flächendeckende Präsenz in verbandlichen Selbstdarstellungen gerne positiv hervorgehoben, aber weitgehend ignoriert, dass zahlreiche Volkshochschulen in der Fläche noch ehrenamtlich geleitet und kleinere Einrichtungen von kommunalen Verwaltungskräften quasi „nebenher“ noch mitbetreut werden. Angesichts der Herausforderungen an die öffentliche Erwachsenenbildung ist dies sicherlich keine zukunftsfähige Konstruktion. In nicht wenigen Einrichtungen wird eine Weiterbildungsberatung, die für die Orientierung der Bildungsinteressierten genauso wichtig ist wie für die Gewährleistung einer erwachsenenpädagogischen Qualität, auch von Verwaltungskräften geleistet. Da der Fachkräf-

temangel schon längst in den Weiterbildungseinrichtungen angekommen ist (vgl. Ambos 2009), ist die Gewinnung von ausreichend kompetentem Personal kein Selbstläufer mehr.

Wenn man die Anzahl der geplanten Veranstaltungen ins Verhältnis zu den hauptberuflichen pädagogischen und den Verwaltungskapazitäten stellt, dann kann der fälschliche Eindruck entstehen, dass sich dies in den letzten drei Jahren verbessert hat, die Arbeitsbelastung also etwas reduziert werden konnte. Quantitativ gesehen würde man aber statistische Sondereffekte, die die übernommenen Integrationsaufgaben mit sich gebracht haben, falsch interpretieren. Des Weiteren darf nicht übersehen werden, dass sich das quantitative wie qualitative Aufgabenspektrum, das vom Personal zu bewältigen ist, erheblich ausgefächert hat. An dieser Stelle kann das mit dem inhaltlich erweiterten Bildungsprogramm, den erhöhten Managementanforderungen und den sich erheblich didaktisch-methodisch ausdifferenzierenden Lehr- und Lernsettings (z. B. mediengestützte Lernangebote) sowie der Entstandardisierung von Zeitorganisationsformen der Kurse und Lehrgänge nur grob umrissen werden. Der analytisch-kritische Blick auf die Ressource des Personals bestätigt den erwähnten Grundwiderspruch zwischen der allseits proklamierten wachsenden Bedeutung der Erwachsenenbildung in einem System des lebensbegleitenden Lernens einerseits und unzulänglicher Ressourcenausstattung andererseits. Die hohe Identifikation des Personals mit den Arbeitsinhalten und die gelernte Flexibilität der Gesamtorganisation ermöglicht immer mehr als man zu hoffen wagt, bringt die VHS-Organisation häufig aber zunehmend an die Grenze der Belastungsfähigkeit. Nicht wenige Einrichtungsleitungen haben Bedenken, dass „dieses System so auf die Dauer nicht mehr weiterfunktionieren kann“. Um den zukünftigen Anforderungen sowie dem derzeit stattfindenden Generationswechsel gerecht werden zu können, müssen die Personalkapazitäten angepasst werden. Das haupt- wie freiberufliche Personal ist im Wettbewerb um die besten Fachkräfte angemessen zu bezahlen, es ist eine systematische Nachwuchsförderung zu betreiben und die überregionale wie örtliche Personalentwicklung zu stärken (vgl. Meisel/Sgodda 2018).

4. Bildung braucht Raum

Im mittlerweile häufigsten Fall melden sich die Teilnehmenden webbasiert an. Der erste direkte physische Kontakt mit der Volkshochschule geschieht dann mit den anderen Teilnehmenden im zugewiesenen Kursraum. Der Lehrende und der Raum stellen somit aus der Perspektive der Teilnehmenden die Volkshochschule dar. Die Raumkosten stellen übrigens auch den drittgrößten Posten in der Kostenstruktur der Volkshochschulen dar.

Wissenschaftlich gut begründet wird der Raum als „dritter Pädagoge“ gesehen (vgl. z. B. Dahlinger 2009). Räume wirken unmittelbar und mittelbar auf das menschliche Wohlbefinden. Sie ermöglichen oder erschweren produktive Lehr- und Lernprozesse. Die Raumressourcen sind für die Volkshochschulen auch eine objektive Grenze ihrer quantitativen Aktivitäten. Die medial-infrastrukturellen Ausstattungen (schnelles Internet, Wireless-LAN, etc.) entsprechen an vielen Orten nicht den An-

forderungen einer modernen Erwachsenenbildung. Obwohl es zahlreichen Volkshochschulen (z. B. Bonn, Donauwörth, Duisburg, Hannover, Hof, Mannheim, Nürnberg, München, Oldenburg) in den letzten Jahren gelungen ist, neue Häuser mit ansprechenden Lernarchitekturen, in einigen Fällen kombiniert mit Bibliotheken (z. B. Unna, Chemnitz, Bayreuth), zu bauen, klagen die meisten Volkshochschulen über ihre Raumnöte. Ohne eine intensive Nutzung von Schulräumen und Schulturnhallen könnte der große Umfang des Bildungsangebots nicht gewährleistet werden. Deren Ausstattung ist nun wiederum nicht erwachsenengerecht und attraktiv. Weder auf Ausstattung noch den Reinigungszyklus hat die VHS einen Einfluss. Aber sie ist nachvollziehbar Adressat der Teilnehmerkritik. Zudem folgen Volkshochschulen und Schulen anderen Arbeitsrhythmen. Während Schulräume in den Ferien im Regelfall geschlossen bleiben, ist die Volkshochschule immer mehr eine Ganzjahres- und Ganztageseinrichtung, was bereits mit dem Raumbedarf der Ganztagschule kollidiert. Insofern sind ausreichende und moderne vhs-eigene Räume eine unabdingbare Ressourcennotwendigkeit. Dies gilt nicht nur für die Zentren der Großstädte und Kreise, sondern auch für die dezentralen Einrichtungen, ohne die eine Vernetzung mit anderen lokalen Akteuren nur unzureichend möglich wäre (vgl. Ludwig 2012). Auch wenn es keinen systematisierten überregionalen Austausch zwischen den Einrichtungen gibt, lassen sich aus den Beschreibungen der Gebäude durchaus Kriterien an zukunftsfähige Erwachsenenbildungshäuser herauskristallisieren wie z. B. die direkte Anbindung an den öffentlichen Verkehr, flexible Raumzuschnitte und eine architektonische Absicherung von Kleingruppenräumen, eine infrastrukturelle Optionsoffenheit für aktuelle und zukünftige Medienanwendungen, die Verwendung natürlicher Baustoffe, ausreichend Funktionsräume, darunter Veranstaltungsräume mit Streamingmöglichkeiten. Für den Kundenservice bietet sich eine räumliche Integration von Information, Beratung und Anmeldung als „One-Desk-Konzept“ an. Die Zugangsflächen sollen eine hohe Aufenthaltsqualität bieten, d. h. lernanregend mit Ausstellungsflächen und Cafeteria sein, um die Übergänge vom informellen zum sozial-organisierten Lernen zu fördern. Vernachlässigt werden darf nicht die Gestaltung der Arbeitsplätze für die Mitarbeitenden. Sowohl die räumliche Anordnung wie auch innenarchitektonische Gestaltung sollte der notwendigen Teamorientierung nicht entgegenwirken. Barrierefreiheit wird häufig nur als technische Anforderung gesehen, bedeutet aber auch eine räumliche Offenheit gegenüber der Umwelt und ein Ermöglichungsraum. Ein solcher hier nur grob skizzierter Anforderungskatalog wird für viele Volkshochschulen eine Zukunftsvision sein, obwohl er letztlich nichts anderes ist als die räumliche Übersetzung des existierenden inhaltlichen Selbstverständnisses.

Im Bibliotheksbereich findet derzeit ein intensiver Diskurs zum sog. „dritten Ort“ statt (vgl. Sucker 2018). Zunächst einmal hat die Grundidee des sog. dritten Ortes nichts mit Lernen zu tun, sondern stellt einen öffentlichen Ort dar, an dem man gerne verweilt, sich mit anderen treffen kann – im Grund genommen ein Freiraum. In eine pädagogische Terminologie übersetzt bedeutet der dritte Ort einen Ermöglichungsraum für selbstbestimmtes Lernen. Wenn Volkshochschulen neue Bildungshäuser konzipieren, dann stehen überspitzt formuliert eher die Unterrichtsräume im Mittelpunkt, weil darin Angebote/Kurse stattfinden können, für die Geld bezahlt

wird, mit denen man Kostendeckungsbeiträge erwirtschaften kann. Mit diesen Kostendeckungsbeiträgen lassen sich dann solche Angebote finanzieren, die kosten- aber nicht einnahmeintensiv sind. Interessant ist, dass man Bibliotheken kulturpolitisch eher zugesteht, dass sie einen öffentlichen Raum darstellen, den es zu fördern gilt. Von den Volkshochschulen erwartet man Kostendeckungsbeiträge. Nicht nur aus Gründen der Wahrnehmung in der Politik bietet es sich an, das Spannungsfeld pragmatisch so aufzulösen, dass versucht wird, in gemeinsamen kommunalen Bildungs- und Kulturzentren ganz praktisch Raumsynergien zu erzeugen, die die sinnvollen anregenden Aufenthaltsflächen für selbstbestimmtes Lernen mit Flächen für Angebots- und sozial-organisiertem Lernen verbindet (vgl. Eckart u. a. 2012).

5. Herausforderungen an die Volkshochschulen sind als Herausforderungen an die Bildungspolitik zu begreifen

Die klugen Verfassungsmütter und -väter der Weimarer Verfassung wollten eine öffentliche Verantwortung für die Erwachsenenbildung, weil sie wussten, dass die voraussetzungsvolle Staatsform der Demokratie nicht nur mitarbeitende, sondern insbesondere mitdenkende Menschen braucht. Von der öffentlichen Verantwortung ist aber nur noch eine öffentliche Mitverantwortung geblieben. Heute muss nicht selten das Vhs-Management die Kostenbeiträge erwirtschaften, um die Bildungsprogramme, die in besonderem öffentlichem Interesse sind, noch gewährleisten zu können. Das hohe Engagement in den gesellschaftlich relevanten Programmbereichen bindet nicht nur erhebliche Ressourcen. Damit verbunden sind auch Abhängigkeiten von Drittmittelgebern. Die aktuellen Herausforderungen wie die Stärkung der politischen Bildung, die Daueraufgabe der Integration, die Ermöglichung einer aktuellen und ausreichenden Allgemeinbildung für alle, der Fachkräftemangel, die demographische Entwicklung und die inhaltlichen, organisatorischen und didaktisch-methodischen Folgen der Digitalisierung müssen als Herausforderung an die Bildungspolitik zu mehr dauerhaften Investitionen in die Volkshochschulen begriffen werden. Die vortragenen Anerkennungen der 100-jährigen Geschichte und der Leistungen der Volkshochschulen seitens der politischen Entscheidungsträger sollten eine gute Grundlage für eine grundsätzliche Auseinandersetzung über den öffentlichen Auftrag und die Ressourcenvoraussetzungen für dessen Umsetzung sein. Für eine solche Auseinandersetzung braucht es im Volkshochschulbereich zum einen ein fachlich fundiertes bildungspolitisches Programm, das verhindert, dass Forderungen als Larmoyanz abgetan werden können, und zum anderen Verbände, die ihre Forderungen unabhängig von Parteipolitik offensiv vertreten.

Literatur

Ambos, I. (2009): Finanznöte sind Ursache für den Fachkräftemangel. Herausforderungen in der Personalentwicklung bei Weiterbildungsanbietern. Dokument aus der Reihe „DIE Fakten“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. www.die-bonn.de/Doksamb0901.pdf (10.8.2015).

- Aschemann, B. (2015): Empowern sollen wir nur die anderen: Ein Kaffeehausgespräch mit drei Erwachsenenbildnerinnen. *Magazin erwachsenenbildung.at* 26/2015 Wien. erwachsenenbildung.at/magazin/15-26.pdf (3.1.2016)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Erträgen und Wirkung von Bildung. Bielefeld
- Bernhard, C. u. a. (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2019), Dobischat, R./Münk, D./Rosendahl, A.: Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland 1995 – 2015, Bielefeld
- Dahlinger, S. (2009): Raum als dritter Pädagoge. In: *PÄDForum: Unterrichten erziehen* H. 6, S. 247-250
- Deutscher Volkshochschul Verband (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn
- Deutscher Volkshochschul Verband (Hrsg.) (2019): Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung, Bonn (aktualisierte Kurzfassung)
- Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (Hrsg.) (2018): Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden
- Eckart, W. u. a. (2012): Bauprozesse aus Weiterbildungsperspektiven. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H.III, S. 46-49
- Friebel, H. u. a. (1993): Der gesplante Weiterbildungsmarkt und der Lebenszusammenhang der Teilnehmer/innen. In: Friebel, H. u. a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn, S. 1-53
- Gauck, J. (2019): Künftige Herausforderungen für die Volkshochschulen. In: Schrader, J./Rossmann, D. (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschulen, Bad Heilbrunn, S. 240 f.
- Gieseke, W. (2006): Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmung für Forschung, Praxis und Politik, Bielefeld, S. 69-88
- Grotlüschen, A., u. a. (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre, Hamburg. Blogs.epb.uni-hamburg.de/leo (12.8.2019)
- Hamburger Volkshochschule (2019): Bildung für alle – wieder was gelernt. Hamburg.
- Ludwig, J. (2012): Architektur aus Sicht der Bildungstheorie – Anforderungen an Bildungsräume. In *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* H.II, S. 26-29
- Huntemann, H./Reichart, E. (2015): Volkshochschul-Statistik: Arbeitsjahr 2014. www.die-bonn.de/doks/2015-volkshochschul-statistik-36.pdf
- Meisel, K./Mickler, R. (2015): PIAAC: Konsequenzen für Bildungspolitik und Praxis der Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* H. 2, S. 205-221
- Meisel, K./Sgodda, R. (2018): Betriebliche und verbandliche Personalentwicklung bei unvollendeter Professionalisierung am Beispiel der Münchner Volkshochschule. In: Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden, S. 399-420
- Nittel, D. (2011): Freiberufliche Erwachsenenbildner – Eine neue Pädagogen-Generation?. In: Eckert, T. u. a. (Hrsg.): *Bildung der Generationen*. Wiesbaden, S. 347-359
- Oldenburg, Ray (1989): *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts, and How They Get You Through the Day*. New York
- Reichart, E./Lux, T./Huntemann, H. (2018): *Volkshochschul Statistik 2017*, Bielefeld
- Schäffer, B. (2009): Personalveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen: Generationen – oder Kohortenwechsel. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* H. 2, S. 116-125

- Sucker, J. (2018): Der dritte Ort – Versuch einer Beschreibung. wb-web.de/aktuelles/der-dritte-ort-versuch-einer-beschreibung.html (15.8.2019)
- Thüringer Volkshochschul Verband (2019): 100 Jahre Volkshochschule Thüringen – Herausforderung zu jeder Zeit, Jena
- Volkshochschule Osnabrück (2019): 100 Jahre Volkshochschule. Osnabrück
- Voßkuhle, A. (2019): Der Bildungsauftrag des Grundgesetzes. In: Deutscher Volkshochschul-Verband: 100 Jahre Volkshochschule – Festakt am 13.2.2019 in der Frankfurter Paulskirche. Bonn, S. 16-28
- wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/ressource-42805 (12.8.2019)

Zeit als Ressource der Erwachsenenbildung

Jörg Schwarz

Zusammenfassung

Lern- und Bildungsprozesse benötigen Zeit. Teilnehmende, Professionelle und Organisationen der Erwachsenenbildung investieren Zeit in gelingende Bildungsprozesse, Zeit stellt damit eine zentrale Ressource der Erwachsenenbildung dar. Wird Zeit zunächst als selbst-evidentes Konzept betrachtet, lassen sich vielfältige quantitative empirische Befunde zur Ressource Zeit darlegen. Es muss jedoch hinterfragt werden, inwieweit damit ihre Bedeutung hinlänglich erschlossen werden kann. Daher wird eine sozialwissenschaftliche Perspektive auf Zeit eingeführt und die sich daraus ableitenden analytischen Dimensionen skizziert. Im Ausblick lassen sich schließlich drei zentrale Desiderata für die zukünftige Forschung zu Zeit als einer Ressource der Erwachsenenbildung ableiten.

1. Einleitung: Zeit als Ressource

Zeit als Ressource der Erwachsenenbildung in den Blick zu nehmen, impliziert eine ökonomische Perspektive: Sie wird rekonstruierbar als knappes und damit wertvolles Gut, das für Lern- und Bildungsprozesse eingesetzt werden kann, diesen sogar gleichsam als Produktionsfaktor notwendig zugrundeliegt. Benjamin Franklins Diktum „Time is money“ bringt die Bedeutung von Zeit für die Moderne auf den Punkt und impliziert die Notwendigkeit einer Zeitökonomie: Aus dieser Perspektive werden Fragen nach dem ökonomisch sinnvollen Umgang mit Zeit aufgeworfen, z. B. wie „brachliegende“ Zeitressourcen erschlossen und nutzbar gemacht werden können, wie Vergeudung auszuschließen und ein ressourcenschonender Einsatz zu verwirklichen ist. Aber auch Warnungen vor Ausbeutung, Raubbau oder drohender Erschöpfung der Ressource liegen nahe.

Die Franklinsche Gleichung könnte man aber auch anders aufgreifen: Wie Geld stellt auch Zeit eine gesellschaftliche Institution dar. Die immaterielle Ressource Zeit erlangt erst durch beständige und regelhafte soziale Praktiken des Messens, des Protokollierens, des Standardisierens ihren objektiven Charakter. Indem sie zu Ereignisverläufen der sozialen Wirklichkeit in Beziehung gesetzt wird, erhält sie Bedeutung für das praktische gesellschaftliche Miteinander und wird selbst zur „sozialen Tatsa-

che“. Wenn Zeit als Ressource betrachtet wird, muss auch dieser Aspekt der sozialen Konstruktion der Ressource Zeit berücksichtigt werden.

Der vorliegende Beitrag verhandelt diese beiden Perspektiven auf Zeit als einer Ressource der Erwachsenenbildung. Er fokussiert damit nur einen spezifischen Ausschnitt der vielfältigen Bezüge zwischen Zeit und Bildung (Schmidt-Lauff 2008, 2012, 2018) sowie ihrer empirischen Erforschung. Begreifen wir Zeit zunächst (Kapitel 2) – entsprechend des verbreiteten Alltagsverständnisses – als eine objektiv gegebene, quantitativ messbare Größe, dann stellt sich die Frage nach Umfang und Einsatz dieser Ressource in der Erwachsenenbildung. Zu ihrer Beantwortung können quantitative empirische Daten auf Ebene von Teilnehmenden, Professionellen und Organisationen zu Rate gezogen werden. Dieser Betrachtung von Zeit als einer objektivierten Ressource wird eine Perspektive gegenübergestellt, welche auch die zugrundeliegende Objektivierungsleistung, also die soziale Herstellung der Ressource Zeit theoretisch und empirisch in den Blick nimmt (Kapitel 3). In einem abschließenden Fazit wird vor diesem Hintergrund der zukünftige Forschungsbedarf ausgelotet.

2. Zeit als objektivierter Ressource der Erwachsenenbildung

Als ein objektiviertes Maß und Mittel sozialer Koordination begegnet uns Zeit zu meist als eine unhintergehbare und zwingende Struktur, der unser Alltag unterliegt: Der Tag hat nur 24 Stunden und so stellt sich zeitökonomisch die Frage, wie diese knappe Ressource auf die Vielzahl möglicher Verwendungen aufzuteilen sei. Hier schließen empirisch Zeitverwendungsstudien an: In der letzten Zeitverwendungserhebung des statistischen Bundesamts (Statistisches Bundesamt 2015) wurden in Form einer diary study sämtliche Tagesaktivitäten der Befragten klassifiziert – „Qualifikation/Bildung“ war eine der Hauptkategorien. Insgesamt wurden für Aktivitäten in diesem Bereich täglich durchschnittlich 32 Minuten verausgabt, allerdings führten nur 10,2 % der Befragten überhaupt Bildungsaktivitäten an, dann aber mit hohen Zeitinvestitionen von durchschnittlich 5:17 Std./Tag. Dieser Befund verdankt sich dem Alter der Befragten ab 10 Jahren und entsprechend hohem Beteiligungsgrad an formaler Bildung in Schule und Hochschule. Explizit erfasst wurde aber auch „Weiterbildung außerhalb der Arbeitszeit“¹: Zwar liegt der Schnitt hier bei nur 2 Minuten täglich, dies erklärt sich aber v.a. über den geringen Beteiligungsgrad: Nur 1,7 % der Befragten haben an den drei protokollierten Tagen entsprechende Weiterbildungsaktivitäten ausgeführt, diese verausgabten dann aber 2:15 Std./Tag (Statistisches Bundesamt 2015: 11).

Im Hinblick auf die Programmatik lebenslangen Lernens lohnt zudem ein Blick auf die Altersverteilung der Zeitinvestitionen in Bildungsaktivitäten: Unter den befragten Erwachsenen nutzten 18- bis unter 30-Jährige fast 9 Std./Woche für Bildungsaktivitäten, in der Altersgruppe der 30- bis unter 45-Jährigen immerhin noch etwa 1 Std./Woche. Bei den 45- bis unter 65-Jährigen werden 27 Minuten, bei den über 65-Jährigen gerade noch 10 Minuten aufgebracht (Gönisch 2017: 302). Diese Befunde legen nahe, dass Bildungsaktivitäten v.a. in den ersten Lebensjahrzehnten zum Alltag gehören, während sie im Erwachsenenalter nach wie vor etwas Außerall-

tägliches darstellen. Alltägliches (informelles) Lernen scheint eine untergeordnete Rolle zu spielen: „Für 30- bis 45-Jährige sind Fort- und Weiterbildungen während der Arbeitszeit sowie Kursteilnahmen zur beruflichen und allgemeinen (Weiter-)Bildung die zeitlich bedeutendsten Bildungsaktivitäten“ (Gönisch 2017: 303).

Während time-use-studies einen vermeintlich unmittelbaren und exakten Zugang zur Zeitverwendung für das Lernen im Erwachsenenalter erschließen, muss ihre Interpretation sich der einhergehenden methodischen Schwierigkeiten (etwa der aus relativ kurzen Referenzzeiträumen resultierenden hohen Anzahl von Nicht-Ausübenden, die Rückschlüsse auf die Gesamtpopulation erschwert) bewusst sein (Gönisch 2017, Gershuny 2011). Trotz der höheren Objektivität der Tagebucherafassung kann subjektiven Einschätzungen von Lernenden zu ihrem Zeitaufwand (in Form von Befragungsdaten) eine höhere Validität zukommen (Wingerter 2004).

2.1 Zeit als Ressource von Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung

Der Adult Education Survey (AES) gibt genauere Auskunft über die Zeitverwendung für non-formale Bildungsangebote: Eine einzelne Weiterbildungsaktivität beansprucht durchschnittlich 42 Std., wobei die Werte nicht nur eine erhebliche Streuung aufweisen, sondern zudem nur die reine Unterrichtszeit umfassen. Unter Bezugnahme auf Untersuchungen von Müller und Wenzelmann (2018: 9) lässt sich argumentieren, dass diese aber nur ungefähr zwei Drittel der tatsächlichen Zeitinvestition abbildet, hinzu kommt der Zeitaufwand für Anfahrt, Vor-/Nachbereitung, aber auch Vorinformation, Kursauswahl und Organisation.

Mit durchschnittlich je 1,7 Weiterbildungsaktivitäten investieren Teilnehmende an Weiterbildung in den letzten 12 Monaten also ca. 72 Std., umgerechnet auf alle 18- bis 64-Jährigen bleibt ein Durchschnittswert von 36 Std. pro Kopf (Bilger/Strauß 2017: 36). Im Jahr 2012 lag dieser Wert noch bei 42 Stunden. Da die Durchschnittsdauer der Weiterbildungsaktivitäten ebenso wie die Beteiligungsquote stabil blieben, zeichnet v.a. der Rückgang der Anzahl von Weiterbildungsaktivitäten pro Kopf für diese geringere Zeitinvestition verantwortlich. Dies verweist auf die Bedeutung von Zeitressourcen für die Teilnahmeentscheidung: Als die beiden wichtigsten Hauptursachen für eine Nicht-Teilnahme werden ein Zeitmangel aufgrund beruflicher (39 %) oder familiärer Verpflichtungen (34 %) genannt (Bilger/Käpplinger 2017: 269). Allerdings ist in Rechnung zu stellen, dass Zeitmangel eine ebenso simple wie sozial anerkannte „Schutzbehauptung“ darstellen kann und „Angaben zur Zeit (...) häufig einen vorgeschobenen Charakter für andere, ‚tieferliegende‘ Probleme“ haben (Brödel/Yendell 2008: 19).

2.2 Zeit als Ressource von Professionellen in der Erwachsenenbildung

Vergleichbare quantitative Daten zu zeitlichen Ressourcen der in der Erwachsenenbildung Tätigen liegen bislang nicht vor, einige Hinweise bieten aber die Ergebnisse des WB-Personalmonitors. Relevant ist v.a. die Eigenart der Beschäftigtenstruktur in

der Weiterbildung und die damit einhergehenden Arbeitszeiten (Martin et al. 2016: 83): Bei abhängig Beschäftigten (Typ 1, 27,3 % der Befragten) liegt die mittlere Weiterbildungsarbeitszeit bei 35,4 Std./Woche, bei hauptberuflich Selbstständigen (Typ 2, 15,5 %) beträgt sie 31,3 Std./Woche. In der Gruppe derjenigen, die neben einem Hauptberuf in der Erwachsenenbildung tätig sind (Typ 3, 28,5 %), liegt bei gut zwei Dritteln die Arbeitszeit unter 10 Std./Woche (mittlere Weiterbildungsarbeitszeit: 9,5 Std./Woche). Auch bei jenen, die ohne Hauptberuf nebenberuflich in der Weiterbildung tätig sind (Typ 4, 28,8 %), arbeitet gut die Hälfte unter 10 Std./Woche (mittlere Weiterbildungsarbeitszeit: 12,3 Std./Woche). Während sich diese Zeiten jeweils auf die gesamte Tätigkeit in der Erwachsenenbildung beziehen, sieht der einzelne Honorarvertrag einen durchschnittlichen Tätigkeitsumfang von nur 5,6 Std./Woche vor.

Insgesamt 92 % der Befragten sind mit der vertraglich vereinbarten, immerhin 81 % auch mit der tatsächlich geleisteten Arbeitszeit eher oder sehr zufrieden. Die Unzufriedenheit mit der tatsächlich geleisteten Arbeitszeit ist am stärksten (31 %) verbreitet unter den vertraglich zwischen 10 und 20 Std./Woche Arbeitenden (Martin et al. 2016: 142). Dies könnte darauf hindeuten, dass gerade bei geringem vertraglichen Stundenumfang der Befund greift, dass in der Erwachsenenbildung Tätige eine zunehmende Arbeitsverdichtung wahrnehmen, die sich auch stark auf die Qualität ihrer Arbeit auswirkt (Alfänger/Cywinski/Elias 2014). Insgesamt scheint aber der schiere Umfang der Arbeitszeit motivational weniger bedeutsam als ihre Strukturierung: Für zwei Drittel der Befragten stellte die „Vereinbarkeit mit dem Lebensentwurf“ ein wichtiges Motiv für den Einstieg in die Erwachsenen- und Weiterbildung“ dar (Martin et al. 2016: 134) und tatsächlich zeigt sich eine hohe Zufriedenheit mit der tatsächlichen Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben (Martin et al. 2016: 143).

