REPORT 1|2010

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
33. Jahrgang

Vertikale und horizontale Durchlässigkeit im System Lebenslangen Lernens

wbv DIE

REPORT
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

33. Jahrgang, Heft 1/2010

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende:
Ekkehard Nuissl (E.N.), Essen; Christiane Schiersmann (C.S.), Heidelberg; Elke Gruber (E.G.), Klagenfurt

Heftherausgeberinnen 1/2010:
Christiane Schiersmann/Carola Iller

Beirat: Anke Hanft, Oldenburg; Stephanie Hartz, Braunschweig; Joachim Ludwig, Potsdam; Erhard Schlutz, Bremen; Sabine Schmidt-Lauff, Chemnitz; Josef Schrader, Tübingen; Jürgen Wittpoth, Bochum

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung
Redaktionsassistenz: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Christiane Hartmann

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:
Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/ihrem Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/inne/n sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind". Weitere Informationen unter www.report-online.de.

FSC Mix
Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert-Nr. IMO-COC-026141
© 1996 Forest Stewardship Council

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/3301** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und sämtliche seit 1978 im REPORT erschienenen Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte der Jahrgänge 1992 bis 2005 stehen zudem zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Herstellung, Verlag und Vertrieb:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 14,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 38,– EUR, für Studierende mit Nachweis 32,– EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-1980-2 (Print)
ISBN 978-3-7639-1981-9 (E-Book)
Best.-Nr. 23/3301

© 2010 DIE e.V.
Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

Inhalt

Editorial 5

Beiträge zum Schwerpunktthema

Bettina Englmann
Anerkennungsverfahren für ausländische Qualifikationen im Kontext des Lebenslangen Lernens 11

Harry Neß
EQR und DQR im Bildungs- und Beschäftigungssystem 21

Forum

Lutz Bellmann/Elisabeth M. Krekel/Jens Stegmaier
Aus- und Weiterbildung – Komplemente oder Substitute? Zur Bildungsbeteiligung kleinerer und mittlerer Betriebe in Deutschland 41

Kirsten Mülheims
Bildung für die Wirtschaftskultur. Eine Analyse der bildungspolitischen Ansätze von Europarat und EU im Spannungsfeld von Kultur und Wirtschaftsorientierung 55

Joachim Ludwig/Kristine Baldauf-Bergmann
Profilbildungsprobleme in der Erwachsenenbildungsforschung 65

Rezensionen

Heidi Behrens/Paul Ciupke/Norbert Reichling (Hg.): Lernfeld DDR-Geschichte (Benno Hafeneger) 79

Stefan Böhm: Individuelle Weiterbildungsstrategien (Kira Nierobisch) 80

Christoph Emminghaus/Rudolf Tippelt (Hg.): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen (Stephanie Conein) 81

Hans Jürgen Finckh: Erwachsenenbildungswissenschaft (Horst Siebert) 83

Wiltrud Gieseke/Steffi Robak/Ming-Lieh Wu (Hg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens (Christian Kloyber) 84

Heike Heidemeier/Ursula M. Staudinger: Altern, Bildung und lebenslanges Lernen (Solveig Haring) 85

Christiane Hof: Lebenslanges Lernen (Martin Beyersdorf) 87

Benjamin Ortmeyer: Mythos und Pathos statt Logos und Ethos (Klaus Heuer) 88

Elke E. Theile: Erinnerungskultur und Erwachsenenbildung (Peter Gstettner) 89

Monika Uemminghaus: Lernen und Lernerfolgskontrolle in der Weiterbildung (Rudolf Egger) 91

Christine Zeuner/Peter Faulstich: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung (Ekkehard Nuissl) 92

Autorinnen und Autoren 95

Gutachterinnen und Gutachter im 32. Jahrgang (2009) 97

Ausschreibungen für die Hefte 3/2010 und 4/2010 98

Editorial

Die Programmatik des Lebenslangen Lernens ist eng verbunden mit der Forderung nach vertikaler und horizontaler Durchlässigkeit und Transparenz im Bildungssystem. Bereits in den internationalen bildungspolitischen Bestrebungen der 1960er Jahre war in der Diskussion um Lebenslanges Lernen die Notwendigkeit von mehr Durchlässigkeit und Förderung der Chancengleichheit beim Übergang zwischen den Bildungsinstitutionen hervorgehoben worden. Nach wie vor ist ein durchlässiges Bildungssystem für alle Lebensphasen und Lebenslagen jedoch nicht realisiert, sondern allenfalls programmatisch aktualisiert worden.

Gegenwärtig sind vor allem verschiedene Rahmensetzungen im Gespräch, die auf europäischer Ebene die Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit von Bildungsgängen unterstützen sollen, wie der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) oder Credit-Systeme, wie ECVET oder ECTS. Es steht zu vermuten, dass diese Steuerungsverfahren die zukünftige Ausgestaltung der Weiterbildung nachhaltig beeinflussen werden. Deshalb ist es unser Anliegen, mit dem Schwerpunkt dieses Heftes die Diskussion über die Konsequenzen dieser „Neujustierungen" für das Lernen im Erwachsenenalter anzuregen und Perspektiven für die Weiterbildungswissenschaft und -praxis zu diskutieren.

Mögliche Konsequenzen für die Weiterbildung zeichnen sich zum Beispiel im Hinblick auf die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Teilsystemen der dualen Ausbildung, der Weiterbildung und der Hochschulbildung ab, z.B. bei der Anrechnung von Bildungszeiten für das sogenannte „Berufsabitur" oder für die Einordnung von Kompetenzen in das System der Kompetenzniveaus. Neben der vertikalen Durchlässigkeit stellt sich auch die Frage nach der horizontalen Durchlässigkeit, z.B. bei der Anerkennung von ausländischen Abschlüssen oder der Verknüpfung von formell und informell erworbenen Kompetenzen.

Bei der gemeinsamen Rahmensetzung zur Steuerung der Bildungssysteme wird mit den vorliegenden Instrumenten auch die Kompetenzorientierung und Ausrichtung an Lernergebnissen bei der Bewertung von Bildungsverläufen forciert. In den Diskussionen um vertikale und horizontale Durchlässigkeit wird deshalb auch auf Verfahren der Kompetenzdiagnostik Bezug genommen, die bereits im Report 3/2009 im Hinblick auf die Messverfahren in der Weiterbildung thematisiert wurden und hier indirekt wieder aufgegriffen werden.

Die Implementierung der neuen Steuerungsverfahren in der Bildungspraxis ist in vollem Gange. In Deutschland wie in Österreich findet gegenwärtig die Erprobung nationaler Qualifikationsrahmen (z.B. des DQR in Deutschland) statt; das „role out" im gesamten Bildungssystem soll entsprechend der gemeinsamen Übereinkunft in der Europäischen Union bis 2012 vollzogen werden. Noch sind allerdings viele Fragen offen und kritische Einwände nicht geklärt. Dies betrifft insbesondere die gering for-

malisierten und wenig institutionalisierten Bildungswege, z.B. im sogenannten Übergangssystem oder in der Weiterbildung.

Mit dem Schwerpunktthema greift der Report also wieder einmal ein hoch aktuelles Thema auf. Bei unseren intensiven Recherchen zeigte sich jedoch, dass es bislang nur wenig empirisch fundierte Forschung gibt, geschweige denn publikationsreife Forschungsergebnisse. Es freut uns deshalb außerordentlich, in diesem Heft zwei Beiträge zur vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit im System lebenslangen Lernens präsentieren zu können.

Mit ihrem Beitrag zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen im Kontext des Lebenslangen Lernens greift Bettina Englmann ein zentrales Anliegen der europäischen Bildungspolitik auf, ist doch die Durchlässigkeit in diesem Sinne eine wesentliche Voraussetzung für transnationale Mobilität, vor allem der (hoch)qualifizierten Arbeitskräfte. Die Anerkennung von im Ausland erworbenen Kompetenzen ist aber nicht nur für EU-Bürger/innen relevant, sondern betrifft alle Migrant/innen. Wie der Beitrag von Bettina Englmann zeigt, erfordert die faktische Anerkennung deshalb auch ein komplexes Vorgehen, das sich nicht in formalen Äquivalenzfeststellungen erschöpfen kann, sondern begleitende Beratung und Bildungsangebote umfassen sollte. Die wenigen bislang vorliegenden empirischen Befunde zeigen, dass dieses Vorgehen in Deutschland noch nicht der Regelfall ist.

Der Beitrag von Harry Neß widmet sich dem Konstruktionsprozess des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Angesichts der Reichweite, die die Implementierung dieser Rahmensetzung für das Bildungssystem haben wird, wirft der Autor zu Recht die Frage auf, mit welchem Vorwissen und welchen Einstellungen die Akteursgruppe des pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen diese Veränderungen aufnehmen und umsetzen wird. Hierzu präsentiert er in seinem Beitrag Ergebnisse einer eigenen Befragung von Akteur/inn/en. Dabei zeigt sich, dass der Implementierungsprozess in der Bildungspraxis von einem aufgeschlossenen, aber kritischen Publikum beobachtet wird, das bislang noch viel zu wenig in die konkrete Ausgestaltung einbezogen wird. Neben vielen anderen Kritikpunkten an dem Verfahren der Einführung des DQR gibt es hier also auch berechtigte Einwände.

Im Forum setzen sich Lutz Bellmann, Elisabeth Krekel und Jens Stegmaier mit der Frage auseinander, ob Aus- und Weiterbildung als Komplemente oder Substitute zu charakterisieren sind. Die Darstellung basiert auf einer diesbezüglichen Auswertung der Daten des Betriebspanels des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Die Autor/inn/en zeigen u.a., dass die Beantwortung dieser Frage eng mit der Betriebsgröße zusammenhängt: Kleine Betriebe greifen häufiger auf eine Strategie zurück – d.h. entweder Ausbilder oder Weiterbildung –, während ansonsten die Komplementaritätstheorie bestätigt wird.

Kirsten Mühlheims diskutiert die Bildungskonzeptionen des Europarates und der Europäischen Union. Sie legt dabei den Schwerpunkt auf die jeweiligen Gesellschaftsbilder und den Umgang mit Diversifikation. Ausgelotet wird insbesondere das Span-

nungsfeld zwischen Kultur- und Wirtschaftsorientierung. Eine Annäherung zwischen diesen beiden Polen, wobei der erstere dem Europarat zuzuschreiben ist, letztere der Europäischen Union, erkennt die Autorin in der sozialpolitischen Funktion von Bildung. Da ein Rückgang der Bedeutung des Europarates für die europäische Politikgestaltung zu konstatieren ist, wird die Frage nach der Zukunft einer kulturorientierten Perspektive für die Bildung in Europa aufgeworfen.

Mit dem Beitrag von Joachim Ludwig und Kristine Baldauf-Bergmann wird die Diskussion über die Strukturierung und Systematisierung der Erwachsenenbildungsforschung wieder aufgenommen. Wichtige Meilensteine, das „Forschungsmemorandum“ (vgl. Arnold u.a. 2000) und die „Forschungslandkarte“, werden hier einer kritischen und systematischen Reflexion unterzogen. Daraus werden Anregungen für die Weiterentwicklung der Systematiken entworfen. Dies betrifft insbesondere die differenzierte Zuordnung von Forschungsvorhaben und -ergebnissen in der Forschungslandkarte, die die Wahrnehmung der Disziplin der Erwachsenenbildungswissenschaft nach innen und außen quasi kartografisch abbilden soll.

Heidelberg, März 2010
Christiane Schiersmann
Carola Iller

Beiträge zum Schwerpunktthema

Bettina Englmann

Anerkennungsverfahren für ausländische Qualifikationen im Kontext des Lebenslangen Lernens

Migrant/inn/en stehen vor besonderen Herausforderungen, wenn sie gesellschaftliche Anerkennung für ihre im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen erlangen wollen. Sie könnten von einer umfassenden Umsetzung der Strategie des Lebenslangen Lernens profitieren. Die Wertschätzung individuell vorliegender Kompetenzen soll unabhängig davon erfolgen, wo und wie Lernen stattgefunden hat. Für Inhaber/innen ausländischer Abschlüsse ist Erfolg am Arbeitsmarkt ein wichtiges Ziel. Daneben spielen die Verortung im deutschen Bildungssystem und der Zugang zu Weiterbildungen eine zentrale Rolle für Migrant/inn/en.

Seit der Veröffentlichung des „Memorandums über Lebenslanges Lernen" ist nahezu eine Dekade vergangen. Die EU-Kommission hatte ein ehrgeiziges Konzept vorgelegt, um einen Paradigmenwechsel im Hinblick auf zukünftige Qualifikationsbedarfe einzuleiten.

> Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten. Im kommenden Jahrzehnt müssen wir diese Vision verwirklichen. Alle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – sollten gleiche Chancen haben (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 3).

Die Strategie des Lebenslangen Lernens soll das Recht auf Teilhabe an effektiven Weiterbildungsangeboten für sämtliche Bevölkerungsgruppen sichern. Um die Bandbreite individueller Kenntnisse und Fähigkeiten sichtbar und damit am Arbeitsmarkt in der gesamten EU nutzbar zu machen, sollen neue Instrumente der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen entwickelt werden.

1. Auf dem Weg zum EQR

Transparenz und Mobilität im europäischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu fördern, bleibt weiterhin ein wichtiges Ziel. Ab 2013 soll der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) als Meilenstein im Kontext der Modernisierung von Aus- und Weiterbildung wirken. Er wird unter Einbeziehung nicht formal erworbener Kompetenzen alle Qualifikationen europaweit erfassen, vom Pflichtschulabschluss über Zeugnisse der beruflichen Aus- und Weiterbildung bis hin zu den akademischen Abschlüssen. Der

EQR impliziert eine Abkehr vom Lerninput in klassischen Bildungsinstitutionen und eine Verschiebung des Schwerpunktes auf die Lernergebnisse, unabhängig davon, ob diese in einer formalen, informellen oder non-formalen Umgebung erworben wurden. Grundlegend ist die Erkenntnis, dass Einzelne ihre Kompetenzen am Arbeitsplatz und in der Freizeit ständig entwickeln und ausbauen. In diesem Kontext soll die Strategie des Lebenslangen Lernens zum einen den effektiveren Einsatz von Weiterbildungsangeboten für sämtliche Bevölkerungsgruppen sichern; zum anderen werden neue Instrumente der Kompetenzfeststellung benötigt, um die Bandbreite von individuellen Kenntnissen und Fähigkeiten sichtbar und am Arbeitsmarkt nutzbar zu machen.

Angestrebt wird nicht nur eine stärkere Durchlässigkeit zwischen den beruflichen und akademischen Niveaus mit individuellen Aufstiegsmöglichkeiten im nationalen Bildungssystem; darüber hinaus soll die transnationale Mobilität qualifizierter Migrant/inn/en ermöglicht werden. Dies betrifft EU-Bürger/innen, die von ihrer Freizügigkeit Gebrauch machen ebenso wie Zuwanderer/innen aus Nicht-EU-Staaten. Der EQR soll starre Regeln in Bezug auf Anerkennung aufbrechen und für Bildungsleistungen Vergleichsmaßstäbe konstruieren. Eine Einstufung von weltweit erworbenen Abschlüssen kann durch individuelle Bildungspläne ergänzt und verankert werden (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2002).

Inzwischen zeigen sich in den Mitgliedsstaaten erste Auswirkungen der demografischen Entwicklung und des wirtschaftlichen Strukturwandels, wie Fachkräftemangel in einzelnen Arbeitsmarktsegmenten oder die hohe Arbeitslosigkeit von gering Qualifizierten. Die Modernisierung der Bildungssysteme, unter anderem durch Modularisierung von Ausbildungen und durch Implementierung von Validierungsverfahren, verläuft dennoch sehr unterschiedlich. Deutschland gehört hier nicht zu den Vorreitern. Der Deutsche Qualifikationsrahmen wurde bislang nicht vorgelegt. In der Diskussion um den EQR wurden hierzulande weniger die Chancen als vielmehr die Schwierigkeiten betont. Anstatt neue Rechte Einzelner auf Teilhabe an Bildungsprozessen zu begrüßen, wurden eine Pflicht zur Weiterbildung und die Reduktion des Menschen auf seine ökonomisch verwertbaren Kompetenzen befürchtet (vgl. Koob 2008). Ängste um die formalen Abschlüsse der Deutschen wurden laut, Gefahren wurden insbesondere für das duale System beschworen. Notwendige Reformen im nationalen Bildungssystem stellen sich als „Baustellen“ dar:

> Sie bestehen überall dort, wo Durchlässigkeit, Übergänge und Akkreditierungen erschwert oder unmöglich gemacht werden. Um Deutschland wirklich zu attestieren, dass es bereits auf einem guten Weg sei, das lebenslange Lernen in das traditionelle Bildungs- und Beschäftigungssystem zu integrieren, bedürfte es jener Mechanismen, mit denen ein flächendeckendes und standardisiertes Akkreditierungs- und Zertifizierungssystem vor allem bei den non-formal und informell erworbenen Kompetenzen etabliert werden könnte (Deißinger 2008, S. 27).

In der deutschen Diskussion um den EQR wurden Zuwanderer/innen bislang wenig berücksichtigt. Ein effizienter Transfer ausländischer Qualifikationen der schulischen, beruflichen und akademischen Bildung sowie die Wertschöpfung individueller Berufserfahrungen sind weitgehend ungeklärt, obwohl die Nutzung der Ressourcen von hoch und gut qualifizierten Migrant/inn/en ein Element in der gewünschten Ausschöpfung der inländischen Qualifikationsreserven darstellt (vgl. Bundesregierung/Regierungschefs der Länder 2008).

2. Transnationale Durchlässigkeit der Bildungssysteme?

Die Erkenntnis, dass die Verknappung des Arbeitskräftepotenzials in Deutschland eine effektivere Politik der beruflichen Integration qualifizierter Zuwanderer/innen nötig macht, hat bisher nicht zu einer Reform der Rahmenbedingungen im Bildungsbereich geführt. Die transnationale Kooperation wird zwar intensiver und vielfältiger, da der Wunsch nach Transparenz und Orientierung über Ländergrenzen hinweg besteht, doch diese Verbindungen führen oft nicht zu einem Ausbau der individuellen Teilhabechancen.

Im vergangenen Jahr wurde der Abschlussbericht des Leonardo-da-Vinci-Projekts „Baltic Education“ veröffentlicht, das sich mit der gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen der Berufsbildung im Ostseeraum beschäftigte. Beteiligt waren elf Staaten: Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Lettland, Litauen, Norwegen, Polen, Russland, Schweden und Weißrussland. Generell ist zu berücksichtigen, dass die individuelle Anerkennung einer Erstausbildung nicht ohne weiteres erreichbar ist; in Deutschland haben Staatsangehörige der beteiligten Staaten derzeit keine Möglichkeit, eine formale Anerkennung zu beantragen.

Die Kooperationspartner des Projekts hatten ehrgeizige Ziele:

> Angesichts der großen Bedeutung der beruflichen Bildung generell sowie einer gezielten Weiterentwicklung und insbesondere auch Förderung der Mobilität speziell forderten die Partner aus den neuen EU-Ländern (Estland, Lettland, Litauen und Polen) die Entwicklung eines unbürokratischen Verfahrens zur gegenseitigen Anerkennung beruflicher Ausbildungsabschlüsse. Dieser Antrag stieß auf ausdrückliche Zustimmung bei den Partnern der nordeuropäischen Länder (Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden) und wurde mit großem Interesse und Begeisterung von den Partnern aus Russland und Weißrussland aufgenommen. Dagegen äußerten die Handwerkskammern aus Deutschland eine deutliche Skepsis, stimmten jedoch dem Einsatz von zwei Arbeitsgruppen zur Entwicklung von Lösungsvorschlägen schließlich zu und beteiligten sich an diesen Arbeiten (Hogeforster/Stiller/Wedemeier 2008, S. 45).

Ziele des Projekts waren die Herstellung von Transparenz und die Steigerung der Vergleichbarkeit von Berufsbildungsabschlüssen im Ostseeraum. Konkret wurden zwei

Berufsbilder – Maler und Tischler – aus vier Staaten – Deutschland, Finnland, Polen und Litauen – untersucht. Jede Qualifikation wurde in acht „Units" unterteilt und beschrieben; durch die Konstruktion eines Referenzberufsbildes war die Berücksichtigung unterschiedlicher nationaler Traditionen möglich. Maximal konnten für die gesamte Qualifikation 180 Credit Points vergeben werden. Der Lernort spielte keine Rolle; auch informell erworbene Kompetenzen wurden einbezogen. Eine Anerkennung sollte erfolgen, wenn national mindestens 153 Punkte (85%) erreicht wurden und wenn die Ausbildung mindestens zwei Jahre dauerte. Alternativ war ein individueller Ausgleich durch doppelte Berufszeiten vorgesehen. Auch potenziell notwendige Weiterbildungsangebote wurden benannt: „Wenn eine dieser Bedingungen nicht erfüllt wird, muss zur gegenseitigen Anerkennung eine entsprechende Nachschulung erfolgen" (ebd., S. 8). Alle vier untersuchten Staaten vermittelten die obligatorischen Kompetenzen für Maler und Tischler in ihrer Ausbildung, alle lagen innerhalb des Spielraums von 15 Prozent. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wurde eine „Vereinbarung zur gegenseitigen Gleichstellung von beruflichen Bildungsabschlüssen und Einführung eines Bildungspasses" formuliert. „Die deutschen Mitglieder lehnten eine Beschlussfassung strikt ab, während die Mitglieder aller übrigen 10 Länder zustimmten" (ebd., S. 48). Obwohl durch den detaillierten Vergleich der fokussierten Ausbildungen deutlich wurde, dass nicht nur deutsche Ausbildungen die Qualitätsstandards erfüllen, wurde die Herstellung von Durchlässigkeit im Bereich der Berufsbildung, die positive Auswirkungen für viele Einzelne entfalten würde, nicht umgesetzt. Es bleibt die Erkenntnis, dass der Transfer zwischen Bildungssystemen auf der Grundlage von Kompetenzprofilen gestaltet werden könnte.

3. Inhaber/innen ausländischer Qualifikationen in Deutschland

Nach einer Sonderauswertung des Mikrozensus verfügen 2,8 Millionen Menschen in Deutschland über ausländische Qualifikationen des Hochschulbereichs oder der Berufsbildung (vgl. Institut der deutschen Wirtschaft 2009). Aus den Daten geht nicht hervor, inwiefern es gelingt, diese Ausbildungen des Herkunftslandes am deutschen Arbeitsmarkt adäquat einzusetzen. Zwar werden im Mikrozensus Angaben zu Bildungsabschlüssen erhoben, es wird jedoch nicht nach Erwerb in In- und Ausland differenziert.

In Deutschland liegt eine besonders enge Bindung an formale Qualifikationsnachweise vor, die sich nicht nur in der Rekrutierungspraxis am Arbeitsmarkt, sondern auch im Kontext der Durchlässigkeit des Bildungssystems zeigt. Es stellt sich die Frage, in welchem Umfang ausländische Abschlüsse in Deutschland anerkannt werden. Durch erfolgreiche Anerkennungsverfahren werden ausländische Abschlüsse formalisiert, so dass ausländische Fachkräfte auf einer Ebene mit deutschen Qualifikationsinhaber/inne/n stehen und berufliche Rechte wie das Führen der Berufsbezeichnung, den Zugang zu Aufstiegsfortbildungen und tarifliche Bezahlung erhalten. Dabei

ist die komplexe Rechtslage zu berücksichtigen. Ein Überblick über Anerkennungsergebnisse setzt Hintergrundwissen voraus, selbst wenn Zahlen vorliegen, die nach anerkannten oder nicht anerkannten Abschlüssen unterscheiden.[1]
In Deutschland hat nicht jede/r Inhaber/in einer ausländischen Qualifikation Zugang zu einem Anerkennungsverfahren. Die Möglichkeiten hängen aufgrund der Bildungshoheit der Länder vom Bundesland, vom jeweiligen Beruf, der die Anerkennungsform bestimmt sowie von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Migrantengruppe ab. Nur Spätaussiedler/innen können durch Bestimmungen des Bundesvertriebenengesetzes eine Gleichstellung aller ausländischen Abschlüsse beantragen, und zwar sowohl in reglementierten Berufen als auch im nicht reglementierten Bereich. Damit sind sie die einzige Migrantengruppe, für die grundsätzlich eine Verortung im deutschen Bildungssystem vorgesehen ist. EU-Bürger/innen sind in reglementierten Berufen privilegiert, da Bestimmungen der EU-Anerkennungsrichtlinien erweiterte Möglichkeiten der Anerkennung für sie vorsehen. Drittstaatsangehörige haben nur in einigen Berufen – wiederum unterschiedlich in den Bundesländern geregelt – Zugang zu einem Verfahren. Ein Teil der Kammern bietet im gesetzlich ungeregelten Bereich informelle Gutachten für Inhaber/innen von Berufsausbildungen an, zum Teil nur für EU-Bürger/innen, zum Teil auch für Drittstaatsangehörige. Letzteres betrifft 15 Bundesländer; nur in Berlin wurde die Aufgabe der Anerkennung im Bereich der Berufsbildung nicht an Kammern übertragen, sondern liegt bei der Senatsverwaltung.

Bislang sind nur wenige Zahlen zu Anerkennungsanträgen oder -entscheidungen der zahlreichen Anerkennungsstellen in den Bundesländern bekannt (vgl. Englmann/Müller 2007, S. 126ff.). Zwar sammelt die EU-Kommission Daten aus den Mitgliedstaaten zu Fallstatistiken des Anwendungsbereichs der Anerkennungsrichtlinie 2005/36/EG,[2] doch es ist nicht ersichtlich, welche Stellen bzw. Bundesländer die entsprechenden Zahlen geliefert haben.[3] Eine Transparenz der Bewertungen im Vergleich der Bundesländer zu erlangen, ist derzeit quantitativ nicht möglich. Anhand der Kommissionsstatistiken wird allerdings sichtbar, dass positive Anerkennungsfälle durchaus verbreitet sind, vielfach in Verbindung mit Anpassungslehrgängen oder Eignungsprüfungen.

Neben den Fragen, wie durchlässig das deutsche Bildungssystem für Migrant/inn/en gestaltet ist und inwiefern die Teilhabe an Bildungsprozessen im Rahmen von Anerkennungsverfahren ermöglicht wird, ist zu berücksichtigen, ob sich der Zugang zum Arbeitsmarkt erfolgreich darstellt. Barrieren zeigen sich unter anderem in der unter-

1 Eine umfassende Analyse der europäischen Rechtsgrundlagen zur Anerkennung sowie der Berufsqualifikationsgesetze in Bund und Ländern findet sich in der Studie „Brain Waste“, die auch empirische Untersuchungen zur Anerkennungspraxis der zuständigen Stellen sowie zu individuellen Anerkennungserfahrungen enthält (vgl. Englmann/Müller 2007)

2 Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen. URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:DE:PDF

3 Statistiken für Deutschland finden sich im Internet. URL: ec.europa.eu/internal_market/qualifications/regprof/index.cfm?fuseaction=stats.home (Stand: 01.12.2009)

durchschnittlichen Erwerbsbeteiligung und der hohen Arbeitslosenquote von Migrant/inn/en. Die Begründungen dafür werden zunehmend komplexer.

> Im Hinblick auf die Arbeitsmarktintegration ist weiter festzustellen, dass der ungünstige Einfluss der migrationsbedingten Merkmale auf die Chance, beschäftigt zu sein, auch unter Berücksichtigung der Schul- und Berufsausbildung nicht aufgeklärt werden kann. Demnach liegt der Grund für die höhere Erwerbslosigkeit von Migrantinnen und Migranten nicht allein in ihrer niedrigeren schulischen oder beruflichen Bildung. Zukünftige wissenschaftliche Untersuchungen könnten durch die Erhebung von Sprachkenntnissen, von Schlüsselqualifikationen und von Benachteiligungsprozessen den Grund für die ungünstigen Beschäftigungschancen von Personen mit Migrationshintergrund erhellen (Die Beauftragte der Bundesregierung 2009, S. 162).

Dass unzureichende Integrations- und Beratungsangebote zur Exklusion von Migrant/inn/en aus Bildungs- und Beschäftigungsprozessen führen können, zeigt der im November 2009 vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales vorgelegte Evaluationsbericht zu den Wirkungen des SGB II auf Personen mit Migrationshintergrund. Aufgrund der Arbeitslosenstatistik der Bundesagentur für Arbeit war die öffentliche Wahrnehmung der arbeitslosen Ausländer/innen durch angeblich fehlende Bildungsabschlüsse geprägt, da ausländische Abschlüsse in der Regel zur Kategorisierung „Unqualifiziert" führten.[4] Bestimmte Herkunftsgruppen, insbesondere aus Mittel- und Osteuropa, berichteten – vorwiegend im akademischen Bereich – häufiger von nicht anerkannten Abschlüssen als vom Fehlen einer Qualifikation. Das wurde durch die Auswertung von Kundenbefragungen deutlich. Insgesamt gaben 30,2 Prozent der männlichen und 27,7 Prozent der weiblichen Kund/inn/en an, über eine nicht anerkannte Qualifikation zu verfügen (vgl. BMAS 2009, S. 146). Eine Begleitung im – insbesondere für Neuzuwanderer/innen undurchschaubaren – Anerkennungsverfahren durch Fallmanager/innen im Kontext ihrer Aufgabe des Förderns erfolgte nicht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Angaben der SGB-II-Kund/inn/en zu nicht anerkannten Abschlüssen nicht unbedingt bedeuten, dass ein Anerkennungsverfahren negativ verlaufen ist. Migrant/inn/en interpretieren häufig schon eine flapsige Aussage von Arbeitsvermittler/inne/n, wonach ausländische Abschlüsse in Deutschland keinen Wert hätten, als Nicht-Anerkennung ihres Abschlusses. Sogar Personen, die gute Chancen auf eine positive Entscheidung hätten, stellen aufgrund von Informationsdefiziten keine entsprechenden Anträge. Wenn Anerkennungsstellen bestimmte Migrantengruppen wegen der rechtlichen Lücken abweisen, wird auch dies von den Einzelnen als Nicht-Anerkennung gewertet.

---

4 In älteren Datenquellen findet sich zuweilen das Problem der strukturellen Abwertung ausländischer Qualifikationen, auch wenn nicht grundsätzlich die Kategorisierung als unqualifiziert erfolgt, z.B. in Weißhuhns Darstellung der Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung nach Qualifikationsniveau auf der Grundlage von Daten des Sozio-ökonomischen Panels: „Im Ausland erworbene Hochschulabschlüsse werden gewertet wie eine in Deutschland abgeschlossene (nicht-akademische) Berufsausbildung" (Weißhuhn 2001, S. 77).

Arbeitslose SGB-II-Kund/inn/en wurden nicht entsprechend ihrer ausländischen Qualifikationen und Berufserfahrungen vermittelt. Die fehlende Anerkennung einer Qualifikation wirkte sich in Bezug auf Erwerbstätigkeit mindestens ebenso negativ aus wie das Fehlen eines Abschlusses. Fördermöglichkeiten für das Nachholen des deutschen Abschlusses oder spezifische Anpassungskurse, die eine Brücke in den deutschen Arbeitsmarkt darstellen könnten, wurden von den meisten Grundsicherungsstellen nicht zur Verfügung gestellt. Inhaber/innen ausländischer Qualifikationen wurden systematisch dequalifiziert.

> Die durch die IT-Anwendung VerBIS gesteuerte Erfassung von Bewerberprofilen und die darauf aufbauende Arbeitsvermittlung wirken dem Risiko der Nichtbeachtung und der Entwertung vorhandener Kompetenzen nicht entgegen, sondern unterstützen diese Tendenz (…). Diese institutionelle Sichtweise prägt den Umgang der Integrationsfachkräfte mit nicht anerkannten Qualifikationen, die überwiegend als *de facto* nicht vorhanden betrachtet werden. (…) Aufgrund dieser institutionellen Bedingungen, die in ihrem Zusammenwirken durchaus als institutionelle Diskriminierung von qualifizierten Migrant/innen am deutschen Arbeitsmarkt und durch die deutsche Arbeitsverwaltung gekennzeichnet werden müssen, kommt es zur Brachlegung von Humankapital in relevantem Ausmaß und zu Hilfebedürftigkeit, die vermeidbar wäre, wenn die institutionellen Zugangsbarrieren zu qualifizierten Berufen durchlässiger gestaltet würden (ebd., S. 163f.).

Derzeit wird die Durchlässigkeit des deutschen Bildungs- und Beschäftigungssystems für Zuwanderer/innen, die Qualifikationen und Berufserfahrungen aus ihren Herkunftsländern mitbringen, nicht systematisch organisiert. Neben Anerkennungsverfahren spielen Weiterbildungsangebote eine Rolle, die es Migrant/inn/en ermöglichen, ihre Kompetenzen im Einklang mit den Anforderungen des deutschen Arbeitsmarktes zu entwickeln. Von einer konsequenten Umsetzung der Strategie des Lebenslangen Lernens würden sie besonders profitieren.

4. Sonderfall Migration: Anerkennung von formalem, informellem und non-formalem Lernen

Im Zentrum des Lebenslangen Lernens steht ein integrativer, prozessorientierter Lernbegriff. Der wirtschaftliche und technologische Strukturwandel bringt mit sich, dass eine in der Jugend erlangte Qualifikation nicht mehr als ausreichend für ein ganzes Arbeitsleben betrachtet wird (vgl. Bretschneider 2007, S. 4). Jede/r Einzelne erwirbt ständig neues Wissen; berufsrelevante Kompetenzen werden insbesondere am Arbeitsplatz weiterentwickelt. Diese informellen Kompetenzen ausreichend zu dokumentieren, um sich für zukünftige Arbeitgeber attraktiv zu machen, ist ein Aspekt der Förderung von Beschäftigungsfähigkeit. Auch non-formales Lernen, das in Kursen vermittelt wurde, trägt zu einem Ausbau des individuellen Kompetenzprofils bei. Die

Strategie des Lebenslanges Lernens zielt unter anderem auf Prozesse der Validierung, durch die individuell vorliegende Kompetenzen identifiziert, gewürdigt und im Hinblick auf bestimmte Anforderungen bewertet und zertifiziert werden. Staaten, die einen rechtlichen Rahmen für die Validierung von informellem und non-formalem Lernen implementiert haben, schufen dadurch neue Möglichkeiten zum Erwerb oder zur Teilzertifizierung einer formalen Qualifikation (vgl. Cedefop 2008).

In Deutschland beschränkt sich die Entwicklung von Instrumenten der Validierung bisher auf rechtlich unverbindliche Kompetenzpässe (vgl. Geldermann/Seidel/Severing 2009, S. 13). Arbeitnehmer/innen müssen individuell eine gesellschaftliche Anerkennung ihrer informell und non-formal erworbenen Kompetenzen erreichen. Noch schwieriger gestaltet sich diese Anforderung für Inhaber/innen ausländischer Qualifikationen. Durch die zusätzliche Anerkennungsebene des formalen Lernens stellen sie einen Sonderfall dar.

Die Anerkennung von Lernergebnissen erfolgt auf zwei Ebenen:

formelle Anerkennung: Der Prozess der formellen Anerkennung des Wertes von Kompetenzen entweder

- durch das Verleihen von Qualifikationen (Befähigungsnachweise, Diplome oder Titel),
- durch das Verleihen von Entsprechungen, Anrechnungspunkten oder Urkunden, die Validierung vorhandener Kompetenzen

und/oder

gesellschaftliche Anerkennung: die Anerkennung des Wertes von Kompetenzen durch Akteure aus Wirtschaft und Gesellschaft (vgl. Cedefop 2009, S. 85).

