

Bernhard Schmidt-Hertha, Erik Haberzeth,
Steffen Hillmert (Hg.)



Lebenslang lernen können

**Gesellschaftliche Transformationen als
Herausforderung für Bildung und Weiterbildung**

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Lebenslang lernen können

Gesellschaftliche Transformationen
als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung

Bernhard Schmidt-Hertha, Erik Haberzeth, Steffen Hillmert (Hg.)

Bernhard Schmidt-Hertha, Erik Haberzeth, Steffen Hillmert (Hg.)

Lebenslang lernen können

Gesellschaftliche Transformationen als
Herausforderung für Bildung und Weiterbildung

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



© 2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagfoto:
Shutterstock/Pushish Images

Bestellnummer: 6004776
ISBN (Print): 978-3-7639-5565-7
DOI: 10.3278/6004776w

Printed in Germany

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

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos
ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz
veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen W145600 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

<i>Bernhard Schmidt-Hertha, Erik Haberzeth und Steffen Hillmert</i> Lebenslang lernen können – Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderungen für Bildung und Weiterbildung	7
I Bestandsaufnahme: Gesellschaftliche Strukturen und lebenslanges Lernen . .	15
<i>Steffen Hillmert</i> Bildung und Lebensverläufe in einer differenzierten und dynamischen Gesellschaft	17
<i>Harm Kuper</i> Bildungsbeteiligung in einer Gesellschaft des langen Lebens – Befunde aus der statistischen Berichterstattung	33
<i>Carola Iller und Bernhard Schmidt-Hertha</i> Weiterbildung im Alter: Beteiligung, Erwartungen und Erträge	45
<i>Rudolf Tippelt</i> (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit und Weiterbildung: Sozialtheoretischer Abriss und ausgewählte Grundlegungen	67
II Strukturen der Weiterbildung: Zielgruppen, Anbieter und Programme	81
<i>Halit Öztürk und Eva Humt</i> Migration und demografische Diversität – Weiterbildung in der Einwanderungsgesellschaft des langen Lebens	83
<i>Aiga von Hippel und Marion Fleige</i> Weiterbildungsprogramme und -institutionen: Spiegel gesellschaftlicher Auslegungen von Bildung im Lebenslauf	95
<i>Steffi Robak, Marion Fleige, Christian Kühn, Marina Rieckhoff und Jessica Preuß</i> Forschungsüberblick zur Bedeutung und Gestaltung Kultureller Erwachsenenbildung im Dritten und Vierten Lebensalter	111

<i>Evelyne Fischer, Sarina Keiser und Sylvia Sparschuh</i> Digitalisierung der Weiterbildung aus der Perspektive von Professionellen im Feld	125
III Gegen den Strich gebürstet: Kritische Einwände	141
<i>Markus Rieger-Ladich</i> Abschied nehmen. Warum Bildung begrifflich neu gefasst werden muss	143
<i>Bernd Käpplinger</i> Krise der Erwachsenenbildung in einer Gesellschaft des langen Lebens? Sondierung kontraintuitiver, dystopischer Szenarien	155
<i>Falk Rößler</i> Informelles lebenslanges Lernen?! Probleme der Anerkennung	171
IV Zukunftsperspektiven: Einige Ideen und Ansätze	185
<i>Monika Tröster und Beate Bowien-Jansen</i> Grundbildung über die Lebensspanne – Perspektiven für die Angebots- entwicklung	187
<i>René Schneebeli</i> Weiterbildungsberatung – Anspruch und Wirkung	203
<i>Ingeborg Schüßler</i> Bildungsziele und -inhalte in einer Gesellschaft des langen Lebens – Plädoyer für eine achtsamkeitsbasierte Bildung	219
<i>Harald Künemund und Julia Hahmann</i> Bildungs-, Arbeits- und Ruhestandsphasen im Lebenslauf – Alternativen und Szenarien	241

Lebenslang lernen können – Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderungen für Bildung und Weiterbildung

BERNHARD SCHMIDT-HERTHA, ERIK HABERZETH UND STEFFEN HILLMERT

Abstract

In diesem Band wurden Beiträge von Bildungsforscherinnen und -forschern zusammengestellt, die u. a. auf einer Reihe von Expertinnen- und Expertenworkshops basieren. Zu verschiedenen Bereichen und Themen von Bildung und insbesondere Weiterbildung werden Überlegungen angestellt, wie diese unter Berücksichtigung ihrer gegenwärtigen Verfasstheit und aktueller gesellschaftlicher Bedingungen ihre Potenziale entfalten können. Unter welchen Bedingungen kann lebenslanges Lernen Realität werden? Inwiefern gibt es angemessene Gelegenheitsstrukturen für lebenslange Lernaktivitäten?

Das Bildungssystem wird dabei aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven sowohl als Produkt gesellschaftlicher Strukturen als auch als deren Produzent verstanden. Vor dem Hintergrund sich verändernder soziostruktureller Rahmungen ist es naheliegend nach damit verbundenen Entwicklungen im Bildungssystem zu suchen bzw. zu fragen. Wie müsste ein Bildungssystem angesichts aktueller gesellschaftlicher Strukturen beschaffen sein, um diese angemessen zu bedienen oder sinnvoll zu verändern? Vor dem Hintergrund einer sich langfristig über die Jahrhunderte verändernden Altersstruktur der Bevölkerung in den Industrienationen sowie aktueller Migrationsbewegungen und technischer Umbrüche stellt sich die in diesem Band thematisierte Frage nach beobachtbaren und möglichen Reaktionen des Bildungssystems auf diese und weitere Veränderungen.

Schlagworte: Bildung, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Bildungssystem, Bildungsbeteiligung, Lebenslanges Lernen, Lebensalter, Lebenslauf, Beratung, Gesellschaftsstruktur, sozialer Wandel, Demografie

In this book, contributions by educational researchers, based on, inter alia, a number of expert workshops, have been compiled. They consider various areas and topics of education and especially continuing education and training. The papers consider how these can develop their potential in the light of their present state and current social conditions. Under what conditions can lifelong learning become reality? To what extent are there adequate opportunity structures for lifelong learning activities?

The education system is understood from different disciplinary perspectives both as a product of social structures and as their producer. Against the background

of changing socio-structural frameworks, it is obvious to search for or ask about related developments in the education system. In view of current social structures, what should an education system look like in order to adequately serve or meaningfully change them? Considering the age structure of the population in industrial nations that has been changing over the centuries, as well as current migration movements and technical upheavals, the question of observable and possible reactions of the education system to these and other changes is raised in this volume.

Keywords: education, adult education, further education/continuing education, education system, educational participation, lifelong learning, age, life course, counseling, social structure, social change, demography

Lebenslang lernen können: Einleitung der Herausgeber

In den Jahren von 2014 bis 2018 traf sich ein Kreis von Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern auf Einladung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mehrmals jährlich, um das Thema „Weiterbildung in einer Gesellschaft des langen Lebens“ zu erörtern. Daraus entstand die Idee einer gemeinsamen Publikation, welche hiermit nun vorliegt. Das Rahmenthema, welches auf eine Erörterung primär des Lernens Älterer verweisen könnte, wurde aber bewusst breiter interpretiert und damit offen gehalten für Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Aspekten zeitgemäßer Bildung. Der Band bietet entsprechend Beiträge zu verschiedenen Bereichen und Themen von Bildung und insbesondere Weiterbildung unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen, deren gegenwärtige Verfasstheit und deren zukünftige Potenziale. Unter welchen Bedingungen wird lebenslanges Lernen Realität? Inwiefern gibt es also angemessene Gelegenheitsstrukturen für lebenslange Lernaktivitäten? Die Effekte der aktuellen Corona-Pandemie auf das Bildungssystem überlagern einige der bereits vorher beobachtbaren Entwicklungen. Es ist aber offen, ob die noch gar nicht absehbaren mittel- und langfristigen Folgen der Pandemie an vielen gesellschaftlichen Entwicklungen, die sich seit Jahrzehnten im Bildungssystem und anderswo beobachten lassen und die in diesem Band diskutiert werden, etwas Grundlegendes ändern werden.

Das Bildungssystem wird in klassischen erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Theorien oft als Mittler zwischen Familie und Gesellschaft (z. B. Schleiermacher 1814) bzw. als Bindeglied zwischen privater und öffentlicher Sphäre (Parsons 1959) gesehen. Es geht um die Vorbereitung nachkommender Generationen auf die Partizipation in demokratischen Strukturen, die Bewahrung und Weiterentwicklung kultureller Errungenschaften sowie die Beteiligung an wettbewerbsorientierten Arbeitsmärkten (vgl. auch Fend 2006). So rücken z. B. die Erträge von Bildungssystemen insbesondere in Form des aus ihnen hervorgehenden Arbeitskräftepotenzials, aber auch weitergehende gesellschaftliche wie individuelle Bildungserträge – z. B. Gesundheit, soziale Integration oder gesellschaftliches Engagement (vgl. Rüber, Rees

& Schmidt-Hertha 2019) – in den Fokus. Wesentlich ist, dass das Bildungssystem aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven sowohl als Produkt gesellschaftlicher Strukturen als auch als deren Produzent verstanden wird. Vor dem Hintergrund sich verändernder soziostruktureller Rahmungen ist es daher naheliegend, nach damit verbundenen Entwicklungen im Bildungssystem zu suchen bzw. zu fragen, wie denn ein Bildungssystem angesichts aktueller gesellschaftlicher Strukturen beschaffen sein müsste, um diese angemessen zu bedienen oder sinnvoll zu verändern. Vor dem Hintergrund einer sich langfristig über die Jahrhunderte verändernden Altersstruktur der Bevölkerung in den Industrienationen sowie aktueller Migrationsbewegungen und technischer Umbrüche ist die Frage nach beobachtbaren und möglichen Reaktionen des Bildungssystems auf diese und weitere Veränderungen hoch relevant. Im Bewusstsein, dass Bildungsprozesse über die gesamte Lebensspanne zu denken und 83,5 % der Bevölkerung in Deutschland (Stichtag 31.12.2018) volljährig sind (Statistisches Bundesamt 2020), rückt die Bildung im Erwachsenenalter dabei besonders in den Fokus. Es stellt sich demnach die Frage nach zukunftsfähigen Strukturen und Strategien vor dem Hintergrund einer Gesellschaft, in der nachkommende jüngere Kohorten die älteren quantitativ nicht mehr voll ersetzen können.

Wenn in einigen Beiträgen vor diesem Hintergrund auch von einer Gesellschaft des langen Lebens gesprochen wird, dann wird damit nicht nur auf eine seit Langem steigende Lebenserwartung abgehoben. Es geht vor allem um deren diskursive Bearbeitung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen sowie normative Erwartungen an die Ausgestaltung von Lebensphasen, um eine veränderte gesellschaftliche Vorstellung vom höheren Erwachsenenalter oder um die institutionellen Bedingungen für die Umsetzung einer Idee des lebenslangen Lernens, die sich nicht auf das Lernen während des Erwerbslebens begrenzt. Dass diese Themen virulent werden und in das öffentliche Bewusstsein rücken, hat natürlich auch mit der in praktisch allen Industrienationen in ähnlicher Weise zu beobachtenden veränderten Altersstruktur der Bevölkerung zu tun. Durch die erfolgreiche Senkung der Kindersterblichkeit (noch vor 150 Jahren starben rund 25 % der Kinder im ersten Lebensjahr und weitere 20 % noch vor dem 15. Lebensjahr), der Sterblichkeit von Frauen im Kindbett und der Bekämpfung von Infektionskrankheiten ist es gelungen, die durchschnittliche Lebenserwartung bei Geburt innerhalb von 140 Jahren um ca. 50 Jahre anzuheben (vgl. Statistisches Bundesamt 2017). Aufgrund einer gleichzeitig seit etwa einem halben Jahrhundert konstant deutlich unter dem für eine Stabilisierung des Bevölkerungsbestandes erforderlichen Niveau liegenden Geburtenrate sind die seit Mitte der 1960er Jahre geborenen Kohorten immer kleiner geworden. Gleichzeitig wird Migration damit zu einem Weg, ein kontinuierliches Schrumpfen der Bevölkerung zu bremsen oder sogar zu verhindern; sie muss daher als wesentlicher Aspekt demografischer Entwicklung mit in den Blick genommen werden. Diese kontinuierlichen, aber einschneidenden gesellschaftlichen Veränderungen sind nicht neu und spiegeln sich längst auch auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems wider. Allerdings haben sie durch die ihnen seit Ende des 20. Jahrhunderts zukommende

Aufmerksamkeit in zahlreichen arbeitsmarkt- und wirtschaftsbildungspolitischen Diskursen, aber auch in der medialen und populärwissenschaftlichen Bearbeitung des Themas eine verstärkte Beachtung erhalten. Anknüpfend an diese Diskurse fragen die Autorinnen und Autoren in den folgenden Beiträgen nach Perspektiven für Lern- und Bildungsprozesse über die Lebensspanne, wobei hier insbesondere die Erwachsenenbildung in den Blick genommen wird.

Der Band macht die beobachtbaren wie notwendigen Veränderungen auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene zum Gegenstand und versteht demografische Veränderungen dabei nicht als isoliertes Phänomen, sondern thematisiert sie in ihrer Wechselwirkung mit anderen Megatrends wie einem berufsstrukturellen Wandel, der Globalisierung, wachsender sozialer Ungleichheit oder der Digitalisierung von Alltag und Berufsleben. Digitalisierung beispielsweise wird für Bildungseinrichtungen, Lehrende und Lernende mindestens in zweierlei Hinsicht relevant. Zum einen entstehen durch die Durchdringung beruflicher und privater Lebenswelten mit digitalen Technologien neue Qualifizierungsanforderungen und Bildungsbedarfe bezogen auf den kritisch-konstruktiven Umgang mit Möglichkeiten und Gefahren dieser (weiteren) Mediatisierung. Zum anderen sehen sich Bildungsinstitutionen und -angebote, aber auch die Lernenden selbst unter dem Erwartungsdruck, digitale Medien in Lehr-Lern-Prozesse zu integrieren, verbunden mit der – durchaus umstrittenen – Erwartung, Lernprozesse mithilfe digitaler Technologien effektiver und effizienter gestalten zu können. Die Diskurse um die mit Digitalisierung verbundenen Bildungsbedarfe sind dabei kaum zu trennen von Veränderungen im Berufs- und Erwerbssystem, welche neue Anforderungen an Erwerbstätige stellen, auch hinsichtlich deren Nutzungskompetenz im Umgang mit digitalen Medien. Ältere Erwachsene werden hier häufig als defizitär hinsichtlich ihrer Medienkompetenz und als bildungsbedürftig adressiert, während bei jüngeren Menschen von selbstverständlich-routinierten Praktiken des souveränen Umgangs mit modernen Technologien ausgegangen wird, die es für berufliche Felder lediglich weiter zu spezialisieren und zu nutzen gilt. Beides dürfte deutlich zu kurz greifen, ist aber dennoch in den wissenschaftlichen und bildungspraktischen Auseinandersetzungen zur Digitalisierung omnipräsent.

Wenn hier die Wirkungen veränderter gesellschaftlicher Strukturen auf das (Weiter-)Bildungssystem aufgegriffen werden, so werden diese Themen auf unterschiedlichen Ebenen bedeutsam. Mit Blick auf die älteren Erwachsenen selbst stellen sich Fragen nach deren Bildungsbedarfen und -bedürfnissen (Mikroebene), aber auch nach den darauf reagierenden Angebotsstrukturen und der institutionellen Verfasstheit der Altersbildung in Deutschland als Ganzes (Mesoebene) sowie damit verbundenen bildungs- und sozialpolitischen Konzepten (Makroebene). Es geht dabei aber weniger um die Älteren selbst, sondern eher um die Frage des intergenerationalen Miteinanders, um Relationen von Chancen- und Verteilungsgerechtigkeit zwischen Generationen und sozialen Schichten. Es geht auch um eine institutionelle und curriculare Realisierung lebenslangen Lernens und die Frage, welche Konsequenzen sich daraus für die einzelnen Teile des Bildungssystems ergeben. Und

schließlich geht es aus subjektorientierter Perspektive auch um die individuelle Lebensführung und die Gestaltung der eigenen Bildungsbiografie unter den jeweils gegebenen gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen. Unabhängig von Altersgruppen stellt sich die Frage nach der Sicherung der integrativen Funktion des Bildungssystems ebenso wie jene nach der Realisierung eines meritokratischen Grundverständnisses. Jenseits von (Beteiligungs-)Strukturen müssen auch die Inhalte von Bildung und Bildungsdiskursen in den Blick genommen werden. Veränderte gesellschaftliche Bedingungen können im Hinblick auf curriculare Strukturen und Vermittlungsinhalte nicht folgenlos bleiben. Gleichzeitig sind aber auch rhetorische Figuren und Diskurse kritisch in den Blick zu nehmen, die vor dem Hintergrund einzelner Entwicklungstrends einzelne Aufgaben des Bildungssystems zu Lasten anderer Funktionen in den Vordergrund rücken und diese Engführungen als alternativlos erscheinen lassen.

All diese Themen werden in dem vorliegenden Band aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven, teilweise verbunden mit prognostischen oder normativen Zukunftsentwürfen sowie persönlichen Einlassungen und Positionierungen, vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels aufgegriffen. Dabei kann hier nicht der Anspruch auf ein systematisch alle relevanten Felder abdeckendes Kompendium erhoben werden. Vielmehr geht es um einzelne Impulse, Gegenwarts- und Zukunftsanalysen sowie kritische Zwischenrufe aus unterschiedlichen theoretischen und disziplinären Traditionen heraus.

Im ersten Teil des Buches geben vier Beiträge einen Überblick über die Ausgangslage im Bildungssystem bzw. über einzelne Teilbereiche und -aspekte. Steffen Hillmert eröffnet diesen Teil mit einem breiten Überblick über die durch das Bildungssystem vorstrukturierten Lebensverläufe, die sich hier insbesondere in Bildungsverläufen abbilden. Dabei rückt er das Zusammenspiel von institutionellen Möglichkeitsstrukturen und individuellen Bildungsentscheidungen in den Fokus und verweist auf Veränderungen in Bildungs- und Lebensverläufen als Ergebnis dieser Interaktion. Mit Blick auf die für den Weiterbildungsbereich vorliegenden Daten skizziert und analysiert Harm Kuper die Lernbeteiligung der erwachsenen Bevölkerung. Er zeigt einerseits die Möglichkeiten und Grenzen des aktuellen Weiterbildungsmonitorings auf, andererseits werden Perspektiven der Weiterentwicklung dieser Monitoringssysteme und ihre Adaption an aktuelle gesellschaftliche Veränderungen sichtbar. Dies betrifft u. a. die Fokussierung auf Erwachsene im Erwerbsalter, die bislang vor allem in Zusatzerhebungen und Einzelstudien aufgebrochen wird. Carola Iller und Bernhard Schmidt-Hertha geben einen Überblick über den Forschungsstand zu Bildung im höheren Erwachsenenalter und setzen sich dabei u. a. mit der motivationalen Grundlage für Bildung in der zweiten Lebenshälfte auseinander. Auch für diese Altersgruppen werden soziale Disparitäten sichtbar, wie sie Rudolf Tippelt in der Auseinandersetzung mit Prozessen der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem theoretisch und empirisch reflektiert. Gleichzeitig entwirft er Handlungsstrategien zur Reduzierung der beschriebenen Disparitäten.

Im zweiten Teil dieses Buches steht die Verfasstheit der Weiterbildung in Deutschland im Fokus, wie sie sich in Strukturen von Zielgruppen, Anbietern und Programmen niederschlägt. Zu den wachsenden und in sich ausgesprochen heterogenen Zielgruppen der Weiterbildung gehören Menschen mit Migrationshintergrund, deren Diversität anhand soziodemografischer Merkmale im Beitrag von Halit Öztürk und Eva Humt in Erinnerung gerufen wird. Dabei wird klar, dass standardisierte Integrationsprogramme oft keine hinreichende Antwort auf die unterschiedlichen Bildungsbedürfnisse und -interessen dieser Gruppe sein können. Es ließe sich auch fragen, von welchen Weiterbildungsverständnissen Migrantinnen und Migranten aus unterschiedlichen Kulturkreisen ausgehen. Hier setzt der Beitrag von Aiga von Hippel und Marion Fleige an, die Bildungs- bzw. Weiterbildungsverständnisse im Spiegel von erwachsenenpädagogischen Diskursen, Institutionen und v. a. Programmen betrachten, aber auch auf Befunde zum Bildungsverständnis verschiedener Adressatengruppen verweisen. Bildung wird hier weniger mit einem normativen Anspruch definiert, sondern als soziokulturell hervorgebrachtes Konstrukt und als Produkt von Aushandlungsprozessen beschrieben. Hieran anknüpfend untersuchen Steffi Robak, Marion Fleige, Christian Kühn, Marina Rieckhoff und Jessica Preuß Programme im Bereich kultureller Bildung und nehmen dabei insbesondere kulturelle Bildungsangebote für ältere Erwachsene in den Blick. Dabei plädieren die Autorinnen und Autoren vor dem Hintergrund biografisch verankerter kultureller Interessen auch für eine lebensphasenübergreifende Betrachtung von Bildungsprozessen in diesem Bereich. Der Beitrag von Evelyne Fischer, Sarina Keiser und Sylvia Sparschuh zum Umgang von Professionellen mit Digitalisierungsanforderungen in der beruflichen Weiterbildung schließt diesen Teil ab. Die vorgestellten Befunde einer Befragung von Expertinnen und Experten verdeutlichen Potenziale und Perspektiven digitaler Medien in der beruflichen Weiterbildung.

Unter dem Stichwort der „kritischen Einwände“ sind vier Beiträge zu finden, die sich in sehr unterschiedlicher, aber durchgängig kritischer Art mit dominanten Diskursen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung, der Erwachsenenbildungsforschung bzw. der Erziehungswissenschaft auseinandersetzen. Markus Rieger-Ladich problematisiert ein In-Stellung-Bringen von Bildung als Antwort auf diverse Krisenszenarien, was zunächst zu einer (unangemessen) starken Pointierung dieser Krisenrhetorik durch die Erziehungswissenschaft und in der Folge zu einer Überforderung pädagogischer Praxis führen kann. Bernd Käßlinger geht noch einen Schritt weiter, indem er gegenwärtigen Trends gezielt Szenarien von Trendbrüchen gegenüberstellt und daran anknüpfend Handlungsansätze und Diskurse kritisch hinterfragt. Falk Rößler wendet sich in seinem Beitrag den nicht-organisierten informellen Lernprozessen im Erwachsenenalter zu und stellt sich insbesondere gegen eine Instrumentalisierung dieser ursprünglichsten Form des Lernens im Rahmen einer neoliberalen Bildungsrhetorik, die Erwachsenenlernen ausschließlich an dessen Beitrag zur Wirtschaftsleistung bemisst.

Schließlich sind der letzten Rubrik Beiträge zugeordnet, die Anregungen und Entwürfe für Bildung, Beratung und Arbeit in der Zukunft formulieren. Monika

Tröster und Beate Bowien-Jansen tun dies für den Bereich der Grundbildung. Ausgehend von einer Analyse gegenwärtiger Strukturen in diesem Feld verdeutlichen sie anhand aktueller Beispiele zukunftsfähige Ideen und richtungweisende Grundbildungskonzepte. Mit einer ähnlichen Strategie und unter Bezugnahme auf europäische Diskurse thematisiert der Beitrag von René Schneebeli die Zukunft der Weiterbildungsberatung und strukturiert auch das entsprechende Handlungsfeld. Ingeborg Schüßler plädiert für Achtsamkeit als bislang vernachlässigtem, aber zunehmend relevantem Bildungsinhalt. Dementsprechend gehört für sie Achtsamkeitsbildung zu den zentralen Erfordernissen einer Gesellschaft des lebenslangen Lernens. Abschließend entwickeln Harald Künemund und Julia Hahmann ein visionäres Konzept zur Neustrukturierung von Phasen der Bildung, Arbeit und Familie im Lebensverlauf und entwerfen damit ein Gegenmodell zu einem vielfach als anachronistisch kritisierten dreiphasigen Lebenslaufmodell.

Insgesamt machen die Beiträge dieses Bands deutlich, dass der Lernbereich Weiterbildung nach wie vor den wachsenden individuellen wie gesellschaftlichen Lernbedarfen nur bedingt gerecht werden kann. Gleichzeitig zeigen die Beiträge spannende und konkrete Ideen und Ansätze auf, wie eine zeitgemäße Bildung gestaltet werden kann.

Abschließend danken die Herausgeber noch allen an der Entstehung dieses Bandes beteiligten Personen, wobei wir einige besonders hervorheben möchten. Frau Heidemarie Stuhler vom BMBF danken wir für die Initiative zu der Workshop-Reihe, aus der diese Publikation hervorgegangen ist, Frau Gwendolyn Rowlands für die Übersetzung der Abstracts und Frau Lisa Rosenkranz für die Unterstützung bei der formalen Gestaltung sowie insbesondere Frau Anika Klein für die redaktionelle Betreuung des Bandes und ihre sehr konstruktive Mitwirkung bei dessen Gestaltung.

Literatur

- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Parsons, T. (1959/1977). Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft (1959). In T. Parsons *Sozialstruktur und Persönlichkeit. Reprints Psychologie* Band 7 (2. Auflage), 161–193. Frankfurt a. Main: Fachbuchhandlung für Psychologie.
- Rüber, I. E., Rees, S.-L. & Schmidt-Hertha, B. (2018). Lifelong learning – lifelong returns? A new theoretical framework for the analysis of civic returns on adult learning. *International Review of Education*, 64(5), 543–562.
- Schleiermacher, F. D. E. (1814/1959). Über den Beruf des Staates zur Erziehung (1814). In F. D. E. Schleiermacher *Ausgewählte pädagogische Schriften*. (3. Auflage), 18–32. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Statistisches Bundesamt (2017). *Kohortensterbetafeln für Deutschland. Ergebnisse aus den Modellrechnungen für Sterbetafeln nach Geburtsjahrgang, 1871–2017*. Wiesbaden: destatis.

Statistisches Bundesamt (2020). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Fachserie 1 Reihe 1.3*. Wiesbaden: destatis.

I Bestandsaufnahme: Gesellschaftliche Strukturen und lebenslanges Lernen

Bildung und Lebensverläufe in einer differenzierten und dynamischen Gesellschaft

STEFFEN HILLMERT

Abstract

Der Beitrag beschreibt aus einem soziologischen Blickwinkel aktuelle Rahmenbedingungen für Bildungsinstitutionen und individuelles Bildungsverhalten in einer differenzierten und dynamischen Gesellschaft. In Kombination einer Lebensverlaufsperspektive und des Blicks auf zentrale gesellschaftliche Entwicklungen werden veränderte Bedingungen von Bildungsprozessen deutlich, welche neue Ansprüche an ein zeitgemäßes Bildungssystem stellen. Ausgehend von unterschiedlichen Funktionen des Bildungssystems wird diskutiert, inwieweit Institutionen und Individuen von den gesellschaftlichen Veränderungen betroffen sind und wie sie angemessen darauf reagieren können.

Schlagworte: Lebensverlauf, Funktionen der Bildung, gesellschaftliche Trends, soziale Differenzierung

The paper describes current conditions for educational institutions and individual educational behaviour in a differentiated and dynamic society from a sociological point of view. The combination of a life-course perspective and the view of central social developments reveals changed conditions of educational processes, which place new demands on a modern educational system. Taking different functions of the education system as a starting point, it is discussed to what extent institutions and individuals are affected by social changes and how they can react appropriately.

Keywords: life course, functions of education, societal trends, social differentiation

1 Einleitung

Bildung nimmt in modernen Gesellschaften eine zentrale Stellung innerhalb von Lebensverläufen ein, und ihre individuellen und sozialen Konsequenzen sind ausgeprägt und vielfältig. Der hohe Wert von Bildung wird deshalb im öffentlichen Diskurs immer wieder betont. „Bildung“ ist darin allerdings ein äußerst heterogenes Konzept, und vergleicht man konkrete Forderungen in Bezug auf die Ausgestaltung von Bildungsprozessen, so sind die Übereinstimmungen oft erstaunlich gering. Zudem stellt Bildung in modernen Gesellschaften eine bedeutsame Dimension gesell-

schaftlicher Ungleichheit dar. Vor diesem Hintergrund beschreibt der Beitrag aus einem soziologischen Blickwinkel Ansprüche an ein zeitgemäßes Bildungssystem in der Gesellschaft langen Lebens. Diese resultieren zum einen aus einer Lebensverlaufsperspektive, zum anderen aus dem Blick auf aktuelle gesellschaftliche Trends.

In der Perspektive des Lebensverlaufs sind Bildungsverläufe durch eine Mehrzahl von Episoden und Übergängen gekennzeichnet, die in der individuellen Lebensgeschichte eng zusammenhängen. Die soziologische Analyse von Bildungserwerb und Bildungsungleichheiten schließt dabei immer den Blick auf wichtige Bildungskonsequenzen mit ein. In dem Maße, wie sich Bildungs- und Ausbildungsprozesse im Lebensverlauf ausdehnen, werden ihre Verschränkungen mit anderen Lebensbereichen weiterreichend und komplexer. Durch aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen ergeben sich veränderte Ausgangsbedingungen von Bildungsprozessen, welche neue Anforderungen an ein zeitgemäßes Bildungssystem stellen. Zu den wichtigen aktuellen gesellschaftlichen Trends zählen demografische Entwicklungen, die fortschrittliche Digitalisierung in verschiedenen Lebensbereichen, aber auch das verstärkte persönliche Bedürfnis nach Individualisierung. Kann das Bildungssystem hierauf angemessen reagieren und sogar konstruktiv wirken? Wie könnte es sich diesbezüglich besser positionieren?

Für eine solche Bewertung wird ein Maßstab benötigt. Die soziologische Beurteilung der Leistungsfähigkeit institutioneller Strukturen des Bildungssystems rekurriert dabei in der Regel auf eine Mehrzahl gesellschaftlicher Funktionen. Klassischerweise zählen hierzu die eher ökonomisch orientierten Funktionen der Qualifikation und der Selektion bzw. Allokation potenzieller Arbeitskräfte sowie jene der eher politisch bzw. kulturell orientierten Integration und Sozialisation (vgl. Parsons 1968; Fend 2006). Für zeitgenössische Gesellschaften sind Ausprägungen und Inhalte dieser Funktionen jeweils anzupassen. Zudem werden zunehmend Ansprüche an die individuelle Lebensführung („Selbstverwirklichung“) betont, die man mit einer *expressiven* Funktion des Bildungssystems in Verbindung setzen könnte.

Anhand eines so definierten Spektrums von Funktionen des Bildungssystems wird in diesem Beitrag diskutiert, inwieweit Bildungsinstitutionen und Bildungsverhalten auf zentrale gesellschaftliche Veränderungen antworten können. Dafür ist die Lebensverlaufsperspektive auf Bildungsprozesse, wie sie im folgenden Abschnitt noch einmal kurz beschrieben wird, ein geeigneter Ausgangspunkt.

2 Bildung in einer Lebensverlaufsperspektive

Der Lebensverlauf umfasst nach Mayer (1998) die Abfolge von individuellen Aktivitäten und Ereignissen in verschiedenen Lebensbereichen bzw. institutionalisierten Handlungsfeldern von der Geburt bis zum Tod. Damit liegt die Betonung auf dem Prozess- bzw. *Längsschnitt*aspekt individueller Entwicklung, und der Lebensverlauf wird als *multidimensionale Entwicklung* in unterschiedlichen Lebensbereichen verstanden. Subjektiv lässt sich diese Entwicklung im Sinne einer Biografie sinnhaft

deuten. Zu den zentralen Charakteristika der Analyseperspektive zählt auch, dass der individuelle Lebensverlauf als Teil eines sozialen *Mehrebenenprozesses* verstanden wird; er ist notwendigerweise eingebunden in soziale Einheiten wie Familien und Gruppen bzw. unterliegt der Regulierung durch staatliche Institutionen. Zudem unterliegt er selbstreferenziellen Prozessen bzw. *endogenen Kausalzusammenhängen* in dem Sinn, dass frühere Phasen des Lebensverlaufs spätere maßgeblich prägen und Entwicklungen häufig pfadartig erfolgen. Kumulierte individuelle Erfahrungen und die psychische Entwicklung, aber auch persönliche Ressourcen sowie soziale Erwartungen und institutionalisierte Regelungen stellen Kontinuitäten zwischen verschiedenen Situationen im Lebensverlauf her. Schließlich können individuelle Lebensverläufe maßgebliche Folgen für die Makroebene der Gesellschaft haben, etwa in der Rückwirkung typischer Lebensverlaufsmuster auf die (Neu-)Gestaltung institutioneller Strukturen. Einer soziologischen Lebensverlaufsperspektive geht es nicht unbedingt um die Beschreibung kompletter Lebensläufe; vielmehr schärft die Perspektive den Blick auf zentrale Elemente und Eigenschaften des Lebenslaufs und die Veränderungen, denen sie unterliegen bzw. die aus ihnen resultieren. In der ersten Spalte von Abbildung 1 sind zentrale Aspekte der Lebensverlaufsperspektive abgetragen.

In Bezug auf Bildungsaktivitäten sind im Lebensverlauf insbesondere Aspekte des selektiven Bildungszugangs und langfristiger Bildungskonsequenzen wichtig.

Zunächst wird schon früh die Bedeutung des erfolgreichen *Bildungszugangs* für das weitere Leben deutlich. Durch die allgemeine Schulpflicht nimmt praktisch die gesamte Bevölkerung am Bildungssystem teil. Diese Universalisierung des Bildungserwerbs ist aber historisch relativ neu, wenn sie auf berufliche bzw. akademische Ausbildungen bezogen wird, denn diese wurden zumindest für junge Frauen erst im Zuge der Bildungsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg zur Normalität. Die Universalisierung ist institutionell und in der Verteilung mit einer erhöhten Differenzierung einhergegangen, sodass sich die Bildungsaktivitäten stärker auf unterschiedliche Bildungsgänge verteilen (vgl. Müller 1998). Der allgemeine und berufliche Bildungserwerb findet allerdings nicht gleichmäßig innerhalb des Lebensverlaufs statt, sondern konzentriert sich noch immer auf frühe Phasen – in der Regel das erste Drittel bzw. die erste Hälfte des Lebensverlaufs. Die Phase der allgemeinbildenden Schule ist altersmäßig stark standardisiert, während die Phase beruflicher Ausbildung zeitlich mehr streut. Auch der Übergang zwischen Schule und Arbeitsmarkt ist heute oft ein längerer Prozess. Empirische Analysen (Hillmert 2014) machen die zeitliche Ausdehnung allein von grundlegenden Bildungs- und Ausbildungsprozessen bis ins vierte Lebensjahrzehnt deutlich. Die betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildung erstreckt sich über eine noch längere Altersspanne im Lebensverlauf.

Zu den wichtigen *Bildungskonsequenzen* im Lebensverlauf zählen sowohl formale Zugangsberechtigungen innerhalb des Bildungssystems als auch Bildungsrenditen außerhalb des Bildungssystems. Letztere bezeichnen im engeren Sinne die Konsequenzen von Bildung für Einkommen, berufliche Positionierungen und Beschäftigungschancen, im weiteren Sinne aber auch Konsequenzen im Hinblick auf

soziokulturelle Teilhabe in gesellschaftlichen Bereichen jenseits des Arbeitsmarkts. Nur wenige soziologische Variablen zeigen in so vielen Lebensbereichen Auswirkungen wie formale Bildung. Zusammenhänge mit Bildungsprozessen betreffen beispielsweise Partnerwahl und Familienbildung, regionale Mobilität, Gesundheits- und Risikoverhalten, individuelle Lebenserwartung, soziale und politische Beteiligung u. v. m. In den letzten Jahrzehnten sind die längerfristigen Erträge sowohl einer beruflichen Ausbildung als auch einer höheren, akademischen Ausbildung im Hinblick auf den Schutz vor Arbeitslosigkeit und das Erreichen höherer beruflicher Positionen im Mittel erhalten geblieben (Becker & Hadjar 2006). Qualifikationsbedingte Lohnunterschiede sind seit Mitte der 1990er-Jahre aufgrund struktureller Veränderungen in Richtung höher qualifizierter Arbeitsplätze noch deutlich gewachsen (Möller 2011). Zudem haben die Unterschiede im qualifikationsspezifischen Risiko der Arbeitslosigkeit in den letzten Jahrzehnten zugenommen (IAB 2018).

Der Erwerb formaler Bildungszertifikate ist in modernen Gesellschaften somit ein zentraler Mechanismus für die soziale Zuteilung von Lebenschancen. Da die berufliche Mobilität im Erwerbsverlauf eher gering ist, kommt es zu einer stetigen Kumulation von Vor- und Nachteilen (Hillmert 2011). Die große Bedeutung der Bildungskonsequenzen im Lebensverlauf ist der wesentliche Grund, welcher Ungleichheiten beim Bildungszugang zu einem sozialen Problem macht. Wenngleich in der Folge der Bildungsexpansion in den meisten westeuropäischen Ländern herkunftsbezogene soziale Ungleichheiten deutlich abgebaut wurden (Breen, Luijkx, Müller u. a. 2009), sind solche Ungleichheiten weiterhin markant und an verschiedenen Stellen des Bildungsverlaufs beobachtbar (Becker & Lauterbach 2007; Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer u. a. 2010). Sie formieren sich langfristig im Lebensverlauf, und innerhalb von Bildungsverläufen zeigen sich mehr oder weniger große Konsistenzen. Die soziologische Perspektive unterstreicht hier erneut die Bedeutung der Verbindung unterschiedlicher Lebensbereiche; durch die enge Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungserwerb einerseits und formalen Qualifikationen und beruflichen Positionen andererseits übersetzen sich soziale Ungleichheiten in der Herkunftsgeneration zuerst in Ungleichheiten im Bildungssystem und dann in Ungleichheiten im Beschäftigungssystem. Ein Großteil von Leistungsunterschieden entsteht bereits vor der Einschulung in den Familien. Dass das Bildungssystem herkunftsbedingte Unterschiede im Lebensverlauf nicht auszugleichen vermag, ist jedoch nicht das Ergebnis einer einfachen Diskriminierung. Vielmehr handelt es sich bei Bildungsverläufen um ein komplexes, kumulatives Zusammenspiel von Fremd- und Selbstselektion, also Bewertungen durch andere und vor allem auch eigene Entscheidungen. Hierzu zählen: selektive Förderung in der familiären Früherziehung; sozial selektive Übergänge in die allgemeine Bildung; kumulative Ungleichheiten durch Zu- und Abgänge im allgemeinbildenden Schulsystem; institutionalisierte Verbindungen zwischen allgemeiner und beruflicher bzw. akademischer Bildung; selektive Übergänge in weitere Ausbildungen und selektive berufliche Weiterbildung sowie insgesamt relativ stabile Bildungsrenditen. Als Konsequenz erfolgt letztlich eine Reproduktion sozialer Ungleichheiten über die Generationen (Hillmert 2014).

Wie im Folgenden gezeigt wird, lassen sich den verschiedenen Aspekten des Lebenslaufparadigmas – zumindest näherungsweise – sowohl relevante gesellschaftliche Entwicklungen (Abschnitt 3) als auch die eingangs benannten Funktionen des Bildungssystems zuordnen. Damit lassen sich Konsequenzen bzw. Anforderungen für Bildungsprozesse und ihre Organisation (Abschnitt 4) ebenfalls entlang dieser Aspekte diskutieren. Abbildung 1 illustriert solche Argumentationslinien über die verschiedenen Schritte hinweg.

