

Hessische Blätter für Volksbildung

Jubiläum: 75 Jahre HBV

Fachtagung
23.06.2025
Frankfurt am Main

verbraucherzentrale

Wissen ist Geld wert

Finanzkompetenz im Alter – Herausforderungen und Perspektiven der Finanzbildung

Obwohl das Finanzbildungsniveau in Deutschland im internationalen Vergleich relativ hoch ist, zeigt der aktuelle OECD-Bericht zur Finanzkompetenz, dass es je nach Bevölkerungsgruppe durchaus Unterschiede gibt. Insbesondere ältere Menschen stehen in Finanzfragen oft vor besonderen Herausforderungen. Jedoch fehlt es in Deutschland an spezifischen Bildungsangeboten für diese Zielgruppe.

Doch wie lassen sich Finanzkompetenzen auch bei älteren Menschen deutschlandweit fördern? Wie kann diese Zielgruppe erreicht werden? Welche zusätzlichen Bildungsmaßnahmen und Formate sind erforderlich? Wie sollten Bildungsangebote zu Finanzthemen für ältere Menschen ausgestaltet sein? Welchen konkreten Informationsbedarf hat diese Zielgruppe? Welche

Besonderheiten müssen in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen berücksichtigt werden?

Im Rahmen der Fachtagung „Finanzkompetenz im Alter – Herausforderungen und Perspektiven der Finanzbildung“ wird die Verbraucherzentrale Hessen mit Expertinnen und Experten aus den Bereichen Finanz- und Erwachsenenbildung aktuelle Bedarfe und Herausforderungen der Finanzbildung für ältere Zielgruppen herausarbeiten.

Die Tagung richtet sich an Fachleute aus der Erwachsenenbildung, Finanz- und Verbraucherbildung sowie aus Politik und Verwaltung. Die Teilnahme ist kostenfrei.



Anmeldungen und Programm:

www.verbraucherzentrale-hessen.de/finanzkompetenz-im-alter

Hessische Blätter für Volksbildung

Jubiläum: 75 Jahre HBV

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main,
Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (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 Niedersächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Vorsitz der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Bernd Käplinger, Prof. Dr. Steffi Robak

Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Dr. Timm C. Feld, Wetzlar; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käplinger, Gießen; Jürgen Künfner, Dresden; Prof. Dr. Sebastian Lerch, Mainz; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Claudia Kulmus, Hamburg; Berbel Unruh, Hannover

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Bernd Käplinger

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind 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 Verfassenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

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

Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 21,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 52,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis: 42,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wvb-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.

Das Abonnement (4 Ausgaben) wird zunächst für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von einem Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

2025 wvb Publikation
ein Geschäftsbereich der
wvb Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wvb Media, Bielefeld, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wvb.de, **wvb.de**

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin
Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2501
ISSN (Print): 0018-103 X
ISSN (Digital): 3052-1246
DOI: 10.3278/HBV2501W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter wvb-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-
Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Bernd Käpplinger

Editorial	5
-----------------	---

Kommentierungen zu Artikeln in den Hessischen Blättern

Martha Friedenthal-Haase zu Text von Friedrich Borinski von 1953

Das mitbürgerlich-politische Ziel der deutschen Volkshochschule	9
---	---

Christoph Köck zu Text von Frolinde Balser von 1962

Die Diskussion um Dritte Orte der Bildung und Kultur ist mindestens 63 Jahre alt	16
--	----

Paul Ciupke zu Text von Hellmut Becker von 1960

Wer hatte es bestellt?	22
------------------------------	----

Anke Grotlüschen zu Text von Willy Strzelewicz von 1969

Im Kontext der Realistischen Wende	28
--	----

Joachim Ludwig zu Text von Joachim Dikau von 1970

Joachim Dikaus Blick auf die gesellschaftlichen Positionierungen der Erwachsenenbildung in den 1960er- und 1970er-Jahren	34
--	----

Torsten Denker zu Text von Barbara Degen-Zelazny von 1974

Bildung in öffentlicher Verantwortung	41
---	----

Cornelia Maier-Gutheil zu Text von Uta Klevenow von 1980

Bildungsberatung in Deutschland	47
---------------------------------------	----

Rolf Sprink zu Text von Detlef Oppermann von 1989

Konvergenz im Negativen?	54
--------------------------------	----

Michael Schemmann zu Text von Joachim H. Knoll von 1990

Reflexionen zur Internationalität der Erwachsenenbildungswissenschaft	60
---	----

Annika Goeze zu Text von Jost Reischmann von 1990

„Wie misst man ‚pädagogische Kompetenz‘?“	67
---	----

Aiga von Hippel zu Text von Wiltrud Gieseke von 2000

Perspektiven auf Programmplanung und Bildungsmanagement	73
---	----

<i>Michael Weiß zu Text von Inga Börjesson und Heike Baake von 2008</i> Ein rigides Integrationskursregiment für das Einwanderungsland Deutschland	80
<i>Heide von Felden zu Text von Bettina Dausien von 2011</i> Biographisches Lernen 2011 und heute	86
<i>Lydia Nistal zu Text von Christiane Ehses von 2016</i> Reflexion der LQW-Testierungen an hessischen Volkshochschulen in den 2000er-Jahren	92
Offene Einreichung	
<i>Christopher Wimmer</i> Digitale Grundbildung	98



Editorial

Der Blick zurück nach vorn

BERND KÄPPLINGER

Die Hessischen Blätter für Volksbildung (HBV) werden immer wieder in anderen Publikationen analysiert (z. B. Fell 2000 oder Troidl & Scholl-Decker 2022). Müller kam mit Blick auf ihren Analysefokus der Wirkung von Fachzeitschriften auf die Scientific Community zu dem Fazit: „Die Hessischen Blätter haben eine große Bedeutung für die Scientific Community der Erwachsenenbildung, obwohl es sich um eine Zeitschrift auf Landesebene handelt. Die Zeitschrift will Erwachsenenbildungswissenschaftler und -praktiker ansprechen, was sich auch zeigt, blickt man auf Themen sowie Autoren und Redaktion. Die Untersuchungsergebnisse bestätigen, dass die Zeitschrift ihrem Anspruch, die Zielgruppe der Wissenschaftler zu bedienen, gerecht wird.“ (Müller 2006, S. 96) Interessant wäre eine (aktuelle) Analyse zu haben, ob die Zielgruppen in der Praxis genauso gelungen bedient werden. Müller-Naevecke (2020, S. 35) verweist im Ergebnis einer Praxisbefragung dagegen oft auf eine große Bedeutung des informellen Lernens hin, aber sieht „Hinweise auf fehlende Zugänge zu Informationsangeboten oder -quellen, fehlende Unterstützung der individuellen Professionalisierung seitens der Einrichtungen, Individualisierung der Kosten etc.“ Hier bleibt sich unter anderem zu wünschen, dass gerade Einrichtungsleitungen auf einschlägige Fachzeitschriften aufmerksam machen, aber auch, dass sich Fachzeitschriften immer wieder um Praxisnähe und -relevanz intensiv bemühen, was in jeder Generation und aufgrund von stetem oder abruptem Wandel immer wieder neu verfolgt werden muss.

Die Hessische Blätter und ihre Redaktionen versuchen dies seit 75 Jahrgängen dieser Zeitschrift, die einige Wandlungen über die Jahrzehnte hinweg erlebt hat. Zunächst erschienen sie bis 1957 mit dem Titel „Volksbildung in Hessen“ monatlich erscheinend als „Mitteilungsblatt“ der Hessischen Landesverbände für Erwachsenenbildung.

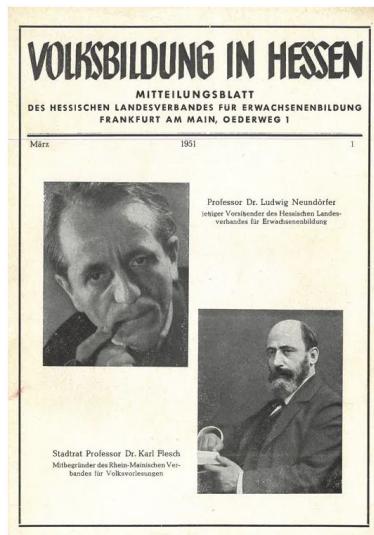


Abbildung 1: Erste Titelseite der Zeitschrift Volksbildung in Hessen vom März 1951. Professor Ludwig Neundörfer (oben) und Stadtrat Professor Karl Flesch (unten) sind in zwei Portraitaufnahmen abgebildet.

Ab 1958 erschienen die Hessischen Blätter für Volksbildung dann alle zwei Monate, bis man 1966 auf den bis heute genutzten Vierteljahresrhythmus umstieg und dann bis heute Publikationsorgan des umgegründeten Hessischen Volkshochschulverbandes wurde. Heute werden die HBV finanziert vom Hessischen Volkshochschulverband, dem Deutschen Volkshochschulverband sowie dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens. Noch vor einigen Jahren beteiligte sich der Sächsische Volkshochschulverband. Bei den Recherchen zu diesem Jubiläumsheft fiel unter einem eine Notiz von Enno Knobel im Heft 3/2000 auf, das nach Landeskürzungen die Deutsche Lufthansa AG als Mitfinanzier einsteigen würde für einige Jahre. Bei all diesen Förderern sowie unserem Verlag wbv in Bielefeld möchten wir uns ganz herzlich bedanken.

Dieses Heft feiert das Jubiläum mit einem aktuellen Rückblick auf Beiträge in den HBV aus 75 Jahren. 1976 gab es ein vergleichbares Jubiläumsheft, wo alte Artikel wiederabgedruckt wurden und von den damaligen Redaktionsmitgliedern/-leitungen wie Rudi Rohlmann, Gerd Kadelbach, Günther Böhme, Alfred Degen oder Ingeborg Horn-Staiger (Volkshochschulleitung) eingeordnet wurden. Horn-Staiger (1976, S. 290) kam im Editorial zur Einschätzung: Die HBV „haben es sich nicht leicht gemacht und je nach Gewicht der Thematik ein breites Spektrum von Meinungen aus Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung wiederzugeben sich bemüht.“ Dies soll auch im Jubiläumsheft zum 75. verfolgt werden. Wir hoffen, eine vielfältige Auswahl an Autorinnen und Autoren der historischen Texte und der aktuellen Kommentierungen getroffen zu haben. Viele andere Themen hätten aufgegriffen werden können. Zum Beispiel Artikel zum Programmierten Unterricht in den 70er Jahren oder zu Erwachsenenbildung und Hochschulen in den 80er Jahren hätten ausgewählt werden können und in-

teressante Kommentierungen aus aktueller Perspektive ermöglicht. Wir haben exemplarisch versucht, Autorinnen und Autoren sowie Artikel auszuwählen, die ohne kanonförmigen Vollständigkeitsanspruch an wichtige Persönlichkeiten aus Wissenschaft (Balser, Borinski, Strzelewicz, Dikau, Knoll, Reischmann, Gieseke, Börjesson, Dausien) wie Praxis (Degen-Zelazny, Becker, Klevenow, Oppermann, Baake, Ehses) und wichtige Themen (Politische Bildung, Lernorte, Bildungspolitik, Empirische Bildungsforschung, Kritische Bildungsarbeit, Weiterbildungsberatung, Deutsche Vereinigung, Internationalisierung, Kompetenzmessung, Programmplanung, Integrationskurse, Biographiearbeit, Qualitätsentwicklung) erinnern. Erinnern heißt dabei auch nicht nur vorbehaltlose Würdigungen, sondern gerade der in mehreren Artikeln kritisch diskutierte Hellmut Becker zeigt auf, dass es auch in der Erwachsenenbildung ein kritisches Erbe gibt, dem man sich gedenkend bis mahnend stellen muss. Früher war sicherlich nicht alles besser und heute wird sicherlich auch nicht alles nur besser.

Die vorgenommene Zuordnung der Autorinnen und Autoren zu Praxis und Wissenschaft kann auch hinterfragt werden, da viele Personen wie zum Beispiel Balser, Borinski oder Oppermann sowohl in Praxis und Wissenschaft der Erwachsenenbildung aktiv waren. Bis heute kennzeichnet die HBV, dass sie hier Verbindungen anregt, was sich seit Jahrzehnten auch in der Zusammensetzung der Redaktion zeigt. Aktuell sind hier die Praxis mit Martin Dust, Christiane Ehses, Timm C. Feld, Jürgen Küfner und Berbel Unruh sowie für die Wissenschaft Birte Egloff, Julia Franz, Bernd Käpplinger, Claudia Kulmus, Sebastian Lerch und Steffi Robak vertreten. Es gab die Idee, alle bisherigen Redaktionen seit 1951 im Editorial aufzulisten, was aber zum einen bedeutet hätte, mehrere Dutzend Menschen aufzulisten. Zum anderen war dies auch nicht mehr eindeutig – gerade für die frühen Jahre – rekonstruierbar. Hier bitten wir um Nachsicht, dass nicht alle Redaktionsmitglieder aus rund acht Dekaden hier sichtbar werden, aber es sei zumindest an Redaktionsleitungen wie unter anderem Wolfgang Seitter, Peter Faulstich, Günther Böhme, Rudi Rohlmann, Alfred Degen oder Reinhard Wilke besonders erinnert.

Die hier versammelten heutigen Kommentare stellen teilweise interessante Querverbindungen zwischen den Kommentaren her, sodass die ausgeprägte Würdigung in einem Kommentar ergänzt wird mit einer kritischeren Sicht in einem anderen Kommentar. Hier freuen wir uns, wenn Sie als Lesende auf eine Entdeckungsreise zu solchen und anderen Querverbindungen im ganzen Heft gehen. Es lohnt sich, nicht nur einzelne Artikel zu lesen.

Die historischen Originaltexte finden Sie anders als 1976 nicht erneut abgedruckt, sondern diese sind als Scans hier online verfügbar bzw. ab den Heften 2008 nutzen Sie bitte den Link auf die wbv-Seiten, wo alle HBV-Texte seit 2008 bis heute kostenlos als OpenAccess online stehen:

hvv-Link <https://vhs-in-hessen.de/Artikel/cmx629a0547d86e5.html>

<https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb03/institutfb03/erziehung/abteilungen/weiterbildung/archiv/digit>

<https://www.wbv.de/shop/Journals-und-Periodika/Hessische-Blaetter-fuer-Volkssbildung/>

Die Kommentierungen wurden von Praktikerinnen und Praktikern sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern vorgenommen. Diese Mischung war uns hier und ist uns generell wichtig. Die HBV sind eine Fachzeitschrift, die sich wissenschaftlichen Standards UND einer Praxisrelevanz verpflichtet sieht. Seit nun einigen Jahren wird neben den oft intensiven und auch kontroversen Diskussionen von Artikeln in Redaktionskonferenzen im wissenschaftlichen Teil ein double-blind Peer-Review-Verfahren eingesetzt, wofür wir allen ehrenamtlich Begutachtenden danken möchten. Die Diskussion aller Kommentare des aktuellen Heftes war sehr rege in der betreffenden Redaktionskonferenz und wir danken den kommentierenden Autorinnen und Autoren für so manche Überarbeitungen nach unserem Feedback.

Bei institutionellen Jubiläen wünscht man sich eigentlich immer den weiteren Fortbestand. Dies gilt auch hier. Über den bloßen Fortbestand über weitere 75 Jahre hinaus wünschen wir den HBV und allen daran Beteiligten weiterhin viel Glück, Erfolg und ein Gespür dafür, was Praxis wie Wissenschaft der Erwachsenenbildung beschäftigt und wie Veröffentlichungen dazu beitragen können, die Herausforderungen jeder Epoche konstruktiv, reflexiv wie kritisch zu begegnen und den Wandel gut informiert mitzustalten und zu meistern.

Literatur

- Fell, M. (2000). Überregionale Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung in den 90er Jahren. In: *Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift* (11)1, S. 5–12.
- Horn-Staiger, I. (1976). 25 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel der Hessischen Blätter für Volksbildung 1951–1976. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (25)4, S. 289–291.
- Müller, Chr. (2006). *Fachzeitschriften und Scientific Community*. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). *texte online*. Bonn. URL: <https://www.die-bonn.de/id/3911/about/html>
- Müller-Naevecke, C. (2020). Die informelle Weiterbildung der Lehrenden in der Weiterbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (70)4, S. 29–37.
- Troidl, K., Schroll-Decker, I. (2022). Wie theoriebasiert sind Forschungsbeiträge zur Bildungsbeteiligung? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 45, S. 589–607 <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00229-3>

Autor

Bernd Käpplinger, Prof. Dr. Professur für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen



Das mitbürgerlich-politische Ziel der deutschen Volkshochschule

MARTHA FRIEDENTHAL-HAASE

Zusammenfassung

Fritz Borinskis Konzept der freien Erwachsenenbildung, entstanden als Gegenentwurf zur menschenverachtenden Ideologie und Staatstheorie des Nationalsozialismus, verbindet Bildungstheorie und Demokratietheorie in einer dialektischen Einheit. Im Zentrum der Bildung zur Demokratie an den Volkshochschulen stehen der Mitbürger und die Mitbürgerin. Mitbürgerliche Bildung ist wertorientiert, handlungsleitend und integrativ. Sie gilt der öffentlichen wie der privaten Sphäre, bezieht sich auf die politische Urteilskraft und die Rechte und Pflichten der Staatsbürgerschaft sowie auf das Alltagshandeln der Menschen in ihren sozialen Beziehungen. Seine Grenze findet dieser umfassend konzipierte pädagogische Ansatz an der Freiheit des Menschen als Persönlichkeit; und von der Pädagogik wird dementsprechend die Entwicklung eines klaren Grenzbewusstseins gefordert.

Stichwörter: Bildungstheorie; Demokratietheorie; Integration; Grenzbewusstsein; Hermann Heller

Abstract

Fritz Borinski's concept of free adult education, developed as a counter-proposal to the inhuman ideology and state theory of National Socialism, combines educational theory and democratic theory in a dialectical unity. At the centre of education for democracy at adult education centres is the fellow citizen. Civic education is value-orientated, action-orientated and integrative. It applies to both the public and private spheres, relates to the power of political judgement and the rights and duties of citizenship as well as to people's everyday actions in their social relationships. This comprehensively conceived pedagogical approach finds its limits in the freedom of the individual as a personality; accordingly, pedagogy is required to develop a clear awareness of boundaries.

Keywords: Education and Democracy; Citizenship and Integration; Freedom and limits of education; Hermann Heller

1 Die Person Fritz Borinski

Fritz Borinski (1903–1988), der Autor des Buchs „Der Weg zum Mitbürger“ (1954), war ein den Menschen zugewandter Pädagoge, ein Vordenker und Wegbereiter der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung und ein Kämpfer für die Volkshochschule als zentralen Lernort in der Demokratie. Ein Kämpfer – eine solche Bezeichnung löst vielleicht nicht nur Sympathien aus, damals wie heute, wenn auch aus verschiedenen Gründen. Und doch verstehen sich die Demokratie und die Bildung in und zur Demokratie nicht von selbst, und weiterhin bedarf die Demokratie zu ihrem Bestand ethisch, geistig und praktisch gebildeter Persönlichkeiten, Wähler und Gewählte, verantwortliche Akteure in allen Situationen des Lebens, den alltäglichen wie auch den politischen.

Ein Blick auf Borinskis junge Jahre zeigt den wohl am vielseitigsten und gründlichsten ausgebildeten und praktisch versierten jungen Erwachsenenbildner der Weimarer Republik: frühzeitig engagiert in den studentischen Arbeiterunterrichtskursen der Leipziger Universität; Teilnehmer an den Vorbereitungskursen des Staatsrechtslehrers Hermann Heller (1891–1933); Student am Leipziger Seminar für freies Volksbildungswesen, der ersten akademischen Bildungsstätte für Erwachsenenbildner in Deutschland; Mitglied der „Leipziger Richtung der Erwachsenenbildung“; Heimlehrer an einem von Gertrud Hermes (1872–1942) begründeten Leipziger Volksbildungsheim für junge Arbeiter; Lehrer an der Heimvolkshochschule Sachsenburg; schließlich wissenschaftlicher Assistent an der Universität und fachlicher Leiter des genannten „Seminars für freies Volksbildungswesen“, einer Untergliederung des von Theodor Litt (1880–1962) geleiteten Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig.

Bereits im April 1933 erhielt Borinski wegen seiner Abkunft (Sohn jüdischer Eltern, die als Erwachsene getauft waren) an der Universität Leipzig eine Kündigung, ohne dass sein Vorgesetzter Theodor Litt es verhindern konnte. Dieser, im nationalsozialistischen Deutschland als undeutsch und unwert Abgestempelte und seiner Rechte Beraubte, fand 1934 eine Gelegenheit zur Emigration nach England. Dort wurde er, nach Internierungshaft im Zweiten Weltkrieg, als Flüchtling anerkannt und war maßgeblich an der Gründung der bildungspolitischen NGO „German Educational Reconstruction“ beteiligt. Gegen Ende des Krieges entwickelte er ein weit in die Zukunftweisendes Konzept der Erwachsenenbildung, verbunden mit einem Programm zur Förderung des Neubaus eines demokratischen Deutschlands und war nach Kriegsende Tutor für deutsche Kriegsgefangene in der britischen Bildungsstätte Wilton Park. Die Erkenntnis, dass ein Aufbau der Demokratie nur in Verbindung mit einer integrierenden Bildung der Bürger zur Demokratie möglich werden kann, motivierte die Rückkehr des Sozialdemokraten nach Deutschland 1947 und ermutigte ihn in seiner Arbeit als Leiter von Einrichtungen der Jugend- und Erwachsenenbildung in der Heimvolkshochschule Görde bei Lüneburg (1947–1953) und der Volkshochschule der Freien Hansestadt Bremen (1954–1956), ferner in seinem unermüdlichen Einsatz für die Ausbildung von Erwachsenenbildnern und in seinem Wirken für den Aufbau freier Volkshochschulverbände auf Länderebene, der abgeschlossen und abgerundet

wurde mit der Gründung des Deutschen Volkshochschulverbandes am 17. Juni 1953 in Berlin im Rathaus Schöneberg. Borinski wurden durch Berufungen in herausgehobene bildungspolitische Gremien, insbesondere in den Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953, und seine Berufung auf einen Lehrstuhl der Freien Universität Berlin im Jahre 1956, weitreichende Wirkungsmöglichkeiten im Sinne der Professionalisierung und Akademisierung der Erwachsenenbildung zuteil.

2 Der Artikel von Borinski in den Hessischen Blättern

Im Mittelpunkt seiner vielseitigen und der Komplexität des Sachbereichs entsprechenden Theorie der Erwachsenenbildung standen zwei große Bildungsinstitutionen, die er als einzelne, aber auch in ihrem Zusammenhang miteinander, zu beeinflussen suchte: die Universität und die Volkshochschule. Von letzterer handelt der hier zu erörternde Text aus dem Jahre 1953 (Borinski 1953). Der im Umfang schmale, im Ansatz weitreichende dichte Text über „das mitbürgerlich-politische Ziel der deutschen Volkshochschule“ bietet grundlegende Aussagen über die Bildung des Menschen sowie über den Zusammenhang von Demokratie und Bildung. Er stellt einen Beitrag zur Programmatik und Theorie der Demokratie dar, ebenso wie zur Philosophie der Bildung der Persönlichkeit. Beide Seiten, das Bild von der Demokratie und das Bild vom Menschen, stehen für ihn in einem unlösabaren Bedingungsverhältnis, das es im Einzelnen zu betrachten gilt.

Von der Demokratie hatte Borinski ein vielgestaltiges Bild. Borinski gehörte zu denjenigen Weimarer Staatswissenschaftlern, die fest auf dem Boden der 1919 gegründeten Demokratie standen. Es waren drei Staatswissenschaftler, deren Denken auf ihn in verschiedenen Lebensphasen besonders gewirkt hat: Hermann Heller mit seiner Überzeugung, dass die Arbeiterschaft sich den vollgültigen Besitz der deutschen Demokratie noch erringen müsse, wobei er Bildung für den Weg in die neue Demokratie als entscheidend ansah, Rudolf Smend (1882–1975) mit seiner Theorie von der integrativen Bedeutung von Kultur für den staatlichen Prozess und später Karl Mannheim (1893–1947) mit seiner Theorie der Unverzichtbarkeit von Planung für Erhalt und Verbesserung von allgemeiner Bildung und sozialer Teilhabe in der Demokratie.

Für den jungen Borinski war die Weimarer Republik politisch prägend. Hinzu kam als ein Weiteres: seine Erfahrung als reifer Erwachsener mit der parlamentarischen Demokratie Großbritanniens, deren Entwicklungen, Fehler, Versäumnisse wie auch eindrucksvolle Leistungen und wiederholte Selbstkorrekturen er von 1934 bis 1947 kontinuierlich zu beobachten Gelegenheit hatte. Aus diesen und weiteren Erfahrungen und Erkenntnissen formte sich sein Bild von den Grundzügen einer realistischen, rechtlich gesicherten, krisenfesten und beständigen Demokratie, das Bild eines wertgebundenen Systems, das als pluralistisches den gesellschaftlichen Gruppen und geformten Bestrebungen der Bürger Raum gibt und als repräsentatives den Willensbildungsprozess in seiner mehrstufigen Mittelbarkeit anerkennt.

Borinski betont „Freiheit“ als das Prinzip der Demokratie und Freiheit als das Prinzip der Bildung zur Persönlichkeit. Ohne Freiheit geht die Demokratie zugrunde, und ohne Freiheit wird der Bildung ihre wahre Grundlage entzogen. In der Erkenntnis der Bedingtheit von Freiheit und Bildung, von politisch-sozialen Voraussetzungen und Persönlichkeitsbildung, wird Borinskis Ansatz als „soziologisch gewendeter Humanismus“ deutlich (Straß 2022, S. 234–266). Die Demokratie versteht Borinski als ein System, das Vielfalt und Einheit in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen in der Lage ist, wie auch in seiner Sicht das Gleichgewicht der verschiedenen Kräfte, die Balance, den demokratischen Prozess auf Dauer erhält. Nicht nur die Minderheit der Gewählten, sondern die freien Bürger selbst sind mit ihrer Urteilskraft beteiligt und mitverantwortlich, mit ihrem Denken und Tun ebenso wie mit ihrem Unterlassen. Alles aber steht unter dem Vorbehalt der Begrenztheit der politischen wie auch der pädagogischen Sphäre: „*Dabei sind wir uns der Grenzen wohl bewußt. Wir sind keine Verfechter der politischen Totalität, sondern meinen, daß zur mitbürgerlichen Bildung auch die Erkenntnis der Grenzen aller politischen Wirksamkeit gehört.*“ Diese Einsicht gilt nicht nur für den Bereich der Politik, sondern auch für den des Pädagogischen. Staatliches, politisches und pädagogisches Wirken finden ihre Grenzen an dem Recht der persönlichen Gewissensfreiheit des Einzelnen.

Borinskis Bild von der Demokratie ist das einer grenzbewussten rechtlichen Ordnung, bestimmt durch die Ziele der Freiheit und des Friedens. Es ist eine Ordnung, aufgebaut in Kenntnis der totalitären Regime und ihrer Unmenschlichkeit und verpflichtet dem Ziel einer neuen, einer informierten humanen Lebensführung, wie sie durch Bildung und Wissen möglich wird. Im Jahre 1953 war es noch nicht einmal zehn Jahre her, dass der Nationalsozialismus in Deutschland die grausam beherrschende Macht war. Wie konnte es anders sein, als dass sich dem Bewusstsein damals das Bild von der Demokratie als einer prekären, einer stets gefährdeten und schutzbedürftigen Ordnung eingeprägt hatte, einer Ordnung, deren Halt letztlich allein im Wissen, im Ethos und im Handeln der urteilsfähigen Bürger und Bürgerinnen liegt. Die Sicht auf die Demokratie als eine fragile Ordnung entspricht der klassischen Lehre von den Staatsformen, wie sie bei den griechischen Philosophen Plato und Aristoteles angelegt ist, und entspricht zudem der Lebenserfahrung einer Generation, die mit Weltkriegen, Stalinismus, Nationalsozialismus und Holocaust den Untergang einer europäischen Zivilisation überlebt hat und jetzt dem Imperativ folgt, aus diesem totalen Niedergang der Humanität lernen zu wollen und zu müssen. Wenn in dem Text mehrfach von der „Not“ des Menschen die Rede ist, von der „seelisch-geistigen Existenznot des heutigen Menschen“, so geht das hinaus über die Not des Einzelnen bei der Gewinnung einer neuen Lebensgrundlage und die Not des Wiederaufbaus nach Zerstörung und Teilung des Landes. Gesprochen wird von einer nicht nur wirtschaftlich gemeinten „Not unserer Gesellschaft“. Es dürfte keine Überinterpretation sein, wenn hier auch eine mögliche Gewissensnot angedeutet wird, die von einer aufrichtigen Auseinandersetzung mit der Frage nach Miterantwortung und Mitschuld an den während des Nationalsozialismus alltäglich gewordenen Verbrechen unvorstellbaren Ausmaßes herrührt.

In seinem Denken sucht Borinski der Vielseitigkeit der Existenz zu entsprechen, metaphorisch gesprochen: das Leben zu erfassen, dem „*durch existentielle Bildung geholfen werden soll, in dem Dreiklang von Menschentum, Gesellschaft und Politik*“. Ausgehend von dieser politisch-philosophischen Grundlinie entwickelt er ein Leitbild der deutschen Volkshochschule, in deren Mitte der Mensch als Mitbürger steht. Borinskis Antwort auf den Nationalsozialismus war die Theorie der freiheitlichen Demokratie, getragen nicht von „rassegleichen“ Volksgenossen, sondern von unterschiedlichen, aber gleichberechtigten verantwortlichen Mitbürgern und Mitbürgerinnen. Was bedeuten Wort und Idee des Mitbürgers? Der in der deutschen Sprache nicht eindeutige Begriff ist oft missverstanden worden, so als beziehe er sich auf die Sphäre des Allgemeinmenschlichen und Zwischenmenschlichen, wenn etwa von „*unseren ausländischen Mitbürgern*“ die Rede ist, deren Zugehörigkeit betont werden soll, obwohl sie noch keine Bürger in vollem staatspolitischem Sinn sein mögen. Für Borinski, der den Begriff aus der politischen Sprache der bewährten skandinavischen Demokratien entlehnt hat, bedeutet aber das Mitbürgerliche keine Einschränkung und Minderung des Staatsbürgerlichen, sondern dessen Erweiterung um die soziale Dimension und die Dimension des Alltagslebens in seiner ganzen Breite. Die Demokratie wird nicht nur als eine Staatsform verstanden, in der die Beziehungen zwischen Bürger und Staat rechtlich und partizipatorisch geregelt werden, sondern in vollem Sinne als eine Lebensform. Wenn in allen Sphären des Lebens Werte und Umgangsweisen der Demokratie als einer mitbürgerlichen Gültigkeit haben sollen, so hat sie sich im Verhalten zu erweisen „*in der Familie und im Betrieb, im Berufsverband und in der Gemeinde, im Verkehr auf der Straße, gegenüber unseren Untergebenen und Vorgesetzten und gegenüber allen, die in Armut und Not sind*“. Kurz gesagt: „*Die Demokratie beginnt im eigenen Alltag und im eigenen Haus*.“ Das mitbürgerlich-politische Ziel der Bildung ist umfassend, gilt nicht einem separaten Fach neben anderen, sondern ist „*in die Mitte*“ der Volkshochschularbeit gestellt. Die Idee der *Mitte*, die hier angesprochen wird, ist für Borinskis Bildungstheorie grundlegend bedeutsam. In dieser Mitte kommt das Humane mit dem Sozialen und dem Politischen zusammen und von dieser Mitte aus entfaltet sich eine Bildungsarbeit, wird Bildungshandeln begründet, können Verstehens- und Sinnzusammenhänge wachsen und können mitbürgerliche Urteilskraft, Verantwortung sowie Selbstbewusstsein und Handlungsfähigkeit entstehen oder bestärkt werden. Das Ziel ist der „*freie und soziale Mensch in der humanen und sozialen Demokratie*“.

3 Ausblick

Was heute auf den ersten Blick als idealistisch und moralisch überhöht erscheinen mag, hat in Fachkreisen in den 1950er-Jahren Resonanz gefunden. Wie weit diese Ideen in die Breite der Praxis vorgedrungen sind, ist schwer zu beurteilen. Dass, wie Faulstich und Zeuner berichten, diese Ideen Borinskis eigene Praxis in der Heimvolkshochschule Görde und in Bremen inspiriert haben, ist aus Lehrplan und Quellen nachweisbar (Faulstich & Zeuner 2000, S. 255–261). Zu nennen wären die von Borinski ins Leben gerufene Kooperation zwischen Berliner Volkshochschulen und der Freien

Universität in Gestalt der sog. Universitätskurse sowie die Internationalen Ferienkurse und nicht zuletzt die Volkshochschule Baden-Baden, auf deren Programm Borinski als einer der Mitbegründer und jahrelanges Vorstandsmitglied Einfluss nahm. Die praktische Auswirkung der mitbürgerlichen Zielsetzung war nicht auf die genannten von Borinski persönlich geführten oder beeinflussten Einrichtungen beschränkt. Jedoch sollte der idealistische Aufschwung eines Neubeginns in der Nachkriegszeit im Zuge der „realistischen Wende“ durch andere, vermeintlich zeitgemäßere Ideen abgelöst werden, eine Entwicklung, die Josef Olbrich als weitgehend unreflektiert und vordergründig beurteilt (Olbrich 2000, S. 26). Inzwischen dürfte die Erkenntnis gewachsen sein, dass die Demokratie, die kognitiv anspruchsvollste aller Staatsformen, in besonderer Weise der Erwachsenenbildung bedarf und dass die sich daraus ergebenden Bildungsziele als grundlegend anzusehen sind. Dass es dabei nicht auf den Spannungsgehalt von immer wieder neuen und variablen Zielsetzungen ankommen kann, ergibt sich, wenn Grundlegendes zur Sprache zu bringen ist, aus der Natur der Sache. Borinskis Sprache ist nicht mehr in allem auch unsere Sprache, die Sache aber bleibt aktuell. Er hat durch seinen Wertbezug und mit der Entfaltung seiner undogmatischen realistisch-dialektischen Methode (Olbrich 2000, S. 28 f.) der Erwachsenenbildung einen Weg gewiesen.

Es ist Borinskis großes Verdienst, die mitbürgerliche Idee mit der Begründung der Erwachsenenbildung von Beginn an verbunden zu haben, zielklar eine ideelle Mitte der Volkshochschule in Deutschland benannt zu haben und der Fachöffentlichkeit den Zusammenhang von Menschenbildung und Demokratiebildung eingeprägt zu haben. Eine am Grundgesetz orientierte Erwachsenenbildung wird als Bürgerbildung in der Demokratie eigenständiger, in einem Kern beständiger Ziele bedürfen und insoweit unweigerlich ein in gutem Sinne konservatives Element zu pflegen haben. Heute stellt sich mit allem Ernst und ohne rhetorische Dramatisierung die Frage, wie engagierte und kundige Bürgerinnen und Bürger für die Demokratie (zurück-)gewonnen werden und wie autoritär gesonnene Wutbürger praktisch erreicht, zu einem Wandel ihrer antidemokratischen Überzeugungen angeregt und zu einer Umkehr bewegt werden können. Darin nur einen einzigen Schritt weiterzukommen, in der Erkenntnis und zugleich in der Praxis, ist eine zentrale Aufgabe auch der Wissenschaft. Vielleicht wird eines Tages das akademische Fachgebiet der Erwachsenenbildung (oder Erwachsenenpädagogik oder Andragogik) Rechenschaft darüber ablegen müssen, was seine wissenschaftliche Praxis zur Pflege und zur Erhaltung der Demokratie real beigetragen hat. Fritz Borinskis Werk und Wirken hätte angesichts einer solchen Prüfung wohl Bestand gehabt.

Literatur

- Borinski, F. (1953). Das mitbürgerlich-politische Ziel der deutschen Volkshochschule. In *Volksbildung in Hessen*, 3 (1), 11–14.
- Borinski, F. (1954). *Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland*. Eugen Diederichs.

- Borinski, F. (1976). Zwischen Pädagogik und Politik [Selbstdarstellung]. In L. J. Pongratz (Hrsg.), *Pädagogik in Selbstdarstellungen*, Bd. II (1–81). Felix Meiner.
- Borinski, F. ([1944/45] 2013). *The German Volkshochschule. An Experiment in Democratic Adult Education under the Weimar Republic*. Herausgegeben, eingeleitet und mit Annotationen und einem prosopographischen Anhang versehen von M. Friedenthal-Haase. Klinkhardt.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Klett.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2001). Fritz Borinski. In Dies., *Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Historisch-biographische Zugänge* (236–269). W. Bertelsmann.
- Friedenthal-Haase, M. (2023). *Fritz Borinski und die Bildung zur Demokratie. Geschichte eines Lebens zwischen Pädagogik und Politik*. Klinkhardt.
- Olbrich, J. (2000). Fritz Borinski – Vita und Werk. Von der Praxis zur Wissenschaft der Erwachsenenbildung. In F.-J. Jelich & R. Haußmann (Hrsg.), *Fritz Borinski. Zwischen Pädagogik und Politik. Ein historisch-kritischer Rückblick* (11–34). Klartext.
- Straß, D. (2022). *Das Versprechen der Persönlichkeit. Über Theorien der Erwachsenenbildung und ihre bildungsphilosophische Dimension*. Klinkhardt.

