

REPORT

3|2007

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
30. Jahrgang

Weiterbildung und Gerechtigkeit

Impressum

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

30. Jahrgang 2007 – Heft 3/2007

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung e. V., Bonn

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

Heftherausgeber 3/2007: Ekkehard Nuissl

Beirat: Rolf Arnold, Kaiserslautern; Martha
Friedenthal-Haase, Jena; Philipp Gonon, Zürich;
Anke Hanft, Oldenburg; Gabi Reinmann,
Augsburg; Erhard Schlutz, Bremen; Josef Schrader,
Tübingen; Dieter Timmermann, Bielefeld; Jürgen
Wittpoth, Bochum; Christine Zeuner, Hamburg

Wissenschaftliche Redaktion: Christiane Jäger
Redaktionsassistentz: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Dr. Alexandra Beilharz

Anschrift Redaktion und Herausgeber:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn,
Tel. (0228) 3294-201, Fax (0228) 3294-399,
E-Mail jaeger@die-bonn.de

Peer-Review-Verfahren: Alle Manuskripte werden
in der Redaktion anonymisiert und neben den drei
Herausgebern zwei Gutachter/inne/n vorgelegt.
Die Begutachtung erfolgt „double blind“ (siehe
www.report-online.net/peer-review/verfahrens-
regeln.asp)

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentli-
chung angenommen. Der Autor/die Autorin versich-
ert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte
an seinem/ihrem Beitrag einschließlich aller
Abbildungen allein verfügen zu können und keine
Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des
Manuskripts gehen die Rechte auf die herausge-
bende Institution über. Für unverlangt eingesandte
Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

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 **23/3003** 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 Ar-
tikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte
der Jahrgänge 1992 bis 2002 stehen zudem zum
kostenlosen Download zur Verfügung.

**Bibliografische Information der Deutschen
Nationalbibliothek:** Die Deutsche National-
bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte
bibliografische Daten sind im Internet über [http://
dnb.d-nb.de](http://dnb.d-nb.de) abrufbar.

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

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 www.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
12,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben)
kostet 30,- EUR, für Studierende mit Nachweis
25,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.
Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zu-
mindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die
Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum
Jahresende.

ISBN 978-3-7639-1939-0
Best.-Nr. 23/3003

© 2007 DIE
Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten.
Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmi-
gung der herausgebenden Institution.

REPORT 3/2007, 30. Jahrgang

Thema: Weiterbildung und Gerechtigkeit

INHALT

Editorial..... 5

Beiträge zum Schwerpunktthema

Bernhard Nagel
Gerechtigkeit und Recht auf Weiterbildung..... 9

Michael Schemmann/Jürgen Wittpoth
Gerechtigkeit (in) der beruflichen Weiterbildung?..... 19

Laima Nader
Berufliche Weiterbildung und Geschlechtergerechtigkeit 29

Christine Zeuner
Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz: Diskurs und Praxis für eine
kritische politische Bildung..... 39

Forum

Monika Bethscheider/Klaus Trotsch
Aspekte der „Etablierten-Außenseiter-Figuration“ in der beruflichen Weiterbildung
Lerngruppen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft 51

Gisela Feller
Ein Klimaindex für die Weiterbildungslandschaft 61

Rezensionen

Das Buch in der Diskussion
vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.):
Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007
(besprochen von *Theo W. Länge, Mona Motakef, Erich Ribolits*) 77

Rezensionen..... 81

Autorinnen und Autoren..... 95

Themenvorschau 2007/2008

Heft Nr.	Schwerpunkt
4/07	Beruf und Bildung Verantwortliche Herausgeberin: Elke Gruber
1/08	Wissenschaftliche Weiterbildung Verantwortliche Herausgeberin: Christiane Schiersmann
2/08	Weiterbildungstrends in Europa Verantwortlicher Herausgeber: Ekkehard Nuissl

Unabhängig vom jeweils aufgeführten Schwerpunkt erscheinen in der Rubrik FORUM weitere Beiträge zu aktuellen Themen aus Theorie und Forschung der Weiterbildung.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Nähere Informationen hierzu sowie Redaktionstermine und Autorenhinweise finden Sie unter www.report-online.net.

Die Herausgeber freuen sich auf Ihren Beitrag!

Zuletzt erschienene Hefte:

REPORT 2/2007

**Blick zurück nach vorn –
30 Jahre REPORT**
ISBN 978-3-7639-1938-3

REPORT 1/2007

**Personen- und organisationsbezogene
Bildungsberatung**
ISBN 978-3-7639-1937-6

REPORT 4/2006

Netzwerke
ISBN 978-3-7639-1924-6

REPORT 3/2006

Alter und Bildung
ISBN 978-3-7639-1923-9

REPORT 2/2006

Zuwanderung und Migration
ISBN 978-3-7639-1922-2

REPORT 1/2006

Lehr-/ Lernforschung
ISBN 978-3-7639-1921-5

REPORT 4/2005

Professionalität – Beruf – Studiengänge
ISBN 978-3-7639-1911-6

REPORT 3/2005

Didaktik
ISBN 978-3-7639-1910-9

REPORT 2/2005

Forschungsmethoden
ISBN 978-3-7639-1909-3

REPORT 1/2005

**Theoretische Grundlagen und
Perspektiven der Erwachsenenbildung**
ISBN 978-3-7639-1908-6

Recherche zu den Heften unter
www.report-online.net

Bestellungen unter www.wbv.de

Editorial

Die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit war stets wichtig, auch schon, als sich Bildung noch nicht als eigenständiges Teilsystem in der Gesellschaft etabliert hatte. Und diese Frage ergab und ergibt immer wieder höchst komplexe Antworten, die zugleich auch Antworten auf Aspekte des Menschenbildes und gesellschaftlicher Normen und Werte sind. Dies gilt in gleicher Weise für den Teilbereich „Weiterbildung“.

Die Hauptfrage nach dem Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit lässt sich grundsätzlich in zwei Teilfragen unterscheiden: die eine, inwieweit Gerechtigkeit im Bildungssystem herrscht, die andere, inwieweit Gerechtigkeit durch das Bildungssystem in der Gesellschaft erzeugt wird. Letztgenannte Frage rührt aus der Funktion des Bildungssystems, welches ungebrochen Teilhabechancen eröffnet und Status und Funktion zu großen Teilen mit zuweist. Der Zusammenhang von Gerechtigkeit und Bildung wurde für die Weiterbildung um so wichtiger, wie diese für die Menschen und die gesellschaftliche Entwicklung bedeutsamer wurde. Lebenschancen werden nicht mehr nur noch durch das Bildungswesen bis Sekundarstufe II (mit-)definiert, sondern immer stärker auch durch die Bildung, welche erwachsene Menschen wahrnehmen. Insofern erstaunt es, dass aktuelle Veröffentlichungen die Frage nach „Gerechtigkeit im Bildungssystem“ (Dietlind Fischer/Volker Elsenbast 2007) oder nach einem „Recht auf Bildung“ (Bernd Overwien/Annedore Prengel 2007) ausschließlich mit Blick auf den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich behandeln. Auch im Jahresgutachten 2007 des Aktionsrats Bildung zum Thema „Bildungsgerechtigkeit, das im Frühjahr erschienen ist, wird die Weiterbildung nur gestreift (siehe hierzu auch die Besprechungen in dieser Ausgabe auf S. 77 ff.). Wir haben daher mit diesem Heft explizit die Frage nach Gerechtigkeit in und durch die Weiterbildung gestellt, wohl wissend, wie schwierig diese Frage gerade in einem so heterogenen und mit wenig empirischen Daten erleuchteten Bereich zu beantworten ist.

Bei der Frage der Gerechtigkeit in der Weiterbildung geht es vor allem um den Zugang zu organisierten Weiterbildungsangeboten und um Lernmöglichkeiten, die auch Menschen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen gerechte Chancen eröffnen, Bildung zu erwerben. Der Zugang zur Weiterbildung wird von jeher unter dem Gerechtigkeitsaspekt kritisch betrachtet; hier waltet, seit dies empirisch überprüft wird, das „Matthäus-Prinzip“: Wer Bildung hat, dem wird gegeben. An organisierter Weiterbildung nehmen diejenigen verstärkt teil, die schon in vorherigen Bildungsprozessen Vorteile errungen haben. Weiterbildung verstärkt die Schere zwischen den besser und den weniger gut Gebildeten in der Gesellschaft und kompensiert keine Bildungsbenachteiligung.

Zu einem gerechten Verhältnis von Bildungsvoraussetzungen und Lernprozessen in der Weiterbildung liegen nur wenig systematisch vergleichende Daten vor. Aus Fallstudien ist ersichtlich, dass insbesondere mit dem Zielgruppenansatz angemessene

Lernmöglichkeiten geboten werden sollen. Hier wären weitere Forschungsarbeiten dringend erforderlich.

Sehr differenziert ist die Funktion der Weiterbildung für eine gerechte Teilhabe der Menschen an der Gesellschaft einzuschätzen. Status- und Funktionszuweisungen sind hier nicht linear aus Weiterbildungsaktivitäten abzuleiten, insofern ist eine systemkritische Betrachtung Bourdieu'scher Herangehensweise wenig angemessen. Allerdings deutet bislang Vieles darauf hin, dass es Weiterbildung schwerer fällt, zur Inklusion benachteiligter Personengruppen beizutragen, als diejenigen, die bereits qualifiziert sind, weiter zu befördern.

In den Beiträgen des vorliegenden REPORT-Schwerpunktes finden sich unterschiedliche Annäherungen an das schwierige Gerechtigkeitsthema und die dabei notwendige Verbindung normenorientierter Diskurse mit (viel zu wenig belastbaren) empirischen Daten. Neben vielfach anregenden und anspruchsvollen Aussagen und Überlegungen weisen die Beiträge vor allem auf eines hin: Es bedarf weiterer intensiver Forschung zur Gerechtigkeitsfrage in der Weiterbildung, und es bedarf eines intensiven bildungspolitischen Diskurses, um sich auf die Ziele der Gerechtigkeit zu verständigen und die Indikatoren zu definieren, mit denen sie zu erfassen sind.

Bonn, im August 2007

Ekkehard Nuissl
Elke Gruber
Christiane Schiersmann

BEITRÄGE ZUM
SCHWERPUNKTTHEMA

REPORT

ORT

Gerechtigkeit und Recht auf Weiterbildung

Die Bildungschancen sind ungerecht verteilt. Auch im Weiterbildungsbereich gibt es benachteiligte Gruppen, insbesondere solche, die bereits in der Erstausbildung diskriminiert wurden. Die Forderung nach Chancengleichheit, die auf Aristoteles und John Rawls zurückgeht, bedeutet, dass jeder eine zweite Chance bekommen sollte, wenn er unter unzureichenden oder unbefriedigenden Ergebnissen der Erstausbildung leidet. Aus der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zur Berufs- und Ausbildungsfreiheit sowie zum Sozialstaatsprinzip folgt ein Teilhaberecht auf berufliche Weiterbildung, das unter dem Vorbehalt des Möglichen steht. Die Beseitigung von Benachteiligung im und durch das Bildungssystem – so die Argumentation des Autors – ist nicht allein eine Frage der Gesetzgebung und Finanzierung, sondern vor allem eine der Durchsetzung eines Rechts auf Bildung.

1. Das Problem

Was heißt Gerechtigkeit? Dies fragen sich viele Menschen angesichts der immer noch hohen Arbeitslosigkeit und der Erosion der sozialen Sicherung. Dies fragen sich viele Menschen auch angesichts der steigenden Gehälter von Vorstandsvorsitzenden großer Kapitalgesellschaften und angesichts der wachsenden Unterschiede zwischen Arm und Reich. Deutschland muss sich von internationalen Beobachtern bestätigen lassen, dass die Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchungen, die hierzulande bislang von den meisten Politikern ignoriert wurden, stimmen: Deutschland diskriminiert Bildungsteilnehmer aus bildungsfernen Schichten. Im Schuljahr 2000/2001 verließen 88.500 Schüler/innen eine allgemeinbildende Schule ohne Schulabschluss. Das entsprach 9,6 Prozent aller Schulabgänger. Unter den deutschen Jugendlichen brachen 8,6 Prozent vorzeitig ab, unter den ausländischen Jugendlichen waren es 20,3 Prozent, d. h. ein Fünftel! Die Zahlen haben sich bis 2005 nur geringfügig verbessert.¹ Schulabbruch ist insofern besonders problematisch, als er in der Regel zu einer hohen Arbeitslosigkeit führt, weil der Abschluss nicht nachgeholt wird. Hinzu kommt, dass etwa jeder vierte neu abgeschlossene betriebliche Berufsausbildungsvertrag wieder gelöst wird. Im Jahre 2001 betraf dies 155.588 Ausbildungsverträge. Das entsprach einer Vertragsauflösungsrate von 23,7 Prozent (vgl. Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens 2004, S. 122 f.). Instrument der Diskriminierung ist in erster Linie die Dreiteilung des Schulsystems. Der UN-Sonderberichterstatler Vernor Muñoz hält sie zu Recht für extrem selektiv. In Deutschland herrsche, wie die Hauptergebnisse von PISA zeigen, verglichen mit anderen Industrieländern die stärkste Korrelation zwischen

¹ Vgl. die neuesten Zahlen des Statistischen Bundesamtes in: GEW, Pressemeldung von 2.4.2007

sozialem Hintergrund und Bildungsleistungen (vgl. Prenzel u. a. 2006). Die Selektion in der schulischen Erstausbildung führt dazu, dass Deutschland immer noch zu wenige Studierende im internationalen Vergleich besitzt (vgl. Nagel 2003, S. 19 ff.).

Weniger in den Blick der Öffentlichkeit gerät die Situation in der Weiterbildung. Hier setzt sich die Diskriminierung faktisch fort. Es gibt kein systematisches Angebot zur Finanzierung des Nachholens von Schulabschlüssen. Die Aufwendungen der öffentlichen Hand für die politische und die allgemeine Weiterbildung an den Volkshochschulen gehen zurück (Kuhlenkamp 2006). Die berufliche Weiterbildung konzentriert sich auf die bereits Qualifizierten. Insgesamt geht auch das Finanzvolumen der Unternehmen für die berufliche Weiterbildung seit Jahren zurück (Frankfurter Rundschau vom 6. August 2007). Es gibt einen „Grundstock“ von Nie-Teilnehmenden an der Weiterbildung, deren Eingangsvoraussetzungen und Berufsperspektiven offenbar abschreckend auf eine Weiterbildungsteilnahme wirken. Nahezu jede achte Person im erwerbsfähigen Alter hat nie an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 84). Bestimmte Personengruppen wie befristete Beschäftigte, Leih- und Teilzeitarbeitnehmer/innen, Migrant/inn/en, Ältere, Frauen mit Kindern und Personen mit geringem Sparvermögen sind in der Weiterbildung unterrepräsentiert (vgl. Expertenkommission 2004, S. 128 ff.; Nagel 2005). Der Anteil der Älteren am Potenzial der Erwerbspersonen wird sich in Zukunft erhöhen. Gerade bei den Älteren wäre es wichtig, ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen, wenn man ihnen andererseits erst im Alter von 67 Jahren Rentenansprüche einräumen will. Kurzum: Es fragt sich auch und gerade im Zusammenhang mit dem diskriminierenden Zustand der Erstausbildung, ob und inwieweit der gegenwärtige Zustand der Weiterbildung gegen die moralischen Gebote der Gerechtigkeit verstößt und ob es Rechtsgrundsätze bzw. Rechtspositionen gibt, in die der gegenwärtige, als ungerecht apostrophierte Zustand unzulässig eingreift. Abgekürzt formuliert: Gibt es ein Recht auf Weiterbildung?

2. Gerechtigkeit

Gewährsleute für eine Bestimmung dessen, was Gerechtigkeit ist, sind der griechische Philosoph Aristoteles und der amerikanische Gelehrte John Rawls, der im Jahre 2002 verstarb. Aristoteles (1934) geht davon aus, dass Gerechtigkeit Gleichheit ist. Er unterscheidet die arithmetische und die geometrische Gleichheit. Ihnen entsprechen die ausgleichende und die austeilende Gerechtigkeit. Typisch für die ausgleichende (arithmetische) Gerechtigkeit ist das Recht des Schadensersatzes im Schuldrecht. Schadensersatz ist in der Höhe zu zahlen, die der des Schadens entspricht. Die höherrangige Gerechtigkeit ist nach Aristoteles die austeilende, für die das Prinzip der geometrischen Gleichheit gelten soll. Der Staat soll im Verhältnis zu den Bürgern, die er in verschiedener Weise am allgemeinen Wohlstand und an öffentlichen Ämtern und Ehren beteiligt, jedem „proportional“ das zuteilen, was ihm zukommt. Die Maßstäbe für die Zuteilung können unterschiedlich sein. Am liebsten ist Aristoteles der Maßstab der Arete, d. h. der Tugend oder der Leistung. Man kann den Maßstab unterschiedlich

bestimmen. Man kann ihn heute m. E. auch so ansetzen, dass soziale Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten ausgeglichen werden. Dies bedeutet: Der Reiche hat vom Staat weniger als der Arme zu bekommen, der Satte weniger als der Bedürftige.

John Rawls fragt in seinem Hauptwerk „Eine Theorie der Gerechtigkeit“ aus dem Jahre 1971, welchen Gesellschaftsvertrag die Menschen verabschieden würden, wenn sie unter dem Schleier der Unwissenheit (*veil of ignorance*) über ihre Ausgangslage entscheiden müssten, d. h. darüber, welches Geschlecht, welches Alter, welche Rasse und welches Vermögen sie haben. Nach Rawls würden sich die Menschen in einer solchen Situation für drei Prinzipien entscheiden: Freiheit, d. h. ungehinderten Zugang auf Gerichtsschutz bei einer Verletzung der Grund- und Menschenrechte, Chancengleichheit, d. h. gleichen Zugang zu allen Positionen in Wirtschaft, Verwaltung und Staat, und ein sogenanntes Differenzprinzip. Danach darf es wirtschaftliche und soziale Ungleichheiten nur geben, wenn sie gleichzeitig auch denen einen Vorteil bringen, die am wenigsten begünstigt sind. Damit sind zwar nicht gewerkschaftliche Forderungen nach einer Angleichung der Vermögens- und Einkommensverhältnisse erfüllt, aber zumindest Forderungen nach einer Verbesserung der Lage der am wenigsten Begünstigten.

Die gegenwärtige soziale Wirklichkeit entspricht weder den Vorstellungen von Aristoteles, noch denen von John Rawls. Die Arbeitslosigkeit ist hoch; über fünf Millionen Menschen waren im Februar 2005 ohne Arbeit, im April 2007 waren es immer noch knapp 4 Millionen. Die Schere zwischen Arm und Reich geht auseinander. 1993 besaßen zehn Prozent der reichsten Haushalte fast 45 Prozent des gesamten deutschen Nettovermögens, 2003 besaßen sie knapp 47 Prozent. Die ärmsten zehn Prozent der Haushalte waren 2003 in Höhe von 0,6 Prozent des deutschen Nettovermögens verschuldet, 1993 hatte ihre Verschuldung erst bei 0,2 Prozent gelegen. Insbesondere die Kinderarmut, die Armut allein erziehender Frauen und die wachsende Armut von niedrig Verdienenden lassen die gegenwärtige Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik unglaublich erscheinen. Heute wächst jedes fünfte Kind in Armut auf, 1993 war es „nur“ jedes siebte Kind. Besonders die Alleinerziehenden, mehrheitlich Frauen, haben wegen der unzureichenden Kinderbetreuung geringere Chancen auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Heidel/Posern 2005, S. 17–33).

Von Aristoteles und John Rawls könnten die Politiker viel lernen. Gleichheit und Gerechtigkeit sind Geschwister. Nach dem Differenzprinzip darf es den Wohlhabenden besser gehen, so lange die Lebensqualität der Benachteiligten nicht sinkt.

3. Weiterbildung: Zukunftsinvestition und Postulat der Gerechtigkeit

Gerechtigkeitspostulate sind keine Rechtspositionen. Gerechtigkeitsziele können ganz oder zum Teil mit Effizienzüberlegungen gekoppelt werden. Dies gilt auch und gerade für die Forderung nach mehr Weiterbildung. Die wichtigste Zukunftsinvestition ist Bildung. Sie fängt schon im Kindergarten an. Sie geht durch die allgemeinbildenden Schu-

len, die berufliche Ausbildung, die Hochschulen und die Weiterbildung bis ins Alter. Berufliche Bildung und Allgemeinbildung sind gleich wichtig. Auf die Steigerung der Effizienz und der Gerechtigkeit des gesamtgesellschaftlichen Gefüges sowie der Produktivität im Arbeitsprozess ist insbesondere auch die berufliche Aus- und Weiterbildung bezogen. Hier sind die geschilderten Defizite zu beheben, die sich in dem zurückgehenden Angebot an beruflichen Ausbildungsplätzen und im Rückgang der Ausgaben für die berufliche Weiterbildung zeigen. Außerdem verhält sich eine Gesellschaft mit einer guten Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung solidarisch mit der Generation der noch nicht oder gegenwärtig nicht Erwerbstätigen. Auf die Befähigung der Menschen, in einer demokratischen Gesellschaft zu leben und zu wirken, zielt die politische und allgemeine Weiterbildung. Auch sie fördert die gesellschaftliche Gerechtigkeit.

Die Forderung von John Rawls nach Chancengleichheit bedeutet konsequent zu Ende gedacht, dass die Chancengleichheit ihren Niederschlag in einer verbesserten Bildung finden muss. Dies bedeutet nicht, dass jeder studieren darf, wohl aber, dass jeder eine faire Chance erhält, die zum Hochschulzugang erforderliche Qualifikation zu erwerben. Das gleiche gilt für die Eingangsqualifikation zur beruflichen Ausbildung. Dazu gehört aber auch, dass die, welche im diskriminierenden dreigliedrigen Schulsystem diese Qualifikation nicht erreicht haben, eine zweite Chance erhalten, dies nachzuholen. Das ist auch aus wohlfahrtsökonomischer Sicht effizient, denn Bildungsinvestitionen sind Zukunftsinvestitionen, wie ökonomische Ratgeber zu betonen nicht müde werden (vgl. Nagel/Jaich 2004).

4. Das Recht auf Weiterbildung

Was billig und recht oder gerecht erscheint, braucht in der politischen Auseinandersetzung noch lange nicht durchsetzungsfähig zu sein. Die Vergangenheit hat bewiesen, dass bildungspolitische Forderungen im Verteilungskampf um die Finanzen fast immer den Kürzeren zogen. Das gilt für die öffentlichen Haushalte ebenso wie für das Budget der meisten Unternehmen. Es fragt sich daher, ob es nicht Rechtsprinzipien gibt, auf die sich Forderungen nach einer verbesserten finanziellen Ausstattung der Weiterbildung stützen können. Im Folgenden ist zuerst zu prüfen, ob es Prinzipien des objektiven Rechts gibt, die eine bessere und besser finanzierte Weiterbildung rechtfertigen. Dann ist zu fragen, ob es darüber hinaus ein subjektives Recht der einzelnen Menschen auf Weiterbildung gibt oder geben kann, das im Einzelfall gegen andere faktische oder rechtliche Positionen durchgesetzt werden kann.

4.1 Rechtsstaats- und Sozialstaatsprinzip

In Artikel 20 Abs. 1 des Grundgesetzes (GG) steht: Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat. Artikel 20 Abs. 3 GG ergänzt: Die Gesetzgebung ist an die verfassungsmäßige Ordnung, die vollziehende Gewalt und die

Rechtsprechung sind an Gesetz und Recht gebunden. In diesen beiden Absätzen sind das Sozialstaatsprinzip und das Rechtsstaatsprinzip verankert. Als Teil des Rechtsstaatsprinzips werden die Rechtssicherheit und die materielle Gerechtigkeit betrachtet. Als Kern des Sozialstaatsprinzips wird anerkannt, dass der Staat sich um eine solidarische Bewältigung von Lebensrisiken der Menschen kümmern muss. Das Rechtsstaatsprinzip und das Sozialstaatsprinzip beinhalten aber keine subjektiven Rechte, d. h. aus ihnen folgt kein Recht auf Bildung oder auf Weiterbildung. Allerdings folgt, wie zu zeigen sein wird, aus dem Sozialstaatsprinzip im Zusammenhang mit der Berufs- und Ausbildungsfreiheit aus Art. 12 Abs. 1 GG ein Teilhaberecht auf Bildung.

Aus dem Sozialstaatsprinzip folgen die landesrechtlichen Bestimmungen, wonach die öffentliche Hand zur Förderung der Weiterbildung bzw. der Erwachsenenbildung verpflichtet ist. In den Verfassungen von Baden-Württemberg (Art. 22), Bayern (Art. 139), Rheinland-Pfalz (Art. 37), dem Saarland (Art. 32), Sachsen (Art. 108 Abs. 1) und Sachsen-Anhalt (Art. 30 Abs. 2) folgen staatliche Pflichten zur Förderung der Erwachsenenbildung. Brandenburg konstatiert in Art. 33 Abs. 1 seiner Verfassung eine Pflicht zur Förderung der Weiterbildung. Nach Art. 35 der bremischen Verfassung ist die Möglichkeit zur Weiterbildung zu geben. Art. 2 Abs. 1 Nr. 3 spricht davon, dass Ungleichheiten zu beseitigen und besondere biographische Umbruchsituationen zu bewältigen seien. Für sich genommen ergeben sich daraus keine subjektiven Rechte. Mehr Weiterbildung ist nicht einklagbar.

Vor dem Hintergrund dieser Rechtsposition entwickelten sich in den Siebziger und Achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts Positionen, die nach einem staatlichen Regelungsauftrag in Richtung auf mehr und bessere Weiterbildung fragten. Auf dem fünften Rechtspolitischen Kongress der SPD im Jahre 1980 fragten Richter und Schlink (in Böckenförde u. a. 1981), ob und wie ein Grundrecht auf Bildung kodifiziert werden könne. Bubenzer (1983) untersuchte, ob Staatspflichten, Staatsaufgaben und Individualpflichten in der Weiterbildung möglich seien. Richter (1993) stellte aber mit einer gewissen Resignation fest, dass es kein Recht auf Weiterbildung im Sinne eines einklagbaren Anspruchs gebe. Vor dem Hintergrund der ökonomischen und sozialen Entwicklungen des letzten Jahrzehnts ist zu fragen, ob diese Argumentation nicht weiterentwickelt werden muss.

4.2 Das Recht auf Weiterbildung aus Art. 12 Abs. 1 GG

Gibt es allgemein oder in gesellschaftlichen Teilbereichen ein Recht auf Weiterbildung? Basis der verfassungsrechtlichen Diskussion nach dem Grundgesetz ist die Frage nach einem allgemeinen Grundrecht auf Bildung, das sich für den Bereich der Schule und Hochschule sowie der beruflichen Aus- und Weiterbildung aus Art. 12 Abs. 1 GG im Zusammenhang mit dem Sozialstaatsprinzip ableiten lässt (vgl. Nagel 2000, S. 35–42). Dieses Recht hat das Bundesverfassungsgericht in einer Reihe von Entscheidungen entwickelt (vgl. schon BVerfGE 33, 303 ff.). Unter die Freiheit der Berufswahl fällt auch

die freie Wahl der Ausbildungsstätte. Dies bedeutet nicht, dass sich die Schulkinder ihr Schulhaus aussuchen könnten. Es heißt aber, dass sie wie alle Staatsbürger beim Zugang zu Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen lediglich den Schranken der vom Bundesverfassungsgericht zur Interpretation der Berufsfreiheit nach Art. 12 Abs. 1 GG entwickelten Drei-Stufen-Theorie unterworfen sind.

Demnach sind bloße berufliche Ausübungsregelungen mit vernünftigen Erwägungen des Gemeinwohls zu rechtfertigen, während an subjektive Zulassungsbeschränkungen (z. B. Prüfungen) im Rahmen des Grundsatzes der Verhältnismäßigkeit schärfere Voraussetzungen zu knüpfen sind und objektive Zulassungsbeschränkungen (z. B. Bedürfnisprüfungen) nur zulässig sind, wenn sie zur Abwehr schwerer Gefahren für ein überragend wichtiges Gemeinschaftsgut erforderlich sind. Diese für die Berufsfreiheit entwickelten Kriterien gelten auch für die Ausbildungsfreiheit. Man kann also Schüler auf die lokal zuständige Grundschule verweisen (Ausübungsregelung), man kann ihnen aber nicht den Übertritt in die höhere Schule verbieten (subjektive oder objektive Zulassungsbeschränkung).

Virulent wurde die Drei-Stufen-Theorie in den 1970er und 1980er Jahren bei der Numerus-clausus-Praxis an den Hochschulen in der Bundesrepublik. In einer grundlegenden Entscheidung aus dem Jahre 1972 hat das Bundesverfassungsgericht (vgl. BVerfGE 33, 303 ff.) den praktizierten Numerus clausus als „am Rande des verfassungsrechtlich Hinnehmbaren“ bezeichnet. Zulassungsbeschränkungen sind erst möglich, wenn der Staat im Rahmen des finanziell Möglichen alles zur Erweiterung der Ausbildungskapazitäten getan hat.

Obwohl die Ausbildungsfreiheiten im Bereich der Hochschule besonders intensiv diskutiert werden, sind anderswo die Ausbildungsmöglichkeiten sehr viel stärker beschränkt. Im Bereich der beruflichen Ausbildung besteht nach wie vor die dominante Stellung der Industrie- und Handelskammern und des ausbildenden Unternehmens, das über den Abschluss des Ausbildungsvertrags zu entscheiden hat. Die Zahl der zur Verfügung gestellten Ausbildungsplätze reicht vor allem in Ostdeutschland nicht aus, geht aber auch in den westlichen Bundesländern kontinuierlich zurück. Deshalb muss der Staat mit Sonderprogrammen einspringen, d. h. die Finanzierung der betrieblichen Berufsausbildung übernehmen oder z. T. sogar selbst ausbilden. Dies ist gerade deshalb so brisant, weil im Zuge der Globalisierung und Privatisierung weiter gesellschaftlicher Bereiche der klassischen Daseinsvorsorge (Alterssicherung, Krankenversorgung, Arbeitslosenversicherung, Energieversorgung, Verkehrsbetriebe, Post und Telekommunikation), Staatsaufgaben ganz oder teilweise von der Durchführungsverantwortung in eine Gewährleistungsverantwortung zurückgenommen werden. Dies gilt auch und gerade für den Bereich der Arbeitslosenversicherung. Vor allem hier wird das Recht auf Bildung relevant: Je geringer die Qualifikation der Menschen ist, desto größer ist die Gefahr, dass sie in die Arbeitslosigkeit abgleiten. Je mehr die staatlichen Leistungen für Arbeitslose abgebaut werden, desto wichtiger wird lebenslanges Lernen, d. h. die Beibehaltung und Verbesserung der beruflichen Qualifikation.

Betroffen ist vor allem das Recht der beruflichen Bildung. Wenn der Staat sich auf den Bereich der Berufsschule beschränkt und den Unternehmen die praxisbezogene

Berufsausbildung überlässt, so muss er, wie das Bundesverfassungsgericht zu Recht festhält (vgl. BVerfGE 55, 274, 312 ff.), erwarten, dass sie diese Aufgabe nach ihren objektiven Möglichkeiten und damit so erfüllt, dass alle ausbildungswilligen Jugendlichen die Chance auf einen Ausbildungsplatz erhalten. Das Grundrecht auf freie Wahl der Ausbildungsstätte läuft leer, wenn die tatsächlichen Voraussetzungen, es in Anspruch zu nehmen, nicht gegeben sind. Einer solchen Situation nähern wir uns gegenwärtig an. Trotz aller Beteuerungen schaffen es die Unternehmen nicht, eine angemessene Zahl von Ausbildungsplätzen bereitzustellen. Den Staat trifft angesichts einer solchen Situation der fehlgeschlagenen Erwartungen eine Schutzpflicht (vgl. BVerfGE 81, 242; 84, 133 unter Bezugnahme auf Art. 12 Abs. 1 GG).

Derartige Schutzpflichten beschränken sich nicht auf das Gebiet der beruflichen Erstausbildung, sondern erfassen auch die Weiterbildung. Berufliche Weiterbildung ist ohnehin teilweise mit dem Nachholen von bislang versäumter Erstausbildung verbunden. Es ist daher zu fragen, ob die staatlichen Schutzpflichten sich im Bereich der beruflichen Weiterbildung darauf beziehen, einen Mindeststandard an realen Weiterbildungsmöglichkeiten bereitzustellen. Das in Art. 12 GG garantierte Recht auf Bildung ist berufsbezogen. Das ergibt sich aus dem Begriff „Ausbildungsstätte“ in Art. 12 GG (vgl. BVerfGE 58, 257, 273). Ein allgemeines, schrankenloses Recht auf Bildung gibt es nach Art. 12 Abs. 1 GG nicht. Wohl aber folgen aus Art. 12 GG staatliche Schutzpflichten, aus deren Erfüllung sich eine realistische Chance der Bürger auf eine berufsvorbereitende Allgemeinbildung (vgl. BVerfGE 58, 257), eine Berufsausbildung (vgl. BVerfGE 55, 274, 312 ff.) und eine berufliche Weiterbildung ergibt. Der Begriff „Ausbildungsstätte“ in Art. 12 Abs. 1 GG beschränkt sich also nicht auf die Erstausbildung. Das Bundesverfassungsgericht (BVerfGE 77, 308, 333 f.) erkennt den Zusammenhang zwischen Erstausbildung und Weiterbildung in der Entscheidung zum Bildungsurlaub in Hessen und Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 1987 an:

Unter den Bedingungen fortwährenden und sich beschleunigenden technischen und sozialen Wandels wird lebenslanges Lernen zur Voraussetzung individueller Selbstbehauptung und gesellschaftlicher Anpassungsfähigkeit im Wechsel der Verhältnisse. Dem Einzelnen hilft Weiterbildung, die Folgen des Wandels beruflich und sozial besser zu bewältigen. Wirtschaft und Gesellschaft erhält sie die erforderliche Flexibilität, sich auf veränderte Lagen einzustellen.

Dies bedeutet nicht, dass der Staat in allen Bildungsbereichen Maßnahmen selbst finanzieren oder durchführen muss, wohl aber, dass er durch Gesetze, Verordnungen oder sonstige Maßnahmen ein System schaffen und aufrecht erhalten muss, in dem den Bürgern angemessene Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnet werden.

Zur Vermeidung von Missverständnissen ist das Recht auf Bildung, wie es vom Bundesverfassungsgericht entwickelt wurde, einzugrenzen. Es steht unter dem „Vorbehalt des Möglichen“, d. h. dessen, was der Einzelne vernünftigerweise vom Staat verlangen kann. Der Staat muss nicht die Hochschulen „bewerbergerecht“ ausbauen, er muss aber z. B. Engpässe und Flaschenhälse beseitigen, u. U. gegenfinanziert mit Kürzungen in Bereichen der Fülle. Auch das Recht auf berufliche Weiterbildung ist keineswegs im

Sinne eines Anspruchs zu verstehen, den Zugang zu einer bestimmten Weiterbildungsstätte notfalls durch Klage vor den staatlichen Gerichten durchsetzen zu können. Das Bundesverfassungsgericht spricht im Zusammenhang mit Art. 12 Abs. 1 GG lediglich von einem „Teilhaberecht“. Dies bedeutet: Das aus Art. 12 GG (freie Wahl der Ausbildungsstätte und des Berufs) abzuleitende Recht auf Bildung (vgl. oben) umfasst auch ein Recht auf Weiterbildung, aber nur „unter dem Vorbehalt des Möglichen“. Jeder hat ein Recht auf Sicherung, auf die Erfüllung staatlicher Schutzpflichten, aus deren Erfüllung sich eine realistische Chance nicht nur auf eine berufsvorbereitende Allgemeinbildung (vgl. BVerfGE 58, 257) und eine Berufsausbildung (vgl. BVerfGE 55, 274, 312 ff.), sondern auch auf eine berufliche Weiterbildung ergibt. Dies bedeutet nicht, dass der Staat derartige Bildungsmaßnahmen selbst finanzieren oder durchführen muss, wohl aber, dass er durch Gesetze, Verordnungen oder sonstige Maßnahmen ein System schaffen und aufrechterhalten muss, in dem den Bürgern angemessene Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden. Bei der Ausgestaltung dieses Systems hat der Staat einen weiten Ermessensspielraum (vgl. kritisch zur Position eines bereits bestehenden Grundrechts auf Weiterbildung Füssel 2002, S. 41 m. w. N.). Er könnte theoretisch, wenn er seine Schutzpflichten beachtet, die Weiterbildung auch ausdrücklich auf private Träger beschränken. Er kann im Bereich der Weiterbildung seine Durchführungsverantwortung weit zurücknehmen, eine Gewährleistungsverantwortung für ein Mindestangebot an beruflicher Weiterbildung ergibt sich aber aus seiner Schutzpflicht im Rahmen von Art. 12 Abs. 1 GG. Er kann das öffentliche Angebot an Weiterbildungsmaßnahmen aber auch verstärken. Im Ergebnis kommt es dann darauf an, ob er seine Schutzpflichten erfüllt hat.