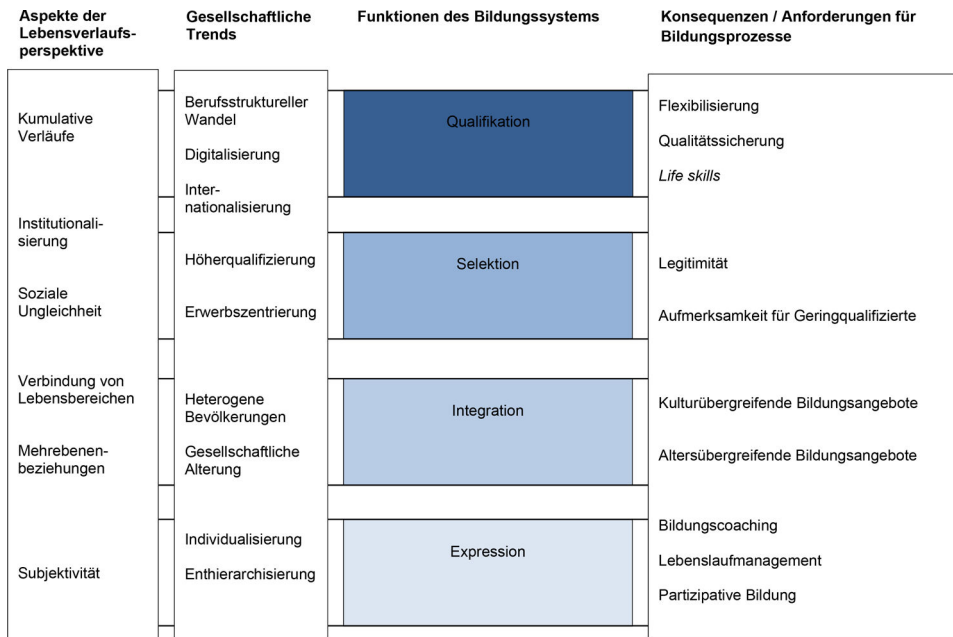


Abbildung 1: Gesellschaftliche Bedingungen und Anforderungen an das Bildungssystem

3 Zentrale gesellschaftliche Veränderungen

Viele der eben dargestellten Zusammenhänge beim Bildungserwerb und seinen Konsequenzen sind in den letzten Jahrzehnten erstaunlich stabil geblieben, während sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Bildungsaktivitäten deutlich verändert haben. Diese Veränderungen stehen in komplexen Zusammenhängen und sind nicht unbedingt einzelnen Ursachen oder Akteuren (u. a. in Politik und Wirtschaft) zuzurechnen. Dennoch können hier gewisse Schwerpunkte identifiziert werden. Auch die Entwicklungen können näherungsweise in der Struktur von Abbildung 1 verortet werden (zweite Spalte).

Unter eher (arbeits-)nachfrageseitig relevante Entwicklungen fallen insbesondere Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, die sich in *technologischem* und *berufsstrukturellem Wandel* und *höheren Qualifikationsanforderungen* ausdrücken (vgl. etwa

Autor, Levy & Murnane 2003). Die nicht zuletzt unter Bedingungen verschärften *internationalen Wettbewerbs* agierenden Unternehmen greifen zu Flexibilisierungsstrategien des Personaleinsatzes, die sich auf der Seite der Beschäftigungsverhältnisse in Kurzfristigkeit und Unsicherheit ausdrücken. *Digitalisierung* und elektronische Vernetzung verändern nicht nur nachhaltig die Berufsstruktur bzw. die Qualifikationsprofile vorhandener Berufe, sondern sie schaffen auch die praktische Basis für umfassende – prinzipiell weltweite – und zeitnahe Leistungsvergleiche zwischen Beschäftigten sowie für entsprechende Kontrollmechanismen. Gleichzeitig existieren persistente regionale und lokale Unterschiede.

Die strukturellen Entwicklungen werden von veränderten normativen gesellschaftlichen Vorstellungen und stärker persönlichen, subjektiven Wahrnehmungen begleitet. Viele Beschäftigte (und Selbstständige ohnehin) erfahren etwa eine Verdichtung der Arbeit und eine Entgrenzung von Arbeit und Freizeit. Zudem wird die flexible Beschäftigungssituation oft als Unsicherheit erlebt, die durchaus ein Ansatzpunkt für relevante Bildungsangebote ist.

Die fortschreitende Digitalisierung stellt nicht nur innerhalb der Erwerbssphäre neue Anforderungen an individuelle Qualifikationen. Auch im Alltag gelten neue Voraussetzungen und Mindeststandards für als selbstverständlich angesehene Grundkompetenzen. So werden etwa Verwaltungsvorgänge zwischen Behörden und Bürgern zunehmend auf elektronische Datenverarbeitung umgestellt („E-Government“), was beim Individuum sowohl eine elektronische Basisinfrastruktur als auch entsprechende Informationen und Fertigkeiten voraussetzt.

Eher (arbeits-)angebotsseitige Entwicklungen betreffen zusammen mit dem sich abzeichnenden, demografisch bedingten Rückgang der absoluten Zahl der Erwerbspersonen eine zunehmende *Erwerbszentrierung*, vor allem in Gestalt steigender Erwerbsbeteiligung von Frauen und einer verlängerten bzw. in höhere Lebensalter verschobenen Lebensarbeitszeit (Fuchs, Söhnlein & Weber 2017). Auch aufgrund finanzieller Zwänge in den sozialen Sicherungssystemen gibt es seit Längerem die politische Forderung nach einer allgemeinen Verlängerung der Erwerbsphase. Während sich im Zuge der Bildungsexpansion der Einstieg ins Erwerbsleben für viele altersmäßig verschoben hat, hat sich in den letzten Jahrzehnten hinsichtlich des Ausstiegs aus dem Erwerbsleben eine Trendwende vollzogen. Nach einem Minimum in den 1990er Jahren ist das durchschnittliche Zugangsalter in die Altersrente wieder deutlich angestiegen (Brussig, Knuth & Mümken 2016). In der Konsequenz wird die Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit auch im höheren Erwerbsalter noch relevanter. Ausreichende Grundbildung und verstärkte Weiterbildung spielen hierfür eine große Rolle (Hillmert & Strauß 2008). Das Modell der individuellen Existenzsicherung durch eigene Erwerbstätigkeit – von Frauen wie Männern – wird durch politische Entscheidungen gefördert, etwa durch Reformen des Familienrechts.

Entgegen verbreiteter Vorstellungen einer weitreichenden Destabilisierung und Destandardisierung von Lebensverläufen haben empirische Untersuchungen für die letzten Jahrzehnte wiederholt deutliche sozialstrukturelle Kontinuitäten unterhalb

der Oberfläche des sich mit den aktuell verfügbaren Optionen wandelnden Verhaltens gezeigt (Hillmert, Kurz & Grunow 2004; Hillmert 2011). Diese Kontinuitäten gehen nicht zuletzt auf relativ stabile institutionalisierte Regulierungen des Lebensverlaufs zurück. Bei aller „Individualisierung“ von Lebensverläufen hat insbesondere formale Bildung seit der Nachkriegszeit als Mechanismus der individuellen Statussicherung eher noch an Bedeutung gewonnen (vgl. bereits Mayer & Blossfeld 1990). Qualifikatorische Kontinuitäten und Anschlussmöglichkeiten überdauern nicht nur andere Übergänge im Lebensverlauf wie zwischenbetriebliche Mobilität oder Wohnortwechsel, sie ermöglichen diese Flexibilität oft erst.

Dies unterstreicht den beträchtlichen Anteil (wohlfahrts-)staatlichen Handelns an diesen Entwicklungen. Die auffallendste unmittelbar auf das Bildungssystem bezogene Entwicklung ist wohl die langfristige Bildungsexpansion mit dem Trend zu höheren sekundären und tertiären Bildungsabschlüssen (Becker & Hadjar 2006). Die institutionell unterstützte Bildungsexpansion bedeutet allerdings auch, dass sich in den letzten Jahrzehnten die Situation der Geringqualifizierten ohne Berufsausbildung besonders ungünstig entwickelt (Solga 2005). In diesem Fall wird gerade die Normalitätserwartung des Ausbildungserwerbs selbst zum Problem, nämlich für jene Personen, welche die geforderten Mindeststandards von Schul- und Ausbildungsabschlüssen nicht erfüllen.

Relevante demografische Entwicklungen betreffen auch die *gesellschaftliche Alterung* infolge steigender Lebenserwartung und langfristig gesunkener Geburtenraten. Die Alterung kann zu Ungleichgewichten in der Versorgung mit Fachkräften führen, fördert aber auch berufsstrukturellen Wandel aufgrund neuer Erfordernisse (etwa im Pflegebereich). Internationale Mobilität und insbesondere Immigration führen zu einer *Internationalisierung* und sozialen bzw. kulturellen *Heterogenisierung* der Bevölkerung. Damit verbundene bildungspolitische Herausforderungen ergeben sich u. a. aus teilweise sehr unterschiedlichen Bildungs- und Qualifikationsvoraussetzungen.

Gesellschaftliche Heterogenisierung spiegelt sich in normativer Hinsicht. Wiederholt ist dabei auf die Gefahren gesellschaftspolitischer Polarisierung hingewiesen worden (Heitmeyer 1997). Hierbei geht es nicht nur um nationalistische oder fremdenfeindliche Einstellungen, sondern um generelle Tendenzen der Entsolidarisierung zwischen gesellschaftlichen Gruppen. Es ist hier aber nicht nur an gesellschaftliche Konflikte zu denken. Im Gegenteil, viele Befunde weisen in Richtung zunehmender Toleranz, etwa für unterschiedliche Lebensformen. Auch private und gesellschaftliche Generationen-Beziehungen gelten heute als relativ entspannt. Eine tendenzielle *Enthierarchisierung* lebensweltlicher Sozialbeziehungen führt dazu, dass es in Alltagssituationen eine hohe Sensibilität für symbolische (etwa sprachliche) Ungleichbehandlung bzw. ein eingefordertes Bedürfnis nach Mitsprache, Anerkennung und Respekt gibt, welches sich bereits auf Fragen des angemessenen Kommunikationsstils richtet. Nicht zuletzt durch digitale soziale Medien, die Verbreitung wechselseitiger Bewertungen und Evaluationen und allgegenwärtige Marktbeziehungen erscheint vielen die horizontale soziale Beziehung („auf Augenhöhe“) als der

Normalfall sozialer Beziehungen, der auch für Ausbildungssituationen erwartet wird. In einer solchen Logik müssen sich Akteure zumindest *beiderseits* umeinander bemühen, und gerade die „Kunden“ können solche Beziehungen bei Unzufriedenheit jederzeit auflösen bzw. sich einem anderen Anbieter zuwenden.

Im Bildungsbereich macht sich der Wandel der Lebensführung auch jenseits der Nachfrage nach berufsbezogenen Qualifikationen deutlich bemerkbar, etwa im Sinne eines subjektiven Wunsches nach *Individualisierung* und einer Biografisierung des Bildungserwerbs. Insbesondere für lebenslanges Lernen sind dabei veränderte Werte und Einstellungen gegenüber dem Alter von Bedeutung. Wenngleich gesundheitliche Einschränkungen für eine späte Phase der Hochaltrigkeit als typisch gelten, wird das Leben im Alter nicht mehr als notwendigerweise defizitär wahrgenommen. Für die nachberufliche Phase stehen positive Altersbilder im Vordergrund, wobei es aber auch hier Bildungsunterschiede hinsichtlich der subjektiven Chancen persönlicher Weiterentwicklung gibt (Wurm & Huxhold 2010). Aus dieser Entwicklung ergeben sich individuelle Wünsche und durchaus auch soziale Erwartungen, körperlich und geistig aktiv zu bleiben und sich auch im fortgeschrittenen Alter gesellschaftlich einzubringen.

Die tendenzielle Abkehr von allgemeinverbindlichen, extern gesetzten Lebenszielen hin zu einer „Innenorientierung“ (Schulze 1992) eröffnet neue Spielräume der biografischen Gestaltung, birgt aber das Risiko wiederholter Sinnkrisen einschließlich des häufig gefühlten Entscheidungsdrucks und der Reflexion über die vielen vorhandenen (und zumeist nicht genutzten) Optionen. Das Gefühl von Unsicherheit und einer allgemeinen Beschleunigung des Lebens (Rosa 2005) geht daher mit dem Wunsch nach ausgleichenden, stabilisierenden Lebenselementen einher. Aktuelle Jugendstudien (wie Albert, Hurrelmann, Quenzel u. a. 2019) verweisen immer wieder auf die weite Verbreitung eher traditioneller Werte: Freundschaften, Familie, private Sicherheit, die weitgehende Akzeptanz meritokratischer Leistungsnormen, aber auch das Streben nach „work-life balance“, den Wunsch nach Akzeptanz und Halt sowie die Suche nach Orientierung. Optimierungsverhalten und Orientierungssuche werden begleitet von einer Flut von Ratgebern und Kommunikationsplattformen.

4 Konsequenzen für Bildung und Weiterbildung

Wie kann das Bildungssystem in der Vielfalt seiner Funktionen (vgl. auch die dritte Spalte in Abbildung 1) adäquat und nachhaltig auf diese längerfristigen Entwicklungen reagieren? Auch die Konsequenzen, welche sich aus den spezifischen Verhältnissen zwischen aktuellen gesellschaftlichen Trends und den einzelnen Funktionen ergeben, können exemplarisch in die Struktur von Abbildung 1 eingetragen werden (vierte Spalte).

In Bezug auf die *Qualifizierungsfunktion* geht es zunächst um eine Anpassung des Bildungsangebots an den substanziellen Qualifikationsbedarf des differenzierten

und dynamischen Arbeitsmarkts. Über die Einsatzfähigkeit von Erwerbspersonen entscheidet ihre Qualifikation; insofern ist auch der prognostizierte „Fachkräftemangel“ durchaus eine Variable. Inhaltlich geht es sowohl um zeitnahe Aktualisierung spezifischer Qualifikation als auch um solide, langfristig relevante Grundbildung, die sich bewusst der Tagesaktualität entzieht. Angesichts des beschleunigten ökonomischen Wandels kommt der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildung sowie fachlich und persönlich flexibilisierten Bildungsangeboten eine steigende Bedeutung zu. Die Digitalisierung übt nicht nur einen Rationalisierungsdruck aus und stellt veränderte Anforderungen an die persönliche Qualifikation; sie ermöglicht auch weitreichende, tendenziell internationale (Qualifikations-)Vergleiche und erhöht so den Konkurrenzdruck. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass ein nennenswerter Teil von Bildungsaktivitäten nicht primär inhaltlich-funktional bedingt ist, sondern Ausdruck üblicher werdender Standards bzw. Teil eines (relationalen) Bildungswettlaufs ist, der auf die Eigenschaft von Bildung als Positionsgut verweist (Meyer 1977; Hirsch 1977). Ein Ausstieg aus einem solchen Wettlauf kann kaum individuell erfolgen, sondern, wenn überhaupt, nur durch Veränderungen in der Nachfrage nach Bildungstiteln auf dem Arbeitsmarkt.

Im Sinne lebenslaufinterner Zusammenhänge sollte die Brückenfunktion vorangegangener individueller Erfahrungen genutzt werden. Sowohl Bildungs- und Ausbildungsphasen als auch die Berufspraxis können alternative Zugangswege in weiterführende Bildung darstellen. Sie sollten dabei zu Aktivitäten motivieren, ohne zum ausschließenden Zugangskriterium zu werden. Dies kann etwa durch die einfachere Anrechnung erbrachter Leistungen unterstützt werden. Der Markt der Bildungsanbieter ist aber inzwischen hochgradig differenziert und unübersichtlich, und der Qualifikationsbegriff wird bisweilen trivialisiert; zumindest bleibt oft unklar, inwieweit eine reale Nachfrage etwa auf dem Arbeitsmarkt besteht. Die zunehmende Präsenz internationaler Anbieter verstärkt die Heterogenität noch. Ein stetiges und zentrales Problem für das System der (Weiter-)Bildung ist daher die *Qualitätssicherung*, welche u. a. Aspekte der Kontrolle, Zertifizierung, Standardisierung von Bildungsinhalten und Qualifikationen sowie auch die Qualifikation der Lehrenden betrifft. Zum anderen wird in einer an Ideen von kommunikativer Vernetzung und Individualisierung orientierten Gesellschaft vom Bildungssystem zunehmend erwartet, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, welche auch jenseits des Arbeitsmarkts relevant sind („life skills“). Die Förderung digitaler Kompetenz etwa, gerade von Älteren (Ehlers 2016), ist somit auch eine gesellschaftspolitische Aufgabe. Angesichts globaler Krisen geht es in Zukunft wohl verstärkt auch um Information im Hinblick auf Gesundheit, Umwelt und Klima.

In Bezug auf die *Selektionsfunktion* des Bildungssystems sind Fragen der Legitimität von Auswahlverfahren und des sozialen Ausgleichs besonders relevant. Gerade Spitzenausbildung erfordert Auswahlverfahren und führt zu Ungleichheiten. Für die Beurteilung von deren Legitimität ist daher stets eine entsprechende normative Grundlage nötig. Das wohl am weitesten anerkannte normative Prinzip beim Zusammenhang von Bildungserwerb und Bildungskonsequenzen ist das *meritokrati-*

sche Modell der Leistungsgerechtigkeit, das auch für die meisten Reformvorschläge die Leitlinie bildet. Im Modell der Leistungsgerechtigkeit tritt soziale *Diskriminierung* als Abweichung von einem (hypothetischen) Ergebnis zutage, welches eine Verteilung von Belohnungen allein aufgrund der vorliegenden Leistungen repräsentiert. Unterschiedliche gruppenbezogene Bildungschancen bei gleicher Leistung etwa stellen einen Verstoß gegen dieses Prinzip dar. Zumindest in programmatischer Hinsicht gibt es im Bildungssystem immer wieder eine Verpflichtung auf meritokratische Prinzipien, trotzdem bleiben die beobachteten sozialen Ungleichheiten beträchtlich. Die formelle Öffnung institutioneller Optionen für alle verspricht offenbar nur begrenzt Erfolg, denn Optionen müssen von den Betroffenen faktisch wahrgenommen werden können. Dies bedeutet in aller Regel, dass begleitende Maßnahmen nötig sind, die etwa leistungsstarken, aber sozial schwachen Schülern und Auszubildenden einen längeren Investitionshorizont für höhere Bildungsinvestitionen ermöglichen, beispielsweise durch Unterstützung mittels Stipendien. Hinsichtlich kognitiver Förderung und sozialen Ausgleichs zeigen Studien, dass besonders große Interventionsmöglichkeiten am Beginn des Lebens bzw. Bildungsverlaufs bestehen (Heckman 2006). Spätere Maßnahmen erfordern tendenziell höheren Aufwand, können aber durchaus noch effektiv sein. In jedem Fall ist auf die Einbettung von Förderungen in die individuellen und familiären Lebenswelten zu achten und die altersspezifische Entwicklung, auch und gerade jenseits der Schule, zu berücksichtigen.

Leistungs- bzw. Bildungsschwache werden aber als Problemgruppe weiterhin erhöhte Aufmerksamkeit erfordern. Es besteht wohl ein breiter gesellschaftlicher Konsens darüber, dass die für ein selbstbestimmtes Leben und gesellschaftliche Teilhabe erforderliche Grundbildung ohne Beschränkungen anzubieten ist, da sonst die Gefahr sozialer Exklusion besteht. In modernen Wissensgesellschaften ist diese elementare Bildung aber weit gefasst und schließt etwa informationelle (digitale) Kompetenzen und vertiefte institutionelle Kenntnisse ein. Auch diese sollten daher weitgehend aus Prozessen von Wettbewerb und Selektion herausgehalten werden, da ansonsten ein Zielkonflikt im Hinblick auf gesellschaftliche Integration besteht. Die Betonung meritokratischer Prinzipien und der Fokus auf die Abwehr von Diskriminierungen – Strategien, die vielen Reformbemühungen im Bildungsbereich zugrunde liegen – sind also für sozialen Ausgleich nicht ausreichend (Hillmert 2019). Vielmehr sind die differenzierenden Konsequenzen zu berücksichtigen, die auch und gerade Bildungsaktivitäten typischerweise mit sich bringen.

Dies verweist auf die große und vermutlich noch zunehmende Bedeutung der *Integrationsfunktion* von Bildungsprozessen. Dabei gilt es, auf sozialen Wandel innerhalb der Bildungsgänge und in deren externen Bedingungen einzugehen. Dieser Wandel betrifft sowohl langfristige Kompositionsveränderungen in der Teilnehmer-schaft der verschiedenen Bildungsinstitutionen als Folge von Bildungsexpansion und gesellschaftlichen und demografischen Strukturveränderungen, welche neue Ziele, (etwa didaktische) Mittel und Steuerungsmechanismen erfordern, als auch kurzfristige konjunkturelle Schwankungen, die zu ungleichen Chancen für auf-

einanderfolgende Kohorten führen können. Die größten Herausforderungen liegen im Verfügbarmachen altersübergreifender Bildungsangebote und der zielgruppenorientierten Versorgung in sozial und kulturell heterogenen Bevölkerungen mit teilweise sehr unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen. Eine zeitliche Entzerrung von (fortgeschrittenen) Bildungsaktivitäten im Lebensverlauf dürfte Ungleichheiten vermindern, da sie gerade auch sozial Schwächeren eine bessere Disponibilität über ihre begrenzten Ressourcen ermöglicht und die eigene Informationsgewinnung und Erfahrungsbildung gegenüber den familiären Startbedingungen stärkt. Auch dies funktioniert aber wohl nur, wenn sich unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen noch hinreichend begegnen und Erfahrungen oder auch kontroverse Standpunkte ausgetauscht werden können. Eine zu starke Segmentierung von Zielgruppen ist daher gerade im Weiterbildungsbereich zu vermeiden, und viele Angebote sollten diesbezüglich niederschwellig bleiben. Es geht somit nicht nur um kultur- und altersübergreifende Inhalte und internationale Vernetzungen, sondern gerade auch um die Entwicklung und Bereitstellung „bildungsübergreifender Bildungsangebote“.

Schließlich wird das Bildungssystem im Sinne einer *Expressionsfunktion* zunehmend mit stärker persönlichen Ansprüchen als Teil seines Aufgabenspektrums konfrontiert. Das gesellschaftliche Bedürfnis nach Individualisierung schafft Nachfrage nach individuell maßgeschneiderten Bildungsangeboten, im Hinblick sowohl auf Inhalte als auch Aspekte wie Format und Verfügbarkeit. Bildung soll einen Möglichkeitsraum darstellen, nicht nur in kognitiver Hinsicht, sondern bereits in der Struktur und Aufmachung der Angebote. Dabei ist das Bedürfnis nach eher partnerschaftlich organisierten Lehrformen und Formen partizipativer Bildung gestiegen (etwa auch nach Forschung in einer offenen Wissenschaft oder „Citizen Science“). Vor dem Hintergrund der Differenzierung und Biografisierung von Lebensverläufen gilt es, Formen eines individuell abgestimmten und *lebenslauforientierten* Managements bzw. Coachings von Bildungsaktivitäten zu etablieren. Diese Differenzierung könnte allerdings wiederum mit Strategien gesellschaftlicher Integration wie auch volkswirtschaftlich effektiver, ökonomisch orientierter Qualifizierung konkurrieren.

Insgesamt lassen sich also im Hinblick auf Weiterentwicklungen und Reformbedarf des (Aus-)Bildungssystems wiederholt Spannungsverhältnisse zwischen den verschiedenen Funktionen erkennen. Es kann also nicht darum gehen, mithilfe spezifischer Maßnahmen einzelne Funktionen isoliert zu maximieren. Vielmehr wird es weiterhin eine große Herausforderung für die Bildungspolitik bleiben, die verschiedenen Ansprüche an Bildungsprozesse sinnvoll auszutarieren und diese systemisch weiterzuentwickeln.

5 Fazit

Prozesse der fortschreitenden Digitalisierung und Internationalisierung bringen auch neue Herausforderungen für die Arbeitsweise des Bildungssystems selbst. So werden viele Bildungsangebote einfacher replizierbar und zumindest potenziell international verfügbar – und „international“ bedeutet nicht nur „europäisch“ oder

„US-amerikanisch“. Sie befinden sich damit verstärkt in Wettbewerbssituationen: Inhalte wie auch Lehrende unterliegen unmittelbaren Vergleichen etwa im Sinne von Faktenchecks oder Bewertungen, was die Position der „Kunden“ auch in den stark institutionalisierten Teilen des Bildungssystems stärkt. Tendenziell zeigen sich wohl Konzentrationsprozesse in Richtung prominenter Spezialisten. Grundsätzlich erweitern die neuen Technologien aber die verfügbaren Möglichkeiten sowohl für Anbieter als auch Nachfrager von Bildungsangeboten deutlich und schaffen damit prinzipiell positive Ausgangsbedingungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen in einer differenzierten und dynamischen Gesellschaft. Digitalisierung erlaubt insbesondere Variation und individuelle Abstimmung sowie eine ungeahnte räumliche und zeitliche Flexibilisierung von Bildungsaktivitäten. Bei zeitnaher Berücksichtigung aktueller Erfordernisse ermöglicht die Kombination von Schulbildung, beruflicher bzw. akademischer Ausbildung, zeitnaher Weiterqualifikation und Erwachsenenbildung eine Qualifizierung, welche den Einzelnen mit einem ausreichenden Maß an Kompetenzen ausstattet, die auf absehbare Zeit die Teilnahme am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben und damit eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglichen.

Allerdings verhindern häufig nicht nur technische und infrastrukturelle Defizite die Bereitstellung und effektive Nutzung von maßgeschneiderten Bildungsangeboten. Vor allem garantiert eine Vielfalt von Bildungsangeboten weder deren ausreichende Qualität noch soziale Ausgeglichenheit. Gerade staatliches Handeln bleibt deshalb in der Pflicht, sowohl infrastrukturelle Grundlagen als auch die Qualität der Bildungsangebote und die Chancengleichheit beim Bildungszugang zu sichern. Zwar erscheint hier eine planwirtschaftliche Bedarfsplanung weiterhin unrealistisch, doch können die Herstellung von Transparenz und die Bereitstellung verlässlicher Bewertungs- und Vergleichsinformationen (Benchmarking) bereits entscheidend zum Gelingen einer effektiven Qualifikationsversorgung beitragen. Nicht zuletzt ist hier an die Rolle empirisch-wissenschaftlicher Begleitforschung zu erinnern.

Probleme der Bildungspolitik sind eng mit Problemen der Sozialpolitik verbunden. Unzureichende Qualifikation erweist sich als ein im individuellen Lebensverlauf langfristiges soziales Problem, dessen Konsequenzen sich nicht auf den Arbeitsmarkt beschränken (Allmendinger & Leibfried 2003; Tenorth 2010). Für die Politik gilt es daher nicht nur, individuellen Kompetenz- und Bildungserwerb über den gesamten Lebensverlauf zu fördern und soziale Ungleichheiten beim Bildungszugang weiter abzubauen, sondern auch, die gesellschaftliche Teilhabe und soziale Integration für substanziell und formal geringqualifizierte gerade in höherem Lebensalter sicherzustellen. Eine lebenslauforientierte (Bildungs-)Politik kann auch bedeuten, konventionelle Zeitregime für Bildungs- und Ausbildungsaktivitäten über den Lebensverlauf hinweg besser zu verteilen. Zudem dürfte die Bedeutung von Bildungsprozessen für die gesellschaftliche Integration in näherer Zukunft noch deutlich zunehmen.

Dabei sollten aber gerade Verantwortliche in Politik und Bildungsinstitutionen die Grenzen bildungspolitischer Strategien sehen. Die seit Langem bekannte hohe

Selektivität von Bildungs- und Weiterbildungsprozessen mahnt hier zur Vorsicht, „Weiterbildung vor allem für Gebildete“ ist kein unrealistisches Negativszenario. Zudem ist auf das mögliche Risiko einer normativen Individualisierung sozialpolitischer Probleme zu achten, wenn auf Bildung als zentrale Strategie für die Lösung gesellschaftlicher Probleme verwiesen wird. Als eine essenzielle individuelle und kollektive Ressource bietet Bildung weitreichende Möglichkeiten – sie ist aber kein Allheilmittel gegen Ungleichheit, und Bildungspolitik ist keine Alternative zu anderweitig notwendigen (sozial-)politischen Entscheidungen.

Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekloth, U., Leven, I., Utzmann, H. & Wolfert, S. (2019). *Jugend 2019: 18. Shell-Jugendstudie*. Weinheim: Beltz.
- Allmendinger, J. & Leibfried, S. (2003). Bildungsarmut. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 21–22: 12–18.
- Autor, D. H., Levy, F. & Murnane, R. J. (2003). The skill content of recent technical change: an empirical exploration. *Quarterly Journal of Economics*, 118, 1279–1334.
- Becker, R. & Hadjar, A. (Hg.) (2006). *Die Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hg.) (2007). *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475–1521.
- Brussig, M., Knuth, M. & Mümken, S. (2016). *Von der Frühverrentung bis zur Rente mit 67: Der Wandel des Altersübergangs von 1990 bis 2012*. Bielefeld: Transcript.
- Ehlers, A. (2016). *Abschlussbericht zur Vorstudie „Weiterbildung zur Stärkung digitaler Kompetenz älterer Menschen“*. Dortmund: Forschungsgesellschaft für Gerontologie/Institut für Gerontologie an der TU Dortmund.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, J., Söhnlein, D. & Weber, B. (2017). *Projektion des Erwerbepersonenpotenzials bis 2060: Arbeitskräfteangebot sinkt auch bei hoher Zuwanderung*. IAB-Kurzbericht, 06/2017. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900–1902.
- Heitmeyer, W. (Hg.) (1997). *Was hält die Gesellschaft zusammen?* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hillmert, S. (2011). Occupational mobility and developments of inequality along the life course: The German case. *European Societies*, 13(3), 401–423.
- Hillmert, S. (2014). Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, Suppl. 2 73–94.

- Hillmert, S. (2019). *Meritokratie als Mythos, Maßstab und Motor gesellschaftlicher Ungleichheit*. Vortrag auf der Regionalkonferenz der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Jena, September 2019. DOI: 10.13140/RG.2.2.20954.70081
- Hillmert, S., Kurz, K. & Grunow, D. (2004). Beschäftigungsmobilität in der ersten Hälfte des Erwerbslebens – ein Kohortenvergleich. In O. Struck & C. Köhler (Hg.), *Beschäftigungsstabilität im Wandel? Empirische Befunde und theoretische Erklärungen für West- und Ostdeutschland*, 63–86. München/Mering: Hampp.
- Hillmert, S. & Strauß, S. (2008). Beschäftigungsfähigkeit im Alter: Eine bildungs- und familienpolitische Herausforderung. *Zeitschrift für Sozialreform*, 54(3), 251–277.
- Hirsch, F. (1977). *Social limits to growth*. London: Routledge.
- IAB (2018). *Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T. & Budde, J. (Hg.) (2010). *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayer, K. U. (1998). Lebensverlauf. In B. Schäfers & W. Zapf (Hg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, 438–451. Opladen: Leske + Budrich.
- Mayer, K. U. & Blossfeld, H.-P. (1990). Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In P. A. Berger & S. Hradil (Hg.), *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile (Soziale Welt, Sonderband 7)*, 297–318. Göttingen: Schwartz.
- Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83, 55–77.
- Möller, J. (2011). Qualifikationsbedingte Lohnunterschiede: Wer kriegt wie viel Butter aufs Brot? *IAB-Forum*, 7(1): 4–13.
- Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In J. Friedrichs, K. U. Mayer & M. R. Lepsius (Hg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38)*, 81–112. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Parsons, T. (1968). Die Schulklasse als soziales System. In T. Parsons (Hg.), *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, 161–193. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Campus.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tenorth, H. E. (2010). Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen*, 155–173. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wurm, S. & Huxhold, O. (2010). Individuelle Altersbilder. In A. Motel-Klingebiel, S. Wurm & C. Tesch-Römer (Hg.), *Altern im Wandel. Befunde des Deutschen Alterssurveys (DEAS)*, 246–262. Stuttgart: Kohlhammer.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Gesellschaftliche Bedingungen und Anforderungen an das Bildungssystem . . . 21

Autor

Steffen Hillmert, Prof. Dr., ist Professor für Soziologie an der Universität Tübingen, Forschungsschwerpunkte sind unter anderem: Lebensverlauf, Bildung, soziale Ungleichheit, Arbeitsmarkt und Beruf, Methoden der empirischen Sozialforschung.
Kontakt: steffen.hillmert@uni-tuebingen.de

Bildungsbeteiligung in einer Gesellschaft des langen Lebens – Befunde aus der statistischen Berichterstattung

HARM KUPER

Abstract

Weiterbildungsbeteiligung hängt vom Alter ab. Versteht man Alter nicht nur als eine individuelle Variable, sondern auch als gesellschaftliche, verkomplizieren sich die Verhältnisse. In einer alternden Gesellschaft verändern sich die Kontexte individueller Alterung und Bildungsbeteiligung. Ausgehend von einer Skizze demographischer Veränderung werden deskriptive Forschungsbefunde zur Bildungsbeteiligung nach Altersgruppen im Trend, zur historischen Veränderung von Bildungsbiographien und zur Verlagerung weiterbildungsrelevanter Ereignisse im Lebenslauf dargestellt. Ausgehend davon ergeben sich Überlegungen zu Desideraten der Forschung über den Zusammenhang von Bildungsbeteiligung und Alter.

Schlagworte: Weiterbildungsbeteiligung, demographischer Wandel, Bildungsberichterstattung

Participating in further education depends on a person's age. If age is not only understood as an individual variable but also a social one, relations become more complicated. In an ageing society, the contexts of individual ageing and participation in education change. Beginning with a sketch of demographic change, descriptive research findings on participation in learning by age groups in trend, on the historical change in educational biographies and on the shift in the life course of events relevant to further education are presented. Based on this, considerations arise regarding desiderata of research on the connection between participation in education and age.

Keywords: participation in further education/participation in continuing education, demographic change, educational monitoring

1 Einleitung – eine statistische Skizze der Gesellschaft des langen Lebens

Die Gesellschaft des langen Lebens hat viele Facetten, die innerhalb statistisch beschreibbarer Trends entstehen. Die Menschen werden im Durchschnitt immer älter. Hatte ein 65-jähriger Mann am Anfang des Jahrhunderts noch eine fernere statistische Lebenserwartung von 16,1 Jahren, so betrug sie 2017 17,8 Jahre. Bei den Frauen stieg dieser Wert von 19,6 Jahren auf 21.¹ Der statistische Anstieg der Lebenserwartung trifft auf die Schrumpfung der Bevölkerung. Folglich ändert sich deren Alterskomposition. Waren 1997 noch 15,8 Prozent der Bevölkerung älter als 65 Jahre, sind es 2017 bereits 21,4 Prozent mit steigender Tendenz.² Die individuelle und die kollektive Alterung sind die grundlegenden Entwicklungen zu einer Gesellschaft des langen Lebens. Mit ihnen vollzieht sich ein demographischer Wandel, der von sozialem Wandel begleitet wird und selbst sozialen Wandel auslöst. So koinzidiert die Alterung der Gesellschaft mit einem mit den Geburtskohorten kontinuierlich steigenden formalen Bildungsniveau. Als Auslöser des sozialen Wandels wird die Alterung insbesondere bei der Frage nach der Gestaltung der Nacherwerbsphase kenntlich. Unter den gegenwärtigen Bedingungen einer steigenden Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften und angesichts der Finanzierbarkeit von Renten wird das gesetzliche Renteneinstiegsalter laufend angehoben; de facto steigt das durchschnittliche Renteneintrittsalter im Zeitraum der letzten 20 Jahre von 62,5 auf 64 Jahre. Der Anteil derer, die auch nach Renteneintritt einer Erwerbstätigkeit nachgehen, steigt.

Diese kurze Skizze zur These einer Gesellschaft des langen Lebens anhand statistischer Kennwerte zeigt bereits die Komplexität der Gemengelage individuellen und kollektiven Alterns, in der Erwachsene Bildungsentscheidungen treffen. Als individuelle Entscheidung steht sie zunächst in Relation zu dem jeweils individuell erreichten Alter und den damit verbundenen Fragen der Lebensgestaltung. Im Wandel der Gesellschaft bleiben allerdings die Voraussetzungen des individuellen Alterns und damit auch der an das Alter gekoppelten Bildungsentscheidungen nicht konstant. Der Skizze zu entnehmen sind folgende Annahmen: Es bestehen Kohorteneffekte auf die Bildungsbeteiligung Erwachsener aufgrund des steigenden formalen Bildungsniveaus, durch historische Ereignisse ausgelöste Periodeneffekte treffen Erwachsene in unterschiedlichen Altersphasen und Kompositionseffekte bilden sich in veränderten sozialen Bewertungen des Alters und alterstypischer Aktivitäten ab. Der gesellschaftliche Wandel – so die übergreifende Vermutung – zeigt sich in Bezug auf die Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter daran, dass aufeinanderfolgende Kohorten differente altersbezogene Muster aufweisen.

Mit den Statistiken zur Weiterbildungsbeteiligung wird diese Komplexität bislang eher partiell erschlossen. Zwar gehört die Feststellung der Altersabhängigkeit von Entscheidungen zur Bildungsbeteiligung Erwachsener zu den Grundbeständen

1 https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Sterbefaelle-Lebenserwartung/_inhalt.html; Abruf am 4.1.2020.

2 https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/09/PD18_370_12411.html; Abruf am 4.1.2020.

dokumentierter Forschungsbefunde, die sich statistischer Daten bedient. Die Auflösung des Einflusses des individuellen Alters auf Weiterbildungsentscheidungen im Kontext einer gesamtgesellschaftlichen Alterung ist aber noch recht gering. Was ist über den Zusammenhang von Weiterbildungsbeteiligung mit dem Alter bekannt? Im Folgenden soll anhand von Befunden aus Weiterbildungsstatistiken die Bildungsbeteiligung in Abhängigkeit vom Alter beschrieben werden.

2 Bildungsbeteiligung im Lebensverlauf Erwachsener – die statistische Befundlage aus der Bildungsberichterstattung

In Daten aus querschnittlichen Erhebungsdesigns zeigt sich mit einer hohen Konsistenz die nicht-lineare Relation zwischen der Weiterbildungsbeteiligung und der Variable Alter. Betrachtet man die Gesamtheit der Beteiligung Erwachsener an non-formalen Bildungsangeboten im Adult Education Survey (AES), so findet sich in den sechs Wellen von 2007 bis 2018 mehrheitlich ein unterschiedlich deutlich ausgeprägter umgekehrt U-förmiger Zusammenhang. Am höchsten liegt die Weiterbildungsbeteiligung demnach in der mittleren Altersgruppe der 35- bis unter 50-Jährigen. Sowohl die Jüngeren – mit Ausnahme der Wellen von 2014 und 2018 – als auch die Älteren zeigen demgegenüber verminderte Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Abb. 1).

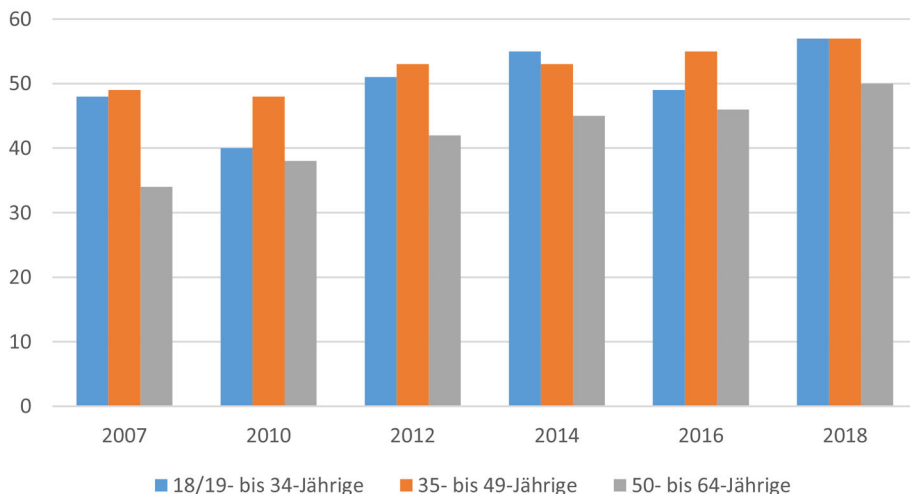


Abbildung 1: Beteiligung an non-formaler Weiterbildung nach Altersgruppen und AES-Erhebungsjahren in Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 348 ergänzt aus BMBF 2019, S. 36)

Diese auf hohem Aggregatniveau ermittelten Befunde kaschieren allerdings Muster, die sich bei der Betrachtung einzelner Segmente der Weiterbildung zeigen (vgl. Abb. 2). Der umgekehrt U-förmige Zusammenhang mit dem Alter lässt sich bei feinerer Auflösung ausschließlich bei der betrieblichen Weiterbildung feststellen – hier tritt er allerdings sehr deutlich hervor. Bemerkenswert sind hier allerdings auch Differenzen zwischen den Erhebungswellen. Während bei den 18- bis unter 35-Jährigen die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung in den Jahren 2007 bis 2018 um die 32 Prozent pendelt, steigt sie in den Altersgruppen der 35- bis unter 50-Jährigen von 35 auf annähernd 50 Prozent und bei den 50- bis unter 65-Jährigen von 23 auf 35 Prozent im Jahr 2016 an. Auch in 2018 ist bei dieser Altersgruppe von einer Steigerung der Beteiligung auszugehen, die allerdings aufgrund unterschiedlicher Grenzen in den Alterskategorien der hier zugrunde liegenden Berichte nicht exakt ausgewiesen werden kann. Deutlich wird jedoch, dass die Differenz der mittleren zur jüngeren Altersgruppe über die Zeit zunimmt, während sie zur Gruppe der Älteren schmilzt. Anders stellen sich die Verhältnisse bei der individuell-berufsbezogenen und der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung dar. In beiden Segmenten stellen die Jüngsten konstant die Gruppe mit der höchsten Beteiligung, in der individuell-berufsbezogenen Weiterbildung mit einer im Trend fallenden und in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung mit einer steigenden Tendenz. Für die Gruppen mittleren und höheren Alters schwanken die Beteiligungsquoten an individuell-berufsbezogener Weiterbildung im Trend leicht um acht Prozent und zeigen für die nicht-berufsbezogene Weiterbildung eine hohe Stabilität um zehn Prozent.

