

REPORT

2 | 2012

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
35. Jahrgang

System und System- steuerung in der Erwachsenenbildung

- Harry Friebel
Weiterbildung in der postedukativen Gesellschaft?
- Elisabeth Reichart/Kirsten Mülheims
**Bildungsberichterstattung als Steuerungsinstrument
für die Weiterbildung?**
- Kirsten Aust/Bernhard Schmidt-Hertha
**Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument
im Weiterbildungsbereich**
- Dieter Gnahn/Christina Weiß
Weiterbildungssteuerung auf kommunaler Ebene
- Bernhard von Rosenblatt
**Schriftschwäche als Handicap – Zur sozialen
Verortung des funktionalen Analphabetismus
in Deutschland**

DOI

Eindeutiges Zitieren aus digitalen Quellen

Ein Digital Object Identifier (DOI) dient der eindeutigen Bezeichnung eines elektronischen Dokuments.

Der wbv vergibt seit 2012 für alle digitalen Zeitschriftenartikel und Zeitschriftenausgaben (E-Paper) des **REPORT** einen DOI. Er ermöglicht das nachvollziehbare und zuverlässige Zitieren von Forschungsliteratur im Internet.

Der DOI identifiziert ein digitales Dokument dauerhaft und leitet zu einer hinterlegten Web-Adresse bzw. direkt zum Dokument weiter.

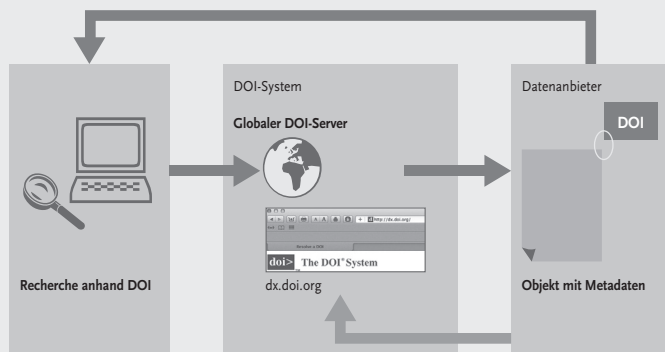
Beispiel eines DOI: 10.3278/REP1202W

Geben Sie das oben genannte Beispiel unter: <http://dx.doi.org/> in das Suchfeld ein und Sie gelangen direkt zum E-Paper des **REPORT**.



REPORT – Zeitschrift für Weiter- bildungsforschung

wbv-journals.de/report



REPORT 2 | 2012

**Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
35. Jahrgang**

**System und Systemsteuerung
in der Erwachsenenbildung**



die

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

35. Jahrgang, Heft 2/2012

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

Verantwortlich Herausgebende:

Philipp Gonon (P.G.), Zürich; Elke Gruber (E.G.),
Klagenfurt; Ekkehard Nüssli (E.N.), Florenz

Heftherausgeber 2/2012:

Philipp Gonon, Zürich

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

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung

Redaktionsassistent: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Anne Gassen

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/i ihrem Beitrag einschließlich aller Abbildun-
gen 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.net.

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 **23/3502**
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 2008 stehen zudem zum
kostenlosen Download zur Verfügung.

Bibliographische Information der Deutschen

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

Satz: Christiane Zay, Potsdam

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
16,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben)
kostet 42,– EUR, für Studierende mit Nachweis
36,– 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 978-3-7639-4969-4 (Print)

ISBN 978-3-7639-4970-0 (E-Book)

DOI der elektronischen Ausgabe
10.3278/REP1202W

Best.-Nr. 23/3502

© 2012 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG,
Bielefeld

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten.
Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung
der herausgebenden Institution.



Inhalt

Abstracts	5
Editorial	9

Beiträge zum Schwerpunktthema

Harry Friebe

Weiterbildung in der postedukativen Gesellschaft?	15
---	----

Elisabeth Reichart/Kirsten Mülheims

Bildungsberichterstattung als Steuerungsinstrument für die Weiterbildung?	30
---	----

Kirsten Aust/Bernhard Schmidt-Hertha

Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument im Weiterbildungsbereich	43
---	----

Dieter Gnab/Christina Weiß

Weiterbildungssteuerung auf kommunaler Ebene	56
--	----

Forum

Bernhard von Rosenblatt

Schriftschwäche als Handicap – Zur sozialen Verortung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland	73
--	----

Daten und Tabellen unter:

www.report-online.net/recherche/einzelhefte_inhalt.asp?id=9395

Rezensionen

Das Buch in der Diskussion

Licínio C. Lima/Paula Guimarães: European Strategies of Lifelong Learning. A Critical Introduction (Katrin Kraus; Ekkehard Nuissl; Arthur Schneeberger).....	93
--	----

Rezensionen

Bernd Dewe/Martin P. Schwarz

Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen
(Sandra Tiefel)..... 97

Monika Kastner

Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial
von Basisbildung (Sigrid Nolda)..... 99

Erich Ribolits

Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln
und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs (Daniela Holzer/
Christoph Straka)..... 103

Florian von Rosenberg

Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen
und bildungstheoretische Reflexionen (Wiltrud Gieseke)..... 102

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung (Peter Faulstich)..... 104

Autorinnen und Autoren der Beiträge 107

Autorinnen und Autoren der Rezensionen..... 108

Call for Papers 109

Call for Papers (Erwachsenenbildung.at)..... 111

Harry Friebe

Weiterbildung in der postedukativen Gesellschaft?

Diese fragende Annahme verspricht auf den ersten Blick wenig Plausibilität, erscheint eher absurd. Gerade die regelmäßigen Bekundungen über die Moderne als „wissensbasierte“ Gesellschaft einerseits und die konsensuale Aufnahme des Appells zum „lebenslangen Lernen“ in der Bevölkerung andererseits assoziieren ja eher das Gegenteil von einem Bild, in dem gewissermaßen das Pädagogische der Weiterbildung abhanden gekommen ist.

In diesem Beitrag werden die Thesen aufgestellt, dass Lerner/innen immer mehr allein gelassen werden, das lebenslange Lernen mehr Fiktion als Realität ist und dass die Weiterbildung für ökonomische Zwecke und Ziele instrumentalisiert wird.

In groben Zügen werden einerseits Hauptentwicklungslinien der Weiterbildung in der BRD aufgezeichnet, um diesen politisch-ökonomisch bedingten Prozess in die postedukative Gesellschaft zu markieren. Andererseits wird anhand von Befunden aus dem Längsschnittforschungsprojekt „Weiterbildung im Lebenszusammenhang“ (HBLP 1980 – 2011/12) auf zu dieser Makroperspektive komplementäre mikrostrukturelle Diskursfragmente hingewiesen.

Continuing Education in a Post-Educational Society?

This assumption does not seem plausible at first glance, but rather absurd instead. The regular manifestation of modern age as a knowledge-based society on the one hand as well as the consensual acceptance of the appeal for lifelong learning on the other hand, create the opposite of an image in which the pedagogical aspect of continuing education has been lost.

The author argues that learners are increasingly left unsupported, lifelong learning has become more fiction than reality and continuing education is used as a tool for economic purposes and objectives.

The report outlines broadly the main line of development in continuing education within Germany to highlight the politically and economically based development towards a post-educational society. Also, the micro-structural elements of discourse complementary to the micro-perspective are pointed out using findings of the research project: “Continuing Education in Life” (HBLP 1980 – 2011/12).

Elisabeth Reichart/Kirsten Mülheims

Bildungsberichterstattung als Steuerungsinstrument für die Weiterbildung?

Bildungsberichte sind ein zentrales Element der Neuen Steuerung im Bildungswesen: Sie sollen Daten liefern, um die Politik bei der evidenzbasierten Steuerung zu unterstützen. Dafür werden Indikatoren zum Kontext, zum Input, zu den Prozessen und zur Wirkung von Bildungsanstrengungen entwickelt und über Kennzahlen operationalisiert. Der vorliegende Beitrag untersucht die Berichtsteile zur Weiterbildung in

verschiedenen Berichtssystemen daraufhin, wie diese Dimensionen von Weiterbildung bislang abgebildet werden. Es wird diskutiert, inwieweit die bestehenden Indikatoren zur Weiterbildung für eine outputorientierte Steuerung geeignet sind und wo Entwicklungsmöglichkeiten bestehen.

Education Reports as Governance Tool in Continuing Education?

Education reports are a core element of the new governance model in the educational system: they provide data to support political decision-makers in evidence-based governance. For that purpose, indicators are developed to monitor context, input, processes and outcomes of educational efforts. This article analyzes actual report segments on further education in various report systems with respect to the picture of these dimensions of further education. The applicability of the existing indicators of further education for output-oriented governance as well as potential for improvements is discussed.

Kirsten Aust/Bernhard Schmidt-Hertha

Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument im Weiterbildungsbereich

Staatliche Steuerung erfolgt im kaum regulierten Weiterbildungsbereich überwiegend indirekt über Förderprogramme und Bildungsinitiativen. Geld als Medium spielt also eine zentrale Rolle und wird auch zur Verbreitung von Qualitätsmanagementsystemen eingesetzt. Qualitätsmanagement selbst entfaltet ebenso seine steuernde Funktion im Weiterbildungssystem, wobei unterschiedliche Modelle unterschiedliche Ansatzpunkte zur Qualitätsentwicklung betonen. Der Beitrag geht auf Basis einer Expertenbefragung der Frage nach, welche Einflussgrößen für die Entwicklung von Qualität in Weiterbildungsorganisationen und -angeboten bedeutsam sind und inwieweit diese von unterschiedlichen Qualitätsmanagementsystemen adressiert werden. Dabei treten Möglichkeiten und Grenzen dieser Systeme zutage.

Quality Management as Governance Tool in Continuing Education

In adult education as an almost deregulated educational sector, governance happens indirectly via support programmes and educational initiatives. Money plays a central role as a medium of governance and is also used to promote quality management systems. Quality management itself unrolls a governing capacity in the adult education system: in doing so, different models stress different starting points for quality development. This paper responds to the question which factors influence the development of quality in adult education organizations and their educational offers, and how far these factors are addressed by different systems of quality management. Thus capabilities and limitations of these systems emerge.

Dieter Gnahn/Christina Weiß

Weiterbildungssteuerung auf kommunaler Ebene

Aktuelle Diskurse zur Steuerung des Bildungswesens klammern den Bereich der Weiterbildung bislang größtenteils aus. Auch beziehen sich die Steuerungsdebatten weitgehend auf die internationale und nationale Ebene, der Blickwinkel und die Bedeutung der Kommunen beim Managen von Bildung spielt in der öffentlichen Wahrnehmung kaum eine Rolle. Anknüpfend an das Governance-Konzept zeigt der nachfolgende Beitrag die Steuerungsrelevanz von Weiterbildung aus kommunalem Blickwinkel auf und beleuchtet die Aufgaben, Strukturen und Abläufe eines Managements von Weiterbildung auf kommunaler Ebene. Anhand zweier Modellbeispiele wird die praktische Umsetzung von Weiterbildungsmanagement verdeutlicht, die zugleich auch weiterführende Fragestellungen aufwerfen und Probleme der Weiterbildungssteuerung darstellen.

Educational Governance on a Municipal Level

Contemporary discourses in the context of educational governance mostly ignore the field of adult education. Discussions focus on global or national level, the significance of municipalities in managing education systems is widely overseen. This paper picks up the concept of governance to identify the structure and processes of managing adult education on municipality level. On the basis of two model examples the practical implementation of adult education governance will be illustrated, which also bring up some questions for further research within the field of governing adult education on municipality level.

Bernhard von Rosenblatt

Schriftschwäche als Handicap – Zur sozialen Verortung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland

Laut Leo.-Studie (2010) erreichen 7,5 Mio Personen in Deutschland nicht einen bestimmten Mindeststandard der schriftsprachlichen Kompetenz und werden daher als „funktionale Analphabeten“ eingestuft. Das Sozial- und Bildungsprofil dieses großen Personenkreises unterscheidet sich von dem der kleinen Teilgruppe, auf die sich bisherige Studien zum Analphabetismus meist stützen, nämlich die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Während diese größtenteils eine Sonder- bzw. Förderschule besucht haben, verfügt die Gesamtgruppe größtenteils über einen Schulabschluss auf Hauptschulniveau oder höher. Einschränkungen im Berufs- und Alltagsleben aufgrund der mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten sind vorhanden, aber deutlich geringer als bei den Kursteilnehmenden. Diese Befunde verlangen ein Überdenken bisheriger Problemwahrnehmungen und pädagogischer Angebote.

Writing Debility as a Handicap – Social Localization of Functional Illiteracy in Germany

Recent empirical data show that 7.5 million adults in Germany do not reach a minimum level of reading and writing skills and, therefore, are classified as functional illiterates. However, the social and educational background of this part of the population differs considerably from wide-spread perceptions of the target group as it is represented in courses for illiterates in adult education. While the latter normally showed heavy learning problems at school, the wider group normally passed school more or less successfully. Their handicap in reading and writing does imply some restrictions in work and everyday life, but less so than case studies of “typical” illiterates would suggest. Results call for reconsidering established perceptions and programs.

Editorial

System und Systemsteuerung im Bildungsbereich sind vieldiskutierte Probleme – auch in der Weiterbildung. Je nach Theorie- und Forschungstradition werden sie auf spezifische Weise thematisiert: im Neoinstitutionalismus etwa als globale Diffusionsprozesse, in akteurszentrierten Ansätzen der Sozial- und Politikwissenschaften als Wandel der Institutionalisierung von Weiterbildung, in systemtheoretischen Ansätzen in der Tradition und Weiterführung Luhmanns als systemrelevante Beobachtung von pädagogischen Kommunikationen und schließlich in gouvernementalitätstheoretischer Ausprägung im Anschluss an Michel Foucault als Subjektivierung von Kontrolle. In der neueren angelsächsischen Literatur zur Weiterbildung ließen sich darüber hinaus die Actor-Network-Theory¹ und ansatzweise auch – über Rechtfertigungsordnungen – die „Soziologie der Konventionen“ als weitere Bereiche ausmachen, die sich mit Systemen und Steuerungsfragen beschäftigen. Im Besonderen sei auch auf Globalisierungstheorie und Europäisierung als Perspektive verwiesen, die – in Auseinandersetzung mit dem Neoliberalismus und mit der Schaffung eines europäischen Bildungsraums – vorwiegend Fragen des Wandels von öffentlichen Möglichkeiten professioneller und bildungspolitischer Gestaltung im Vordergrund sehen.²

Diesem Schwerpunkt widmet sich die vorliegende Ausgabe des REPORT. Europäisierung bedeutet in diesem Zusammenhang die Schaffung eines „legible, governable, commensurate policy space“.³ Ausgehend von einer eingeschränkten Kompetenz im Bereich der Berufsbildung hat sich die neue nationenübergreifende europäische Bildungspolitik in eine Sphäre verwandelt, die sich über Benchmark-gesteuerte, standardorientierte und sich auf die Organisation von Netzwerken stützende Hervorbringung von „evidenten“ Größenordnungen als wirkungsmächtige „soft governance“ in einem neu entstehenden Politikraum entwickelt (ebd., S. 11).

Von den genannten Theoriebezügen ist in den folgenden Beiträgen kaum die Rede; sie werden eher gestreift, oder allenfalls wird indirekt auf diese verwiesen. Gemeinsam ist ihnen aber eine bestimmte Sicht auf das Weiterbildungssystem bzw. einen Teilbereich, in welchem diese „neue“ Formen der Steuerung in den Fokus geraten: der Verweis auf diskurspolitische Setzungen im Rahmen bildungsökonomischer Rahmungen, auf Berichterstattung, Qualitätssicherung und Monitoring. Ein System wird nicht nur über Gesetzesprojekte oder behördliche Bildungsplanungen gestaltet, sondern gerade auch über wenig spektakuläre und nicht im Vordergrund der Öffentlichkeit durchgeführte Maßnahmen.

1 Fenwick, T./Edwards, R. (2010): Actor-Network Theory in Education. London

2 Ball, S.J. (2012): Global Education Inc. – New Policy Networks and The neo-liberal Imaginary. London

3 Lawn, M./Grek, S. (2012): Europeanizing Education – Governing a new policy space. Oxford

Der Beitrag von *Harry Friebe* fasst das Paradox der bildungspolitisch hochgehaltenen und empathischen Rede vom Lebenslangen Lernen und der eingeschränkten Weiterbildungsbeteiligung als gezielte Dekonstruktion der öffentlichen Verantwortung, insbesondere für Bildungsbenachteiligte. Diskurspolitisch wird „Selbststeuerung“ und individuelle Lernfähigkeit mit einem darauf ausgerichteten bedürfnisgerechten Markt als Mythos zelebriert, denn hiermit werden edukative Ansprüche in marktfähige Dienstleistungen „übersetzt“. Insofern erfüllt Lebenslanges Lernen als Konzept für eine wissensbasierte Gesellschaft – so die These des Autors – gerade nicht den pädagogischen Anspruch an die Weiterbildung.

Nach dieser eher essayistisch gehaltenen Eröffnung folgen drei Beiträge, die mit Blick auf die Weiterbildung im Wesentlichen deskriptiv – aufgrund geförderter Projekte als empirische Basis – spezifische Phänomene in der Bundesrepublik Deutschland darlegen. Der Beitrag von *Elisabeth Reichart* und *Kirsten Mühlheims* widmet sich der Frage, ob Bildungsberichterstattungen taugliche Steuerungsinstrumente für die Weiterbildung sind. Bildungspolitik richtet sich nach „Evidenzen“ aus, und hierbei spielen gesammelte und aufbereitete Indikatoren und Kennzahlen, die in internationalen, nationalen, länderbezogenen und kommunalen Berichterstattungen aufscheinen, auch für den Bereich der Weiterbildung eine bedeutsamere Rolle – auch wenn sie in der vorliegenden Form und Praxis, so die Autorinnen, nur bedingt steuerungsrelevantes Wissen erzeugen. Weniger den Output als wirkungsbezogene Outcomes gelte es weiterzuentwickeln.

Kirsten Aust und *Bernhard Schmidt-Hertha* verweisen in ihrem Beitrag aus systemtheoretischer Perspektive auf „Macht“ und „Geld“ als Steuerungsmedien, die sich im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement auf die europäische Ebene verlagern. Über europäische Förderprogramme – sprich finanzielle Anreize – setze sich auch in der Weiterbildung zunehmend eine systematische Qualitätsentwicklung durch. Die Qualitätssicherung sei jedoch sehr unterschiedlich ausgestaltet, was disparate Auswirkungen auf die Weiterbildungsorganisation, aber auch auf die Lehr-/Lern-Interaktion zur Folge habe. Als übergreifende Gemeinsamkeit sehen sie hingegen, dass hiermit eine Reduktion der staatlichen Steuerung und Finanzierung vorangetrieben wird.

Dieter Gnahn und *Christina Weiß* richten die Aufmerksamkeit in ihrem Beitrag auf die wenig beachtete Steuerung der Weiterbildung auf kommunaler Ebene. Ausgehend von einer Gegenüberstellung von „alten“ und „neuen“ Steuerungsparadigmen wird auf das Governance-Konzept verwiesen, das den Staat aus seiner dominanten Rolle entlässt und ihm die eines aktivierenden und koordinierenden Akteurs zuweist. Auch hierin spielten internationale Vergleichsuntersuchungen und Bildungsberichterstattungen eine Vorreiterrolle. Initiiert durch das Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ beschreiben Autorin und Autor die in einigen Kreisen und Städten erfolgte Indikatisierung für ein kommunales Bildungsmonitoring, das auch Problemlagen und Handlungsbereiche benennt, um daraus Spielräume für spezifische Maßnahmen und Kampagnen zu eruieren.

Im FORUM thematisiert *Bernhard von Rosenblatt* in einer ausführlicheren Darstellung den funktionalen Analphabetismus in Deutschland. Die sich auf empirische Studien stützende Argumentation führt damit die in Heft 1 bereits aufgegriffene Frage der Alphabetisierung und ihre länderspezifische Diskussion in Deutschland, Österreich und der Schweiz fort. Der Autor plädiert für eine Neufassung der Begrifflichkeit „funktionaler Analphabetismus“, der eher als „Schriftschwäche“ zu fassen sei, da der Abstand zu den Schreib- und Lesekundigen weit geringer ist, als derjenige zu Personen, die an Alphabetisierungskursen teilnehmen. Schriftschwäche sei stark sozial zu verorten, und hierbei käme selbst auch der betrieblichen Weiterbildung eine bedeutsame Funktion zu, indem sie einen Beitrag zu Qualifizierungsmaßnahmen für Geringqualifizierte leisten könnte.

Und noch ein Hinweis in eigener Sache: Ab sofort erhält jede digitale Ausgabe des REPORT einen Digital Objekt Identifier (DOI). Dieser DOI ermöglicht u.a. ein zuverlässiges Zitieren von digitaler Literatur. Mehr dazu finden Sie in der Anzeige auf der Umschlaginnenseite. Außerdem können Sie auf wbv.journals.de im REPORT über eine Suchfunktion recherchieren und einzelne Beiträge herunterladen.

Philipp Gonon
Mai 2012

Beiträge zum Schwerpunktthema

Weiterbildung in der postedukativen Gesellschaft?

1. Weiterbildung ist hervorragend – die Mehrheit nimmt nicht teil

Der öffentliche Diskurs über die Unmöglichkeit der Nicht-Nutzung von Weiterbildung in der Moderne ist offensichtlich schon in die Lebensgeschichten der Subjekte integriert: „Ich will“ Weiterbildung und „ich entscheide“ über die Teilnahme. In unserer Hamburger Längsschnittstudie „Hamburger Biografie- und Lebenslaufpanel“ (HBLP)¹ wurde in Intensivinterviews die folgende Frage an die Sampleangehörigen gestellt: „Wie kommt man zur Weiterbildung?“ Aus der Perspektive der Eigenlogik der Subjekte wurde dies entschieden selbstreferenziell mit zwei korrespondierenden Argumentationsaspekten beantwortet:

1. „Weil ich wahnsinnig gerne lerne ... ich will der Sache auf den Grund gehen“
→ Motivationsaspekt
2. „Im Prinzip kommt das ja von mir heraus, denn ich muss ja die Entscheidung fällen ... in jedem Fall“ → Entscheidungsaspekt

„Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden“, sagen 92 Prozent (2004) bzw. 94 Prozent (2007) aller im repräsentativen Berichtssystem Weiterbildung (BSW) Befragten (vgl. BMBF 2004, S. 92; BMBF 2007, S. 258) auf die Frage nach dem Image der Weiterbildung. Die tatsächliche Weiterbildungs-Teilnahmequote in Deutschland liegt aber laut Berichtssystem Weiterbildung regelmäßig unterhalb von 50 Prozent der Befragten (vgl. ebd., S. 92)! Was verhindert und was fördert Weiterbildungsteilnahme?

Ein wichtiger Grund für das positive Image der Weiterbildung ist vermutlich der unterstellte Nutzen: So dokumentiert TNS Infratest Sozialforschung im Rahmen der Vorstellung von Eckdaten zum Berichtssystem Weiterbildung/Adult Education Survey (BSW-AES) 2007: „Die Teilnehmer sprechen sowohl den regulären Bildungsgängen als auch den Weiterbildungsveranstaltungen überwiegend einen hohen Nutzen zu“ (von Rosenblatt/Bilger 2008, S. 50). Die Studie „Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung für Individuen“ vom Bundesinstitut für Berufsbildung kommt zu ähnlichen Befunden: 85 Prozent aller Teilnehmenden attestieren der Weiterbildungsveranstaltung einen Nutzen (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2006, S. 23).

Zählt sich Weiterbildungsteilnahme aus? Hier ist neben methodischen Problemen der Messung des möglichen Nutzens Zweifel angebracht. Vor dem Hintergrund einer empirischen Analyse zur Einschätzung des Nutzens auf der Grundlage von repräsentativen Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) schreibt Behringer (vgl.

1 Informationen über Kontexte der Befunde aus dem Längsschnittforschungsprojekt sind nachzulesen in Friebe 2008a und 2008b.

1996, S. 104), dass es zwischen beruflichen Weiterbildungsaktivitäten und positiven beruflichen Veränderungen keinen signifikanten statistischen Zusammenhang gibt. Sie formuliert die These von der „Nutzenillusion“:

Auch wenn die Teilnehmer an Weiterbildung tatsächlich keine beruflichen Vorteile aus der Beteiligung an Weiterbildung ziehen konnten, könnten sie – unter anderem deshalb, weil der Aufwand an Weiterbildung im Blick auf ihren erwarteten Nutzen getragen wurde – bei der Frage nach dem Nutzen der Weiterbildung positive Antworten geben (ebd., S. 104).

Erstes Zwischenfazit: Das Weiterbildungsimago ist hervorragend, die Mehrheit nimmt nicht teil! Es bestehen wohl Grenzen der Selbst-Festialisierung, wenn man die Weiterbildungsbereitschaft in der Weiterbildungsteilnahme spiegelt. Die Schere zwischen Bereitschaft und Teilnahme (Realisierungslücke) deutet auf die Kehrseite der Individualisierung, d.h. auf überindividuelle Regelungen und Steuerungen der Teilnahme.

2. Lesarten der Weiterbildung

Wir müssen uns ein Bild vom Gegenstand der Weiterbildung erarbeiten, um nicht in eine politisch gewollte Mythenbildung verstrickt zu werden. Im Folgenden werden zwei Beispiele für sehr variable Lesarten der Weiterbildung aufgeführt:

Beispiel 1

Es gibt zwei grundsätzlich verschiedene empirisch gehaltvolle Bilder über das gesamte Weiterbildungsgeschehen in der Bundesrepublik – je nach Lesart:

Das BSW ist ein nationales empirisches Forschungsprojekt zur Berichterstattung über die Weiterbildungsteilnahme. Seit 1979 informieren uns diese Daten alle drei Jahre darüber, dass die berufliche und die allgemeine Weiterbildungsteilnahme in der Bundesrepublik in zwei etwa gleich großen Anteilen stattfindet. Seit 2007 wird diese Berichterstattung im Rahmen des europäischen Berichtskonzepts AES umgesetzt. Nun wird ein Bild des Bildungssektors in Deutschland gezeichnet, in dem auf die berufliche Weiterbildung drei Viertel entfallen, auf die allgemeine Weiterbildung nur ein Viertel. Der Widerspruch dieser Befunde liegt in der Tatsache begründet, dass die Fragebögen von BSW und AES unterschiedliche Fragenfolgen haben.²

Beispiel 2

Es gibt grundsätzlich verschiedene Weiterbildungsbeteiligungsquoten in der Bundesrepublik – je nach Lesart: Das BSW berichtet darüber, dass 2007 43 Prozent der Befrag-

2 Im BSW-Fragebogen wird durchgehend getrennt nach beruflicher und allgemeiner Weiterbildungsteilnahme gefragt. Im AES-Fragebogen wird zunächst grundsätzlich nach der Weiterbildungsteilnahme gefragt; in einer Nachfrage bezieht sich der Fragebogen dann auf die Differenzierung zwischen beruflich und allgemein (vgl. von Rosenbladt/Bilger/Post 2006, S. 9).

ten innerhalb der letzten zwölf Monate in Deutschland an institutionalisierter Weiterbildung teilgenommen haben. Aus dem Berichtswesen des AES geht hervor, dass aber 72 Prozent der Befragten in Deutschland weiterbildungsaktiv waren. Der Widerspruch dieser Befunde liegt in der Tatsache begründet, dass die Weiterbildungsdefinitionen in BSW und AES unterschiedlich sind.³

Es geht also um Lesarten der Weiterbildung. Es ist wichtig, Distanz zu den vermeintlich selbstverständlichen Kategorien und Sichtweisen der Weiterbildungsfor- schung zu entwickeln und die statistischen Daten nicht isoliert, sondern im sozialen und politischen Kontext zu würdigen.

3. Weiterbildungs-„Markt“

Bis Ende der 1980er Jahre herrschte noch weitgehend Einvernehmen darüber, dass Weiterbildung typischerweise eine institutionalisierte Veranstaltung sei. Diese Vorstellung orientierte sich an der klassischen Definitionsvorgabe seitens des Deutschen Bildungsrates von 1970: „Weiterbildung wird hier als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197).

Bildung und Weiterbildung wurden zur Grundausstattung der Moderne. Die Bildungsexpansion Ende der 1960er bis Anfang der 1970er Jahre war auch eine Reaktion auf den sinkenden Stern des Fordismus im historisch gewachsenen deutschen Sozialmodell. Die „Goldenen Jahrzehnte“ (Hobsbawm 1995) mit ihrem beständig steigenden Wirtschaftswachstum („ökonomische Effizienz“) und der Erhöhung der Lebensqualität („soziale Erträge“) neigten sich ihrem Ende zu (vgl. Soziologisches Forschungsinstitut u.a. 2005, S. 40) und es gab mit der sozialwissenschaftlichen Erfindung des „aktiven Begabens“ unter der anthropologischen Annahme der Bildsamkeit (vgl. Kork 2006, S. 15) und der lernpsychologischen Annahme der Lernfähigkeit des erwachsenen Menschen (Strzelewicz 1968) erste Hinweise auf eine Richtungsänderung in die Postmoderne. Das wohl bedeutungsvollste Bildungssignal für diesen Übergang von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft und vom Spätkapitalismus zur wissensbasierten Gesellschaft war die Entschleierung des nativistischen Begabungsbegriffs. Ende der 1960er Jahre schrieb Roth in der Einleitung „Begabung und Lernen“ zur wegweisenden Veröffentlichung des Deutschen Bildungsrats (1970) von der sozialwissenschaftlichen Wende des Lern- und Begabungsverständnisses:

Begabung ist nicht nur Voraussetzung für Lernen, sondern auch deren Ergebnis. Heute erkennt man mehr als je die Bedeutung der kumulativen Wirkung früher

3 Untersuchungsgegenstand im BSW-Konzept ist ein enges Weiterbildungsbild im Sinne von Kursen, Lehrgängen und Seminaren. Beim AES-Konzept ist jegliches Lernen (innerhalb und außerhalb von Institutionen der Weiterbildung) im Erwachsenenalter Untersuchungsgegenstand (vgl. von Rosenblatt/Bilger 2008, S. 8).

Lernerfahrungen, die Bedeutung der sachstrukturell richtigen Abfolge der Lernprozesse, die Entwicklung effektiver Lernstrategien, kurz: die Abhängigkeit der Begabung von Lernprozessen und die Abhängigkeit aller Lernprozesse von Sozialisations- und Lehrprozessen (Roth 1968, S. 22).

Dies war die Sternstunde des edukativen Prinzips im 20. Jahrhundert. Es ging um die moderne Konstruktion einer dem Lernen, der Bildung und der Begabung entgegenkommenden starken Lernwelt in Schule, Berufsausbildung, Hochschule und Weiterbildung – kurz: es ging um eine optimale institutionelle pädagogische Förderung. Diese Perspektive beinhaltete auch Risiken, weil Bildung eben nicht nur Selbstverwirklichung verheißt, sondern auch Bindung und Abhängigkeit (Friebel 2012). Vor dem Hintergrund dieser Aporie der Bildung wurde die moderne Variante der Edukation auf der Dauerbaustelle der Bildungsreform und Bildungsexpansion in Gang gesetzt: Bildsamkeit und Lernfähigkeit wurden zum bildungspolitisch gewollten und pädagogisch gesteuerten multifaktoriellen Geschehen im Interdependenzverhältnis von Anlage, Umwelt und absichtsvoller pädagogischer Arbeit. Das markierte ein epochales Denken in institutionalisierten Formen der Weiterbildung (vgl. Sauer 1993, S. 10). Noch in der Taschenbuchausgabe der dtv-Brockhaus Enzyklopädie von 1984 ist zu lesen: „Weiterbildung i.e.S. die Teilnahme an den Institutionen der Erwachsenenbildung“ (Deutscher Taschenbuch Verlag 1984, S. 346).

Mit der bildungspolitischen Perspektive der Moderne über Bildsamkeit und Lernfähigkeit war der Ausbau der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung zu einem eigenen Bildungssektor – als „vierte Säule“ des Bildungssystems neben Schule, Berufsbildung und Hochschulen – grundsätzlich vorgezeichnet. Die massenmedialen Diskursarenen waren vorbereitet, und die Gesetzgeber auf Länderebene setzten diese Perspektive in den 1970er Jahren in ein Institutionensystem um. Landesrechtliche Normen zur Weiterbildungsinfrastruktur wurden überwiegend in den 1970er Jahren – in den Neuen Bundesländern in den 1990er Jahren – in eher allgemeinen Erwachsenenbildungsgesetzen⁴ und eher speziellen Bildungsurlaubsgesetzen⁵ festgeschrieben. Besondere Bedeutung haben dabei die Bildungsurlaubsgesetze, weil sie vor allem die Ansprüche der Erwerbstätigen auf bezahlte Freistellung von der Arbeit und damit die Lernzeiten regeln (Richter 1991). Zeitlich später – also nach den 1970er Jahren – folgten tarifvertragliche und betriebliche Regelungen der Weiterbildungsteilnahme (Baethge u.a. 2003).

Formale Rechtsnormen und Verträge reichten jedoch nicht aus. Kein Geld, keine Zeit, keine Bildung und keine Arbeit waren und sind klassischen Gründe der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung. Hier wiederholt sich der Widerspruch zwischen dem vermeintlich hohen Nutzen und der tatsächlichen Nutzung der Weiterbildung. Es gibt

4 Erwachsenenbildungsgesetze gibt es zurzeit in 14 Bundesländern; nur in Hamburg und Berlin nicht.

5 Bildungsurlaubsgesetze gibt es zurzeit in 12 Bundesländern; in Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen nicht.

eine Korrespondenz von Nutzen-Zuschreibung und Nicht-Nutzung, auf die ich im Allgemeinen bereits oben hingewiesen hatte:

- Die Nutzung der Bildungsurlaubsgesetzgebung beschränkt sich seit Jahrzehnten auf ein bis zwei Prozent der Berechtigten (Faulstich 2003b).
- Betriebs- und Personalräte nutzen ihre im Betriebsverfassungsgesetz oder in Tarifverträgen oder Betriebsvereinbarungen fixierten Rechte zur Weiterbildung der Belegschaft kaum (Dobischat/Seifert 2001).

Ab Mitte der 1970er Jahre schwand mit den zunehmenden Problemen der öffentlichen Kassen die Bereitschaft staatlicher Verantwortung für den Ausbau der Weiterbildung. Diese wurde Schauplatz der gesellschaftspolitischen Machtverschiebung im Kontext des Rückbaus des Wohlfahrtsstaates. Es war der erste Umbruch vom Fordismus in Richtung des Neoliberalismus (vgl. Baethge/Bartelheimer 2005, S. 12ff.; Trinzek 2011, S. 612). Für die Weiterbildung wurde das Menetekel Markt eingeführt und es wurden begriffliche Kunstfiguren der Weiterbildung in den politischen Raum gestellt.

Zunächst bemühte sich die (Weiter-)Bildungspolitik um die Herstellung und Aufrechterhaltung einer idealisierten Gesamtannahme von einem Weiterbildungs-„System“. Das las sich z.B. in einer Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft von 1985 wie folgt: „Die bunte Wiese der vielfältigen Weiterbildungsaktivitäten muss erhalten und noch stärker zum Blühen gebracht werden“ (BMBW 1985, S. 3). Die Kultusminister der Bundesländer ließen 1985 Ähnliches verlauten: „Die Weiterbildung ist in der Bundesrepublik Deutschland ein gleichberechtigter Hauptbereich des Bildungswesens neben dem Primarbereich, dem Sekundarbereich und dem Hochschulbereich“ (UNESCO 1985, S. 2). Der „Weiterbildungsmarkt“ (Friebel 2001, S. 330) wurde als Sprechblase geboren, denn tatsächlich entwickelte sich im Weiterbildungsbereich ein „versäultes“ Nebeneinander von voneinander abgegrenzten Weiterbildungsteilsegmenten mit jeweils spezifisch funktionalen und institutionellen Regeln der Zugänglichkeit und verschiedenen *closed shops*. Es vollzogen sich ein staatlicher Rückzug aus der Weiterbildung und undurchschaubare Verflechtungen von Strukturentwicklungen des Arbeitsmarktes einerseits und eine enorme Expansion der Weiterbildung andererseits.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen setzten wir in der „Projektgruppe Weiterbildung im Lebenszusammenhang“⁶ Anfang der 1990er Jahre ein Forschungsprogramm auf, das die strukturellen Eigenschaften der Weiterbildung im komplexen Wechselverhältnis der Entstehung von institutionalisierten Weiterbildungsgelegenheiten und sozial determinierten Optionen individueller Weiterbildungsteilnahme beschreiben und analysieren sollte (Friebel 1993). Bei der kritischen Analyse der Wei-

6 Die Projektgruppe war an der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg (HWP) angesiedelt. Die HWP ist 2004 in die Universität Hamburg integriert worden. Sie ist jetzt als Fachbereich Sozialökonomie Bestandteil der Fakultät für Wirtschaft und Sozialwissenschaften.

terbildungsteilsegmente als jeweils bestimmten Partialinteressen unterworfenen *closed shops* stand uns die theoretische Idee der Segmentationsanalyse (Sengenberger 1987) Pate: Die Vielzahl von Trägern, Angebotsformen und (Un-)Zugänglichkeiten folgen nicht einer irgendwie gearteten „Intransparenz“, sie repräsentieren eine Aufspaltung in voneinander abgeschottete Weiterbildungsbereiche. In ihnen verwirklichen verschiedene Trägergruppen „organisierte private und/oder öffentliche Partial-Interessen“ (Friebel u.a. 1993, S. 11) – relativ unabhängig von staatlichen Vorgaben bzw. Normen. Diese Analyse verdichteten wir zu einer Kritik gegenüber einer ideologischen Reduktion von Individualisierungs- und Integrationstheoremen im Weiterbildungsdiskurs. Die Ideologien betrachten das Weiterbildungsangebot als „Marktplatz“, auf dem sich der freie Austausch von (institutionellem) Angebot und (individueller) Nachfrage abspielt (vgl. Kühler 2005, S. 25). Demgegenüber bestimmen aber unserer Einsicht nach die institutionellen Teilbereiche der Weiterbildung mit einer jeweils exklusiven Zugänglichkeit die individuelle Weiterbildungsteilnahme: Bestimmte Lebenslagen und Partialinteressen sind die „Eintrittskarten“ für ausgewählte Weiterbildungsangebote mit vorhersagbaren Chancenzuweisungen. Die selbstkritische Diagnose könnte in der Begrifflichkeit der Marktapologeten also lauten: „Marktversagen!“ (vgl. Faulstich 2003c, S. 293ff.). Die bildungspolitisch gewollte Kunstfigur „Weiterbildungsmarkt“ berücksichtigt nicht, dass Weiterbildung immer auch eine (von bestimmten Interessengruppen geprägte) gesellschaftliche Veranstaltung mit überindividuellen Regelungen ist.⁷ Entgegen der Individualisierungs- und Einheitsfiktionen führt der „gespaltene Weiterbildungsmarkt“ zu einer gespaltenen Perspektive für die Subjekte:

- Es bleibt einer Person möglicherweise keine Alternative zur Weiterbildung, wenn ihr Arbeitgeber oder die Agentur für Arbeit es will.
- Möglicherweise bietet sich einer Person überhaupt kein zugängliches Angebot, selbst wenn sie es will.