Autorin

Martha Friedenthal-Haase, Prof. Dr. em., Friedrich-Schiller-Universität Jena

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th of October 2024.



Die Diskussion um Dritte Orte der Bildung und Kultur ist mindestens 63 Jahre alt

CHRISTOPH KÖCK

Zusammenfassung

Die Pädagogin Frolinde Balser war Anfang der 1960er-Jahre eine Pionierin der offenen Lernkultur. Sie erachtete die in Hessen entstehenden Dorfgemeinschaftshäuser als ideale Lokalität, um beteiligungsorientiertes Lernen zu realisieren. Der Beitrag dokumentiert diesen frühen konzeptionellen Ansatz zu niedrigschwlligen, offenen Bildungsarten, der in der aktuellen Bildungs- und Kulturpraxis unter der Bezeichnung „Dritte Orte“ eine modifizierte Umsetzung findet.

Stichwörter: Dritte Orte; Dorfgemeinschaftshäuser; Frolinde Balser

Abstract

Educator Frolinde Balser was a pioneer of open learning culture in the early 1960 s. She considered the village community centres that were emerging in Hesse to be the ideal location for realising participation-oriented learning. The article documents this early conceptual approach to low-threshold, open educational venues, which is being implemented in a modified form in current educational and cultural practice under the name ‘Third Places’.

Keywords: Third places; Community Learning Centre; Frolinde Balser

1 Frolinde Balser: Pädagogin, Historikerin und Politikerin

Frolinde Balser (1924–2012) war in den Nachkriegsjahrzehnten eine einflussreiche und richtungsweisende Akteurin in der pädagogischen Wissenschaft wie auch in der fachlichen Praxis. Balser promovierte 1957 an der Universität Heidelberg mit einer Arbeit über „Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts“ – veröffentlicht im Jahr 1959. Balser war von 1961 bis 1969 beim Hessischen Landesverband für Erwachsenenbildung in Frankfurt am Main tätig (später:

Hessischer Volkshochschulverband). Von 1969 bis 1986 arbeitete sie an der Universität Frankfurt und leitete dort u. a. das Didaktische Zentrum. Sie war für den Aufbau des Fernstudiums Weiterbildung und auch für das Funkkolleg verantwortlich. Neben ihrer Dissertation veröffentlichte Balser wichtige Werke zur frühen Geschichte der Sozialdemokratie und zur Nachkriegsgeschichte der Stadt Frankfurt. Sie war stark im politischen Raum engagiert, langjährig Frankfurter Stadtverordnete, ab 1989 auch Stadtverordnetenvorsteherin. 1979–1980 war Balser Bundestagsabgeordnete für die SPD.¹

2 Das Dorfgemeinschaftshaus: Balsers konzeptioneller Beitrag in den HBV von 1962

In der Öffentlichkeit weniger registriert ist ihre publizistische Tätigkeit im Rahmen der Hessischen Blätter, zu denen sie in ihrer Amtszeit beim Hessischen Landesverband zahlreiche Artikel beisteuerte. Aus damaliger und auch aus heutiger Perspektive hochgradig innovativ kann ihr kurzer Beitrag aus dem Jahr 1962 „Das Dorfgemeinschaftshaus – Ein neuer Ansatz, den es zu nutzen gilt“ verstanden werden (HBV 1962, S. 306–311). Balser entwirft in diesem Aufsatz ein Konzept des sozialen Lernens in öffentlichen Räumen ländlicher Regionen. Viele Aspekte dieses Ansatzes werden heute unter der Sammelüberschrift „Dritte Orte der Bildung und Kultur“ in der Fachöffentlichkeit diskutiert und auch mehr und mehr umgesetzt. Insbesondere Franz Pöggeler hatte Ende der 1950er-Jahre eine Debatte über die Notwendigkeit und Charakteristik eigener Bildungshäuser für die Erwachsenenbildung angestoßen (Pöggeler 1959, vgl. Heuer 2012 und Käpplinger 2020). In den Folgejahrzehnten entstanden in zunehmender Anzahl sowohl im urbanen Umfeld wie auch in ländlichen Regionen entsprechende Volkshochschulgebäude – auf dem Land in vergleichsweise geringem Ausmaß. Balser verfolgte einen anders gelagerten institutionellen Ansatz: Sie sah Erwachsenenbildung – und vor allem die Volkshochschulen – als zentrale Akteure des sozialen Lernens und des Miteinanders in den im Land Hessen entstehenden multifunktionalen Dorfgemeinschaftshäusern.

Hessen war zu Beginn der 1950er-Jahre das Bundesland, das im Rahmen seines „Hessenplans“ mit einer entsprechenden Gesetzgebung und Finanzierung eine regelrechte Blüte der Dorfgemeinschaftshäuser (und der Bürgerhäuser) auslöste. 1964 gab es bereits 220 Häuser², heute finden sich flächendeckend etwa 1500 Gemeinschaftsbauten im Bundesland. Das staatliche Förderprogramm endete 1988. Wesentlich beteiligt an der Entstehung und Belebung der Häuser war die Landfrauenbewegung (S. 306). Ursprünglich erfüllte das Dorfgemeinschaftshaus vielfältige gemeinschafts-

1 Vgl. u. a. Frankfurter Historische Kommission (2024): <http://www.frankhistkom.de/kommission/mitglieder/balser.htm>, abgerufen am 22.9.2024.

2 Vgl. hierzu 220 Dorfgemeinschaftshäuser in Hessen. hr-Beitrag vom 12.6.1964, abgerufen am 23.9.2024 in der ARD-Mediathek unter <https://www.ardmediathek.de/video/hr-retro-oder-hessenschau/220-dorfgemeinschaftshaeuser-in-hessen/hr-fernsehen/Y2Q0YWFlNzUtZGY2Yl00N2M0LTkxODMtNjY3YTZlYmFIMWNI>.

stiftende Aufgaben, die auch auf die ländliche Ökonomie und Infrastruktur zielten: „Schlachthaus, Bürgeramt, Kindergarten, Pflegestation, Tiefgefrieranlage, Waschküche, Backhaus, Feuerwehr, Mosterei, Turnhalle.“ Auch die Einbindung der Erwachsenenbildung, der Gemeindebücherei und Fernsehräume wurden in einem Beitrag des Hessischen Rundfunks über die Gemeinschaftshäuser im Jahr 1964 explizit benannt.³

Balser proklamierte in ihrem Beitrag das Recht auf Bildung für alle, nicht nur in den Großstädten, sondern auch auf dem Lande (S. 307). Auf ihre Leitfrage, ob es selbstverständlich sei, dass in Dorfgemeinschaftshäusern Erwachsenenbildung betrieben werde, schrieb sie: „War Erwachsenenbildung ursprünglich nicht mit im Programm der Dorfgemeinschaftshäuser, so besteht doch heute nicht der geringste Zweifel, daß es notwendig ist, sie dort zu pflegen.“ (S. 308) Sie resümiert dann über die Potenziale für die „volksbildnerische Wirklichkeit“: „Die meisten bisherigen Überlegungen theoretischer und methodischer Art sind von den Städten ausgegangen und entwickeln sich vom Vortrag – bald durch Lichtbilder unterstützt – zur Aussprache und damit zur aktiven Teilnahme möglichst vieler Hörer und Hörerinnen hin. Was aber bisher noch wenig zustande kam, ist unter den Teilnehmern so etwas wie eine Kommunikation, eine Verbindung herzustellen, aus denen sich neu erarbeitete Einsichten entwickeln können“ (...). Dabei kann das Dorfgemeinschaftshaus außerordentliche Bedeutung gewinnen, bietet es doch als besondere Möglichkeit den Rahmen für Geselligkeit, für längere Aufenthalte für ein ‚Sich-Daheim-Fühlen‘. Das ist, um es nochmal zu betonen, etwas vollständig Neues.“ (S. 309)

Balser erachtet das Dorfgemeinschaftshaus als Knotenpunkt zwischen Weltwissen und ländlich-lokaler Perspektive. Dem gemeinsamen Fernsehen und dessen Reflexion („Aussprache in Gruppen“) räumt sie daher eine wichtige Rolle ein: „Wahrscheinlich wird es so sein, dass viele Informationen und Dokumentationen – besonders im Hinblick auf fremde Länder – vom Fernsehen mit seinen reichen Möglichkeiten sehr viel besser vermittelt werden können, als es die Erwachsenenbildung mit noch so teuer bezahlten Referenten tun könnte (...) Schon jetzt steht fest, dass eine Konkurrenz von Fernsehen und Erwachsenenbildung nicht die richtige Antwort auf die neue Situation sein würde. Vielmehr wird es sich nur darum handeln können, dass die Erwachsenenbildung aufgreift, was sich vom Fernsehen her entwickelt: die Fülle verschiedenster Informationen aus der ganzen Welt erst einmal zu ordnen und in den richtigen Zusammenhang zu bringen“ (S. 309). Auf die eigene Frage, wer diese Verknüpfung gewährleisten solle, benennt sie als Voraussetzung ein Professionskriterium: „Natürlich der Leiter der Volkshochschule, aber auch der Leiter der Volksbücherei, die ja unter demselben Dach ist. Der ideale Fall wird eine Personalunion sein, wobei man künftig mehr als bisher auch an Frauen denken sollte“ (S. 309).

Die Autorin sieht das Dorfgemeinschaftshaus als Ort der politischen Bildung und der Vertiefung sozialer Sicherheit, „wobei sich die neuen Dokumentar-Schallplatten als große Hilfe gerade für den ländlichen Volksbildner erweisen werden. Themen der Volkshochschule im Dorfgemeinschaftshaus umfassen zudem „die weiten Bereiche der Erziehung und der Gesundheit bzw. der Krankheitsbehandlung“ (S. 310). Zusam-

³ Ebd.

menführende Themen wie „Dorfverschönerung und die Führung von Dorfchroniken“ sieht Balser in Arbeitskreisen, die im Dorfgemeinschaftshaus beheimatet sind, gut aufgehoben. Die Gemeindebücherei kann die Arbeitskreise darin unterstützen, Ausstellungen zu erarbeiten (S. 311). Balser schließt ihre Betrachtung mit einem Hinweis, der den partizipativen Charakter ihres Konzepts betont und verweist dazu auf die Rede des damaligen Bundespräsidenten Walter Lübke beim Deutschen Volkshochschultag 1961 in Frankfurt am Main: es komme nicht nur auf Wissensvermittlung an, „sondern auch auf eine Aktivierung dieses Wissens bis hin zur freiwillig übernommenen Bereitschaft zum Mittun und zur Mitverantwortung“ (S. 311).

3 Ausblick: Balser als Pionierin des aktuellen Konzepts der Dritten Orte

Balsers Ausführungen haben in den folgenden Jahrzehnten wenig konzeptionellen Widerhall gefunden. Einzelne hessische Volkshochschulen sind heute in Dorfgemeinschaftshäusern mit ihren Bildungsangeboten aktive Mitgestalter. Ein kooperatives Gesamtkonzept mit anderen ländlichen Akteuren ist dabei wenig ausgeprägt. Seit etwa zehn Jahren gibt es hingegen im deutschsprachigen Raum eine breiter werdende Debatte über die Rolle sogenannter Dritter Orte für Bildung und Kultur, die ursprünglich auf den konzeptionellen Ideen Ray Oldenburgs (oder unbewusst: auf den Vorstellungen Balsers) fußt.⁴ Oldenburg sieht – neben dem eigenen Zuhause und dem Arbeitsplatz – für den urbanen Raum die Notwendigkeit der Belebung informeller Dritter Orte, als Foren der Begegnung, der politischen Bildung und der Kommunikation. Er findet diese in Community Centern in Pubs, Bars, Cafés oder auch in Einkaufsläden (vgl. Oldenburg 1991). Kennzeichen ist ein „low-profile“ Umfeld, das die Menschen einfach erreichen können, allen Milieus offen steht und – ähnlich wie es Balser formuliert – zu einer Art zweitem Zuhause wird. Die nicht-kommerzielle Aufenthaltsqualität der Dritten Orte ist für den niederländischen Architekten Aat Vos entscheidend. Derzeit arbeitet er für die Stadt Norderstedt an einem gemeinsamen Haus für Volkshochschule, Bibliothek und Stadtarchiv, das hinsichtlich der Architektur und der Programmatik kooperativ gestaltet wird.⁵ Und auch in den ländlichen Regionen Hessens gibt es neue Entwicklungen, die an die Ideen Balsers anknüpfen: die Genossenschaft „das-gute.Haus“, eine private Initiative in Butzbach, vereint partizipative Kultur- und Bildungsangebote für alle Generationen mit Co-Working-Räumen, Kommunikationsmöglichkeiten und Kinderbetreuung.⁶ Im Landkreis Gießen eröffnete im September 2024 unter Beteiligung der Volkshochschule, von Lich Basketball und vom Verbund unabhängiger Handwerksunternehmen ein innovativer Lernort unter der Bezeich-

4 Vgl. u. a. die Konferenz „Jenseits der Metropolen. Neue Orte für Kultur und Bildung“. <https://vhs-in-hessen.de/Artikel/cmx64410b55cfac9.html>, abgerufen am 25.9.2024.

5 Bildungshaus Norderstedt (2022): Auf dem Weg zum Dritten Ort: Creative Guide Aat Vos im Interview. <https://www.bildungshaus-norderstedt.de/blog/interview/>, abgerufen am 25.9.2024.

6 <https://dasgute.haus/#page-top>, abgerufen am 25.9.2024.

nung „BERD – Bewegen, Erleben, Reden, Denken“. Die Kooperationsinitiative bietet im Licher Stadtteil Eberstadt bewährte und neuartige Möglichkeiten des Lernens (u. a. mit einem Speedcourt) in einer ehemaligen Industriehalle.⁷ Im Unterschied zu den stärker informellen Dritten Orten Oldenburgs entstanden die Dorfgemeinschaftshäuser im Rahmen eines breit angelegten staatlichen Investitionsprogramms, das neben der Gemeinwohlorientierung auch wirtschaftsfördernde Zielsetzungen hatte. Dieser Gedanke ist auch grundlegend für die neu initiierten Dritten Orte mit kommunaler Beteiligung: soziales Lernen, Kultur, Sport und Bildung werden attraktiv verortet und sollen als wirkmächtiger Standortfaktor dienen. Diese Innovation kann allerdings nicht durch die sparsam versorgten Budgets der Kultur- und Bildungseinrichtungen ausgelöst werden – öffentliche Investitionen sind daher in den nächsten Jahren angezeigt. Die neuen Dritten Orte folgen in ihren veränderten, zeitgemäßen Kontexten implizit und explizit den Anforderungen und bieten jene Optionen, die Balser im Jahr 1962 für die Dorfgemeinschaftshäuser formulierte. Sie stehen so gewissermaßen in einer pädagogischen Tradition, die neue Orte von Bildung und Kultur als konzeptionell und professionell gestaltete Gemeinschaftsräume beschreibt. Martin Lätsel erkennt die „Suche nach dem Gemeinsamen“ in einer zunehmend unübersichtlichen Welt als übergeordneten Beweggrund, der offensichtlich sowohl im Dorfgemeinschaftshaus der 1960er-Jahre wie auch in den Dritten Orten des 21. Jahrhunderts in Stadt und Land zum Tragen kommt.⁸ Wie sich Erwachsenenbildung in diesem Feld künftig etabliert – darauf dürfen wir sehr gespannt sein.⁹

Literatur

- Balser, F. (1962). Das Dorfgemeinschaftshaus: Ein neuer Ansatz, den es zu nutzen gilt. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 306–311.
- Heuer, K. (2012). Franz Pöggelers neue Häuser der Erwachsenenbildung. In *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 3, 42–45.
- Käpplinger, B. (Hrsg.) (2020). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Bleibt alles anders?* Berlin. <https://doi.org/10.3726/b16421>.
- Oldenburg, R. (1991). *The Great Good Place*. New York.
- Pöggeler, F. (1959). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung*. Ratingen.

Autor

Christoph Köck, Dr., Verbandsdirektor des Hessischen Volkshochschulverband e.V.

7 <https://berd-lich.de/>, abgerufen am 25.9.2024.

8 Hessischer Volkshochschulverband (2022): Interview mit Prof. Dr. Martin Lätsel. <https://www.youtube.com/watch?v=R1DinBhzIxQ>, abgerufen am 25.9.2024.

9 Der Hessische Volkshochschulverband führt zur konzeptionellen Entwicklung Dritter Orte von 2024–2025 ein Projekt im Rahmen des Hessischen Weiterbildungspaktes unter dem Titel „Innovative Lernorte und -formate aus der Perspektive der Kulturellen Bildung“ durch. Vgl. dazu <https://vhs-in-hessen.de/Artikel/crmx6687ae0bc8dd9.html>, abgerufen am 30.9.2024.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th of October 2024.



Wer hatte es bestellt?

Hellmut Becker und das Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ aus dem Jahr 1960

PAUL CIUPKE

Zusammenfassung

Hellmut Becker und Fritz Borinski waren zwei bedeutende Akteure in der Erwachsenenbildung der frühen Bundesrepublik. In diesem Essay wird ihre Auseinandersetzung um das Gutachten des Deutschen Ausschusses „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“, das zwischen Impulsen der Weimarer Zeit und der Jugendbewegung und einer modernen Bildungssoziologie situiert ist, nachgezeichnet.

Stichwörter: Hellmut Becker; Fritz Borinski; Jugendbewegung und Erwachsenenbildung

Abstract

Hellmut Becker and Fritz Borinski were two important figures in adult education in the early Federal Republic. This essay traces their debate on the German Committee's report 'On the situation and task of German adult education', which is situated between the impulses of the Weimar period and the youth movement and a modern sociology of education.

Keywords: Hellmut Becker; Fritz Borinski; Youth movement and adult education

Der hier zu kommentierende Beitrag aus den Hessischen Blättern basierte ursprünglich auf einer Stellungnahme im Rundfunk und bezieht sich auf das Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“, verfasst vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, dem Vorgängergremium des Deutschen Bildungsrats (vgl. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965, S. 857–928). Dieses Gutachten vom Januar 1960 ist ein früher Bestandteil der Versuche im Zeitraum von Mitte der

1950er bis Mitte der 1970er-Jahre, das Bildungssystem der Bundesrepublik neu zu strukturieren und auszurichten und gilt als ein Wendepunkt für die Anerkennung der Erwachsenenbildung als Vierte Säule der Bildung.

1 Das Gutachten und die Konstellation Becker und Borinski

Wer hatte es bestellt? Offenbar Hellmut Becker im Jahr 1956, wie er selbst mitteilte, und wie es von Fritz Borinski und anderen auch bestätigt wurde (vgl. Becker 1975, S. 121; Borinski 2000, S. 970; Tietgens 2000, S. 145). Der Jurist Becker, Jahrgang 1913, war ein Dynamiker, Multifunktionär, Netzwerker, Propagandist der Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit einem ausgeprägten Elitebewusstsein und zeitweise sowas wie ideeller Gesamtkultusminister der Bundesrepublik. Nach einer kurzen Zeit als juristischer Berater im Institut für Sozialforschung in Frankfurt fungierte er von 1956 bis 1974 als Präsident des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV), seit 1963 wirkte er gleichzeitig als erster Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin. Von 1966 bis 1975 war er Mitglied des Deutschen Bildungsrates. Eng verbunden war er als deren Berater und juristischer Vertreter auch mit Privatschulen und Kindererziehungsheimen in Deutschland, deren Verbänden und verschiedenen wissenschaftlichen Instituten und berufsständischen Vereinigungen sowie etlichen Stiftungen. Selbst ist er als Schüler zunächst in Salem gewesen, später am konservativ-elitären Dahlemer Arndt-Gymnasium, und war eng befreundet mit Georg Picht. Darauf wird zurückzukommen sein.

Der ca. 70 Seiten umfassende Text des Ausschusses kann nicht in angemessener Weise vorgestellt und kommentiert werden. Hier wird weitgehend eine andere Perspektive gewählt, nämlich die der persönlichen Ambitionen und Rankünen einiger Akteure und rückwirkender Einschätzungen. Ganz wesentlich wirkte Fritz Borinski an dem Gutachten mit: „Man verrät kein Geheimnis mehr, wenn man festhält, daß es zu einem gewichtigen Teil auf Entwürfen seiner Hand beruht“ (Dirks 1968, S. 69), sagte sein vielleicht wichtigster Mitstreiter im Ausschuss, der Linkskatholik und Publizist Walter Dirks. Viele Beteiligte waren in jugendbewegten und bündischen Kreisen aktiv gewesen: „Die meisten Mitglieder waren 1953 zwischen 45 und 60 Jahre alt, und viele von ihnen kamen aus der Jugendbewegung und waren in ihrer menschlichen Haltung, ihrer Weltoffenheit und Hingabe an die Sache durch die Jugendbewegung geprägt“ (Borinski 1976, S. 67). Unter den 20 Mitgliedern des Ausschusses, die im Zeitraum der Erstellung als früher der Jugendbewegung zugehörig bzw. zugetan gelten können, waren neben Borinski und Dirks u. a. Hans Bohnenkamp, Grete Henry, Felix Messerschmidt, Otto Bartning, Ludwig Neundörfer und Erich Weniger. Sie repräsentieren die Generation, die die Politik und Kultur der jungen Bundesrepublik wesentlich mitgestalten sollte, aber noch in der Weimarer Zeit sozialisiert worden war und die NS-Zeit mehr oder weniger intensiv erlebt hatte: als Emigranten und Verfolgte, aber auch als Mitläufer oder gar Beteiligte. Eine Brückengeneration, zu der natürlich auch

Becker gehörte, dessen Verstrickungen und NSDAP-Mitgliedschaft (ab 1937) erst sehr viel später bekannt wurden.

Diese Generationenverhaftung merkt man dem Gutachten an. Es beginnt mit einem historischen Rückblick, in dem die Standpunkte und Kontroversen insbesondere der Weimarer Jahre erinnert werden. Der Text ist geprägt von bildungstheoretischen Gedankengängen und zivilisations- und kulturkritischen Reflexionen im Modus der Zeit und den die Diskurse leitenden Begriffe oder Begriffspaare: Dazu gehören Wissenschaft und Technik bzw. die wissenschaftlich-technische Zivilisation, Freiheit und Bindung, was fehlt, ist ein damals häufig verwendetes Schlagwort: das Abendland. Hingegen ist von pluralistischer Gesellschaft die Rede – der Einfluss von Borinskis Berliner Kollegen an der Freien Universität, Ernst Fraenkel, wird hier offenbar – und die politische Bildung als Menschen- und Bürgerbildung betont. Hier zeichnet sich das Hauptwerk von Borinski, das die mitbürgerliche Bildung aus englischer und skandinavischer Sicht skizziert, deutlich ab (Borinski 1954). Anpassung und Widerstand werden als demokratische Tugenden erwähnt. Das Gutachten kennzeichnet eine Suche nach neuen Balancen, die die alten zum Teil in der Theorie dichotomisch geprägten Verständnisse, etwa Bildung und Ausbildung, überwinden helfen sollten. Viele neue Zukunftsperspektiven eröffnete es aber nicht, es verkörperte vielmehr eine Momentaufnahme der Selbstverständigung und Vergewisserung. Das wichtigste Merkmal des Gutachtens war, dass es dieses überhaupt gab. Es machte die Erwachsenenbildung im Gefüge der Bildungsangebote und -stufen sichtbar. Die Freiheit und Unabhängigkeit der Erwachsenenbildung werden erneut betont. Es gibt aber auch Sätze, die demokratietheoretisch betrachtet heute noch erstaunlich modern klingen: „Der demokratische Staat und die Erwachsenenbildung sind in der heutigen Gesellschaft aufeinander angewiesen. Der demokratische Staat hat in der Erwachsenenbildung eine der wenigen Stätten der überparteilichen und überkonfessionellen Begegnung, eine Stätte der demokratischen Integration, die nur in Freiheit möglich ist. Die Bildungsstätten der Erwachsenenbildung, in denen die Wege und Formen freien Denkens und Sprechens, gegenseitiger Achtung und Hilfe, mitbürgerlichen Umganges und verantwortlicher Selbstverwaltung geübt und gelebt werden, sind Aufbaustätten demokratischen Lebens“ (S. 904). Am Schluss ist die Rede von Volkshochschulen und Volksbüchereien als „Stätten lebendiger Demokratie“ (S. 927).

Dass es vier Jahre brauchte, bis es veröffentlicht wurde, hing auch mit Hellmut Becker zusammen. Er intervenierte offenbar immer wieder, daher gab es drei verschiedene Entwürfe (vgl. Tietgens 2000). Im Rückraum ihrer Genese war Becker ein energetischer Kritiker der Vorschläge, vor allem adressiert an Borinski (vgl. Friedenthal-Haase 2023, S. 358 ff.). Martha Friedenthal-Haase, die den Nachlass Beckers gesichtet hat, spricht von „herabsetzende(r) Kritik“ (ebd., S. 359). In abschätziger Weise habe Becker mit Blick auf Borinskis Anteilen an den Textentwürfen in Briefen an andere Mitwirkende von „Banalität“ und „Wischiwaschi“ gesprochen (ebd., S. 360).

Becker urteilte über Borinski später folgendermaßen: Er unterstellte ihm und anderen aus dem Exil Zurückgekehrten Nationalidealismus, damit meinte er unter anderem das Festhalten an jugendbewegten romantischen Idealen, und formulierte spött-

tisch: „Er war die maßgebende Figur in den ersten Jahren der Erwachsenenbildung nach dem Kriege. In der Emigration war er in England gewesen und kehrte, von den Engländern protegiert, hierher zurück, wurde sehr schnell Leiter einer großen Volks- hochschule. Und in der Heimvolkshochschule Görde, einer der Kernstätten der niedersächsischen Erwachsenenbildung, hat man unter Borinski wiederum angefangen, um die Linde zu tanzen und zu singen. Das war die unmittelbare Rückkehr der Jugendbewegung der zwanziger Jahre. Dazu hatten wir nun einen Sozialisten aus England importiert“ (Becker & Hager 1992, S. 184).

Hier werden Ressentiments spürbar, gegen Borinski als Person und Sozialdemokraten und gegen die Engländer. Becker war einerseits frankophil, aber er hatte auch eine zum Teil verschwiegene Karriere im NS hinter sich. Becker selber betonte, dass er eine Distanz zur Jugendbewegung hatte, obwohl zu dem Beraterkreis seines Vaters viele jugendgeprägte Intellektuelle gehörten, unter anderen Fritz Klatt und Adolf Reichwein. Mag sein, dass die jugendbewegte Gemeinschaftsseligkeit nichts für Becker war. Dass er ein distinguisierter, kulturell sich überlegen fühlender Herr gewesen ist, machte er auch mit folgender Bemerkung deutlich: „Mir ist also – aufgrund meiner Herkunft – der politische Rang von Bildung und Kultur viel klarer gewesen als vielen, die von der Parteipolitik herkommen“ (Becker & Hager 1992, S. 184). Hier wird quasi aus höherer Warte ein kultureller Führungsanspruch formuliert, der zugleich eine gewisse Politik- und Politikerverachtung beinhaltet.

In seiner Untersuchung zum geistigen Nachleben Stefan Georges stellt Ulrich Raulff die drei miteinander auf vielen Wegen eng verknüpften und befreundeten Familien Picht, von Weizsäcker und Becker in den Mittelpunkt. Er nennt sie „Federalist families der frühen Bundesrepublik“ (Raulff 2009, S. 491), ein eminentes Beziehungsnetzwerk im Feld der Erziehungsreformen und kulturellen Liberalisierungsbestrebungen – auch beeinflusst noch vom Geiste Georges. Georg Picht prägte das folgenreiche Wort von der „deutschen Bildungskatastrophe“, er war der Sohn von Werner Picht (Volkshochschulreferent im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung unter C. H. Becker, Mitgründer des Hohenrodter Bundes) und Leiter einer reformpädagogisch ausgerichteten Privatschule, nämlich des Birklehofs. Als Pressereferent beim Oberkommando der Wehrmacht verfasste Werner Picht Propagandaschriften. Im Wilhelmstraßenprozess waren Becker und Richard von Weizsäcker die Verteidiger von Ernst von Weizsäcker. Becker machte sich einen Namen. Trotz seiner NSDAP-Mitgliedschaft und seiner Zusammenarbeit mit einem der bekanntesten NS-Juristen, Ernst Rudolf Huber, verstand es Becker offenbar, sich immer wieder als liberalen und NS-fernen, ja kritischen Kopf zu stilisieren bis hin zur Freundschaft mit vielen jüdischen Intellektuellen.¹

1 Siehe zu Beckers Leben auch: Singer, K. & Frevert, U. (2014). 100 Jahre Hellmut Becker (1913–2013) – Dokumentation der Ausstellung zu Leben und Werk im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Online-Publikation). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

2 Epilog

Dass Becker mit dem Gutachten nicht sehr einverstanden war, hinderte ihn aber nicht daran, dieses in seinem Sinne zu nutzen und seine Bedeutung öffentlich zu propagieren. Becker meldete sich aber auch in anderen Medien mehrfach zu Wort: in der Zeit, in der Süddeutschen Zeitung und in Christ und Welt (vgl. Becker 1975, S. 121–143). Er spricht von einer nachidealistischen Bildungskonzeption und betont die Rolle aktiver Minderheiten und legitimer Bildungsinteressen in einer pluralistischen Gesellschaft. Ständige Weiterbildung gehöre zum Funktionieren moderner Gesellschaften und Demokratien unbedingt dazu. Es brauche Anpassung an die moderne Welt und gleichzeitig personalen Widerstand. Natürlich leitete er aus dieser Aufgabenbestimmung aber auch politische Handlungsnotwendigkeiten ab: Die Erwachsenenbildung müsse institutionell, personell und finanziell ausgeweitet werden. Es ist jedoch eine interessante Pointe, dass Becker zunächst das Gutachten bestellte, dann es im Hintergrund stark beeinflusst hat, und schließlich öffentlich klarzustellen suchte, wie man es lesen soll.

Ab 1965 war Becker dann Mitglied im Deutschen Bildungsrat, dem Nachfolgegremium des Deutschen Ausschusses. Hier konnte Becker in den Gutachten und Empfehlungen seine Sichtweisen und Vorstellungen direkt zur Geltung bringen, z. B. im Strukturplan für das Bildungswesen, in dem nun die Erwachsenenbildung/Weiterbildung systemisch einbezogen wurde. Die Sozialwissenschaften entwickelten sich zur wichtigsten Bezugswissenschaft; bildungstheoretische Reflexionen, wenn sie nicht mit Kritischer Theorie verknüpft waren, gerieten immer mehr ins Abseits.

Auch Hans Tietgens sieht in seiner Rückschau von 1998 (veröffentlicht 2000) das Gutachten sehr kritisch. Er stimmt den Interventionen Beckers gegen die ersten Entwürfe weitgehend zu. Borinski habe zu sehr seine Handschrift dem Text aufgedrückt und aus dem Kontext seiner persönlichen Arbeits- und Lebenserfahrungen formuliert. Der sprachliche Duktus sei der der 1920er-Jahre. Sowohl Becker als auch Tietgens haben in ihren Auswertungen des Gutachtens auf das Begriffspaar Widerstand und Anpassung hingewiesen, Tietgens machte es sogar zur zentralen Achse seiner Betrachtungen. Sie interpretierten dieses im Sinne von systemischer Gegenwartskritik und personaler Selbstbehauptung in der Gegenwartsgesellschaft, Becker sprach auch gern im Anschluss an Adorno von der „verwalteten Welt“. Wer aber das Gutachten sorgfältig liest, kann erkennen, dass Borinski hier auch auf seine persönlichen Erlebnisse wie auch die allgemeinen Erfahrungen der NS-Zeit verweist. Ein Umstand, der wenig zur Kenntnis genommen wurde.

Im Jahr 2013 widmete das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung anlässlich Hellmut Beckers 100. Geburtstags eine Ausstellung, die auch die kritischen Punkte seines Wirkens beleuchtete: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/institut/geschichte/hellmut-becker>.

Literatur

- Becker, H. (1975). *Weiterbildung. Aufklärung – Praxis – Theorie 1956–1974*. Klett.
Becker, H. & Hager, F. (1992). *Aufklärung als Beruf. Gespräche über Bildung und Politik*. Piper.

- Borinski, F. (1954). *Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland*. Eugen Diederichs-Verlag.
- Borinski, F. (1976). Fritz Borinski. In L. J. Pongratz (Hrsg.), *Pädagogik in Selbstdarstellungen*. Band II. Felix Meiner, S. 1–81.
- Borinski, F. (2000). Interview am 28.10.1987 in Baden-Baden. In W. B. Gierke & U. Loeber-Pautsch (Hrsg.), *Die pluralen Strukturen der Erwachsenenbildung*. Band 2. BIS-Verlag. S. 946–979.
- Dirks, W. (1968). Planung eines neuen deutschen Bildungswesens. In G. Doerry (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie. Fritz Borinski zum 60. Geburtstag*. Colloquium-Verlag, S. 67–69.
- Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Gesamtausgabe (1966). Klett.
- Friedenthal-Haase, M. (2023). *Fritz Borinski und die Bildung zur Demokratie. Geschichte eines Lebens zwischen Pädagogik und Politik*. Klinkhardt.
- Raulff, U. (2009). *Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben*. C. H. Beck.
- Singer, K. & Frevert, U. (2014). *100 Jahre Helmut Becker (1913–2013) – Dokumentation der Ausstellung zu Leben und Werk im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Tietgens, H. (2000). Anpassung und Widerstand – das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 – neu gelesen. In F.-J. Jelich & R. Haußmann (Hrsg.), *Fritz Borinski. Zwischen Pädagogik und Politik – ein historisch-kritischer Rückblick*. Klartext-Verlag, S. 145–156.
- Wende, E. (1959). *C. H. Becker. Mensch und Politiker. Ein biographischer Beitrag zur Kulturgeschichte der Weimarer Republik*. Stuttgart.

Autor

Paul Ciupke, Diplom-Pädagoge und Dr. phil.; 40 Jahre hauptberuflich in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung tätig gewesen, zahlreiche Veröffentlichungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung und politischen Bildung, zur Auseinandersetzung mit der NS- und DDR-Geschichte und zum Selbstverständnis außerschulischer politischer Bildung

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th of October 2024.



Im Kontext der Realistischen Wende

Willy Strzelewicz in den 1960er-Jahren

ANKE GROTLÜSCHEN

Zusammenfassung

Der Beitrag versucht, die enorme Leistung Willy Strzelewicz' für die Erwachsenenbildung der 1960er-Jahre zu würdigen. Strzelewicz' Leistung steht gegenüber der Bildungspolitik deutlich heraus, insbesondere gegenüber den Bestrebungen Hellmut Beckers, durch den die realistische Wende in einen problematischen reformpädagogischen Kontext gerät. Im Beitrag wird daher gewürdigt, dass es Strzelewicz in den herangezogenen Texten gelingt, seine Position und Integrität zu wahren. Zentral sind dabei die Göttingen-Studie (1966), seine Kommentierung des Schulenberg-Plans (1969) sowie ein Rückblick auf die realistische Wende (1986). Er kennzeichnet die realistische Wende weder als reformpädagogisch noch technokratisch, sondern als eine, deren Bildungsansinnen die Realitäten einfacher Leute anerkennt.

Stichwörter: Realistische Wende; Willy Strzelewicz; Göttingen-Studie; Schulenberg-Plan

Abstract

This article attempts to honour Willy Strzelewicz's enormous contribution to adult education in the 1960 s. Strzelewicz's achievement stands out clearly in relation to educational policy, especially in relation to Hellmut Becker's endeavours, which placed the realist turn in a problematic reformist educational context. The article therefore recognises that Strzelewicz succeeds in maintaining his position and integrity in the texts consulted. Central to this are the Göttingen Study (1966), his commentary on the Schulenberg plan (1969) and a review of the realist turn (1986). He characterises the realist turn as neither reformist nor technocratic, but as one whose educational approach recognises the realities of ordinary people.

Keywords: Realistic turnaround; Willy Strzelewicz; Göttingen study; Schulenberg plan

1 Einleitung

Willy Strzelewicz, bekannt für sein Engagement für Aufklärung und Menschenrechte (Faulstich & Zeuner 2001), nimmt seit den 1960er-Jahren eine bemerkenswerte Rolle in der Erwachsenenbildung ein. Er ist als junger Mann zunächst kommunistisch organisiert, wird 1931 durch Max Horkheimer und Paul Tillich promoviert, vollzieht etappenweise die Flucht vor dem Nationalsozialismus nach Schweden in die dortige Exilsozialdemokratie, wird 1955 zurückgerufen nach Göttingen als Pionier der universitären Erwachsenenbildung, wird 1957 erster Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS), 1960 Professor für Soziologie an der Hochschule Hannover. Er wird 1966 Mitautor der „Göttingen-Studie“.