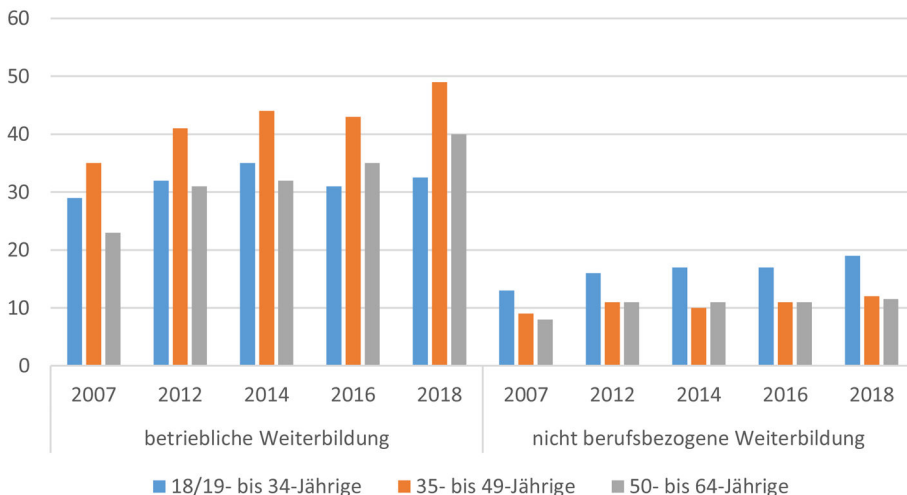


Abbildung 2: Beteiligung an betrieblicher und an nicht-berufsbezogener Weiterbildung nach Altersgruppen und AES-Erhebungsjahren in Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 348 ergänzt aus BMBF 2019, S. 37. Aufgrund unterschiedlicher Grenzen in den Alterskategorien beziehen sich die Angaben für 2018 auf die Altersgruppen 18-/19- bis 34-Jährige, 35- bis 44-Jährige, 45- bis 64-Jährige)

Ergebnisse zur Bildungsbeteiligung von Personen, die älter als 65 Jahre sind, liegen aus einer mit dem AES koordinierten Untersuchung aus dem Jahr 2007 (Tippelt, Schmidt & Kuwan 2009), einer Stichprobenergänzung des AES im Jahr 2016 (Kaufmann-Kuchta & Widany 2017) und dem AES-Trendbericht 2018 (BMBF 2019) vor. Für die Gruppe der im Jahr 2007 65- bis 80-Jährigen berichten Tippelt, Schmidt und Kuwan (2009, S. 35) eine niedrige Weiterbildungsbeteiligung von 12 Prozent; Kaufmann-Kuchta und Widany (2017, S. 204) ermitteln für die im Jahr 2016 65- bis 69-Jährigen eine Quote von 22 Prozent. Der AES-Trendbericht weist für die gleiche Altersgruppe in 2018 eine Beteiligung im Segment der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung von 23 Prozent aus. Auch wenn für ältere Personen ab 65 die Weiterbildungsbeteiligung steigt, liegt sie immer noch in gravierendem Ausmaß unterhalb der von Personen im Alter unter 65. Dies gilt jedoch nicht für die Wahrnehmung informeller Lerngelegenheiten. Kaufmann-Kuchta und Widany (2017, S. 204) zeigen für alle Altersgruppen zwischen 18 und 69 nur geringfügig um einen Prozentpunkt schwankende Beteiligungen von ca. 44 Prozent. Die Veränderungen der Bildungsbeteiligung über 65-Jähriger ist in der Berichterstattung Neuland. Bislang sind Trenddaten zu dieser Altersgruppe nicht auf einem Niveau entwickelt, das zuverlässige Aussagen erlaubt.

3 Bildungsbioographien im Wandel – Dynamik der Bildungsbeteiligung Erwachsener

Bereits die einfache Deskription der Bildungsbeteiligung in Relation zum Alter zeigt Differenzierungsbedarfe, die sich für die Segmente der Weiterbildung ergeben. In den Segmenten der berufsbezogenen Weiterbildung nimmt die Beteiligung mit dem Alter zunächst zu und dann ab; die Beteiligung an Weiterbildung im privaten Kontext weist deutlich schwächere altersabhängige Variation auf. Weiterer Differenzierungsbedarf wird kenntlich, wenn die Deskription im Trend über mehrere Zeitpunkte hinweg verfolgt wird. Dabei wird eine Bildungsexpansion deutlich, im Zuge derer die Bildungsbeteiligung älterer Erwachsener sukzessive zunimmt.

Dezidierte, als Kohortenvergleich angelegte Studien, in denen die Veränderung von Alterseffekten auf die Weiterbildungsbeteiligung im historischen Wandel analysiert wird, liegen aktuell kaum vor. Das ist zum Teil der Dominanz von Querschnittdaten in der Bildungsberichterstattung geschuldet, die erst durch die Einrichtung der National Educational Panel Study (NEPS) jüngst durch einen Datensatz mit einem längsschnittlichen Kohortensequenzdesign ergänzt wurde (Behringer, Forbrig, Kaufmann u. a. 2016). Frühere Kohortenvergleiche zur Weiterbildungsbeteiligung wurden mit Daten aus den Lebensverlaufsstudien des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung vorgenommen. Auf der Grundlage dieser Daten wies Becker (1991) auf ansteigende Quoten der Weiterbildung junger Erwachsener in der Abfolge der Geburtskohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51 hin. Leider sind der Studie keine Hinweise auf die kohortenspezifischen Bedingungen der Teilnahme zu entnehmen,

wohl aber auf die großen positiven Effekte des formalen Bildungsstandes und vorangegangener Weiterbildungserfahrungen über alle Kohorten hinweg. Zudem weist Becker – wiederum ohne Kohortenvergleich – auf geschlechtsspezifische Muster hin, nach denen sich bei Männern die Dauer der Betriebszugehörigkeit, bei Frauen die Erwerbsunterbrechung positiv auf Weiterbildungsbeteiligung auswirkt. Das ist ein differenzierender Hinweis auf die Bedeutung von Kontinuitäten bzw. Diskontinuitäten in Erwerbsverläufen auf Weiterbildungsentscheidungen. Ein konzeptionell konsequenterer Kohortenvergleich liegt von Konietzka (1999) vor. Er zeigt über die in Zehnjahres-Intervallen einbezogenen Geburtskohorten von 1919–21 bis 1959–61 zunächst die Expansion der beruflichen Bildungsabschlüsse auf. In den aufeinanderfolgenden Kohorten nehmen die Anteile akademisch gebildeter Personen zu. Es steigen aber auch – insbesondere bei den Frauen – die Anteile der Personen, die im dualen System einen berufsbildenden Abschluss erworben haben. Hier wird in einer Abfolge von Geburtskohorten der historische Aufwuchs eines der wirkmächtigsten Prädiktoren der (beruflichen) Weiterbildung deutlich. Konietzka arbeitet damit eine Schlüsselvariable für einen Kohortenvergleich in der Weiterbildungsforschung heraus, die von der Grundthese kumulativer Bildungsbeteiligung im Lebensverlauf ausgeht. Konietzka zeigt zudem die in der Kohortenabfolge steigende Tendenz, nach Eintritt in die Erwerbstätigkeit weitere formale Abschlüsse der beruflichen Bildung zu erwerben. Zudem weist er auf eine Veränderung der Muster beruflicher Bildungsbeteiligung im Lebensverlauf hin. Während in älteren Kohorten Entscheidungen zugunsten beruflicher Weiterbildung recht früh in den Erwerbsbiographien getroffen wurden, in deren weiteren Verlauf aber deutlich abnahmen, streben die Angehörigen der jüngeren Kohorten über längere Zeit in ihrer Erwerbstätigkeit den Erwerb weiterer beruflicher Bildungsabschlüsse an. Demnach findet die Idee des lebenslangen Lernens im Verlaufe der Zeit zunehmenden empirischen Rückhalt, insofern jüngere Kohorten über längere Phasen ihrer Erwerbsbiographie Bildungsbeteiligung realisieren. Mit der Weiterbildungsbeteiligung setzt sich über die Kohorten hinweg die Expansion formaler Bildung fort. Deutlich wird das insbesondere daran, dass die Tendenz, nach Aufnahme einer Erwerbstätigkeit höhere berufsbildende Abschlüsse zu erwerben, zunimmt.

So erhellend die Studie von Konietzka über die empirischen Befunde hinaus bezüglich der methodischen Möglichkeiten einer Kohortenanalyse der Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter ist, so deutlich zeigt sie Begrenzungen der Weiterbildungsforschung auf. Konietzka fokussiert explizit formale Bildungsbeteiligung; die in absoluten Häufigkeiten der Teilnahme sehr viel stärker verbreitete non-formale Bildung Erwachsener wird nicht erfasst. Empirische Studien zur Bildungsbeteiligung im Lebensverlauf, deren Design die Datenerhebung in mehreren Geburtskohorten vorsieht, stoßen auf ein erhebungstechnisches Problem. Während die Beteiligung an formaler Bildung – wegen der meist längeren Dauer ihres Besuchs und der Zielsetzung formaler Bildungsabschlüsse – auch retrospektiv über einen längeren zurückliegenden Zeitraum recht zuverlässig erfasst werden kann, gelten Erhebungen zur Beteiligung an non-formaler Bildung, die länger als ein Jahr zurückgrei-

fen, als nicht reliabel. Auch für die aktuellen Datenerhebungen in der Erwachsenenkohorte des NEPS gilt diese Einschränkung (Kruppe & Trepesch 2017). Die dichte Abfolge der jährlichen Erhebungswellen erlaubt hier zwar eine recht detaillierte Betrachtung auch der Episoden non-formaler Bildung und informellen Lernens über einen längeren Zeitraum. Auch sind in der Stichprobe Geburtskohorten der Jahre 1944 bis 1986 repräsentiert (Aßmann, Steinhauer, Kiesel u. a. 2011, S. 55), aber durch den bislang noch recht begrenzten kalendarischen Zeitraum, in dem Daten erhoben wurden, bleiben Kohorte und Alter für Analysen zur Teilnahme an non-formaler Weiterbildung miteinander konfundiert. Der Bericht einer verminderten Weiterbildungsbeteiligung in der Altersgruppe ab 55 Jahren (Kruppe & Trepesch 2017, S. 25) kann also nicht klar als Alters- oder Kohorteneffekt identifiziert werden. Allerdings legen auch hier die durchgängig positiven Zusammenhänge zwischen dem formalen Schulabschluss und der Weiterbildungsbeteiligung die Vermutung nahe, dass mit der sich in der Kohortenabfolge vollziehenden Expansion allgemeiner und beruflicher Bildung auch die Voraussetzungen für die Beteiligung an Weiterbildung günstiger werden.

4 Non-formale Weiterbildung und informelles Lernen – Trends und Episoden

In Ermangelung von Daten – und realistischerweise auch kurzfristig umsetzbarer Datenerhebungskonzepte – für eine kohortenspezifische Analyse der Beteiligung Erwachsener an non-formaler Bildung und informellem Lernen bleibt die Option der Trendanalysen. Eine Strategie der Datenauswertung liegt darin, die in der Bildungsberichterstattung dargestellten Zusammenhänge der Weiterbildungsbeteiligung mit sozialstatistischen Daten wie dem Alter und dem Geschlecht zu ergänzen um Informationen, die Weiterbildung als Episoden in den Bildungs- und Erwerbsbiographien von Menschen betrachten. In dieser Betrachtung stellt sich die Frage, ob und wie die Entscheidung für Weiterbildung zu biographischen Ereignissen in Verbindung steht. Ein gerade im Zusammenhang mit dem Altern oft in den Blick genommenes Ereignis ist der Übergang von der Erwerbstätigkeit in den Ruhestand bzw. der jeweils erreichte Erwerbsstatus. Im Adult Education Survey 2007, ergänzt durch die EdAge-Stichprobe der bis zu 80-Jährigen wird der altersunabhängige Einfluss des Erwerbsstatus auf die Weiterbildungsteilnahme sehr deutlich (Tippelt, Schmidt & Kuwan 2009, S. 36 f.). Die dort berichtete Teilnahme Erwerbstätiger an non-formaler Weiterbildung bleibt im Alter von 19 bis 54 Jahre weitgehend stabil bei über 50 Prozent, bei den Älteren bis 64 Jahre fällt sie auf 40 Prozent, bei denen bis 80 Jahre auf 25 Prozent. Bei den Nicht-Erwerbstätigen fällt die Beteiligungsquote kontinuierlich von 44 Prozent bei den 19- bis 24-Jährigen auf 12 Prozent bei den 65- bis 80-Jährigen. Die Interaktion zwischen Erwerbsstatus und Alter nimmt in den Segmenten der Weiterbildung jeweils besondere Gestalt an. In der betrieblichen Weiterbildung beginnt der Rückgang der Beteiligung bereits bei jüngeren Erwerbstätigen im Alter

zwischen 45 und 54 Jahren. Dass Personen, die keine non-formalen Angebote nutzen, nicht zwangsläufig bildungsabstinent sind, zeigt die aufschlussreiche Darstellung der Quoten derjenigen, die ausschließlich informelle Lernaktivitäten berichten. Sie steigt mit dem Alter und erreicht bei den Nicht-Erwerbstätigen bereits im Alter zwischen 35 und 44 Jahren ein Plateau von 30 Prozent, das auch von Älteren – bis hin zu den 65- bis 80-Jährigen – gehalten wird. Bei den Erwerbstätigen steigt der Anteil derer, die informelle Lernaktivitäten berichten, über die Altersgruppen zwischen 19 und 80 Jahren kontinuierlich von 12 auf 25 Prozent an. Auch in anderen Studien zeigt sich, dass Alter nicht mittelbar, sondern moderiert über den sozialen bzw. Erwerbsstatus – der altersbedingt ist – auf die Weiterbildungsbeteiligung Einfluss nimmt. Sehr deutlich wird das etwa in einer Studie von Kuper, Christ und Schrader (2017, S. 100), die in einer Regressionsanalyse zeigen, dass die Vorhersagekraft der Variable Alter auf die Teilnahme an nicht berufsbezogener Weiterbildung für die Gruppe der über 65-Jährigen abnimmt, sobald der Erwerbsstatus (Pensionär*in, Rentner*in) in den Analysen berücksichtigt wird. Es ist letztlich dieser Status – und vorderhand die mit ihm zur privaten Gestaltung verfügbar werdende Zeit –, der einen signifikanten Anstieg in der Weiterbildungsbeteiligung in diesem Segment erklärt. An diese Befunde schließen zwei für die Weiterbildungsforschung – und natürlich auch für die Weiterbildungsplanung – relevante Themenkomplexe an: die Veränderung von Weiterbildungsintentionen aufgrund von Statusänderung im Lebenslauf und die Veränderung der Lage dieser Ereignisse im Lebenslauf in der Abfolge der Kohorten. Zu dem erstgenannten Komplex sind der Bildungsberichterstattung Hinweise aus einer Auswertung der Ergänzungsstichprobe 65- bis 69-Jähriger im AES 2016 zu entnehmen (Kaufmann-Kuchta & Widany 2017). Zu den sehr zu erwartenden Befunden zählt, dass die Gründe an Weiterbildung teilzunehmen mit dem Alter und dem Erwerbsstatus variieren. Private Motivationen sind bei den Jüngeren (zwischen 18 und 24 Jahren) mit 40 Prozent von allen Teilnahmefällen recht verbreitet und bilden bei den Älteren (zwischen 65 und 69 Jahren) mit 70 Prozent deutlich die Mehrheit. In einer differenzierteren Auflösung werden Kontinuitäten und Variationen der Gründe deutlich, die zum Teil mit dem Alter in Verbindung stehen, zum Teil aber auch mit dem Erwerbsstatus. Bei älteren Menschen ist Weiterbildung öfter – aber nicht dominant – mit Gesundheitsvorsorge und ehrenamtlicher Tätigkeit verbunden. Ein knappes Viertel aller Teilnahmefälle von über 65-Jährigen wird aus Geselligkeitsmotiven wahrgenommen. Bei Jüngeren spielt dieses Motiv kaum eine Rolle. Die Bindung der Teilnahme an themenbezogene Interessen ist in allen Altersgruppen mit um die 40 Prozent recht ausgeprägt, bei den über 65-Jährigen mit 46 Prozent aber am deutlichsten. Die nach dem Erwerbsstatus differenzierte Darstellung zeigt, dass der Wunsch nach Geselligkeit und die Einbindung in ehrenamtliche Tätigkeit bei Nicht-Erwerbstätigen, die jünger sind als 65, die gleiche Bedeutung hat wie bei Älteren. Diese Befunde unterstützen eine lebenslaufbezogene Perspektive, in der Status und Statusänderungen fokussiert werden. Die Relevanz der Kombination einer solchen lebenslaufbezogenen Perspektive mit einem Kohortenvergleich zeigt eine Studie von Zboralski-Avidan (2014) auf. Mit Daten des Sozio-

ökonomischen Panels stellt sie dar, wie sich im Zeitraum der Jahre 2000 bis 2008 ein für Weiterbildungsentscheidungen zentraler Statusübergang – der in den Ruhestand – in der Abfolge der Kohorten in ein höheres Alter verschiebt. Die Angehörigen jüngerer Kohorten zeigen im mittleren und insbesondere im höheren Erwachsenenalter eine erhebliche höhere Erwerbsbeteiligung. Diese Veränderungen können mit historischen Ereignissen wie der Reform der gesetzlichen Regelungen für den Eintritt in den Ruhestand oder konjunkturellen Ereignissen in Verbindung gebracht werden. Mit dem längeren Verbleib Älterer im Erwerbsleben steigt auch deren Beteiligung an berufsbezogener Weiterbildung signifikant an. Die statistisch wie praktisch belangvolle Verschiebung des Alters, in dem für Weiterbildung erhebliche Lebensereignisse stattfinden, innerhalb weniger Jahre verdeutlicht das Erfordernis kohortenspezifischer Analysen in der Weiterbildungsforschung.

5 Fazit und eine grobe Skizze der Desiderata in der Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung

Für die Weiterbildungsforschung unter dem Aspekt der Gesellschaft des langen Lebens stellt eine Ausrichtung auf zeitliche Verläufe und Veränderungen maßgebliche Herausforderungen. Denn die referierten Befunde zeigen, dass Alterung selbst einem Wandel unterliegt und sich damit auch altersbedingte Bildungsanlässe und -entscheidungen wandeln. Die sozialstatistisch in vielerlei Hinsicht komfortable Variable *Alter* erweist sich vor diesem Hintergrund als erläuterungsbedürftig. Sie hat in der Weiterbildungsstatistik vielfach die Funktion einer Proxymvariablen, die eine wahrscheinliche Veränderung lebenslaufbezogener Zustände anzeigt, die für die Bildungsbeteiligung relevant sind. Über die bislang dominante querschnittliche und trendbezogene Betrachtung der Weiterbildungsbeteiligung, ihrer Bedingungen und Folgen hinaus kann das Schlagwort der Gesellschaft des langen Lebens zur Diskussion einer solchen verlaufsbezogenen Betrachtung anregen. Das Schlagwort adressiert eine dynamische Gesellschaft und rückt die Bildungsbeteiligung in individuellen Lebensverläufen sowie in Prozessen des demographischen und sozialen Wandels in den Mittelpunkt. Aus dieser Perspektive werfen die oben skizzierten Befunde vielfältige Fragen nach den Treibern der Weiterbildungsbeteiligung auf: Sind die in den letzten Jahren relativ kontinuierlichen Zunahmen der Weiterbildungsbeteiligung ein Effekt der Expansion höherwertiger Bildungsabschlüsse? Und wenn ja, welche Mechanismen bedingen den Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung? Erzeugt die Bildungsexpansion bis in das Erwachsenenalter einen Druck, höherwertige Bildungsabschlüsse zu erwerben? Ergeben sich für formal höher gebildete Personen andere Anschlussoptionen und -notwendigkeiten für Weiterbildung? Ist eine steigende intrinsische Motivation zur Weiterbildung eine Konsequenz der expandierenden formalen Bildung? Inwiefern greifen Veränderungen von Bedarfs- und Interessenlagen auf die Weiterbildungsbeteiligung durch und lassen sich diesbezügliche Trends identifizieren? Wie verändern sich Lebensverläufe insbesondere durch die Erweite-

rung der Lebensspanne und welche Bedeutung hat Bildung bei der Bewältigung von Lebensereignissen? Gibt es historische Ereignisse, die auf die Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter wirken?

Ziel einer Diskussion wäre die Klärung, inwiefern es möglich ist, die Dynamik zu erklären, der Bildungsbeteiligung in unterschiedlichen Erwachsenenaltern in einer sich wandelnden Gesellschaft unterliegt. Dies wäre in praktischer Hinsicht hilfreich, um systembezogene Interventionen abzustimmen und in theoretischer Hinsicht notwendig, um die Effekte solcher Interventionen im Anschluss empirisch evaluieren zu können.

Aus forschungsmethodischer Sicht gibt die Unterscheidung von Kohorte, Alter und Periode (Höpflinger o. J.) das Schema vor, in dem die Komplexität dieser Dynamik modellierbar ist. Dabei geht es um die methodische Auflösung der Verschränkung kontinuierlicher individueller und kollektiver Veränderungen aufgrund von Alterung sowie um ihre Beeinflussbarkeit durch historische Ereignisse. Die Basisvariable individueller Veränderung ist das Alter, das allerdings keine unmittelbare Auswirkung auf die Weiterbildungsbeteiligung hat, sondern eine mittelbare. Im Verlauf des individuellen Alterns treten Ereignisse ein und kumulieren Erfahrungen, die Einfluss auf Bildungsentscheidungen nehmen. Hier ist die Identifikation lebenszyklisch eintretender Ereignisse, die in einem Zusammenhang mit Bildungsaktivitäten stehen, ein Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung. Für das Verständnis von Weiterbildung im Lebensverlauf wäre es wertvoll zu identifizieren, welche Episoden der Bildungsbeteiligung nach einem kumulativen Muster verlaufen und welche Folgen die unter der Annahme der Kumulativität zu erwartende Zunahme der Varianz individueller Verläufe hat.

Der kollektive Wandel zeichnet sich in Unterschieden der Bildungsbeteiligung zwischen Geburtskohorten ab. Die Betrachtung kohortenspezifischer Muster der Teilnahme an Weiterbildung ist ein großes Desiderat der Weiterbildungsforschung, weil alle deskriptiven Befunde dafür sprechen, dass die Bedeutung des Alters für die Bildungsbeteiligung sich in den aufeinanderfolgenden Geburtskohorten wandelt. Eine wesentliche Herausforderung von Kohortenvergleichen liegt in der Frage, ob sich mit den Kohorten lediglich die strukturellen Konstellationen (demographischer Wandel; Bildungsexpansion) verändern und einen Einfluss auf Bildungsentscheidungen im Erwachsenenalter nehmen oder ob es darüber hinaus auch eine Veränderung bildungsrelevanter Einstellungen gibt.

Historische Ereignisse letztlich wären mit Blick auf trendhafte Veränderungen (bspw. die Veränderung politischer Mehrheitsverhältnisse) oder diskrete Ereignisse mit (bspw. die Einführung von Bildungsgutscheinen) oder ohne (bspw. die Wiedervereinigung) direkten Bezug zur Weiterbildungsbeteiligung zu betrachten.

Unter den Theorien, die bei der Auswertung statistischer Daten zur Weiterbildungsbeteiligung Anwendung finden, haben zwei Gruppen – Angebots-Nutzungs-Modelle und Modelle des rationalen Entscheidungsverhaltens (zusammenfassend Widany 2014) – einen besonderen Stellenwert. Während Erstere eine Interaktion von

Angebot und Nachfrage der Weiterbildung in institutionalisierten Kontexten zum Ausgangspunkt ihrer Analyse nehmen, fokussieren Letztere die mit einer Weiterbildung verfolgten Ziele und die Bewertung der Zielerreichung als maßgeblich für Weiterbildungsbeteiligung. Beide Zugänge leisten es in vorliegenden Studien (Kuper & Schrader 2013), die Komplexität der Bedingungen, unter denen Weiterbildungsentscheidungen fallen, für situativ gegebene Konstellationen aufzuschlüsseln, sind aber bislang allenfalls ansatzweise auf Aspekte des Alterns und historischen Wandels hin spezifiziert. Beide Theoriegruppen bieten aber Anschlusspunkte für die Berücksichtigung sozialen Wandels und öffnen die Berücksichtigung von Veränderungen in den Anbieterstrukturen sowie den individuellen und kontextuellen Voraussetzungen der Bildungsbeteiligung. Eine an entsprechende Theoriearbeit anschließende Herausforderung liegt in der Umsetzung von Datenerhebungskonzepten (Kuper, Widany & Kaufmann 2016), die es erlauben, Weiterbildungsbeteiligung nicht nur in Relation zu askriptiven Daten wie Alter und Geschlecht oder Daten zum Sozialstatus wie Bildungsstand und Erwerbsstatus zu beleuchten, sondern mit denen Weiterbildungsepisoden möglichst gut mit lebenszyklischen Ereignissen in Verbindung gebracht werden können.

Literatur

- Aßmann, C., Steinhauer, H. W., Kiesl, H., Koch, S., Schönberger, B., Müller-Kuller, A., Rohwer, G., Rässler, S. & Blossfeld, H.-P. (2011). Sampling Design of the National Educational Panel Study: Challenges and Solutions. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach & J. von Maurice (Hg.), *Education as a Lifelong Process*. 14. *Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 51–66. Wiesbaden: Springer VS.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Becker, R. (1991). Berufliche Weiterbildung und Berufsverlauf. *Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 24(2), 351–364.
- Behringer, F., Forbrig, D., Kaufmann, K., Kuper, H., Reichart, E., Schönfeld, G. & Widany, S. (2016). Datenlage. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungstatistik in Deutschland*, *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, 176, 28–58. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Höpflinger, F. (o. J.). *Alter, Kohorte und Periode – Grundsätze und Problematik einer Kohortenanalyse*. Verfügbar unter <http://www.hoepflinger.com/fhtop/fhmethod1E.html> (Zugriff am: 30.7.2019).

- Kaufmann-Kuchta, K. & Widany, S. (2017). Bildungsaktivitäten Älterer – Ergebnisse der Aufstockungsstichprobe der 65- bis 69-Jährigen. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016*, 202–222. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Konietzka, D. (1999). Berufliche Aus- und Weiterbildung in der Lebensverlaufsperspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(6), 807–831.
- Kruppe, T. & Trepesch, M. (2017). Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. *IAB-Discussion Paper*, 16. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Kuper, H., Christ, J. & Schrader, J. (2017). Multivariate Analysen zu den Bedingungen der Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016*, 91–102. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kuper, H. & Schrader, J. (2013). Stichwort: Weiterbildung im Spiegel empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 7–28.
- Kuper, H., Widany, S. & Kaufmann, K. (2016). Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland*, *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, 176, 74–106. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Tippelt, R., Schmidt, B. & Kuwan, H. (2009). Bildungsteilnahme. In R. Tippelt, B. Schmidt, S. Schnurr, S. Sinner & C. Theisen (Hg.), *Bildung Älterer. Chancen im demographischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Widany, S. (2014). *Weiterbildungsbeteiligung im Trend*. Frankfurt: Peter Lang.
- Zboralski-Avidan, H. (2014). *Further Training for Older Workers: A Solution for an Ageing Labour Force?* Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Beteiligung an non-formaler Weiterbildung nach Altersgruppen und AES-Erhebungsjahren in Prozent 35
- Abb. 2 Beteiligung an betrieblicher und an nicht-berufsbezogener Weiterbildung nach Altersgruppen und AES-Erhebungsjahren in Prozent 36

Autor

Harm Kuper, Univ.-Prof. Dr., ist Leiter des Arbeitsbereichs Weiterbildung und Bildungsmanagement an der Freien Universität Berlin; Forschungsschwerpunkte sind: Weiterbildungsbeteiligung, Institutionen und Organisationen des Bildungswesens, Bildungsberichterstattung.
Kontakt: harm.kuper@fu-berlin.de

Weiterbildung im Alter: Beteiligung, Erwartungen und Erträge

CAROLA ILLER UND BERNHARD SCHMIDT-HERTHA

Abstract

In dem Beitrag werden Bildungsverhalten, -interessen, -motive und -barrieren älterer Erwachsener im Lichte theoretischer Modelle und empirischer Befunde reflektiert. Dabei lassen viele Studien normative Erwartungen an Ältere hinsichtlich einer (bildungs-)aktiven Lebensgestaltung erkennen, wie sie sich z. B. mit auch im Alter empirisch belegbaren Bildungserträgen begründen lässt. Im Bewusstsein um die Ambivalenz von Bildungsinteressen und gesellschaftlichen Erwartungen werden schließlich Anregungen für Bildungspolitik und -praxis formuliert.

Schlachworte: aktives Altern, Altersbildung, Geragogik, Motivation, Barrieren

The paper reflects on educational behavior, interests, motives and barriers of older adults in the light of theoretical models and empirical findings. Many studies reveal normative expectations of older people with regard to an (educationally) active lifestyle, which can be substantiated, for example, by empirical evidence of educational returns in old age. Finally, suggestions for educational policy and practice are formulated, bearing the ambivalence of educational interests and societal expectations in mind.

Keywords: active ageing, learning in later life, geragogy, motivation, barriers

1 Einleitung

Der Teilhabe an Bildung kommt eine hohe Bedeutung für zufriedenes und gesundes Altern zu. Bildung wirkt protektiv im Hinblick auf Erkrankungen und schützt vor sozialer Exklusion. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig zu klären, ob ältere Menschen in vollem Umfang an Bildung teilhaben können oder ob Maßnahmen unternommen werden müssen, um die Teilhabemöglichkeiten zu erhöhen. Bei der Klärung dieser Fragen stellt sich bereits das Problem, dass in der amtlichen Bildungsberichterstattung (z. B. dem Adult Education Survey, AES) keine Angaben zu über 65-jährigen Personen gemacht werden, sodass wir uns in unseren Analysen auf Daten zum Bildungsverhalten im fortgeschrittenen mittleren Erwachsenenalter und vereinzelte Zusatzerhebungen zur Bildungsbeteiligung älterer Menschen beziehen.

Wie wir zeigen werden, ist mit der „Entberuflichung“ im Alter auch eine Veränderung des Bildungsverhaltens verbunden. Deshalb werden wir im Weiteren der Frage nachgehen, welche Herausforderungen, Interessen und Entwicklungsaufgaben im Alter Impulse für Bildungsaktivitäten geben könnten. Nicht alle Bildungsinteressen werden automatisch in Bildungsaktivitäten umgesetzt. Deshalb gilt es zu klären, welche Motivation Ältere zu Lernaktivitäten bewegt und welche Hemmnisse einer Weiterbildungsbeteiligung entgegenstehen. Für die Gestaltung von Weiterbildung in einer Gesellschaft des langen Lebens sind hierbei insbesondere jene Barrieren von Interesse, die strukturell ältere Menschen ausschließen oder eine Teilnahme erschweren. Dies betrifft besonders Weiterbildungsangebote, Informationen und Förderbedingungen, die möglicherweise auf die wachsende Zielgruppe der älteren Menschen neu ausgerichtet werden müssen. Einige Überlegungen dazu werden wir in diesem Beitrag vorstellen. Darüber hinaus sind aber auch Barrieren relevant, deren Abbau nicht im unmittelbaren Einflussbereich der Weiterbildung liegt. Die Grundlagen für Bildung im Alter werden bereits in Kindheit und Jugend gelegt. Auf Barrieren, die auf früh erworbene Vermeidungsstrategien oder Bildungsbenachteiligungen im Schul- und Ausbildungssystem zurückzuführen sind, werden wir hier nicht näher eingehen. Neben der Frage nach dem Zustandekommen von Bildungsaktivitäten im Alter greifen wir auch deren empirisch abgesicherte Erträge auf. Bildung im Alter lässt sich dabei sowohl aus bildungstheoretischer wie empirischer Sicht rechtfertigen, es ergeben sich aus den beiden Argumentationsstrategien aber u. U. unterschiedliche Konsequenzen für die Ausgestaltung von Weiterbildung in einer Gesellschaft des langen Lebens. Vor diesem Hintergrund versuchen wir abschließend Perspektiven für die Ausgestaltung von Bildungsangeboten für das dritte und vierte Lebensalter zu entwickeln.

Übergeordnetes Anliegen dieses Beitrags ist es also, die Genese von Weiterbildungsnachfrage im höheren Erwachsenenalter zu analysieren und daraus Anregungen für Bildungspolitik und -praxis zu formulieren.

2 **Bildungsverhalten**

Die Weiterbildungsbeteiligung Älterer ist in den vergangenen Jahrzehnten gestiegen und liegt den aktuellen Befragungen zufolge in der Altersgruppe der 50- bis 64-Jährigen bei 38 % (Bilger, Behringer, Kuper u. a. 2017, S. 42). Allerdings sind immer noch deutliche Unterschiede zu jüngeren Altersgruppen festzustellen, und in der Nacherwerbsphase sinkt die Bildungsbeteiligung deutlich ab (Bilger, Behringer, Kuper u. a. 2017, S. 204; vgl. zu den Weiterbildungsdaten ausführlich den Beitrag von Timpelt in diesem Band).

Mit Bezug auf das „Expectancy-Valence-Modell“ von Rubenson (1978) lassen sich Unterschiede in der Teilnahme an organisierter Erwachsenenbildung nur verstehen, wenn das komplexe Zusammenwirken früherer Bildungserfahrungen, Umweltfaktoren und aktuelle Bedarfe berücksichtigt werden (Rubenson 1978, S. 22). Indivi-

duell-biografische Erfahrungen beeinflussen demnach die aktuelle Bereitschaft und Aufmerksamkeit gegenüber Bildungsgelegenheiten, gleichzeitig bewirken gesellschaftlich-strukturelle Rahmenbedingungen und milieuhängige Wertvorstellungen die Wahrnehmung des Bildungsangebots als eine persönlich bedeutsame Ressource. So könnten z. B. positive Weiterbildungserfahrungen im mittleren Erwachsenenalter zusammen mit der diskursiv verankerten positiven Bewertung eines lebenslangen Lernens die Bereitschaft zur Weiterbildungsteilnahme im Alter erhöhen. Beide Faktoren zusammen – die Bereitschaft zur Teilnahme und die Annahme, mit Weiterbildung die eigene Lebenssituation verbessern zu können – fasst Rubenson als „Expectancy“, als eine bildungsbezogene Erwartungshaltung zusammen. Diese generelle Bereitschaft zur Teilnahme wächst, wenn die aktuelle Lebenssituation einen Bildungsbedarf auslöst und damit die Wertigkeit („Valence“) der Weiterbildungsteilnahme erhöht. Bei älteren Erwachsenen könnte dies z. B. der Wunsch nach der Nutzung digitaler Kommunikationsmöglichkeiten in Zeiten starker Einschränkung der persönlichen Interaktion (Corona-Krise) sein. Die positive Erwartung gegenüber Bildung und die Wahrnehmung der Wertigkeit und persönlichen Bedeutsamkeit führen schließlich zu Bildungsbeteiligung. Umgekehrt bewirkt die Inkongruenz von Anforderungen und entsprechenden Bildungsgelegenheiten eine Nichtteilnahme, was sich insbesondere bei Gering-Qualifizierten und älteren Erwachsenen gut nachvollziehen lässt (Rubenson 1978, S. 26).

Die seit den 1970er Jahren gestiegene Weiterbildungsbeteiligung Älterer lässt sich sowohl mit Veränderungen der Erwartungen wie auch mit Veränderungen in der individuellen Wertigkeit erklären. Seit den Geburtskohorten der 1950er Jahre steigt der Anteil gut gebildeter Älterer an, die heute über 60-Jährigen sind Kinder der Bildungsexpansion der 1960er und 70er Jahre, im Vergleich zu den Kohorten vor ihnen verfügen sie über höhere Schulabschlüsse, höhere Berufsbildungs- oder Hochschulabschlüsse und häufiger über den gesamten Erwerbsverlauf über eine höhere Weiterbildungsbeteiligung. Positive Bildungserfahrungen und bildungsbezogene Erwartungen („Expectancy“) im Alter sind gestiegen und damit Bildungsaktivitäten wahrscheinlicher geworden.

Zum anderen kann die höhere Weiterbildungsbeteiligung auf Veränderungen im Erwerbsverhalten zurückgeführt werden. Die Zuwächse in der Weiterbildungsbeteiligung sind vor allem in der betrieblichen Weiterbildung zu erkennen (vgl. Bilger, Behringer, Kuper u. a. 2017, S. 42). Diese Zuwächse hängen vermutlich damit zusammen, dass die Erwerbsbeteiligung älterer Menschen gestiegen ist und der geplante Renteneintritt sich für einen wachsenden Anteil älterer Erwerbspersonen auf das 66. Lebensjahr oder später verschoben hat (vgl. Deutscher Alterssurvey 2014, S. 9 ff.). Waren es in den 1990er Jahren noch 1,6 % der im Alterssurvey Befragten 40- bis 59-Jährigen, die bis zum 66. Lebensjahr zu arbeiten planten, so waren dies 2014 bereits gut ein Fünftel der Befragten. Es ist sehr wahrscheinlich, dass das veränderte Erwerbsverhalten und eine veränderte gesellschaftliche und betriebliche Erwartungshaltung an Erwerbstätigkeit im Alter auch zu einer Ausweitung des betrieblichen

Bildungsangebots und einer stärkeren Unterstützung von Bildungsaktivitäten im Alter geführt haben.

Die nicht-berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten unterscheiden sich nach der letzten Erhebung des Adult Education Survey kaum zwischen den Altersgruppen (vgl. Bilger, Behringer, Kuper u. a. 2017, S. 42). Der Eintritt in die Nacherwerbsphase stellt insofern eine Zäsur in der Bildungsbiografie dar, denn mit dem Renteneintritt entfallen berufsbezogene Motive und Angebote für Weiterbildungsaktivitäten, d. h. sowohl Erwartungen als auch die Wertigkeit und Nutzen von beruflicher Weiterbildung. Zudem verstärken die an eine Erwerbstätigkeit gekoppelten finanziellen Förderstrukturen (z. B. Bildungsprämie oder steuerliche Entlastung) diesen Effekt. Positiven Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme auch nach dem Renteneintritt hat die Mitgliedschaft in Vereinen oder ausgeprägte Interessen und Freizeitaktivitäten (Tippelt, Schmidt, Schnurr u. a. 2009; Iller & Wienberg 2011). Die Partizipation an familiären und gesellschaftlichen Rollen wirkt offenbar positiv auf die Wahrnehmung von Bildungsbedarfen und Erwartungen (Rubenson 1978, S. 29).

Mit Blick auf die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung ist wichtig zur Kenntnis zu nehmen, dass es eine Diskrepanz gibt zwischen dem Interesse, an Weiterbildung teilzunehmen, und der tatsächlich realisierten Teilnahme. Die „Realisierungslücke“ (Schneeberg 2005, S. 31) wies vor 15 Jahren deutliche Altersunterschiede auf, denn die unter 40-Jährigen berichteten ein höheres Interesse an Weiterbildung als sie tatsächlich realisieren konnten, während bei Älteren weder ein hohes Interesse noch eine hohe Weiterbildungsbeteiligung festzustellen waren. Neuere Studien zeigen, dass zwar das Interesse an Weiterbildung und die tatsächliche Teilnahme mit zunehmendem Alter sinkt, die Realisierungslücke allerdings nahezu konstant bei ca. 35 % bleibt (Kolland, Gallistl & Wanka 2018, S. 96 f.). Für die weitere Analyse von Bildungsinteressen und Bildungsbarrieren im Alter ist deshalb festzuhalten, dass eine beachtliche Anzahl älterer Menschen an Weiterbildung interessiert ist, aber nicht teilnimmt. Es liegt nahe, dass für diese Personengruppe vor allem Umweltfaktoren, wie organisatorische Barrieren, eine Weiterbildungsteilnahme verhindern, wohingegen für ältere Nichtteilnehmende, die nicht an Weiterbildung interessiert sind, bereits die Erwartungen an Bildung und die eigenen Altersbilder bzw. die des persönlichen Umfeldes eine Weiterbildungsteilnahme unwahrscheinlich machen.