Eine Qualifikation stellt die offizielle Anerkennung der Kompetenzen dar, die Einzelne in einem strukturierten Bildungsgang erworben haben. Wer Qualifikationen aus dem Herkunftsland mitbringt, wird nach der Migration damit konfrontiert, dass das nationale Bildungssystem des Aufnahmelandes andere formale Abschlüsse hat und eine Akzeptanz der ausländischen Ausbildung nicht vorausgesetzt werden kann. Alle Arbeitnehmer/innen stehen vor der Herausforderung, ihre informell und non-formal erworbenen Kompetenzen glaubwürdig zu machen, die außerhalb der klassischen deutschen Bildungsinstitutionen erworben wurden. Migrant/inn/en müssen darüber hinaus gesellschaftliche Anerkennung für ihre ausländischen Abschlüsse erreichen. Für Neuzuwanderer/innen spielt es eine besondere Rolle, dass ihre Qualifikationen und Kompetenzen überhaupt erkannt werden. Eine noch nicht ausreichende Sprachbeherrschung der Einzelnen und Unkenntnis über die Bedeutung der ausländischen Zeugnisse bei deutschen Arbeitsmarktakteuren sind Ursachen dafür, dass ein defizitorientierter Blick auf Migrant/inn/en die Wahrnehmung ihrer individuellen Stärken und Ressourcen verstellt.

Falls ein rechtlicher Zugang zu einem Anerkennungsverfahren besteht, kann der Transfer der ausländischen Qualifikation in das deutsche Bildungssystem gestaltet werden. Allerdings finden sich diverse Unterschiede in den Verfahren, die unter anderem

auf die vielfältigen, uneinheitlichen Rechtsgrundlagen zurückzuführen sind. Bislang sind deutsche Anerkennungsverfahren oft nicht kompetenzbasiert; dies bedeutet, dass Ausbildungsvergleiche ohne Berücksichtigung individueller Kompetenzen durchgeführt werden, sogar wenn die Ausbildung zwanzig Jahre zurückliegt und Berufserfahrungen vorliegen.

Um die Entwertung und Verschwendung von Bildungsinvestitionen im Migrationsprozess zu vermeiden, wurden im Anwendungsbereich der Richtlinie 2005/36/EG Prinzipien des Lebenslangen Lernens umgesetzt. Eine Würdigung und Wertschöpfung des informellen Lernens in Form von Berufserfahrungen ist dabei ebenso vorgesehen wie die Orientierung an Lernergebnissen. Eine besondere Rolle spielt das Recht auf Teilanerkennung: Wenn eine vollständige Gleichstellung nicht sofort möglich ist, jedoch fortgeschrittene Kenntnisse gegenüber unqualifizierten Personen vorliegen, hat der/die Antragsteller/in die Wahl zwischen einer Eignungsprüfung, in der vorliegende Kompetenzen beurteilt und einem individuellen Anpassungslehrgang, in dem notwendige Kompetenzen entwickelt werden können. Nach der erfolgreichen Bewältigung dieser Anforderungen erfolgt die volle Anerkennung des Abschlusses. Damit wird die Heterogenität von qualifizierten Migrant/inn/en berücksichtigt, die aus vielen verschiedenen Staaten und Bildungssystemen stammen.

Auch wenn die Nutzung dieser erweiterten Instrumente der Anerkennung derzeit vor allem EU-Bürger/inne/n in reglementierten Berufen zur Verfügung steht, so öffnet ihre Anwendung doch den Blick für grundsätzliche Aspekte der beruflichen Integration qualifizierter Migrant/inn/en. In Deutschland bleiben die Berechtigungen von Migrant/inn/en an Bildungsprozessen eine Herausforderung, da sie „dem Bildungswesen Integrationsleistungen abverlangen, denen es in seiner jetzigen Struktur und Gestaltung nicht gewachsen war und ist“ (Baethge/Buss/Lanfer 2003, S. 19). Um Bildungsexklusion zu vermeiden, ist nicht nur der Ausbau der Zugangsmöglichkeiten notwendig. Von besonderer Bedeutung sind zudem umfassende Beratungsleistungen inklusive einer individuellen Laufbahnplanung, da Orientierung in einem neuen Bildungssystem, dem nationalen Berufsbild und spezifischen Arbeitsmarktsektoren hergestellt werden muss. Auch die vorhandenen Weiterbildungsangebote sollten fokussiert werden, da die besonderen Rahmenbedingungen für Bildungsausländer/innen, die ihre Kompetenzen an deutsche Berufsanforderungen anpassen wollen, bislang zu wenig berücksichtigt wurden. Wenn Migrant/inn/en als weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung (vgl. Bilger 2006) betrachtet werden, liegt dies unter anderem daran, dass migrationsspezifische Kurse oder individuelle Anpassungslehrgänge, die an Fachschulen oder im Rahmen von Praktika durchgeführt werden, nicht von der Forschung erfasst werden.

Passgenaue, berufsspezifische Lerngelegenheiten, die für Neuzuwanderer/innen zusätzlich Fachsprache und Kommunikationsfähigkeiten vermitteln sollten, stehen allerdings oft nicht zur Verfügung oder sind zumindest schwer zu finden. Die aktuelle Tendenz zur Ausdifferenzierung und Individualisierung von Weiterbildungswegen könnte für Migrant/inn/en besonders weitreichende, positive Auswirkungen haben.

Literatur

Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin. URL: www.bmbf.de/pub/nationaler_bildungsbericht_bb_weiterbildung.pdf (Stand: 31.01.10)

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2009): Integration in Deutschland. Erster Integrationsindikatorenbericht: Erprobung des Indikatorensets und Bericht zum bundesweiten Integrationsmonitoring. Berlin. URL: www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/2009-07-07-indikatorenbericht,property=publicationFile.pdf (Stand: 31.01.10)

Bilger, F. (2006): Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 21–31

Bretschneider, M. (2007): Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/bretschneider0601.pdf (Stand: 01.12.2009)

BMAS (Hg.) (2009): Wirkungen des SGB II auf Personen mit Migrationshintergrund. Abschlussbericht – Anhang A: Jahresbericht 2008. Duisburg. URL: www.bmas.de/portal/39950/property=pdf/f395_forschungsbericht_anhang_a.pdf (Stand: 31.01.2010)

BMFSFJ (Hg.) (2009): Der Mikrozensus im Schnittpunkt von Geschlecht und Migration. Möglichkeiten und Grenzen einer sekundär-analytischen Auswertung des Mikrozensus 2005. Berlin

Die Bundesregierung/Die Regierungschefs der Länder (2008): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Dresden

Cedefop (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg. URL: www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/553/4054_de.pdf. (Stand: 31.01.2010)

Cedefop (2008): Validation of Non-Formal and Informal Learning in Europe. A snapshot 2007. Luxemburg.URL: www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/493/4073_en.pdf (Stand: 02.02.2010)

Deißinger, T. (2008): Von „Berufsprinzip" bis „Zertifizierungshoheit". Spannungsfelder auf dem Weg zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 25–28

Englmann, B./Müller, M. (2007): Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Augsburg

Geldermann, B./Seidel, S./Severing, E. (2009): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld

Hogeforster, J./Stiller, S./Wedemeier, J. (2008): Baltic Education – Anerkennung von Berufsbildungsabschlüssen in der Baltic Sea Region (BSR). Abschlussbericht. Hamburg

Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2009): Verschenktes Potenzial. In: iwd, Nr. 28, S. 6–7. URL: www.iwkoeln.de/Portals/0/PDF/iwd28_09.pdf (Stand: 02.02.2010)

Koob, D. (2008): EQF, DQR und Erwachsenenbildung. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 20–21

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2002): Aktionsplan der Kommission für Qualifikation und Mobilität. Brüssel. URL: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11056_de.htm (Stand: 31.01.2010)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf (Stand: 31.01.2010)

Weißhuhn, G. (2001): Gutachten zur Bildung in Deutschland. Hg. von Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/gutachten_zur_bildung_in_deutschland.pdf

Harry Neß

EQR und DQR im Bildungs- und Beschäftigungssystem

Mit dem Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen sollen zwei angebotsorientierte Referenzinstrumente in das deutsche Bildungs- und Beschäftigungssystem implementiert werden, die in ihren Auswirkungen auf Transparenz, Durchlässigkeit und Mobilitätsunterstützung schwer einzuschätzen sind. Sie stoßen auf ein Feld, in dem sich Unternehmen und Bildungsinstitutionen – unterschiedlichen Handlungslogiken folgend – bezüglich ihrer gesellschaftlichen Bildungs- und Qualifizierungsleistungen mit großer Skepsis begegnen. Um unter diesen Bedingungen die Nachfrageseite im weiteren Prozess der DQR-Konstruktion stärker zu Wort kommen zu lassen, werden das pragmatisch ausgerichtete Kompetenzverständnis in der Wirtschaft und die mit dem Entwicklungsprozess verbundenen Einschätzungen des Bildungspersonals zu Reformoptionen, individualisierter Selbststeuerung, Punktesystem etc. empirisch in den Blick genommen.

1. Angebotsorientierung der Referenzinstrumente

Die Verabschiedung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) durch das Europäische Parlament und den Rat im April 2008 soll einen weiteren Schritt markieren, um Europa bis zum Jahr 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (Lissabon 2009). Andere mit dem EQR korrespondierende Konzepte zur Gestaltung eines europäischen Wirtschafts- und Bildungsraumes sind der EUROPASS, das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET), der Europäische Qualitätsrahmen (EQARF), das Leistungspunktesystem für Hochschulen (ECTS) sowie die Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. Alle daraus hervorgegangenen Instrumente folgen den Parametern der operativen Angebotsorientierung, der kompetenzbasierten Outcome-Orientierung, der Förderung von Selbstorganisation, der Selbststeuerung und Selbstreflexion im Prozess des lebenslangen Lernens sowie der Zurückdrängung der Inputorientierung und der ausschließlichen Anerkennung von formalen und nichtformalen Bildungswegen.

Der EQR soll als Übersetzungs- und Vergleichsinstrument zwischen den Bildungs- und Qualifikationssystemen der Mitgliedstaaten eingesetzt werden. Bis 2010 sind die nationalen Qualifikationssysteme in Relation zu den Zielen des EQR zu setzen und bis 2012 sollen alle neuen Qualifikations- und Kompetenzbescheinigungen einen eindeutigen Verweis auf das zutreffende Niveau des EQR enthalten, um europaweit zu mehr Transparenz und gegenseitiger Anerkennung erworbener Qualifikationen und

Kompetenzen zu führen und die Mobilität auf dem Arbeitsmarkt von Beschäftigungsfähigen zu fördern. Ebenso wie andere europäische Staaten ist Deutschland mit der Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für lebenslanges Lernen der Empfehlung des Europäischen Parlamentes und Rates gefolgt, entsprechend der „offenen Koordinierungsmethode" (OKM) im Rahmen des nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystems erworbene Kompetenzen den Niveaustufen des EQR zuzuordnen. Interessant ist es, unter diesen Vorgaben herauszufiltern, welches Selbstverständnis im Beschäftigungssystem und welche Erwartungen im Bildungssystem die Einführung von EQR/DQR vorzufinden und wo Unterstützung oder Widerstand zu erwarten sind.

Bei aller bildungspolitischen Aktivität auf diesem Feld kennt mangels vorgenommener Erhebungen aber niemand die empirisch ermittelten Bedarfe zukünftiger Anwender und Nutzer. Ohne Nachfrageorientierung wird die Entwicklung des EQR und DQR als zu kodifizierende Angebotsorientierung von den wichtigsten bildungspolitischen Akteuren in nationales Recht umgesetzt. Im europäisch initiierten Top-down-Verfahren wird dafür national zwar viel bildungspolitische Expertise einbezogen, aber die für eine Implementierung in ein historisch gewachsenes Bildungs- und Beschäftigungssystem notwendige Akzeptanz und Partizipation der Betroffenen bleibt dabei durch fehlende Transfervorhaben bisher noch unberücksichtigt.[5]

In Korrespondenz mit den Zielen des EQR wird mit dem DQR von allen an der Entwicklung beteiligten Akteuren – unterschiedlich akzentuiert – die Perspektive auf Realisierung von mehr Chancengleichheit, Durchlässigkeit, Transparenz, Qualität und Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung im Bildungswesen gesehen. Die zur Erreichung der Ziele erforderlichen Rahmenbedingungen sind jedoch noch nicht hergestellt, so dass kaum zu sagen ist, ob die angestrebten Vorgaben erreicht oder möglicherweise sogar durch beide Instrumente behindert werden. Fragen wie die nach den einzusetzenden Validierungsverfahren, den Verantwortlichkeiten der Kompetenzanerkennung, der Berücksichtigung des informellen Lernens, dem Beratungsbedarf für Nutzer, der Eindimensionalisierung der Deskriptoren in Beziehung zur zugeordneten Niveaustufe etc. bleiben zurzeit noch – auch unter Einbeziehung der Erfahrungen mit Qualifikationsrahmen anderer Länder – weitgehend unbeantwortet oder vage (vgl. Senatsverwaltung 2009). Alle bisher verwendeten Begrifflichkeiten bleiben wenig empirisch abgesichert im Normativen. Im Zusammenhang mit der Einschätzung der mit der Einführung von EQR/DQR vorhandenen Optionen und zu erwartenden Folgen der neuen Parameter ist zu fragen, wie die Kompetenzorientierung im Bildungs- und Beschäftigungssystem bereits verankert ist und wie das Bildungspersonal zu einer zunehmend individuell zu verantwortenden Bildungs- und Beschäftigungsbiographie ihrer Lernergruppen steht.

5 Vgl. die Ausführungen zum EQR und DQR, die sich im Folgenden weitgehend auf das Gutachten der Max-Traeger-Stiftung von Dehnbostel u.a. (vgl. 2009) beziehen.

2. Ausrichtung des Deutschen Qualifikationsrahmens

Der im Februar 2009 von Anfragen und Anträgen aller Fraktionen im Deutschen Bundestag kritisch begleitete und vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen" (AK DQR) nach dem Konsensprinzip erarbeitete und zur Erprobung in den Branchen Metall/Elektro, IT, Handel und Pflege/Gesundheit vorgelegte „Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen" passt sich in die von der EU initiierte Um- und Neusteuerung des Bildungs-, Aus- und Weiterbildungssystems ein.

Den Kern des DQR-Entwurfs bildet die Matrix mit acht Niveaustufen, die durch ein ganzheitliches Kompetenzverständnis und die kategoriale sowie strukturelle Offenheit für Ziele geprägt ist, mit der die Gleichrangigkeit von Lern- bzw. Wissensbereich einerseits und Arbeits- bzw. Berufsbereich andererseits gegeben ist. Der Dualismus von „Lern- und Arbeitsbereich" durchzieht alle Niveaustufen und weist somit die Selektionsforderung nach Reservierung der oberen Stufen für akademische Berufe zurück (vgl. Ingenieurfakultäten 2009). In der Stufe 8 lautet die Anforderungsstruktur: „Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen" (AK DQR 2009, S. 13). Damit ist die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung genauso wie die gleichwertige Anerkennung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen in der Arbeitswelt zumindest formal abgesichert. Überhaupt scheint es mit der Matrix des DQR-Entwurfs gelungen zu sein, wichtige soziale und bildungspolitische Forderungen strukturell zu fixieren. Z.B. nimmt auch am unteren Ende der Matrix die Anforderungsstruktur der Niveaustufen keine Aussonderung von Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss vor (vgl. ebd., S. 6).

Die Erfassung von Handlungskompetenzen ist dadurch gewährleistet, dass auf jeder Stufe zum einen die erforderliche Fachkompetenz mit den Kategorien Wissen und Fertigkeiten, zum anderen die personale Kompetenz als Sozial- und Selbstkompetenz mit der Querschnittskompetenz Methodenkompetenz ausgewiesen ist. Zur beruflichen Handlungsfähigkeit gehören Reflexivität, Partizipation und Persönlichkeitsentwicklung. Diese Zu- und Einordnungen sind aber nicht abschlussbezogen vorzunehmen, weil dadurch Selektion und Ausgrenzung des Bildungs- und Beschäftigungssystems der Zertifikatsbenachteiligten weiter fortgeschrieben würden. Stattdessen sind die real erworbenen Kompetenzen – sowohl in ihrem Outcome als auch in ihrem Erwerb – zu erfassen und über die Deskriptoren in den DQR einzuordnen. Damit ist auch die prinzipielle Einbeziehung der informell erworbenen Kompetenzen vorbereitet. Sie sind den formal erworbenen Kompetenzen individuell oder pauschal über Äquivalenzen gleichwertig zuzuordnen.

Damit sind Möglichkeiten umrissen, die Durchlässigkeit nationaler Bildungs- und Beschäftigungssysteme zu stärken und die Mobilität in und zwischen Branchen, Berufen und Mitgliedsländern innerhalb der EU zu unterstützen. Zwar können die Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren nicht im oder über den DQR vorgenommen

werden, wohl aber kann der DQR die bestehenden und aufzubauenden Verfahren über die Einordnung in die Niveaustufen bundesweit initiieren bzw. mit Standards flankieren. Unklar bleibt dabei allerdings bisher, wie in einem subjektorientierten Outcome-Ansatz entsprechende Anerkennungsverfahren aussehen könnten und welche Trägerstrukturen für Beratung und Bewertung ihn absichern.

3. Kompetenzverständnis in Unternehmen

Die Akteure des Bildungs- und Beschäftigungssystems erwarten, mit dem Begriff der Kompetenz die berufliche Wirklichkeit besser zu erfassen und Strukturreformen zu legitimieren. In ihren Handreichungen zur Erarbeitung von Rahmenplänen für das formale Lernen an der Berufsschule spricht die Kultusministerkonferenz schon seit 1996/2000 von Handlungskompetenz, die sich in Fach-, Human- und Sozialkompetenz auffächert und jeweils nach Methoden-, Kommunikations- und Lernkompetenz weiter untergliedert (vgl. DIPF 2006). So kann inzwischen davon ausgegangen werden, dass vom Bildungspersonal die Kompetenzorientierung des Lehrens und Lernens weitgehend akzeptiert wurde.

Eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) einberufene „Arbeitsgruppe Modernisierung und Flexibilisierung" des „Innovationskreises Berufliche Bildung" legte 2007 Begründungen für den Perspektivenwechsel der Aus- und Weiterbildung zur Kompetenzerfassung vor: u.a. die Schaffung einer neuen Ausbildungskultur in innovativen Branchen, die Flexibilisierung der beruflichen Bildung sowie die strukturelle Verbesserung des Berufsbildungssystems (vgl. BMBF 2007, S. 28). Bildungs- und beschäftigungspolitisch wurde zur Gewinnung neuer Lerngruppen die „Umorientierung von formalen, abschlussbezogenen Qualifikationen auf Kompetenzen" angestrebt und deren „Anerkennung und Anrechnung" (BMBF 2008, S. 13) ermöglicht, um auf diese Weise lebenslanges Lernen zu unterstützen.

Diese inhaltliche Ausrichtung kommt den Entwicklungen im Personal- und Wissensmanagement in Unternehmen und Verwaltungen entgegen, die – der eigenen ökonomischen Handlungslogik folgend – sich bezüglich des Berufsverständnisses auf den gesamten „Erwerbszyklus im Lebenslauf" (Harney 1998, S. 252) richten. Das Personal wird hier als verwertbarer Produktionsfaktor betrachtet. Es ist die „Humanressource", die nicht nur im Betrieb mit Aus- und Weiterbildung aufgebaut wird, sondern sich auch außerhalb von formalem und nicht-formalem Lernen informell bildet (vgl. Neß 2009). Um ein umfassendes Bild der unterschiedlichen Handlungslogiken der Kompetenzerfassung und Kompetenzbewertung in Bereichen der Unternehmen und Bildungsinstitutionen zu erhalten, ist das informelle und nicht-formale Lernen (vgl. Overwien/Rohrs 2009) einzubeziehen.

Das informelle Lernen steht wie die Weiterbildung insgesamt in starker Abhängigkeit vom schulischen und beruflichen Abschluss der Beschäftigungsfähigen sowie von Wirtschaftsbereichen, Unternehmensgrößen und Innovationsaktivitäten der Unter-

nehmen, in denen die Beschäftigten erwerbstätig sind und in denen Kompetenzen und Qualifikationen im Prozess der Arbeit erworben werden (vgl. Autorengruppe 2008, S. 147). So wird z.B. für die „Humankapitalbewertung (…) das Wirkpotenzial aus den Mitarbeitern gesucht, das selbst dann einen Wert darstellt, wenn das Unternehmen diesen Wert nicht nutzt" (Scholz et al. 2008, S. 14).

Die Europäische Union (EU) folgt in ihren Überlegungen zur Dokumentation von Kompetenzen und Qualifikationen einem weniger diagnostischen, sondern vielmehr pragmatisch verwendeten Begriff von Kompetenz, der „die Fähigkeit zur Anwendung von Kenntnissen, Know-how und Fähigkeiten in einem gewohnten und/oder neuen Arbeitszusammenhang" beschreibt. Das Nachweisproblem einer Validierung von Kompetenzen über die Performance wird im Qualifikationsverständnis wieder aufgenommen. Qualifikation wird gleichgestellt mit einem amtlichen „Nachweis (Zertifikat, Zeugnis) der erworbenen Kenntnisse, mit dem der erfolgreiche Abschluss eines allgemeinen oder beruflichen Bildungsgangs bzw. eine zufriedenstellende Leistung bei der Teilnahme an Prüfungen" bezeichnet wird bzw. in dem die Anforderungen benannt sind, „denen der Einzelne als Voraussetzung für den Zugang zu einem Beruf bzw. für den Aufstieg in einem bestimmten Beruf genügen muss" (Europäische Kommission 2004, S. 13).

Vor diesem Hintergrund der Bedeutung informellen und nicht-formalen Lernens für den Kompetenzerwerb ist der erneute Blick auf die bereits 2006 durchgeführte exemplarische Analyse des Anzeigenteils in überregionalen Wochenzeitungen, einer Tageszeitung sowie einer regionalen Tageszeitung des Rhein-Main-Neckar-Raums sinnvoll. Sie illustrierten im Rahmen des Bund-Länder-Projekts zur Dokumentation lebenslangen Lernens, wie häufig und begrifflich wenig präzise die Kompetenzen in Anforderungsprofilen der Unternehmen angegeben werden (vgl. DIE/DIPF/IES 2006, S. 165 ff.).

In den Anzeigen der Industrie-, Dienstleistungs- und Verwaltungsbereiche wird in der Regel der Anforderungskatalog eines Kompetenzpotenzials zusammengefasst unter „Ihre Qualifikation", „Ihr Profil", „Ihr Qualifikationsprofil", „Das bringen Sie mit", „Sie besitzen", „Sie bieten", „Wir erwarten", „Voraussetzungen", „Anforderungen", „Einstellungsvoraussetzungen" u.ä. Die mit dem Begriff „Kompetenz" beschriebene Anforderung gibt es in den Stellenanzeigen der exemplarisch durchgesehenen Zeitungen, von vier Nennungen abgesehen, nicht: „didaktische Kompetenz", „Fachkompetenz", „Sozialkompetenz", „Management- und Führungskompetenz". Neben den meist im Prüfungshandeln nachgewiesenen domänenspezifischen Handlungskompetenzen und Qualifikationen werden mit steigender Stellung in institutionellen Hierarchien Schlüsselkompetenzen erwartet wie „Teamfähigkeit", „Flexibilität", „Belastbarkeit", „Zuverlässigkeit" und „Verantwortungsbereitschaft".

Über diese fünf am häufigsten genannten Kompetenzen hinaus wurden folgende Anforderungskriterien oftmals wiederholt oder in einer sprachlich vergleichbaren Begrifflichkeit ausgeschrieben, die den von Erpenbeck/Rosenstiel (vgl. 2003, S. XVff.) angeregten unterschiedlichen „Kompetenzklassen" zugeordnet werden können (siehe Tab. 1).

personale Kompetenz	anwendungs-umsetzungsorientierte Kompetenz	fachlich-methodische Kompetenz	sozial-kommunikative Kompetenz
gepflegte Erscheinung	Überwachung und Einhaltung von Terminen	selbständiges Arbeiten	kontaktfreudiges Auftreten
Humor, Geschick und Freude	Willen zum Erfolg	Ausbau Methoden	mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit
optimistische Lebenseinstellung	Einsatzbereitschaft	analytische Fähigkeiten	Gespür für Umgang mit Menschen
sicheres Auftreten	dynamische Führung	rhetorisches Geschick	Verhandlungsgeschick
Engagement	Organisationstalent	EDV-Kenntnisse	Englisch fließend

Tabelle 1: Kompetenzerwartungen von Unternehmen in Stellenanzeigen

Herausgefunden wurde also, dass Unternehmen in Stellenanzeigen begrifflich unscharfe, aber in jedem Fall überfachliche Kompetenzanforderungen annoncieren. Dieses Ergebnis wurde ebenfalls von den Resultaten einer Umfrage des Deutschen Industrie und Handelskammertages bestätigt, die zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen in 1.722 Betrieben durchgeführt wurde. Sie zeigt, dass sich nach Auffassung des größten Wirtschaftverbandes die früher oft als „soft skills" eingeschätzten Kompetenzen wie Leistungswille, selbständiges Arbeiten, Einsatzbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein neben dem Fachwissen inzwischen in der Bewertung der Unternehmen zunehmend zu „key skills" entwickelt haben (vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2004, S. 3ff.). Diese sozialen und personalen Kompetenzen werden häufig unsystematisch in Bereichen des informellen und nichtformalen Lernens erworben, also bei einem Lernen durch Berufserfahrung, im sozialen Umfeld und in der Familientätigkeit.

Den mit diesen Anforderungen in Kontexten der Wirtschaft vollzogenen „Perspektivwechsel von Qualifikation zu Kompetenz" begründen Erpenbeck/Sauer (2001, S. 26) mit der immer komplexeren und zunehmend undurchschaubaren Welt, die von Individuen, Unternehmen und Organisationen Voraussetzungen fordert, „aus eigener Kraft, das heißt selbstorganisiert mit dieser Unbestimmtheit fertig zu werden, (… und) in Situationen von Ungewissheit und Unbestimmtheit, in die Subjekte geraten können, selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorzubringen" (ebd.). Solche Voraussetzungen bezeichnen die Autoren als „Selbstorganisationsdispositionen" oder eben „Kompetenzen".

Doch ist das Bildungspersonal auf diesen Zusammenhang vorbereitet, und kann sich daraus ein wichtiger und gegenseitiger Bezugspunkt im Bildungs- und Beschäftigungssystem für die Kohärenz zwischen Anforderungen, Erwartungen und Entwick-

lungen über die Transmission des EQR/DQR herauskristallisieren? In Deutschland ist in den letzten Jahren eine Vielzahl aktueller Kompetenzmessverfahren und -instrumente erprobt worden, die ein breites Spektrum von Zielorientierungen, Einsatzmöglichkeiten und Kompetenzdefinitionen wiedergeben (vgl. Erpenbeck/v. Rosenstiel 2007), um der größeren Bedeutung individueller Lernwege, frei von vorher festgelegter Lernzeit und definiertem Lernort, im Rahmen des lebenslangen Lernens besser gerecht zu werden. Einige dieser Verfahren, wie das von Bund und Ländern initiierte ProfilPASS-System unter Einbeziehung der Dokumentation des informellen Lernens, sind von bundesweiter Bedeutung (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007). Sie können wesentlich dazu beitragen, neben dem formalen und nicht-formalen Lernen die informell erworbenen Kompetenzen zu erfassen, zu reflektieren, anzuerkennen sowie im Bildungs- und Beschäftigungssystem anzurechnen (vgl. Konsortium 2008; Geldermann u.a. 2009). Ihre Kompatibilität mit einem EQR- und DQR-System ist bisher mangels Standardisierung nicht gesichert.

Gleiches gilt für die Vielzahl betrieblicher Dokumentationsverfahren zur Kompetenzerfassung, die teilweise mit vorgegebenen und abgeschlossenen Kompetenzlisten arbeiten oder Teilnahmebescheinigungen – u.U. sogar mit Bewertungen – aus absolvierten formalen oder nicht-formalen Weiterbildungsveranstaltungen beinhalten. Neben Bildungs-, Qualifizierungs- oder Seminarhistorien handelt es sich in der Regel bei den eingesetzten Verfahren in Unternehmen um leitfadengestützte Potenzialentwicklungsgespräche, Transfergespräche, Regelbeurteilungen, die Verwendung einer Weiterbildungs- oder Beurteilungsmatrix, Arbeitszeugnisse, Teilnahmebescheinigungen von Bildungsmaßnahmen und i.w.S. auch um Personalakten. Im Zentrum steht dabei die Ermittlung von Kompetenzprofilen, d.h. der Schwächen und Stärken der Beschäftigten hinsichtlich aktueller oder künftiger Arbeitsplatzanforderungen.

Auf eine Befragung zum „kompetenzorientierten Wissensmanagement in innovativen Unternehmen“ (DIPF/DIE/IES 2006, S. 164ff.) antworteten von 23 Unternehmen (April 2005) sieben Großunternehmen mit ca. 600.000 in Deutschland Beschäftigten. Folgende Trends ließen sich aus den Rückläufen ablesen: Im Personalmanagement gibt es nur teilweise eine Abgrenzung im Wissenserwerb der Mitarbeiter/innen zwischen formalen/nicht-formalen (zertifizierten) und informellen (nicht zertifizierten) Lernergebnissen. Für die innerbetriebliche Deklaration werden informell erworbene Kompetenzen mit Bezeichnungen wie Soft Skills, persönliche Kompetenzen, Sozialkompetenz, Schlüsselqualifikation, Mitarbeiterkompetenz und freiwillige Weiterbildung gleichgesetzt. Erfasst werden diese ausgewiesenen Kompetenzen kontinuierlich oder periodisch in Mitarbeitergesprächen oder in einem Fall mittels eines Personal-Online-Tools. Die Bewertung erfolgt in der Regel durch Vorgesetzte bzw. mit Unterstützung durch vorbereitete Formulare in einem dialogischen Verfahren durch die Mitarbeiter/innen selbst, in einem Fall sogar im Rahmen eines institutionalisierten Kompetenzmanagementsystems.

Mehrheitlich wird von den Befragten zwischen „allgemeinen“ und „betriebsspezifischen“ Kompetenzen unterschieden. Bei der Hälfte der Unternehmen gibt es bereits

ein Instrument bzw. ein Verfahren im Personal- und Wissensmanagement zur standardisierten Erfassung und Dokumentation informell erworbener Kompetenzen. Solche Verfahren/Instrumente wurden als „sehr wichtig" und „wichtig" eingeschätzt (ebd., S. 165). Für deren Bedeutung und Wert werden mehr die berufliche Handlungsorientierung der Kompetenzerfassung zwischen Beruf und Bildung und weniger kompetenzdiagnostische Fragestellungen in den Mittelpunkt gestellt. Den „programmatischen Zusammenhang" für das daraus entstehende Spannungsverhältnis, auf das EQR und DQR stoßen, spiegeln die „berufsförmige Erwerbsarbeit des Beschäftigungssystems" und „die auf Autonomie und Persönlichkeitsentwicklung gerichtete Zielsetzung des vorrangig öffentlich sanktionierten Bildungswesens" wider (Molzheimer u.a. 2007, S. 7). Zur Verzahnung des Lernens und der Kompetenzanrechnung in beiden Systemen ist es deshalb zur Erweiterung der Betrachtungen zum Feld des Beschäftigungssystems notwendig zu fragen, wie im Bildungssystem das Personal zu den neuen Referenzinstrumenten im Kontext eines damit veränderten Steuerungsverständnisses von Schule und Unterricht steht.

Im Rahmen eines Gutachtens (vgl. Dehnbostel u.a. 2009)[6] für die Max-Traeger-Stiftung bestand die Gelegenheit, „einen Weg zu erweiterten Erkenntnismöglichkeiten" (Flick 2008, S. 9) durch eine Befragung des Bildungspersonals zum EQR und DQR zu gehen. Die auf bereits vorhandenem Theorievorrat aufbauenden Einschätzungen der Grundlagen und Folgen einer DQR-Realisierung wurden im Gutachten von einem anderen Punkt aus, nämlich mehrheitlich aus der Lehrerinnen- und Lehrerperspektive, geprüft und mit der Methode der „Triangulation" in der Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Verfahren überprüft.

In Ermangelung bereits durchgeführter Tests mit qualitativ oder quantitativ empirischen Verfahren zum EQR/DQR wurde ein Fragebogen mit Bewertungen und Beschreibungen zu den Transparenzinstrumenten entwickelt, der nach seiner Auswertung modifizierte Einschätzungen u.a. des Kenntnisstandes, der Erwartungen, der vermuteten Potenziale und der geforderten Konstruktionsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern im schulischen Alltag zulässt. Die quantitativ gewonnenen Daten, die ein empirisches Herantasten in einem für Prognosen nur relativ wenig bekannten Feld bedeuten, können nun zur Kontextualisierung und Plausibilisierung von qualitativ gewonnenen Daten und der darauf bezogenen Interpretationen herangezogen werden(vgl. ebd., S. 91).

4. Befragung des Bildungspersonals

Erhoben wurden die Daten einer Befragung des Bildungspersonals mit einer gezogenen Stichprobe von über 300 Personen, die alle Mitglieder von Bundesfachgruppen

6 Die Ausführungen zu der empirischen Befragung finden sich im Anhang zu dem im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung angefertigten Gutachten „Empirische Erhebung zu den Erwartungen an den Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen" (Neß 2009, S. 91–102).

und Bundesausschüssen des GEW-Hauptvorstandes der Bildungsgewerkschaft erfasst. Diese Zielgruppe wurde ausgewählt, da bei ihr davon ausgegangen werden konnte, dass aufgrund des bildungspolitischen Engagements und durchgeführter Fachkonferenzen mit einer erhöhten Sensibilität gegenüber bildungspolitischen Fragen und darüber hinaus mit Kenntnissen über den EQR und den DQR zu rechnen ist. Gleichzeitig sind durch die auf der Bundesebene in Gremien mitarbeitenden Gewerkschaftsmitglieder exemplarisch alle Sichtweisen der unterschiedlichen Schulformen und des pädagogischen Handelns aus reflektierter Perspektive vertreten, da sie exemplarisch für einen größeren Teil des Personals im bildungspolitischen Umfeld stehen. Mit ihrer Einbindung wird der die Repräsentanz der Ergebnisse beeinflussende Effekt in Kauf genommen, dass die Antworten fast ausschließlich aus schulpraktischer Perspektive und weniger aus Sicht der Experten gegeben werden, die in Verwaltungen, Verbänden und Forschungsinstituten tätig sind.[7] Fragen nach Bekanntheit, Reformoptionen, Anerkennung und Anrechnung aller Lernformen sowie Folgen für Schule und Unterricht sind die herausgehobenen Auswertungsthemen, da sie evident für das Verhältnis zu den Anforderungen im Beschäftigungssystem sind.