Er ist Zeitgenosse des Juristen Hellmut Becker, Sohn des reformpädagogisch orientierten preußischen Kultusministers Carl Heinrich Becker. Strzelewicz und Becker sind höchst unterschiedlich durch Nationalsozialismus und Nachkriegszeit gegangen. Während Strzelewicz als Leidtragender nationalsozialistischer Verfolgung bis in die 1950er-Jahre im schwedischen Exil publizierte, wirkte Becker als Verteidigungsanwalt in den Nürnberger Prozessen auf Seiten nationalsozialistischer Angeklagter mit. Während Strzelewicz die Sozialistische Tribüne mit herausgab, vernetzte sich Becker mit der (adligen) Nachkriegselite, unter anderem seit 1948 mit Hartmut von Hentig, den und dessen Freund Gerold Becker¹ er trotz dessen pädophiler Neigungen protegiert (Böhm & Böhm o. J., S. 8).² Das bildungspolitische und wissenschaftliche Umfeld war insofern für Strzelewicz nicht einfach.

Als Soziologe wird Strzelewicz Mitglied des 1959 von Hellmut Becker gegründeten *Ausschusses Bildungssociologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*. Hellmut Becker ist es, der Strzelewicz in die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands bringt, die er – Becker – als Vorläufer des später von ihm gegründeten Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung gegründet hat (Böhm & Böhm o. J., S. 15). Gleichzeitig zeigen Strzelewicz' Schriften und Perspektiven, dass er sich für eine realistische Wende in der Erwachsenenbildung einsetzt, die mit der Romantik einer entgleisten Reformpädagogik nichts zu tun hat, und dass er sich insofern auch nicht durch Becker instrumentalisieren lässt.

2 Der Kontext: Die 1960er-Jahre

Die 1960er-Jahre eröffnen die Diskussion um nationalsozialistische Kontinuität. Fritz Bauer, mit dem Willy Brandt und Willy Strzelewicz im Exil die „sozialistische Tribüne“ herausgaben, hat 1960 für die Ergreifung Adolf Eichmanns gesorgt, und auch die

¹ Es liegt keine Verwandtschaft vor. Zeitungsaufsätze berichten 2011, dass Hellmut Becker um die Pädosexualität Gerold Beckers wusste und ihn trotzdem in die Leitungsfunktion der Odenwald-Schule vermittelt hat. https://de.wikipedia.org/wiki/Hellmut_Becker.

² Eine umfassende Kommentierung der Rolle Beckers als schützende Hand Hartmut von Hentigs und Gerold Beckers findet sich in der Jubiläumsschrift des später von Becker gegründeten Max-Planck-Instituts: 100 Jahre Hellmut Becker (S. 82–83). <https://www.mpib-berlin.mpg.de/611610/100jahre-hellmut-becker.pdf>.

Auschwitzprozesse (ab 1963) wären ohne Bauer nicht zustande gekommen. An der Universität Hamburg wird 1967 die Rektoratsübergabe gestört und auf die Verstrickungen der Professuren mit dem sogenannten tausendjährigen Reich hingewiesen. Willy Strzelewicz' bildungssoziologische Aktivitäten und seine PAS-Leitung beginnen daher in einer Zeit, in der noch keine Aufarbeitung stattfand, Täter nicht enttarnt sind und vieles noch nicht bekannt ist.

Zugleich belebt die Studierendenbewegung eine reformpädagogische Aufbruchsstimmung, die in den 1920er-Jahren mit Peter Petersen, Wilhelm und Elisabeth Flitterer, aber auch mit dem verurteilten Sexualstraftäter Gustav Wyneken eine erste Blütezeit erlebt hatte. In dieser Aufbruchsstimmung wird der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953–1965) gegründet, der rund dreißig Gutachten verfasst. Folge 4 ist das bekannte Gutachten *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung* (1960). Die Mehrheit der anderen Gutachten befasst sich allerdings mit der Einführung einer Einheits- oder Gesamtschule in Deutschland, auch in engem Austausch mit Versuchs- und Reformschulen.

3 Die realistische Wende

Gelesen wird das Gutachten eher unterschiedlich. Während Hans Tietgens (1986) die Befriedung institutioneller Konflikte hervorhebt und Ingeborg Wirth (1978) die Professionalisierung und öffentliche Förderung der Erwachsenenbildung würdigt, deutet Klaus-Peter Hufer die im Gutachten notierte Rolle der Erwachsenenbildung zur Bewältigung des technologischen Wandels als Indikator für die realistische Wende. Hufer verweist auf die Kritik aus Studierendenbewegung und sozialwissenschaftlichem Diskurs: „Darin wurde die im Zuge der realistischen Wende forcierte Anpassungsqualifizierung kritisiert und stattdessen auf die Demokratisierung der Gesellschaft und die Emanzipation der Individuen gezielt“ (Hufer 2015, o. S.). Strzelewicz (1986) wehrt sich bis zum Ende seines Lebens gegen den Vorwurf, die realistische Wende trage nicht hinreichend zur Erwachsenenbildung bei.

4 Die Göttingen-Studie „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“

Die von Strzelewicz, Raapke und Schulenberg 1966 publizierte Studie „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ verweist darauf, dass weniger gebildete Erwachsene Bildung zwar wertschätzen, aber sie nicht für sich selbst in Anspruch nehmen. Unterprivilegierte Schichten verstehen unter Bildung einen hohen Sozialstatus, der für sie nicht erreichbar scheint. Horst Siebert formuliert treffend:

„Gebildet sind aufgrund ihres Sozialstatus ‚die da oben‘, zu denen man selber nicht gehört und auch nicht gehören wird. Bildung und auch Erwachsenenbildung erweisen sich als Bestandteil einer sozialen Exklusion: Die Beteiligungsquoten zeigen,

dass sich die soziale Schere durch Erwachsenenbildung eher öffnet als schließt.“ (Siebert 2008, S. 28)

Die Autoren zeigen erstmals bevölkerungsrepräsentativ, dass unterprivilegierte Gruppen eher berufliche Fortbildung und planmäßiges Lernen bevorzugen und dass die humanistische Idee zweckfreier Bildung die Exklusion benachteiligter Schichten reproduziert. Der Empirie folgt ein Handlungsansatz, der sogenannte Schulenberg-Plan (1968), der neben kompensatorischer Bildung mehr komplementäre, abschlussbezogene Weiterbildung fordert (ebd., zur Diskussion siehe Käpplinger 2020).

5 Strzelewicz' Diskussion des Schulenberg-Plans in den Hessischen Blättern

In den Hessischen Blättern für Volksbildung publiziert Strzelewicz 1969 einen Aufsatz über den Schulenberg-Plan, mit dem Wolfgang Schulenberg 1968 die Diskussion angestoßen hat. Strzelewicz sieht den Schulenberg-Plan als Teil eines Gesamtplans, in dem weitere Möglichkeiten lebenslangen Lernens vorgesehen sind. Er verteidigt Schulenberg gegen die Kritik, eine abschlussorientierte Erwachsenenbildung sei zu eng gedacht:

„Die Zentrierung des Schulenbergplanes auf die Lernvorgänge und Abschlußprüfungen in den Studien kann den Verdacht aufkommen lassen, als ob die Erwachsenenbildung in Zukunft nur noch um diese Aktivität besorgt sein und etwa Bildungsbemühungen auf dem zweiten Bildungsweg oder Veranstaltungen, die der Selbstbetätigung oder auch der politischen Bildung und Information dienen, vernachlässigen solle.“ (Strzelewicz 1969, S. 4)

Dabei wird deutlich, dass es in der strittigen Diskussion um Abschlüsse beruflicher Bildung bzw. Weiterbildung geht, nicht etwa um die allgemeine (höhere) Schulbildung, die man aus heutiger Sicht ebenfalls als abschlussbezogen betrachten könnte.

Schulenberg und Strzelewicz sind sich einig, Bildung als Menschenrecht und nicht als Privileg zu verstehen (Käpplinger 2020, S. 1), insofern vertreten und verteidigen sie die Zugänge zur Bildung für die weniger privilegierten Bevölkerungsgruppen. Bernd Käpplinger stellt heraus, dass namhafte Erwachsenenbildner wie Picht, Grimme oder Dikau diese Ansätze über die Jahrzehnte hinweg diskreditiert haben (Käpplinger 2020, S. 2). So muss es auch Strzelewicz entgegengeschallt haben, denn er erklärt 1969 geduldig: „Schulenberg wendet sich aber ausdrücklich gegen eine solche Ausdeutung seines Planes. Die Volkshochschulkonzeption ist von jeher weiter und universeller gewesen (...)“ (Strzelewicz 1969, S. 4). Das zeigt, wie hoch die Widerstände gegen jede Art beruflich verwertbarer Weiterbildung waren.

6 Epilog: Realistische Wende im Rückblick von 1986

Betrachtet man die rund dreißig Gutachten des Deutschen Ausschusses und seine Fortsetzung im politisch mächtigeren Deutschen Bildungsrat (nach 1965), dann ist das Erwachsenenbildungsgutachten für die Erwachsenenbildung fundamental wichtig. Zugleich zeigt die Wucht, mit der das Schulwesen reformiert werden sollte, doch deutlich, wie viel mehr Innovation und Reform, auch finanzielle Ausstattung, im Bildungssystem möglich gewesen wäre. Es wäre durchaus sinnvoll gewesen, der Erwachsenenbildung deutlich mehr Raum und entsprechend weitere Gutachten zu widmen.

Trotzdem wird die realistische Wende innerhalb der Erwachsenenbildung so lange diskutiert, dass Strzelewicz 25 Jahre später noch gebeten wird, sie zu erklären. Er weist auf den Beginn der Adressatenforschung hin (Strzelewicz 1986, S. 282), wiederholt die empirischen Ergebnisse und formuliert: „(...) daß, wenn man andere Gruppen erreichen wollte (...) einige Akzentverlagerungen erfolgen müßten“ (ebd., S. 283). Rückblickend hält er fest, dass bundesweite Zertifikatskurse, Schul-Abschlussvorbereitungskurse und Umschulungen entstanden waren und argumentiert, dass im Gesamtprogramm auch die kulturelle Bildung ihren Platz bewahrt habe und dass es sich „in gar keiner Weise (um) eine Abkehr etwa von früheren Idealen oder von theoretischen Überlegungen“ (ebd., S. 284) handele. Willy Strzelewicz diskutierte kurz 1986 nach seinem 81. Geburtstag in einer Podiumsdiskussion in der Volkshochschule Hannover. Er ist dort selbst „auf einem Platz zusammengesunken und gestorben“ (Faulstich & Zeuner 2001, S. 271).

Literatur

- Böhm, C. & Böhm, B. (o. J.). *Das „System Hellmut Becker“: Wie die Gesamtschule in die deutschen Länder kam: Eine Dokumentation*. Arbeitskreis Gesamtschule e.V. <http://schulformdebatte.de/PDF-Schulformdebatte/104.%20Zur%20Diskussion/126.%20Das%20System%20Hellmut%20Becker.pdf>.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung: Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen*. Bonn.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2001). *Erwachsenenbildung und soziales Engagement: Historisch-biographische Zugänge*. wbv. <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/97792160.pdf>.
- Hufer, K.-P. (2015). *Seit 1945: Von Re-Education bis Effizienz*. Bundeszentrale für Politische Bildung. <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193935/seit-1945-von-re-education-bis-effizienz/>.
- Käpplinger, B. (2020, 27. Oktober). *Was macht Schulenberg auch heute aktuell und hochrelevant?* Schulenberg Institut – Gesellschaft zur Förderung der Bildungsforschung und Erwachsenenbildung e.V. https://schulenberg-institut.de/wp-content/uploads/2022/jubilaeum/Bernd_Kaepplinger-Was_macht_Schulenberg_heute_aktuell.pdf.

- Schulenberg, W. (1968). *Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen*. Beltz.
- Siebert, H. (2008). Aus positivistischen Fesseln befreit: „Lernen“ wird hoffähig. In E. Nuissl (Hrsg.), *50 Jahre für die Erwachsenenbildung: Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts* (27–43). wbv.
- Strzelewicz, W. (1969). Der Schulenbergplan. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 2–5.
- Strzelewicz, W. (1986). Von der realistischen zur reflexiven Wende. In V. Otto (Hrsg.), *Von Hohenrodt zur Gegenwart: Rückblick und Zukunftsperspektive* (27–34). Hessischer Hochschulverband.
- Tietgens, H. (1986). Hellmut Becker. In: G. Wolgast, J. H. Knoll (Hrsg.), *Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung*. (42–43). BURG-Verlag.
- Wirth, I. (1978). Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. In I. Wirth & H.-H. Groothoff (Hrsg.), *Handwörterbuch der Erwachsenenbildung* (146–147). Schöningh.

Autorin

Anke Grotlüschen, Prof. Dr., Fakultät für Erziehungswissenschaft, Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th of October 2024.



Joachim Dikaus Blick auf die gesellschaftlichen Positionierungen der Erwachsenenbildung in den 1960er- und 1970er-Jahren

JOACHIM LUDWIG

Zusammenfassung

Vorgestellt und kommentiert wird ein Text von Joachim Dikau aus dem Jahr 1970. Ihn beschäftigt darin die Frage, wohin sich die Erwachsenenbildung entwickelt. Versteht sie sich affirmativ und gesellschaftlich funktional oder gesellschaftskritisch? Er plädiert für eine emanzipatorische Bildung, die das Ziel hat, gesellschaftliche Benachteiligung zu überwinden.

Stichwörter: Erwachsenenbildung; Arbeiterbildung; Politische Bildung; Gesellschaftliches Subjekt

Abstract

A text by Joachim Dikau from 1970, in which he addresses the question of where adult education is heading, is presented and commented on. Does it see itself as affirmative and socially functional or socially critical? He argues in favour of emancipatory education with the aim of overcoming social disadvantage.

Keywords: Adult education; Workers' education; Political education; Social subject

1 Der Text in den Hessischen Blättern für Volksbildung

Den Aufsatz „Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik“ hat Joachim Dikau 1970 in den Hessischen Blättern für Volksbildung erstmals veröffentlicht. Sechs Jahre später, anlässlich des 25-jährigen Jubiläums der Hessischen Blätter im Jahr 1976, erfolgte ein Nachdruck. Dass dieser Aufsatz in relativ kurzer Zeit zweimal veröffentlicht wurde, zeigt seine große Bedeutung, die er für die Erwachsenenbildung hatte.

2 Die Person Joachim Dikau

Joachim Dikau wurde 1929 in Königsberg geboren. Er war ein Erwachsenenbildner der ersten Stunde. Typisch für die damalige Zeit erfolgte sein Zugang zur Erwachsenenbildung über die Praxis. Er absolvierte nach den Kriegsjahren zunächst eine kaufmännische Lehre und erwarb anschließend auf dem Zweiten Bildungsweg das Abitur (Graeßner et al. 2024). Danach studierte er Wirtschaftswissenschaften und Pädagogik (Dipl.-Handelslehrer) an der Universität Hamburg und an der FU Berlin. 1963 wurde er wissenschaftlicher Assistent an der FU Berlin am Erziehungswissenschaftlichen Institut bei Fritz Borinski. In seiner Promotion an der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der FU Berlin im Jahre 1967 befasste sich Joachim Dikau mit der Verbindung von „Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule“.

1970, als der Aufsatz „Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik“ veröffentlicht wurde, erhielt er einen Ruf als Professor für Erziehungswissenschaft (Erwachsenenpädagogik) an die PH Berlin. 1973 wechselte er als Professor für Wirtschaftspädagogik an die FU Berlin.

Joachim Dikaus Arbeiten waren eng mit der Sektion Erwachsenenbildung der DGFÉ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) und mit der AUE (Arbeitsgemeinschaft universitäre Erwachsenenbildung) verbunden. Joachim Dikau war eines der Gründungsmitglieder der Sektion Erwachsenenbildung und ihr Sprecher von April 1972 bis März 1978. Sechs Jahre lang engagierte er sich in der Rolle des Sprechers für den Aufbau der Sektion und für die Zusammenarbeit mit der AUE (heute Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGWF)). Von 1976 bis 1984 war er zugleich Vorsitzender der AUE und der Sektion Erwachsenenbildung. 1997 wurde er an der FU Berlin emeritiert. Joachim Dikau verstarb im März 2024.

Vor dem Hintergrund dieses Engagements ist es wohl kaum spekulativ zu behaupten, dass Fragen zur Entwicklung der Erwachsenenbildung und ihrer gesellschaftlichen Positionierung für Joachim Dikau besondere Bedeutung hatten. Der Text „Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik“ gehört zu diesem Problematierungshorizont. Er fragt nach der Identität der Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Zusammenhang. Wo steht sie? Wie könnte sie sich weiterentwickeln? Im Folgenden wird der Text „Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik“ in seinen Grundzügen vorgestellt und anschließend kommentiert.

3 Nächere Darstellung des Textes

Im ersten Kapitel beschreibt Joachim Dikau den Zustand der Erwachsenenbildung in den 1960er- und 1970er-Jahren. Er kritisiert, dass die wichtigen großen Grundsatzdiskussionen zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung verstummt sind. Über Ziele und Begründungen wird nicht mehr gestritten. Aktuell geht es vielmehr um die

Lösung praktischer Fragen. Erwachsenenbildung soll zur Entwicklung der Wirtschaft beitragen und zur beruflichen Entwicklung des einzelnen Menschen (S. 323).

Die Frage nach den politischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung wird allerdings nicht gestellt. Die vorherrschende Tendenz, dem Menschen zur individuellen Bewältigung seiner beruflichen und wirtschaftlichen Probleme zu verhelfen, die durch technischen und sozialen Wandel entstanden sind, „bedarf der Ergänzung durch einen aufklärerisch politischen Akzent“, durch den deutlich wird, welchen ökonomischen und gesellschaftlichen Determinanten dieser Wandel unterliegt „und wo es diese selbst zu verändern gilt“ (S. 323).

Hier muss die Erwachsenenbildung zeigen, dass sie einen passablen „Weg zwischen Anpassung und Widerstand gefunden hat“ (S. 323) und wie sie mit dem „Spannungsfeld von Technologie und Ideologie fertig geworden ist“ (S. 323). Hat sie eine kritische Position bezogen oder hat sie diese umgangen in der Anpassung an eine Kultur, die Herbert Marcuse als affirmativ bezeichnet hat? Joachim Dikau gibt dafür Beispiele.

Die Ausführungen zu einem kritischen Ansatz in den beiden großen Gutachten des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV 1963 und 1966) sind sehr knapp gehalten. „Der einzige Hinweis auf einen gesellschaftspolitischen Bezug ist der, dass die Hilfe zur Selbstbildung (...) immer auch Politische Bildung sei“ (S. 324).

Als weiteres Beispiel für eine affirmative Erwachsenenbildung zieht Dikau die Arbeiten von Joachim Knoll heran. Knolls Konzept nimmt die moderne Leistungsgesellschaft, wie sie ist: aufstiegsorientiert, leistungswillig, kooperationsfreudig, berufsbezogen und weltoffen. „Es ist ein Konzept, das darauf verzichtet, die Grundelemente unserer Gesellschaft kritisch in Frage zu stellen“ (S. 325). Dabei gehört die traditionelle bürgerliche Klassengesellschaft keineswegs der Vergangenheit an, so Dikau.

Wird das gesellschaftliche System in dieser Hinsicht durchschaut, dann reicht nach Dikau eine affirmative Position im Sinne Knolls als Hilfe für die Emanzipation der Menschen nicht aus (S. 326). Nach Dikau wäre es die Aufgabe der Erwachsenenbildung, für die Menschen etwas zu tun, die zu kurz gekommen sind und auch immer zu kurz kommen werden. Dikau wählt die Negtsche Konzeption, um einen Gegenpol zur bürgerlichen Erwachsenenbildung aufzuzeigen. Negt sieht eine spezielle Arbeiterbildung jenseits der Mittelschichtbildung vor. Denn: Es gibt ein spezifisches Unterschichtverhalten. Die Beziehungen zum Staat und zum öffentlichen Leben unterscheiden sich fundamental von der bürgerlichen Mittelschicht. Sie gleichen einem undefinierbaren Verhältnis zu einer fremden und unzugänglichen Welt.

Deswegen braucht es nach Dikau im Anschluss an Negt eine spezifische Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie lässt die subjektive Not des Einzelnen als kollektives Schicksal erkennen. Sie lässt die gesellschaftlichen Widersprüche sichtbar werden und leistet Lebenshilfe (S. 327). Die Aufgabe der Erwachsenenbildung wäre es, sich „bewusst der Situation des arbeitenden Menschen auch in den Unterschichten“ (S. 327) zu stellen.

Dikau stellt die Frage, ob eine Pauschalkritik, wie sie die emanzipatorische Erwachsenenbildung an der bürgerlichen Erwachsenenbildung erhebt, gerechtfertigt ist (S. 329). Schließlich hatte die bürgerliche Erwachsenenbildung zu Beginn des 19. Jahr-

hunderts den gleichen gesellschaftskritischen Bezug. Das Ideal der allgemeinen Menschenbildung war Ausdruck des Protests gegen Absolutismus, Ständegesellschaft und Frühkapitalismus. Von diesen Emanzipationsbewegungen des Vormärz war im freien Volksbildungswesen der Jahrhundertwende nichts mehr zu spüren. Der Fortschrittsglaube an Technik und Wirtschaft hat die Kritik verstummen lassen (S. 330). Kritik wurde auf ästhetische Stilkritik verkürzt. Das Bürgertum zog sich auf zwei Bereiche zurück, in denen es sich vom Staat unbehelligt wähnte: Einerseits in den „exklusiven Raum einer „zweckfreien“ ästhetischen und literarischen Bildung, andererseits in das Feld technischer und wirtschaftlicher Aktivität“ (S. 330). Die bestehende politische Ordnung wurde in einer affirmativen Haltung kritiklos respektiert.

Gegen dieses bürgerliche Bildungsverständnis musste nun die Arbeiterbewegung ihren Protest artikulieren. „Jetzt war sie es, die den alten emanzipatorischen Bildungsbegriff für sich in Anspruch nahm“ (S. 331). Nach dem Ersten Weltkrieg entwickelte sich mit der Neuen Richtung ein bürgerliches Gegenmodell, das sich durch eine kritische theoretische Konzeption von dem traditionellen Volksbildungswesen unterschied. Die Theorie der Erwachsenenbildung hat aus Dikaus Perspektive „den kritischen Ansatz des bürgerlichen Bildungsbegriffs wieder aufgegriffen ... allerdings unter Einbeziehung des alten individualistischen Moments“ (S. 332).

Was lässt sich nach Dikau vor diesem Hintergrund für die heutige Erwachsenenbildung entnehmen? Dikau verweist auf drei Aspekte.

Erstens geht es bei allen Phasen der Neubestimmung von Erwachsenenbildung immer um den Menschen, dessen Anspruch auf Autonomie, auf Entfaltung und auf Emanzipation gegenüber gesellschaftlichem Anpassungsdruck und wirtschaftlicher Ausbeutung. „Es ist eine Verpflichtung, die mit jedem Ansatz emanzipatorischer Pädagogik und auch mit dem ursprünglichen Verständnis des bürgerlichen Bildungsbegriffs essentiell verbunden ist“ (S. 333).

Zweitens hat sich gezeigt, dass „die Besinnung auf den Menschen und auf die Möglichkeit seiner mündigen und autonomen Entfaltung immer abstrakt bleiben muss, wenn sie die konkreten Fremdbestimmungen, Herrschaftszwänge, Ungleichheiten in der Verteilung der Chance und die gesellschaftlichen Barrieren nicht mitbedenkt“ (S. 333 f.). Eine Erwachsenenbildung, die sich ihrer ursprünglichen Aufgabe verpflichtet weiß, kommt um eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen, welche die Möglichkeiten des Menschen reduzieren, nicht herum. „Sie muss kritisch und politisch sein“ (S. 334).

Für die Gegenwart resultiert drittens die Einsicht, dass es eine Vorstellung zu vermitteln gilt, in welche Richtung die Gesellschaft verändert werden kann. Die Entscheidung, welches Zukunftsziel für die Entwicklung unserer Gesellschaft „der einzelne Erwachsene für sich akzeptiert, kann ihm auch die Erwachsenenbildung nicht abnehmen, wenn sie die Gebote der Mündigkeit und der Selbstbestimmung respektiert“ (S. 334). Es bedarf der historischen Besinnung, damit jedes Effizienzstreben mit einem kritischen Bewusstsein verbunden bleibt.

4 Kommentar in historischer Perspektive

Die Erwachsenenbildung hat sich für Joachim Dikau seit den 1960er-Jahren konsolidiert und an die gesellschaftliche Entwicklung angepasst. Sie trägt zur Entwicklung der Wirtschaft bei und zur beruflichen Entwicklung der einzelnen Menschen. Die Einrichtungen leisten „das, was von der Mehrheit ihrer Adressaten von ihnen erwartet wird“ (S. 323). Die Frage nach den politischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen des Leistungsstrebens wird demgegenüber kaum gestellt. Joachim Dikau fehlen diese kritischen Fragen für eine emanzipatorische Erwachsenenbildung.

Dikau fordert einen politisch-aufklärerischen Akzent, durch den deutlich wird, welchen ökonomischen und gesellschaftlichen Determinanten der gesellschaftliche Wandel unterliegt „und wo es diese selbst zu verändern gilt“ (S. 323). Es geht ihm darum, die Grundelemente unserer Gesellschaft – insbesondere die ökonomischen Bedingungen – kritisch infrage zu stellen und ggf. zu verändern. Dikau übt hier Kapitalismuskritik: Die traditionelle bürgerliche Klassengesellschaft gehört keineswegs der Vergangenheit an (S. 325). Erwachsenenbildung muss seiner Ansicht nach für diejenigen etwas tun, die im gesellschaftlichen System zu kurz gekommen sind und auch immer zu kurz kommen werden.

Dikau lehnt sich mit seiner Argumentation an Oskar Negt an. Eine spezifische Arbeiterbildung ist erforderlich, denn das Unterschichtverhalten ist mit dem affirmativen Mittelschichtverhalten nicht in Einklang zu bringen (S. 326). Man könnte auch sagen, dass die bürgerliche Bildung an den Deutungsmustern der Arbeiter vorbeigeht, sie nicht erreicht. Deshalb bedarf es für Dikau einer Arbeiterbildung, die ihre eigene Sprache spricht und konkrete Lebenshilfe anbietet (S. 327). Dazu müsste die Erwachsenenbildung verständnisvoll auf die erlebten Konflikte in Familie und Betrieb eingehen, damit die gesellschaftlichen Widersprüche deutlich werden. Dieses Verständnis für die Lebenswelt ist etwas anderes als ein objektiver Geschichtsverlauf, wie er Oskar Negt oftmals zu Unrecht zugeschrieben wird und von dem sich auch Dikau abgrenzt. Trotz dieser vorsichtigen Position dürfte Joachim Dikau mit seinem Bezug auf die Negtsche Arbeiterbildung in der Sektion wenig Fürsprecher gefunden haben.

Für Dikau hätte die Erwachsenenbildung eine Vorstellung zu vermitteln, in welche Richtung die Gesellschaft verändert werden kann. Dies allerdings ohne Objektivitätsanspruch. Joachim Dikau will mit seinem Aufsatz darauf hinweisen, dass „die Bessinnung auf den Menschen und auf die Möglichkeit seiner mündigen und autonomen Entfaltung immer abstrakt bleiben muss, wenn sie die konkreten Fremdbestimmungen, Herrschaftszwänge, Ungleichheiten ... und die gesellschaftlichen Barrieren nicht mitbedenkt“ (S. 333 f.). Es geht Dikau um das gesellschaftlich kontextuierte Subjekt, das sich kritisch mit den gesellschaftlichen Widersprüchen und Zwängen mit Blick auf mehr gesellschaftliche Teilhabe auseinandersetzt. Seit 1970, dem Erscheinen seines Aufsatzes, sind verschiedene theoretische Zugänge zum gesellschaftlichen Subjekt entstanden (vgl. z. B. Ebner von Eschenbach et al. 2014). Sie reflektieren das Subjekt mit seinen Welt- und Selbstverständigungsprozessen lernend, biographisch, kompetenztheoretisch, milieutheoretisch usw. Joachim Dikaus Frage, welchen Weg die Er-

wachsenenbildung im Spannungsfeld von Affirmation und Kritik gegangen ist, lässt sich mit einem sowohl als auch beantworten: affirmativ-funktional als auch kritisch.

5 Kommentar mit Blick nach vorn

Die Diskurse zur Arbeiterbildung von den 1960er- bis in die 1980er-Jahre hinein haben vor allem ökonomische, soziale und politische Prämissen gesellschaftlichen Handelns hinterfragt. Dikaus Aufsatz ist dafür ein Beispiel. Es ging darum, Arbeitern Emanzipationschancen zu eröffnen. Dies ist auch heute noch aktuell. Darüber hinaus geht es aber auch um die Emanzipation gegenüber einer Produktions- und Lebensweise, welche das Klima als Grundlage unseres Lebens zerstört. Wie in der Arbeiterbildung geht es auch in der ökologischen Bildung darum, sowohl die gesellschaftlichen Bedingungen der Klimakrise zu reflektieren als auch die Eigenanteile. Liebgewordene Routinen der Lebensführung beim Urlaub, der Ernährung, Mobilität, Wohnen und Bauen gilt es zu hinterfragen. Für die Mehrheit der Gesellschaft hat die Klimakrise jedoch keine Priorität. Die Mehrheit fühlt sich nicht betroffen. Es gibt aber Klimaaktivisten, die sich für eine Transformation einsetzen. Hier wäre ein Potenzial an kritischem politischem Bewusstsein, an das sich anknüpfen ließe. Die Erwachsenenbildung kommt um die kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen nicht herum. Joachim Dikau würde sagen: „Sie muss kritisch und politisch sein“ (S. 334).

Literatur

- Dikau, J. (1970). Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, (20) 4, 322–337.
- DVV – Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.) (1963). *Die Volkshochschule, ihre Stellung und Aufgabe im Bildungssystem*. Frankfurt am Main.
- DVV – Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.) (1966). *Stellung und Aufgabe der Volkshochschule*. Frankfurt am Main.
- Ebner von Eschenbach, M., Günther, S. & Hauser, A. (Hrsg.) (2014). *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge*. Baltmannsweiler.
- Graeßner, G., Schäfer, E. & Vogt, H. (2024). Nachruf auf Joachim Dikau (1929–2024). In *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (ZHWB), 1, 96–98.
- Negt, O. (1975). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung*. 7. Aufl. Frankfurt/Main.
- Tietgens, H. (1997). Affirmation und Kritik – heute gedacht. In Tietgens, H., *Indirekte Kommunikation – Ausgewählte Beiträge 1968 bis 1996*, S. 140–148. Bad Heilbrunn.

Autor

Joachim Ludwig, Dr., Professor i. R. für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der
Universität Potsdam

Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am
24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th of October
2024.*



Bildung in öffentlicher Verantwortung

Zielgruppenarbeit und Demokratisierung

TORSTEN DENKER

Zusammenfassung

Der Text reflektiert die Bedeutung der Zielgruppenarbeit und Demokratisierung in der Volkshochschulbildung (vhs) und setzt sich mit den Positionen von Barbara Degen-Zelazny aus dem Jahr 1974 auseinander. Darin argumentiert sie, dass Zielgruppenarbeit ein wesentliches Mittel zur Demokratisierung der vhs sei. Die Positionen Degen-Zelaznys werden aus heutiger Perspektive kommentiert. Darauf hinaus wird die Notwendigkeit einer flexiblen, zielgruppenorientierten Programmplanung betont.

Stichwörter: Erwachsenenbildung; Volkshochschule; Zielgruppen; Demokratie

Abstract

The text reflects on the importance of target group work and democratisation in adult education centres (vhs) and examines the positions of Barbara Degen-Zelazny from 1974. In the text, she argues that target group work is an essential means of democratising the vhs. Degen-Zelazny's positions are commented on from today's perspective. In addition, the necessity of flexible, target group-oriented programme planning is emphasised.

Keywords: Adult Education; Adult Education Centre; Target Groups; Democracy

1 Einleitung

Was macht eine funktionierende Volkshochschule in öffentlicher Verantwortung aus? Ein breites, zeitgemäßes und vielfältiges Bildungsangebot? Eine hohe Zahl an Teilnehmenden, Veranstaltungen und Unterrichtseinheiten? Ein hoher Deckungsbeitrag zur Reduzierung öffentlicher Mittel? Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Organisation? Ist es eine Kombination aus all diesen Aspekten?

Barbara Degen-Zelazny, bis 1974 Leiterin der Volkshochschule des Wetteraukreises¹, hätte an dieser Stelle wohl die Ansprache der Zielgruppe(n) der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer oder die Demokratisierung der vhs durch die gezielte Einbindung von Teilnehmenden benannt. In ihrem in den Hessischen Blättern für Volksbildung 1974 veröffentlichten Text „Zielgruppenarbeit als Mittel zur Demokratisierung der Volkshochschule“ erörtert sie verschiedene Entwicklungs- und Professionalisierungsbedarfe, erörtert aber besonders die Konzepte der Zielgruppenarbeit und der Demokratisierung und setzt sie ins Verhältnis. Dieser vorliegende Text – 50 Jahre später verfasst – stellt den Versuch einer kritisch-wertschätzenden Kommentierung der Positionen Degen-Zelaznys dar.

2 Zielgruppenarbeit: Für wen ist die Volkshochschule da?

Degen-Zelazny geht es aus ihrer politischen Perspektive darum, Zielgruppen zu identifizieren, deren Bildungsinteressen zu erkennen und diese Gruppen gezielt mit Bildungsangeboten zu adressieren. „Von der Arbeit mit Zielgruppen verspricht man sich im Wesentlichen zwei Vorteile: Erstens sollen Teilnehmerschichten angesprochen werden, die bisher an der Volkshochschule unterrepräsentiert sind, zum anderen (...) können homogene Gruppen dazu beitragen, daß der Lernerfolg größer wird“ (Degen-Zelazny 1974, S. 200).

Auch heute wird noch von Zielgruppen gesprochen, ein differenziertes Konzept der Identifikation und Beschreibung gesellschaftlicher Gruppen wurde im Rahmen der Milieuforschung erarbeitet. Beide Ansätze stellen auch Analysefolien dar, um Bildungsungleichheiten zu veranschaulichen und Unterschiede der Bildungsteilhabe aufzuzeigen. Spätestens in den 1990er-Jahren wird das Konzept der Zielgruppenarbeit dagegen zunehmend im ökonomischen Sinne als Strategie zur Marktbehauptung verstanden (vgl. Frei 2010, o. S.).

Degen-Zelazny versteht Zielgruppenarbeit aus politisch-emanzipatorischer Perspektive, nimmt gezielt und prioritätär die Industriearbeiterinnen und -arbeiter in den Blick – und geht sogar so weit, andere Gruppen auszuschließen: „Zielgruppenarbeit (...) muß zur Chancengleichheit der arbeitenden Bevölkerung beitragen. Deshalb sind Manager (...) keine geeigneten Zielgruppen der Volkshochschulen“ (Degen-Zelazny 1974, S. 202). In dieser Argumentation Degen-Zelaznys wird eine politisch motivierte, exkludierende politische Haltung sichtbar. Diese Position ist hochproblematisch – auch vor dem Hintergrund einer zentralen bildungspolitischen Prämissen der Volkshochschularbeit „Bildung für alle“ (Deutscher Volkshochschulverband o. J., o. S.).

Aber: Schon vor 50 Jahren weist Degen-Zelazny darauf hin, dass untere Angestelltengruppen, Industriearbeiterinnen und -arbeiter an Volkshochschulen unterrepräsentiert sind (vgl. Degen-Zelazny 1974, S. 199). Bis heute ist der „Matthäus-Effekt“ in der Weiterbildung zu beobachten: privilegierte Milieus haben sich „(...) die (Wei-

¹ Degen-Zelazny wurde 1974 aus politischen Gründen gekündigt, sie war DKP-Mitglied. Das Landesarbeitsgericht urteilte 1976, dass die Kündigung nicht rechtmäßig war (vgl. Wetterauer Zeitung 2017).

ter-)Bildungsinstitutionen quasi zu eigen gemacht und drücken ihnen ihren Stempel auf. Insbesondere für bildungsungewohnte Milieus erscheint dann die institutionelle Bildung und Weiterbildung oft als eine ‚fremde Welt‘, der sie sich nicht zugehörig fühlen“ (Bremer 2022, S. 20). Der enge Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme lässt sich empirisch deutlich nachweisen (vgl. Krejcik & Grotlüschen 2020, S. 292).

Umso wichtiger ist ein reflexiver und selbstkritischer Umgang mit der Frage, inwieweit das planende Personal an vhs durch die eigene Milieuherkunft unbewusst mitwirkt, diese Praxis fortzuschreiben (vgl. Bremer 2022, S. 20). Eine wesentliche Voraussetzung für professionelles, erwachsenenpädagogisches Planungshandeln besteht auch heute darin, sich der milieuspezifischen Erwartungen und Interessen an Bildung bewusst zu sein (vgl. Tippelt 2022, S. 35).