5. Perspektiven

Betrachtet man die Situation bildungsbenachteiligter Bevölkerungsgruppen an beruflicher Weiterbildung, so muss man sich in der Tat fragen, ob die gegenwärtige Situation der staatlichen Untätigkeit vor dem Hintergrund der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zu Art. 12 Abs. 1 GG und zum Sozialstaatsprinzip (Art. 20 GG) verfassungsrechtlich noch hinnehmbar ist. Frauen mit Kindern sind nicht nur deshalb benachteiligt, weil nicht genügend Kindergartenplätze zur Verfügung stehen, sondern auch, weil ihnen keine adäquaten, auf ihre Situation abgestellten Weiterbildungsmöglichkeiten offen stehen. Kinder von Migrant/inn/en – sehr häufig deutsche Staatsbürger/innen – leiden nicht nur unter Diskriminierung in den Schulen, sondern auch unter mangelhaften Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Nie-Teilnehmende an beruflicher Weiterbildung haben oft nicht einmal einen schulischen Abschluss, geschweige denn eine abgeschlossene Berufsausbildung. Meiner Meinung nach trägt der Staat hier eine Verantwortung, deren permanente Nichterfüllung justiziabel ist. Der Tag wird kommen, an dem Benachteiligte ihr Teilhaberecht auf berufliche Weiterbildung unter Berufung auf die Berufsfreiheit aus Art. 12 GG, den Gleichbehandlungsgrundsatz des Art. 3 Abs. 1 GG und des Sozialstaatsprinzip des Art. 20 Abs. 1 GG einfordern werden. Das Bundesverfassungsgericht dürfte, wenn es seine Numerus-clausus-Rechtsprechung

beibehält, derartigen Klagen stattgeben, indem es eine Korrektur der bestehenden staatlichen Maßnahmen „nach oben“ fordern wird.

Ein allgemeines Recht auf Bildung könnte darüber hinaus möglicherweise aus einer sozialstaatlich bestimmten Interpretation und Fortschreibung der Grundrechte (Art. 2 Abs. 1; Art. 6 Abs. 1; Art. 12 Abs. 1 GG) und aus der Erkenntnis- und Emanzipationsabhängigkeit von leistungsstaatlichen Voraussetzungssicherungen zur Annahme eines sozialen Grundrechts auf Bildung in einem umfassend-komplexen Sinne resultieren (vgl. Reuter 1975, S. 41). Bisher hat aber noch kein Gericht aus einem derartigen, über Art. 12 GG hinausgehenden Recht konkrete rechtliche Schlussfolgerungen abgeleitet (vgl. zur Ableitung eines allgemeinen Rechts auf Bildung aus Art. 2 Abs. 1 GG BVerfGE 59, 172, 205 f.; zur Nichtversetzung in Sekundarschulen vgl. BVerfGE 58, 257, 273). Dies ist in absehbarer Zeit auch nicht zu erwarten. Die Europäische Grundrechtscharta deklariert zwar seit Dezember 2000 in Art. 14 ein Zugangsrecht auch zur Weiterbildung. Die Normen der Grundrechtscharta sind aber kein unmittelbares geltendes Recht in den EU-Mitgliedstaaten. Dies gilt auch dann, wenn die abgespeckte Verfassung der EU von den Mitgliedstaaten umgesetzt werden sollte, in der durch entsprechende Verweisungen ein Recht auf Bildung steht, soweit die Rechtssetzung und Rechtsanwendung der EU betroffen ist.

Damit ist die Diskussion aber nicht zu Ende. Das Recht auf Bildung ist in den Weiterbildungsgesetzen von Brandenburg (§ 2 Abs. 1), Rheinland-Pfalz § 2), Saarland (§ 1 Abs. 1), Schleswig-Holstein (§ 4 S. 2 des Bildungsfreistellungs- und Qualifizierungsgesetzes von 1990) und Thüringen (§ 2 Abs. 1 des Erwachsenenbildungsgesetzes von 2005) ausdrücklich als individuelles Recht anerkannt. In Schleswig-Holstein heißt es z. B. (§ 4 S. 2):

Jeder Mensch hat das Recht, die zur freien Entfaltung der Persönlichkeit, zur Mitgestaltung von Gesellschaft und Politik und zur Wahl und Ausübung des Berufs erforderlichen Kenntnisse und Qualifikationen zu erwerben. Das Recht auf Weiterbildung steht jedem Menschen unabhängig von Geschlecht, Alter, Bildung, gesellschaftlicher oder beruflicher Stellung, politischer oder weltanschaulicher Orientierung und Nationalität zu.

Aus den Gesetzen anderer Bundesländer ergibt sich zum Teil unmittelbar, zum Teil mittelbar eine Anerkennung des Rechts auf Bildung. Hier zeigt sich, dass es das Recht auf Weiterbildung bereits gibt, dass es aber noch nicht durch die Rechtsprechung konkretisiert ist. Insbesondere ist die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zum Teilhaberecht auf Bildung und zu den staatlichen Schutzpflichten noch nicht gebührend aufgearbeitet. Die Verfassungen und Gesetze der Bundesländer haben bisher im Verhältnis zum Grundgesetz ein Schattendasein geführt. Die Föderalismusreform von 2006 hat aber eine Konzentration der Bildungszuständigkeiten bei den Bundesländern verwirklicht. Die Gesetzgebungskompetenzen des Bundes ist weit zurückgenommen worden. Die Länder haben jetzt das Wort, stehen aber auch in der Pflicht, das Recht der Weiterbildung anzuerkennen und zu verwirklichen. Sie verwirklichen damit auch mehr Gerechtigkeit im Sinne von Gleichheit und Chancengleichheit. Die Argumente

von Aristoteles und John Rawls können aus der philosophischen Ecke herausgeholt und für die Rechtsprechung operationalisiert werden.

Die Beseitigung von Schwachstellen der Weiterbildung ist eine politische und eine juristische Aufgabe. Es ist nicht nur eine politische Frage der Gesetzgebung und der Finanzierung, ob und inwieweit prekär Beschäftigte, Nie-Teilnehmer, Frauen mit Kindern, Ältere, Migrant/inn/en und Personen mit geringem Sparvermögen an der Weiterbildung teilnehmen. Dies ist auch eine Frage der Durchsetzung des Rechts auf Bildung, und zwar nicht im luftleeren Raum, sondern vor dem Hintergrund des durch das Bundesverfassungsgericht anerkannten Rechts aus Art. 12 Abs. 1, Art. 3 Abs. 1 und Art. 20 Abs. 1 GG. Es bleibt abzuwarten, wann und inwieweit auch Gerichtsentscheidungen zum Recht auf Weiterbildung den Druck auf die Politiker, zu handeln, verstärken werden.

Literatur

- Aristoteles (1934): Hauptwerke. Stuttgart, S. 254–258 (Nikomachische Ethik)
- Böckenförde, E.-W./Jekewitz, J./Ramm, Th. (Hrsg.) (1981): Soziale Grundrechte. Heidelberg/Karlsruhe
- Bubbenzer, R. (1983): Grundlagen für Staatspflichten auf dem Gebiet der Weiterbildung. Frankfurt a.M.
- Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens (2004): Der Weg in die Zukunft, Schlussbericht vom 28.7.2004. Bielefeld
- Füssel, H.-P. (2002): Recht der Weiterbildung – Recht auf Weiterbildung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Lernzeiten – Für ein Recht auf Weiterbildung. Hamburg, S. 31–46
- Heidel, K/Posern, Th. (2005): Jahrbuch Gerechtigkeit I. Frankfurt a.M.
- Kuhlenkamp, D. (2006): Finanzielle Ressourcen zur Teilhabe der Weiterbildung. In: Wiesner, G./Zeuner, Ch./Forneck, H. J. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler, S. 5–35
- Muñoz, V. (2007): Vereinte Nationen, Rat für Menschenrechte, 4. Sitzung 9.4.2007, eigene Übersetzung
- Nagel, B. (2000): Wirtschaftsrecht I. 4. Aufl. München/Wien, S. 35–42
- Nagel, B. (2003): Studiengebühren und ihre sozialen Auswirkungen. Baden-Baden
- Nagel, B. (2005): Weiterbildung als Zukunftsinvestition. In: Faulstich/Bayer (Hrsg.): Lernfelder. Hamburg, S. 144–171
- Nagel, B. (2007): Das Rechtssystem der Weiterbildung. In: Krug/Nuissl (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. Loseblattwerk. München, 1.0, S. 1–82
- Nagel B./Jaich, R. (2004): Bildungsfinanzierung in Deutschland. 2. Aufl. Baden-Baden
- Prenzel, R. u. a.: PISA 2003, Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs, Zusammenfassung, Kiel 2006
- Rawls, J. (1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M.
- Reuter, L. R. (1975): Das Recht auf chancengleiche Bildung. Ratingen/Düsseldorf
- Richter, I. (1993): Recht der Weiterbildung. Baden-Baden
- Richter, I. (2006): Recht im Bildungssystem. Stuttgart
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung, Gutachten für die Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens. Bielefeld

Gerechtigkeit (in) der beruflichen Weiterbildung?

Gibt es einen Zusammenhang von Weiterbildung und Gerechtigkeit oder anders gefragt: Kann Weiterbildung dazu beitragen, gesellschaftliche Teilhabechancen zu verbessern? Die Autoren stellen diese Frage in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext und nähern sich ihr vor dem Hintergrund des Social-Capital-Ansatzes. Unter Bezugnahme auf empirische Befunde aus Nordirland, die die weit verbreitete Auffassung zum positiven Zusammenhang von Sozialkapital und Weiterbildungsteilnahme relativieren, richten die Autoren abschließend den Blick auf Merkmale von Weiterbildungssystemen, die geeignet erscheinen, gesellschaftliche Teilhabe zu befördern.

1. Zum Verhältnis von Weiterbildung und Gerechtigkeit

Die Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen Weiterbildung und Gerechtigkeit wirft nicht unerhebliche Probleme auf. Geht man von der allgemeinen Grundidee einer möglichst ausgewogenen „Verteilung von Lebens- und Entfaltungschancen [...] auf die Angehörigen einer Gesellschaft“ (Hillmann 2007, S. 278) aus, dann wird man Gerechtigkeit mit der Zugänglichkeit von oder der Teilhabe an Weiterbildung in Verbindung bringen. Immer dann, wenn Veranstaltungen nicht jedem offenstehen, sehr teuer sind o. Ä., könnte man annehmen, dies sei ungerecht. Grob gesagt wäre viel Weiterbildung dann gerechter als wenig, Weiterbildung für alle gerechter als für wenige. Denkt man aber über Voraussetzungen, Bedingungen und schließlich Funktionen von Weiterbildung nach, lässt sich ein solches Urteil kaum aufrechterhalten:

- Wenn für an- und ungelernte Arbeitnehmer/innen wenig berufliche Weiterbildungsangebote vorgehalten werden, dann ist dies eine Folge dessen, dass sie ihren eingeschränkten (und einschränkenden) Arbeitsanforderungen auch ohne Weiterbildung genügen können. Die Frage nach Gerechtigkeit richtet sich in diesem Fall auf die Art, in der gesellschaftlich insgesamt verfügbare Arbeit auf die Menschen verteilt wird
- Dass Weiterbildung mit erheblichen Kosten verbunden ist, ist eine – oft übersehene – Realität. Mehr oder weniger gerecht können in diesem Zusammenhang nur die generellen Prinzipien der Bildungsfinanzierung oder des Steuersystems sein.
- Die Teilnahme an/der Ausschluss von solchen Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung („Trainings“), in denen Beschäftigte zu Betriebsmenschen erzogen werden, lässt sich in Zusammenhängen von Gerechtigkeit gar nicht mehr diskutieren. Denn es ist kein erstrebenswerter Zustand, kein ‚hohes Gut‘, zum Objekt solcher Bemühungen zu werden, im Gegenteil.

Bleibt man auf der Ebene der (Nicht-)Teilhabe an Weiterbildung, macht man sie also entweder für etwas ‚haftbar‘, was wesentlich von den gesellschaftlichen Bedingungen

verursacht ist, unter denen sie sich ereignet, oder man ignoriert die Tatsache, dass sie nicht a priori den Interessen derer dient, die an ihr teilnehmen. Wir werden das Ausgangsproblem daher in einem abstrakteren Referenzrahmen erörtern und der Frage nachgehen, ob sich allgemeine Merkmale identifizieren lassen, die ein Weiterbildungssystem auszeichnen, das *gesellschaftliche Teilhabechancen* eröffnet (und in diesem Sinne zu gerechteren Verhältnissen beitragen kann). Aus zwei Gründen greifen wir dazu auf Diskussionen und ausgewählte Befunde zum Zusammenhang von sozialem Kapital, Weiterbildung und Teilhabe zurück:

- Die Stärkung sozialen Kapitals wird in der jüngeren (weiter-)bildungspolitischen Diskussion, insbesondere international, als ein wesentliches Mittel zur Verbesserung gesellschaftlicher Teilhabe angesehen.
- Empirische Befunde über den Zusammenhang von sozialem Kapital und Weiterbildung bei der Eröffnung beruflicher Karrieren in Nordirland zeigen, dass soziales Kapital dort als funktionales Äquivalent von Weiterbildung dient, *ohne dabei* im Entferntesten zu mehr Gerechtigkeit beizutragen.

Der durch diese Diskrepanz stimulierte *kritische Blick* auf Zusammenhänge zwischen sozialem Kapital und (Weiter-)Bildung ermöglicht es uns, in einem dritten Schritt, Merkmale von Weiterbildungssystemen zu beschreiben, die mehr bzw. weniger geeignet sind, gesellschaftliche Teilhabe zu befördern. Bedingt durch den gewählten Bezugspunkt beschränken wir uns dabei auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung.

2. Zur Aktualität der Kategorie „soziales Kapital“ in der internationalen bildungspolitischen Diskussion

Innerhalb der internationalen bildungspolitischen Diskussion erfasst das Konzept des sozialen Kapitals immer mehr Raum. Obwohl die theoretische Diskussion auf James Coleman, Pierre Bourdieu und Robert Putnam zurückgeführt wird (Field 2003), sind es doch insbesondere die Arbeiten von Coleman, die in der bildungspolitischen Programmatik Wiederhall finden. Putnams Arbeiten aus den 1990er und 2000er Jahren (Putnam 1995, 2000) haben zwar die Aufmerksamkeit auf das Konzept seitens der Politik gelenkt, jedoch greift er weithin auf Colemans Überlegungen zurück. Die Grundannahme Colemans besteht vereinfacht gesagt darin, dass sich Sozial- und Humankapital komplementär verhalten. In einer seiner späteren Arbeiten definiert Coleman soziales Kapital wie folgt:

The set of resources that inhere in family relations and in community social organisations and that are useful for the cognitive or social development of a child or a young person. These resources differ for different persons and can constitute an important advantage for children and adolescents in the development of their human capital (Coleman 1994, S. 300).

Damit ist auch auf den Ursprung seiner Arbeiten zum Sozialkapital verwiesen, der sich in der Bildungsforschung findet. Coleman untersuchte in vielfältigen Studien den Zusammenhang zwischen sozialem Kapital und den Schulleistungen von Kindern.

Bereits 1966 legte er eine Studie vor, den so genannten Coleman Report, in der er die Schulleistungen und Bildungschancen von sechs ethnischen Gruppen in den USA in den Blick nahm (Coleman u. a. 1966). Diese Ergebnisse und jene der folgenden Untersuchungen verfestigten immer wieder den Befund des Zusammenhangs von sozialem Kapital und Humankapital: Höheres Sozialkapital, gemessen an der Präsenz von zwei Elternteilen im Haushalt, geringerer Anzahl an Geschwistern, höheren elterlichen Schulleistungs- und Bildungserwartungen führen zu geringeren Drop-out-Raten beim Schulbesuch (Coleman 1988). Wegen seines in diesem Zusammenhang zum Ausdruck kommenden konservativen Bildes von Familie, Gemeinschaft und Kirche ist Coleman vielfach kritisiert worden (Field 2003).

An diese Grundüberlegungen zum Zusammenhang von Sozialkapital und Humankapital schließt die aktuelle internationale (bildungs)politische Diskussion an. Weltbank, OECD und Europäische Union haben das Konzept des sozialen Kapitals aufgegriffen und programmatisch gewendet. Mit dem 2004 vorgelegten Bericht „Vom Wohlergehen der Nationen. Die Rolle von Human- und Sozialkapital“ (OECD 2004) stellt die OECD u. a. Befunde aus Untersuchungen zum Verhältnis von Sozialkapital und sozialer Ungleichheit zusammen. Dabei wird die Grundthese von Coleman aufgegriffen und auf den Zusammenhang von Sozialkapital und Schulerfolg verwiesen. Im Blick auf die Weiterbildungsbeteiligung wird folgendes festgehalten: „Länder und Regionen, in denen Vertrauen und bürgerschaftliches Engagement ein hohes Niveau erreichen, weisen in Bezug auf das Einkommen, die Grundqualifikationen Erwachsener (*literacy*) sowie den Zugang zur Weiterbildung eine größere Chancengleichheit auf“ (OECD 2004, S. 69). Gleichwohl räumt der Bericht methodische Schwächen bei den angeführten Untersuchungen ein und mahnt angesichts der weithin auf aggregierten und teilweise undifferenzierten Proxymessungen erzeugten Befunde zur Vorsicht (OECD 2004, S. 76). Dennoch legt die OECD im Schlusskapitel Vorschläge für Maßnahmen zur Förderung des Sozialkapitals von Seiten des Staates vor¹, wobei „die Rolle, die dem Staat bei der Stärkung des Sozialkapitals zukommt, nicht so klar wie im Fall des Humankapitals [ist]“ (OECD 2004, S. 82).

In der Europäischen Union sind die Überlegungen zum Sozialkapital in einem weiteren Kontext zu betrachten. Der Europäische Rat hat bei seinem Treffen im Jahre 2000 in Lissabon ein ambitioniertes Politikziel für die Union formuliert, das in einer Zehn-Jahres-Perspektive verfolgt werden soll, nämlich „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Europäischer Rat 2000, S. 2). Wie aus den Post-Lissabon-Dokumenten im Bildungsbereich hervorgeht, kommt insbesondere dem lebenslangen Lernen bei der Erreichung dieses

¹ Die OECD verweist dabei auf Beispiele aus Italien, Nordirland und Dänemark und bietet ferner fünf Optionen, die erprobt und weiterentwickelt werden sollen: Maßnahmen zur Unterstützung von Familien, Maßnahmen zur Unterstützung freiwilliger Organisationen, Entscheidungsprozesse in der öffentlichen Verwaltung, IKT und Sozialkapital, Anbindung der Gesundheitsversorgung an die Gemeinden (vgl. OECD 2004, S. 84).

Ziels eine wichtige Funktion zu. So wird im Memorandum für das lebenslange Lernen als dessen übergeordnetes Ziel die „Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“ (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 6) genannt. Die aktive Staatsbürgerschaft zielt auf eine Partizipation am sozialen und wirtschaftlichen Leben, wobei im Wesentlichen die Inklusion in die Gesellschaft und ein entsprechendes Mitspracherecht von Bedeutung sind. Wichtige Voraussetzung hierfür ist die Ausübung einer Erwerbstätigkeit und damit ist auch die Verbindung zur Beschäftigungsfähigkeit hergestellt. Darüber hinaus leistet Beschäftigungsfähigkeit aber auch einen wichtigen Beitrag zur Wettbewerbsfähigkeit Europas und die Nutzung der Potenziale der so genannten neuen Wirtschaft (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 6).

In diesem Zusammenhang sieht die Europäische Union auch die Konzepte des Human- und Sozialkapitals. Dabei wird im Anschluss an Coleman zunächst davon ausgegangen, dass sich Human- und Sozialkapital komplementär verhalten. Humankapital spiele eine zentrale Rolle in den Bereichen Wirtschaftswachstum, Innovation und Wettbewerbsfähigkeit. Das Wissen und die Fähig- und Fertigkeiten würden jedoch in sozialen Prozessen des Lernens erworben, die in Familien, Schulen, am Arbeitsplatz in lokalen Gemeinschaften und zivilgesellschaftlichen Netzwerken stattfänden. „As a matter of fact, human and social capital can be seen as mutually reinforcing and producing beneficial effects on economic growth, as well as other crucial areas such as social control, inclusion, health, governance, institutions, democratic empowerment“ (Commission of the European Communities 2003, S. 15-16). Im Besonderen stellt die Europäische Union jedoch das Potenzial des sozialen Kapitals im Zusammenhang von sozialer Ungleichheit heraus. Hierbei erfolgt wiederum ein Rückgriff auf die bekannte Argumentation: „There is a correlation between high levels of trust and civic engagement and more equality in terms of income, adult literacy and access to further learning“ (Commission of the European Communities 2003, S. 18). Die Faktoren des Human- und Sozialkapitals berührten bereits eine Reihe von Feldern des Gesamtpolitikrahmens der Europäischen Union und es gelte die politische Diskussion weiterzuführen.

Insbesondere in den USA und in Großbritannien sind Politikentwürfe vorgelegt worden, die an die neueren Theorien des sozialen Kapitals anknüpfen und Bildung dabei eine zentrale Funktion zuschreiben:

Most symptomatic of the policy thinking of the West, and particularly in the UK and America, has been the widespread adoption of new theories of social capital which see education as a crucial incubator of traits of individual trust, tolerance, and civic participation which are to underpin the relations of reciprocity in well-functioning participative communities (Green/Preston/Janmaat 2006, S. 3).

In Großbritannien konzentrierten sich politische Programme beispielsweise auf die Bereiche städtische Erneuerung, Stärkung des Ehrenamts und kommunale Selbsthilfe (Home Office 1999). Die Bedeutung, die dem Sozialkapital vor allem auch im Bildungsbereich zugemessen wird, kommt auch in der Tatsache zum Ausdruck, dass im

National Adult Learning Survey (Department for Education and Skills 2001), einem Instrument des Bildungsmonitorings dem deutschen Berichtssystem Weiterbildung vergleichbar, eigens ein Kapitel ausgeführt wird, das das Verhältnis von sozialem Kapital und Erwachsenenlernen untersucht. Dabei wird im Anschluss an Putnams Konzeption des sozialen Kapitals u. a. von der Hypothese ausgegangen, dass Individuen, die sich stärker ehrenamtlich engagieren, auch stärker am Erwachsenenlernen teilnehmen. Aus den Analysen ging hervor, dass Teilnahme an Erwachsenenlernen im weitesten Sinne (formal, non-formal, informal) mit der Anzahl der ehrenamtlichen Aktivitäten zusammenhängt. Die Gruppe mit drei oder mehr ehrenamtlichen Aktivitäten wies in allen untersuchten Lernformen die höchsten Werte auf, d. h. die Wahrscheinlichkeit ihrer Teilnahme im Vergleich zu den anderen Gruppen ist am höchsten (Department for Education and Skills 2001, S. 111). Entsprechend kommt auch der Bericht zu folgendem Schluss: „The hypothesis that an individual’s level of social capital may relate to their participation in learning, independent of their other characteristics such as demographics, education and employment, has been supported by the NALS 2001 data“ (Department for Education and Skills 2001, S. 111.) Zugleich wird in diesem Kontext betont, dass zwar der Zusammenhang zwischen Erwachsenenlernen und sozialem Kapital identifiziert worden sei, die Richtung der Kausalität jedoch nicht bestimmbar sei. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die (bildungs)politische Programmatik zu Sozialkapital an die Grundthese von Coleman anschließt und von einer gegenseitigen Verstärkung von Human- und Sozialkapital ausgeht. Dabei werden ausschließlich positive Effekte herausgestellt, die Wirkungsbereiche sind nicht eben wenige und reichen von wirtschaftlichem Wachstum über Gesundheit, soziale Gerechtigkeit, Demokratisierung bis hin zur nachhaltigen Entwicklung.

3. Zum Verhältnis von sozialem Kapital und lebenslangem Lernen – empirische Befunde

Field und Schuller haben seit Mitte der 1990er Jahre das Verhältnis von sozialem Kapital und lebenslangem Lernen in ihren Arbeiten näher analysiert und haben damit nicht nur die Perspektive von Untersuchungen im Anschluss an Coleman erweitert, sondern auch empirische Befunde zum Verhältnis von (beruflicher) Weiterbildung und Sozialkapital vorgelegt. Mit verschiedenen Studien zu Regionen der Britischen Inseln konnten sie dabei auf interessante Zusammenhänge aufmerksam machen. Besonders auffällig ist dabei die Region Nordirland. Das Niveau sozialen Kapitals in Nordirland ist gemessen an Familienstrukturen, Mitgliedschaft in Kirche und Freiwilligenorganisationen, Spendenbereitschaft usw. sehr hoch. Wie Field herausstellt: „The overall picture is, then, one of a society that has kept its traditional sources of support intact, and shows a relatively high level of homogeneity“ (Field 2005, S. 43). Betrachtet man nun die Beteiligungsmuster der initialen Bildungsphase für Nordirland, so findet sich weithin eine Bestätigung der These von Coleman. Legt man etwa die allgemeine Hochschulreife im Sinne des Erreichens der Minimalanforderungen zum erfolgreichen Zugang zu Universitäten zugrunde, so liegt der Anteil der Schüler/innen in Nordirland ähnlich hoch wie in Schottland und deutlich höher als in England oder Wales. Legt

man ferner den Anteil eines Jahrgangs, der tatsächlich ein Hochschulstudium aufnimmt, zugrunde, so liegt Nordirland deutlich vor Schottland, England und Wales und damit auch über dem Durchschnittswert (Field 2005, S. 39). Blickt man schließlich auf den Anteil der Studienanfänger aus Arbeiterfamilien, so liegt Nordirland am deutlichsten vor den anderen Regionen. Im Jahre 2002 lag der Anteil bei 41,3 Prozent gegenüber 29,8 Prozent in Wales, 28 Prozent in Schottland und 27,9 Prozent in England (Field 2005, S. 39).

Genau umgekehrt stellt sich der Befund jedoch bei der Teilnahme an Weiterbildung dar. Hier rutscht Nordirland als Region mit hohem Sozialkapitalniveau unmittelbar ans Ende der verglichenen Regionen und weist die niedrigsten Teilnahmequoten auf. Der Anteil derjenigen Beschäftigten, die an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen, liegt im Jahre 2002 deutlich unter dem der anderen Regionen. Für die abschlussbezogene berufliche Weiterbildung lässt sich aus einer vorangegangenen Studie ebenfalls ein deutlich unterschiedliches Niveau konstatieren. Field und Schuller stellen dazu fest:

What appears to happen in this case is that formal adult education and training – particularly in their certificated forms – are comparatively unimportant to actors who can draw on other resources to gain access to employment or promotion or any other benefits associated with lifelong learning. (Schuller/Field 1998, S. 233).

Somit lässt sich soziales Kapital als funktionales Äquivalent zu beruflicher oder betrieblicher Weiterbildung verstehen. In einer qualitativen Studie konnte Field diese These differenzierter ausführen: Die Ergebnisse aus den Interviews legen nahe, dass die Sicherung einer neuen beruflichen Position wesentlich von der eigenen Reputation sowie von den Eindrücken jener abhängt, die eng mit dem Entscheidungsbefugten bekannt sind. Bei Beförderungen sind ebenfalls die Reputation und auf Dauer unter Beweis gestellte Kompetenz von zentraler Bedeutung. Und schließlich findet die Versorgung mit Wissen und Fähigkeiten in der Interaktion mit Bekannten und Familie in eher stabilen Umfeldern wie Nachbarschaft oder Arbeitsplatz statt. „Thus in adult life, we appear to find that social capital can provide a substitute for human capital“ (Field 2005, S. 78).

Die verbreitete bildungspolitische Auffassung, ein hohes Maß an sozialem Kapital begünstige die Teilnahme an Weiterbildung, wird durch diese Befunde konterkariert. Außerdem kann nicht länger davon ausgegangen werden, dass es sich bei sozialem Kapital um ein fraglos wertvolles Gut handelt.

4. Soziales Kapital, (Weiter-)Bildung und Gerechtigkeit

Unterscheidet man mit Bourdieu eine technische und eine soziale Reproduktionsfunktion des Bildungssystems, dann erscheint das Verhältnis von sozialem Kapital und Weiterbildung in einem besonderen Licht. Die technische Reproduktionsfunktion besteht in dem, was gemeinhin als Aufgabe des Bildungssystems angesehen wird, nämlich den Menschen ein bestimmtes Wissen und bestimmte Orientierungen zu vermitteln

und damit den Bestand an qualifizierter Arbeitskraft immer wieder neu zu erzeugen. Gleichzeitig hat das Bildungssystem im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung die Funktion übernommen, die Stellung der Arbeitskräfte bzw. ihrer Gruppen in der Sozialstruktur zu reproduzieren. Der Gesichtspunkt der Reproduktion verweist darauf, dass soziale Stellungen weniger *erzeugt*, als vielmehr über den Generationenwechsel hinweg *erhalten* werden. Zwar ist an die Stelle der unmittelbaren Vererbung sozialer Positionen in einer ständisch strukturierten Gesellschaft eine über das Bildungssystem vermittelte getreten. Aber Kinder aus bestimmten sozialen Milieus finden sich als Erwachsene – in aller Regel – in ihrem Herkunftsmilieu bzw. nicht sehr weit von diesem entfernt wieder. Dem Bildungssystem ‚gelingt‘ dies, weil es ‚relativ autonom‘ nach Prinzipien funktioniert, die denjenigen (Kindern) besonders entsprechen, deren Familien mit reichlich ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital ausgestattet sind, und weil es Titel (Bildungspatente) vergibt, die einen universellen und zeitlosen Wert haben (vgl. dazu ausführlich Bourdieu u. a. 1981, v. a. S. 89 ff. sowie Bourdieu 2001).

Bourdieu diskutiert diesen Mechanismus vor allem in kritischer Absicht: die proklamierte Chancengleichheit wird dadurch ausgehöhlt, dass Schule in einer Weise funktioniert, die den einen fremd bleibt und für die anderen ein Heimspiel ermöglicht. Davon unbeschadet stellt die Überwindung der direkten Vererbung sozialer Positionen durch meritokratische Prinzipien (auch für Bourdieu) eine historische Errungenschaft an. Auch wenn der neue Reproduktionsmechanismus die ehemals gegebene Macht privilegierter Schichten nicht vollständig aushebelt, so schränkt er sie doch ein. Einzelne ihrer Nachkömmlinge werden ‚geopfert‘, nämlich diejenigen, die im Bildungssystem scheitern. Wichtiger ist, dass sich für Nachkömmlinge bislang fortwährend unterprivilegierter Schichten ein (wenngleich schwieriger) Weg eröffnet, gesellschaftliche Teilhabechancen zu erweitern.

In dem Maße, in dem nun soziales Kapital im Blick auf die Eröffnung von Karrieren als funktionales Äquivalent für Bildung(-spatente) wirksam ist (wie z. B. in Nordirland), bekommen (oder behalten) die Verhältnisse einen vormodernen Charakter. Die Reproduktion sozialer Macht erfolgt stärker in einem unmittelbaren, direkten Sinne, als wenn ein öffentliches Bildungswesen verbindlich ‚zwischengeschaltet‘ wird. Kulturelles Kapital (Bildung) kann und muss prinzipiell von allen über einen langen Zeitraum und mit Mühe *erworben* werden. Soziales Kapital ist nicht frei zugänglich, ungleich verteilt und kann direkt *vererbt* werden. Dieser Zusammenhang wird in der aktuellen Wertschätzung sozialen Kapitals, soweit die Protagonisten allein oder vor allem an Putnam und Coleman anschließen, meist übersehen. Beide reflektieren die Bedeutung sozialen Kapitals in ihrer produktiven, Zusammenhänge und Integration stiftenden Bedeutung, verzichten aber auf die Frage, nach welchen Mechanismen dieses Kapital verteilt wird.

Geht man nun davon aus, dass gesellschaftliche Verhältnisse, in denen es dem einzelnen möglich ist, ‚aus eigener Kraft‘ Teilhabechancen zu erweitern, Ansprüche zu erwerben, gerechter sind als solche, in denen das weniger der Fall ist, dann kann man

Weiterbildungssysteme und ihre Entwicklung in der Perspektive von Gerechtigkeit betrachten. Dabei dient der Fall Nordirland mit der hohen Bedeutung sozialen Kapitals als eine Art Kontrastfolie, die den Blick auf die ‚andere Seite‘, das Bildungssystem, schärft. Eher zur Seite der Gerechtigkeit würde all das ausschlagen, was in der Logik des öffentlichen Bildungswesens relativ autonom funktioniert und die einzelnen Teilnehmenden mit ‚Titeln‘ ausstattet, die einen universellen Wert haben. Eher auf der Seite des Verlustes an Gerechtigkeit würden Entwicklungen verbucht, in denen Qualifizierungsmaßnahmen stärker an Partialinteressen ausgerichtet werden und zu Ergebnissen führen, deren Bewertung in das Belieben derer gestellt wird, die ‚Befugnisse‘ haben. Dies gilt umso mehr, als – unter Bedingungen der Pflicht zur Kumulation von Zertifikaten (also des Zwangs zum lebenslangen Lernen) – die ursprünglich vom Bildungssystem (nach einheitlichen Prinzipien und unter öffentlicher Kontrolle) vergebenen Bildungspatente an Wert verlieren. Denn unter solchen Bedingungen gewinnt soziales Kapital wieder an Bedeutung: im Zusammenhang mit der Frage, wer zu welchen Angeboten zugelassen wird, wie in Situationen, in denen prinzipiell willkürlich über die Bedeutung von Fortbildungserträgen entschieden wird. Bedingungen, unter denen es selbst einer solchen Partialbelangen untergeordneten Qualifizierung nicht mehr bedarf, wären dann noch weniger der Seite der Gerechtigkeit zuzuschlagen.

Die Richtung, in die eine solche Betrachtung im Detail führen könnte, lässt sich hier an zwei Beispielen nur andeuten. Es geht einmal um den Bedeutungsverlust der beruflichen zugunsten der betrieblichen Weiterbildung. Traditionell nehmen die (öffentlich-rechtlichen) Kammern Aufgaben der an *beruflichen*, d. h. relativ allgemeinen Belangen orientierten Aufstiegs- und Anpassungsbildung wahr. Ihre Angebote stehen prinzipiell allen Interessenten offen. Betriebliche Weiterbildungsabteilungen orientieren sich demgegenüber in erster Linie an Belangen des eigenen *Unternehmens* und lassen lediglich Angehörige desselben zu ihren Veranstaltungen zu. Betrachtet man die Entwicklung des Kammerangebotes (Beispiel IHK), so fällt zunächst der geringe Anteil an aufstiegsorientierten Maßnahmen auf (13 %; vgl. BMBF 2004, S. 324 ff., eigene Berechnungen). Möglichkeiten des (nachträglichen) Erwerbs allgemein anerkannter Bildungspatente (etwa des Meisterbriefes), die ihre Inhaber in Organisationen und am Arbeitsmarkt ‚stärken‘, spielen eine sehr untergeordnete Rolle. Gravierender ist der kontinuierliche Bedeutungszuwachs der so genannten Firmenseminare seit Anfang der 1990er Jahre (von 5 % 1992 zu 22 % 2001; vgl. BMBF 1990/91, S. 248 ff.; 1993/94, S. 254; 1996/97, S. 320; 2001, S. 318; 2003/04, S. 326). Annähernd ein Viertel des gesamten Angebotes wird mittlerweile im Auftrag und das heißt unter der Regie einzelner Unternehmen durchgeführt. Noch deutlicher wird dieser Wandel, wenn man auf die Teilnehmerzahlen sieht: Teilnehmende an Firmenseminaren machen 2001 bereits 41 Prozent der Gesamtteilnehmenden aus (vgl. BMBF 2003/04, S. 326). Mit der öffentlich-rechtlichen ‚Einrichtung‘ IHK, mit deren Prinzipien *beruflicher* Weiterbildung, die einzelnen Interessenten offen steht, hat das allenfalls am Rande zu tun.

Andere Beispiele stellen das in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion neben dem sozialen Kapital (weltweit – vgl. Schemmann 2007) hochgeschätzte ‚informelle

Lernen' und die damit meist eng verbundene ‚Kompetenzorientierung‘ dar. Beide Perspektiven werden explizit und dezidiert gegen das institutionalisierte Bildungssystem in Stellung gebracht, das sich, so die nicht weiter belegte Behauptung, in der Vermittlung trügen Wissens erschöpft, also wenig geeignet erscheint, Menschen für sich zunehmend dynamisierende Verhältnisse zu ‚qualifizieren‘ (vgl. z. B. Dohmen 1996; Erpenbeck/Weinberg 2004). Abgesehen davon, dass die Bedingungen, unter denen die für Kompetenzentwicklung erforderliche Kompetenz (möglichst ‚informell‘ und selbstgesteuert) erworben wird, nach historisch sehr alten Mustern variieren (vgl. etwa Baethge/Baethge-Kinsky 2004), ist damit zu rechnen, dass bei der Kompetenzfeststellung in Ermangelung schulischer Zertifikate habituelle Aspekte dominant werden. Und der Habitus wird seit jeher direkt ‚vererbt‘. Es war und ist in meritokratischen Ordnungen ein grundsätzliches Problem, wer definiert, was als Begabung und Leistung, und wer als ‚Verdienter‘ anerkannt wird. Dass der (schleichende) Bedeutungsverlust der in öffentlichen Bildungseinrichtungen erworbenen individuellen Erträge einen (Rück-) Schritt zu einer Gesellschaftsordnung des Besitzes und der Herkunft darstellt, dürfte demgegenüber unumstritten sein. Und das, so denken wir, ist (auch) eine Frage der Gerechtigkeit.