4. „Lebenslanges Lernen“

Mit einer radikalen Verlegung der institutionalisierten Veranstaltung der Weiterbildung in die Biografie der Teilnehmenden durch die normative Parole des „Lebenslangen Lernens“ findet die Individualisierung der Weiterbildung dann in den 1990er Jahren im Kontext mit dem „Selbst“-Konzept einen weiteren Höhepunkt (Billett 2010). Diese normative Diktion markiert zugleich den zweiten Umbruch vom Fordismus in Richtung Neoliberalismus im Sinne einer fast vollständigen Weitergabe von Marktrisiken innerhalb der globalisierten Wirtschaft an die Individuen (vgl. Buchholz 2008, S. 18; Vester 2011, S. 618; Wacquant 2006, S. 672). Jene bis dahin gepflegte Vorstel-

7 Durch die neuen massenmedialen Lernumgebungen (z.B. Podcasts) im Zusammenhang mit dem Topos des lebenslangen Lernens und durch die Öffnung des Weiterbildungsangebots für ausländische Anbieter (siehe GATS-Verhandlungen) wird es zwar zu graduellen Veränderungen der Teilnehmerchancen kommen, aber die überindividuellen Ein- und Ausschlussprozesse werden bestehen bleiben.

lung, dass das Lernen Erwachsener institutionalisiert und intendiert (als Vermittlungsprozess organisiert) erfolgt, wurde mit der Hochkonjunktur des Lebenslangen Lernens „hinweggefeht“. Weiterbildung – bildungspolitisch modern transformiert in Lebenslanges Lernen – wurde typischerweise zu einem individuellen Selbstaneignungs- bzw. Selbstorganisationsprozess stilisiert. Dies implizierte einen radikalen Paradigmen- bzw. Perspektivwechsel

- von der Weiterbildung als Veranstaltung zur Vermittlung von Wissen zu einem deinstitutionalisierten Selbstlernprozess im Lebenslauf sowie
- von der Weiterbildungsinstitution als Vermittlungsagentur zum Weiterbildungsindividuum als Aneignungssubjekt.

Baethge (2001, S. 61) beschreibt diese Entwicklung als Wandel von einer „punktuellen“ und „angebotsorientierten“ zu einer „permanenten“ und „nachfrageorientierten“ Weiterbildung. Wilkens schreibt:

Nachfrage- und prozessorientierte Weiterbildung im Sinne lebenslangen Lernens führt dazu, dass Weiterbildungsplanung und -Steuerung zunehmend in den Entscheidungsbereich des Einzelnen übergehen und sich Selbstverantwortung und Selbstorganisation zu den zentralen Kompetenzen für erfolgreiche Weiterbildungspartizipation entwickeln. Damit wird Weiterbildung auch zunehmend *reflexiv* (Wilkens 2005, S. 507).

Aber: Die Zuspitzung auf das Individuum im Sinne des Sozialisationstypus „Individualisierung“ ist ausgesprochen spektakulär (vgl. Goldthorpe 2003, S. 309).

Der Paradigmenwechsel von der Definition der Weiterbildung als institutionalisierter Vermittlungsprozess durch den Bildungsrat 1970 zur Definition des Lebenslangen Lernens als biografischer Selbstermächtigungsprozess (Europäische Kommission 2000a) ist auch ein Wechsel von der Ermöglichung der Zuwendung zur Weiterbildung – gewissermaßen „Lernen als Lebensform“ (Vaill 1998) – hin zur fremdbestimmten Zumutung des Lebenslangen Lernens als bildungsökonomische Parole für die ohnehin Gebildeten.

Dagegen stellt sich die Frage, wie das Lebenslange Lernen jener gelingen kann, die nicht über ausreichende Ressourcen wie Geld, Zeit, Bildung und Arbeit für eine entsprechende „reflexive“ biografische Weiterbildungsperspektivität verfügen:

Je mehr sich Qualifikation im Prozess der Arbeit vollzieht, um so nachdrücklicher muss gefragt werden, wie die Qualifikation jener erhalten und weiter entwickelt werden kann, die betrieblich kaum integriert sind (Baethge u.a. 2003, S. 53).

Die Frage nach der Beschaffenheit einer Weiterbildungsinfrastruktur für „alle“ wird besonders dramatisch, wenn wir die Konsequenzen des Rückbaus des Wohlfahrts- und Sozialstaats Anfang des 21. Jahrhunderts für die Weiterbildung in Augenschein

nehmen: Nach BSW-Daten gab es von 1979 (23%) bis 1997 (48%) eine nahezu ungebrochene Expansion der Weiterbildungsteilnahme. Ab 2000 (43%) reduzierte sich diese Teilnahme und stabilisierte sich in der Folge auf diesem vergleichsweise niedrigen Niveau (vgl. BMBF 2011, S. 11). Die in den Datensätzen des BSW demonstrierte Diskontinuität ab 2000 ist zum größtem Teil mit Ausprägungen der ökonomischen Krisenentwicklungen und der Umsetzung der Hartz-Modelle (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung 2005) zu erklären. Mit dem „Ersten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ (2002) fand ein epochaler Strukturwandel innerhalb der Weiterbildungsbranche statt (vgl. Sauter 2003, S. 15ff.). Seither nutzte die Bundesagentur für Arbeit die Weiterbildung nachdrücklicher und konsequenter als rein arbeitsmarktpolitisches Instrument: Die Weiterbildungsqualität wurde hier auf eine quantitative Erfolgsquote (zur Wiedereingliederung der Teilnehmenden in den Arbeitsmarkt) bezogen und die Ausgaben der öffentlichen Hand für Weiterbildung wurden dramatisch reduziert.⁸ Damit war eine riesige Förderlücke in der Weiterbildung entstanden.

Diese prekäre Umbruch- und Entwicklungsphase in Deutschland wurde 2005 – also noch Jahre vor der Banken-, Finanzmarkt- und Staatenkrise im entfesselten Kapitalismus – im Rahmen der Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland von einschlägigen sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Instituten⁹ als Zustand einer „zunehmenden Vielfalt und Ungleichheit“ (Soziologisches Forschungsinstitut u.a. 2005) beschrieben:

Die gleichzeitige Zunahme von Vielfalt und Ungleichheit hat zur Folge, dass die heutige gesamtdeutsche Gesellschaft politisch und sozial wesentlicher schwerer zu integrieren ist als die Bundesrepublik der Nachkriegsjahrzehnte, in denen über Klassen- und Milieugrenzen hinweg eine Angleichung von Lebensweisen in greifbare Nähe zu rücken schien (ebd., S. 13).

8 1995 standen dem Arbeitsamt (Bundesagentur für Arbeit, BA) noch 7,5 Mrd. Euro Fördergeld für berufliche Weiterbildung zur Verfügung, 2010 nur noch 2,0 Mrd. Euro (Bundesinstitut 2011). Die These von der bildungspolitischen und bildungsökonomischen Instrumentalisierung der Weiterbildung findet noch ein zusätzliches Indiz mit dem empirischen Befund, dass diese Mittel der BA im Wahljahr 2009 gegenüber dem Vorjahr 2008 um mehr als 50 Prozent aufgestockt und 2010 gegenüber dem Wahljahr 2009 wieder um ca. 25 Prozent abgesenkt wurden (Bundesinstitut 2011, Tabelle B.3.5-1). Interessant ist hier auch die intern wohl unbestimmte offiziöse Lesart dieses dramatischen Rückgangs in den vergangenen zehn Jahren aus der Feder des Bundesinstituts für Berufsbildung im Datenreport zum Berufsbildungsbericht (2011): Einmal wird der Rückgang mit „einer Verschlechterung (...) [der] arbeitsmarktpolitischen Handlungsspielräume“ der BA begründet (Kap. B.3.1.), ein anderes Mal wird eine „Umsteuerung des Mitteleinsatzes im Rahmen der regionalen Arbeitsmarktprogramme“ (Kap. B.3.5) als Ursache hervorgehoben. Am 4.1.2012 berichtet der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB) zudem über einen weiteren Rückgang der Förderung durch die BA im Jahr 2011 gegenüber dem Vorjahr: „Insgesamt war das Jahr 2011 von einem deutlichen Rückgang der Förderung der beruflichen Weiterbildung geprägt“ (BBB 2012).

9 Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI), Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Institut für sozialwissenschaftliche Forschung (ISF), Internationales Institut für empirische Sozialökonomie (INIFES).

Bietet das Konzept des Lebenslangen Lernens eine Perspektive im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess? Die Europäische Union propagiert diese Auslegung des Lernens: „Lebenslanges Lernen umfasst die Gesamtheit allen formalen, non-formalen und informellen Lernens über den gesamten Lebenszyklus eines Menschen hinweg“ (Europäische Kommission 2001, S. 6). Das heißt: Lebenslanges Lernen findet dauernd und in allen Bereichen des Lebens statt – egal, ob es intendiert/nicht-intendiert oder institutionalisiert/nicht-institutionalisiert erfolgt! Lebenslanges Lernen ist scheinbar weitgehend in das Alltagsbewusstsein eingebunden – es generiert nahezu eine anthropologische Tatsache: „Das Konzept passt somit zum Lebensgefühl vieler Menschen und deckt sich daher für viele mit ihren alltäglichen Erfahrungen und Anforderungen“ (Kraus 2001, S. 118). Allerdings erfahren wir in den Intensivinterviews unserer Längsschnittstudie auch eine große Ambivalenz gegenüber dieser Tatsache des Lebenslangen Lernens. Ein Samplemitglied sagt: „Wie gesagt, jeden Tag [Lebenslanges Lernen] ... mag gar nicht einen Tag ... (Pause) leben, ohne nicht zu lernen“. Hier ist der Identitätsnachweis des Lebenslangen Lernens stereotyp einsozialisiert. Tiefenhermeneutisch gesehen beinhaltet die Feststellung mit der doppelten Negation auch die Aussage: „Ich kann leben ohne zu lernen.“ Hier drückt sich die ganze Spannungslage zwischen dem Ideal der „Selbstwirksamkeit“ und der Sorge vor dem aus, was Schütze (1989) als „negative Verlaufskurve“ beschreibt. Diese lebensweltliche Diktion über die scheinbar unteilbare Einheit von Leben und Lernen wird nur noch überboten, wenn die Bildungsminister der OECD mit der rhetorischen Keule schlussfolgern: „Lifelong learning is crucial for individuals, the economy and the government“ (Federal Ministry of Education and Research 2005, S. 41).

Die einzigartige Karriere des Konzepts des Lebenslangen Lernens hat ihre Ursache in der multiplen Gebrauchsfähigkeit in gesellschaftlichen und ökonomischen Umbruchperioden: „Von Anfang an war die Debatte verbunden mit der Frage, welche Strukturen des Bildungswesens als einer zukunftsfähigen Entwicklung besonders der Wirtschaft angemessen realisiert werden müssen“ (Faulstich 2003c, S. 278). Insofern als Bildung hiermit riskierte, politisch-ökonomischen Zielen unterworfen zu werden, provozierte der Slogan „Lebenslanges Lernen“ auch schon Mitte der 1970er Jahre prominente sozialwissenschaftliche Kritik:

Der Kern dieser Vorschläge besteht durchgängig darin, dass die wesentlichen tätigkeitsspezifischen Funktionen des Bildungssystems in das Beschäftigungssystem selbst und in die Phase der Berufstätigkeit verlagert werden sollen. Dies soll geschehen durch das Auflösen des einheitlichen und kompakten Bildungsgangs nach Abschluss der Sekundarstufe zugunsten einzelner, am aktuellen Bedarf und den Anforderungen einzelner Einsatzbereiche sowie an den jeweiligen persönlichen Bedürfnissen der Einzelnen orientierten Qualifizierungsschritte (Hartung/Nuthmann 1975, S. 148).

Die Autoren signalisierten damit ihre Befürchtung, dass Bildung „direkt aus der Perspektive der Entwicklung von Arbeitskraft und deren Verwertung gesehen“ wird (ebd., S. 150), dass mit diesem Konzept des Lebenslangen Lernens eine Umsteuerung des Erziehungs- und Bildungssystems motiviert ist und dass hiermit emanzipatorische pädagogische, bildungs- und gesellschaftspolitische Zielsetzungen unter Druck geraten. Flexibilität war schon in diesen Jahren eine zentrale Anforderung an das Bildungssystem. Sie wurde z.B. von der OECD 1973 als bildungspolitische Zielsetzung formuliert: „The present educational system is not very flexible, i.e. sensitive, to changes occurring in the labour market, at least not in short run (...) there will be an even greater need than at present for a flexible educational system“ (OECD 1973, S. 37).

Diese Risiken blieben und bleiben nie abstrakt; mit der Lissabon-Agenda der Europäischen Gemeinschaft erscheinen sie in einem neuen Bild: Im Jahr 2000 hatte sich die Europäische Union vorgenommen, Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen (vgl. Europäische Kommission 2000b, S. 17). Allmendinger, Ebner und Nikolai evaluierten 2010 die Umsetzung dieses Vorhabens hinsichtlich der Bildungsziele und kommentieren zugleich den politisch-ökonomischen Ansatz dieser EU-Agenda: „Damit wird der Bildungsstand der breiten Bevölkerung zu einer zentralen wettbewerbsrelevanten Ressource“ (2010, S. 171). Das Ergebnis: Die Europäische Gemeinschaft ist mit ihrer bildungsökonomischen Option für 2010 genauso kläglich gescheitert (ebd., S. 175) wie die Bundesrepublik Deutschland schon Mitte der 1970 Jahre mit ihrer Illusion von der Machbarkeit einer arbeitsmarktkonformen Bildungsökonomie (vgl. Radtke 2003, S. 116; Offe 1975).

Parallel zur Ökonomisierung der Organisationen der Erziehung und der „Negation des Sozialen“ (Bauer 2006, S. 239), zu politisch-ökonomischen Eingriffen in die (durchaus nur bedingte) Autonomie der Erziehung und zur Umwandlung von Weiterbildung in Lebenslanges Lernen deinstitutionalisierte der Bildungswissenschaftler Dohmen (1996) Bildungs- und Lernprozesse und naturalisierte er Lernen und Bildung auf alltäglichem Niveau – auch im Kontext des Individualisierungstheorems. Als einer der schillerndsten Protagonisten des Begriffs des Lebenslangen Lernens hat er in seiner vom Bundesministerium für Bildung und Forschung veröffentlichten Schrift (vgl. Gieseke 1999, S. 107; Dohmen 1996) Leitlinien dieses neuen bildungspolitischen Diskurses vorgestellt: Die Festivalisierung von Lernen und Bildung soll nicht mehr auf institutionalisierte Prozesse organisierter Lehr- und Lern-Situationen fokussiert werden. Der/die Einzelne wird zum „natürlichen“ und „autonomen“ eigenkomplexen Lern- und Bildungsuniversum. Da, so Dohmen, „70% unserer Lernprozesse außerhalb der Bildungsinstitutionen stattfinden“ (2001, S. 76), geht es um den Dauerappell, das Selbstlernen im Alltag „selbstbestimmt und selbstorganisiert“ (Dohmen 1996, S. 42) zu forcieren. Das ist so etwas wie ein bildungspolitisches Rollback in die Zeit vor der sozialwissenschaftlichen Entdeckung des aktiven Begabens: Zurück zur Natur!

5. Dekonstruktion der öffentlichen Verantwortung für Weiterbildung

Der Lehr-/Lern-Prozess ist immer ein Vermittlungs- *und* ein Aneignungsprozess! Wer meint, auf die Vermittlung verzichten und den Aneignungsprozess isolieren zu können, der arbeitet mit einem Münchhausen-Trick. Selbstaneignungsprozesse verlaufen nie natürlich, sie werden immer sozial vermittelt.

Die Marktfiktion und der Mythos vom Lebenslangen Lernen verwerfen die Weiterbildung als öffentliche Aufgabe (Hurrelmann/Quenzel/Ruthmann 2011) und dienen der Individualisierung gesellschaftlicher Risiken (Goldthorpe 2003). Auf der Grundlage der Reproduktion von Bildungsungleichheit durch Weiterbildungsungleichheit prägen sie ein ideologisches Bild von der „Bildungsgesellschaft“. Ein Beispiel: Da der empirische Befund gesichert gilt, dass die Weiterbildungsteilnahme steigt, je höher der Schulabschluss und je qualifizierter die Berufsausbildung ist, gilt unter der Parole von isolierter Individualisierung, dass jene, die nicht über weiterführende Schulabschlüsse verfügen, die nicht über qualifizierte Berufsausbildungen verfügen, die nicht an Weiterbildung teilnehmen, dass sie „selbst Schuld“ an ihrer Misere sind. Kurzum: Blaming the victim!

Am Beispiel des Weiterbildungsbereichs habe ich auf einen erheblichen Kontinuitäts- und Identitätsumbruch verwiesen: Im Sinne von Foucault (1978) hat sich gegenüber den 1970er und 1980er Jahren seit den 1990er Jahren ein machtvoller Diskurs etabliert, der der Individualisierung von gesellschaftlichen Risiken dient: Hier hat sich ein radikaler Paradigmenwechsel vollzogen. Ich vermute, dass diese besondere Dekonstruktion der öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung als damals sogenannte „vierte Säule“ des Bildungssystems – wie oben beschrieben – nur der historische Beginn einer allgemeinen Auflösung der öffentlichen Verantwortung für Bildung insgesamt ist.

Der Mythos bzw. die Parole des Lebenslangen Lernens als just-in-time-Qualifikation für den Arbeitsmarkt wurde seit Anfang dieses Jahrhunderts strategisch durch Publikationen über das (sogenannte) „selbsttätig lernende Subjekt“ im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gleichsam „unterfüttert“. Welch ein Dummkopf, der nach der Veröffentlichung dieser Thesen zum eigenkomplexen Lern- und Bildungsuniversum des Subjekts – das ja ohnehin „en passant“ lernt – noch einen Sinn darin sieht, dass in Deutschland weiterhin jede/r Sechsjährige statistisch betrachtet durchschnittlich 13 bis 14 Jahre in Bildungseinrichtungen (Schule, berufliche Bildung, Hochschule) lernen soll – also wenn zu 70 Prozent ohnehin „natürlich“ bzw. „autonom“ gelernt wird. Weshalb sollen dann noch zig Milliarden Euro ausgegeben werden – für die restlichen 30 Prozent?

Hier kann sich die Erkenntnis breit machen, dass die Karriere des Begriffs des Lebenslangen Lernens ein politisch-ökonomisches Strategieprodukt (Mythos) im Rahmen eines gesellschaftlich „eingebetteten“ (Zängle 2004) Neoliberalismus ist – ein

Zeitzeichen der invasiven Ausdehnung der neoklassischen Analyse auf nichtökonomische Gegenstände (vgl. Swedberg 1990, S. 5). Mit Reitsamer (2010) ließe sich meine Kritik in eine Hypothese über den „Anbruch einer neoliberalen Epoche“ einbringen. Reitsamer notiert einen Trend der „Rhetorik der Liberalisierung und „Vermarktlichung“ seit den 1970er Jahren:

Dies könnte zu einem radikalen Bruch führen, sollte tatsächlich nachhaltig eine Umdeutung der Erziehungsleistungen von einer öffentlichen Verantwortung in eine (vermeintlich) „normale“, auf dem Markt gehandelte Dienstleistung stattfinden (Reitsamer 2010, S. 430).

6. Was ist eine edukative Gesellschaft und weshalb steht das Konzept des Lebenslangen Lernens im Widerspruch hierzu?

Einer edukativen Gesellschaft immanent ist die Findungs- und Erfindungskunst (Heuristik) als pädagogisches Leitprinzip. Diese Gesellschaft ist reflexiv in einem doppelten, dialektischen Sinne: einerseits bezüglich der Entwicklungsatsache („Bildsamkeit“ nach Bernfeld 1971, S. 51) des Menschen, andererseits bezüglich des Konstruktionscharakters ihrer Wirklichkeit („Geworden sein“ nach Berger/Luckmann 1971, S. 20).

Hiervon ausgehend bezeichnet „Eduktion“ eine pädagogische Arbeitshaltung und ein sozial-institutionelles Arrangement: Die Menschen sollen in ihrer Bildungsentwicklung gefördert und an der Gestaltung der Gesellschaft beteiligt werden – und hierfür sind Wege darzustellen, Einrichtungen bereitzustellen und Interaktionen zu generieren.

Diese Arbeitshaltung und dieses sozial-institutionelle Arrangement setzen bei den Arbeits- und Lebenserfahrungen der Teilnehmenden an, ermöglichen einen unmittelbaren Dialog und fördern eine aktive Partizipation am herrschaftsfreien Vermittlungs- und Aneignungsprozess (Kuijpers/Meijers 2011). Hierfür muss die Gesellschaft eine starke, entgegenkommende Lehr-/Lern-Welt bereitstellen.

Die gemeinsame Schnittmenge des edukativen Prinzips mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens besteht hinsichtlich der besonderen Aufmerksamkeit gegenüber der individuellen Lernfähigkeit. Das Trennende bezieht sich insbesondere auf zwei zweifelhafte Versprechen dieses Konzepts im Modernisierungs- und Individualisierungsprozess:

- Im Konzept des Lebenslangen Lernens wird unterstellt, dass das Lernen als Tätigkeit für sich selbst und durch sich selbst stattfindet: Das Individuum tut es vermeintlich allein. Dagegen impliziert das edukative Prinzip *immer* auch eine soziale Dimension des Lernprozesses.
- Im Konzept des lebenslangen Lernens wird unterstellt, dass sich die Grenzen zwischen Lernen und anderen Tätigkeiten – insbesondere Arbeit – auflösen: Lernen und Arbeiten fallen vermeintlich zusammen. Dagegen bietet das edukative Prinzip

immer auch einen reflexiven Raum für die Lernenden. Das heißt: Es kann, darf oder soll gelernt werden – auch ohne Nutzendiktat.

Die virtuelle Auslagerung des Lernens aus dem sozialen Raum der Vermittlung *und* Aneignung folgt im Grunde einem mythopoetisch aufgeladenen autistischen Konzept. Die prinzipielle Negation einer möglichen Transferlücke – also des vermeintlichen Risikos, dass als Anschlussereignis des Lernprozesses nicht unmittelbar Anwendungskompetenz verbrieft ist – ist die Negation des Lernprozesses als interaktivem Vermittlungs- und Aneignungsprozess.

Auch Lebenslanges Lernen ist eingebunden in die vielschichtigen „Muster sozialer Sortierungen“ (Bremer 2007, S. 466) im Sinne einer Kaskade: Je höher die Bildungsressourcen der Eltern sind, desto höher die Allgemeinbildung der Kinder, desto höher die Berufsbildung und die Weiterbildungsbeteiligung und schließlich die Teilhabe am Lebenslangen Lernen. Der Einsicht in die Entwicklungstatsache des Menschen und den Konstruktionscharakter der Gesellschaft widersprechen alle sozialen Selektionen. Deshalb ist das edukative Prinzip auf Chancengleichheit im strikten Sinne von Chancenausgleich gerichtet. Es impliziert die bildungspolitische Forderung „*allen* das [zu] geben, was einige ererbt haben“ (Bourdieu 2006, S. 24).

Literatur

- Allmendinger, J./Ebner, C./Nikolai, R. (2010): Bildung in Europa 2010 – Ziele erreicht oder verfehlt? In: WSI-Mitteilungen, H. 4, S. 171–178
- Baethge, M. (2001): Paradigmenwechsel in der beruflichen Weiterbildung. In: Forum Bildung (Hg.): Lernen – ein Leben lang. Bonn
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V./Holm, R./Tullius, K. (2003): Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Düsseldorf
- Baethge, M./Bartelheimer, P. (2005): Deutschland im Umbruch. In: Soziologisches Forschungsinstitut u.a. (Hg.): Berichterstattung zur sozialökonomischen Entwicklung in Deutschland. Wiesbaden
- Bauer, U. (2006): Dominoeffekte sozialwissenschaftlicher Fehldiagnose. In : Bittlingmayer, U.E./Bauer, U. (Hg.): Die „Wissensgesellschaft“. Wiesbaden
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.
- Behringer, F. (1996): Zum individuellen Nutzen beruflicher Weiterbildung: Subjektive Einschätzungen und objektive Veränderungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, S. 84–104
- Beicht, U./Krekel, E.M./Walden, G. (2006): Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bielefeld
- Berger, P.A./Luckmann, T. (1971): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Stuttgart
- Bernfeld, S. (1971): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.
- Berufsverband der Träger beruflicher Bildung (BBB) (2012): Berufliche Weiterbildung weiter rückläufig. URL: www.iwwb.de/?kat=meldungen&num=605&
- Billett, S. (2010): The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. In: International Journal of Lifelong Education, H. 4, S. 401–413
- Bourdieu, P. (2006): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg
- Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim/München
- Buchholz, S. (2008): Die Flexibilisierung des Erwerbsverlaufs. Wiesbaden
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2011): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Bonn/Berlin

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004): Berichtssystem Weiterbildung IIIV. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. Bonn/Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1985): Pressemitteilung vom 9. Mai 1985. Thesen zur Weiterbildung vorgestellt. Bonn
- Denz, H. (2005): Grundlagen einer empirischen Soziologie. Münster
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission – Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Deutscher Taschenbuch Verlag (Hg.) (1984): dtv-Brockhaus Lexikon, Bd. 19. München
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (2005): Evaluation der Maßnahmen zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission. Bonn/Berlin
- Dobischat, R./Fischell, M./Rosendahl, A. (2009): Beschäftigung in der Weiterbildung. Essen
- Dobischat, R./Seifert, H. (2001): Betriebliche Weiterbildung und Arbeitszeitkonten. In: WSI-Mitteilungen, H. 2
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Bonn
- Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Bonn
- Ehrenberg, A. (2008): Das erschöpfte Selbst. Frankfurt a.M.
- Europäische Kommission (2000a): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel
- Europäische Kommission (2000b): Europäischer Rat 23. und 24. März 2000 Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes
- Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel
- Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (2004): Schlussbericht: Der Weg in die Zukunft. Bonn
- Faulstich, P. (2003a): Begründungen lebensentfaltender Bildung. Oldenburg
- Faulstich, P. (2003b): Weiterbildung und Arbeitszeit. In: Dobischat, R./Seifert, H./Arlehne, E. (Hg.): Integration von Arbeiten und Lernen. Berlin
- Faulstich, P. (2003c): Weiterbildung. München/Wien
- Federal Ministry of Education and Research (2005): Politics to strengthen incentives and mechanisms for co-financing lifelong learning. Bonn
- Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Berlin
- Friebel, H. (1996): Forschung und Politik zu sozialen Segmentierungen und Polarisierungen in der Weiterbildung. In: Bolder, A. u.a. (Hg.): Jahrbuch Bildung und Arbeit: Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Opladen, S. 217–228
- Friebel, H. (2001): Weiterbildungsmarkt. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuißl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 303–304
- Friebel, H. (2007): Die Kinder der Bildungsexpansion und das „lebenslange Lernen“. In: Pädagogische Rundschau, H. 3, S. 261–280
- Friebel, H. (2001): Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit. In: Zeitschrift Weiterbildung (GdWZ), H. 2, S. 61–64
- Friebel, H. (2008a): Die Kinder der Bildungsexpansion und das „lebenslange Lernen“. Augsburg
- Friebel, H. (2008b): The Children of the educational expansion era in Germany: education and further training participation in life-course. In: British Journal of Sociology of Education, Bd. 29, H. 5, S. 479–492
- Friebel, H. (2012): Weiterbildungsteilnahme und Sozialkapital. In: Pädagogische Rundschau, H. 1, S. 81–94
- Friebel H. u.a. (1993): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn
- Friebel, H. u.a. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Opladen
- Gieseke, W. (1999): Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen des Slogans vom lebenslangen Lernen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied
- Goldthorpe, J.H. (2003): Globalisierung und soziale Klassen. In: Berliner Journal für Soziologie, H. 3, S. 301–323
- Hartung D./Nuthmann, R. (1975): Studien und Berichte, H. 32: Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems. Berlin
- Hobsbawm, E. (1995): Das Zeitalter der Extreme. München

- Hurrelmann, K./Quenzel, G./Ruthmann, K. (2011): Bildungspolitik als Bestandteil moderner Wohlfahrtspolitik. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 3, S. 313–327
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/Nicht vermittelbar: Vermitteln/Aneignen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.
- Kork, P. (2006): Aneignung – Vermittlung, o.O.
- Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld
- Küchler, F. (2005): Umbruch und Aufbruch. Frankfurt a.M.
- Kuijpers, M./Meijers, F. (2011): Learning, now or later. In: Studies in higher Education, H. 2, S. 1–19
- OECD (1973): Centre for Educational Research and Innovation: Equal Educational Opportunity 1. Paris
- Offe, C. (1975): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. In: Deutscher Bildungsrat (Hg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50. Stuttgart
- Radtke, F.-O. (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: Nittel, D./Setter W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld
- Reitsamer, R. (2010): Jugend und Jugendkulturen. In: Sieder, R./Langthaler, E. (Hg.): Globalgeschichte 1800–2010. Wien/Köln/Weimar
- Richter, H. (1991): Bildungsurlaub in der BRD. Kassel
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F./Post, J. (2006): Konzeptstudie BSW- AES. München
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. München
- Roth, H. (1968): Begabung und Lernen. Stuttgart
- Sauer, D. (1996): Entwicklungstrends industrieller Rationalisierung. In: IfS/INIFES/ISF/SOFI (Hg.): Jahrbuch Sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung 1993, Schwerpunkt: Produktionsarbeit. Berlin
- Sauter, E. (2003): Strukturen und Interessen. Bielefeld
- Schütze, F. (1989): Kollektive Verlaufskurve oder kollektiver Wandlungsprozess. Dimensionen des Vergleichs von Kriegserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten im Zweiten Weltkrieg. In: Bios, S. 31–111
- Sengenberger, W. (1987): Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Frankfurt a.M.
- Soziologisches Forschungsinstitut u.a. (Hg.) (2005): Berichterstattung zur sozialökonomischen Entwicklung in Deutschland. Wiesbaden
- Strzelewicz, W. (1968): Erwachsenenbildung. Heidelberg
- Swedberg, R. (1990): Economics and Sociology. Princeton/Oxford
- Trinzek, R. (2011): Überlegungen zum Wandel von Arbeit. In: WSI-Mitteilungen, H. 11, S. 606–614
- UNESCO (1985): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD. Paris
- Vaill, P.B. (1998): Lernen als Lebensform. Bonn
- Vester, M. (2011): Perspektiven und Bedingungen eines gesellschaftspolitischen Pfadwechsels. In: WSI-Mitteilungen, H. 12, Editorial, S. 618
- Wacquant, L. (2006): Kritisches Denken als Zersetzung der Doxa. In: Bittlingmayer, U.H./Bauer, U. (Hg.): Die „Wissensgesellschaft“. Wiesbaden
- Wilkins, I. (2005): Weiterbildung/lebenslanges Lernen und soziale Segmentation. In: Soziologisches Forschungsinstitut u.a. (Hg.): Berichterstattung zur sozialökonomischen Entwicklung in Deutschland. Wiesbaden
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim/Basel, S. 227–256
- Zängle, M. (2004): The European Benchmarking Experience. From Euphoria to Fatigue. European Integration Paper, Bd. 8
- Zeitschrift Weiterbildung (GdWZ) (2007): Praxis und Tendenz. H. 5, S. 56–58

Bildungsberichterstattung als Steuerungsinstrument für die Weiterbildung?

1. Bildungsberichterstattung im Steuerungsparadigma

Die Steuerungsdebatte hat mittlerweile auch die Weiterbildung erreicht. Kern der „neuen Steuerung“ ist die Output-Orientierung – das heißt, dass die individuellen Lernergebnisse der zu optimierende Part sind, an dem sich die Bildungseinrichtungen messen lassen sollen (z.B. im Schulbereich über Bildungsstandards; vgl. Fend 2011, S. 6ff.). „Steuerung“ verstehen wir hier als Oberbegriff für das zielgerichtete und strategische Einwirken politischer Akteure auf gesellschaftliche Realität.¹ Unsere Steuerungsdefinition beinhaltet den Governance-Begriff, der hier als eine Form politischer Steuerung angesehen wird (vgl. Schrader 2011, S. 20ff.). Bildungsberichte sind in diesem Paradigma zentrale Werkzeuge, die eine evidenzbasierte Steuerung auf wissenschaftlicher Grundlage ermöglichen sollen.

Auch die Weiterbildung findet zunehmend Eingang in Berichtssysteme von der supranationalen bis zur kommunalen Ebene. Allerdings gibt es hier, verglichen mit den Untersuchungen im Schulbereich, eine für viele Aspekte unvollständige Datenbasis, was die durchgängige Abbildung des Bereichs erschwert. Bildungsberichterstattung ist laut Gnahs

eine systematische, theoriebasierte, indikatorengestützte, regelmäßige und umfassende Darstellung des Bildungsbereichs mit dem Ziel, Strukturen und Entwicklungen zu beschreiben, regionale und internationale Vergleiche zu ermöglichen, die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens insgesamt und seiner Teile einzuschätzen sowie Grundlagen für politische Entscheidungen zur Verbesserung des Bildungswesens zu liefern (2010b, S. 29).

Dabei orientiert sich das Bildungsverständnis an übergreifenden Zielen; der nationale Bildungsbericht führt als solche z.B. die „individuelle Regulationsfähigkeit“, die „Chancengleichheit“ als Anspruch an gesellschaftliche Teilhabe aller und „Humanressourcen“ für den Arbeitsmarkt (vgl. Döbert u.a. 2009, S. 239) auf.

Die berichteten Kennzahlen beziehen sich auf Sachverhalte des *Kontexts*, des *Inputs*, der *Prozesse* und der *Wirkung* von Bildung (vgl. ebd. 2009, S. 216). Diese vier Perspektiven liegen der international vergleichenden Berichterstattung der OECD zu-

1 Dies steht anderen Definitionen entgegen, die „Steuerung“ als lineares Top-Down-Modell eines staatlichen Politikdiktats verstehen und „Governance“ als Gegenmodell absetzen, durch das der komplexe Prozess der Politikgestaltung im Mehrebenensystem und unter Einfluss vielfältiger Akteure abgebildet werden kann (Kussau/Brüsemeister 2007; Bruns/Schemmann 2009).

grunde (OECD 2011), sind für den nationalen Bildungsbericht strukturgebend und tauchen in verschiedenen anderen Konzepten der Berichterstattung, teilweise anders etikettiert, immer wieder auf.

Abbildung 1 verdeutlicht die steuerungsrelevanten Dimensionen organisierter, also formaler und non-formaler Weiterbildung. Es wird zwar zunehmend versucht, auch informelles Lernen in Bildungsberichten zu erheben, eine darauf aufbauende Steuerungspraxis ist aber noch sehr unausgereift, sodass diese Form des Lernens hier vernachlässigt wird.

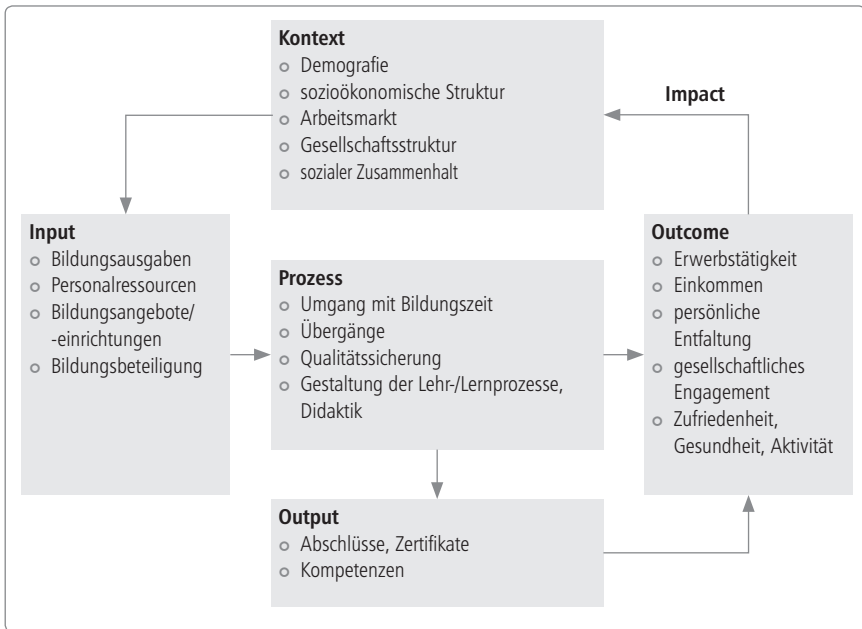


Abbildung 1: Steuerungsrelevante Dimensionen der organisierten Weiterbildung (eigene Darstellung in Anschluss an Döbert u.a. 2009, S. 241; Gnahn 2010b, S. 29)

Die *Input*-Dimension zeigt die Ausgangsfaktoren organisierter Bildung; der *Kontext* als deren gesellschaftliche Einbettung sowie der *Prozess* beziehen sich direkt auf Abläufe innerhalb des mit dem Angebot organisierten Bildungsprozesses. Dessen Wirkung wird differenziert in *Output* als Ergebnisse von Bildungsprozessen, *Outcome* als mittel- und langfristige Erträge bei den Teilnehmenden und *Impact* als Auswirkungen auf die sozialen Verhältnisse (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2005, S. 3).

Die Ergebnisse der Bildungsberichterstattung können sowohl für die Umsetzung harter Steuerungsmaßnahmen verwendet werden, wenn z.B. staatliche Finanzierung von der Erfüllung spezifischer Zielvereinbarungen und dem Erreichen von Bench-

marks abhängig gemacht wird, als auch für die Umsetzung weicher Steuerungsmaßnahmen, indem mithilfe des Vergleichs Leistungsdruck aufgebaut und mit dem Prinzip der Peinlichkeit operiert wird (so z.B. bei der PISA-Studie oder auch europäischen Vergleichsstudien, wie dem Adult Education Survey). Im Bildungsbereich greift gerade auf internationaler Ebene die weiche Steuerung, da internationale Organisationen kaum über rechtswirksame Kompetenzen verfügen. So werden z.B. Benchmarks der Europäischen Union genutzt, um den Diskurs auf allen Ebenen anzuregen und die Ressourcenentscheidungen auf anderen politischen Ebenen zu beeinflussen.² Die Weiterbildung ist der Bildungsbereich, dessen Steuerung aufgrund der Vielzahl beteiligter Akteure und Regelungen auf unterschiedlichen administrativen Ebenen vergleichsweise komplex ist (vgl. Gnahn 2010a, S. 20ff.).

Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Informationen die aktuellen Bildungsberichte zur Weiterbildung enthalten. Anschließend wird diskutiert, welche der Dimensionen organisierter Weiterbildung (Kontext, Input, Prozess, Output, Outcome) abgebildet werden. Schließlich wird die Aussagekraft bestehender Berichtsteile zur Weiterbildung als Grundlage einer evidenzbasierten Steuerung der Weiterbildung untersucht, und es werden Entwicklungsmöglichkeiten genannt.

2. Dimensionen der Weiterbildung in aktuellen Bildungsberichten

2.1 Internationale Ebene

Der wichtigste Bildungsbericht auf internationaler Ebene ist der jährlich erscheinende Report „Bildung auf einen Blick“ („Education at a Glance“, OECD 2011). Sein Schwerpunkt liegt auf dem Schul- und Ausbildungssystem der Mitgliedsländer der OECD. Ein Indikator in den Bereichen Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf widmet sich der Weiterbildung (OECD 2011, S. 449ff.).³ Hier werden verschiedene Kennzahlen dargestellt, u.a. Teilnahmequoten zu formaler und nicht formaler Fort- und Weiterbildung sowie zu berufsbezogener nicht formaler Fort- und Weiterbildung, Teilnahmestunden pro beschäftigtem Teilnehmenden bei nicht formaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, erwartete Teilnahmestunden über das gesamte Erwerbsleben sowie der Anteil der Erwachsenen, die sich über Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten informiert haben. Einige der Kennzahlen werden weiter nach Bildungsstand der Personen differenziert; dabei handelt es sich durchgängig um Input-Kennzahlen.