Die 41 geschlossenen Items der empirischen Erhebung zum Entwicklungsstand und zu den Erwartungen an die Konstruktion des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) beziehen sich auf Angaben der Befragten (5), auf das Referenzinstrument, den EQR (11) und den DQR (25). Um Einstellungen, Haltungen und Erwartungen schärfer konturiert zu eruieren, wurden statt Fragen persönliche Aussagen vorgegeben, zu denen die Befragten Positionen beziehen mussten.[8] Dass die Rücklaufquote bei etwa einem Drittel liegt, kann darauf zurückgeführt werden, dass trotz Beteiligung der Interessenvertreter gesellschaftlich relevanter Akteure bis dato wenig von der Diskussion um den EQR und DQR in die Öffentlichkeit bzw. zumindest in die interessierte Öffentlichkeit hinein kommuniziert wurde.

Die befragten Probanden kamen mit großem Abstand vor allem aus den Bundesfachgruppen der allgemeinbildenden Schulen (n = 28) und aus der Bundesfachgruppe der berufsbildenden Schulen (n = 21). Die anderen Antworten verteilen sich auf Aktivitäten in den Bundesfachgruppen Förderschulen (n = 2), Hochschule (n = 8), Schulaufsicht (n = 8), sozialpädagogische und sonderpädagogische Berufe (n = 6). Bei den

7 Für die Untersuchung lagen die Adressen aus folgenden Ausschüssen vor: Fachgruppenausschüsse Erwachsenenbildung, Gesamtschulen, Gewerbliche Schulen, Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Hochschule und Forschung, Kaufmännische Schulen, Schulaufsicht und Schulverwaltung, sozialpädagogische und sonderpädagogische Berufe sowie von den Bundesausschüssen Frauen, Seniorinnen und Senioren, Studentinnen und Studenten, Multikulturelle Angelegenheiten und Junge GEW.

8 Die Probanden können in den Teilen zum EQR und zum DQR auf einer verbalisierten Vierer-Skala von „trifft gar nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“ wählen. Wurden Items mit mehreren Variablen gebildet, so waren Mehrfachantworten möglich. Der Fragebogen wurde einem Pretest mit fünf Personen aus einer Lehrer/innen-Fachgruppe unterzogen, deren Hinweise zur Relevanz für schulisches Handeln bei der schriftlichen Präzisierung der Items genutzt werden konnten. Die Rücklaufquote betrug bis zum 31.10.2008 insgesamt N = 103 Fragebogen, das entspricht einer Quote von 33,8 Prozent.

Mitarbeiter/innen in den Bundesausschüssen gab es folgenden Rücklauf: Seniorinnen/Senioren n = 7, Frauen n = 7 und Multikulturelle Angelegenheiten n = 9. Das Feld ihrer gewerkschaftlichen Aktivität ist nicht in allen Fällen identisch mit dem ihrer Berufstätigkeit. 63,5 Prozent sind an einer Schule tätig, so dass den Aussagen zur Bedeutung des EQR/DQR für Schule und Unterricht eine besonders hohe Relevanz zuzuordnen ist.[9]

4.1 Bekanntheit der Instrumente und Reformoptionen

Nur zwölf teilnehmende Befragte kannten nach eigener Einschätzung den EQR nicht und 23 hatten noch nicht mit Kolleginnen und Kollegen über ihn gesprochen. Dementsprechend vermissten sie ausreichend aufklärende Darstellungen der Zusammenhänge von EQR und DQR, und zwar zu 97,8 Prozent von den Parteien, zu 94,6 Prozent von den Abgeordneten, zu 82,8 Prozent von den Bildungsverwaltungen, zu 56,1 Prozent von den Organen der Europäischen Union und zu 39,1 Prozent von den Gewerkschaften.

Den höchsten Bekanntheitsgrad hat der EQR bei denen, die in einer berufsbildenden Schule, in einer Hochschule oder in der Schulverwaltung tätig sind. Den EQR halten rund 83 Prozent für wichtig, damit die Kompetenzentwicklung von Jugendlichen und Erwachsenen europaweit besser verglichen werden kann. Das heißt, seine Konstruktion muss dies zulassen und erleichtern. Fast 94 Prozent unterstreichen den Anspruch, dass EQR und DQR eng miteinander abgestimmt werden müssen, damit länderübergreifende Vergleiche erleichtert und in ihren Schlussfolgerungen qualifiziert werden können.

Obwohl den EQR, das Referenzinstrument für den DQR, nur abgerundet 25 Prozent in seinem ganzen Umfang kennen, sind die Erwartungen aller Probanden an ihn hoch, denn über 90 Prozent der Befragten stimmen der Aussage zu, dass es von Vorteil wäre, wenn das deutsche Bildungssystem stärker mit dem anderer Länder verglichen würde. 54,3 Prozent sind der Ansicht, dass mit einem DQR der Internationalisierung der Arbeitswelt Rechnung getragen wird. Dem oft gehörten Vorwurf, dass der in der Entwicklung befindliche DQR vor allem an der Arbeitswelt orientiert sei und längerfristig angelegte Bildungsprozesse ausschließe, folgen voll und ganz nur 12 Prozent und eingeschränkt 19,6 Prozent des Bildungspersonals. Dennoch erwarten 66 Prozent mehr oder weniger voll zutreffend und fast 31 Prozent mit Unsicherheit, dass die Niveaustufen des DQR sich in den Entgeltordnungen der Betriebe und Verwaltungen widerspiegeln werden, also seine Konstruktion und die daraus zu erwartenden Konsequenzen für Bildung, Beschäftigungsverhältnisse und gesellschaftliche Teilhabe nicht hoch genug eingeschätzt werden können.

9 Die Auswertung erfolgte durch eine computergestützte Datenanalyse. Zu allen Items wurden deskriptiv die Häufigkeiten, Mittelwerte und Korrelationen berechnet. Darüber hinaus wurde nach dem Chi-Quadrat-Test die Unabhängigkeit der Variablen Geschlecht und Berufstätigkeit der zusammengefassten Items geprüft. Die Mittelwertsunterschiede wurden mit einfaktorieller Varianzanalyse erfasst.

Allerdings halten bei der Realisierung einer Förderung von mehr *Chancengleichheit* 38,9 Prozent diese Annahme im nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystem für *eher nicht zutreffend* und 38,9 Prozent für *eher zutreffend*. Die Erreichung von mehr *Gleichwertigkeit* sehen über 70 Prozent und einen Beitrag für mehr *Durchlässigkeit* aufgerundet 64 Prozent. Die größte Wahrscheinlichkeit wird noch bei der Unterstützung von *Transparenz* gesehen, mit deren Verbesserung über den EQR 75 Prozent rechnen.

Diese von der Tendenz her positiven Einschätzungen und Erwartungen für nationale Folgeprozesse wurden unterstützt in der Konfrontation mit zitierten Aussagen aus dem EQR, zu denen eine zustimmende oder ablehnende Stellungnahme auf einer Viererskala abgegeben werden konnte.

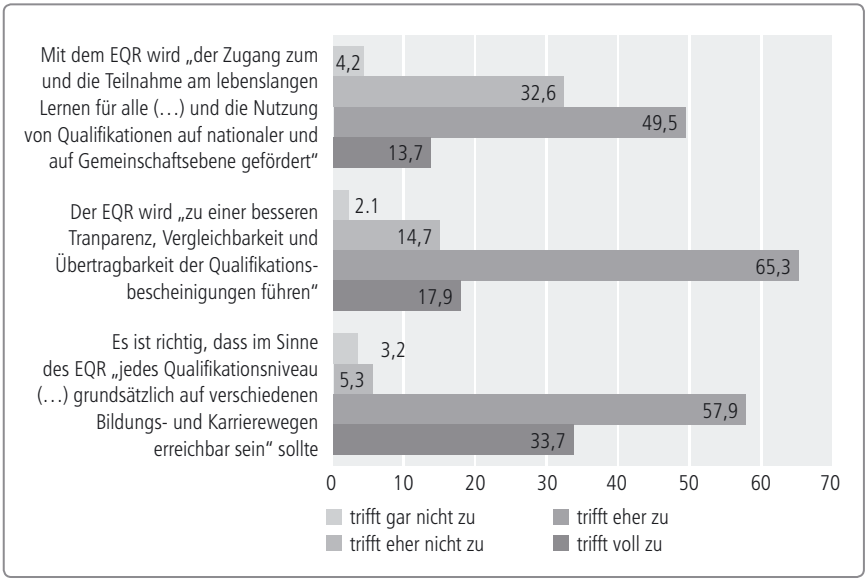


Abbildung 1: Zustimmung bzw. Ablehnug von Positionen im EQR (in Prozent)

Auf die größte Skepsis stoßen die im EQR selbst angestrebten Ziele eines verbesserten Zugangs zum lebenslangen Lernen und die geförderte Nutzung der von ihm ausgewiesenen Qualifikationen im nationalen und im EU-Rahmen. Die damit geäußerten Zweifel an einer dadurch geförderten Mobilität in Bildungs- und Beschäftigungssystemen entsprechen in der Einschätzung bezüglich der andere EU-Programme flankierenden Förderung und Unterstützung des Studierenden- und Schüleraustauschs, der Bereitschaft zum Absolvieren von Ausbildungsabschnitten und der Wahrnehmung von Weiterbildung im Ausland durch den EQR.

Dennoch werden die in ihm liegenden Potenziale mehrheitlich mit einem positiven Vorzeichen versehen. Dies findet in der Korrelation mit den entsprechenden Feststellungen nur dann eine Bestätigung, wenn mit dem den EQR unterfütternden DQR ein nationaler Beitrag zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung (71,9%) gelingt und aus seiner Konstruktion die Gleichwertigkeit von Berufs- und Studienabschlüssen (89,5%) erkennbar ist.

4.2 Anerkennung und Anrechnung aller Lernformen

Positionen des DGB zu den Funktionen des DQR im Bildungssystem wurden von den Befragten unterschiedlich bewertet (Abb. 2):

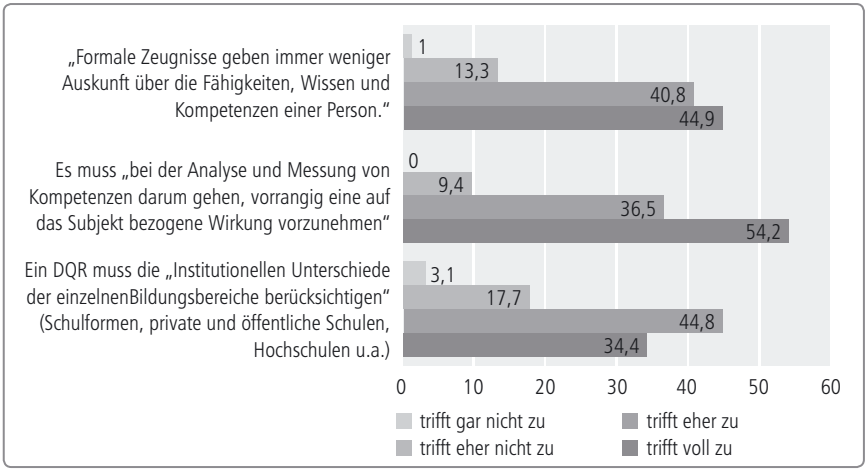


Abbildung 2: Zustimmung zu DGB-Positionen (in Prozent)

Bemerkenswert ist bei der Befragung der in ihrer Mehrzahl aus Lehrerinnen und Lehrern bestehenden Probandengruppe, dass die Relativität formaler Zeugnisse verhältnismäßig hoch beurteilt, der Subjektcharakter einer mit dem DQR vorgenommenen Kompetenzbewertung unterstrichen und dem in ihm möglicherweise vorgenommenen Ausweis institutioneller Unterschiede einzelner Bildungsbereiche weniger Bedeutung zugemessen wird. Die Annahme, dass der DQR eine verstärkte Erkennung und Anerkennung aller individuellen Lernprozesse erforderlich macht, trifft für 94,8 Prozent zu.

Da individuelles und informelles Lernen bildungsbiographisch in besonderer Nähe zueinander stehen, war die Erwartung zu diesem Kontext genauer zu betrachten. Im Mittelwert wird die Bedeutung des DQR in Bezug auf die Validierung individuellen wie auch informellen Lernens von weiblichen höher als von männlichen Probanden eingeschätzt (Tab. 2).

Der DQR macht eine verstärkte Erkennung und Anerkennung aller individuellen Lernprozesse erforderlich.		n	Mittelwert
Geschlecht	männlich	60	3,33
	weiblich	33	3,39
	gesamt	**93**	**3,35**
Mit dem DQR wird die Anrechnung von informellem Lernen in allen weiterführenden Bildungswegen sichergestellt.		n	Mittelwert
Geschlecht	männlich	59	2,64
	weiblich	34	2,91
	gesamt	**93**	**2,74**

Tabelle 2: Erkennung, Anerkennung und Anrechnung des individuellen und informellen Lernens nach Geschlecht

In der Notwendigkeit einer Verstärkung der Erkennung und Anerkennung individueller Lernprozesse korrelieren weibliche und männliche Probanden mit einem *Mittelwert Gesamt* von 3,35 besonders hoch. Eine dafür erforderliche Anrechnung von informellem Lernen in allen weiterführenden Bildungswegen wird nach Meinung von nur 17,5 Prozent über den DQR sichergestellt, zusammengefasst und abgerundet sogar von 77 Prozent bezweifelt sowie von 5,2 Prozent gar nicht gesehen. Unterstützt wird dies dadurch, dass 31,3 Prozent der Gleichwertigkeit des Lernens in Aus- und Weiterbildung mit dem durch Berufserfahrung im Beschäftigungssystem eher nicht zustimmen, während 49 Prozent ihr eher zustimmen. Dies begründet auch die Unentschiedenheit darüber (pro 46,1% versus 43,9%), ob mit dem DQR das am dualen System orientierte Berufskonzept zurückgedrängt wird. In jedem Fall wollen fast 90 Prozent der Befragten die Verantwortung für die Validierung des informellen Lernens beim Staat angesiedelt wissen.

88,6 Prozent des Bildungspersonals stimmen zu, dass über den DQR Übergänge und Anerkennungen in und zwischen den Systemen von Bildung und Beschäftigung definiert werden müssen. Diesen Prozess unterstützend, stimmen 42,9 Prozent *voll zu* und 45,9 Prozent *eher zu*, was für Anerkennungs- und Bewertungsverfahren ein das Lernen dokumentierendes Instrument notwendig macht. Prioritär nach prozentualen Zustimmungen geordnet, muss dies mit dem Ausweis von individuellen Fertigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen in Portfolios, in Zeugnissen, mit dem Europass und schulischen bzw. hochschulischen Curricula geleistet werden.

Schon verhaltener wird allerdings eingeschätzt, ob dafür ein Punktesystem alternativ zum Notensystem installiert (69,8%) werden sollte und ob dies die gegenseitige

Anerkennung (67,9%) verbessern würde. Die ausgewiesenen Mittelwerte (Tab. 3) machen, abgeleitet aus der Berufstätigkeit, die Vertrautheit mit Punktesystemen und die höheren positiven Erwartungen gegenüber den Nachteilen klassischer Zertifizierungsverfahren deutlich.

Für die gegenseitige Anerkennung aller Lernprozesse auf den Feldern Bildung und Beschäftigung ist ein Punktesystem erforderlich.		n	Mittelwert
Berufstätigkeit	allgemeinbildende Schule	30	2,60
	berufsbildende Schule	24	2,79
	Hochschule	8	2,88
	Weiterbildung	14	3,07
	Schulverwaltung	9	2,67
	gesamt	**88**	**2,80**
Ein Punktesystem wäre eine akzeptable Alternative zum Notensystem.		**n**	**Mittelwert**
Berufstätigkeit	allgemeinbildende Schule	30	2,50
	berufsbildende Schule	24	2,63
	Hochschule	8	3,0
	Weiterbildung	13	3,31
	Schulverwaltung	9	2,89
	gesamt	**87**	**2,75**

Tabelle 3: Punkte- statt Notensystem nach Berufsgruppen

Der stärkeren Anerkennung durch Punkte neigen im Gegensatz zu den Berufsbildnern und Lehrenden an allgemein bildenden Schulen im Mittelwert besonders die Weiterbildner und diejenigen an Hochschulen zu.

Die Skepsis gegenüber klassischen Zeugnissen, wie sie in der durch die Befragten stark unterstützten DGB-Position zum Ausdruck kommt, wird damit relativiert. Das korreliert mit einer gewissen Unsicherheit darüber, in welchem Umfang Inputkriterien neben dem Outcome im DQR abgebildet werden sollen, er Lernzeiten und Lernorte formalen Lernens in der Bewertung berücksichtigen sollte bzw. inwieweit er die Unabhängigkeit der Lernenden von fest vorgeschrieben Bildungswegen fördert (Abb. 3).

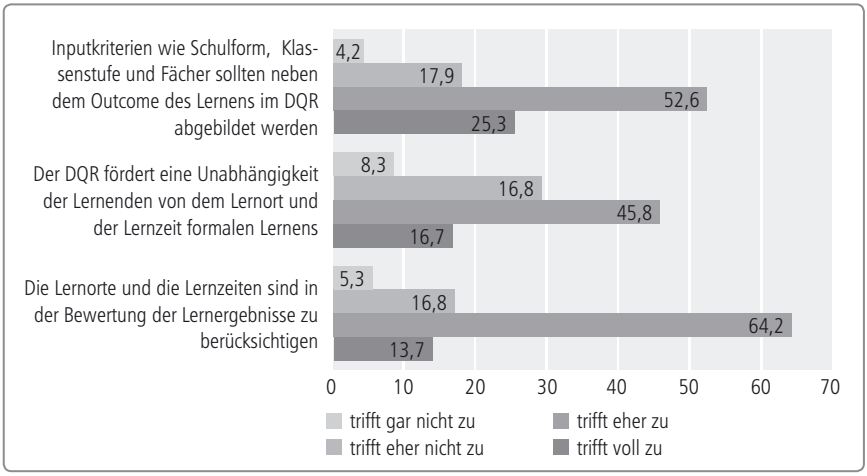


Abbildung 3: Input und Output im DQR (in Prozent)

84 Prozent bestreiten, dass der DQR ohne Belang für die Lehrerarbeit ist und erwarten mehrheitlich (75,3%) sogar, dass die DQR-Differenzierung des Lernens in Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen didaktisch-methodische Folgen für den Unterricht haben wird. Hochgradig signifikant schätzen die Frauen die Folgen des DQR für den Unterricht und das Lernen an den Schulen positiver ein als die Männer (Tab. 4).

Die DQR-Differenzierung des Lernens in Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen wird didaktisch-methodische Folgen für den Unterricht haben.		**n**	**Mittelwert**
Geschlecht	männlich	60	2,83
	weiblich	33	3,18
	gesamt	**93**	**2,96**
Vom DQR ist eine Qualitätsverbesserung des Lernens in Schulen zu erwarten.		**n**	**Mittelwert**
Geschlecht	männlich	60	2,35
	weiblich	33	2,79
	gesamt	**93**	**2,51**

Tabelle 4: Folgen des DQR für Schule und Unterricht nach Geschlecht

Gleichwohl erwarten über seine Umsetzung gegenüber der Haltung zu den Reformimpulsen nur 11,3 Prozent der befragten Probanden eine Qualitätsverbesserung des Lernens in Schulen und 9,4 Prozent eine Verbesserung der Lehre an den Hochschulen.

5. Hinweise zur Implementierung

Sollen die Paradigmen des lebenslangen Lernens, der Kompetenz- und Outcome-Orientierung ihre Wirkung über supranational und national entwickelte Referenzrahmen voll entfalten, ist national ein vertieftes Wissen über die damit verbundenen Implikationen für die Bildungs- und Beschäftigungssysteme erforderlich. Für die weitere Entwicklung des vorliegenden DQR-Entwurfs sind deshalb folgerichtig neben den exemplarischen Zuordnungen branchen- oder sektorspezifischer Kompetenzen und neben dem institutionellen und rechtlichen Rahmen des DQR vor allem seine Einordnung und seine Wirkung in den ihn begleitenden Steuerungs- und Gestaltungsinstrumenten wichtig. Entscheidend bleibt, auf welchen inhaltlichen Zielsetzungen und Grundlagen sie basieren. Für den DQR ist dies vor allem seine in der Matrix fixierte Grundstruktur der acht Niveaustufen.

Ein pragmatisch angewandtes Kompetenzverständnis kann über Festlegung im DQR mit Niveaustufen und Deskriptoren bildungsbiographisch mehr Transparenz, Durchlässigkeit, Mobilität und Chancengleichheit über alle Grenzen der nationalen und transnationalen Bildungs- und Beschäftigungssysteme befördern. Anforderungsprofile von Arbeitsplätzen und intentionalen Lernsituationen werden damit präziser und kompatibler für eine Validierung und Zertifizierung. Der Validierung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in staatlicher Verantwortung kommt damit eine besonders große Bedeutung zu, da sie unabhängig von festgelegten Lernorten und Lernzeiten formalen Lernens den Kompetenzstand aus Berufserfahrung und sozialem Umfeld erkennt, anerkennt und zertifiziert anrechnet. Das sind häufig besonders die vom Beschäftigungssystem geforderten Schlüsselkompetenzen.

Mit einer verstärkten Output- und Outcome-Orientierung ist die grundsätzliche Gleichrangigkeit jeden Lernens an jedem Lernort verbunden. Unklar ist unter diesen Bedingungen, wie sich das Verhältnis zwischen privaten und öffentlichen Bildungsanbietern neu ausrichtet und wie die eingeführten Standards und Benchmarks einer Qualitätsbewertung unterzogen werden. Um die erforderlichen Begleitinstrumente auszuarbeiten und die Nachfrageseite zu stärken, bedarf es früh zumindest der breiten Partizipation einer Fachöffentlichkeit. Die gegenseitige Anerkennung des verzahnten Lernens in Kontexten der Bildungs- und Beschäftigungssysteme ist dafür eine Voraussetzung.

Es bedarf darüber in den Beschäftigungs- und Bildungssystemen einer übergreifenden Diskussion mit den Anwendern und Nutzern sowie eines gut fundierten Forschungs- und Begleitprozesses bei der Einführung des DQR. Dabei müssen Folgeeinschätzungen der Einführung und des notwendigen Supports bearbeitet werden.

So sind etwa die rechtlichen Folgen einer Implementierung der DQR-Standards in ihren Ausmaßen auf der ordnungspolitischen Ebene bisher kaum absehbar. Auch ein diese Aspekte überprüfender Gutachtenentwurf lässt viele Fragen offen (vgl. Herdegen 2009).

Das Bildungspersonal bezüglich seiner Erwartungen an den EQR/DQR zu befragen, war die notwendige Konsequenz, um besser einschätzen zu können, mit welchem Engagement für Beratung und Bewertung bei der Implementierung beider Referenzinstrumente zu rechnen ist. Dabei zeigte sich zumindest tendenziell eine bildungspolitische Erwartungshaltung, die mehrheitlich von einem Reformwillen getragen wird, der den EQR und den DQR als einen bildungspolitischen Impuls sieht, um mehr individuelle Förderung und eine differenziertere Kompetenzerfassung auszulösen.

Das Potenzial der Nachfragerinteressen nicht bereits früh bei der DQR-Entwicklung mit einzubeziehen, könnte 2012 bei entsprechend einseitiger Angebotsorientierung der Instrumente die Akzeptanz und Implementierung erschweren. D.h., es würden die Möglichkeiten der bildungspolitischen Umsteuerung auf mehr individuelle Verantwortung der Lerner und Beratung durch Lehrende bei der Gestaltung von Bildungs- und Beschäftigungsbiographien im Prozess des lebenslangen Lernens verschüttet. Unnötig würde damit das Risiko eingegangen, dass die Referenzinstrumente zu einem späteren Zeitpunkt national kaum noch mit den zu entwickelnden Zuordnungs- und Validierungsverfahren der Anrechnung aller Formen des Lernens in Einklang zu bringen sind (vgl. CEDEFOP 2009).

Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Bonn

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld

BMBF (Hg.) (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn, Berlin

BMBF (Hg.) (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn, Berlin

CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg

Dehnbostel, P./Neß, H./Overwien, B. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Frankfurt a.M.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2004): Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. In: ibv, S. 1–14

DIE/DIPF/IES (2006): ProfilPASS. Dokumentation zu Entwicklung, Erprobung und Evaluation. Frankfurt a.M.

DIPF. Journal des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung (2006): DIPF informiert. URL: www.dipf.de/de/pdf-dokumente/publikationen/dipf-informiert/dipf-informiert-nr.-10 (Stand: 04.02.2010)

Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hg.)(2007): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Aufl. Stuttgart

Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (2003): Einführung. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. IX–XL

Erpenbeck, J./Sauer, J. (2001): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: QUEM-Report. Berlin, S. 9–65

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2004): Gemeinsame europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens. Brüssel

Europäische Union: Das Europäische Parlament; Der Rat (2008): Gesetzgebungsakte und andere Rechtsinstrumente. Betr.: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Anhang 1. Brüssel

Flick, U. (2008): Triangulation – Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden

Geldermann, B./Seidel, S./Severing, E. (2009): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld

Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart

Herdegen, M. (2009): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Rechtswirkungen der Empfehlung und Umsetzung im deutschen Recht (Unveröffentlichtes Rechtsgutachten). Bonn

Ingenieurfakultäten (2009): Pressemitteilung. URL: www.4ing.net/fileadmin/PDF/11_09/PM_DQR-12.11.09.pdf (Stand: 04.02.2010)

Konsortium IES/DIE/DIPF zur Erstellung des Länderberichtes Deutschland im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of Non-formal and Informal Learning" (RNFIL) (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. Bonn, Berlin (BMBF)

Lissabon-Strategie (2009): In: Europa-Glossar. URL: http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_de.htm (Stand: 04.02.2010)

Molzberger, G./Dehnbostel, P./Rentzsch, C./Skorubski, R. (2007): Reformprozesse in der Berufsbildung – Perspektiven für sozial benachteiligte junge Menschen. In: BBJ CONSULT INFO, H. III. Berlin

Neß, H./Bretschneider, M./Seidel, S. (2007): ProfilPASS – Der Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Aufl. Stuttgart, S. 388–411

Neß, H. (2009): Kompetenzerfassung zwischen Beruf und Bildung. Initiativen und Instanzen. Anforderungen an Anerkennungen des Kompetenzerwerbs in unterschiedlichen Kontexten. Ein Überblick. In: BBJ CONSULT INFO 23, H. I. Berlin

Overwien, B./Rohs, M. (2009): Informelles Lernen.de. URL: www.informelles-lernen.de (Stand: 04.02.2010)

Scholz, C./Stein, V./Müller, S. (2008): Humankapitalisten und Humankapitalvernichter. Saarbrücken

Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (2009): Europäischer Qualifikationsrahmen – Deutscher Qualifikationsrahmen – Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen (Zweite Fachtagung 17./18. November 2009). Berlin

Forum

Lutz Bellmann/Elisabeth M. Krekel/Jens Stegmaier

Aus- und Weiterbildung – Komplemente oder Substitute? Zur Bildungsbeteiligung kleinerer und mittlerer Betriebe in Deutschland

Ob die berufliche Aus- und Weiterbildung einander ersetzen können, also in einer substitutiven Beziehung stehen, oder ob es sich bei diesen Bildungsformen vielmehr um komplementäre Aktivitäten handelt, ist nicht unumstritten. Die vorliegende Arbeit nähert sich dieser Frage aus der betrieblichen Perspektive unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses der Betriebsgröße und liefert empirische Ergebnisse auf Basis des IAB-Betriebspanels. Die Schätzungen eines bivariaten Probitmodells zeigen, dass die Frage, ob es sich eher um eine komplementäre oder substitutive Beziehung handelt, auch von der Betriebsgröße abhängt.

1. Einleitung

Für die meisten Erwerbstätigen in Deutschland führt der Weg in eine qualifizierte Tätigkeit über eine duale Berufsausbildung. Damit hat die Berufsausbildung eine besondere Bedeutung zur Deckung des Fachkräftebedarfs. Dennoch bildet seit Jahren nur knapp ein Viertel aller Betriebe in Deutschland aus. So lag nach den Ergebnissen der Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA) die Ausbildungsbetriebsquote 2007 bei 24,1 Prozent (vgl. Troltsch 2009).[10] Insbesondere kleinere Betriebe, die oft nur alle drei bis vier Jahre einen Auszubildenden einstellen, liegen dabei deutlich unter diesem Wert. Dieser Befund, nach dem gerade kleinere Betriebe eher ausbildungsabstinent sind, ist für sich genommen nicht neu (vgl. z.B. Dietrich/Gerner 2008; Niederalt 2005; Troltsch 2009). Ob sie stattdessen in Weiterbildung investieren oder sich grundsätzlich nicht an Bildungsprozessen beteiligen, ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Dabei geht es nicht um Rekrutierungsstrategien zur Deckung des Personalbedarfs, zu denen auch Einstellungen oder Fluktuationen gehören würden, sondern allein um die betriebliche Bildungsbeteiligung.

Der Überlegung, dass sich Betriebe auf Aus- oder Weiterbildung spezialisieren können, also eine substitutive Strategie verfolgen, lässt sich die Vermutung von Wolbers entgegenhalten, der vor dem Hintergrund verschiedener europäischer Berufsbildungssysteme feststellt, dass

10 Die Ausbildungsbetriebsquote bezeichnet den Anteil an Betrieben, die Ausbildungsbetriebe sind. Ein Betrieb ist ein Ausbildungsbetrieb, wenn er im Referenzjahr zum Stichtag 31.12. mindestens einen Auszubildenden beschäftigt.

> [in] countries with a strong orientation towards vocational education, participation in continuing education and training among the employed labour force is accordingly higher than in countries that mainly provide general education (…) and (…) that further education is a complement rather than a substitute for initial education (Wolbers 2005, S. 473).

Somit stellen sich die Fragen, ob es sich bei Aus- und Weiterbildung eher um substitutive oder komplementäre betriebliche Strategien handelt und welche Rolle dabei die Betriebsgröße spielt. Das gewählte methodische Vorgehen erlaubt es, den Effekt der Betriebsgröße – bereinigt um den Einfluss bedeutsamer Kovariaten wie etwa der Branche[11] – zu isolieren.

Zum Aufbau: Im Anschluss an die theoretischen Vorüberlegungen und die Ausarbeitung der Thesen wird die zu Grunde liegende Datenquelle – das IAB-Betriebspanel – vorgestellt. In einem weiteren Schritt wird das ökonometrische Verfahren erläutert, das auf dem bivariaten Probitmodell beruht, bevor die Ergebnisse diskutiert und in einem Fazit zusammengeführt werden.

2. Theoretische Vorüberlegungen: Zur betrieblichen Aus- und Weiterbildungsbeteiligung

Aus betriebswirtschaftlicher Sicht besteht eine zentrale Funktion von Aus- und Weiterbildung darin, eine ausreichende Verfügbarkeit von qualifiziertem Personal bzw. eine optimale Humankapitalausstattung zu gewährleisten. Je nach angebotenen Produkten und Dienstleistungen und der bei der Produktion eingesetzten Technologie kann der damit verbundene Bedarf in den einzelnen Betrieben höchst unterschiedlich ausfallen. Für die Frage, ob und unter welchen Bedingungen Strategien der Aus- und Weiterbildung eher komplementär oder substitutiv ausfallen, sind zwei aus der ökonomischen Theorie stammende Überlegungen von besonderem Interesse.

Die aus der klassischen Humankapitaltheorie stammende Differenzierung zwischen allgemeinem, also bei jedem Arbeitgeber gleichermaßen einsetzbarem, und spezifischem, also nur bei einem Arbeitgeber einsetzbarem Humankapital (vgl. Becker 1962) stellt eine wichtige Grundüberlegung für unsere Fragestellung dar. So ist gerade das deutsche System der dualen Berufsausbildung mit seinen geordneten Ausbildungsgängen und der damit verbundenen Anerkennung von Ausbildungsberufen (Berufsbildungsgesetz) durch einen beachtlichen Grad an allgemeiner Einsetzbarkeit gekennzeichnet.

Demgegenüber sind Maßnahmen der beruflichen bzw. der betrieblichen Weiterbildung häufig in viel geringerem Maße allgemeiner Natur. Dieser höhere Spezifitätsgrad lässt sich dabei nicht nur inhaltlich begründen, wonach in Maßnahmen der Wei-

11 Eine Betrachtung nach unterschiedlichen Branchen wäre eine Bereicherung der hier verfolgten Forschungsfrage; leider sprengt eine weitergehende Darstellung den vorliegenden Rahmen.

terbildung eben gerade auch spezifische betriebliche Qualifikationen erworben werden und beispielsweise eine Anpassung an technologische Entwicklungen erfolgt (vgl. z.B. Käpplinger 2007; Lenske/Werner 2009). Daneben ist zu berücksichtigen, dass im Gebiet der Weiterbildung kaum allgemeine bzw. eine Vielzahl konkurrierender Abschlüsse zum Tragen kommen, was die tatsächliche Sichtbarkeit von Qualifikationen für potenzielle andere Arbeitgeber erschwert und aufgrund der damit verbundenen Informationsunsicherheiten (vgl. Katz/Ziderman 1990) zu einer (weiteren) faktischen Spezifizierung des durch Weiterbildung erworbenen Humankapitals beiträgt. Daraus lässt sich folgern, dass Betriebe Maßnahmen der Weiterbildung nutzen, um die bereits allgemein qualifizierte Belegschaft hinsichtlich betriebsspezifischer Komponenten weiter zu qualifizieren. Grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, als Vorbereitung auf eine anschließende qualifizierte Fachtätigkeit, werden dagegen in der betrieblichen Ausbildung vermittelt, die hierzu auf eine bestehende inhaltliche wie organisatorische Infrastruktur zurückgreifen kann. Die Ausgangsthese lautet somit, dass Betriebe ihren Humankapitalbedarf über die Strategien sowohl der betrieblichen Aus- als auch der betrieblichen Weiterbildung decken (Komplementaritäts-Hypothese).

Insbesondere vor dem Hintergrund der hier gewählten Perspektive, die dazu dienen soll, die nach der Betriebsgröße höchst unterschiedliche Aus- und Weiterbildungsbeteiligung weiter zu erforschen, können aber Argumente gefunden werden, die darauf hinweisen, dass auch substitutive Beziehungen in Betracht gezogen werden sollten. Vor dem Hintergrund der Betriebsgröße ist dabei insbesondere die „Economies-of-Scale"-Argumentation zu beachten. Demnach lässt sich begründen, dass sich kleinere Betriebe häufiger als Großbetriebe für eine der beiden Bildungsformen entscheiden: Bei beiden Formen sind dabei Fixkosten, etwa für Räumlichkeiten, Material oder Trainerhonorare etc., zu berücksichtigen, die für größere Betriebe aufgrund des höheren und kontinuierlicheren Bedarfs verhältnismäßig weniger ins Gewicht fallen (Fixkostendegression) (vgl. z.B. Black/Noel/Wang 1999). Aufgrund ihrer Marktposition und des Umfangs ihrer Aufträge können sie weitere Erträge realisieren: Großunternehmen, die häufig Weiterbildungsmaßnahmen in großem Umfang einkaufen, können nicht zuletzt aufgrund ihrer Marktmacht das solche Maßnahmen anbietende Unternehmen zu günstigeren Konditionen bewegen, als dies kleinen und mittleren Betrieben möglich ist. Insofern stellen sich für kleinere Betriebe durchaus die Fragen, wie die knappen Ressourcen eingesetzt werden können und ob nicht eine Konzentration auf eine der beiden Bildungsstrategien vor dem Hintergrund solcher Kostennachteile sinnvoller ist. Demnach lässt sich der Betriebsgröße selbst und nicht nur den mit ihr verbundenen Merkmalen ein eigener Einfluss zuschreiben.