Literatur

- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster u. a.
- Bourdieu, P. u. a. (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1990/91 ff.): Grund- und Strukturdaten. Bonn
- Coleman, J. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology, 94. Jg., S. 95–120
- Coleman, J. (1994): Foundations of Social Theory. Cambridge
- Coleman, J. u. a. (1966): Equality of Educational Opportunity. Washington
- Commission of the European Communities (2003): Building the Knowledge Society. Social and Human Capital Interactions. Commission Staff Working Paper. SEC(2003) 652. Brüssel
- Department for Education and Skills (2001): National Adult Learning Survey 2001. London
- Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn (BMBWF)
- Erpenbeck, J./Weinberg, J. (2004): Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative? In: Report, H. 3, S. 69–76
- Europäischer Rat (2000): Europäischer Rat 23. und 24. März 2000 Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. URL: www.europarl.eu.int/summits/lis1_de.htm (Stand: 30.11.2004)
- Field, J. (2003): Social Capital. London
- Field, J. (2005): Social Capital and Lifelong Learning. Bristol
- Green, A./Preston, J./Janmaat, J. G. (2006): Education, Equality and Social Cohesion. A Comparative Analysis. London

- Hillmann, K.-H. (2007): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, 5. Aufl.
- Home Office (1999): Community Self-Help. Report of the Policy Action Team 9. London
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum für das lebenslange Lernen. Brüssel
- OECD (2004): Vom Wohlergehen der Nationen. Die Rolle von Human- und Sozialkapital. Paris
- Putnam, R. D. (1995): Bowling Alone. America's Declining Social Capital. In: Journal of Democracy, H. 6, S. 65–78
- Putnam, R. D. (2000): Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community. New York
- Schemmann, M. (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld
- Schuller, T./Field, J. (1998): Social Capital, Human Capital and the Learning Society. In: International Journal of Lifelong Education, H. 4, S. 226–235

Berufliche Weiterbildung und Geschlechtergerechtigkeit

Wenngleich quantitative Daten zur Weiterbildungsbeteiligung auf den ersten Blick eine Annäherung der Teilnahmequoten von Frauen und Männern dokumentieren, lässt ein Blick hinter die Beteiligungsquoten ein vielschichtigeres Bild erkennen. Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wird durch Faktoren wie Erstberuf, Erwerbstätigkeit und -status sowie private Lebenszusammenhänge bedingt, die jedoch für Frauen und Männer in unterschiedlicher Weise wirksam werden. Der Beitrag geht der Frage nach der Geschlechterungleichheit in der beruflichen Weiterbildung auf der Folie der geschlechtsspezifischen Segregation des Ausbildungs- und Erwerbssystems und in Bezug auf die geschlechtsspezifischen Lebens- und Berufsverläufe nach und zeigt weitere Forschungsfragen auf.

1. Problemaufriss

Der gleichberechtigte Zugang zur Weiterbildung für alle ist eine bildungspolitische Forderung, die eine wesentliche Option zur Realisierung von Chancengleichheit in der Gesellschaft darstellt. Trotz der steigenden Bedeutung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen fördern die Weiterbildungsstatistiken nach wie vor das bekannte Selektivitätsproblem zu Tage. Verwiesen wird seit Jahrzehnten auf die ungleichen Chancen bei der Beteiligung an Qualifizierungsprozessen aufgrund schulischer und beruflicher Vorbildung, beruflicher Stellung, Geschlecht, Alter und Nationalität (aktuell vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] 2006; Bellmann 2003; Wilkens/Leber 2003; Geerdes 2005). Weiterbildung verstärkt somit die in vorgelagerten Bildungsbereichen produzierte soziale Ungleichheit, anstatt sie zu mildern (vgl. Tippelt/Hippel 2005; Faulstich 1999).

Empirische Analysen zu geschlechtsspezifischer Beteiligung an beruflicher Weiterbildung (vgl. Leber 2002; Wilkens/Leber 2003) legen den Schluss nahe, dass ungleiche Chancen nicht direkt mit der Variable Geschlecht zusammenhängen, sondern durch andere Größen, wie Erwerbsstatus, berufliche Position, und familiären Lebenskontext vermittelt werden. Diese Beteiligungsdeterminanten sind aber wiederum Folgeerscheinungen der geschlechtsspezifischen Segregation in den der Weiterbildung vorgelagerten Bildungsbereichen: Geschlechtsspezifische Präferenzen bei der Fächerwahl, Wahl der Ausbildungswege etc. bedingen die unterschiedliche Positionierung von Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt und damit auch den unterschiedlichen Zugang zu beruflicher Weiterbildung.

Inwieweit wir nun im Bereich der beruflichen Weiterbildung von Geschlechtergerechtigkeit¹ sprechen können, ist nicht allein den quantitativen Daten zur Beteiligung von Frauen und Männern zu entnehmen, auch wenn diese teilweise eine geschlechtsspezifische Diskriminierung statistisch nicht belegen (vgl. z. B. Leber 2002). Die Frage, ob sich der Zugang zu beruflicher Weiterbildung für beide Geschlechter gerecht darstellt, muss über die allgemeinen Beteiligungsdaten hinaus auf andere Aspekte wie Form und Inhalt etc. ausgeweitet werden und geschlechtsspezifische Kontexte der Arbeits- und Lebenswelt mit einbeziehen.

Auf der Grundlage von Daten des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) und des IAB-Betriebspanels wird zunächst ein Überblick zur Beteiligung von Männern und Frauen an der beruflichen Weiterbildung gegeben (Kap. 2). Diese Daten werden ergänzt bzw. differenziert durch Forschungsergebnisse, die Aussagen über die Bedingungen unterschiedlicher Beteiligung von Männern und Frauen ermöglichen. Hieraus werden abschließend weiterführende Forschungsfragen in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit in der beruflichen Weiterbildung aufgeworfen.

2. Berufliche Weiterbildung und Geschlecht im Spiegel der Statistik

Neuere empirische Befunde zur Weiterbildungsteilnahme scheinen zu belegen, dass das Problem der Geschlechterungerechtigkeit in der beruflichen Weiterbildung von der sichtbaren, quantitativ erfassbaren Oberfläche verschwindet. Anhaltspunkte für diese Einschätzung liefern

- das BSW, welches seit 1979 im Dreijahresrhythmus regelmäßig personenbezogene, repräsentative Befragungen über den Umfang und die Richtung der Weiterbildungsnachfrage in Deutschland durchführt, sowie
- das IAB-Betriebspanel, eine jährlich durchgeführte, repräsentative Arbeitgeberbefragung zu betrieblichen Bestimmungsgrößen der Beschäftigung, das u. a. auch Daten zur betrieblichen Weiterbildung erhebt.

Demnach weisen die nach Geschlecht differenzierten Teilnahmequoten in der beruflichen Weiterbildung in Richtung Nicht-Diskriminierung bzw. sogar positiver Diskriminierung. So weist das BSW auf eine kontinuierliche Angleichung der Teilnahmequoten² von Frauen und Männern an beruflicher Weiterbildung in den letzten Erhebungsperioden hin. Belegten die Daten des BSW für den Zeitraum von 1979 bis 2000 noch eine Differenz in der Beteiligung zwischen Männern und Frauen von sieben bis elf Prozentpunkten, beträgt der Unterschied im Jahr 2003 (Frauen 24 %, Männer 28 %)

1 Zum Begriff der Gerechtigkeit verweise ich auf den Artikel von Paul-Kohlhoff, in dem sie die Debatte um Gerechtigkeit bezogen auf das Geschlecht umreist. Ich beziehe mich auf den Gerechtigkeitsbegriff von Nancy Fraser, für den „das Spannungsverhältnis von Gleichheit der Menschen als grundsätzlichem Anspruch eines ‚menschenswürdigen‘ Daseins und der tatsächlichen Differenz und der Anerkennung dieser Differenzen im individuellen und kollektiven Zusammenhang konstitutiv ist“ (Paul-Kohlhoff 2003, S. 147), und in dem Fraser die Geschlechterungerechtigkeit mit der Umverteilungs- und Anerkennungsproblematik verknüpft (vgl. ebd.).

2 Prozentualer Anteil der befragten Personen, die in einem Zeitraum an Weiterbildung teilgenommen haben.

nur noch vier Prozentpunkte (BMBF 2006, S. 121). Nimmt man nur die erwerbstätige Bevölkerung in den Blick, so liegt die Quote weiblicher Erwerbstätiger im Jahr 2003 sogar erstmalig über der der männlichen Erwerbstätigen (Frauen 35 %, Männer 34 %; vgl. BMBF 2006, S. 121).

Zu ähnlichen Befunden gelangt Leber (2002) auf der Grundlage der Daten des IAB-Betriebspanels. Sie stellt fest, dass man nicht mehr von einer Geschlechtergerechtigkeit in der betrieblichen Weiterbildung sprechen kann (vgl. S. 189), und kann mittels multivariater Analysen keinen nennenswerten Unterschied hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Einflussfaktoren bei der Weiterbildungsbeteiligung nachweisen (vgl. ebd.). Letzteres wird auch durch die Daten des Sozio-Ökonomischen Panels bestätigt (vgl. Behringer 1999; Wilkens/Leber 2003).

Tabelle 1: Teilnahmequoten der betrieblichen Weiterbildung 1999 nach Branchen (Ost- und Westdeutschland) in Prozent – Anteil der weiblichen bzw. männlichen Weiterbildungsteilnehmer an allen weiblichen bzw. männlichen Beschäftigten (der Weiterbildungsbetriebe)

	Frauen		Männer	
	alle Betriebe	Weiterbildungsbetriebe	alle Betriebe	Weiterbildungsbetriebe
Ostdeutschland	26,8	35,8	19,7	29,2
Westdeutschland	20,1	28,2	17,1	23,9

(Quelle: Leber 2002, S. 179 f., eigene Darstellung)

Diesen mit Blick auf Geschlechtergerechtigkeit positiven Befunden stehen jedoch BSW-Daten zum Volumen der beruflichen Weiterbildung³ entgegen. Sie weisen nach wie vor auf eine Schiefelage zu ungunsten von Frauen hin. Zwar hat sich auch hier die geschlechterbezogene Differenz im Lauf der letzten Jahre verringert, dennoch sind Männer, gemessen an ihrem Anteil an der Bevölkerung (51 %), am Weiterbildungsvolumen anteilig mit 60 Prozent nach wie vor überrepräsentiert (BMBF 2005, S. 126). Betrachtet man nun die Gruppe der Erwerbstätigen, so beträgt der Frauenanteil 38 Prozent, lediglich knapp zwei Drittel des Anteils der Männer (vgl. Tab. 2).

Die Benachteiligung von Frauen wird noch deutlicher, wenn man nur den Anteil der Nichterwerbstätigen betrachtet. Frauen stellen mit 60 Prozent die Mehrheit der Nichterwerbstätigen, bleiben aber mit einem Anteil von 47 Prozent am beruflichen Weiterbildungsvolumen deutlich hinter dem der Männern (53 Prozent) zurück, die lediglich 40 Prozent der Nichterwerbstätigen ausmachen. (vgl. ebd.).

3 = „(...) Gesamtstundenzahl, (...) die im Zeitraum eines Jahres unmittelbar in beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen verbraucht wird.“ (BMBF 2006, S. 56)

Tabelle 2: Volumen der beruflichen Weiterbildung nach Erwerbstätigkeit und Geschlecht 1988 – 2000

Geschlecht	Anteilswerte am Weiterbildungsvolumen in %						Zum Vgl.: Bevölkerungsanteil im BSW
	1988	1991	1994	1997	2000	2003	2003
Berufliche Weiterbildung							
Männer	69	59	60	58	64	60	51
Frauen	31	41	40	42	36	40	49
gesamt	100	100	100	100	100	100	100
Erwerbstätige							
Männer	75	68	68	63	66	62	56
Frauen	25	32	32	37	34	38	44
gesamt	100	100	100	100	100	100	100
Nichterwerbstätige							
Männer	47	37	46	50	56	53	40
Frauen	53	63	54	50	44	47	60
gesamt	100	100	100	100	100	100	100

TNS Infratest Sozialforschung 2005

(Quelle: BMBF 2006, S. 127)

Diese nicht eindeutige Befundlage zur geschlechtsspezifischen Partizipation an beruflicher Weiterbildung kann unterschiedlichen Blickwinkeln auf den Untersuchungsgegenstand geschuldet sein, die eine Vergleichbarkeit nicht ohne weiteres zulassen. In erster Linie unterscheidet sich der befragte Personenkreis: Mit dem BSW liegen Daten aus Personenbefragungen zur individuellen Nachfrage nach beruflicher Weiterbildung vor. Demgegenüber basieren die Befunde des IAB Panels auf Arbeitgeberbefragungen zu ihren Weiterbildungsaktivitäten in der betrieblichen Weiterbildung. Erschwerend für die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten dürften zudem unterschiedliche zugrundeliegende Weiterbildungsdefinitionen – berufliche vs. betriebliche Weiterbildung – sein.

Die hier nur kurz referierten Befunde erlauben keine eindeutige Einschätzung der Frage, ob in der beruflichen Weiterbildung eine Chancengleichheit der Geschlechter erreicht ist. Wengleich es einzelne Anzeichen dafür gibt, dass sich der Zugang zur beruflichen Weiterbildung für Frauen in statistischem Sinne als (fast) gleichberechtigt gestaltet, so muss doch genauer und tiefer in die Beteiligungsstrukturen geblickt werden, um die tatsächlichen Gewinne (oder auch Benachteiligungen) bei der Beteiligung an

beruflicher Weiterbildung für beide Geschlechter zu bewerten. Bereits zu Beginn des Beitrags wurde auf die segregative Wirkung des Bildungs- und auch des Weiterbildungssystems verwiesen. Um den Blick auf Wirkmechanismen zu werfen, die hinter Beteiligungsquoten liegen, sollen im Folgenden Untersuchungen einbezogen werden, die Partizipation an Weiterbildung nicht nur als ein singuläres Phänomen betrachten, sondern den Zusammenhang zwischen Individuum und seinem Verhalten, normativen Mustern und Strukturen betrachten sowie auf unterschiedliche Lebenslagen und Berufsverläufe fokussieren. Es geht dabei um die Frage, ob und in welchem Ausmaß geschlechtsspezifisches Weiterbildungsverhalten durch unterschiedliche Lebens- und Berufsverläufe geprägt ist und wie es sich auf der Folie der segregierten Ausbildungs- und Erwerbsmärkte sowie des Erwerbsstatus gestaltet.

3. Geschlechtsspezifische Lebens- und Berufsverläufe und berufliche Weiterbildung

Friebel u. a. (2000) gehen davon aus, dass unterschiedliche Lebenszusammenhänge von Frauen und Männern einen Handlungsrahmen bilden, der auch die Beteiligung an beruflichen Weiterbildungsprozessen reguliert. Geschlechtszugehörigkeit als eine „heimlich polarisierende Botschaft über die Lebenskonzepte“ (Friebel u. a. 2000, S. 76) durchzieht auch die Partizipationsstruktur an Weiterbildung. Die daraus resultierenden Beteiligungshemmnisse an beruflichen Qualifizierungsprozessen belegt bereits eindrucksvoll die Studie von Friebel u. a. aus dem Jahr 2000, die eine Geschlechterhierarchisierung im Lebenszusammenhang in der Weiterbildung feststellt. Die von Friebel u. a. im Rahmen einer Längsschnittstudie ermittelten Daten weisen z. T. in eine ähnlich Richtung wie die Befunde des BSW und des IAB-Betriebspanels. Bis zur 7. Untersuchungswelle (im Jahr 1991) weisen Frauen eine kontinuierlich höhere Weiterbildungsteilnahme auf (vgl. Tab. 3). Mit der Geburt des ersten Kindes, die sich vermehrt ab der achten Welle im Untersuchungssample einstellt, verändert sich diese Entwicklung jedoch drastisch: „Die Väter steigern ihre Weiterbildungsteilnahme auf ein enorm überdurchschnittliches Maß (...) (81 %), die Mütter sinken auf enorm unterdurchschnittliches Maß (...) (23 %).“ (ebd., S. 246).

Tabelle 3: Beteiligungsquoten in den unterschiedlichen Untersuchungswellen von Frauen und Männern

	1. Welle	2. Welle	3. Welle	4. Welle	5. Welle	6. Welle	7. Welle	8. Welle	9. Welle	10. Welle	11. Welle
Männer	28	22	28	48	43	55	66	70	73	70	70
Frauen	32	30	48	53	53	59	70	47	42	37	41

(Quelle: Friebel 2000, S. 247, eigene Darstellung)⁴.

Ein weiteres interessantes Ergebnis, nämlich, dass die an der Studie beteiligten Frauen ohne Kinder weiterbildungsaktiver waren als die weiterbildungsaktiven Väter, kann als

4 An der Längsschnittstudie nahmen von der ersten bis zur elften Befragungswelle zwischen 1980 und 1997 133 Personen teil (vgl. Friebel u. a. 2000, S. 112).

Bestätigung der durch das BSW festgestellten Interaktion der Merkmale „Geschlecht“ und „Erwerbstätigkeit“ angesehen werden (vgl. BMBF 2006) und korrespondiert zudem mit den Ergebnissen des IAB-Betriebspanels (Leber 2002). Auch hier wird den Frauen eine höhere Weiterbildungsbeteiligung attestiert als ihren männlichen Kollegen. In diesem Sinne stehen die Ergebnisse von Friebele u. a. (2000) nicht im Widerspruch zu den zuvor genannten. Gleichwohl ergänzen sie sie um einen interessanten Aspekt: Denn nicht zu vernachlässigen ist die Tatsache, dass sich gleiche Lebenslagen und familiäre Situationen für die Geschlechter jeweils unterschiedlich auf die Weiterbildungsaktivitäten auswirken: Elternschaft fungiert als Ausschlussmechanismus für Frauen und als Katalysator für Männer auf dem Weiterbildungsmarkt. Es zeigt sich an dieser Stelle eine die soziale Ungleichheit verschärfende Wirkung eines lebensbiografischen Ereignisses, indem sich die Parallelität von beruflichen und familiären Ambitionen je nach Geschlecht positiv oder negativ aufaddiert.

Die Ergebnisse der repräsentativen Befragung von Nichtteilnehmern an beruflicher Weiterbildung von Schröder/Schiel/Aust (2004) bekräftigen die Ergebnisse der Längsschnittstudie von Friebele u. a. Über die Bestätigung der geschlechtsspezifischen Differenzen in den Beteiligungsquoten an beruflicher Weiterbildung hinaus identifizieren die Autoren explizit geschlechtsspezifische Einflussfaktoren: Die Autoren berechnen mittels multivariater Erklärungsmodelle die Wahrscheinlichkeiten der Nichtteilnahme an Weiterbildung und identifizieren Risikomerkmale sowie Risikogruppen (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 50 ff.). Die Analyse zeigt, dass „die Wahrscheinlichkeit zu den Nichtteilnehmern zu gehören (...) für die Frauen 1,34-mal höher als für Männer [ist]“ (ebd., S. 54). Zu den allgemein benachteiligenden Einflussfaktoren treten bei Frauen außerdem spezifische Problemlagen hinzu: Die Wahrscheinlichkeit für die Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung ist bei Frauen von der Anzahl der im Haushalt lebenden Kindern abhängig. Das Risiko nicht an Weiterbildung teilzunehmen steigt mit jedem weiteren Kind an – und dies ungeachtet der Haushaltskonstellation, in der die Frauen leben (vgl. ebd., S. 57 ff.).

Anders als die Längsschnittstudie von Friebele u. a. (2000) weist die Untersuchung von Schröder/Schiel/Aust (2004) zwar keinen die Weiterbildungsteilnahme verstärkenden „Kinder-Effekt“ bei den Männern nach, sie identifiziert aber auch diesbezüglich kein Risiko der Nichtteilnahme für die männlichen Befragten (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 58).

Die geschlechtsspezifischen Ungleichheitslagen bezüglich der Partizipation an beruflicher Weiterbildung offenbart auch die Betrachtung der Motivlagen für die Nichtteilnahme bei Frauen und Männern. Mehrbelastung durch Lernen wird als Motiv für das abstinente Weiterbildungsverhalten häufiger von Frauen als von Männern genannt (vgl. ebd., S. 75). Die familiären oder partnerschaftlichen Gründe für die Nichtteilnahme treten ebenfalls häufiger als ein „Frauen-“ denn als „Männerproblem“ auf: „Ein Drittel der Frauen ohne Weiterbildungsteilnahme erklärt dies mit familiären Verpflichtungen, die aus der Kinderversorgung oder Pflege Hilfebedürftiger erwach-

sen. Im Vergleich dazu sagen dies nur 13% der nichtteilnehmenden Männer.“ (ebd., S. 90)

Die Erkenntnisse dieser Studien sind gerade im Kontext der Forderung nach lebenslangem Lernen und der Integration von Lern- und Bildungsphasen in den gesamten Lebensverlauf von bildungspolitischer Brisanz.

4. Geschlechtsspezifische Segregation von Berufsausbildung und Erwerbsstatus

Auch die Berufsausbildung und der Erwerbsstatus üben einen Einfluss auf die Berufschancen und Karrieremöglichkeiten aus. Wie Untersuchungen zeigen, sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung nicht nur hinsichtlich der vertikalen Segregation, also aufgrund unterschiedlicher beruflicher Positionen und hierarchischer Ebenen festzustellen. Ebenso lässt sich eine horizontale Segregation, also bezogen auf unterschiedliche Berufs- und Tätigkeitsbereiche feststellen.

Die Untersuchungen des DFG-Sonderforschungsbereichs „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“, die im Zeitraum von 1988 bis 2001 durchgeführt wurden, richten den Blick auf die durch die horizontale Segregation des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes hervorgerufenen Unterschiede. In diesem Zusammenhang sind zwei Ergebnisse besonders interessant: Der Einfluss von Familie und Elternschaft im weiblichen Lebenslauf wird deutlich relativiert durch den Erstberuf, der sich als Strukturgeber und als Indikator für die Erwerbsbeteiligung von Frauen herausstellt. Die empirischen Ergebnisse fördern zu Tage, dass die arbeitsmarktexternen, u. a. die familiären Bedingungen, weniger Einfluss auf die Verwertbarkeit der Qualifikationen und die Existenzsicherung auf dem Arbeitsmarkt haben als der erlernte Erstberuf selbst. Im Vergleich zum Erstberuf erweisen sich weder Mutterschaft noch die Teilzeitoption in den ausgewählten „weiblichen“ Berufen als das stärkere Strukturierungsprinzip (vgl. Born 2001).

Die ungleiche Teilhabe von Frauen und Männern an beruflicher Weiterbildung wird deutlich, wenn man unterschiedliche Weiterbildungsformen miteinander vergleicht. Mit der Unterscheidung in Anpassungs- und Aufstiegsweiterbildung wird in den Ergebnissen der Längsschnittstudie von Klement u. a. (2004) eine Schieflage zwischen den Geschlechtern deutlich. Es ist keine nennenswerte Weiterbildungsabstinz der Frauen allgemein zu beobachten (was auch die zuvor diskutierten Befunde bestätigen), sondern eine je nach Weiterbildungsform unterschiedliche Beteiligungsstruktur: An Anpassungsweiterbildungen beteiligen sich Frauen wesentlich häufiger als Männer (54 % vs. 36 %). Dagegen bleibt die Aufstiegsweiterbildung häufiger Männern vorbehalten (Aufstiegsweiterbildung: 25 % vs. 17 %, ausbildungsnahes Studium: 15 % Männer und 4 % Frauen) (vgl. Klement u. a. 2004, S. 148). Dabei erhält „der Erstberuf als Nadelöhr“ (ebd., S. 145) eine gewichtige Bedeutung. Die Struktur des Erwerbssystems (die Berufstypik) übt einen signifikanten Einfluss auf die unterschiedlichen Teilnah-

memöglichkeiten an beruflicher Weiterbildung aus. Der gewählte „Ausbildungsberuf“ beeinflusst die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an einer Aufstiegsweiterbildung folgendermaßen: frauentypische Berufe (hier Büroberufe⁵) erweisen sich als weniger geeignet für Karriereoptionen durch Weiterbildung als Mischberufe, wie das Bankwesen, in denen sowohl Männer als auch Frauen gleichermaßen an der Aufstiegsweiterbildung partizipieren (vgl. ebd., S. 149 f).⁶

Grundsätzlich beeinflusst die Erwerbstätigkeit an sich die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung, in der Hinsicht, dass die Nichterwerbstätigkeit die Zugangschancen zu diesem Segment der Weiterbildung von vornherein behindert. „Erwerbstätigkeit und Beruf sind die entscheidenden Teilhabe- und Verteilmechanismen, nach denen auch die Chance zur Weiterqualifizierung organisiert ist“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 60). Schröder/Schiel/Aust stellen in ihrer Untersuchung den Erwerbstatus als zentralen Schlüssel zur Teilhabe an beruflicher Weiterbildung unabhängig vom Geschlecht fest (vgl. ebd.), wozu ergänzend je nach Erwerbssituation, Lebens- und Motivationslage unterschiedliche Hemmnisse hinzukommen. In der Geschlechterperspektive besteht nach den Ergebnissen dieser Untersuchung „ein deutlich geringerer Unterschied im Bildungsverhalten“ (S. 57) zwischen abhängig beschäftigten Frauen und Männern, so dass hier die Autoren von erhöhtem Risiko der Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung bei nicht erwerbstätigen bzw. arbeitslosen Frauen ausgehen (vgl. ebd., S. 58).

Wenn festgestellt wird, dass nicht die Geschlechtszugehörigkeit an sich, sondern dem gewählten Beruf und dem Erwerbstatus eine Bedeutung für die Teilnahme Weiterbildung zukommt, dann mag eine gewisse Logik in der Aussage stecken, dass die Ursachen für die niedrige Weiterbildungsteilnahme von Frauen „im Vorfeld von Weiterbildung“ liegen, nämlich in den nach Geschlecht segregierten Übergangswegen in das Erwerbssystem, die die Berufsverläufe von Frauen und Männer mit unterschiedlichen Chancen auch hinsichtlich der beruflichen Weiterbildung ausstatten. Bestimmte Frauenberufe sind im Vergleich zu anderen weniger chancenreich in Bezug auf die Verwertbarkeit der Qualifikationen und somit auch in Bezug auf die Weiterbildungsaktivitäten. Die berufliche Weiterbildung in ihrer gate-keeper- bzw. gate-closer-Funktion verstärkt somit die durch Segregation des Erwerbssystems hervorgerufenen Ungleichheiten zusätzlich.

Die Ergebnisse der hier vorgestellten Studien von Friebel u. a. und des DFG-Sonderforschungsbereichs können in dem Sinne in einem gemeinsamen Erklärungsmodell aufgehen, als weder die Struktur des Ausbildungs- und Erwerbsarbeitsmarktes noch die Lebenslagen und Lebenssituationen als alleinige Determinanten für die ungleiche Weiterbildungsbeteiligung gelten können. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sie in einer komplexen Wechselbeziehung zueinander stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Außerdem scheinen sie im Berufs- und Lebensverlauf eine dauerhafte die

5 Jede fünfte Frau in Deutschland arbeitete 2004 in einem Büroberuf (vgl. Bothfeld 2005, S. 166).

6 Der Frauenanteil an ausbildungsnahem Studium, das eine starke Karriereoption im Bankgewerbe darstellt, ist allerdings viel niedriger als der der Männer (12 % vs. 30 %).

Weiterbildungschancen beeinflussende Wirkmächtigkeit zu entfalten. Wenngleich die Ergebnisse der Studie von Schröder/Schiel/Aust (2004) geschlechtsspezifische Nicht-teilnahmemotive wie familiäre und partnerschaftliche Gründe als temporär oder situativ wirkend herauskristallisieren, stellen die Autoren (dennoch) für Frauen auch bei längerfristiger Betrachtung ein erhöhtes Risiko fest, nicht an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen (vgl. ebd., S. 80 ff.). „So gibt es auch bei der Erklärung von vollständiger Weiterbildungsabstinenz einen geschlechtsspezifischen Effekt: Frauen haben auch in längerer Perspektive eine geringere Chance der Teilnahme an Weiterbildung.“ (ebd., S. 88)

5. Fazit

Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass das Thema Geschlechtergerechtigkeit in der beruflichen Weiterbildung noch lange nicht ad acta gelegt werden kann. Die hier diskutierten Studien belegen, dass die Kategorie Geschlecht für die Weiterbildungsbeteiligung als relevante Einflussgröße noch immer bedeutsam ist. Es darf nicht übersehen werden, „dass Geschlecht offensichtlich dasjenige Kriterium ist, das im Verein mit anderen (...) relevanten askriptiven Kriterien immer noch Geltung erlangt, so dass (...) komplexe kumulierende aber auch gegenläufige soziale Wirkungen entstehen“ (Gottschall 2004, S. 192).

Solange geschlechtsspezifische Segregationslinien die gleichberechtigte Teilhabe am Erwerbssystem verhindern und solange die Lebensläufe von Frauen und Männern mit unterschiedlichen Akzentsetzungen bei der Vereinbarkeit von privaten und beruflichen Ambitionen verknüpft sind, bleiben die Aussichten auf Chancengleichheit in der beruflichen Weiterbildung eher noch in weiter Ferne. Es ist noch ungewiss, ob eine gestiegene Teilnahmequote positive Auswirkungen auf die Positionierung der Frauen im Erwerbssystem hat. Es wäre interessant, diese Frage weiter im Blick zu behalten.

Es lohnt sich also, die Veränderung beruflicher Weiterbildungsaktivitäten nicht nur anhand der steigenden Erwerbsbeteiligung von Frauen und ihrem Aufholen in den der Weiterbildung vorgelagerten Bildungsbereichen zu bewerten, sondern auch hinsichtlich der sich in der Erwerbsarbeitswelt und im privaten Leben vollziehenden Flexibilisierungstendenzen (z. B. zeitliche und örtliche Entgrenzungen). Unter Gender-Aspekten ist der Frage nachzugehen, ob und wie diese Flexibilisierungstendenzen die Chancen für beide Geschlechter zur beruflichen Weiterbildung erhöhen oder die Risiken der Nichtteilnahme und Ausgrenzung vermehren.

In einer auf Innovation durch Bildung setzenden Gesellschaft reicht es bildungspolitisch nicht aus, auf die Selbstverantwortung Einzelner im Prozess des Lebenslangens Lernens zu setzen. Es müssen institutionell und strukturell Bedingungen geschaffen sowie Lernwelten bereitgestellt werden, die den differenzierten Lebensbedingungen und -biografien der Geschlechter Rechnung tragen. Grundlagen dafür können aus der Erforschung dieser Fragestellungen gezogen werden.

Literatur

- Behringer, F. (1999): Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz. Opladen
- Bellmann, L. (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Hrsg. von Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens. Bielefeld
- Born, C. (2001): Modernisierungsgap und Wandel. Angleichung geschlechtsspezifischer Lebensführungen? In: Born, C./Krüger, H. (Hrsg.): Individualisierung und Verflechtung. Geschlecht und Generation im deutschen Lebenslaufregime. Weinheim/München, S. 29–53
- Bothfeld, S. (2005): Arbeitsmarkt. In: Bothfeld, S. u. a. (Hrsg.): WSI FrauenDatenReport 2005. Handbuch zur wirtschaftlichen und sozialen Situation von Frauen. Berlin, S. 109–186
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin
- Faulstich, P. (1999): Chancengleichheit als Leitbild gegen lebenslange Auslese. URL: www.chancengleichheit.org/texte/foren/F5/Faulstich.html (Stand: 06.08.2007)
- Friebel, H. u. a. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“. Opladen
- Geerdes, S. (2005): Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von erwerbstätigen Migranten in Deutschland. In: Schmollers Jahrbuch, H. 4, S. 549–571
- Gottschall, K. (2004): Soziale Ungleichheit: Zur Thematisierung von Geschlecht in der Soziologie. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methode, Empirie. Wiesbaden, S. 188–195
- Harney, K. (1999): Die Beziehung zwischen beruflicher, betrieblicher und geschlechtsspezifischer Erwerbssegmentierung als Hintergrund für die Weiterbildungsteilnahme. In: Jelich, F.-J./Schneider, G. (Hrsg.): Orientieren und Gestalten in einer Welt der Umbrüche. Beiträge zur politischen und sozialen Bildung von Arbeit und Leben Nordrhein-Westfalen. Essen, S. 377–391
- Klement, C. u. a. (2004): Der Erstberuf als Nadelöhr – Zur Bedeutung beruflicher Kontextbedingungen für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. In: Behringer, F. u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler, S. 145–168
- Leber, U. (2002): Betriebliche Weiterbildung von Männern und Frauen. In: Engelbrech, G. (Hrsg.): Arbeitsmarktchancen für Frauen. Nürnberg, S. 175–191
- Paul-Kohlhoff, A. (2003): Gender Mainstreaming – Perspektiven für den Hochschulbereich? In: Herbert, G./Stegmann-Meißner, H. (Hrsg.): Frauenforschung im Blick. Dokumentation der Vortragsreihe „Frauenforschung im Blick“ des Frauenforschungszentrums Darmstadt WS 2001/2002 bis WS 2002/2003. Darmstadt, S. 145–156
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld
- Tippelt, R./Hippel, A. von (2005): Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale Heterogenität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 37/2005, S. 38–45
- Wilkens, I./Leber, U. (2003): Partizipation an beruflicher Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozioökonomischen Panels. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 3, S. 329–337

Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz: Diskurs und Praxis für eine kritische politische Bildung

Gerechtigkeit und soziale Gerechtigkeit sind Prinzipien, die von den meisten Gesellschaften akzeptiert werden. Die ihnen inhärenten Werte und Normen sind abhängig vom historischen Kontext sowie politischen wie individuellen Konzepten und daher verhandelbar. Im Kontext eines europäischen Grundtvig-Projekts „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung“ diskutiert der Beitrag die Konzeption der „Gerechtigkeitskompetenz“, wie sie im Rahmen der sogenannten „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ von Oskar Negt entwickelt wurde. Es werden ausgewählte Gerechtigkeitskonzeptionen skizziert, die im Rahmen des Projekts zum Tragen kamen. In einem zweiten Schritt wird diskutiert, wie sie in ein Curriculum für eine kritische politische Bildung implementiert werden können.

1. Einleitung

Das in dieser Ausgabe des REPORT aufgegriffene Problem der „Gerechtigkeit“ lässt sich unter verschiedenen Gesichtspunkten diskutieren. Ein politisch-philosophischer Zugriff kann auf theoretischer Ebene nach Kriterien für eine gerechte Gesellschaft fragen: nach Regeln für Verteilungsgerechtigkeit, nach Anforderungen, die an soziale Gerechtigkeit zu stellen sind, nach Gerechtigkeit im Recht. Die Abhandlungen zum Problem Gerechtigkeit gehen auf Platon und Aristoteles zurück und haben in jeder Epoche erneute intensive Auseinandersetzungen hervorgebracht. Gerechtigkeit als Idee wird vor allem im Rahmen der Entwicklung von gesellschaftlich durchsetzbaren und anwendbaren Gerechtigkeitskonzeptionen diskutiert. Es fließen normative Setzungen vor dem Hintergrund eigener, gesellschaftlicher oder politischer Erfahrungen sowie Interessen und politische Standpunkte mit ein, wodurch gesellschaftlich akzeptierte Konzeptionen von Gerechtigkeit immer abhängig sind von den jeweiligen Macht- und Interessenkonstellationen.

Zielsetzung des Beitrags ist weniger, unterschiedliche Gerechtigkeitskonzeptionen vertieft darzustellen. Vielmehr geht es darum zu fragen, auf welche Weise Menschen zu einem Urteil über Recht und Unrecht kommen, wie sie gesellschaftliche akzeptierte Gerechtigkeitsnormen und die von ihnen erlebte Gerechtigkeitswirklichkeit einschätzen und wie sie mit diesen Erkenntnissen individuell und auch gesellschaftlich umgehen. Die Relevanz dieser Frage wird entfaltet im Rahmen der Diskussion um eine kritisch-theoretisch begründete politische Bildung, deren Zielsetzung die Entwicklung politischer Urteilsfähigkeit und darauf beruhende politische und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit ist.

2. Ausgangspunkt und Begründung der Fragestellung

Die Darstellung beruht auf Ergebnissen des Grundtvig-Projekts „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung“, das im Rahmen des Socrates Programms der Europäischen Union von 2003 bis 2005 durchgeführt wurde.¹ Auf der Grundlage der von dem Soziologen Oskar Negt entwickelten „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ wurden im Rahmen des Projekts Lern- und Arbeitsbücher entwickelt, mit deren Hilfe sich Interessierte nicht nur passiv Wissen über die Kompetenzen aneignen können. Vielmehr zielen Lern- und Arbeitsbücher darauf zu zeigen, wie dieses Wissen in aktives politisch-gesellschaftliches Handeln umgesetzt werden kann.

Die gesellschaftlichen Kompetenzen wurden von Negt 1986 auf einer internationalen Bildungstagung in Linz in Österreich als Erweiterung eines Theorie-/Praxisprojekts zur Arbeiterbildung und politischen Bildung vorgetragen, das Negt 1966 in der Schrift „Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen“ darlegte (Negt 1975). Im historischen Zusammenhang der teilweise als krisenhaft erlebten gesellschaftlichen Umwälzungen in den 1980er Jahren und zu Beginn der 1990er Jahre ging es Negt darum, Menschen Orientierungen zu geben, die ihre Subjektwerdung sowie die Entwicklung eines individuellen Weltverständnisses durch Bildung unterstützen könnten (Negt 1993, S. 657). Dies soll über die Aneignung von Kompetenzen erreicht werden, die den Menschen dabei helfen, „... Wesenszusammenhänge der heutigen Welt zu erkennen und die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen“ (Negt 1993, S. 662).

Die gesellschaftlichen Kompetenzen sind als inhaltliches Ziel politischer Bildung und weniger als methodisch-didaktisches Prinzip zu verstehen. Negt definiert für sie einen spezifischen Lernbegriff, bei dem nicht das kumulative Anhäufen von Wissen im Vordergrund steht, sondern ein Lernbegriff, „für den zwei Merkmale heute entscheidende Bedeutung haben: Orientierung und Kompetenz. Bildung, Selbstbildung, Persönlichkeitsbildung, Lernen des Lernens, Gleichgewichtigkeit im Lernen und Erwerben kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen, Befreiung durch Bildung – das sind Schlüsselwörter für die Orientierung des einzelnen, für das individuelle Selbstverständnis“ (Negt 1998, S. 58).