2 Zur Implementation Europäischer Benchmarks vgl. Ioannidou 2010.

3 Der Indikator C5 ist auch einsehbar im Internet unter www.oecd.org/dataoecd/61/30/48631098.pdf (Stand: 20.01.2012).

Als allgemeine Outcome-Indikatoren zur Wirkung von Bildung enthält der Bericht Informationen zu den Themen „Bildungsstand Erwachsener“ (Indikator A1), „Erwerbsbeteiligung und Einkommenszuschläge nach Bildungsstand“ (A7, A8) und „gesamtgemeinschaftliche Auswirkungen von Bildung“ (Wahlbeteiligung, Ehrenamt, Lebenszufriedenheit; A11). Allerdings kann kein spezifischer Bezug auf Weiterbildung hergestellt werden, die höchstens als Beitrag des Zweiten Bildungsweges zu den hier betrachteten Bildungsabschlüssen zum Tragen kommt. Der OECD-Bericht enthält keine spezifischen Daten auf Ebene des Weiterbildungssystems (Prozessebene), was sicherlich u.a. dadurch bedingt ist, dass sich die Institutionen, der Stellenwert der Weiterbildung und die Zugangswege zu ihr zwischen den Ländern stark unterscheiden.

Mit der von der OECD initiierten Studie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) werden derzeit erstmals international vergleichende Kompetenzen im Erwachsenenalter erhoben. Zusätzlich werden personen- und kontextbezogene Daten erfragt, so dass auch Hintergründe der Entstehung und Verwendung von Kompetenzen erforscht werden können.⁴

2.2 Nationale Ebene

Als Indikatoren zur Weiterbildungsteilnahme enthielt der Bildungsbericht 2010 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung)⁵ die Teilnahmequoten verschiedener sozialer Gruppen – differenziert nach Bereichen von Weiterbildung sowie im internationalen Vergleich – und soziale Profile der Weiterbildungsbeteiligung. Zusätzlich wurden die Weiterbildungsangebote von Unternehmen, Weiterbildungserträge in Form von Teilnahmezertifikaten und Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, deren Dauer und die Übergänge von Teilnehmenden in die Beschäftigung dargestellt. Frühere Berichte enthielten darüber hinaus Indikatoren zum informellen Lernen (2006, 2008) und zur Finanzierung der Weiterbildung (2006).

Die Darstellung von Kennzahlen im nationalen Bildungsbericht orientiert sich notwendigerweise am verfügbaren Datenmaterial, wobei der AES, der europaweit alle fünf Jahre stattfindet und national an zusätzlichen Terminen durchgeführt wird, eine wichtige Rolle spielt (von Rosenblatt/Bilger 2011). Diese Daten zur Weiterbildungsbeteiligung gehören zur Dimension des Inputs in Weiterbildungsprozesse. Ebenso zählen die Angebote in Unternehmen bzw. der Bundesagentur für Arbeit und die finanziellen Aufwendungen für Weiterbildung (die 2006 allerdings nur für den begrenzten Bereich der Volkshochschulen dargestellt wurden) zu dieser Dimension. Der Output spielt eine Rolle beim Erwerb von Zertifikaten als Kennzahl für Erträge von Weiterbildung sowie in Daten zum Verbleib von Teilnehmenden an beruflicher Weiterbildung der Bundesagentur für Arbeit (Arbeitslosigkeit vs. Beschäftigung).

4 Eine Projektbeschreibung findet sich im Internet unter www.bmbf.de/de/13815.php (Stand: 20.01.2012).

5 Seit 2006 erscheint der Bildungsbericht im Zweijahresrhythmus.

Allen drei bisher erschienenen nationalen Bildungsberichten ist ein Kapitel zur „Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen“ vorangestellt, in dem im Jahr 2010 Indikatoren zur demografischen Entwicklung, zu wirtschaftlicher Entwicklung und Strukturwandel sowie zum Wandel der Familien- und Lebensformen beschrieben werden, die als Kontextinformationen für alle Bildungsbereiche relevant sind. Zudem gibt es im nationalen Bildungsbericht 2010 ein eigenes Kapitel zu Wirkungen und Erträgen von Bildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 193ff.), das die Erträge auf gesamtstaatlicher Ebene und den individuellen Nutzen von Bildung in Bezug auf Erwerbstätigkeit, Einkommen, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit thematisiert, jedoch jeweils nur mit Blick auf Abschlüsse in formalen schulischen und hochschulischen Bildungsgängen.

Der Schlussbericht des AES 2010 präsentiert Ergebnisse zur Bewertung des Weiterbildungsnutzens durch die Teilnehmenden (nämlich inwiefern die Lerninhalte aus subjektiver Sicht „gar nicht“ bis „sehr viel“ genutzt werden können) sowie zum erwarteten und realisierten Nutzen in unterschiedlichen Bereichen (z.B. „in der Arbeit mehr leisten“) (vgl. Seidel/Hartmann 2011, S. 191ff.). Bei diesen Kennzahlen gibt es jedoch noch methodische Unschärfen – insbesondere wegen des unterschiedlichen zeitlichen Abstands zwischen Teilnahme und Bewertung.

2.3 Länderebene

Da die Länder in der föderalen Struktur der Bundesrepublik für den größten Teil der Bildung (außer der beruflichen Weiterbildung) zuständig sind, müsste man annehmen, dass die Bildungsberichterstattung auf Länderebene besonders intensiv als Steuerungsinstrument genutzt würde. Für die Weiterbildung trifft dies nicht generell zu. Eine Reihe von Bundesländern hat zwar in der Nachfolge des ersten nationalen Bildungsberichts landesbezogene Bildungsberichte veröffentlicht, allerdings beinhalten bisher nur die Bildungsberichte zu Berlin-Brandenburg (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2010), Hamburg (ifbm 2011) und Baden-Württemberg (Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2011) ein Kapitel zur Weiterbildung. Alle anderen bisher veröffentlichten Bildungsberichte konzentrieren sich auf den Schulbereich.

In manchen Teilen überschneiden sich die Inhalte zur Weiterbildung in den drei verfügbaren Bildungsberichten auf Landesebene, in anderen werden eigene Akzente gesetzt. Alle drei Berichte enthalten Angaben zu Schülerinnen und Schülern in Angeboten des Zweiten Bildungswegs, z.T. mit Abschlüssen (Berlin-Brandenburg). Quoten der Teilnahme an Weiterbildung insgesamt sowie an betrieblicher Weiterbildung werden für Berlin-Brandenburg und Baden-Württemberg berichtet, Inanspruchnahme von Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit und andere Daten dazu in Hamburg und Berlin-Brandenburg. Während alle drei Berichte Belegungszahlen an Volkshochschulen beinhalten, informiert Hamburg zusätzlich über deren Finanzierung, die Anbieterdichte an Einrichtungen sowie die Inanspruchnahme des Bildungsurlaubs;

Baden-Württemberg liefert dagegen Daten zu Teilnehmenden an Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, der kirchlichen Erwachsenenbildung, der Landeszentrale für politische Bildung und der Ländlichen Erwachsenenbildung.

Hamburg stellt zusätzlich Daten zur Inanspruchnahme von Weiterbildungsberatung und Nutzung der stadtweiten Weiterbildungsdatenbank vor und beschreibt Anstrengungen zur Entwicklung von standardisierten Weiterbildungsbausteinen für die berufliche Weiterbildung. Baden-Württemberg berichtet über die Teilnahme am informellen Lernen. Schließlich informieren Baden-Württemberg und Berlin-Brandenburg über erfolgreiche Fortbildungsprüfungen, Berlin-Brandenburg darüber hinaus über Austritte aus Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit.

Wie der nationale Bildungsbericht liefern auch die Länderberichte sehr viele Kennzahlen zum Input und nur wenige zum Output. Alle Berichte enthalten ein allgemeines Kapitel zu Rahmenbedingungen von Bildung ohne spezifischen Bezug zur Weiterbildung. Zum Prozess von Weiterbildung äußert sich einzig der Hamburger Bericht mit den Weiterbildungsbausteinen, jedoch noch ohne Daten.

Neben den Bildungsberichten existieren in einigen Bundesländern verpflichtende Förderstatistiken zum Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung, die in der Regel ohne Kommentierung summarische Daten zur Finanzierung, zum Personal und zum Angebot der geförderten Anbietersegmente beinhalten (z.B. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2010, Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2011).

2.4 Kommunale Ebene

Auch die Kommunen veröffentlichen zunehmend Bildungsberichte für ihren Zuständigkeitsbereich. Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Modellprojekts „Kommunales Bildungsmonitoring“ und des Nachfolgeprogramms „Lernen vor Ort“ wurde ein Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings entwickelt, anhand dessen die beteiligten Kommunen Bildungsberichte für ihren Bereich vorlegen können (Gnahn u.a. 2011). Die dort vorgeschlagenen Kennzahlen zur Weiterbildung sind in Tabelle 1 zusammengestellt.

Von den insgesamt vierzehn Indikatoren zur Weiterbildung beziehen sich elf auf den Bereich der Volkshochschulen als kommunale Weiterbildungseinrichtungen und drei auf die arbeitsmarktbezogene Weiterbildung, die durch die Bundesagentur für Arbeit gefördert wird. Da zu anderen Angeboten keine flächendeckenden Daten vorliegen, wurden diese nicht in den Anwendungsleitfaden aufgenommen. Auch hier zeigt sich, dass die meisten für die Berichterstattung vorgeschlagenen Kennzahlen aufgrund der Datenlage Input-orientiert sind. Die Volkshochschulen spielen eine große Rolle in der Bildungsberichterstattung auf kommunaler Ebene. Dies ist zum einen darin begründet, dass sie als kommunale Einrichtungen selbstverständlicher Teil eines von der Kommune verantworteten Berichts sind. Zum anderen stehen mit der Volkshochschul-Statistik zu den Volkshochschulen als einzigem Bereich flächendeckende Daten

zu Einrichtungen, Personal, Finanzierung und Angebot zur Verfügung (Huntemann/Reichart 2011).⁶ Die einzige Kennzahl zum Output von Weiterbildung ist die Eingliederungsquote von Teilnehmenden in der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung. Der Anwendungsleitfaden sieht darüber hinaus einen allgemeinen Berichtsteil zum Kontext von Bildung vor (vgl. Gnahs u.a. 2011, S. 3ff.).

Kernindikatoren	
G7.1	Teilnahmequoten an Volkshochschulen
G7.4	Anzahl der Eintritte in Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung
G9.1	Anzahl der Lehrkräfte an Volkshochschulen
Überblicksindikatoren	
G6.1	Anzahl der Volkshochschulen
Ergänzungsindikatoren	
G5.1	Finanzierungsstruktur der Volkshochschulen
G5.2	Öffentlicher Zuschuss pro Teilnahmefall an Volkshochschulen
G6.2	Angebotsstruktur der Volkshochschulen
G7.2	Zahl der Teilnahmefälle an Volkshochschulen je 1.000 Einwohner/Einwohnerinnen
G7.3	Zahl der Teilnehmenden je Veranstaltung an Volkshochschulen
G9.2	Struktur der Lehrkräfte an Volkshochschulen
G10.1	Zahl der Unterrichtsstunden je 1.000 Einwohner/Einwohnerinnen an Volkshochschulen
G10.2	Unterrichtsstunden je hauptberuflich pädagogisch Tätiger/Tätigem an Volkshochschulen
G10.3	Veranstaltungen je hauptberuflich pädagogisch Tätiger/Tätigem an Volkshochschulen
G7.5	Beteiligungsquote an arbeitsmarktbezogener Weiterbildung
G15.1	Eingliederungsquote von Teilnehmenden an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung

Tabelle 1: Kennzahlen zur Weiterbildung im kommunalen Bildungsmonitoring
(Gnahs u.a. 2011, S. 32)

⁶ Mit der Statistik des Verbunds Weiterbildungsstatistik liegt eine vergleichbare Statistik für vier andere Verbände der katholischen, evangelischen, gewerkschaftlichen und politischen Erwachsenenbildung vor; diese Daten lassen sich allerdings nicht in der gleichen Weise örtlich zuordnen wie die VHS-Daten, da einzelnen Einrichtungen auch kein Versorgungs- bzw. Einzugsgebiet zugeordnet ist (Weiß/Horn 2011).

Bisher haben einige Städte, Gemeinden und Kreise⁷ auf Basis dieses Anwendungsleitfadens⁸ einen kommunalen Bildungsbericht vorgelegt, etliche jedoch ohne Berücksichtigung der Weiterbildung. Diejenigen Städte, die Weiterbildung berücksichtigen, stellen aufgrund der Datenlage vor allem den Input in die Volkshochschulen dar (Landeshauptstadt München 2010; Stadt Erlangen 2010). Die Stadt Leipzig (2010) berichtet zusätzlich von Maßnahmen des Zweiten Bildungsweges, Meisterausbildungen und Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. Mangels umfassender Daten werden zur beruflichen und betrieblichen Weiterbildung Fallbeispiele benutzt. Dieser Mangel an Daten wird kritisch kommentiert: „Die Datenlage zur Weiterbildung ist auf kommunaler Ebene schlecht, da viele Weiterbildungsmaßnahmen nicht im Rahmen der amtlichen Statistik erfasst werden“ (ebd., S. 259).

Einerseits sind Kommunen „näher am Weiterbildungsgeschehen“; auf kommunaler Ebene bestehen z.B. auch Zugänge zu Daten zu non-formalen Lernwelten in Einrichtungen mit Bildung als Nebenfunktion (z.B. Bibliotheken, Museen) (vgl. Programmstelle „Lernen vor Ort“ 2011, S. 6ff.). Andererseits sind viele bundes- oder landesweit vorhandene Datenquellen nicht kommunal differenzierbar, so dass z.B. für das individuelle Weiterbildungsverhalten eigene Erhebungen für erforderlich gehalten werden (vgl. Stadt Leipzig 2010, S. 281).

3. Berichterstattung für Output-orientierte Steuerung in der Weiterbildung?

Die Vielzahl der hier vorgestellten Bildungsberichte zeigt den großen Bedarf an quantitativen Informationen zum Weiterbildungsbereich. Dabei sind alle Berichtssysteme immer darauf angewiesen, dass die für die Kennzahlenbildung notwendigen und gewünschten Daten auch vorhanden sind bzw. erhoben werden. Gleichzeitig wird aber auch die Abhängigkeit der – vom Anspruch her unabhängigen und objektiven – Berichte von politischen Interessen deutlich, da die Komplexität der Untersuchungen von der jeweiligen Steuerungsebene abhängt und Gegenstände der Untersuchung auf politisch definierten Fragen und Zielsetzungen basieren.

Betrachtet man die Inhalte der vorgestellten Berichtssysteme, so überwiegen bei weitem die Kennzahlen zum Input (v.a. in Form von Teilnahmequoten und sozialen Strukturen der Weiterbildungsbeteiligung sowie Kennzahlen zur Finanzierung, zum Personal etc.). Die Prozesse von Bildung finden auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen statt und sind einer Kennzahlenbildung auf regionaler und damit politisch-

7 Eine Liste ist einsehbar unter www.dipf.de/de/projekte/kommunales-bildungsmonitoring/?searchterm=Bildungsmonitoring (Stand: 20.01.2012).

8 Außer zur Weiterbildung enthält der Anwendungsleitfaden Kennzahlen zu folgenden Themen: Rahmenbedingungen, Grundinformationen zu Bildung, Tageseinrichtungen für Kinder, allgemeinbildende Schulen, berufliche Bildung, Hochschulen, non-formale und informelle Lernwelten sowie Bildungsnetzwerke und -beratung.

administrativer Ebene nicht direkt zugänglich. Mittelbar wird versucht, die Qualität der Bildungsprozesse über Anforderungen an Zertifikate und Qualitätsmanagementsysteme (Weiland 2011) oder durch das Setzen von Standards (vgl. ifbm 2011, S. 326) zu steuern. Häufig wird die demografische Entwicklung und/oder die wirtschaftliche Situation einer Region als Kontext thematisiert. Outputs von Bildung sind selten mit Kennzahlen beschrieben. Wenn dies aber der Fall ist, handelt es sich meist um in den Statistiken zur öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung der Bundesagentur für Arbeit aufgeführte Zertifikate und Fortbildungsprüfungen oder die unmittelbare Vermittlung in Arbeit. Die Outcomes von Bildung sowie Daten zum Bildungsprozess fehlen fast völlig (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 146). Trotz der Forderung nach Bildungsberichten als Grundlagen für Output-orientierte Steuerung ist die Berichterstattung (bedingt durch die spezifische Datenlage in der Weiterbildung) doch weitgehend Input-orientiert.

In der Weiterbildung gibt es keine zur schulischen Bildung analogen, standardisierten Messverfahren des Outputs. Dort wurden Bildungsstandards für einige Klassenstufen eingeführt, deren Einhaltung im Ländervergleich zentral ermittelt wird (Kultusministerkonferenz 2004). Selbst wenn in der Weiterbildung den Vergleichsarbeiten analoge Leistungstests, wie etwa bei PIAAC, auf breiter Ebene eingeführt würden, könnte immer noch keine kausale Verknüpfung zwischen der Leistung des Individuums und vorhergehendem formalem oder non-formalem Lernangebot hergestellt werden – es sei denn, man würde explizit einen Vorher-Nachher-Vergleich ziehen. Außerdem entziehen sich diese Outputs aus der non-formalen Weiterbildung weitgehend der politischen Steuerung, da diese nicht über einen – auch nur für einen Lokalraum verbindlichen – Lehrplan verfügt und auch keinerlei Verpflichtung zur Teilnahme parallel zur Schulpflicht erwirken kann. Erst die Realisierung von Forderungen nach einer stärkeren Systematisierung des Weiterbildungsbereichs mit staatlichem Monopol oder gar nach Weiterbildungsverpflichtungen würde eine Output-orientierte Steuerung in großem Umfang – analog zur Schule – ermöglichen. Angesichts der Vielfalt von Weiterbildungsmöglichkeiten bei verschiedenen Trägern, die den Individuen auch große Wahlmöglichkeiten eröffnen, ist dies aber weder realistisch noch wünschenswert. Zudem ist die Nachfrage und Nutzung dieser Outputs individuell Sache der Lernenden.

4. Fazit

Erfüllen also die Bildungsberichterstattung und insbesondere die Teile zur Weiterbildung die Anforderungen, die im Output-orientierten Steuerungsparadigma an sie gestellt werden? Angesichts der obigen Ausführungen lautet die Antwort für die Weiterbildung: nur bedingt. Steuerungsrelevantes Wissen wird durchaus in Teilbereichen generiert. Output-orientierte Steuerung im strengen Sinne ist derzeit aufgrund der Verfasstheit des Feldes und der Datenlage nicht möglich und vor dem Hintergrund selbst-

gesteuerten Lernens im Erwachsenenalter im Vergleich zur Steuerung der Erstausbildung auch wenig relevant.

Dies bedeutet aber nicht, dass deswegen auf die Berichterstattung zur Weiterbildung verzichtet werden könnte. Die Bildungsberichterstattung sollte sich allerdings auf die Bereiche konzentrieren, in denen politische Steuerungsmöglichkeiten und diesbezügliche Informationsbedarfe bestehen, und hierfür das Paradigma der Output-Orientierung aufgeben, das – wie wir oben gezeigt haben – ohnehin nicht einlösbar ist. Hier wird in Form von Teilnahmequoten und Teilnahmestruktur zunächst der Input interessant, der ja bereits einen breiten Raum in der Berichterstattung einnimmt. Dies ist insofern berechtigt, als Chancengleichheit als ein zentrales Ziel öffentlicher Förderung von Weiterbildung gilt und in Bundesländern teilweise auch gesetzlich verankert ist. Die Teilnahme an Weiterbildung ist eine wichtige Voraussetzung dafür, Erträge oder Ergebnisse zu erzielen, die laut Output-Orientierung eigentlich gemessen werden müssten. Als hilfreich für die politische Steuerung, die ja immer auch darauf abzielt, die Effizienz des Einsatzes öffentlicher Mittel zu beleuchten, könnte sich eine Abbildung der Teilnehmerstruktur differenziert nach Weiterbildungsanbietern erweisen. Dann würde auch ersichtlich, ob mithilfe öffentlicher Förderung tatsächlich mehr sogenannte bildungsferne Zielgruppen erreicht werden. Dafür wäre eine kombinierte Träger- und Teilnehmerstatistik erforderlich; eine solche wurde kürzlich in der Evaluation des Weiterbildungsgesetzes für Nordrhein-Westfalen vorgeschlagen (DIE 2011a; 2011b). Weiterhin sollten auch die Inputfaktoren „Ressourcen“ und „Angebotsstruktur“ dargestellt werden, um eine angemessene Einordnung der Berichtsergebnisse zu ermöglichen. Diese Faktoren stellen insbesondere im interregionalen und internationalen Vergleich interessante Diskussionsansätze bereit. Derartige Vergleiche sind für die Bildungsberichterstattung zur Weiterbildung sehr wichtig, da sie zum Nachdenken und zum Blick über den Tellerrand anregen und die Frage nach möglichen Policy Transfers eröffnen.⁹

Vor diesem Hintergrund sollte auch die Einordnung der Ergebnisse in den gesellschaftlichen Kontext beibehalten werden, die fast allen Berichten vorangestellt ist. Steuerungsrelevant könnten darüber hinaus in der Prozessdimension eine detailliertere Darstellung des Weiterbildungssystems anhand der unterschiedlichen Anbietergruppen und der von ihnen vertretenen didaktisch-methodischen Ausrichtungen sowie der genutzten Qualitätsmanagementsysteme sein. Eine derartige Darstellung könnte zur Systematisierung und Transparenz des Weiterbildungsbereichs beitragen. Hilfreich und ebenfalls ausbaufähig ist die Erfassung von Outputs im Sinne von Zertifikaten, die für die Teilnahme in non-formalen Bildungsmaßnahmen vergeben werden und die Einfluss auf die Position der Teilnehmenden auf dem Arbeitsmarkt haben können. Auch diese Information gibt es derzeit nicht in der Kombination von Anbietern

9 Dies war z.B. im Projekt “Soft Open Method of Coordination” (SMOC) der Fall (Federighi/Torlone 2011).

und Teilnehmenden; gerade diese wäre aber auch von besonderer bildungspolitischer Relevanz und erfordert den Ausbau einer entsprechenden statistischen Infrastruktur.

In der Weiterbildung richtet sich das gesamtgesellschaftliche Interesse – anders als bei der Erstausbildung – nicht in erster Linie auf den Output, sondern auf Impact und Outcomes. Erwerbstätigkeit, persönliche Entfaltung der Einzelnen, Demokratiefähigkeit und Wohlstand sind maßgebliche politische Werte, zu deren Erreichung Weiterbildung einen Beitrag leisten soll. Gerade auch vor dem Hintergrund des demografischen Wandels werden Outcomes wie Zufriedenheit, Gesundheit und Aktivität auch im Alter politisch interessant und gelten als Faktoren für den sozialen Zusammenhalt. Die Entwicklung von hierfür geeigneten Kennzahlen könnte einen Beitrag dazu leisten, Bildungsausgaben in einen größeren Kontext einzuordnen.¹⁰

Offen bleibt bei aller Weiterentwicklung des Berichtswesens, inwiefern die Ergebnisse der Bildungsberichterstattung tatsächlich politische Veränderungen (Policy-Wandel) anstoßen können. So geht z.B. der Advocacy Coalitions Approach davon aus, dass derartige Veränderungen erst über einen Zeitraum von mindestens einem Jahrzehnt festgestellt werden können. In der Regel werden Informationen von allen politischen Lagern genutzt, um den eigenen Standpunkt zu untermauern. Dies ist besonders im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich der Fall, in dem die Daten noch stärker einer theoretisch-konzeptionellen Begründung bedürfen und damit diskursiv angreifbarer sind als in den Naturwissenschaften (Weible/Sabatier/McQueen 2009).

Literatur

- Allmendinger, J. u.a. (2011): Adult education and lifelong learning. In: Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Sonderheft 14 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 283–299
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2010): Bildungsbericht Berlin-Brandenburg 2010. Potsdam. URL: www.bildungsbericht-berlin-brandenburg.de/home.htm
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld. URL: www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II. Bielefeld. URL: www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld. URL: www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf

10 Eine Verbesserung der Datenlage zu allen Aspekten einschließlich der Outcomes von Weiterbildung ist für die Zukunft durch das neu aufgelegte Nationale Bildungspanel NEPS (National Educational Panel Study; Blossfeld/Maurice/Schneider 2011) zu erwarten, das auch eine eigene Etappe zur Weiterbildung enthält (Allmendinger u.a. 2011). Mit dieser Datenquelle wird es in Zukunft möglich sein, spezifische Bildungs- und Arbeitsmarktverläufe und deren Erfolgsbedingungen und -hemmnisse zu identifizieren. Eine wichtige Aufgabe besteht darin, diesen zunächst unter Forschungsgesichtspunkten entwickelten reichhaltigen Datensatz so zu nutzen, dass „berichtsfähige“ und aussagekräftige Kennzahlen generiert werden.

- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2010): Erwachsenenbildung in Bayern 2008. München. URL: www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/download/B4100C%20200800/B4100C%20200800.pdf
- Blossfeld, H.-P./Maurice, J. von/Schneider, T. (2011): The National Educational Panel Study: need, main features, and research potential. In: Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS), Sonderheft 14 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 5–17
- Bruns, H./Schemmann, M. (2009): Der Einfluss der Europäischen Union auf den Weiterbildungssektor – zwischen Steuerung und Governance. In: Außerschulische Bildung, H. 4, S. 360–367
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2011a): Lernende fördern – Strukturen stützen. Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes Nordrhein-Westfalen im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht. URL: www.schulministerium.nrw.de/BP/Weiterbildung/Aktuelles/Gutachten_Weiterbildung/DIE_Evaluation_WbG_NRW_Abschlussbericht_02-2011.pdf
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2011b): Lernende fördern – Strukturen stützen. Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes Nordrhein-Westfalen im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Anhang zum Abschlussbericht. URL: www.schulministerium.nrw.de/BP/Weiterbildung/Aktuelles/Gutachten_Weiterbildung/DIE_Evaluation_WbG_NRW_Anhang_zum_Abschlussbericht_02-2011.pdf
- Döbert, H. u.a. (2009): Das Indikatorenkonzept der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: Timpelt, R. (Hg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen/Farmington Hills, S. 207–265
- Federighi, P./Torlone, F. (Hg.) (2011): SMOC. Soft Open Method of Coordination from Prevalet. Florenz
- Fend, H. (2011): Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, H. 1, S. 5–24
- Gnahn, D. (2010a): Weiterbildung und ihre Segmente. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld, S. 15–23
- Gnahn, D. (2010b): Berichtssysteme und Weiterbildungstatistik. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld, S. 25–33
- Gnahn, D. u.a. (2011): Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines Kommunalen Bildungsmonitorings. URL: www.statistik-bw.de/BildungKultur/Analysen!Aufsaetze/bildungsmonitoring.pdf
- Huntemann, H./Reichart, E. (2011): Volkshochschul-Statistik 49. Folge, Arbeitsjahr 2010. URL: www.die-bonn.de/doks/2011-volkshochschule-statistik-01.pdf
- Institut für Bildungsmonitoring (ifbm) (2011): Bildungsbericht Hamburg 2011. Hamburg. URL: www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/file/download/1606
- Ioannidou, A. (2010): Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum lebenslangen Lernen. Bielefeld
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2005): Gesamtkonzeption der Bildungsberichterstattung. Diskussionspapier. URL: www.bildungsbericht.de/daten/gesamtkonzeption.pdf
- Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden
- Landeshauptstadt München (2010): Münchner Bildungsbericht 2010. Kommunales Bildungsmanagement. München. URL: www.muenchen.de/media/lhm/_de/rubriken/Rathaus/scu/zahlen/bildber/mbb2010.pdf
- Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2011): Bildungsberichterstattung 2011. Bildung in Baden-Württemberg. Stuttgart. URL: www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsbericht/Bildungsbericht2011
- OECD (2011): Bildung auf einen Blick 2011. OECD-Indikatoren. Bielefeld
- Programmstelle „Lernen vor Ort“ (2011): Werkstattbericht. Der Weiterbildungsbereich im kommunalen Bildungsmonitoring. Bonn

- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2011): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld
- Schrader, J. (2008): Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 31–64
- Schrader, J. (2011): Steuerung der Weiterbildung – Stand und Perspektiven der Forschung. In: Hof, C./Ludwig J./Schäffer, B. (Hg.): Steuerung, Regulation, Gestaltung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler
- Seidel, S./Hartmann, J. (2011): Nutzen und Erträge von (Weiter-)Bildung. In: Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 191–201
- Stadt Erlangen (2010): Erlanger Bildungsbericht 2010. URL: www.erlangen.de/Portaldata/1/Resources/080_stadtverwaltung/dokumente/statistik/305_b_Bildungsbericht_Erlangen_2010.pdf
- Stadt Leipzig (2010): Bildungsreport Leipzig 2010. Leipzig. URL: www.leipzig.de/imperia/md/content/51_jugendamt/lernen_vor_ort/bildungsreport_leipzig_2010.pdf
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (Hg.) (2011): Kennzahlen zur Bildung in Rheinland-Pfalz 2009. Bad Ems. URL: www.statistik.rlp.de/fileadmin/dokumente/nach_themen/stat_analysen/Kennzahlen_Bildung/Kennzahlen_Bildung.pdf
- Weible, C.M./Sabatier, P.A./McQueen, K. (2009) Themes and Variations. Taking Stock of the Advocacy Coalition Framework. In: The Policy Studies Journal, H. 1, S. 121–140
- Weiland, M. (2011): Wie verbreitet sind Qualitätsmanagement und formale Anerkennungen bei Weiterbildungsanbietern? URL: www.die-bonn.de/doks/2011-qualitaetsmanagement-01.pdf
- WeiB, C./Horn, H. (2011): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2009 – Kompakt. URL: www.die-bonn.de/doks/2011-weiterbildungsstatistik-01.pdf

Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument im Weiterbildungsbereich

1. Steuerung im System der Weiterbildung

Im Vergleich zu anderen Bereichen des Bildungssystems ist der Weiterbildungssektor weit weniger von staatlichen Regulierungen betroffen. Dies ermöglicht eine Vielfalt von Trägern, Einrichtungen, Angebotsformen und Bildungszielen, die gleichermaßen gewollt und zielführend ist. Die Pluralität von Anbietern und Angeboten ist notwendige Voraussetzung angesichts unterschiedlicher Aufgaben der Erwachsenenbildung und der Heterogenität ihrer Teilnehmenden und Adressat/inn/en, deren Bildungsziele, -interessen und -barrieren in hohem Maße von der individuellen Lebenslage (Bilger/von Rosenblatt 2011), vorangegangenen Bildungserfahrungen (Tippelt u.a. 2009) und dem Herkunftsmilieu (Barz/Tippelt 2004) geprägt sind. Diese Differenzen spiegeln sich in sehr unterschiedlichen Anforderungen wider, die von den Adressat/inn/en an die Erwachsenenbildung herangetragen werden, und welchen ein breites Spektrum von Angeboten, unterschiedlich qualifizierte Lehrende und eine plurale Trägerlandschaft gegenüberstehen. Eine gezielte politische Steuerung des Weiterbildungssektors, der zunehmend marktförmige Strukturen aufweist (Tippelt/Eckert/Barz 1996), stößt schon deswegen an enge Grenzen. Zu den Resultaten einer für den Weiterbildungssektor prägenden Markt- und Netzwerkorientierung kann u.a. die Spezialisierung von Anbietern, die Ausrichtung an ausdifferenzierten Zielgruppen, die Lernerzentrierung der Angebote sowie die Etablierung einer kontinuierlichen Qualitätssicherung gerechnet werden.

Die Möglichkeiten und die Reichweite staatlicher Steuerung beschränken sich in vielen Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung zunächst auf die Sicherung einer breiten Angebotspalette, die Förderung von Weiterbildungsteilnahme allgemein und bildungsferner Gruppen im Besonderen. Für berufliche Fortbildungen existieren darüber hinaus öffentlich anerkannte, mit den Sozialpartnern abgestimmte, verbindliche Curricula, die sich Output-orientiert auf die jeweils zu erreichenden Lernziele und die zu vermittelnden Kompetenzen konzentrieren (Aktionsrat Bildung 2010). Innerhalb der weit gesteckten rechtlichen Vorgaben reguliert sich der Weiterbildungsbereich primär durch das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage sowie durch die Vernetzung von Akteuren. Aus einer systemtheoretischen Perspektive (Luhmann 1984) lassen sich die genannten staatlichen Steuerungsmöglichkeiten den Steuerungsmedien „Macht“ und „Geld“ zuordnen (Hartz 2008). Das Steuerungsmedium „Information“ hingegen spielt hier besonders im Verhältnis von Weiterbildungsanbietern und -nachfragenden eine wesentliche Rolle – wenn es z.B. um die Verständigung über die Qualität eines Angebots geht (Kuper 2002) oder, wie im Falle von Qualitätsma-

nagementsystemen, um die Darstellung der Qualitätsbemühungen einer Einrichtung gegenüber potenziellen Kunden.

Das Medium Macht wird einerseits direkt über die Wahrnehmung hoheitlicher und legislativer Aufgaben wirksam und materialisiert sich in Gesetzen und Verordnungen. In den Weiterbildungsgesetzen einiger Länder werden u.a. auch Anforderungen an Weiterbildungsträger und -angebote formuliert, die unmittelbar die Qualitätssicherung betreffen (z.B. in Bremen, vgl. Gnahs 2000, S. 113).¹ Andererseits kommt Macht auch indirekt zum Tragen, wenn z.B. von der öffentlichen Hand unterstützte Initiativen von Akteuren im Feld als Hinweis auf einen zugrundeliegenden politischen Willen interpretiert werden. Die Entwicklung und Einführung von Qualitätsmanagementmodellen wurde auf Bundes-, Landes- sowie kommunaler Ebene verschiedentlich von der öffentlichen Hand propagiert und gefördert. Agendasetting wird so zu einem machtpolitischen Steuerungselement, das häufig auch mit finanziellen Anreizen untermauert wird.²

Das Steuerungsmedium Geld entspricht den marktförmigen Strukturen in der Weiterbildung, wobei die öffentliche Hand als wesentlicher Geldgeber und zentraler Akteur auf dem Weiterbildungsmarkt auftritt und auf diesen Einfluss ausübt (Hartz 2008; Schrader 2008). Über die Institutionen- oder Projektförderung, die Vergabe von Aufträgen oder Unterstützung der Teilnehmenden selbst verbleiben auch in einem zunehmend europäisierten und globalisierten Weiterbildungsmarkt zusätzliche Möglichkeiten staatlicher Steuerung jenseits formalrechtlicher Vorgaben. Insofern ist die allmähliche Umstellung von einer institutionenbezogenen hin zu einer programm- und personenbezogenen staatlichen Weiterbildungsfinanzierung auch als eine Flexibilisierung und Erweiterung staatlicher Steuerungsmöglichkeiten zu interpretieren. So wird nicht nur versucht, die Weiterbildungsbeteiligung bestimmter Zielgruppen zu fördern, sondern personenbezogene Zuschüsse werden auch an die Erfüllung von Voraussetzungen auf Seiten des Angebots bzw. Trägers gekoppelt. Exemplarisch sei hier auf die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV) verwiesen. Sie formuliert detaillierte Vorgaben – auch zu Qualitätssicherungsmaßnahmen –, welche Grundlage für eine Weiterbildungsförderung nach dem SGB III sind. Angesichts eines sich andeutenden Rückzugs der öffentlichen Hand aus der Weiterbildungsfinanzierung (Aktionsrat Bildung 2010) könnte allerdings auch auf eine rückläufige Wirksamkeit staatlicher Steuerung geschlossen werden.

Im Prozess der europäischen Einheit werden sowohl geld- als auch machtpolitische Einflussmöglichkeiten auf die europäische Ebene verlagert. Nationale steuerungspolitische Instrumentarien bleiben zwar weiterhin wirksam, müssen sich aber einerseits

1 Exemplarisch kann hier auch das Fernunterrichtsschutzgesetz angeführt werden, das eine verbindliche Form externer Qualitätssicherung festlegt (vgl. Balli 2000, S. 42).

2 Beispielhaft kann auf die von der Bund-Länder-Kommission geförderte Entwicklung der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) verwiesen werden (Artset 2010).

im Rahmen supranationaler Regelungen bewegen und andererseits damit arrangieren, dass sich bisher primär auf staatliche Zuwendungen angewiesene Einrichtungen und Programme auch über europäische Förderprogramme finanzieren können. Dies zeigt sich im Rahmen europäischer Weiterbildungsförderprogramme, die das Konzept des Lebenslangen Lernens in den Mittelpunkt rücken, in den europäischen Abkommen zur Gleichstellung von Anbietern und Trägern sowie in den zur Sicherung eines freien Weiterbildungsmarkts gesteckten Grenzen nationalstaatlicher Förderpolitiken (Grotlüschen/Haberzeth/Krug 2010).

2. Qualitätsmanagement und Zertifikate als Steuerungselemente

Qualität und Qualitätsentwicklung zählen zu den zentralen Themen europäischer wie bundesdeutscher Bildungspolitik. Zwar sind viele der gängigen Qualitätsmanagementmodelle im Weiterbildungsbereich privatwirtschaftlich oder vereinsrechtlich organisiert, dennoch wird staatliche Steuerung – wie bereits umrissen – u.a. in Form von Förderprogrammen zur (Weiter-)Entwicklung und Verbreitung dieser Qualitätsmanagementmodelle wirksam. Die in wissenschaftlichen Diskursen durchaus auch kritisch reflektierte und teilweise öffentlich geförderte Übertragung eines betriebswirtschaftlich geprägten Qualitätsbegriffs auf den Weiterbildungsbereich (Nittel 1997) ist nicht zuletzt auf die Unbestimmtheit des Begriffs zurückzuführen, der als perspektivische Zuschreibung und wertende Gewichtung von Indikatoren zu verstehen ist. Die sich am Qualitätsbegriff entfaltenden Kontroversen lassen sich ein Stück weit auflösen, wenn man Qualität nicht als eine dem jeweiligen Objekt immanente Eigenschaft begreift, sondern als Produkt eines Aushandlungs- und Bewertungsprozesses (Kuper 2002). Der Qualitätsbegriff erhält dadurch seine Bedeutung als Kommunikationsmedium der am Lehr-/Lern-Geschehen beteiligten Akteure. In diesem Sinne beruht Qualität auf kontinuierlichen Aushandlungsprozessen und bleibt zunächst eine wertneutrale Zuschreibung (Hartz 2004), die sich nicht auf verbindliche und situationsunspezifische Kriterien reduzieren lässt. Dieser offene Qualitätsbegriff ist nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen, sondern verweist als Rahmen für eben diese Aushandlungsprozesse durchaus auf relevante Ebenen und Faktoren von Qualität (Schmidt-Hertha/Aust i.Ersch.). In diesem Sinn fokussiert Qualität in der Weiterbildung nicht nur die Lernergebnisse (Ergebnisqualität), sondern auch den Lernprozess selbst (Prozessqualität).

Die Bemühungen um eine Erfassung und Weiterentwicklung von Bildungsqualität gehen mit Fragen der Bewertung von Lehr-/Lern-Prozessen bzw. deren Ergebnissen einher, die sich in der Legitimation der Maßnahme, der Lerner- bzw. Kundenzufriedenheit, dem Lernerfolg oder dem Transfer des Gelernten widerspiegeln können (Arnold 1999). Im Qualitätsmanagement rücken dann Strukturen und Maßnahmen in den Fokus, die die Initiierung und Aufrechterhaltung von Prozessen zur kontinuierlichen Erweiterung dieser Qualitätsdimensionen befördern. Die teilweise aus der industriell-

len Produktion adaptierten, teilweise spezifisch für einzelne Bildungsbereiche entwickelten Konzepte des Qualitätsmanagements differieren hinsichtlich ihrer Spezifität und Reichweite, wenn sie den Anspruch erheben, für verschiedene Wirtschaftsbereiche gleichermaßen anschlussfähig zu sein oder wenn sie auf die spezifischen Anforderungen des (Weiter-)Bildungsbereichs ausgerichtet sind (Schmidt-Hertha 2011).