2.3 Zeit als Ressource in Organisationen in der Erwachsenenbildung

Zwar stellen Zeitressourcen der Beschäftigten eine wesentliche Grundlage für Zeitressourcen von Organisationen dar, hiervon muss jedoch der organisationale Umgang mit Zeit als eine relevante Rahmung der individuellen Zeitnutzung durch die Organisationsmitglieder unterschieden werden (Kahl/Lutzmann 2017). Diese Rahmung beschränkt sich nicht auf explizite und implizite „Anweisungen“ zur Zeitverwendung, vielmehr verwirklichen Weiterbildungsorganisationen z. B. im Zuge der Programm- und Angebotsplanung zeitliche Strukturen, denen Teilnehmende wie Professionelle (von der Einrichtungsleitung bis zur Honorarkraft) unterliegen und die noch auf Ebene des Kursgeschehens Wirkung entfalten. Gleichzeitig sind Organisationen der Erwachsenenbildung ihrerseits auf vielfältige zeitliche Strukturen und Anforderungen des sozialen Umfelds verwiesen (z. B. Nachfragestruktur, Finanzierungsmodalitäten, präferierte Seminarzeiten der Honorarkräfte). Eine Analyse von Zeit in Organisationen der Erwachsenenbildung muss daher sowohl ihre spezifische Eigenzeitlichkeit als relevante Rahmung der sich dort vollziehenden Lehr-Lern-Prozesse untersuchen als auch die ihr zugrundeliegenden Aushandlungsprozesse und Synchronisationsherausforderungen in den Blick nehmen (Franz 2017: 163).

Übergreifende quantitative Daten zum Umfang von und Umgang mit Zeitressourcen in Organisationen der Erwachsenenbildung liegen nicht vor. Solche Befunde könnten immerhin Aufschluss über Unterschiede zwischen verschiedenen Einrichtungstypen oder die Verwendung organisationaler Zeitressourcen für unterschiedliche Aktivitätsbereiche geben. Die Überlegungen zu Zeit in Weiterbildungsorganisationen indizieren aber auch einen Bedarf an theoretischen Perspektiven und empirischen Zugängen, welche temporale Relationen zwischen unterschiedlichen Akteuren innerhalb von Organisationen sowie zwischen Organisationen und ihrer Umwelt komplexitätsangemessen abbilden können.²

Insgesamt darf sich eine Untersuchung von Zeit als einer zentralen Ressource der Erwachsenenbildung jedoch nicht auf den objektivierten Charakter von Zeit beschränken, wie er in Zeitverwendungsuntersuchungen, in der Dauer besuchter Kurse oder der Arbeitszeit zum Ausdruck kommt. So wichtig die quantitative Erfassung dieser Zeitstrukturen ist, so notwendig ist eine sozialwissenschaftlich reflektierte Nutzung des Ressourcenbegriffs, der in der Lage ist, nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität von Zeit für ihren Wert in Rechnung zu stellen.

3. Zeit als sozial hergestellte Ressource in der Erwachsenenbildung

Wenn Zeit bislang als objektivierter Ressource der Erwachsenenbildung betrachtet wurde, so wurde bewusst vernachlässigt, dass sie (auch innerhalb der Erwachsenenbildung) sozial hergestellt wird. Verschiebt man den Fokus von der „astronomical time“ zur „social time“ (Sorokin/Merton 1937), wird deutlich, dass die Vorstellung von Zeit als einer kontinuierlichen, gleichförmigen und unendlich teilbaren Substanz zwar prägend für unser heutiges Alltagsverständnis ist, die Zeitlichkeit der sozialen Realität aber ganz andere Muster zeigt: Sie vollzieht Sprünge, definiert sich über Rhythmen oder verläuft zyklisch, sie vergeht langsam oder schnell und – für die Untersuchung von Zeit als Ressource wesentlich – wir messen ihr kontextspezifische Bedeutung und Wertigkeit bei. Zeit als soziale Konstruktion ist bedeutsam als gesellschaftlicher Koordinationsmechanismus, der sich zudem in spezifischen sozialen Kontexten, in Form je eigener Zeitstrukturen ausdifferenziert (Lewis/Weigert 1981), woraus sich für Individuen wiederum die Herausforderung stetiger Integration bzw. Synchronisation mit ihrer „Eigenzeit“ ableitet (Nowotny 1989). Zeit als ein soziales Konstrukt zu betrachten bedeutet daher keineswegs, ihr die Wirkmächtigkeit in der Alltagspraxis abzusprechen, sondern vielmehr danach zu fragen, wie diese sozial hergestellt und aufrechterhalten wird. Die Institutionalisierung einer Vorstellung von Zeit als objektiv gegebener, substanzieller und knapper Ressource spielt hierbei eine wesentliche Rolle.

Gerade für die Praxistheorien (Reckwitz 2003) stellt Zeit eine zentrale Dimension dar, weil bereits der Kernbegriff der Praxis über Zeitlichkeit definiert ist. Zeit ist gleichsam „Medium“, in dem sich soziale Praxis abspielt, wie auch „Spielball“ dieser Praxis, indem sie in je spezifischer Weise konstruiert und mit Sinn aufgeladen wird. Deshalb erhalten Prozessualität (in der Analyse der Hervorbringung von Praktiken) und Historizität (in der Analyse praktisch hervorgebrachter Strukturen) eine zentrale

Bedeutung für praxistheoretische Forschung. Darüber hinaus eröffnet insbesondere das machtanalytische Begriffsinventar Pierre Bourdieus, welches den Kapitalbegriff aus seiner ökonomistischen Eindimensionalität befreit, konstruktive Anschlussmöglichkeiten für die Rekonstruktion von Zeit als Ressource.

Bourdieu erweitert den Kapitalbegriff, indem er zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital als grundlegende Formen unterscheidet (Bourdieu 1983). Da Kapital als akkumulierte Arbeit begriffen wird, setzt seine Aneignung immer schon Zeitinvestitionen voraus (z. B. Erwerbsarbeit, (Aus-)Bildungszeiten oder Zeit für Beziehungspflege). Der Kapitalbegriff ermöglicht es dann, (ebenfalls Zeit benötigende) Tausch- und Umwandlungsprozesse zwischen Kapitalien und deren (stets umkämpfte und in Wandel befindliche) Wechselkurse zu fokussieren. Zentraler Ort des Austauschs wie des Aushandelns sind soziale Felder, wobei die Kapitalverteilung und die Wertbeimessung auch als Ausdruck von Herrschaftsverhältnissen verstanden werden (zur feldanalytischen Perspektive vgl. ausführlich Schwarz 2016).

Für das Feld der Erwachsenenbildung ist an erster Stelle zu fragen, wie historisch überhaupt Zeitressourcen für Lernen im Erwachsenenalter erschlossen werden konnten. Dabei spielt v.a. das Verhältnis zu anderen Feldern und übergreifenden sozialen Wandlungsprozessen eine wichtige Rolle. So ist z. B. die zunehmende Regulierung von Arbeits- und die Entstehung von Freizeit wesentliche Grundlage für die Entwicklung der Erwachsenenbildung gewesen (Seitter 2010). Auch spezifische Zeitinstitutionen und ihre Verflechtung mit relevanten Bezugsfeldern kommen auf dieser Analyseebene in den Blick, z. B. wie die Ausrichtung des Bildungsurlaubs an etablierten Zeitstrukturen der Erwerbsarbeit symbolische bzw. legitimatorische Profite verspricht (Schwarz/Schmidt-Lauff 2019).

Zweitens lässt sich untersuchen, wie vor dem Hintergrund der temporalen Ordnung des Feldes (spezifische Zeitlichkeiten, Geschwindigkeiten und Rhythmen (Atkinson 2018)) der Ressource Zeit ein bestimmter Wert beimessen wird und wie sich Akteure hinsichtlich ihrer Kapitalausstattung und ihrer Verhandlungspositionen unterscheiden. Das Ausmaß an Zeit, dass in die Begleitung von Bildungsprozessen investiert wird, kann auch als Ausdruck einer bestimmten Feldposition gelesen werden. Hohe Zeitinvestitionen einer Weiterbildungseinrichtung in die Betreuung der Teilnehmenden werden dann als Merkmal „hochwertiger“ Bildungsangebote wahrgenommen. Aber auch für die Teilnehmenden erhalten Zeitinvestition bisweilen einen transzendenten symbolischen Wert, indem der in Zeiteinheiten normierte Ressourceneinsatz zugleich dessen Resultat repräsentiert (etwa wenn die Studierleistung in ECTS-Punkten oder das Ausmaß des in einer Weiterbildung Gelernten in Unterrichtsstunden symbolisiert wird).

Drittens lenkt diese Perspektive den Blick auf praktische Aushandlungsprozesse des Wertes der Ressource Zeit. „Aushandlungsprozesse und Passungsprobleme“ resultieren aus den „Synchronisationsherausforderungen unterschiedlicher Temporalordnungen“ (Seitter 2017: 16), denen Teilnehmende, Professionelle und Organisationen gleichermaßen ausgesetzt sind. Dabei kann an empirische Arbeiten angeknüpft werden, welche die mikrodidaktische Bedeutung von Zeit auf der Grundlage von Unterrichtsvideographien herausarbeiten (Berdelmann 2010, Herrle/Nolda 2010). Wie

sich im konkreten Kursgeschehen etablierende kollektive Zeitpraktiken wiederum mit dem subjektiven Lernzeiterleben der Teilnehmenden verknüpfen, kann mittels der Triangulation teilnehmender Kursbeobachtungen und narrativer Interviews mit Teilnehmenden untersucht werden (Schwarz/Hassinger/Schmidt-Lauff 2020): Hierbei lässt sich dann die Verhandlung unterschiedlicher Zeitinvestitionen und ihrer Wertzumessung durch die Akteure beobachten, z. B. wenn eine Kursleitende eine individuell zu erbringende Lernzeit jenseits der Unterrichtszeit in Höhe von einer Stunde täglich einfordert, diese Stunde für die Teilnehmenden vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebensverhältnisse, temporaler Grundorientierungen und Zeitstrategien aber eine Investition ganz unterschiedlichen Ausmaßes bedeutet.

4. Ausblick: Zukünftiger Forschungsbedarf

Vor dem Hintergrund der diskutierten empirischen Befunde und theoretischen Perspektiven auf Zeit als Ressource der Erwachsenenbildung ist weiterer Forschungsbedarf v.a. in drei Bereichen zu konstatieren: Jenseits der Fortführung quantitativer Untersuchung von Zeit als Ressource der Teilnehmenden gilt es *erstens* stärker auch seitens der Professionellen und der Weiterbildungsorganisationen eine belastbare Datenbasis zum Umgang mit Zeit zu generieren. Auch für die Abstimmung temporaler Muster zwischen Angebots- und Nachfragestrukturen dürfte dies praktische Relevanz entwickeln.

Zweitens gilt es, die soziale Aushandlung spezifischer Zeitlichkeiten in konkreten Praxisvollzügen der Erwachsenenbildung qualitativ eingehender zu erforschen und dabei auch die bildungsbezogenen Effekte unterschiedlicher Zeitstrukturen in den Blick zu nehmen. Insbesondere vor dem Hintergrund der sog. Digitalisierung sollten sowohl Praktiken der Nutzung organisierter und didaktisierter, aber medialisierter und zeitlich flexibilisierter Angebotsformen (z. B. das Absolvieren einer Spanischlektion in einer Sprachlernapp beim Warten auf den Bus) als auch Praktiken des selbstgesteuerten Lernens jenseits der organisierten Erwachsenenbildung systematisch vergleichend untersucht werden.

Drittens schließlich gilt es, die professionelle Reflexivität von Zeit und Zeitlichkeit zu befördern. Erste Ergebnisse eines aktuellen Lehrforschungsprojekts³ deuten darauf hin, dass für Professionelle Zeit als Ressource eine wichtige Rolle spielt und ein gestaltender Umgang mit Zeit für unverzichtbar angesehen wird. Zugleich rekurrieren die Befragten dabei auf Rezeptologien der Zeitplanung und berufspraktisches Erfahrungswissen einerseits, auf ihre vorbewussten, habitualisierten Orientierungen andererseits – kaum jedoch auf eine sozial- und erziehungswissenschaftlich reflektierte Perspektive auf Zeit.

Anmerkungen

- 1 Betriebliche Bildungsaktivitäten (die in der Arbeitszeit stattfinden) wurden hingegen unter der Oberkategorie „Erwerbsarbeit“ subsummiert

- 2 Ohne im Rahmen des vorliegenden Beitrags organisationstheoretische Deutungsangebote auf ihre Potenziale für zeitbezogene Fragestellungen systematisch prüfen zu können, erscheinen v.a. neo-institutionalistische, systemtheoretische und praxistheoretische Zugänge weiterführend, da sie jeweils mikro-, meso- und makroperspektivische Interessen sozialtheoretisch zu verbinden bzw. zu integrieren vermögen.
- 3 Das Lehrforschungsprojekt „Zeit und professionelle Praxis in der Weiterbildung“ im Masterstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der HSU Hamburg untersucht den professionellen Umgang mit Zeit auf der Grundlage vergleichend-rekonstruktiver Analysen von ExpertInneninterviews mit (in unterschiedlichen Funktionen) in der Erwachsenenbildung Tätigen.

Literatur

- Alfänger, Julia; Cywinski, Robert; Elias, Arne (2014): Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen des Weiterbildungspersonals im Wandel – Ergebnisse einer Online-Befragung. In: DIE (Hrsg.): Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld. S. 69–79.
- Atkinson, Will (2018): Time for Bourdieu: Insights and oversights. In: Time & Society. DOI: 10.1177/0961463X17752280.
- Berdelmann, Kathrin (2010): Operieren mit Zeit: Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen. Paderborn.
- Bilger, Frauke; Käßpflinger, Bernd (2017): Barrieren für die Bildungsbeteiligung Erwachsener. In: Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm; Schrader, Josef (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld. S. 265–275.
- Bilger, Frauke; Strauß, Alexandra (2017): Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In: Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm; Schrader, Josef (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld. S. 25–55.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen. S. 183–198.
- Brödel, Rainer; Yendell, Alexander (2008): Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen: NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen. Bielefeld.
- Franz, Melanie (2017): Organisationszeit der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden. S. 159–172.
- Gershuny, Jonathan (2011): Time-use surveys and the measurement of national well-being. Oxford.
- Gönisch, Iris (2017): Lern- und Bildungsaktivitäten im Lebenslauf. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Wie die Zeit vergeht. Wiesbaden.
- Herrle, Matthias und Nolda, Sigrid (2010): Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion. In: Zeitschrift für Pädagogik 56(3). S. 340–354.
- Kahl, Ramona; Lutzmann, Franziska (2017): Zeit für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Ressourcen und Strategien. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden. S. 141–157.
- Lewis, J. David und Weigert, Andrew J. (1981): The Structures and Meanings of Social Time. In: Social Forces 60(2), S.432–462. DOI:10.2307/2578444.
- Martin, Andreas et al. (2016): Das Personal in der Weiterbildung: Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Müller, Norman und Wenzelmann, Felix (2018): Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen für Individuen. Bonn.
- Nowotny, Helga (1989): Eigenzeit: Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls. Frankfurt a. M.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32(4). S. 282–301.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter: interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster.
- Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2012): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2018): Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf und von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden. S. 319–338.
- Schwarz, Jörg (2016): Umkämpfte Professionalität: Eine praxistheoretische Analyse zur Institutionalisierung pädagogischer Praxisformen im Feld der Gründungsberatung. Marburg. DOI: 10.17192/z2016.0940.
- Schwarz, Jörg und Schmidt-Lauff, Sabine (2019, i. E.): (Spät-)Moderne Zeitregime, kollektive Zeitpraktiken und subjektives Lernzeiterleben. In: Dörner, Olaf et al. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen.
- Schwarz, Jörg; Hassinger, Hannah und Schmidt-Lauff, Sabine (2020, i.V.): Subjektives Lernzeiterleben und kollektive Zeitpraktiken in der Erwachsenenbildung: Zur empirischen Rekonstruktion von Zeitmodalitäten in Lern- und Bildungsprozessen. In: Forum Qualitative Sozialforschung.
- Seitter, Wolfgang (2010): Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze. In: Zeitschrift für Pädagogik 56(3). S. 305–316.
- Seitter, Wolfgang (2017): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung: eine Einleitung. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden. S. 9–18.
- Sorokin, Pitirim A. und Merton, Robert K. (1937): Social Time: A Methodological and Functional Analysis. In: American Journal of Sociology 42(5). S. 615–629.
- Statistisches Bundesamt (2015): Zeitverwendungserhebung: Aktivitäten in Stunden und Minuten für ausgewählte Personengruppen. Wiesbaden.
- Wingerter, Christian (2004): Die empirische Erfassung des Lebenslangen Lernens. Eine Methodenuntersuchung unter Verwendung der Zeitbudgeterhebung 2001/2002. In: Wirtschaft und Statistik (10). S. 1156–1166.

Raum als Ressource für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung

Katrin Kraus

Zusammenfassung

Der Beitrag nimmt verschiedene Facetten der Raumbezogenheit der Erwachsenenbildung auf und geht dabei auf vermittelnde und disponierende Tätigkeiten sowie das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung ein. Er zeigt auf der Grundlage eines prozesshaften Raumbegriffs auf, dass Raum als Ressource für die Erwachsenenbildung nicht einfach vorhanden und nutzbar ist, sondern dass er im professionellen Handeln erst konstituiert wird und die Fähigkeit zur Konstitution spezifischer Räume die eigentliche Ressource ist. Zugleich zeigen die verschiedenen Facetten der Raumbezogenheit der Erwachsenenbildung die Komplexität des Phänomens Raum, das körperliche, soziale, physische und symbolisch-kulturelle Aspekte umfasst.

Die folgenden Überlegungen zum Raum als Ressource fokussieren auf nicht-digitale Räume und gehen von der Erwachsenenbildung als einem professionellen pädagogischen Handlungsfeld aus, das disponierende und vermittelnde Tätigkeiten umfasst. Für beide Tätigkeiten fungiert Raum in vielfältiger Weise als Ressource. Beginnend mit der „Körperlichkeit des Lehrens“ über „pädagogische Räume“ und „Häuser der Erwachsenenbildung“ bis zu „Region und Netzwerken“, werden im vorliegenden Beitrag verschiedene Facetten der Ressource Raum für professionelles pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung thematisiert. Dadurch wird eine grundsätzliche „Raumbezogenheit professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung“ deutlich, die zugleich die produktive Ambivalenz dieser Ressource erkennbar macht: Raum hat materielle Komponenten, entsteht aber erst in einem konstitutiven Prozess der Aneignung, der wiederum subjektive, soziale und kulturelle Dimensionen hat – und erst in diesem Aneignungsprozess wird Raum als Ressource für Erwachsenenbildung verfügbar. Die Auseinandersetzung mit dieser konstitutiven Ambivalenz der Ressource Raum rahmt den vorliegenden Beitrag.¹ Sie wird im Intro – Ressourcen, Raum und Aneignung eingeführt und im Schlussteil nochmals aufgenommen. Hier wird sie mit Blick auf die „Raumbezogenheit professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung“ und die im Beitrag dargelegten Raumfacetten sowie in ihrer Beziehung zur Professionalität diskutiert.

1. Intro – Ressourcen, Raum und Aneignung

Das Verständnis vom Raum als einer Ressource für die Erwachsenenbildung nimmt das von Le Boterf (1994) geprägte Verständnis von Kompetenz als „Mobilisierung von Ressourcen“ und ihrer „Orchestrierung im Einsatz“ auf. In diesem Sinne ist professionelle Kompetenz für Le Boterf kein Zustand, sondern ein ressourcenbezogener Prozess. Als notwendige Voraussetzung hierfür betont er wiederum das Vorhandensein mobilisierbarer Ressourcen für das Handeln in der jeweiligen Situation. Diese Ressourcen können in der handelnden Person selbst liegen oder in anderen Aspekten der Situation, ihren Rahmenbedingungen und Beteiligten.

Diese prozesshafte Auffassung der Mobilisierung von Ressourcen im Handeln verbindet sich mit einer prozesshaften Vorstellung vom Raum, der als solcher erst durch Aneignungsprozesse entsteht. Denn Räume sind „untrennbar mit dem handelnden Subjekt verbunden“ (Deinet/Reutlinger 2005, S. 295). Damit ist auch Raum nicht statisch zu verstehen, sondern prozesshaft und an das aneignende Subjekt gebunden. Raum als Ergebnis von Aneignungsprozessen kann damit sowohl als Ressource für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung verstanden als auch als Aufgabe professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung interpretiert werden, diese Ressource bewusst im Rahmen der Tätigkeit über entsprechende Aneignungsprozesse zu erschließen. Denn die Ressource Raum steht nicht einfach zur Nutzung zur Verfügung, sondern entsteht in ihrer spezifischen Qualität als Ressource für die Erwachsenenbildung erst durch Aneignungsprozesse im professionellen Handeln. Dies wird im Folgenden entlang von vier raumbezogenen Perspektiven auf die Erwachsenenbildung dargelegt.

2. Zur Körperlichkeit des Lehrens

Die folgenden Überlegungen gehen von der „Körperlichkeit als aller Raumerfahrung zugrund liegend“ (Rolshoven 2012, S. 161) aus. Der Körper zeichnet sich durch seine Präsenz und seine Relation zu anderen Körpern und Artefakten im Raum aus und zugleich gehen von ihm raumkonstitutive Aneignungsprozesse aus. Dies lässt sich in anschaulicher Weise in konkreten Kurssituationen verdeutlichen, in denen „Veranstaltungsleitende und Teilnehmende zur gleichen Zeit am gleichen Ort körperlich anwesend sind“ (Dinkelaker 2014, S. 142). Die gleichzeitige Anwesenheit ist dabei in gewisser Weise geordnet, d. h. die Körper sind in spezifischer Weise zueinander und zum Inventar positioniert, was zum großen Teil dem gemeinsam geteilten Wissen der Anwesenden über das Setting Kurs und die damit verbundenen Anforderungen an ihr Körperhandeln geschuldet ist. Ferner wird es durch die impliziten Handlungsaufforderungen mitgestaltet, die durch die materiell-symbolische Gestaltung des Kursortes ausgedrückt werden (Kraus 2010, Nolda 2006), oder durch explizierte Aufforderungen, die die Kursleitenden sprachlich oder körperlich zum Ausdruck bringen (Dinkelaker 2014). In diesem Rahmen vollziehen die Anwesenden durch ihre körperliche Präsenz im Raum Erwachsenenbildung performativ und tragen zur Entstehung

von pädagogischen Räumen der Vermittlung und Aneignung bei, indem sie ihre Körper in einer spezifischen Weise zueinander und zu den vorhandenen Artefakten positionieren und so eine Vermittlung und Aneignung von Kursinhalten möglich machen (Kraus 2010).

Kursleitende setzen – bewusst oder unbewusst – ihren eigenen Körper im Raum gezielt ein und versuchen außerdem zur Initiierung und Aufrechterhaltung des Kursgeschehens auf das Körperhandeln der Teilnehmenden Einfluss zu nehmen. Sie agieren dabei im Rahmen von „Einwirkungsstrategien“ (Dinkelaker 2014, S. 149) arrangierend, dirigierend oder sich einfügend aufgrund der Signale der Teilnehmenden, und nutzen ihren Körper für eine direkte „Verkörperung“ von Erwartungen an die Kursteilnehmenden (ebd., S. 151 f.). Außerdem gestalteten sie die jeweiligen Räume in Vorwegnahme und Ermöglichung ihrer Vermittlungstätigkeit (Herrle 2014, Kraus 2010).

Die physische Präsenz und intentionale Einsatzbereitschaft des eigenen Körpers im Raum sowie seine Funktionalität in Bezug auf Stimme, Zeigen, Bewegungen etc. kommt somit im Rahmen des Kursleitungshandelns in Präsenzsituationen zur Geltung und wird damit als Ressource für das erwachsenbildnerische Handeln mobilisiert. Zugleich spielt für das Kursgeschehen die körperliche Anwesenheit der Teilnehmenden eine wesentliche Rolle. Denn die Körperlichkeit der Teilnehmenden in Präsenzveranstaltungen ist ebenfalls ein Aspekt der Konstitution des pädagogischen Raums und zugleich eine Orientierung für das Vermittlungshandeln der Kursleitenden respektive für die Schaffung der Voraussetzungen für die Vermittlung der Kursinhalte (Kraus 2010). Auch die Körperlichkeit der Teilnehmenden wird im Rahmen der Vermittlungstätigkeit bewusst einbezogen. In diesem Sinne stellt körperliche Präsenz von Kursleitenden wie Teilnehmenden in ihrem räumlichen Bezug eine Ressource für das Vermittlungshandeln in der Erwachsenenbildung dar, die von Kursleitenden mobilisiert wird, damit sie den Anforderungen an ihre spezifische Aufgabe in der Kurssituation nachkommen können. Eine Facette der Raumbezogenheit professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung zeigt sich also in der Körperlichkeit des Lehrens in Präsenzveranstaltungen.

3. Der pädagogische Raum vor Ort

Der pädagogische Raum kann aus Sicht von Kursleitenden als eine spezifische Form des sozialen Raums beschrieben werden, der bestimmte Formen des Handelns – eben das Vermittlungshandeln vor Ort – erst ermöglicht (Kraus 2010). Der Sozialraum wird dabei nicht territorial verstanden, sondern basierend auf dem Verständnis von „Sozialräumlichkeit“ als Prozess sozialer Konstruktion räumlicher Zusammenhänge“ (Reutlinger et al. 2005, S. 11 f.). Insofern zielen Kursleitende im Rahmen ihrer Tätigkeit in Kursen vor Ort zunächst darauf, diesen pädagogischen Raum als spezifischen „Handlungsraum von Kursleitenden“ (Kraus/Meyer 2015) entstehen zu lassen. Sie beziehen dabei sowohl die materiellen Ressourcen vor Ort ein wie auch die ebenfalls anwesenden Teilnehmenden und agieren sowohl raumbezogen wie

sprachlich-kommunikativ (ebd.) und schaffen so parallel zum Kursgeschehen die Voraussetzung für seinen Vollzug.