Die Genese der Konzeption gesellschaftlicher Kompetenzen erstreckte sich über mehrere Jahre. Zunächst (1986/1988) bezeichnete Negt sie noch als „alternative Schlüsselqualifikationen“, 1990 prägte er den Begriff „gesellschaftliche Kompetenzen“. In der theoretischen Begründung grenzt Negt die Kompetenzen ab von den in den 1990er Jahren entwickelten instrumentell verstandenen Kompetenzen, wie sie bis heute in der

¹ Es wurde getragen von 20 Wissenschaftler/innen und Bildungspraktiker/innen aus Dänemark, Deutschland, Lettland, Österreich und Polen. (Fördernummer des Projekts: 110622-CP1-2003-1-DE-Grundtvig-G1; Laufzeit: 1. Oktober 2003 bis 30. September 2005). Eine ausführliche Darstellung der Projekthalte und -ziele findet sich in Zeuner (2004).

in der beruflichen Aus- und Weiterbildung diskutiert werden (vgl. bspw. Mertens 1974; Weinberg 1996; Europäische Kommission 2006). Negt erweiterte und modifizierte sein Kompetenzmodell um weitere Dimensionen, auf die sich auch die im Rahmen des Grundtvig-Projekts entwickelten Curricula beziehen:

- Identitätskompetenz/Interkulturelle Kompetenz,
- Technologische Kompetenz,
- Gerechtigkeitskompetenz,
- Ökologische Kompetenz,
- Historische Kompetenz,
- Ökonomische Kompetenz.

Ausgehend von individuellen Erfahrungen fordert Negt als Grundprinzip des Lernens die Erschließung von Zusammenhängen über gesellschaftliche Bedingungen, Entwicklungen und Vorgänge in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und teilweisen Widersprüchlichkeit. Voraussetzung ist die Aneignung von Wissen, das über eigene Erfahrungen hinausgeht, denn

derjenige, der sich auf seine Erfahrungen stützt, weiß nichts über die Bedingungen, wie diese Erfahrungen entstehen, [...] wie diese Bedingungen verändert werden können, unter denen neue Erfahrungen zu machen sind. Er braucht Wissen, das situationsunabhängig ist, welches nicht in seiner Situation aufgeht. Er braucht aber auch Wissen, das in seine Situation übersetzbar ist. Wissen, das nicht in seine Lebenssituation hineinreicht, nützt nichts. Das führt zu einem abstrakten Wissen, über ein geschichtliches und gesellschaftliches Geschehen, was seinem Leben nicht hilft (Negt 1986, S. 35).

Im Rahmen der im Projekt entwickelten Curricula wird Lernen daher nicht nur als Aneignung von Wissen verstanden, sondern als Weg zur individuellen und kollektiven Selbstbestimmung und Emanzipation. Lernen als sozialer Prozess beruht auf Kommunikation, Austausch und gegenseitiger Verständigung. Lernende sind nicht Objekt und Ziel von Belehrungsprozessen, sondern Subjekte ihrer eigenen Lernprozesse, indem sie ihre Lerninteressen definieren, sich das notwendige Wissen aneignen, dieses reflektieren und in der Praxis anwenden. Dabei ging es im Rahmen der Curriculumentwicklung nicht darum, einen festen Wissenskanon zu definieren. Vielmehr sollten die Lernenden dabei unterstützt werden, sich Fähigkeiten und Einsichten anzueignen, mit deren Hilfe sie sich selbst, ihre Umwelt, die Gesellschaft und die Politik in ihrem Zusammenhang und ihrer gegenseitigen Abhängigkeit erkennen, um als mündige Person im weitesten Sinne persönliche und gesellschaftliche Gestaltungskraft zu erwerben. Die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Kompetenzen soll also dazu beitragen:

- Die gesellschaftlichen Bedingungen des Lebens erkennen und erklären zu können,
- Verständnis für Zusammenhänge zwischen persönlichen und politischen, gesellschaftlichen und sozialen Ereignissen und Entwicklungen zu entwickeln,
- Zur Kritik an diesen Verhältnissen auf Grund eines erweiterten Urteilsvermögens befähigt zu werden und
- Alternativen zu bestehenden Gesellschaftsstrukturen und -formen zu entwickeln, um demokratische Verhältnisse zu festigen und die Demokratisierung dort weiter

zu entwickeln, wo bereits Erreichtes rückgängig gemacht wurde: Diese Fähigkeit wird auch als „Utopiefähigkeit“ bezeichnet.

Diese Prämissen berücksichtigend, war es eine Zielsetzung des Grundtvig-Projekts, in den sechs Lern-Arbeitsbüchern Lernmöglichkeiten und -anregungen zu geben, die Wege zum eigenständigen Weiterdenken und -lernen eröffnen. Didaktisch-methodische Grundlage war einerseits das von Negt bereits in den 1960er Jahren beschriebene Prinzip des „exemplarischen Lernens“, mit Hilfe dessen die „soziologische Phantasie“ der Lernenden angeregt werden sollte (Negt 1975):

Der exemplarische Bildungswert der Unterrichtsgegenstände wird durch drei Faktoren bestimmt: ihre Nähe zu den individuellen Interessen, den inhaltlich über die unmittelbaren Interessen hinausweisenden Elementen des Arbeiterbewußtseins, die allgemeinere gesellschaftliche Zusammenhänge betreffen und schließlich die Bedeutung, die den Bildungsgehalten für die Emanzipation des Arbeiters zukommt (Negt 1975, S. 97).

Zum anderen wurden die Curricula entsprechend dem methodischen Dreischritt „Sehen – Urteilen – Handeln“ nach Paulo Freire (1978) aufgebaut, um nicht nur die theoretische Aneignung von Wissen, sondern seine Übertragung in gesellschaftliches und politisches Handeln vorzubereiten und zu unterstützen. Die Lern- und Arbeitsbücher sollen sowohl im Rahmen organisierter Veranstaltungen als auch in selbstorganisierten Lernprozessen eingesetzt werden können. Um zu verdeutlichen, dass die Bücher jeweils Teile eines Ganzen sind, die zwar einzeln genutzt werden können, aber gleichzeitig einen inhaltlichen Zusammenhang haben und möglichst alle erarbeitet werden sollten, erhielten sie folgende einheitliche Struktur:

1. Einleitungstext

Den Lernenden und „Lehrenden“ wird ein Einblick in den Entstehungszusammenhang der gesellschaftlichen Kompetenzen gegeben, ihr gegenseitiger inhaltlicher Bezug dargestellt und die Zielsetzung der Curricula zu verdeutlicht.

2. Grundlagentext

Der zentrale Grundlagentext stellt in jedem Heft eine der Kompetenzen in ihren inhaltlichen, individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen dar. Ausgegangen wird von Beispielen, die im Sinne des exemplarischen Lernens zur thematischen Entfaltung der jeweiligen Kompetenz dienen. Zusätzliche Arbeitsfragen/Arbeitsaufgaben erlauben mit Hilfe der im dritten Teil bereitgestellten Materialien eine Vertiefung.

3. Arbeitsmaterialien

Auf der Grundlage unterschiedlichster Materialien werden inhaltliche Vertiefungen erreicht, selbständige Lernprozesse angeregt und multiperspektivische Aneignungen ermöglicht. Mit Hilfe von länderspezifischen Materialien können bestimmte Probleme/Aspekte aus der Perspektive der jeweiligen individuellen und/oder gesellschaftlichen Erfahrung zu diskutiert werden.

4. Lern- und Aneignungsstrategien

Das Kapitel soll die Adressaten und Moderatoren in der Art eines Propädeutikums bei der Erweiterung ihrer Lern-, Aneignungs- und Lehrkompetenzen unterstützen. Die Klärung von Lern- und Arbeitstechniken sowie Anregungen zur eigenständigen Materialsuche berücksichtigen den spezifischen Bedarf lernungewohnter Zielgruppen.

5. Literatur und weiterführende Lese-/Aneignungsanregungen

Jedes Lern- und Arbeitsbuch wird ergänzt durch ein inhaltlich spezifisches Literaturverzeichnis, das einerseits die verwendete Literatur nachweist sowie weiterführende, auch landesspezifische Literatur benennt (Literatur/Datenbanken/Audio-/Videomaterial).

Durch die Entwicklung der Lern- und Arbeitsbücher von internationalen Teams wurden Aspekte der Negt'schen Konzeption erweitert. Da die beteiligten Länder verschiedene Stadien des Demokratisierungsprozesses erreicht hatten, politisch und ökonomisch sehr differenziert auf aktuelle Modernisierungstendenzen reagierten und sich in der Erwachsenenbildung auf unterschiedliche Traditionen bezogen, führten die Perspektiven und Erfahrungen der beteiligten Praktiker/innen und Wissenschaftler/innen zu methodisch-didaktischen wie auch inhaltlichen Erweiterungen (z. B. die Berücksichtigung von Aspekten „interkultureller Kompetenz“).

Die gesellschaftlichen Kompetenzen sind, selbst wenn sie in den Lern- und Arbeitsbüchern aus pragmatischen Überlegungen getrennt dargestellt wurden, als inhaltliche Einheit zu verstehen: sie betreffen zunächst die eigene Person (Identitätskompetenz/interkulturelle Kompetenz) in ihrem Verhältnis zu ihrer gesellschaftlich geprägten Kultur und Tradition (Historische Kompetenz; Gerechtigkeitskompetenz), zu gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen (ökonomische Kompetenz) und zu ihrer Umwelt (ökologische und technologische Kompetenz). Sie berücksichtigen also Teile eines Ganzen, die Lebenswelt und Umwelt im weitesten Sinne ausmachen.

In den beiden folgenden Abschnitten wird genauer dargestellt, auf welchen Grundlagen das Curriculum zur Gerechtigkeitskompetenz aufbaut und wie Überlegungen zur Gerechtigkeit als gesellschaftlichem Konstrukt in Rahmen einer Kompetenz, die sich Menschen aneignen können, angewandt und umgewandelt wurden. Ziel der Gerechtigkeitskompetenz ist es Menschen zu befähigen, sich mit Fragen von Recht und Unrecht, von gerechter Verteilung von Gütern und ihren ethischen, moralischen und politischen Begründungen auseinander zu setzen. Diese Themen sind eng an das Individuum und die Gesellschaft gekoppelt, setzen die Menschen doch letztlich Normen für gesellschaftliche Gerechtigkeit und definieren, was unter Gerechtigkeit zu verstehen ist.

3. Diskurse über Gerechtigkeit

Verteilungsgerechtigkeit, ausgleichende Gerechtigkeit, soziale Gerechtigkeit, Klimagerechtigkeit, Generationengerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit, Steuergerechtigkeit sind mittlerweile geläufige Gerechtigkeitsbegriffe, die im politischen und gesellschaftlichen Kontexten diskutiert werden. Deutlich wird, dass es sich in der aktuellen Debatte vor allem um Fragen der Verteilungsgerechtigkeit und sozialen Gerechtigkeit handelt. Diese Gerechtigkeitsbegriffe standen im Grundtvig-Projekt im Mittelpunkt der theoretischen Auseinandersetzung, da sie anknüpfen an die alltäglichen Erfahrungen der Menschen. Verteilungsgerechtigkeit innerhalb einer

Gesellschaft und in der Welt ist heute *das* Gerechtigkeitsthema, berührt es doch Fragen der individuellen und gesellschaftlichen Entfaltungsmöglichkeiten in den Bereichen politischer Partizipation, Arbeitswelt, Zugang zu Bildung und damit sozialer Integration und einer Chance auf ein menschenwürdiges Leben.

Gerechtigkeit als Idee ist ein Schlüsselbegriff biblischer Überlieferungen, galt als eine der Kardinaltugenden des klassischen Altertums und ist bis heute Gegenstand philosophischer und theologischer Diskurse. Grundlegend wird zwischen retributiver, distributiver und prozeduraler Gerechtigkeit unterschieden (vgl. Bierbrauer u. a. 1999, S. 39 f.).

- Retributive Gerechtigkeit oder vergeltende Gerechtigkeit fragt nach gerechten Sanktionen für Menschen, die gegen gesellschaftliche Normen und Werte verstoßen haben. Es geht also im weiteren Sinn um Fragen von Recht und Gerechtigkeit.
- Distributive oder Verteilungsgerechtigkeit bezieht sich auf die gerechte Verteilung von Gütern. Hier wird gefragt, wem welche Güter zugeteilt werden.
- Prozedurale oder Verfahrensgerechtigkeit setzt sich mit der Frage auseinander, nach welchen Maßstäben die Güter verteilt werden.

Gerechtigkeitskonzeptionen, nach denen moderne liberal-plurale Gesellschaften handeln, basieren auf moralisch-rechtlichen Grundsätzen, die als Steuerung dienen: „So bedarf es zur Gewährleistung der Stabilität einer freiheitlich-demokratischen Ordnung einerseits eines institutionell-rechtlichen Arrangements für Macht und Verfassung und andererseits komplementärer sozialmoralischer Dispositionen der Bürger“ (Bierbrauer u. a. 1999, S. 33). Das heißt, es werden allgemeine Gerechtigkeitsgrundsätze im Konsens festgelegt, die als Handlungsrahmen dienen. Ihre Sinnhaftigkeit muss einsichtig sein und zudem verlässlich für beide Seiten. Im Mittelpunkt der Erarbeitung/Aneignung von der Gerechtigkeitskompetenz steht die Frage nach der Verlässlichkeit dieser kollektiv gesetzten Verhaltensregeln und -normen und ihre Einhaltung durch die verschiedenen Beteiligten. Also im weiteren Sinn nach Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit.

Retributive Gerechtigkeit spielt bei der Aneignung von Gerechtigkeitskompetenz eine Rolle, wenn die Enteignungserfahrungen thematisiert werden, die vor dem Hintergrund verbriefter Rechte auszumachen sind. Ausgehend von der Deklaration der Menschenrechte und den im Grundgesetz verankerten Grundrechten ist nach ihrer Verwirklichung und ihren partiellen Einschränkungen zu fragen. Konzeptionen distributiver Gerechtigkeit und prozeduraler Gerechtigkeit spielen in der Aneignung der Gerechtigkeitskompetenz eine große Rolle, da ihre Auswirkungen für die meisten Menschen am deutlichsten erfahrbar sind: in der Arbeitswelt, im Zugang zu sozialen und gesellschaftlichen Gütern und/oder Privilegien. Im Rahmen des Lern- und Arbeitsbuches wird daher auf unterschiedliche Konzeptionen distributiver Gerechtigkeit eingegangen, um den Lernenden zu zeigen, wie und unter welchen Bedingungen „Verteilungsgerechtigkeit“ diskutiert werden kann. Unter anderem werden Konzepte von Platon und Aristoteles, Rawls und Walzer vorgestellt. Dabei werden die unterschiedlichen normativen Grund-

lagen und gesellschaftlich/historischen Bedingungen herausgearbeitet, unter denen die jeweiligen Konzepte, wie etwa der Kommunitarismus, entstanden sind.

4. Gerechtigkeitskompetenz: Praxis politischer Bildung

Wie ist es möglich, im Rahmen der politischen Bildung Grundlagen für „Gerechtigkeitskompetenz“ zu erarbeiten? In der Einleitung wurde bereits hervorgehoben, dass Konzeptionen zur Gerechtigkeit, dass ein Urteil darüber, was als gerecht oder ungerecht empfunden wird, abhängig ist von Standpunkten, Interessen, Verteilung von Macht, Herrschaftsansprüchen und Rechten. Daher ist erstens zu fragen, vor welchem Hintergrund und aus welcher Perspektive sich die politische Bildung dem Problem nähert, damit die Teilnehmer/innen in Veranstaltungen oder auch im Rahmen von Selbstlernkonzepten Gerechtigkeitskonzepte entwickeln können (zur Darstellung eines Pilotkurses zur Gerechtigkeitskompetenz im Rahmen des Projekts vgl. Hermann 2005). Zweitens ist zu diskutieren, mit welcher Zielsetzung Menschen über individuelle und/oder allgemeine Gerechtigkeitskonzepte reflektieren sollten.

Gerechtigkeitskompetenz bei Negt ist ein umfassender Begriff, der verschiedene Perspektiven einschließt: so bezeichnet er sie als „die Fähigkeit, Enteignungserfahrungen zu machen“ (1986, S. 40) bzw. als „Sensibilität für Enteignungserfahrungen: Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht, Gleichheit und Ungleichheit“ (Negt 1993, S. 666). Diese Wahrnehmungen sind für den weiteren Lernprozess grundlegend, um die Fähigkeit zu entwickeln, im diskursiven Prozess Enteignungen offen zu legen und Strategien für ihre Rückgängigmachung zu erarbeiten. Ausgehend von der Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen in den 1980er Jahren diagnostiziert Negt eine „Erosionskrise“, die sich in schleichenden, weitgehend unbemerkten Veränderungen innerhalb der (bundes-)deutschen Gesellschaft äußert: Rückbau des Sozialstaats und damit verbundene Einschränkungen erworbener bzw. festgeschriebener Rechte und Leistungen; ungleiche Behandlungen von Menschen aufgrund ihres Geschlechts, ihrer ethnischen Zugehörigkeit, ihres sozialen Status. Aktuell hinzuzufügen wären die Ökonomisierung des Bildungssystems und in deren Folge die Zunahme sozialer Ungleichheit; die Einschränkung der Grundrechte wie etwa des Demonstrations- und Versammlungsrechts; die Einschränkung der freien Berufsausübung oder der Meinungsäußerung; die Einschränkung der Unschuldsvermutung usw. Viele Menschen nehmen diese Veränderungen entweder gar nicht wahr oder bemerken sie zwar, aber nicht im Sinne von Enteignung erworbener, erkämpfter oder normativ festgeschriebener Rechte, die es zu verteidigen gilt.

Es ist Ziel der Gerechtigkeitskompetenz, die Menschen für entsprechende Enteignungen zu sensibilisieren, ihr politisches Bewusstsein zu schärfen und Handlungsstrategien zum Widerstand gegen diese Enteignungen zu entwickeln: „Die Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit für Rechtsverletzungen ist ebenso wichtig wie die Kenntnis der Rechtsnormen, denn es gibt gesellschaftliche Zustände, in denen die Menschen zwar Kenntnis

von gewissen Rechten haben, aber unfähig sind, deren Verletzung in der alltäglichen Situation ihres Lebens auch nur wahrzunehmen“ (Negt 1993, S. 667). Negts weitergehende Vorschläge zielen allerdings nicht nur auf die individuelle Fähigkeit, Recht und Unrecht wahrzunehmen, sondern auch darauf, einen gesellschaftlichen Diskurs über diese Fragen anzuregen. Wie ist es möglich, den Themenkomplex „Gerechtigkeit“ für die politische Bildung so aufzubereiten, dass es nicht nur um die Aneignung abstrakter theoretischer Ansätze zur Gerechtigkeit geht, sondern im Sinne der Gerechtigkeitskompetenz Urteils- und Handlungsfähigkeit entwickelt werden können?

Es werden zunächst an verschiedenen Beispielen Probleme der Gerechtigkeit/Un-gerechtigkeit aufgezeigt und Diskussionen über individuelles und gesellschaftliches Verständnis von Gerechtigkeit angeregt. So etwa über die Analyse einer Diskussion von Jugendlichen über die Frage „Was ist für Dich gerecht?“, die im Rahmen eines politischen Jugendbildungsseminars durchgeführt wurde, oder die Lektüre und Diskussion eines kurzen Texts zu den individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen einer Werksverlagerung. Im Text wird angeregt, weitere Beispiele zu suchen und eigene Erfahrungen einzubringen, um das inhaltliche Spektrum zu erweitern. In einem zweiten Schritt werden verschiedene Gerechtigkeitskonzeptionen vorgestellt, die sich an definierbaren Enteignungserfahrungen orientieren. Daher stehen im Mittelpunkt zum einen Konzepte zur distributiven Gerechtigkeit, die mit Fragen der gesellschaftlichen Gleichheit/Ungleichheit verknüpft werden können und im Zusammenhang mit Diskussionen um Arbeitsbedingungen, Verteilung von Lohn und Leistung sowie Unrechtserfahrungen in der Arbeitswelt zu sehen sind. Zum anderen werden normative Grundlagen von Gerechtigkeitskonzeptionen diskutiert, die sich auf die Deklaration der Menschenrechte der Vereinten Nationen beziehen, die als Grundrechte in das Grundgesetz aufgenommen wurden. Die Auseinandersetzung mit diesen Konzeptionen soll die Urteilsfähigkeit der Lernenden schärfen, ihnen die Möglichkeit eröffnen, individuelle Gerechtigkeitskonstrukte kritisch zu prüfen, ihre Ansprüche und Tragfähigkeit im Rahmen theoretischer Gerechtigkeitskonzeptionen einzuordnen. Vor dem Hintergrund eines erweiterten theoretischen Verständnisses von Gerechtigkeit können Enteignungserfahrungen präziser bestimmt und in ihrer individuellen und gesellschaftlichen Reichweite interpretiert werden. Über die erweiterte Urteilsfähigkeit wird dann in einem dritten Schritt zu gesellschaftlichem und politischem Handeln angeregt. Es werden beispielhaft Eingriffs- und Organisationsmöglichkeiten auf individueller, nachbarschaftlicher, betrieblicher und politischer Ebene vorgestellt und diskutiert, wie durch individuelles und kollektives Handeln Enteignungen entgegengetreten und eine gerechtere Gesellschaft geschaffen werden kann.

Zielsetzung dieser methodischen Vorgehensweise ist es, individuelles Rasonieren über subjektiv erfahrener Rechts- und Unrechtserfahrungen in einen erweiterten Kontext zu stellen. Die Kenntnis von Wertmaßstäben sowie moralischen und ethischen Grundsätzen, die sich auf gesellschaftliche Normen und Übereinkünfte beziehen, ermöglicht Wahrnehmungen, Relativierungen und Überprüfungen eigener Konzeptionen. Diese Vorgehensweise schließt die Bearbeitung von Widersprüchen – des eigenen Denkens

aber auch der zwischen gesellschaftlichen Normen und der erfahrenen/erlebten Realität – mit ein und soll zu der von Negt geforderten Fähigkeit führen, dialektisch zu denken.

5. Ausblick

Die Relevanz der Aneignung von Gerechtigkeitskompetenz im Rahmen kritischer politischer Bildung wird im Zusammenhang mit den anderen gesellschaftlichen Kompetenzen deutlich: besonders Fragen der Ökonomie und Ökologie sind ohne eine Idee von Gerechtigkeit kaum kritisch zu diskutieren. Nicht nur Fragen der ökonomischen Verteilungsgerechtigkeit spielen eine Rolle; im Rahmen bedrohlicher ökologischer globaler Entwicklungen und damit verbundener technologischer Möglichkeiten kommt auch eine weltbezogene Sicht in den Blick, die individuelle, lokal, regional und national bezogene Perspektiven erweitert und relativiert. In den Mittelpunkt tritt dann die Frage einer umfassenden Verantwortungsethik und damit der Kritik an bestehenden Verhältnissen, die es zu ändern gilt, um die Demokratisierung der Welt als gesellschaftliches Projekt voranzutreiben (vgl. dazu das Heft „Ökologische Gerechtigkeit“/Aus Politik und Zeitgeschichte vom 7. Juni 2007).

Die hier am Beispiel der Gerechtigkeitskompetenz dargestellte Konzeption der gesellschaftlichen Kompetenzen nach Negt sollte zeigen, warum nach Meinung der Projektbeteiligten auch heute eine kritische, bildungstheoretisch begründete politische Bildung einen hohen Stellenwert hat. Zum einen geht es mit diesem Ansatz darum, sich von neo-liberalen Positionen in der Kompetenzdiskussion abzusetzen, nach denen Kompetenzen auf Qualifikation reduziert und häufig funktionalisiert werden. Zum anderen formuliert die Konzeption einen Anspruch an Lernen und Bildung, der über die zumeist ökonomisch begründete, unter den Aspekten von „employability“ und „flexibility“ geführte Diskussion um Qualifizierung hinausweist.

Die gesellschaftlichen Kompetenzen gehen über eine solche kurzfristige, ziel- und aufgabenbezogene Weiterbildung hinaus und verfolgen einen Ansatz, die Kritik-, Reflexions- und demokratische Partizipationsfähigkeit der Menschen weiter zu entwickeln und zu verbessern. Sowohl im Arbeitsleben als auch im politischen, gesellschaftlichen und europäischen Zusammenhang, wo im Rahmen von Konzepten zur „education for citizenship“ auch bildungstheoretisch-kritische Ansätze diskutiert und entwickelt werden.

Literatur

- Aristoteles (1995): Die Nikomachische Ethik. In der Übersetzung von O. Gigon. 2. Aufl. München
- Bierbrauer, G./Klinger E. (1999). Gerechtigkeit in ethnopluralen Gesellschaften. Die Grenzen der Solidarität gegenüber zugewanderten Minderheiten. In: Mokrosch, R./Regenbogen A. (Hrsg.): Was heißt Gerechtigkeit? Ethische Perspektiven zur Erziehung, Politik und Religion. Donauwörth, S. 33–47
- Brock, A. u. a. (2005): Gerechtigkeitskompetenz. Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Studienheft erstellt im Grundtvig 1-Projekt (110622-CP-1-2003-1-DE-Grundtvig-G1) im Rahmen des Socrates Programms der Kommission Bildung und Kultur der Europäischen Union. Flensburg. URL: www.uni-flensburg.de/allgpaed/grundtvigprojekt/GerechtigkeitskompetenzA.pdf (Stand: 06.08.2007)
- Europäische Kommission (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. Brüssel. 5.9.2006. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf (Stand: 06.08.2007)
- Freire, P. (1978): Pädagogik der Unterdrückten. 7. Aufl. Reinbek b. Hamburg
- Hermann, C. (2005). ‚Wer ist hier blind?‘ Gerechtigkeit – das Thema politischer Bildung. In: Außerschulische Bildung, H. 3, S. 291–296
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 7, S. 36–43
- Negt, O. (1975): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. 6. Aufl. Frankfurt a.M.
- Negt, O. (1986/1991/92): Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen‘. In: Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen, H. 8–10, S. 32–44
- Negt, O. (1993): Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, H. 11, S. 657–668
- Negt, O. (1998): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: Dieckmann, H./Schacht-siek, B. (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart, S. 21–44
- Rawls, J. (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M.
- Weinberg, J. (1996): Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 209–216
- Zeuner, C. (2004). Entwicklung ‚zukunftsfähiger Kompetenzen‘. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 154–163

FORUM

Aspekte der „Etablierten-Außenseiter-Figuration“ in der beruflichen Weiterbildung

Lerngruppen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft

Im Mittelpunkt des Beitrags stehen Weiterbildungslehrgänge, deren Teilnehmende teils Einheimische, teils Migrant/inn/en sind. Nachgefragt wird, welche möglichen Einflüsse diese Teilnehmerstruktur auf den Unterricht hat. Dabei zeigt sich, dass in herkunftsgemischten Kursen unter bestimmten Bedingungen eine Konstellation zwischen den beiden Gruppen entsteht, die Aspekte der von Norbert Elias und John L. Scotson beschriebenen Etablierten-Außenseiter-Figuration aufweist und sich hemmend auf das Lernen der Migrant/inn/en auswirkt. Angemessene Rahmenbedingungen des Unterrichts und ein bewusster Umgang des Lehrpersonals mit dieser Figuration könnten dem entgegenwirken.

1. Fragestellung

Trotz einer nach wie vor lückenhaften Datenlage zur Weiterbildung insgesamt (Seidel 2006; Arnold/Schiersmann 2005) sowie insbesondere im Hinblick auf die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten¹ (Bilger 2006; Bethscheider/Paulsen 2007) zeichnet sich eine positive Entwicklung ab: Ein Teil der amtlichen Statistik trägt der Heterogenität dieser Bevölkerungsgruppe zumindest insofern Rechnung, als nicht mehr allein die Staatsbürgerschaft erfasst, sondern auch eine Differenzierung nach der individuellen und familialen Migrationserfahrung vorgenommen wird (Konsortium 2006, S. 139). Es ist nun tendenziell möglich, quantifizierende Aussagen über ihre Beteiligung an beruflicher Weiterbildung zu treffen (BMBF 2005, S. 45). Für ein tieferes Verständnis der Weiterbildungspraxis ist es aber notwendig, das Kursgeschehen selbst in den Blick zu nehmen und Migrant/inn/en dabei nicht isoliert zu betrachten, sondern als Teil einer herkunftsgemischten Lerngruppe. Um hierzu einen Beitrag zu leisten, werden im Folgenden speziell solche Kurse betrachtet, in denen Personen unterschiedlicher Herkunft zusammen lernen, und es wird nach der Bedeutung gefragt, die diese Teilnehmerstruktur für den Unterricht hat. Herkunftsgemischte Kurse wurden bereits unter dem Aspekt notwendiger Qualifikationen des Lehrpersonals untersucht (Bethscheider/Schwerin 2005). Um Erkenntnisse auch über das Zusammenspiel von Individuen und Gruppen in den Kursen zu ermöglichen, wird daher auf die Figurationstheorie von Norbert Elias mit dem speziellen Modell der Etablierten-Außenseiter-Figuration Bezug genommen.

1 Als Migrant/inn/en werden hier Personen definiert, die eine andere Muttersprache als die deutsche haben, über eigene Migrationserfahrung verfügen und dauerhaft in Deutschland leben.

2. Zum Figurationsmodell

„Figuration“ bezeichnet ein bewegliches Beziehungsgeflecht von Menschen, die in wechselseitiger Abhängigkeit (Interdependenz) voneinander stehen (vgl. Elias 2004, S. 12; Elias 1988, S. 26 f.). Das Figurationsmodell verstehen Elias/Scotson als „empirisches Paradigma“ (Elias/Scotson 1993, S. 10), das in verschiedenen Bereichen der sozialen Wirklichkeit anzutreffen ist und bei der Analyse ganz unterschiedlicher sozialer Prozesse Anwendung findet (vgl. Neckel 1997; Dangschat 2000; Treibel 2001)². Auch an einer kleinen Gesellschaftseinheit lassen sich „Probleme (...) bis ins einzelne, gleichsam mikroskopisch, studieren“, so dass man „ein kleinformatiges Erklärungsmodell der Figuration, die man für universal hält, aufbauen“ kann (Elias/Scotson 1993, S. 9 f.). Einen speziellen Typus stellt die Etablierten-Außenseiter-Figuration dar. Ihr spezifisches Merkmal ist ein Machtdifferenzial, beobachtbar als Unterordnung einer Gruppe unter eine andere. Die Machtquellen, auf denen der soziale Vorrang der machtmächtigeren Etabliertengruppe und ihr Gefühl der Höherwertigkeit gegenüber der Gruppe der Außenseiter beruhen, können sehr verschieden sein. Kern ihrer Überlegenheit sind ihr stärkerer Organisationsgrad und ihre besseren Möglichkeiten zur Durchsetzung ihrer Gruppeninteressen als Folge von Unterschieden im Grad der inneren Kohäsion und Kontrolle.

Bei der Figuration geht es also um Struktureigentümlichkeiten, die die beiden am Machtungleichgewicht beteiligten Gruppen miteinander verbinden: Ihre Beziehung wird „durch die Art ihrer Verflechtung bestimmt und nicht durch irgendwelche davon unabhängigen Merkmale ihrer Angehörigen“ (ebd., S. 27), wie z. B. Unterschiede der Hautfarbe oder der Sprache, in der sie kommunizieren und die eine der beiden Gruppen „mit einem anderen Akzent und anderer Flüssigkeit spricht“ (ebd., S. 26). Diese können lediglich als „verstärkendes Schibboleth“ dienen, das Angehörige der Außenseitergruppe als solche kenntlich macht. Begriffe wie ‚rassistisch‘ oder ‚ethnisch‘ sind daher aus der Sicht von Elias/Scotson „Symptome einer ideologischen Abwehr“. Man lenkt durch ihre Verwendung die Aufmerksamkeit „auf Nebenaspekte dieser Figuration (...) und zieht sie ab von dem zentralen Aspekt (den Machtunterschieden)“³ (ebd., S. 27 und S. 248 f.). Figurationen dieser Art begegnet man „in der Regel (...) im Zusammenhang mit ethnischen, nationalen oder anderen Gruppenunterschieden“ (ebd., S. 11).

Elias/Scotson nennen folgende miteinander zusammenhängende Merkmale⁴ der beiden an der Etablierten-Außenseiter-Figuration beteiligten Gruppen:

2 Elias/Scotson entwickelten ihr Modell im Rahmen der Untersuchung einer englischen Vorortsiedlung.

3 „Macht“ versteht Elias nicht als personen- oder gruppenbezogenes Handlungsvermögen, das „der eine besitzt, der andere nicht; sie ist eine Struktureigentümlichkeit menschlicher Beziehungen – aller menschlichen Beziehungen.“ (Elias 2004, S. 77, Hervorhebung dort).

4 Die in der Matrix aufgeführten Merkmale beziehen sich auf Elias/Scotson 1993, S. 7–33.

Tabelle 1: Merkmale der Etablierten- und der Außenseitergruppe

Etabliertengruppe	Außenseitergruppe
Glaube an die Höherwertigkeit der eigenen Gruppe / Gruppencharisma / pars-pro-toto-Verzerrung durch exemplarische Etablierte	Gefühl der eigenen Minderwertigkeit
Entwertung der Anderen / pars-pro-toto-Verzerrung auf Grundlage exemplarischer Außenseiter (Zuschreibung von Anomie)	Unfähigkeit zur Gegenwehr / Ausgeliefertsein an launenhafte Entscheidungen von oben / verwirrte Resignation / lähmende Apathie / Haltung der Unterwürfigkeit
Hoher Organisationsgrad / Zusammenhalt / hoher Grad an innerer Kohäsion und Kontrolle über die Mitglieder der eigenen Gruppe	Fremdheit untereinander / Mangel an Kohäsion
Gemeinsame Normen und Interessen	Übernahme von Normen der Etablierten / Beschämbarkeit, Scham
Ausschluss der Außenseiter	

In Anlehnung an das Konzept von Elias/Scotson gehen wir von folgenden *Hypothesen* aus:

1. Bestimmte Konstellationen begünstigen eine Etablierten-Außenseiter-Figuration in herkunftsgemischten Kursen der beruflichen Weiterbildung: Wenn Migrant/inn/en in der Lerngruppe eine Minderheit darstellen und unterschiedlicher Herkunft sind, verschlechtern sich ihre Chancen, ihr Leistungspotenzial zu entfalten.
2. Das Lehrpersonal ist in die Figuration eingebunden. Seine Möglichkeiten, den Lernhemmnissen der Außenseiter entgegen zu wirken, hängen maßgeblich ab von seiner Qualifikation sowie von den Rahmenbedingungen, unter denen der Unterricht stattfindet.

3. Methodisches Vorgehen

Gegenstand der Figurationsanalyse sind nicht Individuen, sondern das Beziehungsgeflecht, das Individuen miteinander bilden. Gleichwohl kommt den Einzelnen für die Untersuchung der Figuration wesentliche Bedeutung zu, kann man doch „ohne diesen Rückgang auf das persönliche Beziehungsgeflecht eines einzelnen Menschen, wie es sich von ihm selbst aus gestaltet (...), eine Fülle von weitergespannten Interdependenzen nicht verstehen“, die konstitutiv sind für Etablierten- und Außenseiterfigurationen (Elias 2004, S. 149 f.; vgl. auch Esser 1984, S. 677 f.).

Von diesen Überlegungen ausgehend haben wir eine Sekundäranalyse von 25 leitfadengestützten Interviews mit Trainer/inne/n und Teilnehmenden unterschiedlicher

Herkunft zu ihren Erfahrungen in herkunftsgemischten Kursen der öffentlich geförderten Weiterbildung durchgeführt⁵, die eine berufliche bzw. akademische Qualifikation voraussetzten und in denen Migrant/inn/en die Minderheit der Teilnehmenden stellten. Dabei wurden insbesondere diejenigen Textsequenzen berücksichtigt, die Aufschluss geben über individuelle Handlungsstrategien (Verhalten bei Fragen/Unterstützungsbedarf, Kooperation unter Teilnehmenden, Rollenerwartungen an Trainer/innen) und die Rückschlüsse auf das Vorliegen der o. g. Figuration sowie die Zugehörigkeit zu einer der sie konstituierenden Gruppe zulassen (Leistungsvermögen, Unterrichtsbeteiligung). Die Rekonstruktion des Unterrichtsgeschehens erfolgte anhand von Erfahrungen der Befragten aus der Zeit unmittelbar im Anschluss auf die Arbeitsmarktreformen (2003/04), die gekennzeichnet war durch eine z. T. erhebliche Kürzung der Dauer der Maßnahmen bei gleich bleibendem Umfang der zu vermittelnden Fachinhalte.

4. Empirische Befunde: Ausprägungen der Etablierten-Außenseiter-Figuration in den Kursen

In den Weiterbildungskursen finden sich wesentliche der im Etablierten-Außenseiter-Modell beschriebenen Merkmale wieder, einige davon in einer für den Kontext spezifischen Form.

4.1 Minderwertigkeitsgefühl durch Übernahme indirekter Abwertungen

Ein grundlegendes Merkmal der Etabliertengruppe ist ihr Glaube, ihre Mitglieder seien „im Hinblick auf ihre menschliche Qualität *besser* als die anderen“ (Elias/Scotson 1993, S. 7; Hervorhebung dort). Zwar findet sich in den Interviews keine solche *Selbstüberhöhung der eigenen Gruppe* in offener, direkter Form – allenfalls, wenn ein deutscher Teilnehmer sich als einen der „Leistungsträger“ im Kurs vorstellt, die „wissen, worum es geht“ und sich von den „Pappenheimern“ abgrenzt, die ihnen wie eine „Herde“ folgten. Die von Elias/Scotson beschriebene Auffassung der Etablierten, „dass die eigene Gruppe ‚gut‘ ist und die andere ‚schlecht‘“ sei (ebd., S. 13), wird jedoch verschiedentlich in Form einer *indirekten Abwertung* der Migrant/inn/en durch deutsche Teilnehmende und Trainer/innen deutlich und erfolgt dann über eine Kritik an deren mangelnder Leistungsfähigkeit: Viele von ihnen könnten wohl zuhören, aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten aber keine eigenständigen Beiträge zum Unterricht leisten; als Trainer/in nehme man eine Beschränktheit der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten wahr. Auch wenn sie fachlich kompetent seien und sich „emsig“ bemühten – „die Leistungsschwächeren, die liegen halt meist in den Ausländern drin“. Dessen seien diese sich auch selbst bewusst.