Darüber hinaus spielen sicherlich Fragen der (Gebühren-)Finanzierung von Erwachsenenbildung eine entscheidende Rolle – wer kann sich Erwachsenenbildung leisten? Die Debatten um projekthaft finanzierte Angebote der Grundbildung stellen Versuche dar, um weitere Milieus gezielt mit niedrigschwülligen Angeboten zu adressieren. Auch der befristete Charakter der Angebote hat zur Folge, dass zu wenige nachhaltige Erfolge erzielt werden.

3 Demokratische Volkshochschule – vhs als Ort der Demokratisierung?

Für Degen-Zelazny stellt die Zielgruppenorientierung ein entscheidendes Vehikel dar, um die Demokratisierung des Weiterbildungssystems zu ermöglichen. Degen-Zelazny versteht Demokratisierung politisch-emancipatorisch, indem sie Weiterbildung die Funktion zuschreibt, Lernende zu befähigen, um „Veränderungen im Interesse der Lohnabhängigen durchzusetzen“ (Degen-Zelazny 1974, S. 202). In Anlehnung an gewerkschaftliche und sozialistische Positionen formuliert sie: „Demokratisierung im Bildungswesen setzt also immer den engsten Zusammenhang zwischen dem Ausbau eines umfassenden, einheitlichen, im Interesse der arbeitenden Bevölkerung differenzierten Bildungsangebots, der Veränderung der Bildungsinhalte und der Mitbestimmung der Betroffenen und der Gewerkschaften voraus“ (ebd., S. 202).

Degen-Zelazny problematisiert vor diesem Hintergrund den „individuellen Zugang“ zur Volkshochschule, charakterisiert ihn als Haupthindernis auf dem Weg zur Demokratisierung der Volkshochschule (vgl. ebd., S. 203). Stattdessen plädiert sie für „homogene Teilnehmergruppen“ (ebd., S. 204), um berufliche und politische Bildungsinhalte zu kombinieren. Aber: Welche Alternativen oder Ergänzungen zum individuellen Zugang könnte es geben? An unserer vhs machen wir die Erfahrung, dass die Etablierung aufsuchender oder auch gebührenreduzierter Angebote erfolgsversprechend ist, um nicht-traditionelle Zielgruppen zu adressieren. So könnte ein zukunftsgerichteter Angebotsmix mit dem Ziel „Bildung für alle“ sowohl klassische

Kursangebote auf Basis einer vorherigen Anmeldung, aber auch andere, zielgruppen-spezifisch geplante, aufsuchende Formate enthalten.

Neben Fragen des Zugangs zu Bildungsangeboten benennt Degen-Zelazny die Mitbestimmung von Teilnehmenden bei der inhaltlichen Planung von Bildungsangeboten als weiteres Element der Demokratisierung in der Volkshochschule (vgl. ebd., S. 204). Werden Interessen potenzieller Teilnehmender bei der inhaltlichen und methodischen Angebotsplanung konsequent berücksichtigt und werden dabei unterschiedliche Zielgruppen in den Blick genommen? Die Orientierung an den Lern- und Lebensinteressen der mit einem Angebot adressierten Zielgruppen stellt eine wesentliche Aufgabe pädagogischen Handelns dar – sowohl auf der mikrodidaktischen Ebene des Lehr-Lernprozesses wie auch im Rahmen der Programmplanung. Eine systematische Einbindung der Perspektiven und Interessen von Lernenden ist im Vorfeld eines Bildungsangebots, z. B. im Rahmen einer Produktklinik, ist sicherlich erstrebenswert, aber wohl nur in bestimmten Situationen realisierbar und umsetzbar.

Degen-Zelaznys deutliche Fokussierung auf bestimmte Zielgruppen wirft vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen weitere Perspektiven auf: Denn Weiterbildung eröffnet Lernräume, damit sich Menschen aus unterschiedlichen Milieus begegnen, ins Gespräch kommen – und leistet damit einen wichtigen „Beitrag zur gesellschaftlichen Verständigung und zur Schaffung von demokratischer politischer Kultur“ (Widmaier 2018, S. 11). Welche gesellschaftlichen Orte neben der allgemeinen Weiterbildung ermöglichen diese wertvollen Begegnungen und Dialoge?

4 Ausblick

Ohne Zweifel, Degen-Zelazny liefert zahlreiche Anhaltspunkte, das eigene professionelle Handeln kritisch in den Blick zu nehmen. In ihrem Text wirft sie vor dem Hintergrund steigender Kurs- und Teilnehmendenzahlen wesentliche Fragen in Bezug auf die personelle und materielle Ausstattung, die Qualifikation des Personals, die Qualität des Bildungsangebots und der Organisation auf (vgl. Degen-Zelazny 1974, S. 198 f.). Fragestellungen, die auch heutzutage virulent sind.

Sie kritisiert langwierige und starre Planungsprozesse, die „für die Arbeit mit Zielgruppen wenig geeignet“ (Degen-Zelazny 1974, S. 204) seien. Eine bedarfsdeckende und -weckende zielgruppenspezifische Bildungsplanung solle kontinuierliche Planungsprozesse und damit flexibles, kurzfristigeres Planungshandeln ermöglichen, um eine Passung zwischen Bildungsbedarfen und -angebot zu ermöglichen (vgl. Tippelt 2022, S. 34). An unserer vhs haben wir vor drei Jahren die bisherige Stichtagsplanung zu einer kontinuierlichen, agileren Planung weiterentwickelt – mit positiven Erfahrungen.

Eine wesentliche Herausforderung für die Volkshochschulen wird auch künftig sein, das eigene Planungshandeln im Rahmen der Programm- und der Angebotsplanung gerade vor dem Hintergrund einer zunehmenden gesellschaftlichen Diversifizie-

rung kritisch-reflexiv in den Blick zu nehmen. Angesichts der großen Megatrends Individualisierung, Globalisierung, Digitalisierung und Diversität/Multikulturalität (vgl. Hufer 2023, S. 28) sowie allgegenwärtiger gesellschaftlicher Krisenszenarien, aber auch vor dem Hintergrund gravierender Veränderungsprozesse im Feld der öffentlich verantworteten Weiterbildung (Generationenwechsel, sich kontinuierlich erweiternde Lernwelten, Finanzierungsdruck, rechtliche Fragestellungen u. v. m.) sind Diskurse darüber, wie Volkshochschulen diesen Veränderungsprozessen begegnen können, dringend notwendig. Es stellt sich die Frage, wie Bildungseinrichtungen ihre Angebote, ihre Organisationen und ihr professionelles Planungshandeln weiterentwickeln können, um Zukunftsfähigkeit sicherzustellen. Hier wären Selbstverständigungskurse innerhalb der Volkshochschulen und ihrer Verbände, aber auch mit Politik und Wissenschaft dringend notwendig. Vielleicht befinden wir uns mit unserer erwachsenenpädagogischen Profession gerade mitten in einer „Zeitenwende“ – und diese gilt es aktiv und klug zu gestalten.

Literatur

- Bremer, H. (2022). Passungsverhältnisse – Lebenswelten von Lernenden und Lehrenden. In *weiter bilden*, 4, 18–21.
- Degen-Zelazny, B. (1974). Zielgruppenarbeit als Mittel zur Demokratisierung der Volkshochschule. In *Hessische Blätter zur Volksbildung*, 24, 198–205.
- Deutscher Volkshochschulverband e.V. (o. J.). *Teilhabe & Integration*. https://www.volks-hochschule.de/bildungspolitik/teilhabe_und_integration/index.php.
- Frei, W. (2010). Zielgruppen der Erwachsenenbildung: Objekte der Begierde? In *MAGA-ZIN erwachsenenbildung.at*. <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/3697-zielgruppen-der-erwachsenenbildung-objekte-der-begierdec.php>.
- Hufer, K.-P. (2023). Ambiguitätstoleranz. Ein Kurswechsel der politischen Bildung. In *weiter bilden*, 4, 27–29.
- Krejcik, L. & Grotlüschen, A. (2020). Von der Umkehr des Matthäus-Effekts – Stundenintensive Weiterbildung bei geringen numeralen Kompetenzen. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2, 291–312. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00154-3>.
- Tippelt, R. (2022). Differenzierte Gleichheit. Lebenswelten und soziale Milieus als Grundlage von Veranstaltungsplanung. In *weiter bilden*, 4, 3–36.
- Wetterauer Zeitung (2017). *Keine Entschuldigung für „Berufsverbot“ von DKP-Mitglied*. Artikel vom 30.08.2017. <https://www.wetterauer-zeitung.de/wetterau/friedberg-ort28695/keine-entschuldigung-berufsverbot-dkp-mitglied-12041343.html>.
- Widmaier, B. (2018). Stichwort Debatten – Lebenselixier der Demokratie. In *weiter bilden*, 2, 11–12.

Autor

Torsten Denker, Leitung der Volkshochschule Landkreis Gießen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th of October 2024.



Bildungsberatung in Deutschland

„50 Jahre plus“¹

CORNELIA MAIER-GUTHEIL

Zusammenfassung

Der Text analysiert Uta Klevenows Werk zur Weiterbildungsberatung aus den 1980er-Jahren, das von einem pädagogischen Bildungsbegriff ausgeht und soziale Gerechtigkeit sowie die Unterstützung benachteiligter Gruppen in den Fokus rückt. Es werden Herausforderungen, methodische Ansätze und strukturelle Verbesserungen diskutiert, die auch heute noch relevant sind. Klevenow betont die Balance zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielen sowie die Bedeutung datenbasierter Beratung und Vernetzung, um Bedarfe besser decken und benachteiligte Gruppen erreichen zu können.

Stichwörter: Weiterbildungsberatung; Pädagogischer Bildungsbegriff; Soziale Gerechtigkeit; Arbeit mit benachteiligten Gruppen

Abstract

The text analyses Uta Klevenow's work on continuing education counselling from the 1980 s, which is based on a pedagogical concept of education and focuses on social justice and support for disadvantaged groups. It discusses challenges, methodological approaches and structural improvements that are still relevant today. Klevenow emphasises the balance between educational and economic goals as well as the importance of data-based advice and networking in order to better meet needs and reach disadvantaged groups.

Keywords: Continuing education counselling; Pedagogical concept of education; Social justice; Working with disadvantaged groups

¹ Wenngleich der Text von 1980 stammt, rekurriert Klevenow ihrerseits auf die ersten zehn Entwicklungsjahre.

1 Einleitung

1972 startete in Köln der „erste Modellversuch zur Bildungsberatung in der Bundesrepublik“ (Klevenow 1980a, 11) mit der Eröffnung der „Zentralstelle für Bildungsberatung und Bildungswerbung der Stadt Köln“ (ebd.). Uta Klevenow war höchstwahrscheinlich von Beginn an dabei. Es gibt zahlreiche Publikationen von ihr zum Thema Bildungsberatung seit den späten 1970er- bis in die mittleren 1990er-Jahre. Im Zentrum steht hier der 1980 in der HBV erschienene Text „Weiterbildungsberatung – Prämissen und Erfahrungen“. Zunächst wird – aufgrund mangelnder Datenlage sehr kurisorisch – die Autorin vorgestellt und dann werden thematisch gebündelt zentrale Positionen des Textes dargelegt und kommentiert, gefolgt von einem kurzen Resümee.

2 Zur Person

Uta Klevenow war (spätestens) seit 1978 in der oben genannten Zentralstelle, angesiedelt im Schuldezernat der Stadt Köln, als wissenschaftliche Mitarbeiterin beschäftigt. Sie hat sich aktiv an den Diskursen über eine zu entwickelnde Bildungsberatung beteiligt und gehörte vielfach zu den Personen, die einführende Referate gehalten haben (z. B. Otto 1979, S. 9). Anfangs der 1990er-Jahre publizierte sie für die Zentralstelle einen praktischen Leitfaden zu „Weiterbildungsberatungsstellen in öffentlicher Verantwortung“ (Klevenow 1994a) und war Autorin des Berichts „Aufbau von kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen mit integrierter Datenbank in den neuen Bundesländern“, ein vom BMBW gefördertes, zweieinhalbjähriges Projekt (Klevenow 1994b). Sie war also ca. 20 Jahre dort beschäftigt. 2007 war sie dann als Leiterin der „Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien“ bezogen auf Betreuung, Beratung und projektbezogene Arbeit tätig. Die Ermöglichung von Bildung für alle durch Information und Beratung war über ihre beruflichen Aktivitäten hinweg ein verbindendes Motiv. Im Anschluss an einen pädagogischen Bildungsbegriff (Klevenow 1980a, S. 13) hat sie sich schon früh gegen ein vereinseitigendes Verständnis von Bildungsberatung ausgesprochen und dabei auch von Beginn an die Herausforderungen bei der „Arbeit mit benachteiligten Gruppen“ thematisiert (ebd., S. 14–15).

3 Zum Text

Klevenows Text (1980a) hat einen dreigliedrigen Aufbau und ist entlang der Überschriften „1. Begriffsklärung“, „2. Zielvorstellungen“, „3. Praktische Konsequenzen und Erfahrungen“ strukturiert, wobei das letzte Kapitel noch einmal drei Unterpunkte enthält („Ansprechmethoden“, „Information“, „Beratung“).

3.1 Begriffsklärungen

Die Autorin führt unterschiedliche institutionelle Rahmungen damaliger Weiterbildungsberatung (WBB) an: „als Element im Weiterbildungsbereich den Volkshochschulen zugeordnet“, „als selbständige Dienststelle in der Zuständigkeit des Schuldezernats“, „als schulpsychologische Beratung“, zentral wie auch dezentral organisiert (ebd.). Diese haben sich in den letzten 50 Jahren merklich ausdifferenziert, da neben kommunalen WBB-Stellen auch „regionale Beratungsnetzwerke, Kammern, Arbeitsagenturen, Personal(entwicklungs)abteilungen von Großunternehmen sowie öffentlich, private und partikulare Weiterbildungseinrichtungen“ getreten sind (Stanik 2015, S. 29; Schiersmann & Remmele 2004, S. 15). Dass Begriffe gewissen Konjunkturen unterliegen, deutet auch Klevenow an, wenn sie konstatiert, „Weiterbildungsberatung“ werde erst seit ca. 1978 für „die Formen der Bildungsberatung (verwendet, C. M. G.), die nicht an den traditionellen Lernorten Schule und Universität angesiedelt sind und sich an Schulentlassene (Jugendliche und Erwachsene) wenden“ (ebd.). Adressiert werden – wie heute – sowohl Individuen und Gruppen als potenzielle bzw. aktuelle Teilnehmende („Bildungsinteressenten“, ebd., S. 12) als auch „Multiplikatoren“ im Rahmen von „Systemberatung“ (ebd.). Allerdings wird seit den 1990er-Jahren oftmals synonym zu WBB von Kompetenzentwicklungsberatung gesprochen und die Systemberatung ausdifferenziert in Qualifizierungsberatung für Betriebe und Organisationsberatung/-entwicklung für WB-Einrichtungen (Stanik 2015, S. 29).

3.2 Pädagogische Bildungsberatung versus bildungökonomische Perspektive

Bezogen auf die „Zielvorstellungen“ (ebd., S. 12) ist aus heutiger Sicht bemerkenswert, dass Klevenow bereits damals Tendenzen einer vereinseitigenden Diskussion bildungspolitischer Ziele problematisiert und sich zugunsten eines „pädagogischen Bildungsbegriffs“ (ebd., S. 13) positioniert, der sich in der Bildungsberatung als „tragfähiger als der bildungökonomische Ansatz“ erweise (ebd.). Als Gefahr bildungspolitischer Lenkungsversuche durch WBB benennt sie die Abhängigkeit von wirtschaftlichen Entwicklungsprozessen, die auf der Ebene der konkreten individuellen Beratung dazu führen könnte, dass „Ratsuchenden unter Umständen davon abgeraten wird, sich weiterzubilden“ bzw. ihnen „die Wahrnehmung von ‚Marktlücken‘“ nahegelegt werde (ebd., S. 13) – zudem mit der Konsequenz, dass „die bedarfsorientierte Bildungsempfehlung unter Umständen weder den Interessen noch der Begabung der Ratsuchenden entspricht“ (ebd.). Sie expliziert ein pädagogisches Verständnis, bei dem „Bildung nicht nur Vehikel des Wirtschaftswachstums und nicht nur Bildung für den höheren Schulabschluß (sic!), den Beruf und den beruflichen Aufstieg (ist, C. M. G.). Bildung befähigt auch zu aktiver Freizeitgestaltung, zur Betätigung in politischen und anderen gesellschaftlichen Institutionen und vermittelt soziale Kompetenz in familiären und außfamiliären menschlichen Beziehungen“ (ebd., Hervorhebung durch die Autorin). In Zeiten der Zunahme rechtsextremer Positionierungen und entsprechender politischer Einflussmöglichkeiten, wenn es um die (Nicht-)Finanzierung solcher Bildungsangebote geht, kann das von Klevenow postulierte Verständnis nicht oft und laut genug wiederholt werden.

3.3 Weiterbildungsberatung = Information und Beratung

Klevenow führt „Information und Beratung“ (ebd., S. 14) als die beiden zentralen inhaltlichen Aufgaben aller Bildungsberatungsformen an. Sie definiert Information als „die Beseitigung von Unkenntnis über die Tatsachen“ (ebd.) und Beratung – explizit abgegrenzt von einem alltagsweltlichen Verständnis – als einen „personbezogenen Kommunikationsvorgang, bei der (sic!) die Person des Ratsuchenden und sein Erleben im Mittelpunkt stehen“ (ebd.). Die beratende Person hilft bei der Gewichtung von für die ratsuchende Person bedeutsamen Informationen bzw. Sachverhalten, sodass letztere „selbst in der Lage (ist, C. M. G.), die Konsequenzen für sein (sic!) persönliches Handeln zu ziehen“ (ebd.). Mit Blick auf die Gruppe der „bildungsmäßig Benachteiligten, z. B. (...) Analphabeten, Haftinsassen, jugendlichen Arbeitslosen, langfristig Erwerbslosen, Ausländern (Jugendlichen, Frauen, Schichtarbeitern)“ (ebd., S. 15) ergänzt Klevenow ihre Beratungsdefinition unmittelbar, da dort „Formen praktischer Hilfestellung (...) mit einbezogen werden“ (ebd., S. 15) müssten. Sie fokussiert in ihrem Text folgerichtig auf die „Arbeit mit benachteiligten Gruppen“ (ebd., S. 14), weil es aktuell „nicht mehr populär (sei), die Zahl der höher und hochqualifizierten Absolventen steigen zu wollen“ (ebd.) und diese Zielgruppe quantitativ zunehme.

3.4 Notwendigkeit strukturverbessernder Maßnahmen

Um die Teilnahmepräsenz bestimmter gesellschaftlicher Gruppen zu erhöhen, braucht es aus Beratungssicht „strukturverbessernde Maßnahmen“, wie etwa ein „computer-unterstütztes Informationssystem“ (ebd., S. 16). Kurze Wege oder ein Türschild in Muttersprache reichten nicht aus. So müsste etwa die Teilnahme einer Bildungsmaßnahme bei „langfristig Erwerbslosen (...) durch eine entsprechende sozialpädagogische Begleitung des Kurses abgestützt werden“ (ebd., S. 16). Aktuellere Studien zu „Bildungsfernen“ kommen auch Jahrzehnte später noch zu den gleichen Erkenntnissen und Forderungen. So betonen Bremer u. a. (2015) die Notwendigkeit, durch die Erweiterung auf eine „Geh-Struktur“ Aspekte wie die im sozialpädagogischen Kontext etablierte Sozialraumorientierung zu integrieren und zum Beispiel systematisch „Beziehungsarbeiter_innen“ (etwa in Form von ‚Schlüsselpersonen‘, ‚Brückenmenschen‘, ‚Vertrauenspersonen‘) in die Weiterbildungsberatung, die Angebotsentwicklung, Teilnehmendengewinnung bis hin zur Durchführung von Bildungsangeboten“ einzubeziehen (Bremer u. a. 2015, 145 f.). Nicht von ungefähr sprechen sie von einer „Revitalisierung der pädagogischen Beziehung“ (ebd., S. 145, kursiv i. O.) und wenden sich gegen eine „entpersonalisierte Marktorientierung“ (ebd.). Für die konkrete Beratungsarbeit müssten die vielfach auf arbeitsweltbezogene Kontexte fokussierten Konzepte um lebensweltliche Kontexte ergänzt werden (ebd., S. 147), mit entsprechenden Bedarfen hinsichtlich der Beratungsqualifikationen.² Zudem formulieren sie die Empfehlung, dass der „strategische Aufbau regional-adäquater Vernetzungen“ notwendig sei, für den es jedoch jeweils Bestandsaufnahmen vor Ort geben müsse (ebd., S. 146).

2 Nur drei kurze Abschnitte im Text widmet Klevenow der Frage nach den für Weiterbildungsberatung notwendigen Qualifikationen. Sie konstatiert, dass die „Anforderungen (...) recht hoch sind und eine Basisqualifikation in Form eines abgeschlossenen, aber möglichst breit angelegten Hochschulstudiums (günstig: sozialwissenschaftliche Richtung) sowie überdurchschnittliche eigene Weiterbildungsbereitschaft notwendig machen“ (ebd., S. 17).

3.5 Expertise und Beratungsmonitoring

Schließlich thematisiert Klevenow auch, wie die in den Beratungsgesprächen gesammelte Expertise für die Angebotsweiterentwicklung systematisch genutzt werden könne. Bislang bestünde die Grenze zur Etablierung strukturverbessernder Maßnahmen – jenseits der konkreten Umsetzung beim Kursanbieter – vielfach auch darin, dass solches Wissen seitens der Bildungsberaterinnen und -berater in der Regel auf subjektiver Expertise aufgrund mehrjähriger Berufserfahrung beruhe und nicht durch statistische Daten abgesichert sei (Klevenow 1980a, S. 16). In der Konsequenz fordert sie die Einführung von Falldokumentationen für eine datenbasierte Weiterentwicklung der Angebote (ebd., S. 17).³ Mehr als 40 Jahre später sind wir in dieser Hinsicht leider immer noch nicht systematisch weitergekommen, wenngleich es länderspezifisch ermunternde Ansätze gibt, wie das Beispiel Niedersachsen zeigt (Schulze u. a. 2023).

4 Resümee

Klevenows Text zeigt eine überraschende und zugleich ernüchternde Aktualität hinsichtlich der dort platzierten Positionen und Erfahrungen, ob es um das Spannungsfeld zwischen pädagogischer und bildungsökonomischer Sicht, spezifische Bedarfe für bestimmte Zielgruppen, eine Kombination aus zentralen und dezentralen Angeboten, informationsbasierte technische Nutzungsmöglichkeiten, Fragen der angemessenen Finanzierung oder eine mitunter um sozialpädagogische Elemente erweiterte Beratungsmethodik geht.⁴ Obwohl pandemiebedingte Auswirkungen von Lockdowns auf die Angebots- und Nutzungsformen von WBB (z. B. videobasierte Beratung oder Blended Counselling) 1980 noch kein Thema waren, zeigen auch aktuelle Daten, dass der Wunsch nach Beratung vor allem bei jüngeren Personen (56 % der 18- bis 25-Jährigen), Ausländer*innen (52 %) und Personen ohne Berufsausbildung deutlich erhöht ist (45 %) (Bilger & Käpplinger 2022, S. 27). Zugleich geht dieser Bedarf mit einem anscheinend gesunkenen Sucherfolg einher, sodass von den 18- bis 64-Jährigen 18,3 Mio. Personen „ihren manifesten Beratungsbedarf in Weiterbildungsfragen nicht befriedigen“ konnten (ebd., S. 28). Mit Blick auf die davon zumeist betroffenen Personen („Arbeitslose, jüngere Erwachsene, Personen mit niedrigen Qualifikationen oder aus dem Ausland“, ebd., S. 30) zeigen sich also wenig Unterschiede zu früher. Offenbar ist es immer noch nicht gelungen, hier ausreichend angemessene Angebotsstrukturen zu etablieren. Es bleibt abzuwarten, inwiefern entsprechende politische Maßnahmen wie „Mein Bildungsraum“ und „mein NOW“ (Brandt & Al-Baghdadi 2024) perspektivisch Verbesserungen ermöglichen werden. Die wiederholte Forderung nach einem natio-

³ Diese sollten neben soziodemografischen Daten auch „die Probleme der Ratsuchenden, die vom Berater festgestellten Angebotslücken oder Schwierigkeiten und organisatorische Angaben zum Gespräch (z. B. Gesprächslänge, Anzahl der Telefonate und Briefe) erfassen“ (ebd., S. 17), wobei Adresskartei und Erhebungsbögen aus Datenschutzgründen von einander getrennt aufzubewahren seien.

⁴ Wie nah Klevenow – der historischen Zeit geschuldet – bezogen auf die Methodik personzentrierten und therapeutischen Ansätzen ist, zeigt die von ihr verfasste Studieneinheit zur Weiterbildungsberatung (Klevenow 1980b).

nalen Beratungsmonitoring (Schober & Käpplinger 2017) bzw. regional flächendeckenden Bestandsaufnahmen der je spezifischen Beratungsangebote, um Lücken identifizieren und beheben zu können, bleibt weiterhin höchst aktuell.

Literatur

- Bilger, F. & Käpplinger, B. (2022). Veränderte Strukturen der Weiterbildungsberatung in der Corona-Krise. In *dvb forum* (1), 25–30. <https://doi.org/10.3278/DVB2201W025>.
- Brandt, P. & Al-Baghdadi, S. (2024). Meine Bildungsplattformen? Wie „Mein Bildungsraum“ und „mein NOW“ die Weiterbildung verändern (wollen). In *weiter bilden* (1), 19–23. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2402W005>.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“*. W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. (1997). Weiterbildungsberatung als Scharnierstelle zwischen Angebot und Teilnahmeentscheidung. In E. Nuissl, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrsg.), *Pluralisierung des Lehrens und Lernens* (92–103). Klinkhardt.
- Klevenow, U. (1980a). Weiterbildungsberatung – Prämissen und Erfahrungen. In *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 11–17.
- Klevenow, U. (1980b). *Weiterbildungsberatung*. SESTMAT. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands.
- Klevenow, U. (1994a). *Weiterbildungsberatungsstellen in öffentlicher Verantwortung. Praktischer Leitfaden*. Zentralstelle für Bildungsberatung und Bildungswerbung.
- Klevenow, U. (1994b). *Projekt W 0705.00 „Aufbau von kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen mit integrierter Datenbank in den neuen Bundesländern“*. Vervielfältigter Schlussbericht des BMBW-Projekts. Stadt Köln, Der Oberstadtdirektor, Bildungsberatung und Bildungswerbung. (Mitautorin: M. Wegner).
- Otto, V. (1979). *Beratung in der Weiterbildung. Bilanz und Perspektive – Möglichkeiten und Grenzen*. Hessischer Volkshochschulverband.
- Schiersmann, C. & Remmeli, H. (2004). *Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Schneider.
- Schober, K. & Käpplinger, B. (2017). You get what you measure? In K. Schober, & J. Langner (Hrsg.), *Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung* (47–62). W. Bertelsmann.
- Schulze, K., Cohrs, V. & Trinnes, I. (2023). *Bildungsberatung Niedersachsen. Bericht zur Beratungsdokumentation 2023*. Hannover. https://www.kos-qualitaet.de/wp-content/uploads/2024/03/nds_Beratungsdokumentation-2023.pdf.
- Stanik, T. (2015). *Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Kommunikation*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06256-4>.

Autorin

Cornelia Maier-Gutheil, Prof. Dr., Professorin für Psychosoziale Beratung, EH Darmstadt

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th of October 2024.



Konvergenz im Negativen?

Hinzufügungen und Widerspruch aus Leipzig

ROLF SPRINK

Zusammenfassung

In der Oktober-Ausgabe 1989 der Hessischen Blätter für Volksbildung stellt Detlef Oppermann die Entwicklungswege der Volkshochschulen in Ost- und Westdeutschland einander gegenüber, wobei er denen im Osten besondere Aufmerksamkeit schenkt. Diese betreffend, konstatiert er u. a. eine „Instrumentalisierung“ durch die staatliche Bildungspolitik, die sich jedoch nicht generell von jener ökonomistisch orientierten in der Bundesrepublik u. a. auf Grund der Bereitstellung von Drittmitteln unterscheiden würde, sodass er eine „Konvergenz im Negativen“ zu erkennen meint. Dem widerspricht der Autor und verweist im Besonderen auf Entwicklungen an der Leipziger VHS Ende der 1980er-Jahre.

Stichwörter: Volkshochschule; Leipzig; 20. Jahrhundert; Friedliche Revolution 1989; DDR

Abstract

In the October 1989 issue of the Hessische Blätter für Volksbildung, Detlef Oppermann compares the development paths of adult education centres in East and West Germany, paying particular attention to those in the East. With regard to the latter, he notes, among other things, an 'instrumentalisation' by state education policy, which, however, does not generally differ from the economically oriented policy in the Federal Republic of Germany, among other things due to the provision of third-party funding, so that he believes he can see a 'convergence in the negative'. The author contradicts this and refers in particular to developments at the Leipzig VHS at the end of the 1980s.

Keywords: Adult education centre; Leipzig; 20th century; Peaceful Revolution 1989; DDR

1 Einleitung

Ich beginne mit dem Schluss von Detlef Oppermanns Text „Volkshochschulen in Ost und West. Differenzen und Übereinstimmungen im Spannungsfeld zwischen Allgemeinbildung und Erwachsenenqualifikation“, der in der Oktober-Ausgabe der Hessischen Blätter 1989 erschienen war. Vermutlich formulierte er den letzten Absatz noch im Korrekturgang, als „in diesen Tagen in der DDR eine Chance“ gegen die „Indienststellung der VHS-Arbeit für ideologische und außerpädagogische Zwecke“ zu wachsen schien. So fährt er fort: „Und möglicherweise ergibt sich daraus für die Volkshochschulen in Ost und West eine Perspektive, sich ihrer ursprünglichen bildungspolitischen Identitäten zu entsinnen.“ (Oppermann 1989, S. 339) Detlef Oppermann (1942–2008) hatte sich zeitlebens für die historische Bildungsforschung engagiert. Nach seinem Pädagogikstudium mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und seiner Promotion 1978 war er viele Jahrzehnte als Lehrbeauftragter für Erziehungswissenschaft an den Universitäten in Trier und im Saarland tätig. 2002 wurde er Honorarprofessor für Historische Pädagogik an der Universität des Saarlandes. Zudem war Prof. Dr. Oppermann langjährig Direktor des Verbandes der Volkshochschulen des Saarlandes und Mitglied der „Hessischen Blätter für Volksbildung“.

Was Oppermann in seinem im Oktober 1989 publizierten Text feststellt, klingt geradezu hellseherisch, denn so atemberaubend sich die politischen Umbrüche in jenen Tagen in der DDR auch abspielten, worauf sie hinausliefen, dass unsere friedliche Revolution das Land radikal neugestalten sollte – damals stand das absolut in den Sternen. Ich wäre ein schlechter Leipziger, würde ich auf den „Herbst '89“, den Christian Führer, Pfarrer an der Leipziger Nikolaikirche, ein „Wunder biblischen Ausmaßes“ nannte, nicht Bezug nehmen, wobei ich auf Notizen aus meinem Tagebuch zurückgreife, das ich zwischen den sich überschlagenden Ereignissen führte, so gut es ging.

„Eintrag 26. September: Gestern hat Leipzig seit ...zig Jahren seine erste große politische Demonstration für Reformen und Demokratie erlebt. In der LVZ (Leipziger Volkszeitung) heute: „Durch das besonnene und zurückhaltende Verhalten der Sicherheitskräfte blieb die neuerliche Zusammenrottung mit eindeutig antisozialistischer Tendenz begrenzt.“

Am 2. Oktober die zweite Montagsdemo. Eintrag 5.10.: Von der Nikolaikirche aus setzte sich der Demonstrationszug wieder gegen 18.30 Uhr in Bewegung, nur dass es diesmal über 10 Tausend waren...

„Montag, 9. Oktober. Die Gefühle schwanken zwischen Todesangst und Entschlossenheit. Es ist damit zu rechnen, dass sie schießen... 18.30 Uhr. Unbeschreiblich, diese Menge! Der Karl-Marx-Platz, damals noch Parkplatz, heute Augustusplatz mit doppelstöckiger Tiefgarage steht voller Autos. Nicht ein Seitenspiegel geht zu Bruch, als wir uns zum Ring durchschlängeln... Vor dem Stasigebäude: „Keine Gewalt!“ ... Ich höre diese Rufe noch ganz genau: „Wir sind keine Row-dies!“ Und dann die einfach-grandiose, positive Umkehrung und Auflösung, der Ruf, der der Friedlichen Revolution Wucht und Gemeinschaft verlieh: „Wir sind das Volk!“, „Wir sind das Volk!“ ... Der Tag der Entscheidung – erst im zeitlichen Abstand offenbart der 9. Oktober seine historische Bedeutung für unser Land und für Europa... Aus Wut wurde Mut. Es ging ein Stück Himmel auf an diesem Nachmittag und Abend. Ich habe ein Wunder erlebt... Fortan gab es den Zusammenbruch eines Systems zu beobachten.“

„9. November: die Maueröffnung. ‚Wahnsinn!‘ – mit diesem Wort versuchten die Menschen, das Unbegreifliche zu verstehen. Wir haben ein Wunder erlebt. Die Mauer endet als volkseigener Steinbruch. Aber der erste Stein – so sehe ich das – ist in Leipzig herausgebrochen worden...“¹

Ich weine dem DDR-Regime keine einzige Träne nach, und 35 Jahre später stockt beim Erinnern und Schreiben erneut der Atem. Es ist hier nicht der Ort, die in der Folge zügig vonstattengegangene Annäherung und Zusammenführung der Volkshochschulen aus Ost und West in einem Dachverband zu referieren. Nur so viel: Die von Detlef Oppermann angesprochenen gemeinsamen Ursprünge in ihren „bildungs-politischen Identitäten“, die trotz Jahrzehntelanger Trennung immer virulent geblieben waren, boten gute Chancen dafür. Während im Zuge der Wiedervereinigung auf dem Boden der DDR massenhaft Abwicklungen und Zusammenbrüche stattfanden, bestanden im Osten die Volkshochschulen fort, sodass in der Tat alsbald deutsch-deutsche Kompatibilitäten Realität werden konnten.

Oppermann wirft in seinem Beitrag eine Doppelperspektive auf die Volkshochschulentwicklungen in Ost- und Westdeutschland nach dem 2. Weltkrieg. Mit besonderer Aufmerksamkeit schaut er auf die DDR, speziell auf Dresden, und führt Studien der Universität Jena an. Kommentierend möchte ich die Leipziger Perspektive ergänzen. Da fallen durchaus auch andere Aspekte ins Auge (nachfolgend beziehe ich mich hauptsächlich auf Sprink 2007, S. 165 ff.).

Beginnen wir ereignisgeschichtlich. In scheinbar unerschütterlicher Staatstreue legte die Betriebsgewerkschaftsleitung der Leipziger VHS am 19. September 1989 ihren Maßnahmenplan für das Schuljahr 1989/90 vor, der sich „aus den Beschlüssen des XI. Parteitages, des 11. FDGB-Kongresses und aus der Vorbereitung des XII. Parteitages“ herleite. Erster Punkt: „Erhöhung der politisch-ideologischen Wirksamkeit des Unterrichts und Intensivierung der klassenmäßigen Erziehung.“ Kaum zu glauben: Genau sieben Tage später, am 25. September, zog die eingangs erinnerte erste Montagsdemo über einen Teil des Leipziger Rings, keine 200 Meter vom VHS-Gebäude in der Lörnstraße entfernt, und läutete das Ende der Erziehungsgesellschaft DDR ein. Ein paar Jahre vorher hatte man im Vorspann des Programmhefts 1986/87 auf ein besonderes Ereignis Bezug genommen: die Wiedergründung der VHS 40 Jahre zuvor am 16. Juni 1946. Mit keinem Wort allerdings erfuhr dabei die berühmte „Leipziger Richtung“ (1922–1933) in der Erwachsenenbildung Erwähnung. Stattdessen war in der Festschrift abwertend-ignorant zu lesen: „Auch die nach dem Ersten Weltkrieg einsetzende Volkshochschulbewegung konnte in der antagonistischen Klassengesellschaft keinen prinzipiellen Weg zur Durchsetzung der Bildungspolitik der Arbeiterklasse weisen.“ Man hatte sich von den eigenen geistigen Quellen, die aller Ehren wert waren, abgeschnitten!

Wenn Oppermann 1989 festzustellen meint, dass die Ost-West-Entwicklungswege „seit etwa fünfzehn Jahren immer stärker aufeinander“ zugingen (Oppermann 1989, S. 334), dann wäre das aus Leipziger Anschauung zumindest relativierungsbe-

1 Zitiert aus Sprink, R.: Ich habe ein Wunder erlebt. Vortrag gehalten auf der Mitgliederversammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. am 16. Juni 2009 in Leipzig.

dürftig. Die SED führte nach wie vor das Regiment. Aber eine weitere Beobachtung des Autors trifft zu: die Unterscheidung zwischen der „deklamatorischen Ebene“ und einer Reihe von „Sekundärebenen, die die Realität der VHS ebenso prägen wie das offizielle Bild“ (ebd., S. 336). Der Blick in die Praxis ostdeutscher VHS-Arbeit konterkarierte durchaus dieses, wie der Autor formuliert, „Traumbild..., das an Selbstbetrug grenzt“ (ebd., S. 337).