Der Begriff des „pädagogischen Raums“ verweist zudem auf das doppelte Aneignungsverhältnis in Bezug auf die Ressource Raum in der Erwachsenenbildung, das sich ausgehend von Kades Überlegungen zu „Aneignungsverhältnissen diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung“ (1993) darlegen lässt. In der Erwachsenenbildung geht es um die Gestaltung von Aneignungsverhältnissen von Welt, die speziell zu diesem Zweck als Inhalt eines Lehr-Lern-Prozesses aufbereitet wird. Kade bezeichnet die Erwachsenenbildung in diesem Sinne als „gesellschaftliche Institutionalisierung von Aneignungsverhältnissen“ (ebd., S. 391). Dies bedeutet mit Blick auf das professionelle pädagogische Handeln, dass das Vermittlungshandeln als professionelle Tätigkeit auf die Ermöglichung der Aneignung von Inhalten durch die Teilnehmenden ausgerichtet ist. Dies hat – verbunden mit einem sozialräumlichen Verständnis von Räumen, in denen dies geschieht –, wiederum zur Voraussetzung, dass diese Orte von Kursleitenden als Orte der Vermittlungstätigkeit angeeignet werden, damit sich der Prozesse der Vermittlung mit dem Ziel der Aneignung von Inhalten durch die Teilnehmenden dort vollziehen kann. Entsprechend müssen diese Orte auch von Teilnehmenden wiederum als Orte der Aneignung dieser Inhalte angeeignet werden, damit sich Aneignungsprozesse auf der Ebene der Inhalte vollziehen können. Diese spezifische Raumaneignung durch die Teilnehmenden ist wiederum Teil der Zielperspektive der professionellen Vermittlungstätigkeit, auch wenn sie schlussendlich – wie die Aneignung von Inhalten – nur von den Teilnehmenden selbst vollzogen werden kann. Das doppelte Aneignungsverhältnis in der Erwachsenenbildung zeigt sich also darin, dass eine spezifische, auf Vermittlung respektive Aneignung von Inhalten bezogene Raumaneignung Voraussetzung für die Vermittlung und Aneignung von Inhalten ist, wobei diese Prozesse nicht konsekutiv, sondern integriert vonstattengehen.

Ein pädagogischer Raum der Vermittlung und Aneignung von Inhalten entsteht also über die Aneignung von Orten als spezifische Orte der Vermittlung und Aneignung. Zu unterscheiden sind dabei lebensweltliche Orte, die – virtuell oder physisch, in Gesellschaft von anderen oder alleine – als Lernorte angeeignet werden, von intentionalen Lernorten, die als solche ausgewiesen und gestaltet sind. In beiden Fällen wird der entsprechende Ort erst zu einem Ort des Lernens und der Bildung, wenn er als solcher von den Lernenden zum Zwecke des Lernens angeeignet wird. Während sich bei den nicht-intentionalen Lernorten eine Passung der Konstellationen am jeweiligen Ort zufällig ergibt, wird sie bei den intentionalen Lernorten bewusst gestaltet (Kraus 2015). Die soziale wie symbolisch-materielle Gestaltung von physischen (oder digitalen) Lernumgebungen durch erwachsenenbildnerisches Handeln stellt einen bewussten Akt der Schaffung von Voraussetzungen für die Aneignung von Orten zur Aneignung von Inhalten dar – und ist damit ein zentraler Aspekt der Raumbezogenheit professioneller Vermittlungstätigkeit in der Erwachsenenbildung.

4. Häuser der Erwachsenenbildung – der gebaute Raum

Die Erwachsenenbildung hat sich in Deutschland in einer wichtigen Konstitutionsphase Anfang des 20. Jahrhundert unter anderem über die spezifische Form der Arbeitsgemeinschaft als eigene Form des pädagogischen Handelns positioniert. Die Abgrenzungsfigur war dabei die „Alte Richtung“ als vorherige Form der Erwachsenenbildung mit ihrer – in der Sicht der Neuen Richtung – direktiven und linearen Art der Darbietung von Wissen an eine „Hörerschaft“ oder „Leserschaft“. Die Arbeitsgemeinschaft wurde in Abgrenzung dazu als Form der bildenden Begegnung von Erwachsenen verstanden, die dem Lernen Erwachsener wesentlich zuträglicher sei und ihren Bildungsbedürfnissen besser entspreche. An die Vorstellung einer spezifischen und konstitutiven Form der Erwachsenenbildung, die die „Neue Richtung“ der Erwachsenenbildung Anfang des 20. Jahrhunderts vertrat, knüpfte die Erwachsenenbildung in der Dekade der bundesrepublikanischen Bildungsreform zu Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wieder an und betonte die Besonderheit der Erwachsenenbildung. Abgrenzungsfigur waren hier nun vor allem die schulischen Formen der Wissensvermittlung an Kinder und Jugendliche, die auch von der Tatsache motiviert waren, dass Veranstaltungen der Erwachsenenbildung häufig zur Zweitnutzung von Schulhäusern in den Abendstunden dort untergebracht wurden, was als Behinderung und Einschränkung erlebt und verstanden wurde. Dies führte zu dem starken – und von Pöggeler (1959) prominent geführten – Argument, dass es „Eigene Häuser der Erwachsenenbildung“ brauche, die in ihrer baulichen Ausstattung den Anforderungen der Erwachsenenbildung entsprechen müssten und diese damit eigentlich erst ermöglichten. Diese Gedanken fanden auch in den wenigen, in dieser Zeit tatsächlich eigens für die Erwachsenenbildung errichteten Gebäuden ihren Ausdruck, z. B. in der 1946 in Marl eröffneten Volkshochschule, die mit der „insel“ 1955 ein eigenes, neues Gebäude beziehen konnte (vgl. Brack 2003).

Der Kern dieses Arguments zeigt sich im Verständnis von der baulichen Umgebung als Ressource für den Vollzug von Erwachsenenbildung: Durch die entsprechende (innen)architektonische Gestaltung und Infrastruktur sollen die Voraussetzungen geschaffen werden, damit bestimmte soziale Formen der Vermittlung und Aneignung sowie bildende Begegnungen möglich werden (vgl. z. B. Stang 2019), d. h. der bauliche Raum wird hier als Ressource für die Konstitution eines pädagogischen Raums im oben skizzierten sozialräumlichen Verständnis verstanden. Diese Sichtweise rekurriert insbesondere auf die „Teilnehmendenorientierung“ als konstitutives Element des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung. Zugleich stellen „eigene Häuser der Erwachsenenbildung“ auch im klassischen Sinne der Verfügbarkeit geeigneten Lokalitäten für die Durchführung von Präsenzveranstaltungen eine Ressource dar, die im Rahmen des Planungshandelns erschlossen, ausgewählt und allenfalls auch eingerichtet wird. Und nicht zuletzt spielt auch die Erreichbarkeit von Durchführungsorten eine wichtige Rolle, denn Erwachsenenbildung beruht – in den meisten Fällen – auf der Freiwilligkeit der Teilnahme, kommt also nur zustande, wenn sich die Teilnehmenden anmelden und vor Ort einfinden. Dafür spielen Fragen einer ge-

ographischen Erreichbarkeit ebenso eine Rolle wie Fragen von sozial-habitueller Nähe oder Distanz (Bremer et al. 2015).

Nolda zeigt in ihren Analysen von Programmen der Erwachsenenbildung eine weitere Facette des gebauten Raums als Ressource der Erwachsenenbildung auf, der weniger auf der interaktiven Ebene vor Ort liegt als vielmehr auf der Ebene der Repräsentation und damit im weitesten Sinne auch der Gewinnung von Teilnehmenden über ein baulich repräsentiertes Selbstverständnis (Nolda 2015). Insofern Bildungseinrichtungen über eigene Gebäude verfügen, nutzen sie diese auch im Rahmen der Werbung für ihre Veranstaltungen und inszenieren sie in der Darstellung so, dass sie das gewünschte Selbstbild repräsentieren (ebd.). Hier wird „Raumrepräsentation als Mittel der Selbstdarstellung“ (ebd., S. 101) also bewusst eingesetzt. Diese Sichtweise rekurriert insbesondere auf die „Freiwilligkeit der Teilnahme“ als konstitutives Element im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung.

Der „gebaute Raum“ erweist sich also als Ressource für die Erwachsenenbildung, die nicht nur als Ressource für das pädagogische Handeln in der Erwachsenenbildung relevant ist, sondern auch für das professionelle Selbstverständnis. Die Raumbezogenheit der Erwachsenenbildung steht in dieser Perspektive also über den Handlungsvollzug hinaus auch in enger Verbindung mit zentralen Elementen des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung.

5. Regionalität und Netzwerke als „räumliche Gebilde“

Eine weitere Facette der Ressource Raum zeigt sich in ihrer Bedeutung für die „disponierenden Tätigkeiten“. Bernhard-Skala nimmt in seinen Arbeiten hierzu mit dem Begriff der „Regionalisierung“ auf Werlens handlungsorientierte Geografie Bezug und verdeutlicht in seiner Untersuchung, dass die „Tätigkeiten des Planens, Koordinierens und Steuerns von Bildungsmöglichkeiten“ (Bernhard-Skala 2019) raumbezogene wie raumkonstituierende Elemente aufweisen. Er stellt fest, „dass Organisationen ihre Regionen in dreifacher Hinsicht (re-)produzieren: administrativ-territorial als Zuständigkeit, physisch als Markt oder Einzugsgebiet und inhaltlich-interpretativ als Deutung physischer Gegebenheiten“ (Bernhard-Skala 2019). Es zeigt sich in diesen Ergebnissen, dass die Region als relevante Planungsdimension in der Erwachsenenbildung durch das Planungshandeln der Beteiligten in Akten der Bezugnahme, Bedeutungsgebung und Interpretation konstituiert und nicht als administrativ-territoriale Einheit einfach vorgefunden.

Zugleich zeigen Arbeiten zu Netzwerken auf, dass diese Form räumlich-sozialer Gebilde zwischen Organisationen für das Planungshandeln eine große Rolle spielt (vgl. Dollhausen et al. 2013).² „Netzwerken“ als aktives Herstellen dieses „Zwischenraums“ zwischen den Organisationen stellt folgerichtig einen wichtigen Aspekt in der Tätigkeit von Erwachsenenbildner/innen dar, die in planenden Tätigkeiten verantwortlich sind (vgl. Jütte 2003). Das Netzwerk als räumliches Gebilde – das Netzwerkanalysen in der Regel über Punkte und die Intensität der Interaktion diese Punkte miteinander auch graphisch als räumliches Gebilde verdeutlichen können – stellt somit eine wichtige Ressource für das Planungshandeln auf der Ebene der Organisa-

tion dar. Denn die Verbindung zu den „anderen Punkten“ im Netzwerk oder die Ergänzung von weiteren Punkten im eigenen Netzwerk sorgt dafür, dass Themen erschlossen werden können, dass eine relevante Nachfrage generieren werden kann, dass geeignete – und auch spezielle – Räume als Kurslokale zur Verfügung stehen, dass interessante Referentinnen gefunden und gewonnen werden können, gute graphische Umsetzungen für Aufmerksamkeit sorgen oder über Kooperationen Teilnehmende angesprochen und Synergien genutzt werden können (vgl. Jütte 2002). Der Bezug auf Netzwerke stellt über das relativ neue Verb „netzwerken“ zugleich sehr deutlich heraus, dass diese Ressource nicht einfach zur Verfügung steht, sondern aktiv geschaffen und gepflegt werden muss, damit ein Netzwerk als Ressource für die Erwachsenenbildung zur Verfügung steht.

Auch mit dem Blick auf die disponierenden Tätigkeiten kann man also festhalten, dass die für diese Tätigkeiten wichtige Ressource Raum erst im Handeln in der Erwachsenenbildung selbst entsteht, also zugleich Aufgabe und Ressource professionellen Handelns ist.

6. Raumbezogenheit der Erwachsenenbildung – Fazit

In den verschiedenen Facetten, die im Beitrag ausgeleuchtet wurden, zeigt sich deutlich, dass „Raum“ in seinen je spezifischen Ausprägungen einerseits eine im erwachsenenbildnerischen Handeln zu mobilisierende Ressource und andererseits ihre Schaffung Teil der Aufgaben professionellen erwachsenenbildnerischen Handelns ist. Die Lehrtätigkeit im engeren Sinne, die Vermittlung und Aneignung von Inhalten, disponierende Tätigkeiten sowie auch Aspekte des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung weisen eine je spezifische Raumbezogenheit auf. In den erwähnten erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten werden spezifische Räume konstituiert, die wiederum für diese Tätigkeiten notwendig sind. Der Raum ist daher nicht einfach als Ressource für Erwachsenenbildung vorhanden, vielmehr ist die Fähigkeit zur Konstitution eines je spezifischen Raums entscheidend für das erfolgreiche Handeln in der Erwachsenenbildung. Die Fähigkeit zur Konstitution von Räumen, die der vielfältigen Raumbezogenheit der Erwachsenenbildung gerecht werden, erweist sich somit als eigentliche Ressource.

Im Anschluss an das eingangs erwähnte Grundverständnis von Le Boterf kann man allerdings formulieren, dass auch professionelles erwachsenenbildnerische Handeln auf spezifischen Ressourcen basiert und Raum respektive die Fähigkeit zur Raumkonstitution eine von diesen Ressourcen ist. Diese Ressource gilt es situativ im professionellen Handeln zu mobilisieren und folglich als Aspekt von Professionalisierung in der Erwachsenenbildung aufzunehmen. Es kommt also darauf an, die vielfältige Raumbezogenheit der Erwachsenenbildung in ihren verschiedenen Facetten stärker in den Blick zu nehmen. Das bedeutet von den verschiedenen Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung ausgehend die Raumbezogenheit des jeweiligen Handlungsaspekts stärker zu thematisieren – konzeptionell, empirisch und theoretisch.

Darüber hinaus stellt sich die Frage nach den Entwicklungsmöglichkeiten der hierfür notwendigen Fähigkeiten. Dies bedingt zunächst eine Schärfung des Bewusst-

seins für die zentrale Bedeutung der Schaffung und Mobilisierung der Ressource Raum mit ihren verschiedenen Facetten im erwachsenenbildnerischen Handeln. Die Mobilisierung von (räumlichen) Ressourcen ist ein Element von individueller Professionalität, dessen Aufbau jedoch nicht ohne den Rahmen einer Profession erfolgen kann, die den entsprechenden Ressourcen für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung die notwendige Bedeutung beimisst. In der Verständigung über ein professionelles Allgemeines in verschiedenen Handlungsaspekten und Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung (Dewe 1996) muss folglich die Raumbezogenheit aufgenommen werden.

Schließlich zeigen die verschiedenen Aspekte der Raumbezogenheit der Erwachsenenbildung auch, dass der Raum als Ressource selbst verschiedene Dimensionen hat – der soziale Raum mit Bezug zu Körper und sozialem Geschehen, der gebaute Raum als Architektur und entsprechend ausgestattete Kurslokale und der imaginierte Raum von Repräsentationen und Planungen. Alle drei Dimensionen spielen in Bezug auf die Ressource Raum in der Erwachsenenbildung eine Rolle und in diesem Verständnis spiegelt sich zugleich ein raumtheoretisches Verständnis, das beispielsweise Lefebvre (1974/1991) mit dem wahrgenommenen, dem gedachten und dem gelebten Raum oder Muchow (1935/2012) mit dem Raum, der gelebt und erlebt wird respektive in dem man lebt, ausdifferenziert haben. Ihnen ging es dabei um eine theoretische Position, die den Raum nicht auf eine dieser Dimensionen verkürzt, da er selbst ein komplexes Phänomen darstellt, bei dem die verschiedenen Aspekte miteinander verbunden sind und das zudem eng mit gesellschaftlichen Strukturen verbunden ist. Neben der Prozessdimension des Raums, die in den handlungstheoretischen Überlegungen zum Raum im Vordergrund steht, muss daher auch der Komplexität des Phänomens Raum Rechnung getragen werden, wenn Raum respektive seine Konstitution als Ressource für Erwachsenenbildung thematisiert wird.

Anmerkungen

- 1 Es ist davon auszugehen, dass die Ressource Raum in derselben Ambivalenz auch für das professionelle Handeln in anderen (pädagogischen) Handlungsfeldern Geltung hat. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung. Inwiefern sie exemplarisch auch für das professionelle Handeln in anderen (pädagogischen) Feldern sind, müsste in vergleichender Perspektive geprüft werden (vgl. zu diesem Ansatz z. B. Nittel et al. 2014).
- 2 In ähnlicher Weise ist die von der UNESCO lancierte Initiative der Learning Cities konzipiert und stellt hierbei das Zusammenwirken verschiedener Akteure im städtischen Kontext ins Zentrum. Die UNESCO geht davon aus, dass Städte in verschiedener Hinsicht das „Lebenslange Lernen für alle“ fördern können und zu den zentralen Akteuren gehören, die die Umsetzung dieses Ziels ermöglichen können (vgl. uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities).

Literatur

- Bernhard-Skala, Christian (2019): Unterhalb der Netzwerke. Anbieterorganisation von Erwachsenenbildung als ProduzentInnen von Region. In: Magazin Erwachsenenbildung.at 13, 9 S. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166642
- Brack, Ulrich (2003): Erwachsenenbildung in ihrer Breite und Vielfalt. Am Beispiel Marl und der Person Bert Donnepp. In: Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Hg. von Paul Ciupke, Bernd Faulenbach, Franz-Josef Jelic und Norbert Reichling. Essen. S. 143-152.
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Wagner, Farina (2015): Sozialraumorientierung und „Bildungsferne“. In: Erwachsenenbildung und Raum. Hg. von Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch und Richard Stang. Bielefeld. S. 105-116.
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (2005): Aneignung. In: Kessel, Fabian u. a. (Hg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden. 295-312
- Dewe, Bernd (1996): Das Professionswissen des Weiterbildners. In: Pädagogische Professionalität. Hg. von Arno Combe und Werner Helsper. Frankfurt. S. 714-757.
- Dinkelaker, Jörg (2014): Körper im Raum. In: Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Hg. von Jochen Kade, Sigrid Nolda, Jörg Dinkelaker und Matthias Herrle. Stuttgart. S. 143-155.
- Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2013): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden.
- Herrle, Matthias (2014). Raumgestalten. In: Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Hg. von Jochen Kade, Sigrid Nolda, Jörg Dinkelaker und Matthias Herrle. Stuttgart. S. 73-94.
- Jütte, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld.
- Jütte, Wolfgang (2003): Vernetzung als professionelle Handlungsressource. In: Grenzen überschreiten – Netze bilden. Hg. von Andrea Egger-Riedmüller. Wien. S. 31-34.
- Jütte, Wolfgang (2005): Methodische Überlegungen zu Netzwerkanalysen. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 28 (2), S. 41-50.
- Kade, Jochen (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. Zeitschrift für Pädagogik (3). S. 392-408.
- Kraus, Katrin (2010): Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2). S. 46-55.
- Kraus, Katrin (2015): Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. In: Erwachsenenbildung und Raum. Hg. von Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch und Richard Stang. Bielefeld. S. 41-53.
- Kraus, Katrin/Meyer, Niko (2015): Handlungsräume von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung. Eine empirische Rekonstruktion zur Vermittlungstätigkeit und ihren Bedingungen. In: Erwachsenenbildung und Raum. Hg. von Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch und Richard Stang. Bielefeld. S. 143-154.
- Lefebvre, Henri (1974/1991): The Production of Space. Oxford.
- Le Boterf, Guy (1994): De la compétence, Essai sur un attracteur étrange, Paris.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich. (1935/2012). Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausgabe herausgegeben von Imbke Behnken und Michael-Sebastian Honig. Weinheim.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim.
- Nolda, Sigrid (2006): Pädagogische Raumaneignung. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (2). S. 313-334.

- Nolda, Sigrid (2015): Dynamische Statik. Gebäudedarstellungen und ihre Transformation in Werbematerialien der Erwachsenenbildung. In: *Erwachsenenbildung und Raum*. Hg. von Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch und Richard Stang: Bielefeld. S. 93-104.
- Pöggeler, Franz (1959): „Neue Häuser der Erwachsenenbildung“. Ratingen bei Düsseldorf.
- Reutlinger, Christian/Kessl, Fabian/Maurer, Susanne (2005): Die Rede vom Sozialraum – eine Einleitung. In: *Handbuch Sozialraum*. Hg. von Fabian Kessl, Christian Reutlinger, Susanne Maurer und Oliver Frey. Wiesbaden. S. 11-27.
- Rolshoven, Johanne (2012): Zwischen den Dingen: Der Raum. Das dynamische Raumverständnis der empirischen Kulturwissenschaft. In: *Schweizerisches Archiv für Volkskunde* (108). S. 156-169
- Stang, Richard (2019): Auf der Suche nach der „atmenden Raumstruktur“. Historische Betrachtungen zu Diskursen über Lern- und Bildungsräume. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 13 (2019) 35-36, 8 S. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166610

Das Personal als Ressource der Erwachsenenbildung/Weiterbildung:

Ein systematisches Review über das Zusammenwirken unterschiedlicher Personalgruppen

Annika Goeze, Franziska Stodolka

Zusammenfassung

Das Personal als Ressource der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) ist ein Dauertopos der EB/WB-Forschung seit ihren Anfängen. Dabei ist für die organisierte EB/WB konstitutiv, dass sie regelmäßig arbeitsteilig, durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Personalgruppen, zustande kommt. Der vorliegende Artikel fragt danach, welche erwachsenenbildungswissenschaftliche Literatur und Erkenntnisse es zu diesem Zusammenwirken im deutschsprachigen Raum gibt. Hierzu wurde ein systematisches Literatur-Review durchgeführt. Die Ergebnisse werden in Form eines kartographischen Überblicks sowie einer inhaltlichen Zusammenschau publikationsübergreifender empirischer Befundlagen präsentiert.

1. Das Personal der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und sein Zusammenwirken – Ausgangslage und Zielsetzung des Artikels

Das Personal als wesentliche Ressource der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) ist ein Dauertopos der EB/WB-Forschung seit ihren Anfängen – zu Recht, denn noch stärker als bei anderen Ressourcen wie z. B. finanziellen Mitteln oder Räumen ist das Personal die *conditio sine qua non* organisierter EB/WB und wie vielfältig in der Literatur betont „von kaum zu überschätzender Bedeutung“ (Filla & Gruber 2016, S. 3). Auch aus der Sicht der Teilnehmenden liegt in der Lehrperson – um gleich eine zentrale Personalgruppe zu benennen – neben der Angebotsvielfalt *das* zentrale Qualitätskriterium bei der Entscheidung für ein Weiterbildungsangebot, erst danach rangieren z. B. Preis und Örtlichkeit (Loibl 2003, S. 83 ff.).

Zwei weithin geteilte Konstitutive der EB/WB bilden den Ausgangspunkt dieses Aufsatzes. Die erste Grundannahme lautet vor dem obigen Hintergrund verallgemeinernd formuliert: Mit der „Ressource Personal“ steht und fällt die Qualität der

EB/WB. Wobei mit Ressource eine Quelle, ein Mittel, ein Potential gemeint sein soll, das „den Erfolg einer Unternehmung (...) zu erklären“ (Bresser 2004, S. 1270) vermag und dessen entscheidender Faktor daher ihre Brauchbarkeit ist, d. h. neben ihrem Vorhandensein vor allem ihre Verfügbarkeit und Wirksamkeit (Martin 2003, S. 5 f.). Zweitens ist für die EB/WB und ihre Angebote konstitutiv, dass sie regelmäßig hochgradig arbeitsteilig zustande kommt (Schrader 2001), durch das konkrete Zusammenwirken unterschiedlicher Personalgruppen: Leitungspersonen, planend-disponierend tätiges Personal, Verwaltungsmitarbeitende, Lehrende und Beratende (wobei die beiden Letzteren zumeist nicht genuine Mitglieder der Organisation sind). Den derzeit breitesten Überblick über dieses Personal, seine Demographie, Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Tätigkeitsprofile, Einstellungen und Motive zur Tätigkeit in der Weiterbildung gibt der *wb-personalmonitor* (2016). Die Studie erhebt „erstmal den Anspruch, repräsentative Daten zum Personal in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (ebd., S. 9) zu liefern und berichtet von „691.000 hier tätigen Personen insgesamt, darunter ca. 530.000 Lehrkräften“ wobei „die betriebliche Weiterbildung bisher noch nicht annähernd vollständig erfasst“ ist (ebd., S. 50). Ca. 240.000 abhängige Beschäftigungsverhältnisse – die typische Beschäftigungsform bei Leitungspersonen, dem planend-disponierend tätigen Personal und Verwaltungsmitarbeitenden – existierten im Erhebungsjahr 2014 gegenüber mehr als 1,1 Millionen Honorarverträgen und Ehrenämtern. Dabei kommt den Honorartätigkeiten – der überwiegenden Beschäftigungsform der Lehrenden – mit rund 950.000 eine herausgehobene Bedeutung zu (ebd.). Diese Zahlen können hier nur andeuten, in welchen Ausmaßen und Verhältnissen EB/WB arbeitsteilig erbracht wird. In einem weiteren Verständnis könnte man zu den personellen Ressourcen der EB/WB auch – weniger gut zu beziffernde – Forschende und weiterbildungsrelevante Funktionsträger und -trägerinnen aus Politik, Bildungsadministration und Verbänden hinzuzählen, da auch sie zur fortlaufenden Existenz der EB/WB beitragen.

Während einzelne Personalgruppen im Zuge des Professionalisierungsdiskurses schon seit langem (z. B. hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende) bzw. in den letzten Jahren verstärkt (Lehrende) *für sich genommen* im Fokus umfangreicher empirischer Forschung der Erwachsenenbildungswissenschaft stehen, lässt sich dies *auf der Individualebene*⁴ des konkreten Zusammenwirkens an den Interaktionsschnittstellen dieser unterschiedlichen Personalgruppen *miteinander* so nicht konstatieren (Goeze & Schneider 2014; von Hippel 2010; Schneider i. E.). Wenn EB/WB „als Unternehmung“ aber insgesamt wirksam gelingen und sich professionalisieren will, muss genau dieses gezielte Zusammenwirken der verschiedenen Personalressourcen auf der alltäglichen Handlungsebene gelingen. Denn laufend „besteht die Notwendigkeit, sich abzustimmen, um unter Interdependenzbedingungen gemeinsam WB als Leistung zu erstellen“ (von Hippel & Röbel 2016, S. 62). Schon 1985 konstatierte das „Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter der Volkshochschule“, dass „die Wirksamkeit einer VHS nach außen nicht zuletzt von der Reibungslosigkeit der internen Zusammenarbeit abhängt“ (PAS-DVV 1985, S. 20.007). Es steht und fällt also die Qualität der EB/WB auch mit der (nicht) gelingenden Zusammenarbeit zwi-

schen verschiedenen Personalgruppen, d. h. der konkreten Ausgestaltung von Interaktionsschnittstellen.