Die zunehmende Durchdringung des Weiterbildungssektors resp. der in ihm agierenden Organisationen mit Modellen und Konzepten eines systematischen Qualitätsmanagements kann zwar keineswegs ausschließlich auf eine Steuerung durch die öffentliche Hand zurückgeführt werden, wohl aber auf ein Zusammenspiel der genannten Steuerungsmedien Macht und Geld. Deren jeweilige Steuerungsmächtigkeit hängt nicht zuletzt mit der Struktur nationaler Weiterbildungssysteme zusammen, die sich zwischen den Extremen einer vollständigen staatlichen Kontrolle und einem rein dem Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage folgenden freien Weiterbildungsmarkt verorten. Im Rahmen einer vergleichenden Betrachtung der Weiterbildungssektoren in unterschiedlichen europäischen Ländern wird deutlich, dass bereits auf dieser Makroebene unterschiedliche Steuerungsebenen wirksam werden, wenn europäische und nationale Bildungspolitiken aufeinandertreffen. Eine systematische Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich insgesamt und im quartären Bildungssektor im Besonderen ist fester Bestandteil der Agenda der Europäischen Kommission (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006), die in erster Linie über Förderprogramme – also über finanzielle Anreize – versucht, Qualitätsmanagementsysteme für den Weiterbildungsbereich voranzutreiben. Auf nationalstaatlicher Ebene finden sich ähnliche Steuerungsstrategien, aber auch stärker auf das Medium Macht recurrierende, direkt intervenierende Weiterbildungspolitiken. In Deutschland werden Weiterbildungsträger in manchen Bundesländern inzwischen zwar zur Einführung von Qualitätsmanagementsystemen verpflichtet, die Wahl des jeweiligen Modells wird aber den Einrichtungen selbst überlassen (Hartz 2008). Während die staatliche Steuerung in Deutschland also kaum Anstrengungen unternahm, die Vielfalt der Qualitätsmanagementmodelle im Weiterbildungssektor zu begrenzen, konnte sich z.B. in den Niederlanden das Modell Cedeo weitgehend durchsetzen. In England oder Frankreich dagegen erfolgt über staatliche Inspektionsverfahren eine ganz unmittelbare staatliche Überprüfung der Qualitätsentwicklung im Weiterbildungsbereich (Franz 2002). In den beiden letzteren Fällen wird Qualitätsmanagement also nicht nur durch direkte Steuerung im Weiterbildungssystem verankert, sondern auch die Kriterien und Indikatoren für Qualität bleiben unter staatlicher Kontrolle. Die Unterschiede hinsichtlich der Effekte interner und externer Qualitätssicherung sind auch jenseits der Frage staatlicher Steuerung erheblich, können hier aber nur angedeutet werden. Insbesondere ist auf die unterschiedliche Verortung der Verantwortung für Weiterbildungsqualität zu verweisen, die im Fall externer Qualitätssicherung primär bei zentralen Kontrollorganen liegt und im Rahmen interner Qualitätssicherungsmodelle vorrangig in der Hand der Weiterbildungseinrichtungen selbst verbleibt.

Die Einführung von Qualitätsmanagement kann nicht nur als Ergebnis von Steuerungsprozessen verstanden werden, sondern Qualitätsmanagement selbst entfaltet eine Steuerungsmächtigkeit im Weiterbildungssektor (Hartz/Schrader 2009). Es stellt sich die Frage, was Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen eigentlich steuern *sollte* bzw. was einzelne Qualitätsmanagementmodelle tatsächlich steuern *können*. Ersteres ist nur normativ zu beantworten, wobei anhand bestehender Praxen und Modelle nachvollzogen werden soll, welche Aspekte von Qualität theoretisch besonders von Qualitätsmanagement tangiert werden. Damit ergeben sich auch empirische Hinweise zur Beantwortung der zweiten Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Steuerung durch Qualitätsmanagement. Um dies genauer zu beleuchten, werden nachfolgend zunächst kurz die Ergebnisse einer Interviewstudie vorgestellt, die sich mit Faktoren beschäftigt hat, welche die Qualität von Weiterbildung aus Expertensicht beeinflussen. Um gute Qualität in Weiterbildungseinrichtungen erzielen zu können, sollten diese Einflussfaktoren idealerweise gesteuert werden.

3. Empirische Befunde zur Bedeutung von Qualitätsindikatoren

Im Rahmen eines durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes, das Einfluss und Wirkung von Qualitätsmanagementsystemen und Evaluation auf die Qualität von Weiterbildung untersuchte (Töpper i.Ersch.), wurden Experteninterviews mit 28 Personen durchgeführt: In der Zeit von Mai bis August 2010 wurden 15 zentrale Akteure der Weiterbildung aus Wissenschaft und Praxis, 7 Auditoren und 6 Personen in Doppelfunktion mit Hilfe von Interviewleitfäden interviewt. Die 45-minütigen bis zweistündigen Gespräche wurden anschließend mittels qualitativer Analysen zur Nennung und Bewertung konkreter Faktoren untersucht, die die Qualität beruflicher Weiterbildung beeinflussen. Dazu wurde ein Codesystem angelegt, das zunächst auf einer Liste möglicher Einflussfaktoren beruhte, die in den Vorarbeiten des Projekts erstellt worden war. Dieses Codesystem gliedert sich in verschiedene Ebenen: Auf der obersten Ebene befinden sich „Einflussfaktoren auf die Organisation“, „Einflussfaktoren auf die Lehr-/Lern-Interaktion“, „Kosten der Weiterbildungsmaßnahme“ und „Arbeitsmarkt-Verwertbarkeit/Integration Arbeitssuchender“. Diese Kategorien unterteilen sich auf verschiedenen weiteren Ebenen; die untersten Einheiten sind relativ konkrete Einflussfaktoren. Wurden im Verlauf der Analyse der Interviews weitere, neue Kategorien/Einflussfaktoren erkennbar, so wurden diese an entsprechender Stelle in das Codesystem aufgenommen.

Die Auswertung der Interviews erfolgte zum einen unter dem Gesichtspunkt, wie häufig einzelne Einflussfaktoren von den Experten angesprochen wurden. Zum anderen wurde berücksichtigt, wie groß der Einfluss der jeweiligen Faktoren auf die Qualität der Weiterbildung eingeschätzt wurde.³

3 Eine ausführliche Darstellung der Interviews und ihrer Ergebnisse findet sich in Töpper (i.Ersch.).

Als besonders relevante Faktoren wurden neben einer ausreichenden finanziellen Ausstattung und der Arbeitsmarkt-Verwertbarkeit der Maßnahmen verschiedene Aspekte auf Ebene der Lehr-/Lern-Interaktion und der Organisation angesprochen:

Ebene „Lehr-/Lern-Interaktion“

- Nachhaltigkeit (Transfer in die Praxis durch Handlungsorientierung)
- Durchführung (Lernförderung und Lernberatung; Einsatz aktueller, angemessener Unterrichtsmaterialien; Evaluation durch die Lehrperson)
- Lernende (persönliche Weiterbildungsbereitschaft; freiwillige Teilnahme an der Weiterbildung, Motivation der Lernenden)
- Lehrende (Wertschätzung der Teilnehmenden durch die Lehrperson; persönliche Weiterbildungsbereitschaft; situative Kompetenzen; didaktische Kompetenzen; fachliche Kompetenzen und ihre Vermittlung; Empathie)

Ebene „Organisation“

- perspektivisches Denken hinsichtlich der angebotenen Themen
- Optimierung (Evaluation der Veranstaltung; Übernahme von Evaluationsergebnissen in neue Planungen; Weiterbildung der Lehrperson)
- organisationale Rahmung (Unterstützung der Lehrperson durch den Arbeitgeber; Beschwerdemanagement; kundenfreundliche Orientierung; Bezahlung der Lehrperson; Personalrekrutierung; organisatorische Voraussetzungen (Räume, Technik etc.); Instruktion der Lehrperson)
- Nachhaltigkeit (Überprüfung des Transfers in die Praxis nach der Veranstaltung; Transfer in die Praxis durch Anwendung)
- Teilnehmerinformation im Vorfeld der Veranstaltung
- Eignung der Teilnehmenden für den jeweiligen Kurs
- Bedarfsermittlung/Konzeptentwicklung
- Einführung/Umsetzung eines Qualitätsmanagements

Im Folgenden wird anhand der Beschreibungen verschiedener Qualitätsmanagementmodelle untersucht, inwiefern diese über das Potenzial verfügen, die von den Experten als zentral für die Qualität von Weiterbildung angesehenen Einflussfaktoren zu steuern.

4. Steuerung durch Modelle des Qualitätsmanagements

Ein systematisches Qualitätsmanagement hat sich auf dem deutschen Weiterbildungsmarkt inzwischen bei den meisten Anbietern durchgesetzt (Schmidt-Hertha/Aust i.Ersch.). Insofern kann von einer breiten Steuerungswirkung ausgegangen werden. Allerdings kommen unterschiedliche Modelle zum Einsatz, die teilweise auch parallel umgesetzt werden, um den Anforderungen eines breiten Spektrums unterschiedlicher „Kunden“ zu genügen. Qualitätsmanagement auf Grundlage der Normengruppe DIN

EN ISO 9000ff. scheint auf dem deutschen Weiterbildungsmarkt aktuell am stärksten verbreitet zu sein und wird von über einem Drittel der Einrichtungen umgesetzt, gefolgt von LQW (10%) und dem Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) (7%). Auch regionale Zertifikate (12%) und Qualitätsmanagementmodelle von Verbänden (15%) spielen eine quantitativ nicht unerhebliche Rolle (Weiland u.a. 2010).

Anhand der Erkenntnisse aus der vorgestellten Untersuchung werden nun die drei auf dem deutschen Weiterbildungsmarkt derzeit am weitesten verbreiteten Qualitätsmanagementmodelle DIN EN ISO 9000ff., EFQM und LQW dahingehend betrachtet, welche der Einflussfaktoren sie jeweils in ihrer Steuerung berücksichtigen.

4.1 DIN EN ISO 9000ff.

Die international anerkannte Normenreihe DIN EN ISO 9000ff. stammt originär aus der Industrie (Pfitzinger 2009). Die Anpassung dieses Modells an die Bedürfnisse des Bereichs der beruflichen Bildung erfolgte in Deutschland durch die Firma CERTQUA, ein Unternehmen der Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft und des Wuppertaler Kreises e.V. (vgl. Wuppertaler Kreis/CERTQUA 2006, S. 103).

Der prozessorientierte Ansatz besteht aus fünf zentralen Elementen, die in den entsprechenden Kapiteln der DIN EN ISO 9001 – der eigentlichen Zertifizierungsnorm – spezifiziert werden: Qualitätsmanagementsystem, Verantwortung der Leitung, Management von Ressourcen, Produktrealisierung und Messung, Analyse und Verbesserung (vgl. Wuppertaler Kreis/CERTQUA 2006, S. 37). Diese Elemente machen in ihrem Zusammenwirken den für die Norm charakteristischen Regelkreis prozessorientierten Qualitätsmanagements aus.

Die DIN EN ISO 9000ff. ist vor allem durch ihre Wirtschaftsnähe sowie die Zertifizierung durch Fremdevaluation gekennzeichnet, welche durch verbindliche Vorgaben eine Vergleichbarkeit der Bildungseinrichtungen im weiteren Sinne ermöglicht. Gleichzeitig sind die Formulierungen und Anforderungen der Norm jedoch eher allgemein formuliert, so dass den Bildungseinrichtungen trotz externer Zertifizierung Möglichkeiten der eigenen Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung bleiben. Bei diesem Modell fällt auf, dass es den Kern der Weiterbildung – den Lehr-/Lern-Prozess an sich – nicht ausdrücklich betrachtet, sondern vor allem auf solche Prozesse ausgerichtet ist, die den Lehr-/Lern-Prozess vorbereiten (vgl. Hartz/Meisel 2011, S. 65). Hierzu nennt die Norm u.a. die folgenden Aspekte:

- Kundenorientierung als systematische Ermittlung und Erfüllung von Anforderungen der Auftraggeber
- Festlegung messbarer Qualitätsziele (z.B. Transferqualität angebotener Bildungsmaßnahmen)
- Entwicklung personeller und materieller Ressourcen
- Angebotsentwicklung durch Ermittlung der Anforderungen sowie Kommunikation mit Kunden

- Beschaffung von externen Leistungen (Referenten, Tagungsstätten, Lehrmittel etc.) unter Qualitätsgesichtspunkten
- Lenkung der Prozesse, die für die Produktqualität als maßgeblich eingeschätzt werden (z.B. Teilnehmerinformation, Anmeldeprozess, Ablaufplan für Lehrveranstaltungen)
- Lenkung von Überwachungs- und Messmitteln wie z.B. Eignungstests
- Messung und Analyse der Qualität der Bildungsangebote sowie die darauf aufbauende Verbesserung (vgl. Wuppertaler Kreis/CERTQUA 2006, S. 53ff.)

Verglichen mit den oben dargestellten Ergebnissen der Interviewstudie zeigen sich die Steuerungsmöglichkeiten vorrangig bei Einflussfaktoren, die sich der Ebene „Organisation“ zuordnen lassen. Vor allem Aspekte aus dem Bereich der Optimierung werden von der Internationalen Organisation für Normung (ISO) durch die Lenkung von Überwachungs- und Messmitteln sowie die Messung und Analyse der Qualität gesteuert. Darüber hinaus sind aber auch Steuerungselemente im Hinblick auf die organisationale Rahmung (z.B. durch den Qualitätsaspekt bei der Beschaffung externer Leistungen und das Managen von Ressourcen) und die Eignung der Teilnehmenden für den jeweiligen Kurs (z.B. durch die Ermittlung von Anforderungen und die Teilnehmerinformation) zu erkennen. Auf der Ebene der Lehr-/Lern-Interaktion zeigen sich dagegen keine direkten Steuerungsmöglichkeiten. Folglich lassen sich mit der ISO-Norm vor allem solche Prozesse steuern, die im Vorfeld des Lehr-/Lern-Geschehens – oder im Fall der Evaluationen im Anschluss daran – auftreten. Das Lehr-/Lern-Geschehen als eigentlicher Kern der Weiterbildung wird zumindest nicht unmittelbar durch die Norm gesteuert.

4.2 EFQM

Das EFQM-Modell stammt ebenfalls ursprünglich aus der Wirtschaft. Es zielt allerdings nicht, wie die ISO-Norm, auf eine Fremdevaluation ab, sondern legt den Schwerpunkt auf die Selbstevaluation. Das Instrument wurde von der European Foundation for Quality Management (EFQM) entwickelt und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) an den Bereich der Weiterbildung angepasst (vgl. Hartz 2004, S. 237).

Das branchenspezifische Modell enthält – wie auch die Originalfassung – fünf Befähiger- und vier Ergebniskriterien (vgl. Schiersmann/Thiel/Pfitzenmaier 2001, S. 32), die der Beschreibung und Verdeutlichung der Qualität einer Organisation dienen sollen (vgl. Hartz/Meisel 2011, S. 69). Als Befähigerkriterien werden Leitung, Mitarbeitende, Profil und Strategie, Ressourcen und Kooperationen sowie Prozesse angegeben; Ergebniskriterien sind mitarbeiterbezogene Ergebnisse, kunden- und teilnehmerbezogene Ergebnisse, gesellschaftsbezogene Ergebnisse sowie Ergebnisse der Einrichtung. Durch seine Branchenspezifität lässt sich das Modell relativ gut auf die Bedürfnisse und Anforderungen der einzelnen Weiterbildungseinrichtungen anpassen mit dem Ziel, interne Prozesse zu verbessern, eine kontinuierliche Prozessoptimierung anzure-

gen und die Einrichtung langfristig zu einer „lernenden Organisation“ zu machen (vgl. Hartz/Meisel 2011, S. 71). Dabei fokussiert jedoch auch dieses Modell vor allem die organisatorische Seite der Weiterbildung und klammert den eigentlichen Lehr-/Lern-Prozess weitestgehend aus. Eine Steuerung der Kontextfaktoren vor und nach dem Lehr-/Lern-Prozess – also auf der Ebene der Organisation – ist allerdings durch verschiedene Unterkriterien der Befähiger- und Ergebniskriterien intendiert. Im Bereich „Mitarbeiter“ geht es unter anderem darum, wie das Potenzial der Mitarbeitenden – also auch der Lehrenden – organisiert und weiterentwickelt werden kann, was vor allem Prozesse der Optimierung (Weiterbildung der Lehrkraft) anspricht. Unter der Rubrik „Ressourcen und Kooperationen“ werden die Planung und das Management interner und externer Ressourcen angesprochen, was unter anderem auch Räumlichkeiten und Materialien einschließt und damit den Bereich der organisationalen Rahmung trifft. Auch das Kriterium „Prozesse“ kann den als relevant identifizierten Einflussfaktor „Eignung der Teilnehmenden für den jeweiligen Kurs“ steuern, indem in einem Unterpunkt die Pflege und Vertiefung von Kundenbeziehungen und damit auch die Ermittlung und Erfüllung von Kundenbedürfnissen angesprochen wird (vgl. Schiersmann/Thiel/Pfitzenmaier 2001, S. 33).

4.3 LQW

Anders als die beiden wirtschaftsnahen Qualitätsmanagementmodelle ISO 9001 und EFQM wurde das Modell der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) speziell für die Bedürfnisse und Aufgaben der Weiterbildungseinrichtungen konzipiert (vgl. Hartz 2011, S. 36). Das Modell entstand aus einem Verbundprojekt der Bund-Länder-Kommission, das vom BMBF und dem Land Niedersachsen initiiert wurde; die Entwicklung erfolgte am ArtSet Institut in Hannover. Nach mehrfacher Überarbeitung liegt das Modell inzwischen in der Fassung LQW3 vor (vgl. Hartz/Meisel 2011, S. 73).

Das LQW-Modell stellt die/den Lernende/n bzw. den gelungenen Lernprozess in den Mittelpunkt aller Qualitätsbemühungen (vgl. Zech 2006, S. 37). Dazu erarbeiten die Bildungsorganisationen jeweils eine eigene Definition gelungenen Lernens, d.h. sie legen fest, wie ein gelungener Lernprozess nach ihrem Verständnis aussieht und was die Lernenden dabei im günstigsten Fall erreichen. Gleichzeitig geht das Modell aber auch davon aus, dass Lernprozesse zwar durch das Lehren unterstützt werden können, letztendlich aber entscheidend vom Lernenden und seinen Bedingungen beeinflusst und gesteuert werden (Ehse/Zech 2002). Der Einfluss der Lehrenden und der Organisation auf den Lernprozess erfolgt daher weitestgehend durch die Bereitstellung bzw. Steuerung von Kontextfaktoren (vgl. Hartz/Meisel 2011, S. 73). Ausgehend von der Definition gelungenen Lernens arbeitet das LQW-Modell mit elf darauf aufbauenden Qualitätsbereichen, die von der Weiterbildungsorganisation reflektiert werden: Leitbild, Bedarfserschließung, Schlüsselprozesse, Lehr-/Lernprozess, Evaluation der Bildungsprozesse, Infrastruktur, Führung, Personal, Controlling, Kunden-

kommunikation und Strategische Entwicklungsziele (vgl. Zech 2006, S. 39ff.). Betrachtet man diese elf Bereiche wieder im Zusammenhang mit den oben dargestellten Einflussfaktoren auf Weiterbildungsqualität, so zeigt sich auch hier die Möglichkeit der Steuerung vor allem von Faktoren in den beiden der Ebene der Organisation zugeordneten Bereichen Optimierung (z.B. durch Evaluation oder Weiterqualifikation der Lehrenden) und organisationale Rahmung (z.B. durch Infrastruktur). Auch die Bedarfsermittlung (Bedarfserschließung) wird in LQW angesprochen. Der Lehr-/Lern-Prozess ist in diesem Modell ein eigenständiger Qualitätsbereich. Dadurch, dass auch er eng an der Definition gelungenen Lernens der jeweiligen Bildungseinrichtung ausgerichtet ist, können hier – konkreter als in den beiden anderen Modellen – Arbeitsformen und Methoden beschrieben werden, die zur Förderung individueller Lernprozesse beitragen. Damit ist LQW sicherlich das Modell, welches am stärksten auf die Ebene des Lehr-/Lern-Prozesses eingeht (vgl. Hartz/Meisel 2011, S. 76). Dennoch scheint auch in diesem Modell eine Steuerung der Lehr-/Lern-Prozesse zum Teil eher vermittelt über eine Steuerung anderer, indirekter Faktoren zu erfolgen, wie z.B. die „systematische Fortbildungsplanung für die Lehrenden“ (Zech 2006, S. 40), die im Modell ebenfalls unter den Qualitätsbereich Lehr-/Lern-Prozess subsummiert wird. Gleichzeitig zeigen Studien zum Teil, dass in der Praxis keine Auswirkungen des Organisationsentwicklungsprozesses durch LQW auf den mikrodidaktischen Bereich der Lehr-/Lern-Interaktion sichtbar werden (vgl. Hartz 2011, S. 276ff.). Das mag sicher auch damit zusammenhängen, dass die LQW-Besonderheit der Lernerorientierung in der Praxis nicht unbedingt so umgesetzt wird, wie es das Modell theoretisch vorsieht (vgl. Hartz 2011, S. 280; Bender/Zech 2007). Fällt diese Besonderheit des Modells jedoch weg und wird der/die Lernende gleichzeitig vor allem als Kunde/Kundin begriffen, minimieren sich die Unterschiede zwischen dem LQW-Modell und den originär industriellen Qualitätsmanagementsystemen, wie der ISO-Norm und EFQM.

5. Fazit

Die Analysen zeigen, dass alle drei vorgestellten Qualitätsmanagementmodelle theoretisch eine Steuerung verschiedener Einflussfaktoren ermöglichen, wobei sich diese Steuerung weitestgehend auf die Ebene der Organisation bezieht und in der Regel nicht explizit in den Lehr-/Lern-Prozess eingreift. Eine Ausnahme scheint in gewisser Weise das Modell der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung zu sein: Es spricht den Lehr-/Lern-Prozess mit einem seiner Qualitätsbereiche zumindest explizit an, und durch die enge Bezugnahme auf die eigene Definition gelungenen Lernens lässt sich der Prozess konkreter beschreiben. Gleichzeitig kann angenommen werden, dass auch darüber hinaus – wie auch in den beiden anderen Modellen – eine indirekte Einflussnahme auf den Lehr-/Lern-Prozess über andere Faktoren erfolgen kann: So können etwa Weiterbildungen des Lehrpersonals, bei denen bestimmte Kompetenzen gefördert werden, zu günstigen Auswirkungen auf den Lehr-/Lern-Prozess

führen, oder gute organisationale Rahmenbedingungen (z.B. Räume oder Materialien) können sich positiv auf das Lehr-/Lern-Geschehen auswirken. Grenzen der direkten und indirekten Steuerbarkeit des Lehr-/Lern-Geschehens ergeben sich aber eben immer auch daraus, dass der Lernende selbst einen nicht geringen Einfluss auf den Prozess des Lernens hat. Da er kein Teil der Weiterbildungsorganisation im engeren Sinne ist, erfährt an dieser Stelle die Steuerbarkeit der Lehr-/Lern-Ebene durch Qualitätsmanagement eine erzwungene Einschränkung. Eine weitere Einschränkung der Steuerung von verschiedenen Qualitätsaspekten durch Qualitätsmanagementmodelle liegt sicher in der Diskrepanz zwischen theoretischem Modell und praktischer Umsetzung in den Weiterbildungseinrichtungen, wie sie vor allem an den Studien zu LQW sichtbar wird (Hartz 2011), die aber auch bei den beiden anderen vorgestellten Modelle erwartet werden kann. Die Analysen im vorliegenden Beitrag erfolgten auf Grundlage der theoretischen Modelle und beschreiben damit, was jeweils gesteuert werden *kann*. Ob dies bei der Umsetzung der Modelle in die Praxis tatsächlich auch der Fall ist, muss in Feldstudien weiter geklärt werden. Diskrepanzen deuten sich – wie am Beispiel von LQW dargestellt – zumindest für den Bereich der Lehr-/Lern-Interaktion an.

Welche Konsequenzen hat die flächendeckende Einführung von Qualitätsmanagement dann aber für das Weiterbildungssystem? Die Einflussnahme auf die Ebene der unmittelbaren Lehr-/Lern-Interaktion bleibt für die betrachteten Qualitätsmanagementmodelle eher begrenzt, so dass auch auf Systemebene eher Veränderungen in den Organisationsstrukturen und organisationalen Abläufen spürbar werden könnten. Dazu gehört auch die Verankerung einer den meisten Qualitätsmanagementmodellen immanenten Terminologie, die Lernende und Auftraggeber gleichermaßen als „Kunden“ versteht, Bildungsträger primär als „Dienstleister“ deklariert und Weiterbildung damit als eine (spezifische) Angebotsform, vergleichbar mit anderen Dienstleistungen, auf einem von Angebot und Nachfrage bestimmten Markt verortet. Überspitzt formuliert trägt die mit direkter und indirekter staatlicher Steuerung unterstützte Einführung von Qualitätsmanagement im Weiterbildungssystem dazu bei, diesen Bildungsbereich bzw. die darin agierenden Organisationen strukturell auf den freien Markt vorzubereiten und so aufzustellen, dass sie sich von staatlicher Steuerung weitgehend emanzipieren können. Die zunehmende Verbreitung von Qualitätsmanagement ist somit auch im Zusammenhang mit einer rückläufigen staatlichen Weiterbildungsfinanzierung (Aktionsrat Bildung 2010) zu sehen, die vor allem im Bereich der institutionellen Förderung sichtbar wird.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (Hg.) (2010): Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahrestgutachten 2010. Wiesbaden
- Arnold, R. (1999): Qualität ist viereckig – Reflexionen zum Umgang mit Qualität in der Weiterbildung. In: PÄD Forum, H. 1, S. 35–38

- Artset (2010): 10 Jahre LQW. URL: www.artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Dateien_zum_Herunterladen/10_Jahre_LQW_-_Jahresgeschichten.pdf
- Balli, C. (2000): Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung für Frauen. In: von Küchler, F./Meisel, K. (Hg.): Herausforderung Qualität: Dokumentation der Fachtagung „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ vom 2. bis 3. November 1999. Frankfurt a.M., S. 41–52
- Barz, H./Tippelt, R. (Hg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld
- Bender, W./Zech, R. (Hg.) (2007): ... denn sie wissen, was sie tun! Auf dem Weg zur selbstreflexiven Organisation. Fallstudien zur Lernerorientierten Qualitätsentwicklung. Hannover
- Bilger, F./Rosenblatt, B. von (Hg.) (2011): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld
- Ehse, C./Zech, R. (2002): Projekt Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“. Abschlussbericht. URL: www.die-bonn.de/III/laender/Zwischenberichte/Abschlussbericht%20LQW.pdf
- Franz, H.-W. (2002): Internationale Ansätze zur Stärkung des Nachfrageverhaltens auf dem Bildungsmarkt. In: Balli, C./Krekel, E.M./Sauter, E. (Hg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bonn, S. 85–124
- Gnahn, D. (2000): Einführung von Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungseinrichtungen im Land Bremen. In: Küchler, F. von/Meisel, K. (Hg.): Herausforderung Qualität: Dokumentation der Fachtagung „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ vom 2. bis 3. November 1999. Frankfurt a.M., S. 111–117
- Grottlüschen, A./Haberzeth, E./Krug, P. (2010): Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 347–366
- Hartz, S. (2004): Qualität in der Weiterbildung: Die Perspektive von Qualitätsanforderungen am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In: Fröhlich, W./Jütte, W. (Hg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster, S. 231–246
- Hartz, S. (2008): Steuerung in und von Organisationen der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 251–270
- Hartz, S. (2011): Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. Wiesbaden
- Hartz, S./Meisel, K. (2011): Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung. 3. Aufl. Bielefeld
- Hartz, S./Schrader, J. (2009): Lernerorientierte Qualitätstestierung als Steuerungsmedium in Organisationen der Weiterbildung – Zwischen organisationaler und pädagogischer Handlungslogik. In: Lange, U./Rahn, S./Seitter, W./Körzel, R. (Hg.): Steuerungsprobleme im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 319–338
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2006/com2006_0614de01.pdf
- Kuper, H. (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 533–551
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.
- Nittel, D. (1997): Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung ...? Votum zugunsten eines „einheimischen“ Begriffs. In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 163–184
- Pfützinger, E. (2009): Projekt DIN EN ISO 9001:2008. Vorgehensmodell zur Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems. Berlin
- Schiersmann, C./Thiel, H.-U./Pfeizenmaier, E. (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen
- Schmidt-Hertha, B. (2011): Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld? In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 153–166
- Schmidt-Hertha, B./Aust, K. (i.Ersch.): Weiterbildung des pädagogischen Personals als Anforderung des Qualitätsmanagements. In: Der pädagogische Blick
- Schrader (2008): Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 31–64
- Tippelt, R./Eckert, T./Barz H. (1996): Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

- Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (Hg.) (2009): Bildung Älterer – Chancen des demografischen Wandels. Bielefeld
- Töpper, A. (Hg.) (i.Ersch.): Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Bielefeld
- Weiland, M./Ambos, I./Schade, H.-J./Koscheck, S. (2010): wbmonitor Umfrage 2010: Wie regelt sich der Weiterbildungsmarkt? Zentrale Ergebnisse im Überblick. URL: www.wbmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20101215.pdf
- Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA (2006): Qualitätsmanagement und Zertifizierung in Bildungsorganisationen auf der Basis des internationalen Standards DIN EN ISO 9001:2000. 2. Aufl. Augsburg
- Zech, R. (2006): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Bielefeld

Weiterbildungssteuerung auf kommunaler Ebene

1. Einleitung

Die Bedeutung der Weiterbildung speist sich aus mehreren Quellen: Sie dient als Moderator, Katalysator und Motor gesellschaftlichen Wandels, sie wird als „Problemlöser“ genutzt und als Instrument zur Entfaltung der Persönlichkeit in allen Bereichen des Lebens. Weiterbildung erweist sich in diesen vielfältigen Anwendungsfeldern als leistungsfähig, mindestens als hilfreich und manchmal auch als unentbehrlich. Ihr ohnehin schon hoher Stellenwert wird durch das zur Zeit welt- und europaweit propagierte Leitbild des Lebenslangen Lernens noch erhöht, aber auch neu akzentuiert. Lebenslanges Lernen wird danach als zentrale Bewältigungsstrategie angesehen, mit der den schon bestehenden und sich abzeichnenden gesellschaftlichen Herausforderungen begegnet werden kann. Das Konzept verlangt eine neue Verzahnung aller Bildungsbereiche, die sich auf organisatorische, curriculare und personelle Aspekte ausdehnt. Gleichzeitig wird eine neue Balance zwischen Lernen in organisierter und selbst gesteuerter Form angestrebt – eine Entwicklung, die im Besonderen die informellen Lernprozesse aufwertet (Gnahs 2010).

Die beschriebene Multifunktionalität der Weiterbildung erweist sich auch aus kommunalem Blickwinkel in vielerlei Hinsicht als hilfreich (z.B. durch Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, durch soziale Inklusion und durch Mobilisierung von zivilgesellschaftlichem Engagement); hervorzuheben sind allerdings im Besonderen die wirtschafts- und arbeitsmarktfördernden Aspekte: Der Umfang und die Struktur der regional durchgeführten Weiterbildung, ihre Qualität und Bedarfsgerechtigkeit – all das beeinflusst das regionale Qualifikationspotenzial und damit die Wettbewerbsfähigkeit der jeweiligen Regionalwirtschaft (Derenbach 1982; ARL 1993; Dobischat/Husemann 1997). Es sollte nicht vergessen werden, dass ein ausgebauten regionales Weiterbildungssystem selbst als Wirtschaftsfaktor gesehen werden kann. Es werden Arbeitsplätze mit hohen Qualifikationsanforderungen an die Region gebunden, es werden entsprechende Einkommen erzielt und zumindest zum Teil regional verausgabt, es werden gegebenenfalls sogar überregionale Nachfrage angezogen, die auf diesem Wege direkt (z.B. über Teilnahmebeiträge) oder indirekt (z.B. über Ausgaben für Dienstleistungen) regionalwirtschaftliche Erträge ermöglichen.

All dies macht Weiterbildung auch als Gegenstand der Kommunalpolitik interessant und führt zu der Frage, in welcher Weise der Weiterbildungssektor in die Steuerungsüberlegungen von Städten, Kreisen und Regionen als Gebietskörperschaften einzubeziehen ist: Wie soll Weiterbildung zielgerichtet gestaltet werden? Mit dem Beitrag wollen wir die folgenden Fragen beantworten:

- Wie wurde die Weiterbildung auf der kommunalen Ebene in früheren Jahrzehnten gesteuert?
- Welche Rolle spielt die kommunale Ebene im neuen Steuerungsparadigma?
- Welchen Stellenwert besitzt die Weiterbildung im Rahmen einer kommunalen Bildungspolitik bzw. eines kommunalen Bildungsmanagements?
- Welche Gründe lassen sich für die Untersteuerung der Weiterbildung anführen?
- Welche Ansatzpunkte bestehen, um die kommunale Steuerung der Weiterbildung zu verbessern?

2. „Alte“ und „neue“ Steuerungsparadigmen

„Altes“ Steuerungsparadigma

Noch in den 1960er und 1970er Jahren bestand Bildungspolitik vor allem aus dem direkten staatlichen Eingriff in Strukturen und Inhalte. Die Auf- und Ausbauleistungen dieser Zeit und die damals eingeleiteten Bildungsreformen sind sichtbarer Beleg dieses Politikverständnisses (vgl. Baumert/Cortina/Leschinsky 2008, S. 55ff.; Siebert 2010, S. 65ff.). Insbesondere die 1970er Jahre waren durch eine deutliche Erhöhung der staatlichen Mittel für die Weiterbildung und strukturbildende Maßnahmen über eine gesetzliche Verankerung geprägt. Auf Bundesebene sind das Arbeitsförderungsgesetz (AFG), das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und das Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) zu nennen, auf der Landesebene die Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungsgesetze sowie die Bildungsurlaubs- bzw. Freistellungsgesetze.

Im Ergebnis brachte diese Politik neue Einrichtungen hervor, schuf mehr Stellen auch für Weiterbildungspersonal, verbesserte die Ausbildung dieses Personals und schuf Supportstrukturen (z.B. Beratungsstellen). Politische Prioritätensetzungen wurden durch differenzierte Förderbedingungen umgesetzt (z.B. hoher Fördersatz für Maßnahmen der politischen Bildung). Doch nicht nur die Angebotsseite wurde gestärkt, auch nachfrageseitig wurden Teilnahmehürden ausgeräumt und finanzielle Anreize zur Teilnahme geschaffen. Die Weiterbildungspolitik dieser Zeit wurde von Bund und Ländern getragen, die kommunale Ebene stand nicht im Blickpunkt.

Eine Ausnahme dieser Regel bildete die Weiterbildungsentwicklungsplanung, wie sie von Paul Hamacher (1976) konzipiert und dann in Nordrhein-Westfalen umgesetzt worden ist. Auf der Grundlage einer landesgesetzlichen Regelung wurden die Kommunen verpflichtet, im Fünfjahresturnus Weiterbildungsentwicklungspläne vorzulegen. Sie enthielten Bestandsaufnahmen von Anbietern und Weiterbildungsangeboten, Bedarfsprognosen und Maßnahmenplanungen (Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1978). Ausdrücklich wird der Weiterbildungsentwicklungsplanung auch eine bildungspolitische Funktion zugewiesen: „Sie kann Grundlage für die Vorbereitung und Begründung von Entscheidungen zur Förderung, Schwerpunktsetzung und Strukturierung der Weiterbildung sein“ (Hüser 1995, S. 74). Nach mehreren Modifikationen wurden die entsprechenden Regelungen

schließlich Ende der 1990er Jahre außer Kraft gesetzt. Die Weiterbildungsentwicklungsplanung ist trotz ihres kommunalen Bezuges noch dem traditionellen Politikmodell verhaftet, welches vor allem das Land in der Rolle des handelnden und gestaltenden Akteurs sieht.

„Neues“ Steuerungsparadigma

Seither hat die Eingriffsintensität von Bund und Ländern – nicht zuletzt befeuert durch Haushaltprobleme – deutlich nachgelassen, und ein geändertes Verständnis von Steuerung ist zu beobachten. Für diese neue politische Steuerungslogik hat sich in Soziologie und Politologie der Begriff „Governance“ durchgesetzt. Dieser Terminus ist keineswegs klar und trennscharf, sondern eher ein Richtungsbegriff, der vielfältige Ausdeutungen und Präzisierungen zulässt (vgl. Amos 2008, S. 67). Nach Schrader (2008, S. 41) zielt der Governance-Begriff „auf die Koordination sozialer Handlungen vieler Akteure, die nicht allein aus dem politischen Kontext stammen, sondern auch marktliche und zivilgesellschaftliche Akteure einschließen“.

„Mit dem *Governance*-Konzept wird der Staat aus seiner dominanten, hierarchischen und strukturbildenden Rolle entlassen und übernimmt die Rolle eines aktivierenden, koordinierenden und stützenden Akteurs“ (Gnahn 2010, S. 327). Um dieser Rolle gerecht werden zu können, benötigt der Staat Informationen über die Bildungswirklichkeit. Auf der Grundlage empirischer Befunde kann z.B. erkannt werden, ob sich Problemlagen entwickelt oder zugespitzt haben, ob die Versorgung mit Bildungsangeboten ausreichend ist, ob bereits ergriffene Maßnahmen wirkungsvoll sind oder ob die eingesetzten Mittel effizient verwendet werden. Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass sich in den letzten Jahren auch die Bildungsberichterstattung stark entwickelt hat.

Angestoßen durch internationale Vergleichsuntersuchungen wie IALS, TIMMS, IGLU und vor allem PISA,¹ verstärkt durch entsprechende Aktivitäten auf EU-Ebene (z.B. LFS, AES, CVTS),² hat sich in Deutschland in den letzten Jahren ein System der nationalen Bildungsberichterstattung etabliert. Vorbild sind dabei die Anstrengungen der OECD, die den internationalen Vergleich in ihren jährlichen Berichten „Bildung auf einen Blick“ (Education at a Glance) über zentrale Bildungsindikatoren befördert. Anknüpfend an dieses und andere angelsächsische Vorbilder wurden zu Beginn des dritten Jahrtausends konzeptionelle Vorarbeiten geleistet (Baethge/Buss/Lanfer 2003), die schließlich 2006 in die Vorlage des ersten nationalen Bildungsberichts mündeten (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

1 IALS: International Adult Literacy Survey; TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study; IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; PISA: Programme for International Student Assessment

2 LFS: Labour Force Survey; AES: Adult Education Survey; CVTS: Continuing Vocational Training Survey

Die drei zentralen konzeptionellen Eckpfeiler der nationalen Bildungsberichterstattung sind eine Orientierung an der Leitidee „Bildung im Lebenslauf“, die Anlage auf Dauer (alle zwei Jahr ein aktueller Bericht) und die Stützung auf Indikatoren (vgl. ebd., S. 2f.). Theoretische Grundlage ist das international verwendete Prozess-Kontext-Modell, welches Input- Kontext-, Prozess- sowie Output- bzw. Outcome-Indikatoren berücksichtigt (vgl. ebd., S. 3; Konsortium Bildungsberichterstattung 2005, S. 7ff.).