Ausgehend von der Ausgangshypothese einer grundsätzlich komplementären Natur von Aus- und Weiterbildung erwarten wir daher unter Berücksichtigung der „Economies-of-Scale"-Argumentation, dass sich kleinere Betriebe häufiger auf eine der beiden Strategien beschränken (Substitutions-Hypothese), wohingegen Großbetriebe eher sowohl Aus- als auch Weiterbildung betreiben (Komplementaritäts-Hypothese).

3. Datenbasis: Das IAB-Betriebspanel

Mit dem IAB-Betriebspanel liegen für einen Betrieb sowohl Informationen zur Ausbildungs- als auch zur Weiterbildungsbeteiligung vor. Beim IAB-Betriebspanel handelt es sich um eine seit 1993 (Westdeutschland) bzw. 1996 (Ostdeutschland) durchgeführte Erhebung auf der Basis persönlicher Interviews mit Führungskräften der teilnehmenden Betriebe. Die geschichtete Stichprobe dieser Betriebe wird aus der Betriebsdatei der Bundesagentur für Arbeit (BA) gezogen, in der alle Betriebe enthalten sind, die mindestens einen sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten haben. Das IAB-Betriebspanel verwendet dabei einerseits einen festgelegten Fragenkatalog, der in jeder Welle enthalten ist. Demgegenüber sind aber auch Fragenmodule enthalten, die nicht jedes Jahr erhoben werden. Hierzu gehört auch die betriebliche Weiterbildung, die bislang in einem zweijährigen Rhythmus einbezogen wird (vgl. Bellmann 2002; Fischer et al. 2009).

In die nachfolgenden Analysen sind Ergebnisse aus den Jahren 2001 bis 2007 eingeflossen. Diese Eingrenzung wurde gewählt, da im Jahr 2000 die Umstellung der Branchenkennziffern auf die WZ93-Klassifikation[12] erfolgte und eine eindeutige Zuordnung der Betriebe über diesen Bruch hinweg nicht gewährleistet ist. Weiter schränken wir unsere Stichprobe dahingehend ein, dass wir nur ausbildungsberechtigte Betriebe betrachten, da nur diese Betriebe vor der Wahl stehen, in die Ausbildung zu investieren oder dies zu unterlassen. Wegen der fehlenden Gewinnorientierung sind schließlich Betriebe, die dem öffentlichen Dienst zugeordnet werden, nicht im Datensatz enthalten. Da wir die Daten poolen, ist zu beachten, dass es sich um durchschnittliche Ergebnisse für den Beobachtungszeitraum handelt.

Insgesamt werden zwei abhängige Variablen gebildet: Die erste abhängige Variable „Ausbildungsbetrieb“ ist eine Dummyvariable, die den Wert 1 annimmt, wenn es sich um einen ausbildungsaktiven Betrieb handelt. Das IAB-Betriebspanel ermittelt die Ausbildungsaktivität dabei anhand unterschiedlicher Merkmale wie etwa der Höhe des Bestands an Auszubildenden, der Zahl der Zu- und Abgänge und anderer Merkmale (vgl. TNS Infratest Sozialforschung 2002). Die zweite abhängige Variable „Weiterbildungsbetrieb“ ist ebenfalls eine Dummyvariable. Sie nimmt den Wert 1 an, wenn der Betrieb weiterbildungsaktiv ist, wobei ein Betrieb als weiterbildungsaktiv gilt, wenn die folgende Frage mit Ja beantwortet wurde: „Förderte Ihr Betrieb/Ihre Dienststelle im ersten Halbjahr 2007 Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen? Das heißt: Wurden Arbeitskräfte zur Teilnahme an inner- oder außerbetrieblichen Maßnahmen freigestellt bzw. wurden Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen ganz oder teilweise vom Betrieb übernommen?“

Da gerade informelle eher als formelle Formen der Weiterbildung nicht mit einer Freistellung oder Kostenübernahme durch den Betrieb verbunden sind, wird die

12 Zur Aufrechterhaltung der Vergleichbarkeit über mehrere Jahre wird auf die WZ-93-Klassifikation zurückgegriffen. Zu den Klassifikationsmöglichkeiten siehe u.a. www.destatis.de.

informelle Weiterbildung in den vorliegenden Daten wohl untererfasst. Diese Vorgehensweise ist letztlich auch der Tatsache geschuldet, dass das IAB-Betriebspanel als Mehrthemenbefragung nur einen begrenzten Raum für die einzelnen Themen zur Verfügung stellen kann, dafür aber geringere Verzerrungen hinsichtlich des inhaltlichen Schwerpunkts der Befragung aufweist.

4. Modell: Prognose von Wahrscheinlichkeiten im bivariaten Probit-Modell

Die im nächsten Abschnitt präsentierten deskriptiven Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildungsbeteiligung sind nur ein erster Schritt, wenn der Einfluss der Betriebsgröße untersucht werden soll. Da mit der Betriebsgröße auch eine Vielzahl anderer Merkmale zwischen den Betrieben variiert, kann bei einer Deskription nicht ausgeschlossen werden, dass die Verbreitung komplementärer und substitutiver Aus- und Weiterbildungsaktivitäten letztlich auf andere Merkmale der Untersuchungseinheiten zurückzuführen ist. Daher wird nach der Deskription auch eine multivariate Analyse durchgeführt, die es gestattet, den Einfluss der Betriebsgröße, unabhängig vom Einfluss einer Vielzahl weiterer Faktoren, zu bestimmen. Anhand eines gepoolten bivariaten Probit-Modells (vgl. dazu Greene 2003) der Form

$$y_1 = \mathbf{x}_1\boldsymbol{\beta}_1 + \varepsilon_1$$

$$y_2 = \mathbf{x}_2\boldsymbol{\beta}_2 + \varepsilon_2$$

wobei für die Fehlerterme die Annahmen $E(\varepsilon_1) = E(\varepsilon_2) = 0$, $\text{var}(\varepsilon_1) = \text{var}(\varepsilon_2) = 1$ und $\text{cov}(\varepsilon_1, \varepsilon_2) = p$ gelten, werden im Folgenden die Hypothesen analysiert. y_1 bzw. y_2 repräsentieren die oben beschriebenen Dummyvariablen zur Weiter- bzw. Ausbildungsaktivität der Betriebe. In beide Gleichungen, die über eine Korrelation der Fehlerterme (p) miteinander verbunden sind, geht ein Vektor identischer Regressoren ein.

Das bivariate Probit-Modell ist für die vorliegende Forschungsfrage besonders geeignet, da es erlaubt, die interessierenden Zustände der Betriebe zu analysieren, wonach ein Betrieb sowohl in Weiter- als auch in Ausbildung (*Komplementaritäts-Hypothese*, kurz: 1-1), nur in Weiterbildung (*Substitutions-Hypothese*, kurz: 1-0), nur in Ausbildung (*Substitutions-Hypothese*, kurz: 0-1), oder in keiner der beiden Bildungsformen (Residualkategorie, kurz: 0-0) aktiv sein kann. Die Zustände werden dabei anhand von geschätzten Wahrscheinlichkeiten ($\hat{\Phi}$) modelliert, die sich im bivariaten Probitmodell nach Greene (vgl. 2003) ergeben, indem die (negativen) linearen Prognosen $\mathbf{x}_1\boldsymbol{\beta}_1$ und $\mathbf{x}_2\boldsymbol{\beta}_2$ sowie der (negative) Korrelationskoeffizient p in die bivariate Normalverteilung Φ eingesetzt werden.

Für die Analyse der Fragestellung findet dabei ein grafischer Ansatz Anwendung, und es wird der Einfluss der Betriebsgröße ($z\beta$) auf die geschätzten Wahrscheinlichkei-

ten für die vier Zustände eines Betriebes mit einer ansonsten mittleren Ausstattung ($\bar{\mathbf{x}}$) betrachtet. Die formale Darstellung dieses Vorgehens lautet:

$$\hat{\Phi}_{11} \equiv \Pr(y_1 = 1,\, y_2 = 1 \mid x) = \Phi(\bar{\mathbf{x}}_1\boldsymbol{\beta}_1 + z_1\beta_1,\, \bar{\mathbf{x}}_2\boldsymbol{\beta}_2 + z_2\beta_2,\, p)$$
$$\hat{\Phi}_{10} \equiv \Pr(y_1 = 1,\, y_2 = 0 \mid x) = \Phi(\bar{\mathbf{x}}_1\boldsymbol{\beta}_1 + z_1\beta_1, -(\bar{\mathbf{x}}_2\boldsymbol{\beta}_2 + z_2\beta_2),\, -p)$$
$$\hat{\Phi}_{01} \equiv \Pr(y_1 = 0,\, y_2 = 1 \mid x) = \Phi(-(\bar{\mathbf{x}}_1\boldsymbol{\beta}_1 + z_1\beta_1),\, \bar{\mathbf{x}}_2\boldsymbol{\beta}_2 + z_2\beta_2,\, -p)$$
$$\hat{\Phi}_{00} \equiv \Pr(y_1 = 0,\, y_2 = 0 \mid x) = \Phi(-(\bar{\mathbf{x}}_1\boldsymbol{\beta}_1 + z_1\beta_1), -(\bar{\mathbf{x}}_2\boldsymbol{\beta}_2 + z_2\beta_2),\, p)$$

Hiermit ist es möglich, und dies ist der Vorteil des multivariaten Vorgehens, den Anteil der Veränderung in der jeweiligen Wahrscheinlichkeit zu ermitteln, der ceteris paribus auf die Betriebsgröße zurückzuführen ist. D.h. es wird der alleinige Einfluss der Betriebsgröße, bereinigt um den Einfluss der übrigen Kovariaten, ermittelt. Zusätzlich zur Punktschätzung wird in den Grafiken auch das nach der Delta-Methode bestimmte 95-Prozent-Konfidenzintervall abgebildet. Berühren sich die Konfidenzbänder der geschätzten Wahrscheinlichkeiten, ist die Differenz nicht mehr als signifikant zu betrachten.

5. Deskriptive Ergebnisse: Erste Hinweise auf den Einfluss der Betriebsgröße

Vor der multivariaten Analyse erfolgt eine Deskription anhand der Abbildung 1. Die Basis der Angaben sind dabei die Betriebe, die in die Schätzung des bivariaten Probit-Modells (vgl. Tabelle A1 im Anhang) eingehen. Da es in dieser Arbeit speziell um den Einfluss der Betriebsgröße auf die Bildungsaktivitäten der Betriebe geht und weniger darum, repräsentative Aussagen über die Anzahl der betroffenen Betriebe zu tätigen, werden die Angaben nicht hochgerechnet. Mit der Abbildung 1 (und A1 im Anhang) sollen vielmehr erste Ergebnisse in Augenschein genommen und die Grundlagen für die multivariaten Analysen gelegt werden.

Abbildung 1 macht zunächst deutlich, dass sich die betrieblichen Bildungsstrategien erheblich nach der Betriebsgröße differenzieren. Während ungefähr die Hälfte aller Betriebe sowohl Aus- als auch Weiterbildung für ihre Beschäftigten durchführt, entfällt die andere Hälfte einigermaßen gleichmäßig auf Betriebe, die entweder nur eine oder keine der beiden Bildungsformen wählen. Demnach kann festgehalten werden, dass ein nicht unerheblicher Teil der Betriebe, rund ein Drittel, keinen komplementären Ansatz verfolgt. Wird aber die Betriebsgröße berücksichtigt, lässt sich diese Aussage erheblich differenzieren, wonach nur noch etwas mehr als 20 Prozent der Betriebe mit 1 bis 9 Beschäftigten sowohl in Aus- als auch in Weiterbildung investieren. Mit zunehmender Betriebsgröße wächst dieser Anteil aber auf bis rund 93 Prozent bei Betrieben mit mindestens 250 Beschäftigten. Analog hierzu sind substitutive Muster gerade im kleinst- und kleinbetrieblichen Bereich mit bis zu 49 Beschäftigten häufig

zu finden, wo rund 40 Prozent nur in Aus- oder nur in Weiterbildung investieren. Eine Differenzierung zwischen Ost- und Westdeutschland (Abbildung A1 im Anhang) führt dabei qualitativ zu einem vergleichbaren Befund. Demnach ergeben sich auf Basis der Deskription bereits Belege für unsere Thesen, wonach der betriebsgrößenspezifische Einsatz von Aus- und Weiterbildung tatsächlich bei kleineren Betrieben häufiger substitutiver und bei größeren Betrieben häufiger komplementärer Natur ist. Wie jedoch bereits weiter oben erläutert wurde, verbirgt sich hinter dem Merkmal der Betriebsgröße in einer deskriptiven Betrachtung auch der Einfluss einer Vielzahl weiterer Variablen, weshalb im Folgenden die Ergebnisse unserer multivariaten Analyse vorgestellt werden.

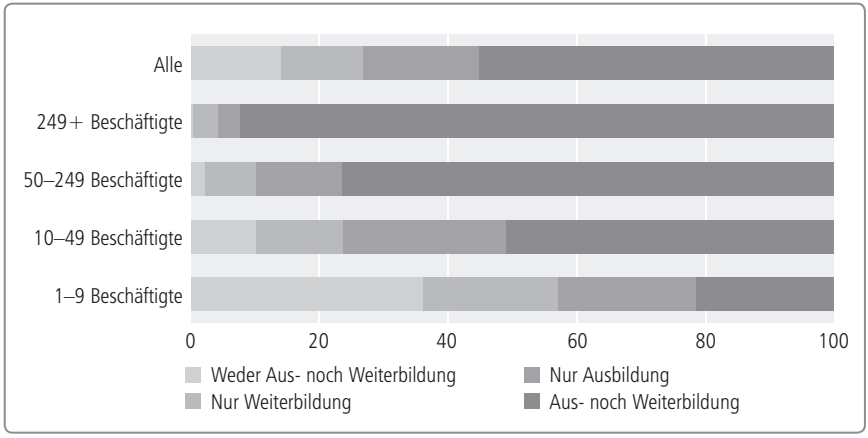
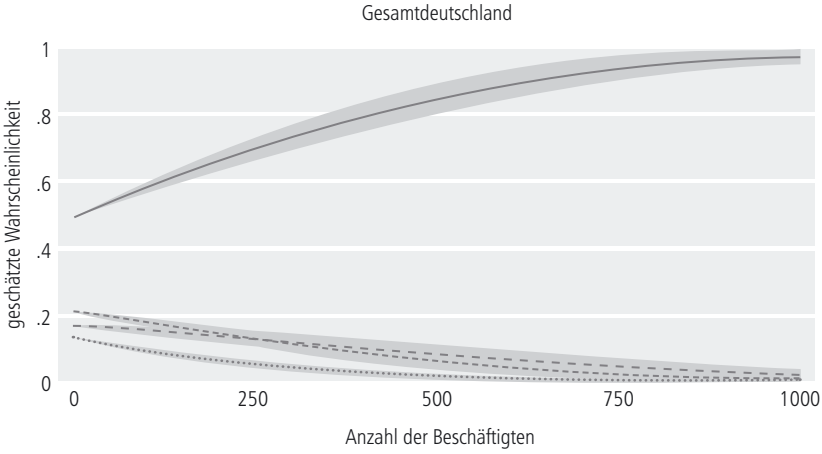


Abbildung 1: Anteil der Betriebe mit Aus- bzw. Weiterbildung in Prozent (gepoolte Daten 2001–2007) (Quelle: IAB-Betriebspanel 2001–2007)

6. Multivariate Ergebnisse: Mit zunehmender Betriebsgröße wächst die Wahrscheinlichkeit für eine komplementäre Bildungsstrategie

Tabelle A1 im Anhang gibt die vollständigen Ergebnisse der bivariaten Probit-Modelle wieder, auf denen die hier diskutierten Ergebnisse zum Einfluss der Betriebsgröße basieren; eine Deskription aller Variablen findet sich in Tabelle A2. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die in A1 wiedergegebenen Ergebnisse eine Modellierung von $\hat{\Phi}_{11}$ darstellen. Demnach lassen sich die Koeffizienten hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit, dass es sich um einen Betrieb handelt, der sowohl in Aus- als auch in Weiterbildung aktiv ist, interpretieren. Hierbei lässt sich zunächst festhalten, dass der Koeffizient der Betriebsgröße grundsätzlich ein positives Vorzeichen aufweist,

d.h. dass größere Betriebe mit einer höheren Wahrscheinlichkeit sowohl in der Aus- als auch in der Weiterbildung aktiv sind. Die quadrierte Betriebsgröße hat demgegenüber ein negatives Vorzeichen, was bedeutet, dass zwar die Wahrscheinlichkeit, sowohl in Aus- als auch in Weiterbildung aktiv zu sein, mit der Betriebsgröße zunimmt, dieses Wachstum aber selbst negativ und die damit verbundenen Kurve also konkav ist (vgl. auch Abbildung 2 bzw. die Diskussion der Abbildungen). Weiter ist anzumerken, dass $\hat{p} \neq 0$ gilt, was bedeutet, dass eine getrennte Schätzung der Aus- und Weiterbildung zu verzerrten Ergebnissen führen würde und das hier gewählte Vorgehen vorzuziehen ist.



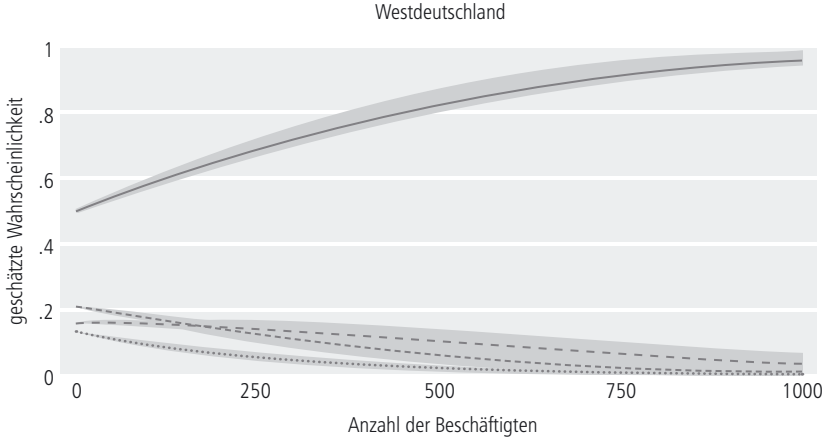
Anmerkungen: durchgehende Linie = Aus- und Weiterbildung, gestrichelt (kurz) = nur Ausbildung, gestrichelt (lang) = nur Weiterbildung, gepunktet = weder Aus- noch Weiterbildung, graue Fläche = 95%-Konfidenzintervall (Quelle: IAB-Betriebspanel 2001–2007)

Abbildung 2: Geschätzte Aus- und Weiterbildungswahrscheinlichkeit Gesamtdeutschland

Hinsichtlich der übrigen, hier nicht weiter interessierenden Kovariaten sei lediglich angemerkt, dass diese in der Richtung ihrer Vorzeichen keine überraschenden Abweichungen von den Ergebnissen anderer Analysen aufweisen, weshalb für eine Diskussion der Kontrollvariablen auf die einschlägige Literatur (vgl. z.B. Düll/Bellmann 1998; Gerlach/Jirjahn 2001; Neubäumer et al. 2006; Zwick 2005) verwiesen wird.

Bezogen auf den Zusammenhang zwischen der Weiter- und Ausbildungsaktivität der Betriebe lässt sich zunächst festhalten, dass die Prognose der Weiter- und Ausbildungswahrscheinlichkeit das grundsätzliche Muster der Deskription bestätigt. Die durchgehende Linie bildet die geschätzte Wahrscheinlichkeit ab, dass der mittlere Betrieb sowohl Weiter- als auch Ausbildung betreibt (1-1), und es wird deutlich, dass diese mit der Betriebsgröße bis annähernd 1 zunimmt – demzufolge ist der mittlere

Betrieb mit rund 1.000 Beschäftigten mit hoher Wahrscheinlichkeit sowohl in der Weiter- als auch in der Ausbildung aktiv. Demgegenüber weisen die Wahrscheinlichkeitsverläufe für die übrigen Zustände einen fallenden Verlauf auf. Der Einfluss der Betriebsgröße ist demnach positiv mit der Wahrscheinlichkeit einer komplementären Bildungsstrategie verbunden. Gleichwohl lässt sich aber auch festhalten, dass im klein- und mittelbetrieblichen Bereich wiederum eine nicht unerhebliche Wahrscheinlichkeit für den Einsatz nur einer der Bildungsformen zu finden ist, wobei die Wahrscheinlichkeit, dass nur Ausbildung (0-1) betrieben wird, zwar gering, aber signifikant für Betriebe mit bis ca. 100 Beschäftigten über der Wahrscheinlichkeit liegt, nur Weiterbildung (1-0) zu betreiben.

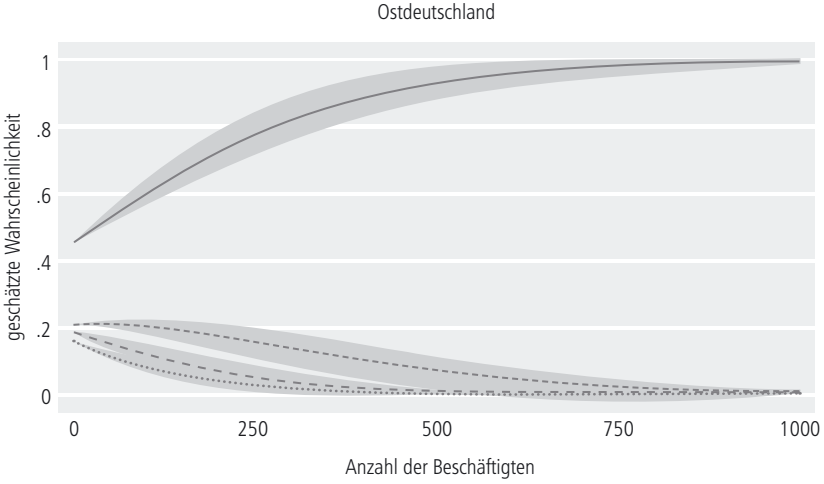


Anmerkungen: durchgehende Linie = Aus- und Weiterbildung, gestrichelt (kurz) = nur Ausbildung, gestrichelt (lang) = nur Weiterbildung, gepunktet = weder Aus- noch Weiterbildung, graue Fläche = 95%-Konfidenzintervall (Quelle: IAB-Betriebspanel 2001–2007)

Abbildung 3: Geschätzte Aus- und Weiterbildungswahrscheinlichkeit Westdeutschland

Eine Differenzierung des Einflusses der Betriebsgröße nach Ost- und Westdeutschland (Abbildungen 3 und 4) ergibt grundsätzlich denselben Zusammenhang, wonach die Wahrscheinlichkeit einer komplementären Aus- und Weiterbildungsaktivität (1-1) mit der Betriebsgröße zunimmt. Gleichwohl wird auch deutlich, dass die damit verbundene Kurve (durchgezogene Linie) in Ostdeutschland früher eine größere (positive) Steigung aufweist, wohingegen die übrigen Kurven analog stärker negativ steigen. Ein weiteres Ergebnis der regionalen Differenzierung besteht ferner darin, dass sich der Verlauf der Wahrscheinlichkeit, nur in der Ausbildung (0-1) aktiv zu sein, in Ostdeutschland deutlich und signifikant über der Wahrscheinlichkeit, nur Weiterbildung zu betreiben, befindet. Wenn sich also ein ostdeutsches kleines und mittleres Unterneh-

men für nur eine der beiden Bildungsformen entschließt, wird dies mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zu einer Entscheidung für Ausbildung führen.



Anmerkungen: durchgehende Linie = Aus- und Weiterbildung, gestrichelt (kurz) = nur Ausbildung, gestrichelt (lang) = nur Weiterbildung, gepunktet = weder Aus- noch Weiterbildung, graue Fläche = 95%-Konfidenzintervall (Quelle: IAB-Betriebspanel 2001–2007)

Abbildung 4: Geschätzte Aus- und Weiterbildungswahrscheinlichkeit Ostdeutschland

Damit bestätigen die multivariaten Ergebnisse die Deskription. Es wird zunächst deutlich, dass die komplementäre Strategie, sowohl Aus- als auch Weiterbildung anzubieten, insgesamt dominant ist, was als Beleg für die Komplementaritäts-Hypothese gelten kann. Daneben findet sich grundsätzlich auch – unter Kontrolle einer Vielzahl weiterer Merkmale – der vermutete betriebsgrößenspezifische Zusammenhang, wonach kleinere und mittlere Betriebe häufiger als größere Betriebe substitutive Muster aufweisen.

7. Fazit

In einigen Ländern, wie Deutschland, hat Erstausbildung eine besondere Bedeutung für den Einstieg in eine qualifizierte Erwerbstätigkeit (vgl. Backes-Gellner 2008). Doch ist ein eher auf „front-loaded“ ausgerichteter Bildungsweg (vgl. Winch/Clarke 2003) ausreichend, und welche Rolle spielt dabei die Weiterbildung? Ist Weiterbildung eher ein Substitut oder eher ein Komplement zur Ausbildung? Mit der letzten Frage haben wir die Analyse begonnen. Die theoretische Auseinandersetzung hat in einem weiteren Schritt gezeigt, dass die humankapitaltheoretisch motivierte Vermutung eines grundsätzlich komplementären Verhältnisses von Aus- und Weiterbildung (Komplementari-

täts-Hypothese) durch skalentheoretische Argumente ergänzt werden kann, die unter Berücksichtigung der Betriebsgröße auch substitutive Beziehungen begründen können (Substitutions-Hypothese). Um diese Thesen empirisch prüfen zu können, haben wir auf die Daten des IAB-Betriebspanels zurückgegriffen und zunächst deskriptive Ergebnisse und in einem weiteren Schritt die Ergebnisse eines bivariaten Probitmodells vorgestellt. Dabei wurde deutlich, dass die Komplementaritätsstrategie insgesamt – auch über das gesamte Spektrum der Betriebsgröße – dominierend ist. Gleichwohl ergab sich aus der betriebsgrößenspezifischen Betrachtung der Fragestellung die Einsicht, dass, dies ist das zentrale Ergebnis der multivariaten Analyse, unter Kontrolle zahlreicher weiterer Variablen ein eigener Einfluss der Betriebsgröße identifiziert werden konnte. Demnach haben kleinere Betriebe eine höhere Wahrscheinlichkeit, auf nur eine der beiden Bildungsstrategien zurückzugreifen, als dies bei größeren Betrieben zu beobachten ist. Daneben ergab sich insbesondere für ostdeutsche Klein- und Mittelbetriebe, dass unter den substitutiven Strategien die betriebliche Ausbildung die größere Rolle spielt.

Es bleibt darauf hinzuweisen, dass weitere Untersuchungen auch den mit der jeweiligen Inzidenz verbundenen Intensitätsgrad der Aus- und Weiterbildung in den Blick nehmen müssten. Im Hinblick auf eine Stärkung der Bildungsbeteiligung von kleineren und mittleren Betrieben und damit verbundene bildungspolitische Programme wären zudem vertiefende Analysen anzustreben, mit denen weitere Entscheidungs- und Einflusskriterien der Aus- und Weiterbildung, nicht zuletzt im Vergleich mit Großbetrieben, genauer erfasst werden können. Ein besonderes Augenmerk sollte daneben auch auf die Klein- und Kleinstbetriebe gelegt werden, die sich weder an Aus- noch an Weiterbildung beteiligen. Dies betraf immerhin fast jeden dritten Betrieb mit ein bis neun Beschäftigten im Zeitraum von 2001 bis 2007.

Literatur

Backes-Gellner, U. (2008): Zur Logik betrieblicher Qualifizierungsstrategien im internationalen Vergleich – Betriebliche Aus- und Weiterbildung als optimale Vorratshaltung. Economics of Education Working Paper Series. Universität Zürich

Becker, G.S. (1962): Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. In: Journal of Political Economy 70, H. 5, S. 9–49

Bellmann, L. (2002): Das IAB-Betriebspanel. Konzeption und Anwendungsbereiche. Allgemeines statistisches Archiv, Bd. 86, S. 177–188

Black, D.A./Noel, B.J./Wang, Z. (1999): On the Job Training, Establishment Size, and Firm Size: Evidence for Economies of Scale in the Production of Human Capital. In: Southern Economic, S. 82–100

Dietrich, H./Gerner, H.-D. (2008): Betriebliches Ausbildungsverhalten und Geschäftserwartungen. In: Sozialer Fortschritt, S. 87–93

Düll, H./L. Bellmann (1998): Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten in West- und Ostdeutschland. Eine theoretische und empirische Analyse mit den Daten des IAB-Betriebspanels 1997. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 205–225

Fischer, G./Janik, F./Müller, D/Schmucker, A. (2009): The IAB Establishment Panel. Things Users Should Know. In: Schmollers Jahrbuch. Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, S. 133–148

Gerlach, K./Jirjahn, U. (2001): Employer Provided Further Training: Evidence from German Establishment Data. In: Schmollers Jahrbuch 121, S. 1–26

Greene, W. H. (2003): Econometric Analysis. Englewood Cliffs

Käpplinger, B. (2007): Welche Betriebe in Deutschland sind weiterbildungsaktiv? Nutzung des CVTS-Datensatzes zur Analyse betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, S. 382–396

Katz, E./Ziderman, A. (1990): Investment in General Training. The Role of Information and Labour Mobility. In: The Economic Journal, S. 1147–1158

Lenske, W./Werner, D. (2009): Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. In: IW-Trends. Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung

Neubäumer, R./Kohaut, S./Seidenspinner, M. (2006): Determinanten betrieblicher Weiterbildung – ein ganzheitlicher Ansatz zur Erklärung des betrieblichen Weiterbildungsverhaltens und eine empirische Analyse für Westdeutschland. Schmollers Jahrbuch 126, S. 437–471

Niederalt M. (2005): Bestimmungsgründe des betrieblichen Ausbildungsverhaltens in Deutschland. Universität Erlangen Nürnberg. Lehrstuhl für Arbeitsmarkt und Regionalpolitik. Diskussionspapier 36

TNS Infratest Sozialforschung (2002): Beschäftigungstrends – Arbeitgeberbefragung 2001. München

Troltsch, K. (2009): Ausbildung und Beschäftigung – Ergebnisse der Beschäftigten- und Betriebsstatistik im Zeitraum zwischen 1999 und 2007. In: Bundesinstitut für Berufsbildung: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld, S. 171–181

Winch, C./Clarke, L. (2003): Front-loaded' Vocational Education versus Lifelong Learning. A Critique of Current UK Government Policy. In: Oxford Review of Education, S. 239

Wolbers, M.H.J. (2005): Initial and Further Education: Substitutes or Complements? Differences in Continuing Education and Training over the Life-Course of European Workers. In: International Review of Education, S. 459–478

Zwick, T. (2005): Continuing Vocational Training Forms and Establishment Productivity in Germany. In: German Economic Review, H. 6, S. 155–184

Anhang

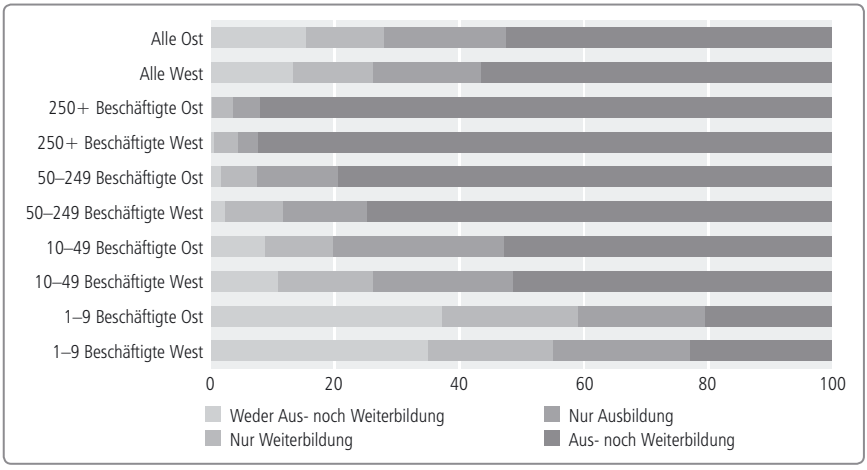


Abbildung A1: Anteil der Betriebe mit Aus- bzw. Weiterbildung nach alten und neuen Bundesländern (gepoolte Daten 2001–2007) in Prozent (Quelle: IAB-Betriebspanel 2001–2007)

	Gesamt		West		Ost	
	Ausbildung	Weiterbildung	Ausbildung	Weiterbildung	Ausbildung	Weiterbildung
Beschäftigtenzahl	0.002***	0.002***	0.001***	0.002***	0.004***	0.002***
	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.001)	(0.000)
Beschäftigtenzahl quad.	-0.000***	-0.000***	-0.000***	-0.000***	-0.000***	-0.000***
	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)
West vs. Ost	-0.038	-0.069***				
	(0.023)	(0.022)				
Qualifiziertenanteil	0.029	0.682***	-0.084	0.650***	0.108	0.716***
	(0.043)	(0.040)	(0.056)	(0.051)	(0.071)	(0.064)
Teilzeitbeschäftigten-anteil	-0.621***	-0.146***	-0.636***	-0.153**	-0.686***	-0.130
	(0.053)	(0.052)	(0.066)	(0.064)	(0.090)	(0.089)
Technischer Stand	-0.072***	-0.169***	-0.082***	-0.162***	-0.048**	-0.182***
	(0.013)	(0.012)	(0.017)	(0.016)	(0.021)	(0.020)
Investitionen in IKT	0.250***	0.421***	0.229***	0.384***	0.260***	0.477***
	(0.021)	(0.020)	(0.027)	(0.026)	(0.034)	(0.032)
Investitionen in Prod.	0.260***	0.256***	0.212***	0.242***	0.307***	0.273***
	(0.021)	(0.021)	(0.026)	(0.027)	(0.034)	(0.033)
Tarifvertrag	0.177***	0.163***	0.174***	0.144***	0.154***	0.198***
	(0.022)	(0.021)	(0.028)	(0.027)	(0.037)	(0.034)
Betriebs- od. Personalrat	0.324***	0.320***	0.409***	0.350***	0.110*	0.234***
	(0.035)	(0.032)	(0.041)	(0.039)	(0.065)	(0.054)
Verbund vs. Einzelbetrieb	0.071**	0.309***	0.051	0.327***	0.113**	0.280***
	(0.029)	(0.027)	(0.034)	(0.033)	(0.052)	(0.047)
Ertragslage des letzten Jahres	-0.028***	-0.047***	-0.018	-0.048***	-0.036**	-0.044***
	(0.009)	(0.009)	(0.011)	(0.011)	(0.015)	(0.014)
Fluktuation	-0.226***	-0.184***	-0.217***	-0.176***	-0.229***	-0.190***
	(0.043)	(0.042)	(0.059)	(0.054)	(0.065)	(0.067)
Log. Umsatz pro Kopf	-0.013	0.105***	-0.016	0.090***	0.015	0.130***
	(0.014)	(0.013)	(0.018)	(0.017)	(0.023)	(0.022)
Konstante	0.653***	-1.622***	0.610***	-1.415***	0.329	-2.022***
	(0.166)	(0.160)	(0.217)	(0.208)	(0.271)	(0.264)
Branchendummies	Ja					
Jahresdummies	Ja					
$\hat{\rho}$	0.243***		0.246***		0.242***	
	(0.012)		(0.016)		(0.020)	
Beobachtungen	30731		18808		11923	
log. Pseudolikelihood	-29915.617		-17927.885		-11772.471	

Gepoolte Schätzungen, Standardfehler in Klammern, * signifikant auf 10%; ** auf 5%; *** auf 1%-Niveau,
Variablenbeschreibung vgl. Tabelle A2, Quelle: IAB-Betriebspanel 2001–2007

Tabelle A1: Bivariate Probit-Modelle der Aus- und Weiterbildung

	Mittelwert	Standardabweichung
Beschäftigtenzahl	174.45	883.14
Beschäftigtenzahl quad.	810351.7	2.72e+07
West vs. Ost (West = 1)	0.61	0.48
Qualifiziertenanteil	0.67	0.26
Teilzeitbeschäftigtenanteil	0.15	0.21
Technischer Stand (1 = neu, 5 = alt)	2.17	0.76
Investitionen in IKT (ja = 1)	0.58	0.49
Investitionen in Prod. (ja = 1)	0.54	0.50
Tarifvertrag (ja = 1)	0.54	0.50
Betriebs- od. Personalrat (ja = 1)	0.33	0.47
Verbund vs. Einzelbetrieb (Verbund = 1)	0.24	0.43
Ertragslage des letzten Jahres (1 = sehr gut, 5 = mangelhaft)	3.05	1.10
Fluktuation*	0.11	0.20
Log. Umsatz pro Kopf	11.51	1.06
Ausbildung (ja = 1)	0.73	0.44
Weiterbildung (ja = 1)	0.68	0.47
*(Einstellungen + Entlassungen) / (Beschäftigte + (Beschäftigte – Einstellungen + Entlassungen)) / 2		

Tabelle A2: Deskription und Variablenbeschreibung der Stichprobe (Modell: Tabelle A1, Modell Gesamt)

Kirsten Mülheims

Bildung für die Wirtschaftskultur. Eine Analyse der bildungspolitischen Ansätze von Europarat und EU im Spannungsfeld von Kultur und Wirtschaftsorientierung

Die Europäische Union (EU) und der Europarat spielen für die europäische Bildungspolitik eine wesentliche Rolle. Sowohl die europäische Identität als auch der Europäische Wirtschaftsraum sollen mithilfe von Bildung gestärkt werden. In diesem Text werden die Bildungskonzeptionen von Europarat und EU im Zeitraum 1994–2003 anhand des Gesellschaftsbildes und des Umgangs mit Diversität in Europa und innerhalb einer Gesellschaft untersucht. Es wird der Frage nachgegangen, wie die Bildungskonzeptionen von Europarat und EU im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung einzuordnen sind. Beim Europarat, gegründet als zwischenstaatliche Institution zur Sicherung des Friedens, ist eher eine kulturorientierte, bei der EU, gegründet als supranationales Wirtschaftsbündnis, eine wirtschaftsorientierte Sicht auf Bildung festzustellen. Eine Annäherung wird in der sozialpolitischen Funktion von Bildung deutlich. Aufgrund der abnehmenden Bedeutung des Europarats stellt sich die Frage nach der Zukunft der kulturorientierten Perspektive für Bildung in Europa.