Diese Ausgestaltungen als „Schlüsselsituationen“ (Bastian 2002, S. 91) der EB/WB zu analysieren, verspricht praktisch ebenso relevant zu sein wie wissenschaftlich lohnend. Denn diese Analysen können als Ergänzung zum Professionalisierungsforschungsdiskurs verstanden werden, als Zusammenführung von je personengruppenspezifisch getrennten Teildiskursen. Zudem bearbeiten sie unter der Perspektive der Handlungskoordination ein Forschungsdesiderat. Denn obwohl „in der Governance-Perspektive soziale – d. h. überindividuelle Akteure – fokussiert werden, sollte die Analyse der individuellen Akteure nicht vernachlässigt werden, da sie es sind, die mit ihren Problemwahrnehmungen und Deutungsmustern handeln“ (von Hippel & Röbel 2016, S. 68 mit Verweis auf Altrichter & Heinrich 2007, S. 57 f.). Angesichts seiner Relevanz überrascht es nicht, dass das Thema der Zusammenarbeit unterschiedlicher EB/WB-Personalgruppen schon früh Aufmerksamkeit erfuhr (z. B. Jung 1980; Tietgens 1984). Bisher ist insgesamt jedoch unklar, zu welchen Zeiten in welchen Ausmaßen welche Schnittstellen wie mit welchen Ergebnissen untersucht wurden.

Vor diesem Hintergrund fragt der vorliegende Artikel, welche erwachsenenbildungswissenschaftliche Literatur und Erkenntnisse es bis dato zu diesem Zusammenwirken an diversen Interaktionsschnittstellen relevanter Personalgruppen, die gemeinsam die EB/WB konstituieren, im deutschsprachigen Raum gibt. Dabei wird ein textgattungsunspezifischer Literatur-Begriff und ein erweiterter Personal-Begriff (s. o.) zugrunde gelegt, der auch (verbands-)politische Funktionsträger und -trägerinnen sowie Forschende inkludiert. Ziel ist ein kartographischer und inhaltlicher Überblick über die einschlägige Literatur bzw. den Forschungsstand, der es erlaubt, mit weiterer Forschung gezielt an bestehendes Wissen anzuknüpfen, aber auch „Neuland“ auszuweisen. Hierzu wurde ein systematisches Literatur-Review durchgeführt.

2. Methodisches Vorgehen des systematischen Reviews

Unter dem Terminus „Systematisches Review“ werden „wissenschaftliche Arbeiten mit dem Ziel der Forschungssynthese“ verstanden, die einen Forschungsüberblick geben, „der im Unterschied zum einfachen narrativen Review sehr viel systematischer und transparenter erfolgt (z. B. präzise Dokumentation aller Einzelschritte der Literaturrecherche, Vorabdefinition von Einschlusskriterien für die zu berücksichtigenden Studien)“ (Döring & Bortz 2016, S. 900), und die den Anspruch erheben, möglichst alle publizierten Studien zu einem Thema zu berücksichtigen (Ressing, Blettner & Klug 2009).

Zu Beginn wurde sich vor dem Hintergrund der spezifischen Verfasstheit der deutschsprachigen EB/WB-Landschaft dafür entschieden, das Review auf die deutschsprachige Diskussion zu begrenzen. Nach einer orientierenden Literatur-Erstsuche unter Einbezug eigener bisheriger Forschungsfeldkenntnisse wurde die benannte Fragestellung für das Review festgelegt; sodann erfolgte eine Festlegung von forschungsfragenrelevanten Suchbegriffen und -kombinationen – inkl. deren

Erweiterung und Validierung an sehr einschlägigen Publikationen der Erstsuche und durch felderfahrene Dritte – sowie von Ein- und Ausschlusskriterien (Ablauf orientiert an Boland, Cherry & Dickson 2017, S. 9). Im Juni und August 2019 fand die Literaturrecherche in der Datenbank „Fachportal Pädagogik“ statt, die laut Homepage „umfangreichste bibliografische Datenbank für das Bildungswesen im deutschsprachigen Raum“. Trotz knapp einer Millionen Nachweise darf nicht davon ausgegangen werden, dass alle hier potentiell einschlägigen Beiträge dort gelistet sind, was die Ausgareichweite eines Reviews limitieren kann. Daher wurden zusätzliche Validierungsschritte zum Literaturcorpus durchgeführt, vgl. unten.

Abbildung 1 zeigt die Suchwortkombinationen, die aus 336 maximal möglichen Kombinationen eines ersten, zweiten und dritten Suchwortes bestehen und im Suchfeld „Freitext“ eingegeben wurden, verbunden jeweils mit einer UND-Verknüpfung. Die Recherche wurde ohne eine Begrenzung der Veröffentlichungsjahre durchgeführt.

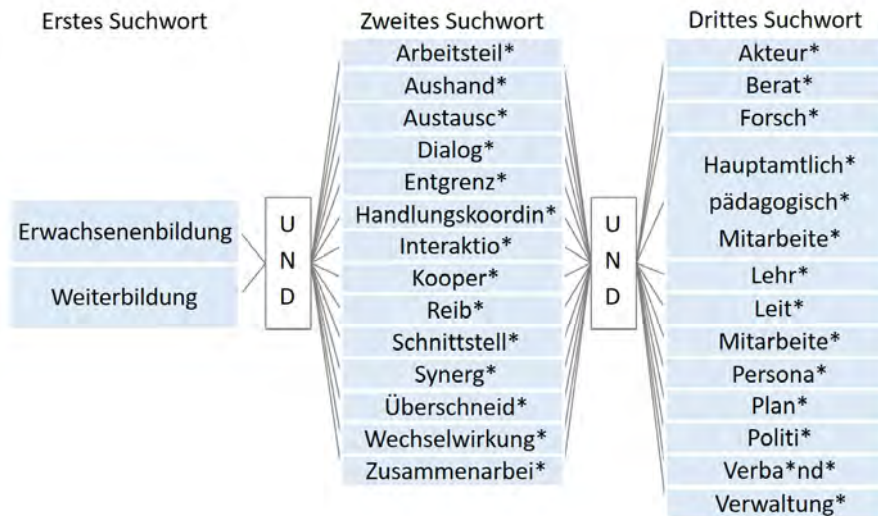


Abbildung 1: 336 realisierte Suchwortkombinationen der Form „Erstes Suchwort UND Zweites Suchwort UND Drittes Suchwort“

Die Datenbankabfragen resultierten in 11.405 Literaturtreffern, nach Entfernen von 6.764 Dubletten verblieben 4.641 Suchergebnisse. Auf Grundlage der Titel, Schlagworte und Abstracts (sofern vorhanden) erfolgte dann die Testung der Ein- und Ausschlusskriterien an einer Stichprobe ($n=242$) durch die Autorinnen. Ihre Beurteilerübereinstimmung lag zunächst bei 99,2 %, mit einem Cohens Kappa von .746. Eine verfeinerte Konkretisierung der Rating-Kriterien (vgl. Tab. 1) führte an einer weiteren Stichprobe ($n=279$) zu einer nochmals verbesserten Übereinstimmung (99,6 %) sowie einem sehr zufriedenstellenden Cohens Kappa von .855 (Wirtz & Caspar 2002, S. 59). Daher wurde das Rating der restlichen Literaturtreffer von einer Autorin beendet

sowie die erste Stichprobe erneut beurteilt. 44 Quellen wurden so in das Textcorpus ein- bzw. 4.597 Literaturfunde ausgeschlossen (1. Reduktion).

	Einschlusskriterium	Ausschlusskriterium
	Beurteilungsbasis: Datenbank-Angaben zu Titel, Schlagworten, Abstract	
Handlungs- bzw. Forschungsfeld	Erwachsenen- und Weiterbildung	andere, z. B. Sozialpädagogik, primärer, sekundärer oder tertiärer Bildungsbereich, Gesundheitswesen
„Schnittstellen“-Referenz	Verweis auf mindestens eine aktiv gestaltete Schnittstelle, z. B. in Form von dialogischem Austausch oder Interaktion	keine aktive Ausgestaltung der Schnittstelle beschrieben, z. B. • Vergleich zweier Personalgruppen hinsichtlich eines oder mehrerer Kriterien • Sammelbände zu Konferenzen, Workshops, Tagungen etc., ohne Analyse der Interaktion von verschiedenen Personalgruppen der EB/WB
„Personalgruppen“-Referenz	mindestens zwei Personalgruppen der EB/WB werden explizit oder implizit genannt	weniger als zwei oder gar keine Personalgruppen der EB/WB werden benannt Analyse auf organisationaler Ebene verbleibend (z. B. im Kontext interorganisationaler Kooperationen)

Tabelle 1: Beurteilungskriterien für den Ein- oder Ausschluss in das zu analysierende Literaturcorpus

Für diese 44 Treffer wurde die Literatur beschafft, um nach Durchsicht der Volltexte erneut über Ein- oder Ausschluss zu entscheiden (2. Reduktion). Ausgeschlossen wurden hierbei bspw. Texte, bei denen erst im Volltext erkennbar war, dass diese vorrangig bei einer Beschreibung auf Ebene der Organisation als Akteur verblieben und keine Analysen zur konkreten Zusammenarbeit der handelnden Personen(gruppen) enthielten; oder Literatur, die das Ergebnis der Zusammenarbeit von Personalgruppen vorstellt, z. B. in Form eines Workshop-Konzepts, ohne dass der konkrete Zusammenarbeitsprozess zum Analysegegenstand gemacht wurde. Nach dieser zweiten Reduktion lagen 14 Quellen vor, die alle drei Einschlusskriterien erfüllten und in Abbildung 2 verortet sind. Zusätzlich sind dort diejenigen Quellen aufgeführt, die aufgrund eigener Forschungsfeldkenntnis bekannt waren und die genannten Einschlusskriterien erfüllen, aber aus Einzelfallgründen nicht im „Fachportal Pädagogik“ geführt waren (z. B. Franz & Scheffel 2017; Schneider i. E.). Die Autorinnen sind sich bewusst, dass die angewandte Such- und Beurteilungsstrategie zur Nicht-Beachtung von solchen Beiträgen geführt haben kann, die zwar durchaus *in Teilen des Volltexts* Bezüge zur Fragestellung aufweisen, aber aufgrund der Angaben zu Titel, Schlagworten und Abstract sich nicht für den Textcorpus qualifizierten (so zunächst Dietsche (2015) und Kil (1998; 2003), die jedoch durch Publikationskennt-

nis der Autorinnen berücksichtigt werden konnten; die Autorinnen danken für Hinweise zu ggf. weiteren „versteckten“ Fundstellen).

Im letzten Schritt wurde eine inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012) der 19 Volltexte durchgeführt hinsichtlich der enthaltenen Informationen u. a. zu den behandelten Personalgruppen, den Forschungsdesigns (bei empirischen Studien) sowie zentralen Aussagen.

3. Ergebnisse: Kartographischer Überblick und publikationsübergreifende Inhalte

Die Ergebnisse des systematischen Reviews zum Zusammenwirken verschiedener Personalgruppen der EB/WB an diversen Interaktionsschnittstellen werden unter zwei Perspektiven entfaltet: Zum einen in Form eines *kartographischen Überblicks über den Literatur- und Forschungsstand zu Interaktionsschnittstellen zwischen Personalgruppen der EB/WB*, zum anderen in Form einer *inhaltlichen Zusammenschau ausgewählter publikationsübergreifender empirischer Befundlagen*.

Blickt man mit der Frage, zu welchen Zeiten in welchen Ausmaßen welche Schnittstellen wie untersucht wurden (s. oben) auf Abbildung 2, so fällt auf, dass Schnittstelleninteraktionen mit Planenden in ihrer mesoebenen-spezifischen „Sandwich“-Position – nicht überraschend – die meiste forschersiche Beachtung auf sich ziehen (95 % der gefundenen Schnittstellenanalysen beziehen sich (zumindest auch) auf involvierte Planende).

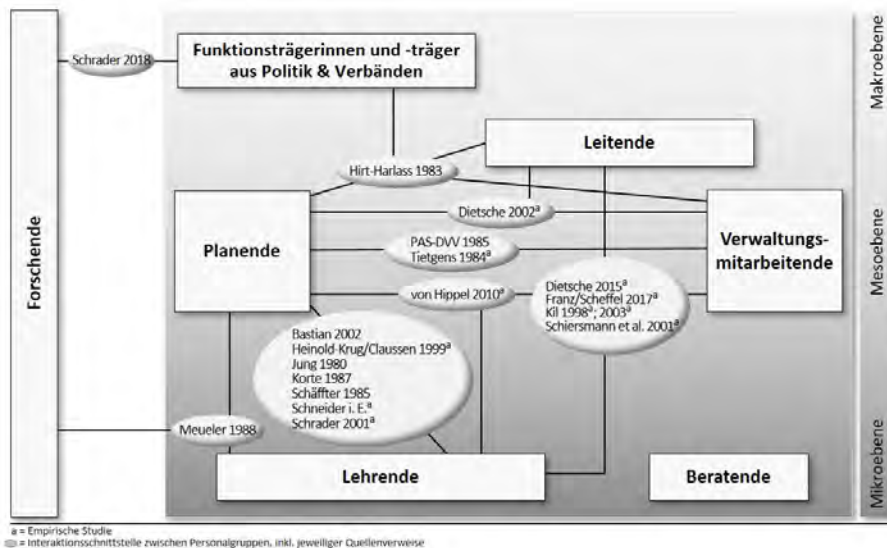


Abbildung 2: Kartographischer Überblick über den Literatur- und Forschungsstand zu Interaktionsschnittstellen zwischen Personalgruppen der EB/WB

Während der wissenschaftliche Diskurs über Schnittstelleninteraktionen unterschiedlicher Personalgruppen der EB anfänglich überwiegend Planende und Verwaltende bzw. Planende und Kursleitende fokussierte, konzentrierte sich mit der Zeit ein weiterer Teil des Forschungsinteresses auf die Schnittstelleninteraktionen zwischen mehr als zwei Personalgruppen. Das Kartographieren lässt jedoch auch „blinde Flecke“ deutlich werden: So machen die Forschenden selbst ihre Schnittstelleninteraktionen mit dem Handlungsfeld kaum zum Analysegegenstand (gefundene Ausnahmen: Meueler 1988; Schrader 2018); die Schnittstelleninteraktionen mit den zumeist freiberuflichen Beratenden/Coachs werden nicht explizit analytisch adressiert. Ähnliches lässt sich über Schnittstellen zu (verbands-)politischen Funktionsträgern und -trägerinnen konstatieren (Ausnahme: Hirt-Harlass, 1983).

Innerhalb des identifizierten Corpus überwiegen empirische Arbeiten ($n=11$, die fast ausschließlich explorativ qualitativ vorgehen (in Teilen anders z. B. Kil 1998, 2003; von Hippel 2010)), gegenüber konzeptionell-analytischen Beiträgen. Insgesamt ist die Menge an Analysen, die sich ausgewiesenermaßen diesem Thema widmen, noch sehr überschaubar, hatte in den 1980er Jahren und um die Jahrtausendwende offenbar „Konjunktur“ und nimmt in jüngster Zeit wieder zu. Es scheint sich um ein sich entwickelndes Forschungsfeld zu handeln, dessen Autoren und Autorinnen auch aufeinander Bezug nehmen, wie ein Blick in die Literaturverzeichnisse zeigt, der das identifizierte Corpus zudem gut hat validieren können.

Die zweite Auswertungsperspektive unterzieht die Literaturfunde des Reviews einer inhaltlichen Zusammenschau publikationsübergreifender empirischer Befundlagen. Aufgrund des begrenzten Raums muss dies jedoch hier mehr ausgewählter Einblick bleiben denn detaillierter Gesamtbericht. Leitend im Sinne des Heftschwerpunkts „Ressourcen der EB“ ist das Interesse an Interaktionsschnittstellen unter der Perspektive, ob bzw. wie verschiedene Personalgruppen der EB/WB darin als Ressourcen agieren, die in ihrem Zusammenwirken „mehr bewirken als die Summe ihrer Teile“.

1. Weitgehende Einigkeit herrscht in der Literatur hinsichtlich der Schnittstelle als ebenso komplexer wie folgenreich entscheidender „Knackpunkt“ organisierter EB/WB. Die Komplexität liegt darin, dass es sich beim Personal eben gerade nicht um eine „herkömmliche Ressource“ handelt. Denn normalerweise gilt: „Ressourcen können sich nicht gegen ihre Verwendung wehren, sie sind passiv, ohne eigenen Willen, im engeren und weiteren Sinne ‚manipulierbar‘, (Martin 2003, S. 5). Dies ist sicherlich für alle Personalgruppen der EB/WB nicht der Fall, vielmehr operieren sie in funktionsentsprechenden Eigenlogiken (vgl. Altrichter & Heinrich 2007), die sich potenzieren dürften, sobald eine Arbeitsleistung nicht mehr allein, sondern in Interaktion gemeinsam mit anderen erbracht werden muss. Tietgens analysierte für die Schnittstelle zwischen Planenden und Verwaltungsmitarbeitenden ebenso zeitlos wie präzise:

„Dieses Zusammenwirken ist nicht selbstverständlich, weil die Aufgabe des Programmdurchführens unter verschiedenen Aspekten vorbereitet, realisiert und kontrolliert werden muß. Dabei sind unterschiedliche Sichtweisen im Spiel: zum

einen von denen, die vorausschauend Ideen haben, zahlreiche Kontakte pflegen und situationsgerechte Improvisationsfähigkeit zeigen sollen, damit ein überzeugendes, teilnehmerorientiertes Programm entsteht; zum anderen von denen, die dafür sorgen sollen, daß das formal Notwendige beachtet wird, (...) es mit dem Geld und mit den Räumen stimmt (...). Wenn sich bei der Bewältigung der verschiedenartigen Teilaufgaben aufgrund der unterschiedlichen Erledigungsinteressen unterschiedliche Mentalitäten herausbilden, so darf dies nicht verwundern. Es ist geradezu aufgabengerecht, wenn die Einschätzungen, was Vorrang hat, auseinandergehen. Insofern sind Konflikte unvermeidlich.“ (PAS-DVV 1985, 20.007)

2. Auffallend ist, dass der Qualität der Schnittstelleninteraktionen von den Personalgruppen unterschiedliche Valenzen zugeschrieben werden. Die Beiträge lassen sich im Spannungsfeld zwischen Schnittstelleninteraktionen als „Reibungsfläche“ mit „Konflikten“ (Tietgens 1984, S. 9) und „Kommunikationsproblemen“ (Franz & Scheffel 2017, S. 16) etc. auf der einen Seite und als begrüßenswerter Vorteil, als Potential, als mehrwertige Ressource auf der anderen Seite verorten (Korte 1987). So berichten Schiersmann et al. (2001) aus einem Modellprojekt zur Entwicklung und Erprobung eines Qualitätsmodells für die Familienbildung, dass die „Kommunikation der (...) unterschiedlichen Mitarbeiterinnen- und Interessengruppen (...) als neuartige und bereichernde Erfahrung“ erlebt wurde, insbesondere bei der „Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Perspektiven auf ‚dieselbe‘ Sache“ (S. 143 f.). „Gemeinsam sind wir unschlagbar!“ lautete der Kommentar einer Beteiligten“ (S. 146). Auch bei Heinold-Krug und Claussen (1999) bestätigen VHS-Mitarbeitende, dass „sich durch die Verbesserung der Kommunikation an den Schnittstellen des pädagogischen Prozesses auch die Qualität der Kernprozesse erhöht hat“ (S. 37), so dass hier Personal-Schnittstellen als „Ressource“ auftreten, aus der bereichernd geschöpft werden kann.

Franz und Scheffel (2017) untersuchen in ihrer Analyse zur „Zusammenarbeit zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeitenden in der Erwachsenenbildung“ die Wahrnehmung von Verwaltungskräften. Sie können zeigen, dass bei diesen die unterschiedliche Valenz jedoch keine beliebig ausfallende ist: Anhand von Gruppendiskussionen wird rekonstruierbar, dass deren Hierarchieerleben ausschlaggebend ist für ihre jeweilige Deutung von z. B. Strukturbedingungen der Zusammenarbeit (wie z. B. unterschiedliche Arbeitszeiten unterschiedlicher Personalgruppen). Die Autoren identifizieren vor diesem Hintergrund zwei idealtypische Wahrnehmungsmuster: „Zusammenarbeit als problematische Kommunikation im Modus eines steilen Hierarchieerlebens“ vs. „Zusammenarbeit als kommunikative Transparenz im Modus eines flachen Hierarchieerlebens“ (S. 15 ff.).

3. Natürlich ist nicht unerheblich, erstens innerhalb welcher Organisationen sowie zweitens welche Personalgruppen miteinander interagieren. Zu Ersterem zeigte Schrader (2001) „typische Handlungskonstellationen“ bei weltanschaulich gebundenen, offenen sowie innerbetrieblichen Weiterbildungseinrichtungen auf und

identifizierte Bindung, Vertrag und Vertrauen als Grundlagen der Zusammenarbeit. Zu Zweitem dominieren laut Schneider (i. E.) bei Schnittstellen, an denen Statusunterschiede und Hierarchie weniger dominant erlebt zu werden scheinen als bei Schnittstellen mit Verwaltungsmitarbeitenden, wie z. B. bei der Interaktion zwischen Planenden und externen Lehrenden, „Aushandlungsprozesse“, und zwar insbesondere darüber, welche Formen der Arbeitsteilung zur Entwicklung von Angeboten real werden. Schneider identifiziert fünf verschiedene „Typen“ von Zusammenarbeit, bei denen als „Push-“ bzw. „Pull-Strategien“ Aufgaben der Programm-/Veranstaltungsplanung und der Lehre abhängig vom professionellen Selbstverständnis der Beteiligten „rübergeschoben“ bzw. „herangezogen“ übernommen werden.

4. An diesen Ergebnissen von Schneider (i. E.) sowie auch an denen von von Hippel (2010, bei der Verwaltungsmitarbeitende genuin pädagogische Aufgaben übernehmen und oftmals die Schnittstelle nicht nur zu Festangestellten, Kursleitenden und Teilnehmenden, sondern auch zu externen Kooperationspartnerinnen und -partnern sind), zeigt sich im Besonderen, dass die prototypisch einmal von Kraft (2006) personalgruppenspezifisch umrissenen „Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n“ einer „Pluralisierung und Entgrenzung“ (Kade & Seitter 2002) unterliegen (so auch von Hippel 2010), so dass die typischen Personalgruppencharakterisierungen der EB/WB (vgl. Abbildung 2) als übergeneralisiert hinterfragbar werden.

4. Fazit und Ausblick

Der Artikel untersuchte, welche erwachsenenbildungswissenschaftliche Literatur und Erkenntnisse es bis dato zu dem Zusammenwirken an den diversen Interaktions-schnittstellen relevanter Personalgruppen, die gemeinsam als Personalressourcen die EB/WB konstituieren, im deutschsprachigen Raum gibt. Einigkeit herrscht in der Literatur hinsichtlich der Schnittstelle als ebenso komplexem wie qualitativ folgenreichem, entscheidendem „Dreh- und Angelpunkt“ organisierter EB/WB. Die skizzierten empirischen Befunde zeigen „aufgabengerechte“ (Tietgens PAS-DVV 1985), d. h. funktionsentsprechende Eigenlogiken der Personalgruppen in ihrem Zusammenwirken auf, welches von den Beteiligten unterschiedlich bewertet und teils auch ausgehandelt wird angesichts entgrenzter Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche (von Hippel 2010). Dies geschieht nicht nur in Abhängigkeit von individuellem Hierarchieerleben (Franz & Scheffel 2017) oder professionellen Selbstverständnissen (Schneider i. E.), sondern auch abhängig vom organisationalen Rahmen (Schrader 2001). Die vorhandene Literatur kann an die häufig personengruppenspezifisch geführten Professionalisierungsforschungsdiskurse angeschlossen werden und diese unter einer neuen Perspektive zusammenführen. Das durchgeführte Review hingegen hatte den Anspruch, einen kartographischen und inhaltlichen Überblick über den Forschungsstand zu geben, der es erlaubt, mit weiterer Forschung gezielt an bestehendes Wissen anzuknüpfen, aber auch „Neuland“ auszuweisen und somit bearbeitbar zu machen.

Anmerkungen

1. Explizit nicht adressiert ist damit die – (organisations-)pädagogische – Forschung, die sich auf der *Ebene kollektiver oder korporativer Akteure* mit Netzwerken, Kooperationen, Schnittstellen, lernenden Regionen, Educational Governance etc. beschäftigt.

Literatur

- Altrichter, Herbert; Heinrich, Martin (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Herbert Altrichter; Thomas Brüsemeister; Jochen Wissinger (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: S. 55-103.
- Autorengruppe wb-personalmonitor (2016): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld.
- Bastian, Hannelore (2002): Gestaltung der Zusammenarbeit von haupt- und freiberuflich Mitarbeitenden. In: Eva Heinold-Krug; Klaus Meisel (Hrsg.): Qualitäten entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld: S. 91-101.
- Boland, Angela; Cherry, M. Gemma; Dickson, Rumona (2017): Doing a systematic review. A student's guide. London.
- Bresser, Rudi K. F. (2004): Ressourcenbasierter Ansatz. In: Georg Schreyögg; Axel v. Werder (Hrsg.): Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation. Stuttgart: S. 1269-1278.
- Dietsche, Barbara (2002): Schnittstellen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. ‚Critical Incidents‘ im Kontext von Arbeitsteilung und Koordination erhoben in organisationsdiagnostischen Fallstudien. Bonn.
- Dietsche, Barbara (2015): Verwaltung in Weiterbildungseinrichtungen. Vom diffusen Unbehagen zum professionell-reflektierten Umgang mit Verwaltungstätigkeiten. Wiesbaden.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin: S. 893-943.
- Filla, Wilhelm; Gruber, Elke (2016): Universität und Erwachsenenbildung. Impulse, Spannungen und Kooperationen. Magazin erwachsenenbildung.at, Themenheft 27.
- Franz, Julia; Scheffel, Markus (2017): Zur Zusammenarbeit zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeitenden in der Erwachsenenbildung – Eine empirische Analyse der Perspektive von Verwaltungskräften. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 40, 9-23.
- Goeze, Annika; Schneider, Dorett (2014): What creates and regulates access to the adult education profession? A research project on recruiting practices. In: Susanne Lattke; Wolfgang Jütte (Hrsg.): Professionalisation of adult educators. International and comparative perspectives. Frankfurt a. M.: S. 201-213.
- Heinold-Krug, Eva; Claussen, Werner (1999): Zu einer neuen Kooperationskultur finden – Gemeinsame Qualitätsentwicklung von Planenden und Lehrenden. In: Felicitas v. Küchler; Klaus Meisel (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung II. Frankfurt a. M.: S. 20-56.
- Hippel, Aiga v. (2010): Erwachsenenbildner/innen an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Pädagogik. Eine explorative Analyse der Tätigkeitsfelder von Verwaltungsmitarbeiter/innen mit pädagogischen Aufgaben. Report: Zeitschrift für Weiterbildung, 33(2), 77-88.
- Hippel, Aiga v.; Röbel, Tina (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 39(1), 61-81.