Ich schicke mit Betonung vorweg: Auch zu DDR-Zeiten wurde in der Leipziger VHS engagiert, professionell und experimentierfreudig gearbeitet. Der gute Ruf, den das Löhrstraßen-Gebäude in Leipzig besitzt, geht auch auf die solide pädagogische Praxis von damals zurück. „Hier habe ich mein Abitur gemacht“ – das konnte ich in meiner Dienstzeit als Leiter hundertfach und stolz hören. Selbst die Apostrophierung als „Abendschule für Erwachsene“, wie sie 1948 auf den Weg gebracht wurde, erfährt im Blick auf die Statistik zumindest Modifizierungen. Zwar führten in Leipzig laut den Arbeitsplänen 1985/86 und 1986/87 insgesamt 62 sogenannte „Komplexlehrgänge“ zum Abschluss der 8. und 10. Klasse sowie der Erweiterten Oberschule, desgleichen zum Abschluss „Facharbeiter Schreibtechnik“ und „Sekretärin“ sowie zur Vorbereitung auf ein Meisterstudium. Den größten Bereich bildeten aber mit 797 Angeboten die „Einzellehrgänge mit und ohne Prüfungsabschluss“, darunter Geschichte, Kunst und Literatur, Exkursionen (in sozialistische Länder), Gymnastik und viele mehr. Nein: „erwachsenenpädagogisches Warenhaus für Restposten“ neben den Schulabschlüssen – das trifft, wie Oppermann zutreffend vermerkt, nicht zu (ebd.). Außer der Allgemeinbildung waren es zudem die sogenannten „Nischenfächer“, die das Bild komplettieren und den Volkshochschulen eine spezielle Anziehungskraft im kargen DDR-Alltag verliehen. In Leipzig gehörten Kirchenbesichtigungen zum Lehrprogramm, sogar mit einem Mitarbeiter der Sächsischen Landeskirche als Dozent. Zahlreiche Teilnehmerschaft verbuchte auch das Angebot eines Möbelrestaurators, der Ausreisewilligen beim Bestimmen des Wertes ihrer Möbel beistand. Nicht zuletzt: Wer aus ideologischen Gründen aus der Erweiterten Oberschule geflogen war, zum Beispiel wegen Wehrdienstverweigerung, dem bot die VHS eine letzte Chance zum Abiturerwerb.

Für die VHS-Landschaft der DDR dürften die in Leipzig erhalten gebliebenen Semester- und Schuljahresanalysen vom August 1989 Seltenheitswert besitzen. Abseits der vollmundigen Parteiparolen gestatten sie Blicke hinter die Kulissen in das reale Kursgeschehen. Viele ließen sich den Mund nicht mehr vom offiziellen Politbrimborium verbieten, ja es scheint, als ob die VHS in den Monaten, in denen das SED-System endlich verröchelte, selbst eine Nische für offene Worte geworden war. Die DDR-typische schizophrene Doppelzüngigkeit („auswärts“ vs. „hauswärts“) verschwand mehr und mehr. Zum Beispiel vermerkte der Bereich 8. bis 10. Klasse: „Insgesamt muss eingeschätzt werden, daß die Teilnehmer Informationen durch *unsere* Presse, Rundfunk und Fernsehen *kaum* aufnehmen. Besonders deutlich wird das in Diskussionen zu aktuell pol. Problemen, in denen die Informationen des westlichen Fernsehens im Mittelpunkt stehen.“ Aus den Klassen 11 d und 11 e wurde von „provokatorischen Auseinandersetzungen mit dem Staatsbürgerkundelehrer“ berichtet. Die

Fachgruppe Deutsch schätzte ein, „dass für viele Teilnehmer das Klassenkollektiv an der Volkshochschule das einzige Gremium ist, ihre Probleme zur Sprache zu bringen.“ Und der Bereich Mathematik vermerkte bei „Mikroelektronik in Wirtschaft und Gesellschaft“ einen Lehrgangsausfall. Begründung: „Lehrgangsteilnehmer beantragte die Ausreise aus unserer Republik.“ Summa summarum: Oppermanns Resümee, dass auf der Ebene der Angebotsplanung eine „unterschwellige Interessendifferenz zwischen staatlichem Auftrag und pädagogischer Leitung und Ausgestaltung der örtlichen VHS vorhanden“ wäre (ebd., S. 338), kann weithin zugestimmt werden, sieht man von der Verbohrtheit einzelner Leiter ab. Der in Leipzig äußerte gegenüber dem Verfasser einmal gesprächsweise, dass er die Sprache des „Klassenfeindes“ – Englisch – aus dem Portfolio entfernt hätte, wäre ihm das von der Partei befohlen worden. Letztlich war und blieb die VHS in der DDR von „Instrumentalisierung“ seitens staatlicher Bildungspolitik keineswegs verschont. Abhelfen konnte dem nur die Umkehrung der Verhältnisse durch die Konsequenztheit der Friedlichen Revolution.

In der „Instrumentalisierung“ gefangen – im Osten durch die „staatlichen Fesseln“ – sieht Detlef Oppermann am Ende seines Beitrags, also bezogen auf die letzten 1980er-Jahre, ebenso die Volkshochschulen der Bundesrepublik: durch eine „intensive Phase ökonomistischer Instrumentalisierung“. Er verweist insbesondere auf die „sprachliche Integration von Aussiedlern“, sprich: die Bereitstellung von Drittmitteln, wodurch sich das Verhältnis des Staates zur Weiterbildung „alles andere als subsidiär“ verhielte. „Das ist die Ebene, auf der sich die Volkshochschulsysteme von Ost und West treffen: Eine Konvergenz im Negativen ist feststellbar... Der ursprüngliche Ansatz, Bürgerbildung als Menschenbildung zu betreiben, ist obsolet geworden.“ Die „fundamentale Differenz beider Systeme“ verflüchtigte sich dadurch „auf ein bloß theoretisches Niveau“, resümiert er resignativ (ebd., S. 338 f.) und: unzutreffend. Denn eine freie Gesellschaft trennen Welten von einer (Erziehungs-)Diktatur.

Wo stehen wir heute, 35 Jahre später? Nach dem gemeinsam durchlittenen Corona-Schock und im Andrang aktueller Herausforderungen wie der existenzbedrohenden Krise um Scheinselbstständigkeit sowie der Problematik, dass die Volkshochschulen derzeit zu rund 50 Prozent von Integrationskursen getragen werden und der offene Bereich „langsam, aber doch stetig erodiert“ (persönliche Mitteilung von Bernd Käpplinger an den Verfasser, Mail vom 1.4.2024), ist an die Stelle der von Oppermann so bezeichneten „Konvergenz im Negativen“ längst eine neu herausfordernde Konvergenz im Faktischen getreten. Auf diese gilt es, sich mit vereinten Kräften einzulassen.

Rolf Sprink war von 1996 bis 2015 Leiter der VHS Leipzig. Den vorliegenden Text verfasste er im August 2024, im 35. Jubiläumsjahr der Friedlichen Revolution.

Literatur

- Oppermann, D. (1989). Volkshochschulen in Ost und West. Differenzen und Übereinstimmungen im Spannungsfeld zwischen Allgemeinbildung und Erwachsenenqualifikation. In *Hessische Blätter für Volksbildung* (4), 333–340.
- Sprink, R. (2007). Die Volkshochschule Leipzig zwischen 1986 und 1994. Transformationen einer lernenden Organisation. In J. Knoll, M. A. Lehnert & V. Otto (Hrsg.), *Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung* (165–183). Pro Leipzig.

Autor

Rolf Sprink, Leiter der Volkshochschule Leipzig von 1996 bis 2015

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th of October 2024.



Reflexionen zur Internationalität der Erwachsenenbildungswissenschaft

MICHAEL SCHEMMANN

Zusammenfassung

Der Beitrag nimmt das Jubiläum der Hessischen Blätter für Volksbildung zum Anlass, den 1990 in der Zeitschrift erschienenen Beitrag „Der gemeinsame europäische Markt“ von Joachim H. Knoll zu Herausforderungen für die Erwachsenenbildungswissenschaft im Lichte des gemeinsamen europäischen Marktes zu reflektieren. Dazu werden zunächst Knolls Überlegungen gewürdigt und sodann aus aktueller Perspektive kommentiert. Es zeigen sich deutliche Abweichungen von Knolls Analysen etwa bezüglich des internationalen Ansehens der deutschen Erwachsenenbildung, aber auch frappierende Übereinstimmungen etwa bezüglich relevanter Forschungsthemen.

Stichwörter: Internationale Organisationen; Vergleichende Weiterbildungsforschung; Europäische Union

Abstract

This article takes the anniversary of the Hessische Blätter für Volksbildung as an opportunity to reflect on Joachim H. Knoll's article 'Der gemeinsame europäische Markt' (The Common European Market) on the challenges for adult education studies in the light of the common European market, which was published in the journal in 1990. To this end, Knoll's reflections are first recognised and then commented on from a current perspective. There are clear deviations from Knoll's analyses, for example with regard to the international reputation of German adult education, but also striking similarities, for example with regard to relevant research topics.

Keywords: International organisations; comparative continuing education research; European Union

1 Einleitung

Joachim H. Knoll nimmt in seinem Aufsatz in den Hessischen Blättern für Volksbildung aus dem Jahr 1990 die bevorstehende Einrichtung des Europäischen Binnenmarktes zum 01.01.1993 zum Anlass, über die Internationalität der Erwachsenenbildungswissenschaft zu reflektieren. Er stellt nicht den Europäischen Binnenmarkt mit den vier Grundfreiheiten, d. h. dem freien Warenverkehr, der Personenfreizügigkeit, der Dienstleistungsfreiheit und dem freien Kapital- und Zahlungsverkehr (Europäischer Rat – Rat der Europäischen Union 2024), in ihrer Bedeutung für die Erwachsenenbildungswissenschaft ins Zentrum. Vielmehr diskutiert Knoll zunächst die Bedeutung internationaler Organisationen und insbesondere der EG für die Internationalität der Erwachsenenbildungswissenschaft, reflektiert sodann, ob Erwachsenenbildung „... in der Lage ist, sich tatsächlich international darzustellen“ (Knoll 1990, S. 20), um schließlich „... auf das, was gemeinsamer europäischer Markt für hiesige Erwachsenenbildungs-Wissenschaft als Herausforderung bedeuten könnte“, zu sprechen zu kommen (Knoll 1990, S. 21).

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, den Autor und die Reflexionen zur Internationalität der Erwachsenenbildung nachzuzeichnen und zu würdigen und sie zum Anlass zu nehmen, eine Gegenwartseinordnung vorzunehmen. Dazu werden zunächst der Autor des Aufsatzes kurz vorgestellt (2), sodann die Reflexionen gewürdigt (3), eine Gegenwartseinordnung gewagt (4) und ein Resümee (5) gezogen.

2 Zur Person Joachim H. Knoll

Joachim H. Knoll (1932–2024) studierte Geistesgeschichte, Geschichte, Germanistik und Volkswirtschaftslehre in München und Erlangen und wurde dort 1956 mit der Arbeit „Die Elitebildung im Liberalismus des Kaiserreiches“ (Knoll 1956) promoviert. Über die Universität Hamburg und mit dem ersten Ruf auf eine Professur an der PH Bonn führte ihn sein Weg im Jahre 1964 an die Ruhr-Universität Bochum auf den Lehrstuhl für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung. Trotz weiterer Rufe blieb Joachim H. Knoll der Ruhr-Universität Bochum bis zu seiner Emeritierung 1998 treu. Er beteiligte sich mit seiner Berufung auf den Lehrstuhl in Bochum maßgeblich an der Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin. Es gehört zu den zentralen wissenschaftlichen Leistungen von ihm, dass er sich in einer konstituierenden Phase der Erwachsenenbildungswissenschaft internationalen und vergleichenden Fragen zuwandte. Ab Ende der 1960er-Jahre wurden Arbeiten zum deutsch-deutschen Vergleich (Knoll 1967; Knoll 1974) oder zur Bedeutung der inter- und supranationalen Organisationen (Knoll 1983) vorgelegt. Einen weiteren Eckstein der internationalen Orientierung stellte die Begründung des *Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung* dar. Knoll gilt als einer der herausragenden international-vergleichenden Erwachsenenbildungsforscher und insofern überrascht es nicht, dass die Hessischen Blätter einen Beitrag von ihm zur Einord-

nung der Bedeutung des europäischen Binnenmarktes für die Erwachsenenbildungswissenschaft veröffentlichten.

3 Knolls Überlegungen zur Internationalität der Erwachsenenbildungswissenschaft

Knoll vollzieht seine reflektierenden Überlegungen in drei Schritten. So wird die Bedeutung der internationalen Organisationen für die internationale Erwachsenenbildungswissenschaft herausgestellt, da sie wissenschaftliche Einrichtungen eingerichtet und angegliedert haben. Knoll verweist für die UNESCO auf das *UNESCO-Institut für Pädagogik* oder das *International Bureau of Education*, für die OECD auf das *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI), für den Europarat auf den *Council for Cultural Cooperation* (CCC) und für die EG auf das *Europäische Institut für Berufsbildung* (CEDEFOP). Er resümiert mit Blick auf den ersten Aspekt: „Also dies als Bilanz: Forschungen zu Aspekten europäischer Bildungspolitik sind bei den internationalen Organisationen und der supranationalen EG aufgehoben, wenn auch dort nicht jeweils unser spezifisches Interesse bedacht wird“ (Knoll 1990, S. 19).

Hinsichtlich der Frage nach dem internationalen Stellenwert der deutschen Erwachsenenbildung äußert sich Knoll sehr kritisch. So sei die internationale Erwachsenenbildung in der Wissenschaft und in den verbandlichen Aktivitäten marginalisiert und es gebe lediglich etwa zehn Erwachsenenbildungswissenschaftler, die sich international ausnähmen. Genannt werden u. a. Johannes Weinberg, Franz Pöggeler, Klaus Künzel und Horst Siebert (Knoll 1990, S. 21).

Bezüglich der Frage, welche Herausforderungen sich aus einem gemeinsamen europäischen Markt für die Erwachsenenbildungswissenschaft ergeben, verweist Knoll auf ein Gutachten von ihm, in dem er sieben Themen als bedeutsam markiert. Als erstes wird Weiterbildung in Klein-/Mittelbetrieben benannt, weil von der Forschung „... deren Schwierigkeiten im Kontext inner- und überbetrieblicher Weiterbildung zu oft übersehen werden“ (Knoll 1990, S. 23), die Anzahl an Betrieben mit dieser betrieblichen Struktur aber insgesamt in den vorhergehenden Jahren enorm gewachsen sei.

Zum Zweiten werden Frauen als Zielgruppe für die berufliche Weiterbildung ausgewiesen, wobei vor allem auf die berufliche Integration abgezielt wird.

Im Lichte der bis dato angenommenen 5-Prozent-Quote an autochthonen Analphabetinnen und Analphabeten in Industrienationen sieht Knoll ein weiteres wichtiges Themengebiet für die Erwachsenenbildungsforschung.

Neben der Weiterbildung zur Vorbeugung gegen Arbeitslosigkeit werden „Weiterbildung mit Ausländern“ sowie „Multikulturalismus“ als Themenfeld benannt.

Des Weiteren wird auch der Bildungsurlaub benannt, wobei der europäische Kontext darauf verweist, dass „... sich auch in anderen Ländern, vielfach früher als in der Bundesrepublik, z. B. in Belgien und Italien, Konzepte durchgesetzt haben, die den Bildungsurlaub von dem hierzulande ihm anhaftenden Odium freisetzen, es würde

durch diese Maßnahme noch die ohnedies reichlich bemessene Freizeit ausgeweitet“ (Knoll 1990, S. 24).

Schließlich sieht Knoll in der sprachlichen Weiterbildung ein Thema für die Erwachsenenbildungswissenschaft, zumal vor dem Hintergrund, dass sich wohl nicht Deutsch, sondern Englisch als Verkehrssprache des gemeinsamen Marktes durchsetzen werde.

4 Gegenwartseinordnung

Betrachtet man die von Knoll diskutierten Aspekte aus gegenwärtiger Perspektive, so kommt man mithin zu einem Bild, das starke Abweichungen von Knolls Sicht aufweist, aber auch erstaunliche Übereinstimmungen.

Weithin übereinstimmend lässt sich zunächst Knolls Sicht auf die Eminenz der inter- und supranationalen Organisationen im Bereich der internationalen Weiterbildungsforschung aus aktueller Perspektive betrachten. Die von ihm beschriebenen Forschungseinheiten bzw. die Forschungsinfrastruktur haben in allen benannten Organisationen, d. h. UNESCO, OECD und EU, nach wie vor Bestand. Blickt man indes auf die mittlerweile entwickelten Instrumente zum Bildungsmonitoring bzw. die durchgeführten Studien, so kann konstatiert werden, dass die Bedeutung für die internationale Erwachsenenbildungsforschung eher noch zugenommen hat. Zu nennen sind das *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) für die OECD, der *Global Report on Adult Learning and Education* für die UNESCO sowie der *Adult Education Survey* (AES), der *European Labour Force Survey* (EU-LFS) oder der *Continuing Vocational Training Survey* (CVTS) der EU (Klinkhammer & Schemmann 2017).

Im Blick auf die internationale Bedeutung der deutschen Erwachsenenbildungsforschung ist mittlerweile ein anderes Bild als 1990 zu zeichnen. Beklagte Knoll noch, dass sich damals nur wenige Kolleginnen internationalen Fragen und der Internationalität bzw. dem Vergleich widmeten, so ist es heute kaum möglich, deutsche Erwachsenenbildungsforscherinnen zu benennen, die nicht international arbeiten und ein entsprechendes Profil ausgebildet haben. Dies hängt ohne Frage mit einer Veränderung der Fachkultur zusammen, aber auch mit einer stärkeren internationalen Orientierung der neuen Generation von Erziehungswissenschaftlerinnen allgemein. Die internationale Bedeutung deutscher Erwachsenenbildung lässt sich mit drei Hinweisen näher charakterisieren.

Zunächst ist auf besondere internationale Forschungsaktivitäten und Aktivitäten für Wissenschaftlerinnen in Qualifizierungsphasen aus dem deutschen Kontext zu verweisen. Exemplarisch nenne ich die *International Winter School Comparative Studies in Adult Education & Lifelong Learning* in Würzburg, die von Regina Egetenmeyer und Kolleginnen seit mehr als zehn Jahren durchgeführt wird. Es ist eine Reihe von Arbeiten aus diesem Kontext vorgelegt worden (z. B. Egetenmeyer 2016), ganz zu schweigen

davon, dass hier zukünftig international-vergleichend arbeitende Erwachsenenbildungswissenschaftlerinnen ausgebildet werden.

Sodann publizieren heutzutage deutsche Erwachsenenbildungswissenschaftlerinnen ihre Befunde in den führenden internationalen Zeitschriften. So zeigt beispielsweise ein Blick in die Zeitschrift *Adult Education Quarterly*, dass allein in den letzten vier Jahren sieben Beiträge aus deutschen Forschungskontexten veröffentlicht wurden (Klinkhammer, Rüther & Schemmann 2024; Bernhardt & Kaufmann-Kuchta 2023; Schuchart & Schimke 2022; Rüter & Martin 2022; St. Clair & Käpplinger 2021; Martin, Granderath & Rüber 2021; Rüber & Janmaat 2021).

Und schließlich ist zu berücksichtigen, dass deutsche Erwachsenenbildungswissenschaftlerinnen und Erwachsenenbildner mittlerweile in internationalen Verbänden repräsentiert sind. Beispielsweise sei etwa die *European Society for Research in Adult Education* (ESREA) genannt, in der derzeit Steffi Robak im steering committee fungiert, nachdem ihr Aiga von Hippel, Bernhard Schmidt-Hertha und Bernd Käpplinger in gleicher Funktion vorangegangen sind. In der eher praxisorientierten europäischen Organisation EAEA fungiert Uwe Gartenschläger vom DVVI derzeit als Präsident.

Blickt man auf die von Knoll benannten Herausforderungen für die Erwachsenenbildungswissenschaft, so ist es aus heutiger Sicht frappierend, dass vielleicht von der fremdsprachlichen Bildung abgesehen sämtliche benannten Themen auch heute noch auf der Forschungsagenda stehen. Nach wie vor besteht Forschungsbedarf zu Weiterbildung in klein- und mittelständischen Unternehmen, zur beruflichen Integration von Frauen insbesondere im Lichte des Fachkräftemangels, zum Bildungsurlaub, ferner zu Fragen der Literalität trotz großer Anstrengungen und manchen Forschungserfolgen in der Alphadekade zur Employability und nach wie vor zur Bedeutung und Rolle der Erwachsenenbildung in multikulturellen und diversen Gesellschaften. Gleichwohl ist festzuhalten, dass die Forschungsdesiderate zu den Themen sich heute anders gestalten.

5 Resümee

Es ist das zentrale Verdienst von Joachim H. Knoll, die internationale Perspektive in der Erwachsenenbildungsforschung immer wieder betont zu haben. Die Einrichtung des Binnenmarktes nutzt Knoll zu Reflexionen über die internationale Erwachsenenbildungswissenschaft und weist dabei auf die Bedeutung der internationalen Organisationen hin, auf das fehlende internationale „standing“ der deutschen Erwachsenenbildungswissenschaft und auf Forschungsthemen, die sich abzeichnen.

Aus heutiger Sicht hat sich die Bedeutung der internationalen Organisationen für die Weiterbildungsforschung eher noch weiter gesteigert, das internationale „Standing“ der deutschen Erwachsenenbildungswissenschaft indes deutlich verbessert. Erstaunlich ist, dass sechs der sieben von Knoll benannten Herausforderungen auch noch heute, also knapp 35 Jahre nach seinem Beitrag in den Hessischen Blättern für Volksbildung, als Herausforderungen und Forschungsfelder benannt werden können.

Ohne Frage gibt es aktuell andere Themen wie Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Fake News oder den demografischen Wandel, die heute als Herausforderungen hinzuzusehen wären.

Joachim Knoll ist es gelungen, grundlegende Themen für die Erwachsenenbildung zu identifizieren, die im gesellschaftlichen Wandel immer wieder von der Erwachsenenbildungsforschung zu bearbeiten sind.

Literatur

- Bernhardt, A.-C. & Kaufmann-Kuchta, K. (2023). Governance of Publicly Financed Adult Education in England and Spain – A Comparison. *Adult Education Quarterly*, 73 (3), 310–331. <https://doi.org/10.1177/07417136221132779>.
- Egetenmeyer, R. (Hrsg.) (2016). *Adult and Lifelong Learning in Europe and Beyond. Comparative Perspectives from the 2015 Würzburg Winter School*. Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1067619>.
- Europäischer Rat – Rat der Europäischen Union (2024). *Der EU-Binnenmarkt*. <https://www.consilium.europa.eu/de/policies/deeper-single-market/#benefits>.
- Klinkhammer, D., Rüther, J. & Schemmann, M. (2024). Exploring the Association Between Adult Education, Personality Traits, and Civic Participation: An Analysis of National Education Panel Study Data. *Adult Education Quarterly*, 74 (4), 283–301. <https://doi.org/10.1177/07417136241255677>.
- Klinkhammer, D. & Schemmann, M. (2017). Internationales Weiterbildungsmonitoring. *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* (4), 10–13.
- Knoll, J. H. (1990). Der gemeinsame europäische Markt – Herausforderungen an die Erwachsenenbildungswissenschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 18–26.
- Knoll, J. H. (1983). Akzente der Erwachsenenbildungspolitik in inter- und supranationalen Organisationen. *Kontaktstudium* (3), 8–11.
- Knoll, J. H. (1974). *Internationale Erwachsenenbildung im Überblick*. W. Bertelsmann.
- Knoll, J. H. (1967). *Aufbau und Struktur des deutschen Bildungswesens*. Inter Nationes.
- Knoll, J. H. (1956). *Die Elitebildung im Liberalismus des Kaiserreiches*. Universität Erlangen.
- Martin, A., Granderath, J. S. & Rüber, I. E. (2021). Course Profiles and Participation in German Adult Education Centers During Times of Migration: A Longitudinal Study. *Adult Education Quarterly*, 71 (2), 184–204. <https://doi.org/10.1177/0741713620982544>.
- Rüber, I. E. & Janmaat, J. G. (2021). Does Participation in Adult Education Increase Volunteering? An Analysis of British Longitudinal Data. *Adult Education Quarterly*, 71 (1), 55–72. <https://doi.org/10.1177/0741713620927348>.
- Rüter, F. & Martin, A. (2022). How Do the Timing and Duration of Courses Affect Participation in Adult Learning and Education? A Panel Analysis. *Adult Education Quarterly*, 72 (1), 42–64. <https://doi.org/10.1177/07417136211019032>.
- Schuchart, C. & Schimke, B. (2022). Age and Social Background as Predictors of Dropout in Second Chance Education in Germany. *Adult Education Quarterly*, 72 (3), 308–328. <https://doi.org/10.1177/07417136211046960>.

St. Clair, R. & Käpplinger, B. (2021). Alley or Autobahn? Assessing 50 Years of the Andragogical Project. *Adult Education Quarterly*, 71 (3), 272–289. <https://doi.org/10.1177/07417136211027879>.

Autor

Michael Schemmann, Prof. Dr., Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th of October 2024.



„Wie misst man ,pädagogische Kompetenz?“

Ein Blick zurück in die Anfänge einer empirischen Weiterbildungsforschung

ANNIKA GOEZE

Zusammenfassung

Der Beitrag blickt zurück auf einen Artikel von Jost Reischmann aus dem Jahr 1990, in dem ein „Messinstrument“ vorgestellt wird – der „KBB – Kursbeurteilungsbogen“ –, der „pädagogische Kompetenz“ von Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung erfassen soll. Dieses Instrument, seine Entwicklung und Aussagekraft wird aus heutiger Sicht, aber auch vor dem Hintergrund des damaligen Forschungsstandes einer beginnenden quantitativ-empirischen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung eingordnet und kritisch gewürdigt.

Stichwörter: Instrumentenentwicklung; Testentwicklung; Wirkungsforschung; Evaluation; empirische Erwachsenenbildungsforschung

Abstract

The article looks back on an article by Jost Reischmann from 1990, in which a „measuring instrument“ – the „KBB – course evaluation sheet“ – which is intended to record the „pedagogical competence“ of teachers in adult and continuing education, is presented. This instrument, its development and informative value are categorised and critically evaluated from today's perspective, but also against the background of the state of research at the time of the beginning of quantitative-empirical adult and continuing education research.

Keywords: Measurement instrument development; Test development; Effectiveness research; Evaluation; Empirical adult education research

1 Zur Person

Jost Reischmann, geboren am 21. Juli 1943 in Schwäbisch Gmünd, hat an der örtlichen Pädagogischen Hochschule studiert und später ein Zweitstudium in Pädagogik, Psychologie und Soziologie an der Universität Tübingen absolviert. Dort wurde er 1974 mit einer Arbeit zur „Unterrichtskontrolle durch Tests: Ein Beitrag zur computerunterstützten Unterrichtsevaluation“ promoviert und habilitierte sich 1989. Ab 1993 bekleidete er bis zu seiner Emeritierung 2008 einen Lehrstuhl für Andragogik an der Universität Bamberg. Nicht nur dort, sondern auch national und international trat er streitbar dafür ein, den Begriff „Andragogik“ dem der „Erwachsenenbildung“ vorzuziehen. Bis heute ist Jost Reischmann Autor zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen. Neben der Beschäftigung mit u. a. mikrodidaktischen und evaluationsbezogenen Themen setzt(e) er sich auch aktiv für eine „International and Comparative Adult Education“ ein, in deren Kontexten er auch international vielfältige Anerkennung erfahren hat (vgl. für Letzteres siehe www.reischmannfam.de).

2 Der Artikel

Der Artikel von Jost Reischmann aus dem Jahr 1990 stellt auf knapp sieben Textseiten ein Instrument vor, den „KBB – Kursbeurteilungsbogen“, der „pädagogische Kompetenz“ erfassen soll – vom Autor explizit eingegrenzt auf mikro-, nicht makrodidaktisches Handeln. Der Beitrag startet und liest sich im Verlauf so, wie vermutlich viele von uns aus der Erwachsenen- und Weiterbildung den Kollegen kennen und lebhaft vor Augen haben: Von einer hoch praxisrelevanten, andragogischen Herausforderung ausgehend, die ihm spürbar unter den Nägeln brennt („Wozu messen?“, S. 330), zupackend, ohne Umschweife in medias res gehend („Was messen?“, S. 331) bietet er prägnant Lösungen an („KBB-Kursleistungsbogen“, S. 332) und spricht am Ende des Artikels an die Leserschaft die explizite „Einladung“ aus, durch „Kritik und Weiterentwicklung zur Klärung des Konstrukts ‚pädagogische Kompetenz‘ beizutragen“ (S. 336).

Der Artikel eröffnet mit Kapitel 1 unter der Überschrift „Problemstellung“ entsprechend direkt mit der für Reischmann hier relevanten Praxis-Herausforderung: „Werden Kursleiter für ihre erwachsenenpädagogische (der Begriff „Andragogik“ taucht übrigens in dem Artikel von 1990 nirgends auf, A. G.) Aufgabe qualifiziert, dann wird erwartet, daß zwischen Kursen vor der Qualifizierungsmaßnahme und Kursen danach ein Unterschied besteht: daß die Nachher-Kurse ‚besser‘ sind – denn jetzt müßten die Kursleiter erwachsenenpädagogisch kompetenter sein“ (S. 330). Bei dieser Beschreibung der Problemstellung wird zunächst deutlich, dass damit nicht Lehr-Lern-Kontingenzen des womöglich auch nicht gelingenden ‚belehrt Werdens‘ von Kursleitenden als Lernende thematisiert werden – man denke etwa an die Frage von Jost Reischmanns Kollegen Horst Siebert, ob Erwachsene „lernfähig, aber unbelehrbar“ seien. Die Problemstellung geht vielmehr von einer klaren „Erwartung“ (S. 330) aus, dass zielgerichtete „pädagogische Maßnahmen“ (ebd.) intendierte Wirkungen zur Folge haben.

3 Einordnung und Kommentar

Reischmanns Überlegungen lassen sich damit in eine angenommene „Wirkungskette“ (vgl. analog für den Schulkontext Terhart 2012) einordnen, die eine ebenso zeitlos-aktuelle wie grundlegende Herausforderung der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft darstellt – sei es als empirisch zu überprüfende „Erwartung“ oder als pädagogische Konzepte inspirierende Hoffnung: Diese hypothetisierte Wirkungskette geht von der Annahme aus, dass es Zusammenhänge gibt zwischen a) der Aus- und Weiterbildung der in der EB/WB tätigen Lehrenden, b) deren professioneller pädagogischer Kompetenz in absichtsvoll organisierten Lehr-Lernsituationen, c) den (intendierten) Wirkungen auf Seiten der Teilnehmenden, die schließlich d) in einer persönlichen Weiterentwicklung oder einer (erweiterten) Teilhabemöglichkeit der erwachsenen Lernenden am gesellschaftlichen und ggf. beruflichen Leben resultieren können.

Reischmann begründet die Notwendigkeit, ein „Mess-Instrument“ zur „pädagogischen Kompetenz“ zu entwickeln, damit „daß Information über Erreichtes und Nichterreichtes Voraussetzung ist, pädagogische Maßnahmen gezielt zu verbessern“. (...) „Geprüft werden sollte, ob eine Qualifizierungsmaßnahme (...) die pädagogische Kompetenz der teilnehmenden Kursleiter steigert“ (S. 330). Sein Interesse gilt also – wie bei wenigen Erwachsenenbildungsforschern*innen vor ihm und bei vielen nach ihm – dem Zusammenhang von Kettenglied a) und b). Das Kettenglied c) spielt insofern eine Rolle, als dass Reischmanns Instrument die pädagogische Kompetenz der Kursleitenden über die Rating-Einschätzungen der Kursteilnehmenden im Rückschluss erfassen will, z. B. darüber, welche Wirkungen die Teilnehmenden bei sich selbst beobachten; z. B. „Ich beherrsche jetzt alle wichtigen Inhalte dieses Kurses“, auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen von „trifft ganz und gar zu“ bis „trifft gar nicht zu“.

Diese Art Einschätzungen von Teilnehmenden, die dann als alleiniges Ausmaß der pädagogischen Kompetenz von Kursleitenden gedeutet werden, würde aus heutiger Sicht sicherlich als verkürzt gewertet werden (vgl. für die multiperspektivische Erfassung professioneller Kompetenzen z. B. bei DaZ-Lehrkräften Schröter et al. 2024); ebenso die inhaltliche Beschränkung des Instruments auf die vier Dimensionen „Stoffbeherrschung“, „Lernbereitschaft“, „Lernunterstützung“ und „Klima“, das von Reischmann als „konsensfähiges Minimum, das die zentralen Aspekte pädagogischer Kompetenz hinreichend abdeckt“ (S. 331) postuliert wird. Aber: Nicht nur vor knapp 35 Jahren, sondern auch aus heutiger Sicht war dieses Instrument bzw. dieser Aufschlag für die Entwicklung solcher Instrumente in der weiteren Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung in vielerlei Hinsicht bemerkenswert. Drei Punkte seien hier wie folgt hervorgehoben.

a) Kompetenzbegriff

Noch bevor der Kompetenzdiskurs in der Erwachsenenbildungswissenschaft so richtig aufkam und an Schwung aufgenommen hatte, wird hier der Kompetenzbegriff zentral und von „überdauernden Persönlichkeitsmerkmalen“ (S. 331) distinkt gesetzt. Es wird

– wie in der späteren Literatur auch – pädagogische Kompetenz als „hypothetisches Konstrukt“ definiert, das es über beobachtbare Performanz zu erfassen gilt: „Wenn jemand bestimmte Einstellungen, bestimmtes Wissen und Können zeigt, dann schließt man daraus, daß ‚innerlich‘ ein Satz von Handlungsdispositionen, Kenntnissen, Fertigkeiten, Wissen, Einstellungen und/oder Wertungen vorliegt, der sich als ‚pädagogische Kompetenz‘ bündeln und etikettieren lässt“ (S. 331). Diese Kompetenzvorstellung differiert bemerkenswert gering von der später in der EB-Forschung häufig herangezogenen Definition von Weinert als die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27). Letztere Definition ist auch die Grundlage für das derzeit wohl am breitesten rezipierte Referenzmodell für die professionelle Handlungskompetenz von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung, das GRETA-Kompetenzmodell. Es unterscheidet vier Kompetenzaspekte, die sich teils sogar begrifflich mit Reischmanns Vorstellung decken: „Berufspraktisches Wissen und Können; Fach- und feldspezifisches Wissen; Professionelle Verhaltungen und Überzeugungen (Reischmann spricht von ‚Einstellungen‘ und ‚Wertungen‘; Hervorhebungen durch A. G.); Professionelle Selbststeuerung“.

b) Messtheoretische Überlegungen und Vorgehen bei der Instrumentenerstellung
Bei den messtheoretischen Überlegungen und bei dem Vorgehen bei der Instrumentenerstellung merkt man dem Artikel sein Alter am deutlichsten an. Reischmann hat für den damaligen Stand der Forschung völlig recht: Die statistischen „Prüfwerte erfüllen die Ansprüche an ein standardisiertes psychometrisches Instrument (Klauer 1978) für Aussagen über Gruppen“ (S. 334) im Sinne der klassischen Testtheorie. Entwicklungen wie die Abkehr von reinen Selbstaussagen und Kompetenz-Zuschreibungen hin zur Erfassung von kognitiver Performanz in Wissenstests bei Kursleitenden als Teil einer Kompetenzerhebung sowie die Nutzung des Rasch-Modells/der Item-Response-Theory und entsprechend skalierten Items (vgl. dafür z. B. in der EB-WB-Forschung Marx et al. 2018) waren 1990 noch Zukunftsmusik. Auch die Direktheit, mit der das Instrument inhaltlich vermutlich – das bleibt etwas dunkel – entwickelt wurde, nämlich als Destillat bisheriger Konzeptualisierungen, wäre heute nicht mehr state of the art: „Nach Durchsicht solcher Aufzählungen von Kompetenzen – hierauf kann aus Raumgründen nicht eingegangen werden – wurde die pädagogische Kompetenz eines Kursleiters mit vier Dimensionen umschrieben“ (S. 331; vgl. für erweiterte Schritte der Instrumentenentwicklung z. B. Marx et al. 2017, 2022). An dieser Stelle dürfen aber die damaligen Bedingungen nicht vergessen werden: Das Instrument sollte „wenig aufwendig“ (S. 332) sein und das gemeinsame Arbeiten in Gruppen von Forschenden über verschiedene (außer-)universitäre Institutionen hinweg zur Entwicklung, Testung und Validierung von Instrumenten war damals noch nicht üblich (Marx et al.