1. Bildung in Europa

Würde er Europa noch einmal beginnen, so würde er mit der Kultur anfangen, soll Jean Monnet, einer der Gründerväter der Europäischen Gemeinschaft, gesagt haben (vgl. Berggreen-Merkel 1993, S. 63). Am Anfang der EU stand jedoch ein Wirtschaftsbündnis: die Montanunion. Seit Beginn der Europäischen Integration stellt sich die Frage nach ihrer Erweiterung und Vertiefung. Bemängelt wird die geringe Beteiligung der Bürger/innen am Projekt *Europa*. Aus diesem Grund wurde seit Mitte der 1980er Jahre der Ruf nach einer europäischen Dimension im Bildungswesen laut. Andererseits wird an Projekten, die von der europäischen Ebene ausgehen, z.B. am Bologna-Prozess oder an Überlegungen zum Einbezug des Bildungsbereichs in das Allgemeine Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (General Agreement on Trade in Services, GATS), eine Tendenz zur Ökonomisierung von Bildung (vgl. z.B. Schleicher 2000; Lohmann 1999) kritisiert. In Bezug auf die Frage nach der Positionierung von Bildungskonzeptionen im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung ist die europäische Ebene also besonders interessant.

Die Idee einer Europäischen Integration entstand aus dem Wunsch nach Friedenssicherung innerhalb Europas und wird seit Ende des Zweiten Weltkriegs verfolgt.

Dabei bildeten sich zwei Fraktionen heraus, die unterschiedliche Integrationsmodelle präferierten: Die Unionisten plädierten für gegenseitige Verständigung und Abstimmung ohne die Abgabe nationalstaatlicher Souveränität an ein supranationales Gremium, also – vereinfachend gesprochen – für das Modell eines Staatenbundes. Die Föderalisten verfolgten hingegen die Idee einer Angleichung spezifischer Politiken und der Abgabe von Souveränität an ein übergeordnetes Gremium im Sinne eines Bundesstaates. Beide Integrationsmodelle sind in europäischen Institutionen verwirklicht, die für die Bildungspolitik von wesentlicher Bedeutung sind: Die bekanntere und heute auch einflussreichere ist die Europäische Union (EU), die das Modell eines Bundesstaats verfolgt. Die weniger bekannte aber, insbesondere durch ihre Abkommen und Projekte im Bildungsbereich trotzdem einflussreiche Institution, die das Modell des Staatenbundes verfolgt, ist der Europarat.

In der öffentlichen Wahrnehmung ist die EU deutlich präsenter, u.a., da sie in ihren Entscheidungen eine höhere Verbindlichkeit erreichen kann als der Europarat, welcher hauptsächlich über nur politisch verbindliche Konventionen steuert. Bildung in Europa wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur in erster Linie im Kontext der EU behandelt. Einen umfassenden Überblick über die Thematik bietet die von Klaus Schleicher und Peter J. Weber herausgegebene dreibändige *Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000* (vgl. Schleicher/Weber 2000/2002); die Weiterbildungspolitik beleuchtet umfassend das *Portrait Weiterbildung Europäische Union* (vgl. Bechtel/Lattke/Nuissl 2005). Eine Darstellung von Europarats- und EU-Bildungspolitik findet unter juristischen Gesichtspunkten in Blankes *Europa auf dem Weg zu einer Bildungs- und Kulturgemeinschaft* (vgl. Blanke 1994) statt; ein Vergleich der vertretenen Bildungskonzeptionen wurde bisher aber noch nicht vorgenommen. Einige Autoren benennen den Europarat als einen Akteur europäischer Bildungspolitik und erläutern seine Funktionsweise, gehen aber nur am Rande auf bildungspolitische Inhalte ein (vgl. z.B. Berggreen 1993, S. 60f; Hack 2004). Der Europarat hat im Zuge der schnellen Erweiterung der EU an Bedeutung verloren. Vor dem Hintergrund seines staatenbundlichen Integrationsmodells bietet er aber eine alternative Sichtweise. Seine bildungspolitischen Ansätze liefern Anregungen und Anlass zur Diskussion um die Zukunft der Bildung in Europa, insbesondere im Hinblick auf eine beabsichtigte Vertiefung der europäischen Integration im Rahmen der EU.

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer Analyse von Dokumenten der Ständigen Konferenz der europäischen Erziehungsminister im Rahmen des Europarates und des Rates der Europäischen Union (Bildung) aus dem Zeitraum 1994–2003 vorgestellt. Sie erfolgte im Hinblick auf die enthaltenen Bildungskonzeptionen für die allgemeine Bildung anhand der zentralen Themen Gesellschaftsbild, Umgang mit Diversität in Europa und Umgang mit Heterogenität innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Mülheims 2008).

Die Dokumente der jeweiligen Ministerkonferenzen wurden ausgewählt, um die Ergebnisse vergleichbar machen und auf ihren institutionellen Kontext zurück-

führen zu können. Dabei bleibt unbenommen, dass die Bildungskonzeptionen vom allgemeinen Diskurs, insbesondere von Veröffentlichungen anderer Akteure wie z.B. der Europäischen Kommission, des Europäischen Rates, der „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization" (UNESCO) und der „Organisation for Economic Co-operation and Development" (OECD), beeinflusst sind. Es wäre interessant, diese Einflüsse an anderer Stelle zu untersuchen. Hier werden nur die Konzepte und Ziele der Bildung analysiert, die sich in den Dokumenten der jeweiligen Ministerkonferenzen finden. Diese Auswahl ist relevant, da alle bildungspolitischen *Inhalte* der EU und des Europarates in den jeweiligen Ministerkonferenzen verhandelt werden. Methodisch orientiert sich die Untersuchung an der *Grounded Theory* und der qualitativen Inhaltsanalyse. Begriffe werden gemäß ihrer Verwendung im Material genutzt, welche leider nicht immer ganz eindeutig ist. Die Analyse beschränkt sich auf Aussagen zur allgemeinen Bildung. Im Zuge der politisch forcierten Annäherung von beruflicher und allgemeiner Bildung wäre es interessant, in einem weiteren Schritt die Aussagen zur beruflichen Bildung mit denen zur allgemeinen Bildung zu vergleichen.

Es wird der Frage nachgegangen, wie die Bildungskonzeptionen von Europarat und EU im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung einzuordnen sind. Dabei bestätigt sich die These, dass die Bildungskonzeption des Europarats eine stärkere Kultur-, die der EU eine stärkere Wirtschaftsorientierung beinhaltet. Eine Annäherung der Konzeptionen sowie der Pole des Spannungsfeldes unter Dominanz der Vorstellungen der EU ist in der sozialpolitischen Funktion von Bildung festzustellen, die am Ende des Textes diskutiert wird.

2. Vergleich der Bildungskonzeptionen von Europarat und EU

Die Bildungskonzeption des Europarates weist, wie oben gesagt, eine stärkere Kultur-, die der EU eine stärkere Wirtschaftsorientierung auf. Dies ist insbesondere am unterschiedlichen Sinnverständnis von Bildung festzustellen. Der Europarat sieht die Förderung der Demokratie als wichtigstes Ziel seiner Bildungspolitik; in der Bildungskonzeption der EU ist das wichtigste Ziel die wissensbasierte Wirtschaft. Im Umgang mit Vielfalt sowohl innerhalb Europas als auch innerhalb der europäischen Staaten setzt der Europarat auf Anerkennung, während die EU Integration anstrebt. Eine Annäherung der beiden Pole des Spannungsfeldes ist in den sozialpolitischen Aspekten der Bildungskonzeptionen festzustellen.

2.1 Demokratie als gesellschaftliches Ziel des Europarats

Der Europarat formuliert als Ziel: „(…) to prepare young people and adults for active participation in democratic society, thus strengthening democratic culture"(Council of Europe 2000, Appendix, Abs. 2). Im Gesellschaftsmodell des Europarates werden die gesellschaftliche Partizipation und das Bewusstsein für Bürgerrechte und -pflichten in der Demokratie hervorgehoben. Die Bürger sollen eine demokratische Einstellung

verinnerlichen. Demokratie wird hier als ein grundlegender gesellschaftlicher Wert angesehen. In den untersuchten Dokumenten spielen als Dimensionen des Demokratieverständnisses Emanzipation, selbstständiges und kritisches Denken sowie politische Partizipation eine große Rolle. Weder Demokratie noch Emanzipation zeigen sich in der Bildungskonzeption des Rates der EU als wesentliche Ziele. Als Maßnahmen, durch die eine Bildung für die Demokratie stattfinden soll, werden in den Papieren des Europarates z.B. die Auseinandersetzung mit Geschichte und ein partizipatorischer Einsatz von ICT (Information and Communication Technologies, Informations- und Kommunikationstechnologien) genannt. In enger Verbindung mit dem Ziel einer demokratischen Gesellschaft formuliert der Europarat weitere Werte: Menschenrechte, Menschlichkeit, Rechtsstaatlichkeit, Toleranz, Frieden, Respekt und Solidarität.

2.2 Eine wissensbasierte Wirtschaft als gesellschaftliches Ziel der EU

In der Bildungskonzeption der EU steht die wissensbasierte Wirtschaft als leitendes Ziel der Bildung im Mittelpunkt. *Knowledge society* und *knowledge economy* werden in den Dokumenten der EU häufig gleichbedeutend oder sogar gleichzeitig verwendet: „The Council also approved Conclusions (…) on the importance of education and training in the knowledge society/economy in Europe" (Rat der EU 2003a, S. 6). Es wird deutlich, dass unter *Wissensgesellschaft* in erster Linie eine wissensbasierte Wirtschaft verstanden wird. Wissen wird in diesem Zusammenhang als Wirtschaftsfaktor betrachtet. Der Wandel zur Wissensgesellschaft wird gleichzeitig als Herausforderung und Ziel formuliert:

> Aware that the Europe of knowledge is also an economic necessity; that in an internationalised economy increasingly founded on knowledge, openness to foreign cultures and the ability to educate oneself and work in a multilingual environment are essential to the competitiveness of the European economy (Rat der EU 1995, Abs. 4).

Hier wird vorausgesetzt, dass der internationale Markt zunehmend auf Wissen, Offenheit für andere Kulturen und der Fähigkeit, selbstständig zu lernen und in mehrsprachigen Zusammenhängen zu arbeiten, basiert. Der Satz beinhaltet neben dieser Begründung gleichzeitig eine Zielformulierung, die auf die Entwicklung der genannten Fähigkeiten, Eigenschaften und Kenntnisse ausgerichtet ist. Derselbe Mechanismus zeigt sich im zweiten Teil, in dem als Herausforderung und gleichzeitig als Ziel formuliert wird, dass die europäische Wirtschaft wettbewerbsfähig sein müsse. Da der Wandel zur Wissensgesellschaft zu einem großen Teil mit der Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien verknüpft wird, wird von der EU und auch vom Europarat deren intensiver Einsatz gefordert. Der Rat der EU sieht in der Fähigkeit des Umgangs mit ICT eine wichtige Voraussetzung für die Teilnahme an der wissensbasierten Wirtschaft. Mit der Gesellschaftsdiagnose bzw. dem politischen Ziel

der Informations- oder Wissensgesellschaft[13] wird von der EU die gesellschaftliche Entwicklung an der technologischen Entwicklung festgemacht.

3. Diversität in Europa

Das Thema des Umgangs mit Diversität erscheint in den Bildungskonzeptionen des Europarats und der EU auf zwei Ebenen: Zum einen thematisiert man den Umgang mit kulturellen Unterschieden der europäischen Staaten und Regionen, zum anderen setzt man sich damit auseinander, wie mit Pluralität innerhalb der europäischen Staaten umgegangen werden kann.

Die Frage, wie das Verhältnis von Einheit und Vielfalt im Zuge einer europäischen Integration zu gestalten ist, wird oft diskutiert. Sowohl beim Europarat als auch bei der EU ist der Wunsch nach einem wertschätzenden Umgang mit der kulturellen Vielfalt zu erkennen. Dieser wird allerdings vom Europarat stärker betont als von der EU. Letztere legt neben der generellen Wertschätzung von Vielfalt besonderen Wert auf die Betonung von Gemeinsamkeiten. In diesen unterschiedlichen Herangehensweisen spiegeln sich die unterschiedlichen Integrationsmodelle des Europarates und der EU, verkürzt „das Staatenbund- und Bundesstaatsmodell", wider.

4. Europarat: Betonung der Vielfalt

Europas sprachliche und kulturelle Vielfalt zu schätzen und zu fördern, ist im Hinblick auf die europäische Bildungspolitik ein wesentliches Anliegen des Europarates. Gleichzeitig formuliert die Ständige Konferenz der Erziehungsminister im Rahmen des Europarates aber auch eine gemeinsame normative Grundlage. Zentral ist die Überzeugung: „educational co-operation in Europe can play a determining role in meeting the challenges of respecting common basic values" (Coe 1997, Abs. 2). Durch Zusammenarbeit soll eine Verständigung auf Grundwerte möglich werden, die wiederum auf Respekt und nicht auf Anpassung basieren.

5. EU: Betonung der Gemeinsamkeit

Im Umgang mit Diversität in Europa ist für die EU der Wunsch nach gemeinsamer europäischer Identität und Realisierung des Europäischen Binnenmarktes bedeutend. Zur Förderung der Mobilität der europäischen Bürger/innen fordert die EU, dass jede/r EU-Bürger/in neben der Muttersprache zwei europäische Fremdsprachen beherrschen solle. Die Realisierung der Freizügigkeit soll über europaweite Qualitätssicherung im

13 Die Unterscheidung dieser Begriffe ist für die vorliegende Untersuchung nicht wesentlich, da Europarat und EU in ihren Papieren die Begriffe Informationsgesellschaft und Wissensgesellschaft nicht trennscharf verwenden.

Bildungsbereich sowie die Verbesserung der Anerkennungsmöglichkeiten von Leistungen und Qualifikationen erreicht werden. ICT werden als wichtiger Fortschritt zur Erleichterung der Verständigung in Europa gesehen. Häufig wird eine europäische Identität durch gemeinsame Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft angestrebt (vgl. z.B. Rat der EU 2000a, Abs. 1). Für wichtig gehalten werden aber auch Akzeptanz und Wertschätzung der kulturellen Unterschiede und anderer gemeinsamer Werte.

6. Unterschiede national: Die sozialpolitische Komponente

In den Bildungskonzeptionen von Europarat und EU nimmt die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität innerhalb der europäischen Staaten unterschiedliche Stellenwerte ein. Zwar beschäftigen sich beide mit diesem Thema; der Europarat verweist aber allgemein auf gesellschaftliche Werte, während die EU einen Schwerpunkt auf die Integration in den Arbeitsmarkt legt. In den bildungspolitischen Ansätzen lässt sich, wie auch schon im Umgang mit den europäischen Kulturen, beim Europarat eine Wertschätzung von Vielfalt und bei der EU ein großer Wille nach Integration, also der Betonung von Gemeinsamkeit, feststellen. Dies zeigt sich z.B. dadurch, dass in den Dokumenten des Europarates Unterschiede häufig „diversity“ (vgl. z.B. Coe 2000b, Abs. 1) genannt werden, während bei der EU von „all“ (vgl. z.B. Rat der EU 2003c, Abs. 1) und „inclusion“ (vgl. z.B. Rat der EU 2000b) die Rede ist.

7. Europarat: Respektvoller und toleranter Umgang mit Vielfalt auch national

Vom Europarat werden vor allem kulturelle und sprachliche Unterschiede zwischen Individuen oder innerhalb gesellschaftlicher Gruppen als Anlass für Probleme im Umgang mit Heterogenität innerhalb eines Staates gesehen. Daneben werden auch mögliche Auswirkungen der Globalisierung und des technischen Fortschritts auf soziale Ungleichheit problematisiert. Die entstehenden Probleme sollen in erster Linie mithilfe der Verinnerlichung von Werten wie Toleranz, gegenseitigem Verständnis, Respekt, Wertschätzung und Freundschaft überwunden werden. Als Nebenaspekt wird auch die Förderung von Benachteiligten genannt. Der Europarat fordert also eine Politik der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt. Das heißt aber nicht, dass sich das sozialpolitische Konzept der EU, das im Folgenden erläutert wird, und der Wunsch des Europarates nach Anerkennung von Minderheiten widersprechen. Hierzu werden lediglich in den untersuchten Dokumenten des Europarates keine ausführlichen Angaben gemacht. Von Stobart wird ein ähnliches Konzept auch als Reaktion des Europarates auf die Herausforderungen durch den ökonomischen Wandel dargestellt (vgl. Stobart 1994, S. 26f.). Dies klingt in den untersuchten Dokumenten in einigen wenigen Textstellen an, wenn das Problem der Arbeitslosigkeit angesprochen wird:

> Improve and promote life-long education, with due regard for (…) its role in helping the individual to adapt to the changing conditions of the world of work or face the challenge of unemployment (Coe 1994, Abs. 4).

Die sozialpolitische Komponente innerhalb der Bildungskonzeption ist demnach in Ansätzen auch beim Europarat zu finden, wird aber vor allem von der EU geprägt. In diesem Ansatz vereinen sich ein eher kulturell und ein eher wirtschaftsorientierter Bildungsansatz insofern, als Inklusion die Anerkennung in der Gesellschaft trotz bzw. wegen individueller Vielfalt meint. Anders als in den entsprechenden Aussagen der EU wird Arbeitslosigkeit – wie das Zitat oben zeigt – vom Europarat als eine mögliche Lebenssituation dargestellt, bei deren Bewältigung dem Individuum geholfen werden muss. Die EU thematisiert das Problem der Arbeitslosigkeit selbst kaum, stärkt aber das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit als Bündel der Voraussetzungen eines Individuums, einen Arbeitsplatz zu finden und zu behalten (vgl. CEDEFOP 2008). Die Herstellung dieser Voraussetzungen wird als wesentliche Aufgabe des Individuums angesehen.

8. EU: Gesellschaftliche Inklusion bedeutet Integration in den Arbeitsmarkt

Wenn es um die Unterschiede innerhalb eines Staates geht, thematisiert die EU vor allem Formen der Diskriminierung gesellschaftlicher Gruppen anhand der Kennzeichen Geschlecht, Rasse, Ethnie, Religion und Weltanschauung, Behinderung, Alter oder sexueller Orientierung (vgl. Rat der EU 2000b, Abs. iii). Diesen Problemen soll durch soziale Inklusion (*social inclusion*) möglichst aller Menschen begegnet werden. In den Dokumenten des Rates der EU wird von sozialer und gesellschaftlicher *Inklusion* gesprochen, aber von *Integration* in den Arbeitsmarkt. Es ist also zu vermuten, dass eine Unterscheidung dieser beiden Begriffe vorgenommen wird. Das Konzept der Inklusion geht vom Zusammenleben in einer generell heterogenen Gesellschaft aus, während mit Integration die Eingliederung von Menschen in ein spezifisches System gemeint ist (vgl. Hinz 2003). Das Konzept der Inklusion zielt auf eine Anerkennung von Vielfalt, während durch Integration eine Vereinheitlichung stattfinden soll. Dass gesellschaftliche Inklusion erwünscht ist, deutet auch beim Rat der EU auf eine Wertschätzung von Vielfalt hin. Allerdings wird die Auffassung vertreten, dass soziale Inklusion am besten und in erster Linie über eine Integration in den Arbeitsmarkt stattfinden kann: „The best safeguard against social exclusion is a job" (Rat der EU 2000b, Abs. 8).

Die Förderung von Benachteiligten im Hinblick auf die Steigerung ihrer Qualifikationen wird als eine wichtige Maßnahme angesehen, um deren Integration in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Darüber hinaus werden viele Hinweise gegeben, wie sich das Individuum in der wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft verhalten solle:

> In a knowledge society individuals must update and complement their knowledge, competencies and skills throughout life to maximise their personal development and to maintain and improve their position in the labour market (Rat der EU 2003b, S. 9).

Bei diesem Zitat handelt es sich um eine normativ-prognostische Zielformulierung. Es wird vorausgesetzt und gleichzeitig angestrebt, dass sich die Gesellschaft zu einer Wissensgesellschaft entwickelt. Ebenso wird vorausgesetzt, dass sich das Individuum innerhalb dieser Wissensgesellschaft in den genannten Gebieten weiterentwickeln möchte, was besondere Anforderungen mit sich bringe. Dadurch, dass von *personal development* gesprochen wird, wird die Person in ihrer Gesamtheit aufgefordert, ihren Wert für den Arbeitsmarkt zu steigern. In den Textstellen, die sich mit *personal development* beschäftigen, wird stellenweise die Entwicklung von Partizipation sowie häufig von Unternehmer- und Initiativgeist gefordert und betont, dass *personal development* zur Beschäftigungsfähigkeit (employability) der betreffenden Personen beitragen, also auf den Arbeitsmarkt ausgerichtet sein soll. Mit *personal development* ist also keine freie Selbstverwirklichung gemeint, sondern die Ausprägung spezifischer Eigenschaften, die als Teil einer positiven Persönlichkeitsentwicklung angesehen werden. Dies bestätigt die Annahme, dass soziale Inklusion eng mit einer Integration in den Arbeitsmarkt verbunden wird und legt gleichzeitig die Vermutung nahe, dass dem Individuum für den Erfolg der sozialen Inklusion die Hauptverantwortung gegeben wird.

9. Bildung für die Wirtschaftskultur?

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Bildungskonzeptionen von Europarat und EU vor allem im Sinnverständnis von Bildung unterscheiden, das mit den unterschiedlichen Entstehungszusammenhängen der Institutionen zusammenhängt. Während der Europarat einen Schwerpunkt auf die Demokratieerziehung legt, betont die EU die Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft, die sie in erster Linie als wissensbasierte Wirtschaft definiert. Die beiden unterschiedlichen Integrationsansätze der Institutionen werden im Umgang des Europarates und der EU mit Vielfalt in Europa sowie innerhalb der Staaten deutlich. Der Europarat hebt den Reichtum der kulturellen Vielfalt Europas hervor und nennt gemeinsame Grundwerte. Die EU betont die Gemeinsamkeiten der Europäischen Staaten, insbesondere im Hinblick auf die Realisierung des Binnenmarktes. Während der Europarat als Grundlage des Zusammenlebens in einer heterogenen Gesellschaft wieder die gemeinsamen Grundwerte heranzieht, entfaltet die EU ein sozialpolitisches Konzept mit dem Ziel der Beschäftigungsfähigkeit und Integration, das zwar durch seine Konzentration auf den Arbeitsmarkt eine starke wirtschaftspolitische Komponente aufweist, aber mit der Forderung nach Integration auch eine gesellschaftspolitische Dimension zeigt. Dass diese sozialpolitische Komponente bis heute an Bedeutung gewonnen hat, ist u.a. daran zu erkennen, dass

von der spanischen Ratspräsidentschaft für die EU-Strategie 2020 Bildung als wesentliche sozialpolitische Maßnahme hervorgehoben wird (vgl. EAEA 2010).

Wenn man gleichzeitig die abnehmende Bedeutung des Europarates vor dem Hintergrund der EU-Erweiterung und des verschwundenen Systemantagonismus in Europa beobachtet, stellt sich die Frage, ob auch die von ihm vertretenen Werte – die deutliche Wertschätzung von Vielfalt sowie die Achtung und Erhaltung gemeinsamer Grundwerte – an Bedeutung verloren haben. Es ist z.B. erstaunlich, wie wenig Beachtung Demokratie und Emanzipation in den untersuchten bildungspolitischen Dokumenten des Rates der EU finden. Gelten diese Ziele als bereits erreicht?

Die angestrebte Vertiefung der Europäischen Integration bedarf, wie bereits Monnet feststellte, der kulturellen Dimension. Diese tritt in der Bildungskonzeption der EU stark in den Hintergrund. Wenn Bildung in Zukunft in erster Linie auf die Wettbewerbsfähigkeit der Gesellschaft aufgrund von Initiativgeist, Beschäftigungsfähigkeit und einer unternehmerischen Persönlichkeit des Individuums abzielt, kann in Europa eine unternehmerische Kultur, eine Wirtschaftskultur, entstehen. Fraglich ist aber, ob diese für eine Vertiefung der europäischen Integration als Sinngebung für die in Europa lebenden Menschen ausreicht.

Literatur

Bechtel, M./Lattke, S./Nuissl, E. (2005): Portrait Weiterbildung Europäische Union. Bielefeld

Berggreen, I. (1993): Abstimmung der europäischen Bildungsverwaltung. In: Schleicher, K. (Hg.): Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit. Darmstadt, S. 66–89

Blanke, H.-J. (1994): Europa auf dem Weg zu einer Bildungs- und Kulturgemeinschaft, Bd. 41. Köln

CEDEFOP 2008: Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Luxemburg: Office for Official Publications of the EC. URL: www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/369/4064_en.pdf (Stand: 03.02.2010)

Council of Europe (1994): Standing Conference of the European Ministers of Education. 18th Session – Madrid, Spain 23–24 March 1994. Resolution on preparation for the world of work

Council of Europe (1997): Standing Conference of the European Ministers of Education. 19th Session – „Education 2000: Trends, Common Issues and Priorities for Pan-European Co-operation", Kristiansand, Norway, 22–24 June 1997. Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe

Council of Europe (2000a): Standing Conference of the European Ministers of Education. 20th Session – „Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe", Cracow, Poland, 15–17 October 2000. Resolution on results and conclusions of the completed projects in the 1997–2000 medium-term programm

Council of Europe (2000b): Standing Conference of the European Ministers of Education. 20th Session – „Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe", Cracow, Poland, 15–17 October 2000. Resolution on the European Language Portfolio

EAEA 2010: The Spanish Presidency is committed to putting education at the heart of the 2020 Strategy. In: EAEA News 2010_01_16. URL: www.eaea.org/news.php?aid=17334&k=-3&%20d=2010-01 (Stand: 03.02.2010)

Fuchs, M. (2003): Wissen und Bildung in der „Wissensgesellschaft" gezeigt an Homer Simpson. URL: www.akademieremscheid.de/publikationen/aufsaetze/fuchs_wissensghsimpson.pdf (Stand: 03.02.2010)

Hack, U. (2004): Der Europarat als Wegbereiter der Europäischen Einigung. In: Maschke, O.M. (Hg.): Europa auf Friedenssuche. Vom Europarat zur Osterweiterung der Union. Wien, S. 66–89

Hinz, A. (2003): Inklusion – mehr als nur ein neues Wort? URL: www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz_Inklusion_.pdf (Stand: 03.02.2010)

Lohmann, I. (1999): http://www.bildung.com. Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999, S. 183–209. URL: www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/16DGFE.html (Stand: 03.02.2010)

Mülheims, K. (2008): Bildungskonzeptionen von Europarat und Europäischer Union im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung. URL: www.die-bonn.de/doks/muelheims0701.pdf (Stand: 03.02.2010)

Rat der Europäischen Union (1995): 1839. Council – EDUCATION 31/3/1995 (English) – Press: 102 Nr.: 6123/95. Improving and diversifying Language Learning and Teaching within the education systems of the European Union – Council Resolution

Rat der Europäischen Union (2000a): 2303. Council – EDUCATION/YOUTH. 9/11/2000 – Press: 420 Nr: 12928/00. Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, concerning an action plan for mobility. Annex I

Rat der Europäischen Union (2000b): Resolution of the Council and of the Representatives on the Social Inclusion of Young People

Rat der Europäischen Union (2003a): 2484th Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 7/2/2003 – Press: 27 Nr: 5962/03. A Europe of Knowledge. Policy debate. S. 5–7

Rat der Europäischen Union (2003b), 05: 2503rd. Council meeting – EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 6/5/2003 – Press: 114 Nr: 8430/03. European Benchmarks in Education and Training – Conclusions. S. 6–9

Rat der Europäischen Union (2003c): 2545th Council meeting EDUCATION/YOUTH AND CULTURE. 25/11/2003 – Press: 325 Nr: 14575/03. Combating the Social Exclusion of Young People – Council Resolution, S. 26–29

Schemmann, M. (2004): Bedeutung und Funktion des Konzepts „Beschäftigungsfähigkeit" in bildungspolitischen Dokumenten der Europäischen Union. In: Report, H: 1, S. 110–116

Schleicher, K. (2000): Nationale Bildung in der Europäischen Union. In: Schleicher, K./Weber, P.J. (Hg.): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Münster u.a., Bd. II, S. 1–41

Schleicher, K./Weber, P.J. (Hg.) (2000): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Europäische Bildungsdynamik und Trends, Bd. 4. Münster u.a.

Schleicher, K./Weber, P.J. (Hg.) (2000): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Nationale Entwicklungsprofile, Bd. II. Münster u.a.

Schleicher, K./Weber, P.J. (Hg.) (2000): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Europa in den Schulen, Bd. III. Münster u.a.

Stobart, M. (1994): Der Europarat und die Bildungsanforderungen im „Neuen Europa". In: Schleicher, K.W. (Hg.): Realisierung der Bildung in Europa. Europäisches Bewusstsein trotz kultureller Identität? Darmstadt, S. 19–45

Joachim Ludwig/Kristine Baldauf-Bergmann

Profilbildungsprobleme in der Erwachsenenbildungsforschung

Das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung (2000) stellt mit seiner Systematik der zentralen Forschungsfelder und -schwerpunkte einen wichtigen Beitrag dar, die Forschungslandschaft zu strukturieren, mögliche Kooperationen zu fördern und eine Übersicht über die Forschungsleistungen der Disziplin für Forschungsförderer wie für die Öffentlichkeit zu geben. Seit dem Jahr 2007 können sich erwachsenenpädagogische Forschungsprojekte nach der Systematik des Memorandums in eine Datenbank eintragen. Die Beobachtung, dass die Projekte zunehmend mehreren Forschungsfeldern zugeordnet werden, gab den Anlass, dies genauer zu analysieren. Der nun erstmals mögliche Einblick in die Forschungslandschaft bietet die Chance für Differenzierungsvorschläge der vorliegenden Systematik.

1. Das Forschungsmemorandum und die Strukturierung der Forschungslandschaft der Erwachsenenbildung

Traditionell mit der Entwicklung der Erwachsenenbildungsforschung eng verbunden ist die Suche nach einem identitätsstiftenden Profil. Gilt es doch, die Forschung – bei aller Vielfalt der Projekte – innerhalb der Disziplin durch wechselseitige Anschlüsse an aktuelle und frühere Forschungsergebnisse zu intensivieren und gleichzeitig deren Wahrnehmung in forschungspolitischen Entscheidungsfeldern zu stärken. Mit dem „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung" wurde im Jahr 2000 ein wichtiger konzeptioneller Rahmen für die Systematisierung der erwachsenenpädagogischen Forschungsarbeiten geschaffen (vgl. Arnold u.a. 2000), der aber zunächst kaum praktische Konsequenzen hatte. Dies änderte sich im Jahr 2007 mit dem Projekt „Forschungslandkarte", einer Datenbank, in der sich die Forschungsprojekte entlang der Systematisierung des Forschungsmemorandums eintragen lassen können. Seitdem sind die praktischen Voraussetzungen für eine Profilbildung in der Erwachsenenbildung prinzipiell gegeben (vgl. Ludwig 2007; 2008). Bei näherer Betrachtung jedoch stellen sich die Forschungsfelder des Forschungsmemorandums für die Systematisierung der Forschungslandkarte als mehrdeutig und unscharf dar. Eine Profilbildung in der Forschung zur Erwachsenenbildung scheint durch eine Zuordnung der Forschungsprojekte zu den fünf Feldern des Forschungsmemorandums kaum realisierbar. Mit derzeit fast 400 Forschungsprojekten, die in der Datenbank der „Forschungslandkarte" eingetragen sind, liegt ein Datenbestand vor, der es ermöglicht, die Aussagekraft der erhobenen Daten zu bewerten und – mit Blick auf die angestrebte Profilbildung der Forschungslandschaft – nach den Gründen dafür zu fragen,

warum die Zuordnung der Projekte zu den Feldern des Forschungsmemorandums offenkundig Schwierigkeiten mit sich bringt und wie dem durch eine weiterführende Systematisierung abzuhelfen wäre.

Der Gegenstand der Erwachsenenbildungsforschung entgrenzt sich zunehmend. Offen ist nicht nur, mit welchen Veränderungstendenzen man es zu tun hat, sondern auch, welche Lösungsoptionen für welche Handlungsfelder und -ebenen zu entwickeln sind. Um die sich ausdifferenzierende Forschung der Erwachsenenbildung systematisch zu ordnen, wurde das „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung" erstellt, in dem Schwerpunkte und notwendige Fragestellungen zur inneren Gliederung benannt und die einzelnen Forschungsprojekte in ihrer Gesamtheit als wichtiger Bereich der Bildungsforschung erkennbar wurden. Zugleich sollten mit dem Memorandum auch zukünftige Forschungsfelder transparent gemacht und im Sinne einer programmatischen Leitfunktion ausgewiesen werden (vgl. Arnold u.a. 2000).