Die so konzipierte Bildungsberichterstattung ist Teil eines umfassenden Bildungsmonitorings, verstanden als „umfassendes und systematisches Sammeln, Interpretieren und Bewerten von Daten und Informationen (...) zum Zwecke der Überwachung, Planung und Steuerung von Entwicklungen im Bildungsbereich“ (Gnahs u.a. 2009, S. 98; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 1). Der Begriff zielt im Allgemeinen auf die Systemebene und umfasst nach Böttcher u.a. (vgl. 2008, S. 8.) die folgenden drei Funktionen:

1. die Beobachtung, Analyse und Darstellung wesentlicher Aspekte eines Systems
2. eine Systemkontrolle einschließlich der Angleichung von Leistungsmaßstäben
3. die Generierung von Steuerungswissen, um Steuerungshandeln begründbarer und zielgerichteter zu gestalten

Neben der Bildungsberichterstattung kann das Bildungsmonitoring noch weitere Komponenten umfassen, wie z.B. die Auswertung von Einzelstudien und Fachtagungen sowie Sekundäranalysen. In diesem Zuschnitt liefert es für die Bildungspolitik neuen Typs unverzichtbare Basisinformationen, die Impulse zum Tätigwerden und für die übrigen Beteiligten eine erste Verständigungsplattform, um gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

Auf der staatlichen Ebene ist dieses Vorgehen nach drei nationalen Bildungsberichten und dem Startschuss für ein nationales Bildungspanel inzwischen etabliert. Da aber immer mehr bildungspolitische Entscheidungen auf die regionale und kommunale Ebene verlegt werden (ARL 1993; Dobischat/Husemann 1997; Gramlinger/Büchter 2004; Klein/Wohlfahrt 2008; Gnahs 2010), hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eine Machbarkeitsstudie zur Entwicklung und Erprobung eines kommunalen Bildungsmonitorings in Auftrag gegeben. Die Ergebnisse dieser Studie (Destatis/Statistik BW/DIE) 2008a), insbesondere der Anwendungsleitfaden (ebd. 2008b), bilden heute eine zentrale Grundlage für die Bildungsberichterstattung und das Bildungsmonitoring auf der kommunalen Ebene. Nicht zuletzt begünstigt durch das im folgenden Kapitel kurz umrissene BMBF-Programm „Lernen vor Ort“ sind in den letzten Jahren zahlreiche kommunale Bildungsberichte entstanden, die signalisieren, dass das Bildungsmonitoring auch bei den Kreisen und kreisfreien Städten eine wichtige Rolle spielt.

3. Bildungsberichte als Grundlage für kommunale Steuerung – Das Programm „Lernen vor Ort“

Das Programm „Lernen vor Ort“

Mit dem Bundesprogramm Lernen vor Ort (LvO) werden 40 Kreise und kreisfreie Städte³ dabei unterstützt, ein ganzheitliches Bildungswesen auf kommunaler Ebene zu konzipieren und umzusetzen. Dahinter steht die Annahme, dass Bildung am ehesten „vor Ort“ gestaltet werden kann: Der unmittelbare Bezugsrahmen für alle Phasen einer Bildungsbiografie ist die Kommune, und sie sollte im Mittelpunkt der Bemühungen stehen, kohärente Konzepte von „Lernen im Lebenslauf, bei denen alle Lernphasen der Bildungsbiographie Berücksichtigung finden“, zu entwickeln (BMBF 2008a, S. 5). Mit Hilfe des Programms sollen die einzelnen Bildungsbereiche stärker als bisher aufeinander bezogen und miteinander verzahnt, unterschiedliche Zuständigkeiten zusammengeführt und bildungsrelevante Akteure und Angebote besser aufeinander abgestimmt werden. Die Ziele des Programms – eine höhere Bildungsbeteiligung, eine Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit, die Verbesserung der Angebotsstrukturen und ein verbesserter Übergang zwischen den einzelnen Bildungsphasen – sollen durch die Transparenz der Bildungsangebote und die Schaffung eines integrierten Bildungskonzepts, das auf die Durchlässigkeit der verschiedenen Bildungsbereiche zielt, unterstützt werden (vgl. BMBF 2008b, S. 5). Im Folgenden wird zunächst dargestellt, welche Rolle Bildungsberichte und Bildungsmonitoring im Rahmen dieses Projekts spielen und inwiefern beide Instrumente zur Umsetzung der an das Programm geknüpften Ziele eingesetzt werden.

Vom Bildungsbericht zur Steuerung von Bildung

Von zentraler Bedeutung für die Realisierung der an das Programm LvO geknüpften Erwartungen ist die Verfügbarkeit umfassender Daten zur Situation des Bildungswesens auf kommunaler Ebene. Der Anspruch auf Gestaltung bezieht sich auf das Konzept des Lernens im Lebenslauf; die Kommunen benötigen dazu weitreichende Informationen zur Bildung von der frühkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung, zu Rahmenbedingungen, Entwicklungen und Ergebnissen von Bildung, aber auch zu wesentlichen, im Zusammenhang mit dem Bildungswesen bestehenden Problemlagen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2010). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Bildung nicht getrennt von anderen kommunalen Handlungsfeldern, wie Wirtschaft, Soziales, Verkehr und demografische Entwicklung, betrachtet werden kann, sondern enge Wechselwirkungen bestehen, über die Informationen bereitgestellt werden müssen.

Zur Darstellung der benötigten Informationen über das Bildungsgeschehen und kommunalspezifische Problemlagen werden von den LvO-Kommunen unterschied-

3 Zur Übersicht über die am Programm teilnehmenden Kommunen siehe www.lernen-vor-ort.info/de/268.php.

liche Formate, wie thematische Analysen und am häufigsten Bildungsberichte, eingesetzt, die am Leitgedanken des lebenslangen Lernens ausgerichtete Darstellungen über die bildungsrelevanten kommunalen Handlungsfelder liefern (Destatis/Statistik BW/DIE 2008b).⁴ Insbesondere die Bildungsberichterstattung stellt ein wesentliches Element des Bildungsmonitorings dar.

Auf der Basis von statistischen Daten und Befunden liefert das Bildungsmonitoring nach diesem Verständnis die Grundlage, auf der Zieldiskussionen geführt werden und die Politik bildungsrelevante Entscheidungen treffen kann. Ein Bildungsmonitoring kann nur dann als Steuerungsinstrument verwendet werden, wenn die Berichterstattung dauerhaft erfolgt (d.h. mit Publikationen in periodischen Abständen), sie also nicht nur einen aktuellen Ist-Zustand verdeutlicht, sondern auch Entwicklungen im Zeitverlauf darstellt (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2010, S. 2). Grundlage hierfür ist ein Set von fortschreibbaren Indikatoren, deren Auswahl sich an den kommunalspezifischen Problemlagen und Fragestellungen orientieren muss. Die Festsetzung und die Verständigung über die Zielsetzungen eines Monitorings und die zu bearbeitenden Handlungsfelder sind Ausgangspunkt eines Monitorings; die Klärung und Ausgestaltung dieser Punkte fällt in den Bereich eines kommunalen Bildungsmanagements (Gnahn u.a. 2011).⁵

4. Weiterbildung in Bildungsberichten

Bildungsberichte als Diagnoseinstrumente und Grundlage zur Steuerung – wird ein solches Konzept auch für den Bereich der Weiterbildung angewendet? Inwieweit findet sich der Bereich der Weiterbildung in den bislang vorgelegten Bildungsberichten wieder und in welcher Form wird er dargestellt?

Mehr als die Hälfte der geförderten LvO-Kommunen haben einen Bildungsbericht oder eine thematische Analyse entsprechend dem kommunalspezifischen Erkenntnisinteresse und den Problemlagen veröffentlicht. Das Konzept des in einer Machbarkeitsstudie 2008 erstellten Anwendungsleitfadens für ein kommunales Bildungsmonitoring wurde von den Kommunen breit aufgegriffen und bei der Erstellung der Bildungsberichte angewendet. Zur Abgrenzung der Begriffe „non-formales Lernen“ und „informelles Lernen“ wurden dem Anwendungsleitfaden die vergleichsweise eindeutigen Abgrenzungen des Statistischen Amtes der Europäischen Union, wie sie z.B. auch bei der europäischen Erhebung zur Erwachsenenbildung verwendet werden, zugrunde ge-

4 Zur Übersicht über Bildungsberichte der LvO-Kommunen siehe www.dipf.de/de/projekte/kommunales-bildungsmonitoring.

5 Wenn im Projektzusammenhang von LvO von kommunalem Bildungsmanagement gesprochen wird, „dann geht es um das Managen der Bildungsangebote im räumlichen/territorialen Zuständigkeits- und Einzugsbereich einer Kommune, unabhängig davon, wer für die Leistungserbringung dieser Bildungsangebote die Verantwortung trägt“ (Greskowiak/Stefan 2011, S. 4). Wir verwenden den Begriff synonym mit kommunaler Bildungssteuerung.

legt (vgl. Europäische Kommission 2005, S. 22f.). Weiterbildung für Erwachsene ist nach diesem Begriffsverständnis ein Teilbereich des non-formalen Lernens und wird in dem Anwendungsleitfaden gesondert ausgewiesen.

Für den Bereich der Weiterbildung werden im Leitfaden 15 Indikatoren aufgeführt, von denen sich elf auf die Volkshochschulen als kommunale Weiterbildungseinrichtungen beziehen und drei auf die arbeitsmarktbezogene Weiterbildung, die durch die Bundesagentur für Arbeit gefördert wird (vgl. Destatis/Statistik BW/DIE 2008b, S. 179ff.).

Neben der non-formalen Bildung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene kommt dem Lernen in Bildungssettings außerhalb der institutionellen Lernorte nach einschlägigen Untersuchungen eine große Bedeutung zu (vgl. BMBF 2001, S. 178; Kuwan/Seidel 2011, S. 223). Der Ausbau dieser informellen Lernarrangements kann von Kommunen maßgeblich mitgestaltet und gesteuert werden, so dass im Anwendungsleitfaden eine Auswahl von 19 Indikatoren vorgeschlagen wird, die Aussagen zu Ausgaben, Personal und Teilnahme an informellen Bildungssettings, wie Botanische Gärten, Bibliotheken oder Zoos, ermöglichen (vgl. Destatis/Statistik BW/DIE 2008b, S. 196ff.).

Insgesamt elf Kommunen haben Empfehlungen zur Indikatorisierung dieser Bereiche umgesetzt und sowohl non-formale als auch informelle Lernwelten in ihre Bildungsberichte aufgenommen. Die Prioritätensetzung weist bei den vorgelegten Berichten eine große Bandbreite auf: Die Städte Hamburg (vgl. IfBM 2011, S. 313ff.), München (vgl. Landeshauptstadt München 2010, S. 84ff.), Offenbach (vgl. Stadt Offenbach 2011, S. 96f.) und des Rheingau-Taunus-Kreises (2010, S. 67ff.) legen in ihren Berichten einen Fokus auf den Bereich Weiterbildung; die Berichte des Kyffhäuser Kreises (vgl. Landratsamt Kyffhäuserkreis 2011, S. 90ff.) und der Stadt Nürnberg (vgl. Stadt Nürnberg 2011, S. 128ff.) thematisieren non-formales Lernen. Der Bildungsbericht 2012 der Stadt Köln (S. 143ff.) stellt Teilnahme an organisierter Weiterbildung und informelles Lernen im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements dar, der Bildungsreport Leipzig 2010 (vgl. Stadt Leipzig 2010 S. 258ff.) weist non-formales und informelles Lernen aus, der Bildungsbericht Trier 2010 (vgl. Stadt Trier 2011, S. 77ff.) bietet einen Abriss der non-formalen Lernwelten. Der Landkreis Rems-Murr lieferte 2011 zwei Themenjournale mit dem Schwerpunkt allgemeine und berufliche Weiterbildung, der Landkreis Osnabrück stellt in dem Bericht „Regionales Arbeitsmarktmonitoring 2011“ für den Bereich der Ernährungswirtschaft auch Informationen zur Qualifizierung der Arbeitnehmer/innen vor.

Die Zielsetzung eines Bildungsberichts, definierte Handlungsbereiche und Problemlagen einer Kommune anhand von Indikatoren und Kennzahlen darzustellen, kann in einigen Berichten deutlich nachvollzogen werden. Diese Bildungsberichte gehen über eine rein deskriptive Darstellung der im Anwendungsleitfaden vorgeschlagenen Indikatoren hinaus: Sie bieten Analysen und zeigen die Wechselwirkungen zu anderen kommunalen Handlungsfeldern auf. So enthält der Offenbacher Erziehungs- und Bildungsbericht Informationen zur Sozialstruktur der Stadt (mit einer hohen Anzahl von Geringqualifizierten und einem hohen Anteil an Personen mit Migrationshintergrund)

und zur Struktur des kommunalen Weiterbildungsangebots, die von einem geringen Angebotsanteil von Integrationskursen und Kursen zur Grundbildung/Alphabetisierung geprägt ist (vgl. Stadt Offenbach 2011, S. 7, S. 97). Bedeutsam waren diese Befunde für nachfolgende Diskussionen zu den notwendigen Konsequenzen:

Offenbach gehört mit seinem vormals stark industriell geprägten Arbeitsmarkt und seiner soziodemographischen Struktur mit einem hohen Anteil von Migrantinnen und Migranten, die für industrielle Tätigkeiten gebraucht wurden, sicherlich zu den Kommunen mit einem eher höheren Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Die in diesem Bereich durchgeführten Weiterbildungen machen 1,6 Prozent aller Angebote aus. Für diesen Bildungsbereich werden in Kooperation mit „Lernen vor Ort“ zusätzliche Initiativen entwickelt werden (Weiß u.a. 2011, S. 16).

Für Entscheidungen auf der empirischen Basis eines Bildungsberichts haben vor allem kleinräumige Betrachtungen eine hohe Relevanz; gerade auf dieser Ebene sind steuerungsrelevante Informationen zu finden. Sie liefern u.a. einen Anhaltspunkt für den Grad der Versorgung eines bestimmten Stadtteiles mit Weiterbildung oder den Grad der Beteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen eines Sozialraumes an Weiterbildungsmaßnahmen und können Antwort auf die Frage geben, in welchem Sozialraum besondere Maßnahmen ergriffen werden müssen. Im Kölner Bildungsbericht 2012 wird bei einer kleinräumigen Betrachtung der Teilnehmenden an Volkshochschulkursen der enge Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Weiterbildungskursen und der in einem Stadtteil durchschnittlichen Quote der Personen, die staatliche Unterstützung auf Grundlage des Zweiten Buchs Sozialgesetzbuch (SGB II) erhalten, nachgewiesen. Es zeigt sich, „dass in Stadtteilen mit höheren SGB II-Quoten tendenziell eher geringere VHS-Kundenanteile festzustellen sind“ (Stadt Köln 2012, S. 153).

Weitere Darstellungen von kleinräumigen Analysen finden sich in dem Münchener Bildungsbericht, der explizit als Grundlage für kommunales Bildungsmanagement und bildungspolitische Entscheidungen dienen soll. Als Orientierung dient die Gliederung des Anwendungsleitfadens, ergänzt um weitere Kennzahlen, wie z.B. die Bildungsdichte nach Volkshochschulbezirken und der Sozialindex (vgl. Landeshauptstadt München 2010, S. 88ff.).

Trotz dieser aufgezeigten Beispiele zeigt sich, dass bei dem Großteil der bisher vorliegenden kommunalen Bildungsberichte vor allem die Bereiche „Schule“ und „frühkindliche Förderung“ im Mittelpunkt der Berichterstattung stehen. Der Weiterbildungsbereich bleibt meist vollkommen unbeachtet oder nebensächlich. Die Berichte, in denen non-formales oder informelles Lernen thematisiert wird, beschränken sich zumeist auf eine deskriptive Darstellung ausgewählter und sich eng an dem Anwendungsleitfaden orientierender Indikatoren, ohne eine tiefergehende Analyse vorzunehmen oder die Wechselwirkungen zu anderen kommunalen Handlungsbereichen aufzuzeigen.

Dieser Umstand erklärt sich durch eine problematische Datenlage, wie im nächsten Kapitel gezeigt wird. Dennoch kann auch die Frage nach der politischen Priori-

tätensetzungen aufgeworfen werden: Kann die kommunale Politik den Bereich der Weiterbildung nicht steuern oder fehlt der Wille dazu?

5. Gründe für die geringe Berücksichtigung von Weiterbildung im kommunalen Bildungsmonitoring

Grundlage eines kommunalen Bildungsmonitorings ist eine vorliegende aktuelle Datenbasis, die es ermöglicht, Sachstände und Entwicklungen aufzuzeigen. Die Tatsache, dass die Weiterbildung bei bislang vorliegenden kommunalen Bildungsberichten trotz ihrer Bedeutung noch kaum eine Rolle spielt, hängt vor allem damit zusammen, dass nur Teilbereiche der Weiterbildung statistisch erfasst werden. Die auf kommunaler Ebene auswertbaren Informationen zur Steuerung von Weiterbildung stammen im Wesentlichen aus einigen wenigen Quellen (vgl. Weiß u.a. 2011, S. 7; Seidel 2006, S. 38ff.). Nur einzelne Trägergruppen veröffentlichen regelmäßig Daten zu ihren erbrachten Leistungen. Die Weiterbildungsstatistik im Verbund, eine Leistungsstatistik von fünf bundesweit agierenden Verbänden (Horn/Weiß 2011) sowie die Volkshochschulstatistik (Huntemann/Reichart 2011) stellen Informationen zu Belegungen, Unterrichtsstunden und Kursen zur Verfügung. Schließlich veröffentlichen auch die Industrie- und Handelskammern, die Handwerkskammern wie auch die Bildungswerke des Deutschen Gewerkschaftsbundes eigene Leistungsstatistiken. In der Statistik zur Förderung der beruflichen Weiterbildung veröffentlicht die Bundesagentur für Arbeit die nach SGB II und III geförderten Teilnahmen an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung. Auch aus dem Bereich der non-formalen Lernwelten können Daten zur Verfügung gestellt werden; insbesondere den Theatern, Bibliotheken und Museen liegen Besucherzahlen oder Informationen zur Mediennutzung vor.

Was für alle Bildungsbereiche gilt – die Grenzen eines datengestützten Monitorings werden auch durch die Verfügbarkeit von entsprechenden Daten bestimmt –, gilt für die Weiterbildung in ganz besonderem Maße. Es stehen nur vereinzelt Informationen zur Verfügung, und bei den vorhandenen Daten handelt es sich meist um höher aggregierte Daten auf Landes- oder Bundesebene, die keine steuerungsrelevanten Aussagen für Kommunen zulassen.

Gleichwohl können auch andere Faktoren eine Rolle spielen. So stehen in kommunalpolitischen Auseinandersetzungen offenbar Fragen der Schulentwicklung, der Schulstandorte und der Schulwege im Zentrum, und auch Fragen der Versorgung mit Kindertagesstätten und die Betreuungsquote sind Gegenstand kontroverser kommunaler Diskussionen. Selten jedoch gerät die Weiterbildung in das Kreuzfeuer der Kommunalpolitik. Sie ist eher ein Konsensfeld: Alle Parteien finden sie wichtig und unterstützen sie.

Mitverantwortlich für diesen niedrigen Rangplatz auf der kommunalpolitischen Prioritätenliste ist darüber hinaus auch der Umstand, dass die Kommunen in diesem

Bereich relativ wenige direkte Zuständigkeiten haben. Neben der Volkshochschule liegen noch einige non-formale Lernwelten, wie z.B. die Musikschulen, Zoos und Museen, im direkten Einflussbereich kommunalen Handelns. Der weitaus größere Teil der Weiterbildung befindet sich in anderer Trägerschaft (z.B. von Kirchen, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden oder Kammern) und kann somit nur indirekt gesteuert werden. Wie könnte so etwas idealerweise aussehen?

6. Ansatzpunkte für eine kommunale Weiterbildungssteuerung

Im Rahmen des schon erwähnten BMBF-Projektes Lernen vor Ort sind auf der Basis von drei Fallstudien (zu den Städten Leipzig, Nürnberg und Osnabrück) und von Informationen aus fünf weiteren teilnehmenden Kommunen (die Städte Herne und Köln sowie die Kreise Lippe, Recklinghausen und Rheingau-Taunus) erste Verallgemeinerungen und modellhafte Überlegungen vorgenommen worden, in welcher Weise das kommunale Bildungsmonitoring und die kommunale Bildungssteuerung bzw. das kommunale Bildungsmanagement zusammenwirken (Gnahn u.a. 2011).

Ein effizientes Bildungsmanagement ist nicht nur von Informationen abhängig, die über das kommunale Bildungsmonitoring gewonnen werden, sondern darüber hinaus auch von einer ganzen Reihe anderer Faktoren. Benötigt werden gleichermaßen finanzielle und personelle Ressourcen und ggf. auch externer Support (z.B. vom Land und einer Kammer). Bei knappen Haushaltsmitteln ist auch der Faktor „Kreativität“ von besonderer Relevanz, wenn es darum geht, Lösungen zu finden, die aus dem Bestand zu realisieren sind und einen besonders hohen Wirkungsgrad versprechen (vgl. ebd., S. 14).

Des Weiteren werden bei der Umsetzung des kommunalen Bildungsmanagements drei bis vier Diskursebenen durchlaufen: Als erstes werden die Fachämter und Fachgruppen, verwaltungsinterne Arbeitsgruppen und operative Einheiten einbezogen, im Falle von Kreisen folgt als zweites der Einbezug der kreisangehörigen Gemeinden und Städte. Als drittes stoßen dann die zivilgesellschaftlichen Akteure hinzu (z.B. in Form einer Bildungskonferenz), und schließlich wird bei den Entscheidungsgremien bzw. Entscheidern (wie Kreisrat oder Oberbürgermeister) beschlossen, welche Maßnahmen ergriffen werden (vgl. ebd., S. 15). Im praktischen Vollzug dürften sich die Diskursebenen personell und zeitlich überlappen, dürften sich pragmatische Wege öffnen, um Prozeduren zu verkürzen und um möglichst schnell in die operative Umsetzung von Maßnahmen zu gelangen.

Wie könnte nun die Umsetzung dieses einfachen Modells auf die kommunale Weiterbildungssteuerung übertragen werden? Die Aufgabenstellung eines kommunalen Weiterbildungsmanagements ist stark von den speziellen Problemlagen eines Kreises oder einer Stadt und im Besonderen von der jeweiligen Bevölkerungs- und Wirtschaftsstruktur abhängig. Jenseits von kommunalen und auch regionalen Besonderheiten dürften sich die Anstrengungen der Weiterbildungssteuerung auf die folgenden Themenkomplexe richten:

- Unterstützung der kommunalen Wirtschaft bei der Bereitstellung von benötigten Qualifikationen und Kompetenzen, um die Wirtschaftskraft zu stärken und die kommunale Entwicklung positiv zu beeinflussen
- Sicherstellung einer bedarfsgerechten und flächendeckenden Angebotspalette von Weiterbildung
- Sicherstellung von gleichen Zugangschancen zu Weiterbildungsangeboten für alle Bevölkerungsgruppen (im Besonderen das Eröffnen „zweiter Chancen“ für Bildungsbenachteiligte)
- Stärkung der Zivilgesellschaft und des gesellschaftlichen Zusammenhalts durch Erfahrungs- und Meinungsaustausch und ehrenamtliches Engagement

Um die skizzierten möglichen Aufgaben erfüllen zu können, verfügt das kommunale Weiterbildungsmanagement über ein Arsenal unterschiedlich effektiver Instrumente. Diese reichen von direkter Einflussnahme auf kommunale Einrichtungen – wie Volkshochschulen, Bibliotheken und Musikschulen (Diskursebene 1) – über die Ermöglichung und Erleichterung des Handelns anderer zivilgesellschaftlicher Akteure – wie Kammern, Kirchen und Gewerkschaften – durch Vernetzung und Support (Datenbanken, Plattformen, Bildungskonferenzen) bis hin zu indirekter Einflussnahme durch Appelle und Kampagnen. Gerade die zielgerichtete Einbeziehung von Akteuren außerhalb des kommunalen Zuständigkeitsbereichs ist ein Kernelement des oben beschriebenen New-Governance-Ansatzes.

Wie könnte kommunale Weiterbildungssteuerung nun praktisch aussehen? Zwei auf Expertengesprächen in den LvO-Kommunen basierende, dennoch fiktive Beispiele mögen dies verdeutlichen.

Beispiel 1

Im Rahmen ihres Bildungsmonitorings hat eine Stadtverwaltung herausgefunden, dass die Angebote der Volkshochschulen in einigen Stadtteilen nicht angenommen werden. Diese Stadtteile zählen ausnahmslos zu den sozialen Brennpunkten. Deswegen beschließt das Stadtparlament, dass die betroffenen Ämter ein integriertes Maßnahmenkonzept vorlegen sollen. Ein Entwurf hierfür wird zunächst von der Volkshochschule, zusammen mit dem Sozial-, Ordnungs- und Kulturamt, erarbeitet. Bestandteil hiervon sind z.B. Beratungsstellen, Bildungswerbung und Angebote in Kooperation mit lokalen Akteuren. Dieser Konzeptentwurf wird mit anderen stadtgesellschaftlichen Akteuren (Kirchen, Ausländervereinen, Stadtteilzentren) beraten und erweitert und dann dem Stadtparlament zugeleitet, welches über die Umsetzung entscheidet. Der Erfolg der Umsetzung wird im Hinblick auf die Beteiligungsrate evaluiert.

Beispiel 2

In einem Landkreis stellt die Wirtschaftsförderung immer wieder fest, dass die Inhaber mittelständischer Unternehmen mangelnde Führungsqualitäten besitzen. Zusammen

mit der Volkshochschule und der Industrie- und Handelskammer wird ein Führungskräftetraining entwickelt und angeboten. Bei der Werbung für das Angebot werden die regionalen Banken und der Landrat eingebunden, um so die Bedeutung der Maßnahme zu unterstreichen. Ihr Erfolg wird durch Teilnehmerbefragungen und über die Einschätzungen Dritter (Banken, Wirtschaftsförderer) überprüft.

7. Ausblick

Die hier vorgestellte kommunale Weiterbildungssteuerung muss den explizit erhobenen Maßstab der Daten- und Evidenzbasierung auch bei sich selbst anwenden. Helmut Fend formuliert für das entsprechende Schulmanagement:

Die Neue Steuerung steht im Kontext einer Auffassung, nach der Veränderungen und Entwicklungen im Bildungswesen auf der Grundlage ihrer nachgewiesenen Wirksamkeit, also „evidence-based“ erfolgen sollen. Diesem Anspruch muss sie sich konsequenterweise in gleicher Weise aussetzen (Fend 2011, S. 9).

Der Rationalitätsgewinn solcher Verfahren ist in Frage zu stellen, da die vorhandenen und den Entscheidungsprozessen zugrunde liegenden Informationen keinesfalls von allen Akteuren in gleicher Weise interpretiert werden. „Gäbe es keine Spielräume des Entscheidens, wäre das Evaluationswissen nicht Medium der praktischen Entscheidung, sondern würde diese technokratisch ersetzen“ (Kuper 2008, S. 323). Den Entscheidungen sind Prozesse der Wissenskonstruktion und rekonstruktion sowie Aushandlungsprozesse vorgelagert, die auch interessengesteuert sein können.

Bevor das Gesamtsystem einer evidenzbasierten Politik auf seine Effektivität und Effizienz hin überprüft werden kann, was sowohl methodisch als auch bezüglich des Aufwands eine herausfordernde Aufgabe ist (vgl. Fend 2011, S. 9ff.), lassen sich unterhalb dieses umfassenden Ansatzes im Vorfeld eine ganze Reihe von Forschungsfragen stellen:

- Wie konfliktieren die wissenschaftliche Logik und die Verwaltungslogik beim Weiterbildungsmanagement?
- Wie laufen verwaltungsinterne Aushandlungsprozesse beim Weiterbildungsmanagement ab?
- Wie reagieren die Weiterbildungsakteure auf das Paradigma der Evidenzbasierung?
- Welche Formen der Darbietung und „Übersetzung“ wissenschaftlichen Wissens erweisen sich in der Weiterbildungsszene als tauglich?

Insgesamt geht es nicht darum, die Evidenzbasierung infrage zu stellen, sondern sie auch in ihren Begrenztheiten wahrzunehmen, „blinde Flecken“ zu entdecken sowie Nutzen und Ertrag auszubalancieren.

Literatur

- Amos, S.K. (2008): Neue Governance-Skripte und die pädagogische Inskription von Personen. Ein Deutungsvorschlag internationaler Entwicklungen im Lichte des Neo-Institutionalismus. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 65–90
- Akademie für Raumforschung und Landesplanung (ARL) (Hg.) (1993): Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung. Forschungs- und Sitzungsberichte, Bd. 191. Hannover
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld
- Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/lebenslanges Lernen. Berlin
- Baumert, J./Cortina, K.S./Leschinsky, A. (2008): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Cortina, K.S. u.a. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg, S. 53–130
- Behörde für Schule und Berufsbildung/Institut für Bildungsmonitoring (IfBM) (2011): Bildungsbericht Hamburg 2011. Hamburg, S. 313–333
- Böttcher, W./Bos, W./Döbert/H./Holtappels H.G. (2008): Bildung unter Beobachtung. In: Dies. (Hg.): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB). Münster/New York/München/Berlin, S. 7–11
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bislang vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008a): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Förderrichtlinien für das Programm „Lernen vor Ort“. URL: www.bmbf.de/foerderungen/13064.php
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008b): Lernen vor Ort. Kurzdarstellung des Programms. Bonn
- Derenbach, R. (1982): Qualifikation und Innovation als Strategie der regionalen Entwicklung. In: Informationen zur Raumentwicklung, H. 6/7, S. 449–462
- Dobischat, R./Husemann, R. (1997): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin
- Europäische Kommission (2005): Task Force Report on Adult Education Survey. Luxemburg
- Fend, H. (2011): Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, H. 1, S. 5–24
- Gnahn, D. (2010): Steuerung kommunaler Bildungslandschaften. In: Birkelbach, K./Bolder, A./Düsseldorff, K. (Hg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler, S. 323–337
- Gnahn, D./Hetmeier, H.-W./Kühn, A./Schmidt, N./Weiß, C./Wolf, R. (2009): Auf dem Wege zu einem kommunalen Bildungsmonitoring. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): Zukunft (der) Weiterbildung. Bielefeld, S. 97–108
- Gnahn, D./Weiß, C./Berner, K./Laukart, J./Neumann, D./Rullmann, M./Tegeler, H. (2011): Einbettung des Bildungsmonitorings in das kommunale Bildungsmanagement. Werkstattbericht. In: Programmstelle „Lernen vor Ort“ (Hg.): vor Ort, Extra. Bonn
- Gramlinger, F./Büchter, K. (Hg.) (2004): Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung. Paderborn
- Greskowiak, D./Stefan, A. (2011): Kommunales Bildungsmanagement. Werkstattbericht. In: Programmstelle „Lernen vor Ort“ (Hg.): vor Ort, Extra. Bonn
- Hamacher, P. (1976): Entwicklungsplanung für Weiterbildung. Braunschweig
- Horn, H./Weiß, C. (2011): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2009 – Kompakt. Bonn
- Huntemann, H./Reichart, E. (2011): Volkshochschul-Statistik 2010, Bonn

- Hüser, H. (1995): Weiterbildung in einem Flächenland. In: SPD-Landtagsfraktion/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (ies) (Hg.): Dokumentation der Anhörung zur Novellierung des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung in Niedersachsen am 28. und 29. März 1995. Hannover, S. 69–77
- Klein, B./Wohlfart, U. (Hg.) (2008): Die Lernenden Regionen in NRW. Ergebnisse und Impulse für die Bildungspraxis. Bielefeld
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2005): Bildungsberichterstattung. Entwurf eines Indikatorenmodells. Bonn. URL: www.bildungsbericht.de/daten/indikatorenmodell.pdf
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland. Bielefeld
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1978): Weiterbildungsentwicklungsplanung in NRW. In: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums, H. 33. Köln
- Kuper, H. (2008): Evaluationswissen als Steuerungsmedium. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 311–324
- Kuwan, H./Seidel, S. (2011): Informelles Lernen. In: Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bonn, S. 219–232
- Landeshauptstadt München (2010): Münchener Bildungsbericht 2010. München, S. 84–100
- Landkreis Osnabrück (2011): Regionales Arbeitsmarktmonitoring im Landkreis Osnabrück. Branche: Ernährungswirtschaft. Osnabrück
- Landratsamt Kyffhäuserkreis (2011): Bildung im Kyffhäuserkreis. Erster Bildungsbericht des Kyffhäuserkreises 2011. Sondershausen
- Landratsamt Rems-Murr-Kreis (2011a): Berufliche Weiterbildung. In: Lernwelt Rems-Murr, H. 4. Waiblingen
- Landratsamt Rems-Murr-Kreis (2011b): Erwachsenenbildung. In: Journalreihe Lernwelt Rems-Murr, H. 5. Waiblingen
- OECD (2011): Bildung auf einen Blick 2011. OECD-Indikatoren. Bielefeld
- Rheingau-Taunus-Kreis (2010): Bildung im Rheingau-Taunus-Kreis 2010. Erster kommunaler Bildungsbericht. Bad Schwalbach
- Schrader, J. (2008): Steuerung im Mehrebenensystem Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 31–64
- Seidel, S. (2006): Erhebungen zur Weiterbildung in Deutschland. Pfade durch den Statistikdschungel. In: Gisela, F. (Hg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 35–63
- Siebert, H. (2010): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 59–85
- Stadt Köln (2012): Kölner Bildungsbericht. Bildungsmonitoring 2012. Von frühkindlicher Bildung bis Weiterbildung. Köln, S. 143–167
- Stadt Leipzig (2010): Bildungsreport Leipzig 2010. Leipzig
- Stadt Nürnberg (2011): Bildung in Nürnberg 2011. Erster Bildungsbericht der Stadt Nürnberg. Nürnberg
- Stadt Offenbach (2011): Erziehung und Bildung in Offenbach. Bericht 2011. Offenbach
- Stadt Trier (2011): 1. Bildungsbericht der Stadt Trier 2010. Trier
- Statistisches Bundesamt/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Destatis/Statistik BW/DIE) (2008a): Machbarkeitsstudie zur Entwicklung und Erprobung eines regionalen Bildungsmonitorings als Serviceleistung für die Kreise und kreisfreien Städte. Wiesbaden/Stuttgart/Bonn
- Statistisches Bundesamt/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Destatis/Statistik BW/DIE) (2008b): Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines Kommunalen Bildungsmonitorings. Wiesbaden/Stuttgart/Bonn. URL: www.statistik-bw.de/BildungKultur/Analysen!Aufsaetze/bildungsmonitoring.pdf
- Weiß, C./Gnahn, D./Küchler, F. v./Mazari, S./Rullmann, M. (2011): Der Weiterbildungsbereich im kommunalen Bildungsmonitoring. In: Programmstelle „Lernen vor Ort“ (Hg.): Lernen vor Ort, Extra. Bonn

Forum

Bernhard von Rosenblatt

Schriftschwäche als Handicap – Zur sozialen Verortung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland

1. Analphabetismus in Deutschland? Informationsbasis und Begrifflichkeit

Analphabetismus im Sinne eines fehlenden Zugangs zu grundlegenden Bildungschancen ist auch heute noch in vielen Ländern der Welt ein Problem. Der UNESCO-Weltbildungsbericht 2011 beziffert die Zahl der erwachsenen Analphabeten weltweit auf etwa 796 Millionen Menschen. Die große Mehrheit von ihnen lebt in Süd- und Westasien, in Subsahara-Afrika und einzelnen arabischen Staaten. In dieser Statistik geht man von einer Alphabetisierungsrate der Bevölkerung in Deutschland von 100 Prozent aus (vgl. UNESCO 2011, S. 262f.). Dahinter steht die Annahme, dass jeder Mensch in entwickelten Ländern mit seit Jahrzehnten bestehender Schulpflicht Lesen und Schreiben gelernt hat oder gelernt haben könnte.¹

Vor diesem Hintergrund wirkt die aktuelle Debatte über Analphabetismus in Deutschland zunächst irritierend. Sie macht darauf aufmerksam, dass es auch in Deutschland erwachsene Menschen gibt, die nicht richtig lesen und schreiben können. Erstmals wurden belastbare Zahlen dazu vorgelegt: Laut leo.-Studie (Grotlüschen/Riekman 2011a; 2011b; 2011c) ist in der Altersgruppe der 18- bis 64-Jährigen jede siebte Person in Bezug auf ihre Lese- und Schreibfähigkeiten als „funktionale/r Analphabet/in“ einzustufen.² Hochgerechnet sind das 7,5 Millionen Menschen.

So wichtig und verdienstvoll es ist, dass dieses Problem verstärkte Aufmerksamkeit erhält, so besteht doch auch die Gefahr vorschneller Deutungen und pädagogischer Kurzschlüsse. Eine angemessene Problemwahrnehmung, die auch Voraussetzung

1 Die Autoren betonen allerdings selbst, dass es unzureichend ist, Alphabetisierungsquoten auf Daten zum Schulbesuch zu stützen. Sie verwenden dieses Vorgehen nur für die Berechnung eines zusammenfassenden Indexwerts des Erziehungsniveaus aller Länder (Education for All Development Index, EDI). In der Tabelle, in der die Alphabetisierungsquote als solche dargestellt wird, werden befragungs- oder testbasierte Angaben von den Ländern verlangt (vgl. UNESCO 2011, S. 267). Hier ist für Deutschland ebenso wie die meisten europäischen Länder bisher kein Wert ausgewiesen.

2 Die „leo. – Level-One Studie“ (leo.) ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Forschungsprojekt der Universität Hamburg unter Leitung von Prof. Dr. Anke Grotlüschen. Die Datenerhebung erfolgte als Zusatzmodul innerhalb des Adult Education Survey (AES 2010), durchgeführt von TNS Infratest Sozialforschung im Auftrag des BMBF. Nähere Informationen zur leo.-Studie finden sich in Grotlüschen/Riekman 2011a-c, nähere Informationen zum AES 2010 in Rosenblatt/Bilger 2011b. Ein Vorgängerprojekt ist die internationale IALS-Studie aus den 1990er Jahren, die jedoch in Deutschland wenig Beachtung fand (Lehmann 1999; Murray 2001).

erfolgsversprechender bildungspolitischer Handlungsstrategien ist, bedarf einer noch gründlicheren Debatte. Dafür müssen vorliegende empirische Daten vertiefend analysiert und auch die verwendeten Begriffe kritisch überprüft werden.

In der Erwachsenenbildung wurde das Problem bereits in den 1970er Jahren erkannt. An Volkshochschulen wurden Kurse zum Lesen- und Schreibenlernen für Erwachsene konzipiert und eingerichtet. Heute bietet bundesweit etwa jede dritte Volkshochschule solche Kurse, die in der Fachsprache als „Alphabetisierungskurse“ bezeichnet werden, an. Jährlich werden dort etwa 11.000 bis 12.000 Menschen unterrichtet und betreut (vgl. Frieling/Rustemeyer 2011, S. 237f.). Dieses Grundbildungsangebot richtet sich an Personen mit deutscher Muttersprache. Für Personen mit Migrationshintergrund gibt es ein entsprechendes, spezifisches Angebot im Rahmen der sogenannten Integrationskurse. Andere Bildungsanbieter führen ebenfalls Maßnahmen zur Alphabetisierung durch.

Diese Kurse und die Kursteilnehmenden waren bisher die wesentliche Erfahrungsbasis, auf deren Grundlage sich das Phänomen des funktionalen Analphabetismus in Deutschland beschreiben ließ. Dazu liegen zahlreiche Praxisberichte und qualitative Studien vor. Repräsentative Daten zum Kreis der Teilnehmenden – zu ihrer Lebenssituation sowie zu Motiven, Verlauf und subjektiven Lernerfolgen der Kursteilnahme – wurden erst kürzlich vorgelegt. Es handelt sich um die Studie AlphaPanel, durchgeführt in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Volkshochschulverband, der die Ergebnisse auch in einer eigenen Publikation zugänglich gemacht hat (Rosenblatt/Bilger 2011a).