2017 oder vgl. die vielen Beteiligten z. B. bei der derzeit weitreichsten Lehrkräfte-Panel-Studie in der Erwachsenen- und Weiterbildung TAEPS).

c) Validitätsfragen: Was ist im Kern „pädagogische Kompetenz“?

Die inhaltliche Beschränkung des Instruments auf die vier Dimensionen „Stoffbeherrschung“, „Lernbereitschaft“, „Lernunterstützung“ und „Klima“, welche von Reischmann 1990 ausgewiesen werden als „konsensfähiges Minimum, das die zentralen Aspekte pädagogischer Kompetenz hinreichend abdeckt“ (S. 331), würde heute keinen Konsens mehr hervorrufen. Das ist nach knapp 35 Jahren weitergehender Forschung nicht verwunderlich. Auch wenn mit den oben genannten Dimensionen das Konstrukt „Pädagogische Kompetenz“ aus heutiger Sicht nicht trennscharf und erschöpfend erfasst wird – falsch werden die vier hier genannten Aspekte dadurch nicht: Auffällig und bemerkenswert ist die inhaltliche Nähe, teils semantische Identität einzelner Dimensionen von Reischmann zu Unterkategorien des Greta-Modells (z. B. „Stoffbeherrschung“ bei Reischmann vs. „Outcomeorientierung“ bei Greta; „Lernunterstützung“ bei beiden), aber auch zur Unterrichtsqualitätsforschung. „Lernförderliches Klima“ und „konstruktive Unterstützung“ sind vielfältig empirisch gesicherte, etablierte Unterrichtsqualitätsmerkmale in der Schul- bzw. empirischen Bildungsforschung. Das spricht für die Arbeit von Reischmann und die anthropologische sowie bildungsübergreifende Konstanz des Phänomens.

4 Fazit

Resümierend ist für mich an Reischmanns Artikel zum einen erfrischend zu sehen, wie viel „Würze in der Kürze“ liegt. Es ist zum anderen nachahmenswert nachzulesen, wie ein am Ende selbstkritischer Autor seine Leserschaft mitnimmt zu den ihm bewussten Grenzen der eigenen Arbeit („Wozu soll gemessen werden? Wem dient die Messung? [...] Was will man eigentlich wissen? [...] Decken die hier gewählten Dimensionen [...] das Konstrukt [...] hinreichend ab? Sind die Dimensionen in den acht Items hinreichend valide repräsentiert? Ist die Einschätzung der Teilnehmer ein gültiges Kriterium? Sind alle Fragen bei allen Inhalten/Kursen gleich angemessen?“ (S. 334f.)). Und zuletzt bleibt es auch heute nachdenkenswert, wenn Reischmann am Ende fragt: „‘Messen’ ist ein Begriff, der in der praktischen wie auch wissenschaftlichen pädagogischen Diskussion immer wieder auf Empfindlichkeiten gestoßen ist. Dennoch: Ist eine professionelle Reflexions- und Handlungskompetenz denkbar ohne kritische Rückversicherung der eigenen Wirkungen?“ (S. 336).

Literatur

- Marx, C., Goeze, A., Kelava, A. & Schrader, J. (2022). Teachers and trainers in adult education – Investigating the dimensionality of their knowledge about methods and concepts of teaching and learning. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45 (1), 107–132. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00214-w>
- Marx, C., Goeze, A., Kelava, A. & Schrader, J. (2018). Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Zusammenhänge zwischen Vorbildung und Erfahrung mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41 (1), 57–77. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0108-6>
- Marx, C., Goeze, A., Voss, T., Hoehne, V., Klotz, V. K. & Schrader, J. (2017). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften aus Schule und Erwachsenenbildung: Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (1), 165–200. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0733-7>
- Schröter, H., Bredthauer, S., Sahlender, M., Roth, H.-J., Bar-Kochva, I. & Schrader, J. (2024). Multiperspektivische Erfassung professioneller Kompetenzen von DaZ-Lehrkräften: Das Verbundprojekt COLD. In J. König, C. Hanisch, P. Hanke, T. Hennemann, K. Kaspar, M. Martens & S. Strauß (Hrsg.), *Auf die Lehrperson und ihren Unterricht kommt es an: Zehn Jahre empirische Professions- und Unterrichtsforschung im IZEF der Universität zu Köln* (103–126). Waxmann.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. In *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Beltz.

Autorin

Annika Goeze, Prof. Dr., Professur für Berufliche und Betriebliche Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th of October 2024.



Perspektiven auf Programmplanung und Bildungsmanagement

Eine spannende Zeitaufnahme aus den 2000er-Jahren mit Relevanz für heute und morgen

AIGA VON HIPPEL

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt einen Kommentar zu einem Text von Wiltrud Gieseke zu Programmplanung und Bildungsmanagement aus dem Jahr 2000 dar. Die im damaligen Text anlässlich einer Tagung zu „Programmplanung und Bildungsmanagement“ aufgeworfenen Fragen berühren zentrale Themen auch der heutigen Erwachsenenbildungswissenschaft und -praxis: Angebot(sentwicklung) und Programm(planung), Kundenorientierung, Zielgruppen- und Teilnehmendenorientierung, Wissenschafts- und Praxisverhältnisse, Programmplanung und Bildungsmanagement, Aus- und Fortbildung und damit Professionsentwicklung in diesen Bereichen.

Stichwörter: Programmplanung; Bildungsmanagement; Profession; Angebot; Programm

Abstract

This article is a commentary on a text by Wiltrud Gieseke on programme planning and educational management from the year 2000. The questions raised in that text at a conference on 'Programme planning and educational management' also touch on central topics of today's adult education science and practice: offer (development) and programme (planning), customer orientation, target group and participant orientation, scientific and practical relationships, programme planning and educational management, initial and further training and thus professional development in these areas.

Keywords: Programme Planning; Management of Education; Profession; Offers; Program

1 Zur Person Wiltrud Gieseke

Wiltrud Gieseke hatte von 1992 bis 2013 den Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin inne, 2008 bis 2010 war sie Dekanin, von 2013 bis 2021 war sie Seniorprofessorin und ist weiter in Lehre und Forschung tätig. Sie studierte in den 1970er-Jahren Erziehungswissenschaften (und Lehramt) in Oldenburg, Berlin und Münster. Von 1973 bis 1980 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV – jetzt Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, die Promotion erfolgte 1980 in Münster. Von 1980 bis 1989 war sie akademische Rätin für Erwachsenenbildung an der Universität Oldenburg, wo sie sich 1987 habilitierte. 1989 hatte sie eine Vertretungsprofessur für Politische Weiterbildung/Frauenbildung in Bremen. Sie war Mitglied in Gremien und Beiräten und leitete mehrere große Forschungsprojekte. Ihre Forschungs-/Arbeitsschwerpunkte sind: Programmplanungsforschung, Beratungsforschung, Professionsforschung, Theorieentwicklung zum Zusammenhang von Lebenslangem Lernen und Emotionen sowie Theorieentwicklung zur Kulturellen Bildung.

2 Vorstellung und Verortung des Textes

Den Text hat Wiltrud Gieseke Bezug nehmend auf ein Kolloquium zu „Programmplanung und Bildungsmanagement“, das 2000 an der Humboldt-Universität zu Berlin von ihr ausgerichtet wurde, geschrieben. Das Kolloquium fand anlässlich des Projektabschlusses zur „Berufseinführung für pädagogische Mitarbeiter in der konfessionellen Erwachsenenbildung“ statt. Die wissenschaftliche Begleitung untersuchte das Planungshandeln in der konfessionellen Erwachsenenbildung (Gieseke 2000a).

Die Studie wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung als prozessorientierte wissenschaftliche Begleitung finanziert. Das Projekt zeichnete sich dadurch aus, dass es ökumenisch angelegt war, eine Berufseinführung für hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende konzipierte und gleichzeitig mesodidaktische Planung erforschte und vom Bildungsmanagement abgrenzte. Das Planungshandeln wurde in Perspektivverschränkung auf mehreren Ebenen untersucht, und zwar mit Arbeitsplatzanalysen, Auswertung von Tagebuchaufzeichnungen, Videoauswertungen der mitgeschnittenen Fortbildungsangebote zur Programmplanung sowie einer exemplarischen Auswertung von vier Angebotsprofilen kirchlicher Bildungsinstitutionen (siehe Heuer/Robak 2000).

Dabei lag die politische Brisanz des Projekts u. a. „in den Diskursen um die Erhöhung der managerialen Kompetenz in Einrichtungen gemeinwohlorientierter Erwachsenenbildung/Weiterbildung vor dem Hintergrund der damaligen Forderung nach Einführung eines professionellen Managements, nach Marketing, Organisationsentwicklung und Controlling sowie neuer Marktgängigkeit, begründet“ (Fleige/Robak 2020, S. 37).

Die im Projekt und anschließend entstandenen Modelle zum Planungshandeln, zum kooperativen Bildungsmanagement und zum Bildungsmanagement „können für die eigene Tätigkeit bei einem Berufseinstieg und laufbahnbegleitend zur Reflexion der eigenen beruflichen Praxis und der Tätigkeiten herangezogen werden“ (Fleige/Robak 2020, S. 36).

An dem besagten Kolloquium „waren Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen beteiligt, die in den letzten Jahren umfangreicher empirisch oder theoretisch zu diesem Thema gearbeitet haben. Außerdem waren Fachkollegen und Vertreter aus Weiterbildungsinstitutionen, zentralen Erwachsenenbildungsinstituten und Trägerorganisationen eingeladen, sowie ausdrücklich alle Vertreter konfessioneller Bildungseinrichtungen“ (Gieseke 2000b, S. 242).

Das Kolloquium selbst lässt sich als eine Veranstaltung des Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis einordnen und das Schreiben darüber scheint gerade in den Hessischen Blättern für Volksbildung passend platziert (siehe beispielsweise das Heft 1/2015 zu „Das Verhältnis von Theorie und Praxis“ (u. a. Robak/Käpplinger 2015) sowie das HBV-Format „HBV treffen Praxis“ – Wissenschafts-Praxis-Dialoge zu ausgewählten Themenschwerpunkten).

Der Beitrag lässt sich zudem in weiteren Perspektiven kontextualisieren: im hbv-Heft 3/2000 selbst (das Heft versammelte Beiträge unter dem Thema „Planung unter dem Druck des Kommerzes“); innerhalb der anderen Beiträge von Gieseke zu dieser Zeit und danach sowie innerhalb von anderen Beiträgen zum Thema (zu dieser Zeit, danach, in den hbv z. B. Heft 2/2019 „Programmplanung – Programmforschung“ und ZfW 2/2022 „Programm- und Programmplanungsforschung“ [Fleige/von Hippel 2022] etc.). Wiltrud Gieseke hat 2000 verschiedene Texte publiziert, insbesondere zum Programmplanungshandeln verknüpft zu Professionsfragen – wo sich dieser Text einordnen lässt – sowie zu Frauenbildung, zu beruflicher und politischer Weiterbildung und Beratung. Der Text bezieht sich im Schwerpunkt auf Programmplanung und Bildungsmanagement, Angebot und Programm.

3 Kommentar zum Text

In der „Vorbemerkung“ wird das Kolloquium beschrieben und zentrale Fragen der Teilnehmenden wiedergegeben: „Woher sollen neue, andere Entwicklungen kommen? Sind Wissenschaftler/innen für neue Entwicklungen verantwortlich? Ist Modernität, bildungspolitischen Strömungen zu folgen? Gibt es Alternativen? Welche Schlüsse sind aus empirischen Studien zu ziehen, werden sie konsequent gezogen?“ (S. 242) Diese Fragen sind heute noch aktuell, so zu Aufgaben und Perspektiven von Wissenschaft und Praxis (s. auch oben). Gieseke macht Programmplanungshandeln als Handlungskern aus, verknüpft dies mit Fragen nach der akademischen Professionalisierung über erwachsenenpädagogische Studiengänge und kennzeichnet die Zeit als von Strukturwandel gekennzeichnet und „Schaltstelle für die kommende Entwicklung“ (Gieseke 2000b, S. 243) und weiter: „Die Begrifflichkeit hat eine Chance, sich an

solchen Schaltstellen zu präzisieren und auszudifferenzieren.“ (ebd.) Gieseke hat mit der Studie genau diese Begriffsentwicklung für die Programmplanung entscheidend bis heute geprägt und zur Professionsentwicklung in der Programmplanung beigetragen. Zu nennen sind ihre bildungstheoretisch und empirisch ausdifferenzierten Begriffe und Konzepte des „Angleichungshandelns“, des „sukzessiven Planungshandelns“ und der „Wissensinseln“, auf die weiterhin in aktuellen Studien rekurriert wird (z. B. Haberzeth/Dernbach-Stolz 2022; Hellriegel 2022; Kulmus 2022; Mania et al. 2022) und die von ihr an der Empirie weiterentwickelt wurden (Gieseke in Fleige et al. 2022, S. 240).

Im zweiten Teil „Entwicklungen und neue begriffliche Differenzierungen“ zeichnet Gieseke die Begriffsgeschichte des historisch älteren Begriffs des „Angebots“ nach mit Bezügen zu Tietgens und wirft interessante und weiterhin aktuelle Fragen auf zu Kundenorientierung und Teilnehmendenorientierung (S. 244): „Gegenwärtig hat sich eher die Marktgängigkeit durchgesetzt im Sinne einer Entwicklung vom Teilnehmer zum Kunden. Aber ist das nicht eine falsche Gegenübersetzung, weil die Begriffe ganz unterschiedlichen Referenzsystemen angehören? Ist nicht der Teilnehmer, wenn er den Kurs größtenteils selber finanzieren muss, gleichzeitig auch ein Kunde? Er bleibt aber auch Teilnehmer, wenn er Kunde ist, denn als Teilnehmer wird er im pädagogischen Prozess angesprochen, als Kunde, wenn er sich bei der Durchsicht von Programmen für ein Angebot entscheidet.“ (ebd.)

Gieseke zeichnet, auch mit Bezügen zu Siebert, die Entwicklung des Begriffs „Programm“ nach: „Erst mit der Perspektive der Curriculumsdiskussion, die aufkam, als die Erwachsenenbildungsinstitutionen größer wurden und die Hauptberuflichkeit für die dispositiven Aufgaben bildungspolitisch gewollt war, wurde gezielt für verschiedene antizipierte Verwendungssituationen, für bestimmte Teilnehmergruppen, Zielgruppen geplant.“ (ebd.) Man benötigt nun beide Begriffe: „Das Angebot steht für den einzelnen Kurs, das Programm für einen Fachbereich oder eine Institution, je nach dem internen Gestaltungsprinzip.“ (S. 245) Bedarfsschließungen werden wichtiger. Angelegt ist darin dann auch die Definition von Programm als „der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl an Angeboten. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische und ökonomische Rahmenbedingungen, nachfragernde Unternehmen und potentielle Adressat/innen. Es wird ausgelegt und gefiltert durch professionell Handelnde“ (Gieseke 2015, S. 165).

Man benötigt einen Fokus in Wissenschaft und Praxis auf das Programmplanungshandeln, auch professionsbezogen: „Aber wie kommt man zu solchen Planungen? Das Programmplanungshandeln (...) verdient mehr Beachtung.“ (Ebd.) Eine neue Begrifflichkeit für die Aufgaben (siehe Wissensinseln) benötigt die Erwachsenenbildung auch deswegen, weil die Spezifik durch das Planungshandeln und die Kontexte eben „schuldifferent“ ist (ebd.).

Gleichzeitig gab es schon seit den 1980er-Jahren ausdifferenzierte Programmanalysen (siehe im Überblick Käpplinger 2008). Im Verlauf des Abschnitts zeichnet Gieseke die unterschiedlichen Anforderungen an und begriffliche Trennung von Pro-

grammplanung und Bildungsmanagement auch in ihrer historischen Entwicklung auf (siehe Robak 2015). Gieseke (2002, S. 117) führt zwei Jahre später, an den Text anschließend, in den hbv weiter aus:

„Aber die aktuellen Anforderungen – besonders die knappen Finanzmittel – verlangen von den hauptberuflichen Mitarbeiter/innen neue Programmplanungskompetenzen und von den Leitungen mehr Managementkompetenzen und von allen ein erhöhtes zeitliches und kooperatives Engagement. Empirische Befunde aus unserer Studie zur Berufseinführung für Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung (vgl. Gieseke/Gorecki 2000, Gieseke/Robak 2000) machen deutlich, wie notwendig es ist, die Prozesse des Planens begrifflich zu präzisieren. Programme entstehen nicht am Reißbrett, sondern realisieren sich über kommunikativen Austausch zwischen verlässlichen Partnern und einem durch Personen präsentierten breiten Umfeld. Diese Vernetzung ist nach unserer Analyse Angleichungshandeln. Positionen fügen sich zusammen, sie werden abgestimmt, ergeben ein neues Ganzes. (...) Dieses kooperative Planungshandeln auf Vorrat verweist auf den sukzessiven Charakter von Programmplanung. Bezogen auf bestimmte Projekte und Vorhaben ist Angleichung im Sinne von konzeptioneller Verständigung der Weg, um neue Projektideen umzusetzen, neu zu überlegen, zu konzipieren. Niemand kann in der Erwachsenenbildung etwas allein machen. Vernetzung für das Programmplanungshandeln ist also nach unseren Befunden Angleichungshandeln und sukzessives Handeln im Feld. Auf diesem Wege findet die Entgrenzung zwischen den Kompetenzanforderungen bei unterschiedlichen Trägern statt. Für die pädagogischen Prozesse ist durch den Anspruch an Vernetzung deshalb eine gemeinsam geteilte Begrifflichkeit unerlässlich. Sie ist der Einstieg in die Professionalität in trägerübergreifenden Kontexten.“

Im letzten Abschnitt des Textes „Vorgetragene Thesen im Laufe des Kolloquiums“ erfolgen nach den systematischen Einordnungen Thesen aus dem Kolloquium (u. a. von Tietgens, Harney und Schiersmann zur betriebswirtschaftlichen Ausrichtung, Schäffer zu Institutionalisierungsprozessen, Nolda zu Paradoxa von Programmanalysen, Schrader zu Angeboten durch Lehrende und einer Veralltäglichung der Angebote, Gieseke zur Abgrenzung von Programmplanungshandeln und Bildungsmanagement, Arnold hierzu zur betrieblichen Bildung, Faulstich zu marktorientiertem Bildungsmanagement, Meisel zu Unterschieden in den Aufgaben). Es zeigen sich darüber hinaus Anschlussfragen zu anthropologischen Diskursen, Lernorten und Verwendungszusammenhängen. Die Beiträge dieses Kolloquiums wurden dann 2003 ausgearbeitet, weiterentwickelt und im Band „Institutionelle Innensichten“ veröffentlicht (ergänzt um Beiträge, Gieseke 2003).

4 Fazit

Der Text ist eine spannende Zeitaufnahme aus den 2000er-Jahren und Schnittstelle von bestehenden Diskursen und in ihm angelegt sind die weiteren Ausarbeiten, u. a. zum kooperativen Bildungsmanagement.

Die aufgeworfenen Fragen im Text bleiben für Gegenwart und Zukunft der Erwachsenenbildung relevant: zu Angebot(sentwicklung) und Programm(planung), zu

Kundenorientierung, Zielgruppen- und Teilnehmendenorientierung, zu Wissenschaft und Praxis, zu Programmplanung und Bildungsmanagement und zu Aus- und Fortbildung und damit Professionsentwicklung in diesen Bereichen.

Literatur

- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von & Stimm, M. (2022). *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19878>
- Fleige, M. & Hippel, A. von (Hrsg.) (2022). Editorial. Themenheft: Programm- und Programmplanungsforschung. Methoden und Ergebnisse. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2). <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00231-9>.
- Fleige, M. & Robak, S. (2020). Dynamik der (Evangelischen) Erwachsenenbildung durch Handlungsspielräume der Programmplanung und offenem Gestaltungsrahmen des Bildungsmanagements. In *Forum Erwachsenenbildung*, (53) 3, 36–39.
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000a). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Bitter (EB-Buch; 20).
- Gieseke, W. (2000b). Programmplanung und Bildungsmanagement. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 50 (3), 242–252.
- Gieseke, W. (2002). Selbstreflexion zwischen Wissen und Erfahrung. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 52 (2), 115–124.
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2003). *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart, 165–173.
- Haberzeth E. & Dernbach-Stolz, S. (2022). Programmplanung in der Weiterbildung unter dem Einfluss der Corona-Pandemie: Befunde einer empirischen Studie. Themenheft: Programm- und Programmplanungsforschung. Methoden und Ergebnisse. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2). <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00217-7>.
- Hellriegel, J. (2022). *Bildungsauftrag Medienkompetenz. Programmplanung an Volkshochschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763971770>.
- Heuer, U. & Robak, S. (2000). Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung* (115–209). Bitter.
- Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9 (1), Art. 37, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333>.
- Kulmus, C. (2022). Seniorenbildung in der Pandemie: Programmplanung zwischen Digitalisierung und Begegnung, zwischen Lähmung und Innovation. In *ZfW* (45), 369–389.

- Mania, E., Ernst, S. J. & Wagner, F. (2022). Teilnehmendengewinnung in der Weiterbildung und spezifische Ansprachestrategien in der Alphabetisierung und Grundbildung – ein systematisches Literaturreview. In *ZfW* (45), 171–190. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00206-w>.
- Robak, S. & Käpplinger, B. (2015). Zum Trialog von Wissenschaft, Praxis und Politik. Eine essayistische Annäherung 60 Jahre nach der Hildesheim-Studie. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65 (1), 46–55. <https://doi.org/10.3278/HBV1501W046>.
- Robak, S. (2015). Weiterbildungsmanagement. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (124–132). W. Kohlhammer.

Autorin

Aiga von Hippel, Prof. Dr., Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Institut für Erziehungswissenschaften, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Humboldt-Universität zu Berlin

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th of October 2024.



Ein rigides Integrationskursregiment für das Einwanderungsland Deutschland

Kommentar zu einer Bestandsaufnahme aus dem Jahre 2008

MICHAEL WEISS

Zusammenfassung

Drei Jahre nach Einführung der Integrationskurse im Jahre 2005 verfassten Inga Börjesson und Heike Baake eine Bestandsaufnahme der neuen Kurse. Sie kritisieren darin deren zeitliche Limitierung, die Teilnahmeverpflichtung und die unzureichende finanzielle Ausstattung und zeigen auf, wie erwachsenenpädagogische Ansprüche mit migrationspolitischen Bedingungen kollidieren. Der folgende Artikel kommentiert diese Bestandsaufnahme aus der Perspektive des Jahres 2024 und stellt fest, dass die finanzielle Ausstattung der Integrationskurse in der Zwischenzeit zwar erheblich ausgeweitet wurde, das rigide Integrationskurssystem jedoch nach wie vor Bestand hat – mit einschneidenden Folgen für Teilnehmende, Kursträger und Lehrkräfte. Ob darüber hinaus ein solch rigides Integrationskursregiment zu den Anforderungen des Einwanderungslandes Deutschland passt, wird bezweifelt.

Stichwörter: Integrationskurse; Zuwanderungsgesetz; Deutschlernen; Teilnahmepflicht; Erwachsenenbildung

Abstract

Inga Börjesson and Heike Baake wrote a review of the introduction of integration courses, three years after the introduction of the new courses in 2005. In it, they criticise the time limits, compulsory attendance and inadequate funding and show how adult education requirements collide with migration policy conditions. The following article comments on this stocktaking from the perspective of 2024 and notes that although the financial resources for integration courses have been significantly expanded in the meantime, the rigid integration course system is still in place – with drastic consequences for participants, course organisers and teachers. Furthermore,

there are doubts as to whether such a rigid integration course regime is in line with the requirements of Germany as an immigration country.

Keywords: Integration courses; Immigration law; German language learning; Mandatory participation; Adult education

1 Einleitung

Wir schreiben das Jahr 2008: Seit drei Jahren hat Deutschland ein „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern“, kurz: „Zuwanderungsgesetz“, das das Erlernen der deutschen Sprache für eingewanderte Menschen unter strenge staatliche Aufsicht stellt und den Lernerfolg dergestalt mit dem Aufenthaltsrecht verknüpft, dass der Nachweis von Deutschkenntnissen auf B1-Niveau quasi zum Entreebillet in die deutsche Gesellschaft wird. Die vom Bund geförderten Deutschkurse ressortierten fortan nicht mehr länger beim Bundesarbeitsministerium, sondern wechselten zum Bundesinnenministerium (Drucksache 15/504, S. 5). Dort firmieren sie unter dem normativen Begriff „Integrationskurs“, für den unter dem Vorzeichen der Standardisierung bis ins kleinste Detail das Wie, Was und Wann des Unterrichtens festgelegt wurde. „Der Integrationskurs“, so die Formel, „basiert auf der Philosophie des Förderns und Forderns“ (Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz 2006). Seither ist das Deutschlernen nicht nur ein pädagogisches Unterfangen zwischen Lernenden, Kursträgern und Lehrkräften, sondern unauflöslich verbunden mit innen- und migrationspolitischen Fragen. Das hatte weitreichende Folgen für die Praxis des Lernens, denn die Lehrkräfte und Kursträger mussten die Umsetzung der ordnungspolitischen und pädagogischen Direktiven des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, kurz: BAMF, gewährleisten. Die Jahr für Jahr stärker ausgeklügelte Überwachung und Dokumentation jedweder Devianz bei den Kursteilnahmen und die sofortige Meldung selbiger an Dritte (Jobcenter, Ausländerbehörde, BAMF) wird seithe als „Verwaltungsaufwand“ geframt, als sei die Bewältigung der Menge von Aufsichts- und Kontrolldaten das eigentliche Problem.

2 Der Artikel und die Personen

In dieser Anfangsphase der neuen, inzwischen allen bestens bekannten Integrationskurse thematisierten Inga Börjesson, damals wissenschaftliche Projektmitarbeiterin des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität Berlin und heutige Geschäftsführerin des Bildungswerks Berlin der Heinrich-Böll-Stiftung, und Heike Baake, damals Dozentin für Deutsch als Zweitsprache und heute wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin, unter dem Titel „Volle Kurse, voller Stundenplan, voller Erfolg? Kritische Anmerkungen aus der Praxis der Integra-

tionskurse“ (Hessische Blätter 1/2008) sehr hellsichtig „wie im Alltag der Integrationskurse erwachsenenpädagogische Ansprüche mit migrationspolitischen Bedingungen kollidieren“ und „Organisation, Finanzierung und ordnungspolitische Vorgaben des BAMF ... die Realisierung neuer Lehr-Lernformen, Lernerorientierung sowie Lernerautonomie“ erschweren (S. 62). Gleichzeitig begrüßten die beiden Autorinnen die „Einführung der Integrationskurse ... in einem Land, das sich jahrzehntelang schwer damit getan hat, Einwanderung als gesellschaftliche Tatsache anzuerkennen“ (S. 62).

3 Die Kommentierung

Im Folgenden versuche ich, die Argumentationslinie der beiden Autorinnen nachzuzeichnen und dabei einerseits zu schauen, ob ihre kritischen Anmerkungen noch heute Gültigkeit haben bzw. ob 16 Jahre später gänzlich andere kritische Fragen gestellt werden müssten.

Baake & Börjesson fragen, „welche Folgen sich aus den Problemfeldern Zeitlimitierung, Teilnahmeverpflichtung sowie finanzielle Ausstattung für die Praxis der Kursträger, DozentInnen und TeilnehmerInnen ergeben“ (S. 63) und stellen damit drei Handlungsfelder den drei zentralen Akteuren gegenüber, die unmittelbar an der Kursdurchführung beteiligt sind. Folgen wir diesem methodischen Vorgehen:

3.1 Zeitlimitierung

Das vorgegebene Stundenkontingent der Integrationskurse sei in Anbetracht „der unterschiedlichen lernbiografischen Hintergründe der TeilnehmerInnen (...) zumeist unzureichend“ (S. 63). „Für dieselben Lernprozesse müssen individuell unterschiedliche Zeitrahmen kalkuliert werden. Die Grobunterteilung in ‚Normallerner‘ vs. Analphabeten bzw. Langsamlerner wird dem nicht gerecht.“ (S. 63) Sie verweisen darauf, dass es Zeit brauche, „um lernerorientiert Themen und Sprechanlässe in die Unterrichtsaktivitäten einzubringen, um neue Lehr-Lernformen anzuwenden, die dem aktuellen Stand der Lernpädagogik entsprächen, wie etwa Projektarbeit oder Lernberatung“ (S. 63). Aber auch für Methoden, in denen die Lernerautonomie gefördert wird, bedürfe es Zeit, die in den „Integrationskursen nicht gegeben ist“ (S. 63). Die Autorinnen, noch erkennbar geprägt durch die Bedingungen des Kursförderersystems des Sprachverbands (bis 2003), das nicht wirklich eine personenbezogene Höchststundenzahl kannte, machen plausibel, dass die begrenzten Stundenkontingente den Lernenden nicht gerecht werden. Allerdings bleiben die Autorinnen einen Gegenvorschlag schuldig, der innerhalb des Integrationskurssystems oder auch außerhalb Abhilfe schaffen könnte, und diskutieren nicht die Frage, ob z. B. eine Erhöhung der Stundenkontingente, eine Absenkung des Abschlussziels (A2 statt B1) oder die Inkludierung von Praktika die gewünschten personellen und zeitlichen Ressourcen eröffnen würden.

Im Nachgang ist festzuhalten, dass seit 2008 die Stundenkontingente für einzelne Zielgruppen deutlich erhöht wurden, weiterführende Berufssprachkurse (2016) sowie Erstorientierungskurse für Geflüchtete (2017) eingerichtet wurden.

3.2 Teilnahmeverpflichtung

Vehement sprechen sich die Autorinnen vor allem gegen eine Zwangsteilnahme an den Kursen aus, weil der Zwang lernpädagogisch die fürs Lernen zwingend notwendige Motivation verunmögliche: Ohne Motivation kein Vertrauen, ohne Vertrauen keine Lernatmosphäre, ohne Lernatmosphäre kein Erfolg, so ihre Argumentationskette. Als Beweis berichten sie von Alltagserfahrungen in den Integrationskursen, bei denen sich Teilnehmende „*weigern, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen bzw. es in erheblichem Maße stören oder hemmen*“. Diese Szenarien erinnerten sie eher an Berichte aus Schulen und „*das hat mit Erwachsenenpädagogik nichts zu tun*“ (S. 64). Ob diese Beobachtung damals oder heute noch eine gewisse Allgemeingültigkeit beanspruchen konnte oder kann, vermag ich nicht zu sagen. In der Volkshochschule Berlin Mitte wurden solche Proteste oder Weigerungen in den letzten zwanzig Jahren nicht wahrgenommen, aber es gab in den politischen Debatten – z. B. äußerst heftig 2010 – immer wieder die Schimäre der sog. „Integrationsverweigerer“, denen nur mit Teilnahmepflicht beizukommen sei, denn „*Integrationsverweigerung*“, so die Bundesregierung 2010, sei „*gekennzeichnet durch die Tendenz zur selbst gewählten Abschottung, die Nichtteilnahme am gesellschaftlichen Leben und an den angebotenen Deutschkursen sowie die Ablehnung des deutschen Staates*“ (Drucksache 17/2963). Eine nicht ordnungsgemäße Teilnahme am Integrationskurs wurde in die Nähe von Delinquenz gerückt und als Ablehnung des Staates gelesen.

Die Autorinnen sprechen sich zwar gegen die Teilnahmepflicht aus, mit ihren Schilderungen aus dem Kursalltag leisten sie jedoch unfreiwillig einem Argument Vorschub, bei dem grundsätzlich die Teilnahmepflicht als ein probates Mittel gegen sog. „*Integrationsverweigerung*“ fungiert. Die Teilnahmepflicht spielte und spielt im integrationspolitischen Diskurs eine zentrale Rolle, denn sie begründet sich durch die Unterstellung einer Lernverweigerung. Im Zivilrecht ist derjenige verpflichtet, gegen den sich ein Schuldverhältnis richtet. Die Schuld klebt dann an allen, die Deutschkurse besuchen, da es ja „*irgendwie*“ auch ihre gesellschaftliche Pflicht sei (vgl. Palicha & Weiß 2020). Die Diskussionen um die vielen Menschen, die angeblich nicht Deutsch lernen wollen, muteten allerdings schon 2008 angesichts voller Kurse und z. T. monatelanger Wartezeiten auf einen freien Kursplatz absurd an.

Auch die Folgen der Teilnahmeverpflichtungen für die Kursleitenden werden von den beiden Autorinnen als nachteilig empfunden, da „*die Einbindung der DozentInnen in aufenthaltsrechtliche Kontrollfunktionen – z. B. das Kontrollieren der Pässe bei der Anmeldung, Meldepflicht bei Abwesenheit der TeilnehmerInnen – ... letztendlich eine vertrauensstiftende Atmosphäre*“ verhindere (S. 65). Was 2008 noch nicht in den Blick genommen werden konnte, aber 16 Jahre später kritisch nachgefragt werden sollte, wäre die Frage, was die jahrelange Einbindung von Lehrkräften in aufenthaltsrechtliche Kontrollfunktionen mit ihnen selbst gemacht hat. Bleiben sie unbehelligt davon, dass sie tagein, tagaus abweichendes Verhalten von Teilnehmenden dokumentieren und in einem Umfang melden müssen, wie dies selbst bei unmündigen Kindern in der Schule nicht der Fall ist?

Die Autorinnen nehmen schließlich auch die Folgen für die Träger von Integrationskursen in den Blick und konzedieren, dass „*Zwang allen erwachsenenpädagogischen Grundprinzipien*“ (S. 64) widerspreche. Aber wenn der Zwang als ein Widerspruch zu den hergebrachten Grundsätzen der Erwachsenenbildung empfunden wird, dann wäre aus heutiger Sicht weitergehend zu fragen, was die Teilnahmeverpflichtung für die Institution, ihre Geschäftsprozesse, ihr Selbstbild bedeuten? Was machen die „*Kontrollfunktionen*“, die beispielsweise ins Anmeldemanagement einer Volkshochschule Einzug halten, mit der Institution und ihren Mitarbeitenden und deren Selbstverständnis?

Der bis heute stark angewachsene Anteil der Integrationskurse am Programmangebot der Volkshochschulen, um bei diesem Kursträgertyp zu bleiben, hat inzwischen die Binnenverhältnisse der Programmberäume deutlich verschoben und neue Selbstbilder und Legitimationen hervorgerufen. Was das alles mit der Institution macht, ist eine Frage, der seither nur vereinzelt nachgegangen wurde (Käpplinger & Reuter 2019).

3.3 Finanzielle Ausstattung

Die Autorinnen stehen 2008 noch ganz unter dem Eindruck der Sprachkursförderung durch den Sprachverband und so warnen sie vor den weitreichenden Folgen für den Gestaltungsspielraum der Kursträger durch die „*Umstellung von Kursfinanzierung auf Personenfinanzierung ... unter der gegebenen finanziellen Ausstattung*“, sodass eine „*wesentlich höhere TeilnehmerInnenzahl erforderlich*“ sei und das habe „*zur Folge, dass die Zusammensetzung der Klassen extrem heterogen ist, da die Kurse auf jeden Fall gefüllt werden müssen, um rentabel zu sein*“ (S. 65).

Das mag 2008 noch eine berechtigte Beobachtung gewesen sein, aber hier scheint mir auch ein wenig „Sprachverbands-Nostalgie“ mitzuschwingen, daher sei daran erinnert, dass es zu Zeiten des Sprachverbands Mindestteilnehmendenzahlen für die Kursfinanzierungen gab, bei denen sich Sprachkursträger zu heterogenen Zusammensetzungen der Kurse genötigt sahen.

Heute, 16 Jahre später, kann festgehalten werden, dass die Sprachkursförderung des Bundes quantitativ in die Höhe geschnellt, die Honorare der Kursleitenden stark gestiegen sind, die Sprachkursförderung auf immer mehr Menschen ausgeweitet und die finanziellen Erstattungen für die Kursträger erhöht wurden.

4 Rückblick und Ausblick

Mit den Integrationskursen, so könnte ein heutiger Rückblick umrissen werden, wurde ein flächendeckendes Angebot an Deutschkursen eingerichtet, das jährlich Hunderttausenden von hier lebenden Menschen ermöglichte und ermöglicht, die deutsche Sprache zu erlernen. Das ist, ohne an dieser Stelle die Frage von Erfolgskriterien erörtern zu können, aus meiner Sicht zweifellos als ein großer Erfolg anzusehen. Ob es allein dafür eines rigiden Integrationskursregiments bedurfte, darf m. E. jedoch mit Fug und Recht bezweifelt werden. Mit dem Slogan „Fördern und Fordern“ wurde

eine überparteiliche Mehrheit für die haushalterische Investition „Integrationskurs“ geschaffen und den gesellschaftlichen Diskursen über Integration und Migration Tribut gezollt. „Der Integrationsdiskurs argumentiert defizitorientiert und ist im Grunde ein Desintegrationsdiskurs“. (Frenzel 2021) Die unterrichtspraktischen Folgen eines solchen repressiven und defizitorientierten Integrationskurssystems haben die beiden Autorinnen in Ansätzen gesehen, deren gesellschaftlichen, politischen und demografischen Folgen für das Einwanderungsland Deutschland waren nicht ihr Thema.