Die Strukturierung und Systematisierung der empirischen Forschungspraxis der Erwachsenenbildung hat aber nicht nur wissenschaftsinterne Bedeutung. Sie eröffnet auch Steuerungsoptionen, z.B. für eine wirkungsvollere Kommunikation zwischen Wissenschaft und den Bereichen der Praxis, Öffentlichkeit und Politik, indem sie

- eine systematische Übersicht über den Stand und die Entwicklungsperspektiven eines bestimmten empirischen Forschungsbereiches und somit für die Akquisition der dafür erforderlichen Ressourcen bietet,
- wichtige Ansatzpunkte und Möglichkeiten für arbeitsteilige, disziplinäre und interdisziplinäre Forschungsaktivitäten schafft, sei es zwischen Forscher/inne/n an unterschiedlichen Orten, zwischen Universitäten oder in internationalen Netzwerken,
- die Zusammenarbeit in der universitären und außeruniversitären Forschung, Gruppenanträge auf Drittmittelförderung sowie die Etablierung von Sonderforschungsbereichen und Schwerpunktprogrammen ermöglicht (vgl. ebd., S. 4f.).

> Als „empirisch" wird dabei eine Forschungspraxis verstanden, die sich neben quantitativer auch qualitativer sowie hermeneutischer Forschungsmethoden bedient, deren Datenerhebung, -verarbeitung und -interpretation allerdings gleichermaßen einer intersubjektiven Nachprüfbarkeit zugänglich sind (…). Vorausgesetzt wird allerdings, dass Forschungen und Forschungsgegenstände unter historischen und vergleichenden Aspekten verortet und in theoretische Zusammenhänge gebracht werden (ebd., S. 5).

Seit dem Jahr 2000 bilden die fünf Forschungsfelder des Memorandums und ihre Untergliederung in Forschungsschwerpunkte einen vorläufigen Konsens für die Strukturierung der Forschung der Erwachsenenbildung. Inhaltliche Überschneidungen zwischen den Forschungsfeldern, -themen und -fragen sind im Sinne eines Koordinatensystems durch entsprechende Querverweise kenntlich gemacht.

Forschungsfelder	Forschungsschwerpunkte
1. Lernen Erwachsener	1.1 Lernen in individuellen Entwicklungen und Lebenslaufstrategien 1.2 Lernen in unterschiedlichen Situationen der Interaktion und Transformation 1.3 Lernen in Kontexten sozialer Milieus und gesellschaftlicher Problemlagen 1.4 Lernen in virtuellen Umwelten und in leiblichen Gebundenheiten 1.5 Lernen in organisationalen und institutionalisierten Kontexten
2. Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe	2.1 Wissensstrukturen und Wissensverteilung 2.2 Kompetenzentwicklung 2.3 Bedarfserschließung 2.4 Themen und Programme der Erwachsenenbildung
3. Professionelles Handeln	3.1 Lehrtätigkeiten 3.2 Medienumgang und Mediengestaltung 3.3 Bildungsplanung und Bildungsberatung 3.4 Bildungsmanagement 3.5 Aus- und Fortbildung
4. Institutionalisierung	4.1 Institutionalisierung als Austauschprozess 4.2 Angebote und Anbieter 4.3 Leistung und Dienstleistung 4.4 Organisation und Management 4.5 Lernende Organisation: Vernetzung, Konkurrenz und Steuerungsdynamik
5. System und Politik	5.1 Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Gesellschaft 5.2 Markt und öffentliche Verantwortung 5.3 Politikformen und Politikberatung 5.4 Finanzierungssicherung 5.5 Zugang und Recht auf Weiterbildung 5.6 Regionale Kooperation 5.7 Information und Support 5.8 Zur Segmentierung von allgemeiner und beruflicher Bildung 5.9 Zum Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung

Tabelle 1: Forschungsfelder des Forschungsmemorandums

Dieses Systematisierungsangebot hat für die Disziplin große Relevanz, da die Forschung der Erwachsenenbildung traditionell ein weites Spektrum umfasst, das sich von explorativen Studien und Kleinforschungen mit Qualifizierungsarbeiten bis hin

zu ressortbezogenen Begleitforschungsprojekten erstreckt, die stark von politisch gesetzten Themen beeinflusst sind. Es fehlen aber kontinuierliche Forschungslinien und Kooperationen zwischen Forschungsprojekten, und es werden auch keine Leitstudien mehr durchgeführt, mit denen Forschungsfelder strukturiert werden (vgl. Nuissl 2002; Siebert 2006; Ludwig 2008; Ludwig/Nuissl/Schrader 2008).

Der Relevanz der Profilbildung steht aber trotz Forschungsmemorandums eine ebenso große Schwierigkeit gegenüber – nämlich die, all die Forschungsprojekte systematisch zu erfassen. Dies wird beispielsweise in der aktuellen Veröffentlichung zum Stand der Erwachsenenbildungsforschung (Faulstich/Zeuner 2009) reflektiert. Die vorgestellten „Resultate der Forschung" (so ein Teil des Titels) mussten hierzu systematisch gegliedert werden. Die Autoren stellen dazu mehrere zwischenzeitlich vorgeschlagene Systematiken vor und nutzen schließlich doch das Forschungsmemorandum und dessen Systematik als „Leitsystem" ihrer eigenen Systematik (vgl. ebd., S. 52). Tatsächlich weichen sie aber in ihrer Gliederung in nicht unbedeutender Weise davon ab. Sie segmentieren die Forschung in sieben Felder. Dabei entfällt das im Forschungsmemorandum genannte Feld „Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe", während die drei Felder „Adressaten", „Inhaltsbereiche" und „Geschichte der Erwachsenenbildung" hinzukommen.

2. Vom Forschungsmemorandum zur Forschungslandkarte

Die mit dem Forschungsmemorandum verbundene Erwartung einer programmatischen Leit- und Steuerungswirkung erfüllte sich in den Folgejahren nach dem Erscheinen nicht. Es fanden sich keine Träger für neue Leitstudien, welche die kleinteilige Forschungslandschaft hätten strukturieren können. Es wurden auch keine Forschungsfelder systematisch entwickelt. Die Forschungsaktivitäten blieben weiterhin ohne Zusammenhang. Außerdem erwartetet man infolge der veränderten Rahmenbedingungen in Wissenschaft und Praxis (veränderte Ordnung des Wissens, Lernen als in den Lebenswelten entgrenzter Gegenstand, neue Formen der Vergesellschaftung von Wissenschaft etc.) einen wachsenden Vernetzungsbedarf der Forschungsprojekte. Dafür aber ist eine Strukturierung des Forschungsfeldes der Erwachsenenbildung nötig (vgl. Ludwig/Nuissl/Schrader 2008). Es handelt sich hierbei um einen wesentlichen „Teil des Institutionalisierungsprozesses der Disziplin Erwachsenenbildung" (Ludwig 2008, S. 106).

2.1 Die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium

Die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) haben deshalb im Jahr 2007 gemeinsam die Entwicklung einer Datenbank mit dem Titel „Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung" in Angriff genommen, in der die laufenden Forschungsprojekte der Erwachsenen- und Weiterbildung (einschließlich Österreich

und der Schweiz) gemeldet werden können. Die Datenbank ist über die Homepage des DIE öffentlich zugänglich. Mit verschiedenen Suchanfragen können ein Überblick über Forschungsaktivitäten hergestellt oder spezifische Fragestellungen, Gegenstände oder Forschungsverfahren in einzelnen Projekten recherchiert werden. Die Datenbank orientiert sich in ihrer Systematik am Aufbau des Forschungsmemorandums und will zwei wichtige Funktionen erfüllen, die mit dem Memorandum verbunden werden: In Anknüpfung an die intendierten programmatischen Leit- und Steuerungsfunktionen des Forschungsmemorandums soll sie erstens zur Profilbildung der Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung nach innen und außen und zweitens zur Vernetzung der verschiedenen Forschungsakteure beitragen (vgl. Ludwig 2007, S. 29).

2.2 Zur Erfassung der Forschungsprojekte

Bei der Meldung werden die Mitwirkenden der Forschungsprojekte gebeten, sich einem der fünf Forschungsfelder des Memorandums einschließlich der jeweiligen Schwerpunkte zuzuordnen und zentrale Informationen zum Forschungsprojekt zu geben (vgl. ebd.). Mehrfachzuordnungen sind zugelassen. Der Erhebungsfragebogen beschränkt sich auf Daten, die zur Realisierung der Kooperations- und Koordinationsziele sowie der Profilbildungsabsichten beitragen. Dies sind im Wesentlichen Angaben zu Projekttitel, Fragestellung, Forschungsmethoden, Leitung und Institution, Zeitraum, Förderern, Kooperationspartnern, Kurzbeschreibung, Veröffentlichungen und Homepage. Zu den Themen Forschungskooperation, -design und -methoden enthält der Fragebogen eine größere Anzahl standardisierter Antwortmöglichkeiten, so dass diese differenziert beantwortet und systematisch verglichen werden können.

2.3 Erste Ergebnisse

Im Zuge der ersten Erhebung von März bis Oktober 2007 trugen sich 230 erwachsenenpädagogische Forschungsprojekte von 32 Professuren, dem DIE und anderen Institutionen ein. Mit den vorliegenden Daten konnte erstmals dargestellt werden, in welchem Umfang, mit welchen Fragestellungen und mit welchen Forschungsdesigns die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung die fünf Forschungsbereiche des Forschungsmemorandums bearbeitet. Weiterhin konnten Aussagen zur Förderungsstruktur, zum (überraschend hohen) Anteil an Kooperationen (92 Projekte) und zu Forschungsverfahren und -methoden (Schwerpunkt qualitative Verfahren mit Tendenz zur methodischen Triangulation) getroffen werden (vgl. Ludwig 2008, S. 111f.).

Ende 2009 befinden sich 397 Forschungsprojekte in der Datenbank. Dem Forschungsbereich „Lernen“ ordnen sich aktuell 237 Projekte (60%) zu. Zweitgrößter Forschungsbereich ist „Professionelles Handeln“ mit 186 Projekten (47%). Der Forschungsbereich „Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe“ kommt auf 129 Projekte (32,5%), „Institutionalisierung“ und „System und Politik“ sind gleichauf mit einem Anteil von ca. 30 Prozent.

3. Die „Forschungslandkarte“ als Beitrag zur Profilbildung in der Erwachsenenbildungsforschung

3.1 Beobachtungen zur Zuordnung der Forschungsprojekte zu Forschungsfeldern

Die fünf Forschungsfelder mit ihren Untergliederungen in Forschungsschwerpunkte sind als Koordinaten- und Koordinationssystem so angelegt, dass darüber eine Strukturierung der wesentlichen Forschungsaktivitäten in den zentralen Arbeitsfeldern der Erwachsenenbildung möglich werden soll. Dafür müssen sich die Forschungsprojekte mit ihren Forschungsgegenständen in dem jeweiligen Forschungsfeld verorten, und zwar durch Anschluss an den Forschungsstand (unter historischen und vergleichenden Aspekten), durch Angabe ihrer Erkenntnisinteressen und Fragestellungen sowie durch Einordnung in die relevanten theoretischen Zusammenhänge. Nur so kann der Stand der Forschung bestimmt und ein Profil der Erwachsenenbildungsforschung entwickelt werden.

In der Praxis der Zuordnung der Forschungsprojekte zu den Forschungsfeldern sind jedoch zwei Tendenzen zu beobachten, die einer profilgebenden Zuordnung entgegenstehen:

- Das Phänomen, dass sich die Forschungsprojekte häufig Themen (des Memorandums) zuordnen, die „einen sehr großen Bedeutungshof besitzen und deshalb unterschiedlichste Projektgegenstände und Fragestellungen zulassen“ (Ludwig 2008, S. 110). Dies geschieht z.B. in den Forschungsschwerpunkten 1.2 „Lernen in unterschiedlichen Situationen der Interaktion und der Transformation“ oder 5.1 „Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Gesellschaft“.
- Die häufige Praxis von Mehrfachzuordnungen, d.h. dass sich die Forschungsprojekte nicht nur einem Forschungsfeld, sondern mehreren Feldern gleichzeitig zuordnen – und dies mit zunehmender Tendenz. Die Möglichkeit der Mehrfachnennung, ursprünglich als Ausnahme zugelassen, wurde wesentlich stärker als erwartet genutzt: Im Jahr 2007 kommen auf 230 Projekte 394 Zuordnungen, das sind im Durchschnitt 1,7 Zuordnungen pro Projekt. Das bedeutet, dass sich rund 75 Prozent der Projekte zwei Forschungsfeldern bzw. -schwerpunkten zuordnen. Der Faktor der Zuordnungen pro Projekt steigt im Jahr 2009 auf 2 (397 Projekte; 795 Zuordnungen). Damit ordnet sich gegenwärtig jedes Projekt im Durchschnitt zwei Forschungsfeldern bzw. -schwerpunkten zu.

3.2 Problematik für die Strukturierung der Forschungslandschaft

Aus den beiden Phänomenen „Zuordnung zu großen Bedeutungshöfen“ und „Mehrfachzuordnung“ ergibt sich eine doppelte Problematik für die Profilbildung. Wenn sich die Forschungsprojekte häufig solchen Themen des Memorandums zuordnen, die unterschiedliche Projektgegenstände und Fragestellungen zulassen, weil sie einen „großen Bedeutungshof“ eröffnen, so ist zu befürchten, dass diese Forschungsfelder oder -schwerpunkte immer unbestimmter und beliebiger werden. Eine zunehmende

Zuordnung von Forschungsprojekten zu den Forschungsfeldern trägt dann nicht zur Herausbildung eines Profils bei.

Dieses Problem, das bereits gegeben wäre, wenn sich alle Projekte nur einem ausgewählten Forschungsfeld zuordnen würden, verschärft sich nun mit dem Phänomen der Mehrfachnennung ein weiteres Mal. Da die Zuordnung zu mehreren Forschungsfeldern gleichwertig erfolgt, stehen Forschungsprojekte mit Mehrfachnennung in mehreren Forschungsfeldern gleichzeitig, ohne dass dabei eine Priorität erkennbar wird. Die daraus hervorgehende Streuung der Forschungsprojekte erzeugt eine Diffusität (in den einzelnen Forschungsfeldern wie über die gesamte Forschungslandschaft hinweg), die letztlich eine Profilbildung der Erwachsenenbildungsforschung unmöglich macht – und dies umso stärker, je mehr Forschungsfelder bei der Mehrfachzuordnung angegeben werden.

Erstens verschwimmt das Forschungsprofil nach außen: Obwohl eine große Zahl von Forschungsprojekten vorliegt, wird durch die derzeitige Zuordnung zu den fünf Forschungsfeldern des Memorandums und zu den Forschungsschwerpunkten nicht deutlich, wo Forschungsprofile und zentrale Forschungsfragen liegen. Das interessiert aber gesellschaftliche Akteure – insbesondere Akteure der Forschungspolitik und andere Forschungsträger. Zweitens wird die Anschlussfähigkeit innerhalb der Disziplin erschwert. Das bedeutet, dass es auf Basis der Forschungslandkarte und ihrer Systematik schwerfällt, einen Forschungsstand zu identifizieren, um beispielsweise im Rahmen einer Projektvorbereitung Anschluss an vorhandene Forschung zu nehmen. Forschungsgegenstände und damit verbundene Fragestellungen lassen sich in den Forschungsschwerpunkten der Forschungslandkarte nicht in gebündelter Form identifizieren. Sie finden sich momentan innerhalb der Forschungslandkarte weit über die Felder gestreut.

Was sind die Gründe für dieses Zuordnungsproblem? Zum Ersten fehlen in unserer Disziplin entsprechende Praxen und Routinen der Anschlussnahme an Forschung. Horst Siebert bescheinigt der Disziplin mit gutem Grund die Neigung, mit der eigenen Forschung immer am Nullpunkt zu beginnen (vgl. Siebert 2006, S. 12). Die Darstellung von Projekten zur wechselseitigen Bezugnahme bedarf zukünftig verbesserter Routinen in der Forschungspraxis. Zu diesen Routinen gehört aber auch eine Weiterentwicklung der Erfassungsdatenstruktur für die Datenbank „Forschungslandkarte“. Bei der Erfassung der Forschungsprojekte gilt es zukünftig, differenziertere Fragen nach dem Erkenntnisinteresse, dem Theoriebezug und dem beabsichtigten Beitrag zur Theoriekonstruktion zu stellen. Nur damit können Projekte leichter eingeordnet und zugeordnet werden.

Zum Zweiten scheint die Systematik des Forschungsmemorandums eine Zuordnung der Projekte nicht ausreichend zu unterstützen. Dies zeigt eine vorläufige Analyse der Forschungslandkarte. Die fünf Forschungsfelder bieten im Kern Beschreibungen gesellschaftlicher Situationen und Problemlagen sowie aktueller Themen. Beispielsweise wird im Forschungsschwerpunkt 1.2 „Lernen in unterschiedlichen Situationen der Interaktion“ die Situation „Lernen“ sehr abstrakt als „interaktiver Vorgang“ beschrieben. In diesem Feld werden perspektivisch gesellschaftliche Forderungen wie

z.B. „selbstorganisiertes Lernen“ benannt. Die Forschungsfelder bieten auf diese Weise keine Beschreibung der historisch entstandenen Forschungsgegenstände und Fragestellungen.

3.3 Untersuchung der Mehrfachzuordnungen

Vor dem Hintergrund der intendierten Strukturierung der Forschungslandschaft gibt die Beobachtung der Mehrfachzuordnung Anlass, genauer zu prüfen, welche Praxis sich hinter der durchschnittlich zweifachen Zuordnung genau verbirgt (und/oder ob es etwa tatsächlich auch zu Drei- und Vierfachzuordnungen kommt). Ausgehend von einer Liste aller eingetragenen Forschungsprojekte wurde ermittelt, wie vielen und welchen Forschungsfeldern und -schwerpunkten sich das einzelne Projekt jeweils zuordnet. Folgende Beobachtungsergebnisse wollen wir vorstellen:

1. Zur Zuordnung allgemein: Der Anteil der Projekte, die sich den Forschungsfeldern und -schwerpunkten zuordnen, beträgt 365 (91,9%) und ist damit, gemessen an insgesamt 397 eingetragenen Projekten, hoch. Allerdings ordnen sich 32 Projekte (8,1%) den Kategorien gar nicht zu.
2. Mehrfachzuordnung zu den fünf Forschungsfeldern des Forschungsmemorandums: Etwas mehr als die Hälfte der Forschungsprojekte, das sind 191 (rund 53%), ordnen sich lediglich einem Forschungsfeld zu. Mehr als einem Forschungsfeld, d.h. zwei, drei, vier bzw. fünf Forschungsfeldern, ordnen sich 174 Projekte (rund 47%) zu (siehe Abb. 1).

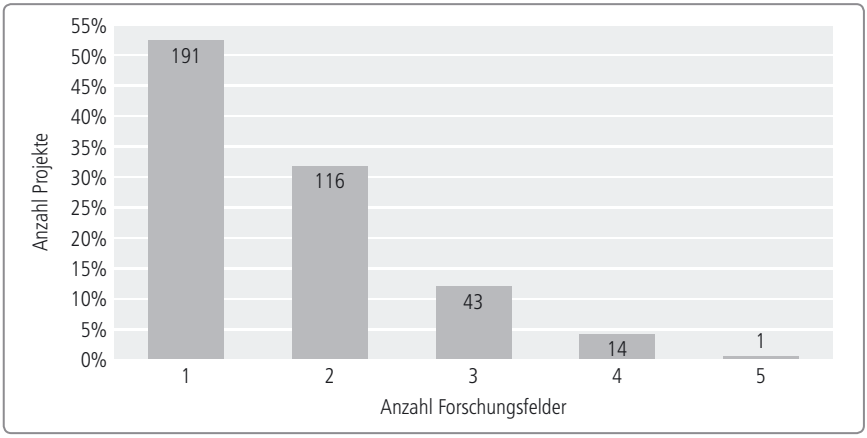


Abbildung 1: Zuordnung von Projekten zu Forschungsfeldern (eigene Berechnung)

3. Mehrfachzuordnung zu den Forschungsschwerpunkten (Unterkategorien der fünf Forschungsfelder) des Forschungsmemorandums: 136 (rund 37%) der Forschungsprojekte ordnen sich einem Forschungsschwerpunkt (und damit faktisch

auch einem Forschungsfeld) zu. 229 (rund 63%) der Forschungsprojekte ordnen sich mehreren Forschungsschwerpunkten (zwei und mehr) zu (siehe Abb. 2).

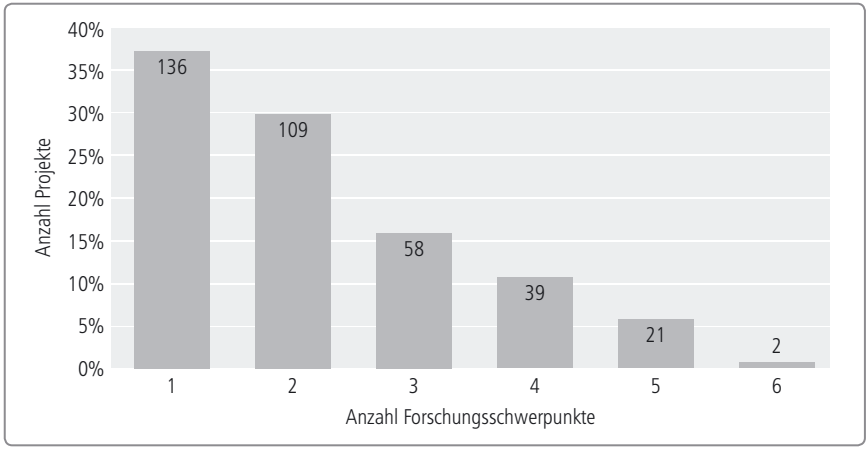


Abbildung 2: Zuordnung von Projekten zu Forschungsschwerpunkten (eigene Berechnung)

4. Mehrfachzuordnung zu mehreren Forschungsfeldern und mehreren Forschungsschwerpunkten: Der grau markierte zentrale Bereich in der folgenden Tabelle kennzeichnet ein Feld von 172 Projekten (47,1%), die sich sowohl verschiedenen Forschungsfeldern als auch verschiedenen Forschungsschwerpunkten zuordnen. Im mittleren Bereich dieses Feldes liegen immerhin noch 42 Forschungsprojekte. Sie ordnen sich drei Forschungsfeldern und bis zu fünf Forschungsschwerpunkten zu (siehe Tab. 2).

	Anzahl Forschungs-schwerpunkte	ein	zwei	drei	vier	fünf	sechs
Anzahl Forschungs-felder	**Anzahl Projekte**	**136**	**109**	**58**	**39**	**21**	**2**
eins	**191**	136	43	11	0	1	0
zwei	**116**	0	66	29	19	2	0
drei	**43**	0	0	18	17	7	1
vier	**14**	0	0	0	3	10	1
fünf	**1**	0	0	0	0	1	0

Tabelle 2: Zuordnung der Forschungsprojekte zu Forschungsfeldern und -schwerpunkten des Memorandums (vergleiche dazu auch nochmals Tabelle 1)

Betrachtet man diesen Bereich, in dem sich Forschungsprojekte einem bzw. mehreren Forschungsfeldern und zugleich mehreren Forschungsschwerpunkten zuordnen, so fällt auf, dass viele dieser Projekte Themen wie Gender, Evaluation, Qualität, Interkulturalität und Demografie zum Gegenstand haben. An dem „Querschnittsthema" Gender kann die Frage, welchen Kategorien sich diese Projekte zuordnen, exemplarisch illustriert werden: Von zehn Forschungsprojekten mit einer Genderthematik ordnet sich eines allen fünf Forschungsfeldern zu, die anderen ordnen sich den ersten drei Oberkategorien zu, und zwar neunmal dem Forschungsfeld „Lernen Erwachsener", fünfmal dem Forschungsfeld „Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe" und zweimal dem Forschungsfeld „Professionelles Handeln". Vor diesem Hintergrund lässt sich die Vermutung formulieren, dass die Projekte sich und ihren Forschungsgegenstand (bzw. ihre Querschnittthematik) gerade dadurch zu charakterisieren versuchen, dass sie sich mehreren Forschungsfeldern *und* -schwerpunkten zuordnen.

3.4 Beobachtungen im Forschungsfeld „Lernen Erwachsener"

Im Anschluss an die quantitative Analyse wurde versucht, das den Projekten und ihren Forschungsfragen zugrunde liegende Erkenntnisinteresse sowie den zentralen Forschungsgegenstand zu identifizieren. Als Stichprobe wurden Projekte aus den ersten beiden Forschungsschwerpunkten des ersten Forschungsfeldes „Lernen Erwachsener" analysiert. In diesen beiden Schwerpunkten sind bereits 90 Projekte der insgesamt 365 zugeordneten Projekte der Forschungslandkarte gemeldet.

Dabei stellte sich heraus, dass bei diesen 90 Projekten aus dem Forschungsfeld „Lernen" nur 25 Projekte dem Gegenstand „Lernen" und damit verbundenen Fragestellungen nachgehen. Die Forschungsprojekte zum Gegenstand „Lernen Erwachsener" bearbeiten vielfach Fragestellungen zu anderen Aspekten: z.B. biographische Lernprozesse, lebensbegleitendes Lernen, Lernprozesse–Lernstrategien–Lernbegründungen, Lernfähigkeit, Lern(er)typen, Lernräume–Lernkontexte, Lerntransfer, Lernanlässe, Lernen im internationalen Vergleich, Lernen im historischen Vergleich.

Drei weitere Ergebnisse der Analyse überraschen, weil sie auf Forschungsfelder verweisen, die im Memorandum bisher nicht genannt werden: Elf Projekte sind der traditionsreichen „Adressatenforschung" zuzurechnen, die im Memorandum und in der Forschungslandkarte als eines der ältesten Forschungsfelder nicht erwähnt wird. 20 weitere Projekte beschreiben als Forschungsfeld und Gegenstand „Lebensqualität und gesellschaftliche Teilhabe durch Bildung". Untersucht werden dort Fragen zu Erwerbsbiographien, zur Lebensqualität im Alter, zum bürgerschaftlichen Engagement, zur Elternrolle, zur beruflichen Entwicklung und zur Bedeutung für den Lebenslauf. Schließlich finden sich noch drei Projekte, welche die Theoriebildung in der Erwachsenenbildung zu ihrem Gegenstand machen. Hier wird Erwachsenenbildungsforschung als gesellschaftliche (Forschungs-)Praxis zum Untersuchungsgegenstand, indem die Art und Weise der Verwendung zentraler Kategorien in der Forschung kritisch re-

flektiert wird. Die restlichen 31 der analysierten 90 Projekte im Feld „Lernen" gehen diversen anderen Fragestellungen nach.

4. Anstöße zur weiteren Differenzierung der Forschungslandkarte

Der Zuschnitt von Forschungsgegenständen und mit ihnen verbundenen Fragestellungen sind das Ergebnis historischer Prozesse einer gesellschaftlich verfassten Wissenschaft. Die Strukturierung der Forschungsfelder im Memorandum aus dem Jahr 2000 ist dem damaligen programmatischen Anspruch geschuldet, diese Forschungsfelder in ihrer öffentlichen Bedeutung zu stärken und für künftige Forschungsförderungen auszuweisen. Wenn Akteure der Erwachsenenbildung heute mit der Forschungslandkarte versuchen, ihrer Forschung ein Profil zu geben, gilt es vor allem, nach hinten zu schauen, Forschungstraditionen und Forschungslinien aufzugreifen und sich über differenzierte Systematisierungen für die vorliegenden Forschungsprojekte zu verständigen. Eine zur gegenwärtigen Forschungspraxis passende allgemeine Struktur erleichtert die Zuordnung. Hinzu kommen muss eine adäquate Beschreibungsmöglichkeit der Projekte: In der Beschreibung eines Forschungsprojektes muss deutlich werden, an welche Forschungslinie es anschließt, wie sich das Erkenntnisinteresse und die Fragestellung darstellen und welcher Erklärungsbeitrag erwartet wird bzw. beabsichtigt ist.

Abschließend zeichnen sich mit Blick auf die Profilbildung in der Erwachsenenbildungsforschung drei Schritte ab, mit denen die Systematik der „Forschungslandkarte" weiterentwickelt werden kann.

1. Differenziertere Erfassung der Forschungsprojekte:
   Dies kann z.B. durch genauere Fragen nach dem Erkenntnisinteresse, dem Theoriebezug und dem beabsichtigten Beitrag zur Theoriekonstruktion geschehen.
2. Systematische Erweiterung der Forschungsfelder und -schwerpunkte:
   Dazu gehört die gezielte Ermittlung von Forschungsfeldern, die bisher im Memorandum nicht genannt sind (z.B. Adressatenforschung, Lebensqualität und gesellschaftliche Teilhabe durch Bildung, historische Forschung). Zu klären ist aber auch, in welcher Weise die Querschnittthemen (Gender, Evaluation, Qualität, Interkulturalität, Demografie) in die Systematik aufgenommen werden können.
3. Veränderte Beschreibung der Forschungsfelder als Unterstützung der Systematisierung:
   Die fünf Forschungsfelder bieten im Kern Beschreibungen gesellschaftlicher Situationen und Problemlagen sowie aktueller Themen. Die Forschungsfelder enthalten so noch keine Beschreibung der historisch entstandenen Forschungsgegenstände und Fragestellungen. Diese aber wären Anhaltspunkte für Anschlussfähigkeit, gegenstandsbezogene Zuordnung und Profilbildung. Zudem zeigen die Beobachtungen im Forschungsfeld „Lernen Erwachsener", dass eine genauere Analyse der Erkenntnisinteressen bzw. des zentralen Forschungsgegenstandes Profile erkennbar werden lässt, die auf eine veränderte Systematisierung verweisen.

Die Disziplin gewinnt mit den in der Forschungslandkarte erfassten Forschungsarbeiten weit mehr als ein Angebot für eine neue Systematik. Die Forschungslandkarte ermöglicht es, den vorliegenden Forschungsbestand hinsichtlich seiner Erkenntnisinteressen, Fragestellungen und Gegenstände zu analysieren und über deren Systematisierung in der Disziplin gemeinsam ins Gespräch zu kommen.

Am Lehrstuhl Erwachsenenbildung der Universität Potsdam wird die begonnene Analyse der Forschungslandkarte vervollständigt, um auf der Basis der Fragestellungen und Gegenstände der Forschungsprojekte Vorschläge für eine differenziertere Systematisierung zu erstellen. Diese Vorschläge können auf einer Tagung der Sektion Erwachsenenbildung von den Forschungsakteuren diskutiert und angepasst werden. Perspektivisch kann auf diese Weise eine interaktiv gestützte, gestaltete und vernetzte Forschungsstruktur entstehen, die Anschlüsse nach innen und eine Profilbildung nach außen unterstützt. Diese Reflexion innerhalb der Disziplin wäre gleichzeitig eine gemeinsame Praxis, in der Routinen der wechselseitigen Anschlussnahme, die immer auch Differenz umfasst und von ihr lebt, ausgebildet werden können.

Literatur

Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W./Nuissl, E./Schlutz, E. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Sonderbeilage zu Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Ciupke, P./Gierke, W./Hof, Chr./Jelich, F.-J./Seitter, W./Tietgens, H. (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf (Stand: 15.02.2010)

Faulstich, P./Zeuner, Chr. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim

Ludwig, J. (2007): Das Projekt Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung. Laufend aktuelle Informationen. In: Weiterbildung, H. 5, S. 29–31

Ludwig, J. (2008): Die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 105–113

Ludwig, J./Nuissl, E./Schrader, J. (2008): Forschungslandkarte Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Welche Qualität besitzen die Daten? Welche Steuerungs- und Kooperationsmöglichkeiten können entstehen? Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 25.–27.09.2008 in Berlin

Nuissl, E. (2002): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 333–347

Siebert, H. (2006): Lernforschung – ein Rückblick. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 9–14

Wiesner, G./Zeuner, Chr./Forneck, H. J. (2006): Dokumentation der Jahrestagung 2006 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Hohengehren

Rezensionen

Behrens, Heidi/Ciupke,
Paul/Reichling, Norbert (Hg.)

Lernfeld DDR-Geschichte

Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung
Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 2009,
509 Seiten, 36,80 Euro,
ISBN 978-3-8997-4456-9

Der 20. Jahrestag des Mauerfalls hat im Jahr 2009 die Geschichte der ehemaligen DDR wieder in die öffentliche Diskussion gerückt. Der SED-Staat existierte vierzig Jahre; er gehört zur deutschen Teilung und Geschichte. Somit ist er Gegenstand der Auseinandersetzung und Teil des Erinnerungsdiskurses und kollektiven Gedächtnisses. Diese können aber nur ermöglicht und gesichert werden, wenn einerseits gehaltvolle Beiträge aus der Forschung vorliegen und andererseits Materialien für die historisch-politische Bildungsarbeit zur Verfügung stehen. Zu beiden Aspekten liefert der umfängliche Sammelband einen überzeugenden und gehaltvollen Beitrag.

Den renommierten Wissenschaftler/inne/n und Praktiker/inne/n geht es in 37 Beiträgen um zahlreiche Themen der außerschulischen politischen Bildung, Arbeits- und Lernformen und ausgewählte historische Lernorte zur SBZ- (Sowjetische Besatzungszone), DDR- und deutsch-deutschen Geschichte. Die Texte sind nach diesen drei Bereichen gegliedert. Der Band wurde von der Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur gefördert. Die Herausgeber weisen auf das „umkämpfte Feld" der DDR-Aufarbeitung hin und akzentuieren die Texte in ihrer Bedeutung „für die Zukunft demokratischer Kultur und Teilhabe in Deutschland" (S. 15). Die Beiträge sind durchweg eine Fundgrube; sie vermitteln Informationen, bereichern Perspektiven und geben Anregungen für die politische Bildung auf einem hohen Niveau.

Nach drei einführenden und informativen Texten zum Feld des historisch-politischen Lernens, der DDR-Geschichte in der politischen Jugendbildung und der „DDR als Geschichte" wird eine Vielzahl von Themen behandelt: Herrschaft und Repression, Widerstand – Opposition – Friedliche Revolution, deutsch-deutsche Nachkriegsgeschichte, Grenzen und Teilung, Ideologie und Ideologievermittlung, Diktaturenvergleiche. Zum Themenspektrum gehören auch Arbeit – Wirtschaft – Gesellschaft, normaler Alltag, Generationenverhältnisse, Frauen – Gleichstellungspolitik sowie Bildung – Erziehung – Kultur. In den facettenreichen Materialien werden nachdrücklich Dimensionen deutlich, die den Blick schärfen – um auf einige wenige hinzuweisen – für die Rolle der Hegemonialmacht UdSSR, die Monopolpartei SED und den Polizeistaat, die Entwicklung der Opposition, für Geschichtsdeutungen, die Versprechen des DDR-Staates und schließlich den Nahbereich und „DDR-typischen Alltag". Sie werden als Quellen und Konzepte für Bildungszwecke verstanden und aufbereitet.