- Jung, Ulrich (1980): Zusammenarbeit von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern 3., rev. Aufl. Frankfurt a. M.
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (2002): Pluralisierung und Entgrenzung des Lernens Erwachsener. Grundlagen der Weiterbildung, H. 6, 283-285
- Kraft, Susanne (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/innen – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. Bonn.
- Kil, Monika (1998): Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Weiterbildungsorganisation: Arbeitsbedingungen und Motivierungspotentiale als Impulse für Fortbildung, Personal- und Organisationsentwicklung. Dortmund.
- Kil, Monika (2003): Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung. Bielefeld.
- Korte, Norbert (1987): Das Ehrenamt und der Hauptamtliche. Von den Chancen und Schwierigkeiten einer Zusammenarbeit. Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz, 12(2), 6-8.
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim.
- Loibl, Stefan (2003): Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel der Kreisvolkshochschule Hochtaunus/Oberursel. Bielefeld.
- Martin, Albert (2003): Personal als Ressource? In: Ders. (Hrsg.): Personal als Ressource. München-Mering: S. 5-20.
- Meucler, Erhard (1988): Was erschwert die Zusammenarbeit zwischen Praktikern und Theoretikern der Erwachsenenbildung? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 21, 84-90.
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS-DVV) (1985): Das Verhältnis von HPM und Verwaltungsmitarbeitern (Textziffer 20.007). In: PAS-DVV (Hrsg.): Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter. Frankfurt a. M.
- Resing, Meike; Blettner, Maria; Klug, Stefanie J. (2009): Systematische Übersichtsarbeiten und Metaanalysen. Deutsches Ärzteblatt, 106(27), 456-463.
- Schäffter, Ortfried (1985): Kursleiterfortbildung. Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen hauptberuflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.
- Schiersmann, Christiane; Thiel, Heinz-Ulrich; Pfitzenmaier, Eva (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungsprojekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen.
- Schneider, Dorett (i. E.): Rekrutierungserfahrungen und -strategien von KursleiterInnen und TrainerInnen. Über den Zugang in und die Zusammenarbeit mit Bildungsorganisationen. Bielefeld.
- Schrader, Josef (2001): Bindung, Vertrag, Vertrauen: Grundlagen der Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen. Hessische Blätter für Volksbildung, 51(2), 142-154.
- Schrader, Josef (2018): Mehr Austausch für Wissenschaft und Politik. Interview mit Josef Schrader. Weiterbildung, 29(5), 6-8.
- Tietgens, Hans (1984): Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Verwaltung. In: Hessischer VHS-Verband (Hrsg.): VHS-Verwaltungsmitarbeiter-Tagung 1984. Frankfurt a. M.: S. 7-13.
- Wirtz, Markus; Caspar, Franz (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Göttingen.

Habitus als Ressource der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung

Überlegungen am Beispiel der Alphabetisierungsforschung

Helmut Bremer, Natalie Pape

Zusammenfassung

Der Artikel schließt an die Debatte um Ressourcen für Weiterbildungsbeteiligung an. Dabei wird argumentiert, dass „objektive“ Ressourcen, die für Weiterbildung „theoretisch“ relevant sind, erst in Verbindung mit den subjektiven Relevanzsetzungen des Habitus zur Teilnahme führen. Um dies zu verdeutlichen, wird auf eine qualitativ-empirische Studie aus der Alphabetisierungsforschung zurückgegriffen. Letztere zeigt, dass die Aufnahme eines Alphabetisierungskurses vor allem dann in den Blick gerät, wenn die milieutypische Lebenspraxis bedroht ist oder die des (angestrebten) Milieus sonst nicht realisiert werden kann. „Objektive“ Ressourcen wie ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital sowie Zeit und Raum sind für Weiterbildungsteilnahmen selbstverständlich sehr bedeutsam. Aber davon kann noch nicht auf Teilnahme geschlossen werden. Zudem kann der Habitus als sozial und biographisch erworbenes Bewertungs- und Handlungsprinzip auch zu einer Ressource der verweigerten Weiterbildungsteilnahme werden.

1. Zur Handlungsrelevanz von Ressourcen

Dass die Beteiligung an Weiterbildung erheblich mit Ressourcen korrespondiert, die den Einzelnen zur Verfügung stehen, ist weithin bekannt. Vor allem wird immer wieder die Bedeutung soziodemographischer Faktoren wie Einkommen und Bildung herausgestellt, die sich offenbar als wichtige Ressourcen bei der Nutzung von Weiterbildungsangeboten erweisen. Wittpoth (2018, S. 1153) hat hingegen betont, dass sich „Teilnahme/Nicht-Teilnahme *allein* unter Bezug auf soziodemographische Faktoren nicht erklären lassen“, ebenso wenig wie aus der Milieuspezifität (ebd., S. 1156; Herv. i. O.). Er verweist in der Folge auf andere Kontextfaktoren wie Raum (also auch Nähe einer Weiterbildungseinrichtung), soziales Kapital (also Eingebundensein in soziale Gemeinschaften), Familie sowie die beruflich-betriebliche Situation, die sich allesamt auch als Ressourcen verstehen lassen bzw. die auf Ressourcen verweisen.

Deutlich wird dabei zum einen, dass es eine ganze Reihe verschiedener Ressourcen sind, die für die Teilnahme an Weiterbildung relevant sind; neben den genannten muss auch Zeit hinzugefügt werden (Seitter 2017; Bilger u. a. 2017, S. 60). Zum anderen zeigt sich aber, dass sich die Forschung zur Teilnahme an Weiterbildung meist auf der Ebene „objektiver“ Ressourcen bewegt. Von außen betrachtet und somit „theoretisch“ scheinen sie als verfügbar, „subjektiv“ müssen sie aber nicht „praxis-“ bzw. handlungsrelevant werden. Ressourcen markieren insofern „Bedingungen“ für die Teilnahme an Weiterbildung, aber noch keine „Begründungen“ (Bracker/Faulstich 2014). Versteht man (in Anlehnung an Blinkert u. a. 2003, S. 45) unter Ressourcen die Quellen, Bedingungen und Möglichkeiten, die mobilisiert werden können, um Lebensinteressen im Allgemeinen und Weiterbildungsteilnahme im Besonderen zu realisieren, dann wird es gerade interessant zu beleuchten, wie diese Mobilisierung von „objektiven“ Ressourcen „subjektiv“ erfolgt und in Begründungen und Praxis überführt wird. Zu fragen ist, inwiefern „objektive“ Ressourcen anschlussfähig sind an „subjektive“ Relevanzstrukturen, die mit Bourdieu als Dispositionssystem des Habitus gefasst werden können, und wie Ressourcen dann letztlich handlungs-, konkret also weiterbildungsrelevant werden. Dabei gerät zugleich in den Blick, in welcher Weise „objektive“ Ressourcen gerade *nicht* für die Weiterbildungsteilnahme genutzt werden, und zwar nicht in defizitärer Perspektive aufgrund fehlender Ressourcen, sondern als aktives Potenzial.

Wir wollen dem in der Folge nachgehen, indem wir Bourdieus Konzepte des „Kapitals“ und des „Habitus“ auf den Zusammenhang von Ressourcen und Weiterbildungsteilnahme beziehen. Dazu stützen wir uns auf eine empirische Studie aus der Alphabetisierungsforschung. Schließlich resümieren wir die Überlegungen und betrachten, inwiefern der Habitus als System von Dispositionen auch als Ressource für die widerständige Nicht-Teilnahme an Weiterbildung fruchtbar gemacht werden kann.

1. Kapital und Habitus als „inkorporierte“ Ressourcen

Bourdieu (1992a) legt seiner Kapitaltheorie ein erweitertes Verständnis von „Kapital“ zugrunde, wobei Kapital hier von uns synonym zu Ressource verstanden wird. Er zielte darauf, die soziale Ordnung und die Handlungsstrategien der Platzierung darin in differenzierterer Weise als mit dem Rückgriff auf rein ökonomische Ressourcen abbilden zu können. Obwohl es dabei also nicht explizit um Ressourcen für Weiterbildungsteilnahme geht, ermöglicht das Konzept, der von uns aufgeworfenen Frage der Handlungsrelevanz von Ressourcen näher zu kommen. Drei Aspekte sind dabei vor allem relevant, auf die wir im Folgenden genauer eingehen werden: Die Differenzierung und gegenseitige Überführbarkeit von Kapital, die Inkorporierung und der vorreflexive Charakter der Nutzung von „Kapital“ bzw. Ressourcen.

Bekanntlich unterscheidet Bourdieu vor allem drei Formen von Kapital. Zum *ökonomischen Kapital* zählen insbesondere Geldmittel, materielle Güter usw. Das *kulturelle Kapital* liegt inkorporiert (Dispositionen, Schemata), objektiviert (kulturelle Güter wie Bücher, Gemälde usw.) und institutionalisiert (vor allem Bildungsabschlüsse und Titel) vor. Unter *sozialem Kapital* versteht Bourdieu kurz gefasst „Ressourcen,

die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“, d. h. einem Netz von „mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen“ (ebd., S. 63).

Wichtig ist: Die verschiedenen Formen des Kapitals können ineinander überführt werden. Insbesondere für kulturelles und soziales Kapital gilt aber, dass dies nur „um den Preis eines mehr oder weniger großen Aufwandes an Transformationsarbeit“ (ebd., S. 70) geschehen kann. Es erfordert anders gesagt biographische Arbeit und Zeit, um sich Bildung anzueignen (etwa durch einen Weiterbildungskurs), soziale Netze aufzubauen und diese zu erhalten, immer bezogen darauf, eine bestimmte angestrebte Lebenspraxis umzusetzen und soziale Anerkennung zu erhalten.

Insbesondere mit dem inkorporierten kulturellen Kapital eröffnet Bourdieu eine Perspektive auf Ressourcen, die weiterführend ist. „Bildung“ setzt demnach einen „Verinnerlichungsprozess“ voraus, der „Zeit kostet“ (ebd., S. 55). Inkorporiertes Kapital „ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘ geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden“ (ebd., S. 56). Neben Zeit erfordert das Erwerben von Bildung eine bestimmte Energie – Bourdieu spricht von „sozial konstituierter Libido, die *libido sciendi*, die alle möglichen Entbehrungen, Versagungen und Opfer mit sich bringen kann“ (ebd., S. 55; Herv. i. O.). Biographische Arbeit und Zeit in die Teilnahme an Weiterbildung zu investieren und möglicherweise vorhandenes „ökonomisches Kapital“ (Kosten für einen Kurs) dafür aufzubringen, setzt also schon einen bestimmten Sinn dafür voraus, dass sich dieser „Einsatz“ von Ressourcen bezogen auf die eigene Lebenspraxis „lohnt“. Bourdieu (1982, S. 151) spricht auch vom „Anlage-Sinn“ als „Gespür für das richtige Anlegen kultureller Investitionen“; zugleich markiert der Habitus einen „Sinn für Grenzen“ (ebd., S. 734) verbunden damit, dass bestimmte („objektive“) Ressourcen nicht als relevant in den Blick geraten. Die handlungsleitenden Orientierungen, die mit dem Habitus verinnerlicht wurden, sind langfristig erworben, damit größtenteils unbewusst und wenig reflektiert.

Bleibt man in der Bourdieuschen Logik und Begrifflichkeit, so beruht das, was als „sinnvoll“ erscheint, auf den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des Habitus und dessen praktischer Logik. Nicht nur das Nutzen, schon allein der Prozess der Wahrnehmung und Bewertung von Ressourcen ist demnach (anders als in Rational Choice Theorie und ihren Varianten) zu erheblichen Teilen durch vorreflexive, nicht bewusste Strategien unterlegt. Das bedeutet in Konsequenz auch, dass die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata – und damit auch das soziale Milieu, in dem sie angeeignet werden – als Ressource zu betrachten sind, durch die sich der Wert weiterer Ressourcen erst ergibt.

Diese Überlegung ist auch zu übertragen auf die Bedeutung von Raum und räumlichen Gelegenheitsstrukturen für die Weiterbildungsteilnahme (Wittpoth 2018, Mania 2018). Auch eine Weiterbildungseinrichtung in räumlicher Nähe ist zunächst nur eine „objektive“ Ressource. Sie mag die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsbeteiligung erhöhen. Aber die neuere Diskussion um Raum, Lernorte und Sozialraum (Bernhard u. a. 2015) verdeutlicht, dass auch Raum als Ressource erst handlungsrelevant wird, wenn dieser subjektiv angeeignet und „bewohnt“ werden kann (Mania 2018, Bremer/Trumann 2019), wie das etwa auch in Zusammenhang mit Konzepten „aufsuchender Bildungsarbeit“ herausgearbeitet worden ist (Bremer u. a. 2015).

Die Frage der Ressourcen für Weiterbildungsteilnahme stellt sich also als komplexes Verhältnis dar. Um das zu verdeutlichen, greifen wir nachfolgend auf eine empirische Studie aus dem Bereich der Alphabetisierungsforschung zurück.

2. Literalität und (Nicht-)Teilnahme an Alphabetisierungskursen

In der Forschung zu Alphabetisierung und Schriftsprache fällt vor allem eine große Diskrepanz auf: Nach den Zahlen der neuen LEO-Studie (Grotlüschen u. a. 2019, S. 5) können mehr als 6 Mio. Erwachsene als gering literalisiert gelten. Aber nur 0,7 % davon nehmen an einem Alphabetisierungskurs teil (ebd., S. 18; vgl. auch Rosenblatt/Bilger 2011). Folgt man häufigen Analysen, so sind sie von gesellschaftlicher Teilhabe weitgehend ausgeschlossen bzw. schließen sie sich selbst aus (Rammstedt 2013, S. 12). Wie ist das zu erklären?

Der Blick auf die typischen Ressourcen (sozioökonomische Lage, formaler Bildungsabschluss, Zeit; Grotlüschen u. a. 2019, S. 17 ff.) hilft hier nur bedingt weiter, ebenso wenig die Bedeutung des „sozialen Kapitals“ der Netzwerke und des Umfelds (z. B. Riekmann u. a. 2016). Bezogen auf die in diesem Beitrag aufgeworfene Thematik bleibt oft ein „blinder Fleck“, inwiefern diese Ressourcen handlungsrelevant für die Subjekte werden.

Die qualitativ-empirische Studie, auf die wir uns beziehen (ausführlich Pape 2018), setzt an dieser Stelle an. Wir machen damit vor dem Hintergrund der eingangs umrissenen Argumentation eine Perspektive stark, die das Dispositionssystem des Habitus und das soziale Milieu (verstanden als Gruppe von Menschen mit ähnlichem Habitus und ähnlicher Lebensführung; vgl. Vester 2015) als Ressource für Weiterbildungsteilnahme im Bereich der Alphabetisierung fasst.

In der Studie ging es darum, aus welchen sozialen Milieus Teilnehmende an Alphabetisierungskursen kommen, über welche habitus- und milieuspezifischen Zugänge zu Schriftsprache sie verfügen und wie Schriftsprache, literale Praktiken und Kursteilnahmen in Alltagspraxis und Biographie eingelagert sind. Die Schemata des Habitus, vereinfacht auch zu verstehen als „allgemeine Grundhaltung“ und „Disposition gegenüber der Welt“ (Bourdieu 1992b, S. 31) bilden dabei ein einheitsstiftendes Prinzip, das allen Formen sozialer Praxis – auch dem Lesen und Schreiben – zu Grunde liegt (Bourdieu 1982, S. 283).

3. Blick in die Empirie: Habitus, soziale Milieus und Teilnahme an Alphabetisierungskursen und Weiterbildung

Im Folgenden geben wir zunächst Einblick in drei ausgewählte Interviews, anhand derer sich gut veranschaulichen lässt, wie die Entscheidung zur Teilnahme an Weiterbildung und die damit verbundene Lernanstrengung und Aneignung des Lerngegenstands, hier im Bereich Alphabetisierung, in die milieuspezifische Alltagslogik eingebunden ist.¹ Deutlich wird so: Die Teilnehmenden stützen sich auf Ressourcen ihres Habitus, die handlungsrelevant mit Blick auf Bildungsinvestitionen werden, aber

auch die Teilnahme an Weiterbildung verhindern können. „Objektiv“ vorhandene Ressourcen wie ökonomische Mittel und Zeit spielen für Weiterbildungsteilnahme eine Rolle; ihr Vorhandensein allein erklärt aber noch die Teilnahme. Im Anschluss fassen wir die empirischen Befunde unter Einbezug weiterer Fälle zusammen.

Fallbeispiel Christa (44 Jahre)

Teilnehmerin Christa (44 Jahre) verfügt über strikte Geheimhaltungsstrategien und eine besondere Scham mit Blick auf ihre Lese- und Schreibschwierigkeiten. Sie ist für Weiterbildung zwar aufgeschlossen, was verdeutlicht, dass sie durchaus über Ressourcen verfügt, die Weiterbildung grundsätzlich möglich machen. Das als „Makel“ empfundene „Schriftsprachdefizit“ ist jedoch emotional hoch aufgeladen und schränkt Christas Weiterbildungsteilnahme ein. So wird deutlich, dass sie zwar gern einen Computerkurs belegen würde. Ihre bewährten Strategien zum Verbergen der Lese- und Schreibschwierigkeiten sowie das „soziale Kapital“ in Form ihres Ehepartners, der zu Hause alles Notwendige am Computer erledigt, haben jedoch letztlich zur Folge, dass Christa nicht das Risiko eingeht, sich in einer Weiterbildung zu exponieren.

Anders gestaltet sich dagegen die Situation mit Blick auf die Bildung und Erziehung ihrer Kinder, für die Christa sich in der traditionellen Rollenverteilung der Eheleute zuständig sieht. Zu Christas milieuspezifischer Vorstellung von guter Kindheit und Erziehung gehört es, ihren Kindern vorlesen zu können und in ihre Bildung zu investieren. Als sie eines Tages vor ihren Kindern mit ihrer Lese- und Schreibproblematik „auffliegt“ und so in ihren erzieherischen Absichten gebremst wird, steht diese von ihr angestrebte Praxis gewissermaßen „auf der Kippe“, so dass sie den Alphabetisierungskurs aufnimmt. Christa überwindet also letztlich ihre Furcht vor Gesichtungsverlust, da Weiterbildung für sie an dieser Stelle gestützt auf ihren milieuspezifischen Habitus subjektiv hohe Relevanz bekommt.

Die Analysen im Rahmen der oben genannten Studie verweisen im Fall Christa auf einen Habitus des *Traditionellen kleinbürgerlichen Arbeitnehmersmilieus* (Vester 2015, S. 167 ff.). Die hohe Bedeutung von Scham und äußerem Ansehen, die trotz im Lesen und Schreiben sichtbar werdender Erfolge dagegen spricht, sich in einer Weiterbildung zu exponieren, sowie Christas Tätigkeit als Politesse, durch die nach außen Respektabilität, Ansehen und Ordnung demonstriert werden kann, untermauern diese Hypothese.

Fallbeispiel Edgar (37 Jahre)

Im Vergleich zur Teilnehmerin Christa spielt für Teilnehmer Edgar (37 Jahre) Scham eine eher untergeordnete Rolle. Schriftsprache wird von ihm eigensinniger zur praktischen Alltagsbewältigung genutzt. Edgar, der seit der Schulzeit gegen seine Lese- und Schreibschwierigkeiten ankämpft, ist auf schwere körperliche Arbeit angewiesen, die er als prekär und ausbeuterisch erlebt und die ihm nicht genug Raum für Weiterbildungsaktivitäten lässt, wie er moniert. Mehrfach ist er daran gescheitert, eine Aufnahmeprüfung bei einem Sicherheitsunternehmen zu bestehen, um sich beruflich zu verbessern.

Als Edgar arbeitslos wird, ist ihm dies ein Anlass, seine Schriftsprachkompetenz in einem Alphabetisierungskurs, den er auch für ökonomisch erschwinglich hält, zu erweitern. Damit verbindet er primär das Ziel, sich aus der prekären beruflichen Situation und Abhängigkeit von der Arbeitsverwaltung zu befreien. So wird deutlich, dass die Ressourcen „ökonomisches Kapital“ und „Zeit“ zwar eine Rolle spielen. Gleichzeitig ist sein Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung bzw. Absicherung und Selbstbestimmung hoch bedeutsam dafür, sein Interesse in eine Weiterbildungsteilnahme umzusetzen. Edgars relative Aufgeschlossenheit für Weiterbildung ist auch darin begründet, dass es ihm (im Gegensatz zu Christa) nicht reicht, auf die schriftsprachliche Unterstützung seiner Schwester („soziales Kapital“) angewiesen zu sein. In Verbindung mit dem Wunsch nach einer gesellschaftlich anerkannten und mehr Selbständigkeit ermöglichenden Tätigkeit wird ein Habitus erkennbar, der typisch ist für das *Traditionelle Arbeitermilieu* (Vester 2015, S. 160 ff.). Dafür spricht auch, dass die Teilnahme am Alphabetisierungskurs zum Erwerb einer stärkeren diszipliniert-asketischen Haltung beiträgt, die bei ihm dazu führt, dass er den Kurs verlässt, um den Hauptschulabschluss nachzuholen.

Fallbeispiel Erwin (61 Jahre)

Teilnehmer Erwin (61 Jahre) macht im Interview einen selbstbewussten und zufriedenen Eindruck und berichtet von bedeutsamen Erfolgen durch den Alphabetisierungskurs. Seine Ausführungen lassen jedoch den Schluss zu, dass er sich stärker als die anderen Fälle von sozialem Ausschluss bedroht fühlt. Den Alphabetisierungskurs besucht er, da er nicht als „dumm“ dastehen möchte, wie er sagt. Er zeigt eine hohe Sensibilität vor gesellschaftlicher Ausgrenzung und Deklassierung und begegnet Gefahren sozialer Marginalisierung mit Strategien offensiver Selbstbehauptung. Durch den Kurs gelingt es ihm, seine Lese- und Schreibkompetenzen zu verbessern und Sicherheit zu gewinnen. Im Zuge dessen beginnt er jedoch im Kurs auf Praktiken zurückzugreifen, die den Ablauf „stören“, so dass die Kursleiterin ihn des Kurses verweist. Das zeigt eine im Vergleich zum Fall Edgar eher sporadische Bedeutsamkeit von Bildungsinvestitionen.

Eine erneute Aufnahme des Alphabetisierungskurses wird für Erwin, der frühverrentet ist, relevant, als er eine Partnerin aus „sozial gehobeneren“ Kreisen gewinnen will. Er möchte hier einen „guten Eindruck“ erwecken, der sich für ihn auch in einer angemessenen Schriftsprachkompetenz zeigt. Dabei unterstützt ihn das regelmäßige Praktizieren des Lesens und Schreibens im Kurs, den Erwin nach einer Pause wieder aufnehmen darf und durch den es ihm gelingt, sich zu disziplinieren und zu lernen. Durch seine langjährige Teilnahme bekommt der Kurs eine alltagsstabilisierende Bedeutung; zugleich wird auch ein Abhängigkeitsverhältnis zum Kurs bzw. zur Kursleitung erkennbar, da Erwin sich außerhalb des Kurses kaum zum Lesen und Schreiben „aufaffen“ kann. Solche Handlungsmuster können als Anlehnungsstrategien verstanden werden und sind typisch für das *Traditionslose Arbeitnehmermilieu* (Vester u. a. 2001, S. 522 ff.). Das Erwerben einer angemessenen Schriftsprachkompetenz und das Nutzen entsprechender Ressourcen folgt in Erwins Fall entsprechend eher

Notwendigkeiten und ist gekennzeichnet von der Sorge um Ausgrenzung und den Erhalt sozialer Zugehörigkeit.

Gesamtschau: Die Milieuspezifität von Schriftsprache und Ressourcen

Die hier etwas ausführlicher dargestellten Fälle zeigen, dass „objektiv“ vorhandene Ressourcen wie Zeit oder Geld natürlich Bedeutung dafür haben, ob eine Teilnahme an Weiterbildung in Erwägung gezogen wird oder nicht. Diese Ressourcen sind dafür aber nicht allein entscheidend, sondern gewinnen erst in Verbindung mit subjektiven Relevanzstrukturen, in denen wir die Dispositionen des Habitus sehen, an Bedeutung.

Der Blick auf die übrigen Interviews der Studie (Pape 2018, S. 154 ff.) unterstreicht, dass Kursaufnahmen vor dem Hintergrund einer als bedroht empfundenen milieuspezifischen Lebenspraxis erfolgen. Das Lernen im Alphabetisierungskurs trägt dazu bei, die als bedroht erlebte Zugehörigkeit zum (angestrebten) Milieu wieder herzustellen bzw. zu erhalten und somit „Habitus-Milieu-Diskrepanzen“ zu bearbeiten (ebd., S. 177). Zwar unterstützen die Befunde Erkenntnisse anderer, vor allem biographisch orientierter Studien, die herausarbeiten konnten, dass es oft „einschneidende Ereignisse im Lebens- und Familienzyklus“ sind (Egloff 2007, S. 76), die als Anlässe für Kursteilnahmen bedeutsam werden und die auf die Biographie als Ressource verweisen. Allerdings zeigen unsere Befunde, dass diese biographischen Anlässe in eine Milieulogik eingeordnet werden können. Die Möglichkeit der Ressourcennutzung wird dadurch stärker in eine gesellschaftliche Dimension überführt und mit Strukturen sozialer Ungleichheit in Verbindung gebracht.

In Abbildung 1 sind alle Fälle der Studie in den Raum der sozialen Milieus eingefügt. In der Grafik drücken sich die vertikalen und horizontalen Dimensionen des Habitus in einem spezifischen Umgang mit Schriftsprache und dem Verhältnis zur „legitimen“, d. h. gesellschaftlich anerkannten Literalität, aus (Grotlischen u. a. 2009).

Für Teilnehmende aus *kleinbürgerlichen Milieus* (siehe auch Fall Christa) werden Normen und Konventionen „legitimer Literalität“ besonders stark handlungsleitend. Bildungsinvestitionen werden vor allem mit dem Ziel aufgenommen, Respektabilität und Status zu erlangen. Zum Teil wird einer konkreten Weiterbildungsteilnahme aber auch aus dem Weg gegangen und versucht, Respektabilität und Status durch ausgeprägte Geheimhaltungs- und Täuschungsstrategien zu sichern.

In den *Milieus der Traditionslinie der Facharbeit und der praktischen Intelligenz* (siehe auch Fall Edgar) kommt es dagegen zu Kursaufnahmen, da die an Autonomie orientierte Lebenspraxis durch die geringen Lese- und Schreibkenntnisse bedroht erscheint. Ein Teil dieser Befragten wirkt mit Blick auf Bildungsinvestitionen einerseits zielgerichtet und ambitioniert; letztere sollen insbesondere der Befreiung aus fremdbestimmten oder prekären Lebens- und Arbeitsverhältnissen dienen. Bei einem anderen Teil beziehen sich die Bildungsinvestitionen klarer auf den praktischen Alltag, muten gemeinschaftlicher an und wirken bescheidener und gelassener. Gepflogenheiten „legitimer Literalität“ spielen in der auf Selbstbestimmung zielenden Praxis eine geringere Rolle als in den kleinbürgerlichen, statusorientierten Milieus.