Grundsätzlich sind die Gründe älterer Erwachsener, sich an Weiterbildung zu beteiligen, auch abhängig von deren vorangegangenen Bildungserfahrungen. So konnte Gorges (2018) zeigen, dass positive Erinnerungen an die eigene Schulzeit den Wert, der Weiterbildung grundsätzlich zugeschrieben wird, beeinflussen. Ähnliches gilt auch für frühere Weiterbildungserfahrungen (Ricardo & Porcarelli 2019), die ebenfalls die aktuelle Haltung gegenüber Erwachsenenbildung prägen. Die Bereitschaft und das Interesse, in der zweiten Lebenshälfte Bildungsangebote wahrzunehmen, ist aber auch von den aktuellen Lebens- und Erwerbsbedingungen abhängig. Die Arbeitsplatzbedingungen älterer Arbeitnehmender spielen dabei ebenso eine Rolle (Thieme, Brusck, Büsch u. a. 2015) wie die sozioökonomische Situation

Älterer (Vilhena, Valadas & Almeida 2019) oder deren Bildungshintergrund (Schmidt 2009). Darüber hinaus scheint auch die Art der gewählten Weiterbildung von der motivationalen Ausgangslage beeinflusst zu sein (Dattilo, Ewert & Dattilo 2012).

Für individuelle Bildungsentscheidungen sind also zahlreiche Faktoren relevant, die in den vorangegangenen Bildungserfahrungen und der aktuellen Lebenssituation, aber auch in grundlegenden Einstellungen und Haltungen gegenüber Bildung und Lernen verankert sind.

3 Bildungsinteressen

Es ist nicht selbstverständlich, dass ältere Menschen ein Interesse an Bildung haben. Zumindest muss bedacht werden, dass der Appell an eine lebenslange Lernbereitschaft, wie beispielsweise im Kontext der Programmatik des aktiven Alterns formuliert, nicht gleichzusetzen ist mit einem lebenslangen Interesse an Bildungsaktivitäten (vgl. dazu Himmelsbach 2015). Warum also sollten ältere Menschen sich weiterbilden wollen?

Auch im Alter ergeben sich Bildungsanlässe im Wesentlichen durch Nichtwissen, Ungewissheit und Unsicherheit (vgl. Kade 2007, S. 135). Bildungsprozesse sind häufig mit der Bewältigung einer konkreten – mehr oder weniger unmittelbar bevorstehenden – Aufgabe verbunden. Ein Bildungsanlass entsteht meist durch die Erfahrung einer Handlungsunsicherheit, „dort, wo das Vertraute brüchig wird und das Neue noch nicht zur Hand ist. Im Lernprozess finden gleichzeitig auch Prozesse des Entlernens und Verlernens statt“ (Ahmadi & Kolland 2010, S. 31).

Empirische Untersuchungen zur Problembewältigung im Alltag zeigen, dass Ältere stärker zu eher passiven, emotional regulierenden Bewältigungsstrategien (z. B. Akzeptieren, Distanzieren, Neubewerten) neigen, während Jüngere tendenziell aktive und handlungsorientierte Bewältigungsformen bevorzugen (planvolle Problemlösung, Suche nach sozialer Unterstützung, Konfrontation) (vgl. Kruse & Wahl 2010, S. 18 f.). Ein Weiterbildungsangebot wird deshalb nicht automatisch aufgrund einer neuen Lebensaufgabe oder Herausforderung nachgefragt, sondern dann, wenn Bildung aus eigener Erfahrung oder den Erfahrungen des sozialen Umfelds als eine sinnvolle Strategie zur Erweiterung der eigenen Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit wahrgenommen wird und damit eine positive Erwartung gegenüber einer Bildungsteilnahme entsteht.

Die Lebensphase des Alters bietet eine Vielzahl von Anlässen für Weiterbildung. Bildungsinteressen können sich auch im Alter aus beruflichen Anforderungen ergeben, denn in den vergangenen zwei Jahrzehnten ist die Erwerbsbeteiligung älterer Erwerbspersonen deutlich gestiegen. Mittlerweile sind 89% der 55- bis 59-Jährigen und 67% der 60- bis 64-Jährigen erwerbstätig und immer häufiger sind Ältere auch noch nach dem Renteneintritt erwerbstätig: 2017 waren es 20% der 65- bis 69-Jährigen und 10% der 70- bis 74-Jährigen (Statistisches Bundesamt 2018, S. 33). Bedeutsam ist auch die Sorgearbeit in der Familie: 16% unterstützen gesundheitlich

beeinträchtigte Angehörige und 30 % der 40- bis 85-Jährigen betreuen ihre Enkelkinder (DZA 2014, S. 12 ff.). Auch in diesem Kontext besteht Weiterbildungsbedarf im Alter.

Lebensphasenspezifische Themen kommen hinzu. Das fortgeschrittene mittlere Erwachsenenalter wird durch drei Themen besonders bestimmt: die Bilanzierung hinsichtlich des bisher Erreichten bzw. Nicht-Erreichten, die Antizipation des Übergangs in den Ruhestand und die Reflexion über die Weiterführung des bisherigen Lebensplans (vgl. Iller 2008). Die Auseinandersetzung mit dem bisherigen und dem zukünftigen Leben kann Impulse zu weitreichenden Entwicklungs- und Bildungsprozessen geben, zur Reflexion und Präskription der eigenen Person sowie der konkreten Umwelt führen und damit die Entstehung von Neuem, bisher nicht Gedachtem und nicht Vorhandenem ermöglichen (vgl. zu diesem Bildungsbegriff Pongratz, Reichenbach & Wimmer 2007).

Konkret ergeben sich Fragen und Orientierungsbedarfe zu Themen wie Wohnen, soziale Beziehungen, Gesundheit im Alter, möglicherweise aber auch Interesse, über neue Lebensziele nachzudenken. Inwieweit sich diese thematischen Bildungsinteressen in Weiterbildungsteilnahmen realisieren, ist schwer abzuschätzen, denn häufig werden Teilnahmestatistiken nicht nach Altersgruppen differenziert veröffentlicht. Eine Ausnahme stellt die Statistik der Volkshochschulen dar, demnach wurden 2017 die Programmbereiche „Politik, Gesellschaft, Umwelt“, „Kultur und Gestalten“ stärker von Teilnehmenden im Alter von 65 Jahren und älter wahrgenommen, der Programmbereich „Gesundheit“ sowie „Arbeit und Beruf“ am stärksten von der Gruppe der 50- bis 64-Jährigen (vgl. Reichart, Lux & Huntermann 2018, S. 53 ff.). Hingegen sind Programmebelegungen in Sprachkursen und der Grundbildung stärker von Personen unter 40 Jahren zu verzeichnen (vgl. Reichart, Lux & Huntermann 2018, S. 53 ff.).

Ob Bildungsangebote von anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung oder anderen Institutionen (z. B. Kultureinrichtungen, Wohlfahrtspflege, Altenhilfe usw.) gemacht werden, kann auf Grundlage der Daten nicht nachvollzogen werden. Denkbar ist deshalb, dass zu den genannten Themen kein hinreichendes Angebot besteht und ältere Menschen ihre Bildungsinteressen aus diesem Grund nicht immer realisieren können.

4 Bildungsmotive älterer Lernender

In einer 2016 durchgeführten standardisierten Befragung von 2005 Erwachsenen im Alter zwischen 50 und 69 Jahren wurde insbesondere das Weiterbildungsverhalten vor, während oder nach dem Übergang in die Nacherwerbsphase untersucht (vgl. Schmidt-Hertha, Rees & Kuwan 2020). In diesem Kontext wurden die Befragten, die angaben, in den vergangenen zwölf Monaten an einer Weiterbildung teilgenommen zu haben, auch nach ihren diesbezüglichen Motiven befragt. Gerade bei denjenigen, die noch erwerbstätig sind, spielen berufliche Motive durchaus eine wesentliche

Rolle. Am häufigsten wird auf die Befähigung zur besseren Ausübung der eigenen beruflichen Tätigkeit verwiesen, aber auch berufliche Rendite-Erwartungen werden sichtbar, z. B. hinsichtlich der Verbesserung bzw. Stabilisierung der eigenen beruflichen Lage oder der Übernahme neuer Aufgaben. Lediglich der Wechsel des Arbeitsplatzes oder der Übergang in die Selbstständigkeit scheinen in dieser Altersgruppe eine deutlich untergeordnete Rolle zu spielen (siehe Tab. 1).

Tabelle 1: Teilnahmemotive in der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung bei 50- bis 69-Jährigen im Bundesgebiet (Quelle: Schmidt-Hertha, Rees & Kuwan 2020, S. 42 f.)

<i>Anlass der Teilnahme (Mehrfachnennungen möglich)</i>	Anteilwerte in %	
	Berufliche Weiterbildung	Allgemeine Weiterbildung
Berufliche Tätigkeit besser ausüben	75	28
Thematisches Interesse	39	67
Kenntnisse und Fähigkeiten für den Alltag erwerben	35	55
Arbeitsplatz sichern	33	9
Verpflichtung zur Teilnahme	31	5
Berufliche Chancen verbessern	27	15
Andere berufliche Aufgaben übernehmen	24	15
Zertifikat/Prüfungsabschluss erwerben	20	9
Berufliche Verschlechterungen vermeiden	19	7
Einkommen erhöhen	11	7
Aussichten auf neuen Arbeitsplatz verbessern	5	5
Leute kennenlernen	4	27
Ehrenamtliche Tätigkeit besser ausführen	4	17
Sich selbstständig machen	1	3
Andere Gründe	3	15

Basis: Personen mit Weiterbildungsteilnahme in den letzten zwölf Monaten; ungewichtet: n1 = 545, n2 = 217

Jenseits berufsbezogener Verwertungszusammenhänge verweisen die Befragten vor allem auf den Erwerb alltagsnaher Fähigkeiten und die Realisierung eigener thematischer Interessen als Teilnahmemotive, während soziale Motive – wie das Knüpfen neuer Kontakte oder ehrenamtliches Engagement – primär in der Nacherwerbsphase relevante Bildungsmotive zu werden scheinen.

Die hier dominierenden Motivgruppen lassen sich auf einer Typologie von Weiterbildungsmotiven älterer Erwachsener verorten, die von Tippelt, Schmidt, Schnurr u. a. (2009) auf Basis von 60 Tiefeninterviews entwickelt wurde. Hier werden Motive

der Selbstverwirklichung, utilitaristische Verwertungsmotive, soziale Verwertungsmotive und die soziale Einbindung im Lernprozess selbst unterschieden. Gerade soziale Motive erwiesen sich auch in einer US-amerikanischen Studie als bedeutsam für die Bildungsaktivitäten älterer Erwachsener (Dattilo, Ewert & Dattilo 2012). Anhand einer Studie zu älteren Erwerbstätigen wird die Bedeutung vorangegangener (Weiter-)Bildungserfahrungen und familiärer Sozialisationsprozesse für die Dominanz eher prozessorientierter Motive (Weiterbildung als Wert an sich) oder verwertungsorientierter Motive (Weiterbildung als Mittel zum Zweck) deutlich (vgl. Schmidt 2009). Während diejenigen, die schon in ihrer Kindheit und Jugend eigenen Bildungsinteressen und Neigungen folgen konnten, Bildung eher als selbstverständlichen Teil ihres Alltags und als Wert an sich betrachten, sehen Personen, die ihre Bildungsaktivitäten schon in frühen Jahren pragmatisch-strategischen Überlegungen unterordnen mussten (z. B. berufliche Perspektiven), auch im fortgeschrittenen Erwachsenenalter Weiterbildung primär als Mittel zur Erreichung persönlicher (beruflicher) Ziele.

Zu den erwarteten Erträgen von Weiterbildung, die von älteren Lernenden häufiger als Teilnahmemotiv genannt werden, gehört der Erhalt der eigenen kognitiven Leistungsfähigkeit (z. B. Kim & Merriam 2004; Chang 2011). Weiterbildung wird dann auch als kognitives Training gesehen, das präventiv vor intellektuellen Entwicklungsverlusten schützen soll. Diese Perspektive scheint Weiterbildung einerseits zwar auf eine bloße kognitive Stimulation zu reduzieren, deren Inhalt dann nebensächlich wird, andererseits ist diese Wirkung von Bildungsaktivitäten im Alter in verschiedenen gerontologischen Studien bestätigt worden (Bherer 2015).

5 Bildungsbarrieren

Gründe für die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Weiterbildung sind komplex und lassen sich nicht auf einzelne Faktoren reduzieren. Dennoch ist es wichtig, aus dem Geflecht von förderlichen und hinderlichen Faktoren für eine Weiterbildungsentscheidung im Alter jene Barrieren zu identifizieren, die ältere Lernende strukturell ausgrenzen und eine Teilhabe an Bildung behindern. Dabei sollte unterschieden werden zwischen Umweltfaktoren, wie dem Aufbau, der Erreichbarkeit und zeitlichen Lage, der Transparenz und Qualität des *Weiterbildungsangebots* und den Erwartungen zu Weiterbildung, die Einfluss auf die *Nachfrage* nach Weiterbildung haben (Rubenson 1978, S. 26 ff.).

Aus der EdAge-Studie zur Bildung Älterer (Tippelt, Schmidt, Schnurr u. a. 2009) ist bekannt, dass Personen im Alter von 45 bis 80 Jahren häufig keine Notwendigkeit zur Weiterbildungsteilnahme sehen und dies eine wesentliche Barriere für die Teilnahme an Weiterbildung ist. So gaben von den befragten Nichtteilnehmenden im Alter zwischen 45 und 80 Jahren 22 % den Grund an, privat keinen Bedarf an Weiterbildung zu haben, und 17 % sahen beruflich keinen Bedarf an Weiterbildung (s. Tab. 2). Zusammen mit der Einschätzung, Weiterbildung lohne sich nicht mehr,

kann in diesen Einstellungen zur Weiterbildung aber auch ein negatives Selbst- bzw. Altersbild zum Ausdruck kommen, zumindest fällt auf, dass der Verweis auf das eigene Alter und die anregungsarme Lebenssituation als Begründung für die Nichtteilnahme zu genügen scheint. Organisatorische Hindernisse oder gesundheitliche Beeinträchtigungen werden demgegenüber seltener genannt.

Tabelle 2: Wichtigste Teilnahmebarriere älterer Nicht-Teilnehmender im Alter von 45 bis 80 Jahren (Quelle: Tippelt, Schmidt, Schnurr u. a. 2009, S. 44 f.)

Gründe zur Nicht-Teilnahme	Anteil
Privat kein Bedarf an Weiterbildung	22 %
Lohnt sich in meinem Alter nicht mehr	17 %
Benötige keine Weiterbildung für den Beruf	17 %
Keine Zeit wegen familiärer Verpflichtungen	9 %
Gesundheit erlaubt es nicht	8 %
Andere Gründe	27 %

Obwohl in der Befragung der teilnehmenden und nichtteilnehmenden Älteren die fehlende Motivation und geringes Interesse als Barrieren dominieren, ist nicht auszuschließen, dass auch fehlende Angebote oder organisationale Barrieren Einfluss auf die Bildungsbeteiligung im Alter haben. Da keine umfassende Übersicht über Bildungsangebote besteht, können an dieser Stelle keine Aussagen über die Differenziertheit und Professionalität des Angebots gemacht werden. So könnte die Intransparenz über das Angebot auch ein Grund dafür sein, dass Ältere nicht abschätzen können, ob überhaupt Bildungsangebote zu ihren thematischen Interessen vorhanden sind und inwiefern eine Weiterbildungsteilnahme in ihrem Alter noch lohnenswert erscheint.

Die individuellen Erwartungen zur Weiterbildung korrespondieren insofern mit den Angeboten zur Bildung im Alter (Rubenson 1978, S. 22). Ist das Angebot nicht sichtbar und wird nicht spezifisch an Ältere adressiert, so entsteht der Eindruck, Bildung sei im Alter nicht mehr relevant. Bildung ist in dieser Sichtweise allenfalls etwas für die Junggebliebenen, die mit der Jugend mithalten können. Hierin liegt auch die Attraktivität von altersgemischten und intergenerationalen Bildungsangeboten, die auf diese Wirkung und das Anregungspotenzial durch den Austausch mit Jugendlichen abzielen (vgl. Franz & Schmidt-Hertha 2018).

Ob den Anbietern von Weiterbildung dieses implizite Altersbild in ihren Angeboten bewusst ist, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. Untersuchungen zum Altersbild in der Weiterbildung gibt es bislang vor allem im Kontext der betrieblichen Weiterbildung. Hier könnte erwartet werden, dass Betriebe aufgrund von defizitorientierten Altersbildern keine Weiterbildung für ältere Beschäftigte anbieten oder Investitionen in die Weiterbildung älterer Erwerbspersonen als nicht mehr lohnenswert einschätzen. Die vorliegenden Untersuchungen bestätigen diese Annahme

jedoch nicht: Auf Basis entsprechender Erhebungen des IAB-Betriebspanels stellten Bellmann und Stegmaier fest, dass Betriebe mit älteren Beschäftigten deren Leistungen neutral bis positiv einschätzten und nur Betriebe mit wenigen oder keinen älteren Beschäftigten ein negatives Altersbild aufwiesen (vgl. Bellmann & Stegmaier 2006). Zudem konnte kein Zusammenhang zwischen den Einstellungen gegenüber älteren Beschäftigten und entsprechenden Weiterbildungsangeboten für Ältere festgestellt werden, Betriebe mit positivem Altersbild bieten demnach nicht mehr oder weniger Weiterbildung für Ältere an als Betriebe, die vorrangig Defizite bei älteren Beschäftigten wahrnehmen (vgl. Bellmann & Stegmaier 2006). Allerdings lassen die Art der Angebote und deren Einbettung in Personalentwicklungsstrategien Rückschlüsse auf das in den jeweiligen Unternehmen vorherrschende Altersbild zu (vgl. Schmidt-Hertha, Rees & Kuwan 2019).

Ein strukturelles Hindernis scheinen also die Adressierung und die Information über Weiterbildung zu sein. In den vergangenen Jahren wurden verschiedene Beratungs- und Informationsangebote für Weiterbildungsinteressierte aufgebaut: Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte kostenlose Infotelefon, ein Netz an Beratungsstellen vor Ort, Datenbanken für berufliche Weiterbildung und Hochschulbildung und trügereigene Informationen (Programmhefte, Newsletter, Homepages usw.) liefern Informationen zu Weiterbildungsangeboten, Möglichkeiten der finanziellen Förderung und Passung zur individuellen Lebenssituation. Eine spezifische Beratung für Bildung im Alter, eine Datenbank oder ein trägerübergreifendes Programm für Ältere existieren bislang jedoch noch nicht. Ein solches Informations- und Beratungsangebot könnte insbesondere für bildungsinteressierte Ältere die Suche nach einem passenden Angebot erleichtern, Beratung könnte darüber hinaus Barrieren wie negative Bildungserfahrungen oder Mobilitätseinschränkungen thematisieren und in Lernanlässe umformulieren (vgl. Kolland, Gallistl & Wanka 2018).

6 Weiterbildungserträge in der zweiten Lebenshälfte

In Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ist Bildung als universelles Grundrecht jedes Menschen fixiert. Als Bildungsziel wird hier „die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ formuliert und damit indirekt Erwartungen an Bildungserträge auf individueller wie gesamtgesellschaftlicher Ebene verankert. Auch wenn in aktuellen Diskursen sowohl die Persönlichkeitsentwicklung als auch die Friedenserziehung als Bildungsziele präsent sind, so scheinen sie doch auch überlagert von anderen, stärker auf ökonomische Erträge hin ausgerichteten Erwartungen an Bildungsprozesse. Aus politischer Sicht lassen sich staatliche Investitionen in Bildung in Verbindung mit zu erwartenden gesellschaftlichen Renditen besser begründen und auch auf individueller Ebene scheint es vielfach konkreter Ertragsperspektiven zu bedürfen, um die eigenen Lernaktivitäten und Bildungs-

anstrengungen – insbesondere im Erwachsenenalter – zu rechtfertigen. Nach Verlassen des Erwerbssystems scheinen viele ökonomische und arbeitsmarktpolitische Argumente für Weiterbildung nicht mehr zu greifen, und von vielen Älteren selbst wird Weiterbildung dann nicht mehr länger als bedeutsam erlebt (vgl. Schmidt & Tippelt 2009). Andere verweisen auf andere Formen von Bildungserträgen oder die (Re-)Aktivierung des humanistischen Ideals einer zweckfreien Bildung als denkbare Strategien zur Begründung von Bildungsaktivitäten nach Abschluss der Erwerbsphase.

Erträge von Weiterbildung lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen untersuchen. Während aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive der Beitrag von Weiterbildung zur Stärkung gesellschaftlicher Ressourcen oder zur Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen in den Blick genommen werden kann, geht es auf individueller Ebene um die für die Lernenden selbst spürbaren positiven Folgen von Bildungsaktivitäten. Darüber hinaus werden Weiterbildungserträge auch aus organisationaler (insbesondere betrieblicher) Perspektive thematisiert (z. B. Becker 1975), was aber kaum spezifisch auf die zweite Lebenshälfte bezogen wird. Sowohl aus gesamtgesellschaftlicher wie aus individueller Perspektive wird im Kontext der Diskurse um das lebenslange Lernen zunächst auf monetäre und weitere ökonomische Renditen verwiesen, zunehmend aber auch der Blick auf soziale und gesundheitliche Erträge gerichtet sowie mit der individuellen Entwicklung als Bildungsziel argumentiert.

6.1 Ökonomische Erträge

Die ökonomischen Renditen von Weiterbildung scheinen in einem negativen Zusammenhang mit dem Lebensalter zu stehen. Verschiedene Studien verweisen auf mit steigendem Alter geringere Einkommenszuwächse durch Weiterbildungsaktivitäten (z. B. Wolter & Schiener 2009) sowie weniger Effekte von Weiterbildung auf Arbeitsplatzsicherheit und Arbeitsmarktperspektiven in der zweiten Lebenshälfte (Büchel & Pannenberg 2004). Entsprechend scheinen sich aus einer humankapitaltheoretischen Perspektive Bildungsinvestitionen im höheren Erwachsenenalter – zumindest für die Lernenden selbst – weniger zu lohnen als in jüngeren Jahren. Gleichzeitig scheinen auch die Erwartungen älterer Erwerbstätiger an ökonomische Erträge von Weiterbildung deutlich gedämpft zu sein, sodass das Enttäuschungspotenzial bzgl. nicht erfüllter Renditeerwartungen reduziert ist (vgl. Beicht, Krekel & Walden 2006). Demgegenüber stehen politische Diskurse, die auf die volkswirtschaftliche Bedeutung von Weiterbildungsaktivitäten auch älterer Erwerbspersonen verweisen (z. B. OECD 2019). Hier steht der Erhalt von Arbeitskräftenressourcen vor dem Hintergrund demografischer Veränderungen an erster Stelle und es wird auf die Bedeutung von kontinuierlichen Bildungsaktivitäten in jedem Alter für die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit von Nationen oder Regionen verwiesen. Empirisch belegen lassen sich diese erwarteten Erträge nur sehr bedingt und die entsprechenden Thesen stehen in Konkurrenz zu bildungsökonomischen Analysen, die auf höhere Renditen von Investitionen in frühe Bildungsprozesse verweisen (Hogrebe 2012;

Wößmann 2008). Allerdings scheint die Argumentation, eine Investition in frühe Bildung sei aufgrund höherer Renditen volkswirtschaftlich sinnvoller als die Investition in die Bildung (älterer) Erwachsener, aus mindestens dreierlei Hinsicht problematisch. Erstens werden unterschiedliche Bildungsbereiche gegeneinander ausgespielt und so die falsche Assoziation geweckt, man müsse sich für das eine und gegen das andere entscheiden. Zweitens sind diese bildungsökonomischen Argumente zwar fiskalpolitisch überzeugend, vernachlässigen aber das Grundrecht auf Bildung, das sich nicht auf spezifische Altersgruppen beschränkt und aus dem sich ein allgemeiner staatlicher Auftrag ableiten lässt. Drittens übersehen diese rein auf monetäre Erträge ausgerichteten Analysen die darüber hinausgehenden sozialen, gesundheitsbezogenen und psychischen Bildungserträge, die gerade in der zweiten Lebenshälfte weit mehr im Vordergrund zu stehen scheinen. Im Rahmen der Befragung von Schmidt-Hertha, Rees & Kuwan (2020) nannten die nicht (mehr) erwerbstätigen Weiterbildungsteilnehmenden das eigene Interesse am Thema (80 %) und den Erwerb alltagsrelevanter Kenntnisse und Fähigkeiten (67 %) mit Abstand am häufigsten als Gründe für die Weiterbildung, gefolgt vom Wunsch Leute kennenzulernen (28 %) und dem Kompetenzerwerb zur Ausübung einer ehrenamtlichen Tätigkeit (16 %).

6.2 Soziale und gesundheitsbezogene Erträge

Altersübergreifend konnten Längsschnittstudien zeigen, dass Weiterbildungsaktivitäten unterschiedliche – überwiegend positive – Effekte auf verschiedene Dimensionen körperlicher und psychischer Gesundheit haben, wobei es die Veränderung des eigenen Lebensstils und der Sensibilität für gesundheitsförderliche Aktivitäten Ergebnisse von Bildungsaktivitäten zu sein scheinen, die zu langfristigen positiven Effekten auf physische Gesundheit führen (vgl. Feinstein, Hammond, Woods u. a. 2003). Auch im höheren Erwachsenenalter werden Weiterbildungserträge im Bereich physischer Gesundheit sichtbar (z. B. Rees 2020), vor allem aber auf Ebene der psychischen Gesundheit und des allgemeinen Wohlbefindens. Auf Basis der Längsschnittdaten des Deutschen Alterssurveys konnte Rees (2020) zeigen, dass Weiterbildungsbeteiligung im Alter sowohl direkte als auch indirekte Effekte auf mentales, aber auch physisches Wohlbefinden hat. Als wesentliche vermittelnde Variable erwies sich in diesem Kontext die Selbstwirksamkeit, die durch Weiterbildungsaktivitäten gestärkt wird und gleichzeitig ein wesentlicher Prädiktor für die gesundheitsbezogene Lebensqualität und das psychische Wohlbefinden ist. Eine Reihe internationaler Studien verweisen ebenso auf eine Stärkung des individuellen Wohlbefindens sowie eine Reduzierung depressiver Tendenzen im Kontext von Weiterbildungsaktivitäten, wobei die Intensität dieser Effekte auch von der Länge und Anzahl der besuchten Weiterbildungsaktivitäten abhängig zu sein scheint (im Überblick bei Rees 2020). Auch die teilhabefördernden und aktivierenden Effekte werden von den Befragten in diesen Studien als bedeutsame Erträge ihrer Bildungsaktivitäten im Alter hervorgehoben, sodass die Verfassenden einer kanadischen Studie angesichts der sichtbar gewordenen Beiträge von Bildungsangeboten für Ältere zur psychischen

Gesundheit der Lernenden den Maßnahmen therapeutische Effekte zuschreiben (Narushima, Liu & Diestelkamp 2018). Eine deutsche Studie verweist ergänzend auf die durch Bildungsaktivitäten gestärkte Fähigkeit hin, mit belastenden Lebenssituationen und alltäglichem Stress besser umzugehen (Thöne-Geyer 2004).

Eine wesentliche Rolle für die Erhöhung des subjektiven Wohlbefindens durch Weiterbildungsaktivitäten im Alter spielen die soziale Integration und der Austausch mit anderen in den Kursen. Die Bedeutung der dort entstehenden sozialen Kontakte und der Gruppendynamik wird in altershomogenen Gruppen ebenso berichtet wie in altersheterogenen (z. B. Schmidt & Tippelt 2009). Dennoch stehen auch für Ältere die inhaltlichen Aspekte von Weiterbildungsangeboten i. d. R. im Vordergrund und Möglichkeiten der Begegnung werden eher als willkommener Nebeneffekt gesehen (vgl. Tippelt, Schmidt, Schnurr u. a. 2009). Für die Lernenden selbst scheint die eigene Weiterentwicklung durch Bildungsaktivitäten – zumindest zum Zeitpunkt der Weiterbildungentscheidung – zentraler zu sein als die soziale Einbettung (siehe 6.1).

6.3 Individuelle Entwicklung

Die auf der Hand liegenden Effekte von Bildungsaktivitäten auf kognitive Dispositionen und insbesondere intellektuelle Leistungsfähigkeit sind für viele Ältere ein zentrales Motiv für eine Weiterbildungsteilnahme (vgl. Tippelt, Schmidt, Schnurr u. a. 2009). Darüber hinaus verweisen wissenschaftliche Diskurse auf vielfältige Einflüsse von Bildungsaktivitäten auf individuelle Dispositionen auch jenseits einer rein intellektuell-kognitiven Ebene.

Mit der Einführung ihres Begriffs des Identitätskapitals richten Coté und Levine (2002) den Blick auf Bildungserträge, die in der individuellen psychischen Disposition der Lernenden zu verorten sind. Dabei wird Identitätsentwicklung als lebenslanger Prozess verstanden, der nicht nur das individuelle Selbstbild anspricht, sondern auch für bildungswissenschaftlich wiederholt als hochrelevant identifizierte Konstrukte wie Selbstwirksamkeitserwartungen, bereichsbezogene Selbstkonzepte u. Ä. relevant wird. Im weitesten Sinne geht es um den Beitrag von Bildungsaktivitäten zur Persönlichkeitsentwicklung, der sich auch empirisch nachweisen lässt (Preston 2004). Auch die Daten einer deutschen Repräsentativbefragung der 50- bis 69-Jährigen verweisen auf Effekte von Weiterbildung auf Selbstwirksamkeit (Schmidt-Hertha, Rees & Kuwan 2020). Zahlreiche Evaluationsstudien zu Bildungsangeboten für Ältere und geragogische Fallstudien heben Facetten von Persönlichkeits- bzw. Identitätsentwicklung als für die Lernenden wesentlichsten Effekt von Bildung im Alter hervor (vgl. Schmidt-Hertha, Formosa & Almeida 2019). Darüber hinaus belegen die Studien von Preston (2004) Effekte von Weiterbildung auf grundlegende Identitätskonzepte, und auch auf den Beitrag von Erwachsenenbildung zur Herstellung eines subjektiven Glücksempfindens wurde in der Literatur bereits früh verwiesen (vgl. Csikszentmihalyi 1985). Veelken (2000) macht u. a. darauf aufmerksam, dass der Beitrag von Bildung im Alter zur Identitätsentwicklung – von ihm auch als „Identitätslernen“ (Veelken 2000, S. 137) bezeichnet – die Bereitschaft der Lernenden zu ge-

sellschaftlichem Engagement stärkt und damit auch wieder gesamtgesellschaftliche Erträge zeitigt.

Bildungstheoretisch sind diese Befunde nicht nur in hohem Maße erwartbar, sondern betreffen den eigentlichen Kern von Bildungsprozessen, die sich als eine Veränderung des Verhältnisses zu sich selbst und zur Welt (Koller 2012) beschreiben lassen. Aus Perspektive einer transformatorischen Bildungstheorie wären die Veränderungen im Identitätskapital also als empirische Indikatoren für mögliche tiefergehende Bildungsprozesse zu beschreiben, die in jeder Lebensphase und weitgehend unabhängig von institutionellen Settings möglich sind. Jenseits dieser Potenziale scheinen allerdings die Teilnahmegründe der Lernenden selbst oft wesentlich lebenspraktischerer Natur zu sein.

6.4 Risiken der Diskurse um Bildungsrenditen im dritten und vierten Lebensalter

Die Gefahr der hier eingenommenen Perspektive auf Erträge von Weiterbildung auf gesellschaftlicher und individueller Ebene liegt sicherlich darin, dass die Teilhabe an Bildungsangeboten als Menschenrecht in den Hintergrund geraten könnte. Die in den letzten Jahrzehnten immer lauter gewordenen Verweise auf Bildungsrenditen und auch nicht-monetäre Erträge von Bildung könnten dazu führen, dass Bildung lediglich an ihren volks- und privatwirtschaftlichen Erträgen bemessen wird und in der Konsequenz daraus Bildungsinvestitionen und -erträge miteinander verrechnet werden, um Renditen zu maximieren. Für die Weiterentwicklung von Bildungssystemen in einer Gesellschaft des langen Lebens scheint eine rein auf messbare Renditen ausgerichtete Bildungspolitik aus mindestens drei Gründen problematisch.

- Erstens könnte diese Denkweise zu einer Fokussierung staatlicher und auch privater Bildungsinvestitionen auf bestimmte Bildungsbereiche (z. B. frühe Bildung) oder auch bestimmte Gruppen (z. B. Hochbegabte) führen, die bildungsökonomisch die größten Bildungsrenditen versprechen. Damit einhergehen würde eine schrittweise Verabschiedung von den Prinzipien der grundsätzlichen Verantwortung der öffentlichen Hand für die Bildungsinfrastruktur für alle Alters- und Bevölkerungsgruppen sowie ein Gegeneinander-Ausspielen unterschiedlicher Bildungsbereiche.
- Zweitens würde Bildung von einem Grundrecht zu einer fiskalpolitischen Option degradiert. Die öffentliche Hand agiert dann nicht mehr als die für die bildungsbezogene Versorgung aller Teile der Gesellschaft verantwortliche Stelle, sondern als Investor mit dem Primat der Renditeorientierung, was nicht ihrem verfassungsgemäßen Auftrag entspräche.
- Drittens täuschen die vorliegenden Analysen zu Bildungserträgen darüber hinweg, dass sich diese Erträge immer nur sehr bedingt und anhand jeweils nur begrenzt belastbarer Indikatoren ermitteln lassen. Zwar ist die Datenlage hierzu durch groß angelegte Längsschnittstudien in den letzten Dekaden kontinuierlich verbessert worden, dennoch können damit immer nur spezifische Effekte einzelner Formate von Bildungsaktivitäten auf ausgewählte Outcome-Variablen unter Kontrolle einer begrenzten Zahl von anderen Einflussgrößen erfasst werden.

Darüber hinaus verweisen gerade die Befunde zu Bildungsprozessen im dritten und vierten Lebensalter (vgl. Smith 2000) auf Potenziale, die sich nicht auf einzelne Aspekte von Bildungserträgen reduzieren lassen. Vielfach geht es um nicht weniger als die Befähigung zur individuellen Lebensbewältigung sowie zur gesellschaftlichen Teilhabe (z. B. Friebe, Schmidt-Hertha & Tippelt 2014), die auch nicht unabhängig von den Themen und Inhalten von Bildungsangeboten gedacht werden können.

7 Perspektiven für die Weiterbildung in einer Gesellschaft des langen Lebens

Um in der Gesellschaft des langen Lebens mehr ältere und alte Menschen an Weiterbildung zu beteiligen, wären vor allem eine inhaltliche und didaktische Ausrichtung der Bildungsangebote an lebensphasenspezifischen Interessen und eine professionelle Programmplanung, eine differenzierte Adressierung durch altersgerechte Informations- und Beratungsangebote sowie eine den Lebenslagen Älterer entsprechende Infrastruktur zu entwickeln.

7.1 Diversität der Bedarfe und Bedürfnisse älterer Zielgruppen

Hinsichtlich der lebensphasenspezifischen Themen wurde bereits auf die Bedeutung einer Vorbereitung auf den Übergang in die Nacherwerbsphase hingewiesen. Bildungsangebote können hierbei einen Beitrag zur Reflexion des bisherigen und Planung des zukünftigen Lebens leisten, den Aufbau neuer sozialer Beziehungen für die nachberufliche Lebensphase unterstützen (Åberg 2016) und damit zugleich den Einschnitt des Renteneintritts als Impuls für weitere Bildungsprozesse nutzen. Verbunden mit der Planung des Lebens im Alter stellen sich Fragen nach der finanziellen Absicherung im Ruhestand, ggf. einer Erwerbstätigkeit, neuen beruflichen Aufgaben oder Fortsetzung des Berufs in veränderter Organisation. Denkbar wären auch Qualifizierungen für neue Tätigkeiten, z. B. „Au pair grannies“ oder neue Aufgaben im Wohnumfeld (Beratung alternsgerechter Wohnprojekte) oder politisches Engagement. Die Bildungsangebote könnten auch Familienangehörige, Verwandte oder Bekannte miteinbeziehen und damit die Unterstützung durch das soziale Netzwerk fördern (vgl. Iller & Wienberg 2011).

Wichtig wäre, die oben genannten lebensphasenspezifischen Themen in einer differenzierten Bedarfsanalyse in Weiterbildungsangebote zu transformieren und dabei die Pluralität der Lebensstile im Alter zu berücksichtigen. Aufgrund unterschiedlicher Bildungs- und Berufsbiografien, milieuspezifischer Wertvorstellungen und abhängig von emotionalen, kognitiven, physischen und finanziellen Ressourcen können sehr unterschiedliche Voraussetzungen gegeben sein, um Ältere für Bildungsangebote anzusprechen. Auch der Unterstützungsbedarf z. B. bei Sprachbarrieren oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen kann im Alter sehr verschieden sein.

Als drei noch wenig differenzierte Gruppen lassen sich z. B. bildungsferne Personen im dritten Lebensalter, bildungsnahe Ältere und Personen im vierten Lebensalter unterscheiden. Weitere wesentliche Kriterien der Differenzierung älterer Zielgruppen könnten aber auch das Geschlecht (Golding, Mark & Foley 2014), die sozioökonomische Lage (vgl. Vilhena, Valadas & Fragoso 2019) oder die Wohnsituation (vgl. Leontowitsch, Fooker & Oswald 2019) sein.

Für viele ältere Erwachsene – das zeigen z. B. die Daten aus der CiLL-Studie (Friebe, Schmidt-Hertha & Tippelt 2014) – sind Grundbildungsangebote eine Chance, soziale Teilhabe zu ermöglichen. Dabei ist davon auszugehen, dass die für das jüngere und mittlere Erwachsenenalter konzipierten und meist auf berufliche und/oder kulturelle Integration ausgerichteten Grundbildungsangebote für Menschen in der Nacherwerbsphase wenig anschlussfähig sind, sondern hier andere Formate und inhaltliche Zuschnitte benötigt werden. Darüber hinaus ist der Grundbildungsbegriff für ältere Erwachsene auszubuchstabieren, wobei neben grundlegenden Lese- und Schreibkompetenzen weitere Fähigkeiten für die individuelle Lebensbewältigung relevant werden. Zu diesen Kompetenzen gehören u. a. die Befähigung zum alltagsbezogenen Umgang mit digitalen Technologien (vgl. Thalhammer & Schmidt-Hertha 2015) und der Umgang mit gesundheitsbezogenen Informationen (health literacy).

Für andere Ältere steht die Frage nach der Weiterentwicklung vorhandenen und dem Aufbau neuen Wissens und nach Möglichkeiten, dieses nutzbar zu machen, im Vordergrund. Bezogen auf Bildungsprozesse geht es hier darum, eine kognitiv anregende Umgebung bereitzustellen und Lernimpulse anzubieten, welche die Teilnehmenden selbstgesteuert und an den eigenen Interessen orientiert aufgreifen und ausgestalten können. Gerade für Höhergebildete haben sich im dritten Lebensalter hier selbstorganisierte Formate unter dem Dach eines Bildungsträgers – z. B. orientiert am Konzept des Forschenden Lernens – vielfach bewährt (vgl. Stadelhofer 2000). Gleichzeitig gilt es Anwendungsmöglichkeiten der erworbenen Kompetenzen aufzuzeigen, z. B. im Bereich des ehrenamtlichen oder bürgerschaftlichen Engagements, und damit sinnstiftende Optionen der Lebensgestaltung im Alter aufzuzeigen.

Im vierten Lebensalter, das geprägt ist von gesundheitlichen Einschränkungen und Entwicklungsverlusten, geht es schließlich mehr um den Erhalt kognitiver und motorischer Fähigkeiten sowie um den Umgang mit Verlusten. In Bildungsangeboten für diese Lebensphase steht entsprechend die kognitive und motorische Stimulierung im Vordergrund, aber auch die Bewältigung von Verlusterfahrungen, sei es der Verlust von Fähigkeiten und Möglichkeiten der Lebensgestaltung oder der Verlust von Angehörigen und Freunden. Anschlussfähig könnte hier das von der WHO (1994) vorgeschlagene Konzept der Lebenskompetenz sein, das kognitive, soziale und emotionale Grundfähigkeiten als gesundheitspräventive Ressourcen zusammenfasst. Im Zentrum stehen die persönliche Entwicklung und der Aufbau von Resilienzfaktoren, unabhängig von Anforderungen einzelner Lebensbereiche. Spezifischer rückt im vierten Lebensalter schließlich die Auseinandersetzung mit der

Endlichkeit des eigenen Lebens auch im Kontext von Bildungsangeboten stärker in den Fokus (Kruse 2012; Kulmus 2018).