In den Texten zu den Arbeits- und Lernformen wird ein vielfältiges Panorama zur „Gestaltung des Lernens" (S. 227) angeboten. Das Spektrum reicht von Quellenarbeit über Zeitzeugengespräche bis hin zum multimedialen Lernen; dabei wird der aufklärend-reflexive Gehalt von Lebensgeschichten und lebensweltlichen Zusammenhängen als „mündliche(n) Quellen" besonders akzentuiert. In einzelnen Beiträgen geht es u.a. um biographische Kommunikation, Museen und Ausstellungen, internationale Begegnungen, Stasi-Unterlagen, Geschichts- und Schreibwerkstätten. Die ausgewählten „besonderen" Lernorte im dritten Teil werden als Räume und dingliche historische (und für die Gegenwart bedeutsame) Quellen verstanden, „die Auskunft geben", aber zugleich in ihren Schichten mit einer besonderen Didaktik erschlossen und gedeutet werden müssen. Beiträge gibt es über DDR-Gefängnisse, Orte der Staatssicherheit, Lager und Friedhöfe, Museen und Archive, Grenzgänge auf dem Rad, zum Jugendwerkhof Torgau, zum Stadtraum und in den Straßen und schließlich zu Kirchen und Pfarrhäusern.

Das Buch wird abgerundet mit zahlreichen Anhängen, die Auskunft über die Aufarbeitungsinstitutionen der DDR-Geschichte, zu Verbänden und Initiativen, Ge-

denk- und Erinnerungsstätten, Museen und Ausstellungen, Archiven und Bibliotheken, Einrichtungen der DDR-Forschung und Fortbildungsmöglichkeiten geben.

Es ist den Herausgeber/inne/n gelungen, ein informatives und anregendes Handbuch zusammenzustellen. Die Texte sind einem Niveau verpflichtet, das wissenschaftliche Erkenntnisse, Erinnerungsorte und historisch-politische Bildungspraxis zusammenbringt. Als aufbereitete Materialien zeigen sie einerseits, wie die DDR „funktionierte", andererseits regen sie zur Nachdenklichkeit und Auseinandersetzung an; sie vergegenwärtigen weiter einige Facetten einer „Diktatur der Grenzen" (Lindenberger). Eindringlich und anschaulich wird deutlich, warum sich die politische Jugend- und Erwachsenenbildung – als Akteurin im öffentlichen und biographischen Erinnerungsdiskurs und als Lernfeld für Geschichtsbewusstsein – neben der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit auch mit dem SED-Staat und der deutsch-deutschen Nachkriegsgeschichte beschäftigen muss. Rainer Eppelmann ist zuzustimmen, wenn er „Zum Geleit" u.a. formuliert: „Der vorliegende Sammelband ist ausgezeichnet dazu geeignet, die vielfach festgestellten Defizite in der Bildungsarbeit zur DDR-Vergangenheit zu beheben."

Benno Hafeneger

Böhm, Stefan

Individuelle Weiterbildungsstrategien

Zum Lernen von Professionellen in Unternehmen

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009,
279 Seiten, 35 Euro,
ISBN 978-3-7639-3695-3

Eingebettet in die Diskussionen der individualisierten Lernverantwortung im Kontext des lebenslangen Lernens stellt sich zunehmend die Frage nach den komplexen Wirk- und Gelingensfaktoren betrieblicher Weiterbildung. Stefan Böhm greift im Rahmen seiner Dissertation diese hoch aktuelle Thematik des Weiterbildungslernens von Erwachsenen auf, die nicht nur mit dem Blick der Erwachsenenbildung, sondern auch aus unternehmerischer Perspektive sehr vielschichtig ist. Im Rahmen seiner grundlagentheoretisch verankerten und biographieanalytisch unterlegten Studie widmet er sich den individuellen Lernstrategien von Professionellen in Unternehmen der IT-Branche.

In *Kapitel 1* stellt Böhm in Abgrenzung zu aktuellen thematischen Referenzstudien die biographische Seite der individuellen Weiterbildungsstrategien in den Vordergrund (11), die Bezug auf die jeweilige Logik der Profession und des Unternehmertums nehmen. Anhand exemplarischer, empirischer Studien zu sozialer Situierung, Milieu und Habitus, betrieblichen und persönlichen Gelegenheitsstrukturen sowie zur individuellen Einstellung wird der Einfluss der Umwelt auf individuelle Weiterbildungsstrategien in *Kapitel 2* dezidiert belegt. Unter Zuhilfenahme subjektwissenschaftlicher Theorien (Holzkamp) und systemisch-konstruktivistischer Ansätze (Arnold/Siebert) mit Fokus auf die lerntheoretischen Aspekte in der Theorie autopoetischer Systeme nach Luhmann wird die Breite des Forschungsgegenstandes skizziert. Mit Blick auf die untersuchungsleitende Fragestellung stellt Böhm die Referenzsysteme Lernen, Profession und Unternehmen vor, auf die er in der empirischen Analyse rekurriert, wenn er darlegt, unter welchen Bedingungen die Professionellen intensiv lernen (62). Während die Ausführungen zu Unternehmen und Profession begriffsscharf gefasst sind, werden mit Verweis auf die Themenstellung der Studie und die damit verbundene offene Erzählaufforderung Lernen und Weiterbildung begrifflich weniger apodiktisch unterbreitet (41; 50).

Umso fundierter fällt die methodische Einbettung der Studie im folgenden *Kapitel 3* aus. Die Grundgedanken der Grounded Theory werden in ihrem aneignungstheoretischen Ansatz aufgezeigt, und das verwendete Kalkül wird strukturiert erläutert. Neben einer gelungenen, selbstkritischen Reflexion des eigenen Forschungsprozesses im Kontext des Samplings ist besonders die Typisierung der Interviewten anhand des eigens ergänzten Auswertungsschrittes „Gleichnisse und Aus-

sagen“ (79) interessant, wobei jedoch den acht Probanden jeweils nur eine Weiterbildungsstrategie zugeordnet wird, was sich in der weiteren Ergebnissicherung als potenziell zu vereinfacht erweist.

Von zentralem Stellenwert ist die sorgfältige Ergebnispräsentation in *Kapitel 4*. Anhand eines wiederkehrenden Schemas von offener Kodierung, axialer Kodierung (mit den Aspekten von unternehmerischem Handeln, Entfremdung, professionellem Handeln und Professionsbezug), Gleichnissen und Aussagen und selektiver Kodierung werden die zentralen Passagen der Interviews präsentiert. Dies geschieht leider nicht anhand von Originalzitaten aus den Interviews, die die Ergebnisse deutlich plastischer präsentiert hätten, sondern bereits auf einer theoretisch-abstrakten Ebene.

Die empirischen Resultate zusammenfassend entwickelt Böhm eine Theorie, wie Professionelle in Unternehmen ihre individuellen Weiterbildungsstrategien konstruieren. So ist die Lernmotivation weniger im Antrieb aus der Profession begründet, sondern eher eine durch das jeweilige Unternehmen gesetzte Anforderung (250). Es geht ihnen vorrangig darum, sich umweltförmig anzupassen. Relevant sind einerseits die zu erwartenden Begünstigungen sowie andererseits der Weg dorthin, wobei zu konnotieren ist: „Die Professionellen sehen entweder sich selbst oder die Lernaufgabe selbst als Gegenstand ihrer Lernaufgabe“ (251). Böhm klassifiziert hier vier Typen: Umweltförmigkeit durch Hinnahme oder Übernahme der Lernaufgabe, eigene Methodik oder Potenzial zum Lernen, wobei alle vier Gruppierungen jeweils eine Variante aufweisen, die Lernen als Selbstorganisationsaufgabe begreift und eine, die es als Selbststeuerungsaufgabe auffasst.

Während in *Kapitel 5* die Kontextualisierung von Weiterbildungsstrategien und Profession/Unternehmen, die Motive der Weiterbildung und die Debatte um die Selbstreferenz im Vordergrund stehen, wendet sich Böhm im letzten *Kapitel 6* noch einmal der Diskussion des Forschungskalküls zu.

Insgesamt besticht die Arbeit nicht nur durch die komplexe und profunde Darstellung der zugrundeliegenden Theorien, sondern auch durch die gründliche Auswertung des empirischen Materials. Mit Blick auf die Lernmotive und die damit verbundenen individuellen Weiterbildungsstrategien ernüchtert insbesondere die zentrale Bedeutung der Unternehmen. Selbstbestimmtes Lernen wird in seiner Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit sichtbar.

Mit Verweis auf die qualitativ biographische Forschung und die narrative Offenheit der Grounded Theory ist es bedauerlich, dass Böhm sich in seiner Auswertung allein auf drei zentrale Kriterien bezieht und weitere Themenfelder der Interviewten nicht erwähnt, zumal er sich unter der Prämisse der Vergleichbarkeit auf eine äußerst homogene Probandengruppe beruft. Diese Sichtweise zu erweitern, wird Aufgabe zukünftiger Arbeiten sein.

Kira Nierobisch

Emminghaus, Christoph/Tippelt, Rudolf (Hg.)

Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen

Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009, 207 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3888-9

Seit dem Jahr 2001 fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Abstimmung mit den Ländern in einem großen Programm den Auf- und Ausbau bildungsbereichs- und trägerübergreifender regionaler Netzwerke. Ziel ist es, innovative Maßnahmen im Bereich des Lebenslangen Lernens zu entwickeln, zu erproben und schließlich auf Dauer zu implementieren.

Seit Beginn wurde das Programm wissenschaftlich begleitet, wobei das flankierende Konsortium der ersten drei Jahre (2001–2004) ein anderes war als das der letzten drei (2005–2008). Die nun vorliegende Ergebnisdarstellung bezieht sich in erster Linie auf die Erhebungen der letzten

drei Jahre, die von der Ludwigs-Maximilians-Universität (LMU) und vom Rambøll Management durchgeführt wurden und in denen sich die Netzwerke in den sogenannten „Vertiefungsphasen" befanden. In diesem Zeitraum wurden Lernende Regionen mit den fünf Innovationsschwerpunkten *Bildungsberatungsagenturen, Lernzentren, Übergangsmanagement, Aus- und Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) und Kommunale Kooperationen mit Lernenden Regionen* gefördert. Die Zielsetzung der wissenschaftlichen Begleitung bestand zum einen in der Überprüfung der Zielerreichung des Gesamtprogramms, zum anderen in der Überprüfung

- der Nachhaltigkeit der Netzwerke,
- der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit und
- der Zusammenarbeit mit der Wirtschaft.

Die vorliegende Publikation ist wohltuend plausibel und übersichtlich strukturiert. Sie stellt nach einer kurzen Verortung des begleiteten Programms in bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Kontexte angemessen transparent Zielsetzung, Methoden und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung dar. Letztere werden zunächst in die oben genannten Innovationsschwerpunkte gegliedert. Dabei werden die Kapitel „Bildungsberatungsagenturen" und „Lernzentren" jeweils zusätzlich durch eine Fallstudie illustriert, was die Anschaulichkeit der vorher genannten Ergebnisse erhöht.

Abschließend folgen als Ausblick Ausführungen über Zielsetzungen und Gelingensbedingungen regionalen Bildungsmanagements, die somit die Frage der Nachhaltigkeit der Netzwerke in den Fokus nehmen. Zum Thema der Kooperation mit den Kommunen, denen ein besonderer Einfluss auf die Rahmenbedingungen der Netzwerkarbeit eingeräumt wird, kommen die Autoren zu dem Schluss, dass das Programm „Lernende Regionen" wesentliche Impulse zur Kooperation zwischen Kommunen und Netzwerken gegeben hat. Sie konstatieren jedoch auch noch in vielen Bereichen ungenutzte Potenziale und führen abschließend einige für eine gute Kooperation günstige „Kernpunkte" auf (z.B. die Bündelung regionaler sozialer Ressourcen, eine hohe soziale Kohäsion etc).

Angebote von Bildungsberatung konnten nach Ansicht der Autoren erfolgreich regional implementiert werden. Die Ausbildung der dort tätigen Berater/innen kann durch die in den „Lernenden Regionen" entwickelten „Regionalen Qualifizierungszentren" gesichert werden. In vielen Kommunen ist die Übernahme der Berater/innen z.B. durch die Anbindung an die Volkshochschulen beabsichtigt. In den Lernzentren sehen die Autoren eine wichtige Unterstützung des lebenslangen, selbst gesteuerten Lernens. Als Erfolgsbedingungen solcher Institutionen nennen sie u.a. eine finanzielle Förderung und eine hohe Qualität des Angebotes, verbunden mit einer qualifizierten Lernberatung/-begleitung.

Dass es einzelnen Lernenden Regionen gelungen ist, unterschiedliche Bildungsbereiche durch das Ineinandergreifen von Bildungsangeboten und eine institutionalisierte Zusammenarbeit der Partnereinrichtungen zu verzahnen, halten die Autoren für besonders relevant: Dadurch werde der Übergang zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen bzw. zwischen institutionalisierten und nicht institutionellen Bildungsphasen – dem sogenannten Übergangsmanagement – erfolgreich unterstützt. Als eine grundlegende Anforderung für Bildungsangebote zum Übergangsmanagement benennen die Autoren die Modularisierung.

Bezüglich der Aus- und Weiterbildung in KMU können die Autoren feststellen, dass es vielen Lernenden Regionen gelungen ist, die Betriebe für das Thema Bildung zu sensibilisieren. Als besonders wertvolle Partner in den Netzwerken erwiesen sich dabei insbesondere Betriebe, die als Anbieter von „Hersteller- und Produktschulungen" bereits Partner der KMU im Bereich Weiterbildung sind. Abschließend plädieren die Autoren dafür, auch zukünftig KMU nicht nur als Kunden der Netzwerke zu betrachten, sondern sie auch aktiv in die Netzwerkarbeit einzubinden.

Etwas unbefriedigend, sowohl in den einzelnen Ergebniskapiteln zu den Innovationsschwerpunkten als auch im Ausblick,

fallen die Ausführungen zur Nachhaltigkeit der Lernenden Regionen und den aus ihnen hervorgegangenen Innovationen aus. Zumeist (mit Ausnahme des Kapitels zum Übergangsmanagement) erfolgen lediglich Aufzählungen von Faktoren, die die Nachhaltigkeit begünstigen (professionell agierendes Netzwerkmanagement, gemeinsames Verständnis über Ziele und Zielsteuerung etc.), die zudem wenig Neues erbringen. Klare Aussagen über die tatsächliche oder die zu erwartende Nachhaltigkeit der im untersuchten Programm geförderten Netzwerke sucht man leider vergeblich. Eine mögliche Ursache dafür könnte die in den vorherigen Kapiteln schon angesprochene Tatsache sein, dass – wie so oft bei der Projekt-/Programmförderung – das Ziel der nachhaltigen Implementierung von Neuerungen am schwierigsten zu erreichen ist. Ob es im Falle der Lernenden Regionen gelingt, konnte bis zur Beendigung der vorliegenden Publikation anscheinend noch nicht abschließend beurteilt werden.

Stephanie Conein

Finckh, Hans Jürgen

Erwachsenenbildungswissenschaft

Selbstverständnis und Selbstkritik

VS Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden 2009, 324 Seiten, 49,90 Euro,
ISBN 978-3-531-16715-2

Wer von diesem Buch einen Überblick über die aktuellen Diskussionen und den Forschungsstand der Erwachsenenbildung erwartet, wird enttäuscht werden. Wer sich aber für bildungstheoretische Diskurse insbesondere der 1970er und 1980er Jahre interessiert, dem sei dieses Buch zur Lektüre empfohlen.

Der Zugang des Autors – ehemaliger Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Erlangen – ist ein Hermeneutiker. Im Hauptteil interpretiert er drei (westdeutsche) Theorieströmungen der Nachkriegszeit:

- Die „hermeneutisch-gesellschaftsbewusste Bildungstheorie" von Fritz Borinski u.a.
  - Charakteristisch für diese Position sind Fragen nach dem „Sinn" und Ziel der Bildungsarbeit, nach dem Menschenbild, nach der „relativen Autonomie" der Erwachsenenbildung. Ein Schlüsselzitat F. Borinskis lautet: „man lernt, **wie** man frei und kritisch und verantwortlich denken soll, nicht aber: **was** man denken soll." (S. 36). Erwachsenenbildung wird von Borinski vor allem als „politische Pädagogik" verstanden.
- Die empirisch-gesellschaftsbezogene Didaktik von Willy Strzelewicz u.a.
  - Erwachsenenbildung ist ein Thema empirischer Sozialforschung. Hintergrund dieser Forschungen ist die sogenannte „realistische Wende". W. Strzelewicz u.a. distanzieren sich vehement von normativen Konzepten der Erwachsenenbildungswissenschaft und betonen die sozialhistorischen Zusammenhänge. H.J. Finckh bezeichnet diese Orientierung an gesellschaftlichen Erfordernissen als „relative Heteronomie" (S. 89).
- Die poietisch-gesellschaftskritische Bildungstheorie von Oskar Negt u.a.
  - O. Negt plädiert für ein neomarxistisches Konzept der Arbeiterbildung. Angesichts der kapitalistischen Gesellschaftsstrukturen steht die Bildung des Klassenbewusstseins der Lohnabhängigen im Vordergrund. „Poietik" wird als „kritisch-konstruktive Sichtweise auf Geschichte, Gegenwart und Zukunft der vom Menschen geschaffenen und zu verantwortenden Welt" definiert (S. 160).

Es folgt ein fünfseitiger „Nachtrag: Zur Theoriediskussion um die Jahrtausendwende" (S. 271ff.). H.J. Finckh hält zwei Streitfragen in der gegenwärtigen Theoriediskussion für charakteristisch:

a) den „Konstruktivismus-Streit" und
b) das Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung auf der Grundlage von Schlüsselqualifikationen.

Angesichts der vielen aktuellen Veröffentlichungen zu „Managementthemen" der Erwachsenenbildung ist eine solche theoriegeschichtliche, hermeneutische Publikation eine willkommene Bereicherung der

Diskussion. Wer – wie ich – die dargestellten Theoriedebatten miterlebt hat, wird an viele Argumente und Positionen erinnert, die inzwischen in Vergessenheit zu geraten drohen. Allerdings eignet sich dieses Buch nicht zur U-Bahn-Lektüre. Es gehört zum Wissenschaftsverständnis des Autors, jede Aussage mit zahlreichen Zitaten und Literaturverweisen zu belegen. Diese Komplexität der Sprache stellt an die Lesekompetenz und auch an die Ausdauer des Lesers erhebliche Anforderungen. Positiv zu vermerken ist auch H.J. Finckhs kollegiale Fairness, d.h. sein Bemühen, die Texte zu verstehen und die Autoren vor unbegründeter Kritik in Schutz zu nehmen.

Horst Siebert

Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi/Wu, Ming-Lieh (Hg.)

Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens

Transcript Verlag, Bielefeld 2009,
266 Seiten, 25,80 Euro,
ISBN 978-3-8376-1056-7

Es ist an der Zeit, eine Überprüfung der Begrifflichkeiten und Konzeptionen der Erwachsenenbildung vorzunehmen. Im deutschsprachigen Raum besteht Nachholbedarf, und der Fokus auf Europa ist ein oft beengender, was die Erwachsenenbildungsforschung betrifft. Die vielfach unreflektierte Oberflächenübersetzung von Begriffen, die im deutschen Sprachraum übernommen werden, schafft scheinbaren Konsens in Zielfestlegungen durch bildungspolitische Akteure. Interkulturelle und transkulturelle Perspektiven werden dabei gerne außer Acht gelassen, denn diese verlangen nach differenzierter Betrachtungsweise und adäquaten Analyseinstrumenten.

Ein Perspektivenwechsel ist gerade für den deutschsprachigen Bildungsraum noch immer notwendig. Ein erster Schritt dazu wurde unternommen. Das deutsch-taiwanesische Forschungsprojekt des Lehrstuhls Erwachsenenpädagogik der Humboldt-Universität Berlin gemeinsam mit der National Chung Cheng Universität in Chi-Yi (Taiwan) widmete sich dieser transkulturellen Perspektive.

Wiltrud Gieseke und Steffi Robak wählen in der Einleitung einen Überblick, der die Theorie der Postmoderne als Grundlage für dieses Projekt beschreibt. Für den Praktiker der Erwachsenenbildung erscheint dieser deskriptive Ansatz entfernt von praktikablen Handlungsperspektiven. Das zu erklärende Objekt der Transkulturalität bleibt noch unscharf. Die Einleitung zeigt, dass es sich um Beschreibungen nationalstaatlich eingebetteter Lernkulturen handelt. Der Fokus richtet sich auf Unternehmenskulturen und verortetes begleitetes Lernen. Dennoch wird damit ein Ansatz erfolgreich gewählt, der Beispiel gibt, wie in weiteren und erweiterten Projekten interkulturelle und vergleichende transkulturelle Erwachsenenbildungsforschung entwickelt werden könnte.

Im ersten Beitrag referieren Rolf Arnold und Markus Lermen über konstruktivistische Lernkulturen und bringen die letzten 30 Jahre wissenschaftstheoretischer Arbeiten auf einen aktuellen Punkt. Konsequenterweise folgt diesem allgemeinen Überblick ein Blick auf Organisation und Institution im Beitrag von Wiltrud Gieseke „Organisationstheoretische Überlegungen zur Lernkultur – Der übersehene institutionelle/organisatorische Faktor im Lernkulturdiskurs“. Analytisch werden Lernkulturen in Unternehmen und Organisationskulturen behandelt, eine detailreiche Matrix „Personalentwicklung/Organisationsentwicklung als Struktureingriff zur Entwicklung von Lernkulturen“ stellt übersichtlich Bezüge her. Im dritten Beitrag zeigt Hermann Forneck Forschungsperspektiven auf, die sich auf die Foucaultsche Gouvernementalitätsthese stützen.

Der erste englischsprachige Beitrag aus Taiwan zeigt das Interesse am Konzept der Lernenden Gesellschaft. Ming-Lieh Wu beruft sich dabei auf das 1966 erschienene Buch „Die Lerngesellschaft“ des Österreichers Karl Bednarik (1914–2001) und würdigt den antifaschistischen Maler und Schriftsteller als Vordenker für die Entwicklung eines Modells für lebenslanges Lernen. Erst an dieser Stelle wird im Beitrag von Steffi Robak der

Fokus des Buches eindeutig. Ausgehend vom deutschen Diskurs über Lernkulturen nach der Wiedervereinigung stehen „kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen im Mittelpunkt einer Beschreibung von Lernkulturen und Lernkulturbereichen am Beispiel transnationaler Unternehmen in Taiwan". Diesem roten Faden folgt auch der Beitrag von Ai-Tzu Li: „Creating an Organizational Learning Culture – The Perspective of Workplace Learning". Erweitert um die Rolle der Freiwilligenarbeit (ehrenamtliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung) zeigt Yi-Chun Tsai im Beitrag „Cultivating the Culture of Museum Volunteer Learning – The Approach of Communitites of Practice" auf, wie Museumspädagogik Perspektiven gesellschaftlichen Lernens und Teilhabe ermöglicht. Barbara Eggert ergänzt diese Perspektive um eine Untersuchung zum intendierten Hörer („Der Audioguide als Element der Lernkultur im Museum"). Nicht zu vergessen ist der interessante Beitrag von Marion Fleige, der wieder auf die deutsche und europäische Sicht Bezug nimmt und Ebenen neuer Lernkulturen in einer Matrix für Bildungspraxis, Wissenschaft und Politik darstellt.

Das vorgelegte Buch ist ein erster Schritt, Kulturen des Lernens zu fassen und in einen theoretischen Kontext zu stellen. Es richtet sich an Studierende und Lehrende der Erwachsenenbildung, an Bildungsmanager/innen, an Programm- und Projektentwickler/innen. Praktiker/innen, Trainer/innen und Referent/inn/en im Feld der allgemeinen und der beruflichen Erwachsenenbildung werden Zusammenfassungen aktueller Theoriediskussion vorfinden. Wie diese zu einer handlungsorientierten Umsetzung führen können, bleibt noch offen.

Christian Kloyber

Heidemeier, Heike/Staudinger, Ursula M. (Hg.)

Altern, Bildung und lebenslanges Lernen

Wissenschaftliche Verlags-Gesellschaft,
Stuttgart 2009, Reihe Nova Acta Leopoldina
N.F., 279 Seiten, 24 Euro,
ISBN 978-3-8047-2543-0

Die Publikation „Altern, Bildung und lebenslanges Lernen" entspringt einem großen Forschungsschwerpunkt der Akademiengruppe Altern in Deutschland (gegründet von Paul B. Baltes) und dokumentiert die gleichnamige interdisziplinäre Tagung, die 2007 in Bad Sarrow stattfand.

Die Herausgeberinnen schlagen einen umfassenden Ansatz in der Diskussion über lebenslanges Lernen vor und sehen die Bereiche Institution und Individuum als Spannungsfeld, in dem Produktivität und psychische wie körperliche Gesundheit der/des Einzelnen bedacht werden müssen. Es wird von Integration und sozialer Partizipation gesprochen, gleichzeitig aber auch vom Arbeitspotenzial der Gruppe älterer Arbeitnehmer/innen. Als Zielgruppe der älteren lebenslang Lernenden werden die über 45-Jährigen identifiziert; damit ergibt sich eine klare Eingrenzung auf die Erwerbsphase vor dem Ruhestand bis 65. Lebenslanges Lernen wird in formales, non-formales und informelles Lernen gegliedert, wobei sich die Beiträge in diesem Band eher auf die Statistiken im formalen Bildungssystem beruflicher und allgemeiner Erwachsenenbildung stützen.

Das Buch gründet auf einem theoretischen Rahmenmodell mit vier Ebenen (Gesellschaft, Betriebe, Individuum und Bildungssystem) und gliedert sich in fünf Themenblöcke:
1. Zustandsbeschreibung,
2. Analyse der finanziellen, rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen,
3. Beschreibung der körperlichen, kognitiven und motivationalen Vorbedingungen von Bildung im Lebenslauf,
4. und 5. die Spezialthemen Prävention und Kompetenzaxonomien (in Bezug auf das Projekt DeSeCo der OECD befasst sich z.B. der englischsprachige Beitrag von van der Velden und Allen kritisch mit den möglichen Auswirkungen der Diskussion um Schlüsselkompetenzen).

Der erste Themenblock markiert den Ist-Zustand der Weiterbildungsdiskussion im Allgemeinen mit Hervorhebung des normativen Bildungsbegriffs (Birgit Sandkaulen). Speziell um die Zielgruppe der älteren Arbeitnehmer/innen geht es im Beitrag von Reinhold Weiss, er spannt einen Bogen von der Weiterbildungsmotivation bis hin zur Zugangsverbesserung. Hier werden Grundlagen des Lernens im Alter angesprochen, die die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft älterer Individuen bestätigen.

Themenblock Nummer zwei zeigt, dass sich Weiterbildung finanziell und karrierebezogen lohnt – vor allem für die bis 45-Jährigen. Für die Gruppe der älteren Arbeitnehmer/innen gibt es, so Uschi Backes-Gellner, noch keine signifikanten statistischen „Maßnahmen-Effekte", doch sollen eine Differenzierung der Zielgruppe und die Berücksichtigung der bildungsbiographischen Einflüsse in die weitere Forschung mit einbezogen werden. Momentan handele es sich um kohortenbedingte Bildungserfahrungen; über 40-Jährige sähen oft keinen Weiterbildungsbedarf und scheuten das Lernen, schreibt die Autorin.

Ekkehard Nuissl versucht in seinem Beitrag, den Begriff „älterer Mensch" in seiner Individualität, der Einzigartigkeit der Lebenserfahrungen und Lebenskontexte sowie den milieu- und kohortenbedingten Erfahrungen zu erfassen, eine alternssensible Didaktik vorzuschlagen und die Probleme der Professionalisierung der Bildung Älterer zu diskutieren. Nuissl bezieht sich auch auf die kognitiven Veränderungen im Alter, er nennt vor allem die Veränderung der Intelligenz von einer fluiden zu einer kristallinen Form. Diese These wird im dritten Themenblock dieses Bandes genauer erörtert, wenn Hasselhorn, Titz und Behrendt Interdependenzen zwischen kognitiven und motivationalen Lernvoraussetzungen darstellen und aus psychologischer Sicht einige sogenannte alternsbedingte Lernschwierigkeiten als soziale Stereotypen – ein Produkt ungünstiger „Selbstkonzeptentwicklungen" – entlarven. Eine Kernaussage des Buches verweist auf die Verschärfung der bereits bestehenden Probleme im Alter, vor allem in Kombinationen mit Lebensumständen wie „Frauen mit Kindern", „Migration" oder sogenannte „Nie-Teilnehmer/innen".

Die Herausgeberinnen fordern in ihren zusammenfassenden Empfehlungen zu einer Reflexion der Bildungsziele auf, vor allem, um zu zeigen, dass gesellschaftliche und individuelle Bildungsziele nicht unbedingt gegenläufig sein müssen. Darüber hinaus fordern sie eine staatlich geförderte Weiterbildungsfinanzierung mit Unterstützung auch kleiner Betriebe, den Einbezug des öffentlichen Raums und des Arbeitsplatzes als Lernraum sowie die gesellschaftliche und individuelle Erarbeitung positiver Altersbilder, in denen das Älterwerden kein Hindernis für das Lernen darstellt.

Auch wenn die Konzentration der Problemlage auf die letzte Erwerbsphase im vorherrschenden Alternsdiskurs kritisch betrachtet wird, ist dieser Sammelband, abgesehen von den vielen einleitenden Fragestellungen, ein gut lesbares Werk, das auf einen sensiblen interdisziplinären Diskurs zum Thema „Ältere Arbeitnehmer/innen und Lebenslanges Lernen" verweist. Das Buch zeigt ganz direkt, dass auch die Forscher/innen selbst erst lernen müssen, das Thema und die Zielgruppe der älteren Menschen in ihre Folgerungen aufzunehmen und dadurch die Zielorientierung von Weiterbildungsmaßnahmen über die Erwerbsphase hinaus zu öffnen. Die Publikation kann für Weiterbildungsforscher/innen als Fachlektüre empfohlen werden.

Solveig Haring

Hof, Christiane

Lebenslanges Lernen

Eine Einführung

Verlag Kohlhammer, Stuttgart 2009,
205 Seiten, 18,80 Euro,
ISBN 978-3-17-019603-2

Der Begriff „Lebenslanges Lernen“ hat seinen Siegeszug schon weit vorangetrieben. Kaum eine programmatische Äußerung – gerade auch außerhalb von Pädagogik und Erziehungswissenschaft – scheint darauf verzichten zu können. Sich immer weiter verkürzende Innovationszyklen und ein immer höherer (Anpassungs-)Druck der Umwelten führen zu verkürzten Zyklen angemessenen Denkens, Fühlens und Handelns. Aber das ist nur eine Seite Lebenslangen Lernens. Christiane Hof unternimmt eine lange Reise durch die unterschiedlichen Konzepte, Ausdeutungen und Konsequenzen dieses Schlüsselwortes. Unterschieden wird dabei zwischen dem Lebenslangen Lernen als Verb, als Substantiv, als Handlungsproblem, als Perspektive zur Gestaltung von institutionellen Rahmenbedingungen und als Erkenntnisproblem.

Das Buch schließt mit dem Hinweis darauf, dass die Entwicklung des Lebenslangen Lernens letztendlich nicht abgeschlossen ist, dass das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Lebenslangem Lernen „allerdings komplizierter geworden“ (S. 162) ist und dennoch „mit der Orientierung am Lernen im Lebenslauf ein Bezugspunkt für die theoretische, empirische und pädagogisch-praktische Arbeit gefunden (wurde), der Aktivitäten auch jenseits politischer Vorgaben ermöglicht“ (ebd.).

Dieses kleine Lehrbuch umfasst für den Support die relevanten Internetlinks sowie eine angenehm komplettierte Literaturliste. In sechs Kapiteln wird der Stoff klar gegliedert und eher beschreibend denn bewertend dargestellt: (1) Systematische und historische Annäherungen an das Lebenslange Lernen, (2) Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Programm, (3) Lebenslanges Lernen als dreifache Ausdehnung des Lernens: Herausforderung für die pädagogische Gestaltung, (4) Verbreitung und Bedeutung Lebenslangen Lernens – Empirische Befunde, (5) Lebenslanges Lernen als Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, (6) Lebenslanges Lernen als pädagogisches Handlungs- und Arbeitsfeld. Auch ohne Stichwortverzeichnis eignet sich das Buch als Nachschlagewerk mit wertvollen Querverweisen. Noch besser wäre es gelungen, wenn jedes Kapitel eine Zusammenfassung mit Orientierungsperspektiven bekommen hätte – so wäre es für Studierende und Neu-Interessierte noch hilfreicher.

Und was sagt uns der Klappentext? „Wie kaum ein anderes Konzept beherrscht das ‚Lebenslange Lernen‘ bildungspolitische Forderungen und pädagogische Programme. Dennoch sucht man nach einer genauen Definition, was mit diesem Schlüsselwort eigentlich gemeint ist, bislang oft vergeblich. Das Buch gibt zunächst eine detaillierte Beschreibung des Konzepts und fokussiert dabei das Lernen der Menschen über die gesamte Lebensspanne, wobei die Grenzen herkömmlicher Bildungsstrukturen und die Einteilung in strikt aufeinanderfolgende Abschnitte des Bildungsweges durchbrochen werden.“ Das stimmt. Aber selbst wenn Lehrbücher in der Regel beschreibend sind, so geht es dennoch um Bildung. Nun muss man nicht gleich so ganz hoch nach Bildung als „Menschwerdung des Menschen“ greifen, aber eine stärkere, auch bildungstheoretische Auseinandersetzung hätte ich mir gewünscht – die Betrachtung und das Betreiben des Lebenslangen Lernens wird besonders dann fruchtbar, wenn es sich auch um expansives Lernen handelt.

Martin Beyersdorf

Ortmeyer, Benjamin

MYTHOS und PATHOS statt LOGOS und ETHOS

Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Hermann Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen

Beltz Verlag, Weinheim u.a. 2009,
606 Seiten, 68 Euro,
ISBN 978-3-407-85798-9

Wie notwendig eine differenzierende, kritisch-analytische Darstellung der Publikationen von Erziehungswissenschaftlern während des NS-Regimes immer noch ist, dokumentiert diese Habilitationsschrift auf eindrückliche, teilweise provozierende und überzeugende Weise. Die Forschungsarbeit legt zum ersten Mal eine auf einer systematischen Erfassung basierende, quellengesättigte Textanalyse und eine systematisierend wertende Sichtweise vor, die sowohl die pro-nationalsozialistische wissenschaftliche Publikationstätigkeit der im Titel genannten renommierten Professoren als auch die biographische und disziplinäre Verharmlosung der im Nationalsozialismus entstandenen Publikationen nach 1945 belegt. So arbeitet Benjamin Ortmeyer unter anderem heraus, dass die Beiträge mit geringfügigen Korrekturen, in denen die anstößigen Stellen durch eine den veränderten Rahmenbedingungen angepasste Wortwahl entschärft wurden, neu herausgegeben wurden.

Die Arbeit belegt damit, wie das „kommunikative Beschweigen“, das Hermann Lübbe 1983 als notwendige und gelungene Art der Integration der Nazi-Vergangenheit in das Nachkriegsdeutschland sehr einflussreich in die „Historisierungsdebatte des Nationalsozialismus“ einbrachte, auch innerhalb der Fachdisziplin der Erziehungswissenschaft in der Nachkriegs-BRD praktiziert wurde. Schonungslose Aufklärung über antisemitische und andere, den Nationalsozialismus befürwortende und unterstützende Äußerungen wurde nach den umfangreichen und beweiskräftigen Recherchen von Ortmeyer trotz umfangreicher Sekundäranalysen und kaum noch überschaubaren Detaildiskussionen meist nur relativierend zur Kenntnis genommen und eben auch in ihren Einflüssen auf die Nachkriegspädagogik zu wenig reflektiert.