Literatur

- Börjesson, I. & Baake, H. (2008). Volle Kurse, voller Stundenplan, voller Erfolg? Kritische Anmerkungen aus der Praxis der Integrationskurse. In *Hessische Blätter für Volksbildung* 58 (1), 62–66.
- Drucksache 15/504, Deutscher Bundestag, 15. Wahlperiode. *Schriftliche Fragen mit den in der Woche vom 17. Februar 2003 eingegangenen Antworten der Bundesregierung*.
- Drucksache 17/2963, Deutscher Bundestag, 17. Wahlperiode. *Schriftliche Fragen mit den in der Woche vom 13. September 2010 eingegangenen Antworten der Bundesregierung*.
- Frenzel, S. (2021). *Lebenswelten jenseits der Parallelgesellschaft. Postmigrantische Perspektiven auf Integrationskurse in Deutschland und Belgien*. Bielefeld.
- Käpplinger, B. & Reuter, M. (2019). Verschiebung bei Personal- und Programmstrukturen: Exploration der Volkshochschulstatistik und Forschungsdesiderate. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69 (2), 142–150. <https://doi.org/10.3278/HBV1902W142>.
- Palicha, M. & Weiß, M. (2020). Parallele Welten im Universum der Volkshochschulen. Versuch über Tietgens Metapher von der doppelten Suchbewegung. In *Volkshochschulen in Berlin*. Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin. https://www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/wp-content/uploads/2020/06/00a_Gesamtausgabe_2020_1.pdf.
- Ramboll-Management (2006). *Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz – Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse*. Berlin.

Autor

Michael Weiß, ehemaliger Direktor der Volkshochschule Berlin-Mitte und ehemalige Amtsleitung im Amt für Weiterbildung und Kultur Berlin-Mitte

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th of October 2024.



Biographisches Lernen 2011 und heute

Chance zur gesellschaftlichen Selbstverortung in unsicheren Zeiten

HEIDE VON FELDEN

Zusammenfassung

Biographisches Lernen wird als gesellschaftlicher und gesellschaftskritischer Begriff gefasst und in didaktischer Hinsicht als dialogisches Lernen in demokratischen Lernsettings konzipiert. Biographisches Lernen in diesem Sinn kann heute angesichts von Individualisierung und Unsicherheiten eine Chance sein, Orientierung durch die reflexive Vermittlung von biographischen Erfahrungen und gesellschaftlichen Herausforderungen zu erlangen und die eigene gesellschaftliche Selbstverortung zu fördern.

Stichwörter: Biographisches Lernen; Biographizität; Individualisierung; gesellschaftliche Selbstverortung

Abstract

Biographical learning is conceived as a social and socio-critical concept and, in didactic terms, as dialogue-based learning in democratic learning settings. Biographical learning in this sense can be an opportunity today, in the face of individualisation and uncertainty, to gain orientation through the reflective mediation of biographical experiences and social challenges and to promote one's own social self-positioning.

Keywords: Biographical learning; Biographicality; Individualisation; Social self-positioning

1 Der Text und die Person

Bettina Dausien erläutert in ihrem Beitrag „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung“ (Dausien 2011) das Konzept Biographischen Lernens, das im Zuge der Diskurse

über Individualisierung und Lebenslanges Lernen erhöhte Aufmerksamkeit erfahren hat. Allerdings ist ihr wichtig, eine vordergründige Plausibilität zu enttarnen und das Konzept, wie sie es versteht, gegen Inbesitznahmen von mindestens zwei Seiten abzutrennen, zum einen gegen eine rein psychologisierende Biographiearbeit und zum anderen gegen die Auffassung einer Technik zur Selbstoptimierung.

Bettina Dausien ist eine der profiliertesten Biographieforscherinnen der letzten 30 Jahre. Sie hat sich nicht nur theoretisch und praktisch mit der Biographieforschung befasst und dabei das soziologische Konzept Biographie ausdifferenziert und die konkrete Forschungspraxis innovativ vorangetrieben, sondern auch in der Biographiearbeit gearbeitet und dabei ihre theoretischen Kenntnisse in zahlreichen Workshops mit Studierenden und professionell Tätigen praktisch umgesetzt. Sie war bis zu ihrer Pensionierung 2022 Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik der Lebensalter an der Universität Wien. Zu ihren Schwerpunkten gehören Bildung im Lebenslauf, „lifelong learning“, Biographieforschung, sozial- und erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Im Folgenden gebe ich zunächst den Argumentationsgang ihres Textes im Einzelnen wieder und komme dann zu einem Kommentar, der auch die Bedeutung des Beitrages für die aktuelle Gegenwart und die Zukunft beleuchtet.

Nach Gesellschaftsanalysen der Individualisierung seien Patchwork-Identitäten und Bastelbiographien an der Tagesordnung, die die Individuen selbst aktiv herstellen und jeweils gesellschaftlichen Wandlungen flexibel anpassen müssten. Ständiges Umlernen und Neulernen würde gefordert, um die Anforderungen an berufliche und alltägliche Herausforderungen bewältigen zu können. Entsprechend seien Lebenslanges Lernen und die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen für jedes Individuum eine Notwendigkeit, damit sie unter den vielen Möglichkeiten selbstständig entscheiden und ihre Entscheidungen selbst verantworten können.

Angesichts dieser – wie Bettina Dausien formuliert – „mehrdeutigen und schillernden Attraktivität der Idee des biographischen Lernens“ (S. 112) möchte sie diese genauer beleuchten und geht im Folgenden 1) auf die Geschichte des Ansatzes in der Erziehungswissenschaft ein, 2) auf das Verhältnis von Individualisierung und Gesellschaftlichkeit im theoretischen Konzept biographischen Lernens, 3) auf verschiedene Varianten der Berücksichtigung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildungspraxis und schließlich 4) auf Überlegungen zu den Rahmenbedingungen biographischen Lernens zwischen politisch reflektierender Bildungspraxis und Anleitung zur Selbstoptimierung.

Bettina Dausien setzt bei dem 1979 erschienenen Band „Aus Geschichten lernen“ von Theodor Schulze und Dieter Baacke an. Dieser Band machte die Idee, Lernprozesse organisierten sich primär im Sinnzusammenhang der Lebensgeschichte, zum ersten Mal publik. Dieses lebensgeschichtliche Lernen sei der eigentliche Hintergrund des Lernens, so die Autoren, und bringe das curriculare Lernen, das vornehmlich in Schulzusammenhängen stattfinde, erst hervor, ermögliche oder blockiere es. In der Folge davon hätten eine Reihe von Erziehungswissenschaftler*innen Bildung und Lernen als biographischen Prozess konzeptualisiert und die erziehungswissenschaftliche

Biographieforschung entwickelt. In der pädagogischen Praxis der Erwachsenenbildung habe sich gleichzeitig ein Wechsel vom Vermittlungs- zum Aneignungsparadigma ereignet, auch, weil die Teilnehmer*innen- und Lebensweltorientierung sowie konstruktivistische Didaktiken es nahelegten, Erwachsene als Konstrukteur*innen ihres eigenen Lernprozesses zu sehen. So hätten sich zunehmend dialogische und demokratische didaktische Stile entwickelt.

Das Verhältnis von Individualisierung und Gesellschaftlichkeit im theoretischen Konzept biographischen Lernens habe vor allem Peter Alheit vertreten, wie an dem von ihm entwickelten Begriff Biographizität verdeutlicht werden könne. „Biographizität bedeutet, dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer neu auslegen können und dass wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und ‚gestaltbar‘ erfahren“ (Alheit 2003, S. 16). Entgegen psychologisierenden Ansätzen der „Biographiearbeit“ und einer darin vermuteten (illegitimen) Nähe zur Therapie betone Alheit, dass Individuen als soziale Individuen zu denken seien. Das bedeute, dass sie ihre Erfahrungen in und in Auseinandersetzung mit sozialen Kontexten machen, beeinflusst durch gesellschaftliche, institutionelle und lebensweltliche Strukturen sowie Deutungsangebote und Diskurse.

„In Biographien sind deshalb Besonderes und Allgemeines, Individualität und Gesellschaftlichkeit *strukturell miteinander verbunden*“ (Dausien 2011, S. 114, Hervorhebungen im Original). Allerdings – so Dausien – würde in pädagogischen Settings häufig die individuelle Seite betont. Vor allem kognitionspsychologische Modelle selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernens legten die Vorstellung eines hochgradig individualisierten Lernens nahe, das sich darüber hinaus selbst regulieren und optimieren könne. Biographisches Lernen gelte in diesen Ansätzen als Technik oder Kompetenz, das dazu diene, ein rationales „Selbstmanagement“ des Individuums zu ermöglichen oder zu verbessern. Diese Vorstellungen von Selbstregulierung und Selbstmanagement unterstellen ein „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007), das im Sinne des Neoliberalismus alle Bereiche des Lebens nach ökonomischen Kalkülen wie Kosten, Nutzen und Effektivität ordne und organisiere. Auch Kompetenzfeststellungsverfahren wie der ProfilPASS oder Trainingsprogramme zur Verbesserung der eigenen Lebensführung seien häufig als Techniken konzipiert. Dagegen formuliert Bettina Dausien in ihrem Beitrag die These, dass „Biographizität keine Technik bezeichnet, sondern ein – komplexes und widersprüchliches – Potenzial zur gesellschaftlichen Reflexion individueller Erfahrung und zur individuell-biographischen Konstruktion gesellschaftlicher Erfahrung“ (Dausien 2011, S. 115).

Subjekte würden über das Potenzial der Biographizität verfügen, weil es als Bedingung für Lernen und Bildungsprozesse vorausgesetzt werden könne. Aber ihre Entfaltung und Wirksamkeit benötige unterstützende gesellschaftliche und kommunikative Räume. Dazu sei eine kritische Reflexion der Bedingungen notwendig, unter denen biographisches Lernen im Rahmen professionell gestalteter Bildungsräume möglich werde.

Im Folgenden beschreibt Bettina Dausien Varianten der Berücksichtigung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildungspraxis und unterscheidet Biographie als

Hintergrund, als Lernfeld und als Gegenstand. Betrachte man Biographie als *Hintergrund* in jeder Bildungssituation, so gehe man davon aus, dass jegliche Lern- und Bildungsprozesse in eine Lebensgeschichte eingebettet seien und von dieser maßgeblich mitstrukturiert würden.

„Die virtuelle Gesamtheit des selbst erworbenen und vermittelten Erfahrungswissens stellt ein Lernpotenzial dar, strukturiert das ‚Wie‘ der Aneignung und bildet die Grenzen dessen, was überhaupt gelernt werden kann“ (ebd., S. 116). Lernen in diesem Sinn zu konzeptualisieren, erfordere die Haltung, Lernende als Expert*innen ihres eigenen Lebens und als Partner*innen in einem dialogisch gestalteten und demokratischen Lernsetting anzusehen. Man könne aber auch – an didaktisch geeigneter Stelle – ein curricular vorgegebenes Thema explizit im Horizont der Lebensgeschichte der Lernenden verorten, es damit zu ihrem eigenen Thema machen und damit biografisches Lernen als *Lernfeld* behandeln. Das bedeute ebenso eine radikale Abkehr von hierarchischen Lehr-/Lernsettings. Darüber hinaus könnten Biografien zum *Lerngegenstand* gemacht werden, beispielsweise, wenn Krisen oder Statuspassagen verarbeitet und Handlungsperspektiven eröffnet werden sollen. „Die Ziele solcher Angebote können allgemein beschrieben werden als Reflexion und Vergewisserung von Identität und Zugehörigkeit, als Re-Konstruktion von ‚biographischem Sinn‘ über Kontinuitäten und Brüche hinweg“ (ebd., S. 119).

Ein wichtiges Feld für die Arbeit mit Biografien sei die historisch-politische Bildungsarbeit mit ihrem Zusammenhang zwischen Lebensgeschichte und Zeitgeschichte. Hier gehe es darum, die Spannung zwischen den partikularen Sichtweisen der Teilnehmenden und dem wissenschaftlichen Wissen über historische Abläufe und Zusammenhänge produktiv zu gestalten, ohne Widersprüche zu verdecken. Neben der Selbstreflexion wäre über die Auseinandersetzung mit Biografien anderer, z. B. die von Zeitzeug*innen, auch die Möglichkeit für ein Einüben in gesellschaftliches Verstehen gegeben.

Schließlich fasst Bettina Dausien ihre Überlegungen dahingehend zusammen, dass es bei biografischem Lernen nicht um eine „Optimierung“ individueller biografischer Kompetenzen gehe, sondern in erster Linie um eine Form sozialen Lernens, die eine Vermittlung zwischen einerseits individuell-biografischen Erfahrungen und Perspektiven und andererseits gesellschaftlichem Wissen und Handlungsperspektiven herstelle. Und sie mahnt an, „dass biographische Arbeit in der Erwachsenenbildung sich nicht damit begnügen darf, ja sogar an die Grenzen einer demokratisch verantwortbaren Bildungspraxis gerät, wenn sie die gesellschaftlichen Individualisierungsdiskurse bloß nachvollzieht und sich in den Dienst einer Politik stellt, die den Individuen die Hauptverantwortung für die Lösung von Problemen aufbürdet, die gesellschaftlich ‚gemacht‘ sind“ (ebd., S. 121).

So würden Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsprobleme, die im kapitalistischen Wirtschaftsprozess generiert werden, im Diskurs des Lebenslangen Lernens zu Qualifikations- und Kompetenzproblemen umdefiniert, die vorgeblich durch die Anstrengung individueller Lernender gelöst werden können und – wie Daniela Rothe es in ihrer Arbeit eindrucksvoll zeigt – dies auch politisch im Sinne der Gouvernementalität

„sollen“ (vgl. Rothe 2011). Eine sich politisch verstehende biografische Bildungsarbeit sollte stattdessen eine solche Bildungspolitik kritisch rekonstruieren und die biografischen Erfahrungen der Individuen mit den Grenzen solcher Bildungsprogramme aufgreifen und reflektieren. Die dafür notwendige hohe Qualifikation der Professionellen verlange fachlich fundiertes Wissen über biografisches Lernen und über Biografie als gesellschaftlichen Begriff sowie die Bereitschaft, sich auf offene Lernprozesse einzulassen und die eigene Rolle zugunsten eines demokratischen Miteinanderlernens zu verändern. Darüber hinaus seien institutionelle Reflexionsräume in der professionellen Bildungspraxis nötig und eine Forschung, die biografieorientierte Praxis nicht nur evaluiere, sondern auch unter Einbezug des gesellschaftlichen Kontextes kritisch analysiere.

2 Kommentar und Ausblick

Bettina Dausien legt Wert darauf, Biografie und biografisches Lernen als gesellschaftliche und gesellschaftskritische Begriffe zu verstehen. Nur so sei es möglich, bildungspolitische Appelle etwa des Neoliberalismus zu durchschauen und sich nicht zu eigen zu machen (vgl. auch von Felden 2020). Darüber hinaus erfasst sie biografisches Lernen als dialogisches Lernen in demokratischen Lernsettings. Ein Miteinanderlernen in dialogischer Kommunikation und in demokratischen Lernsettings muss notwendig entstehen, wenn biografisches Lernen in seinen Potenzialen ausgeschöpft wird.

Welche Bedeutung kann biografischem Lernen im Sinne Dausiens in unserer Gegenwart 2024 und in der Zukunft zukommen? Aktuell ist die bundesrepublikanische Gesellschaft als Teil westlicher Werteorientierung spätmoderner Ausprägung u. a. mit Bedrohungen auf verschiedenen Ebenen konfrontiert: Die Klimakrise ist im Alltag fassbar, der Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine und die Lage in Nahost bedeuten Kriegsgefahr und Aufrüstung, die Idee der Demokratie ist von innen durch das Erstarken rechter, demokratifeindlicher Parteien und die Ausbreitung von Populismus und von außen durch globale Machtverschiebungen zugunsten von Autokratien auf Kosten demokratischer Werte bedroht. „84 Prozent der Deutschen blicken 2022 pessimistisch in die Zukunft“ (Reckwitz 2024, S. 9).

Aktuelle soziologische Gesellschaftsanalysen der Spätmoderne sprechen von der „Gesellschaft der Singularitäten“ (Reckwitz 2017), die bisherige Ordnungen, Normen und Zugehörigkeiten zugunsten von zunehmender Differenzierung und Singularisierung auflöse und von „Verlust“ (Reckwitz 2024), der sich insbesondere als Verlust von Fortschritt und bisherigen Gewissheiten äußere (vgl. ebd. S. 334ff.). Die Menschen seien mit beschleunigten Veränderungen und Erosionen sozialstruktureller Bindungen und Sicherheiten und der Verlagerung von Lebensrisiken auf das Individuum und Erwartungen an seine Besonderheit konfrontiert und gefordert, mit verletzenden Verlusten umzugehen.

Angesichts dieser Analysen kommt biografischem Lernen gerade heute verstärkte Bedeutung zu. Wenn Neuerungen und Umbrüche an die Stelle von Gewissheiten und Gewohnheiten treten und die Individuen mit ihren Unsicherheiten und Ängsten zu-

nehmend auf sich selbst zurückgeworfen sind, kann biografisches Lernen als soziales und demokratisches Lernen ein wichtiges Mittel sein, Orientierung zu erlangen durch die reflexive Vermittlung von biografischen Erfahrungen und gesellschaftlichen Herausforderungen.

Es existiert eine breite Palette an Angeboten zum biografischen Lernen, sei es in der Fortbildung von Lehrenden, in der kulturellen, literarischen, politischen oder religiösen Weiterbildung, in der Gerontologie, im Generationenlernen oder im Bereich autobiografischen Schreibens. Viele Menschen nutzen diese Angebote bereits, um sich in der veränderten und sich weiter verändernden Welt besser verorten zu können. Biografisches Lernen kann insofern mehr denn je eine Chance sein, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge zu erkennen, Demokratie zu erfahren und die eigene Selbstverortung in dieser Gesellschaft zu fördern.

Literatur

- Alheit, P. (2003). „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Ein Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In *QUEM-Report*, 78, 7–22.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst – Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/Main.
- Dausien, B. (2011). „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In *Hessische Blätter*, 61 (2), 110–125. <https://doi.org/10.3278/HBV1102W110>.
- Felden, H. von (2020). *Identifikation, Anpassung, Widerstand – Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24195-7>.
- Reckwitz, A. (2017). *Gesellschaft der Singularitäten*. Berlin. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21050-2_2.
- Reckwitz, A. (2024). *Verlust*. Berlin.
- Rothe, D. (2011). *Lebenslanges Lernen als Programm – Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt/Main.

Autorin

Heide von Felden, Univ.-Prof. Dr. (i. R.), Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th of October 2024.



Reflexion der LQW-Testierungen an hessischen Volkshochschulen in den 2000er-Jahren

Eine rückblickende Betrachtung acht Jahre später

LYDIA NISTAL

Zusammenfassung

Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung sind heute in der Weiterbildungslandschaft etabliert, scheinbar selbstverständlich werden sie vorausgesetzt, eingefordert oder proaktiv angestrebt. In ihren Anfängen hat diese Etablierung über Jahre Neu- und Umdenken, Strukturveränderungen sowie die Reflexion hergebrachter Arbeitsweisen mit sich gebracht. Die Wege der LQW-Testierung hessischer Volkshochschulen ab den frühen 2000er-Jahren wurden 2016 von Christiane Ehses in ihren verschiedenen Phasen, Erfolgen und Herausforderungen anschaulich geschildert sowie unter Hinzunahme bildungspolitischer und professionstheoretischer Aspekte eingeordnet. Der vorliegende Beitrag kommentiert Ehses' Artikel und zeigt auf, welche Veränderungen acht Jahre später sichtbar geworden sind.

Stichwörter: LQW; Qualitätsmanagement; Testierung; Volkshochschule; Weiterbildung

Abstract

Today, quality management and quality development are established in the continuing education landscape, seemingly taken for granted, demanded or proactively strived for. In its beginnings, this establishment involved years of rethinking, structural changes and reflection on traditional working methods. In 2016, Christiane Ehses vividly described the various phases, successes and challenges of the LQW testing of adult education centres in Hesse from the early 2000 s onwards and categorised them in terms of educational policy and professional theory. This article comments on Ehses' article and shows which changes have become visible eight years later.

Keywords: LQW; Quality management; certification; Adult education centre; Continuing education

1 Einleitung

Als Person, die in den 1990er-Jahren geboren und einen Gutteil der 2010er-Jahre mit dem Studium der Erziehungswissenschaften und Erwachsenenbildung verbracht hat, gehörte eine zumindest grundlegende Beschäftigung mit dem Qualitätsbegriff und seiner wissenschaftlichen Erforschung selbstverständlich dazu – gleichzeitig ist es mitunter schwierig, als noch relativ junger und unbeteiligter Zaungast die Implikationen dieser begrifflichen (Neu-)Einführung für öffentlich geförderte Erwachsenenbildungsorganisationen ermessen zu können. Einen anschaulichen Zugang über konkrete Erarbeitungsprozesse von Qualitätsentwicklung in proaktiver und mitunter herausfordernder Zusammenarbeit schildert der Artikel von Christiane Ehses. Die Autorin war nach ihrer Promotion (1997) an der Entwicklung von LQW durch die ArtSet GmbH beteiligt sowie in der Leitung tätig. Als externe Beraterin von ArtSet hat sie Workshops und Testierungsprozesse der hessischen Volkshochschulen begleitet. 2009 wechselte Christiane Ehses in den Hessischen Volkshochschulverband (hvv) und war dort erst als Referatsleitung für Bildungsberatung tätig und ist seit 2013 stellvertretende Verbandsdirektorin und pädagogische Leiterin. Der Artikel spiegelt somit auch Christiane Ehses' langjährige Beteiligung sowie ihre Arbeit an und mit LQW wider.

2 Der Artikel in den Hessischen Blättern 2016

Zu Beginn erfolgt eine zeitliche und diskursive Einordnung (vgl. Ehses 2016, S. 150–151). Die Einführung des Qualitätsbegriffs wird unter Vorzeichen des bildungspolitischen Paradigmenwechsels (Ressourcenverknappung und geänderte Förderpraktiken) allgemein in die 1990er-Jahre datiert. Öffentlich geförderte Bildungseinrichtungen sollen unter betriebsförmigen Managementpraktiken effizient und kostensparend handeln. Gleichzeitig sollen sie als pädagogisch handelnde Akteure die Professionalisierung in der Weiterbildung vorantreiben. Hier weist Ehses den Anteil von Organisationen an Qualitätsprozessen als neuen Aspekt aus; vorangegangene pädagogische Qualitätsdiskurse hatten primär die Professionalisierung, also Ausbildung und individuelle Kompetenzen der Lehrenden, fokussiert (vgl. S. 151). Als spezifisch für die Weiterbildung entwickeltes, bundesweites (Deutschland und Österreich) Testierungsmodell wird nachfolgend LQW beschrieben (vgl. S. 151–153).

Die Fokussierung auf die Lernenden bildet den zentralen Aspekt des Konzepts.¹ Organisationale Qualität soll aus dem Lernprozess heraus begründet sein; pädagogische, organisationale und betriebswirtschaftliche Elemente sollen durch diese Orientierung integriert werden.

Konkret liegen elf ausgewiesene Pflicht-Qualitätsbereiche vor, an deren definierten Anforderungen Organisationen ihre Begründungsaufforderungen erarbeiten soll-

¹ Für tiefergehendes Interesse an LQW kann das Handbuch unter der Herausgeberschaft von Rainer Zech (2006) empfohlen werden.

ten (vgl. S. 152), sicherlich unter der Voraussetzung, dass Organisationen generell keinen direkten Zugriff auf Lernende haben, sondern Lernprozesse lediglich mittelbar beeinflusst und über Kontexte gesteuert werden können (vgl. S. 151). Begleitet und gestützt werden diese Prozesse durch Selbst- und externe Fremdevaluationen. Die Gutachter:innen waren in diesem Sinne auch direkt für diese organisationalen Reflexionsprozesse unterstützend tätig, die externe Evaluation stellt eine Vergleichbarkeit der Einrichtungen untereinander her und dient als Güteausweis (vgl. ebd.). Ergänzende Infodienste, die Hotline sowie eine Mailingliste von LQW waren ebenfalls eingerichtet – letztere diente auch dem Aufbau und Erhalt eines Expert:innennetzwerks (vgl. S. 154). Bundesweite Workshops der Testierungsstelle, Arbeitshilfen und Qualitätswerkzeuge sowie ein Lehrgang für Führungskräfte sollten die Vernetzung über die Bundesländer hinaus verstärken.

Auch in dieser gerafften Darstellung wird der – bewusst gesetzte – hohe reflexive und beiderseitige Begründungsanspruch deutlich, Ehses spricht von einer „Reflexionszumutung“ (S. 152), der sich die Mitglieder des Marketingverbunds hessischer vhs 2002 aussetzten (vgl. S. 153). Durch die Verbundentscheidung entstand ein weitgehend einheitlicher Zeitkorridor zum Durchlaufen des Entwicklungs- und Testierungsverfahrens und ähnliche Zeiträume der Ersttestierung; 2005 schlossen alle beteiligten vhs sowie die Geschäftsstelle des hessischen vhs-Verbands den Prozess mit dem Testat ab. Diese erste Testierungsphase wird als sehr erfolgreich und gewinnbringend – auch im Sinne einer Profilierung eigener Leistungen und des Selbstverständnisses – geschildert: als Bestätigung dieses Erfolgsprozesses wird die Beteiligung nahezu aller vhs an einem erneuten Testierungsprozess nach vier Jahren gesehen (vgl. S. 155).

Nach der zweiten Testierungsphase (2009 und 2010) beschreibt die Autorin ein verändertes Bild: Unmutsäußerungen, Ermüdung über aufwendige wiederkehrende Reflexions- und Begründungszyklen und Anfragen bzgl. ressourcenschonender und zielgerichteter Anpassung auf ausgewiesene Bereiche in den jeweiligen Organisationen. Bemühungen um eine konstruktive Bearbeitung werden aufgezeigt: Arbeitstreffen, Vorgespräche, (kritischer) Austausch und ein Workshop der beteiligten vhs mit dem ArtSet-GmbH-Geschäftsführer Rainer Zech. Hier zeigte sich ein grundlegendes Spannungsfeld von LQW: Ein weitgehend vergleichbarer Standard zur Begutachtung durch gleiche inhaltliche Anforderungen gegenüber dem gewachsenen Bedürfnis nach einrichtungs- und fallbezogener Beratung zu Entwicklungsprozessen. Letztlich entschieden sich einige vhs gegen eine erneute Teilnahme an der Testierung (vgl. S. 155 f.).

Ehses zeigt auf, dass in anderen Landesverbänden ähnliche Spannungsfelder vorliegen. Die Neuausrichtung des LQW-Verfahrens 2014 zeigt laut Ehses eine Bearbeitung dieses Spannungsfelds auf. Sie konstatiert aber auch eine gestiegene Begründungslast auf beiden Seiten und führt unter Nennung von Beispielen aus:

„Der geforderte, an manchen Stellen schon nahezu ‚theologisch‘ anmutende Begründungsaufwand (...) entspricht nicht allerorts der tatsächlichen Organisationspraxis und löst m. E. (sic!) auch nicht den von den Erfindern gewünschten Nutzen ein.“ (S. 156)

Auch in Rekursion auf Studienergebnisse von Hartz (2011) zur Wirkung von LQW verweist die Autorin auf Herausforderungen: Die strukturelle Verfasstheit der vhs bedinge „(...) die organisational lose Kopplung zu den Kursleitenden“ (S. 156). Aus arbeitsrechtlichen Gründen können Kursleitende nicht direkt (etwa über Fortbildungspflichtungen) in organisationale Qualitätsentwicklungsprozesse eingebunden werden, sie bilden ein organisatorisches „Außen“ (ebd.). Diese strukturelle Besonderheit wird in LQW zwar berücksichtigt, die Sicherung pädagogischer Qualität bleibt als Herausforderung bestehen, was die Autorin mit sinkenden Fortbildungszahlen veranschaulicht.

Ein weiteres Problem sei die geringe Anzahl öffentlicher pädagogischer Diskurse in den Volkshochschulen. Fachliche Diskussionen verblieben häufig auf Einrichtungsebene. Gremien, Leitungstagungen, Konferenzen oder auch Treffen des Marketingverbunds fokussierten oft das operative Geschäft. Als Begründung nennt die Autorin auch „langjährige finanzielle Restriktionen bei gleichzeitiger Ausweitung kommunaler Aufträge“ (S. 158). Der Artikel streicht sowohl zu Beginn als auch in seinem Resümee heraus, dass Qualitätsentwicklungsprozesse in öffentlich geförderter Weiterbildung auch eine Ressourcenfrage sind. Während die Autorin sich entschieden gegen eine Abwendung von Qualitätsentwicklungen – auch angesichts der 2017 anstehenden Testierung – ausspricht, merkt sie dennoch an, dass eine Prüfung und Entscheidung über das Verhältnis von Aufwand und Nutzen auch vor dem Hintergrund der finanziellen wie personellen Leistbarkeit gesehen werden müssen; zum damaligen Zeitpunkt hätte sich die Testierung nicht in einer verbesserten Finanzierung niedergeschlagen (vgl. S. 155). Sie illustriert dies auch vor dem Hintergrund, dass das LQW-Zertifikat mitunter lediglich als eine Voraussetzung für weitere notwendige Anerkennungen (z. B. AZAV) gilt (vgl. S. 158). „Die ressourcenaufwändige Qualitäts- und Zertifizierungspraxis, teils selbstgewollt, teils von außen oktroyiert, verleitet dazu, dass der Impuls, eine lernende Organisation zu sein, mancherorts zum Lernen als Anpassungsleistung an unterschiedliche Prüfsysteme mutiert“ (S. 158). Den Abschluss bildet ein Verweis, dass Qualitätsentwicklungsprozesse in Organisationen einen Baustein für die Zukunft der vhs bilden, aber kein Ersatz für notwendige pädagogische und bildungspolitische Diskussionen seien (vgl. S. 158 f.).

3 Heutige Einschätzung und Ausblick

Die aktuelle Ausgabe der Volkshochschulstatistik zeigt auf, dass 11 vhs in Hessen nach LQW zertifiziert sind, 17 nach AZAV (vgl. Ortmanns, Huntemann, Lux & Bachem 2023, S. 57). Da Mehrfachnennungen möglich und LQW, wie oben angemerkt, eine Voraussetzung für die AZAV-Zertifizierung ist, liegen evtl. Mehrfachtestierungen vor. Angaben zu anderen QM außer LQW und AZAV finden sich nicht (vgl. ebd.). Bei einer kurSORischen Durchsicht der Homepages hessischer vhs wird allerdings bei vielen Organisationen das Gütesiegel der Weiterbildung Hessen angeführt, das von einem

gleichnamigen Verein verliehen wird² (vgl. Weiterbildung Hessen e. V). Die Autorin hatte gemahnt, dass der vollständige Verzicht auf Qualitätsmanagement nicht die Lösung für herausfordernde Prozesse sein kann (vgl. S. 158) – der Blick in die Statistik und die Homepages heute zeigt auf, dass ein (regionales) Qualitätszertifikat nicht die Ausnahme, sondern die Regel darstellt.³ Empirische Erhebungen (z. B. der wbmonitor 2017) kurz nach Ehses' Artikel sowie aktuelle Literatur bestätigen die weite Verbreitung und auch die Verfügbarkeit vieler unterschiedlicher Modelle (vgl. Reuter 2022, S. 83), auch mit Blick auf die Professionalisierung des Personals (vgl. Käpplinger, Kubsch & Reuter 2018).

Der Schluss des Artikels ist überschrieben mit „Quo vadis?“ (Ehses 2016, S. 158). Wie es für die Volkshochschulen allgemein weitergegangen ist, lässt sich 2024 u. a. mit einer Aufgabenerweiterung auch in Querschnittsbereichen benennen. Integrationsaufgaben, verstärkte Grundbildungssarbeit im Zuge der AlphaDekade, Fortbildung von Lehrenden und dem pädagogischen Personal zur Digitalisierung von Organisationen und Lehre, Fragen der Nachhaltigkeit und politischen Bildung, um einige Beispiele zu nennen. Die kollektive Bearbeitung in (kommunal übergreifenden) Netzwerken, von überregionalem Fachaustausch und pädagogischen Fort- und Weiterbildungsgängen koordinieren u. a. die Verbände und staatstaatlichen Strukturen der vhs in den Bundesländern. Vor dem Hintergrund des Artikels und mit Blick auf Ressourcen zur Bearbeitung dieser Querschnittsthemen erscheint die Verbandsfunktion der Interessenvertretung auf den verschiedenen bildungspolitischen Ebenen relevant. (Verbandliche) Netzwerke, Fachgremien sowie Fort- und Weiterbildungsangebote können u. a. einen Reflexionsraum für pädagogisches Arbeiten anbieten oder schaffen, der nicht unmittelbar mit operativen Fragen verbunden ist; wenn auch diese operativen Fragen auch auf Verbundtreffen in unterschiedlichen Konstellationen übergreifen (vgl. S. 157). In den Ergebnissen einer qualitativen Studie zur Fort- und Weiterbildungsfunktion in vhs-Landesverbänden und in staatstaatlichen Strukturen (Nistal, i. V.) werden materielle Ressourcen von den Interviewpartner:innen ebenfalls thematisiert. Mit Ressourcen wird dort aber auch das gefasst, was der Artikel als gewinnbringende inhaltliche Arbeit im Netzwerk (vgl. S. 154) bezeichnet. Vernetzt-Sein, (Fach-)Austausch und gegenseitige Beratung in (langjährigen) Kooperationsstrukturen können hierbei die Basis für vorausschauende und im pädagogischen Sinne strategische Vorgehen bilden, wie sie die Qualitätsentwicklungsprozesse der 2000er-Jahre aufgezeigt haben.

2016 wurde ein Fehlen von pädagogischen Diskussionen – auch jenseits von LQW – in der vhs-Szene konstatiert (vgl. S. 157). Inwiefern verbandliche, staatstaatliche Strukturen und Netzwerke dazu beitragen können, einen Raum für pädagogische Diskussionen heutiger Qualitätsentwicklungsprozesse in öffentlich geförderter Erwachsenenbildung zu gestalten, wäre acht Jahre später sicherlich – aus Sicht eines noch relativ jungen Zaungastes – auch ein interessantes Thema für nähere Betrachtungen.

2 Die Gütesiegel werden für Weiterbildungseinrichtungen, Einrichtungen für Bildungsberatung sowie individuelle Beratungspersonen ausgestellt (vgl. Weiterbildung Hessen e.V.).

3 LQW selbst liegt mittlerweile auch in Varianten für Kitas (LQK), für soziale Dienstleister (KQS) und Beratungsorganisationen (KQB) vor.

Literatur

- Ambos, I., Koscheck, S., Martin, A. & Reuter, M. (2018). *Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017*. Bonn.
- Ehses, C. (2016). Von der Euphorie zu pragmatischen Strategien. Bilanz der langjährigen Qualitätsentwicklung der hessischen Volkshochschulen im Kontext von LQW. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66 (2), 150–160. <https://doi.org/10.3278/HBV1602W150>.
- Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung: Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93115-9>.
- Käpplinger, B., Kubisch, E.-C. & Reuter, M. (2018). Millionenmarkt Qualitätsmanagement als Kontext einer „anderen“ Professionalisierung. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosen-dahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung*. Wiesbaden, 377–398. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_17.
- Ortmanns, V., Huntemann, H., Lux, T. & Bachem, A. (2023). *Volkshochschul-Statistik*. Be-richtsjahr 2021. Bielefeld.
- Reuter, M. (2022). Steuerung und Lernen als Bezugspunkt pädagogischer Organisations-beratung im Kontext von Qualitätsmanagement – eine systemtheoretische Reflexion. In M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen*. Wiesbaden, 73–98. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35825-9_4.
- Weiterbildung Hessen e.V. (2024). *Unsere Gütesiegel*. Frankfurt/Main. <https://weiterbildunghessen.de/zertifizierung/unsere-guetesiegel>.
- Zech, R. (2006). *Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung – Anwendung – Wirkung*. Bielefeld. <https://doi.org/10.3278/6001767w>.

Autorin

Lydia Nistal, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th of October 2024.



Digitale Grundbildung

Chancen für eine bessere Lebensweltorientierung in der Alphabetisierung

CHRISTOPHER WIMMER

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, wie digitale Medien Möglichkeiten für Menschen in der Grundbildung eröffnen können, auch jenseits der Kurse zu lernen. Auf der Basis von biografisch-narrativen Interviews mit Teilnehmer*innen an Grundbildungskursen wird gezeigt, wie die Befragten Digitalisierung erfahren, sie an ihr im Alltag teilhaben und wie dies auf ihr Schriftsprachlernen wirkt. Es zeigt sich, dass digitales Lesen und Schreiben für manche Befragte Vorrang hat vor einer „analogen“ Literalität mit Papier und Stift. Vor allem bieten digitale Medien jedoch eine starke Lebenswelt- und Anwendungsorientierung und werden von den Befragten positiv bewertet. Diese Erkenntnisse sollten deutlich intensiver innerhalb des Grundbildungsdiskurses wahrgenommen und in der Praxis eingesetzt werden.