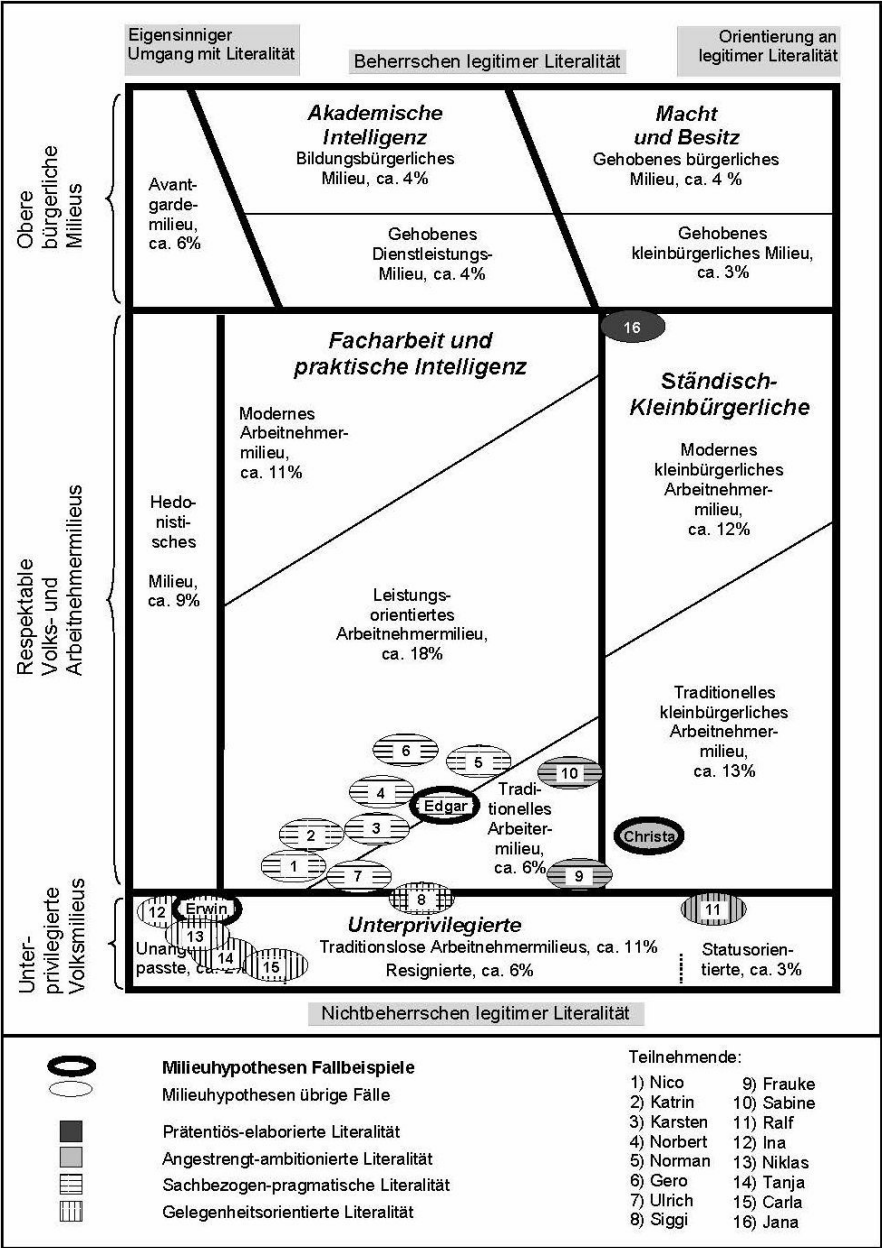


Abbildung 1: Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus der BRD und Grundmuster der Literalität von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen (Milieugrafik nach Vester u. a. 2001, S. 49; Vester 2015, S. 149)

Teilnehmende aus *unterprivilegierten Milieus* (siehe auch Fall Erwin) grenzen sich teils deutlich gegen (legitime) Schriftsprache und Lernen ab. Dennoch entstehen Lernanlässe insbesondere vor dem Hintergrund der im Alltag immer wieder erlebten sozialen Marginalisierung und Ausgrenzung. Der Kurs gibt Raum für das, was in der Alltagswelt der Teilnehmenden sonst kaum integriert ist. Im Kursbesuch drücken sich daher oft Anlehnungsstrategien aus, die darauf zielen, den Anschluss an die respektablen Kreise der Gesellschaft nicht zu verlieren und Ausgrenzung zu vermeiden.

Die Befunde untermauern so, dass Kursaufnahmen vor dem Hintergrund des Habitus und der milieuspezifischen Alltagslogik erfolgen. In der Praxis kann daran durch eine so verstandene „Ressourcenorientierung“ angeschlossen werden, stellt doch die Gewinnung von Teilnehmenden wie gezeigt gerade im Bereich Grundbildung eine besondere Herausforderung dar.

4. Habitussensible Ressourcenorientierung zwischen Teilnahme und Nicht-Teilnahme

Kernanliegen unseres Beitrags war es, in der Diskussion um Ressourcen der Weiterbildungsbeteiligung zu vertieften Differenzierungen zu kommen. Insbesondere erscheint uns wichtig, „Ressourcen“ nicht nur als „objektiv“ vorhandene Bedingungen für Weiterbildungsteilnahme zu sehen, die von außen betrachtet und somit „theoretisch“ nutzbar wären. Das unterstellt implizit immer, dass der Wert der Ressourcen in einem bewussten und kalkulierten Prozess in den Blick gerät. Mit der Habitusperspektive wird verdeutlicht, dass das Zugreifen auf Ressourcen wesentlich durch vor-reflexive, den Teilnehmenden nicht vollständig bewusste Handlungsmuster erfolgt. Es geht dabei um die „unterschiedlichen Nutzungsformen von bildungsrelevanten Ressourcen“ (Büchner 2003, S. 20) und wie sie sich in milieuspezifische Alltagspraxis integrieren lassen oder genauer: wie sie dazu beitragen, die (angestrebte) milieuspezifische Lebenspraxis zu ermöglichen bzw. aufrecht zu erhalten. Der kurze Blick in die Empirie hat das gezeigt. Das verweist auf die subjektive Perspektive und wie Ressourcenerwerb durch den Habitus hervorgebracht wird. Als Ergebnis eines sozialen und biographischen Verinnerlichungsprozesses stellt dieser selbst eine Ressource dar, mit dem Weiterbildung zwischen den Polen „Anlage-Sinn“ und „Sinn für Grenzen“ (Bourdieu) in den Blick kommen kann.

Selbstverständlich vollziehen sich die Verinnerlichung und die Herausbildung eines „Anlage-Sinns“ nicht im luftleeren Raum, sondern in sozialen Kontexten, die mehr oder weniger mit ökonomischen, kulturellen, sozialen, zeitlichen, räumlichen und anderen „objektiven“ Ressourcen ausgestattet sind. Salopp gesagt: wo nichts ist, kann auch nichts angeeignet werden. Aber wichtig zum Verstehen der Bedeutung von Ressourcen für Weiterbildungsteilnahme ist es, die Praxis der Verwendung derselben als einen eigenen Prozess zu verstehen, der sich nicht von selbst ergibt und nicht aus „objektiv“ vorhandenen Ressourcen abgeleitet werden kann.

Der Habitus kann dadurch auch noch in anderer Weise in den Blick geraten, nämlich nicht nur als Ressource für Teilnahme, sondern auch der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung. In den Arbeiten zu Weiterbildungsabstinenz (Bolder/Hendrich

2000) und Widerstand gegen Weiterbildung (Axmacher 1990, Holzer 2017) ist Nicht-Teilnahme an Weiterbildung nicht als Ausdruck defizitärer Haltungen, sondern als aktive Strategie zur Verteidigung der Lebensführung gegenüber der Zumutung Weiterbildung herausgestellt worden.

In ähnlichem Zusammenhang fordert Wittpoth (2018) eine gedankliche Abkehr von der „normativen Aufladung“ der meist unhinterfragten Annahme, „dass Weiterbildung gut und mehr Weiterbildung besser ist“ (ebd., S. 1167). Dies sei Voraussetzung dafür, „zu *verstehen*, warum und wie Weiterbildung aus der Vielfalt möglicher Formen Lebensaufgaben zu bewältigen (nicht) ausgewählt wird“ (ebd.; Herv. i. O.). Zu fragen sei dann, was genau Personen mit bestimmten Merkmalen bzw. – wie wir hier auch sagen würden – mit bestimmter Ressourcenausstattung dazu veranlasst, „Lebensaufgaben in der besonderen Form Weiterbildung oder in (welchen) anderen Formen zu bearbeiten? (...) Ob Nichtteilnahme oder Teilnahme die ‚problematische‘ Form ist, ist eine lediglich (fallbezogen) empirisch zu klärende Frage“ (ebd., S. 1168).²

Aus einer solchen Perspektive erscheint die oben umrissene ausgeprägte Diskrepanz zwischen dem hohen „gemessenen Schriftsprachdefizit“ und der geringen Teilnahme an Alphabetisierungskursen in einem ganz anderen Licht. Die potenziellen Adressatinnen und Adressaten dieser Kurse stützen sich demnach auf Strategien der alltagspraktischen Bewältigung der „Schriftsprachschwäche“, die den Einsatz ökonomischer, sozialer, zeitlicher und anderer Ressourcen für einen Kursbesuch als nicht sinnvoll oder jedenfalls nicht zwingend erscheinen lassen. Das Einnehmen dieser Perspektive kann auch dazu anregen, die Bedeutung des typischen Angebots „Alphabetisierungskurs“ zu relativieren. Mit Blick auf den Diskurs um Habitussensibilität als besondere Form professionellen Handelns (Sander 2014) ließe sich das in die Richtung einer habitussensiblen Ressourcenorientierung denken, bei der (in diesem Fall) schriftsprachbezogenes Lernen Erwachsener stärker als vielfältig alltagspraktisch eingebundener Prozess in den Blick zu nehmen ist.

Anmerkungen

- 1 Empirische Basis sind 36 leitfadengestützte Interviews mit 19 Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen, die im Abstand von etwa einem Jahr zwei Mal befragt wurden und dabei auch an einer Lernstandsdiagnostik im Lesen und Schreiben teilnahmen. Die Auswertung der Interviews erfolgte nach dem Verfahren der „Habitus-Hermeneutik“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2013). Das Analyseverfahren sieht eine streng sequentielle Textinterpretation des transkribierten Interviewmaterials vor, bei der erste Hypothesen zum Habitus des Falls generiert und ggf. wieder verworfen werden. Die Ergebnisse des kleinschrittigen Analyseverfahrens, das an dieser Stelle nicht ausführlich dargestellt werden kann, werden nach und nach zu Fallstudien „verdichtet“, an deren Ende eine Milieuerortung/Milieuhypothese steht.
- 2 Hier ließe sich auch anschließen an andere Arbeiten, die die Perspektive der Regulative von Weiterbildungsbeteiligung einnehmen. Diese stehen für „soziokulturelle Voraussetzungen“, lassen sich als „Sinn- und Bedeutungskonstellationen“ bezeichnen, die „im Zuge sozialer Praxis zustande kommen und ihre entscheidungsrelevante Kraft entfalten“ (Dörner/Schäffer 2012, S. 78.).

Literatur

- Axmacher, Dirk (1990): Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer „Paratheorie des Widerstands“ gegen Weiterbildung. In: ProKla 79, S. 54-74.
- Bernhard, Christian; Kraus, Katrin; Schreiber-Barsch, Silke; Stang, Richard (2015) (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld.
- Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm; Schrader, Josef (Hrsg.) (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld.
- Blinkert, Baldo; Spiegel, Jürgen; Güsewell, Uta (2003): Kommunale Jugendarbeit und Jugendforschung. Herbolzheim.
- Bolder, Axel; Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Opladen.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1992a): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 49-79
- Bourdieu, Pierre (1992b): Die feinen Unterschiede. In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 31-48.
- Bracker, Ulrike Rosa; Faulstich, Peter (2014): Weiterbildungsbeteiligung – Bedingungen und Begründungen doppelter Selektivität. In: Bauer, Ullrich; Bolder, Axel; Bremer, Helmut; Dobischat, Rolf; Kutscha, Günter (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden, S. 335-356.
- Bremer, Helmut; Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zur Theorie und Praxis der Habitus-Hermeneutik. In: Brake, Anna; Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Weinheim, S. 93-129.
- Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark; Wagner, Farina (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Bielefeld.
- Bremer, Helmut; Trumann, Jana (2019): Erwachsenenpädagogik. In: Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, S. 581-598.
- Büchner, Peter (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 5-24.
- Dörner, Olaf; Schäffer, Burkhard (2012): Soziokulturelle Voraussetzungen der Teilhabe an Weiterbildung: das Beispiel Altersbilder. In: dies. (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem. München, S. 77-92.
- Egloff, Birte (2007): Biografieforschung und Literalität. In: Grotlüschen, Anke; Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Münster, S. 70-80.
- Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne; Stammer, Christopher (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre, Hamburg. Online verfügbar unter: blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2019/05/LEO2018-Presseheft.pdf (letzter Abruf: 25.09.2019)
- Grotlüschen, Anke; Heinemann, Alisha M. B.; Nienkemper, Barbara (2009): Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 55-67.
- Holzer, Daniela (2017): Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld.
- Mania, Ewelina (2018): Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. Bielefeld.
- Pape, Natalie (2018): Literalität als milieuspezifische Praxis. Münster.
- Rammstedt, Beatrice (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC. Münster.

- Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus; Grotluschen, Anke (Hrsg.) (2016): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Münster.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Bonn.
- Sander, Tobias (2014) (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden.
- Seitter, Wolfgang (2017): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung: eine Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden, S. 9-18.
- Vester, Michael; Oertzen, Peter von; Geiling, Heiko; Hermann, Thomas; Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main.
- Vester, Michael (2015): Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In: Freericks, Renate; Brinkmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Freizeitsoziologie. Wiesbaden, S. 143-187.
- Wittpoth, Jürgen (2018): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1149-1172.

Meta-Ressource Politik

Politisches Handeln als Kernkompetenz erwachsenenpädagogischer Einrichtungen

Ralph Egler, Ulrich Klemm, Jürgen Küfner

Zusammenfassung

Die basalen Ressourcen für Bildung wie Raum, Zeit, Wissen, Personal oder Geld benötigen einen Rahmen, der sie in Balance hält, begründet und in einen bildungspolitischen sowie institutionellen Zusammenhang stellt. Dieser Legitimierungsprozess, der durch politisches Handeln im öffentlichen Raum erfolgt, wird hier als Meta-Ressource beschrieben. Am Beispiel von Volkshochschulen wird aufgezeigt, wie politisches Handeln von Führungsverantwortlichen in Erwachsenenbildungseinrichtungen zunehmend zu einer Kernkompetenz wird, wenn es darum geht, Entwicklungen und Innovationen in die Öffentlichkeit zu implementieren.

1. Zum Ressourcen-Diskurs in der Erwachsenenbildung

Obgleich die Frage nach Ressourcen für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung von jeher von großer Bedeutung für ihre operative Praxis und strategische Planung ist, wurde sie im Fachdiskurs eher selten systematisch aufgegriffen und auch in den gängigen Wörterbüchern und Lexika zur Erwachsenenbildung der letzten 40 Jahren taucht der Begriff „Ressourcen“ nicht explizit als eigenes Stichwort auf (vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001; Dahm u. a. 1980; Hufer 1999; Schmitz/Tietgens 1984; Wirth 1978). Im Rahmen einer Expertise zur *Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernens* stellte Peter Faulstich in diesem Sinne 2004 fest: „Die Frage nach den Ressourcen für die „allgemeine“ Weiterbildung ist höchstens ansatzweise zu beantworten. Gerade im Zusammenhang des „Lebenslangen Lernens“ stellt sich das Ressourcenproblem für die Weiterbildung insgesamt in einem weiteren Horizont dar.“ (Faulstich 2004, S. 19).

Die Forschung und Diskussionen konzentrieren sich dabei in den meisten Fällen auf die Teilnehmerressourcen (z. B. Brödel/Yendell 2008; Faulstich 2004; Schmidt-Lauff 2008, 2012). Im Mittelpunkt dieser teilnehmer- und adressatenorientierten Res-

sourcen-Diskussion – Zeitaufwendungen werden dabei auch als Opportunitätskosten“ für Bildung (Zeuner/Faulstich 2009, S. 318; Faulstich 2004, S. 19/119) bezeichnet –, die seit den 2000er Jahren im Kontext des lebenslangen Lernens geführt wird, stehen der Zeit- und Finanzaufwand (Brödel/Yendell 2008; Faulstich 2004; Zeuner/Faulstich 2009). Der Faktor Finanzen umfasst dabei sowohl öffentliche Mittel von Bund, Land, Kommune als auch private und betriebliche Finanzressourcen. Der Faktor Zeit – konkret: Zeit für Bildung – wird als „dritte Zeitform“ neben Erwerbs- und Freizeit definiert (Zeuner/Faulstich 2009, S. 318). Regelungen dazu finden sich vor allem in der Arbeitswelt in Form von betrieblichen, tariflichen und gesetzlichen Vereinbarungen (z. B. durch Bildungsfreistellungsgesetze auf Länderebene). Eine zusätzliche gesellschaftlich-gesundheitliche Dimension erhält dieser Diskurs durch den Aspekt der Work-Life-Balance zwischen Arbeits- und Freizeit.

Weitere Ressourcen-Aspekte wie *Raum*, *Wissen* und *Personal* finden in separaten und getrennten Diskurskontexten statt. Die *Raum*-Ressource wird dabei sehr breit von Unterrichtsräumen und Lernumgebungen bis zu wirtschaftspolitischen Großregionen diskutiert (Bernhard u. a. 2015; Kaiser/Kaiser/Hohmann 2007; Klemm 2015; Nuissl/Nuissl 2015).

Die Ressource *Wissen* erlebt sowohl auf der bildungssoziologischen Ebene im Kontext der Wissensgesellschaft eine Diskussion (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung u. a. 2002) als auch auf der methodisch-didaktischen Ebene des Wissensmanagements (Wiesenbauer 2001).

Die Ressource *Personal* findet vorwiegend in Professionalisierungs-, Qualitätsmanagement- und Personalentwicklungsdiskursen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung einen Platz (vgl. Pielorz 2009; Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt 1996; Hanft/Zentner 2004). Mit dem *wb-personalmonitor* des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (Martin u. a. 2016) liegen erstmals empirische Daten zu Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen und Einstellungen zu Arbeit und Beruf von hauptamtlich Beschäftigten und Dozent*innen im Haupt- und Nebenerwerb vor, die einen differenzierten Blick auf die Ressource Personal in der Erwachsenenbildung ermöglichen.

Diese aktuelle wissenschaftliche Melange und Unübersichtlichkeit aus unterschiedlichen Zugängen und einigen signifikanten Daten und Fakten sowie eine nur geringe begriffliche Schärfe erschweren derzeit eine stringente Ressourcen – Diskussion in der allgemeinen Weiterbildung.

2. Erweiterung der Ressourcen-Diskussion

In diesem beschriebenen Ressourcen-Diskurs steht als zentraler Topos immer der Lernende im Mittelpunkt. Welche Ressourcen benötigt er, welche besitzt er, wie können sie verbessert bzw. optimiert werden, wie können sie gesichert werden und wer ist dafür verantwortlich?

Der Blick soll im Folgenden auf die Weiterbildungsinstitutionen erweitert und es soll danach gefragt werden, welche Ressourcen diese für die Ressourcenentwicklung und -sicherung der Lernenden benötigen?

Die Analysen in den letzten Jahren zum lebenslangen Lernen und zu seinen Ressourcen haben einen steigenden Bedarf sowohl beim Finanz- als auch beim Zeitaufwand festgestellt (siehe oben).

Die real existierenden juristischen, institutionellen und finanziellen Strukturen im System der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hinken dabei jedoch den Anforderungen seit Jahren hinterher. Die derzeitigen Strukturen für die allgemeine Weiterbildung auf Bundes- und Landesebene, die im Wesentlichen aus den späten 1970er Jahren stammen und sich seitdem nur marginal verändert haben, sind seit einigen Jahren an ihre Grenzen gestoßen.

Das *quantitative Paradigma* der Weiterbildungspolitik, das sich vor allem in den Weiterbildungsgesetzen der Länder widerspiegelt, hat in den letzten 40 Jahren zweifellos zu einer Entwicklungsdynamik geführt und lebenslanges Lernen zu einem gesellschaftlichen Entwicklungsfaktor gemacht. Zur Etablierung der Weiterbildung als vierte Bildungssäule neben der Elementarbildung, der schulischen und beruflichen Bildung sowie dem Hochschulbereich, wie in den 1970er Jahren politisch proklamiert, ist es jedoch nicht gekommen. Vielmehr haben wir seit Jahrzehnten den Zustand einer sowohl inhaltlich, institutionell als auch juristisch und finanziell unübersichtlichen Weiterbildungslandschaft auf kommunaler, Landes- und Bundesebene, bei der kommerzielle sowie auch öffentliche und gemeinnützige Einrichtungen auf einem weitgehend unregulierten Bildungsmarkt von Angebot und Nachfrage im Wettbewerb agieren. Strukturpläne zur Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aus den 1970er Jahren wurden ab Anfang der 1980er Jahre mit der konservativen Bildungswende der Ära Kohl weitgehend marginalisiert.

Seit den 1980er Jahren ist es in der Weiterbildungslandschaft zu einer zunehmenden Marktregulierung über Angebot und Nachfrage (Ökonomisierung) sowie Privatisierung gekommen. Aspekte von Daseinsvorsorge und Demokratisierung treten in den Hintergrund (Ahlheim/Bender 1996; Derichs-Kunstmann u. a. 1996; Brödel 1997; Widerspruch 63/2013). Es fand eine Entpolitisierung der Weiterbildungslandschaft statt – die insbesondere auch in den neuen Bundesländern ab Anfang der 1990er Jahre deutlich zu beobachten ist – und eine dominante Ausrichtung an arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitischen Interessen, die bis heute anhält. Das jüngste Beispiel dazu ist die Verabschiedung der *Nationalen Weiterbildungsstrategie* durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMAS/BMBF 2019), die gemeinsam mit den Sozialpartnern, der Bundesagentur für Arbeit und den Ländern eine Strategie erarbeitet haben, die ausschließlich auf die berufliche/betriebliche Weiterbildung fokussiert ist. Allgemeine Weiterbildung, politische Bildung, kulturelle oder Gesundheitsbildung spielen keine Rolle. Bürgerschaftliche Bildungsarbeit, intergenerative, interkulturelle und inklusive Aspekte sind ausgeklammert bzw. erhalten nur im Kontext des Arbeitsmarktes und der Wirtschaftsentwicklung Relevanz. Es ist fatal, dass damit erneut der alten Trennung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung das Wort geredet wird, obgleich die Praxis und die Fachdiskussion bereits viel weiter sind. In einer Pressemitteilung des BMBF wird die *Nationale Weiterbildungsstrategie* als „Grundstein für eine neue Weiterbildungskultur“ (BMBF 2019) gelobt. Weiter heißt es: „Damit gibt es zum ers-

ten Mal in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland eine nationale Weiterbildungsstrategie“ (ebd.). Hier findet eine Trivialisierung und Verkürzung des lebenslangen Lernens von Bundesministerien Hand in Hand mit der Wirtschaft und Sozialpartnern sowie unter Ausschluss von Vertreter*innen der allgemeinen Weiterbildung in Unkenntnis der Weiterbildungslandschaft der letzten 50 Jahre statt.

Dieser Wandel hin zu einer wirtschafts- und arbeitsmarktpolitisch gesteuerten Mehrwertdiskussion als zentraler Referenzfokus für die Anerkennung von erfolgreicher Bildungsarbeit, der sich schleichend in den letzten Jahrzehnten immer weiter vollzogen hat, erlebt mit der *Nationalen Weiterbildungsstrategie* einen vorläufigen Höhepunkt und ist jetzt an einem Punkt angelangt, der ein „weiter so“ nicht zulässt.

Das *quantitative Paradigma* in der Weiterbildung, dem die institutionellen und finanziellen Strukturen seit vielen Jahren untergeordnet sind, bedarf einer *qualitativen* Erweiterung angesichts aktueller und zukünftiger gesellschaftspolitischer Herausforderung.

Die zentrale politische Referenzidee im Selbstverständnis moderner Erwachsenenbildung seit Beginn des 20. Jahrhunderts ist in den Hintergrund getreten bzw. in vielen Fällen auch verlorengegangen: „Ein zentraler Topos im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, aber auch in weiten Teilen der erwachsenenpädagogischen Historiographie ist der grundlegende Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Demokratisierung. Pointiert formuliert gibt es im (historischen) Selbstverständnis der Erwachsenenbildung eine postulierte Gleichzeitigkeit, Gleichursprünglichkeit der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung und Demokratisierung der Gesellschaft.“ (Seitter 2003, S. 187).

In diesem Sinne ist politisches Handeln in und durch Weiterbildungsinstitutionen nicht nur ein gesellschaftspolitischer Auftrag, sondern wird auch zu einer Meta-Ressource zur Absicherung der Bildungsarbeit von lebenslangem Lernen.

Diese Meta-Ressource „Politik“ erhält eine zunehmend größere Bedeutung für die operative und strategische Arbeit in Bildungsinstitutionen und damit eine höhere Relevanz als Managementaufgabe in Einrichtungen. Es geht dabei um ein politisches Denken und Handeln als Ressource für die Programmplanung. Es geht darum, komplexe politische Verhältnisse auf lokaler und regionaler Ebene als Bildungseinrichtung – beispielsweise in Volkshochschulen in kommunaler Trägerschaft – zu verstehen und als Globe oder Meta-Rahmen für operative Bildungsarbeit zu nutzen. Dieses instrumentelle Verständnis für politische und gesellschaftliche Verhältnisse ist für die Leitung von Bildungseinrichtungen ebenso von Bedeutung wie für Fachbereichsleitungen, die für die pädagogische Planungsebene verantwortlich sind.

Die politische Expertise, d. h. politischer Sachverstand, politische Urteilskraft sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten des politischen Handelns sind Voraussetzungen für eine antizipatorische und partizipatorische Programmplanungsstrategie und werden zu einer Ressource, die andere Ressourcen wie Zeit und Geld beeinflussen (kann).

Diese Meta-Ressource erhält, so unsere These, angesichts eines immer schnelleren gesellschaftlichen und technologischen Wandels eine signifikant höhere Relevanz für andragogisches Handeln.

3. Bildungspolitische Herausforderungen für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Neben den vielfältigen und sich immer wieder ändernden sozialen, ökonomischen und politischen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, mit denen sie seit ihren Anfängen im 18. Jahrhundert in immer kürzeren Abständen konfrontiert wird (vgl. Wolgast 1996), sind in den letzten Jahrzehnten auch zunehmend bildungspolitische Herausforderungen hinzugekommen, die die andragogische Praxis prägen und bestimmen.

Weiterbildungspolitik wird dabei sowohl auf internationaler Ebene (EU und OECD) als auch auf Bundes- und Länderebene gesehen. Auf internationaler Ebene war es vor allem die Einführung der Leitidee vom Lebenslangen Lernen ab den 1970er Jahren (Faure u. a. 1972) und die Ablösung des Bildungsbegriffs durch den Kompetenzbegriff, der weitreichende Folgen für die Forschung und Praxis hatte – siehe hierzu die PISA-Studien seit 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001) sowie die PIAAC-Studie (Rammstedt 2013) und auch die Studie „Competencies in Later Life“ (Friebe u. a. 2014).

Auf Länderebene begann ein intensiver bildungspolitischer Diskurs erstmals in den 1970er Jahren mit der Implementierung von Weiterbildungsgesetzen (Gernert 1975; Dobischat/Fischell/Rosendahl 2015).