5 Grundlage waren Originaldaten eines Forschungsprojektes des Bundesinstituts für Berufsbildung (Bethscheider/Schwerin 2005).

Die Übernahme derartiger Einschätzungen haben Elias/Scotson als ein Merkmal der Außenseiter thematisiert: „Das Schandmal (geht) in das Selbstbild der machtschwächeren Gruppe ein“ (ebd., S. 14), d.h. negative Bewertungen durch die Einheimischen korrespondieren auf Seiten der Migrant/inn/en mit einem *Gefühl von Minderwertigkeit*. Dieser Sachverhalt betrifft keineswegs allein Personen, die für sich erhebliche Defizite im Unterricht und im Umgang mit deutschsprachigen Lernmaterialien feststellen. Auch Teilnehmende, deren fachliche Leistungen im Kurs anerkannt sind und die im Interview ansonsten sicher auftreten, äußern Zweifel an ihren Fähigkeiten. Dabei mischt sich die Bewertung der eigenen Leistungsfähigkeit im Kurs („bleiben tausend Fragen hinterher“) mit Vorerfahrungen wie der, dass ihre im Herkunftsland erworbene Qualifikation in Deutschland „nichts zählt“, und geht einher mit einer Reduktion ihrer beruflichen Zielsetzungen (z. B. nicht in leitender Funktion zu arbeiten, sondern als Programmierer).

4.2 Mangel an Kohäsion und Individualisierung migrationsspezifischer Schwierigkeiten

Ein weiteres wesentliches Kennzeichen der Außenseiter in der von Elias/Scotson untersuchten Figuration ist, dass sie „nicht nur für die Alteingesessenen, sondern auch füreinander Fremde waren“ mit einem vergleichsweise geringen Grad an innerer Kohäsion (ebd., S. 11). In den Kursen zeigt sich dies als Tendenz zur *Vereinzellung* der Migranten. Dabei geht es nicht um eine individuelle Vereinsamung oder Kontaktarmut, sondern um die Tatsache, dass sie ihren Migrationshintergrund bisweilen diffus als ein „Anderssein“ wahrnehmen, das sie von den Einheimischen unterscheidet („Obwohl wir Deutsche sind, wir sind von anderer Kultur“), nicht aber als eine Gemeinsamkeit, die sie untereinander verbinden würde. Eher ist das Gegenteil der Fall: Abgesehen von vereinzelt Paarbildungen, die sich als Lerner/innen derselben Herkunft von der übrigen Kursgruppe zurückziehen und von denen einer für den anderen übersetzt, fanden wir keine Teilnehmenden, die gezielt den Kontakt zu Landsleuten oder anderen Migrant/inn/en gesucht hätten: Zum einen würde dies ihrem Bedürfnis nach Anpassung und Zugehörigkeit zu ihrem deutschen Umfeld entgegenwirken; zum anderen gehen sie davon aus, auch im angestrebten Arbeitsleben später allein zurechtkommen zu müssen, oder aber sie wollen sich von leistungsschwächeren Landsleuten abgrenzen. Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass Migrant/inn/en auch Verständnisschwierigkeiten, die speziell für sie als Zweitsprachler/innen entstehen können, in individualisierter Form wahrnehmen und als persönliche Angelegenheit, mit der sie allein zurechtkommen müssen.

4.3 Kohäsion durch Einigkeit in der Anspruchshaltung

Im Unterschied dazu beschreiben Trainer/innen die einheimischen Teilnehmenden als die Aktiven im Kurs und den Migrant/inn/en bei der Äußerung ihrer Vorstellungen und Erwartungen deutlich überlegen; als „tonangebende“ Leute, die sich – anders als Migrant/inn/en – nicht bedanken für das, was sie bekommen, sondern Ansprüche formu-

lieren, Forderungen etwa im Hinblick auf die Kurszeiten oder das Kurskonzept stellen und auch „öfters mal“ kritisch nachfragen, wenn Dozenten mit Begriffen „schludern“. Wenn ein Dozent sich nach ihrer Auffassung zu sehr um die ausländischen Kursteilnehmenden bemüht, melden sie Einspruch an („Jetzt ist der schon wieder da hinten in der Ecke. Wir haben aber genauso gut Fragen“). Anders die befragten Migrant/inn/en. Sie unterscheiden sich z. T. erheblich von ihren einheimischen Kurskollegen im Hinblick auf ihre Interaktion mit den Lehrenden, wobei ihr Verhalten möglicherweise Ausdruck auch kulturell geprägter *Verhaltensnormen*⁶ ist. Die Selbstverständlichkeit etwa, mit der ein einheimischer Teilnehmer sein Verhalten gegenüber dem Trainer als eines beschreibt, das darauf abzielt, bei Bedarf dessen „Wissen ab(zu)greifen“, findet auf Seiten der Migrant/inn/en keine Entsprechung. Sie äußern im Gegenteil ein Verständnis von Höflichkeit, vom Umgang mit Autoritäten und mit Kritik, das sie eher daran hindern dürfte, ihre Interessen im Kurs mit dem notwendigen Nachdruck zu vertreten (vgl. Bethscheider/Schwerin 2005) – „viel zu brav, viel zu lieb, viel zu höflich“ und „ein bisschen obrigkeitshörig“. Diese Äußerungen lassen auf schlechtere Voraussetzungen für die *Durchsetzung eigener Interessen* auf Seiten der Außenseiter und eine „höhere Machtrate“ der Etablierten (Elias/Scotson 1993, S. 11) schließen.

4.4 Asymmetrie der Kommunikation und potenzieller Ausschluss

Von zentraler Bedeutung für das Unterrichtsgeschehen sind *sprachliche Anforderungen*. Worum es dabei für Migrant/inn/en geht, beschreibt eine Trainerin so: „Sie müssen mir zuhören. Sie müssen aufschreiben, was ich aufschreibe, und sie schreiben es auf Deutsch auf (...), direkt mitgeschrieben wird auf Deutsch. Dann ist meine Schrift nicht gerade die beste, die muss man also auch noch lesen können. Und dann müssen sie nachvollziehen, was ich da erzähle. Ich meine, das sind ja zwei intellektuelle Sachen und eine mechanische Sache, die sie da regeln müssen“, und zwar in derselben – ohnehin knapp bemessenen – Zeit wie die muttersprachliche Mehrheit der Kursteilnehmenden. Diese zusätzlich zu erbringende Leistung wird in den untersuchten Kursen nicht thematisiert. Es zeigt sich vielmehr die „Grundeinstellung“ deutscher Teilnehmender und Trainer, wer als Zweitsprachler einen Fachkurs absolviere, habe „grundsätzlich keine Rücksicht“ zu erwarten, sondern werde „mit dem gleichen Maß gemessen“ wie die Muttersprachler. Bisweilen gehen Trainer/innen dennoch auf die betreffenden Teilnehmenden ein – es handelt sich dann aber um eine freiwillige, nicht einforderbare Zusatzleistung.

Eine besondere Bedeutung erhält schließlich auch – gerade wenn unter sehr engen zeitlichen Rahmenbedingungen gelernt wird – die Fähigkeit, ein möglichst schnelles *Kurstempo* einzuhalten: Die Einheimischen werden als Gruppe beschrieben, die möglichst viel vom Trainer hören und präsentiert bekommen will („also Wissen, Wissen, Wissen“). Dies impliziert einen Anspruch an Bilingualität bzw. kompetente Zweitspra-

6 Kultur hier als „Gesamtheit der typischen Lebensformen einer Bevölkerung, einschließlich der sie tragenden Geistesverfassung, insbesondere der Wert-Einstellungen“ (Mühlmann 1969, S. 598).

chigkeit, den zu erfüllen ihnen nur in Ausnahmefällen möglich sein wird (Esser 2006, S. ii und S. 99 f.), so dass Migrant/inn/en als *anomisch* („Bremse“) angesehen werden. Die Asymmetrie der Kommunikationssituation (Fischer 2001, S. 100) hat weit reichende Folgen. Migrant/inn/en offenbaren in den Interviews ein Gefühl der *Abhängigkeit* vom Wohlwollen der einheimischen Kursmehrheit ihren sprachlichen Abweichungen gegenüber. Ob ihr bei inhaltlichen Problemen geholfen werde, so eine Teilnehmerin, hänge davon ab, wie die Deutschen „auf Ausländer eingestellt sind“. Es sei ein „persönliches Glück“, wenn diese einen fremden Akzent hörten, aber so „tolerant“ seien, ihn zu akzeptieren; „das Schlimmste“ wäre, im Kurs als Hindernis wahrgenommen und „abgestoßen“ zu werden. Auch um dem entgegenzuwirken, stellen Migrant/inn/en selten Fragen an das Lehrpersonal, selbst wenn sie dringend dessen Unterstützung benötigen. Die Forderung nach einer Aufteilung des Kurses ist schon gestellt worden, insofern hat diese *Angst vor Ausschluss* eine reale Grundlage. Ein Trainer beschreibt treffend die Figuration, die sich darin ausdrückt: „Zu sagen, die Deutschen wollen nicht mit den Ausländern, wäre zuviel interpretiert“, es gehe vielmehr darum, dass die Ausländer meist bei den Leistungsschwächeren seien und man „die Guten von den Schlechteren“ separieren wollte.

4.5 Vermeidung von Beschämung durch Wohlverhalten

Das Nichtverstehen von Begriffen, grammatikalische Fehler und schon sprachliche Besonderheiten wie ein Akzent können zudem mit Gefühlen der *Scham* einhergehen, die die Zurückhaltung von Migrant/inn/en weiter verstärken. Einheimische Kurskolleg/inn/en und Trainer/innen schildern, man habe es „irgendwie (...) im Gefühl, diejenige könnte das eigentlich jetzt sagen, aber sie traut sich einfach nicht, dass ihr da ein paar Vokabeln fehlen im Deutschen, dass dann die anderen vielleicht lachen oder so was“. Die Furcht vor Bloßstellung betrifft aber nicht allein diejenigen Teilnehmenden, deren Deutschkenntnisse erhebliche Defizite aufweisen, sondern schon eine „nicht perfekte [deutsche, d. A.] Sprachbeherrschung“ trägt zur Scham und Zurückhaltung der Außenseiter bei. Mitunter wird sie durch *Beschämungen* weiter verstärkt. Dies betrifft z. B. Situationen, in denen Trainer stille Migrant/inn/en zu aktivieren suchen mit Appellen wie: „Versucht deutsch zu reden, ja, versucht es einfach (...) traut euch, also wir lachen bestimmt nicht, traut euch“; oder wenn sie sie grundsätzlich für jede Form von Beteiligung loben, ganz unabhängig von der jeweils erbrachten Leistung.

Elias/Scotson weisen darauf hin, dass „Mitglieder einer Außenseitergruppe beschämt werden können, weil sie den Normen der höher stehenden Gruppe nicht gerecht werden, weil sie gemessen an diesen Normen anomisch sind“ (Elias/Scotson 1993, S. 20). Neckel (1991, S. 18) greift diesen Aspekt auf und betont, dass alle Scham sozial ist, weil auf Normen bezogen, die nur im sozialen Leben erzeugt werden können. In der modernen Gesellschaft nimmt Schamempfinden typischerweise die Form von Unterlegenheit an, einem „Gefühl der eigenen Schwäche oder Inkompetenz, das man zu sich selbst im Vergleich zu anderen hat“; sie bezeichnet ein personales Defizit, für

das man sich selbst die Verantwortung gibt. Erst ein Defizit an Kompetenz gibt auch die Bedingung dafür ab, sich als Unterlegener zugleich minderwertig zu fühlen, denn „in modernen Gesellschaften sind die selbst erbrachten Leistungen eines Menschen maßgeblich für die Wertschätzung einer Person“ (ebd., S. 155)⁷. Wer sich unterlegen fühlt, wird daher „versuchen, durch Unterordnung und Wohlverhalten denjenigen günstig zu stimmen, in dessen Abhängigkeit er geraten ist. Aus Unterlegenheit entsteht so ein Hang zur Konformität, die von bloßer Regeltreue bis hin zu Unterwürfigkeit reichen kann“ (ebd., S. 165). In den Kursen drückt sich diese Haltung so aus, dass keinerlei Beschwerden oder Anregungen eingebracht werden. „Von den Ausländern kommt eigentlich (...) da kommt eigentlich nichts.“

4.6 Das Lehrpersonal in der Figuration

Trainerinnen und Trainer sind ein Bestandteil der Etablierten-Außenseiter-Figuration in den hier untersuchten Weiterbildungskursen. Dies gilt ungeachtet dessen, ob sie das dieser Figuration innewohnende Konfliktpotenzial wahrnehmen oder nicht. Es gibt Trainer/innen, die sich mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ihrer Kursteilnehmenden nicht ernsthaft auseinandersetzen, sie ignorieren oder unter Hinweis auf eine verfehlte Kurszuweisung als außerhalb ihrer Zuständigkeit liegend hinnehmen bzw. die Probleme im Kurs durch eine „symbolische Gleichstellung“ (Elias/Scotson 1993, S. 304) aller Kursteilnehmenden zu umgehen versuchen. Dieser Trainertypus überlässt die Etablierten-Außenseiter-Figuration sich selbst. Andere nehmen die Figuration in aller Deutlichkeit wahr und sprechen von der Bildung zweier „Blöcke“. Sie engagieren sich durch eine stärkere Unterstützung zugunsten besserer Lernbedingungen bis hin zu offener Parteinahme für die Außenseiter, die sich am Unterricht zu beteiligen suchen („Wenn ich merke, dass da ein permanentes Dazwischenreden passiert, (...) dann (...) müssen Sie als Trainer diese Spielregeln vorgeben“). Dies hat zur Folge, dass innerhalb des ohnehin engen Zeitrahmens weniger Inhalte behandelt und die Etablierten unzufrieden werden. Auch diese Trainer/innen können somit die Figuration nicht auflösen, sondern machen lediglich deren grundlegenden Konflikt zum Thema.

5. Folgerungen

Wir gehen zwar nicht davon aus, dass herkunftsgemischte Weiterbildungskurse zwangsläufig eine Etablierten-Außenseiter-Figuration aufweisen. Auch werden sich nicht alle an einer solchen Figuration beteiligten Individuen jederzeit den Merkmalen der Etablierten bzw. der Außenseiter entsprechend verhalten⁸. Dennoch sollen unsere Ergebnisse den Blick auf diese Kurse schärfen, denn bestimmte Bedingungen der beruflichen Weiterbildung fördern ein Beziehungsgeflecht zwischen Einheimischen

⁷ Zur Wandlung des Schamverhaltens im Zivilisationsprozess bei Elias vgl. Schröter 1990, S. 57 ff.

⁸ So gibt es unter den Migrantinnen und Migranten auch Beispiele für aktive Beteiligung am Unterricht (Fragen stellen).

und Migrant/inn/en, das wesentliche Merkmale der Etablierten-Außenseiter-Figuration aufweist: Diese Bedingungen betreffen zum einen strukturelle Fragen wie die Mehrheitsverhältnisse zwischen Einheimischen und Migrant/inn/en unterschiedlicher Herkunft, zum anderen das Verhältnis zwischen der Kursdauer und der zu bearbeitenden Stoffmenge sowie die Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden. Des Weiteren geht es um das Lehrpersonal⁹, das für mögliche Figurationen in herkunftsgemischten Kursen sensibilisiert und auf seine Arbeit didaktisch und methodisch vorbereitet sein sollte. Insbesondere benötigen Trainer/innen im hier behandelten Kontext „Sensibilität für die Beziehungsseite der Kommunikation“ (Auernheimer 2005, S. 19), d. h. für die Machtdifferenz, die in herkunftsgemischten Lerngruppen entstehen kann. Sie sollten dem gezielt entgegenwirken, etwa durch soziometrische Übungen und Kleingruppenarbeit (Fischer 2001, S. 100). Trainer/innen müssen zudem auf der Basis von Kenntnissen ein Gespür für kulturelle Unterschiede entwickeln, um ohne stereotypisierende Zuschreibungen auf ihre Teilnehmenden eingehen zu können – etwa im Rahmen von Einzelgesprächen. Nicht zuletzt sind sowohl didaktisches und methodisches Geschick notwendig, um etwa sprachliche und nichtsprachliche Vermittlungsformen zu koppeln, als auch Kenntnisse der Schwierigkeiten, die speziell die deutsche Sprache für Migrant/inn/en mit sich bringt, um das Auftreten vermeidbarer Verständnisschwierigkeiten zu verhindern (z. B. Verzicht auf Nominalstil, überkomplexe Wortzusammensetzungen u. ä.). Dies liegt im Interesse aller Lernenden; für diejenigen, die den Kurs in Deutsch als Zweitsprache absolvieren, ist es von grundlegender Bedeutung.

„Vielleicht“, schließen Elias/Scotson ihre theoretischen Überlegungen, „vermag ein besseres Verständnis der zwingenden Kräfte, die in Figurationen wie der von Etablierten und Außenseitern am Werke sind, der allmählichen Entwicklung praktischer Maßnahmen zu ihrer Kontrolle vorzuarbeiten“ (Elias/Scotson 1993, S. 268). Versuche, die Figuration in direkter Weise zu beeinflussen, müssen vor allem von der machtstärkeren Seite (einheimische Teilnehmende und Trainer/innen) ausgehen, weil diese „die besseren Selbststeuerungs- und Planungschancen hat“ (Waldhoff 1995, S. 252). Mit Blick auf die Gestaltung wesentlicher Rahmenbedingungen der Kurse sind es die Träger (Qualifikation des Personals, Verhältnis Zeitrahmen-Stoffmenge) sowie mittelbar die das Angebot finanzierende Bundesagentur für Arbeit.

Literatur

- Arnold, R./Schiersmann, C. (2005): Entwicklungstrends im Weiterbildungsbereich. In: BMBF (Hrsg.): *Experten zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Bonn/Berlin, S. 33–66
- Auernheimer, G. (2005): *Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. In: *Migration und Soziale Arbeit*, H. 1, S. 15–22
- Bethscheider, M./Schwerin, C. (2005): *Anforderungen an Trainerinnen und Trainer in der beruflichen Weiterbildung von Lerngruppen mit Teilnehmenden deutscher und anderer Herkunft*. Endbericht des BIBB-Forschungsprojektes 2.4.101. Bonn

9 Zur notwendigen Professionalisierung in der Weiterbildung vgl. Kraft (2006).

- Bethscheider, M./Paulsen, B. (2007): Berufliche Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten. Expertise – Nationaler Integrationsplan, AG 3: „Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen“. Bonn, S. 200–211
- Bilger, F. (2006): Migrantinnen und Migranten – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. In: Report, H. 2, S. 21–31
- BMBF (Hrsg.) (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin
- Dangschat, J. S. (2000): Integration – Eine Figur voller Probleme. In: Klein, G./Treibel, A. (Hrsg.): Skepsis und Engagement, Münster u. a., S. 185–208
- Elias, N. (1988): Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt a.M. (1. Aufl. 1987)
- Elias, N. (2004): Was ist Soziologie?. Weinheim/München (1. Aufl. 1970)
- Elias, N./Scotson, J. L. (1993): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt a.M. (1. Aufl. 1965)
- Esser, H. (1984): Figurationssoziologie und methodologischer Individualismus. Zur Methodologie des Ansatzes von Norbert Elias. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 4, S. 667–702
- Esser, H. (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4, Berlin
- Fischer, V. (2001): Gruppe – pädagogische Gruppe – multikulturelle Lerngruppe. In: Fischer, V./Kallinikidou, D./Stimm-Armingeon, B. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit. Schwalbach/Ts., S. 77–110
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld. URL: www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf (Stand 06.08.2007)
- Kraft, S. (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildungler/inne/n. Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf (Stand: 06.08.2007)
- Mühlmann, W. E. (1969): Kultur. In: Bernsdorf, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, S. 598–602
- Neckel, S. (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt a.M. u. a.
- Neckel, S. (1997): Etablierte und Außenseiter und das vereinigte Deutschland. Eine rekonstruktive Prozessanalyse mit Elias und Simmel. In: Berliner Journal für Soziologie, H. 2, S. 205–215
- Schröter, M. (1990): Scham im Zivilisationsprozess. Zur Diskussion mit Hans Peter Duerr. In: Korte, H. (Hrsg.): Gesellschaftliche Prozesse und individuelle Praxis, Frankfurt a.M., S. 42–85
- Seidel, S. (2006): Erhebungen zur Weiterbildungssituation in Deutschland. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Bielefeld, S. 35–63
- Treibel, A. (2001): Figurationen von Etablierten und Außenseitern: Prozesse der Eingliederung und der Ausgliederung. Vortrag auf der Europa-Konferenz „Moderne Zeiten, Europäische Räume – Grenzfragen“. o. O.
- Waldhoff, H.-P. (1995): Fremde und Zivilisierung. Wissenssoziologische Studien über das Verarbeiten von Gefühlen der Fremdheit. Frankfurt a.M.

Ein Klimaindex für die Weiterbildungslandschaft¹

Das Angebot in der Weiterbildung ist zunehmend privatwirtschaftlich organisiert und gewachsen. Der Bedeutung lebenslangen Lernens für die gesellschaftliche Teilhabe und den Erhalt beruflicher Kompetenzen gemäß intensiviert sich auch die Berichterstattung über Weiterbildung. Um die Lage und Entwicklungen bei den Anbietern allgemeiner und beruflicher Weiterbildung zu spiegeln, wäre ein prägnanter Kennwert hilfreich, der die aktuelle Stimmung und als Indikator bevorstehende Änderungen signalisiert. Der Beitrag stellt die Konzipierung eines solchen Kennwertes vor, der auch Hintergrundanalysen sowie Vergleiche mit anderen Wirtschaftszweigen zulässt und sich am ifo Klimaindex orientiert. An Modellrechnungen wird seine Einsetzbarkeit für das Weiterbildungsmonitoring geprüft.

1. Bildungsmonitoring verlangt Kennwerte

In der Weiterbildungslandschaft gibt es dynamische Entwicklungen, ausgelöst durch Veränderungen in Wirtschaft (Stichwort: Globalisierung), Technik (Informatisierung der Arbeit), Gesellschaft (Lebenslanges Lernen), Politik (Freizügigkeit in der EU) und Gesetzen (Hartz-Reformen). Um deren Auswirkungen auf betroffene Institutionen in der Breite empirisch zu erfassen und valide zu messen, fehlen bisher geeignete Instrumente, die standardisierte Informationen liefern. Das Monitoring im heterogenen Feld der Einrichtungen, die Weiterbildung anbieten, steht erst am Anfang: es gibt dort noch viel Bewegung und Innovation. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat 2001 mit Befragungen von Weiterbildungsanbietern begonnen. Diese befinden sich nunmehr in einem Relaunchprozess, um zwischenzeitliche Veränderungen und Erfahrungen zu berücksichtigen und den neuen Bedarf zu decken. Er sieht u. a. eine inhaltliche Ausweitung der – bisher auf beruflich verwertbare Weiterbildung gerichteten – Befragungen auf die allgemeine Weiterbildung sowie, technisch, eine Umstellung von postalischen auf Online-Erhebungen vor.

In diesem Zusammenhang wurde auch die Einführung eines Kennwertes beschlossen, der, aus Daten jeder Umfrage berechnet, Stand und Entwicklung der Szene als Marktbeobachtung zusammenfassend signalisiert. Ein solcher Kennwert, so die Annahme und Erwartung, ist notwendig, um die politische Diskussion, z. B. nach Einführung geänderter Förderbedingungen für Weiterbildung, auf eine empirische Basis zu stellen. Er ist aber auch nutzbar als Information für die Bildungs- und/oder Wirtschaftspolitik, die dafür Sorge zu tragen haben, dass Strukturen für lebenslanges Lernen bereit stehen

¹ Mein Dank gilt M. Isenmann, der die Berechnungen durch notwendige Datentransformationen und -auswertungen mit SPSS unterstützt hat.

und erhalten bleiben. Ob ein Kennwert für die Weiterbildung neu geschaffen werden muss oder ein bereits bestehender Wert adaptiert werden kann, ist die Frage, der sich dieser Beitrag widmet. Vorzugsweise käme die Übernahme eines bereits erprobten und anerkannten Instruments in Betracht. Das hätte den Vorteil, die erhobenen Daten mit anderen Stichproben bzw. Gesamtheiten vergleichen zu können. Dies dürfte auch für die Weiterbildungsanbieter selbst von vitalem Interesse sein, denn sie stehen mehrheitlich mitten im Spannungsfeld von öffentlicher oder selbstverpflichteter Bildungsaufgabe und Wirtschaftlichkeit.

2. Indikatoren und Indizes im Umfeld von Bildung und Wirtschaft²

Bildungsberichterstattung hat Hochkonjunktur; Datenreporte und indikatorengestützte Berichte werden – zusätzlich zu seit langem bestehenden wie dem Berufsbildungsbericht³ (seit 1977) oder dem Berichtssystem Weiterbildung⁴ (seit 1979) – von nationalen Regierungen, internationalen Organisationen und wissenschaftlichen Vereinigungen erarbeitet oder in Auftrag gegeben. Beispiele dafür sind der Datenreport Erziehungswissenschaft (Kraul/Merkens/Tippelt 2006) oder die (Nationalen) Bildungsberichte (vgl. Baethge/Buss/Lanfer 2003 und 2004; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006 und Kultusministerkonferenz 2003). Auf europäischer Ebene hat man sich auf Erhebungen mit dem Adult Education Survey (AES; vgl. Ioannidou 2006) geeinigt, und von den OECD-Staaten werden Bildungsindikatoren im Ländervergleich veröffentlicht (s. z. B. Statistische Ämter [...] 2006). Die zur Beschreibung verwendeten Indikatoren stehen üblicherweise zu einem theoretischen sozialwissenschaftlichen Konzept in Beziehung und beruhen auf der Erhebung von Fakten. Bisher wird dort kein zusammenfassender Kennwert ermittelt.

Ob sich bereits eingesetzte und publizierte Indikatorenmodelle zur Charakterisierung der Stimmung im Weiterbildungsmarkt eignen, soll nachfolgend exemplarisch betrachtet werden, zunächst im Hinblick auf dem deutschen (Berufs-)Bildungssystem nahestehende Konzepte.

2 Zur allgemeinen Begriffsbestimmung: (Sozialwissenschaftliche) Indikatoren sind (operationalisierte) Merkmale, insbesondere auch statistische Maßzahlen, die etwas anzeigen; sie dienen der Visualisierung von Entwicklungen (Opp 2005, S. 122 f.). (Volkswirtschaftliche) Indikatoren werden insbesondere dort benötigt, wo komplexe kausale Zusammenhänge in verdichteter Form dargestellt werden müssen.

Das Ziel einer Indexbildung besteht darin, verschiedene Indikatoren eines Konstruktes zu einer Messgröße zusammenzufassen. Als Index oder Indexzahlen werden häufig auch Messziffern bezeichnet (z. B. Preisindex), die eine Größe in Prozent einer anderen ausdrücken, doch sollten sie nicht mit dem Index als Messgröße verwechselt werden (nach Andreß 2004).

3 BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsberichte, seit 1999 als pdf-Dateien online abrufbar unter www.bmbf.de/publikationen/4520.php (Stand 05.08.2007)

4 BMBF (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung (BSW), ab BSW IX/1999 als pdf-Dateien online abrufbar unter www.bmbf.de/publikationen/2707.php

2.1 Bildungsindikatoren der Schweiz

Für Beschreibung und Analyse der Qualität ihres Bildungssystems verwendet die Schweiz ein Indikatorenset aus elf institutionenbezogenen Maßzahlen; genannt werden u. a. Abteilungsrößen, Nachfrage, Vielfalt (des Angebots), Verteilung, Unterschiede (z. B. geschlechtsbezogen), personelle Ressourcen, Weiterbildung, Finanzen/Kosten. Bildungsindikatoren werden als grobe Referenzwerte gesehen, die allgemeine Entwicklungen spiegeln und für makrostrukturelle Vergleiche in Zeit und Raum geeignet sind – als Instrument systemischen Monitorings (Gilomen 2002, S. 10). Dieses scheint noch im Aufbau begriffen; die Veröffentlichung ist eher skizzenhaft.

Erkennbar wird: Die Erhebung richtet sich auf den obligatorischen Bildungsbereich mit seinen staatlich finanzierten Einrichtungen. Das System sieht außerdem keinen Leitindex vor; für die Übertragung auf Weiterbildungsinstitutionen ist es von seiner Zielsetzung, Zielgruppe und Konstruktion her nicht geeignet.

2.2 Der iw-INSM-Bildungsmonitor

Seit 2004 analysiert ein Bildungsmonitor der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) zusammen mit den Bildungsexperten des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (iw) anhand von 105 Indikatoren für die vier zentralen Bildungsbereiche Vorschule, Allgemeinbildende Schule, Berufsschule und Hochschule, inwieweit die Bildungssysteme der deutschen Bundesländer in der Lage sind, Wirtschaftswachstum und Wohlstand zu fördern.⁵ Das Konzept sieht vor, den Erfolg von Bildungspolitik, die institutionelle Rahmenbedingungen schafft, an der Erfüllung von vier zentralen Anforderungsbündeln zu messen. Diese sind: Bildungsabschlüsse, Ausbildungsqualität, Mitteleinsatz und Förderung der technologischen Leistungsfähigkeit des Standorts. Zur Berechnung der Indikatoren werden vorliegende amtliche Statistiken aus mehreren Jahren ausgewertet und PISA-Ergebnisse verwendet.

Da es sich bei der Weiterbildung nicht um ein vergleichbares System handelt und der Weiterbildungsbereich sehr heterogen und weitgehend unreguliert ist, gibt es dafür keine entsprechenden Statistiken; dieses Konzept ist deshalb nicht übertragbar.

5 S. Kurzinformation „IW-Bildungsmonitor Vier gewinnt“ unter [www.iw-koeln.de/Informationen>Allgemeine Info dienste>iwd>Archiv>2006>1.Quartal Nr.12 und Plünnecke/Stettes 2006; Ergebnisbericht unter www.insm.de/Downloads/PDF/_Dateien/Bildungsmonitor_2006/Bildungsmonitor_2006_Forschungsbericht.pdf](http://www.iw-koeln.de/Informationen/Allgemeine%20Info%20dienste/iwd/Archiv/2006/1.Quartal%20Nr.12%20und%20Plünnecke/Stettes%202006/Ergebnisbericht%20unter%20www.insm.de/Downloads/PDF/_Dateien/Bildungsmonitor_2006/Bildungsmonitor_2006_Forschungsbericht.pdf). (Stand: 05.08.2007)

2.3 Der PIX

Die Deutsche Gesellschaft für Personalführung (DGFP) ging 2004 mit einem über 80 Items umfassenden Fragebogen ins Feld, um einen Personalmanagement-Professionalisierungs-Index (PIX) zu ermitteln (DGFP 2005). Dem Konzept nach werden damit von Experten erarbeitete Kompetenzstandards überprüft und Rahmenbedingungen erfasst mit dem Ziel, Zusammenhänge zwischen den Indexwerten und dem Unternehmenserfolg zu analysieren. Der PIX berechnet sich in einem gestuften Verfahren aus vierzehn Indizes, für die zwischen einem und dreizehn Items konstruiert wurden. Er soll jährlich online in den Mitgliedsunternehmen gemessen werden und als Benchmark dienen. Die Antwortskalen sind zwei-, drei- oder fünfstufig; die Ausprägungen werden anschließend in je einen positiven und einen negativen Wert umkodiert. Fehlende Antworten bei einzelnen Items werden durch Mittelwerte der übrigen Items eines Indexes ersetzt. Für die hierarchisch gestaffelten Indizes mit Wertebereichen zwischen null und vier werden mehrstufige Mittelwertberechnungen durchgeführt, bis schließlich der PIX als Mittelwert der Indizes Konfiguration und Wirkung gebildet wird. Der für 2004 ermittelte Wert wurde mit 2,49 angegeben; eine sinnvolle Interpretation ist aber erst längsschnittlich möglich, bedarf also jährlicher Messwiederholung. Die querschnittliche Betrachtung bezieht sich auf Vergleiche mit einzelnen Subindizes (a. a. O., S. 65 ff.).

Das Instrument ist sehr aufwändig, und die Ergebnisse beziehen sich auf eine dünne und schwankende empirische Basis. Von 1399 angeschriebenen Institutionen nahmen 254 an der Befragung teil (a. a. O., S. 69); das entspricht einer Rücklaufquote von 18 Prozent; 2006 lag die Rücklaufquote bei 12 Prozent. Fragen, die das Unternehmenskapital betreffen, wurden nur von rund 10 bis 20 Prozent der Umfrageteilnehmer beantwortet. Aus der Konstruktion und den damit gewonnenen Erfahrungen lassen sich für den *wbmonitor* Anregungen ableiten, welche Konzepte mehr oder weniger Erfolg und Akzeptanz versprechend scheinen.

Außerdem startete die DGFP im Jahr 2003 Blitzumfragen, um wöchentlich zu wechselnden Themenkreisen die aktuelle Stimmungslage im Personalmanagement in drei bis vier Fragen zu erfassen (Geighardt 2004, S. 79). Die Ergebnisse werden vermarktet; in einem Beispiel beruhten sie auf der Zahl von 53 Probanden. Die Antwortquoten der DGFP-Umfragen weisen darauf hin, dass die Anforderungen an die Befragten zu hoch bzw. der erwartete Nutzen zu niedrig sind. Inhaltlich gibt es keine markanten Bezüge zum Weiterbildungsanbietermarkt.

Zwischenfazit: Unter den im deutschen Sprachraum eingesetzten Bildungsindikator-konzepten, die sich auf Institutionen beziehen, findet sich keines, das für das Monitoring bei Weiterbildungsanbietern geeignet erscheint. Internationale Betrachtungen werden wegen der Heterogenität der Bildungssysteme nicht verfolgt. Vielmehr wird das Augenmerk auf in der Wirtschaft eingeführte Indikatoren gelenkt. Dies scheint auch deshalb legitim, weil Weiterbildungsanbieter zunehmend wie Wirtschaftsunternehmen arbeiten (müssen).

2.4 Der ifo Geschäftsklimaindex

Das Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München (ifo) hat über Jahrzehnte für die umfragebasierte Konjunkturforschung Frageprogramme entwickelt und deren Eignung geprüft. Dazu legt die ökonomische Theorie nahe, Urteile und Erwartungen wegen ihrer Funktion als Handlungsauslöser zu erfassen und daraus Indikatoren mit Signalwirkung zu bilden (Nerb 2004, S. 3 ff.). Der vom ifo seit 1972 monatlich bereitgestellte Index ifo Geschäftsklima hat sich als Frühindikator für die Wirtschaftsentwicklung in Deutschland bewährt und geht auch in EU-Indikatoren ein (Lindlbauer 2004).⁶ Er spiegelt einmal die aktuelle Stimmung im Markt – mit dem Klimaindexwert als „Messgröße“ –, zum anderen deren Schwankungen bezüglich eines Referenzjahres – in der Index-Zeitreihe als „Messziffern“ (vgl. Tab. 1). Das ifo Geschäftsklima wird abgeleitet aus den beiden originären qualitativen Indikatoren Geschäftslage und Geschäftserwartungen (Nierhaus/Sturm 2004, S. 286 ff.). Es ist definiert als „das geometrische Mittel aus den Salden der aktuellen Geschäftslagebeurteilung und der Geschäftserwartungen für die nächsten sechs Monate“ (a. a. O., S. 291). Dies ist in mehrfacher Hinsicht günstig: Gegenüber den bisher beschriebenen Indikatormodellen errechnet sich das Klima auf der Basis von nur zwei Wertungsfragen. Und:

Der Vorteil, dass ... originär stetige Daten in kategorialer Form erhoben werden, liegt darin, dass durch die verringerte Informationsanforderung die Erhebungskosten für die Firmen sinken, weil der Zeitaufwand für die Beantwortung der Fragen geringer ist. Dies erhöht naturgemäß die Antwortbereitschaft der befragten Unternehmen (a. a. O., S. 288).

Die erhobenen Daten vergleicht das ifo zur Kontrolle mit den in Zeitverzögerung veröffentlichten Zeitreihen der amtlichen Statistiken.

Die ifo Fragen lauten:

- Aktuelle Situation: Wir beurteilen unsere Geschäftslage für xy als: *gut / befriedigend / schlecht*.
- Erwartungen für die nächsten 6 Monate: Unsere Geschäftslage für xy wird in konjunktureller Hinsicht: *eher günstiger / etwa gleich bleiben / eher ungünstiger*.

Bei den ifo Standardfragen wird bewusst offen gelassen, was unter dem Begriff „Geschäftslage“ konkret zu verstehen ist (z. B. erwarteter Umsatz, zukünftige Produktion, voraussichtliche Gewinnsituation usw.): „Da Urteile und Erwartungen im Allgemeinen Auslöser für unternehmerische Handlungen sind, eignen sich derartige Tendenzfragen besonders gut als Frühindikatoren.“ Der jeweils spezifische Wert der beiden Einzelindikatoren Lage und Entwicklung liegt bei der Geschäftserwartung darin, beginnenden konjunkturellen Aufschwung vergleichsweise zuverlässig anzuzeigen. Dagegen ist die Geschäftslage ein guter Frühindikator für drohenden Abschwung. Durch Zusammenfassen der beiden Indikatoren zum Gesamtindex Geschäftsklima wird der prognostische Gehalt noch verbessert, wie ifo in Modellrechnungen zeigen konnte (a. a. O., S. 292 ff.).

⁶ Ein weiterer Wirtschaftsindex, der ZEW-IDI, leitet sich ebenfalls vom ifo Klimaindex ab (vgl. Vanberg 2003).