Mit Hermann Nohl und Erich Weniger sind dabei auch zwei namhafte Pädagogen benannt, die sich sowohl praktisch als auch theoretisch für die Erwachsenenbildung engagierten und ihre Entwicklung zu einer wissenschaftlichen Disziplin nach 1945 mit begründeten. Im „Biografischen Handwörterbuch der Erwachsenenbildung“, das von Günther Wolgast und Joachim H. Knoll 1986 herausgegeben wurde und bis heute als Grundlagenwerk gilt, schreibt Hermann Horn über Erich Nohl: „1937 wird er – wie Theodor Litt und Karl Jaspers – seines Amtes enthoben und kehrt erst 1945 auf seinen Lehrstuhl zurück. Erwachsenenbildung und Lehrerbildung sieht N. im übergreifenden Horizont der Volksbildung“ (S. 289). Die Parallelgeschichte, die besagt, dass er von 1933 bis 1944 pro-nationalsozialistische Texte veröffentlichen konnte, wird nicht erwähnt. Ähnlich verharmlosend, quasi auch eine Gegnerschaft gegen den Nationalsozialismus suggerierend, schreibt Gerhard Strunk über Erich Weniger: „Nach Ende der nationalsozialistischen Herrschaft, die er, 1933 aus seinem akademischen Amt vertrieben, zunächst in unübersichtlichen Verhältnissen, dann ab 1939 im Schutz der Wehrmacht mit grundlegenden Arbeiten zur Militärpädagogik übersteht, nimmt W. die Beziehung zur Erwachsenenbildung bereits 1945 wieder auf“ (S. 430). Einträge zu Eduard Spranger und Peter Petersen fehlen.

In Josef Olbrichs kommentiertem Personenverzeichnis aus dem Jahr 2000, das als Anhang seines Standardwerks „Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland“ veröffentlicht wurde, werden Eduard Spranger und Erich Weniger, scheinbar wertneutral, wie folgt beschrieben: „Erich Weniger (1894–1961): Pädagoge, Professor an der Universität Göttingen; seine pädagogischen Theorien übten großen Einfluss

auf die Herausbildung einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung aus („Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen")" (S. 446). „Eduard Spranger (1882–1963): Philosoph und Pädagoge; Professor in Leipzig und Berlin: Hauptvertreter der modernen Kulturpädagogik und Philosophie; beeinflusste Initiativen zur Gründung von Arbeiterkursen (Zweiter Bildungsweg)" (S. 444). In dieser Aufstellung fehlen Eintragungen zu Hermann Nohl und Peter Petersen. Die kurzen Zitate aus den Grundlagenwerken machen anschaulich, welcher Nachholbedarf an Selbstverständigungsdiskurs in der historischen Erwachsenenbildungsforschung besteht. Peter Petersen, dessen anthropologische Position auch aktuell in Debatten zum selbstorganisierten Lernen eine Rolle spielt, wird gar nicht erwähnt.

Diese kritische Auseinandersetzung zu führen und zu einem begründeten Werturteil zu kommen, gelingt Ortmeyer in seiner Forschungsarbeit quellengesättigt und auf der Basis einer akribischen inhaltsanalytischen Textinterpretation. Er entwickelt damit eine bis dato unvergleichlich ausdifferenzierte Systematik. Gestützt werden die Forschungsergebnisse durch eine fast 2.500 Seiten umfassende Dokumentation von Schriften und Artikeln zwischen 1933 und 1945, die als eigene Veröffentlichungen erschienen sind (sie können über B. Ortmeyer bezogen werden). Auf dieser Basis wird aus einer politikwissenschaftlichen, ideologiekritischen Perspektive die Anfälligkeit und Bereitschaft der geistigen Elite, den vom NS-Regime angebotenen „Herrschaftskompromiss" (L. Herbst) anzunehmen und aktiv als wissenschaftliche Autoren auszugestalten, exemplarisch herausgearbeitet.

Selbstverständlich entstehen bei einer so grundlegenden Arbeit auch kritische Fragen nach den theoretischen Vorannahmen und Erkenntnisgrenzen. Welchen analytischen Stellenwert hat die als Bezugspunkt gewählte marxistische Bildungstheorie von Heinz-Joachim Heydorn für den Untersuchungsansatz? Warum werden die Positionen der vier Erziehungswissenschaftler nicht verallgemeinert und ihre Wirkung auf die Pädagogik während des NS-Regimes bezogen? Inwieweit verführt eine parteiliche, von Empathie mit den Opfern getragene Haltung zu einem moralischen Rigorismus, der die werkgeschichtliche Bedeutung der vier Erziehungswissenschaftler ausblendet und entwertet? Warum wurde die Rezeptionsgeschichte der vier Erziehungswissenschaftler nach 1945 nicht systematisch gebündelt und der Stand der Fachdiskussion referiert und interpretiert? Das genauer unter die Lupe zu nehmen, sich damit auseinandersetzen und nicht der nahegelegten Tendenz einer impliziten Polarisierung aufzusitzen, ist der Rezeption dieser Arbeit zu wünschen.

Für die weitere Diskussion der Forschungsergebnisse von B. Ortmeyer ist es meiner Auffassung nach insbesondere wichtig, nach Wegen zu suchen: wie die unterschiedlichen Diskussionsstränge über die werkgeschichtlich bedeutenden Pädagogen in der aktuellen Fachdiskussion zusammengeführt werden können und sowohl die disziplingeschichtliche als auch die gesamtgesellschaftliche Wirkungsgeschichte der Publikationen im Nationalsozialismus und auch in ihrer Wirkung auf die Nachkriegspädagogik bearbeitet werden können. Das bedeutet auch, die spezifische Interpretation der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik in der Pädagogik auf ihre Anfälligkeit für pathetische und romantische – und menschenverachtende – Ideologiebildung genauer zu untersuchen, als das bisher geschehen ist.

Klaus Heuer

Theile, Elke E.

Erinnerungskultur und Erwachsenenbildung

Wochenschau Verlag, Schwalbach 2009,
418 Seiten, 39,80 Euro,
ISBN 978-3-89974466-8

Die Monografie entstand im Zusammenhang mit der Habilitationsschrift der Autorin, eingereicht im Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

Aufbau und Inhalt, Systematik und Sprache des Buches repräsentieren eine wissenschaftliche Abhandlung im klassischen Stil. Deshalb richtet es sich wohl zunächst an die kulturwissenschaftlich orientierte Fachöffentlichkeit, insbesondere an die im Bereich der Erwachsenenbildung engagierten Pädagog/inn/en. Darüber hinaus kann das Buch auch einem Leserkreis empfohlen werden, der sich mit den verschiedenen Erscheinungsformen von gesellschaftlichem Erinnern und Gedenken beschäftigt, denn – über den Erkenntnisgewinn hinaus – lassen sich dem Buch auch Hinweise dafür entnehmen, wie z.B. entsprechende Projekte wissenschaftlich fundiert und gesellschaftlich legitimiert werden können.

Die Autorin geht von zwei dominanten Entwicklungen innerhalb des vergangenheitspolitischen Diskurses aus: einmal von der „Europäisierung" der Erinnerung, vorangetrieben durch den Zusammenschluss der beiden deutschen Staaten und durch die Osterweiterung der Europäischen Union, zum anderen durch das wachsende Bewusstsein von der Multikulturalität europäischer Gesellschaften und der Herausforderung, dem „interkulturellen" Bildungsauftrag im Sinne einer globalen „Erziehung nach Auschwitz" zu genügen. Der immer wieder auftauchenden Forderung, einen Schlussstrich unter die NS-Vergangenheit zu ziehen, setzt die Autorin eine „Verantwortungsethik" entgegen, die auch für die nachfolgenden Generationen moralische Leitlinie und Verpflichtung sein soll. Es geht um den Imperativ, jegliche „Erinnerung" mit der Aufarbeitung von Vor- und Nachgeschichte des Holocaust zu verbinden. Alle Such- und Definitionsprozesse von individueller und/oder nationaler Identität sollen vor dem Hintergrund einer so gelagerten „Erinnerungsarbeit" reflektiert werden. Dabei konzediert die Autorin, dass in einer demokratischen interkulturellen Gesellschaft konkurrierende Geschichtsversionen, hervorgerufen durch unterschiedliche „Erzählgemeinschaften", möglich und vielleicht sogar unumgänglich sind. Die Herausforderung für Pädagogik und Erwachsenenbildung läge jedoch in der permanenten Selbstvergewisserung der humanen Funktion und der Sinndimension dessen, was Erinnerungskultur für die „positive Vergesellschaftung", für die „Kultivierung des ganzen Menschen für eine humanitäre Gesellschaft" zu erbringen vermag. Nach diesem Selbstverständnis sollte uns die Beschäftigung mit der NS-Geschichte, die die Autorin auf weite Strecken ihres Buches auf die „vorurteilsbeladene Beziehungsgeschichte Nichtjuden/Juden" fokussiert, zu grundlegenden Fragen anregen, die wir an unser eigenes Leben stellen, Fragen etwa der Art, wie wir es heute mit unserem Umgang mit ethnischen, religiösen und benachteiligten Minderheiten halten. Im Buch selbst finden sich zwar dafür keine konkreten Anhaltspunkte, dennoch impliziert der Ansatz der Autorin den Verweis auf aktuelle und konkrete Lebenszusammenhänge, geht es doch bei erinnerungskultureller Erwachsenenbildung nicht zuletzt immer wieder um den Rückbezug auf den biographischen Wissens- und Erfahrungshintergrund der Adressat/inn/en. Insofern wird gerade auch von den Praktiker/inne/n gefordert, sich in unterschiedlichen Lernarrangements und an unterschiedlichen Lernorten der Vergangenheit reflexiv zu stellen, das heißt, sich der „Geschichte" entsprechend einfühlsam anzunähern, wobei die jeweiligen kulturellen Lebenszusammenhänge, Identifikationen, Motivlagen und Generationszugehörigkeiten zu berücksichtigende Faktoren sind.

Fragen, die an die Konstitution unserer Demokratie und an ihre humane Gestaltungsmöglichkeit (z.B. hinsichtlich der Verwirklichung von Menschenrechten) zu stellen sind, elaboriert die Autorin an Hand des Beispiels antisemitischer Vorurteilsstrukturen und deren Folgen im völkischen Verfolgungs- und Vernichtungsprogramm der Nationalsozialisten. Dabei thematisiert sie nicht nur die ideengeschichtlichen und religionspolitischen Missbräuche und Verfehlungen, die im Laufe der Jahrhunderte vorkamen und im Holocaust den Kulminationspunkt fanden, sondern auch neue Formen des Antisemitismus im Spannungsfeld von europäischer Fremdenfeindlichkeit und antiisraelischer Frontstellung.

Das Buch bietet also keine „Rezepte“ an, sondern stellt eine breite theoretische Argumentationsbasis denjenigen zur Verfügung, die ihr Überblicks- und Spezialwissen erweitern und vertiefen wollen. Praktiker/innen werden von diesem wissenschaftlichen Diskurs dann einen Gewinn haben, wenn sie ihre erinnerungskulturelle Arbeit über das Tagesgeschäft hinaus fundieren wollen und für den Austausch von Erfahrungen und Reflexionen nach einer theoriegeleiteten Orientierung suchen.

Peter Gstettner

Uemminghaus, Monika

Lernen und Lernerfolgskontrolle in der Weiterbildung

Überlegungen zu einem Konzept der Lernstandortbestimmung erwachsener Lernender

ZIEL-Verlag, Augsburg 2009, 272 Seiten, 19,90 Euro, ISBN 978-3-940562-25-8

Der Komplexität von Lernprozessen wird heute in vielfacher Weise Rechnung getragen. Einerseits geht es hier z.B. um die biographischen Bedingungen in der Aneignung von Welt, andererseits werden auch immer stärker die Grundlagen von Lernergebnissen in den derzeit drei bestimmenden EQR-Korridoren (formales, nicht-formales und informelles Lernen) zu bearbeiten versucht. Lernen wird hier als eine dynamische, situativ gebundene Handlung verstanden, die zum großen Teil implizit erfolgt und deshalb auch weitflächiger „vermessen“ werden muss. Flankiert wird eine solche Auffassung durch eine ausgeprägte Lernergebnisorientierung, die sich unabhängig von den zugrunde liegenden Lernwegen und Lernorten vor allem an dar- und feststellbaren Performanzen ausrichtet. Ein solcher Lernbegriff, abseits der klassischen institutionellen Lernpfade und Qualifikationsnachweise, kann allerdings nur erfolgreich sein, wenn die Fähigkeiten und Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens ausgebaut werden. Diesem Gedankengang geht auch das hier anzuzeigende Buch nach, indem die Entwicklung und Förderung eines Modells einer stringenten subjekt- und situationsbezogenen Lernerfolgskontrolle beschrieben werden. Ziel der Autorin ist es dabei, diejenigen Elemente in Lernprozessen systematisch zu erfassen und zu unterstützen, die ausschlaggebend für erfolgreiches selbstbestimmtes Lernen sind.

Durch die Etablierung eines solchen permanenten Leistungsfeedback-Systems sollen Lernende in der Lage sein, sich ein genaues Bild vom eigenen Lerngeschehen, von den jeweiligen Stärken und Defiziten sowie von den Lernentwicklungen zu machen. Dazu wird in den Darstellungen recht weit ausgeholt, um letztlich anhand zahlreicher grundlegender Definitionen schließlich den Begriff der Lernstandortbestimmung zu generieren. Die Lernenden sollen dabei durch Tests und prozessorientierte Methoden zu „Coexperten“ ihres eigenen Lernerfolgs werden. Zur Hebung der Bildungsmotivation und der Selbstorganisation sind die hier vorgestellten Instrumente wichtig, da sie über die gängigen Verfahren der Kompetenzerfassung oder Messung von Lernfortschritten hinausgehen und die individuellen Möglichkeiten erweitern, von denen aus auf Lern(miss)erfolge geschlossen wird. Die Verfahren, die hier zur Anwendung kommen (z.B. Lerntagebuch, Portfolio, Fallbearbeitung etc.) sind allerdings alle bereits ausgiebig beschrieben worden und werden auch vielfach in der Erwachsenenbildung schon verwendet. Im Sinne einer innovativen Weiterentwicklung der bereits bestehenden Vielfalt wäre es von Vorteil gewesen, die große Bandbreite an fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen auch tatsächlich stärker miteinander zu verknüpfen. In der hier dargestellten Form sind die erarbeiteten Bereiche für sich durchaus von Bedeutung, bleiben aber in der Anhäufung von Bedingungen und Forderungen für die bunte Praxis doch ein wenig zu schematisch.

Interessant ist die von der Autorin durchgeführte empirische Akzeptanzanalyse derartiger Lernstandortbestimmungsinstrumentarien in der Erwachsenenbildung. Hierbei geht es darum, dass die Schaffung von subjekt- und lernfördernden Umgebungen auch eines lernfähigen Umfeldes bedarf.

Dabei kann (auf der Basis von narrativ-fokussierten Interviews mit Kursleitenden) gezeigt werden, dass der Widerstand dagegen groß ist, wenn nur temporäre Lehrziele verfolgt werden. Die Autorin plädiert deswegen dafür, dass eine konsequente Lernstandortbestimmung viel zu einer besseren Teilnehmer/innen-Bindung im Sinne einer Qualitätssicherung beitragen kann. Das abschließend daraus entwickelte Qualifizierungsmodul, das zur erfolgreichen Implementierung von Lernstandortbestimmungen in Weiterbildungsseminare beitragen soll, ist übersichtlich, klar strukturiert und zielbezogen, wenngleich auch hier der pragmatisch-zusammenfassende Ton überwiegt.

Abschließend ist zu fragen, ob diese Arbeit in der Reihe „Grundlagen der Weiterbildung" adäquat platziert ist. Das Problem bei Qualifikationsarbeiten (wie bei dieser Dissertation) liegt meist darin, dass sie an so vielen Stellen redundant und „grundlegend" bleiben, dass sich jemand ohne den emotionalen Bezug zu Studierenden letztlich ermüdet und auch ein wenig ärgerlich fragt, welchen grundlegenden Erkenntniswert die fünftausendste Definition der „Primärsozialisationsinstanz Schule", die zehntausendste „Entstehungsgeschichte der Erwachsenenbildung" oder die hunderttausendste fatale Beschreibung „des" Konstruktivismus tatsächlich haben! Es ist schön für die Betreuenden, wenn sie so fleißig sammelnde Studierende haben, aber die Geduld wird hier doch über Gebühr beansprucht. In diesem Sinne könnte ein Lektorat diesen Gestus des Sammelns auf fundamentale Orientierungen verdichten und dadurch der Grundlegung des Faches einen notwendigen Dienst erweisen.

Rudolf Egger

Zeuner, Christine/Faulstich, Peter

Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung

Entwicklung, Situation und Perspektiven

Beltz Bibliothek, Weinheim 2009, 368 Seiten, 59 Euro, ISBN 978-3-407-32111-4

Wenn zwei so profilierte Vertreter der Zunft wie Zeuner und Faulstich ein Buch zu den Resultaten der Erwachsenenbildungsforschung vorlegen, und dies mit einem Umfang von über 300 Seiten, dann nimmt man es mit großen Erwartungen in die Hand. Der Titel erhebt einen hohen Anspruch: „Resultate der Forschung – Entwicklung, Situation und Perspektiven." Nicht nur um den Status quo der Forschungsergebnisse soll es also gehen, sondern auch darum, wie sie sich entwickelt haben und was ihre Perspektiven sind. Der Anspruch weckt Skepsis: Sollte jetzt wirklich gelungen sein, was schon seit so langem notwendig war, aber nicht zustande kam?

Im Jahre 2000 wurde das „Forschungsmemorandum Erwachsenenbildung/Weiterbildung" vorgelegt, auf das sich die Autoren an vielen Stellen beziehen. Dort sind zahlreiche (nach wie vor unbeantwortete) Forschungsfragen formuliert, ohne dass dazu eine systematische Bestandsaufnahme des erreichten Forschungsstandes vorgenommen worden wäre. Dies wurde immer wieder bemängelt und als Desiderat angemahnt. Das vorliegende Buch schafft hier aber keine Abhilfe. Im Grunde handelt es sich um aneinandergereihte Einzelrezensionen empirischer Arbeiten zur Erwachsenenbildung. Sie sind nach den „Feldern" des Forschungsmemorandums gruppiert (Lernen und Lehren, Adressaten und Teilnehmende, Institutionen und Kooperationen, Inhaltsbereiche, Personal sowie System) und werden flankiert von Kapiteln zu Situation und Kontext der Erwachsenenbildungsforschung (S. 9–33), zur Entwicklung der Erwachsenenbildungsforschung (S. 34–57), zu empirischen Arbeiten der „historischen Erwachsenenbildungsforschung" (S. 336–353) sowie abschließend zu

„Resultaten und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung“ (S. 354–361).

Die definierten „Felder“ sind nicht immer trennscharf, so die Autoren, aber dies war auch schon im Forschungsmemorandum so. Etwas verwirrend ist, dass es sich dann doch nicht um die Felder des Memorandums handelt; das Feld „Wissensstrukturen“ entfiel, hinzu kamen die drei Felder Adressaten, Inhaltsbereiche und Geschichte der Erwachsenenbildung. Die Zuordnung der empirischen Arbeiten erfolgte jeweils nach der „thematisch (…) höchsten Affinität“ (S. 30), wobei dies nicht selten überrascht (beispielsweise bei den für die mikrodidaktische Feinanalyse herangezogenen Arbeiten). Die Auswahl der vorgestellten empirischen Arbeiten wird nicht näher begründet – dies ist aber kaum problematisch, da es sich nach meinem (unüberprüften) Eindruck um eine fast vollständige Vorstellung zumindest der jüngeren empirischen Arbeiten handelt.

Weniger nachvollziehbar ist, dass die Präsentation der einzelnen empirischen Arbeiten keinem erkennbaren gemeinsamen Frageraster unterliegt; dies führt zu einer Varianz von akribisch wiedergegebenen Erhebungsinstrumenten bis hin zu nur pauschalen Ergebnisdeklarationen. Dabei steht die Darstellungsweise nicht immer mit der Relevanz der Arbeit in einem erkennbaren Zusammenhang. Auch gibt es keine Gewichtung der vorgestellten Arbeiten – Dissertationen genießen teilweise mehr Aufmerksamkeit als mehrjährige Forschungsprojekte, ohne dass erläutert würde oder erkennbar wäre, warum.

Positiv hervorzuheben ist, dass ein Überblick zur Erwachsenenbildungsforschung gegeben wird und viele empirische Arbeiten vorgestellt werden – das ist ein Verdienst des vorliegenden Buches. Die Arbeiten sowie ihre Ergebnisse sind allerdings einzelnen Untersuchungsfeldern zugeordnet, nicht jedoch systematisiert, gewichtet und zusammenfassend ausgewertet. Auch die Ankündigung, es handele sich um „aktuelle“ Forschungsergebnisse (S. 30), wird nicht umgesetzt; die Präsentation erfolgt zwar weitgehend chronologisch, ein roter Faden hinsichtlich der Entwicklung wird aber nur in einzelnen Feldern erkennbar. Wertende Aussagen zu Reichweite, Qualität und Stichhaltigkeit der empirischen Arbeiten sind im Einzelnen reichlich im Buch zu finden, ohne dass sie auf den eingangs postulierten „kritisch-pragmatistischen Ansatz“ (S. 25) rückbeziehbar wären. Nun kann eine Ansammlung von Einzelrezensionen, auch wenn ihnen das einheitliche Gerüst fehlt, einen Mehrwert an Erkenntnis gewinnen, wenn die Rahmungen, insbesondere die ein- und ausleitenden Abschnitte, Fragen formulieren und Sachbestände sichern. Dies ist leider nur selten der Fall; gelegentlich passen die einleitenden Aussagen gar nicht zum folgenden Kapitel (wie etwa zu Institutionen, S. 168f.), feldbezogene Resümees fehlen fast durchweg.

Der theoriebezogene Einstieg in das Buch geht kaum über eine Referierung von Ansätzen hinaus; der Bezug des gewählten „kritisch-pragmatistischen Ansatzes“ zu dem folgenden Umgang mit den empirischen Arbeiten (immerhin ein sekundäranalytisches Unterfangen größeren methodischen Anspruchs!) wird nicht hergestellt. Beispielhaft für die gedankliche Autonomie, die vom Leser verlangt wird, werden auf S. 13f. acht Leitkriterien (Beteiligung, Lerninteressen, Beratung, Verantwortung, Ressourcensicherung, Institutionenentwicklung, Personalentwicklung, Funktions- und Systemintegration – woher kommen sie überhaupt?) formuliert und fortgefahren: „Daraus abgeleitet, lassen sich Kernbereiche der Erwachsenenbildungsforschung definieren, die unsere Darstellung der Forschung strukturiert (sic!) (…) Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung, Adressaten/Zielgruppen und Teilnehmenden (sic!), Institutionen und Interaktion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Inhaltsbereiche der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Entwicklungstendenzen des Weiterbildungssystems“ (S. 14). Diesen Ableitungsprozess hätte ich gerne einmal nachgelesen!

Was bleibt, ist ein Materialband, den man nutzen kann, wenn man sich einen ersten Einblick in empirische Arbeiten zur Erwachsenenbildung verschaffen will, die

zu einem bestimmten Feld vorliegen (aber Vorsicht: Zuordnung, Vollständigkeit!) oder wenn man Namen von Forschern hat, zu deren empirischen Arbeiten man etwas finden möchte (ein Namensregister ist vorhanden). Was bleibt, sind manche, auch in der Kürze, zutreffende und passende Einzelrezensionen. Was bleibt ist, insgesamt, was auch die Autoren immer wieder betonen: „Erwachsenenbildungsforschung war und ist also ein unübersichtliches Feld, in dem weder thematische noch methodische Zugänge und Grundlagen eindeutig zu bestimmen sind. (…) Die Erwachsenenbildungsforschung hat einen Stand erreicht, bei dem sie sich als weit gespanntes Feld darstellt" (S. 51).

Das Anliegen ist gut, wir brauchen für die Erwachsenenbildungsforschung den „state of the art", und es ist mutig und auch anregend, einen ersten Versuch zu unternehmen. Gemessen aber an diesem Bedarf und auch am eigenen Anspruch, bleibt das Buch hinter den Erwartungen zurück. Es wäre zudem den Autoren, den Lesenden und dem Buchmarkt insgesamt zu wünschen, wenn solche Publikationen (und andere) mit mehr Zeit, Strukturierungsaufwand und Akribie erstellt würden. Dies gilt übrigens auch für das Lektorat: Das Buch wimmelt von Sprach-, Grammatik- und Interpunktionsfehlern.

Ekkehard Nuissl

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Prof. Dr. Lutz Bellmann, Forschungsbereichsleiter (Betriebe und Beschäftigung) am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB), lutz.bellmann@iab.de

Dr. Kristine Baldauf-Bergmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Profilbereich Bildungswissenschaften der Universität Potsdam, kristine.baldauf-bergmann@uni-potsdam.de

Dr. Bettina Englmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin von „Tür an Tür Integrationsprojekte gGmbH" in Augsburg, Leiterin des Projekts Global Competences, bettina.englmann@tuerantuer.de

Dr. Elisabeth M. Krekel, Leiterin des Arbeitsbereichs Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn, krekel@bibb.de

Prof. Dr. Joachim Ludwig, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik im Profilbereich Bildungswissenschaften der Universität Potsdam, ludwig@uni-potsdam.de

Kirsten Mühlheims M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Weiterbildung/Erwachsenenbildung der Universität Duisburg-Essen und am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn, kirsten-muelheims@uni-due.de

Dr. Harry Neß, Projektleiter in Bereichen der Aus- und Weiterbildung am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Arbeitseinheit Steuerung und Finanzierung), ness@dipf.de

Jens Stegmaier, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB), jens.stegmaier@iab.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Dr. Martin Beyersdorf, Leiter der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung (ZEW) der Leibniz Universität Hannover und Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

Dr. Stephanie Conein, Büro für Evaluation und wissenschaftlichen Service in Bonn, nc-coneinst@netcologne.de

Prof. Dr. Rudolf Egger, Professor am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz, rudolf.egger@uni-graz.de

Prof. Dr. Peter Gstettner, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Peter.Gstettner@uni-klu.ac.at

Prof. Dr. Benno Hafeneger, Professor für außerschulische Jugendbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg, benno.hafeneger@staff.uni-marburg.de

Dr. Solveig Haring, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Karl-Franzens-Universität Graz, soveig.haring@uni-graz.at

Dr. Klaus Heuer, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Daten- und Informationszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, heuer@die-bonn.de

Dr. Christian Kloyber, wissenschaftlich-pädagogischer Mitarbeiter und Leiter des Geschäftsfeldes Bildungsentwicklung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl/Österreich, christian.kloyber@bifeb.at

Kira Nierobisch M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes-Gutenberg Universität Mainz, AG Erwachsenenbildung/Weiterbildung, nierobis@uni-mainz.de

Prof. Dr. Ekkehard Nuissl, wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn und Professor am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, nuissl@die-bonn.de

Prof. em. Dr. Horst Siebert, Professor am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover, h.siebert.hannover@t-online.de

Gutachterinnen und Gutachter im 32. Jahrgang (2009)

Die Herausgeber des REPORT danken folgenden Kolleginnen und Kollegen für die Begutachtung von Beiträgen, die der Zeitschrift zur Veröffentlichung angeboten wurden.

Dr. Heino Apel, Frankfurt
Dr. Wolfgang Beer, Berlin
Dr. Ralf Bergold, Bonn
Dr. Kirstin Bromberg, Magdeburg
Prof. Dr. Ute Clement, Kassel
Dr. Jim Crowther, Edinburgh/Großbritannien
Prof. Dr. Heinrich Dauber, Kassel
Prof. Dr. Peter Dehnbostel, Hamburg
Prof. Dr. Sandra Deneke, Hannover
Dr. Knut Diekmann, Berlin
Prof. Dr. Rudolf Egger, Graz/Österreich
Prof. Dr. Karl Foitzik, Kreuzlach
Dr. Andreas Frey, Kiel
Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, Soest
PD Dr. Dieter Gnahs, Bonn
Gerhard von der Handt, Bonn
Dr. Klaus Heuer, Bonn
Prof. Dr. Wolfgang Hörner, Leipzig
Dr. Klaus-Peter Hufer, Viersen
Sabina Hussain, PhD, Bonn
Alexandra Ioannidou, Tübingen
Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Bielefeld
Nicole Justen, Essen
Liam Kane, Glasgow/Großbritannien
Dr. Bernd Käpplinger, Bonn
Dr. Monika Kastner, Klagenfurt/Österreich
PD Dr. Monika Kil, Bremen
Steffen Kleint, Magdeburg
Dr. Christian Kloyber, Strobl
Prof. em. Dr. Jörg Knoll, Leipzig
Dr. Jens Korfkamp, Rheinberg
Prof. Dr. Rudolf Kretschmann, Bremen
Prof. Dr. Martin Kronauer, Berlin
Prof. Dr. Joachim Ludwig, Potsdam
Dr. Jörg Markowitsch, Krems
Dr. Gregory Martin, Sydney/Australien
Prof. Dr. Henning Pätzold, Mannheim
Dr. Roswitha Peters, Bremen
Prof. Dr. Hans-Joachim Petsch, Würzburg
Dr. Simona Sava, Timisoara/Rumänien
Petri Salo, Vaasa/Finnland
Dr. Friedel Schier, Bonn
Prof. Dr. Thomas Schlag, Zürich/Schweiz
Prof. Dr. Anne Schlüter, Essen
Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Chemnitz
Prof. Dr. Josef Schrader, Tübingen
Dr. Silke Schreiber-Barsch, St. Romain les Atheux/Frankreich
Birgit Schulte, Nürnberg
Prof. Dr. Cornelia Schweppe, Mainz
Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg
Prof. Dr. Peter F.E. Sloane, Paderborn
Petra Szablewski-Çavuç, Frankfurt
Prof. Shirley Walters, Bellville/Südafrika
Prof. Dr. Andrae Wolter, Dresden
Prof. Dr. Errol Yildiz, Klagenfurt/Österreich
Prof. Dr. Christine Zeuner, Hamburg

Call for papers

REPORT Heft 3/2010

Schwerpunkt: Weiterbildung älterer Menschen im demografischen Wandel – internationale Perspektiven

Die Industrieländer sind in besonderer Weise von der Alterung ihrer Gesellschaften betroffen. Strategien zur Anpassung an den demografischen Wandel fokussieren dabei stets auf den Beitrag der Weiterbildung, um Individuen und Organisationen auf die kommenden Veränderungen vorzubereiten.

Diese Ausgabe des REPORT soll sowohl Bildungsthemen des Übergangs von der Arbeits- zur Nacherwerbsphase als auch Möglichkeiten der Verbesserung der gesellschaftlichen Partizipation älterer Menschen behandeln.

Wir laden Sie ein, uns Ihre Artikel zuzusenden, die den Beitrag der Weiterbildung für ein erfolgreiches Altern im Kontext der Entwicklungsperspektiven der Gesellschaft aufzeigen und dabei den Blick für neue Handlungsspielräume erweitern.

Genauere Auskünfte erteilt Ihnen der verantwortliche Herausgeber, Dr. Jens Friebe (friebe@die-bonn.de). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion.

Einsendeschluss für Manuskripte: 4. Mai 2010
Erscheinungstermin 1. Oktober 2010

Alle Manuskripte durchlaufen das Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Ausdruck oder Word-Datei einzureichen. Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten (www.report-online.net).

Call for papers

REPORT Heft 4/2010

Geschichtsforschung zur Erwachsenenbildung

Gedächtnis und Erinnerung, Identität und Geschichtsbewusstsein sind seit geraumer Zeit viel bemühte Konzepte in der Geschichtswissenschaft. Auch die Erwachsenenbildung verhandelt seit ihrem Bestehen ihren Gegenstand. Das Spektrum der mit unterschiedlichen Methoden durchgeführten Forschungen reicht von der Darstellung historischer Zielsetzungen, Strukturen und Persönlichkeiten der Disziplin bis zu einer kritischen Reflexion der eigenen Interessen und Motive. Mit diesen Bemühungen lässt sich zunächst einmal ein historisches und sich immer wieder neuformierendes Selbstbewusstsein der Disziplin konstituieren. Darüber hinaus gilt es aber auch, ein solches disziplinäres Gedächtnis zu kultivieren, zu tradieren und nach außen zu kommunizieren.

Hierzu lässt sich eine Vielzahl von Fragen formulieren: Wie konstituiert sich das Gedächtnis einer jungen Disziplin wie der Erwachsenenbildung(sforschung)? Welche Themen und Fragestellungen werden aktuell zur Geschichte der Erwachsenenbildung verhandelt? Mit welchen Verfahren, Methoden und Ansätzen wird geforscht?

Wir laden Sie ein, Beiträge für das Heft 4/2010 einzusenden, die sich mit aktuellen Methoden und neueren Erkenntnisse zur Geschichte der Disziplin auseinandersetzen oder solche vorstellen.

Genauere Auskünfte erteilt Ihnen die verantwortliche Herausgeberin, Prof. Dr. Elke Gruber (Elke.Gruber@uni-klu.ac.at). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion.

Einsendeschluss für Manuskripte: 1. Juli 2010
Erscheinungstermin 1. Dezember 2010

Alle Manuskripte durchlaufen das Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Erst- und Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Ausdruck oder Word-Dateieinzureichen. Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten (www.report-online.net).

Themenvorschau 2010

Heft Nr.	Schwerpunkt
2/2010	Lernorte und Lernwege Herausgeber: Ekkehard Nuissl von Rein
3/2010	Weiterbildung älterer Menschen in demographischen Wandel – internationale Perspektiven Herausgeber: Dr. Jens Friebe
4/2010	Geschichtsforschung zur Erwachsenenbildung Herausgeber: Prof. Dr. Elke Gruber

Themen der zurückliegenden Ausgaben

REPORT 04/2009
Alphabetisierung/Grundbildung
ISBN 978-3-7639-1969-7

REPORT 03/2009
Messverfahren und Benchmarks in der Weiterbildung
ISBN 978-3-7639-1968-0

REPORT 2/2009
Popular Education
ISBN 978-3-7639-1967-3

REPORT 1/2009
Religion, Ethik und Erwachsenenbildung
ISBN 978-3-7639-1966-6

REPORT 4/2008
Biographie und Bildung
ISBN 978-3-7639-1954-3

REPORT 3/2008
Naturwissenschaftliche Bildung
ISBN 978-3-7639-1953-6

REPORT 2/2008
Trends in Adult and Continuing Education in Europe
ISBN 978-3-7639-1952-9

REPORT 1/2008
Wissenschaftliche Weiterbildung
ISBN 978-3-7639-1951-2

REPORT 4/2007
Bildung und Beruf
ISBN 978-3-7639-1940-6

REPORT 3/2007
Weiterbildung und Gerechtigkeit
ISBN 978-3-7639-1939-0

REPORT 2/2007
Blick zurück nach vorn – 30 Jahre REPORT
ISBN 978-3-7639-1938-3

REPORT 1/2007
Personen- und organisationsbezogene Bildungsberatung
ISBN 978-3-7639-1937-6

Recherche zu den Heften unter www.report-online.net
Bestellungen unter www.wbv.de