7.2 Konsequenzen für die Erwachsenenbildung

Neben inhaltlichen Erweiterungen liegen weitere Gestaltungsmöglichkeiten in den Formaten der Weiterbildung. Um dem Bedürfnis nach Zeitautonomie entgegenzukommen, wären flexible Lernzeiten sinnvoll oder auch Angebote, die spontanes Erscheinen von Teilnehmenden ermöglichen. Zugangsbarrieren könnten auch dadurch abgebaut werden, dass zunächst unverbindlich Kurstermine besucht werden können, um das Setting kennenlernen zu können, bevor eine verbindliche Entscheidung getroffen werden muss. Auch Angebote des Distance-Learning, wie Internetkonferenzen oder Web-Seminare könnten hier Mobilitätsbarrieren überwinden helfen. Denkbar wäre, diese Lernformen mit wohnortnahen Begegnungsmöglichkeiten in Lerncafés oder Bürgerzentren zu kombinieren.

Die unterschiedlichen Lebens- und Wohnsituationen sowie die teilweise eingeschränkte Mobilität in der Lebensphase Alter erfordern auch Bildungsformate, die sich an Prinzipien einer aufsuchenden Bildungsarbeit (vgl. Bremer & Kleemann-Göhring 2011) orientieren und Lernanreize stärker individuell auf die Fähigkeiten und Präferenzen (Delahaye & Ehrich 2008) der Lernenden anpassen. In diesem Kontext wurden die Möglichkeiten adaptiver Lernumgebungen noch kaum diskutiert, könnten zukünftig aber eine größere Rolle spielen.

Für die Programmplanung empfiehlt es sich deshalb, systematisch Weiterbildungsangebote zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Auch bei der Gestaltung von Weiterbildung können Ältere einbezogen werden, z. B. als Lehrende oder in einem Programmbeirat, der Pilotangebote kritisch begleitet.

Ein Erfolgsfaktor für die Ausgestaltung von Weiterbildung für Ältere – wie für alle Altersgruppen – ist die Professionalität des pädagogischen Personals. Sinnvoll wären Fortbildungsangebote für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, die sensibilisieren für die Heterogenität der Zielgruppe „Ältere“ und auch Generationenunterschiede thematisieren. Die „Baby-Boomer“, die nun kurz vor dem Ruhestand stehen, werden andere Berufs- und Lebenserfahrungen in diese Lebensphase mitbringen und möglicherweise für andere Formate ansprechbar sein, als dies für die Nachkriegsgeneration vor zehn Jahren der Fall war. Zur Professionalität gehört aber nicht nur differenziertes Wissen über die potenziellen Lernenden, sondern auch ein klares Rollenverständnis als Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner. Dies ist vor allem in jenen Settings relevant, die gesellschaftliches Engagement oder sozialpädagogische Tätigkeiten in der Altenhilfe mit Weiterbildung für Ältere verknüpfen. Gerade in diesen Hybridformaten ist ein Bewusstsein für die Möglichkeiten und Grenzen von Bildungsprozessen und Aufmerksamkeit für selbstbestimmte Lernprozesse wichtig. Erwachsenenpädagogisch qualifiziertes Personal hat hier auch in der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams eine besondere Aufgabe, Gelegenheiten für Bildungsprozesse zu schaffen und Unterstützungsbedarfe in diesen Prozessen zu identifizieren. Auf diese Weise könnten neue Lernräume im Alter erschlossen werden.

Entwicklungspotenzial besteht zum Beispiel bei Angeboten, die Vernetzung und Selbstorganisation im Alter fördern. Als Vorbild kann hier das Programm „ZWAR“ (Zwischen Arbeit und Ruhestand) in Nordrhein-Westfalen fungieren. Um neue Netzwerke zu initiieren, werden hier ältere Gemeindemitglieder von der Kommune zu einem Informations- und Vernetzungstreffen eingeladen. Auf diesem Treffen bilden sich Basisgruppen, die anfänglich von hauptamtlichem pädagogischem Fachpersonal begleitet werden, dann aber selbstorganisiert weiterarbeiten. Dieses Vorgehen ist auch für Bildungsprojekte gut geeignet – einige ZWAR-Netzwerke haben sich auch zu Bildungsthemen zusammengeschlossen, z. B. zur Digitalisierung oder zu Regionalgeschichte. In ähnlicher Weise könnten auch im Rahmen der Bildungsregionen Netzwerke für Bildungsprojekte mit Älteren initiiert und etabliert werden.

Als eine Barriere für die Weiterbildungsbeteiligung wurde oben die Intransparenz des Angebots angesprochen. Um die Transparenz zu erhöhen und Weiterbildungsmöglichkeiten für die verschiedenen Bildungsinteressen im Alter besser sichtbar zu machen, ist eine trägerübergreifende Koordination des Weiterbildungsangebots sinnvoll. Eine wichtige Aufgabe kommt dabei den Kommunen zu. Denkbar wäre z. B. das Amt eines bzw. einer Bildungsbeauftragten in den Seniorenräten einzurichten, die als Sachverständige fungieren und den Austausch zwischen Bildungsanbietern, kommunalen Einrichtungen und Seniorenorganisationen fördern könnten.

Zur Umsetzung der genannten Überlegungen zur Ausgestaltung der Weiterbildung im Alter fehlt es vielfach noch an wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen. Forschungsbedarf besteht insbesondere zu den Lernanlässen, Lerngegenständen und Lernmodi des (informellen) Lernens im Alter. Auch die Entwicklung und Erprobung pädagogisch organisierter Angebote für Ältere könnte im Rahmen von Design Based Research-Ansätzen Gestaltungsprinzipien erarbeiten und für eine weiträumige Nutzung in der Weiterbildung zur Verfügung stellen.

Forschung wäre auch im Hinblick auf das professionelle Wissen des Weiterbildungspersonals nötig, denn noch ist unklar, was Lehrende und Planende in der Bildungsarbeit über Menschen im höheren Erwachsenenalter wissen und was sie wissen sollten. International vergleichende Studien zu Barrieren und Gelingensbedingungen von Weiterbildung im Alter könnten darüber hinaus dazu beitragen, systemische Effekte und Wirkmechanismen im Zusammenhang von Bildung, Sozial- und Altenpolitik zu berücksichtigen.

Literatur

- Åberg, P. (2016). Nonformal learning and well-being among older adults: Links between participation in Swedish study circles, feelings of well-being and social aspects of learning. *Educational Gerontology*, 42(6), 411–422. <https://doi.org/10.1080/03601277.2016.1139972>

- Ahmadi, P. & Kolland, F. (2010). *Bildung und aktives Alter – Bewegung im Ruhestand*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Becker, G. S. (1975). *Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 2nd edition. Cambridge: NBER.
- Beicht, U., Krekel, E. M. & Walden, G. (2006). *Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden?* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bellmann, L. & Stegmaier, J. (2006). Betriebliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer/innen. Der Einfluss betrieblicher Sichtweisen und struktureller Bedingungen. REPORT. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2006(3), 29–40.
- Bherer, L. (2015). Cognitive plasticity in older adults: effects of cognitive training and physical exercise. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 1–6.
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (Hg.) (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bremer, H. & Kleemann-Göhring, M. (2011). Aufsuchende Bildungsarbeit: mit Vertrauen Brücken in bildungsferne Lebenswelten schlagen. *Forum Erwachsenenbildung*, 2011(3), 53–56.
- Büchel, F. & Pannenberg, M. (2004). Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland. Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 37(2), 73–125.
- Chang, D.-F. & Lin, S.-P. (2011). Motivation to Learn Among Older Adults in Taiwan. *Educational Gerontology*, 37(7), 574–592. <https://doi.org/10.1080/03601271003715962>
- Côté, J. E. & Levine, C. G. (2002). *Identity, Formation, Agency, and Culture. A Social Psychological Synthesis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (1985): Emergent motivation and the evolution of the self. In D. A. Kleiber & M. L. Maehr (Hg.). *Motivation in adulthood*, 93–119. Greenwich: JAI.
- Dattilo, A. E. L., Ewert, A. & Dattilo, J. (2012). Learning as Leisure: Motivation and Outcome in Adult Free Time Learning. *Journal of Park & Recreation Administration*, 30(1), 1–18.
- Delahaye, B. L. & Ehrich, L. C. (2008). Complex Learning Preferences and Strategies of Older Adults. *Educational Gerontology*, 34(8), 649–662. <https://doi.org/10.1080/03601270801900875>
- Deutsches Zentrum für Altersfragen (DZA) (2014). *Deutscher Alterssurvey 2014. Zentrale Befunde*. Berlin: DZA.
- Feinstein, L., Hammond, C., Woods, L., Preston, J. & Bynner, J. (2003). The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital. *Wider Benefits of Learning Research Report*, 8. London: University Press.
- Franz, J. & Schmidt-Hertha, B. (2018). Intergenerationelles Lernen. In R. Schramek, C. Kricheldorf, B. Schmidt-Hertha, J. Steinfort-Diedenhofen (Hg.), *Alter(n), Lernen, Bildung. Ein Handbuch*, 164–174. Stuttgart: Kohlhammer.
- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (Hg.) (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Golding, B., Mark, R. & Foley, A. (Hg.) (2014). *Men learning through life*. Leicester, UK: NIACE.
- Gorges, J. (2018). Weiterbildungsbeteiligung Älterer aus Perspektive der Erwartungswert-Theorie. Zur Rolle affektiver Erinnerungen und weiterbildungsbezogener Wertüberzeugungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 50(3), 149–159.
- Himmelsbach, I. (2015). Bildung im Alter im Kontext des dritten und vierten Lebensalters – Narrationen und Narrative. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, 2015(38), 83–97. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0015-z>
- Hogrebe, N. (2012). Effekte von Bildung – Warum Individuum und Gesellschaft von Investitionen in Bildung profitieren. *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online*, 2012, 1–60.
- Iller, C. & Wienberg, J. (2011). Learning in social relationships – a contribution to successful ageing. *International Journal of Education and Ageing*, 2(1), 41–54.
- Iller, C. (2008). Berufliche Weiterbildung im Lebenslauf – bildungswissenschaftliche Perspektiven auf Weiterbildungs- und Erwerbsbeteiligung Älterer. In A. Kruse (Hg.), *Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte*, 67–91. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kade, S. (2007). *Altern und Bildung. Eine Einführung*. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
- Kim, A. & Merriam, S. B. (2004). Motivations for Learning among Older Adults in a Learning in Retirement Institute. *Educational Gerontology*, 30(6), 441–455. <https://doi.org/10.1080/03601270490445069>
- Kolland, F., Gallistl, V. & Wanka, A. (2018). *Bildungsberatung für Menschen im Alter. Grundlagen, Zielgruppen, Konzepte*. Stuttgart. Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kruse, A. & Wahl, H.-W. (2010). *Zukunft Altern. Individuelle und gesellschaftliche Weichenstellungen*. Heidelberg. Spektrum.
- Kruse, A. (2012). Die Existenz bis in den Tod geöffnet halten. Bildungsperspektiven des letzten Abschieds. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2012(1), 41–45.
- Kulmus, C. (2018). Altern und lebensentfaltendes Lernen. In R. Schramek, C. Kricheldorf, B. Schmidt-Hertha, & J. Steinfort-Diedenhofen (Hg.), *Alter(n) – Lernen – Bildung. Ein Handbuch*, 113–123. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leontowitsch, M., Fookien, I. & Oswald, F. (2019). The role of empowerment and agency in the lives of older men living alone. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(3), 231–246.
- Narushima, M., Liu, J. & Diestelkamp, N. (2018). Lifelong learning in active ageing discourse: its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability. *Ageing and society*, 38(4), 651–675.
- OECD (2019). *Ageing and Employment Policies*. Verfügbar unter <https://www.oecd.org/els/emp/ageingandemploymentpolicies.htm> (Zugriff am 05.07.2019).
- Pongratz, L., A., Reichenbach, R. & Wimmer, M. (Hg.) (2007). *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse.

- Preston, J. (2004). Identity, learning and engagement: a qualitative inquiry using the NCDS. *Wider Benefits of Learning Research Report, 13*. London: University Press.
- Rees, S.-L. (2020). *Gesundheitsbezogene Erträge von Weiterbildung im Alter*. Münster: Lit-Verlag.
- Reichart, E., Lux, T. & Huntemann, H. (2018). *Volkshochschul-Statistik, 56. Folge, Arbeitsjahr 2017*. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
- Rubenson, K. (1978). Participation in Recurrent Education: Problems Relating to the Undereducated and Underprivileged. In C. Stalford (Hg.), *Adult Learning Needs and the Demand for Lifelong Learning*, 21–33. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Schmidt, B. & Tippelt, R. (2009). Bildung Älterer und intergeneratives Lernen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(1), 74–90.
- Schmidt, B. (2009). *Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schmidt-Hertha, B., Rees, S.-L. & Kuwan, H. (2019). *Sicherung qualifizierter Fachkräfte im demografischen Wandel*. Münster: Lit.
- Schmidt-Hertha, B., Rees, S.-L. & Kuwan, H. (2020). *Weiterbildungsinteressen älterer Erwerbspersonen – die Gestaltung der eigenen Weiterbildungsbiografie vor dem Hintergrund individueller Erwerbsverläufe und -pläne*. Münster: Lit-Verlag.
- Schmidt-Hertha, B., Formosa, M. & Fragoso, A. (2019). Editorial: Active ageing, social inclusion and wellbeing: Benefits of learning in later life. *European Journal for Research on the Education of Adults (RELA)*, 10(3), 207–213.
- Schneeberger, A. (2005). Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlage zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens. *Materialien zur Erwachsenenbildung*, 2005(2). Wien, ibw. Verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/2_05_Online-Version-GESAMT.pdf (Zugriff am 17.07.2020).
- Smith, J. (2000). The fourth age: A period of psychological mortality? *Max Planck Forum*, 4, 75–88.
- Statistisches Bundesamt (2018). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit 2017. Fachserie 1 Reihe 4.1*. Wiesbaden: Destatis.
- Thalhammer, V. & Schmidt-Hertha, B. (2015). Intergenerationelle innerfamiliäre Unterstützungsprozesse bei der Mediennutzung von älteren Erwachsenen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 827–844.
- Thieme, P., Bruschi, M., Büsch, V. & Roßnagel, C. S. (2015). Work context influences on older workers' motivation for continuing education. In J. Gorges, A. Gegenfurtner & H. Kuper (Hg.), *Motivationsforschung im Weiterbildungskontext. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 30. Springer VS, Wiesbaden.
- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S. & Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
- Veelken, L. (2000). Identitätslernen und neues soziales Engagement. In P. Zennan (Hg.), *Selbsthilfe und Engagement im nachberuflichen Leben. Weichenstellungen, Strukturen, Bildungskonzepte*, 137–150. Regensburg: Transfer.

- Vilhena, C., Valadas, S. T. & Fragoso, A. (2019). Education matters: cumulative advantages and disadvantages amongst Portuguese older men. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(3), 275–289.
- Wolter, F. & Schiener, J. (2009). Einkommenseffekte beruflicher Weiterbildung. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61(1), 90–117.
- World Health Organization (WHO) (1994). *Life skills education in schools*. Geneva: WHO, Divisions of Mental Health.
- Wößmann, L. (2008). Die Bildungsfinanzierung in Deutschland im Licht der Lebenszyklusperspektive: Gerechtigkeit im Widerstreit mit Effizienz? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(2), 214–233.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Teilnahmemotive in der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung bei 50- bis 69-Jährigen im Bundesgebiet	51
Tab. 2	Wichtigste Teilnahmebarriere älterer Nicht-Teilnehmender im Alter von 45 bis 80 Jahren	53

Autorin und Autor

Carola Iller, Prof.in Dr.in, ist Professorin für Fort- und Weiterbildung an der Universität Hildesheim. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Bildung und Kompetenzentwicklung im Lebenslauf, Bildungsbeteiligung und Partizipation, Familienbildung, Institutionen der Erwachsenenbildung.
Kontakt: illerc@uni-hildesheim.de

Bernhard Schmidt-Hertha, Prof. Dr., ist Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Bildung in der zweiten Lebenshälfte, informelles Lernen, Medieneinsatz in Bildungskontexten, Bildungsabbrüche.
Kontakt: b.schmidt@edu.lmu.de

(Re-)Produktion sozialer Ungleichheit und Weiterbildung: Sozialtheoretischer Abriss und ausgewählte Grundlegungen

RUDOLF TIPPELT¹

Abstract

Man kann eine hohe Wertschätzung von Lernen und Bildung über die Lebensspanne in allen sozialen Schichten und Milieus konstatieren, aber gleichzeitig ist man damit konfrontiert, dass eine Diskrepanz zwischen Wertschätzung und sehr ungleicher Lernaktivität von Erwachsenen besteht. *Ziel des Beitrags* ist es, die sozial-, lebenswelt- und alternstheoretischen Erklärungen und Beschreibungen der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit auf die Weiterbildung zu beziehen und zu diskutieren. Gerahmt wird diese Diskussion von einer Klärung des Ungleichheitsbegriffs und der abschließenden Erörterung der Frage nach der Förderung der Weiterbildungsmotivation und des -verhaltens aktuell und in naher Zukunft.

Schlagerworte: Bildungsgerechtigkeit, Ungleichheit, Milieu, Lebenswelt, Generation

A high appreciation of learning and education can be observed over the life span in all social classes and milieus, but at the same time one is confronted with the fact that there is a discrepancy between appreciation and very unequal learning activity of adults. The aim of this paper is to apply the social, living environmental (Lebenswelt) and age-theoretical explanations and descriptions of the (re)production of social inequality to further education and discuss the implications. The arguments are framed by a clarification of the concept of inequality and the concluding discussion of the question of how to promote motivation and behaviour in further education, both currently and in the near future.

Keywords: educational justice, inequality, milieu, lifeworld, generation

1 Einleitung

Die Weiterbildungsforschung hat in zahlreichen internationalen und nationalen Studien aufzeigen können, dass sich die Bildung und die berufliche Stellung, die familiäre und ethnische Herkunft, das soziale Milieu und das Alter der Lernenden, aber

1 Ich danke Julia Roth B.A. für wichtige Literaturrecherchen und die Möglichkeiten zur Diskussion des Manuskripts.

auch die Größe der beruflichen Arbeitsstätte u. a. auf die Weiterbildungsbeteiligung der erwachsenen Bevölkerung deutlich und über die letzten Jahrzehnte relativ stabil auswirken (Barz & Tippelt 2018; Blossfeld, Kilpi-Jakonen, de Vilhena u. a. 2014). In letzter Zeit wurden die ungleichen Weiterbildungschancen darüber hinaus auch in ihrer räumlichen Verteilung empirisch beschrieben (Aktionsrat Bildung 2019).

Die konkreten Aktivitäten des lebenslangen Lernens und das Weiterbildungsverhalten variieren also in starker Abhängigkeit von der sozialen Lebenslage und den individuellen Lebenssituationen, wobei sich diese differenzierenden Einflüsse auch bei Älteren in klarer Weise erkennen lassen. Die soziale Herkunft prägt sogar die Lesekompetenzen der über 65-Jährigen (CiLL-Studie). Offenbar gelingt es bislang in vielen Fällen auch im Erwachsenenalter nicht, die soziale Herkunft beim Kompetenzerwerb zu kompensieren (Gebrande & Tippelt 2015). Da sich beim lebenslangen Lernen starke soziale Ungleichheiten zeigen und sich diese in der Weiterbildung mit den herkömmlichen Mitteln nicht ausgleichen lassen, sind neue bildungspolitische und -praktische Interventionen nötig, um durch spezifische sowie adressaten- und zielgruppenorientierte Lernumgebungen das lebenslange Lernen verstärkt anzuregen (von Hippel, Tippelt & Gebrande 2018).

2 Soziale Ungleichheit und Weiterbildung – Ausgangslage

Die Ungleichheit im Bildungswesen gilt als genuines Diskussionsthema in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften und ist sowohl im schulischen Kontext wie auch in der Weiterbildung immer wieder empirisch bestätigt worden (Kuper 2019). Von „sozialer Ungleichheit“ muss dann gesprochen werden, „[...] wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr erhalten als andere“ (Hradil 2001, S. 30). Bildung gilt dabei als Erscheinungsform *und* Determinante sozialer Ungleichheit, weshalb die Verbesserung von Bildungschancen eine wichtige Voraussetzung für Chancengleichheit darstellt. Der Anspruch von Weiterbildung, an dieser Stelle kompensatorisch und chancenausgleichend zu wirken, schlägt in Anbetracht des sich seit Jahrzehnten manifestierenden Matthäusprinzips bislang jedoch fehl: Die bereits im Schulalter festgestellten Benachteiligungen setzen sich im Zugang zu und der Nutzung von Weiterbildung fort. Gleiches zeigt sich auch für die Beteiligung an informellem Lernen (Baethge & Baethge-Kinsky 2004). Die gruppenspezifischen Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung zeigen sich in einer doppelten Weiterbildungsschere: Neben dem formalen Bildungsabschluss, der in zahlreichen empirischen Studien seit Langem als die zentrale Determinante der Weiterbildungsbeteiligung ausgewiesen wird (Schulenberg, Loeber, Loeber-Pautsch u. a. 1978; Strzelewicz, Raapke & Schulenberg 1966), kommt auch den subjektiv erlebten, sozialen und kulturellen Erfahrungen – als prägenden Faktoren des lebenslangen Lernens und der Weiterbildungsbeteiligung – eine wichtige Bedeutung zu. Aber auf welches Gleichheits- oder Gerechtigkeitskonzept kann man sich beziehen?

3 Zu den Begriffen Gleichheit, Ungleichheit und Gerechtigkeit

In gerechtigkeits-theoretischen Diskursen werden *Grundfreiheiten*, *soziale* und *ökonomische Ungleichheiten* behandelt. Die Position von Rawls (1979) beispielsweise beinhaltet, dass Gesellschaft und Bildung substanziell zum *Ausgleich von Benachteiligungen* mit beitragen müssten. Der Gleichheitsanspruch bezieht sich auf die Möglichkeiten der Teilhabe in einer Gesellschaft grundsätzlich gleicher Bürger/-innen und setzt ein aufgeklärtes Demokratieverständnis voraus: “Democratic equality guarantees effective access to a package of capabilities sufficient for standing as an equal over the course of an entire life” (Anderson 1999, S. 319).

Hier lässt sich auch der Zugang zur Weiterbildung einordnen, handelt es sich doch um *lebenslange* und *unveräußerbare Rechte*. Weiterbildung gehört zum System der Gelegenheiten, die gesellschaftliche Teilhabechancen verbessern. Die *Verteilung von Ressourcen* kommt ins Spiel, denn vor allem den in einer Gesellschaft benachteiligten und bedürftigen Personen müssen besondere Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, damit ihre Beteiligung an allen Lebensbereichen ermöglicht werden kann (Anderson 1999; Nationale Weiterbildungsstrategie 2019). Diesen Überlegungen zu demokratischer Gleichheit und erfahrener Ungleichheit liegt ein Ideal zugrunde, das alle Akteurinnen und Akteure als Teil einer demokratischen Gemeinschaft versteht – wie es z. B. John Dewey beschrieben hat (1916). Der Ausgangspunkt für das Verständnis von Ungleichheit und Gerechtigkeit ist also der Anspruch an die Ausgestaltung eines demokratischen Systems gegenseitiger Achtung und Verpflichtungen (Honneth 2010).

Das Gerechtigkeitsempfinden und die Gleichheits- bzw. Ungleichheitsvorstellungen von Erwachsenen sind aber nicht universell, sondern eindeutig sozial, kulturell, individuell und oft auch situativ geprägt. Zudem sind diese zeitlich nicht stabil, sondern verändern sich im Prozess des sozialen Wandels erheblich (Tippelt 2018). Die Hauptbotschaft der Theorien zur Produktion und Reproduktion von Ungleichheit in der Weiterbildung ist, dass nicht nur Gleichheits- und Gerechtigkeitsprinzipien in den Blick zu nehmen sind, sondern auch die real ablaufenden Bildungsprozesse und -resultate.

4 Erklärungsansätze zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit: Bildung und Weiterbildungsverhalten

Im Folgenden werden zunächst Theorien und Denkansätze über Zusammenhänge von familialer Herkunft, Schulbildung und Weiterbildungsverhalten diskutiert. Erklärungsansätze zur Chancenungleichheit werden mit Aspekten der Chancengleichheit nach sozialer Herkunft, Geschlecht, Region und Migrationshintergrund konfrontiert.

4.1 Bildung und Gesellschaft

Nach der Humankapitaltheorie sind Länder mit einem hohen durchschnittlichen Weiter-bildungsverhalten der Bevölkerung im internationalen Vergleich als kompetitive, innovative und erfolgreiche Gesellschaften anzusehen (Hummelsheim & Timmermann 2018). Schon in den 60er Jahren sind der Bildungsstand und die Weiterbildungsintensität eines Landes mit dessen Modernisierungsniveau in Verbindung gebracht worden. In theoretischer Perspektive hat insbesondere die Konflikttheorie (Bowles & Gintis 2002) die familiäre Herkunft mit der tatsächlichen Bildungspartizipation verbunden. Im Vordergrund steht bei der Konflikttheorie die Reproduktion der Schicht- und Klassenstruktur der Gesellschaft. Aufgrund des Ausbaus des staatlichen Bildungssystems und der damit einhergehenden Öffnung von Bildung und Weiterbildung kann die Weitergabe des familiären Status nicht mehr direkt über Vererbung, sondern muss über das Bildungssystem selbst erfolgen. Aus familial zugeschriebenen werden erworbene Zugehörigkeiten. Bildung und Weiterbildung eröffneten bisher vor allem den etablierten und führenden Schichten starke Karriere-chancen. Dies geschehe durch entsprechende Selektionen nach Sprache und Kultur und damit einhergehenden schichtspezifischen Sozialisations- und Bildungsanstrengungen im Bildungssystem. Aus Sicht der Konflikttheorie lässt sich die Bildung von Eliten vereinnahmen, schafft gesellschaftliche Ungleichheit und legitimiert diese unter Vorgabe einer Chancengleichheit für alle. Die Konflikttheorie ist heute nicht mehr einflussreich, aber auch Pierre Bourdieu vertritt letztlich die These, dass die herrschenden Klassen ihre Macht – welche sie sich in der Vormoderne durch die Standesordnung sicherten – in der Moderne unter Nutzung des Bildungssystems an die nachfolgenden Generationen weitergeben (Bourdieu & Passeron 1971).

4.2 Primäre und sekundäre Effekte sozialer Herkunft (Boudon)

Dass die Schulbildung – im Vergleich zu anderen soziodemografischen Faktoren – letztendlich als bedeutsamster und „durchschlagender Faktor“ im Hinblick auf die Beteiligung an Weiterbildung fungiert, ist spätestens seit der Göttinger Studie bekannt (Strzelewicz, Raapke & Schulenberg 1966). Die Schulbildung stellt, so die Autoren, ein „manifestes soziales Merkmal“ dar, das die Weiterbildungsbereitschaft deutlich stärker als die Sozialschichtzugehörigkeit beeinflusst (ebd., S. 587). Erstmals wird hier auch das Bild der erwähnten „Weiterbildungsschere“ genauer geprägt: je höher das formale Niveau des Bildungsabschlusses und je länger der Schulbesuch, desto größer die Bereitschaft zur Teilnahme an Weiterbildung. Dieser Zusammenhang zwischen formalem Bildungsabschluss und tatsächlichem Weiterbildungsverhalten wurde seitdem auch als „Matthäus-Effekt“ diskutiert und immer wieder durch die Weiterbildungsforschung bestätigt (Tippelt, Schmidt, Schnurr u. a. 2009; Blossfeld, Kilpi-Jakonen, de Vilhena u. a. 2014). Vor allem Personen mit höheren Bildungsabschlüssen partizipieren an Weiterbildung; dabei ließ sich der Anspruch der Erwachsenenbildung, kompensatorisch und sozial integrierend zu wirken, nur partiell einlösen. Multivariaten Analysen zufolge wirkt der Schulabschluss nicht nur indirekt über die Chancen beruflicher Ausbildung und späterer Positionierung (Vester

2005), sondern entfaltet durch verstärkte Motivation und Kompetenz der Lernenden (besonders Lesekompetenz) auch einen starken direkten Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme (Kuper 2019, S. 747).

Für die Entstehung und Verstärkung von (sozialen) Ungleichheiten im Bildungssystem sind *Übergänge* von besonderer Bedeutung. Als Theoriegrundlage zur Analyse von Bildungsübergängen haben sich daher in der Forschung *Wert-Erwartungs-* bzw. *Rational-Choice-Modelle* etabliert und als erklärungskräftig erwiesen (Erikson & Jonsson 1996). Hierbei ist die Theorie von Raymond Boudon (1974) zur Reproduktion von Bildungsungleichheit an Bildungsübergängen von besonderer Bedeutung. Das Modell von Boudon erfährt deshalb große Aufmerksamkeit, weil hier nach zwei Arten von Effekten unterschieden wird (primäre und sekundäre), die sowohl für die Forschung als auch für die pädagogische Praxis relevant sind.

Als *primäre* Effekte lassen sich zusammenfassend Wirkungen von Bildungsleistungen bezeichnen. Sie entstehen sowohl durch eine unterschiedliche Anregung und Förderung im Elternhaus als auch durch eine unterschiedliche Nutzung der Lernangebote – zunächst in der Schule und später ebenso in der Weiterbildung. Da Übergänge im Bildungssystem auf erzielten Leistungen basieren, sind Unterschiede in den Leistungsniveaus der Lernenden die Grundlage für die Verteilung auf Bildungslaufbahnen und Weiterbildungskarrieren.

Gegenüber den primären Effekten sind *sekundäre* Effekte das Ergebnis eines sozialspezifischen Entscheidungsverhaltens bei der Wahl von Bildungslaufbahnen. In den sekundären Effekten zeigen sich Unterschiede in den *Bildungsansprüchen*, der Einschätzung der erwarteten *Kosten*, des *Nutzens* und der *Erfolgswahrscheinlichkeit* bei der Entscheidung für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme, besonders im Vergleich zwischen den sozialen Gruppen. Da die oberen sozialen Gruppen höhere Erwartungen haben, über mehr Ressourcen verfügen und daher riskantere Entscheidungen treffen können, werden sie – selbst bei gleichen Bildungstiteln und sogar Leistungen – eher anspruchsvollere Wege in der Weiterbildung wählen als untere soziale Gruppen (Breen & Goldthorpe 1997).

Besonders die sekundären Effekte können im Hinblick auf Fragen der Bildungsgerechtigkeit und Ungleichheit als Herausforderung angesehen werden. Zumindest bei gleichen Leistungen sollte es nach vorherrschenden Gerechtigkeitsvorstellungen nicht (substanziell) von der sozialen Herkunft eines Menschen abhängen, welche Bildungsentscheidungen auch bezüglich der Weiterbildung getroffen werden. Es ist sinnvoll, schon bei Weiterbildungsempfehlungen und in der Weiterbildungsberatung von sekundären Effekten zu sprechen (analog für die Schule bspw. Ditton 2010). Sofern die primären Effekte überwiegen, wäre eine geringere soziale Selektivität der Bildungsverläufe vorwiegend über eine Reduzierung von Leistungsdifferenzen zu erzielen. Dominieren jedoch die sekundären Effekte, ist zu überlegen, wie das Entscheidungsverhalten für oder gegen eine Weiterbildung verändert und wie soziale Barrieren abgebaut werden können. Vor allem eine unabhängige Weiterbildungsberatung spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Aber auch eine differenzierte und umfangreiche institutionengestützte Angebots- und Programm-

entwicklung kann individuelles und soziales Weiterbildungsverhalten positiv beeinflussen (Schrader 2019).

4.3 Habitus, kulturelles und soziales Kapital: die feinen Unterschiede der Ungleichheit

Eine verfeinerte Sozialanalyse bietet Pierre Bourdieu an. So ist mit Bourdieu (1985) ein enger Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital der Herkunftsfamilie und der folgenden Bildungskarriere zu konstatieren, der aber mit Boudons (1974) Konzept des primären und sekundären Effekts der sozialen Herkunft erklärt werden kann. Der primäre Effekt bezieht sich dabei auf die familiäre, milieuspezifisch variierende Sozialisation, die die Entwicklung bestimmter, für den schulischen Erfolg ausschlaggebender Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation, Sprachgewandtheit, Argumentations- und Abstraktionsfähigkeit sowie soziale Umgangsformen beeinflusst (kulturelles Kapital). Als sekundärer Effekt ist die Wirkung der Herkunftsfamilie auf die Bildungswege zu sehen, die wiederum auf milieu- bzw. schichtspezifischen Einstellungen gegenüber Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen basiert (soziales Kapital). Im Hinblick auf Weiterbildung zeigt sich, dass auch hier – wie im Schulsystem – Regeln, Normen und Verhaltenserwartungen existieren, die in bestimmten Milieus keine Entsprechung finden.

Für Bourdieu prägt die jeweilige Mischung aus ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital die soziale Laufbahn der Individuen nachhaltig. Vor allem das kulturelle und das soziale Kapital eines Individuums wirken sich einerseits auf die Weiterbildungspartizipation aus, denn das Wissen und der innere Zugang zu Kulturgütern (objektiviertes Kapital), aber auch die bereits erworbenen schulischen, beruflichen und akademischen Titel (institutionalisiertes Kapital) begünstigen oder erschweren den Zugang zur Weiterbildung. Das soziale Kapital, also die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit der Teilhabe an dem Netz sozialer Beziehungen gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind, sind ebenfalls ein, die Weiterbildungsteilnahme beeinflussender, wichtiger Faktor. Ursächlich für den Erwerb von Kapital ist der Habitus eines Individuums, denn dieser gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen in einem bestimmten sozialen Raum, die als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata in einem Individuum verankert sind. Der Habitus entfaltet sich durch die Position, die eine Akteurin bzw. ein Akteur innerhalb der Sozialstruktur hat; der Habitus determiniert zwar die Handlungspraxis eines Individuums nicht, jedoch grenzt er die Vielfalt der Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten jedes und jeder Einzelnen ein. Das Ausmaß und das Verhältnis der Kapitalarten sind vom sozial (meist familial) erworbenen Habitus abhängig und stellen gleichzeitig die Ursache für die Reproduktion von Ungleichheit im sozialen Raum dar (Bourdieu 1985). Die feinen Unterschiede zwischen den sozialen Klassen und Milieus zeigen sich u. a. durch Geschmackspräferenzen und ästhetischen Ausdrucksformen (Tippelt 2015).

Wenn Bourdieu und Passeron von den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse sprechen, dann zielen sie darauf ab, dass Lernende, wenn sie in Bildungseinrichtun-

gen kommen, bedingt durch die familiäre und klassenspezifische Sozialisation, über ungleiche Voraussetzungen verfügen. Konkret sprechen sie davon, dass der Besuch von Bildungseinrichtungen insbesondere für die mittleren und unteren sozialen Milieus immer zugleich Akkulturation ist, dass also letztlich die gleiche Situation ungleich erfahren und verarbeitet wird. Hier wendet man sich gegen ein vordergründiges Verständnis von Gleichheit, nämlich gegen eine pädagogische Praxis, die Lernende, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, unterschiedslos gleich behandelt. Gleichheit ist aber nicht lediglich als gleiche Behandlung aller zu verstehen, sondern ist letztlich auf die Gleichheit des Ergebnisses zu beziehen (Bourdieu & Passeron 1971, S. 40).

Wenn man heute die sozialen Differenzen in der Weiterbildung nicht berücksichtigt, besteht die Gefahr, dass die sozial gelagerten unteren Milieus – trotz des kompensatorischen Anspruchs von Weiterbildung – von Anfang an auch vom vierten Sektor des Bildungswesens ausgegrenzt werden, denn „sie verfügen nicht über die richtigen Chips, um am gesellschaftlichen Spiel mit mehr Aussicht auf Gewinn teilnehmen zu können“ (Wittpoth 1995, S. 75).

Eine differenzierende Pädagogik allerdings, die ihre Methoden und Strategien reflexiv auf die sozialen und kulturellen Ungleichheiten bezieht und dadurch in der Lage ist, Ungleichheiten entgegenzuwirken, ist in der sozialen Milieuforschung entwickelt worden.

4.4 Milieu- und Lebensweltforschung

Die im Kontext der Weiterbildung genutzten traditionellen Klassen- und Schichtmodelle können als Instrumente der sozialstrukturellen Ungleichheitsforschung zwar Chancenungleichheit im Bildungswesen feststellen, ermöglichen allerdings erst seit den Bourdieu'schen Analysen eine tiefere Auseinandersetzung mit den Mechanismen, die zu Bildungsungleichheit und Bildungsarmut führen. Wichtig ist es, über die „äußeren und eher gröberen Rahmungen von Bildung und Lernen“ (Bremer 2007, S. 15) hinauszugehen und die Perspektive der Subjekte miteinzubeziehen.

Die Milieuforschung ermöglicht dies, weil sie neben sozioökonomisch und soziodemografisch bedingten Unterschieden zusätzlich horizontale Differenzierungen sozialer Gruppen nach Einstellungen, Werthaltungen und Lebensstilen berücksichtigt. Soziale Milieus sind dabei als Gruppen von Personen zu definieren, die durch ähnliche Lebensziele Einheiten innerhalb der Gesellschaft bilden (Hradil 2001). Milieuforschung wurde theoretisch und empirisch in der Form der Lebensweltanalyse durchgeführt (Barz & Tippelt 2018; Tippelt 2015). Der Begriff der Lebenswelt schließt an phänomenologische Konzepte E. Husserls (1986) an. Sowohl die lebensphilosophischen Interpretationen als auch die empirischen Milieuanalysen versuchen, die subjektive Konstruktion und Interpretation der Wirklichkeit durch Individuen in ihren jeweiligen sozialen Gruppen zu verstehen. Den aus den Gruppen- und Milieuprofilen ersichtlichen ungleichen Lernausgangslagen und Lerninteressen kann nur mit einer differenzierenden (Erwachsenen-)Pädagogik, im Sinne einer zielgruppenspezifischen Angebots- und Programmgestaltung, Rechnung getragen werden. Im

Anschluss an die Milieuforschung ist also eine sozial differenzierende Weiterbildungsdidaktik gefordert (Bremer 2007; von Hippel, Tippelt & Gebrande 2018). Die Milieuforschung unterstützt die subjektive Konstruktion von Realität und – pragmatisch gewendet – die Nutzerorientierung, damit sich Lernen auf die ungleichen Lebenswelten von Milieus beziehen kann.

Die Milieuforschung hat sich immer auch für Generationenunterschiede interessiert. Im Vergleich zu ihren Eltern tendieren jüngere Generationen eher zu post-modernen, aufstiegsorientierten, aber auch zu hedonistisch-eskapistischen Milieus. Biografien sind zunehmend als individualisiert zu beschreiben (Beck 1986).

4.5 Generationstheoretische und demografische Erklärungen zur Stabilität von Ungleichheit (PIAAC- und CiLL-Studie)

Ein weiterer Ansatz, die Reproduktion von Ungleichheit in der Weiterbildung zu diskutieren, besteht in generations- und alternstheoretischen Erklärungen. Der demografische Wandel ist eine Herausforderung für die Weiterbildung, um sie altersfair zu realisieren und zu gestalten. Der Anteil der Älteren in der Gesamtbevölkerung nimmt stetig zu. Waren im Jahr 2005 noch ca. 23 % der Gesamtbevölkerung über 60-jährig, so sind es im Jahr 2020 bereits 30 % und nach soliden Schätzungen wird diese Altersgruppe im Jahr 2050 37 % der Gesamtbevölkerung ausmachen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die quantitativ stärksten Altersjahrgänge derzeit erst ca. 55 Jahre alt sind – dies sind die „Babyboomer“ der in den 60er Jahren Geborenen. Die entsprechenden erhöhten Anstrengungen in diesem Altersbereich stehen also noch unmittelbar bevor (Aktionsrat Bildung 2017, S. 101). Diese Entwicklungen entfalten eine erhebliche Dynamik und erfordern eine Verbesserung der Gelegenheitsstrukturen und Weiterbildungsangebote für die älteren Generationen, wenn nicht Ungleichheit in der Weiterbildung in den älteren Milieus generiert werden soll. Für die älteren Erwachsenen der nächsten Jahrzehnte ist eine deutliche Steigerung der Nachfrage nach Bildungsangeboten beruflich und nachberuflich zu erwarten. Nicht zuletzt aufgrund der in den 60er und 70er Jahren einsetzenden Bildungsexpansion weisen immer mehr Ältere eine höhere Bildung und – trotz aller Schulkritik – auch positivere Bildungserfahrungen auf als frühere Generationen. Hinzu kommt die alterspädagogische und gerontologische Einsicht, dass die Plastizität der kognitiven Entwicklung auch dem älteren Menschen Bildungspotenziale ermöglicht. Die Bildungsarbeit mit Älteren hat sich von der Defizithypothese des Alterns hin zu einer Kompetenzperspektive entwickelt, d. h. dass heute, viel klarer als früher, die Stärken der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung der Älteren betont werden (Kruse 2018).