Die ifo Indikatoren werden gewichtet; Kriterium dafür ist die Anzahl der mit der Herstellung eines Produkts beschäftigten Arbeitnehmer/innen, weil die Herstellung von Produkten, auf die sich das ifo Geschäftsklima bezieht, unterschiedlich aufwändig ist. Aus erhebungstechnischen Gründen kann die Beschäftigtenzahl das gesamte Unternehmen, den Betrieb, einen fachlichen Unternehmensteil oder einen fachlichen Betriebsteil umfassen. Sie wird nicht unmittelbar benutzt, sondern logarithmiert und potenziert.⁷ Dies gewährleistet, dass die Gewichtungspunkte im Verhältnis zur Beschäftigtenzahl nur unterproportional ansteigen. Damit wird vermieden, dass große Unternehmen das Ergebnis dominieren und kleine unterrepräsentiert sind (Ruppert 2004, S. 26 f.).

Um aus den Antworten einen Indikator für die Gesamtwirtschaft herzuleiten, werden die gewonnenen Einzelangaben zunächst auf der niedrigsten Aggregationsebene zusammengefasst. Das Ergebnis drückt aus, welcher gewichtete Prozentsatz der befragten Unternehmen eine günstige, eine indifferente oder negative Meldung abgegeben hat (z. B. ‚ist gestiegen‘: 40 %; ‚ist etwa gleich geblieben‘: 50 %, ‚ist gesunken‘: 10 %). Dann wird ein Saldo aus den positiven und negativen Prozentsätzen gebildet (im Beispiel: 40 % - 10 % = + 30 %). Durch das Aneinanderreihen der Salden entstehen Zeitreihen (Nierhaus/Sturm 2004, S. 288 f.).

Die Salden der Indikatoren Lage und Erwartung (Tab. 1, Spalten 6 und 7) werden dann zu einem Gesamtwert, dem Klimaindex, zusammengefasst (Spalte 5).⁸ „Formal ergibt sich das ifo Geschäftsklima GK aus der Beziehung

$$GK = ((GL + 200) (GE + 200))^{1/2} - 200,$$

wobei GL den Saldo aus den positiven und negativen Meldungen zur aktuellen Geschäftslage bezeichnet und GE den Saldo aus den positiven und negativen Meldungen zu den Geschäftsaussichten in den nächsten sechs Monaten. Zur Vermeidung von negativen Werten im Wurzelterm werden die beiden Variablen GL und GE jeweils um die Konstante 200 erhöht. Zur Sicherstellung der Berechenbarkeit werden auch bei der Indexdarstellung dieser Reihen die Salden um 200 erhöht“ (a. a. O., S. 291).

Die Index-Zeitreihen stellen einen Bezug her zwischen den aktuell erfragten Beurteilungen bzw. Spalten 2 bis 4). Formal ergibt sich ein Index I für den Vergleich zweier aufeinander folgender Jahre aus der Beziehung

$$I = (\text{Saldo im Jahr } z + 200) : (\text{Saldo im Jahr } (z-1) + 200) \times 100.^9$$

Er beschreibt damit die prozentuale Veränderung seit dem Vor- bzw. Basisjahr mit dem Ausgangswert 100. Eine Indexreihe kann sowohl aus den Salden für die aktuelle Lage als auch aus denen für die Geschäftserwartungen oder aus den daraus errechneten

7 Der Gewichtswert G ergibt sich aus der Formel $G = (\log(x))^n$; x ist die Anzahl der mit der Herstellung eines Produkts beschäftigten Arbeitnehmer/innen.

8 Die Begrifflichkeiten in den Darstellungen des ifo überschneiden sich teilweise. So kann man den Klimawert für einen Zeitpunkt, berechnet aus den Salden von Lage und Erwartung, auch als (Geschäfts-)Klima, Klimasaldo oder Klimaindex bezeichnet finden.

9 Er wird bei längeren Zeitreihen auf Durchschnitte bezogen und „geglättet“.

Klimawerten gebildet werden. Die Zeitreihen dieser drei Indikatoren werden vom ifo auch jeweils in tabellarischen und grafischen Darstellungen veröffentlicht.

Tabelle 1: Das ifo Geschäftsklima für die Gewerbliche Wirtschaft (Auszug)¹⁰

Zeitreihen für das ifo Geschäftsklima in der gewerblichen Wirtschaft Deutschlands und seine beiden Komponenten Geschäftslage und -erwartungen (Saisonbereinigte Salden und Indexwerte; 2000=100)						
	Indexwerte			Salden		
Zeit (Monat/Jahr)	Klima	Lage	Erwartung	Klima	Lage	Erwartung
Spalte 1	Sp. 2	Sp. 3	Sp. 4	Sp. 5	Sp. 6	Sp. 7
1/91	108,3	116,6	100,6	15,8	28,7	3,6
2/93	85,1	83,7	86,5	-30,5	-35,9	-25,0
1/95	100,6	99,0	102,1	0,3	-5,8	6,6
1/00	99,5	96,8	102,2	-1,9	-10,2	6,8
1/05	96,1	95,1	97,1	-8,5	-13,4	-3,5
5/05	92,5	92,3	92,7	-15,7	-18,9	-12,5
8/05	94,7	93,3	96,1	-11,3	-17,0	-5,5
9/05	96,7	96,4	96,9	-7,5	-10,9	-4,0
10/05	98,6	97,6	99,7	-3,5	-8,5	1,6
12/06	108,7	115,3	102,5	16,5	26,1	7,4

(Quelle: www.cesifo-group.de/portal/page/portal/ifoHome/a-winfo/d6zeitreihen/20reihenkt)

Die Werte für die Salden und das Klima können theoretisch von -100 bis +100 schwanken: Wenn alle Befragten dasselbe negative bzw. positive Urteil zu Lage und Erwartung abgeben, werden die Extremwerte erreicht. Werden Lage und Erwartung gleich bewertet, errechnet sich für Salden und Klima der Wert 0. Die Indexwerte könnten von 300 (Klima bzw. Saldo aktuell = +100; im Vorjahr = -100) bis zu 33,3 (Situation umgekehrt) schwanken.

3. Ein Kennwert für Weiterbildungseinrichtungen

Mit den anschaulichen und für Laien verständlichen Fragen, auf denen der ifo Index für die Wirtschaft beruht, entspricht er den von Gilomen (2002, S. 10, s. o.) formulierten Anforderungen, allgemeine Entwicklungen, hier Handlungstendenzen, abzubilden, und diese Information über nur einen Signalwert zu transportieren. Dieses Konstrukt könnte zu einem zentralen Wert des Weiterbildungsmonitorings werden, wenn es für die dort agierenden Institutionen adaptierbar ist. Die Konzentration auf einen einzigen Kennwert, einen auf einfachen Fragen beruhenden Index nach einem theoretisch begründeten und empirisch validierten Konzept wie dem des ifo, entspräche auch den

¹⁰ Mehr dazu unter www.cesifo-group.de>Wirtschaftsinformationen>Umfrageergebnisse>ifo Geschäftsklima (Stand: 05.08.2007).

Forderungen nach Transparenz, Adäquanz und Plausibilität in der Weiterbildungsforschung (vgl. Faulstich 2005, S. 226). Mit welchen Merkmalen die subjektive Stimmung der Anbieter zusammenhängt, ist dann Gegenstand weiterer explorativer Analysen und neben der Deskription zentrales Ziel des Monitorings, da ein Modell dafür nicht verfügbar ist. Die Indikatorenauswahl orientiert sich an den „Informationsbedarfen bei unterschiedlichen Nutzern“, wie sie Gnahs (1999, S. 363) zusammengestellt hat, an Expertenratings und (offenen) Abfragen bei den Umfrageteilnehmer/inne/n.

3.1 Adaption der konzeptuellen ifo Elemente für den wbmonitor

Kernfragen für die Indizierung von Weiterbildungsanbietern können, analog zum ifo Index, zu Stand und Entwicklung der Einrichtung gestellt werden. Generell fokussieren die **wbmonitor** Umfragen auf alle Weiterbildungsaktivitäten der Anbieter; deshalb wird nicht, wie vom ifo, nur nach einem Produkt – das wäre hier z. B. das Kursangebot – gefragt. Denn wie sich Einrichtungen mit unterschiedlichen Angebotsschwerpunkten am Markt einschätzen, ist Bestandteil der analytischen Auswertungen unter Einbeziehung von Einrichtungsdaten.

Die **wbmonitor** Fragen lauten:

- Wie beurteilen Sie die aktuelle wirtschaftliche/haushaltsbezogene Lage Ihrer Einrichtung?
positiv ++ + o - -- negativ
- Wie wird die Lage Ihrer Einrichtung in einem Jahr sein?
besser ++ + o - -- schlechter

Die Antwortskalen werden fünfstufig vorgesehen, denn eine Dreistufigkeit erscheint zu grob. Durch die Tendenz zur Mitte gingen für die Auswertung zu viele Fälle verloren. Auch ifo erwägt eine (durchgängige) Umstellung auf fünf Kategorien. Für die Saldenbildung werden dann je Frage die beiden positiv und negativ besetzten Aussagen zusammengefasst und deren Differenz – die Salden – gebildet.

Im Gegensatz zur monatlichen Abfrage des ifo können die **wbmonitor** Umfragen in der Regel nur einmal jährlich stattfinden, weil die Erfahrung aus eigenen wie den oben zitierten Erhebungen zeigt, dass nur kurze, wenig belastende, nicht zu häufige und leicht zu handhabende Befragungen akzeptiert werden; vorausgesetzt, die Ergebnisse versprechen auch für die Anbieter selbst interessant und nützlich zu werden. Nur Konzepte auf der Basis einer „Informationsgemeinschaft auf Gegenseitigkeit“ (Weichselberger 2004, S. 113) scheinen wirklich eine Chance zu haben. Deshalb wird die Geschäftserwartung, im **wbmonitor** die zukünftige Lage, für den voraussichtlich nächsten Umfragezeitpunkt (in einem Jahr) erfragt. So können Voraussage und tatsächliche Entwicklung später verglichen werden. Durch Befragungen im Jahresrhythmus wachsen Zeitreihen nur langsam. Wegen der fehlenden Statistiken sind auch keine zeitverzögerten Vergleiche mit amtlicherseits erfassten Entwicklungen möglich. In den Anfangsjahren können bei ausreichend enger Anlehnung der Indizes von ifo und **wbmonitor** deren zeitnah erhobene Daten verglichen werden. Über die

Jahre würde auch für die Weiterbildung eine Zeitreihe mit Werten für weitere, auto-regressive Analysen entstehen.

Die von ifo zur Gewichtung der Lagebeurteilung der Branchen herangezogene Zahl der Beschäftigten für die Güterproduktion ist für den **wbmonitor** als Äquivalent wegen der branchenspezifischen Struktur der Weiterbildung mit vielen Teilzeit- und Honorarkräften nicht geeignet (vgl. WSF 2005, S. 32). Um die Größe eines Anbieters zu berücksichtigen, erscheint der Umfang des Kurs- und Lehrangebots am ehesten geeignet; außerdem ist er am einfachsten in der Zahl der erteilten Unterrichtsstunden abzubilden und, wie die bisherigen Umfragen gezeigt haben, zu erheben. Dieses Merkmal wird daher als korrigierender Gewichtungsfaktor im **wbmonitor** eingesetzt.

3.2 Simulation mit bisherigen Daten

Zur Prüfung der Praktikabilität wurden **wbmonitor** Klima und Index in Analogie zum ifo Geschäftsklima Index probeweise berechnet. Fragestellungen und Skalen aus früheren Umfragen waren zwar nicht identisch, aber ähnlich. Die derzeitige wirtschaftliche Situation war 2005 mittels Schulnote von den Einrichtungen beurteilt worden. Die Erwartungshaltung wurde 2005 erfragt als Einschätzung der Situation in drei Jahren, 2003 als Einschätzung der Zukunft der Einrichtung generell. Die Salden wurden gebildet als Prozentanteil der Anbieter, die die Schulnote 1 oder 2 vergaben abzüglich derer mit den Noten 5 oder 6. Die Berechnung nach den ifo Formeln erfolgte gewichtet nach Unterrichtsstunden und zu Vergleichszwecken ungewichtet nach Unterrichtsstunden und Einrichtungen für verschiedene Teilstichproben mit gültigen Werten aus mehreren Umfragen (s. Tab. 2).

Bei größtmöglicher Ausschöpfung der verfügbaren Daten (Zeile 1) ergaben sich für 2005 ein Lagesaldo von 10,4 und ein Erwartungssaldo von 11,2, daraus errechnet sich der Klimawert mit 10,8. Der Erwartungssaldo für 2003 betrug 56,3; damit errechnet sich für den Erwartungsindex 2005 ein Wert von 82,4.¹¹ Die zum Vergleich ungewichtet ermittelten Werte nach Einrichtungen („One man, one vote“; Zeile 3) weichen davon um nicht mehr als rund 2 Punkte ab. Inhaltlich interpretiert sagen die Saldowerte aus, dass 2005 die Zukunft von den Anbietern etwas positiver eingeschätzt wurde als die aktuelle Lage. Im Jahr 2003 dagegen wurde die Zukunft deutlich optimistischer gesehen; gegenüber einem fiktiven Ausgangswert von 100 sackte mit dem Abfall des Indexwertes auf 82,4 die Erwartungshaltung um rund 18 Punkte ab.

Deutliche Abweichungen gibt es bei den nach Größe (= Unterrichtsstunden; Zeile 2) linear gewichteten Salden. Der Lagesaldo ist mit 5,1 sehr viel kleiner als der Erwartungssaldo mit 18,7: Große Anbieter dominieren das Ergebnis, und sie sahen 2005 die Gegenwart offenbar noch stärker negativ, die Zukunft aber schon rosiger. (Bei den aus

¹¹ $I = (11,2 + 200) : (56,3 + 200) \times 100 = 82,4$

Tabelle 2: Kennwerte für den wbmmonitor: Salden für Lage und Erwartung sowie Klima und Index

Stichprobe / Zustand	Lage 2005		Lagesaldo 2005	Erwartung 2005		Erwartungs-saldo 2005	Klima 2005 (geom. MW)	Klima 2005 (arithm. MW)	Erwartung 2003		Erwartungs-saldo 2003	Erwartungs-index 2005 zu 2003 (2003 = 100)
	+	-		+	-				+	-		
TN aus 2001+2003+2005 mit Angaben zu Unt.stdn. und nach diesen gemäß Formel aproportional gewichtet (für den Klimaindex verwendbare Fälle 2005 ~1000, 2003 ~2000)												
1	24,2	62,0	13,8	25,0	61,1	13,8	10,4	10,8	59,7	36,9	3,4	82,4
2	22,4	60,4	17,3	27,3	64,1	8,6	5,1	11,8	62,4	35,9	1,8	83,9
3	24,8	62,6	12,6	25,2	61,1	13,8	12,2	11,8	61,5	35,3	3,1	81,8
4	25,5	62,5	12,0	28,4	59,0	12,3	13,5	15,0	61,8	35,0	3,1	83,4
5	23,1	60,8	16,2	26,1	58,7	15,2	6,9	9,0				
6	28,9	63,3	7,9	30,2	60,1	9,7	21,0	21,0				

den Salden kombinierten Werten Klima und Index gleichen sich die Differenzen nahezu aus.) Etwas stärker abweichende, positive Erwartungswerte zeigen sich auch, wenn nur Umfrageteilnehmer der jüngeren Erhebungen, die die Hartz-Reformen überstanden haben, berücksichtigt werden (ungewichtet, nach Einrichtungen; Zeile 4).

Noch deutlicher wird die Sensibilität der Indikatoren bei der Differenzierung nach Anbietern mit und ohne Bildungsgutscheinkund/inn/en (ungewichtet, nach Einrichtungen; Zeilen 5 und 6). Anbieter mit Bildungsgutscheinkund/inn/en erreichen Werte zwischen 7 und 11, Anbieter ohne solche Kund/inn/en kommen auf Werte um 21 und sind damit dreifach optimistischer in ihren Einschätzungen der aktuellen Lage und doppelt optimistisch in Bezug auf die Zukunft! Die bisherigen Ergebnisse deuten also darauf hin, dass die von öffentlicher Förderung weniger oder gar nicht abhängigen Anbieter sich am Markt besser behaupten können. Wie Tabelle 2 außerdem zeigt, gab es im Jahr 2005 weniger positive Einschätzungen der aktuellen Situation als der Zukunftserwartung; es könnte zu diesem Zeitpunkt ein Tiefst- und Wendepunkt in der Stimmung der Weiterbildungsanbieter erreicht gewesen sein, wenn auch die Zukunftserwartungen nur geringfügig optimistischer waren.

Um weiteren Einfluss der GewichtungsvARIABLEN zu prüfen, wurde experimentell zunächst die Zahl der Unterrichtsstunden durch 50 dividiert. Durch diese lineare Transformation gleichen sich die Gewichtswerte denen des ifo an. Der nächste Schritt war

Tabelle 3: Experimentell modellierte Kennwerte für Substichproben

	Stichprobe / Zustand	Lagesaldo 2005	Erwartungsaldo 2005	Klima 2005 (geom. MW)	Klima 2005 (arithm. MW)	Erwartungsaldo 2003	Erwartungsindex 2005 zu 2003 (2003 = 100)
1	TN aus 2001+2003+2005 mit Angaben zu Unt.stdn., diese linear transformiert (:50) u. danach gewichtet (verwertbare Fälle 2005 ~1000, 2003 ~2000)	8,8	11,9	10,4	10,4	55,0	83,1
2	Berechnung wie in Zeile 1, aber für zuerst aggregierte Unt.stdn.	9,6	10,5	10,1	10,1	54,8	82,6
3	Berechnung wie in Zeile 2, aber nur TN aus 2005/2003 (N~780)	12,8	11,1	12,0	12,0	61,4	80,7
4	Berechnung wie in Zeile 2 für Teilstichprobe (ohne 2. Initialerhebung; verwertbare Fälle 2005 ~800, 2003 ~1100)	9,5	9,2	9,4	9,4	56,6	81,5
5	Berechnung wie in Zeile 2, aber ohne lineare Transformation	10,7	10,7	10,7	10,7	56,3	82,2
6	Berechnung wie in Zeile 5, TN wie in Zeile 3	13,9	10,9	12,4	12,4	61,3	80,7
7	Berechnung wie in Zeile 5, TN wie in Zeile 4	10,9	9,7	10,3	10,3	58,0	81,3

eine Vergrößerung auf aggregierte Werte bei Unterrichtsstunden. Die Ergebnisse für verschiedene Teilstichproben sind in Tabelle 3 dargestellt.

Die Werte für 2005 bei aggregiert gewichteten Stichproben, ohne lineare Transformation, aber mit gültigen Werten aus mehreren Umfragen (Tab. 3, Zeilen 5 und 7), schwanken zwischen +9,7 und +10,9; der Index liegt zwischen 81,3 und 82,2; die Abweichungen zu den „Referenzwerten“ (Tab. 2, Zeile 1) sind also gering. Zum Vergleich: Der monatliche ifo Geschäftsklimawert Deutschland für die gewerbliche Wirtschaft schwankte (saisonbereinigt) im Zeitraum Januar 1991 bis Dezember 2006 zwischen einem Tiefstwert von -30,5 (in 2/93) und +16,5 (in 12/06), die Indexwerte lagen im selben Zeitraum bis zu 15 Punkte unter und 9 Punkte über dem Referenzwert aus dem Jahr 2000 (vgl. Tab. 1). Politische Einflüsse scheinen sich 2005 zu spiegeln: Von einem relativen Minimum mit 92,5 (dem niedrigsten Wert seit Juli 2003) im Mai 2005, als Neuwahlen beschlossen wurden, steigt der Klimaindex nachhaltig an.

Rechnungen mit linear transformierten Unterrichtsstunden ergeben größere Abweichungen (Zeilen 1 bis 4). Da die Werte im Laufe des Berechnungsverfahrens ohnehin standardisiert werden, erscheint diese Anpassung nicht notwendig und ist zu verwerfen. Andere größere Abweichungen ergeben sich bei selektiven, kleinen Stichproben (Zeilen 3 und 6). Den Ausschöpfungsquoten der Umfragen ist deshalb besondere Bedeutung zuzumessen.

4. Fazit

Das vom ifo entwickelte Indikatorenkonzept lässt sich auf den wbmonitor übertragen; es gibt adäquate Merkmale und Ergebniswerte, die – bei aller Vorläufigkeit wegen der ex post herangezogenen Daten – sinnvoll interpretierbar sind. Erhebungsbezogene Probleme wie Mortalität und diskontinuierliche Teilnahme oder mögliche Reliabilitätsprobleme wegen schwankender Angaben im Zeitverlauf (ohne tatsächliche Änderungen) werden durch relativierende Gewichtung und Standardisierung abgefangen. Problematisch wird die Aussagefähigkeit solcher Indizes dann, wenn sich nach der Datenerhebung wichtige Rahmenbedingungen ändern. Es kann nach den Erfahrungen des ifo auch vorkommen, dass Indikatoren unterschiedliche Signale geben. Hier können für die Interpretation lediglich persönliche Erfahrungen genutzt werden. Und der „Gefahr, dass Prognosen nach ihrer Veröffentlichung durch entsprechende Reaktionen seitens der Marktakteure oder der Wirtschaftspolitik Verstärkungs- oder Abschwächungseffekte („Feedback-Effekte“) bis hin zur Selbsterstörung bzw. Selbsterfüllung hervorrufen“, steht das Beharrungsvermögen der Verhaltensweisen von Wirtschaftssubjekten gegenüber (Nierhaus/Sturm 2004, S. 298 f.).

Dieser Gefahr ist vermutlich auch mit den weitergehenden Analysen zu begegnen. Sie sind ohnehin notwendig, um das „Potential (der Indikatoren) zu entfalten“ (Gilomen 2002, S. 10), also Hintergründe und Zusammenhänge zu erschließen. Der auf den

rein subjektiven Urteilen der Befragten beruhende Index kann zu Kontext- und Inputfaktoren wie (Struktur-)Daten der Einrichtungen und ihrem Weiterbildungsangebot in Beziehung gesetzt werden. Die für Bestandsaufnahme und Bilanzierung der Arbeit von Weiterbildungseinrichtungen geeignete Aufstellung von Gnahs (a. a. O.) erleichtert die Selektion von Merkmalen zur gezielten Information der Gruppen Weiterbildungsträger und -einrichtungen, Staat/Kommunen/Parteien/Verbände und Wissenschaft, und das Fragenkonzept des **wbmonitor** ist damit kompatibel.

Mit einem Feldversuch, der **wbmonitor** Umfrage 2007, werden erste „echte“ Klimadaten aus der Weiterbildungslandschaft gewonnen, vorzugsweise online. Durch die Automatisierung der Umfrage können die Datenqualität verbessert und die Auswertungsabläufe verkürzt werden. Die so zu gewinnenden Spielräume sollen den Analysen zugute kommen. Ziel ist die Rückmeldung an Teilnehmer und Politik, mit welchen Merkmalen positive oder negative Stimmungen und Erwartungen der Weiterbildungner zusammenhängen. Wenn alle Beteiligten auf Dauer an dem Panel **wbmonitor** mitwirken, werden sich in ein paar Jahren die Entwicklungen dieser Branche im Selbstbezug und im Hinblick auf andere deutsche Wirtschaftsbereiche darstellen lassen.

Literatur

- Andreß, H.-J. (2004): Glossar zur Datenerhebung und statistischen Analyse. URL: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/268/> (Stand: 05.08.2007)
- Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Band 7 der Reihe Bildungsreform. Bonn/Berlin (Bundesministerium für Bildung und Forschung)
- Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hrsg.) (2004): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Band 8 der Reihe Bildungsreform. Bonn/Berlin (Bundesministerium für Bildung und Forschung)
- DGFP e.V. (Hrsg.) (2005): PIX – der Personalmanagement-Professionalisierungs-Index der DGFP. Bielefeld
- Faulstich, P. (2005): Weiterbildungsforschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 223–231
- Feller, G. (Hrsg.) (2006): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld
- Geighardt, Ch. (2004): Tendenzbefragungen und Grundsatzstudien. In: Personalführung, H. 4, S. 79
- Gilomen, H. (2002): Bildungsindikatoren Schweiz: Strategien der Zukunft. Neuchâtel (Bundesamt für Statistik)
- Gnahs, D. (1999): Weiterbildungstatistik. In: Tippelt (Hrsg.): a. a. O., S. 360–373
- Goldrian, G. (Hrsg.) (2004): Handbuch der umfragebasierten Konjunkturforschung. ifo Institut für Wirtschaftsforschung, München
- Ioannidou, A. (2006): Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept und seine Bedeutung für die Bildungsberichterstattung auf europäischer Ebene. In: Feller, G. (Hrsg.): a. a. O., S. 11–34

- Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): „Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration“. Bielefeld
- Kraul, M./Merkens, H./Tippelt, R. (2006): Datenreport Erziehungswissenschaft. Wiesbaden
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen
- Lindlbauer, J.D. (2004): Bewertung und Entwicklung von zusammengesetzten Frühindikatoren aus den harmonisierten Unternehmer- und Konsumentenbefragungen. In: Goldrian, G. (Hrsg.): a. a. O., S. 302–308
- Nerb, G. (2004): Bedeutung von repräsentativen Unternehmensumfragen für die empirische Konjunkturforschung. In: Goldrian, G. (Hrsg.): a. a. O., S. 2–14
- Nierhaus, W./Sturm, J.-E. (2004): Methoden der Wirtschaftsprognose und Konjunkturindikatoren. In: Goldrian, G. (Hrsg.): a. a. O., S. 273–301
- Opp, K.-D. (2005): Methodologie der Sozialwissenschaften. 6. Aufl., Wiesbaden
- Plünnecke, A./Stettes, O. (2006): IW-Bildungsmonitor 2005 – Die Bildungssysteme der Bundesländer im Vergleich. In: IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, H. 2, S. 3–18. URL: www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends02_06_1.pdf (Stand: 05.08.2007)
- Ruppert, W. (2004): Konjunkturtest Verarbeitendes Gewerbe. In: Goldrian, G. (Hrsg.): a. a. O., S. 16–28
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.) (2006): Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. Wiesbaden
- Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. 2. Aufl. Opladen
- Vanberg, M.A. (2003): Die ZEW/Creditreform Konjunkturumfrage bei Dienstleistern der Informationsgesellschaft. Dokumentation Nr. 03–09. Mannheim
- Weichselberger, A. (2004): Investitionstest Verarbeitendes Gewerbe. In: Goldrian, G. (Hrsg.): a. a. O., S. 101–116
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Kerpen

REZENSIONEN

REPORT

ORT

Das Buch in der Diskussion



vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) Bildungsgerechtigkeit

Jahresgutachten 2007

(VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2007, 179 Seiten,
24,90 EUR, ISBN 978-3-531-15266-0, als PDF zum Download unter
www.aktionsrat-bildung.de

Theo W. Länge:

Vor gut einem Jahr, zum Sommer 2006, hat das Institut der Deutschen Wirtschaft (IW) seine Studie über „Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland“ vorgelegt und damit – trotz der Konzentration auf schulpolitische Fragen – eine Herausforderung benannt, die gerade auch die Weiterbildung betrifft. Das zeigte etwa das Bonner DIE-Gespräch im Juni 2006, bei dem die Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) eine Diskussion mit dem IW-Mitarbeiter Dr. Hans-Peter Klös führte (vgl. den Kommentar in *Außerschulische Bildung* 2/06). Bildungsarmut, die ihr zu Grunde liegende und von ihr reproduzierte soziale Ungerechtigkeit sowie die zu ergreifenden Maßnahmen waren ebenfalls entscheidende Gesichtspunkte im Gutachten des „Aktionsrats Bildung“, einem auf Initiative der vbw entstandenes Expertengremium, das sich zum Ziel gesetzt hat, auf der Basis von Expertisen die Situation im deutschen Bildungswesen zu bewerten. Die Autoren halten gleich in den einleitenden Bemerkungen fest, „dass der Bildungsstatus der deutschen Bevölkerung insbesondere im Hinblick auf die demografische Entwicklung als besonders prekär eingeschätzt werden muss.“ (S. 12) Nicht zuletzt die internationalen Vergleichsstudien hätten „die fehlende Bildungsgerechtigkeit in Deutschland“ als „das zentrale Problem“ herausgestellt, „das weit über das Bildungssystem hinausweist.“ (S. 11) Dies entspricht dem Diskussionsstand der breit gefächerten Weiterbildungslandschaft, in der zunehmend Nach-

druck auf das Problem sozial „abgehängter“, „prekärer“ Bevölkerungsgruppen gelegt wird.

Das Gutachten dokumentiert ausführlich den Ist-Stand der Bildungsgerechtigkeit, wobei die „hohe Selektivität“ des deutschen Bildungswesens vor allem im Blick auf ihre soziale Verzerrung kritisiert wird: „Die Selektion findet nicht über Leistungsfähigkeit statt.“ (S. 12) Leitender Gedanke für ein Umsteuern des Bildungssystems sind Frühförderung und kompensatorische Maßnahmen, die die Beteiligung der gesamten Bevölkerung am Prozess des lebenslangen Lernens gewährleisten sollen. Hier ist in grundsätzlicher Weise die Weiterbildung betroffen: Wenn sich durch die rigide schulische Auslese von vorneherein eine Gruppe von Bildungsverlierern bildet und wenn sich das Schulversagen in einer Rollenzuschreibung der Individuen verfestigt, entstehen die immer wieder beklagten „bildungsfernen Schichten“, die sich gegenüber den Angeboten einer zweiten Chance oder des selbstgesteuerten Lernens als resistent erweisen. Das Gutachten macht damit auf Probleme aufmerksam, die auch von den Weiterbildungsträgern zur Sprache gebracht werden: die ungewöhnlich niedrige Bildungsbeteiligung im weiteren Lebensverlauf, die Zugangsbarrieren bzw. Privilegien bei der Fort- und Weiterbildung, die sozialen Selektionskriterien, die im quartären Sektor ebenfalls wirksam sind.

Erfreulich ist zudem, dass über die berufliche Weiterbildung, die sonst im Mittelpunkt des

wirtschaftlichen Interesses steht, hinaus gedacht wird: „Nicht nur die berufliche, sondern auch die allgemeine Weiterbildung ist gekennzeichnet durch eine soziale Ungleichheit von Nutzung des Angebots bzw. der Chance für eine Teilnahme an Weiterbildung.“ (S. 68) So kommen in den abschließenden Bewertungen und Empfehlungen des Aktionsrats Überlegungen zum Zuge, die in allgemeiner Form auch Erfordernisse der politischen Weiterbildung thematisieren. Erfolgreich sei ein Bildungssystem nur dann, „wenn ein hohes Kompetenzniveau bei geringer Heterogenität gute Qualifikationsvoraussetzungen für die Wirtschaft und den gesellschaftlichen Diskurs mit sich bringt.“ (S. 135) Hier wird eindeutig auf Kompetenzen gezielt, die sich nicht allein in beruflicher Verwertbarkeit erschöpfen, sondern die soziale und politische Dimension einbeziehen. Dies findet seine Fortsetzung in den Handlungsempfehlungen an die Adresse der Politik, die die Bildungsbeteiligung explizit als Voraussetzung dafür werten, „am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können“ (S. 145).

Ein wichtiger Punkt, der die außerschulische politische Bildung direkt betrifft, sei zum Schluss noch angesprochen. Das Gutachten hält die flächendeckende „Einführung der Ganztagschule mit qualitativ hochwertigem Unterricht und qualitativ hochwertigen außerunterrichtlichen Angeboten“ für „ein prioritäres Ziel der Bildungspolitik“ (S. 151). Die Gemeinsame Initiative der politischen Jugendbildung (GEMINI), die im Bundesausschuss Politische Bildung (bap) angesiedelt ist, hat hier mit ihrem Projekt „Politik & Partizipation in der Ganztagschule“ einschlägige Erfahrungen gesammelt und ist zu ähnlichen Forderungen gelangt (vgl. Helle Becker in: Praxis Politische Bildung 2/07). Demnach sollte den Partnern – Schule und außerschulischen Trägern – größtmögliche Freiheit in der individuellen, träger-, schul- und zielgruppengerechten Ausgestaltung der Angebote gewährt werden. Wenn die vom Aktionsrat betonte Stärkung der Schulautonomie in Richtung einer solchen pädagogischen Handlungsfreiheit geht – und nicht bloß eine Privatisierung und „Verbetriebswirtschaftlichung“ des Schullebens meint –, kann die allgemeine und politische Weiterbildung solche Positionen ebenfalls vorbehaltlos unterstützen.

Mona Motakef:

Der von der Vereinigung der bayrischen Wirtschaft initiierte „Aktionsrat Bildung“ widmet sich in seinem ersten Gutachten dem Thema der Bildungsgerechtigkeit. Der Aktionsrat setzt sich aus sieben Wissenschaftlern zusammen, von denen einige maßgeblich bei den internationalen Vergleichsstudien wie TIMMS und PISA beteiligt waren. In ihren „Handlungsempfehlungen an die Politik“ formulieren die Experten eine grundlegende Reform des Bildungssystems, in der Privatisierung und Schulautonomie die zentralen Steuerungskategorien bilden. Vor allem wegen des Vorschlags befristete Stellen für Lehrerinnen und Lehrer einzuführen, ist das Gutachten bereits stark in die Kritik geraten.

Die Frage nach Bildungsgerechtigkeit wirft auch Gender-Perspektiven auf: Was für genderbezogene Aspekte werden in dem Gutachten für das Bildungssystem genannt und welche Strategien für Geschlechtergerechtigkeit werden entwickelt?

Der Kategorie Geschlecht kommt in dem Gutachten weder eine Schlüsselrolle zu, noch wird das Zusammenwirken von Geschlecht mit weiteren Kategorien wie der sozialen Herkunft oder einem Migrationshintergrund in die Analyse einbezogen. Auf Geschlechterdifferenzen in Bildungsverläufen wird in einigen Abschnitten eher hingewiesen. Im Kapitel zu Heterogenität zum Beispiel werden die PISA-Ergebnisse referiert, der zufolge Jungen und Mädchen unterschiedliche Kompetenzen entwickeln. Mädchen haben bekanntlich Jungen gegenüber einen Vorsprung in ihrem Leseverständnis, Jungen dagegen erreichen etwas bessere Ergebnisse in Mathematik. In den Naturwissenschaften lassen sich Kompetenz-Unterschiede nicht statistisch absichern. Geschlechterunterschiede werden ebenfalls in Bezug auf die Motivation und das Selbstkonzept beobachtet. Bei gleicher Kompetenz schätzen Mädchen ihre Fähigkeit schlechter ein und äußern öfter Angstgefühle als Jungen. Die geringere Lesekompetenz von Jungen verlangt nach Erklärungen und Maßnahmen, so der Aktionsrat. Es verwundert, dass die Autoren an dieser Stelle die Fährte nicht weiter verfolgen. Es findet sich weder ein Verweis auf die Befunde und Ansätze der seit mehr als vier

Jahrzehnten existierenden gender-sensitiven Schulforschung, noch eine Handlungsempfehlung für die Implementierung von Jungen- und Mädchengruppen in die Schulstruktur.

Ähnliches lässt sich in Bezug auf die Ausführungen zur Berufsausbildung feststellen: Der Aktionsrat verweist auf Befunde, dass junge Frauen, obwohl sie bessere Schulabschlüsse vorweisen, im dualen System unterdurchschnittlich repräsentiert sind. Für sie ist die Bandbreite an Ausbildungsberufen eingeschränkter als für junge Männer. Zudem entscheiden sie sich häufiger für „Sackgassenberufe“ mit geringen Aufstiegschancen. Auch hier verzichtet der Aktionsrat darauf, Befunde der Gender-Forschung über Geschlechterstereotype in der Berufswahl zu diskutieren sowie auf eine Handlungsempfehlung, die darauf zielt, die Ausbildungswahl von ihrer geschlechtlichen Segregation zu befreien.

Der Weiterbildung messen die Autoren angesichts dauerhafter Massenarbeitslosigkeit und einer abnehmenden Zahl qualifizierter Arbeitskräfte eine hohe Bedeutung bei. Kritisiert wird zu Recht, dass der Zugang zu Angeboten betrieblicher oder überbetrieblicher Weiterbildung nicht nur an die Qualifikation der Arbeitskräfte gekoppelt wird. Arbeitslose, wenig qualifizierte Personen und ältere Menschen nehmen in geringerem Maße als Erwerbstätige die Angebote der beruflichen Weiterbildung wahr, jüngere Menschen und hoch qualifizierte. Bildungsdefizite werden durch Weiterbildung nicht ausreichend kompensiert, sondern im Gegenteil: Bildungsunterschiede werden stabilisiert. Von Weiterbildung profitieren insbesondere privilegierte Erwerbspersonen. Hier kommt auch das Geschlechterverhältnis zum Tragen: Frauen nehmen seltener als Männer an Weiterbildungen teil, was der Aktionsrat nicht dem Entscheidungsverhalten von Frauen anlastet, sondern davon ausgeht, dass diese eingeschränkte Zugangschancen haben. Von Weiterbildung profitieren vor allem junge männliche Führungskräfte und qualifizierte kaufmännische und technische Angestellte.

Mit dem Kapitel zu „Erfolgen und nicht intendierten Effekten höherer Bildungsbeteiligungen von Frauen“ widmet sich das Gutachten eingehend der Auswirkung von Bildungspolitik auf Familienbildungsprozesse. Hier, und dies

ist bei familienpolitischen Fragen ärgerlich, geraten die Frauen im Gutachten ins Zentrum und die Männer verschwinden. Die verbesserten Bildungschancen von Frauen lesen sich zwar als Erfolgsgeschichte, so die Experten, sie haben jedoch auch nicht-intendierte Effekte nach sich gezogen wie eine geringe Geburtenrate bei hoch qualifizierten Frauen. Der hieraus resultierenden Forderung nach einem breiten Ausbau und einer Verbesserung von Betreuungsangeboten von kleinen Kindern ist vorbehaltlos zuzustimmen. Man muss jedoch keine ausgewiesene Feministin sein, um sich darüber zu wundern, dass hoch qualifizierte Männer in der Familienpolitik gar nicht adressiert werden.