In den letzten 30 Jahren finden wir entsprechend vor diesem Hintergrund auch eine zunehmend dichtere und systematischere bildungspolitische Diskussion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Dröll 1999; Faulstich-Wieland u. a. 1994; Nussl u. a. 2001; Dewe u. a. 2003), die in besonderer Weise auch die Praxis vor Ort erreicht hat, d. h. auf kommunaler oder Träger-Ebene ausgetragen wird (Faulstich-Stüber u. a. 2009).

In dem Maße, wie sich der Bund und die Länder aus der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung/Weiterbildung zurückziehen, in dem Maße wird für die Einrichtungen und Träger der allgemeinen Weiterbildung die kommunale, lokale oder regionale Ebene als politischer Verhandlungsraum immer wichtiger (vgl. Faulstich-Stüber u. a. 2009).

4. Meta-Ressource Politik im politischen Raum

In dem oben beschriebenen Kontext eines Ressourcen-Diskurses geht es letztlich auch um „das Politische in der Erwachsenenbildung“, wie dies in Erinnerung an Peter Faulstich (1946-2016) auf einer Tagung im März 2017 diskutiert wurde (Grotluschen/Schmidt-Lauff/Schreiber-Barsch/Zeuner 2019). Das „Politische“ ist der Globe der Allgemeinen Erwachsenenbildung und insbesondere der VHS-Arbeit, gleichsam der „rote Faden“ der Identität und Professionalität. Das Politische ist mehr- und multidimensional angelegt: Das Politische als „Sphäre des Sozialen“ als „menschliches Handeln“, als „zeitliche Dimension“ und als normative Dimension (Zeuner/Grotluschen/Schmidt-Lauff/Schreiber-Barsch 2019, S. 11).

Am Beispiel der Volkshochschularbeit soll im Folgenden die Meta-Ressource des politischen Handelns illustriert werden.

Bildungspolitischer Kontext in Sachsen

Auch in der institutionellen Praxis – nicht zuletzt in den neuen Bundesländern – dominierte bis vor wenigen Jahren ein weitgehend ökonomisch ausgerichtetes Leistungs-Paradigma die Diskussion um Aufgabe(n) und Ausrichtung einer Volkshochschule: Wirtschaftliche Prosperität avancierte dabei sukzessive vom bloßen „Mittel zum Zweck“ zum eigentlichen Erfolgskriterium einer (Bildungs-)Einrichtung – wurde unausgesprochen zum Selbstzweck institutionellen Handelns.

Eine Entwicklung, die sich zuallererst im Programm und der Programmplanung zahlreicher Einrichtungen widerspiegelt(e): So wurden und werden Auswahl und Konzeption von Kursen nicht zuletzt danach bewertet, ob und inwieweit sich das jeweilige Angebot auf dem immer größer werdenden (Bildungs-)Markt „verkaufen“ lässt. In diesem Sinne „folgerichtig“ wurden Teilnehmerinnen und Teilnehmer darüber zu „Kundinnen und Kunden“.

Durchaus positiv erwies sich an dieser Entwicklung das aufkeimende, später wachsende Bewusstsein für die notwendige Servicequalität von Volkshochschule(n) und ihren Angeboten. Das in den neuen Ländern vor dem Hintergrund massiver ökonomischer Zwänge – so der mancherorts geradezu prekären Fördersituation – entstandene „ökonomische Leistungs-Paradigma“ drängte in dieser Entwicklungsphase zu Reformprozessen, die vorrangig auf Arbeitseffizienz- und Ertragsteigerungen zielten.

Eben darüber aber ging das inhaltliche Ringen um das ideelle Proprium von Volkshochschule auf vielen Ebenen verloren: An die Stelle zeitaufwendiger Debatten über gesellschaftliche Aufgaben und Zielsetzungen von Volkshochschule traten ressourcensparende Routinen. Der Feststellung des institutionellen Erfolges dien(t)en mehr und mehr quantitative Maßstäbe und Maßeinheiten (Unterrichtseinheiten, Belegungen etc.).

Beispiel vhs Dresden

Seit einigen Jahren tauschen sich die Leitungen und Teams der 16 sächsischen Volkshochschulen (mit ihren 46 Standorten) wieder verstärkt über ihr inhaltliches Selbstverständnis und Profil aus. Dass das so ist, liegt mutmaßlich weniger daran, dass heute mehr Idealisten als früher am Werke sind, wohl aber an der bereits oben skizzierten Ressourcenfrage und ihren Konsequenzen:

Die wachsende privatwirtschaftliche „Konkurrenz“ einerseits, sowie der bleibende Anspruch „sozialverträglicher Preisgestaltung“ andererseits, ließ und lässt schnell klar werden, dass Volkshochschule auch mittel- und langfristig auf öffentliche Mittel angewiesen bleibt. In Zeiten knapper werdender Budgets – insbesondere für Bildung, Kultur und Soziales – wird die Frage nach ihrer inhaltlichen Ausrichtung schon von daher zu einer echten Überlebensfrage von Volkshochschule. Weshalb sollte die öf-

fentliche Hand auch Einrichtungen fördern, die sich im Blick auf ihr Selbstverständnis und Angebotsspektrum kaum (noch) von privaten Bildungsträgern unterscheiden?

Das Nachdenken über Funktion und öffentlichen Auftrag einer Volkshochschule zählt sich von daher gleich mehrfach aus. Es erweist sich für Verantwortliche in Einrichtung(en) und Verbänden ehemals als konstitutiv für die tägliche Arbeit:

1. So kann und soll es „nach Innen“ – bei der (Neu-)Ausrichtung und Profilierung einer erwachsenenpädagogischen Einrichtung – als Hilfestellung und Korrektiv dienen.

In der Volkshochschule Dresden führte der über ein Jahr währende Prozess der Neuformulierung eines Leitbildes (unter Beteiligung weiterer Teile des Kollegiums) zu einer zunächst grundsätzlichen Infragestellung, später zur Neuprofilierung der gesamten Arbeit.

Die damals verabschiedeten drei Grundsätze des Leitbildes – „Persönlichkeit stärken“, Teilhabe ermöglichen“, „Bürgergesellschaft fördern“ – bieten bis heute Orientierung für die alltägliche Arbeit, nicht zuletzt bei der Programmgestaltung.

2. „Nach Außen“ bildet das vermehrte Nach-Denken über das „Eigentliche einer Volkshochschule“ zugleich die erste und wichtigste Voraussetzung für nahezu alle Formen der Präsentation, Interessenvertretung und Mittelakquise von und für Volkshochschule im öffentlichen Raum. Insbesondere die permanente Auseinandersetzung mit der vermeintlich selbstverständlichen gesellschaftspolitischen Relevanz der eigenen Arbeit – sowie der damit einhergehenden ständigen Schärfung des Einrichtungsprofils – vermögen erfahrungsgemäß den Erfolg politischer Überzeugungsarbeit zu befördern.

Um beim zitierten Beispiel des Dresdner Leitbildes zu bleiben: Die Relevanz und mithin die uneingeschränkte Förderwürdigkeit von Volkshochschule als Lern- und Begegnungsort moderner Bürgergesellschaft war und ist in Verhandlungen über Fördermittel deutlich leichter aufzuzeigen, wenn anhand der drei oben genannten Leitbildgrundsätze unschwer zu verdeutlichen ist, dass bei einem Bildungsträger wie der Volkshochschule nicht die Gewinnerzielungsabsicht im Vordergrund steht, sondern die Förderung des Menschen und der Gesellschaft – d. h. konkret und aus dem Leitbild abgeleitet: die Entfaltung der Persönlichkeit, deren Teilhabe an Gesellschaft und Beruf sowie der Erhalt und die Gestaltung bürgerschaftlichen Miteinanders – der Demokratie und des sozialen Friedens.

Wenn es den Vertreterinnen und Vertretern öffentlich finanzierter Erwachsenenbildung künftig nicht besser gelingt, die gesellschaftspolitische Relevanz, Funktion und Bedeutung ihrer Einrichtungen in Politik und Verwaltung „überzeugend“ zu übersetzen, sind diese ernsthaft in ihrer Existenz bedroht.

In diesem Sinne gilt es politisches Handeln als Meta-Ressource weiter zu professionalisieren. Es ist es nicht damit getan, allein über Ausrichtung und Profil der (eigenen) Einrichtung bzw. Volkshochschule nachzudenken. Vielmehr muss es darum gehen, Volkshochschule vielfältig zu vernetzen. Dabei empfiehlt es sich, die eigenen Kompetenzen auf dem Gebiet politischen Netzwerkers nicht leichtfertig zu über-

schätzen: Es erfordert ein erhebliches Maß an Sachkunde und Erfahrung, um im Blick auf realpolitische Strukturen und Prozesse zu verstehen, wer wann welche Entscheidungen trifft. Welche Gremien welche Weichen stellen – und inwieweit dies in öffentlichen Debatten geschieht. Oder welche Entscheidungen letztendlich von der Politik, welche eher von der Verwaltung getroffen werden.

Abfolge und Struktur politischer Prozesse sind – in der Landespolitik ebenso wie in der Kommune – ob ihrer Komplexität für den Laien nur schwer zu durchschauen. Politisches Handeln als (Meta-)Ressource kann deshalb nur dann konstruktiv genutzt werden, wenn seitens der Akteure der Erwachsenenbildung die Bereitschaft besteht, sich auch auf diesem Gebiet um angemessene Professionalisierungsprozesse zu bemühen.

In einigen Kommunen ist es – wie beispielsweise in Dresden – nach jahrelangem Ringen letztendlich dadurch gelungen, die städtischen Entscheidungsträger davon zu überzeugen, in Volkshochschule (konkret: in ein neues Volkshochschulgebäude) zu investieren. Dabei verdanken sich solche Erfolge nicht zuletzt einer jahrelangen Lobbyarbeit, die es in dieser Form in Sachsen bislang kaum gegeben hat. Volkshochschule galt und gilt vielerorts in ihrem Bestand als selbstverständlich und gesichert. Ein gefährlicher Trugschluss!

Das Dresdner Beispiel zeigt, dass Kompetenzerwerb und Bereitschaft zu politischem Handeln zu einer institutionell überlebensnotwendigen Metaressource geworden sind, die es künftig – insbesondere von Seiten des Einrichtungsmanagements – weiter und deutlicher zu fokussieren gilt.

Beispiel vhs Leipziger Land

Ein Beispiel für die Entwicklung bürgerlichen Engagements und damit auch eigenen bürgerlichen Selbstbewusstseins in der Einrichtung selbst, ist ein Projekt der Volkshochschule Leipziger Land in der ländlichen Gemeinwesenentwicklung. Das Projekt ist seit dem Jahre 2008 in dem bundesweiten „Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser“ verortet und hat das Ziel, lebensbegleitend generationsübergreifendes Lernen und Zusammenleben zu entwickeln. Der Ort des Geschehens ist die sächsische Kleinstadt Markranstädt in der Nähe von Leipzig. Das Gebäude des Mehrgenerationenhauses (MGH) ist ein ehemaliger Kindergarten, der langfristig vor der Eröffnung des Mehrgenerationenhauses mit städtischen Mitteln saniert, räumlich umgestaltet und ausgestattet wurde. Neben drei hauptamtlichen Mitarbeiter*innen (1,5 VZÄ) der VHS wurden die Aufgaben im MGH in den letzten zehn Jahren im Wesentlichen von etwa 200 ehrenamtlichen Personen bewältigt. Die Finanzierung des Hauses erfolgt durch Bundesmittel des gleichnamigen Förderprogramms, die vielfältige Unterstützung der Stadt Markranstädt sowie die personelle, finanzielle und sächliche Beteiligung der VHS.

Mehrgenerationenhäuser sind Orte der Begegnung, des sozialen Austauschs, des aktiven Miteinanders. Das Haus steht als niederschwelliger Tagestreffpunkt für alle Generationen offen. Zu einigen Schwerpunkten der Handlungsfelder des MGH gehören Themen zur Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Pflege, zum selbstbestimm-

ten Leben im Alter, die Integration von Menschen mit Migrations- und Fluchtgeschichten und als fakultativer Sonderschwerpunkt die Förderung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz. In Begegnungen und gemeinsamen Aktivitäten entstehen soziale Bindungskräfte und Mitmenschlichkeit. Ein Mehrgenerationenhaus unterscheidet sich signifikant als Begegnungsstätte mit ihren überwiegend offenen, beiläufig-informellen Angeboten von der Bildungseinrichtung Volkshochschule. Die Volkshochschule Leipziger Land ist Betriebsteil des kommunalen Eigenbetriebes „Bildung und Kultur“ des Landkreises Leipzig und als Einrichtung der Erwachsenen- und Weiterbildung für das Gebiet im Westen und Süden der Stadt Leipzig mit insgesamt ca. 137.000 Einwohnern verantwortlich. Es erstreckt sich über mehr als 750 000 Quadratkilometer und zählt elf Gemeinden sowie 13 Städte. Charakteristisch für diese Flächenregion ist die überwiegend ländliche und kleinstädtische Prägung der Lebensverhältnisse und der sozialen Infrastruktur nahe der Großstadt Leipzig.

Neben drei Geschäftsstellen in Borna, Markkleeberg und eben Markranstädt unterhält die Volkshochschule Leipziger Land derzeit weitere sieben Außenstellen. Die folgenden Überlegungen sollen verdeutlichen, warum zwei so unterschiedliche Bildungs- und Begegnungsformate zu einem gemeinwesenorientierten Bildungsdienstleister zusammengeführt wurden, worin die Stärken und die Synergien dieser Verbindung bestehen.

Mit ihrer Bereitschaft zur institutionellen Trägerschaft nutzt die Volkshochschule ihre Chance, sich dezidiert als umfassende Erwachsenenbildungseinrichtung und Netzwerkknänoten im zivilgesellschaftlichen Bereich zu positionieren und als sozialer („dritter“) Ort der Begegnung im ländlichen Raum zu etablieren. Dabei entwickelte sich die bewusst gewählte Konstellation der Kooperation mit der Stadt Markranstädt als Projektpartner zum Bedingungsgefüge für das Projekt selbst. Die Allianz zwischen Kommune und Volkshochschule führte zur systematischen Integration der Volkshochschule in aktuelle Stadtentwicklungsprozesse und ermöglichte Vernetzungen und ihre Gestaltung auf dem Wege lokaler Bündnisse, die so bisher in dieser ländlichen Volkshochschule im Schatten der großen Stadt Leipzig nicht anzutreffen waren.

Von Beginn an hatten sich Volkshochschule und Kommunalverwaltung, die Stadt Markranstädt, darauf verständigt, miteinander individuelle Bildung und Stadtentwicklung gleichermaßen voranzubringen. Diese Absicht drückte sich in der Umsetzung z. B. darin aus, dass der Direktor der Volkshochschule im Rahmen des einsetzenden Stadtmarketingprozesses im Mai 2006 in die Arbeitsgruppe „Mensch“ der Stadt aufgenommen wurde, um so ganz im Sinne integrativer Stadtentwicklungsplanung an der Moderation von Interessengruppen, der Bürgerbeteiligung und Kommunikation von Ergebnissen mitzuwirken. Folgerichtig reflektierten die Diskussionen im Stadtentwicklungsprozess auch den Anspruch der Projektpartner an die sich in ihrem Selbstverständnis verändernde Erwachsenenbildungseinrichtung ländliche Volkshochschule.

Der Wandel in den Aufgabenfeldern und im neuen Selbstverständnis drückt sich in der gesellschaftlichen Erwartung aus, dazu beizutragen, die notwendige Vernetzung von Institutionen, Vereinen, Schulen, Kirche, Teilen der örtlichen Wirtschaft

und ihrer Angebote – planvoll und nachhaltig arrangiert an regionalen Lern- und Begegnungsorten – zu ermöglichen. Regionale Vernetzung, die Generierung und Ausprägung bürgerschaftlicher Beteiligung und Zusammenarbeit erweisen sich auf der Grundlage der Erfahrungen dieser besonderen Konstellation der Volkshochschul-Trägerschaft eines Mehrgenerationenhauses als zeitgerechtes Bedingungsgefüge bürgerschaftlicher Verwirklichung von Erwachsenenbildung.

Hinsichtlich der Fragestellung verweist das vorgestellte Modell einer Zusammenarbeit von Volkshochschule und Kommune auf mindestens drei potenzielle Dimensionen von Ressourcenorientierung.

1. Der Wille und die Befähigung zur Schaffung und Entwicklung bildungspolitischer Bündnisse vor Ort auf dem Wege kommunaler Zusammenarbeit bieten Volkshochschulen progressive Lernfelder und Möglichkeiten zur eigenen Selbstverwirklichung und inhaltlichen Entwicklung und stellen somit „(...) ein strategisches und operatives Entwicklungsinstrument mit einem hohen Innovationspotential für kommunale Bildungsarbeit“ dar (Klemm 2012, S. 62). Beleg dafür ist die im Ergebnis rege Inanspruchnahme der größtenteils offenen Lern- und Begegnungsangebote durch die Bürger*innen der 16.200 Einwohner*innen zählenden Kleinstadt Markranstädt. Fast jährlich konstant verzeichnen die Verantwortlichen bei ca. 6000 Teilnehmerstunden ca. 9000 Besuche im Mehrgenerationenhaus der Volkshochschule Leipziger Land.
2. Die Volkshochschule erlangt als anerkannter Netzwerkakteur und Brückenfeld im gesellschaftlichen System verstärkte institutionelle Legitimation. Ihre verlässliche Institutionalisierungsleistung dient der Generierung und Optimierung von Kontakten und Zusammenarbeit vielfältiger regionaler zivilgesellschaftlicher Partner.
3. Ungeachtet der auch aus lerntheoretischer Sicht bedeutsamen Entwicklungen von Möglichkeiten der Verschränkung verschiedener Lern- und Begegnungsformate, zeigt sich ebenso, dass mit Blick auf die notwendigen Professionalisierungsstrukturen auf der Basis einer veränderten Lernkultur und Organisationsstruktur der Institution selbstverantwortetes und eigeninitiiertes Lernen der VHS-Mitarbeiter*innen entsteht. (Egler/Müller 2017, S. 67) „Bei den VHS-Akteuren wurden die klassischen Kernkompetenzen des Erwachsenenbildners durch die Entwicklung und Ausübung von Befähigungen zur Animation und Moderation der (...) skizzierten Selbstlernprozesse im zivilgesellschaftlichen Kontext angereichert“ (ebd.). Erwachsenenpädagogen benötigen als Akteure im bürgerschaftlichen Kontext „(...) verschiedene Kompetenzen, die über die Leistungsanforderungen eines reinen Erwachsenenpädagogen weit hinausgehen und sich vor allem im Feld methodischer und sozialer Fähigkeiten wie z. B. sozialintegrativer und sozialpädagogischer Leistungsbereitschaften manifestieren“ (ebd., S. 69).

Die ausgewiesenen Effekte gemeinwesenorientierter Bildungsarbeit durch die Verschränkung unterschiedlicher Bildungsformate von MGH und VHS, verschiedener Lebensbereiche und kommunaler Akteure könnten Anstoß für weitere solche Projekte von Volkshochschulen sein. Momentan werden deutschlandweit von 540 Mehrge-

nerationenhäusern lediglich drei dieser intergenerationellen Einrichtungen von Volkshochschulen getragen und gestaltet.

Beispiel vhs-Verbandsarbeit

Die Leitungen von Volkshochschulen und Verbänden müssen das Selbstverständnis ihrer Arbeit und ihrer institutionshistorischen Aufgabenstellung auch auf Landesebene transferieren, erklären und verteidigen.

Der Sächsische Volkshochschulverband engagiert sich derzeit im Kontext seiner Lobbyarbeit um eine Novellierung des Sächsischen Weiterbildungsgesetzes. Es geht dabei um die qualitative Modifizierung des bestehen quantitativen Förderparadigmas der anerkannten Weiterbildungseinrichtungen des Landes Sachsen. Die verstärkt angestrebte Vermittlung politikbezogener Werte und Inhalte, die Aktivierung von bürgerschaftlich-gesellschaftlicher Beteiligung darf nicht anhand rein quantitativer Kriterien bewertet werden. Ziel der Gesetzesänderung ist der Übergang zur Einbeziehung qualitativer Einschätzungen sich entwickelnder regionaler Wirksamkeiten, gemessen z. B. an der Erreichung von Zielgruppen, gewonnener Einsichten und im Interesse kommunaler Daseinsvorsorge vorgehaltener fachlicher sowie zivil- und bürgergesellschaftlicher Bildungs- und Begegnungsangebote.

Seit 2016 hat deshalb der Sächsische Volkshochschulverband immer wieder auf die nicht mehr zeitgemäßen finanziellen und ordnungspolitischen Steuerungsinstrumente im Sächsischen Weiterbildungsgesetz hingewiesen, die nur marginal Innovationen ermöglichen.

Eine Arbeitsgruppe des Vorstandes des Sächsischen Volkshochschulverbandes hat 2018 ein Eckpunktepapier als Grundlage für die Novellierung des Sächsischen Weiterbildungsgesetzes entwickelt und damit einen Diskussionsprozess auf Landesebene angeregt. Vier Diskursebenen wurden dabei angesprochen:

1. Die kommunalen Spitzenverbände Sächsischer Landkreistag und Sächsischer Städte- und Gemeindetag.
2. Das Sächsische Kultusministerium und das Wissenschaftsministerium.
3. Die Fraktionen der Parteien im Sächsischen Landtag.
4. Die Kolleginnen und Kollegen anderer anerkannter Erwachsenenbildungseinrichtungen in Sachsen.

Lobbyarbeit der Leitungen und Verbände von Volkshochschulen muss auf Landesebene bis hinein in die Parlamente stattfinden. Die Erfahrungen zeigen, dass Entschlossenheit und Wille zum gesellschaftlichen Diskurs Resonanz erzeugen und zu wachsendem Verständnis und verstärkter Unterstützung führen können. Für die Gestaltung ihrer klassischen institutionshistorisch angelegten Aufgabe muss Volkshochschule in kommunaler Verpflichtung als gleichberechtigte vierte Säule des Bildungswesens gesellschaftliche und politische Akzeptanz finden. Diese Aufgabe erfordert ständige Präsenz der Volkshochschulfamilie im öffentlichen Raum und eine aktive Eigenpositionierung als Institution.

5. Fazit

Politisches Handeln als Meta-Ressource umschließt basale Ressourcen für Bildungsprozesse wie Raum, Zeit, Wissen, Personal und Geld, setzt sie in einen regionalen oder überregionalen bildungspolitischen sowie institutionellen Kontext und legitimiert sie für gelingendes lebenslanges Lernen.

An drei Beispielen wurde dies verdeutlicht:

- Durch einen Prozess der internen Verständigung über das Selbstverständnis an der vhs Dresden, der in einem Leitbild mündete, war es möglich, sowohl nach „innen“ als auch nach „außen“ Abgrenzungen im regionalen Bildungsmarkt deutlich und transparent zu machen. Das dabei entwickelte Proprium der vhs Dresden, die gesellschaftspolitische Relevanz von Allgemeiner Bildung für die lokale Daseinsvorsorge, wurde sichtbarer und führte zu einer höheren Akzeptanz in der politischen Lobbyarbeit mit der Verwaltung und Lokalpolitik und damit auch letztendlich zu einer öffentlichen Förderung eines neuen vhs-Standortes in Dresden.

Permanente politische Netzwerkarbeit – sowie erste damit einhergehende Professionalisierungsprozesse im Bereich politischen Handelns – erwiesen sich in Dresden als Bedingung und ständige Herausforderung erfolgreichen Leitungshandelns.

- Das zweite Beispiel stammt aus dem ländlichen Raum, der vhs Leipziger Land: Die Meta-Ressource Politik betrifft hier die strategische Ausrichtung der vhs als Ort des bürgerschaftlichen Engagements und der Gemeinwesenarbeit. Die vhs ist nicht „nur“ ein Anbieter von standardisierten, formalisierten und wiederholbaren Kurs- und Seminarangeboten, die auf einem freien Bildungsmarkt mit dem Prinzip von „Angebot und Nachfrage“ Teilnehmer*innen finden müssen. Die vhs bewegt sich auch im politisch-gesellschaftlichen Raum als ein bürgerschaftlicher Ermöglichungsorte („Dritter Ort“). Die vhs ist Moderator von gesellschaftlichen und pädagogischen Netzwerken, Initiator von Lernmilieus und Lernanlässen, Unterstützer von Engagements, Dienstleister für Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft und verbindet die traditionelle didaktische „Komm-Struktur“ mit einer „Geh-Struktur“. Diese gemeinwesenorientierte und aufsuchende Bildungsarbeit ist das Resultat bildungs- und gesellschaftspolitischer Beobachtungen und Überlegungen an der vhs. Das politische Denken und Handeln von Mitarbeiter*innen und Leitung der vhs Leipziger Land führte zu der bildungsstrategischen Kombination eines Mehrgenerationenhauses mit einer vhs.
- Das dritte Beispiel bewegt sich auf der Landesverbandsebene der Volkshochschulen in Sachsen: Wenn Erwachsenenbildung als vierte Säule im Bildungswesen Akzeptanz finden soll und will, dann ist dies zunächst vorrangig ein bildungspolitischer Diskurs, der auf Landesebene und im Kontext der Weiterbildungsgesetze der Länder geführt werden muss. Die Meta-Ressource Politik erhält in diesem Sinne bei den Landesverbänden der öffentlich geförderten Träger der Erwachsenenbildung eine besondere Bedeutung. Der politische Diskurs erfolgte dabei im Beispiel von Sachsen inhaltlich zur Novellierung des Sächsischen Weiterbildungsgesetzes.

gesetzes auf vier Ebenen: Mit den kommunalen Spitzenverbänden, dem Sächsischen Landkreistag und dem Sächsischen Städte- und Gemeindetag, mit dem Sächsischen Kultusministerium und dem Wissenschaftsministerium, mit Landtagsfraktionen und mit den Kolleg*innen anderer anerkannter Erwachsenenbildungseinrichtungen in Sachsen.

Dieser Prozess des bildungspolitischen Aushandelns, der an diesen drei Beispielen aufgezeigt wurde, erfolgt im demokratischen öffentlichen Raum sowohl in parlamentarischen (politischen) als auch in außerparlamentarischen (zivilgesellschaftlichen) Zusammenhängen in drei Schritten:

1. Klärung des Selbstverständnisses: Zielsetzung und öffentliche Aufgabe/Verortung der Bildungsinstitution entwickeln.
2. Kompetenzerwerb: Struktur und Funktionsweise von politischen Prozessen und Verwaltungshandeln kennen und nutzen.
3. Aufbau und Fortführung eines Diskurses: Implementierung einer kontinuierlichen und multiperspektivischen Lobbyarbeit in den öffentlichen Raum, die regionale und überregionale sowie zielgruppenspezifische Netzwerke nutzt.