Die genannten demografischen Trends beeinflussen bereits heute die „Gelegenheitsstrukturen“, denn seit einigen Jahren verstärkt sich die Angebotsstruktur der öffentlichen (Volkshochschulen, kommunale Lernzentren, Kirchen), der betrieblichen und auch der wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen (Hochschulen und Universitäten). Die „Gelegenheitsstrukturen“ werden besser und dichter, was zur Eindämmung der altersbezogenen Ungleichheit in der Weiterbildung führen kann (Tietgens 1983). Die politische und praktische Bearbeitung des altersbezogenen

Ungleichheitsfaktors ist wichtig, weil Weiterbildung präventiv wirkt, der Lernentwöhnung vorbeugt, gesundheitsbewusstes Verhalten und Wohlbefinden fördert und tatsächlich die politische Partizipation und das bürgerschaftliche Engagement anregt, sodass das hohe Gut der Unabhängigkeit und Selbstständigkeit lange erhalten bleiben kann. Lebenslanges Lernen ist ein kumulativer und oft auch diskontinuierlicher Prozess. Keine Altersstufe kann die menschliche Entwicklung und das Lernen dominieren, allerdings müssen bei einer teilnehmerorientierten Weiterbildung (Tietgens 1983) die besonderen Grunderfahrungen der jeweiligen Kohorten und Generationen berücksichtigt werden (Mannheim 1928).

Hervorzuheben ist, dass Lebenslanges Lernen – und damit auch der Widerstand gegen die Reproduktion von Ungleichheit – nur wirkt, wenn die Älteren nicht als Objekte der Formung und des Trainings, sondern als Subjekte ihrer eigenen Bildungs- und Lebensgestaltung wahrgenommen werden. Vor dem Hintergrund alters- und generationentypischer Bildungskarrieren lässt sich sagen, dass, neben individuellen Entscheidungen, kumulative Effekte im Bildungsverlauf zur Diversifizierung, zur Heterogenität, aber auch zur Ungleichheit führen (Nittel & Tippelt 2019). Auf der Basis der vorhandenen Forschung ist zu konstatieren, dass die Reproduktion von sozialer Ungleichheit besonders in Übergangsprozessen deutlich wird. Die Übergänge im Erwachsenenalter werden von ökonomischen und bildungspolitischen Strukturen, von kulturellen Werthaltungen und -prägungen im familialen Milieu und von gesetzlichen Normierungen mitbestimmt, aber auch von frühen Sozialisationsprozessen, den Erfahrungen mit schulischer und betrieblicher Selektion sowie von institutionalisierten, bisweilen ritualisierten, normativ kritischen Lebensereignissen geprägt. Diese Einflussbereiche wirken nicht determinierend auf die Bildungschancen – ausgehend von der Annahme kritisch realitätsverarbeitender Subjekte –, dennoch kann für die Übergangsprozesse im Erwachsenenalter von folgenden Erkenntnissen ausgegangen werden:

- Die frühen schulischen Bedingungen, Entscheidungen, Ressourcen und Erfahrungen prägen die Bildungserfahrungen, Zielsetzungen, Erwartungen und auch Lebensereignisse im Erwachsenenalter nachhaltig.
- Sicher ist die demografische Ausgangslage von Kohorten bedeutsam für Übergänge, da sie – abhängig von den jeweiligen Rahmenbedingungen – Konkurrenz- und Selektionsmechanismen innerhalb einer Kohorte und zwischen den Kohorten festschreibt.
- Besonders durch die „Übergangsforschung“ kann ein verengender Blick auf nur einen isolierten Lebensabschnitt aufgehoben und damit einhergehend die Reflexion der kumulativen Wirkungen von Bildungserfahrungen ermöglicht werden. Das ist insbesondere von künftigen Auswertungen des NEPS zu erwarten.
- Gravierend für die Reproduktion von sozialer Ungleichheit im Erwachsenenalter ist der Befund der CILL-Studie, der konstatiert, dass sich die eingeschränkten Bildungserfahrungen der Eltern auch bei den älteren über 65-Jährigen bei den Lesekompetenzen als retardierend nachweisen lassen (Friebe, Schmidt-Hertha & Tippelt 2015; Gebrande & Tippelt 2015).

5 Von der Diagnose sozialer Ungleichheit zur professionellen interessenorientierten Intervention

Bereits Strzelewicz, Raapke und Schulenberg (1966) vermuteten in den Einstellungen zu Bildung und Lernen im Allgemeinen ein zentrales „Bindeglied“ zwischen prägenden Bildungserfahrungen und tatsächlichem Weiterbildungsverhalten. Die von den Autoren operational unterschiedenen Grade der Schulbildung (Volksschule, mittlere Schulbildung, Abitur) – eine Differenzierung, die sich ähnlich durch die aktuelle Weiterbildungsstatistik zieht – erwiesen sich als „äußerst trennscharf“ (ebd., S. 588). Wenn man aktuell die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Weiterbildung reflektiert, lässt sich sagen,

- dass der Grad der Schulbildung ein dominierender Faktor bei der Differenzierung von Meinungen und Einstellungen zur Bedeutung von Bildung im Allgemeinen sowie zur eigenen Weiterbildung im Besonderen ist;
- dass das professionelle Wissen um die alters- und milieuspezifischen Bildungserwartungen und Bildungsinteressen für das Handeln aller beteiligten Akteurinnen und Akteure (Verantwortliche in Verwaltung und Bildungspolitik, Weiterbildner/-innen) von großer Bedeutung ist, wenn man Ungleichheit nicht reproduzieren will;
- dass angesichts der zunehmenden Individualisierung in modernen Gesellschaften in der Weiterbildung schon aktuell von einer starken Heterogenität der Lernenden auszugehen ist – insbesondere, wenn man formales und informelles Lernen berücksichtigt;
- dass derzeit neben der beruflichen Weiterbildung die fremdsprachliche und die gesundheitliche Weiterbildung in allen sozialen Gruppen großen Zuwachs haben, während die politische Weiterbildung seit Jahren bei allen Gruppen stagniert;
- dass Weiterbildung – im Gegensatz zur schulischen Bildung – von der Freiwilligkeit der Teilnahme, der Subsidiarität sowie dem Fehlen eines verbindlichen Bildungskanons geprägt ist. Weil die „Suchbewegungen“ (Tietgens 1983) der Lernenden einerseits und die der Institutionen und Vermittler andererseits adäquat aufeinander bezogen sein müssen, sind Öffentlichkeitsarbeit und Bildungsmarketing sehr wichtig geworden;
- dass das Lernen in Programmen und Kursen in der Weiterbildung immer an vorhandene Lernerfahrungen anknüpft und damit ein ‚Follow-up-Lernen‘ stattfindet, was durch die digitalen Möglichkeiten des Lernens schon heute noch verstärkt wird, z. B. durch selbstbestimmte und zeitlich selbstgewählte Lernorte und Lernphasen.

Wenn man ausgewählte künftige Herausforderungen an die Weiterbildung vor dem Hintergrund der (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit hervorhebt, ist Folgendes festzustellen:

- Um der sozialen Pluralisierung moderner Gesellschaften gerecht zu werden, müssen in der Weiterbildung etablierte traditionelle Segmente, moderne Mainstream-Segmente, modern-leistungsorientierte Segmente sowie hedonistische und prekäre Segmente angesprochen werden. Das inhaltliche Spektrum reicht von den Alphabetisierungskursen, den beruflichen Integrationskursen und dem Nachholen von Schulabschlüssen bis hin zur Personal- und Führungskräfteentwicklung.
- Um heterogenen Gruppen gerecht zu werden und soziale Ungleichheit nicht zu reproduzieren, müssen die Anbieter und Träger regional flächendeckend ihre Angebote und Programme ausbauen können und sie müssen künftig noch stärker regional eng kooperieren, damit ihre diversen Ziele und Images zum Tragen kommen. Hierzu ist eine massive Aufstockung finanzieller Förderung von Land, Bund und Kommunen unumgänglich, insbesondere um langfristige expansive Trends der Weiterbildungsteilnahme zu stützen.
- Um auch soziokulturelle Unterschiede und Ungleichheiten zwischen Individuen und sozialen Gruppen im Lernprozess konstruktiv zu berücksichtigen, bedarf es eines Führungs- und Leitungshandelns, das die Verantwortung des Lehrens noch klarer an die weiter zu professionalisierenden Mitarbeitenden und Dozierenden delegiert. Viele wichtige Entscheidungen über den Lernprozess und den Bildungsablauf müssen in der jeweils aktuellen Lernsituation in Kooperation mit den Lernenden gefällt werden, z. B. das Lerntempo, der Schwierigkeitsgrad von Lernaufgaben sowie die medialen und gruppenbezogenen Lernformen. Die neuen Lernwelten des digitalen Lernens sind dabei unbedingt und reflektiert miteinzubeziehen.
- Um das System des lebenslangen Lernens zu verstehen und um der institutionellen Reproduktion von Ungleichheit entgegenzuwirken, muss künftig die professionelle Handlungskompetenz, sowohl von Lehrenden wie auch von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern sowie Weiterbildnerinnen und -bildnern, nicht nur Fachwissen und fachdidaktisches Wissen umfassen, sondern ebenfalls pädagogisches und organisatorisches Wissen. Hier gibt es starken Reformbedarf.

Interessenstheoretisch formuliert gilt es, durch situiertes und konstruktivistisches Lernen sinnstiftende Aktivitäten zu gestalten und die Verknüpfung von Lerninhalten mit – als persönlich relevant empfundenen – Anwendungskontexten zu ermöglichen. Neues Wissen knüpft an bereits vorhandenes Wissen an und kann zu dessen Transformation führen. Die Notwendigkeit der Anpassung der zu präsentierenden Lernformate an die Interessen und Möglichkeiten der diversen Zielgruppen ist gravierend. Damit und durch die Expansion der Weiterbildung lässt sich die soziale Ungleichheit zwar nicht aufheben, aber in der Erwachsenen- und Weiterbildung doch mildern.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2017). *Bildung 2030 – Veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik*. Münster: Waxmann Verlag.
- Aktionsrat Bildung (2019). *Region und Bildung. Mythos Stadt – Land. Gutachten*. Münster: Waxmann Verlag.
- Anderson, E. S. (1999). What Is the Point of Equality? *Ethics*, 109(2), 287–337.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Barz, H. & Tippelt, R. (2018). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Auflage), 161–184. Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag.
- Blossfeld, H.-P., Kilpi-Jakonen, E., de Vilhena, D. V. & Buchholz, S. (Hg.) (2014). *Adult Learning in Modern Societies. An International Comparison from a Life-course Perspective*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und Klassen. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2002). The Inheritance of Inequality. *Journal of Economic Perspectives*, 16(3), 3–30.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9, 275–305.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press.
- Ditton, H. (2010). Schullaufbahnen und soziale Herkunft - eine Frage von Leistung oder Diskriminierung? In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig, & R. Tippelt (Hg.), *Bildung in der Demokratie*, 79–99. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative*, 1–63. Boulder: Westview Press.
- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (Hg.) (2015). *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gebrande, J. & Tippelt, R. (2015). Basiskompetenzen am Übergang in die Nacherwerbsphase. In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 175–187. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.

- Honneth, A. (2010). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich.
- Hummelsheim, S. & Timmermann, D. (2018). Bildungsökonomie. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung Band 1 (4. Aufl.)*, 101–154. Wiesbaden: Springer VS.
- Husserl, E. (1986). *Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte*. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Kruse, A. (2018). Bildung und Erwachsenenbildung im Alter. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*, 1189–1206. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuper, H. (2019). Bildungsbeteiligung Erwachsener unter besonderer Berücksichtigung individueller und sozialer Bedingungen. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potentiale*, 731–755. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 2, 157–185, 309–330.
- Nationale Weiterbildungsstrategie (2019). *Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie*. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales und Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Nittel, D. & Tippelt, R. (2019). *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potentiale*, 701–729. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schulenberg, W., Loeber, H.-D., Loeber-Pautsch, U. & Pühler, S. (1978). *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung*. Stuttgart: Enke Verlag.
- Strzelewicz, H., Raapke, W. & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein*. Stuttgart: Enke Verlag.
- Tietgens, H. (1983). *Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV*. Frankfurt: Deutscher Volkshochschulverband.
- Tippelt, R. (2015). Lifeworld Orientation and the Construction of Social Milieus. *ELM – European Lifelong Learning Magazine*, 01/2015. Verfügbar unter <http://www.elmmagazine.eu/articles/milieus-and-lifeworld-research> (Zugriff am: 12.6.2019).
- Tippelt, R. (2018). Bildung und sozialer Wandel. Eine aktualisierte, theoretisch-empirische Skizze aus einer Makro- und Mesoperspektive. In M. Rothland & M. Lüders (Hg.), *Lehrerbildungsforschung. Festschrift für Ewald Terhart*. Münster/New York: Waxmann Verlag.

- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S. & Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Vester, M. (2005). Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In P. Berger & H. Kahlert (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, 39–70. München: Juventa Verlag.
- Von Hippel, A., Tippelt, R. & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*, 1131–1148. Wiesbaden: Springer VS.
- Wittpoth, J. (1995). Sozialstruktur und Erwachsenenbildung in der Perspektive Pierre Bourdieus. In K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich & R. Tippelt (Hg.), *Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung*, 73–78. Frankfurt a. M.: DGfE.

Autor

Rudolf Tippelt, Prof. Dr. i. R., Ludwig-Maximilians-Universität München, ist Mitglied in wissenschaftlichen Beiräten und Kuratorien (DJI, DVV, WIFF etc.) und Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik. Zu seinen Schwerpunkten zählen: Bildungsforschung, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Fortbildung des pädagogischen Personals im internationalen Kontext, Differenzierung und Organisationsforschung, Allgemeine Pädagogik.

Kontakt: tippelt@edu.lmu.de

II Strukturen der Weiterbildung: Zielgruppen, Anbieter und Programme

Migration und demografische Diversität – Weiterbildung in der Einwanderungs- gesellschaft des langen Lebens

HALIT ÖZTÜRK UND EVA HUMT

Abstract

Der Beitrag verknüpft den aktuellen Stand der migrationsbezogenen Teilnehmer- und Adressatenforschung sowie Organisationsforschung mit den Herausforderungen demografischer Diversität in der Einwanderungsgesellschaft des langen Lebens. Vor dem Hintergrund der Heterogenität Erwachsener mit Migrationshintergrund werden Befunde von Individual- und Anbieterbefragungen zur Weiterbildungsteilnahme differenziert präsentiert. Der anschließende Fokus auf Teilnahmebarrieren entwirft diese als Passungsproblematik personaler und organisationaler Merkmale und leitet aus dieser Perspektive Impulse für die Öffnung von Weiterbildungsorganisationen für diejenigen Erwachsenen mit Migrationshintergrund ab, die besonders von Bildungsungleichheit betroffen sind.

Schlagworte: Migration, Diversität, Weiterbildungsorganisationen, Teilnahmebarrieren

The paper links the current state of migration-related participant and addressee research as well as organisational research with the challenges of demographic diversity in the long-living immigration society. Against the background of the heterogeneity of adults with a migration background, findings from individual and provider surveys on participation in continuing education are presented in a differentiated manner. Subsequently, participation barriers are focused and outlined as a problem of matching personal and organisational characteristics. From this angle, the paper derives impulses for the opening of continuing education organisations to those adults with a migration background who are particularly affected by educational inequality.

Keywords: migration, diversity, continuing education organisations, participation barriers

1 Einleitung

Die Demografie Deutschlands ist in Bewegung. Diese umfasst sowohl natürliche, durch Geburten- und Sterberaten entstehende Bewegungen, als auch räumliche Migrationsbewegungen. Im Begriff der *demografischen Diversität* sind beide Perspektiven enthalten: Migrationsbewegungen sind ein konstitutives Merkmal und Normalität in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, die zugleich durch demografischen Wandel gekennzeichnet ist. *Migration* ist dabei selbst äußerst facettenreich und umfasst vielfältige Ursachen und Formen: internationale wie auch Binnenmigration, permanente wie temporäre Migration. Diese Vielfalt von Migration spiegelt sich in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland wider. Die historische Perspektive zeigt auch: Menschen aus aller Welt kamen und kommen – freiwillig oder erzwungen, vorübergehend oder dauerhaft – aufgrund etwa von Arbeit, Familienzusammenführung, Krieg, Gewalt oder Verfolgung nach Deutschland (Öztürk 2014, S. 12 ff.). Die heutige *Einwanderungsgesellschaft des langen Lebens* ist Ergebnis dieser Bewegungen und auch zukünftig durch sie geprägt.

Dieser Perspektive folgend verknüpft der Beitrag den aktuellen Stand der migrationsbezogenen Teilnehmer- und Adressatenforschung sowie Organisationsforschung mit den Herausforderungen demografischer Diversität in der Einwanderungsgesellschaft des langen Lebens. Dabei überblickt er im zweiten Abschnitt den aktuellen Forschungsstand zur Weiterbildungsteilnahme Erwachsener mit einem sog. Migrationshintergrund und zeigt auf, wie sich das Konstrukt des Migrationshintergrunds in zeitlicher Perspektive differenziert und dazu beitragen kann, Ungleichheiten in der Weiterbildungsteilnahme sichtbar zu machen. Im dritten Abschnitt zeichnet er historisch nach, wie Weiterbildungsorganisationen in ihrem Umgang mit den Themen Migration, Flucht und gesellschaftliche Vielfalt auf gesellschaftliche und politische Entwicklungen reagieren. In der Zusammenschau zeigen sich vielfach noch Teilnahmebarrieren, die der Beitrag als *Passungsproblematik* von organisationalen und personenbezogenen Merkmalen konzeptualisiert. Der Beitrag schließt mit einigen sich hieraus ergebenden Handlungsbedarfen für eine diversitätsorientierte Weiterbildungsarbeit für und mit Erwachsene/n mit (und ohne) Migrationshintergrund in Deutschland.

2 „Migrationshintergrund“ und Weiterbildungsteilnahme

Für die nach Deutschland zugewanderten Menschen und ihre in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Nachfahren werden weiterhin unterschiedlichste Bezeichnungen verwendet (Öztürk 2014, S. 16 f.), doch scheint sich der in der amtlichen Repräsentativstatistik Mikrozensus 2005 geprägte Begriff *Migrationshintergrund* durchgesetzt zu haben. Als *Personen mit Migrationshintergrund* werden jene gefasst, die selbst oder von denen mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt (Statistisches Bundesamt 2019, S. 4). Mit dieser Definition

erfasst der Mikrozensus seither nicht nur zugewanderte und nicht zugewanderte Personen mit einer nichtdeutschen Staatsangehörigkeit (sog. Ausländer und Ausländerinnen), sondern z. B. auch zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedelnde und mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Nachkommen (ebd., S. 4). Ferner ermöglicht die Definition eine eindeutige Unterscheidung zwischen Personen *mit eigener* Migrationserfahrung (d. h. nach Deutschland Zugewanderte; die sog. erste Zuwanderergeneration) und Personen *ohne eigene* Migrationserfahrung (d. h. in Deutschland Geborene; die sog. zweite und dritte Zuwanderergeneration) (ebd., S. 6 f.). Verglichen mit der Erfassung vor 2005, als die Bevölkerung Deutschlands lediglich nach der Staatsangehörigkeit in „Deutsche vs. Ausländer“ unterschieden wurde, findet mit dieser Umstellung die gesellschaftliche Realität im Hinblick auf die Vielfalt der nach Deutschland zugewanderten Menschen und ihrer Nachkommen nun mehr Beachtung.

Dabei kann nicht unerwähnt bleiben, dass die Unterscheidung anhand des Migrationshintergrunds lediglich eine konstruierte Differenz darstellt, welche aufgrund des Charakters eines Sammelbegriffs auch allzu oft eine homogene Gruppe von Menschen mit Migrationshintergrund suggeriert (u. a. Horvath 2017) und dadurch in Gefahr steht, Anschluss für Essenzialisierungen und Kulturalisierungen zu bieten (Öztürk 2014, S. 93 ff.). Einem ebensolchen Kurzschluss unterliegen Ansätze, die Erwachsene mit Migrationshintergrund als Zielgruppe mit gemeinsamen Bildungsmotiven, -bedarfen oder -barrieren konzipieren. Der Diversitätsbegriff lenkt den Blick zudem auf die gesellschaftliche und individuelle Vielfalt, der Konstrukte wie der Migrationshintergrund allein nicht gerecht werden können (ebd., S. 16 ff.): De facto sind die so Bezeichneten – wie auch die deutsche Migrationsgeschichte eindrucksvoll aufzeigt – ebenso heterogen wie die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund.

Die Vielfalt unter Personen mit Migrationshintergrund lässt sich auf Datenbasis des Mikrozensus 2018 weiter wie folgt charakterisieren: Mehr als zwei Drittel aller Menschen mit Migrationshintergrund sind selbst nach Deutschland zugewandert und verfügen damit über eine eigene Migrationserfahrung. Zudem hat etwas mehr als die Hälfte aller Personen mit Migrationshintergrund bereits die deutsche Staatsangehörigkeit. Mit Blick auf das deutsche Bildungssystem zeigen sich Unterschiede zwischen diesen Personengruppen. Während insgesamt rund zehn bzw. 26 Prozent aller Personen mit Migrationshintergrund über keinen allgemeinen Schulabschluss bzw. berufsqualifizierenden Abschluss verfügen, stechen Ausländer und Ausländerinnen mit eigener Migrationserfahrung mit einem Prozentwert von 17,5 bzw. 40,2 besonders hervor, während unter Deutschen mit Migrationshintergrund ohne eigene Migrationserfahrung nur 1,2 bzw. 4,5 Prozent nicht über diese Abschlüsse verfügen. Die überwältigende Mehrheit der Deutschen mit Migrationshintergrund ohne eigene Migrationserfahrung befindet sich zudem noch in Ausbildung bzw. ist noch nicht schulpflichtig, knapp 87 Prozent sind unter 25 Jahre alt. Hinsichtlich der beruflichen Stellung und des Wirtschaftszweigs sind Personen mit eigener Migrationserfahrung und Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft ohne eigene Migrationserfahrung vergleichsweise häufiger als Arbeiter und Arbeiterinnen, bzw.

häufiger im produzierenden Gewerbe, im Handel und Gastgewerbe tätig als jene mit deutscher Staatsbürgerschaft der zweiten Generation (Statistisches Bundesamt 2019, S. 58).

Diese Vielfalt innerhalb der konstruierten Gruppe „mit Migrationshintergrund“ wahrzunehmen bleibt auch für die Weiterbildungsforschung eine zentrale Aufgabe. Nicht selten wird in Untersuchungen jedoch die weitere Aufschlüsselung des Migrationshintergrunds fallzahlenbedingt aufgegeben (Bilger & Strauß 2017, S. 42). Dies hat zur Folge, dass bspw. die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen, Migrationserfahrungen und sozioökonomischen Hintergründe kaum wahrgenommen werden, deren Relevanz für die Weiterbildungsteilnahme bspw. mit Blick auf die Generationenzugehörigkeit deutlich wird.

2.1 Generationenzugehörigkeit

Die erweiterte Zusatzerhebung des Adult Education Survey (AES-Migra 2016) hat die Definition des Mikrozensus für das Konstrukt des Migrationshintergrunds übernommen und erlaubt damit eine differenzierte Überprüfung vielfältiger Merkmale auf ihre Bedeutsamkeit für Weiterbildungsbeteiligung (Bilger, Öztürk, Reiter u. a. 2018). Frühere Weiterbildungsstudien mit dieser Zielsetzung konnten zeigen, dass Erwachsene mit Migrationshintergrund nicht per se in der Weiterbildung benachteiligt sind, sondern insbesondere die erste Generation, d. h. jene mit eigener Migrationserfahrung, seltener an Weiterbildung teilnimmt (z. B. Öztürk & Reiter 2016). Die Ergebnisse des AES-Migra 2016 unterstützen diese Befunde: Während die Beteiligungsquote dieser Generation um neun Prozentpunkte niedriger liegt als bei Erwachsenen ohne Migrationshintergrund (41 % vs. 50 %), liegt sie bei der zweiten Generation mit 49 Prozent nahezu gleichauf. Auch die großen Unterschiede zwischen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund in der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung (23 % vs. 37 %) liegen maßgeblich in der Weiterbildungsbeteiligung der ersten Generation begründet. Im Blick auf bestimmte Herkunftsgruppen werden die Generationenunterschiede noch deutlicher. So fällt die Weiterbildungsbeteiligung bei der zweiten Generation türkischer Herkunft um 24 Prozentpunkte höher aus als bei der ersten (52 % vs. 28 %) (Bilger, Öztürk, Reiter u. a. 2018, S. 14 ff.). Die Erklärungsansätze für diese Unterschiede sind vielschichtig und können anhand eines Perspektivwechsels auf die Ebene des Individuums und seiner Bildungszugänge im Lebenslauf nachvollzogen werden.

2.2 Bildungszugänge im Lebenslauf

Die Teilnahme an beruflicher und betrieblicher Weiterbildung ist eng an Bildungsabschluss und Erwerbssituation gebunden. Sowohl Erwachsene mit als auch ohne Migrationshintergrund nehmen mit höheren schulischen und beruflichen Abschlüssen häufiger an beruflicher Weiterbildung teil. Insbesondere die erste Generation ist jedoch von hemmenden Faktoren betroffen (Bilger, Öztürk, Reiter u. a. 2018, S. 25), was u. a. auf selektive Migrationsbewegungen (Kalter und Granato 2018, S. 359 f.) im Rahmen der Anwerbeabkommen zwischen 1955 bis zum Anwerbestopp 1973 zu-

rückgeführt werden kann. Diese Zuwanderungskohorten mussten in großen Teilen nur über ein geringes Qualifikationsniveau verfügen (Öztürk 2014, S. 19 f.; Geißler 2014, S. 288), wodurch ihr Zugang zu Angeboten der beruflichen Weiterbildung begrenzt war. Auch heute arbeiten Erwachsene der ersten Generation häufig in Berufen mit geringem Qualifikationsniveau und in Wirtschaftszweigen mit äußerst begrenzten Weiterbildungsmöglichkeiten (Bilger, Öztürk, Reiter u. a. 2018, S. 50 f.).

Die Beschäftigung in höherqualifizierten Tätigkeitsfeldern ist über das Qualifikationsniveau hinaus abhängig von der Anerkennung im Ausland erworbener schulischer oder beruflicher Abschlüsse, sodass eine Dequalifikation dieser Abschlüsse zu einer geringeren Teilnahme der ersten Generation an beruflicher Weiterbildung beitragen kann.

Umgekehrt begünstigt die Einreise im Kindesalter bzw. der Erwerb inländischer Bildungsabschlüsse die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. So zeigt sich etwa im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung, dass Zugewanderte, die nach ihrer Ankunft in Deutschland inländische Abschlüsse erworben haben, häufiger an Weiterbildung teilnehmen im Vergleich zu Zugewanderten mit ausländischen Bildungsabschlüssen (Reiter 2019, S. 144 f.).

Diese Ergebnisse machen insgesamt deutlich, dass die spezifische Nachfrage auf dem deutschen Arbeitsmarkt nach ausländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern und die daraus resultierende (migrations-)spezifische Bildungs- und Arbeitsmarktallokation sowie die genauen Umstände der Zuwanderung die Zugänge zu (beruflicher) Weiterbildung mitbestimmen.

Schließlich werden geringe Deutschsprachkenntnisse als Weiterbildungsbarriere insbesondere der ersten Generationen geführt. Ein hohes Niveau der Deutschsprachkenntnisse ist aktuell eine wesentliche Voraussetzung für die Teilhabe am Bildungssystem sowie am Arbeitsmarkt, sodass es indirekt die Teilnahme an (v. a. betrieblicher) Weiterbildung beeinflusst (Bilger, Öztürk, Reiter u. a. 2018, S. 33 f.). Abhängig von ihrem Aufenthaltsstatus haben Erwachsene hier unterschiedlichen Zugang oder auch die Verpflichtung zur Teilnahme an Deutschsprachkursen.

Aktuell gehören nur rund 21 Prozent aller Erwachsenen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation an. Unter Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren liegt ihr Anteil hingegen bei rund 79 Prozent (eigene Berechnung auf Grundlage des Mikrozensus 2018). Bei Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund ist bereits in der Schule Bildungsungleichheit festzustellen, sowohl bezüglich der erreichten Kompetenzen als auch hinsichtlich der besuchten Schulformen und erzielten Abschlüsse, der Berufsausbildung und des Hochschulzugangs (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Auch wenn Erwachsene der zweiten Generation bislang kaum vermindert an Weiterbildung teilnehmen, können aktuell von Bildungsungleichheit betroffene Kinder und Jugendliche dieser Gruppe daher im Kontext des sog. „Matthäus-Effekts“ zukünftig an Relevanz für die Weiterbildung gewinnen. Dieser Effekt beschreibt, dass Personen, die bereits über ein hohes Bildungsniveau verfügen, auch häufiger an Weiterbildung teilnehmen (Öztürk 2014, S. 64 f.). Umgekehrt kann sich Bildungsungleichheit im Lebenslauf bis zur Weiterbil-

derungsteilnahme fortsetzen, wovon Personen mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen betroffen sind.

Der Anspruch einer *Weiterbildung für alle* wirft daher die Frage auf, mit welchen Strategien Weiterbildungsorganisationen auf die zugleich migrationsbezogene und demografische gesellschaftliche Diversität reagieren.

3 Weiterbildungszrganisationen in der Einwanderungsgesellschaft

Ebenfalls in historischer Perspektive lassen sich mit Geißler (2014) vier Phasen der Migrationspolitik unterscheiden, anhand derer Ruhlandt (2016) Strategien von Weiterbildungsorganisationen im Kontext von Migrationsbewegungen und Einwanderungspolitik überblicksartig nachzeichnet. Dieses Phasenmodell macht Entwicklungsrichtungen, aber auch Beharrungstendenzen in Weiterbildungsorganisationen deutlich. Zur weiteren Strukturierung werden nachfolgend zudem mit Öztürk und Reiter (2017, S. 53 ff.) Organisations-, Personal- und Angebotsebene unterschieden.

Historisch tritt v. a. die *Angebotssebene* in Erscheinung. Entwicklungen zeigen sich hier im fortschreitenden Ausbau von Angeboten für Zugewanderte: Dieser reicht von punktuellen Möglichkeiten der sprachlichen und Grundqualifikation während der sog. Anwerbephase ab den 1950er Jahren, über Angebotsschwerpunkte für die zweite Generation schon während der sog. Abwehrphase, bis zu professionalisierter und teilweise mit einem Rechtsanspruch verbundener Deutschsprachförderung seit Beginn der sog. Akzeptanzphase (Ruhlandt 2016, S. 28 ff.).

Der Fokus auf bedarfsorientierte Zielgruppenangebote ist hingegen beharrlich, wobei im Einklang mit der Einwanderungspolitik überwiegend Deutschförderbedarfe zugeschrieben werden. So fanden laut Volkshochschul-Statistik im Jahr 2018 97,1 Prozent aller Kurse, die sich an Menschen mit Migrationshintergrund richten, im Programmbereich Sprachen und dort vermutlich im Bereich Deutsch als Fremdsprache statt (Reichart, Huntemann & Lux 2019, S. 31; 85). Über die Teilnahme Erwachsener mit Migrationshintergrund am Regelangebot machen Anbieterbefragungen hingegen kaum Aussagen. Erste Hinweise gibt eine nicht repräsentative Befragung von nordrhein-westfälischen Weiterbildungsorganisationen, in der 58 Prozent den Anteil der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund an ihrem Angebot geringer einschätzten als deren Bevölkerungsanteil im Einzugsgebiet der Einrichtung (Öztürk & Reiter 2017, S. 89). Um in Zukunft mehr Teilnehmende mit Migrationshintergrund zu erreichen, nutzen die befragten Einrichtungen mit Abstand am häufigsten Kooperationen und Netzwerke, auch mehrsprachige Lehrende und Kommunikationsmittel sowie die Konzipierung niedrigschwelliger Angebote werden genannt (ebd., S. 92 ff.). Die Unterstützung von Übergängen aus zielgruppenspezifischen Angeboten bleibt hingegen eine Herausforderung: So bekundeten 65 Prozent der Deutschkursteilnehmenden an der Volkshochschule Berlin Mitte Interesse

am Regelangebot, nur 7,3 Prozent besuchten es jedoch in den vergangenen Jahren (Endrias & Weiß 2018, S. 53).

Seit Beginn der sog. Akzeptanzphase Ende der 1990er Jahre weitete sich der Blick in Ansätzen wie *interkultureller Öffnung* und *Diversity Management* auf die gesamte Organisation aus. Bei allen Unterschieden dieser Ansätze kann die *Organisationsebene* dadurch charakterisiert werden, dass die institutionelle Verankerung des Themengebiets Migration angestrebt wird, bspw. im Rahmen der Leitbildentwicklung. So bringt knapp die Hälfte der befragten nordrhein-westfälischen Einrichtungen die Anerkennung migrationsbezogener Vielfalt in ihrem Leitbild zum Ausdruck (Öztürk & Reiter 2017, S. 63). Nur wenige Weiterbildungsorganisationen setzen jedoch bislang organisationsumfassende Ansätze wie interkulturelle Öffnung oder Diversity Management um (ebd., S. 69), die angesichts vielfältiger neuer „erster Generationen“ als dauerhafte Querschnittsaufgabe der Organisationsentwicklung betrachtet werden können.

Zum Migrationshintergrund des *Weiterbildungspersonals* machen Anbieterstatistiken wie der Datenreport Weiterbildung NRW und die Volkshochschul-Statistik keine Angaben. Anhaltspunkte bieten erneut die Selbstauskünfte der in NRW befragten Einrichtungen: 67,5 Prozent der Einrichtungen gaben hier an, Beschäftigte mit Migrationshintergrund zu haben, wobei diese nur in 14 Prozent der Fälle eine Leitungsposition ausfüllen, in 40 Prozent pädagogische Mitarbeitende sind und in 83 Prozent Honorarkräfte (ebd., S. 73). Diese Stufung verweist auf die Personalstruktur gemeinwohlorientierter Einrichtungen, sie lässt jedoch keine Rückschlüsse auf den genauen Anteil Beschäftigter mit Migrationshintergrund auf den Positionen und damit auf deren Zugänglichkeit zu. Zu betonen ist, dass der Migrationshintergrund auf Personalebene nicht als inhärentes Merkmal zu betrachten ist, das mit spezifischen Potenzialen wie etwa interkultureller Kompetenz verbunden wäre – diese Potenzialorientierung findet sich häufig in Diversity Management-Ansätzen, ist jedoch als „subtiler Utilitarismus“ (Walgenbach 2017, S. 118) kritisch zu hinterfragen. Stattdessen kann das Konstrukt des Migrationshintergrunds hier, wie auch auf Ebene der Teilnehmenden, in einer Ungleichheitsperspektive Unterrepräsentation und damit Ausschlüsse und Barrieren sichtbar machen.

4 Teilnahmebarrieren – personal, organisational, gesellschaftlich?

Die Komplexität der Zugänge zu Weiterbildung in der Einwanderungsgesellschaft des langen Lebens wirft die Frage auf, wie Teilnahmebarrieren systematisiert werden können. Der AES-Migra verweist auf Faktoren, „die einer Teilnahme an Weiterbildung entgegenstehen“ (Bilger, Öztürk, Reiter u. a. 2018, S. 39) und anhand überwiegend gleichbleibender Items operationalisiert werden. Die Items werden in personen- und organisationsbezogene Faktoren unterschieden, jedoch teilweise mehrfach zugeordnet, wenn bspw. Kosten, staatliche Unterstützung und Unterstützung durch

Arbeitgebende sowohl individuell-situativen als auch institutionellen Barrieren zugewiesen werden.

Auch im Kontext der interkulturellen Öffnung finden sich Mehrfachzuordnungen von Zugangsbarrieren: So werden fehlende muttersprachliche Ansprechpersonen auf personaler, und fehlende mehrsprachige Fachkräfte auf organisationaler Ebene genannt (Handschuck & Schröder 2013). Die Schwierigkeit einer eindeutigen und trennscharfen Zuordnung liefert Anhaltspunkte, dass Weiterbildungs- und Zugangsbarrieren (im Folgenden zusammenfassend Teilnahmebarrieren genannt) stattdessen relational als *Passungsproblematik* personaler und organisationaler Merkmalsausprägungen beschrieben werden können. Anhand von Abbildung 1 kann dies für das Beispiel der sog. Sprachbarriere ausgeführt werden.

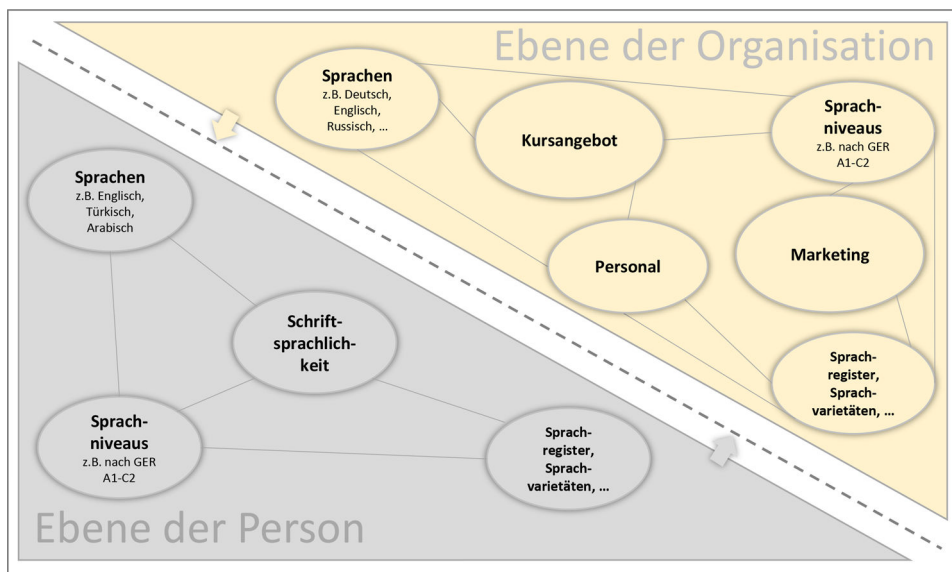


Abbildung 1: Teilnahmebarrieren am Beispiel der sog. Sprachbarriere: Passungsproblematik der Ausprägungen exemplarischer Personen- und Organisationsmerkmale

Sprachbarrieren können anhand verschiedener Merkmale, wie bspw. verfügbarer Sprachen und Sprachniveaus konkretisiert werden. Unterschiedliche Ausprägungen dieser Merkmale auf Ebene der Organisation und des Individuums können Zugänge zu Weiterbildungsorganisationen erschweren. So können z. B. auf Organisationsebene Deutschsprachkenntnisse auf Erstsprachniveau und in einem überwiegend bildungssprachlichen Register in Kursangebot und Marketingkanälen vorliegen sowie englischsprachige Grundkenntnisse bei den Mitarbeitenden. Eine Person mit Grundkenntnissen in Deutsch, der Herkunftssprache Arabisch sowie fließenden Türkisch- und Englischkenntnissen findet ggf. auf der deutschsprachigen Homepage kein passendes Angebot, sodass erst im Zusammentreffen der spezifischen personalen und organisationalen Voraussetzungen eine Teilnahmebarriere entsteht.

Hier wird zudem die Bedeutung der ausgeprägten Diversität von Teilnehmenden, Adressaten und Adressatinnen für den Abbau von Teilnahmebarrieren deutlich, die kategorial orientierten Lösungen für „Erwachsene mit Migrationshintergrund“ entgegensteht. Zugleich werden Möglichkeiten einer differenzierten Analyse von Teilnahmebarrieren erkennbar, die gleichermaßen die Heterogenität und Individualität Erwachsener mit Migrationshintergrund und die Pluralität von Weiterbildungsorganisationen berücksichtigt. Auch wird deutlich, dass der Abbau von sog. Sprachbarrieren sowohl bei der Erhöhung der organisationalen „Mehrsprachigkeit“, bspw. mit herkunfts- und mehrsprachigen Angeboten und Mitarbeitenden, als auch bei der Erhöhung der (Deutsch-)Sprachkenntnisse der Adressaten und Adressatinnen ansetzen kann. Deren sprachliche Diversität wird in dieser Perspektive zugleich als Resource für den Abbau von Sprachbarrieren erkennbar, wenn Weiterbildungsorganisationen sie aufgreifen.