Aus der Geschlechterperspektive muss sich das Gutachten den Vorwurf gefallen lassen, dass die rein deskriptive Ebene nicht verlassen wird. Die Verteilung von männlichen und weiblichen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Bildungssystem sowie ihre eingeschränkten Zugänge werden zwar deutlich, Erklärungen für die Schief lagen bleiben jedoch meist im Unklaren. Dies ist umso bedauerlicher, als die gender-sensitive Schulforschung hierzu bereits erste Antworten und Vorschläge für Gegenmaßnahmen entwickelt hat. Dass die Autoren Befunde der Gender-Forschung ausklammern, keine eigenen Antworten auf die Frage nach dem Warum formulieren und dennoch Handlungsempfehlungen für die Politik ableiten, überzeugt kaum.

Erich Ribolits:

Bildungsgerechtigkeit – so lautet der viel versprechende Titel des ersten Jahresgutachtens des „Aktionsrates Bildung“, der aus sieben renommierten – erstaunlicherweise allerdings durchweg männlichen – deutschen Bildungswissenschaftler besteht. Der Aktionsrat hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Entwicklung des deutschen Bildungssystems jährlich in einen Bericht zu analysieren und Reformvorschläge vorzulegen. Im Jahresgutachten 2007 werden insbesondere die Schwächen des deutschen Bildungssystems hinsichtlich der Vermittlung der erforderlichen Basiskompetenzen für eine erfolgreiche Bewältigung beruflicher und gesellschaftlicher Anforderungen sowie die sozial bedingten Disparitäten im Bildungssystem ana-

lysiert und entsprechende Verbesserungsvorschläge vorgelegt.

Umfangreich wird die unterschiedliche Bildungsteilnahme verschiedener Bevölkerungsgruppen belegt und neben dem unzureichend gegebenen Leistungsstand der Schulabsolvent/inn/en als Hauptdefizit des deutschen Bildungssystems angeführt. Soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht (neuerdings zu Ungunsten männlicher Heranwachsender) konterkarieren die Selektion entlang kognitiver Leistungskriterien in einem Maß, dass es den Autoren als wesentliches Ziel erscheint, im Bildungswesen neben einer Erhöhung des allgemeinen Kompetenzniveaus auch Maßnahmen zur Reduzierung der benachteiligenden Wirkung der sozialen Heterogenität zu treffen. Gleich am Anfang ihre Analyse stellen sie allerdings klar, dass sich ihre Forderung nach Bildungsgerechtigkeit nicht aus einem – wie sie es nennen – „Alltagsverständnis von Gerechtigkeit“ begründet, das am „Anspruch sozialer Gleichheit“ orientiert ist; ihr Ziel sei bloß die Herstellung von Gleichheit innerhalb der Konkurrenz.

Das Kriterium, unter dem das deutsche Bildungssystems durchleuchtet und Verbesserungen entwickelt werden, ist unmittelbar aus der Konkurrenzprämisse moderner Gesellschaften abgeleitet. Die fehlende Bildungsgerechtigkeit in Deutschland wird aus dem Fokus einer an individueller Leistung orientierten Gerechtigkeitsvorstellung kritisiert, der entsprechend allen Gesellschaftsmitgliedern gleiche Startchancen im ergebnisoffenen Wettbewerb um knappe Güter und Positionen eingeräumt werden soll. In diesem Wettbewerb soll einzig die kognitive Leistung entscheiden, alle sollen hinter der gleichen Linie starten und niemand soll durch leistungsfremde Mechanismen am sozialen Aufstieg gehindert werden. Soziale Ungleichheit wird in dieser Vorstellung als Resultat individueller Anstrengungen begriffen und als solche auch ausdrücklich bejaht.

Für die Mitglieder des Aktionsrats ordnet sich der Wissenserwerb in Schule und Ausbildung einzig diesem einen Zweck der Erhöhung von Wettbewerbsvorteilen unter. Die in großer Zahl vorgebrachten Vorschläge für den Umbau des Bildungswesens setzen durchweg am Argument der für verschiedene Bevölkerungsgrup-

pen aktuell unterschiedlich gegebenen Chancen an, sich im Bildungswesen das Rüstzeug für den Kampf um attraktive soziale Positionen verschaffen zu können. Und das Chancengleichheitsargument ist seinerseits wieder fest verankert in der heute generell und bei jeder nur erdenklichen Gelegenheit vorgebrachten Behauptung vom Wettbewerbsnachteil der Wirtschaft, der im Fall eines unzureichend gegebenen Ausschöpfens der Begabungsreserven droht. Auch für den Aktionsrat ist die fehlende Bildungsgerechtigkeit genau aus diesem Grund „eine schwere Hypothek“ für Deutschland. Von der Vorstellung, dass Bildung einen ergebnisoffenen Prozess bezeichnet, der wesentlich mit der Befähigung zum kritischen Hinterfragen – selbstverständlich auch ökonomischer Rahmenbedingungen – zu tun hat und sich Bildung nicht darin erschöpft, ökonomischen Verwertungsvorgaben zu entsprechen, scheinen die Mitglieder des Aktionsrates wenig zu halten. Im Jahrestgutachten findet sich jedenfalls kein Hinweis darauf, dass Schule zum Hinterfragen der allumfassenden Verwertungsprämisse, die unter dem Stichwort »Wissengesellschaft« auch das Bildungswesen immer fester in den Griff nimmt, befähigen soll. Die Autoren machen keinen Unterschied zwischen Bildung und Qualifizierung – wenn sie von Bildung sprechen, meinen sie das Funktionieren innerhalb von Zwängen, nicht die Fähigkeit diese hinterfragen und den Mut für Gegenvisionen entwickeln zu können.

In diesem Sinn lesen sich die Vorschläge des Aktionsrates über weite Strecken als Vorstoß zur Durchsetzung größtmöglicher Wirtschaftsfreundlichkeit und einer weiteren Verbetriebswirtschaftlichung des Bildungswesens. Dies ist auch nicht weiter erstaunlich angesichts der Tatsache, dass der Aktionsrat ein Ableger der von Arbeitgeberseite finanzierten „Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft“ ist. Erstaunlich ist vielleicht nur, dass sich der Aktionsrat als ein „politisch unabhängiges“ Gremium präsentiert.

„Das Buch in der Diskussion“ online

Diskutieren Sie mit und schreiben Sie Ihren Kommentar zum Buch auf www.report-online.net unter Recherche/Das Buch in der Diskussion.

Rezensionen

Behrens, Heidi/Ciupke, Paul/Reichling, Norbert

Die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte in der politischen Erwachsenenbildung

Hrsg. vom Bildungswerk der Humanistischen Union in Verbindung mit der Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur (Bildungswerk der Humanistischen Union) Essen 2006, 88 Seiten, kostenlos

Zur Erläuterung ihrer Absicht beziehen sich die Verfasser und die Verfasserin auf eine Formulierung des Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung. Sie lautet: „Politische Bildung kann zu einem gesamtstaatlichen Gedächtnis an die Zeit der Teilung beitragen“. Inwieweit die Institutionen der politischen Erwachsenenbildung dieses zu tun versuchen, wird in der Studie untersucht. Dafür werden der quantitative Umfang und die thematischen Schwerpunkte der Bildungsangebote zur DDR-Geschichte erforscht. Dies geschieht auf der Grundlage der Veranstaltungsankündigungen ausgewählter Institutionen ergänzt durch Gespräche mit einigen Experten aus der Praxis. In das Untersuchungssample einbezogen sind, verteilt auf sämtliche Bundesländer, 91 Volkshochschulen, die im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten organisierten Institutionen, die evangelischen Akademien, die Mitgliedseinrichtungen der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke sowie die katholischen Akademien, die gewerkschaftlichen Bildungswerke von DGB, ÖTV und Ver.di, Arbeit und Leben sowie die parteinahen Stiftungen.

Die Ankündigungstexte werden in zweifacher Weise analysiert. Zum einen werden aus der Themenvielfalt auf induktivem Wege acht Themenschwerpunkte gebildet und quantitativ zu Themenprofilen zusammengestellt. Als Stichjahr dient je nach Datenlage teils das Jahr 2004, teils das Jahr 2005. Ebenfalls in Abhängigkeit von der Datenlage wird den Veränderungen der Angebotsprofile seit der ersten Hälfte der 1990er Jahre nachgegangen. Die thematischen Gewichtungen einschließlich der dabei sichtbar werdenden ‚weißen Flecken‘ werden in der Veröffentlichung ausführlich beschrieben und diskutiert. In einem zweiten Zugriff werden die

Ankündigungstexte auf das darin zum Ausdruck kommende träger- oder institutionspezifische themenbezogene Aufgabenverständnis hin hermeneutisch interpretiert. Das heißt, die Ankündigungstexte werden als Beitrag der Institutionen der politischen Erwachsenenbildung zur öffentlichen Debatte über die DDR-Geschichte gelesen, diskutiert und abwägende Positionierungen vorgenommen. Darin einbezogen wird auch die einschlägige Debatte in den relevanten Zeitschriften der Erwachsenenbildung.

Diese zweistufige Vorgehensweise erhellt den bisher gar nicht oder äußerst selten zur Kenntnis genommenen Sachverhalt, dass es sich bei den Ankündigungstexten und nicht erst bei den stattgefundenen Bildungsveranstaltungen um einen praxisnahen Beitrag der politischen Erwachsenenbildung zu der öffentlichen Debatte handelt, wie mit der DDR-Geschichte, dem Vereinigungsprozess und den Folgen der Vereinigung umzugehen sei und wie diese historisch-politischen Vorgänge zu bewerten seien. Dieser pragmatische Diskursbeitrag der politischen Erwachsenenbildung kann als Verbindungsstück zwischen Geschichtspolitik und politischer Erwachsenenbildung gelten. Ausdrücklich wird daher auch die Supportfunktion herausgestellt von Institutionen wie der Bundeszentrale und den Landeszentralen für politische Bildung, der Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik, der Stiftung zur Aufarbeitung der DDR-Diktatur sowie einer Reihe von Museen, Gedenkstätten und Archiven zur DDR-Geschichte.

Das in der Studie vorgestellte Gesamtbild der politischen Erwachsenenbildung zum Thema DDR-Geschichte verteilt sich, wie erwähnt, auf acht Themenschwerpunkte. In der Reihenfolge ihres prozentualen Anteils am Gesamtssample (1178 Ankündigungstexte) verteilen sich die einzelnen Themenbereiche folgendermaßen: Vereinigung und Folgen 33 Prozent; Regionale Erkundungen 17 Prozent; Herrschaft und Repression 14 Prozent; DDR-Geschichte allgemein, Parallelgeschichte DDR/BRD 13 Prozent; Alltag, Kultur 11 Prozent; Ideologie und Ostblock 6 Prozent; Gesichtsbilder 3 Prozent; Gesellschaft 3 Prozent.

Im Ergebnis gelingt es den Verfassern und der Verfasserin nachzuweisen, dass die DDR-Ge-

schichte einen festen jedoch eher zu kleinen Platz in der politischen Erwachsenenbildung einnimmt. Die DDR-Geschichte erweist sich dabei als ein schwieriges Aufgaben- und Arbeitsfeld, das von Kontroversen um die Sichtweisen auf seinen Gegenstand durchzogen ist. Doch kann die Entschlossenheit, mit der das Autorenteam schlussendlich „Anregungen für die politische Bildungsarbeit“ (S.79), „Vorschläge für die fachliche Unterstützungsarbeit“ durch die Supportinstitutionen (S.81) und zusammenfassende „Thesen“ (S.84) formuliert, als wohlbegründetes Plädoyer gelesen werden, sich auch weiterhin um die DDR-Geschichte als politisches Bildungsthema zu bemühen.

Johannes Weinberg

Detlef Behrmann

Reflexives Bildungsmanagement

Pädagogische Perspektiven und managementtheoretische Implikationen einer strategischen und entwicklungsorientierten Gestaltung von Transformationsprozessen in Schule und Weiterbildung.

(Peter Lang) Frankfurt am Main 2006, 455 Seiten, 74,50 Euro, ISBN-13 978-3-631-55214-8

In Zeiten ubiquitären Drängens auf „schnelle Information“ ist das von Detlef Behrmann vorgelegte Buch mit einem Umfang von 455 dicht beschriebenen Seiten sicher ein Ausnahmewerk. Doch zur Beruhigung: Das Buch hat eine außergewöhnlich differenzierte thematische Strukturierung und eröffnet so – ob vom Autor intendiert oder nicht – neben der klassischen Variante des Durch-Lesens auch die Möglichkeit, es abschnittsweise nach eigenen thematischen Präferenzen zu erschließen. Im Unterschied zu Selbststudienmaterial oder als Darstellung guter Praxis aufbereiteten Arbeiten werden hier vor allem theoretisch-konzeptionelle Grundlegungen des Bildungsmanagements geboten. Vor dem Hintergrund des „Diskurses um Deregulierungstendenzen im Bildungssystem“ werden „theoretische Grundlagen für ein reflexives Bildungsmanagement pädagogischer Organisationen“, insbesondere von Schulen und Weiterbildungseinrichtungen erstellt. Dabei geht es mit Blick auf die spezifischen Aufgaben und Entscheidungsnotwendigkeiten des Bildungsmanagements auch um den „Abgleich von pädagogischen und managementtheoretischen Konzepten“ (S. 24).

Umgesetzt wird dieser Anspruch in vier, in sich fein gegliederten Kapiteln. Der Einstieg erfolgt über das lebenslange Lernen als übergreifende Klammer für das Bildungsmanagement pädagogischer Organisationen. Sodann werden die Konturen des sozioökonomischen Wandels und die daraus erwachsenden Herausforderungen für ein reflektiertes Bildungsmanagement differenziert vorgestellt. Im zweiten Kapitel stehen Aufgaben, Ausprägungen, Professionalität sowie die politische, organisationale und pädagogische Dimensionalität des Schul- und Weiterbildungsmanagements im Mittelpunkt, die in die Darstellung der Konzeption des reflexiven Bildungsmanagements einmünden. Daran anknüpfend werden im dritten Kapitel die strategischen Ausrichtungen und Entscheidungsgesichtspunkte des Bildungsmanagements entfaltet. Im vierten Kapitel werden die Funktionen und theoretischen Anhaltspunkte des Bildungsmanagements in entwicklungsorientierter Perspektive vorgestellt. Instruktive Aussagen zur reflexiven Entwicklung pädagogischer Organisationen runden die Arbeit ab.

Man mag als gut vorinformierter Leser eine wirklich neue Erkenntnis im Buch zwar vermissen. Unbestreitbar ist jedoch die von Behrmann geleistete enorme Strukturierungsarbeit, die konsequente Mitbeachtung der strukturellen Bedingtheiten des Bildungsmanagements in Schulen und Weiterbildungseinrichtungen sowie das Aufzeigen des Möglichkeitsspektrums für die Gestaltung von pädagogischen Organisationen in einer bislang kaum gesehenen Breite. Vor allem den Leserinnen und Lesern, die gleichermaßen einen Überblick und gezielte Einblicke suchen, bietet das Buch eine fundierte Aufarbeitung des gegenwärtigen theoretischen und konzeptionellen Wissensstandes zum Thema Bildungsorganisation und Bildungsmanagement.

Karin Dollhausen

Dresselhaus, Günter

Netzwerkarbeit und neue Lernkultur – Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine zukunftsfähige Bildungsregion

(Waxmann Verlag) Münster 2006, 348 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 978-3-8309-1638-3

Lernen erfährt im Kontext der Herausbildung der Wissensgesellschaft wieder eine zuneh-

mende gesellschaftliche Relevanz. Hierbei ist allerdings eine Perspektivverschiebung erkennbar, denn die Diskussion wird verstärkt um organisationale und interorganisationale Lernprozesse geführt. Dieser Wandlungsprozess wird durch Begrifflichkeiten wie beispielsweise „Lernende Organisationen“, das „Lernende Unternehmen“ oder die „Lernende Region“ charakterisiert. Vor diesem Hintergrund werden organisationsübergreifende Netzwerke zu einer wichtigen Gestaltungsarena für erfolgreiche und nachhaltige Lernprozesse. Das Thema Netzwerke ist nach wie vor durch eine hohe Aktualität gekennzeichnet und erfährt als ein weitgehend hierarchiefreier und kommunikativer Raum horizontaler Verknüpfung eine positive Konnotation. Kooperation und Vernetzung wird in nahezu allen pädagogischen Handlungsfeldern als bedeutendes Lösungspotenzial für Strukturprobleme angesehen. Die Arbeit von Dresselhaus kann in diesen Kontext eingeordnet werden: Sie liefert wichtige Einblicke in den Aufbau und die Etablierung eines regionalen Netzwerkes zum Lernen und Selbstlernen.

Das übergeordnete Forschungsziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, die besonderen Herausforderungen von regionalen Netzwerken und ihre Bedeutung für die Verbreitung neuer Lernkulturen am Beispiel des BLK-Projektes LernEN im Ennepe-Ruhr-Kreis zu untersuchen. „Ihr empirisches Ziel liegt vornehmlich in der Identifikation und Analyse der Bedeutung von Netzwerken für die Sicherung und Entwicklung von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen“ (S. 13). Das BLK-Projekt „LernEN – Aufbau eines regionalen Netzwerkes zum Lernen und Selbstlernen im Ennepe-Ruhr-Kreis“ war ein Projekt der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Programm Lebenslanges Lernen. Inhaltlich verantwortlich zeichnete das Ministerium für Arbeit und Wirtschaft, NRW (MWA). Fachlich beraten wurde das Projekt vom Landesinstitut für Qualifizierung, Soest (LfQ), Projektnehmer war die Volkshochschule Witten-Wetter-Herdecke. „LernEN“ hatte eine Laufzeit von vier Jahren und endete im März 2005. Ziel des Projektes war es, zum Leitbild einer lernenden Region beizutragen, ein ganzheitlichen Ansatz, in dem arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitische Aspekte integrativ im Zusammenhang mit struktur-, wirtschafts-, techno-

logie-, bildungs- und gesellschaftspolitischen Aspekten diskutiert werden. Dresselhaus formuliert in diesem Forschungszusammenhang vier erkenntnisleitende Fragestellungen:

1. Was prädestiniert den Aufbau eines Netzwerkes von Weiterbildungseinrichtungen für eine Schlüsselrolle bei der Verbreitung des Konzepts Lebenslanges Lernen (LLL)?
2. Welche Funktion kommt der Selbststeuerung in Lehr-Lern-Prozessen zu?
3. Welche Chancen und Grenzen kennzeichnen die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen sowie den Aufbau eines Beratungs- und Beschwerdezentrums im Zusammenhang mit der Weiterbildungssuchmaschine NRW?
4. Welche Bedeutung kommt evaluativen Maßnahmen im Allgemeinen sowie dem Modell der Lernerorientierten Qualitätstestierung im Besonderen zu? (S. 13).

Die Arbeit ist übersichtlich in sechs große Kapitel gegliedert. Um den Kontext des Untersuchungsgegenstandes zu bestimmen, gibt Dresselhaus im *ersten Kapitel* (Wandel durch Netzwerkbildung) eine grundlegende Einführung in die Netzwerkdebatte und den aktuellen Forschungsstand und grenzt dabei unter anderem die Begriffe Netzwerk und Kooperation voneinander ab. Um die Etablierung einer neuen Lernkultur geht es hauptsächlich im *zweiten Kapitel* (Selbstgesteuertes Lernen als neue Lernkultur). Hier wird insbesondere der Frage nachgespürt, welche Bedeutung das selbstgesteuerte Lernen im konkreten Projektbeispiel des Netzwerkes LernEN einnimmt. Weiterbildungseinrichtungen, so der Autor, stehen hierbei vor der Herausforderung, Fähigkeiten zu fördern, die den Weiterbildungsteilnehmer in die Lage versetzen, sich neue Wissensbestände sich selbst aneignen zu können. Vor dem Hintergrund eines gestiegenen Qualitätsbewusstseins setzt sich das *dritte Kapitel* (Evaluation als konstitutiver Bestandteil von Netzwerken) insbesondere mit der Bedeutung von evaluativen Maßnahmen in Weiterbildungseinrichtungen auseinander. In gestraffter Form werden die Erfahrungen, die die Volkshochschule Witten-Wetter-Herdecke mit dem Modell der Lernerorientierten Qualitätsbestimmung in der Weiterbildung (LQW) gesammelt hat, im *vierten Kapitel* (Qualitätsentwicklung und Zertifizierung in der Weiterbildung) präsentiert. Die Schlussdokumenta-

tion des Projektes LernEN steht im Fokus des *fünftens Kapitels*. Das Buch endet mit einer zusammenfassenden Diskussion der Ergebnisse und mit einem Ausblick (*Kap. 6*).

Regionale Netzwerke, dies wird durch die vorliegende Arbeit ausdrücklich und plausibel nachgewiesen, werden zu unentbehrlichen Infrastrukturen im Umfeld einer globalen arbeitsteiligen Kooperation von Markt, Staat und Gesellschaft. Ihr synergetisches Zusammenwirken ist eine kritische Größe für einen ganzheitlichen Erfolg. Innovationsimpulse der verteilten Wissensbestände sind somit unverzichtbar zu bündeln. In der schier unüberschaubaren und überwiegend theoretisch geprägten Literatur zum Themenkomplex „Netzwerk“ liefert die Arbeit von Dresselhaus einen wohlthuenden Beitrag, denn hier werden anschaulich die vielfältigen Aktivitätsbereiche, die im BLK-Projekt LernEN (hier besonders zu erwähnen der Aufbau des Weiterbildungs-Call-Centers oder eines zentralen Beratungs- und Beschwerde-Zentrums) entfaltet worden sind, dargestellt. Das Buch zeichnet sich insgesamt durch eine hohe Praxisrelevanz aus und bietet wertvolle Impulse für die Gestaltung von konkreter regionaler Netzwerkarbeit.

Jens Stuhldreier

**Feller, Gisela (Hrsg.)
Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich**

Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens.

Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2006, 179 Seiten, 17,90 Euro, ISBN 3-7639-1086-7.

Der von Gisela Feller herausgegebene Sammelband gibt einen Überblick über öffentlich geförderte Erhebungen zu Weiterbildungsangeboten und zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Im ersten Teil gibt Ioannidou einen Überblick über nationale und internationale Forschungs- und Entwicklungsprogramme zum Lebenslangen Lernen und beschreibt auch die damit verbundenen Verwertungsinteressen. Dabei lassen sich Einthemenbefragungen (z. B. Adult Education Survey [AES] oder Berichtssystem Weiterbildung [BSW]) und Mehrthemenbefragungen (z. B. Zeitverwendungsstudie, Mikrozensus, Sozioökonomisches Panel [SOEP])

unterscheiden. Ioannidous Kritik an der mangelhaften Operationalisierung des Konstrukts „Lebenslanges Lernen“ scheint vor dem Hintergrund stets defizitärer Erhebungen nachvollziehbar. Es sind aber Zweifel berechtigt, ob sich Lebenslanges Lernen und insbesondere Formen informellen Lernens überhaupt in ihrer ganzen Vielfalt und Breite empirisch erfassen lassen. Aktuelle Herausforderungen zeigen sich auch im Rahmen des vorgestellten AES, dessen Anspruch als europäische Vergleichsstudie nur eingelöst werden kann, wenn die Heterogenität der (Aus-)Bildungssysteme in Europa ausreichend berücksichtigt wird. Seidel macht die Vielfalt der für Deutschland vorliegenden Datensätze zur Weiterbildung deutlich, fokussiert in ihrem Beitrag aber nur die regelmäßig durchgeführten Erhebungen und differenziert diese in Anbieterstatistiken, Teilnehmer- und Betriebsbefragungen. Verdienstvoll ist hier insbesondere die kritische Analyse der Ursachen erheblich differierender Befunde, wie sie in den unterschiedlichen Datensätzen nicht nur hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung zu Tage treten.

Im zweiten Teil des Bandes werden zahlreiche Datensätze näher vorgestellt, wobei insbesondere deren Intention, Konzeption, methodische Basis und ausgewählte Ergebnisse im Mittelpunkt stehen. So geht Bilger auf das seit 1979 regelmäßig erhobene Berichtssystem Weiterbildung (BSW) ein und Leber stellt Konzept und Befunde aus dem IAB-Betriebspanel vor. Insbesondere in Lebers Beitrag wird das Potenzial multivariater Analysen deutlich, die für die anderen Datensätze bisher nur selten realisiert wurden. Für die BSW-Daten wird – wie auch für den von Feller in einem weiteren Beitrag vorgestellten Weiterbildungsmonitor und zahlreiche andere Datensätze – deutlich, dass das Potenzial der Datensätze für sekundäranalytische Auswertungen hochinteressant sein dürfte. Eine entsprechende Initiative wurde bereits vom Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten ins Leben gerufen. Die Sekundärauswertung der teilweise bereits für diesen Zweck zugänglichen Datensätze könnte aber durch den verdienstvollen Überblick in diesem Band noch einmal neuen Auftrieb erhalten.

Im dritten Teil werden drei weitere Datensätze vorgestellt, deren primäre Zielsetzung nicht in der wissenschaftlichen Analyse von Weiterbil-

dungsbeteiligung, -verhalten und -angebot lag. Cordes und Töpfer erläutern die Zielsetzung und die exemplarisch dargestellte methodische Vorgehensweise der Weiterbildungstests der Stiftung Warentest und thematisieren dabei auch selbstkritisch einen (noch) zu geringen Bekanntheitsgrad der Tests bei den Verbrauchern. Der von Ehrental vorgestellte Expertenmonitor des BIBB dient dagegen primär als Indikator für die weitere Entwicklung der Weiterbildungsbranche und basiert auf Prognosen von Experten aus Weiterbildungspraxis, Administration und Wissenschaft. Abschließend verdeutlicht Schade anhand der Weiterbildungsdatenbank KURS die Notwendigkeit zentraler Datenbanken zur Herstellung von mehr Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt, zeigt aber gleichzeitig das Potenzial dieser Daten zur Diagnose aktueller Entwicklungen und Trends auf dem Weiterbildungsmarkt, auch wenn diese angesichts mangelnder Repräsentativität eher hypothetischen Charakter haben.

Mit diesem Herausgeberwerk liegt eine wesentliche Orientierungshilfe angesichts einer Fülle von Instrumenten des Weiterbildungsmonitoring vor, die für wissenschaftlich Interessierte, aber auch für bildungs- und wissenschaftspolitische Entscheidungsträger einen Überblick über die Datenlage zur Weiterbildungsentwicklung in Deutschland und – zumindest im ersten Beitrag – in Europa bietet; Experten der Weiterbildungsforschung werden dem Band eher wenig Neues entnehmen. Nicht die exemplarisch ausgewählten Befunde der einzelnen Erhebungen stehen im Zentrum, sondern deren Methodik und insbesondere die Reichweite der verschiedenen Datensätze, wobei sich deren Grenzen – da von den an der Erhebung Beteiligten selbst dargestellt – eher beiläufig andeuten. Dem Buch kann in der Gesamtschau eine solide und fundierte Darstellung der Inhalte, Intentionen und Foki der Datensätze zugesprochen werden.

Bernhard Schmidt

**Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz
Motivation und Handeln**

(Springer Verlag). 3. Aufl. Berlin 2006, 510 Seiten, 49,95 Euro, ISBN 3-540-25461-7

Was bewegt einen Menschen, ein 450 Seiten starkes Buch zu lesen?

Der Sammelband „Motivation und Handeln“ gibt zwar keine konkrete Antwort auf diese Frage, dennoch werden in fünfzehn Kapiteln empirisch fundierte Forschungsergebnisse und daraus resultierende Theorien vorgestellt, die der grundsätzlichen Frage nachgehen, warum Menschen etwas tun.

Die Anfänge der Motivationsforschung lassen sich unter anderem auf Wilhelm Wundt, William James oder seinen Schüler Thorndike, die bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts tätig waren, zurückführen. Im Laufe der Zeit haben sich weitere Größen der Psychologie, z. B. Narziß Ach, Lewin oder Pawlow, ebenfalls der Frage gewidmet, wie sich Verhalten erklären lässt. Dementsprechend umfangreich sind mittlerweile die Erkenntnisse auf diesem Gebiet. So schreibt Jutta Heckhausen bereits im Vorwort: „... die gesamte Motivationspsychologie in ihrer Breite und Tiefe zu überblicken, ist ein intellektueller Herkulesanspruch, dem nach Heinz Heckhausen wohl kein Wissenschaftler mehr alleine gerecht wird.“ (S. VII). Aus diesem Grund sind zwölf Schüler Heckhausens hinzugezogen worden, um die bestehenden Ergebnisse und wichtigsten Neuerungen zusammenzufassen. Das Ergebnis ist die vorliegende dritte Auflage des Lehrbuches „Motivation und Handeln“.

Motivation wird als Ausrichtung des Verhaltens auf erwartete Folgen verstanden, um derentwillen die Handlung hinsichtlich Energieaufwand und Richtung gesteuert wird. Grundlage der Motivation sind Motive, die als kognitiv, emotionale Elaboration von Bedürfnissen begriffen werden. Im Verlauf der Ontogenese bzw. Sozialisation werden diese generiert und bei Erfolg versprechend antizipierten Situationen aktiviert. So bedarf es der Komponenten: Situation und Person, um Verhalten zu erklären bzw. vorherzusagen. Speziell die Erwartungs-Wert-Theorien beschäftigen sich mit deren Interaktion. Der Person werden als universell gültige Charakteristiken zum einen das Streben nach Selbstwirksamkeit und zum anderen die Organisation von Zielengagement und Zieldistanzierung unterstellt. Neben diesen Charakteristiken wird die Diskussion um Kategorien von Grundmotiven skizziert. Sie ist heutzutage an dem Punkt angelangt, an dem Leistung, Macht und Anschluss – bezogen auf soziale Bindungen – den größten Einfluss zu-

gesprochen bekommen. Diese Aspekte werden in den Kapiteln 6 bis 8 ausführlich vorgestellt und ebenfalls verschiedene Methoden der Motivmessung erklärt und diskutiert.

Besondere Beachtung erhalten zwei Motivationstheorien: das erweiterte kognitive Motivationsmodell und das Rubikonmodell der Handlungsphasen. Ersteres ist gekennzeichnet durch die (1) Ausgangslage, welche sich aus Person und Situation zusammensetzt, (2) die Handlung, (3) das Handlungsergebnis und (4) die etwaigen Folgen. Im Unterschied dazu beschäftigt sich das Rubikon-Modell mit dem Aspekt der Volition, der Handlung selbst. Es wird ein Verlauf beschrieben, bei welchem der/die Handelnde anfangs Wünsche anhand von Argumenten, die für oder gegen die Erreichbarkeit sprechen, abwägt. Im Anschluss werden effiziente Handlungsschritte geplant, entsprechende Teilhandlungen bei situativer Gelegenheit initiiert und deren Folgen am Ende bewertet. Sämtliche Aspekte dieser Modelle werden ausführlich erläutert.

Jutta Heckhausen erhebt den Anspruch, ein Lehrbuch herausgegeben zu haben, in welchem es gelungen sei, „das hoch komplexe Gebiet der Motivationspsychologie so darzustellen, dass es sich dem Studenten leicht erschließt und zugleich für den motivationspsychologischen Experten und Forscher informativ und anregend ist“ (S. VIII). Kritisch anzumerken sind an dieser Stelle die hirnpfysiologischen Grundlagen, die in diesem Lehrbuch bei Bedarf angeführt werden. Diese sind zwar weder fehl am Platz noch überflüssig, jedoch fällt es dem medizinischen Laien schwer, diese, anhand des Buches zu einem umfassenden Bild der biomechanischen Abläufe im menschlichen Organismus zusammenzusetzen.

Was kann dieses Werk nun für die Erwachsenenbildung leisten? In dem Buch wird kaum Lernmotivation behandelt und zu Motivationsprozessen in Gruppen ist noch nicht einmal eine Seite verfasst worden. Dennoch tauchen einige Schlüsselbegriffe auf, die aus der Erziehungswissenschaft nicht mehr wegzudenken sind. Beispielsweise „Bedürfnis“, welches aus der psychologischen Sichtweise betrachtet und in einen größeren Kontext eingeordnet wird. Hieraus ließe sich eine begriffliche Präzisierung, oder gar Bündelung erarbeiten. Ebenso findet

sich in dem Aufsatz von Falko Rheinberg eine Diskussionskizze der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Entgegen der unter Pädagogen weit verbreiteten Meinung, die Motivation werde im Handelnden selbst erzeugt bzw. von außen angeregt, bietet Rheinberg Alternativen, die in der Psychologie diskutiert werden. Unter anderem die die tätigkeitsbezogene Sichtweise. Hierbei wird intrinsisch als Anreiz, der durch die Tätigkeit selbst angeregt wird, aufgefasst. Extrinsische Motivation liegt hingegen vor, wenn statt der Tätigkeit, die erwarteten Folgen den Anreiz darbieten. Ferner wird unter dem volitionstheoretischen Forschungsstrang die Frage untersucht, warum Handlungen begonnen werden, oder eben nicht; was begünstigende, oder behindernde Faktoren sein können. Gerade für die Makrodidaktik finden sich hier Hinweise, wie man Personen motivieren kann, sich für einen Kurs zu entscheiden.

Marcel Neumeier

Kade, Sylvia Altern und Bildung. Eine Einführung.

(Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Bd. 7)

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2007, 254 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3329-7

Die Literaturlage zum Thema Altersbildung ist bislang sehr heterogen. Diesem empirisch permanent wachsenden Bereich der Erwachsenenbildung widmet sich Sylvia Kade in ihrem Einführungsband „Alter und Bildung“, in dem sie ausführlich theoretische und didaktische Aspekte des Themas sowohl integrativ als auch differenziert darstellt. Das Werk gliedert sich in fünf Kapitel, die sich sukzessive der von Sylvia Kade entwickelten „Didaktik der differentiellen Bildung“ annähern. Dabei ist diese Didaktik weit mehr als eine reine Handlungsanweisung, vielmehr stellt sie eine anspruchsvolle Reflexion der Praxis der Altersbildung dar. Eine Bildungsdidaktik, verstanden als „Lernen im Lebenslauf“ (Kap.5), bedarf unterschiedlicher Thematisierungen von Altern, die hier in Form von Bildungsperspektiven beschrieben werden, wobei institutionelle und lebensweltliche Aspekte integriert werden:

- Bildung im Alter fokussiert den Biografiebezug und damit den Selbstbezug
- Bildung für das Alter berücksichtigt die Dynamiken von Lebensphasen

- Lernen mit Älteren beschreibt Lernen vor dem Hintergrund der Generationenverhältnisse
- Lernen für den Umgang mit Älteren ist eine Reflexion des Erfahrungsbezugs mit Älteren und über das Altern

Zu jedem der vier Aspekte wird Hintergrundwissen und methodisches Wissen angeboten. Verdeutlicht sei dies beispielhaft am „Lernen für den Umgang mit Älteren“: Auf Basis der Strukturhomologie von Vermitteln und Aneignen führt die Autorin in verschiedene Formen des Erfahrungswissens (Alltagswissen, institutionelles Kontextwissen, fachbezogenes Berufswissen, etc.) ein. Dies bietet eine Grundlage zur Reflexion der eigenen Positionsbestimmung gegenüber dem Alter sowie dem Verständnis von Älteren. Mit Blick auf die Kursleitenden werden Rollenprofile und Kompetenzanforderungen auf Basis der Dimensionen von Erfahrungswissen detailliert ausgeführt, welche bei der Realisierung von Bildungsprojekten Hilfestellung liefern. Dementsprechend müssen Personen, die im Kursgeschehen als „Vermittler“ tätig sind über „Darstellungskompetenz“ verfügen, „Berater“ über „Reflexionskompetenz“, „Koordinatoren“ über „Systemkompetenz“ und „Moderatoren“ über „Rollenkompetenz“ (vgl. S. 219). Die Kapitel 1 bis 4 arbeiten systematisch, und unter Hinzuziehen interdisziplinärer Perspektiven auf dieses Verständnis von Altersbildung hin.

Kapitel 1 widmet sich der Begriffsklärung, ohne dabei die Vielschichtigkeit des Themenkreises außer Acht zu lassen. Die Differenzierungen reichen von wesentlichen Merkmalen des demografischen Wandels, über den Strukturwandel des individuellen Alterns bis hin zu theoretischen Diskursen des Alterns. Jene werden gleichzeitig kritisch beleuchtet als meinungsbildend für gesellschaftliche Altersbilder oder der Verlängerung negativer Altersstereotypen. Die Uneindeutigkeit des Altersbegriffs kann damit nicht gelöst, aber als soziale Konstruktion facettenreich beschrieben werden. Eine zunehmende Fokussierung auf das Thema Bildung stellen die Kapitel 2 „Institutionalisierung der Altenbildung“ und 3 „Differenzielle Bildung: plurale Lernmodelle im Alter“ dar. Zu Beginn von Kapitel 2 wird die wesentliche Positionsbestimmung Kades herausgearbeitet: „Nicht jedes Angebot mit Älteren ist der Altersbildung

zuzurechnen, sondern in striktem Sinne nur jene Angebote, die ihren Kern im Lernen des Älterwerdens haben.“ (S. 51) Damit schränkt Kade das Begriffsverständnis zwar einerseits ein, andererseits erweitert sie es um einen häufig vergessenen Aspekt: Altern sei nicht nur von seinen positiven Seiten her zu betrachten, sondern auch Verluste und kritische Lebensereignisse bedürfen genauerer Aufmerksamkeit insbesondere durch pädagogische Angebote.