In der Forschung zum Analphabetismus war es bisher eine naheliegende Arbeitshypothese, dass die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen *pars pro toto* zu nehmen seien, also stellvertretend für die Gesamtheit, wenn man Aussagen zum funktionalen Analphabetismus in Deutschland machen will (vgl. Rosenblatt 2011, S. 90). Die vorliegenden Daten ermöglichen es nun erstmals, zu prüfen, wie tragfähig diese Annahme ist. Dazu werden beide Personengruppen im Folgenden vergleichend untersucht: die Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen einerseits (Basis: AlphaPanel, hochgerechnet ca. 11.000 Personen) (Rosenblatt/Bilger 2011a) und die Gesamtheit der in der leo-Studie als funktionale Analphabeten ausgewiesenen Personen andererseits (hochgerechnet 7,5 Millionen) (Grotluschen/Riekmann 2011a; 2011b; 2011c).

Die zweite Untersuchungsfrage ist, inwieweit Personen mit eingeschränkten schriftsprachlichen Fähigkeiten sich von denen, die lesen und schreiben können, in Bezug auf andere Charakteristika unterscheiden: ihre Lebenssituation, ihren Bildungshintergrund, ihre Selbstwahrnehmung und ihre Handlungsfähigkeit im Alltag. Diese Analyse kann sich auf die in der leo-Studie entwickelten Alpha-Levels stützen, die jede Person nach dem Grad ihrer schriftsprachlichen Kompetenz auf einer Literalitätsskala einstuft. Abweichend von den bisher veröffentlichten Ergebnissen der leo-Studie gehen wir dabei in zwei Punkten anders vor:

- Zum einen begrenzen wir die Analyse auf die Bevölkerung im unteren Bildungsbereich, sprich: Personen mit Hauptschulabschluss oder darunter, also mit För-

derschulabschluss oder ohne Schulabschluss. Das ist, in Bezug auf Bildung, das untere Drittel der Bevölkerung (34% der 18- bis 64-Jährigen). Eine Person mit oder ohne Hauptschulabschluss, die nicht richtig lesen und schreiben kann, wird also nicht mit einem Abiturienten/einer Abiturientin verglichen, sondern mit einer bildungsmäßig vergleichbaren Person, die aber lesen und schreiben kann. Der Effekt der schriftsprachlichen Kompetenz wird so deutlicher sichtbar und nicht von anderen sozialen Schichtmerkmalen überlagert. Die in der leo.-Studie ausgewiesenen funktionalen Analphabeten mit mittlerem oder höherem Schulabschluss werden außer Betracht gelassen.³

- Zum anderen verändern wir die Terminologie. Der Begriff des (funktionalen) Analphabetismus mag im politischen und fachlichen Raum eingeführt sein, weckt in der Öffentlichkeit jedoch falsche Vorstellungen und ist auch nicht dazu geeignet, die Zielgruppe möglicher Bildungsangebote anzusprechen. Jemanden als „Analphabeten“ zu bezeichnen, ist umgangssprachlich eine ausgesprochen unfreundliche, abwertende Wortwahl. Es sollte daher nach neutraleren sprachlichen Lösungen gesucht werden (Rosenblatt i.Ersch.). Wir verwenden im Folgenden den Begriff der „Schriftschwäche“. Wenn jemand sagt, er sei nicht so gut „im Schriftlichen“, dann meint das sowohl das Lesen als auch das Schreiben. Die Betroffenen können als „Personen mit Schriftschwäche“, kurz auch als „Schriftschwache“, bezeichnet werden. Das Wort „Schwäche“ signalisiert, dass wir es mit einem Problem zu tun haben – dies jedoch in einer Wortwahl, die nicht diskreditiert und auch von Betroffenen akzeptiert werden kann. Eine Schwäche kann mehr oder weniger ausgeprägt sein, womit signalisiert wird, dass es nicht um eine Ja-Nein-Zuordnung geht, sondern um unterschiedliche Grade der Ausprägung. Die Begrifflichkeit bezieht sich auf das Individuum, was aber selbstverständlich nicht in Abrede stellt, dass Verursachungen im gesellschaftlichen und familiären Umfeld liegen können.

In der folgenden vergleichenden Analyse⁴ werden vier Gruppen auf dem Kontinuum der Literalitätsskala nebeneinander gestellt, wobei die in der leo.-Studie verwendete Einstufung jeder Person verwendet wird:⁵

-
- 3 Diese Teilgruppe hat zahlenmäßig ein nicht unerhebliches Gewicht. Von den Analphabeten haben 24 Prozent, von den funktionalen Analphabeten 31 Prozent einen mittleren oder höheren Schulabschluss (Grotlüschen/Riekmann 2011a, Tab. 10).
 - 4 Für methodische Informationen wie Größe der Gruppen und Fallzahlen der Befragten siehe Tab. 1 im Anhang, der unter folgendem Link online abrufbar ist: www.report-online.net/recherche/einzelhefte_inhalt.asp?id=9395. Auch die im Folgenden genannten Tabellen stehen auf dieser Webseite bereit.
 - 5 Die für die Bevölkerung genannten Anteilswerte sind dem veröffentlichten Kurzbericht zur leo.-Studie entnommen (Grotlüschen/Riekmann 2011a). Sie stützen sich auf die Berechnungsmethode der *plausible values*. In einem methodenorientierten Aufsatz haben die Autorinnen dargelegt, dass der Anteil (funktionaler) Analphabeten etwas höher ausfällt, wenn die Berechnung auf die in Rasch-Modellen üblicherweise verwendeten „weighted likelihood estimates (WLEs)“ gestützt wird (Grotlüschen/Riekmann 2011c). Die Nutzung von WLEs erlaubt flexiblere Analysemöglichkeiten. Die hier vorliegende Analyse legt daher die WLEs zugrunde.

1. *Personen mit (voller) Schriftsprachkompetenz*: Sie können komplexere Texte lesen und überwiegend orthografisch richtig schreiben (Alpha-Level 5 oder höher). Dies gilt für 60 Prozent der Bevölkerung insgesamt und für 41 Prozent in dem hier betrachteten unteren Bildungsbereich.
2. *Personen mit geringer Schriftschwäche (Grad 1)*: Sie können einfache Texte lesen und schreiben, jedoch auch bei gebräuchlichen Wörtern nur langsam oder fehlerhaft (Alpha-Level 4). Die Bezeichnung in der leo.-Studie lautet: „Personen mit fehlerhaftem Schreiben“. Dies gilt für 26 Prozent der Bevölkerung insgesamt und für 28 Prozent in dem hier betrachteten unteren Bildungsbereich.
3. *Personen mit gravierender Schriftschwäche (Grad 2)*: Sie können einzelne Sätze lesen und schreiben, scheitern aber auf der Ebene zusammenhängender Texte (Alpha-Level 3). Die Bezeichnung in der leo.-Studie lautet: „funktionale Analphabeten“. Dies gilt für 10 Prozent der Bevölkerung insgesamt und für 18 Prozent in dem hier betrachteten unteren Bildungsbereich.
4. *Personen mit hochgradiger Schriftschwäche (Grad 3)*: Sie können vielleicht einzelne Wörter lesen und schreiben, scheitern aber bereits auf der Ebene ganzer Sätze (Alpha-Level 1–2). Die Bezeichnung in der leo.-Studie lautet: „Analphabeten“. Dies gilt für 4,5 Prozent der Bevölkerung insgesamt und für 13 Prozent in dem hier betrachteten unteren Bildungsbereich.

Die ersten beiden Gruppen zusammen bilden hochgerechnet die 7,5 Millionen Menschen, die dem funktionalen Analphabetismus zugerechnet werden. Nach unserer Begrifflichkeit sind dies Personen mit ausgeprägter Schriftschwäche. Im bildungsmäßig unteren Drittel der Bevölkerung gehört fast jeder Dritte (31%) dazu. Volle schriftsprachliche Kompetenz ist hier eher die Ausnahme als die Regel (41%).

2. Das Sozialprofil der Schriftschwäche: Bildungshintergrund und Demografie

Wenn man Analphabetismus oder Schriftschwäche quantitativ beschreiben will, muss zunächst geklärt werden, ob die Aussagen nur für die Bevölkerung mit deutscher Muttersprache oder auch für die Bevölkerung mit Migrationshintergrund gelten. Die Tests der leo.-Studie beziehen sich auf die Beherrschung der deutschen Schriftsprache. Wenn Deutsch nicht als Muttersprache gelernt wurde, können schwache Testergebnisse einer Person durch mangelnde deutsche Sprachkenntnisse bedingt sein und eventuell mit höherer schriftsprachlicher Kompetenz in der jeweiligen Herkunftssprache einhergehen. Gleichwohl bleiben die Schwächen im Lesen und Schreiben der deutschen Sprache ein soziales Handicap. Es ist daher zu begrüßen, dass die leo.-Studie die Untersuchungspopulation so umfassend wie möglich definiert hat. Einbezogen ist die gesamte Wohnbevölkerung (Altersgruppe 18–64 Jahre), soweit sie in der Lage ist, einem

deutschsprachigen Interview zu folgen. Aber: „Deutsch zu sprechen bedeutet nicht automatisch, Deutsch zu schreiben“ (Grotlüschen/Riekmann 2011a, S. 41).

Tatsächlich gibt es unter den Personen mit ausgeprägter Schriftschwäche einen erheblichen Anteil, für den Deutsch nicht die Muttersprache ist: 33 Prozent bei gravierender, 42 Prozent bei hochgradiger Schriftschwäche (Anhang Tab. 2). Insoweit ist die mangelnde Lese- und Schreibfähigkeit in der deutschen Zuwanderungsgesellschaft ein Integrationsproblem. Die Zahlen zeigen jedoch auch: Selbst in dem Personenkreis mit hochgradiger Schriftschwäche besteht die Mehrzahl aus Personen, für die Deutsch die Muttersprache ist.

Bei den untersuchten Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen ist dieser Strukturaspekt weitgehend ausgeblendet, da das Angebot sich primär an Personen mit deutscher Muttersprache richtet. Etwa jede/r zehnte Teilnehmende weist einen Migrationshintergrund auf.

Eine zweite maßgebliche Erklärung für Unterschiede in der schriftsprachlichen Kompetenz ist die Schulbildung. Da die Untersuchung hier auf die Bevölkerung im unteren Bildungsbereich begrenzt ist, geht es um die Frage, ob ein Schulabschluss auf Hauptschulniveau vorliegt oder nicht. Die Hypothese lautet, dass Schriftschwäche mit einem fehlenden Schulabschluss einhergeht. Tatsächlich steigt der Anteil von Personen ohne Schulabschluss stark an, je ausgeprägter die Schriftschwäche ist: von 6 Prozent (bei voller Schriftkompetenz) auf 27 Prozent (bei hochgradiger Schriftschwäche), sofern die Muttersprache Deutsch ist, und entsprechend von 11 auf 44 Prozent, sofern die Muttersprache nicht Deutsch ist (Anhang Tab. 2). Der eindeutige Zusammenhang entspricht der Hypothese, doch sollte man die Zahlen zur Bewertung der Befunde wiederum auch mit dem anderen Blickwinkel lesen: Selbst bei Personen mit hochgradiger Schriftschwäche (Grad 3) haben zwei Drittel einen Schulabschluss, bei Personen mit gravierender Schriftschwäche (Grad 2) sind es sogar vier von fünf.

Wir wissen nicht, ob diese Personen die Schule mit der heute vorhandenen Schriftschwäche verlassen haben oder ob ihre Schriftsprachkompetenz danach verloren ging. Auf jeden Fall kann man sagen: Ein Schulbesuch mit mehr oder weniger erfolgreichem Abschluss verhindert nicht, dass Menschen mit gravierenden Schwächen im Lesen und Schreiben durchs Leben gehen.

Die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen erweisen sich in diesem Punkt als eine besondere Teilgruppe. Die meisten von ihnen haben eine Sonder- bzw. Förderschule besucht, und nur wenige haben einen Abschluss auf Hauptschulniveau erreicht. In diesem Sinne haben 80 Prozent keinen Schulabschluss (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011a, S. 17f.; Holtsch/Lehmann 2010).

So erreichen die Volkshochschulen mit ihren Alphabetisierungskursen einen Personenkreis, für den es ansonsten wenige Bildungsmöglichkeiten gibt. Dies ist sicherlich positiv zu bewerten. Zugleich bedeutet es jedoch eine starke Selektivität im Zugang zu den Kursen. Die große Mehrzahl der Personen mit ausgeprägter Schreibschwäche verfügt über einen Schulabschluss. Solche Personen finden sich jedoch relativ selten in den

Alphabetisierungskursen. Die Erklärung dürfte darin liegen, dass die psychologischen Hürden zu einem solchen Schritt noch höher sind, wenn man einen Schulabschluss hat – und damit jedermann davon ausgeht, dass man selbstverständlich das Lesen und Schreiben beherrscht.

Ein weiterer Strukturaspekt ist die Altersverteilung. Hierzu sind verschiedene Hypothesen möglich, etwa die Annahme, dass der Anteil von Personen mit Schriftschwäche bei den älteren Altersgruppen höher ist als bei den jüngeren, sei es aufgrund geringerer Förderung in der Schule oder individueller Verluste von Lese- und Schreibfähigkeiten im Lebensverlauf. Auch die gegenteilige Erwartung wäre begründbar, etwa die „kulturpessimistische These“, dass die schriftsprachliche Kompetenz bei den jüngeren Altersgruppen zurückgeht (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011a, S. 39). Tatsächlich aber bleibt die Altersstruktur über die verschiedenen Grade von Schriftsprachkompetenz bemerkenswert konstant (Anhang Tab. 2). Schriftschwäche ist offenbar ein Problem, das weitgehend altersunabhängig ist.⁶

Unter den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen ist die Altersstruktur demgegenüber verschoben. Sowohl die jüngste Altersgruppe (18–24 Jahre) als auch die älteste (55–64 Jahre) sind unterproportional vertreten. Dafür gibt es einen Schwerpunkt bei den 45- bis 54-Jährigen, die 39 Prozent der Teilnehmenden darstellen. Das Kursangebot der Volkshochschulen wird insbesondere also von Personen genutzt, die sich in der Mitte ihres Lebens noch einmal zum Lernen entschließen.

Unter den Personen mit gravierender Schriftschwäche sind Männer deutlich häufiger vertreten als Frauen; ihr Anteil beträgt 63 Prozent (Grad 2) bzw. 65 Prozent (Grad 3). Der Männeranteil in den Alphabetisierungskursen liegt mit 56 Prozent etwas niedriger. Die Neigung der Männer, einen solchen Kurs zu besuchen, ist also im Vergleich zu der der Frauen etwas geringer.

In der Gruppe der hochgradig Schriftschwachen, deren Lese- und Schreibfähigkeit über die Wort- oder Satzebene nicht hinausgeht, spielen oft auch gesundheitliche Beeinträchtigungen und Behinderungen eine Rolle. Bei jedem Dritten wurden nach eigener Angabe Krankheiten oder gesundheitliche Schädigungen festgestellt, die das Lesen- und Schreibenlernen behindern. Bei den Kursteilnehmenden trifft dies sogar für jeden zweiten zu – sie erweisen sich auch unter diesem Gesichtspunkt als eine Gruppe mit besonders ausgeprägten Belastungen. Die genannten Beeinträchtigungen reichen von Legasthenie, Augenproblemen und Sprachfehlern über verschiedenste Krankheiten bis hin zu geistiger Behinderung (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011a, S. 14–16).

Es ist bemerkenswert, dass dieser erschwerende gesundheitliche Hintergrund nicht bei den mittleren oder leichteren Graden der Schriftschwäche sichtbar wird. Er tritt nur in der Extremgruppe auf, während die Mehrzahl der Personen mit Schrift-

6 Diese Schlussfolgerung, hier gestützt auf die bivariaten Verteilungen, wird auch in einer multivariaten Analyse bestätigt, die die Autorinnen der leo.-Studie durchgeführt haben. Danach spielt das Alter in der Erklärung des Anteils funktionaler Analphabeten nur eine sehr geringe Rolle (Grotlüschen/Riekmann 2011d).

schwäche sich in dieser Hinsicht kaum von den Personen ohne Schriftschwäche unterscheidet.

Ein engerer statistischer Zusammenhang besteht zwischen dem Grad der Schriftschwäche und einer fehlenden beruflichen Ausbildung. Bei Personen mit Schriftsprachkompetenz – innerhalb der Bevölkerung im unteren Bildungsbereich – hat jede/r Vierte keinen beruflichen Ausbildungsabschluss (27%). Bei Personen mit geringer oder gravierender Schriftschwäche steigt dieser Anteil auf 43 bzw. 46 Prozent und bei Personen mit hochgradiger Schriftschwäche auf 64 Prozent. Bei den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen ist er mit 75 Prozent noch höher.

Auch wenn kausale Zusammenhänge hier nicht aufgeklärt werden können, ist dies doch ein Hinweis auf wichtige Wirkungsfaktoren. Die biografische Phase, in der eine berufliche Ausbildung stattfindet oder nicht, dürfte für die Entwicklung der Schriftsprachkompetenz erhebliche Bedeutung haben, wobei Lernerfahrungen in der Schule und in der (ggf. fehlenden) beruflichen Bildung zusammenspielen (Holtsch/Lehmann 2010).

Es ist wiederum geraten, die Zahlen auch aus dem anderen Blickwinkel zu lesen. Dann heißt der Befund: Von den Personen mit ausgeprägter Schriftschwäche konnte immerhin die Hälfte erfolgreich eine berufliche Ausbildung abschließen. In der Wahrnehmung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland sollte man also nicht außer Betracht lassen, dass eine Schriftschwäche in vielen Fällen durchaus mit beruflichen Qualifikationen einhergeht (Bindl/Schroeder/Thielen 2011).

3. Leben mit Schriftschwäche in einer schriftgeprägten Gesellschaft

Das Leben in unserer Gesellschaft, in Alltag und Beruf, ist in hohem Maße durch den Umgang mit schriftlichen Informationen geprägt. Es ist daher zu erwarten, dass Schriftschwäche als persönliches Handicap wirkt, die Betroffenen also von bestimmten Tätigkeiten ausgeschlossen sind oder nur begrenzt daran teilnehmen können. Im Rahmen von Fallstudien ist dies vielfach dargestellt worden, wobei auch Ausweichstrategien betrachtet werden, mit denen das Handicap des mangelnden Lese- und Schreibvermögens überspielt wird. Die repräsentativen Daten, welche die Grundlage der vorliegenden Untersuchung sind, ermöglichen nun eine quantitative Abschätzung der Auswirkungen von Schriftschwäche im Alltags- und Berufsleben der Betroffenen.

Die erste Frage ist die nach der Beteiligung im Erwerbsleben. Das etwas überraschende Ergebnis ist, dass der Anteil von Erwerbstätigen unter den Personen mit Schriftschwäche relativ hoch und vom Grad der Schriftschwäche kaum berührt ist (Anhang Tab. 3). Personen mit Schriftsprachkompetenz – innerhalb der Bevölkerung im unteren Bildungsbereich – sind zu 68 Prozent erwerbstätig, Personen mit Schriftschwäche zu 59 Prozent (Grad 1) bzw. 57 Prozent (Grad 2) oder 58 Prozent (Grad 3). Selbst unter den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen sind 49 Pro-

zent erwerbstätig, wobei die vorliegenden Informationen darauf hindeuten, dass es sich hier etwa in jedem dritten Fall um ein betreutes Arbeitsverhältnis handelt (Werkstätten für Behinderte etc.).

Ist der Einfluss auf die Erwerbsquote zwar gering, so bestimmt der Grad der mangelnden Schriftsprachkompetenz doch in hohem Maße über die Stellung im Beruf. Je geringer die Schriftsprachkompetenz, umso höher ist der Anteil von ungelernten und angelernten Arbeiter/innen. Er beträgt 19 Prozent bei Personen mit Schriftsprachkompetenz und steigt auf 55 Prozent bei Personen mit hochgradiger Schriftschwäche (bzw. auf 73 Prozent bei den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen). Der Anteil von Facharbeiter/innen, qualifizierten Angestellten und Beamten/innen geht entsprechend zurück. Zwei Bereiche sind interessanterweise wenig von der Schriftschwäche berührt. Das ist zum einen die Stellung als ausführende/r Angestellte/r, die unter schriftschwachen Personen in normalem Umfang vorkommt, solange die Schriftschwäche den Grad 2 nicht übersteigt. Zum anderen ist der Anteil an Selbstständigen unabhängig von der schriftsprachlichen Kompetenz. Die Arbeit als Selbstständige/r ist offenbar auch für schriftschwache Personen eine mögliche Form der beruflichen Existenz.

Es sind vor allem einfache Dienstleistungs- und Handwerksberufe, in denen schriftschwache Personen relativ häufig tätig sind. Hier gibt es in größerem Umfang „schriftarme Tätigkeiten“, wie sie von Bindl/Schroeder/Thielen (2011) genauer beschrieben sind. Berufsgruppen, in denen ein besonders hoher Anteil an Personen mit gravierender Schriftschwäche (Grad 2 und 3) zu finden ist, sind etwa die Bauhilfsarbeiter (56%), Hilfskräfte und Reinigungspersonal in Büros, Hotels und sonstigen Einrichtungen (40%), Transport- und Frachtarbeiter (34%), Hilfsarbeiter in der Fertigung (29%), Köche (27%), Maler, Tapezierer (26%) und Fahrer schwerer Lastkraftwagen (25%) (Grotlüschen/Riekmann 2011c).⁷

Personen mit Schriftschwäche haben also durchaus einen Platz im Arbeitsleben, wenn auch überwiegend in einfachen Berufen mit niedrigem Einkommen. Mit zunehmender Schriftschwäche steigt dabei, bedingt durch die berufliche Struktur, die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit. Der Anteil derer, die zur Zeit der Befragung arbeitslos sind, beträgt 8 Prozent bei Personen mit Schriftsprachkompetenz und steigt auf 19 Prozent bei Personen mit hochgradiger Schriftschwäche (was einer Arbeitslosenquote von ca. 25 Prozent entspricht).

Wo Lesen und Schreiben notwendiger Teil des Alltagshandelns sind, wird das Handicap der Schriftschwäche Handlungsmöglichkeiten einschränken. Im Interview wurde zu verschiedenen Tätigkeiten abgefragt, ob man diese ausübt oder nicht. Der Grad der Schriftabhängigkeit der Tätigkeiten schlägt sich erwartungsgemäß in den Verhaltensprofilen nieder (Anhang Tab. 4):

7 Für die Gesamtheit der Erwerbstätigen ist der Anteil funktionaler Analphabet/innen – bzw. der Personen mit ausgeprägter Schriftschwäche – mit 12 Prozent ausgewiesen.

Konsumverhalten

Mit zunehmender Schriftschwäche geht die Zahl derer, die „allein Einkäufe machen“, nur geringfügig zurück (von 91% auf 79%). Sehr viel stärker sind die Einschränkungen, wenn es darum geht, „selbst im Versandhandel oder im Internet-Shop einzukaufen“ (Rückgang von 62% auf 27%).

Verkehr

Der Anteil derer, die öffentliche Verkehrsmittel nutzen, ist bei schriftschwachen Personen nicht niedriger, sondern sogar etwas höher als bei schriftkompetenten Personen. Die Teilnahme am motorisierten Individualverkehr ist dagegen eingeschränkt. Der Anteil derer, die „selbst Auto fahren“, geht von 78 Prozent bei schriftkompetenten Personen auf 43 Prozent bei Personen mit hochgradiger Schriftschwäche zurück.

Technik

Das Lesen von Bedienungsanleitungen ist selbst für schriftkundige Menschen oft eine Herausforderung. Andererseits bemühen sich Gerätehersteller zunehmend um einfache und weitgehend schriftunabhängige Bedienungsfunktionen – offenbar mit Erfolg. „Technische Geräte [zu] bedienen (TV, DVD, Waschmaschine)“ erweist sich als eine Tätigkeit, die schriftschwache Personen ebenso häufig ausführen wie schriftkompetente (96% zu 92%). Dagegen geht die Nutzung von Computer und Internet mit zunehmendem Grad der Schriftschwäche deutlich zurück, und damit auch Tätigkeiten wie „E-Mails oder SMS versenden“ (von 76 Prozent bei schriftkompetenten auf 44 Prozent bei hochgradig schriftschwachen Personen). Bemerkenswerterweise gilt dies aber nicht für „Computerspiele machen“: Dies tun schriftschwache Personen kaum weniger als schriftkompetente.

Behörden, Versicherungen, Banken

Dies ist ein kritischer Bereich. Zwar kann ein Teil solcher Geschäfts- oder Sozialkontakte mündlich erledigt oder auf Routinetätigkeiten begrenzt werden, auch kann Hilfe von anderen Personen in Anspruch genommen werden. Dennoch ist das Risiko hoch, dass mangelnde Lese- und Schreibkenntnisse hier sichtbar werden und Aufgaben nicht bewältigt werden können. Dementsprechend geht mit zunehmender Schriftschwäche der Anteil derer zurück, die „Bankgeschäfte erledigen (Geld überweisen, abheben)“ (von 95% auf 78%) oder „mit Ämtern, Behörden, Versicherungen Dinge regeln“ (von 92% auf 68%).

Zu diesen Profilen eingeschränkter Handlungskompetenz im Alltag sind zwei Punkte anzumerken:

1. Alle beschriebenen Handlungseinschränkungen gelten verstärkt für die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Es bestätigt sich damit der schon anhand des Sozialprofils gewonnene Eindruck, dass dies ein Personenkreis mit besonders ausgeprägten Handicaps ist.

2. Manche Tätigkeiten, die mehr oder weniger schriftabhängig sind, werden von Personen mit ausgeprägter Schriftschwäche zwar weniger ausgeübt als von Personen mit keiner oder geringer Schriftschwäche – aber immerhin doch von einem erheblichen Anteil. Man fragt sich: Wie ist jemand, der nur sehr eingeschränkt lesen und schreiben kann, in der Lage, z.B. Auto zu fahren, E-Mails und SMS zu versenden oder im Versandhandel oder Internet-Shop einzukaufen? Offenbar entwickeln die Betroffenen entsprechende Handlungsstrategien, Techniken des „Coping“, die es ermöglichen, trotz Problemen doch einigermaßen zurechtzukommen (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011a, S. 34–36).

Es ist zu erwarten, dass ein Handicap wie die Schriftschwäche mit grundlegenden Erfahrungen von Scheitern und Minderwertigkeit verbunden ist. In Praxisberichten aus den Alphabetisierungskursen spielt dies eine große Rolle, und auch die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen unterstreichen diesen Aspekt. Auf die Frage nach Effekten der Kursteilnahme sagen drei von vier Teilnehmenden, der Kurs habe bewirkt, „dass sie selbstbewusster werden und sich mehr zutrauen“ (Rosenblatt 2012). Ergänzend wurden ausgewählte Statements in den Befragungen eingesetzt, die der Forschung zu „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ (self-efficacy, locus of control) entnommen sind. Die Hypothese lautet, dass das Selbstbewusstsein mit zunehmender Schriftschwäche sinkt und die Menschen sich eher fremdbestimmt fühlen.

Diese Annahme wird in gewissem Umfang bestätigt (Anhang Tab. 5). So bezeichnen beispielsweise 62 Prozent der Personen mit Schriftsprachkompetenz das Statement „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann“ für sich als zutreffend, aber nur 32 Prozent der Personen mit hochgradiger Schriftschwäche. Umgekehrt findet etwa das Statement „Was man im Leben erreicht, ist in erster Linie eine Frage von Schicksal oder Glück“ bei 23 Prozent der Personen mit Schriftsprachkompetenz Zustimmung, aber bei 46 Prozent der Personen mit hochgradiger Schriftschwäche.

Es ist allerdings bemerkenswert, dass der erwartete Zusammenhang sich bei weniger ausgeprägter Schriftschwäche kaum zeigt. Erst bei extremer Ausprägung (Schriftschwäche Grad 3) nimmt das Selbstbewusstsein deutlicher ab und das Gefühl von Fremdbestimmung zu. Die Mehrzahl der Schriftschwachen – bis hin zu Grad 2, den sogenannten funktionalen Analphabeten – scheint trotz ihres Handicaps mit Selbstbewusstsein durchs Leben zu gehen.

Dies ist ein irritierender Befund, der an eine Kernthese der bisherigen Literatur zum Thema rührt. Sie lautet, dass Analphabetismus mit negativer Selbstwahrnehmung einhergeht. So sehen etwa Klaus/Lohr/Vogel (2011) in ihrer qualitativen Studie zu Lernbiografien funktionaler Analphabet/inn/en die Gemeinsamkeit der von ihnen interviewten Personen – bei ansonsten durchaus uneinheitlichen Lebensverläufen und Lernerfahrungen – in der „Ausprägung eines negativen Selbstbildes und geringen Selbstbewusstseins“. Dieses sei vor allem durch Prägungen im Elternhaus bedingt, aber

auch Folge mangelnder schriftsprachlicher Kenntnisse (ebd., S. 152). Was bedeutet es für unsere Problemwahrnehmung des funktionalen Analphabetismus, wenn sich diese Beschreibung nur für den extremen Rand der Gesamtgruppe als zutreffend erweist?

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Frage nach positiven oder negativen Schulerfahrungen. Die retrospektiv berichteten Schulerfahrungen sind in diesem Zusammenhang aufschlussreich, weil sie einerseits früh erlebte Erfahrungen des Scheiterns widerspiegeln können und zum anderen mögliche Ursachen der Schreibschwäche beinhalten können. Die Hypothese lautet, dass Schriftschwäche im Erwachsenenalter mit negativen Schulerfahrungen verbunden ist. Diese Annahme wird weitgehend bestätigt (Anhang Tab. 6).⁸ Beispielsweise wird die Aussage „Mir fiel das Lernen in der Schule schwer“ von schriftkompetenten Personen zu 21 Prozent als zutreffend bezeichnet, von Personen mit hochgradiger Schriftschwäche dagegen zu 46 Prozent und von den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen zu 72 Prozent.

Auch hier sind die Unterschiede allerdings gering, solange die Schriftschwäche nicht hochgradig ausgeprägt ist. So wird etwa die hart formulierte Aussage „Ich habe mich in der Schule immer schlecht gefühlt“ von 8 Prozent der Schriftkompetenten für sich als zutreffend bejaht und kaum mehr von Personen mit geringer oder gravierender Schriftschwäche (8% bzw. 12%) – häufigere Zustimmung findet die Aussage erst bei Personen mit hochgradiger Schriftschwäche (22%) und bei den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen (41%). Dasselbe Muster gilt umgekehrt für positive Aussagen, wie zum Beispiel, dass man in der Schule viel Interessantes gelernt habe oder dass man unter den Schulkameraden beliebt gewesen sei. Personen mit geringer oder gravierender Schriftschwäche unterscheiden sich in ihren Erinnerungen an die Schule hier kaum von den Schriftkompetenten; erst bei hochgradiger Schriftschwäche werden positive Schulerfahrungen seltener geäußert.⁹

Die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen sind die Teilgruppe, in der am häufigsten von negativen Schulerfahrungen berichtet wird. So ist es etwas überraschend, dass sie auf der anderen Seite relativ häufig sagen, sie „wären gerne länger zur Schule gegangen“ (45%). Die Entscheidung zur Kursteilnahme ist vor diesem Hintergrund folgerichtig. Der Kurs bietet ein Stück weit die Möglichkeit, Versäumtes nachzuholen und erneut zu lernen.

In diesem Punkt unterscheiden sich die Kursteilnehmenden (die „Lerner“) deutlich von den Befragten der Bevölkerungsstichprobe („Nicht-Lerner“). Unter den Personen mit Schriftsprachkompetenz sagt hier etwa jeder Vierte, er wäre gerne länger

8 Die Zahlen in Tab. 6 sind auf Personen mit deutscher Muttersprache begrenzt, weil der schulische Erfahrungshintergrund bei Personen mit anderer Muttersprache oft ganz anders ist. Etwa die Hälfte von ihnen ist nicht in Deutschland zur Schule gegangen, und auch bei den Übrigen dürften migrationsspezifische Perspektiven zum Tragen kommen. So ist der Zusammenhang zwischen Schulerfahrungen und Schriftschwäche, wie er in der deutschsprachig aufgewachsenen Bevölkerung besteht, in diesem Personenkreis empirisch nicht gegeben.

9 Auch Klaus/Lohr/Vogel berichten aus den geführten qualitativen Interviews mit funktionalen Analphabet/innen, „dass bei der Mehrheit (...) die Erfahrungen in der Schulzeit eher positiv waren“ (2011, S. 153).

zur Schule gegangen, desgleichen unter den Personen mit geringer Schriftschwäche. Bei stärker ausgeprägter Schriftschwäche liegt dieser Anteil nicht etwa höher (wie bei den Kursteilnehmenden), sondern er sinkt weiter ab. Verstärkte Schriftschwäche geht hier mit verstärkter Schulaversion einher – was es sicher nicht leichter macht, diese Personen für Bildungsangebote zum nachholenden Lernen zu gewinnen.

Es ist anzunehmen, dass ein gewisser Leidensdruck notwendig ist, damit Erwachsene die Schwelle zu einem solchen Schritt überwinden. Die Befunde aus den vorliegenden Daten weisen darauf hin, dass diese Voraussetzung selbst bei ausgeprägter Schriftschwäche nicht ohne weiteres gegeben ist. Dies wurde auch in qualitativen Studien erkennbar. So verweisen Klaus/Lohr/Vogel (2011, S. 147) auf eine frühere Studie von Namgalies/Heling/Schwänke (1990) zu Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten, in der festgestellt wurde,

dass bei keiner befragten Person der Leidensdruck im Erwerbsleben aufgrund mangelnder Kenntnisse im Schriftsprachbereich so hoch war, dass ein erneuter Lernprozess als wichtig erachtet wurde. Solange die Betroffenen sich selbst und ihre Familien durch unqualifizierte Arbeit finanziell absichern können, wird das Problem der Schriftsprachunkundigkeit tabuisiert.

4. Diskussion

Auch in Ländern, die wie Deutschland die Schulpflicht und ein gut entwickeltes Schulwesen haben, gibt es eine erhebliche Zahl von Menschen, die als Erwachsene nur unzureichend lesen und schreiben können. Zwar ist diese Tatsache seit längerem bekannt, doch können Größenordnung und Strukturen erst jetzt fundiert diskutiert werden, nachdem jüngst durchgeführte Erhebungen die erforderlichen empirischen Daten zur Verfügung gestellt haben. Zusammen mit Ergebnissen qualitativer Studien bestehen damit erheblich verbesserte Informationsgrundlagen, anhand derer das Phänomen des sogenannten funktionalen Analphabetismus angemessen beschrieben und verstanden werden kann.

Aus der vorliegenden Analyse ergeben sich eine Reihe von Überlegungen und Schlussfolgerungen, die abschließend zur Diskussion gestellt und durch Hinweise auf andere in diesem Zusammenhang relevante Studien ergänzt werden.

Begrifflichkeit

Das Problem wird als „Analphabetismus“ bzw. „funktionaler Analphabetismus“ beschrieben und debattiert. Dies ist eine dramatisierende Ausdrucksweise, die sicherlich hilft, Aufmerksamkeit für das Problem zu gewinnen. Auf der anderen Seite weckt der Begriff „Analphabet“ ganz falsche Vorstellungen, und für die Betroffenen wirkt er verletzend und diskreditierend – eine Einschätzung, die von Praktikern der Alphabetisierungsarbeit geteilt wird. Andere Autoren kritisieren die „sozial ausgrenzende Wirkung solcher Begriffe“ (Bindl/Schroeder/Thielen 2011, S. 17).

Die Suche nach einer angemessenen sprachlichen Vermittlung des Sachverhalts muss daher Teil der weiteren Forschungs- und Praxisbemühungen zum Thema sein. Im hier vorliegenden Beitrag wurde versuchsweise der Terminus „Schriftschwäche“ verwendet. Darin liegt das Bemühen um eine verständliche und nicht-diskreditierende Wortwahl, bei der auch ihre kommunikativen Wirkungen bedacht werden. Die Aussage „50% der Bauhilfsarbeiter sind funktionale Analphabeten“ klingt anders als die Feststellung „50% der Bauhilfsarbeiter haben eine gravierende Schriftschwäche“.

Das Für und Wider verschiedener terminologischer Entscheidungen ließe sich breiter diskutieren (Rosenblatt i.Ersch.), was an dieser Stelle jedoch nicht das eigentliche Thema ist. Die vorgestellten empirischen Ergebnisse gelten unabhängig von der gewählten Terminologie.

Empirische Befunde

Schriftschwäche wirkt sich in den verschiedensten sozialen Situationen als Handicap aus, wird aber nach Möglichkeit nicht offen gezeigt. Gesellschaftlich haben wir es daher mit einem Eisberg-Problem zu tun: Nur eine kleine Spitze ist sichtbar. Naturgemäß kommen die individuellen Fallbeispiele, die das Phänomen des existierenden Analphabetismus veranschaulichen, aus dem sichtbaren Teil. Nun haben die repräsentativen Daten der leo-Studie den ganzen Eisberg vermessen. Die ermittelte Größenordnung von 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland ist von der Öffentlichkeit weitgehend akzeptiert worden. Es bleibt aber die Frage nach der Kongruenz zwischen dem hier erfassten Personenkreis und der kleinen Teilgruppe, die in der Praxis der Alphabetisierungsarbeit sichtbar wird und unsere Vorstellungen von funktionalen Analphabeten prägt.

Die Strukturdaten zeigen, dass der Personenkreis der 7,5 Millionen sozial doch recht unterschiedlich verortet ist. Da ist zum einen die Tatsache, dass über 40 Prozent von ihnen einen Migrationshintergrund haben und Deutsch für sie die Zweitsprache ist. Das macht dieses Problemsegment nicht weniger wichtig, doch ist die mangelnde Beherrschung der deutschen Schriftsprache hier mit der Frage der Sprachkenntnis verbunden und insofern anders zu bewerten. Da ist zum zweiten der andere Bildungshintergrund. Während die Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse überwiegend eine Sonder- bzw. Förderschulen besucht und nur selten einen Hauptschulabschluss geschafft haben, kann die große Mehrzahl der 7,5 Millionen Personen einen Schulabschluss auf Hauptschulniveau oder höher vorweisen. Das Problem wird insofern durch den von Joachim Schroeder (2012) beschriebenen Begriff des „postschulischen Analphabetismus“ zutreffend akzentuiert.

Zielgruppenanalysen bei Teilnehmenden an Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten haben gezeigt, dass die als funktionale Analphabeten geltenden Männer und Frauen „keine homogene soziale Gruppe mit einem gemeinsamen Problemhintergrund bilden“ (Bindl/Schroeder/Thielen 2011, S. 17; Klaus/Lohr/Vogel 2011). Dies gilt erst recht in dem gesamten Personenkreis der 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten. Die quantitativen Daten zeigen darüber hinaus erhebliche interne Differen-

zierungen in Abhängigkeit vom Niveau der schriftsprachlichen Kompetenz. Je ausgeprägter die Schriftschwäche ist, umso häufiger trifft man die Problemkonstellationen an, die für den funktionalen Analphabetismus als typisch gelten. Die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen bilden dabei den äußeren Rand mit besonders deutlichen Einschränkungen und Belastungen. In abgeschwächter Form entspricht ihr Sozial- und Belastungsprofil dem Personenkreises, der in der leo.-Studie als „Analphabeten“ im engeren Sinne bezeichnet wird und hochgerechnet ca. zwei Millionen Menschen umfasst. Dagegen sind die fünf Millionen Menschen, die dem funktionalen Analphabetismus im engeren Sinne zugerechnet werden, in Bezug auf das Sozial- und Belastungsprofil eher unauffällig. Von bildungsmäßig vergleichbaren Personen, die lesen und schreiben können, unterscheiden sie sich relativ wenig.