Literatur

- Ahlheim, Klaus/Bender, Walter (Hrsg.) (1996): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“. Opladen: Leske und Budrich.
- Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung und Raum Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BMAS/BMBF (2019): Nationale Weiterbildungsstrategie. www.bmbf.de/files/190611_BMAS_DINA4_Strategiepapier_v2_ansicht.pdf (21.06.2019).
- BMBF (2019): Nationale Weiterbildungsstrategie beschlossen – gemeinsam für eine neue Weiterbildungskultur. Pressemitteilung 063/2019, www.bmbf.de/de/nationale-weiterbildungsstrategie-beschlossen---gemeinsam-fuer-eine-neue-8860.html (21.06.2019).
- Brödel, Rainer (Hrsg.) (1997): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen: Leske und Budrich.
- Brödel, Rainer/Yendell, Alexander (2008): Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen. NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BRD)/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich)/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) (Hrsg.) (2002): Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck: StudienVerlag.
- Dahm, Gerwin/Gerhard, Rolf/Graefner, Gernot/Kommer, Albert/Preuß, Volker (Hrsg.) (1980): Wörterbuch der Weiterbildung. München: Kösel.
- Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (1996): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

- Grotlüschen, Anke/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke/Zeuner, Christine (Hrsg.) (2019): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (1997): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Dewe, Bernd/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.) (2003): Erwachsenenbildung und Demokratie. REPORT 1/2003. Literatur- und Forschungsreport, 26. Jg., 1/2003. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dobischat, Rolf/Fischell, Marcel/Rosendahl, Anna (2015): Einführung in das Recht der Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dröll, Hajo (1999): Weiterbildungspolitik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Egler, Ralph/Müller, Holger (2017): Politische Bildung in der Bürgergesellschaft – ist die VHS noch zeitgemäß? In: Klemm, Ulrich (Hrsg.): Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart. Hannover: Offizin, S. 61-74.
- Faulseit-Stüber, Andrea/Gernentz, Johanna/Kron, Ulrike/Weiss, Karin (Hrsg.) (2009): Weiterbildung und kommunales Engagement. Anregungen für die Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Faulstich, Peter (2004): Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland. Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernens, Band 4. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Faulstich-Wieland, Hildegard/Nuissl, Ekkehard/Siebert, Horst/Weinberg, Johannes (Hrsg.) (1994): Weiterbildungspolitik in den Bundesländern. REPORT 33. Literatur- und Forschungsreport, 33/Juni 1994. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)/Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
- Faure, Edgar u. a. (1972): Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO.
- Friebe, Jens/Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelte, Rudolf (Hrsg.) (2014): Kompetenzen im höheren Alter. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gernert, Wolfgang (1975): Das Recht der Erwachsenenbildung als Weiterbildung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hanft, Anke/Zentner, Tim (2004): Qualifizierung und Personalentwicklung – eine Kompetenzlücke in Bildungseinrichtungen? In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 27. Jg., 2/2004, S. 42-52.
- Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.) (1999): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Lexikon der politischen Bildung, Band 2. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Kaiser, Armin/Kaiser, Ruth/Hohmann, Reinhard (Hrsg.) (2007): Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Klemm, Ulrich (Hrsg.) (2012): Bürgerschaftliche VHS-Arbeit im ländlichen Raum. Interkulturelle und intergenerationelle Bildungsarbeit am Beispiel des Mehrgenerationenhauses in Markranstädt. Ulm: Verlag Klemm und Oelschläger.
- Klemm, Ulrich (2015): Makroräume als Orientierung für Kompetenzentwicklung. In: Klemm, Ulrich/Langer, Paul F./Mayer, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Donauraum. Ulm: Verlag Klemm und Oelschläger, S. 15-32.
- Martin, Andreas u. a. (2016): Das Personal in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nuissl, Ekkehard/Nuissl, Henning (Hrsg.) (2015): Bildung im Raum. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

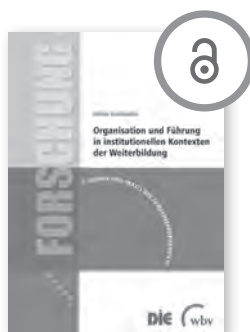
- Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.) (2001): Weiterbildungspolitik. REPORT 47. Literatur- und Forschungsreport, 47/Juni 2001. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pielorz, Mona (2009): Personalentwicklung und Mitarbeiterführung in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rammstedt, Beatrice (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann.
- Seitter, Wolfgang (2003): Geschichte der Erwachsenenbildung – eine Geschichte der Demokratie? In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 26. Jg., 1/2003, S. 187-188.
- Schmidt-Lauf, Sabine (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2012): Zeit und Bildung. Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann.
- Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.) (1984): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 11: Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Widerspruch 63: Bildung und Marktregime. 32. Jg. 2013.
- Wirth, Ingeborg (Hrsg.) (1978): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wiesenbauer, Ludwig (2001): Erfolgsfaktor Wissen. Das Know-how der Mitarbeiter wirksam nutzen. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Wolgast, Günther (1996): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied: Luchterhand.
- Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Zeuner, Christine/Grotlüschen, Anke/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke (2019): Das Politische in der Erwachsenenbildung – eine Einführung in das Thema. In: Grotlüschen, Anke/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke/Zeuner, Christine (Hrsg.): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 10-14.

FORSCHUNG

Organisationsforschung in der Weiterbildung

➤ wbv.de/die

Die Studie untersucht das Zusammenwirken von Organisationsstrukturen, institutionellen Einflüssen und dem Führungsverständnis von Leitungspersonal auf Grundlage des organisationssoziologischen Neoinstitutionalismus und der Grounded Theory.



Dörthe Herbrechter

Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2018, 146 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6015-6

Kostenloser Download: wbv-open-access.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de





**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

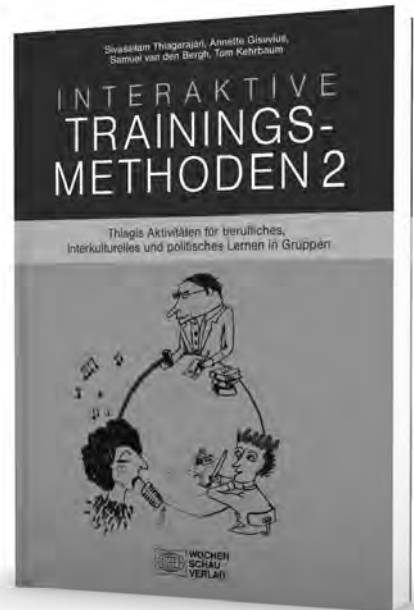
Sivasailam Thiagarajan, Annette Gisevius,
Samuel van den Bergh, Tom Kehrbaum

Interaktive Trainingsmethoden 2

Thiagis Aktivitäten für berufliches,
interkulturelles und politisches
Lernen in Gruppen

Thiagis zweiter Band interaktiver Trainingsmethoden öffnet erneut einen großen Fundus an Übungen für berufliches, interkulturelles und politisches Lernen in Gruppen. Der Fokus ist dabei auf erfahrungsbasiertes Lernen und systematische Reflexion gerichtet. Denn erst Reflexion und situative Einbettung machen die interaktiven Übungen zu einem wertvollen und hilfreichen Erlebnis.

Der erste Teil dieses Bandes enthält Übungen und Aktivitäten, die nach den Seminarphasen strukturiert sind (z.B. Wachrüttler, interaktive Themenbearbeitung, interaktive Vorträge, Nachbesprechung und Seminarabschluss). Der zweite Teil ist nach Themen strukturiert und bietet Übungen für interkulturelles Lernen, zum Umgang mit Vielfalt, aber auch für interaktives Online-Lernen sowie Übungen und Varianten für Großgruppen ab 50 Personen.



ISBN 978-3-7344-0628-7, 304 S., € 29,90

PDF: ISBN 978-3-7344-0629-4, € 23,99

EPUB: ISBN 978-3-7344-0630-0, € 23,99

**Der Band setzt den erfolgreichen ersten Band
„Interaktive Trainingsmethoden“ fort.**



Berichte

Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung und Überraschungen: AES-Trendbericht 2018

Ende August 2019 wurde die neueste AES-Studie zur Weiterbildungsbeteiligung im Jahr 2018 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie dem Meinungsforschungsinstitut Kantar veröffentlicht. Die Weiterbildungsbeteiligung erreicht nun bezogen auf 2018 54 % in Deutschland, was gegenüber 2016 eine Steigerung um 4 Prozentpunkte und das Allzeithoch darstellt. Bei den nichtberuflichen Angeboten sind die Volkshochschulen mit 18 % mit weitem Abstand der am häufigsten von der befragten Bevölkerung genannte institutionelle Anbieter. Es setzt sich der Trend der letzten Jahre fort, dass die Unterschiede zwischen Altersgruppen sich zunehmend nivellieren. So hat die Weiterbildungsbeteiligung der 55- bis 64-jährigen allein zwischen 2007 und 2018 von 27 % auf 47 % erheblich zugenommen, während die Wachstumsraten bei anderen Altersgruppen deutlich moderater ausfallen.

Die Studie hält auch einige Überraschungen bereit. Zum Beispiel liegt die Weiterbildungsbeteiligung in Ostdeutschland erstmals seit 2003 hinter Westdeutschland und nun sogar deutlich darunter (48 % versus 56 %). Es gibt einen sprunghaft immensen Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung von Arbeitslosen. Knapp jede dritte aller Bildungsaktivitäten von Erwachsenen findet mit digitalen Medien statt. Die Teilnahmequote der Befragten an wissenschaftlicher Weiterbildung liegt bei relativ bescheidenen fünf Prozent, aber die Quote hat sich damit fast verdoppelt allein seit 2016. Bei der Beratung könnte sich nach Jahrzeh-

ten des Rückganges eine Trendumkehr andeuten. So äußerten mit 24 Prozent der Befragungspersonen erstmals mehr Personen den Wunsch nach mehr Information und Beratung zu Weiterbildung, als dies im Jahr 2016 der Fall war (21 %). 67 % bekunden 2018, dass sie einen guten Überblick zu den eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten haben. Wenn jemand eine Beratung zu den eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten wahrnimmt, liegt die Chance einer Beteiligung rund zwei Mal so hoch wie unter denen, die keine Beratung wahrnehmen.

Die dem Adult Education Survey (AES) 2018 zugrundeliegenden CAPI-Interviews (CAPI: Computer Assisted Personal Interviews) wurden von Juli bis Anfang Dezember 2018 unter der deutschsprachigen Wohnbevölkerung Deutschlands im Alter von 18 bis 69 Jahren durchgeführt. 5.836 Interviews wurden so realisiert. Der Trendbericht stellt die zentralen Ergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung der Befragten, in der Regel bezogen auf die 18- bis 64-Jährigen, vor.

Die Studie ist kostenfrei im Internet abrufbar: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf

Bernd Kämpf

Geplante Neufassung des Umsatzsteuergesetzes (1)

Die Volkshochschulen in Deutschland befürchten eine stärkere steuerliche Belastung der allgemeinen Weiterbildung in erheblichem Ausmaße. Sie werten die Neufassung des Umsatzsteuergesetzes als schweren Schlag gegen alle bildungspolitischen Absichtserklärungen der Bundesregierung, die Chancengerechtigkeit durch ein offenes, allen Bevölke-

ungsgruppen zugängliches System des lebenslangen Lernens zu verbessern.

„Wir alle müssen fortwährend bereit sein, Neues zu lernen, um die Welt um uns herum zu verstehen und um mit der gesellschaftlichen Entwicklung Schritt zu halten“, sagt der Vorsitzende des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV), Martin Rabanus. „Den Menschen, die sich dieser Herausforderung stellen wollen, tiefer in die Tasche zu greifen, ist absolut kontraproduktiv.“

Die Bundesregierung hat einen Gesetzesentwurf auf den parlamentarischen Weg gebracht, der die Richtlinien für eine Steuerbefreiung von Weiterbildung verschärft. Sicher von der Umsatzsteuer befreit sind demnach in Zukunft nur noch solche Kurse, die beruflich unmittelbar verwertbar sind oder der Sphäre des Schul- und Hochschulunterrichts zugeordnet werden können. Je nach Auslegung der Steuerbehörden könnten viele allgemeinbildende Kurse künftig als reine Freizeitgestaltung gelten und steuerlich belastet werden. „Volkshochschulen könnten gezwungen sein, die Kursgebühren entsprechend anzuheben“, erklärt der DVV-Vorsitzende. Die Verteuerung der Weiterbildung treffe vor allem Einkommensschwache, die sich vielfach ohnehin abgehängt fühlen.

Bei strenger Auslegung des Kriteriums der beruflichen Verwertbarkeit könnten leicht rund zwei Millionen vhs-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer erheblich stärker zur Kasse gebeten werden, nämlich beispielsweise jene, die Bildungsangebote zur Förderung ihrer Gesundheit besuchen, wenn nicht anerkannt wird, dass solche Kurse mittelbar auch die berufliche Leistungsfähigkeit stärken. Aus Sicht der Volkshochschulen ist eine Trennung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung längst überholt und in der Praxis kaum möglich.

Auch Hunderttausenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern politischer Weiterbildungsangebote könnten höhere Kursgebühren drohen, wenn man ihren Kursbesuch als reines Privatinteresse einstuft und die Qualifizierung für mehr gesellschaftliche Mitwirkung, für ehrenamtliches Engagement und damit für die Stärkung des Gemeinwesens vor Ort nicht als umsatzsteuerbefreiendes Kriterium wertet. „Vor dem Hintergrund zunehmender politischer Polarisierung und des Erstarkens populistischer Strömungen halten Volkshochschulen eine stärkere Förderung politischer Aufklärung und des zivilgesellschaftlichen Engagements für dringend geboten“, betont Rabanus. „Es ist schon jetzt schwer genug, Menschen für Angebote der politischen Bildung zu gewinnen. Diese auch noch zu besteuern, wäre absurd.“

Die gemeinsame Stellungnahme öffentlicher Weiterbildungsträger „Keine neuen Steuern für die Weiterbildung!“ findet sich unter www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/3_Der_Verband/Presse/Gemeinsame_Stellungnahme_UStG_Schlussfassung_120819.pdf.

Quelle: www.dvv-vhs.de/details/news/News/detail/allgemeinbildung-muss-steuerfrei-bleiben/

Geplante Neufassung des Umsatzsteuergesetzes (2)

Steuerliche Behandlung von Weiterbildung: Umsatzsteuerbefreiung für Bildungsleistungen bleibt

Das Bemühen der Träger der öffentlich verantworteten Weiterbildung, darunter auch des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB), hat sich gelohnt: Die Koalitionsfraktionen CDU/CSU und SPD haben einen Änderungsantrag

zum Entwurf eines Gesetzes zur weiteren steuerlichen Förderung der Elektromobilität und zur Änderung weiterer steuerlicher Vorschriften eingebracht, mit dem Artikel 10 vollständig aus dem Gesetzesentwurf des Jahressteuergesetzes 2019 herausgenommen wird.

Damit bleibt es zunächst bei der bisherigen Gesetzeslage einschließlich der Befreiungsvorschrift des § 4 Nr. 22a UStG, die nach Auffassung des AdB und seiner Mitstreiter die rechtliche Grundlage für eine Steuerbefreiung im bisherigen Umfang bildet. Insofern lässt sich der Änderungsantrag der Koalitionsfraktionen CDU/CSU und SPD als eine politische Willensbekundung des Gesetzgebers im Sinne der Träger der öffentlich verantworteten Weiterbildung bewerten.

Wichtig ist dabei, dass die bisherige Praxis der Steuerbehörden beibehalten wird und es zu keiner Engführung im Sinne eines veränderten Verständnisses der Steuerbefreiung durch die Steuerverwaltung kommt. Dass dies seitens des Gesetzgebers und auch der Länder nicht gewünscht ist, wurde in den Beratungen und Meinungsäußerungen der vergangenen Wochen sehr deutlich.

Deshalb werden die Träger der öffentlich verantworteten Weiterbildung

noch einmal ihr Angebot erneuern, die Bundesregierung in Fragen der steuerlichen Behandlung von Weiterbildungsangeboten konstruktiv zu beraten. Grundlage dafür können die Positionen sein, die von den Weiterbildungsträgern in den letzten Wochen entwickelt wurden. Dies gilt insbesondere für die von den Trägern vorgeschlagene Abgrenzung von Bildungsleistungen und (mehrwertsteuerpflichtigen) Angeboten, die der reinen Freizeitgestaltung dienen.

Angebote, die Menschen dazu befähigen, am sozialen, politischen oder wirtschaftlichen Leben teilzunehmen, die sie darin unterstützen, eine ehrenamtliche Tätigkeit auszuüben oder sich in wirtschaftlichen Fragen, kulturell oder sprachlich, zu politischen Themen oder im Interesse ihrer Gesundheit weiterzubilden, sind Bildungsleistungen und dürfen nach der Auffassung der Träger der öffentlich verantworteten Weiterbildung nicht als reine Freizeitangebote qualifiziert werden.

Pressemitteilung des AdB vom 5.1.2019
[www.adb.de/content/steuerliche-behandlung-von-weiterbildung-umsatzsteuerbefreiung-f %C3 %BCr-bildungsleistungen-bleibt](http://www.adb.de/content/steuerliche-behandlung-von-weiterbildung-umsatzsteuerbefreiung-f%C3%BCr-bildungsleistungen-bleibt)

Dokumentationen

Weimarer Erklärung über die Grundlagen und Aufgaben historischer, politischer und kultureller Bildung

Die historische, politische und kulturelle Bildung ist aktuell herausgefordert durch die Behauptung, schulische und außerschulische Bildung unterliege einem „Neutralitätsgebot“. Gestellt wird damit die Frage nach den Aufgaben von Bildung in der Demokratie. Als Weimarer Akteure einer demokratischen Bildungsarbeit ist es uns ein Anliegen dazu zu erklären:

Demokratie ist keine wertfreie Veranstaltung

Die Demokratie beruht auf der Achtung der Menschenrechte, Gewaltenteilung und Rechtsstaatlichkeit. Diesen Grundlagen der Demokratie kann eine demokratische Bildungsarbeit nicht „neutral“ gegenüberstehen. Vielmehr ist es die Aufgabe von Bildung in der Demokratie, für demokratische Grundwerte einzutreten und gegen antidemokratische, antipluralistische und menschenfeindliche Positionen Stellung zu beziehen. Ein Neutralitätsgebot, das einem Werterelativismus Vorschub leistet, ist mit einer demokratischen Bildungsarbeit nicht vereinbar.

Demokratische Bildungsarbeit ist überparteilich

Eine demokratische Bildungsarbeit ist der Multiperspektivität bei der Darstellung von historischen und politischen

Sachverhalten verpflichtet. Diese Form der Überparteilichkeit ist nicht mit Neutralität zu verwechseln. Vielmehr ist es ihre Aufgabe, zum selbständigen Denken anzuregen und die Fähigkeit zu fördern, eine eigenständige politische Meinung zu entwickeln und zu vertreten. Dies ist nur möglich, wenn den Menschen in Bildungsveranstaltungen keine politische Meinung aufgedrängt wird, sondern kontroverse Standpunkte zu Wort kommen und Diskussion als ein Prozess der eigenständigen Meinungsbildung begriffen und gefördert wird.

Demokratische Bildungsarbeit basiert auf wissenschaftlichen Erkenntnissen

Bildungsarbeit fußt auf wissenschaftlichen Grundlagen. Die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung müssen sich in der Vermittlung von Wissen und der Auswahl von Deutungsangeboten widerspiegeln. Wissenschaftsfeindliche Positionen sind mit einer demokratischen Bildungsarbeit hingegen unvereinbar. Voraussetzung einer wissenschaftlich fundierten Bildungsarbeit ist die Freiheit der Wissenschaften.

Dies bedeutet, dass die Wissenschaft selbst in freier Diskussion und unter Achtung wissenschaftlicher Methoden darüber entscheidet, welche inhaltlichen Positionen als wissenschaftlich abgesichert gelten und dem aktuellen Forschungsstand entsprechen. Es ist nicht Aufgabe von Politik, über die Wissenschaftlichkeit von Wissenschaft zu entscheiden. Eine Stigmatisierung von Wissenschaft als „unwissenschaftlich“ durch die Politik oder gar die Androhung der Kürzung oder Streichung von öffentlichen Geldern aufgrund politisch unliebsamer wissenschaftlicher Ergebnisse gefährdet vielmehr die Freiheit von Wissenschaft.

Demokratische Errungenschaften müssen geschützt werden

70 Jahre nach Inkrafttreten des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland und 30 Jahre nach der Friedlichen Revolution treten wir dafür ein, dass die demokratischen Errungenschaften unseres Staates geschützt werden. Deshalb stehen wir für eine historische, politische und kulturelle Bildungsarbeit, die einerseits eigenständiges Denken und damit den demokratischen Willensbildungsprozess fördert und andererseits die politischen Konsequenzen demokratiefeindlicher Ideologien und Gesellschaftsentwürfe offenlegt.

Weimar, am 23. Oktober 2019

*Erstzeichner*innen*

- Prof. Dr. Winfried Speitkamp
Bauhaus-Universität Weimar
- Hasko Weber und Sabine Rühl
Deutsches Nationaltheater und
Staatskapelle Weimar GmbH
- Prof. Dr. Michael Dreyer
Weimarer Republik e. V.

- Prof. Dr. Christoph Stölzl
Hochschule für Musik „Franz Liszt“
Weimar
- Dr. Ulrike Lorenz
Klassik Stiftung Weimar
- Peter Kleine
Oberbürgermeister Stadt Weimar
- Prof. Dr. Jörg Ganzenmüller
Stiftung Ettersberg
- Eric Wrasse und Ina Roßmeisl
Stiftung Europäische Jugendbil-
dungs- und Jugendbegegnungsstätte
Weimar (EJBW)
- Prof. Dr. Volkhard Knigge
Stiftung Gedenkstätten Buchenwald
und Mittelbau-Dora
- Ulrich Dillmann
Volkshochschule Weimar
- Ulrike Köppel
weimar GmbH
- Uta Tannhäuser
Weimar-Jena-Akademie Verein für
Bildung e. V.

Quelle: www.weimarer-erklaerung.de/

Mitarbeiter/innen

Helmut Bremer, Prof. Dr., Jg. 1959, Professor für Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit C. Teiwe-Kügler) (2018): Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in „Bildungsaufstiegen“. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 34.

Ralph Egler, Dr. phil., Jg. 1959, Direktor VHS Leipziger Land – Veröffentlichungen u. a.: Organisationsentwicklung mit QES^{plus}(2017) – Partizipatives Führen in Weiterbildungseinrichtungen stärken. Ulm 2018.

Annika Goeze, Prof. Dr., Jg. 1978, Inhaberin der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, TU Chemnitz.

Ulrich Klemm, Prof. Dr. phil., Diplom-Pädagoge, Jg. 1955, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Augsburg, Geschäftsführer des Sächsischen Volkshochschulverbandes, Vorsitzender des Leipziger Instituts für angewandte Weiterbildungsforschung e. V. (LIWF) – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit T. Lemke/A. Mede-Schelenz) 100 Jahre Volkshochschule in Sachsen. Chemnitz 2019.

Katrin Kraus, Prof. Dr., Jg. 1973, Leiterin des Institut Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule FHNW – Veröffentlichungen u. a.: (2015): Lernorte. In: Dinkelaker, J./von Hippel, A. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart, S. 135-142.

Jürgen Küfner, MA, Jg. 1965, Direktor der VHS Dresden, stellvertr. Vorsitzender des Sächsischen Volkshochschulverbandes (SVV) – Veröffentlichungen u. a.: Antworten auf Pegida. In: Schrader, J./Rossmann, E. D. (Hrsg.): *100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags*, Kempten 2019.

Klaus Meisel, Honorarprofessor, Dr. phil., Jg. 1953, Managementdirektor der Münchner VHS – Veröffentlichungen u. a.: Meisel, K./Sgodda, R. (2018): Betriebliche und verbandliche Personalentwicklung bei unvollendeter Professionalisierung am Beispiel der Münchner Volkshochschule. In: Dobischat, R./Rosendahl, A./Elias, A. (Hrsg.): *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Wiesbaden, S. 399-420.

Natalie Pape, Dr. phil., Jg. 1979, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen – Veröffentlichungen u. a.: Pape, N. (2018): Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Münster.

Jörg Schwarz, Dr. phil., Jg. 1978, Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Wolfgang Seitter, Prof. Dr., Jg. 1958, Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit T. C. Feld) (2019) (Hrsg.): *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden.

Franziska Stodolka, M. A., Jg. 1989, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, TU Chemnitz.

Dieter Timmermann, Prof. Dr. rer. Pol., Jg. 1943, Professur für Bildungsökonomie und Bildungsplanung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld seit 1982, seit 2012 im Ruhestand, von 2012 bis 2017 Präsident des Deutschen Studentenwerks in Berlin – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit S. Hummelsheim) (2018): *Bildungsökonomie*. In: R. Tippelt/B. Schmidt-Hertha (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, 4. Auflage, Wiesbaden, S. 101-153

Gutachter/innen

Der Hessische Volkshochschulverband und die Redaktionskonferenz der Hessischen Blätter für Volksbildung danken den externen Gutachterinnen und Gutachtern des Jahres 2019.

Matthias Alke

Martin Reuter

Olaf Dörner

Tina Röbel

Regina Egetenmeyer-Neher

Marc Ruhland

Clinton Enoch

Ingrid Schöll

Timm C. Feld

Silke Schreiber-Barsch

Anke Grotluschen

Tim Stanik

Tetyana Kloubert

Maria Stimm

Cornelia Maier-Gutheil

Stephanie Welser

Kira Nierobisch

Lebenslanges Lernen als Leitidee in der Bildungspraxis

Abschlussbericht zu der LOEB-Studie

➔ wbv.de/ebibl

Die Ergebnisse der LOEB-Studie zeigen, dass das lebenslange Lernen zu einer formenden Kraft geworden ist. Es wird ein Transformationsprozess sichtbar, an dessen Ende ein pädagogisch organisiertes System des lebenslangen Lernens stehen könnte.



Dieter Nittel, Rudolf Tippelt

Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens

Die LOEB-Studie: Über die
Institutionalisierung einer
bildungspolitischen Leitidee

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes
Lernen – Forschung & Praxis, 33
2019, 278 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5829-0
Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Abo-Service Hessische Blätter für Volksbildung



Das Plus für Abonent:innen

Schon eine Woche vor
Erscheinen der Printausgabe
die digitale Ausgabe lesen!

- Der Abo-Service ist gratis.
- Sie gehen keinerlei Verpflichtung ein.
- Sie können sich jederzeit abmelden.

➔ wbv.de/hbv

📞 Direkt bestellen:
Abo-Telefon 0521 91101-12





Kommunikationsprofile entwickeln – Botschaften zielgerichtet verbreiten

➔ wbv.de/die

Der Medienprofi Alfred-Joachim Hermann beschreibt Aufbau und Ziel der Kommunikationsarbeit, Erstellung von Pressemitteilungen, Flyern und Anzeigen, Nutzung der sozialen Medien, Finanzierung und rechtliche Rahmenbedingungen.



Alfred-Joachim Hermann

Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für Weiterbildungseinrichtungen

**Kommunikation nach innen und außen
strategisch umsetzen**

Perspektive Praxis
2019, 140 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6036-1
Als E-Book bei wbv.de