Im Kapitel 2 stellt Sylvia Kade die organisatorische Entwicklung der Altersbildung zum einen aus historischer Sicht, zum anderen unter Berücksichtigung der institutionellen Ausdifferenzierung dar und beschreibt Bildungsprofile Älterer anhand von Lernkontexten. Die Grundlage für den Ansatz einer differenziellen Bildungsdidaktik für das Alter legt Kapitel 3 durch die Beschreibung pluraler Lernmodelle im Alter: Alter muss individuell gestaltet werden. Aufgrund der Komplexität und Vielfältigkeit von Paradigmen und Lernkontexten plädiert die Autorin für die Zeitdimension als ordnungsgebendes Kriterium: Altersbildung ist als Lernen im Lebenslauf zu verstehen. Für Kapitel 4, das sich aus interdisziplinärer Perspektive mit dem Strukturwandel des Lernens im Alter befasst, wird der Blick nochmals geöffnet. Ausgehend von der Differenzierung Drittes Alter (autonom) und Viertes Alter (abhängig) arbeitet Kade ein Stufenmodell zur Entwicklung bei zunehmender Abhängigkeit aus. Zudem integriert sie Aspekte der Altersmoral und der Vernetzung über Neue Medien in das Thema des Strukturwandels.

Kritisch lässt sich anmerken, dass an einigen Stellen des Buches (Pluralisierung der Lebensstile, Altern auf dem Lande, europäische Dimension) detailliertere Ausführungen wünschenswert wären. So wird beispielsweise eine negative Sichtweise des Alterns auf dem Lande beschrieben, ohne dass eine Differenzierung zwischen Stadt und Land eingeführt worden wäre. Insgesamt aber bleibt zu betonen, dass dieses Werk die Altersbildung in einer bisher noch nicht vorliegenden Dichte, Komplexität und Vielschichtigkeit abbildet. Der Autorin gelingt es, Bekanntes neu zu verdichten und darüber neue Ansätze zu entwickeln, indem sie Vorschläge für die Bildung im Vierten Alter unterbreitet. Das Einführungswerk von Sylvia Kade stellt eine gute Grundlage insbesondere für die

Arbeit mit Studierenden dar, kann aber auch jeder am Thema Bildung im Alter interessierten Person – aufgrund seiner Verständlichkeit und sprachlichen Qualität – empfohlen werden.

Ines Himmelsbach

Meder, Norbert (Hrsg.)

Web-Didaktik

Eine neue Didaktik webbasierten, vernetzten Lernens

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2006, 310 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 3-7639-0156-6

Die vorgestellte „Bielefeld-Duisburger Web-Didaktik“ – entwickelt vor dem Projekthintergrund „Lebenslanges Lernen“ –, möchte Unterstützung für und Antworten auf Fragen nach bedarfsgerechter Wissensvermittlung unter Berücksichtigung der Vielzahl unterschiedlicher möglicher individueller Bildungsbedürfnisse, Lernanlässe und möglicher weltweit verfügbarer Wissens Elemente geben. Dieses Ziel wird durch systematische Vorgehensweisen und Anlehnung an Standards aus der Praxis der informationstechnischen Wissensverarbeitung verfolgt, bei gleichzeitiger Integration von Grundstrukturen einer allgemeinen Didaktik.

Das erste Kapitel befasst sich ausführlich mit den Grundlagen. Die Betrachtung theoretischer Didaktik-Aspekte führt zur Idee der Klassifizierung von „didaktischen Objekten“, worunter z. B. Lernmaterialien, Aufgaben, Zusammenarbeitsszenarien gefasst werden. Es geht – stark vereinfachend formuliert – um die Entwicklung eines Ordnungsschemas, anhand dessen sich die Gegenstände einer Web-Didaktik identifizieren und beschreiben lassen, um sie so besser gezielt nutzen zu können. Meder begegnet dieser Herausforderung durch die Entwicklung einer didaktischen Ontologie – eines mehrdimensionalen Beschreibungsrasters –, welche Metadaten zur Beschreibung didaktischer Objekte anbietet. Die geeignete Wahl der Metadaten macht Lernumgebungen organisierbar – nicht nur für „Lehrende“, sondern insbesondere auch für Lernende, denen somit bessere Möglichkeiten zur Individualisierung ihrer Lernprozesse geboten werden können. Die Ontologie mit ihren spezifischen Metadaten bietet darüber hinaus das Potenzial, ein allgemein anerkannter Standard zur Beschreibung von Wissensressourcen zu wer-

den. Dies könnte die verteilte Erstellung und Nutzung von Wissens Elementen vereinfachen. Dieses Kapitel verlangt den Leser/innen ab, gleichzeitig in didaktischen und in informationstechnischen Kategorien zu denken. Auch wenn das nicht immer einfach ist, werden somit die Eckpunkte für die Betrachtungen der folgenden Kapitel deutlich.

Diese widmen sich dann detailliert unterschiedlichen Teilontologien, benennen Metadaten, geben Beispiele und sind in unterschiedlichem Maße auch mit zugrunde liegenden Didaktik-Aspekten hinterfüllt. Themen sind z. B. Aufgabentypen, Gruppenlernszenarien im Rahmen eines netzbasierten Lernens und Medienarten. Ein Kapitel widmet sich der Teilontologie der rezeptiven Wissensarten, die aus klassischer Sicht einer der zentralen Ontologiebestandteile sein dürften, für die Kategorisierung von Informationen für Lernende. Ein Katalog von Mikro-Lernstrategien gibt Algorithmen für Lernwege wieder, die sich an verschiedenen rezeptiven und interaktiven Wissensarten orientieren. Gleichzeitig bleibt jedoch transparent, dass Algorithmisierung Grenzen hat und somit nicht alle Lehr- und Lernformen unter Verzicht auf pädagogisch tätige Personen automatisiert werden können. Relationen sind ein weiteres Element für die Gestaltung von web-basierten Lernumgebungen. Insbesondere deshalb, weil durch sie Thesauri gebildet werden, die zum Indexieren, Speichern und Finden von Informationen dienen. Nicht zuletzt die Relationen sind es somit, die den Lernenden in der Lernumgebung eine Navigation derart ermöglichen können, dass sie ihre Lernwege während des Lernens mehr oder weniger selbst generieren – Kapitel 8 betrachtet solche Lernverlaufsformen. Das weniger umfangreiche Kapitel 9 stellt einige neue Alternativen der Lernleistungskontrolle dar. Eine Systematisierung fehlt hier, da auf die Darstellung üblicher Kontrollformen verzichtet wurde.

Das Buch zeigt in deutlichem Maße die Komplexität einer umfassenden Auseinandersetzung mit Online-Didaktik auf. Dies wirkt oftmals erschlagend, was jedoch der Thematik geschuldet ist und nicht gegen die Ausführungen spricht. Im Gegenteil: Es wird deutlich, welch ein Aufwand erforderlich ist, um die „Kluft“ zwischen didaktischer Intention und Ermöglichung von Online-Lernen einer-

seits und informationstechnischer Konzeption und Gestaltung andererseits zu überschreiten. Zweifelsfrei gehört die „Web-Didaktik“ somit auf den Schreibtisch aller, die sich mit Lernumgebungen, Standardisierung, Entwicklung von Autorenwerkzeugen oder Lernplattformen u. Ä. auseinandersetzen. Ob die beschriebene Web-Didaktik *die* oder nur *eine* Web-Didaktik ist, wird die Zukunft zeigen. Empfehlenswert ist das Buch aber auch für Praktiker/innen – sei es aus dem pädagogischen oder aus dem informationstechnischen Lager. Es ist hilfreich in der Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Online-Lernangeboten und ebenso in der Auseinandersetzung mit der Umsetzung didaktischer Intentionen. Die entwickelten Strukturen verdeutlichen Komplexität und Zusammenhänge, eröffnen zugleich vorhandene Spielräume und zeigen durch die von der Ontologie erschlossene Kombinatorik zahlreiche Möglichkeiten auf.

Christian M. Thurnes

**Merkens, Hans (Hrsg.)
Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung**

(VS Verlag für Sozialwissenschaften)
Wiesbaden 2006, 154 Seiten, 22,90 Euro,
ISBN 3-531-15040-5

Der vorliegende Sammelband steht im Kontext einer Debatte, die von Weiler mit seiner These angestoßen wurde, die Erziehungswissenschaft ließe sich im Wesentlichen auf Bildungsforschung reduzieren. Durch einen Artikel von Kahl und Spiewack in der Wochenzeitung DIE ZEIT (Nr. 11/2005) erhielt diese These einen weiteren Impuls. Der von Merkens herausgegebene Band ist die Dokumentation einer Tagung, die – wie der Herausgeber betont – bereits vor dem Erscheinen des ZEIT-Artikels anberaumt war und deren Ziel es war, herauszuarbeiten, „... was unterschiedliche Disziplinen, die hier nicht einmal alle vertreten sind, zu einer neuen Bildungsforschung beitragen können und ... wo denn ein möglicher Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung gesehen werden könnte“ (S. 10). Dabei spannt Merkens in seinem einleitenden Beitrag den Rahmen auf und geht zunächst auf die Unterscheidung des Deutschen Bildungsrates von Bildungsforschung im engeren Sinne (wie es sie mit der Unterrichtsforschung schon

immer gegeben hätte) sowie im weiteren Sinne zurück. Bildungsforschung im weiteren Sinne bezieht sich auf das gesamte Bildungssystem, seine Bedingungs- und Reproduktionsfaktoren und schließt auch ausdrücklich außerschulische Bildungsprozesse ein. Entlang dieser Unterscheidung sortiert Merkens dann die Diskussions- und Forschungsstränge – von der Curriculumsdiskussion der 1970er bis zu den PISA-Studien – und kommt zu dem Schluss: „Mit dieser Kennzeichnung des Standes der Bildungsforschung wird deutlich, dass sowohl bei der Bildungsforschung im weiteren als auch im engeren Sinne deutliche Defizite auszumachen sind, wenn man den gegenwärtigen Stand betrachtet“ (S. 15).

Es folgen die Auseinandersetzungen aus fachdisziplinärer Sicht: Müller (Universität Mannheim) aus Sicht der pädagogischen Soziologie, Fend (Universität Zürich) aus Sicht der Bildungssoziologie, Hamburger (Universität Mainz) aus Sicht der Sozialpädagogik, Prenzel (IPN Kiel) mit Bezug auf die pädagogische Psychologie, Tillmann (Universität Bielefeld) aus Sicht der Schulpädagogik, Gräsel (Universität Wuppertal) aus der Perspektive der Unterrichtsforschung und Tippelt (Universität München) aus Sicht der Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsforschung. Benner (HU Berlin) greift in seinem Beitrag schließlich das Verhältnis von Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft explizit auf, bevor Merkens in einem Nachwort die einzelnen Beiträge nochmals kommentiert. Im Beitrag von Tippelt zum Verhältnis von Weiterbildungs- und Bildungsforschung wird zunächst, im Anschluss an die Unterscheidung des Bildungsrates, der Weiterbildungs- und der Bildungsforschung eine Bedeutung für die Bildungsforschung im weiteren Sinne zugewiesen. Tippelt nähert sich dem Thema an, indem er einerseits eine Auswertung von (empirischen) Forschungsprojekten der beruflichen Weiterbildungs- und der Bildungsforschung vornimmt und hierbei zentrale Kennzeichen der Forschung herausarbeitet. Andererseits transferiert er die Systematik des Wissensmanagements auf die Weiterbildungs- und die Bildungsforschung und gibt so eine Zusammensicht der relevanten Institutionen der für die Wissensgenerierung in der Weiterbildung, der Möglichkeiten der Wissensspeicherung und der Wissenskommunikation (hier vor allem die Fachzeitschriften) sowie des Wissenstransfers. Tippelt bringt am Ende seiner Ausführungen

das Verhältnis von Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung wie folgt auf den Punkt: „Die Erziehungswissenschaft profitiert ... von einer leistungsfähigen Bildungsforschung, die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung als Teilbereich der Bildungsforschung wiederum kann durch ihre Orientierung am lebenslangen und lebensbegleitenden Lernen erheblich zur Relevanz der Disziplin Erziehungswissenschaft beitragen“ (S. 125).

Insgesamt liegt hier ein Band vor, der die durch Weiler angestoßene und mitunter aufgeregt geführte Debatte zu versachlichen hilft. Er ist auch für unsere Disziplin relevant, nicht nur weil der Beitrag der Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsforschung zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung erörtert wird, sondern weil aus der Diskussion der Beiträge anderer Disziplinen zur Bildungswissenschaft auch eine Reflexion über deren Stellenwert in unserer eigenen Disziplin angeregt wird.

Michael Schemmann

Nohl, Arnd-Michael **Bildung und Spontaneität**

Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen.
(Barbara Budrich Verlag) Leverkusen 2006, 297 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 3-866-49048-8

Der Verfasser bearbeitet Bildung als Wandlungsprozess mit dem besonderen Fokus auf Spontaneität. Er zieht dabei drei theoretische Zugriffe heran (Dewey, Mead, Mannheim) und bezieht diese auf drei empirische Rekonstruktionsgruppen. Nohl definiert Bildung im Anschluss an Marotzki als Wandlung. Dabei unterscheidet er Bildung von Lernen als Mehrung von Wissen (S. 7) und begreift Bildung als Transformation von Lebensorientierungen. Nohl befasst sich nach einer Auseinandersetzung mit verschiedenen bildungstheoretischen Zugriffen vor allem mit den pragmatistischen Perspektiven nach John Dewey und erweitert diese, um sie an die empirische Lage heranzuführen. Nohl arbeitet am pragmatistischen Ansatz insbesondere die Begriffe *Habit*, *Growth*, *Experience* und *Impulse* heraus und diskutiert sie im Verhältnis zwischen Reflexion und Spontaneität. Spontanes Handeln ist dabei in

seinem Ursprung unmittelbar und weder für den Akteur noch für andere eindeutig auf Subjekt oder Objekt (Selbst und Welt, S. 17) zu beziehen. Mit diesem theoretischen Zugriff untersucht Nohl mit Hilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack) mehrere narrative Interviews, die zunächst mit erwachsenen Existenzgründer/innen geführt wurden. Nohl weitet die Perspektive auf Jugendliche aus und zieht nun verstärkt die interaktionistischen Begriffe von Mead heran. Er variiert das Sample weiterhin mit Senior/innen, die das Internet erkunden und nutzt schließlich wissenssoziologische Termini (Mannheim). Die eigentlich biografischen Schilderungen werden jedoch nicht nach Schütze, sondern durch die dokumentarische Methode (Bohnsack) ausgewertet. Das Verhältnis zwischen Empirie und theoretischer Begrifflichkeit gleicht dabei einem sich gegenseitig differenzierenden, sensiblen Auspendeln, das in ein immer feineres Phasenmodell mündet. Hier erhält nunmehr Spontaneität innerhalb von Bildungsprozessen einen spezifischen Platz.

Nohl erschließt zentrale Blickrichtungen des Pragmatismus für die qualitative Forschung, nämlich die Frage der Entwicklung im Hinblick auf persönliches Wachstum (*Growth*) als Erweiterung und Differenzierung von *Habits* (Handlungsgewohnheiten) in einer Kontinuität von Erfahrungen (*Experience*). Dabei schließt er die Lücke in Deweys Schriften, indem er Meads und Mannheims Begriffe zum Verhältnis von Selbst, Interaktion und Kollektiv heranzieht. Bereichernd sind die jeweilige Nachzeichnung der gegenseitigen Rezeption und der Theorieausbau hinsichtlich der untersuchten Spontaneität. Anschlussfähig im lerntheoretischen Sinne ist besonders die Rekonstruktion von Krisenerfahrungen im Bildungsprozess, die offensichtlich nicht ausschließlich als Ausgangspunkt eines Bildungsprozesses, sondern eher innerhalb des Bildungsprozesses zum Tragen kommen (S. 267). Mit Hilfe von George Herbert Mead rekonstruiert Nohl das Zusammenspiel zwischen Welt und selbst, womit deutlich wird, dass eine Vereinfachung in ‚Subjektivismus‘ oder ‚Objektivismus‘ bereits seit Jahrzehnten der Theoriebildung überschritten ist. Auf Basis dieser drei theoretischen und drei empirischen Zugriffe schließt Nohl mit einem Modell von sieben Phasen und fasst diese als empirisch fundierte Theorie spontaner

Bildungsprozesse (S. 265), in der Bildung als Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierung verstanden wird und diese Subjektivierung durch das Wechselverhältnis von Selbst und Welt sowie spontane und nicht spontane Bildungsprozesse zustande kommt. Dabei zeigt sich, dass Bildungsprozesse von einer Vorgeschichte (0) ausgehen, woran sich dann die Phase des ersten spontanen Handelns anschließt (1), welcher die Phase der unspezifischen Reflexion (2), die Phase des Erkundens und Lernens (3), die Phase der ersten gesellschaftlichen Bewährung (4), die Phase des zweiten spontanen Handelns (5), die Phase zweiter gesellschaftlicher Bewährung (6) auf die eine biographische Selbstreflexion (7) folgt. Mit diesen Phasen hat Nohl aus der Empirie eine Typologie gewonnen, die ihrerseits nun für die weitere Forschung fruchtbar gemacht werden kann.

Der Band ist in den empirischen Stellen anschaulich und zeigt auf spezifische Weise die Art der qualitativen Arbeit, während die theoretischen Zugriffe schon aufgrund der Komplexität des Gegenstands – Nohl betrachtet nichts weniger als den gesamten Bildungsprozess – recht vielschichtig werden. Trotzdem ist die Auswertung der theoretischen Grundlagen von Dewey, Mead und Mannheim ausgesprochen aufschlussreich und weiterführend, so dass der Band, der seinerseits durch die Allgemeine Pädagogik inspiriert ist, für die Erwachsenenbildung bereichernd ist. Für den erwachsenbildnerischen Diskurs nutzt Nohl die Anschlüsse an Heide von Felden, Barz/Tippelt, Alheit/Dausien und Schäffer. Weitere Arbeiten aus der Biografieforschung wie die von Hartz (2004), Egloff (1997) und Herzberg (2004) könnten spannende Anschlüsse an andere Theoriesysteme herstellen. Auch sollte der in der Erwachsenenbildung verbreitete Lernbegriff auf Anschlussfähigkeit zu Nohls Auslegung des Bildungsbegriff geprüft werden: Hier ist m. E. eine Ausdünnung des Lernbegriffs eingetreten, die dem Diskurs der Erwachsenenbildung nicht entspricht. Insgesamt ist dem äußerst hochwertigen Band eine intensive Rezeption und Diskussion in den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen zu wünschen.

Anke Grotlüschen

**Nuissl, Ekkehard (Hrsg.)
Vom Lernen zum Lehren**

Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2006, 240
Seiten, 49,90 Euro, ISBN 3-7639-1930-9

Der Titel der vorliegenden Veröffentlichung ist doppeldeutig und trägt irritierende Züge. Als Aufforderung verstanden suggeriert er, dass die Erwachsenenbildung bereits beim Lernen angekommen sei und sich nun wieder dem Lehrprozess zuzuwenden hätte. Dies wird vielfach bestritten: Der Lernerstandpunkt müsste vielmehr von der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft, erst eingenommen werden, weil sie überwiegend vom Lehrerstandpunkt aus denken würde. Als Beschreibung verstanden setzt der Titel eine Differenz zwischen Lernen und Lehren und nimmt Lernprozesse zum Ausgangspunkt für die Begründung und Ausgestaltung von Lehrhandlungen. Beide Lesarten finden sich hier wieder. Die Botschaft lautet „Lehre und Lehren bleiben – gerade in ihrem Zusammenhang mit Lernen – wichtig.“ (Nuissl S. 5)

Der Reader ist das Ergebnis zweier Arbeitsgruppen, die vom DIE im Jahre 2004 für den Zeitraum eines knappen Jahres beauftragt wurden, den Kenntnisstand zum Lernen und zum Lehren in verschiedenen Disziplinen und Fachdidaktiken festzustellen und zu diskutieren. Ausgangspunkt für dieses Projekt war das „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“, das im Jahr 2000 von der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE in Auftrag gegeben wurde. Die Felder „Lernen“ und „Lehren/professionelles Handeln“ bilden dort zwei von fünf Forschungsfeldern. Entsprechend dieser Vorgeschichte ist der Reader aufgebaut. Im ersten Teil finden sich Beiträge zum Lernen, die abschließend perspektivisch verglichen und hinsichtlich Forschungsdesiderata reflektiert werden. Der zweite Teil zum Lehren ist entsprechend aufgebaut. Eine Gesamtbilanz zieht am Ende des Readers Ekkehard Nuissl, der die verschiedenen disziplinären Beiträge auf ihre Relevanz für erwachsenenpädagogische Fragestellungen hin bilanziert.

Im ersten Teil bieten einführend J. Schrader und F. Berzbach eine Kurzfassung ihrer Expertise für das DIE zur „Empirischen Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ an. Nach

diesem sehr aufschlussreichen empirischen Überblick bietet der Beitrag von K. Illeris einen differenzierten Systematisierungsversuch verschiedener Lerntheorien an. H. Siebert reflektiert subjektive Lerntheorien Erwachsener und H. Scheich wirft in seinem Beitrag einen hirnbioologischen Blick auf Lernen und Gedächtnis. Der Beitrag von E. Stern bietet abschließend einen Überblick über aktuelle Befunde der kognitionspsychologischen Forschung. Die schwierige Aufgabe, diese Vielfalt an Ansätzen ergebnisorientiert zu systematisieren und perspektivisch nach vorn zu denken, übernehmen A. Venh und D. Gnahs. Dies gelingt nur bedingt, weil beide Autoren die Vielfalt in den Ansätzen widerspiegeln. So plädiert D. Gnahs beispielsweise für eine quantifizierende Weiterbildungsforschung, die auf Instrumenten der Lernleistungs- und Kompetenzmessung aufbaut.

In den zweiten Teil zum „Lehren“ führen H. Mandl und B. Kopp ein. Aus ihrer kognitionstheoretischen Sicht gilt es für Lehrende zu verstehen, wie Lernen funktioniert, um darauf aufbauend Lehrarrangements zwischen Instruktion und Konstruktion zu entwerfen. Diesem Beitrag schließen sich eine Reihe fachdidaktischer Beiträge zu wichtigen Angebotsfeldern der Erwachsenenbildung an: Für die naturwissenschaftliche Weiterbildung fordert H. Fischler Standards zur Lehrkompetenz und Lehrerbildung, J. Quetz bietet einen Überblick zu Spracherwerbstheorien und zeichnet das heterogene Bild aktueller Lehrkonzeptionen nach, U. Rockmann beschreibt für die Bereiche Rehabilitation und Sport Konzepte motorischen Lernens, P. Maset schlägt eine stärkere wechselseitige Bezugnahme zwischen kunstpädagogischem Diskurs und Lehr-, Lernforschung vor, für den Bereich der politischen Bildung verweist K. Körber auf Wissensvermittlung als zentrale Aufgabe und W. Wittwer beschreibt für die berufliche Weiterbildung ein stärkeres Zusammenwachsen von Arbeits- und Lernorten. Das Resümee zu diesem Teil übernimmt S. Kraft mit ihrem ambitionierten Beitrag „Die Lehre lebt“. Unter Bezugnahme auf die gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe der Erwachsenenbildung begründet sie ihre Forderung nach fundiertem erwachsenenpädagogischen Fachwissen und praktischer Handlungskompetenz für Lehrende.

In seiner Gesamtbilanz charakterisiert E. Nuiss Lernen als subjektiv-biographischen Prozess der in dieser Hinsicht wissenschaftlich noch unzureichend reflektiert wird. Auch der soziale Kontextbezug fehle bei der pädagogischen Psychologie und den Neurowissenschaften. Nuiss greift auch den Aspekt des Lernwiderstands auf und kommt zu dem Schluss, dass bislang forschungsseitig die Integration der inhaltlichen Seite des Lernens fehlt. Abschließend wendet sich Nuiss gegen die bildungspolitische Unterschlagung der „Lehrseite“ die auch in Folge der konstruktivistischen Diskussion nahe gelegt wurde. Die Aufgabe des Lehrenden sieht er darin, „die Erwachsenen in ihrem Lernen zu unterstützen, sie zu motivieren und teilweise auch zu führen“ (S. 229).

Der Reader bietet insgesamt einen materialreichen Überblick zum Forschungsstand hinsichtlich Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung, den Fachdidaktiken und den unmittelbar benachbarten Disziplinen. Damit wird der Reader zu einer wichtigen Grundlage für den weiteren Forschungsdiskurs unserer Disziplin. Auffallend ist allerdings der kaum erkennbare gesellschaftliche Bezug in den Reflexionen zu den Themen Lehren und Lernen. Problematisierungen hinsichtlich des Eigensinns der Lernenden, unterschiedlicher Interessen der Lernenden und Lehrenden oder der Identitätsrelevanz von Lernprozessen finden sich in den dokumentierten Diskursen nur vereinzelt wieder. Im Vordergrund stehen bis auf einige Ausnahmen kognitionstheoretische Zugänge. Die in verschiedenen Beiträgen wiederholt vorgetragenen Forderungen nach Instruktion und Kompetenzstandards erwecken den Eindruck als wäre dies der einzig mögliche Forschungszugang. Hilfreich wären zumindest Verweise auf erwachsenenbildnerische Diskurse, die eine gesellschaftskritische Reflexion der Bildungsgegenstände und der Bildungsprozesse als Aufgabe des Lehrens sehen. Damit wäre der Diskurs zum Lehren und Lernen auch in eine historische Perspektive gestellt und noch stärker an erwachsenenbildnerische Diskurse angekoppelt. Auffällig ist auch, dass ein pädagogisches Lehr- und Lernforschungsprogramm im Umfeld der Holzkamp'schen Lerntheorie, das sich vor allem die Erforschung der Gesellschaftlichkeit des Lernens auf die Agenda geschrieben hat, ausgeblendet bleibt (mit Ausnahme des Bei-

trags von Schrader/Berzbach). Wünschenswert wäre auch eine stärkere interdisziplinäre Verknüpfung der Beiträge untereinander gewesen. Wer aber die Schwierigkeiten interdisziplinärer Diskurse kennt und den kurzen Zeitraum in Rechnung stellt, der den beiden Arbeitsgruppen zur Verfügung stand, kann nachvollziehen, dass der erreichte Stand an wechselseitigem Bezug bereits beachtlich ist.

Fazit: ein Reader, der für alle an Forschung Interessierte lesens- und empfehlenswert ist. An einem Punkt holt die Gesellschaftlichkeit des Lernens allerdings alle Beteiligten wieder ein: Der Verkaufspreis von knapp 50 Euro dürfte sich im Einzelfall lernbehindernd auswirken.

Joachim Ludwig

Erhard Schlutz Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung

(Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Bd. 4)

(Waxmann Verlag) Münster u. a. 2006, 148 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 3-830-91646-9

Die Veröffentlichung ist in einer Studienreihe für den Master-Studiengang „Bildungs- und Wissenschaftsmanagement“ der Oldenburger Universität erschienen und als Studientext angelegt. Er umfasst 150 Seiten und ist in vier Kapitel unterteilt. Die Kapitel sind überschrieben: „Was sind Dienstleistungen?“, „Ist Weiterbildung eine Dienstleistung?“, „Was ist Bedarfsschließung, welche Ansätze gibt es?“, „Wie werden Angebote entwickelt? Innovationen und veränderte Dienstleistungen“. Der Text hat ein informatives Stichwortverzeichnis und verweist abschließend nach jedem Kapitel auf vertiefende oder speziell ergänzende Literatur.

Der gesamte Text ist professionell als Studientext angelegt, leistet dies aber nicht über ein Konzept von Sollsetzungen und Deduktionen, sondern durch reflexive Einstiege, Bearbeitung der Inhalte und Ausdifferenzierungen. Es wird sehr hilfreich mit einer begründeten Begrifflichkeit gearbeitet, die – wie es sich für einen Lehrtext gehört – fixiert wird durch hervorgehobene Definitionen. Angereichert ist der Text mit sehr kenntnisreichen Beispielen. Dem Entstehen von Bedarfen und Bedürfnissen bei Individuen, Verbänden und Unternehmen, den unterschiedlichen Strategien zur Bedarfsermittlung

und Bedarfsweckung vor dem Hintergrund angebots- und nachfrageorientierter Strategien wird kritisch nachgegangen. Im Prozess des Lesens lassen sich bereits – bezogen auf das eigene Tun – Alternativen durchdenken. Dem Professionellen werden alternative Szenarien vorgeführt. Jeweils werden andere Wege, ob man Individuen oder Unternehmen anspricht, notwendig sein, wichtig ist dabei, dass Schlutz auch an Beispielen exemplifiziert, dass es für die Zukunft nicht um die Realisierung von Einseitigkeiten geht. Letztlich führt Schlutz mit seinem Text vor, wie sich programmplanerisches Handeln zur Gewinnung von Angeboten professionell reflexiv vollzieht. Wir haben es hierbei mit einer reflexiven Anleitung zum Handeln zu tun. Für die Angebotsentwicklung wird auf verschiedene didaktische Planungsmuster eingegangen, die theoretisch eingebettet werden. Dabei sieht der Autor besonders aktuelle Innovationsanforderungen vor dem Anspruch der Ausdifferenzierung und erweiterten Vielfalt didaktischer Arrangements, weniger argumentiert er bildungspolitisch abgeleitet für neue Wenden. Für theoretisch weiterführende Überlegungen im Kontext von Institutionen- und Programmforschung ergeben sich hier Anschlusspunkte. Was die didaktische Ebene betrifft, findet eine Ausdifferenzierung und ein erweitertes Verständnis von Beratung, eine Neugewichtung des Lernens mit neuen Medien und Vernetzungen etc. statt, um Innovationen zu platzieren, die neu zwischen Kontinuität und Veränderung einzuordnen sind.

Dadurch ist der Text nicht nur für Studierende, sondern gerade auch für Praktiker/innen interessant, die sich mit neuen Ausdifferenzierungen in der Angebotsplanung oder der Umgestaltung ihres Programms und mit neuen Kund/inn/en und Teilnehmergruppen vertraut zu machen haben.

Wiltrud Gieseke

Siebert, Horst Lernmotivation und Bildungsbeteiligung

Studientexte für Erwachsenenbildung (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2006, 164 Seiten, 19,90 Euro, ISBN 3-7639-1931-7

Die Substantive des Buchtitels gelten als Grundbegriffe der modernen Erwachsenenpädagogik. In Abhängigkeit von den jeweiligen

Ausprägungen bündeln und artikulieren sich in ihnen sowohl basale Voraussetzungen als auch Erfolgskriterien des Lernens im Erwachsenenalter. Während sich Lernmotivation als ein „Erklärungsprinzip für Aktivitäten, die als ‚Lernen‘ beschrieben werden“ (S. 115), definiert, stellt Bildungsbeteiligung ein sozialstatistisches Beobachtungsmerkmal dar. Es verweist auf ein institutionalisiertes Erwachsenenlernen.

Das Verhältnis beider Grundbegriffe ist keineswegs konstant. Die hinter ihnen stehende Wirklichkeit ist in das gesellschaftliche Lernklima, den Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems und den demografischen Wandel, die Konjunkturen bildungspolitischer Rahmenbedingungen sowie in den Bildungshabitus des Erwachsenenalters mit seinen milieu- und sozialgruppenspezifischen Ausprägungen eingebunden. Vor diesem Hintergrund will der Autor zwischen Lernmotivation und Bildungsbeteiligung heute keinen untrennbaren Begründungszusammenhang mehr hergestellt sehen. Das macht den Unterschied zum industriegesellschaftlichen Take-off der Erwachsenenbildung in den 1960er Jahren aus, als der Veranstaltungsbesuch noch empathisch mit dem Theorem der Freiwilligkeit in Verbindung gebracht wurde. Damals fanden erste empirische Umfrageforschungen unter Hörer/innen im Volkshochschulbereich statt. Man wollte den Erwartungshaltungen auf die Spur kommen. „Inzwischen wissen wir“, heißt es bei Siebert, „dass die Verhältnisse komplizierter und kontingenter sind. Viele Menschen sind lernmotiviert und nehmen nicht oder selten an Erwachsenenbildung teil. Andere nehmen teil und sind ‚nicht wirklich‘ lernmotiviert“ (S. 9).

Schon dieser einleitende Problemaufriss lässt erkennen, dass das Thema mehrdimensionale Antworten verlangt. Sozialtechnologische Erklärungsangebote greifen zu kurz. Demgegenüber wird das Thema in feinfühleriger Rückbindung an die Evolution des Erwachsenenlernens, deren begrifflicher Klärung und Deutung durch die Forschung entfaltet. Indem sich Lernmotivation und Bildungsbeteiligung nicht bloß als biografie-, sondern ebenso als kontextabhängig erweisen, sieht sich der Autor genötigt, den akuten Gestaltwandel der Weiterbildung mit seinen subjektentobenen Implikationen für das Lernhandeln kritisch unter die

Lupe zu nehmen. Siebert pointiert die These, „dass sich das (politische, ökonomische, gesellschaftliche) ‚System‘ für Funktionen, Strukturen, Kosten-Nutzen-Relationen, aber kaum noch für die Motive der Personen interessiert“ (S. 116). Plädiert wird deshalb für die Stärkung einer Forschungspolitik, die sich wieder für „Forschungen zur Lernmotivation Erwachsener“ (ebd.) interessiert.

Die Arbeit ist in neun Kapitel gegliedert. Die Überschriften der wichtigsten Kapitel lauten: „Homo discens – der lernende Mensch“ (S. 13-17), „Das Programm lebenslanges Lernen“ (S. 18-29), „Weiterbildungsbeteiligung“ (S. 30-57), „Lernmotivation – theoretische Zugänge“ (S. 58-92), „Kognition – Emotion – Aktion“ (S. 93-105), „Empirische Motivationsforschung“ (S. 106-132) und „Lernwiderstände und Lernbarrieren“ (S. 133-144). Aus dem Blickwinkel erwachsenpädagogischer Bedeutsamkeit wird u. a. ein Überblick über zentrale Theorien zur Lern-/Motivation vermittelt. Dabei liegt eine Präferenz beim konstruktivistischen Paradigma in Verbindung mit biografieorientierten Zugängen. Neben der Darstellung elementarer Termini wie Lernmotiv oder Interesse wird auch der über Jahrzehnte verwaiste Willensbegriff wiederentdeckt – eine theoriestrategische Rehabilitation, die sich gegenwärtig auch in der Psychologie vollzieht. Nicht zuletzt freut sich die Leserschaft über die Leichtigkeit, mit der Siebert auf die Entstehung der Weiterbildungspolitik in der Weimarer Epoche eingeht und mit der beinahe schon vergessene Motivationsumfragen der 1960er Jahre in den Diskurs zurück holt.

Anzumerken bleibt noch, dass der Band den keineswegs unwichtigen, aber doch speziellen Bedingungs Zusammenhang zwischen der staatlichen Arbeitsmarkt- und Weiterbildungsförderungspolitik weitgehend ausklammert. Gleichwohl bietet der Studientext unhintergehbare und zeitdiagnostisch bedeutsame Einsichten zur Motivations- und Beteiligungsforschung. Die Arbeit eignet sich auch als Handbuch für Weiterbildung. Diesen Gebrauchswert unterstützt ein Anhang mit Glossar, „annotierter Literatur“ und Stichwortverzeichnis.

Rainer Brödel

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Dr. Monika Bethscheider, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Kompetenzentwicklung am Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn, Bethscheider@bibb.de

Dr. Gisela Feller, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung am Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn, feller@bibb.de

Prof. Dr. Bernhard Nagel, Professor am Fachbereich Wirtschaftsrecht der Universität Kassel, nagel@uni-kassel.de

Laima Nader, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt, lnader@bpaed.tu-darmstadt.de

PD Dr. Michael Schemmann, Vertretungsprofessur am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Gießen, michael.schemman@erziehung.uni-giessen.de

KlausTroltsch, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung am Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn, Troltsch@bibb.de

Prof. Dr. Jürgen Wittpoth, Professor am Institut für Pädagogik der Universität Bochum, juergen.wittpoth@rub.de

Prof. Dr. Christine Zeuner, Professorin am Fachbereich Pädagogik der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, zeuner@hsu-hh.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Prof. Dr. Rainer Brödel, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, rainer.broedel@uni-muenster.de

Dr. Karin Dollhausen, Senior Researcher im Programmbereich System und Organisation am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn, dollhausen@die-bonn.de

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität Berlin, wiltrud.gieseke@rz.hu-berlin.de

Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Professorin am Institut für Erwachsenenbildungsforschung der Universität Bremen, grotlues@uni-bremen.de

Ines Himmelsbach, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt, Himmelsbach@em.uni-frankfurt.de

Theo W. Länge, Bundesgeschäftsführer des BAK ARBEIT UND LEBEN in Wuppertal und Vorsitzender des Bundesausschusses Politische Bildung (bap),
laenge@arbeitundleben.de

Prof. Dr. Joachim Ludwig, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam, ludwig@uni-potsdam.de

Mona Motakef, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Essener Kolleg für Geschlechterforschung der Universität Duisburg-Essen, mona.motakef@uni-due.de

Marcel Neumeier, Studierender der Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Universität Duisburg Essen, Marcel-Neumeier@gmx.de

Prof. Dr. Erich Ribolits, Professor am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien, erich.ribolits@univie.ac.at

PD Dr. Michael Schemmann, Vertretungsprofessur am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Gießen, michael.schemmann@erziehung.uni-giessen.de

Dr. Bernhard Schmidt, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Universität München, b.schmidt@lmu.de

Dr. Jens Stuhldreier, Geschäftsführer der Regionalagentur NiederRhein bei der Stadt Duisburg und Lehrbeauftragter am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, j.stuhldreier@stadt-duisburg.de

Dr. Christian M. Thurnes, Mitarbeiter der engineering and business solutions GmbH, Kaiserslautern, info@enbiz.de

Prof. Dr. Johannes Weinberg, emeritierter Professor am Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung, empirische Pädagogik der Universität Münster,
j.weinberg@t-online.de