Theoretische Erklärungsansätze

Für den dargestellten empirischen Befund finden sich in der aktuellen Forschungsliteratur zwei mögliche Erklärungsansätze, die zunächst konträr erscheinen, einander tatsächlich aber ergänzen. Der erste geht vom Individuum aus, der zweite von der Gesellschaft.

Individualpsychologische und neurobiologische Studien zeigen, dass mangelnde Lese- und Schreibfähigkeiten im Erwachsenenalter häufig mit bestimmten Einschränkungen der kognitiven Leistungsfähigkeit einhergehen. Grosche (2012) sieht bei Analphabeten „Störungen der phonologischen Informationsverarbeitung“, wie sie bei Legasthenie (Dyslexie) bzw. bei Kindern und Jugendlichen mit anerkannten Lese- und Schreibstörungen diagnostiziert werden. Rüsseler stellt mit neurobiologischen Analysen klare Parallelen zwischen Kindern mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS) und erwachsenen funktionalen Analphabeten fest. Bei beiden Gruppen seien die „grundlegenden Wahrnehmungsfähigkeiten beeinträchtigt“ (Löcher-Bolz 2011). Im vorliegenden Zusammenhang sind diese Ansätze von Interesse, weil sie einen die ganze Person abwertenden Begriff wie den des „Analphabeten“ nicht benötigen. Thematisiert wird vielmehr eine partielle Leistungsschwäche bei erwachsenen Personen.

Soziale Hintergründe und Benachteiligungen können bei dieser Sicht einbezogen werden. So schlägt Grosche vor, funktionalen Analphabetismus als „eine Entwicklungsstörung phonologischer Kompetenzen, die bedingt durch soziale Problemlagen nicht adäquat behandelt wurde“ (2012, S. 258), zu verstehen.

Aus soziologischer Sicht wird darauf hingewiesen, dass funktionaler Analphabetismus „nachhaltig in gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen eingebettet“ sei (Sahrei u.a. 2011, S. 36).

Die mangelnde Beherrschung der deutschen Schriftsprache ist vornehmlich, wenn auch nicht ausschließlich, ein Problem der unteren Bildungsgruppen. Die vorliegende Analyse wurde daher auf das Drittel der Bevölkerung mit niedrigem oder fehlendem Schulabschluss begrenzt. Bildungsdefizite, wie sie sich in einem fehlenden Schulabschluss oder einer fehlenden beruflichen Ausbildung zeigen, erhöhen die Wahrchein-

lichkeit, als Erwachsene/r unzureichend lesen und schreiben zu können. Dies erklärt das Problem jedoch nur bedingt. Die große Mehrzahl derer, die als funktionale Analphabeten eingestuft werden, verfügt sehr wohl über einen Schulabschluss, jeder Zweite auch über eine berufliche Ausbildung.

Zum Verständnis dieser Befunde hilft das aus der amerikanischen Linguistik stammende Konzept von „Literalität als sozialer Praxis“ (Bindl/Schroeder/Thielen 2011). Der mehr oder weniger kompetente Umgang mit Schriftsprache ist ein soziales Handeln, das in der gesellschaftlichen Umwelt, in der die Menschen leben und arbeiten, verwurzelt ist. In unterschiedlichen sozialen und beruflichen Kontexten werden unterschiedliche „Literalitätsanforderungen“ gestellt (ebd. 2011, S. 11f.; Pabst/Zeuner 2011). Literalität als soziale Praxis ist auch schichtspezifisch und milieuspezifisch unterschiedlich ausgestaltet. Im bildungsmäßig unteren Drittel der Bevölkerung ist volle schriftsprachliche Kompetenz keine selbstverständliche Erwartung. Dass man mit „dem Schriftlichen“ nicht so gut zurechtkommt, kann hier mit einer sozial unauffälligen, durchaus auch selbstbewussten Existenz einhergehen. Menschen, die Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben, sind beruflich größeren Risiken ausgesetzt, aber auf dem Arbeitsmarkt durchaus nicht chancenlos. Viele „einfache“ berufliche Tätigkeiten sind schriftarm, weisen bei näherem Hinsehen aber durchaus komplexe Anforderungsprofile auf (vgl. Bindl/Schroeder/Thielen 2011, S. 18, S. 159ff.).

Im Bereich der gesprochenen Sprache ist es eine vertraute Tatsache, dass es nicht nur regional, sondern auch schicht- und milieuspezifisch unterschiedliche Sprachstile und Sprachcodes gibt. Gibt es etwas Ähnliches für die Schriftsprache und den Zugang zur Schriftsprache (multiple Literalität)? Einzelne Autoren haben in diese Richtung gedacht, etwa mit der Differenzierung in eine basale Literalität (Unterschicht), eine Mainstream-Literalität (Mittelschicht) und eine legitime Literalität (Oberschicht) (Grotlüschen 2011). Hier öffnet sich für theoretisch-konzeptionelle wie für empirische Forschung ein weites Feld.

Praktische Schlussfolgerungen

Die dargestellten Befunde sprechen dafür, eine Dramatisierung der Zahl von 7,5 Millionen vermeintlichen Analphabeten in Deutschland zu vermeiden. Aber es bleibt bei der Tatsache, dass 7,5 Millionen Menschen im Erwerbsalter nicht richtig lesen und schreiben können. Der Blick wird damit auf bestehende Defizite im Grundbildungsbereich gelenkt – ein bildungspolitisches Feld, das zunehmend Aufmerksamkeit verlangt.

Es muss nicht betont werden, dass die Vermittlung von Grundbildungskompetenzen in erster Linie Aufgabe des Schulsystems ist. Diese Selbstverständlichkeit hat bisher den Blick dafür verstellt, dass es in späteren Bildungs- und Lebensphasen auch einen Bedarf an kompensierenden und nachholenden Grundbildungsangeboten gibt.

Große Bedeutung hat zunächst der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Für leistungsschwächere Schulabgänger wäre hier insbesondere das sogenannte Übergangssystem mit seiner Vielzahl unterschiedlicher Formen der Berufsvorbereitung ein

Ort, um Grundbildungsdefizite zu erkennen und pädagogisch zu bearbeiten. Dies scheint unter den derzeitigen Bedingungen jedoch nicht befriedigend zu gelingen (vgl. Bindl/Schroeder/Thielen 2011, S. 282ff.). Verbesserungen müssten längerfristig angelegte Lernarrangements und eine Sensibilisierung und Qualifizierung des Lehrpersonals umfassen (ebd.).

Im Bereich der Erwachsenenbildung gibt es erhebliches Engagement für Menschen mit Lese- und Schreibschwächen, doch ist das tatsächliche Angebot in Umfang und pädagogischer Ausrichtung sehr begrenzt. Die Alphabetisierungskurse für deutsche Muttersprachler sind durch einen „sonderpädagogischen Ansatz“, so Joachim Schroeder (2012) geprägt, was für eine bestimmte Teilgruppe der Adressaten auch sinnvoll ist. Wenn das Kursangebot für die erheblich größere Zahl von schriftschwachen Personen mit Schulabschluss attraktiver werden soll, müssen allerdings auch neue Wege gesucht werden, einschließlich einer stärkeren Öffnung hin zu arbeitsweltbezogenen Inhalten (Frieling/Rustemeyer 2011; Bindl/Schroeder/Thielen 2011, S. 18).

Ein Handlungsfeld, das zunehmend in den Blick rückt, ist die betriebliche Weiterbildung. Generell ist die Beteiligung der Beschäftigten in der betrieblichen Weiterbildung durch ein starkes Qualifikationsgefälle geprägt: Geringqualifizierte sind in der Regel kaum einbezogen (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011b, S. 127ff.). Grundbildungsangebote sind gegenwärtig noch selten Bestandteil der betrieblichen Personalentwicklung. Die Didaktik in diesem Bereich „ist bislang über ein paar Modellprojekte nicht hinausgekommen“ (Bindl/Schroeder/Thielen 2011, S. 16). Immerhin: Es gibt solche Modellprojekte, wie beispielsweise das Hamburger GRAWiRA-Projekt, und die resultierenden Materialien und Berichte machen Schwierigkeiten und Möglichkeiten auf diesem Feld deutlich (Abraham 2010; Schulte-Hyttiäinen 2010; Bindl/Schroeder/Thielen 2011). Angesichts eines sich verschärfenden Fachkräftemangels öffnen sich Unternehmen und Wirtschaftsverbände zunehmend der Einsicht, dass geeignete Qualifizierungsmaßnahmen auch im Segment der Geringqualifizierten entwickelt werden müssen und dass Grundbildungsaspekte wie Lesen, Schreiben und Rechnen dabei zu berücksichtigen sind.

Literatur

- Abraham, E. (2010): Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte. Bielefeld
- Bindl, A./Schroeder, J./Thielen, M. (2011): Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen. Bad Heilbrunn
- Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hg.) (2011): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster/New York/München/Berlin
- Frieling, G./Rustemeyer, A. (2011): Die Volkshochschulen, der Forschungstransfer und das Recht auf Alphabetisierung. In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (2011): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster/New York/München/Berlin, S. 237–242
- Grosche, M. (2012): Analphabetismus und Lese-Rechtschreib-Schwächen. Münster
- Grotlüschen, A. (2011): Vom Sprachcode der Industriearbeiter zum Problem legitimer Literalität. Folgerungen aus Tietgens' berühmtem Gutachten für die zeitgenössische Literalitätsforschung. In: Gieseke, W./Ludwig, J. (Hg.) (2011): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung: Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 16. Berlin

- Grotlüschen, A./Riekman, W. (2011a): leo. – Level-One Studie. Presseheft. Hamburg
- Grotlüschen, A./Riekman, W. (2011b): Design und Vorgehen der leo. – Level-One Studie. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 59–76
- Grotlüschen, A./Riekman, W. (2011c): Konservative Entscheidungen – Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 24–35
- Grotlüschen, A./Riekman, W. (2011d): Präsentation von Ergebnissen der leo-Studie auf dem Weltalphabetisierungstag, September 2011. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/10/2011-Sept-leo-f%C3%BCr-Weltalphabetisierungstag.pdf>
- Holtsch, D./Lehmann, R. (2010): Schul- und Berufswege funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland. Erste Befunde aus dem Projekt AlphaPanel. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 5, S. 23–26
- Klaus, A./Lohr, A.T./Vogel, C. (2011): Zusammenhänge zwischen Lernbiographie und Lernmotivation funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 143–160
- Lehmann, R. (1999): Qualifikationsdefizite in der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland. Einige Befunde des International Adult Literacy Survey. In: Stark, W./Fitzner, T./Schubert, C. (Hg.): Junge Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung. Stuttgart, S. 66–72
- Löcher-Bolz, S. (2011): Was Analphabeten hilft. In: Bild der Wissenschaft online, H. 12, S. 76–78
- Murray, S. (2001): Understanding the skills of Low Literate Adults: A Proposal. Ontario
- Namgalies, L./Heling, B./Schwänke, U. (1990): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg
- Pabst, A./Zeuner, C. (2011): Begründungen und Anwendungen literaler Praktiken – Ein Beitrag zur Perspektivweiterung der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 97–118
- Projektträger im DLR (Hg.) (2011): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Reihe: Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Bd. 1. Bielefeld
- Rosenblatt, B. von (2011): Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (2011), S. 89–100
- Rosenblatt, B. von (2012): Der Lernerfolg von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Analysen auf Basis des AlphaPanels. Arbeitspapier, TNS Infratest Sozialforschung
- Rosenblatt, B. von (i.Ersch.): Der sogenannte funktionale Analphabetismus – eine sprachkritische Bestandsaufnahme. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (Hg.): Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2011a): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). URL: www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Verbleibsstudie/2011-Bericht-AlphaPanel.pdf
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (Hg.) (2011b): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld
- Sahrei, D./Gerdes, J./Drucks, S./Tuncer, H. (2011): Eine Typologie des funktionalen Analphabetismus. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 33–58
- Schroeder, J. (2012): Funktionaler Analphabetismus – ein Problem wird sichtbar. Vortrag auf dem Symposium „Wissenschaftliche Perspektiven auf Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ am 23.02.2012, Alfabund, Bonn
- Schulte-Hyttiäinen, T. (2010): Lerncafé – JobPate – Alphateam. Neue Ideen für die Grundbildung. Bielefeld
- UNESCO (2011): EFA Global Monitoring Report 2011 – The hidden crisis: Armed conflict and education. Paris

Anhang

Die Tabellen, auf die im Text verwiesen wird, sind aus Platzgründen nicht hier abgedruckt, sondern online über folgende Adresse abzurufen: www.report-online.net/recherche/einzelhefte_inhalt.asp?id=9395

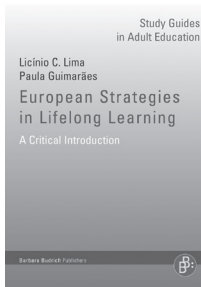
Rezensionen

Das Buch in der Diskussion

Licínio C. Lima/Paula Guimarães

European Strategies of Lifelong Learning. A Critical Introduction

Barbara Budrich Verlag, Opladen/
Farmington Hills 2011,
165 Seiten, 18,90 Euro,
ISBN 978-3-86649-444-2



Katrin Kraus

Die Publikation von Lima und Guimarães wird insbesondere ihrem Untertitel „A Critical Introduction“ gerecht: Sie führt nicht nur das Konzept des Lebenslangen Lernens (LLL) dezidiert kritisch ein und stellt ihm ein umfassenderes Konzept von Adult Education (AE) gegenüber, sondern verfolgt auch das Ziel, Studierende zur kritischen Analyse bildungspolitischer Prozesse zu befähigen. Mit Adorno betonen die Autoren, dass es nicht nur darum gehen kann, möglichst gut angepasste Menschen hervorzubringen, sondern solche, die sich auch mögliche andere Welten vorstellen können und sich für ihre Umsetzung engagieren (S. 10).

Das Buch ist als „Study Guide“ angelegt und am Ende jedes Kapitels mit Arbeitsaufgaben ausgestattet. Darüber hinaus folgt sein Aufbau einer didaktischen Struktur: Kapitel 2 setzt mit kurzen Abhandlungen zum wissenschaftlichen und politischen Kontext sowie der Entwicklung des LLL-Konzepts den Rahmen. Kapitel 3 führt drei Modelle ein, die für die im Kapitel 4 folgende Analyse der

EU-Strategie zum LLL genutzt werden. Kapitel 5 stellt dieser Programmatik diejenige der UNESCO gegenüber. Danach schließen einige abschließende Bemerkungen das Buch ab.

Die in Kapitel 2 dargelegten Bezugspunkte für die Rahmung der Analyse des LLL sind insgesamt knapp gehalten und unterschiedlich überzeugend. Das Kapitel 2.1 verortet die Untersuchung in der „education policy analysis“. Hier wäre eine konzisere Darstellung dieser Forschungstradition wünschenswert. Jetzt beschränkt es sich weitgehend auf die Darlegung der Begriffe „education policy“, „education politics“ und „education strategies“. In Kapitel 2.2 gelingt eine prägnante Charakterisierung der beiden Staatsmodelle „welfare state“ und „neo-liberal state“ und ihrer Konsequenzen für eine staatliche Weiterbildungspolitik. Kapitel 2.3 führt in den Gegenstand der Analyse ein und betont insbesondere die Differenz zwischen Lifelong Education (LLE) und LLL, wobei LLE als Strategie vorgestellt wird, die vor allem von der UNESCO auf der Basis eines humanistischen Bildungsverständnisses propagiert wurde, während LLL als Konzept der EU darauf zielt, eben dieses Verständnis durch eine Orientierung an der Beschäftigungsfähigkeit zu ersetzen.

Kapitel 3 führt drei idealtypische Modelle ein: das „democratic-emancipatory model“, das „modernisation and state control model“ und das „human resources management model“. Zentrales Differenzkriterium ist die Frage nach dem Hauptakteur: Im demokratisch-emancipatorischen Modell ist dies die Zivilgesellschaft, im staatszentrierten Modernisierungsmodell der Staat und im Humanressourcenmodell der Markt. Die Modelle werden mit Bezug zur Weiterbildungspolitik in verschiedenen europäischen Ländern verdeutlicht. Dabei hat die Darstellung auch eine historisierende Komponente: In der Lesart von Lima und Guimarães war eine zivilgesellschaftlich getragene Erwachsenenbildung in Europa insbesondere in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts verbreitet und wurde dann in den 1970er Jahren von einem auf gesellschaftliche Modernisierung set-

zenden staatszentrierten Programm abgelöst. Die Marktorientierung ist demgegenüber vor allem mit Beispielen aus der Zeitphase Ende des 20. Jahrhunderts belegt. Abschließend werden die Modelle in einer Tabelle systematisch zusammengeführt (S. 65f.).

Kapitel 4 stellt die Weiterbildungspolitik der EU ins Zentrum und führt, ausgehend von einer kurzen Rekonstruktion zur Erwachsenenbildung in der EU über die Lissabon-Strategie und das Memorandum für Lebenslanges Lernen bis zur erneuerten Lissabon-Strategie und dem European Qualifikation Framework, in wichtige Stationen dieses Politikbereichs ein und analysiert diese als „Ökonomisierung der Bildung“ (S. 110). In Kapitel 5 wird die Politik der UNESCO demgegenüber wesentlich facettenreicher und ambivalenter dargestellt. Zwar konstatieren die Autoren auch hier eine Abkehr von einer Politik der Lifelong Education als einem humanistischen und demokratischen Projekt (S. 115) hin zu LLL als Humanressourcen-Management. Die UNESCO-Politik folge aber nicht ausschließlich dieser Perspektive, sondern enthalte immer noch Aspekte des demokratisch-emanzipatorischen Modells.

Das erklärte Ziel des Buches, Studierende an kritische Auseinandersetzungen mit Bildungspolitik heranzuführen, wird gut umgesetzt. Das Buch überzeugt durch einen klaren Aufbau und eine Fokussierung auf zentrale Inhalte – um den Preis, dass an einigen Stellen etwas mehr Differenzierung wünschenswert gewesen wäre. Zudem liefern Lima und Guimarães etwas, das von Studierenden in der Regel geschätzt wird: Sie beziehen Positionen, die Ansatzpunkte für Auseinandersetzungen liefern. Insofern ist das Buch als Studienlektüre empfehlenswert – mit der Einschränkung, dass es nicht die erste und einzige Einführung zum LLL sein sollte, sondern eine, die das Spektrum durch ihre spezifische Sichtweise erweitert. Denn dafür geht es in Bezug auf den bildungspolitischen Diskurs zum LLL zu selektiv vor, da die Demonstration einer theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Programmen klar im Vordergrund steht.

Ekkehard Nuissl

Das Buch von Lima und Guimarães gehört zur Reihe „Study Guides in Adult Education“, die im Zusammenhang mit dem „European Master in Adult Education“ im Fachgebiet Erwachsenenbildung der Universität Duisburg-Essen entstanden ist. Der Studientext richtet sich an Studierende des Masterprogramms in mehreren europäischen Ländern und wurde mit Blick auf die europäische Dimension bildungspolitischer Strategien zum Lebenslangen Lernen verfasst. Der Mitautor Licinio Lima war Gastprofessor in Essen und unternimmt mit Essener Studierenden seitdem regelmäßig „study visits“ bei der Europäischen Kommission in Brüssel, um deren bildungspolitische Strategien zu erkunden.

Der Band zeichnet sich durch die Elemente aus, die einen Text zur Verwendung im Lernkontext prädestinieren: Übungen, Aufgaben, Definitionen und Kurzerläuterungen in Textboxen. Er ist darüber hinaus klar strukturiert, kommt vom Allgemeinen gesellschaftspolitischer Konzepte über Ansätze des Lebenslangen Lernens hin zu konkreten Umsetzungen in den Konzepten der Europäischen Union und einigen Mitgliedsstaaten, insbesondere Deutschland, Frankreich, Schweden, Großbritannien und Portugal.

Was das Buch über die Funktion als Studientext hinaus zu einem eigenständigen Beitrag in der bildungspolitischen Diskussion macht, kündigt der Untertitel an: „A Critical Introduction“. Die Autoren beziehen eindeutig Position im Hinblick auf die Legitimation und Relevanz der vorgestellten strategischen Konzepte.

Diese eigene Position wird zunächst über die Auseinandersetzung mit den derzeit wichtigsten gesellschaftspolitischen Konzepten, dem Wohlfahrtsstaat und dem neoliberalen Staat entfaltet. Bereits hier zeigt sich die enge Verbindung, welche die Autoren zwischen humanen und demokratischen Gesellschaftskonzepten auf der einen und Bildung auf der anderen Seite herstellen. Zu den vier Funktionen der Weiterbildung, die sie in Anlehnung

an Belanger/Federighi (2011) einführen (Kollektive Identitätsbildung, Qualifikationsbedarf, Soziale Integration und Konsumsteuerung, S. 16f.), ergänzen sie die individuelle Entwicklung, die mit Bildung in einer demokratischen Gesellschaft zu erreichen ist, und stellen sie in das Zentrum der Aufgaben. Sozialer Zusammenhang sowie soziale und individuelle Identität stehen dabei im Mittelpunkt.

Das Bemerkenswerte an der Argumentation der Autoren ist dabei zunächst die Ableitung der Funktionen der (Weiter-)Bildung aus gesellschaftspolitischen Konzepten, verbunden mit den zentralen Werten, die dabei zugrunde liegen. Dabei bleiben sie nicht bei der formalen Beschreibung der Konzeption stehen, sondern sprechen im Weiteren von der „Demokratisierung der Demokratie“ und der demokratisch-emanzipatorischen Tradition, die eng mit Erwachsenenbildung verbunden ist.

Folgerichtig analysieren sie auch die konkretere Umsetzung der strategischen Konzepte in Ansätze und Verfahren der Erwachsenenbildung, nicht ohne jeweils einen landesbezogenen historischen Rückblick auf die Entwicklung der „ALE“-Diskussion zu geben (ALE: Adult Learning and Education). Dabei verwenden sie zur bildungspolitischen Strukturierung einen Raster mit vier Kategorien: die politisch-administrative Orientierung, die politischen Prioritäten, die organisatorische und administrative Dimension und die konzeptionellen Elemente, die den jeweiligen Ansätzen inhärent sind (S. 39ff.).

Ausgehend von diesem analytischen Ansatz identifizieren sie Elemente des „demokratisch-emanzipatorischen Modells“, etwa mit den Studienzirkeln in Schweden oder den Volkshochschulen Grundtvigscher Prägung in Dänemark, Grundbildung und berufliche Bildung als Elemente des „Modells der Modernisierung und staatlichen Kontrolle“, etwa in Großbritannien und Frankreich, sowie Elemente des Modells „Human Resources Management“ im Kontext der neueren Kompetenzdiskussion in vielen europäischen Ländern. Diese länderbezogenen Kurzanalysen sind nicht durchweg ausgear-

beitet, ergeben aber insgesamt ein gutes Bild der Vielfalt und Vielzahl von Ansätzen zur Weiterbildung im Rahmen der Europäischen Union. Die Konstruktion der drei Modelle lässt einige Fragen offen, ist aber in jedem Fall eine gute Grundlage für weitere Erörterungen.

Der Europäischen Union selbst widmen die Autoren ein eigenes Kapitel (S. 69ff.). Hier liefern sie zunächst Grundinformationen zur EU und weisen auf die wichtigsten historischen, bildungsrelevanten Meilensteine hin, etwa die entsprechenden Artikel in den Maastrichter Verträgen, die Beschlüsse von Lissabon oder Memorandum und Aktionsplan zum Lebenslangen Lernen. Im Großen und Ganzen verfolgen sie dabei die Linie der EU, eine tragfähige Beziehung zwischen Ökonomie und sozialem Zusammenhalt als Hauptziel der (Weiter-)Bildung herzustellen. Dabei kommen sie zu dem Ergebnis, dass die EU die Erwachsenenbildung und das Lebenslange Lernen in gewisser Weise instrumentalisiert: Ihr Ziel ist die Veränderung der Arbeitswelt und die Entwicklung von Kompetenzen. Damit ist auch die kritische Wendung gegenüber der „Dysfunktionalität“ bestehender Erziehungsinstitutionen (wie den Schulen) mit der Entwicklung einer neuen Ökonomie der Erziehung als Kundenorientierung und Markt (S. 109f.) verbunden.

Als Kontrapunkt gegenüber der EU resümieren die Autoren schließlich das Konzept der UNESCO, Bildung im Zusammenhang von „Education and Development“ zu platzieren. Hier greifen sie auf das „Lifelong Education“-Konzept aus den 1970er Jahren als ein demokratisches und humanistisches Projekt (S. 115ff.) zurück und kontrastieren es mit dem Lebenslangen Lernen in staatlicher Aufsicht und individueller Verantwortung (S. 122ff.). Konkret gehen die Autoren dabei auf die Dokumente der beiden letzten weltweiten Konferenzen zur Erwachsenenbildung der UNESCO (CONFITEA V und VI) ein, die 1997 in Hamburg und 2009 in Belém stattfanden. Gerade hinsichtlich des Wechsels von der Erziehung hin zum Lernen betonen die Autoren: „The erosion of

the concept of education in favour of the concept of learning, clearly expressed in the EU policy documents and, in a way, also inducted by the declaration of Hamburg 1997, had a perverse – or unwanted – effect, in certain political contexts: an insular advocacy of the concept of learning” (S. 144).

Im Ergebnis verneinen die Autoren nicht die ökonomische Relevanz von Bildung und Weiterbildung, aber sie betonen, dass es hier um mehr geht: Bildung ist eine Frage der Gesellschaft und der Kultur in einem wesentlich weiteren Sinn und weit komplexer als die simple Aufgabe der Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit, der Anpassung und des Unternehmerteistes (S. 146).

Das Buch von Lima und Guimarães ist ein zutiefst politisches Bekenntnis zu einer Bildung, die im Interesse von Humanität, Demokratie und Emanzipation gerade in heutiger Zeit ihren Wert hat. Es ist lesenswert, weil es diese Position – und das ist der Funktion als Studententext geschuldet – vom Grundsatz ausgehend entfaltet.

Arthur Schneeberger

Dieses Einführungsbuch der beiden portugiesischen Autoren über europäische Ansätze zur Förderung des lebenslangen Lernens vermittelt nicht nur Überblick, sondern unterlegt die Informationen zur Erwachsenenbildungspolitik mit wissenschaftlich fundierten Konzepten. Thema des Buches sind pädagogische, administrative und politische Aspekte von Adult Learning und Education (ALE). Die Zielsetzung des Buchs wird wie folgt formuliert: „to show students some of the contemporary discussions about public policies for ALE, to provide theoretical information and conceptual frames of reference that help to understand and to critically interpret the European strategies for LLL” (S. 11).

Im Kern geht es um den zunehmenden Einfluss supranationaler Organisationen auf nationale und regionale Erwachsenenbildung, der Verwaltung und Politik anhand von Empfehlungen, Indikatoren und Verglei-

chen vor Melde- und Legitimationspflichten stellt, aber auch Innovation und Chancen, Wandel besser zu bewältigen, nach sich zieht: „In fact, it is impossible today to understand the European strategies for LLL without examining the growing influence of the European Union and international agencies over member states, organisations, and individual learners“ (S. 12). Der Einfluss der supranationalen Institutionen („mega-level“) soll dabei keineswegs nur einseitig, also top-down vor sich gehen; die Beziehungen zu den anderen Ebenen (Nationalstaat, Bildungsanbieter usw.) werden als wechselseitig begriffen und weisen daher auch Bottom-up-Dynamik auf. Es bedarf daher eines „dialectic view“ (S. 12) als Grundlage der theoretischen Ansätze. Drei idealtypische Ansätze (im Sinne Max Webers) sollen die Realitätsannäherung zu den supranational initiierten Strategien in der Erwachsenenbildungspolitik im beginnenden 21. Jahrhunderts heuristisch verständlich machen: das demokratisch-emanzipatorische Modell, das Modernisierungsmodell der Staatsgesellschaften und das Humankapital-Managementmodell.

In den folgenden Abschnitten werden Grundbegriffe und Thesen dieser Ansätze anhand von Forschungsliteratur und Dokumenten internationaler Organisationen entwickelt, belegt und in einer Übersicht zusammengefasst. Dies und der Zusatz von ausgearbeiteten Übungsaufgaben am Ende der jeweiligen Kapitel (S. 33ff., S. 67ff.) sollen die gut strukturierte Sammlung zu einer Studienhilfe machen. Im Studienkontext wäre dabei allerdings zu beachten, dass hier ein über geisteswissenschaftliche Zugänge weit hinausreichendes Grundverständnis sozialökonomischer Gesellschaftskonzepte vorausgesetzt oder geschaffen werden muss, um nachhaltiges Verständnis in Lehre und Studium zu fördern und zu sichern.

Kapitel 4 zeichnet die EU-Strategie zum lebenslangen Lernen anhand von Dokumenten – vom Maastricht-Vertrag (1992) bis zum EQF (2008) und zum Relaunch der Lissabon-Strategie – nach (S. 70–108). Dieser Teil der Publikation gibt Überblick zu

Dokumenten und einigen Interpretationen und sollte für Studierende und Lehrende hilfreich sein.

Das umfangreiche Kapitel 5 ist der UNESCO als zunehmend wichtigem Akteur in der Erwachsenenbildungspolitik gewidmet (S. 113–142). Nach einer Einführung in grundlegende Konzepte und Ziele wird die Strategie anhand von großen Konferenzen, deren Ziel es war, Anstöße zu geben, aufgezeigt. Treffen von Experten und Politik im Rahmen der International Conference on Adult Education (CONFINTEA), für welche die Nationalstaaten strukturierte und vergleichbare Berichte vorab liefern, sollen Meilensteine für sozioökonomische und kulturelle Entwicklung durch Forcierung von Erwachsenenbildung in den Blick bringen (z.B. „Declaration of Hamburg“). Die hier vorgelegte Darstellung der UNESCO als Vordenker und globaler Player der Erwachsenenbildungspolitik ist informativ. Auch zu diesem Abschnitt des Lehrbuchs finden sich brauchbare Beispiele am Ende der Arbeit.

Abschließend bringen die Autoren ihre Überzeugung zum Ausdruck, dass eine auf die Humankapital-Management-Perspektive verkürzte Konzeption von Erwachsenenbildung Anspruch und Tradition der europäischen Erwachsenenbildung nicht gerecht würde (S. 145). Erwachsenenbildung sei nicht eine Sache von Ökonomie und Chancengerechtigkeit, sondern ein Menschenrecht: „In any case, it represents an unavoidable contribution to the democratisation of democracy and the intensifying of justice between human beings“ (S. 146).

Das vorliegende Einführungsbuch ist keine leichte Kost für Studienanfänger/innen. Mit entsprechendem Horizont in der Lehre eingesetzt, sollte es aber nicht nur dazu qualifizieren, den komplexen und oft widersprüchlichen Kontext von Erwachsenenbildungspolitik verständlich zu machen, sondern auch Schwellen in der europäischen und internationalen Kommunikation zum Thema leichter zu überwinden. Das Buch von Lima und Guimarães ist ein Beispiel gelungener europäischer Erwachsenenbildungswissenschaft.

Rezensionen

Bernd Dewe/Martin P. Schwarz

Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen

Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2011,
276 Seiten, 38,00 Euro,
ISBN 978-3-8300-5475-7

Dewe und Schwarz versprechen in ihrem Band eine metatheoretische Auseinandersetzung über die Logik und Struktur des Kommunikationsformates Beratung, die die Diskurse um eine allgemeine Beratungstheorie konstruktiv befruchten soll; damit grenzen sich dezidiert von praxisorientierter oder konzeptioneller Beratungsliteratur ab. Wie schon im Titel erkennbar, rekurrieren Dewe und Schwarz bei der Konturierung ihres Beratungsverständnisses einerseits auf die Theorie professionellen Handelns (vor allem nach Oevermann) und andererseits auf erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Grundannahmen und Zielsetzungen.

Kapitel 1 dient der Einführung in die strukturfunktionalistisch geprägte Perspektive der Autoren auf Beratung als spezifisches Kommunikationsformat. Dem bunten Bild von Beratungssettings und methoden wird damit ein metatheoretisches Beratungsverständnis entgegengestellt, das die Frage gesellschaftlicher Relevanz von Beratung fokussiert. Beratung ist nach Dewe und Schwarz nicht nur als „Hilfe zur individuellen Biographie- und Identitätsgestaltung“ zu verstehen, sondern auch als ein „Entwicklungselement sozialen Wandels“ (S. 19). Die Biografie- und Identitätsarbeit wird im Folgenden als pädagogische Aufgabe differenziert (Kap. 4), während Beraten als gesellschaftliches Entwicklungselement in seiner professionstheoretischen Bedeutung analysiert wird (Kap. 3).

Kapitel 2 mit dem Titel „Plädoyer für eine empirische Beratungsforschung“ wurde etwas überarbeitet aus dem Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik (hg. von Otto/Thiersch 2010) übernommen und zeichnet

meines Erachtens einen veralteten Stand von Beratungsforschung – überwiegend Literatur aus den 1980er und 1990er Jahren – nach. Mir fehlt hier insbesondere der Blick über die Ländergrenzen hinweg und die Rezeption angloamerikanischer Beratungsforschung. Die gewählte Systematisierung nach methodisch und thematisch differierenden Studien mit besonderer Aufmerksamkeit auf pädagogisches Beraten ist gut nachvollziehbar. Aufgrund der Einführung erwartete man aber eher eine Differenzierung nach Studien, die die betonte Dualität von Beraten als professionelle Handlung und als pädagogisches Phänomen thematisieren oder auch nur streifen.

In Kapitel 3, das nach Umfang und inhaltlicher Präzision den zentralen Teil des Buches darstellt, arbeiten die Autoren das Beraten in Ergänzung und Abgrenzung zu Oevermanns Konzept der professionellen Handlungslogik als Kernfigur professionellen Handelns heraus. Hierzu rekonstruieren sie in Differenz zu Therapie und (Weiter-) Bildung Folgendes:

- Prinzipien (Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit etc.)
- Interventionsstrategien zur Problemlösung (Perspektivwechsel, Wissensvermittlung, Kompetenzförderung und anwaltschaftliche Hilfe)
- Strukturen und Phasen von Beratungsprozessen

Beraten wird als Prototyp des stellvertretenden Deutens dargestellt, in dem der Gleichzeitigkeit von Regelwissen und Fallverstehen in besonderer Weise Rechnung getragen wird. Die von Oevermann genannten drei professionellen Handlungstypen „Beschaffung von Wahrheit“ (Wissenschaft, Kunst), „Herstellung von Konsens“ (Justiz, Politik) und „Therapie“ (Medizin, Therapie, Erziehung) werden durch Beratung um einen vierten ergänzt, dessen Strukturlogik, so die Autoren, über ein Professionellen-Adressaten-Verhältnis hinausgeht, da die Beratung in ihrer stellvertretenden Deutung der Probleme und Lösungen die Autonomie der Adressat/inn/en sichert und im Prozess des

Austausches neues Wissen erzeugt. Die Diskussion um Beraten als eigenen professionellen Handlungstyp ist innovativ: jenseits von Differenzen der Disziplinen, Konzepte und Schulen wird die Kommunikationsform „Beraten“ in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt und werden die Potenziale des Beratungsaktes analysiert. Die Autoren vermeiden folgerichtig die Substantivform „Beratung“ und betonen mit der Verwendung der Tätigkeitsform „Beraten“ die professionelle Handlungspraxis.

In Kapitel 4 entwickeln die Autoren die zweite Perspektive auf Beraten als pädagogisches Phänomen. Mit einer kurzen einführenden und kritischen Diskussion pädagogischer Beratungsansätze (Krause, Mollenhauer, Gröning und Giesecke – Schiersmann fehlt) distanzieren Dewe und Schwarz sich von Beratung als reiner Wissensvermittlung. Sie betonen wiederum mit Bezug auf Oevermanns Professionsansatz zwei Grundkomponenten pädagogischen Handelns, welche auch die pädagogische Beratung charakterisieren sollen: zum einen der Verzicht auf Defizithypothesen, welche nach Dewe und Schwarz die in der Beratungsliteratur betonte Ressourcenorientierung um den Faktor der Autonomieanerkennung und -förderung ergänzt und damit auf Bildung zielt; zum anderen die Generierung von anderem Wissen, welches durch begleitete Reflexion im Beratungsprozess an vergangenes Wissen und Handeln anknüpft und zukünftig angemessenes Wissen und Handeln antizipiert. Beide Komponenten, die Betonung der Autonomie und das reflexive Moment zwischen Retro- und Prospektive, kennzeichnen demnach das genuin Pädagogische von Beratung.

Mit den folgenden Ausführungen zum Beraten als Kompetenzentwickelndes Lernen (Kap. 4.2), zum Beraten in Feldern professionalisierter Praxis (Kap. 5) und zur reflexiven Professionalität beratender Pädagogen (Kap. 6) verlieren die Autoren meines Erachtens ihre metatheoretische Perspektive und rekurren auf praxeologische Fragestellungen. Die Professionalisierbarkeit pädagogi-

schen Beraters rückt in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen, und sie diskutieren Aufgaben und Ziele pädagogischer Beratung ebenso wie die Umsetzungspotenziale und Hindernisse. Ergänzend zur metatheoretischen Betrachtung gewinnen hierbei die organisationalen Rahmenbedingungen von Beratung an Bedeutung. Das Buch endet unvermittelt mit einem Beitrag über Supervision als Sonderform pädagogischen Beraters, welche Dewe und Schwarz als Grundbedingung reflexiver Beratungsprofessionalität postulieren. Auch die im Anhang befindlichen Materialien, welche unsystematisch aus verschiedenen Bänden praxisorientierter Beratungsliteratur zusammengestellt wurden, können als Bestandteil des ausführlichen Exkurses in den zuvor kritisierten Praxisbezug interpretiert werden. Leider verliert der Band damit an Stringenz, und die zuvor herausgearbeiteten theoretischen Eckpunkte einer möglichen pädagogischen Beratungstheorie zwischen professionalisiertem Handlungstyp und autonomiestärkender Reflexion gerät in den Hintergrund.

Aufgrund seiner strukturfunktionalistisch basierten Auseinandersetzung zum pädagogischen Handlungstyp in Kapitel 3 und 4 bereichert das Buch die aktuellen Beratungsdiskurse im Hinblick auf die Entwicklung einer bislang fehlenden Beratungstheorie. Die praxisorientierten Ausführungen zur Professionalisierung von Beratung sind dagegen weniger innovativ. Auch die auffällig vielen Grafiken und Tabellen verweisen auf den Versuch, Theorie greifbarer zu machen. Meines Erachtens scheitert diese Absicht, da die komplexen Textbeiträge in der grafischen Darstellung verkürzt werden. Das Buch sei denjenigen empfohlen, die sich jenseits der Praxisanforderungen pädagogischer Beratung für die Ausarbeitung einer Beratungstheorie in pädagogischen Kontexten interessieren.

Sandra Tiefel

Monika Kastner

Vitale Teilhabe

Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung

Löcker Verlag, Wien 2011, 405 Seiten, 29,80 Euro, ISBN 978-3-85409-610-8

Bereits in der mittlerweile vielfältig problematisierten Zielgruppenarbeit der 1970er und 1980er Jahre haben (funktionale) Analphabeten eine wichtige Rolle gespielt. Befördert durch diverse bundesrepublikanische, europäische und internationale Projekte ist das Thema, modifiziert durch das Konzept der Grundbildung, in den letzten Jahren praktisch, konzeptuell und empirisch weiter bearbeitet worden. Die jetzt vorliegende Habilitationsschrift von Monika Kastner schließt an diese Diskussion auf Basis der Situation in Österreich an, wo das Thema später als in der Bundesrepublik Aufmerksamkeit fand und wo nicht von „Grundbildung“, sondern von „Basisbildung“ gesprochen wird.