5 Rückblicke und Ausblicke

Der Blick auf die Einwanderungsgesellschaft des langen Lebens zeigt vielfältige Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsteilnahme Erwachsener mit Migrationshintergrund auf und macht die große Heterogenität der so Bezeichneten deutlich. Die zeitliche Perspektive konnte fortwirkende Einflüsse der Einwanderungsgeschichte Deutschlands, aber auch zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten für Weiterbildungsorganisationen skizzieren.

Die Konzeptualisierung von Teilnahmebarrieren als Passungsproblematik verdeutlicht, dass es vielseitige Ansatzpunkte gibt, die den Zugang zu Weiterbildungsangeboten verbessern können. Einige dieser Punkte werden in der Weiterbildung bereits erfolgreich adressiert. So können bspw. über Grundbildung und das Nachholen von Schulabschlüssen, Nachqualifizierungen, Fortbildungen oder Umschulungen qualifikationsbezogene Barrieren abgebaut werden, die gleichermaßen Erwachsene ohne Migrationshintergrund betreffen. Zielgruppenspezifische Angebote des Deutschsprachlernens, die v.a. im Rahmen der Deutsch- und Integrationskurse stattfinden, können sog. Sprachbarrieren für Personen verringern, die zur Teilnahme berechtigt sind. Der geringen Teilnahme am Regelangebot, von der besonders Personen mit eigener Migrationserfahrung und ohne deutsche Staatsangehörigkeit betroffen sind, begegnen manche Weiterbildungsorganisationen hingegen mit Entwicklungsmaßnahmen auf eigener Seite, indem sie z.B. Übergänge aus Zielgruppenangeboten in das Regelangebot unterstützen oder herkunfts- oder mehrsprachige Angebote und Ansprachen schaffen, um interessierten Adressatinnen und Adressaten Zugänge zu ermöglichen. Weitere Ansatzpunkte auf organisationaler Ebene liegen in diversitätsorientierter Personalgewinnung und -entwicklung sowie einer strategischen Organisationsentwicklung (Öztürk & Reiter 2017, S. 106 ff.).

Nicht alle Teilnahmebarrieren lassen sich ausschließlich auf personaler und organisationaler Ebene adressieren. Darüber hinaus müssen auch gesellschaftliche

und politische Lösungswege in den Blick genommen werden. Zugänge zum Arbeitsmarkt und zu qualifizierten Tätigkeiten, die für die Teilnahme an beruflicher und betrieblicher Weiterbildung ausschlaggebend sind, können v.a. durch die formale Anerkennung von Abschlüssen und ggf. damit verbundene Ausgleichsmaßnahmen und Anpassungsqualifizierungen unterstützt werden. Darüber hinaus erscheint es lohnenswert, die Qualifikations- und Gestaltungsmöglichkeiten in Betrieben und Unternehmen verstärkt in den Blick zu nehmen. So bieten Maßnahmen wie eine regelmäßige Weiterbildungsplanung in Betrieben Möglichkeiten, zu einem Abbau von Weiterbildungsnachteilen für Zugewanderte beizutragen (Reiter 2019, S. 183 f.).

Desiderata für die Weiterbildungsforschung in der Einwanderungsgesellschaft des langen Lebens zeigen sich u. a. in Arbeiten zur Bildung im Alter. Ältere Adressaten und Adressatinnen werden bislang in der Programmgestaltung kaum ausdifferenziert (Alke 2017, S. 132 f.). Auch ältere Erwachsene mit Migrationshintergrund werden somit nicht gezielt adressiert, obwohl sie sehr spezifischen Teilnahmebarrieren unterliegen können. Davon können die bereits genannten Kohorten betroffen sein, die im Rahmen der Anwerbeabkommen zuwanderten und nun im Rentenalter sind. Die Vorstellung einer Zielgruppe „Erwachsene mit Migrationshintergrund“ ist hier nicht geeignet: Im Kontext der Altersforschung verweist der Zielgruppenbegriff nicht auf zugeschriebene Weiterbildungsbedarfe etwa der Deutschsprachförderung, sondern auf gemeinsame Bildungsinteressen sowie Lern- und Bildungsbedürfnisse (u. a. Alke 2017, S. 136). Die Heterogenität Älterer mit und ohne Migrationshintergrund zeigt die Notwendigkeit, „Bildungskonzepte differenziert auf die Bildungsgewohnheiten und bildungsbiografischen Erfahrungen“ (Iller 2018, S. 845) einer vielfältigen Teilnehmerschaft anzupassen.

Alles in allem gilt es, im Blick auf die Einwanderungsgesellschaft Deutschlands ihre historische Entwicklung mitzudenken und Diversität als gewachsenes Merkmal der Gesellschaft auch in der Weiterbildungsforschung und -praxis selbstverständlich werden zu lassen.

Literatur

Alke, M. (2017). Angebotsstrukturen für die Zielgruppe der Älteren in Volkshochschulen im Kontext des demografischen Wandels. Befunde aus einer explorativen Programmanalyse. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold, J. Franz & B. Schmidt-Hertha (Hg.), *Biografie – Lebenslauf – Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung*, 127–38. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Bilger, F., Öztürk, H., Reiter, S. & Strauß, A. (2018). *Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der erweiterten Erhebung des Adult Education Survey (AES-Migra 2016)*, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_von_Personen_mit_Migrationshintergrund.pdf (Zugriff am: 15.04.2020).
- Bilger, F. & Strauß, A. (2017). Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*, 25–55. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Endrias, Y. & Weiß, M. (2018). Institutionelle Öffnungs- und Leitbildprozesse in Volkshochschulen - Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft neu positionieren. In A. Heinemann, M. Stoffels & S. Wachter (Hg.), *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung*, 40–61. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Geißler, R. (2014). *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: Springer VS.
- Handschuck, S. & Schröder, H. (2013). Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, 29–36.
- Horvath, K. (2017). Migrationshintergrund: Überlegungen zu Vergangenheit und Zukunft einer Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*, 197–216. Wiesbaden: Springer VS.
- Iller, C. (2018). Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, 845–60. Wiesbaden: Springer.
- Kalter, F. & Granato, N. (2018). Migration und ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hg.), *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*, 355–87. Wiesbaden: Springer VS.
- Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Öztürk, H. & Reiter, S. (2016). Berufliche Weiterbildungsteilnahme von Erwachsenen mit „Migrationshintergrund“ unter Berücksichtigung ausgewählter Diversitätsaspekte anhand des Nationalen Bildungspanels. In K. Dollhausen & S. Muders (Hg.), *Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung*, 47–64. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Öztürk, H. & Reiter, S. (2017). *Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Reichart, E., Huntemann, H. & Lux, T. (2019). *Volkshochschul-Statistik. 57. Folge, Arbeitsjahr 2018*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Reiter, S. (2019). *Betriebliche Weiterbildung und Migrationshintergrund. Analysen zur Teilnahme an Weiterbildung auf Basis der Daten des Nationalen Bildungspanels*. Berlin: Peter-Lang.
- Ruhlandt, M. (2016). *Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Organisationale Voraussetzungen Interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Statistisches Bundesamt (2019). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2018*. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220187004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff am: 15.04.2020).
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Teilnehmebarrieren am Beispiel der sog. Sprachbarriere: Passungsproblematik der Ausprägungen exemplarischer Personen- und Organisationsmerkmale 90

Autor und Autorin

Halit Öztürk, Prof. Dr. phil., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Seine Arbeitsschwerpunkte sind unter anderem: Empirische Teilnehmer- und Adressatenforschung und diversitätsorientierte Organisations- und Personalentwicklung.

Eva Humt, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind unter anderem: Empirische Weiterbildungsforschung und diversitätsorientierte Organisationsentwicklung.

Weiterbildungsprogramme und -institutionen: Spiegel gesellschaftlicher Auslegungen von Bildung im Lebenslauf

AIGA VON HIPPEL UND MARION FLEIGE

Abstract

Der Beitrag führt in gesellschaftliche Auslegungen von Bildung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) ein – wie sie sich in Programmen und Institutionen sowie Erwartungen der Adressatinnen und Adressaten zeigen. Neben einem Überblick über diese grundlegenden Aspekte des Feldes der EB/WB bzw. des Lernens im Lebenslauf beschreiben wir Faktoren für das Zustandekommen und die Weiterentwicklung von Programmen und Institutionen in diesem Bereich des Bildungssystems sowie dabei beobachtbare Wechselwirkungen. Der Beitrag zeigt das Potenzial empirisch-analytischer und systematisch-reflexiver Auseinandersetzungen mit den unterschiedlichen Bildungsverständnissen, die sich in institutionellen Selbstverständnissen, Programmen von Bildungseinrichtungen und Adressatenbefragungen abbilden, für die Weiterbildungsgestaltung.

Schlachworte: Auslegung von Bildung, didaktische Handlungsebenen, Institutionen der EB/WB, Adressatenforschung, Programmanalysen

The paper introduces social interpretations of education in adult education/continuing education - as they are reflected in programmes and institutions as well as expectations of the addressees. In addition to an overview of these fundamental aspects of the field of adult learning/continuing education and lifelong learning, we describe factors for the emergence and further development of programmes and institutions in this area of the education system as well as the interactions that can be observed. The paper shows the potential of empirical-analytical and systematic-reflexive analyses of the different understandings of education, which are reflected in institutional self-conception, programmes of educational institutions and surveys of addressees, for the design of continuing education.

Keywords: interpretations of education, didactic levels of action, research on target groups, institutions of adult education and continuing education, program analysis

1 Einführung

In diesem Beitrag setzen wir uns mit der begrifflichen Grundlegung zur EB/WB bzw. zu deren Bildungsbegriff(en) auseinander und zeigen auf, dass Auslegungen von Bildung immer auch gesellschaftlich rückgebunden sind und sich über das Individuum hinaus immer auch auf die Programme und Institutionen der EB/WB sowie auf die gesellschaftstheoretisch interpretierbaren Weiterbildungseinstellungen von Bevölkerungsgruppen beziehen. Zum anderen verfolgen wir die bildungspolitisch bedeutsame These von der Offenheit dieses Bildungsbereichs, dessen Programme und Institutionen sich flexibel über die Zeit entwickeln. Darauf bezogen zeigen wir auf, dass die Entwicklung der Programme und Institutionen der EB/WB im Spannungsfeld gesellschaftlicher Auslegungen von Bildung im Lebenslauf geschieht bzw. dass diese Auslegungen für die EB/WB und ihre Programme und Institutionen konstitutiv sind. Für eine Systematisierung der Erwartungshaltungen schlagen wir deren Einordnung in Modellvorstellungen eines (didaktischen) Mehrebenensystems der EB/WB vor.

In unserer Argumentationslinie erfolgen zunächst einige Rahmungen, die sich zum einen auf den Bildungsbegriff in der EB/WB und zum anderen auf (didaktische) Mehrebenenmodelle für die EB/WB beziehen und den sich auf diesen Ebenen vollziehenden gesellschaftlichen Auslegungen. Dazu gehören methodische Anmerkungen, was wir mit „gesellschaftlichen *Auslegungen*“ meinen. Darauf folgend führen wir diese gesellschaftlichen Auslegungen anhand von empirischen Befunden und begrifflich-theoretischen Einordnungen für die hier fokussierte Ebene der Programme und Institutionen (Mesoebene) näher aus.

Auf dieser Ebene, also der Ebene der Programme und Institutionen, so die klammernde These unseres Beitrags, *vollziehen* sich gesellschaftliche Auslegungen von Bildung; Programme und Institutionen sind jedoch auch diejenige Ebene, auf der sich alle gesellschaftlichen Auslegungen *bündeln*, da für die EB/WB ein offenes Institutionenkonzept konstitutiv ist: Programme werden halb- oder ganzjährig immer wieder neu erstellt und geplant; Institutionen entstehen und verhalten sich dazu kongruent (vgl. Fleige, Gieseke, von Hippel u. a. 2018) und reagieren damit auf und forcieren Nachfrage von Adressatinnen und Adressaten der EB/WB.

Die Einflüsse und die Wechselbeziehungen von gesellschaftlichen Auslegungen durch Adressatinnen und Adressaten und durch Programme bzw. das sie planende Personal – Programmplanende – in unterschiedlichen Institutionen der EB/WB ist Gegenstand der Kap. 3.1 und 3.2. Ganz besonders möchten wir den Leserinnen und Lesern dabei näherbringen, wie Programme geplant werden und was sie uns über gesellschaftliche Auslegungen von EB/WB sagen bzw. wie wir diese aus Programmen rekonstruieren können. Dazu stellen wir im Beitrag skizzenartig den Forschungsansatz der Programmanalyse vor (Kap. 5).

2 Bezüge des Bildungsbegriffs im Diskurs der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Bei unseren Reflexionen zu Begriff und Bezügen der EB/WB plädieren wir für einen breiten Bildungsbegriff und argumentieren, dass ein Begriff der „Bildung des Individuums“ in der EB/WB verbunden sein sollte mit den Begriffen *Weiterbildungseinstellungen* und *-partizipation* einerseits und *Programm* und *Institutionalstruktur* andererseits, sowie mit den damit assoziierten Begriffshorizonten aus Politik und gesellschaftlichen Diskursen. Damit entwerfen wir bereits einen Bildungsbegriff im Mehrebenensystem der EB/WB und mit Bezug auf die gesellschaftlichen Auslegungen von Bildung, die uns auf diesen Ebenen begegnen.

Die in den Bildungsbegriff der EB/WB eingehenden Diskurse sind geschichts- und kulturabhängig. Wir gehen dabei für Deutschland von subsidiären Strukturen, Pluralität und zivilgesellschaftlicher Unterstützung desjenigen Bereichs der EB/WB aus, der heute – mit der Hilfe entsprechender gesetzlicher Regelungen – öffentlich mitfinanziert ist (vgl. Fleige, Gieseke, von Hippel u. a. 2018). Dieses ist historisch auf komplexe Weise erarbeitet (und historisch gebrochen). Wir beziehen uns hier auf die Zeit ab den 1970er Jahren (der damaligen BRD; bzw. ab den 1990er Jahren für alle Bundesländer), die für den heutigen Bereich der öffentlich finanzierten EB/WB – als Referenzbereich unserer Argumentation und der Bildungspolitik – konstitutiv ist. Für diese Zeit folgen wir grundlegend der These, dass EB/WB mit ihren Inhalten und Zielen aufgrund der Offenheit des Bereichs jenseits curriculärer Strukturen (s. u.) gesellschaftlich durch Institutionen und durch Nachfrage *ausgelegt* ist. Dafür ist *symptomatisch*, dass es sich bei den Termini „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ bereits um ihrerseits „ausgelegte“ Begriffe handelt, die (bildungspolitisch und paradigmatisch) Unterschiedliches implizieren.

2.1 Die Begriffe Weiterbildung und Erwachsenenbildung als Funktionsbegriffe und ihre politischen Bestimmungen im Zeitverlauf

„Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ werden oft synonym gebraucht, sind aber nicht identisch. Alle Sachverhalte und Fragestellungen, die mit dem Begriff „Weiterbildung“ gemeint sind, können dem Begriff „Erwachsenenbildung“ zugeordnet werden (vgl. Weinberg, 1999). Um eine breite, integrative Perspektive auf das Feld des organisierten Lernens Erwachsener kenntlich zu machen, findet sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft und in der akademischen Lehre zum Feld häufig die Doppelbezeichnung „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (EB/WB) Verwendung. Diese Setzung ist fachpolitisch und -strategisch aus unserer Sicht zu bejahen.

Der Doppelgebrauch nimmt zum einen bildungspolitische wie bildungskonzeptionelle Begriffsbestimmungen im Zeitverlauf ernst: So hat sich der Begriff der „Weiterbildung“ seit den 1970er Jahren bildungspolitisch gegenüber dem Begriff der „Erwachsenenbildung“ als Oberbegriff im Sinne eines Bildungssystembegriffs durchgesetzt. Die „berufliche Weiterbildung“ und „allgemeine Erwachsenenbildung“ sind

diesem Bildungssystembegriff zugeordnete Unterbegriffe. Nicht die besondere Rolle der erwachsenen Lernenden gegenüber den nicht-erwachsenen Lernenden, sondern die Idee der Fortsetzung des Lernens im Bildungssystem über die Erstausbildung hinaus steht beim Begriff der „Weiterbildung“ im Fokus (vgl. Seitter 2007).

Zum anderen hat der Begriff der „Erwachsenenbildung“ eine alle Diskurse grundierende Funktion: Er ist gerade nicht an ein Bildungssystemdenken gebunden und insofern umfassender (vgl. Weinberg 1999). „Erwachsenenbildung“ umfasst alle Organisationsformen, die der Bildung Erwachsener in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft dienen, und hebt auf die besondere biographische Situation der Adressatinnen und Adressaten ab: „Der *Erwachsene* [Hervorheb. durch die Autorinnen] ist der Inbegriff dessen, wofür sie [die Erwachsenenbildung] da ist“ (Tietgens 1979, S. 82).

Der Begriff der „Weiterbildung“ wiederum hat als bildungspolitische Auslegung zu (gebrochen vollständigen) Errungenschaften in der Verrechtlichung und ordnungspolitischen Verstetigung von Bildung im Erwachsenenalter geführt: Der *Weiterbildungsbereich* ist der vierte Hauptbereich des Bildungswesens (quartärer Bereich), neben dem Primarbereich (Grundschule), dem Sekundarbereich (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) und dem Tertiärbereich (Hochschule) (vgl. Bundesländer-Kommission 1973, zitiert nach Weinberg 1999, S. 11).

Hilfreich ist hier bis heute die häufig zitierte Definition, die auf den Strukturplan des Deutschen Bildungswesens von 1970 zurückgeht und von der Kultusministerkonferenz aktualisiert wurde:

„Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit. Weiterbildung in diesem Sinne liegt auch vor, wenn die Einzelnen ihr Lernen selbst steuern. Weiterbildung umfasst die allgemeine, berufliche, politische, kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung. Weiterbildung kann in Präsenzform, in Form der Fernlehre, des computergestützten Lernens, des selbstgesteuerten Lernens oder in kombinierten Formen stattfinden“ (KMK 2001, S. 4).

Parallel zu den Begriffen der „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ wird heute der Begriff des „lebenslangen Lernens“ genutzt, wobei auch hier unterschiedliche Definitionen auf unterschiedliche Auslegungen im Zeitverlauf und parallel zueinander in unterschiedlicher weltanschaulicher Akzentuierung verweisen (vgl. zur breiten Literaturlage Dinkelaker & von Hippel 2015). Erste Definitionen und Konzeptionen reichen zurück in die 1970er Jahre. In den 1990er Jahren avanciert der Begriff des „Lebenslangen Lernens“ im Zeitgeist zum zentralen Bezugspunkt der politischen Diskurse über das Lernen im Erwachsenenalter. Eine Funktion dieses Begriffes besteht darin, die zeitliche Bestimmung des Lernens zu konkretisieren und auszuweiten. Darüber hinaus wird der Lernbegriff anstelle des Bildungsbegriffs zugrunde gelegt. Eine häufige Kritik an dem Begriff ist diejenige seiner heute hohen Nähe zu neoliberalen Konzepten der Selbstverantwortlichkeit der Individuen für ihre

Lernprozesse sowie zum Diskurs um die Verwertbarkeit von Lernergebnissen (vgl. z. B. Käßlinger 2016).

Als Funktionsbegriff ist „Lebenslanges Lernen“ nicht gleichzusetzen mit „Erwachsenenbildung“, legt aber faktisch einen Fokus auf das Erwachsenenalter, da die nachschulische Phase die längste Phase im Lebenslauf bzw. in der (Bildungs-)Biographie ist.

2.2 Der Bildungsbegriff in der EB/WB aus wissenschaftlicher bzw. fachdisziplinärer Sicht

Auch der wissenschaftliche, v. a. fachdisziplinäre Diskurs zu Bildung in der EB/WB hat zu allen Zeiten den Bildungsbegriff intensiv ausgelegt. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass „Bildung“ als auslegungsbedürftiges Konstrukt nicht einfach auf den Begriff aus der *Allgemeinen Pädagogik* – aus der er historisch kommt – und noch weniger der damit eng verbundenen Pädagogik für die allgemeinbildende Schule rekurrieren kann, auch wenn es natürlich Schnittmengen gibt bzw. diese auszugestalten sind. Für die EB/WB bzw. das Lernen im Erwachsenenalter/über die Lebensspanne geht es vielmehr um einen Bildungsbegriff vor dem Hintergrund von lebenslanger Entwicklung, in den Perspektiven von Biographie, Interessenentwicklung über die Lebensspanne und fortlaufender Leistungsfähigkeit eingehen – auch bezogen auf Qualifikationen sowie auf Kompetenzentwicklung für berufliche und ehrenamtliche Tätigkeiten.

Zugleich ist der Bildungsbegriff normativ an Theorien und Diskursen orientiert und damit in den Zeitgeist eingebunden. Über den Zeitverlauf lassen sich daher – immer auch in Bezugnahme auf den allgemeinpädagogischen Diskurs – unterschiedliche Konjunkturen und Bedeutungszuschreibungen erkennen und historisch verorten: Nach einer intensiven Auseinandersetzung um die Ideale „Selbstbestimmung“, „Mündigkeit“, „Persönlichkeitsentwicklung“ und „Chancengleichheit“ sowie den Anspruch der Einordnung von Bildungszielen in eine kritische Gesellschaftsanalyse in den 1980er Jahren (vgl. z. B. Tietgens 1982; Strunk 1988) dominieren aktuell drei heterogene Positionen im Diskurs über Bildung in der EB/WB: In der ersten wird der Begriff der „Kompetenzkompetenz“ als der eigentliche Bildungsbegriff ausgelegt und auf aktuelle Diskurse um Kompetenzmessung, Output und Bildungsstandards bezogen. In der zweiten wird zur Nichtnutzung des Begriffs aufgerufen, mit dem Argument, er sei zu uneindeutig, zu normativ, nicht-empiriefähig. In der dritten wird am erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff und seinen historisch-systematischen und gesellschaftskritischen Dimensionen festgehalten. Neuere Auslegungen bzw. Diskurse dazu sind etwa derjenige um transformative Bildungsprozesse (vgl. von Felden 2014; Laros, Fuhr & Taylor 2017).

Aus unserer Sicht ist für den Bildungsbegriff in der EB/WB aus heutiger Sicht eine multipolare Rückbindung bei gleichzeitiger Verankerung im genannten Gedanken eines Lernens über die Lebensspanne konstitutiv. Es treten dabei verschiedenliche Akzentuierungen spezifisch mit Blick auf das Lernen im Erwachsenenalter und seine Einbettung in gesellschaftliche Auslegungen hinzu. Bedeutsam ist in diesem

Zusammenhang über die Idee des Lernens über die Lebensspanne als Biographiegestaltung auch die Idee einer Breite und Offenheit des Bildungsbegriffs bei gleichzeitiger Spezifizierung für seine Inhalts- bzw. Programmbereiche, Träger und Lern-/Bildungs-/Qualifikationsziele.

Grundlegend ist dieser erwachsenengemäße Bildungsbegriff als eingebettet in gesellschaftliche Auslegungen und Bedarfe, die sich in gestalteten und nachgefragten Programm- und Institutionalstrukturen, Diskursen, Inhalten mit zugeordneten Programmstrukturen sowie Lernkulturen spiegeln, zu sehen (siehe Fleige, Gieseke, von Hippel u. a. 2018; vgl. zu Bildungszielen auch den Beitrag von Schüssler in diesem Band). Dabei kommen dann unter anderem auch unterschiedliche Haltungen zur Gesellschaft zum Tragen, die auch die o. g. gesellschaftskritische Analyse umschließen können.

3 Bildungsauslegungen in (didaktischen) Handlungsebenen der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

Betrachtet man die EB/WB in einem Mehrebenenmodell (vgl. Schrader 2011), so wird „Bildung“ mit ihren inhaltlichen Bezügen auf all diesen Handlungsebenen ausgelegt:

Auf der *Makroebene der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* von EB/WB wird Bildung insbesondere in der Weiterbildungspolitik, z. B. in Gesetzen, die Ressourcen für Weiterbildung regeln, ausgelegt. In den politischen Diskursen zur Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen geht es unter anderem um Ziele von Bildung, die in unterschiedlichen Bereichen wie der individuellen Kompetenz und der Persönlichkeitsentwicklung, der ökonomischen Innovation und Beschäftigungsfähigkeit, der sozialen Integration wie der politischen sowie kulturellen Teilhabe und Gestaltung der Gesellschaft liegen können. Im lebenslangen Lernen liegen damit Risiken der Instrumentalisierung wie Emanzipationschancen (vgl. Alheit & Dausien 2018). Aus verschiedenen Studien ist bekannt, dass die Teilhabe am lebenslangen Lernen tatsächlich positive Wirkungen auf verschiedene Bereiche und Ebenen hat (siehe auch Beitrag von Iller und Schmidt-Hertha in diesem Band). So legen etwa die Studien, die der sogenannten „Wider-Benefits-of-Learning“-Forschung zuzurechnen sind, die positiven Wirkungen von (Weiter-)Bildung auch auf der Ebene von gesellschaftlichen Returns aus, die nicht nur direkt ökonomisch in Erträgen abgebildet werden, sondern auch die öffentlichen Ausgaben schonen, indem beispielsweise durch Bildung der Gesundheitsstand in der Bevölkerung gehoben wird. Diese Untersuchungen, die die gesellschaftlichen Auslegungen dezidiert an einer Schnittstelle von ökonomischer und sozialer Auslegung von Bildung verhandeln, treffen in unterschiedlichen Abstufungen auch Aussagen über die Bildungsbedürfnisse bzw. Erwartungen an lebenslanges Lernen bzw. EB/WB aus der Perspektive der Adressatinnen und Adressa-

ten (vgl. z. B. Schuller, Bynner & Green 2001; Alheit 2001; Manninen, Sgier, Fleige, Thöne-Geyer & Kil 2014).

Auf der *Mesoebene* der *Weiterbildungsinstitutionen* legen die Programmplanenden (und auch das Bildungsmanagement) *Bildung in Bezugnahme auf die gesellschaftlichen Bildungsauslegungen* aus: der Bildungsbedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten einerseits und der Institutionen, zivilgesellschaftlichen Organisationen, Unternehmen etc. und deren Auslegungen bzw. Erwartungen und Bedarfsformulierungen andererseits. Auf der Mesoebene werden Angebote und Programme geplant, die bestimmte Institutionalstrukturen für EB/WB hervorbringen und umgekehrt (vgl. Fleige, Gieseke, von Hippel u. a., 2018). Dabei werden von den Programmplanenden eigene Schwerpunkte gesetzt und begründet, aber auch Erwartungen aus den gesellschaftlichen Umfeldern und Weiterbildungseinstellungen bzw. Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten aufgenommen.

Auf der Ebene des *mikrodidaktischen Handelns* sind es die Dozierenden, die in ihrer didaktisch-methodischen Gestaltung Bildung auslegen (vgl. hierzu von Hippel, Kulmus & Stimm 2018). Ebenfalls auf der Mikroebene bringen die Teilnehmenden unterschiedliche Auslegungen von Bildung mit.

„Bildung auszulegen“ meint dabei, den Begriff „Bildung“ zu füllen, ihn zu interpretieren, ein Bildungsverständnis zu formulieren. Wir sprechen von „Auslegen“, weil es spezifisch in der EB/WB in großen Teilen kein staatlich festgelegtes inhaltliches Curriculum gibt. „Auslegen“ in der lexikalischen Bedeutung meint neben dem „Interpretieren“ von etwas ebenso das „Konzipieren“ für etwas. Diese Wortbedeutung verweist im Kontext unserer Ausführungen auch darauf, dass es bei der Auslegung von Bildung immer auch um die Frage nach Bildungszielen und -interessen und den didaktisch gestalteten Mitteln und Wegen dahin geht. So impliziert der Satz: „Jede Bildungsanstrengung offenbart ein Menschenbild“ (Nida-Rümelin 2013, S. 21) nicht nur die Frage nach den anthropologischen Grundlagen von Bildung über die Lebensspanne, d. h. die Frage nach dem, was die Erwachsene und den Erwachsenen als Lernende bzw. Lernenden ausmacht in seiner/ihrer Bildsamkeit und Lernfähigkeit, sondern eben auch die Frage nach den Zielen, Mitteln und Wegen. Die Bildungsanstrengungen und dahinterliegenden Bildungsauslegungen beziehen sich auf beide Seiten: die der Adressatinnen/Adressaten und die der Planenden.

4 Gesellschaftliche Auslegungen von Bildung im Spiegel der Adressatenforschung

Gesellschaftliche Auslegungen von Bildung spiegeln sich zunächst im Weiterbildungsverhalten der Adressatinnen und Adressaten – hier nicht gemeint als Individuen, sondern als Mitglieder gesellschaftlicher Gruppen. Bildungsanstrengungen offenbaren Weiterbildungseinstellungen und damit verbundene soziodemographische

Faktoren¹, Bildungsbedürfnisse- und -interessen, individuelle Bildungsmotivationen und -ziele sowie mit Bildung verbundene Verwertungs- und Nutzenvorstellungen wie auch Vorstellungen über die eigene Bildsamkeit und Lernfähigkeit (s. Zitat oben Nida-Rümelin). Die dazugehörige Frage der erwachsenenbildungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Forschung zu Adressatinnen und Adressaten fragt seit ihren Anfängen zu Beginn des 20. Jahrhunderts: Warum bilden sich Menschen weiter? Was hat Einfluss darauf, ob und wie sie sich weiterbilden? Welche Bildungserfahrungen und Bildungseinstellungen lassen sich erkennen, und was macht den „gebildeten“ Menschen aus Perspektive unterschiedlicher Gruppen von Adressatinnen und Adressaten aus? (vgl. Reich-Claassen 2015; siehe ausführlich zu Bildungsbeteiligung Kuper und zum Thema Weiterbildungsverhalten und -einstellungen und soziale Ungleichheit den Beitrag von Tippelt in diesem Band).

Als „Leitstudie“ für die Forschung gilt die sogenannte Göttinger Studie (vgl. Strzelewicz, Raapke & Schulenberg 1966). Sie erschloss subjektive Bildungsbegriffe in der Bevölkerung und erarbeitete zwei unterschiedliche Bildungsverständnisse heraus (ein sozial-differenzierendes und ein personal-differenzierendes Syndrom), die in Zusammenhang mit der sozialen Lage standen. An dieser Tradition anschließend entstanden weitere Studien zu Ausdifferenzierungen im Bildungsverständnis der Adressatinnen und Adressaten und teilweise Auslegungen, was dies für die Angebotsgestaltung heißen kann. Die Milieustudien etwa verstehen den Umgang mit Bildung als eine milieuspezifische Strategie (vgl. Tippelt, Reich, von Hippel, u. a. 2008; Bremer 2010). In dieser Forschungsrichtung wird auch auf den Zusammenhang von Nicht-Teilnahme bzw. Unterrepräsentanz bestimmter Bevölkerungsgruppen in der EB/WB und Faktoren auf der strukturell-institutionellen Ebene (z. B. die Angebots- und Programmstrukturen trifft die Nachfrage nicht/ negative Wechselwirkung) sowie gesellschaftspolitischer Ebene hingewiesen.

Unter letzterem Stichwort weist die in zehn europäischen Ländern durchgeführte BELL-Studie zu den „Benefits of Lifelong Learning“ aus, welchen Nutzen Teilnehmende der primär nicht-beruflichen EB/WB nach Teilnahme für sich feststellten (s. o. Manninen et al. 2014; zuletzt Thöne-Geyer, Fleige, Kil u. a. 2017; www.bell-project.eu). Dazu gehört eine Spannweite von Benefits im individuellen, sozialen bzw. familiären und beruflichen Bereich: Veränderungen von Haltungen, Wissenszuwächse z. B. im Hinblick auf gesundheitsförderndes Verhalten, positive Veränderungen in der Lebens- und Arbeitswelt, Erweiterungen im Lernverhalten etc. Unterschiedliche Altersgruppen betonen dabei jeweils unterschiedliche Benefits besonders. Weite biographische Wirkungen und unmittelbare Verwertungszusammenhänge differenzieren die Studien von Robak (2015) zum Bildungsurlaub sowie von Fleige (2015) zum Nutzen von Weiterbildung im Lebenslauf.

¹ Das Konstrukt der „Weiterbildungseinstellungen“ spiegelt aus unserer Sicht besonders gut das Wechselverhältnis von gesellschaftlichen Auslegungen und individuellen Verarbeitungen im Teilnahmeverhalten bzw. in der Teilnahmeentscheidung.

5 Auslegungen von Bildung in Programm- und Institutionalstrukturen

Im vorliegenden Beitrag gilt unser besonderes Interesse der Mesoebene der Planenden und der Programme/Angebote. Auf der Mesoebene finden wir Spezifika der EB/WB, die diese von anderen Bildungsbereichen abheben. Die EB/WB ist in großem Umfang – mit einigen Ausnahmen, etwa im Bereich der Bildungsmaßnahmen nach SGB III und der betrieblich zugewiesenen Bildung – davon geprägt, dass auf der Nachfrageseite Freiwilligkeit vorausgesetzt wird (im Unterschied zur Schulpflicht) und auf der Angebotsseite meist kein (staatlich festgelegtes) Curriculum vorliegt (im Unterschied zu Lehrplänen im schulischen Bereich). Es geht also auf mesodidaktischer Ebene zentral um die Gestaltung und Auslegung von Bildung, die flexible Gestaltung von gesellschaftlichen Herausforderungen und Reaktion auf Bildungsbedürfnisse, über das Setzen von Themen, Formaten etc.

Die Planenden legen Bildung aus im *Programmplanungshandeln*. Durch die Analyse des Programmplanungshandelns und die Analyse der Ergebnisse dieses Handelns – nämlich der Angebote und Programme² – durch *Programmanalysen* lassen sich die Auslegungen von Bildung rekonstruieren.

Der von Tietgens schon im Vorhof der späteren Programmplanungsforschung geprägte Begriff der „Suchbewegungen“ (1982) verweist auf diese interpretative Auslegung von Bildung aufseiten der professionell Planenden wie aufseiten der potenziell Teilnehmenden, deren Bedarfe, Bedürfnisse, Erwartungen die Planenden aufnehmen. Planende versuchen im Programmplanungsprozess die Bedürfnisse und Erwartungen der Zielgruppen zu antizipieren und identifizieren sowie gleichzeitig Interesse zu wecken. Die Suchbewegung des Anbieters ist damit interpretativ. Die Adressatinnen und Adressaten suchen ihrerseits nach einem für sie angemessenen Angebot. Beide Seiten, Angebots- und Nachfrageseite, sind insofern „suchend“. Der Begriff der „Suchbewegungen“ verdeutlicht, dass für die Konstituierung von Erwachsenenbildungsangeboten die Suchbewegungen der Adressatinnen und Adressaten (die die Forschung zu Adressatinnen und Adressaten untersucht) und Suchbewegungen der planenden Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern (die die Programm- und Professionsforschung untersucht) notwendig und wechselseitig aufeinander bezogen sind und sich in Angeboten niederschlagen (vgl. Tietgens 1982, S. 127). „Was an der Oberfläche operationalisierbarer Vollzüge als Verhältnis von Angebot und Nachfrage erscheint“, so interpretiert Tietgens, „ist unter anthropologischem Aspekt als Suchbewegung zu verstehen“ (ebd.).

Programmanalysen und Analysen zum Programmplanungshandeln sind zwar noch eine junge Forschungsrichtung in der EB/WB, aber bereits weit entwickelt. Grundlegend ist auf der Basis der vorliegenden Befunde (vgl. Fleige, Gieseke, von Hippel u. a. 2018) eine Ausdifferenzierung der Träger und Institutionen und damit

2 „Angebote“, die über Ankündigungstexte an die Öffentlichkeit, die Adressatinnen und Adressaten, die Träger und die Bildungspolitik kommuniziert werden, sind gebündelt und konzeptionell gerahmt zu „Programmen“, die in der Regel über Programmhefte, Kalender etc. veröffentlicht werden (neben den unterschiedlichsten digitalen Formen).

der Programmstrukturen zu konstatieren. Diese Ausdifferenzierung wurde und wird durch Programmanalysen nicht nur bereichsvergleichend, sondern auch mit Detailbefunden zu den Inhaltsbereichen wie auch zu den heterogenen Institutionen und Trägern mit ihren jeweils eigenen Auslegungen von Bildung rekonstruiert. Im Hinblick auf Letzteres, also die Befundlage zu den Institutionen bzw. Institutionalstrukturen, trifft sich die Programmforschung mit theoretischen Bestimmungen der „Landschaft“ der EB/WB und der Organisationsforschung in der EB/WB.

In der fachdisziplinären Forschung sind unterschiedliche Kategorien für die inhaltliche Differenzierung von Einrichtungstypen erarbeitet worden:

Kriterien zur Systematisierung von Einrichtungstypen (vgl. auch Weinberg 1999; Zeuner und Faulstich 2009; Wittpoth 2013) sind beispielsweise die gesellschaftliche Stellung der Trägerorganisation, Interesse der Einrichtung, Zugehörigkeit zu einer Organisation/Bildungsideologie, Reproduktionskontexte (vgl. Schrader 2011), Rechtsnatur der Träger, Finanzierung, Inhaltliche Breite, Hauptzweck Weiterbildung oder beigeordnete Bildung (vgl. Gieseke 2011)³, Zugangsmöglichkeiten der potenziell Teilnehmenden.

In Kombination einiger der oben genannten Kategorien lassen sich grob fünf Einrichtungstypen unterscheiden: öffentlich-verantworteter Typ (wie VHS), partikularer Typ I (Weiterbildungsinstitutionen von Gewerkschaften, Kirchen, politischen Stiftungen), partikularer Typ II (Interessen kleinerer gesellschaftlicher Gruppen vertretend, z. B. Verein für Erzieherinnen etc.), kommerzieller Typ (z. B. Spracheninstitut, oft Fokussierung auf einen Inhaltsbereich), betrieblicher Typ (Weiterbildungsabteilung in einem Unternehmen) (vgl. von Hippel & Stimm 2020). Der genannte und andere Beiträge interessieren sich für das Wechselverhältnis von Programm- und Institutionalstrukturen und greifen dabei auf bestimmte Theoreme zurück, die sich teilweise genuiner der Organisationsforschung, teilweise genuiner der Programmforschung zuordnen lassen (siehe zusammenfassend Robak & Fleige 2020 i. V.).

Festzuhalten bleibt für den Zusammenhang dieses Artikels: In den jeweiligen Institutionen der differentiellen Träger- und Institutionenlandschaft wird Bildung ausgelegt und werden somit gesellschaftliche Erwartungen und kulturelle Vorstellungen von Bildung ausgelegt. Dieses geschieht, aus der Sicht der Forschung zu Programmen und Programmplanung gesprochen, im pädagogischen Handeln, indem Bildungsbedarfe und -bedürfnisse erschlossen (d. h. die Bildungsinteressen der Nachfragenden ausgelegt werden) und Weiterbildungsangebote gestaltet werden – dieses auch vor dem Hintergrund des regionalen Weiterbildungsmarkts, eventueller Bedarfe von Unternehmen und Qualifikationsansprüchen und dem Auftrag der Träger (vgl. Gieseke 2011, 2015; Robak, Gieseke, Fleige u. a. 2019). Die Auslegungen von Bildung durch die Planenden erfolgen dabei auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Konstellationen, die widersprüchlich sein können (z. B. der Auftrag alle Zielgruppen zu erreichen, bei gleichzeitig abnehmender öffentlicher Förderung, vgl. von Hippel 2011).

3 Dabei handelt es sich um Bildungsangebote bei Anbietern, deren Hauptaufgabe nicht Bildung ist, z. B. Kulturinstitutionen, Vereine, Initiativen, Kirchengemeinden oder der Betrieb.

Programmplanungsforschung fokussiert die planende Tätigkeit, das meso-didaktische Handeln (vgl. zur mesodidaktischen Handlungsebene von Hippel, Kulmus & Stimm 2018 und Fleige, Gieseke, von Hippel u. a. 2018) und dessen Ergebnisse. Den Begriff „Programmplanungsforschung“ betrachten wir als übergeordnet für Forschungen zum Programmplanungshandeln sowie für Programmforschung, die sich mit dem Ergebnis des professionell-pädagogischen Planungshandelns, den Programmen beschäftigt.