Stichwörter: Digitalisierung; Grundbildung; Erwachsenenbildung; Lebensweltorientierung; Informelles Lernen

Abstract

This article examines how digital media can open up opportunities for people in basic education to learn outside of courses. Based on biographical-narrative interviews with adult participants in basic education courses, it shows how the interviewees themselves experience digitalisation, how they participate in everyday life and how all this affects their written language learning. It turns out that digital reading and writing even takes precedence over "analogue" literacy with pen and paper for some respondents. Above all, however, digital tools offer a strong orientation towards application orientation and are consistently rated as positive by the respondents. These findings should be recognised much more intensively within the basic education discourse and be used in practice.

Keywords: Digitalisation; Basic education; Adult education; Lifeworld orientation; Informal learning

1 Lesen und Schreiben im digitalen Raum

Wir befinden uns mitten im Zeitalter der Digitalisierung. Von der Arbeits- und Lebenswelt, über die Freizeit und den öffentlichen Raum bis hin zu Politik, Behörden und Privatsphäre scheint sie alle bestehenden Verhältnisse zu verändern. Auch Lernen, Lehren und Schriftsprache sind von ihr beeinflusst. Menschen nutzen immer mehr mobile Geräte sowie unterschiedliche Kanäle – von E-Mails über soziale Netzwerke wie Facebook, X, Instagram oder TikTok –, um miteinander zu kommunizieren. Auch die Ausdrucksmöglichkeiten diversifizieren sich und erweitern damit die Sprache. Man denke nur an die Verwendung von Sprachnachrichten oder sog. Emoticons in Textnachrichten.

Zu den Auswirkungen der Digitalisierung auf die Schriftsprache gibt es eine breite Debatte, von der hier nur ein kleiner Ausschnitt präsentiert werden kann (vgl. Androutsopoulos 2022; Stoellger 2021). Zwei Stränge lassen sich dabei unterscheiden. Einerseits führt die breite Nutzung digitaler Kommunikationsmittel zum Bedeutungsrückgang von Schriftsprache (vgl. Ehmig & Heymann 2013, S. 251) oder gar zum Sprachverfall (vgl. Grotlüschen & Dutz 2023). Dementsprechend argumentiert Knut Diekmann (2014), dass Lesen und Schreiben nicht länger vorherrschende schriftsprachliche Kulturtechniken seien. Vielmehr würden sie „durch eine Vielfalt von gestalterischen Elementen, Möglichkeiten intuitiver Bedienbarkeit und auditiven Instrumenten“ (ebd., S. 43) der digitalen Kommunikation ersetzt. Andererseits wird behauptet, dass die Digitalisierung nicht mit einer Verringerung der Lese- und Schreibtätigkeiten oder ihrer Vereinfachung einhergehe. Es wandele sich lediglich ihre Form (vgl. Ehmig und Heymann 2013, S. 255 ff.). So gesehen könne die Digitalisierung sogar Schriftsprachfähigkeiten und -tätigkeiten fördern. Simone Ehmig (2018) etwa weist darauf hin, dass digitale Medien Schreibanlässe erhöhen.

So oder so, fest steht, dass die Digitalisierung bisherige Lernprozesse herausfordert und die Frage aufwirft, wie in einer digitalisierten Gesellschaft (Schriftsprach-)Lernen möglich ist.

2 Digitalisierung in der Grundbildung

Innerhalb der Erwachsenenbildung hat die Digitalisierung deutlich an Fahrt aufgenommen (Kerres & Buntins 2020; Weber 2023). Ein Beispiel hierfür ist etwa die Zunahme reiner „Online-Weiterbildungen“ (Klemm & Repka 2021; s. a. Koschek et al. 2022). Auch im Bereich der Grundbildung und Alphabetisierung werden Fragen nach digitaler Teilhabe vermehrt diskutiert und praktiziert (vgl. Niesyto & Moser 2018; Rieckmann et al. 2022). Durch die Einschränkungen im Zuge der COVID-19-Pandemie wurden Herausforderungen des digitalen Lernens noch deutlich sichtbarer (vgl. Hrubesch 2021; Wagner-Herrbach et al. 2022).

Auf Seiten der Bildungsträger der Grundbildung zeigen die bisherigen Erkenntnisse, dass die technische (Hardware, Software oder Netzzugang etc.) und räumliche

Infrastruktur (EDV-Räume, Whiteboards etc.) in ihren Einrichtungen zunehmend ausgebaut wird (vgl. Dauser et al. 2023, S. 5). Auch die Lehrenden werden zunehmend mediendidaktisch herausgefordert und müssen einen Umgang mit digitalen Medien und Lernformaten im Unterricht finden (vgl. Bolten-Bühler 2021; Wolfenberger et al. 2023). Für die Lernenden in der Grundbildung könnte die Digitalisierung eine „Chance für mehr Teilhabe“ (Schmidt et al. 2022) bieten. Gleichzeitig birgt sie durch Zugangsvoraussetzungen (Besitz von technischen Geräten, Internetanschluss etc.) auch die Gefahr, bestehende soziale Ungleichheiten zu verstetigen (vgl. Sturm 2021; Walgenbach 2017). Zudem ist die hohe Bereitschaft von Teilnehmer*innen an Grundbildungskursen deutscher Volkshochschulen belegt, mit Computern, Smartphones und im Internet zu lernen sowie neue Kursinhalte und -formate auszuprobieren (vgl. Fiebig et al. 2003, S. 17). Erwachsene Menschen in Grundbildungskursen nutzen darüber hinaus soziale Netzwerke und Kurznachrichten bereits in vergleichbarem Umfang wie die Gesamtbevölkerung, haben damit allerdings größere Schwierigkeiten und trauen sich die Nutzung weniger zu (vgl. Buddeberg & Grotlüschen 2020, S. 218).

Bislang weniger Beachtung wurde jedoch der Frage geschenkt, wie die Digitalisierung die Lernprozesse der Lernenden selbst verändert (vgl. Koppel 2021). Von welchen konkreten *Erfahrungen* und *Tätigkeiten* berichten sie? Dies soll hier im Zentrum stehen. Die Forschungsfrage lautet also: Wie verändert die Digitalisierung Lernprozesse erwachsener Menschen in Grundbildungskursen – und welche *Bedeutung* messen sie ihr bei?

3 Datenbasis und methodischer Zugang

Dafür stütze ich mich auf Daten aus einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekt, das von 2021 bis 2024 an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt wurde. Das Projekt „Reflexion von Lernanlässen und Lernbegründungen gering Literalisierter in der Phase des Übergangs in den Beruf/Arbeitsmarkt (ReLa Beruf)“ wurde im Rahmen der „Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Mithilfe biografisch-narrativer Interviews wurden 2022 in verschiedenen Teilstudien Lernanlässe und -begründungen von gering Literalisierten in der beruflichen Bildung sowie Erwachsenen in Grundbildungskursen untersucht. Für diesen Beitrag fokussiere ich mich auf die Grundbildung. Die Datenbasis bilden 14 Interviews mit fünf Frauen und neun Männern, die zum Zeitpunkt des Interviews an Grundbildungskursen teilgenommen haben. Die Interviews kamen durch Vermittlung der Kooperationspartner des Projektes zustande. Die Befragten waren zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 19 und 79 Jahren alt. Ein Großteil – acht Befragte – hat keinen Schulabschluss, die restlichen Befragten haben Abschlüsse an Förder- oder Sonderschulen. Nur eine Befragte verfügt über einen mittleren Schulabschluss. Die Befragten sind vielfältig erwerbstätig: Vier Interviewte arbeiten in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen, ebenso finden sich auch Befragte in der Berufsausbildung, in Erwerbsarbeit oder in Rente.

Die Auswertung der Gespräche erfolgte in Anlehnung an die drei Kodierschritte (offenes, axiales, selektives Kodieren) der Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin 1996), wobei dem axialen Kodieren ein begründungslogisch verwendetes Kodierparadigma zugrunde gelegt wurde (vgl. Tiefel 2005).

4 Digitalität im Alltag

Die meisten Befragten berichten ausführlich von ihrer digitalen Teilhabe im Alltag. Trotz ihrer eingeschränkten Lese- und Schreiffähigkeiten sind sie nicht digital exkludiert, sondern haben an der Digitalisierung teil. Sie sind „im Netz“ aktiv, sprechen von unterschiedlichen digitalen Kommunikationsformen und mobilen Geräten wie Smartphones oder Tablets. Sie erwähnen Apps und Programme, die sie, auf dem Smartphone installiert, bei der Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben unterstützen. So hilft Google Maps bei der Orientierung oder der Kalender erinnert an bevorstehende Termine. Text-Sprach-Konverter können (auch lange) Texte vorlesen und die Rechtschreibprüfung hilft, zumindest die offensichtlichsten Fehler zu vermeiden.

Durch die schriftsprachliche Teilhabe der Befragten in der digitalen Welt wird jedoch die „legitimate Literalität“ (Grotlüschen et al. 2009) herausgefordert. Denn für die Befragten ist fehlerfreie Kommunikation zweitrangig. Wichtig ist es ihnen, verstanden zu werden und teilhaben zu können. Dafür ist die Schriftsprache Mittel zum Zweck und hat kaum Eigenwert. Dies macht Simon Fritzsch deutlich (bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme, um die Anonymität der Befragten zu wahren). Der 22-Jährige lernte aufgrund von schweren Erkrankungen kaum Lesen und Schreiben. Literalität war für ihn lange ein eher notwendiges Übel:

„Im Großen und Ganzen, ich habe mich dann viel nicht mit Schreiben beschäftigt (...), sondern nur, wenn es wichtig war, habe ich natürlich Sachen ausgefüllt so halt wie ‚Vorname, Nachname‘, so halt.“

In seinem sozialen Umfeld als Jugendlicher gewann Schriftsprache jedoch zunehmend an Bedeutung. Fritzsch will über „Social Media“ und „Apps“ kommunizieren. Um „Posts“ zu verstehen, „muss man sich natürlich informieren (...) und liest dann halt mehr“. Die Leseanlässe von Fritzsch haben sich durch die Digitalisierung erhöht (Eh mig 2018). Seine erste intensivere Beschäftigung mit Literalität entwickelte sich somit „mit dem Handy, habe ein Handy halt (...) sehr viel benutzt. Und da: habe ich auch halbwegs ähm das Schreiben“ gelernt. Sein Ziel ist die soziale Partizipation und nicht eine fehlerfreie Grammatik („halbwegs“). Fritzsch problematisiert dies jedoch nicht und bestätigt damit bisherige Forschung, wonach Menschen mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten eher Fehler tolerieren sowie verstärkt Emoticons, Inflektive (z. B. „seufz“), Abkürzungen (z. B. „lol“) aber auch audiovisuelle Formate wie Sprachnachrichten nutzen (vgl. Grotlüschen & Dutz 2023, S. 32 f.; Buddeberg & Grell 2023, S. 38). Auch kommt es bei der Kommunikation durch etwa Kurznachrichten nicht in erster Linie darauf an, „schriftsprachliche Regeln wie vollständige Formulierungen oder Rechtschreibung“ (Rieckmann et al. 2022, S. 277) zu beachten.

Dass dies Freiheitsgewinne mit sich bringt, berichten auch einige der hier Befragten. Die digitalen Textwerkzeuge bieten die Möglichkeit, zu kommunizieren und sich relativ autonom zurechtzufinden, selbst wenn die Rechtschreibung (weiterhin) fehlerhaft ist. Die Digitalisierung ermöglicht somit barrierearme, literale Teilhabe. Dadurch werden sie auch zum weiteren Lernen motiviert. Dies verdeutlicht erneut Simon Fritzsch:

„Natürlich hat man immer noch *dieses* Google-Aufnehmprogramm genommen, dass das dann selbst geschrieben und wenn du was sagst, schreibt Google das so halt. Das hat man natürlich aber korrigiert, beziehungsweise nachgelesen.“

Die App dient ihm einerseits als konkrete Unterstützung, leitet andererseits jedoch gleichsam eine permanente Lernentwicklung an („korrigiert“; „nachgelesen“). Auch Sybille Pape erwähnt, wie sich bei ihr erst durch technische Hilfsmittel schriftsprachliche Lernprozesse entwickelt haben. Pape, bei der Legasthenie diagnostiziert wurde, kam in der Schule nur schlecht zurecht und lernte dort kaum Lesen und Schreiben. Als ihr ein eigener PC geschenkt wurde, veränderte sich dies:

„Dann habe ich einen Computer bekommen [...] und dann kamen irgendwann die roten Kringel unter den Wörtern, wenn was Falsches ist. Dann die Vorschläge. Und so habe ich dann auch das Schreiben im Grunde selber gelernt, wie die Schreibweise geht. Also so, sage ich mal so, nach 20 Jahren, selbst nach der Schule.“

Sie fährt fort:

„Und man kann sich halt (...) zur Not auch seine eigenen Sachen vorlesen dann lassen. Und das mache ich ja auch gerne. Und dann hört man ja auch raus, wenn Endungen nicht stimmen. Wenn man versehentlich ein falsches Wort verwendet hat und es selber nicht gemerkt hat. Und dadurch kann man seine eigenen Fehler dann auch ausbessern. Und das macht auch Spaß (...). Also wie gesagt, Computer war wirklich eines der wichtigsten Dinge.“

Diese Aussagen verdeutlichen, wie stark sich das (Schriftsprach-)Lernen autodidaktisch außerhalb der Schule bzw. Grundbildung abspielen und digital vermittelt werden kann. Die Digitalisierung bringt eine Entgrenzung und Enträumlichung des Zugangs zu Lernanlässen und zu Bildungsangeboten mit sich (vgl. Buck & Zulaica y Mugica 2023). Raum und Zeit für Bildungsprozesse werden aufgehoben, Lernorte und -zeiten flexibilisieren sich und breiten sich in den Alltag aus.

Dezidiert verstehen die Befragten digitale Anwendungen daher auch als Lernhelfer im Alltag. Sie führen dazu, dass es zu vielfältigen mobilen (und damit ortsunabhängigen) Lerntätigkeiten im persönlichen Umfeld kommt. So berichtet die Befragte Sabine Schütz, wie sie sich selbstständig – und am Ende erfolgreich – im Internet auf die Suche nach einem alten Schulfreund gemacht hat. Den positiven Effekt dessen benennt sie eindeutig:

„Dann habe ich gedacht, siehste, jetzt hast du schon mal wieder was *Neues* gelernt, um das selber herauszubekommen. (...) Und so entwickle ich mich immer weiter und versuche auch im Internet oder *mit'm* Handy weiterzukommen. (...) Um sich weiterzubilden oder so.“

Lernen spielt sich in dieser Beschreibung im Alltag und am PC oder am Mobiltelefon ab. Dabei verschwimmt auch die Grenze zwischen formalem Lernen im Kurs und freiwilligem Lernen im Alltag.

5 Relative Bewegungslosigkeit *innerhalb* der Grundbildung

Bei den Befragten ist die Bedeutung digitaler Kommunikationsmittel und digitalen Lernens eindeutig und sehr hoch. Nahezu alle Befragten berichten – teilweise sehr ausführlich – über digitale Teilhabe und Unterstützung beim (Schriftsprach-)Lernen. Und sie alle bewerten ihre Erfahrungen ausnahmslos als positiv. Auffällig ist, dass die Gesprächspartner*innen zwar häufig eine Beziehung zwischen ihren Aktivitäten im digitalen Raum sowie ihren Grundbildungskursen herstellen, sich „ihre“ Digitalisierung jedoch in erster Linie in der Lebenswelt abspielt und von dort – also von außen – auf die Grundbildung einwirkt.

Dies zeigt sich zunächst daran, dass einige Gesprächspartner*innen davon berichten, über das Internet überhaupt erst auf ihren aktuellen Grundbildungskurs aufmerksam gemacht worden zu sein. Grundbildungskurse werden auf Webseiten beworben, zudem können Angebote online gebucht oder bezahlt werden. So beschreibt etwa die 30-jährige Jasmin Heller, wie sie zu ihrem Kurs gekommen ist:

„Wir haben in der WG im Computer ganz viele andere Kurse gesehen. Und ich hab gefragt: ‚Gibt es auch Lesekurse?‘ Haben die gesagt: ‚Ja.‘ Da habe ich gesagt: ‚Okay, dann würde ich mir das mal gerne angucken.‘“

Ihre Digitalität geht dem Grundbildungskurs voraus. Die Tatsache, dass viele Einrichtungen ihre Angebote mittlerweile fast oder nur noch über ihre Webauftritte veröffentlichten (vgl. Stimm 2017), kann auf Seiten der potenziell Lernenden eine Hürde darstellen, die im Fall von Heller durch ihre Mitbewohner*innen aufgefangen wird. Die Digitalisierung gewinnt somit nicht nur innerhalb der Grundbildung an Bedeutung, es geht auch (und vor allem) um vor- und nachgelagerte Aspekte.

Dies wird dadurch bestätigt, dass nur einzelne Befragte explizit über Digitalisierung innerhalb der Grundbildung sprechen. Die 79-jährige Elfriede Lütz etwa resümiert ihren Kurs:

„Aber ich hab schon vieles gelernt. Computer hab ich gelernt. (...) Na ja, so lernt man dazu.“

Im weiteren Verlauf ergänzt sie, auch in der „*Tagesstätte*“, in der sie regelmäßig ist, den Umgang mit dem PC noch zu vertiefen. Ganz ähnlich beschreibt der 52-jährige Bernd Hoppe seine Erfahrungen mit digitalen Lernangeboten in der Grundbildung:

„Die Uffsätze och. Und Alphabet und am Computer det zu lernen. Dit war och anjenehm, ja.“

Digital lernt er in der Grundbildung sowohl grundlegende („*Alphabet*“) als auch weitergehende Schreibfähigkeiten („*Uffsätze*“). Das Lernen am und mit dem PC in der Grundbildung scheint gerade für ältere Befragte eine Möglichkeit zu bieten, sich positiv konnotiert (erstmalig) mit der Thematik auseinanderzusetzen.

Werden digitale Angebote innerhalb der Grundbildung genannt, fällt als weiterer Aspekt der als positiv bewertete Lebenswelt- und Alltagsbezug auf. So berichtet etwa der 67-jährige Jens Böhme davon, wie ihm seine Lehrerin im Kurs die Funktionsweise von Google Maps erklärt. Dadurch wird bei ihm eine alltagsweltliche Auseinandersetzung mit Schriftsprache angeregt und durch die Lehrerin gefördert:

„Und dann hat sie gesagt, dann soll ich zuhause mal weitermachen. Ja und dann habe ich da zuhause weitergemacht. Und habe dann die Sachen gefunden, habe mir (...) das angeklickt. Und dann habe ich alles auf der Karte gehabt, was ich haben wollte.“

Bei Böhme kann die Recherche in der Freizeit als informelles Weiterlernen im Alltag angesehen werden, das einen subjektiven Erfolgsmoment zur Folge hat. Für die Grundbildung eröffnet dies die Perspektive, Lernende über reale Alltagssituationen und -bedürfnisse an den Erwerb digitaler Grundkompetenzen heranzuführen. Dies gelingt, wenn Lehrkräfte Anwendungsfälle aus der Lebenswelt der Lernenden im Unterricht aufgreifen. Insbesondere dann können digitale Anwendungen dazu beitragen, Lernprozesse zu unterstützen (vgl. Rieckmann et al. 2022, S. 276).

6 Vorrang der digitalen Welt

Die vielfältigen, digitalen Aktivitäten führen bei den Befragten mitunter dazu, dass sie sich an digitalen Geräten wohler fühlen als in der „analogen Welt“. Hierfür dient erneut Simon Fritzsch als Beispiel, der bereits oben davon gesprochen hat, durch „*Social Media*“ Lesen und Schreiben gelernt zu haben. Dieser (digital vermittelte) Lernanlass ist der Startpunkt seines (digital vermittelten) Lernprozesses:

„Und das ist halt (...) so, dass ich eher lieber am PC arbeite (...), weil meine Schriftweise ist ja auch jetzt nicht die beste von meiner Hand. Und die Hand wird von mir irgendwie krumm, ich krämpfe ein, wie auch immer, ich bin das nicht gewohnt, ich bin einfach am Handy oder am PC besser halt.“

Mobiltelefon oder PC sind Hilfsmittel, überhaupt zu lesen und zu schreiben. Für ihn genießen digitale Tätigkeiten im Gegensatz zur analogen Welt der Schule oder Grund-

bildung Vorrang. Will oder muss Fritzsch mit der Hand schreiben, ruft er sich die PC-Tastatur ins Gedächtnis:

„Ich habe so meine Tastatur meiner Vorstellung, dann versuche ich so ungefähr, wie ich das eigentlich immer auf der Tastatur schreibe, um es halt nachzuschreiben. (...) So ist es bei mir, ich habe eine Tastatur so in meinem Kopf immer parat (lacht).“

Identisch beschreibt es Sybille Pape, die ebenfalls viel an ihrem PC arbeitet:

„Wenn ich natürlich mit der Hand schreibe, muss ich immer überlegen: Wie rum schreibe ich denn jetzt einen Buchstaben? Und da [am PC, d. V.] überspringe ich diesen Schritt. (...) Weil meine Finger wissen automatisch, wo der Buchstabe auf der Tastatur sitzt. Und dann muss ich nicht überlegen: Wie rum schreibe ich jetzt ein B und ein D oder ein Q und ein P? (...) Und das weiß dann der Computer und schreibt es automatisch (...), totale Entlastung.“

Die Bedeutung von digitalen Anwendungen ist für Pape gar nicht hoch genug einzuschätzen. Kein Wunder also, dass sie auf die Frage, wann ihr Lesen und Schreiben besonders Spaß machen, ohne Zögern mit „*am Computer*“ antwortet. Zudem ist es ihr besonders wichtig, am eigenen Laptop zu arbeiten. Dort hat sie alle notwendigen Programme individuell installiert und kann damit relativ problemlos arbeiten und auch weiterlernen. Sie berichtet:

„Da brauche ich einen Computer, damit ich das hinkriege. Meinen eigenen am liebsten, damit ich auch mein Vorleseprogramm draufhabe.“

Somit kann das Konzept „*bring your own device*“ innerhalb von Grundbildungskursen die Möglichkeit bieten, digitale Berührungsängste abzubauen oder gar nicht erst entstehen zu lassen (vgl. Koppell 2021, S. 60). Eingebunden in einen sinnvoll strukturierten Unterricht können eigene digitale Geräte und Anwendungen eine zeitgemäße Unterrichtsergänzung darstellen: Sie sind individuell gestaltbar, können selbstbestimmt bedient werden und ermöglichen Lernerfolge (vgl. Schmidt et al. 2022, S. 270). Folgt man den Befragten, findet dies innerhalb der Grundbildung jedoch bislang kaum statt.

7 Offene und ortsunabhängige Lernangebote

Zwei zentrale Ergebnisse lassen sich nun ableiten: Erstens sind eingeschränkte schriftsprachliche Fähigkeiten und Digitalisierung keine Gegensätze. Auch die Befragten haben vielfältig an der Digitalisierung teil. Dies führt zu Lerneffekten, die auch für die Grundbildung Bedeutung erlangen können, senkt Zugangshürden und führt zu einem gestärkten Selbstbewusstsein sowie gestärkter Medienkompetenz (vgl. Schmidt et al. 2022, S. 270; David et al. 2022, S. 90 ff.). Denkt man die beginnende Debatte um ChatGPT und andere „künstliche Intelligenz“ weiter, könnte dies dazu führen, dass Literalität noch mehr an automatische Systeme übergeben wird. Für Menschen mit

eingeschränkten Schriftsprachfähigkeiten könnte dies die Chance eröffnen, leichter an alltäglicher Kommunikation teilzuhaben – der Umgang mit dem PC oder dem Smartphone bringt darüber hinaus sogar die Möglichkeit des (orts-)unabhängigen Lernens mit sich. Gleichzeitig werden dadurch auch die literalen Kompetenzniveaus (kritische Reflexion von künstlicher Intelligenz etc.) noch anspruchsvoller. Zweitens führt die Digitalisierung nicht zwangsläufig zu abnehmender Lese- und Schreibtätigkeit oder -fähigkeit, sondern vervielfältigt ihre Form. Dies bietet die Möglichkeit, das Instrumentarium der Grundbildung zu erweitern.

Bedenkt man die Bedeutung, die digitale Medien und Kommunikation sowie technologische Unterstützung im Lernprozess bei den Befragten ohnehin schon spielen, erscheint es für die Grundbildung unerlässlich, auf digitale Angebote zurückzugreifen und Lernangebote und -methoden entsprechend auszuweiten. Dies bringt auch gestiegene Anforderungen an die Einrichtungen und die Lehrenden mit sich. Einerseits kann der Fokus auf digitale Medien in der Grundbildung jedoch ein Türöffner sein, um unterschiedliche Gruppen anzusprechen. Der Einsatz von digitalen Medien und Technologien bietet andererseits laufend (und im besten Fall alltäglich) die Gelegenheit, sich Schriftsprache mit neuen Methoden zu erschließen. Dabei geht es nicht nur um spezielle Lernsoftwares oder Online-Kurse. Bereits der Umgang mit Apps, Online-Recherche oder das Schreiben von Kurznachrichten können für Menschen in der Grundbildung zu einem (informellen) Lernprozess werden. Somit kann ein lernförderliches Umfeld auch außerhalb der Kurse geschaffen werden, in dem alltägliches, selbstorganisiertes Lernen entstehen kann.

Damit wird die institutionelle Grundbildung herausgefordert und die Frage aufgeworfen, ob sich als Alternativen zu festen Kursen Bildungsplattformen anbieten, „in denen (offene) Bildungsressourcen zum Selbstlernen bereitstehen, die zeit- und ortsunabhängig jederzeit abgerufen werden können. Die Lernenden nutzen immer häufiger *kleine Angebote*, die sie zeitnah („jetzt“) belegen können, und das Internet bietet viele Orte, an denen ein solches Lernen – auch ohne institutionelle Einbindung – jederzeit möglich ist“ (Kerres & Buntins 2020, S. 17).

Es wird sich zeigen, wie nachhaltig der Digitalisierungsschub aufgrund der COVID-19-Pandemie in der Grund- und Weiterbildung (vgl. Koschek et al. 2022) sein wird. Doch sollten digitale Lernformen systematisch in den Kontext der Grundbildung eingebaut werden. Dafür ist es notwendig, die unterschiedlichsten Verbindungen und Verknüpfungen verschiedenster Präsenzphasen, Lernorte, Szenarien und Tools etc. zu nutzen, um die Bandbreite an möglichen Lernanlässen zu erweitern und noch besser zu nutzen (vgl. Schmidt et al. 2022). Gerade auf diesem Feld scheinen Potenziale entsprechender offener und ortunabhängiger Lernangebote gegeben – aber bislang noch nicht genug genutzt (vgl. Dauser et al. 2023). Das Interesse auf Seiten der Lernenden scheint gegeben.

Literatur

- Androutsopoulos, J. (2022). Interpunktions- und Stilisierung im digitalen Diskurs: Struktur, Registrierung und Pragmatik des ‚Aufregezeichens‘. In F. Busch, P. Droste & E. Wessels (Hrsg.), *Sprachreflexive Praktiken – Empirische Perspektiven auf Metakommunikation* (23–49). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64597-0_2.
- Bolten-Bühler, R. (2021). *Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004790w>.
- Buck, M. & Zulaica y Mugica, M. (Hrsg.) (2023). *Digitalisierte Lebenswelten. Bildungstheoretische Reflexionen*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66123-9>.
- Buddeberg, K. & Grell, P. (2023). Audiovisuelle digitale Praktiken als Erweiterung kommunikativer und informativer Handlungsfähigkeit. In A. Grotlüschen, K. Buddeberg & H. Solga (Hrsg.), *Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018* (37–63). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7_3.
- Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literatilität* (197–225). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Dauser, D., Amberg, M. & Schley, T. (2023). *Lernprozessbegleitung in der Grundbildung digital gestalten*. https://www.f-bb.de/fileadmin/user_upload/230330_f-bb-online_LPB_digital_Grundbildung.pdf.
- David, L., Langer, S. & Koppel, I. (2022). Der „Digital Taste“ als Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung. In *Lernen und Lernstörungen*, 12 (2), 83–94. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000384>.
- Diekmann, K. (2014). Ein Zwischenruf. Abschied vom Lesen und Schreiben? In *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2, 43–44.
- Ehmiq, S. & Heymann, L. (2013). Die Zukunft des Lesens. In C. Grond-Rigler & W. Staub (Hrsg.), *Literatur und Digitalisierung* (251–264). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110237887.251>.
- Ehmiq, S. (2018). *Lesen heute – heute noch lesen? Zur Situation des Lesens und ihren Herausforderungen für Leseförderung*. Stiftung Lesen.
- Fiebig, C., Ragg, M. & Lübs, B. (2003). *Ergebnisse der LuTa-Studie. Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten*. https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/LuTA_Studie_alphaebetisierung.pdf.
- Grotlüschen, A. & Dutz, G. (2023). Emoticons, Abkürzungen, Inflektive? In A. Grotlüschen, K. Buddeberg & H. Solga (Hrsg.), *Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018* (11–35). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7_2.
- Grotlüschen, A., Nienkemper, B. & Heinemann, A. (2009). Die unterschätzte Macht legitimer Literatur. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32 (4), 55–67. <https://doi.org/10.3278/REP0904W055>.
- Hrubesch, A. (2021). Distance-/Digital-Learning und Bildungsbenachteiligung. In *Die Österreichische Volkshochschule*, 273 (72), 41–43.

- Kerres, M., & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt. Handlungsebenen der digitalen Transformation. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70 (3), 12–23. <https://doi.org/10.3278/HBV2003W002>.
- Klemm, U. & Repka, M. (2021). Chancen und Herausforderungen einer Online-VHS. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71 (2), 58–67. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W007>.
- Koppel, I. (2021). Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 16, 51–78. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.01.12.X>.
- Koschek, S., Christ, J., Ohly, H. & Martin, A. (2022): *Digitale Weiterbildung in Zeiten der Coronapandemie*. bibb.
- Niesyto, H. & Moser, H. (Hrsg.) (2018). *Medienkritik im digitalen Zeitalter*. kopaed.
- Rieckmann, C., Glück-Grasmann, D. & Richter, M. (2022). Digitale Kompetenz in Lernangeboten der Alphabetisierung und Grundbildung. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern* (275–284). wbv.
- Schmidt, T., Köhler, N. & Cremering, I. (2022). Digitalisierung und Literalität – Chancen für mehr Teilhabe ergreifen. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern* (265–274). wbv.
- Stimm, M. (2017). Digitale Forschungsressourcen in der Erwachsenenbildung. In *Magazin erwachsenenbildung.at*, 30, 1–8.
- Stoellger, P. (2021). Was bedeutet Digitalisierung – für „die“ Schrift „als“ Schrift? In B. Held & F. Oorschot (Hrsg.), *Digitalisierung: Neue Technik – neue Ethik* (105–141). heiBOOK.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Sturm, M. (2021). Digitalität als Ort der Ausgrenzung und sozialer Gerechtigkeit. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71 (2), 85–91. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W010>.
- Tiefel, S. (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6, 65–84.
- Wagner-Herrbach, C., Tafner, G., Hüttner, A. & Richter, P. (2022). Was Corona lehrt: Erfahrungen mit Präsenz-, Distanz- und Hybridunterricht und Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der Studiengänge der Wirtschaftspädagogik in Berlin. In K.-H. Gerholz, P. Schlottmann, P. Slepcevic-Zach & M. Stock (Hrsg.), *Digital Literacy in der beruflichen Lehrer:innenbildung* (241–254). wbv.
- Walgenbach, K. (2017). Elitebildung für alle? In *Erziehungswissenschaft*, 55 (28), 37–45. <https://doi.org/10.3224/ezw.v28i2.5>.
- Weber, J. (2023). Das Verständnis von digitaler Grundbildung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46 (1), 159–176. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00235-z>.
- Wolfenberger, B., Langner, S. & Koppel, I. (2023). Teilnehmerorientierung und digitale Medien in der Grundbildung. In C. Löffler & I. Koppel (Hrsg.), *Professionalisierung in der Grundbildung* (89–101). wbv.

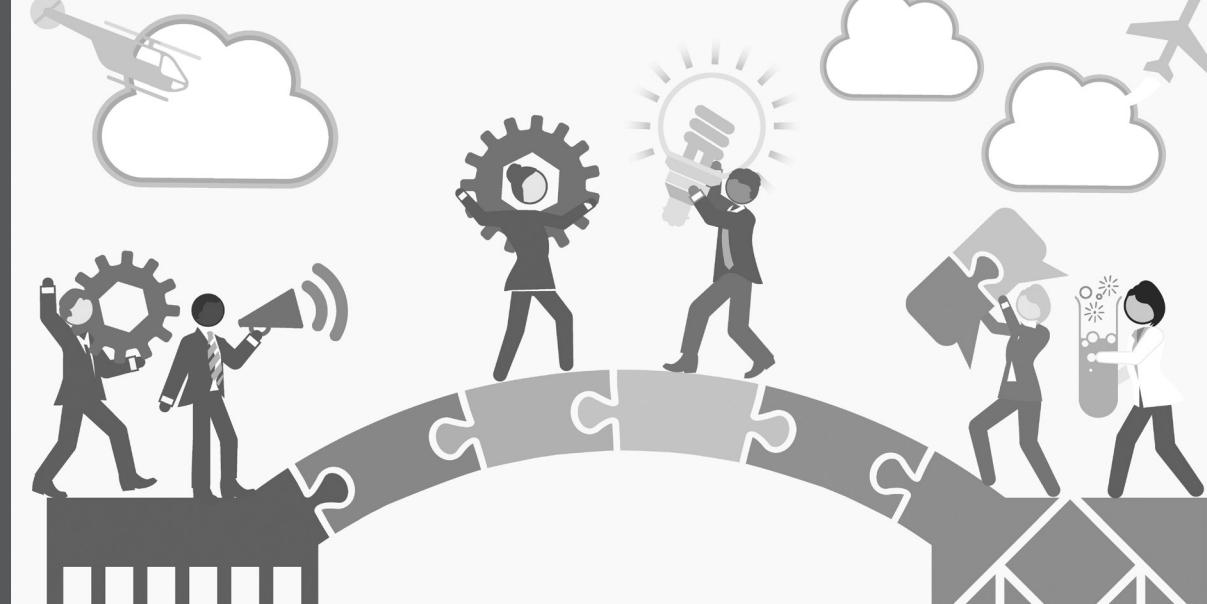
Autor

Christopher Wimmer, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt (ReLa-Beruf), Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 24th of October 2024.



Arbeitgeberberatung aus wissenschaftlicher Perspektive



Paulina Jedrzejczyk, Ruth Moritz, Marco de Pinto (Hg.)

Arbeitgeber kompetent beraten

Impulse von der Wissenschaft für die Praxis

Arbeitgeberberatung unterstützt Unternehmen bei Personalthemen, um Arbeitsqualität und Effizienz zu verbessern. Die Autor:innen diskutieren die Dienstleistung aus wissenschaftlicher Perspektive und transferieren neues Forschungswissen in die Praxis.

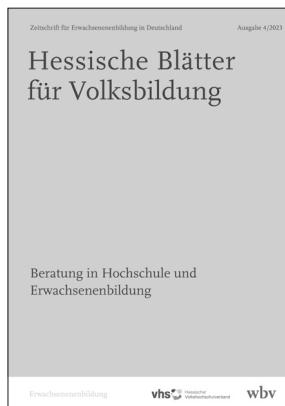
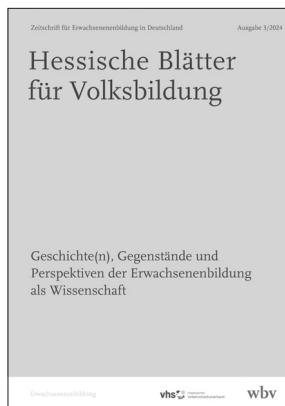
wbv.de/arbeitsmarktforschung

2024, 348 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7688-1
E-Book im Open Access

Fehlt eine Ausgabe?

Lesen Sie alle Ausgaben und Beiträge der **HBV** ab dem Jahrgang 2020 online im HTML-Format oder laden Sie sich beides wie gewohnt als PDF-Datei herunter!

hessische-blaetter.de



weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Bilden für die Demokratie



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

Personal & Mangel

weiter bilden 4/2024

Der generelle Fachkräftemangel sowie ein durch die Corona-Pandemie verschärfter Generationenwechsel stellt die Einrichtungen der EB/WB vor große Herausforderungen. Geeignetes Personal ist auch hier immer schwieriger zu finden. WEITER BILDEN betrachtet die aktuelle Situation und mögliche Lösungsansätze, um dem Mangel zu begegnen.

Möchten Sie weiter bilden kennenlernen?

Dann nutzen Sie unser Angebot für das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben und bezahlen drei – für nur 40,50 € (statt 54,– €)! Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

wbv.de/weiter-bilden

 2024, 58 S., 19,90 € (D)
E-Journal im Open Access