Der konzeptionelle Rahmen der Arbeit wird durch verschiedene Autoren bestimmt, wie Hartmut von Hentig („Die Menschen stärken, die Sachen klären“), Oskar Negt (alternative Schlüsselkompetenzen), Peter Faulstich („lebensentfaltende Bildung“), Wiltrud Gieseke, Rolf Arnold und Knud Illeris (emotionale Dimension des Lernens Erwachsener) sowie auch von Paul Bélanger („intimacy of learning“). Als bildungspraktisches Modell wird die Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn herangezogen. Auf dieser erwachsenenpädagogischen, vom Engagement für Benachteiligte bestimmten Perspektive begründet die Autorin ihr Interesse an diesem Bereich, in dem sie selbst praktisch und evaluatorisch tätig gewesen ist. Ziel der Arbeit ist die perspektivenverschränkende Rekonstruktion von Lehr-/Lern- und Bildungsprozessen in der Basis- bzw. Grundbildung; die gewählte Methode ist die Befragung von Kursteilnehmenden und -leitern, angelehnt am Modell der Experteninterviews.

Die Autorin stellt die Untersuchung und ihre Ergebnisse dar, gibt Überblicke über die bildungspolitische Programmatik in entsprechenden Dokumenten und die statistisch erfasste bzw. geschätzte Bildungsbeteiligung in Österreich, erläutert die von ihr bevorzugte Bezeichnung der Zielgruppe als „bildungsbenachteiligte Erwachsene mit Basisbildungsbedarfen/-bedürfnissen“, referiert Erklärungen für die Beteiligung/Nicht-Beteiligung an Weiterbildung stellt die Gruppe der Erwerbsarbeitslosen „aus personenbezogener Perspektive“ dar. Die Begriffe „Lernen“, „Aneignung“ und „Bildung“ sowie die Konzepte des exemplarischen Lernens (im Sinne von Martin Wagenschein) und der subjektorientierten Erwachsenenbildung (im Sinne von Erhard Meueler) im Hinblick auf die Zielgruppe der Bildungsbenachteiligten werden im Kapitel „Bezugsfeld Erwachsenenbildung“ vorgestellt, und die Basisbildung als Teilbereich der Erwachsenenbildung beschrieben. Generell fällt auf, dass die Verfasserin bei ihren Lesern eher wenig Vorkenntnisse voraussetzt, eher referiert als eigene Vorschläge macht und sich auch selbst bevorzugt der jeweiligen Überblicksliteratur bedient.

Das trifft auch für die Darstellung des Ansatzes und des Prozesses ihrer eigenen, von feministisch inspirierter Wissenschaftskritik am Objektivitätsideal geprägten Untersuchung zu, die den zweiten Teil der Studie einleitet. Diese Untersuchung besteht aus episodischen Interviews von 24 Kursteilnehmenden und leitfadengestützten Interviews mit 9 Kursleitenden aus zwei Bildungseinrichtungen, einem offenen Interview mit der Sozialarbeiterin einer der beiden Einrichtungen und einem leitfadengestützten Interview mit einem Vertreter des Arbeitsmarktservices, dem österreichischen Pendant zur deutschen Bundesagentur für Arbeit. Die aus der Beschäftigung mit der Literatur abgeleiteten forschungsleitenden Fragestellungen betreffen das subjektive Erleben von individuellen Lernprozessen, die tatsächliche Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen durch die Lehrenden und die Frage, inwieweit die

Teilnehmenden gestärkt werden. Damit liegt der Fokus auf der mikrodidaktischen (allerdings nicht unmittelbaren, sondern über nachträgliche Berichte der Handelnden erfassten) Ebene und auf der Evaluation, also der Überprüfung des Erreichens eines Lern- bzw. Bildungsziels (allerdings nicht über die Befragung der Kursteilnehmenden, sondern über die der Kursleitenden).

Im Ergebnis kann die Autorin auf diese – nicht unproblematische – Weise gelungene Zugänge zu Basisbildungskursen, erfolgreiches Lehrhandeln, gelungene Beziehungen als Entwicklungsressource nutzende Lernprozesse und die positiven Effekte der Teilnahme an entsprechenden Angeboten darstellen.

An erster Stelle steht dabei die – auch unter Rückgriff auf Eckard Liebau so genannte – „vitale Teilhabe“, die nach der Autorin einige Dimensionen der von ihr festgestellten Effekte erklären kann, nämlich die Entwicklung von innerer Sicherheit, die im Kurs erlebte Wiedergutmachung und das Erleben von Lernen und Bildung (im Sinne der Entwicklung von Lernkompetenz) als Wert an sich. Demgegenüber kommt die Darstellung von Problemen bzw. von „Hürden und Barrieren“ ein wenig zu kurz. Auch Hinweise auf bisher wenig in der Literatur Diskutiertes, wie die für Lehr-/Lernprozesse problematische Rolle von Bindungen, die erotische Züge aufweisen kann, oder die Diskrepanz in der Kurszufriedenheit bzw. Dankbarkeit gegenüber der gebotenen Lerngelegenheit zwischen erwachsenen und jugendlichen Teilnehmern, geraten relativ knapp.

Auf theoretischer und methodischer Ebene können der Studie kaum Impulse entnommen werden, die die Entwicklung der qualitativen Lehr-/Lernforschung vorantreiben oder die Theorie der kompensatorischen Bildung entwickeln. Sie kann aber als solide Darstellung aktueller Probleme der Arbeit mit Bildungsbenachteiligten und Zeugnis eines redlichen Bemühens um die praktische Einlösung politisch-moralischer Überzeugungen gelten, die auch für Fachfremde

verständlich ist und so der bildungskompensatorischen Praxis zugutekommen kann. Als Plädoyer für den individuellen und im weiteren Sinn auch gesellschaftlichen Nutzen von (nach Wolfgang Klafki) exemplarisch-kategorialer bzw. bildungsdemokratisch-humanistischer Bildung richtet sich die Arbeit auch gegen ein Verschwinden der Erwachsenenbildung hinter den Zwängen eines an unmittelbarer Verwertbarkeit ausgerichteten Lebenslangen Lernens.

Sigrid Nolda

Erich Ribolits

Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel

Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs

Löcker Verlag, Wien 2011, 155 Seiten,
19,80 Euro, ISBN 978-3-85409-607-8

Günter Eich schloss seinen Hörspiel-Zyklus „Träume“ aus dem Jahr 1951 mit dem Vers: „Seid unbequem, seid Sand, nicht das Öl im Getriebe der Welt“. Sechs Jahrzehnte später scheint Eichs Appell nichts an Notwendigkeit eingebüßt zu haben. Erich Ribolits streut in der vorliegenden Publikation seinerseits grobkörnige, widerständige Aufsätze in die Bildungsdiskussion.

In den einzelnen Beiträgen dieses Bandes, in denen der Autor schulische, universitäre und erwachsenenbildnerische Aspekte als Ausgangspunkte für die Analysen nimmt, wird auf Wissen, Lernkulturen, Bildungspolitik und betriebliche Prozesse rekurriert, und trotz dieser thematischen Vielfalt tritt doch die Kernaussage des Bandes deutlich hervor: Kapitalistische Verwertungssystemen und dynamiken verdichten sich in krisenhaften Erscheinungen, wodurch sich der Zugriff auf den Menschen, die Verfeinerung perfider Kontrollmechanismen zur Erhöhung der Ausbeutungsbereitschaft noch steigert und die Konkurrenz um Kapital und um Arbeitsplätze verschärft wird.

Es ist ein Hauptanliegen der Publikation, wider jegliche nostalgische Verklärung des Bildungsbegriffs klarzustellen, dass die bürgerlich-kapitalistische Leistungs- und Konkurrenzideologie dem bürgerlichen Begriff von Anfang an inhärent ist. Was unter dem Stichwort „Ökonomisierung der Bildung“ aktuell an den Pranger gestellt wird, ist folglich nichts dem neoliberalen Zeitalter Eigentümliches, sondern wurzelt in der bürgerlichen Bildungsidee selbst, die immer schon das souveräne Subjekt und die „Ware Arbeitskraft“ (S. 10) zugleich bedienen sollte. Neu ist hingegen, dass unter dem Marschhorn einer dauerhaft kriselnden neoliberalen Ökonomie beinahe ausschließlich die Konkurrenzform Welt- und Selbstformungen durchdringt.

Der im humanistischen Bildungsbegriff heute pathetisch beschworene Mündigkeitsgedanke entpuppt sich unter dem sezierenden Blick des Autors weniger als Freiheits denn als Regierungsmetapher: Werde mündig, dich selbst als Ware Arbeitskraft zu optimieren und der kapitalistischen Verwertung zuzuführen. Die versammelten Texte können somit „als Versuch gelesen werden, die Verquickung des Bildungsbegriffs mit dem bürgerlich-kapitalistischen System und seine daraus folgende Unbrauchbarkeit als Kampfbegriff zur Überwindung dieser gesellschaftlichen Ordnung darzustellen“ (S. 12).

Wo Bildung letzten Endes die Ordnung stabilisiert, die zu bekämpfen sie vorgibt, offenbart sie den Widerspruch zwischen den Versprechen, die vehement an sie geknüpft werden, und deren faktischer Einlösung. Erich Ribolits legt diesen Widerspruch als historisch gewachsenes Resultat der nicht vollzogenen bürgerlichen Revolution in den deutschsprachigen Ländern Mitteleuropas offen. In die individuelle Privatsphäre verlagert, wurde ein revolutionärer Bildungsbegriff „kastriert“, „von der gesellschaftlichen Praxis abgekoppelt und als bloß schöngestigte Theorie bewahrt“ (S. 57). Als Raum geistig-reflexiven Protests vermochte Bildung aber nicht zum aktiven Eingreifen in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse zu befähigen.

Die Analysen und Argumentationen zeichnen sich durch einen scharfen Blick, eine radikale Kritik und eine bohrende Argumentation aus. Der von vornherein implizierte Warencharakter von Bildung wird ebenso herausgearbeitet wie die zur Selbstoptimierung verkommenen Lernaufforderungen. Die scheinbar auf Autonomie und Selbstbestimmung ausgerichteten neuen Lernkulturen werden ebenso als Perfektionierung der Selbstunterwerfung entlarvt wie das Recht auf Bildung als Recht auf Teilhabe am Ungleichheit reproduzierenden Konkurrenzkampf. Weichen, wohlklingenden Bildungsmetaphern setzt Erich Ribolits eine deutliche und harte Sprache materialistischer Realitäten entgegen. Viele Aspekte treffen wunde Punkte, das Lesen schmerzt immer wieder: zum einen ob der ungemütlichen ideologiekritischen Einblicke, zum anderen, weil sich Leser/innen selbst in die Kritik genommen fühlen. Die (teilweise pauschalisierenden) Urteile treffen auch jene, die – vielleicht leichtfertig – von sich selbst annehmen (wollen), kritisch zu denken und zu handeln. Solche Provokationen können als Reflexionsanlässe genommen werden. Eher ungewöhnlich für die sonst meist konsequent negativ bleibende Kritik von Erich Ribolits finden sich in diesem Band aber auch Versuche, emanzipatorische und kritische Bildung als eigen-sinnigen, befreienden, herrschaftsüberwindenden Ermächtigungsprozess zu skizzieren. Emanzipation durch Bildung erfordert jedoch Entfaltung als „Reflexion und Aktion“.

Statt der derzeit vorherrschenden Rolle von Lernen, „den Menschen Sand in die Augen zu streuen“ (S. 133), verschreibt sich Ribolits daher einem Bildungsbegriff, der sich gegen das blinde Tasten zerknirschter Individuen stellt und stattdessen mit sandenden Einwürfen das Knirschen des gesellschaftlichen Getriebes vorantreibt.

Daniela Holzer/Christoph Straka

Florian von Rosenberg

Bildung und Habitus transformation

Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen

transcript Verlag, Bielefeld 2011, 349 Seiten, 34,80 Euro, ISBN 978-3-8376-1619-4

Von Rosenberg beschäftigt sich mit der Entwicklung einer Bildungstheorie im Anschluss an eine Theorie der Praxis nach Bourdieu. Der Autor nutzt das Habituskonzept, um eine Vermittlung von gesellschaftlichen Strukturen und Eigenleistungen der Individuen beschreibbar zu machen. Von Rosenberg spricht von Akteuren. Er folgert daraus, dass eine praxeologische Bildungstheorie nur dann einen Sinn ergibt, wenn eine Transformation des Habitus gelingt. Transformation meint bei ihm nicht nur Wandel von Einzelaspekten des Denkens und Handelns, sondern setzt erst dann ein, wenn neue Muster bzw. neue Logiken der Praxis entstehen. Die neuen Logiken werden so miteinander verknüpft, dass alte vorhandene Muster erweitert werden, eine neue Bedeutung bekommen und sich in eine neue Relation begeben. Bildung, Qualifikation und Kompetenzerwerb erscheinen als ein „Dazwischen“ platziert. Bildung/Qualifikation/Kompetenz (B/Q/K) sind Transporteure dieser veränderten Handlungsmuster, die ebenfalls die entstehenden Relationen zwischen ihnen beeinflussen.

Als qualitativ-empirische Studie angelegt, nimmt diese Promotion, die den Bohnsack'schen Ansatz wählt, einen weiten theoretischen Anlauf. Vom existenziellphänomenologischen Projekt (Marotzki), über den diskurstheoretischen Ansatz (Koller/Foucault; Lüders) bis zum pragmatisch-wissenssoziologischen Ansatz und dem habitustheoretischen Ansatz werden verschiedene bildungstheoretische Referenzrahmen vorgeschlagen. Die Ansätze werden dabei kritisch an die Grenzen ihrer Auslegbarkeit geführt. Maßstab sind für von Rosenberg diesbezüglich Marotzkis Ansätze der Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen durch Bildung als Transformation (Kap. 2).

Der Bezug zur Wahl eines methodischen Vorgehens nach Bohnsack ergibt sich aus der gemeinsam geteilten wissenssoziologischen Perspektive aufbauend auf Mannheim. Die von Mannheim beschriebenen kollektiven Erfahrungsräume stellen eine Brücke zu Bourdieus praxeologischem Ansatz her.

Die Aufnahme der Nohl'sche Perspektive, die das Erlernen von Handlungsvollzügen als areflexive und reflexive Momente beschreibt (Impulsion), macht spätestens deutlich, dass die Dimensionen von Sozialisationsgeschichte, Lebenswelteinflüssen sowie Bildungsformen, Bildungssystemen und Bildungsorganisationen praktisch übersprungen werden. Über die Bedeutung von Sprache/Sinn als theoretisches Wissen und Routinewissen werden Anschlusslinien herausgearbeitet. Von Rosenberg interessieren die „Wie“-Fragen, auch als Fragen der Praxis, und hier ist er bei Bohnsack.

Der Autor arbeitet in Kapitel 3 eine praxeologische Bildungstheorie aus, in der er den Feld- und den Habitusbegriff nach Bourdieu darstellt. In seiner empirischen Studie geht es um Eigenlogiken des Handelns und Denkens, die er erschließen will. Habitus-theorie und Bildungstheorie „focussieren das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft also nicht nur aus unterschiedlichen Perspektiven, sondern akzentuieren unterschiedliche Aspekte an der Entwicklung individueller Verfasstheit: die Last der inkorporierten Geschichte und die Voraussetzungshaftigkeit und gesellschaftliche Begrenzung von Veränderung einerseits, die Möglichkeit eines radikalen Wechsels der Haltung und der eigenen Praxis durch Einsicht und Entschluss und somit eines Neuen und Anderen in der Zukunft andererseits“ (S. 75). Eine Möglichkeit der Transformation des Habitus sieht von Rosenberg in der „Mehrdimensionalität des Habitus“ (S. 76).

Nachdem von Rosenberg im 4., methodologischen Kapitel Bohnsacks Ansatz entfaltet und auf Beziehungen von Feld und Habitus sowie die dabei entstehenden Praktiken nach Bourdieu eingeht, stellt er in Kapitel 5 drei Fälle zu Wandlungen des Habitus vor,

die für ihn für „Nonkonformität“ stehen. Die folgenden Prozesse werden durchlaufen:

1. das Fremdwerden in der eigenen Umgebung
2. die Distanzierung
3. die Suche nach neuen Anschlüssen

Es ist interessant, dass hierbei selbsttätige Praktiken in der Kunst als ästhetische Praktiken (hier Netzkunst) eine erhebliche Rolle spielen. Es folgen Suchbewegungen (ein Schlüsselbegriff in der Erwachsenenbildung), um neue Raumanschlüsse und Neuetablierungen zu finden. „Der Habitus der Nonkonformität verändert sich durch seine Abgrenzung und damit auch durch seine Relation zu einem Gegenüber immer wieder in seiner Form, jedoch nicht in seiner Logik, da die Logik der Abgrenzung weitestgehend die gleiche bleibt“ (S. 187). Der Wandel wird als Wandel von einem nonkonformen zu einem nonkonform-flexiblen Habitus interpretiert. Eine historische Einordnung erfolgt im Kapitel 6.

Im Anschluss an die Unterscheidung von Wandlungsprozessen spricht der Autor von Transformationsprozessen, wenn es um die neuen relationalen Verbindungen von Logiken geht. So stellt Kapitel 7 drei Fälle eine Phasentypik zur Beschreibung der Transformation des Habitus dar. Dem geht die Annahme voraus, dass „der Habitus weniger als ein homogener Block als vielmehr als ein heterogenes Ensemble von unterschiedlichen Praktiken verstanden werden [kann]. Immer wieder zeigt sich, dass der Habitus nicht nur einer Logik der Praxis folgt, sondern dass er durch unterschiedliche Dimensionen wie beispielsweise Generation, Milieu oder Geschlecht strukturiert ist“ (S. 315).

Interpretationsführend sind bei von Rosenberg Marotzki und natürlich Bourdieu; als Hintergrundwissen und -folie wirken von Reckwitz und Boltanski. Bildungswissenschaftlich immanente Diskurse, z.B. von Forneck (etwa bezugnehmend auf familiäre Sozialisationsbedingungen) oder von Herzberg, werden nicht aufgenommen. Die Bildungsbiografieforschung erfährt keine ausreichende Würdigung.

Trotz aller Widrigkeiten zeigen die vorgestellten Fälle jedoch gelingendes nichtkonformes Leben mit konformen Studienabschlüssen. Gleichwohl ist die gesellschaftliche Bildungswirklichkeit auch als Aufstiegswirklichkeit in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts interessant dokumentiert. Zu dieser sich immer wandelnden Gesellschaftlichkeit wird ein ganzes historisches Kapitel 8 nachgeschoben. Hier bezieht der Autor sich auf Reckwitz, aber ohne Verweis darauf, dass der Bildungsbegriff bei diesem im Kulturdiskurs nicht mitgeführt wird.

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine außerordentlich kenntnisreiche, fleißige Arbeit, die die Diskurse, die für die sozialwissenschaftliche qualitative Forschung von hoher Bedeutung waren und sind, aufarbeitet und zusammenführt.

Die in der Arbeit genannten allgemein-pädagogischen Theorien messen die Vergesellschaftung von Bildungsprozessen als Aspekt von Suchbewegungen (Tietgens) unter sozialisatorischen Gesichtspunkten aus. Die Nonkonformität gehört als Muster, das gesellschaftspolitisch erkämpft wurde, zur letzten Hälfte des letzten Jahrhunderts. Praktisches Handeln, Kunst, Kultur und damit sich in der Breite entfaltende Bildungsoptionen steuerten diesen Prozess. Die Unterscheidung zwischen Wandel und Transformation kann überzeugend nachvollzogen werden. Bildungswissenschaftliche Arbeiten, wie von Forneck, und auch die Bildungsbiografieforschung und die Forschung zum Deutungsmusterkomplex sind nicht bearbeitet; sie hätten noch deutlicher die Widerständigkeit gegen Bildung sichtbar gemacht und die Notwendigkeit einer dritten Instanz – neben Feldkonstellation und dem sich darin herausbildenden Habitus für die Bildungstheorie – bestimmen können. Aber damit soll nicht auf noch fehlende Ergänzungen hingewiesen werden. Bei der Wirkung von Bildung und Partizipationschancen durch formale und non-formale Bildung sind wir damit noch nicht angekommen. Die Theorien bleiben weiterhin auf der Suche nach dem „Wie“ von Bildungsprozessen, auch über Qualifikationserwerb und Kompetenzausdifferenzie-

rung, und fragen weiter nach dem „Was“, also welche Bildung Prozesse der Veränderung wie anstößt. Insgesamt scheint mir symptomatisch zu sein, dass die Befunde aus den Erziehungswissenschaften, besonders aus der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, selbst nie ausreichend mit rezipiert werden.

Das Buch ist für Lesende zu empfehlen, die zumindest einzelne Arbeiten, auf die sich diese Studie stützt, kennen, um so die Leistung des Autors angemessen würdigen zu können. Vielleicht kann das Tor zur genauen Beschäftigung mit Veränderungsprozessen durch Bildung, Kompetenzerwerb und Sozialisation geöffnet werden, um den Transformationsbegriff durch neue Begriffe ausdifferenzieren.

Wiltrud Gieseke

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011,
448 Seiten, 39,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-4846-8

Josef Schrader legt zu Struktur und Wandel der Weiterbildung seit der Bildungsreformdebatte der 1960er Jahre Forschungsergebnisse vor, an denen er in den vergangenen Jahren immer wieder mit Unterbrechungen gearbeitet hat. Begonnen haben diese Arbeiten schon mit der Länderstudie für den Bremer Senat in den 1990er Jahren, und sie reichen bis zu neueren Studien zu den Reproduktionskontexten der Weiterbildung 2010. So werden Resultate aus zwanzig Jahren kompiliert und mit einer theoretischen Klammer mit Rückbezug auf eine „Modernisierungstheorie“ des „Wohlfahrtsstaates“ (Teil A, Kap. 1, 2 und 5) und einem methodischen Band eines „Mehrebenenmodells organisierter Weiterbildung“ (Teil B, Kap. 6, 94) versehen. Es werden drei Teile vorgestellt: „Modernisierung der Weiterbildung im Wohlfahrtsstaat“ (Teil A, S. 26–90), ein als „Theoretische und methodische Grundlagen“ gekennzeichnete Abschnitt (Teil B, S. 91–182) sowie umfang-

reiches Material zu „Struktur und Wandel der Weiterbildung“ (Teil C, S. 183–405). Es folgen knapp Erträge und Resultate als „Bilanz und Perspektive“ (Teil D, Kap. 13, S. 407–414). Damit ist eine Kombination der vielfältigen Materialien in einem übergreifend angelegten Konzept intendiert. Allerdings machen die Darstellung und auch die vielfältige Gliederung in drei Teile und 13 Kapitel den Argumentationsgang eher schwierig nachzuvollziehen.

Teil A folgt zunächst der historischen Entwicklung der weiterbildungspolitischen Diskussion von den Institutionalisierungsanstrengungen (Kap. 2) über die Professionalisierungsanstrengungen (Kap. 3) bis zur Qualitätssicherung (Kap. 4). Institutionalisierung und Finanzierung, Professionalisierung und Qualitätssicherung fasst Schrader als „Modernisierungsstrategien“ zusammen (S. 26). „Am Anfang steht der Wohlfahrtsstaat“ (Kap. 1, 17). Hier vermutet Schrader eine „Zäsur“ der Weiterbildungsdiskussion. Es lässt sich allerdings Zweifel gegenüber der unterlegten These vom „Strukturbruch“ anmelden. Der bundesdeutsche „Sozialstaat“, der gegenüber dem nordischen „Wohlfahrtsstaat“ übrigens ein differentes Modell der sozialen Umverteilung und Sicherung darstellt, hat seine Wurzeln und Wachstumsschübe viel früher. Schrader bestimmt aber die verschiedenen Formen staatlicher Intervention in gesellschaftlich hergestellter Ungerechtigkeit im Kapitalismus nicht genauer. Die 1970er Jahre sind durch den programmatischen Versuch des Ausbaus ebenso gekennzeichnet wie durch den gleichzeitigen Anfang des realen Scheiterns und dem Ende der Sozialstaatsillusion.

„Weiterbildung in der Bildungsreform“ war in der Diskussion als ein juristisch vereinheitlichtes, finanziell gefördertes, politisch abgestimmtes institutionalisiertes Gesamtsystem angelegt (Kap. 2). Professionalisierung (Kap. 3) erfolgte in Ansätzen durch die Entwicklung berufsbezogener, akademischer Ausbildungen. Durch die Stärkung hauptberuflichen Personals vor allem für Leitungs- und Planungsfunktionen sollte ein curricular

fundiertes Angebot und Programm gesichert werden. Die Professionalisierung der Weiterbildung ausgehend vom Wissenschaftssystem durch Einrichtung einschlägiger Studiengänge blieb allerdings unvollständig.

Die öffentlich getragene Weiterbildungs-politik wurde zudem durch das Regulationsmodell der Qualitätssicherung abgelöst (Kap. 4). Parallel zum zunehmenden Rückzug von staatlicher, planender Förderung, Unterstützung und Absicherung wurden indirekte, betriebswirtschaftlich inspirierte Regulierungsverfahren durch Standards implementiert. Diese von Schrader nahegelegte Ablaufkonstruktion des Diskurses um die Weiterbildungspolitik als Rückzugstrategie ist jedoch meines Erachtens dann wenig schlüssig, wenn man feststellen muss, dass der Ausbau der Weiterbildung schon immer weitgehend auf der Ebene symbolischer Politik bei marginaler Implementation verblieben ist. Schrader fragt dann bei der „Analyse der Wirkungen von Modernisierungsstrategien“ (Kap. 5), ob unter veränderten Bedingungen die offiziell intendierten Zielsetzungen, z.B. „Abbau regionaler, curricularer und sozialer Defizite“ (Kap. 2, S. 45) überhaupt noch erreicht werden können.

Konzept und Material der Untersuchungen werden in Teil B entfaltet. Es wird ein Mehrebenenmodell der Weiterbildung entwickelt, das die Ebenen der Lerngelegenheiten, der Organisation, des institutionellen Umfelds, der nationalen und der inter-, supra- und transnationalen Akteure umfasst. Schrader unterscheidet vier Typen von Organisationen, die in Kontexte ihrer Reproduktion differenzieren (Kap. 6.2.3): erstens Werte- und Interessengemeinschaften und zweitens staatliche bzw. öffentlich-rechtliche Trägerschaft, Unternehmensbezug und Marktmäßigkeit. Die Reproduktionskontexte werden in einem Vier-Felder-Schema von öffentlichen vs. privaten Interessen sowie Auftrag vs. Vertrag gegliedert (Abb. 2, S. 116).

Schrader behauptet, dass sich dieses Modell in seinen empirischen Untersuchungen als anschlussfähig, trennscharf, erschöpfend und empirisch ergiebig herausgestellt habe

(S. 124). Es ist auf alle Fälle ein Zugewinn an Komplexität für die Erfassung der intransparenten Trägerstruktur – wobei Schrader auf den abstrakteren Begriff „Organisation“ zurückgreift.

Im Unterabschnitt 6.3 wird dann fast nebenbei auf Theorien der Modernisierung rekurriert. Politische, gesellschaftliche und institutionalistische Konzepte werden knapp skizziert. Schrader vertritt im Anschluss an institutionalistische Governance-Konzepte (S. 138f.) die These, dass der Ausbau des „quartären Bildungssystems“ vor allem auf die Systemebene zielt, die Qualitätssicherung auf die Ebene der Organisation, die Professionalisierung auf die der Programme. Entsprechend entfaltet jedes dieser Modernisierungskonzepte seine Wirkungen vorrangig auf der jeweils adressierten Zielebene. Modernisierungsstrategien determinieren die Weiterbildung jedoch nicht, da sie lediglich institutionelle Erwartungen rekontextualisieren. Sie legen aber „Pfade“ (S. 143), die Wandlungsprozesse zugleich ermöglichen und einschränken.

Was die methodischen Grundlagen betrifft (Kap. 7), wird den Programmanalysen im Rahmen des Mehrebenenmodells Vorrang zugewiesen. Teil C (Kap. 8–12) präsentiert ausführlich die Ergebnisse. Kap. 8 stellt die Weiterbildungsregion Bremen vor, Kap. 9 gibt einen detaillierten Überblick über das Angebot. Drei weitere Kapitel behandeln die Wirkungen der Modernisierungsstrategien auf den Ebenen des Systems (Kap. 10), der Organisationen (Kap. 11) und des Angebots (Kap. 12). Auf der Organisationsebene (Kap. 11) werden die Auswirkungen von Qualitätsmanagementsystemen untersucht. Dazu werden die inhaltlichen Profile von Organisationen mit Hilfe von Clusteranalysen bestimmt. Es ergeben sich acht Organisationsprofile. Bezogen auf die Ebene der Weiterbildungsangebote (Kap. 12), fokussiert sich die Untersuchung.

Insgesamt handelt es sich bei den von Schrader vorgelegten Studien um eine Kombination differenzierten Materials, das jedoch, auch was die theoretischen Bezüge

auf wohlfahrtsstaatliche Modernisierungsstrategien und den methodischen Ansatz der Mehrebenenanalyse betrifft, nur ansatzweise eingeordnet wird. Die Unterscheidungen nach Reproduktionskontexten und die Clusteranalysen zu Organisationsprofilen ergeben jedoch eine empirisch fruchtbare und weiterführende Systematik der Weiterbildungslandschaft. Schrader breitet vielfältiges Material für eine weitergehende differenzierte Analyse zu den Wirkungen der Modernisierungsstrategien im Weiterbildungssystem aus.

Er entzieht sich allerdings der von ihm selbst aufgeworfenen Frage, wie sich weiterhin vorhandene regionale, curriculare und soziale Defizite zukünftig beseitigen lassen. Dies ist Konsequenz seiner methodologischen Position, die vor Gestaltungsvorschlägen eher zurückschreckt. Nichtsdestoweniger greift der letzte Absatz diese Problematik auf: „Es bleibt also eine notwendige und auch reizvolle Aufgabe, darüber nachzudenken, wie eine wohlfahrtsstaatliche Politik der Modernisierung der Weiterbildung gestaltet werden kann“ (S. 413). Explizit wird sogar ein Erkenntnisinteresse eingeführt: „Modernisierung der Weiterbildung sollte wie bisher darauf gerichtet sein, ein System lebenslangen Lernens zu etablieren, in dem jeder Erwachsene lernt, was er lernen soll, möchte und kann. (...) Wissenschaft kann ihren Beitrag zu einem solchen Programm leisten, indem sie theoretisch fundierte und empirisch gesicherte Befunde zu den Wirkungen von Konzepten der Modernisierung erarbeitet“ (S. 413f.). Dem kann ich zustimmen.

Peter Faulstich

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Dr. Kirsten Aust, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Braunschweig, k.aust@tu-bs.de

Prof. Dr. Harry Friebel, Professor für Soziologie an der Universität Hamburg, Harry.Friebel@wiso.uni-hamburg.de

Prof. Dr. Dieter Gnahs, Vorstandsmitglied mit dem Verantwortungsbereich Drittmittelprojekte am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, gnahs@die-bonn.de

Kirsten Mülheims, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Entwicklungszentrum am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, muelheims@die-bonn.de

Dr. Elisabeth Reichart, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Entwicklungszentrum am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, reichart@die-bonn.de

Bernhard von Rosenblatt, Dipl.-Soziologe, bis 2007 Geschäftsführer der TNS Infratest Sozialforschung, München, und seither Projektberater dieses Instituts, bmrosenblatt@t-online.de

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de

Christina Weiß, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Entwicklungszentrum am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, weiss@die-bonn.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Prof. Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg, peter.faulstich@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de

Dr. Daniela Holzer, Assistenzprofessorin an der Universität Graz, daniela.holzer@uni-graz.at

Prof. Dr. Katrin Kraus, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz, katrin.kraus@fhnw.ch

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Professorin für Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Dortmund, Sigrid.Nolda@fk12.tu-dortmund.de

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein, ehem. wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, Professor für educazione degli adulti an der Università degli studi di Firenze, nuissl@die-bonn.de

Dr. Arthur Schneeberger, Projektleiter am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft in Wien, schneeberger@ibw.at

Christoph Straka, Forschungspraktikant und Studierender im Master Weiterbildung – lebensbegleitende Bildung an der Universität Graz, christoph.straka@edu.uni-graz.at

Dr. Sandra Tiefel, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, satiefel@gmx.de

Call for papers

REPORT

Heft 4/2012

Weiterbildung und Migration

Einwanderungsländer wie Deutschland benötigen rechtliche, soziale und auch bildungspolitische Maßnahmen, um Migration zu gestalten. Dies gilt sowohl mit Blick die Migrantinnen und Migranten als auch auf die aufnehmende Gesellschaft. Bildungsaktivitäten haben sich daher an beide Zielgruppen zu wenden. Dabei sind vor allem sprachliche, interkulturelle und politische Bildungsangebote von Bedeutung. Im REPORT zu „Weiterbildung und Migration“ geht es um empirische Forschungsergebnisse und realisierte Konzeptionen: Wo liegen heute die wesentlichen Probleme der Weiterbildung im Kontext von Migration, welche Lösungsansätze sind erprobt, welche Konzeptionen entwickelt?

Genauere Auskünfte erteilt Ihnen der verantwortliche Herausgeber Prof. Dr. Ekkehard Nuißl (nuissl@die-bonn.de) oder die Redaktion (thomas.jung@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: 15. Juli 2012

Erscheinungstermin 1. Dezember 2012

Alle Manuskripte durchlaufen ein anonymisiertes double-blind Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Erst- und Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Ausdruck oder Word-Datei einzureichen. Zur Wahrung der Anonymität soll es weder den Namen noch Angaben zum Autor bzw. zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt respektive in einer gesonderten Datei beizufügen.

Bitte beachten Sie die Autorenhinweise des REPORT (www.report-online.net).

Call for papers

magazin erwachsenenbildung.at

Ausgabe 18 (2013)

Governance und Erwachsenenbildung

Steuerung – Regulation – Gestaltung

Politische Vorgaben beeinflussen die Arbeit von Weiterbildungseinrichtungen. Ausgabe 18 des *Magazin erwachsenenbildung.at* nimmt diese politische Steuerung, sogenannte „Governance“-Prozesse, in den Fokus. Sie fragt, welche bildungspolitischen Vorgaben Einrichtungen der Erwachsenenbildung in welcher Form betreffen und wie sich politische Steuerung auf ihre Arbeit auswirkt. Was sind aktuelle Forschungsfragen und -ergebnisse zum Thema Educational Governance?

Das *Magazin erwachsenenbildung.at* ist an einem breiten Spektrum wissenschaftlicher und praktischer Zugänge rund um die skizzierte Thematik interessiert. Das Ziel der Ausgabe besteht darin, Governance-Ansätze im Erwachsenenbildungsbereich, in der Bildungs-Dokumentation und im Bereich Benchmarking vorzustellen, kritisch zu diskutieren und im Kontext von Erwachsenenbildung zu erschließen. Aktuelle bildungspolitische Fragen (z.B. Lebenslanges Lernen, Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, Gendermainstreaming, Offenheit und demokratische Organisation) sollen in ihrem Zusammenhang mit Governance ebenfalls Berücksichtigung finden.

Erscheinungstermin: Februar 2013

Redaktionsschluss: 22. Oktober 2012

Herausgeber: Dr. Stefan Vater (stefan.vater@vhs.or.at)

Weitere Informationen zum Magazin und zur Einreichung von Manuskripten unter:

http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb13-18_callforpapers.pdf

MetaCards



Innovatives Coaching-Tool für die kreative Jugend- arbeit

Das **MetaCards-Training-Programm** unterstützt speziell ausgebildete Trainer bei der Coaching-Arbeit mit Jugendlichen.

Mithilfe verschieden gestalteter Karten werden junge Menschen ermutigt, über sich selbst und ihr Leben zu sprechen.

MetaCards steht dabei als Sammelbegriff für drei verschiedene Kartensätze:

- PowerCards
- MirrorCards
- RoadCards

Auf kreative und spielerische Weise wird eine offene Kommunikation mit den Jugendlichen ermöglicht und es gelingt, sie in ihrer Welt abzuholen. So unterstützen und begleiten ausgebildete MetaCards-Practitioner Jugendliche bei der Problembewältigung in schwierigen Phasen.

Dave Stewart

MetaCards

Innovatives Coaching-Tool
für kreative Jugendarbeit

Starter-Set MetaCards

- Kartenset DIN A6,
3 × 20 Karten
in transparenter Hülle
mit Verschluss
- Handbuch, 60 S., DIN A4
- Tasche

2012, 89,90 € (D)

Best.-Nr. 6004260

metacards.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail metacards@wbv.de



Perspektive E-Learning

Bildungshorizonte erweitern

Mobile Learning, Social Learning und Game Based Learning sind die aktuellen Trends im E-Learning. Die Erwartungen der Nutzer an Lern- und Weiterbildungsangeboten werden anspruchsvoller. Neue Ideen, Konzepte und Angebote müssen entwickelt und in bewährte Strukturen integriert werden.

Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis geben notwendige Impulse und stehen für den fachlichen Austausch zur Verfügung. Neben der Information und dem Austausch in Foren stellen ausgesuchte E-Learning-Anbieter Konzepte und Geschäftsmodelle vor.

Früh-
bucherpreise
sichern bis
31.08.12

9. wbv-Fachtagung

Perspektive E-Learning

Bildungshorizonte erweitern

Bielefeld,

24. – 25. Oktober 2012

wbv-fachtagung.de



W. Bertelsmann Verlag

Ihr Kontakt zur Fachtagung per E-Mail fachtagung@wbv.de





Foto: Hilgers

Jens Hilgers

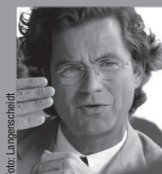


Foto: Langenscheidt

Dr. Florian Langenscheidt



Foto: Millard

Dr. Nicola J. Millard



Foto: Morand

Geneviève Morand

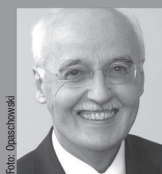


Foto: Opaschowski

Prof. Dr. Horst W. Opaschowski



Foto: Schiemann

William A. Schiemann, Ph.D.



Foto: Spitzer

Prof. Dr. Manfred Spitzer

Zukunft Personal[®]

25.-27. September 2012
koelnmesse

Bei Online-Registrierung sparen!
www.zukunft-personal.de/registrierung



**Europas größte Fachmesse
für Personalmanagement**

www.zukunft-personal.de

#ZP12

Zukunft Personal mit mehr als:

- ♦ 14.000 Fachbesuchern
- ♦ 600 Ausstellern
- ♦ 220 Vorträgen & Diskussionen

Zeitgleich mit



Medienpartner



Hauptsponsoren



Kooperationsmanagement

Zusammenarbeit in der Weiterbildung

Der Studientext führt anschaulich in zentrale Begriffe und theoretische Modelle des Kooperationsmanagements in der Weiterbildung ein. Er zeigt die praktische Dimension von Kooperationen und diskutiert das Rollenverständnis, die Aufgabenverteilung sowie Rechtsfragen und Konfliktlösungsstrategien.

Der Leser erhält das elementare Rüstzeug für das Management erfolgreicher Kooperationen, einen Überblick über die historische Entwicklungen und einen Einblick in exemplarische Verfahren und Instrumente.



Karin Dollhausen, Regine Mickler

Kooperationsmanagement in der Weiterbildung

Studientexte für
Erwachsenenbildung

2012, 168 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5060-7

ISBN E-Book 978-3-7639-5061-4

Best.-Nr. 42/0030

wbv.de

STUDIUM

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de