„Programmforschung“ meint systematische, empirische Auswertungen von Programmen mit Programmanalysen. Sie ist eine eigenständige Methode der Weiterbildungsforschung (vgl. Käßlinger 2011; Nolda 2018). Archive für Weiterbildungsprogramme⁴ stellen dabei eine grundlegende Supportstruktur für die Forschung dar (vgl. Käßlinger, Robak, Fleige u. a. 2017). Besonders durch die Analyse der Weiterbildungsprogramme, die in Archiven gesammelt werden, lassen sich Angebots- und Strukturentwicklungen im Längs- und Querschnitt analysieren. Programmanalysen – mit einem archivgestützten oder nicht-archivgestützten Sample von Programmen bzw. Angeboten – leisten, in Ergänzung zu Anbieterstatistiken – und erweitert um fragestellungsbezogene Analysen – die (historische) Dokumentation des regionalen Weiterbildungsmarktes, der Programmplanungsprozesse und der Entwicklung von Weiterbildungsinstitutionen in der Region. Dabei ist ein Programm

„der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl an Angeboten. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische und ökonomische Rahmenbedingungen, nachfragende Unternehmen und potentielle Adressat/innen. Es wird ausgelegt und gefiltert durch professionell Handelnde“ (Gieseke 2015, S. 165).

Programmanalysen fragen nach der Auslegung von Bildung, als Angebot lebenslangen Lernens. Eine vollständige Bibliographie zu Programmanalysen findet sich auf der Internetseite der Expertengruppe Programmforschung (www.die-bonn.de/li/259) sowie für einen Überblick siehe Fleige et al. 2018; Schrader und Ioannidou (2011). Ein aktuelles Themenheft der „Hessischen Blätter für Volksbildung“ (02/2019) als einer einschlägigen disziplinären Zeitschrift führt gegenwärtige Analysen zusammen.

Besondere Herausforderung und zentraler methodischer Schritt bei Programmanalysen ist die Erstellung von Codiersystemen (vgl. dazu auch Robak 2012). Dabei sind diese selbst schon ein Ergebnis der jeweiligen Untersuchung, da sie die Dimensionen der Auslegung von Bildung jeweils auffächern. In unserem, durch die Hans-Böckler-Stiftung geförderten, Forschungsprojekt zur beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen (vgl. Fleige, Gieseke, von Hippel u. a. 2020 i. V.) führen wir etwa über 300 solcher Dimensionen deduktiv aus der Literatur sowie verbandsbezogenen Quellen und induktiv aus dem Material (ca. 1900 Angebotsfälle an vier Beispiel-Volkshochschulen) zusammen. Dabei werden durch das Codiersystem, die Analyse

4 Im deutschsprachigen Raum: DIE-Programmarchiv, Österreichisches Volkshochschularchiv, Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg an der HU. International sind keine Archive bekannt.

der Merkmalsausprägungen und ihre Kombination sowie eine angeschlossene Typenbildung Spezifika beruflicher Weiterbildung an Volkshochschulen deutlich. Insgesamt arbeitet das Projekt auf dieser Basis die Bedeutung, Rolle und Aufgabe der Volkshochschulen als Träger beruflicher Weiterbildung heraus.⁵ Die Ausarbeitungen knüpfen auch an die Studien zu Funktionen von beruflich-betrieblicher Weiterbildung (vgl. von Hippel & Röbel 2016) und zu Nutzensauslegungen in der beruflichen Weiterbildung (Thöne-Geyer, Fleige, Kil u. a. 2017) an.

Wir gehen davon aus, dass eine solche Konturierung des professionellen Handlungsfeldes der Programmplanung mit seinen Handlungsformen auf dem Stand der Forschung von hohem Interesse vor allem für Bildungs- und Professionspolitikerinnen und -politiker ist, da sie Struktur- wie Detailsblicke in den gegenwärtigen Stand leistet, Begriffsbildungen anbietet und somit Begründungen für diesen Bildungsbereich bzw. die Institutionalform „Volkshochschule“ liefert. Auch die Unterstützung von Professionalisierung und Berufsqualifizierung über ein entsprechendes erwachsenenpädagogisches Fachstudium oder zumindest profunde Fortbildungen ist von hoher Bedeutung.

6 Fazit und Ausblick

Wir haben in den obigen Ausführungen aufgezeigt, dass alle Akteure in der EB/WB Bildung auslegen. An die Auslegungen von Bildung, d. h. an Bildungsverständnisse und Bildungsinteressen verbunden mit Bildungszielen schließen Programmplanende (und Dozierende) an in Verknüpfung mit der Orientierung an inhaltlichen Strukturierungen und eigenen Schwerpunktsetzungen. In der Programmplanung bündeln sie aber nicht nur diese Bildungsvorstellungen, sondern legen selbst Bildung aus. Diese gesellschaftlichen Auslegungen von Bildung lassen sich in der Forschung zu Adressatinnen und Adressaten und in der Programmforschung (die hier im Vordergrund stand) rekonstruieren. Programmanalysen zeichnen dabei das gesellschaftliche Angebot für lebenslanges Lernen in den Inhaltsbereichen und bei den verschiedenen Trägern jenseits von Diskursen im Lichte dieser Auslegungen rekonstruktiv nach. Bei der Analyse von öffentlich mitgeförderten Institutionen, wie z. B. den Volkshochschulen, lässt sich darüber auch rekonstruieren, wie öffentliche Verantwortung für lebenslanges Lernen ausgelegt und gestaltet wird. Insofern sollte auch gebündelt und weitergehend untersucht werden, inwieweit in den Programmen gesellschaftliche Diskurse aufgegriffen werden und inwieweit die EB/WB in der Konturierung der Themen ggf. gesellschaftlichen Diskursen – etwa um berufliche Qualifikationen – bereits voraus ist. Zudem sollte noch systematischer untersucht und bildungs- und gesellschaftspolitisch diskutiert werden, welche unterschiedlichen Bildungsziele in der Breite wie ausgelegt und wie Weiterbildungsangebote mit unterschiedlichen Zielsetzungen gefördert und angeboten werden sollen.

5 Neben der individuell gewählten und absolvierten beruflichen Weiterbildung können auch Angebote im Rahmen der geförderten Weiterbildung und als Dienstleistungen für Betriebe beschrieben werden.

Insofern sind von Programmanalysen mit Blick auf divergierende Verständnisse von Bildung und Weiterbildung sowohl sozio-historische und gesellschaftsdiagnostische Beiträge zu erwarten als auch Einblicke in die (Re-)Konstruktion von Interessen und Erwartungen verschiedener Gruppen von Adressatinnen und Adressaten.

Literatur

- Alheit, P. (2001). 'Social Capital', 'Education' and the 'Wider benefits of Learning'. New Perspectives of 'Education' in Modernised Modern Societies. In K. Künzel (Hg.), *International Yearbook of Adult Education* 28–29, 97–120. Köln u. a.: Böhlau Verlag.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2018). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl.), 877–903. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bremer, H. (2010). Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (10): 04.01–04.11.
- Dinkelaker, J. & Hippel, A. von (2015). Grundbegriffe: Zugänge zur Erwachsenenbildung und zum Lernen Erwachsener – eine Einleitung mit Nutzungshinweisen. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, 9–23. Stuttgart: Kohlhammer.
- Felden, H. von. (2014). Bildung. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, 199–206. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Lehrbücher für die Erwachsenen- und Weiterbildung* (DIE), Bd. 3. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von & Stimm, M. (2020). i. V. *Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen als Zugang zum lebenslangen Lernen: Analysen zur Programmgestaltung und -platzierung*. Study der Hans-Böckler-Stiftung (e-Book).
- Gieseke, W. (2011). Programme und Programmforschung als spezifisches Steuerungswissen für Weiterbildungsorganisationen? *Hessische Blätter für Volksbildung*, 61, 4, 314–322.
- Gieseke, W. (2015). Programme. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, 165–173. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hippel, A. von. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34, 1: 45–57.
- Hippel, A. von & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39, 1: 1–21.

- Hippel, A. von, Kulmus, C. & Stimm, M. (2018). *Didaktik in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Stuttgart: UTB.
- Hippel, A. von & Stimm, M. (2020) (im Erscheinen in der ZfW). *Einrichtungstypen als Zugang zur Entwicklung der Weiterbildungslandschaft. Vorschläge für die Aufbereitung für die Programm- und Organisationsforschung*. Unveröff. Manuskript. Berlin: HU-Berlin.
- Käpplinger, B. (2011). Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34, 1: 36–44. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-programmforschung-01.pdf> (Zugriff am: 29.08.19).
- Käpplinger, B., Robak, S., Fleige, M., Hippel, A. von & Gieseke, W. (2017). *Cultures of Program Planning in Adult Education*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang GmbH.
- KMK (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf (Zugriff am: 29.08.19).
- Laros, A., Fuhr, T. & Taylor, E. W. (2017). *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange*. Rotterdam u. a.: Sense.
- Manninen, J., Sgier, I., Fleige, M., Thöne-Geyer, B., Kil, M., Možina, E., Danihelková, H., Mallows, D., Duncan, S., Meriläinen, M., Diez, J., Sava, S., Javrh, P., Vrečer, N., Mihajlovic, D., Kecap, E., Zappaterra, P., Kornilow, A., Ebener, R. & Operti, F. (2014). *Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL-Project. Research Report*. Bonn. Verfügbar unter <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf> (Zugriff am: 05.07.20).
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: Körber.
- Nolda, S. (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in 2 Bänden*, 6. überarb. und aktual. Aufl., 433–449. Wiesbaden: Springer VS.
- Reich-Claassen, J. (2015). Weiterbildungsbeteiligung. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, 75–84. Stuttgart: Kohlhammer.
- Robak, S. (2012). *Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codiersystemen*. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/doks/Vortrag_2012_09_16_Robak.pdf (Zugriff am: 29.08.19).
- Robak, S., Gieseke, W., Fleige, M., Kühn, C., Freide, S., Heidemann, L., Preuß, J. & Krueger, A. (2019). *Weiterbildung für Tätige in Kunst und Kultur: Konzeption und Erträge von Programm(planungs)forschung in Perspektivverschränkung. Hessische Blätter für Volksbildung*, 69, 2, 122–132.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrader, J. & Ioannidou, A. (2011). Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft (4. Erwachsenenbildung – Weiterbildung)*, 259–269. Paderborn u. a.: Schöningh.

- Schuller, T., Bynner, J. & Green, A. (2001). *Modelling and Measuring the Wider Benefits of Learning. A Synthesis*. London: Institute of Education, University of London.
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung: eine Einführung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Strunk, G. (1988). *Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozess gesellschaftlichen Umbaus*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Strzelewicz, W., Raapke, H. D. & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Thöne-Geyer, B., Fleige, M., Kil, M., Sgier, I. & Manninen, J. (2017). Die Studie „Benefits of Lifelong Learning“ (BeLL) für Europa: Schlaglichter auf die bisher teilnehmenden Länder, forschungsbezogene und bildungspolitische Folgerungen. *Spurensuche*, 26, 176–188.
- Tietgens, H. (1979). *Einleitung in die Erwachsenenbildung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tietgens, H. (1982). Angebotsplanung. In E. Nuissl (Hg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung*, 122–144. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Tippelt, R., Reich, J., Hippel, A. von, Barz, H. & Baum, D. (2008). *Weiterbildung und soziale Milieus. Band 3: Milieumarketing implementieren*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Weinberg, J. (1999). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf (Zugriff am: 29.08.19).
- Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (Vol. 4). Stuttgart: UTB.
- Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung: Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim u. a.: Beltz.

Autorinnen

Aiga von Hippel, Prof.in Dr.in, ist Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Leiterin des Weiterbildungsprogramm-Archivs Berlin/Brandenburg am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Programmforschung, Adressat*innenforschung, Professionsforschung.
Kontakt: aiga.von.hippel@hu-berlin.de

Marion Fleige, Dr.in, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V., ist Leiterin des Bereichs „Programme und Beteiligung“. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Programme, Programmplanung, Lernkulturen und Institutionen in der Erwachsenenbildung, kulturelle, berufliche und wiss. Weiterbildung, Weiterbildungsnutzen, auch international-vergleichend.
Kontakt: fleige@die-bonn.de

Forschungsüberblick zur Bedeutung und Gestaltung Kultureller Erwachsenenbildung im Dritten und Vierten Lebensalter

STEFFI ROBAK, MARION FLEIGE, CHRISTIAN KÜHN, MARINA RIECKHOFF
UND JESSICA PREUSS

Abstract

Die Bedeutung Kultureller Bildung ist hoch. Doch bilden theoretische und empirische Auseinandersetzungen mit Angebots- und Programmstrukturen sowie Themen der KuBi für das Dritte und Vierte Lebensalter ein Desiderat. Der Beitrag gibt Einblicke in ausgewählte Programmforschungsaspekte und fokussiert Themenstrukturen Kultureller Erwachsenenbildung sowie den Einbezug kultureller Bildungsinteressen Älterer. Zur Untersuchung von Angebotsstrukturen wurde eine exemplarische Angebots- und Projektanalyse gewählt. Diese zeigt die kulturformende Ausrichtung von Bildungsangeboten für Ältere und die Bedeutung der Kulturellen Bildung für technologisch-kulturelle Teilhabe in einer „digitalen“ Gesellschaft auf.

Schlagworte: Kulturelle Erwachsenenbildung, Programm- und Angebotsentwicklung, Drittes und Viertes Lebensalter, technologisch-kulturelle Teilhabe

Cultural education is of great importance. However, theoretical and empirical studies of the structures of provision and programmes as well as topics of cultural education for the third and fourth age form a desideratum. The paper provides insights into selected aspects of programme research and focuses on the thematic structures of cultural adult education and the inclusion of the cultural education interests of older people. An exemplary offer and project analysis was chosen to investigate the structures of provision. It shows the culture forming orientation of educational offers for older people and the importance of cultural education for technological-cultural participation in a "digital" society.

Keywords: cultural adult education, programme and offer development, third and fourth age, technological-cultural participation

1 Ausgangslage

Die Bedeutung von und Nachfrage nach Kultureller Bildung (KuBi) im Erwachsenenalter in all seinen Phasen ist über die letzten Jahrzehnte kontinuierlich gestiegen, wie Programmanalysen und Teilnahmeforschungen zeigen. Formen und Organisationen Kultureller Erwachsenenbildung haben sich ausdifferenziert, ebenso die Forschung und Theoriebildung zur Kulturellen Erwachsenenbildung (z. B. Fleige, Gieseke & Robak 2015; Ludwig & Ittner 2019; Themencluster „Kulturelle Bildung und Lebensalter“).

Ein Desiderat besteht trotz allem hinsichtlich der Angebots-/Programmstrukturen und der inhaltlichen Schwerpunkte der KuBi für die nachberufliche Phase bzw. das Dritte und Vierte Lebensalter. Es ist davon auszugehen, dass sich die vielfachen Bildungsbedürfnisse in den Angeboten selbst widerspiegeln (dazu: von Hippel & Fleige in diesem Band). Der vorliegende Artikel wird mit einer Analyse von Projekten der „Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen e. V.“ (BAGSO) einen Rahmen für erste Thesen und Anschlussforschungen schaffen, die sich auf die Programmstrukturen und Bildungsbedürfnisse Älterer beziehen. Das skizzierte Desiderat kann er indes nicht schließen, sondern zeigt Perspektiven für umfangreichere Programmanalysen auf.

Wenn von KuBi die Rede ist, so gehen wir davon aus, dass über die Aktivierung der eigenen Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit individuelle Perspektiven auf sich, andere und die Welt eröffnet und gefördert werden (vgl. Gieseke 2003, S. 25). Sie hat in ihrer Breite dabei sowohl (Kunst-)Werke/Artefakte der Hoch-, Pop-, Sozio- und Alltagskultur als auch Praktiken/Lebenswelten im Blick (vgl. Fleige, Gieseke & Robak 2015, S. 14). Insbesondere für die KuBi ist dabei davon auszugehen, dass diese in Bildungseinrichtungen, aber auch in der beigeordneten Bildung ihren Platz hat (Robak & Fleige 2017). Beigeordnete Bildung meint Bildungsgelegenheiten, die von Organisationen, deren primärer Zweck nicht das Bereitstellen von Lern-/Bildungsangeboten ist (z. B. Museen, Cafés), quasi als Nebenprodukt gestaltet und ermöglicht werden (Gieseke & Opelt 2005).

Kulturelle Veränderungen in der Gesellschaft schlagen sich in Angebots- und Programmentwicklungen nieder und erscheinen in den Programmstrukturen, die sich durch Angebots- und Programmanalysen sichtbar machen lassen (siehe Kap. 2). So haben sich in den letzten 30 Jahren neben systematisch-rezeptiven Angeboten zur Kulturellen Erwachsenenbildung zunächst selbsttätig-kreative Angebote ausdifferenziert (Gieseke & Opelt 2003), dann die inter- und sogar transkulturellen Angebote als Teile der KuBi (Robak & Petter 2014; Robak 2018) (dazu ausführend: Kap. 3). Derzeit entwickeln sich Angebote zur *Aneignung des Digitalen*, und zwar sowohl durch digital-kulturelle Praktiken im künstlerischen Ausdruck wie auch dem pädagogischen Arbeiten als auch durch den Umgang mit digitalen Medien als Kulturtechnik und der reflexiven Bearbeitung der digitalen Transformation (Robak, Fleige, Freide u. a. 2019). Diese Entwicklungen können als strukturtreibend für die Kulturformung (Welsch 2005; Reckwitz 2006) interpretiert werden, wie sie in den o. g. Stu-

dien empirisch und theoretisch beschrieben und bildungswissenschaftlich sowie interdisziplinär eingeordnet werden. Es ist davon auszugehen, dass die Ausrichtung von Angeboten für das Dritte und Vierte Lebensalter solche kulturellen Veränderungen aufnimmt, diese auf die spezifischen Bildungsbedürfnisse bezogen werden und KuBi in einer Vielzahl von Organisationsstrukturen, Formaten und Institutionalkontexten stattfindet (de Groote 2018) (siehe Kap. 4 und Kap. 5). Diese kulturellen Veränderungen werden beispielsweise in den Angeboten der BAGSO und ihrer Mitgliedsverbände erkennbar.

2 Programme und Angebote als Spiegel für Bildungsinteressen über die Lebensspanne

Die Ausdifferenzierung von Bildungsinteressen ist zum einen sozialisatorisch geprägt, zum anderen generieren sich diese situativ in den jeweiligen Lebensphasen und benötigen insbesondere in den Phasen des mittleren Erwachsenenalters einen passageren Platz (Grotlüschen 2010). Hier wird das Bildungsverhalten in Konstellationen ausgeformt, die sich bildungsbiographisch zentral mit Beruflichkeit, Tätigkeitsbezug und den Herausforderungen in differenziellen Lebenszusammenhängen befassen (u. a. Robak, Fleige, Sterzik u. a. 2015).

Gleichzeitig werden aber auch Bildungsinteressen aufgrund der Berufstätigkeit oder der familiären Einbindung zurückgestellt, die dann im Dritten Lebensalter oft wieder aufgenommen und bis zum Vierten Lebensalter weiterverfolgt werden. Gerade für diese Lebensphasen wird die Gestaltung des Mit- oder eben Nebeneinanders von Generationen in einer älter werdenden Gesellschaft zur zentralen Kulturentwicklungsaufgabe (Hurrelmann & Albrecht 2016). Entsprechend finden sich in den spezifischen Angeboten für Ältere Themen wie die Gestaltung des Älterwerdens in der eigenen Lebenswelt, eines lebenswerten Miteinanders zwischen den Generationen, aber auch die kreative Gestaltung von Gesundheit und der Erhalt von Lernfähigkeit wieder. Lernen als lebensbegleitender Prozess erlangt hier besondere Bedeutung, da die emotionale Elastizität, d. h. die Veränderungsfähigkeit sozialisatorisch geprägter Emotionsmuster, eine wichtige Rolle für das Verfolgen von Interessen und das Treffen von Bildungsentscheidungen spielt (Gieseke 2007). Bildungsteilnahme trägt dazu bei, diese Elastizität zu erhalten und biographische Erfahrungen zu verarbeiten sowie auch zu ermöglichen – es braucht aber immer Gelegenheitsstrukturen, d. h. passende Angebote.

Wie die empirische Programm(planungs)forschung zeigt, entstehen Angebote dabei dort, wo sich auf der einen Seite Bedarfe und Interessen verdichten und auf der anderen Seite Ideen für Themen bei den professionell pädagogisch Planenden bestehen (Fleige, Gieseke, von Hippel u. a. 2019; Robak 2019). In dieser Aushandlung von Bedarf und Planung entwickeln sich Programmstrukturen, in denen sich der Umgang mit dem strukturellen Wandel von Altern wiederfindet, sich reproduziert, aber auch immer wieder neu ausformt.

Die Verwobenheit von Planungsprozessen, Programmstrukturen, Bedarfen und gesellschaftlichem Wandel wurde vor allem in den Arbeiten zur Kulturellen Erwachsenenbildung beschrieben (Kap. 3). Darauf aufbauend ist zu fragen, welche spezifischen Bildungsinteressen im höheren Alter existieren und wie Alter in den Angeboten thematisiert wird (Kap. 4). Eine exemplarische Projekt- und Angebotsanalyse liefert darauf aufbauend Einblicke, wie sowohl Bedarfe als auch Themen in aktuellen Angebotsentwicklungen von KuBi für Ältere aufgegriffen werden (Kap. 5).

3 Konzeptualisierung und forschungsbasierte Ausdifferenzierung Kultureller Bildung

KuBi, wie sie hier aufgespannt ist, wird zur aktiv gestaltenden Instanz für gesellschaftlich relevante Kulturformungen. Bildung wird in dem semantischen Begriffspaar „Kulturelle Bildung“ Teil von Kulturgestaltung und reflektiert gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen (vgl. Fleige, Gieseke & Robak 2015, S. 55). Sie begleitet diese Entwicklungen durch die Ausdifferenzierung von Angeboten und Themen für die Bevölkerung und setzt dafür Kunst, Kultur(-formung) und Bildung immer wieder neu miteinander in Beziehung. Aus der Sicht der Individuen ermöglicht Kulturelle Erwachsenenbildung so, sich künstlerisch auszudrücken und ästhetische Erfahrungen zu machen (Bertram 2014), kulturhistorisch-lebensweltlich anzuknüpfen, sich zu positionieren und zu kommunizieren. Gesellschaftsgestaltende Perspektiven werden in der Inter-/Transkulturellen Bildung sichtbar. Sie beschäftigen sich mit dem Fassen und Begreifen von kultureller Differenz, von Fremdheit und den dazugehörigen Mechanismen der Verarbeitung, mit dem Zusammenleben in einer Gesellschaft und damit, wie der Einzelne selbst Kultur mitgestalten kann (Robak 2018; Welsch 2005). KuBi greift weiterhin gestiegene ästhetische Ansprüche (Reckwitz 2012), Wünsche nach Individualität (ebd. 2017) und (Selbst-)Optimierung auf, die sich jüngst auch in den Interessen an einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2017) teilzuhaben und diese mitzugestalten, wiederfinden lassen.

Für bildungswissenschaftliche Perspektiven ist das vertiefte Verstehen der Zugänge und Bildungsaktivitäten von besonderer Relevanz. Deshalb ist die grundlegende Unterscheidung von „Portalen der Kulturellen Bildung“ von zentralem Interesse (vgl. Fleige, Gieseke & Robak 2015): das *systematisch-rezeptive*, das *selbsttätig-kreative* und das *verstehend-kommunikative* Portal. Diese Zugangswege liegen quer zu den Programmbereichen, d. h. sie durchziehen die Künste, künstlerischen Domänen und kulturellen Bildungsaktivitäten.

Es konnte gezeigt werden (u. a. Gieseke 2005; Robak & Petter 2014), wie Kulturelle Erwachsenenbildung seismografisch, modellierend und übersetzend große gesellschaftliche Veränderungen, zeithistorisch rückgebunden mit aktuellem Bezug, aufgreift und in die Themengestaltung einbindet. Die Entwicklungen betreffen neue Auslegungen des Verhältnisses von Kultur und Kunst, von kultureller Differenz und Selbstverhältnissen – bis hin zum Handeln in technologischen Umwelten zur Ge-

staltung einer Kultur der Digitalität. In einer Programmanalyse für Niedersachsen konnte für die Inter-/Transkulturelle Bildung in den Angebotsstrukturen nachvollzogen werden, wie angesichts von Fluchtmigration einerseits und zunehmendem Rechtsradikalismus und Fremdenfeindlichkeit andererseits entsprechende Angebotsentwicklungen bildungspolitisch gefördert werden (Robak & Petter 2014). Daneben wurden Bedarfe und Bedürfnisse in der Bevölkerung für die Gestaltung von Angeboten mit sich ausdifferenzierenden Themenstrukturen antizipiert und aufgegriffen und dadurch sichtbar. Insbesondere rückte die Gesamtbevölkerung im Kontext der Bearbeitung von Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Zick & Klein 2014) stärker in den Blick. Aber auch die reflexiv-analytische Beschäftigung mit der jüngeren Vergangenheit des 20. Jahrhunderts und die Einkoppelung von Erinnerungskultur für die Gestaltung der Zukunft wurden in den Programmen akzentuiert. Der Schwerpunkt einer Folgestudie (2017) liegt auf Angeboten für Migrantinnen und Migranten, mit einem dominanten Fokus auf Sprachangebote, wodurch Integration einseitig auf Sprache verkürzt zu sein scheint (Robak 2018). Zugleich konnte eine Ausdifferenzierung von Themenstrukturen und Zugängen beobachtet werden.

Mit dem Fokus auf eine sich entwickelnde „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2017) findet in der KuBi eine breite Ausdifferenzierung von Angebots- und Programmstrukturen statt. Dies wird in einem laufenden, vom BMBF geförderten Forschungsprojekt „Funktionen und Bildungsziele Kultureller Bildung“ ersichtlich. Deutlich wird, wie Kulturelle Erwachsenenbildung die digitale Transformation, die in erster Linie als gesellschaftlich-kultureller Wandel zu konzeptualisieren ist, mitgestaltet und reflektiert. In den Programmstrukturen werden auch hier wieder die Aushandlungen von Bedarf und Planung offengelegt (Kühn, Robak & Fleige 2018; Robak, Fleige, Freide u. a. 2019).

Sowohl die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen als auch die angeklungenen empirischen Einsichten zur Programm(planungs)forschung bieten im Fortgang eine Basis, um der Frage nachzugehen, wie sich die Veränderungen der Altersstruktur, die Strukturen des Alterns und eine damit einhergehende Spezifizierung von Bildungsinteressen Älterer im Dritten und Vierten Lebensalter in den Angeboten der KuBi abbilden. Die Frage lautet also: Wie spiegelt sich speziell die alternde Gesellschaft bzw. der sogenannte demographische Wandel in der Kulturellen Bildung wider, wenn davon auszugehen ist, dass damit Kulturformungsprozesse angesprochen werden, die maßgeblich über die Angebote und Programme der EB/WB mitgestaltet werden?

4 Alter(n) und Alter als Themen in den Angeboten der Kulturellen Erwachsenenbildung

Besonders für das Dritte und Vierte Lebensalter wird relevant, dass Bildung die Kulturfähigkeit im weiteren Sinne erhält (Baltes 2001) und sich positiv auf Gesundheit, Wohlbefinden und die Prävention von Morbidität auswirkt (Kruse 2018). Bildung wird damit zu einem Partizipationstor für die Gestaltung der Lebenswelten, den sich

verändernden biographischen Perspektiven auf Vergangenheit, Endlichkeit, Gesundheit, Vitalität, soziale Einbindungen und den Erhalt eines selbstbestimmten Lebens (de Groot & Nebauer 2009).

KuBi hat für diese Lebensalter vielfältige Potenzialitäten: Wer sich künstlerisch betätigt, verfügt über ein besseres Wohlbefinden und soziale Beziehungen werden gefördert. Künstlerisch Aktive haben mehr Kontakte zu Gleichgesinnten, fühlen sich weniger einsam und verfügen über eine bessere geistig-seelische Verfassung (Cohen 2006). Eine Offenheit und Neugier gegenüber KuBi belegt auch das Kulturbarmeter 50+ (vgl. Keuchel & Wiesand 2008, S. 91 f.).

Der kulturelle Wandel des Alters, strukturell insbesondere des Dritten Lebensalters, nach welchem Menschen länger „jünger“ (Mergenthaler, Sackreuther, Micheel u. a. 2015, S. 19) und besser qualifiziert sind, führt zu einem über die Lebensspanne entwickelten und im Alter anhaltenden Bildungsinteresse (Tippelt, Schmidt, Schnurr u. a. 2009; Thöne-Geyer, Fleige, Kil u. a. 2017; Buboltz-Lutz 2017). Insbesondere braucht es gezielte Informationen und Gelegenheitsstrukturen, um aufgegebenen Interessen wieder zu erwecken. KuBi stellt auch aus der Perspektive des Diskurses um „Schlüsselkompetenzen“ betrachtet einen Weg dar, den Herausforderungen des Alterns zu begegnen. Genannt werden hier zentral: Kreativität, Kommunikationskompetenz und biographische Gestaltungskompetenzen (vgl. Stang 2007, S. 5).

Insbesondere die – kulturformende – Gestaltung des digitalen Wandels mit, durch und für Ältere wird bildungspolitisch aktuell als eine zentrale Aufgabe betrachtet. Dem widmet sich seit 2018 etwa auch ein eigener Fachbeirat für das BMFSFJ, in welchem neben der in diesem Artikel näher betrachteten BAGSO auch die Verbände der öffentlich geförderten EB sowie weitere Institutionenvertretende und persönlich berufene Expertinnen und Experten aktiv sind.

Die Aufgeschlossenheit gegenüber den digitalen kulturellen Veränderungen variiert mit den Bildungskonstellationen. Das heißt, dass die Generationszugehörigkeit, der Bildungshintergrund, die Bildungsaktivität über die Lebensspanne, die Tätigkeitszuschnitte, die Gesundheit und der Zugang zu Angeboten in die Bildungsentscheidungen mit eingehen. Auch diesbezüglich ist mit großen Unterschieden entsprechend des subjektiven Alters zu rechnen (vgl. Maßmann & Egetenmeyer 2019, S. 26). Vor dem Hintergrund, dass Personen über 65 Jahre den niedrigsten Digitalisierungsgrad in der deutschen Bevölkerung aufweisen und vermehrt zu der Gruppe der Offliner bzw. Minimal-Onliner gehören (vgl. Digital Index 2018/19, S. 38 ff.), entwickeln sich also Bildungsbedarfe und -interessen im Hinblick auf die digitale Teilhabe – die immer auch eine kulturelle Teilhabe ist. Allerdings ist Erstere nicht per se eine Altersfrage, sondern hängt generell auch mit Erfahrungen hinsichtlich neuer Technologien im bisherigen Lebensverlauf zusammen (vgl. Künemund 2016, S. 17).

Digitalisierung scheint die Prozesse der Individualisierung fortzuführen (z. B. Reckwitz 2017). Von Interesse ist dann die Frage, wie Ältere in die bereits individualisierten Lebensentwürfe digitale Kommunikationsformen integrieren, und zwar so,

dass Souveränität nicht eingeschränkt, sondern ausgebaut wird, und dass ihre Erfahrungen in Wert gesetzt werden. Die Übersetzung einer „Kultur der Digitalität“ für Ältere in Bildungsangebote ist somit eine umfangreiche Kulturentwicklungsfrage (vgl. Stubbe, Schaaf & Ehrenberg 2019, S. 34f.). Der Aufbau technologischer bzw. digitaler Kompetenzen (Caretero, Vourikari & Punie 2017) rückt in einigen Strängen des Diskurses sogar ins Zentrum, wenn es darum geht, gesellschaftlich-kulturelle Teilhabe auch zukünftig zu sichern und die Potenziale technischer Entwicklungen für veränderte Lebensanforderungen im Alter zu nutzen (Weiß, Stubbe & Naujoks 2017). Eine In-Wert-Setzung (Reckwitz 2017) des biographischen Wissens und der biographischen Erfahrungen der Älteren scheint mit den digitalen Technologien möglich zu werden. Die Alltagspraktiken (z. B. Kochen, Musik hören), aber auch die künstlerisch-ästhetischen Praktiken (z. B. Filme drehen, Fotos machen) verändern sich in den technologischen Umwelten und spielen solchen Entwicklungen zu, da sie auf die Expressivität des Selbst in den sozialen Beziehungen setzen.

5 Die Verwobenheit von Digitalisierung, Intergenerationalität und Interkulturalität in den Angeboten zur Kulturellen Bildung

An einer exemplarischen Analyse der BAGSO bzw. ihres Portals „Wissensdurstig.de“ zeigen sich Themensetzungen und -entwicklungen in der Ausgestaltung von kulturellen Bildungsangeboten für Ältere. Über ausgewählte Angebotstexte, die einen digitalen Kompetenzaufbau anvisieren, können Gestaltungsdimensionen der Bildungsangebote herausgearbeitet werden, in denen sich individuelle, gesellschaftliche und politisch gesetzte Bildungsbedarfe sedimentieren und sich über Interpretationen und Auslegungen von Intergenerationalität in technologischen Umwelten thematisch ausdifferenzieren. Somit wird hier beispielhaft erfassbar, welche Pfade der Kulturentwicklung anvisiert werden.

Gegenstand der Analyse sind Angebotsbeschreibungen von sogenannten „Leuchtturmprojekten“ (als Best-Practice-Beispiele) im Portal Wissensdurstig.de sowie einer Dokumentenanalyse der im ersten Halbjahr 2019 veröffentlichten Angebotsbeschreibungen der BAGSO. Die Angebots- bzw. Dokumententexte wurden bei diesem Vorgehen paraphrasiert und durch Selektion, Streichung und Bündelung auf einem höheren Abstraktionsniveau kategorial zusammengefasst (Mayring 2010). In Anbetracht dessen, dass die BAGSO als Dachverband die Rolle eines intermediären Vermittlers zwischen seinen ca. 120 Mitgliedseinrichtungen und der Politik innehat, zeigen die Ergebnisse, welche Kulturformungsprozesse sich zwischen den Organisationen und politischen Steuerungsprämissen für das hier fokussierte Spektrum an Bildungsangeboten für Ältere zum digitalen Kompetenzaufbau entwickeln. Auf der inhaltlichen Ebene dieser Angebote werden dann die verschiedenen politisch und gesellschaftlich relevanten Schwerpunkte sichtbar.

Deutlich wird hierbei, dass die Digitalisierung Hilfs- und Unterstützungsstrukturen schafft, die zur Gestaltung von „besseren“ Lebenswelten eingesetzt werden sollen. Dafür benötigt es eine technologische Teilhabe, die durch den Aufbau digitaler Kompetenzen in den Angeboten ermöglicht werden soll. Das Interkulturelle bzw. der Umgang mit kultureller Differenz wird als Bildungssphäre in die Angebote zum digitalen Kompetenzaufbau an verschiedenen Stellen mit eingebunden. Beispielsweise Menschen mit Migrations- bzw. Fluchterfahrungen übernehmen die Rolle von „Lehrenden“ bzw. „Technikpatinnen und -paten“, die den Älteren den Umgang mit digitalen Technologien näherbringen und bei Problemen beratend zur Seite stehen. Darüber hinaus finden gemeinsame Aktivitäten statt, wobei in den Angebotsbeschreibungen das gegenseitige Kennenlernen und der interkulturelle Austausch betont werden. Kulturpraktiken wie Kochen oder Musikhören veralltäglichen hier kulturelles Wissen und schaffen einen niedrigschwelligen Zugang zur Interkulturellen Bildung. An dieser Stelle wird nun aber deutlich, dass der Aufbau digitaler Kompetenzen für Ältere als Anlass dienen kann, um eine Kulturgestaltung unter Interkulturalitätsaspekten voranzutreiben. Die Ausformung der Bildungsangebote differenziert sich dabei auch danach, ob die Älteren als Zielgruppe selbst Menschen mit Migrationshintergrund sind, die ihre Sprache oder auch ihre familiären Verbindungen in die „Herkunftsländer“ als Ressourcen für den Einsatz digitaler Technologien einbringen (z. B. ortsflexible Kommunikation mit Familienmitgliedern) oder ob das oftmals jüngere Gegenüber ist, das wie bei den "Technikpatinnen und -paten" als primäre Zielgruppe angesprochen wird.

Die intergenerative Formierung in den Projekten wird von inter-institutionellen Einbindungen begleitet. Das heißt, dass der Kontakt zwischen den Generationen dabei über organisationale Strukturen hergestellt wird. Die Seniorinnen- und Senioreneinrichtungen fungieren dabei als beigeordnete Bildungsorte und bilden Netzwerke, z. B. mit Schulen oder Hochschulen. Die Älteren treten in den Bildungsangeboten mit Jugendlichen und/oder jungen Erwachsenen in Beziehung, wobei auch hier als Anlass, wie in der interkulturellen Kulturformung, der Aufbau digitaler Kompetenzen gesehen werden kann. In den Angeboten zeigt sich, dass verstärkt auf die intergenerationalen Lernprozesse für die Jüngeren abgehoben, weniger aber ein intergenerationales Miteinander beschrieben wird (siehe auch: Worf 2011). Hervorgehoben werden damit die Funktionen der Bildungsangebote für die Jüngeren, die im Engagement für ältere Generationen oder dem Abbau von Vorurteilen gegenüber Älteren liegen. Wird ein intergenerationales Miteinander beschrieben, das über den Aufbau digitaler Kompetenzen für Ältere hinausgeht, weisen die beschriebenen Lernprozesse verstärkt transkulturelle Gestaltungsprämissen auf. Diese sind dann allerdings nicht primär auf die kulturelle Differenz fokussiert, sondern stellen die Altersdifferenz ins Zentrum. Kennzeichnend ist dann, dass die verschiedenen Generationen ihr Wissen als gleichberechtigte Ressourcen in einen kulturellen Gestaltungsprozess einbringen. Das Wissen und die Erfahrungen der Jüngeren zu den Möglichkeiten des Technikeinsatzes werden verbunden mit dem biografischen Wissen der Älteren und münden in einen gemeinsamen Schaffensprozess. Die Ergeb-

nisse sind dann gemeinschaftlich geschaffene kulturelle Artefakte, wie zum Beispiel Kurzfilme.

Gerade die kulturell-ästhetischen Dimensionen der KuBi aktivieren hier die Bedürfnisse, die Kultur- und Kunstproduktionen als Ausdruck des eigenen Selbst zu präsentieren und damit kulturell bedeutsam zu machen. Die digitalen Technologien schaffen dabei neue Zugangswege zur kulturellen Teilhabe, die sich intergenerational und interkulturell ausformen können.

Somit werden der Aufbau digitaler Kompetenzen für Ältere, aber auch die Gestaltungen des Mit- oder auch Nebeneinanders von Generationen in einer älter werdenden Gesellschaft zu essenziellen Kulturentwicklungsaufgaben (Hurrelmann & Albrecht 2016). Beobachten lässt sich dabei, dass mit der Interkulturellen Bildung Pfade der Kulturentwicklung mit aufgenommen werden, die weniger auf die Zielgruppe der Älteren als vielmehr auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen (hier einer Migrationsgesellschaft) zugeschnitten sind. Mit Blick auf die analysierten Angebote lassen sich damit Bildungsangebote identifizieren, die entweder vorrangig auf einen digitalen Kompetenzaufbau setzen oder darüber hinaus interkulturelle und/oder intergenerationale Kulturformungsprozesse miteinbeziehen. Diese können für sich stehen, aber auch zwei- bzw. dreidimensional miteinander verwoben sein. Inwieweit sich diese Thesen zu den identifizierten Angebotsstrukturen in der KuBi für Ältere auch in anderen Programmen aufdecken lassen, gilt es, durch weiterführende und umfangreichere Programm(planungs)forschungen zu klären.

Literatur

- Baltes, P. B. (2001). Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 36. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/apuz/26058/das-zeitalter-des-permanent-unfertigen-menschen-lebenslanges-lernen-nonstop?p=all> (Zugriff am: 20.11.2019).
- Bertram, G. (2014). *Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik*. Berlin: Suhrkamp.
- Buboltz-Lutz, E. (2017). Nonformal-selbstbestimmt. Selbstbestimmtes Lernen im Alter am Beispiel des „Denk-Raum 50 plus“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 04/2017, 30–32.
- Cohen, G. D. (2006). *Vital und kreativ. Geistige Fitness im Alter*. Düsseldorf: Patmos.
- Fleige, M., Gieseke, W. & Robak, S. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*, 2., korr. Aufl. Bielefeld: wbv Publikation.
- Gieseke, W. (2003). Portale zur Kultur. Analysen zur kulturellen Bildung in Europa am Beispiel einer deutschen und einer polnischen Region. In M. Höffer-Mehler (Hg.) *Bildung. Wege zum Subjekt*, 18–33. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Gieseke, W. & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Opladen: Leske und Budrich.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/ Brandenburg. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, I. Börjesson (Hg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*, 43–108. Münster: Waxmann.
- Gieseke, W. (2007). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Groote, K. de & Nebauer, F. (2009). Die Phantasie ist ewig jung. Kulturelle Bildung im Alter. In A. Hausmann & J. Körner (Hg.), *Demografischer Wandel und Kultur. Veränderungen im Kulturangebot und in der Kulturnachfrage*, 177–201. Wiesbaden: VS.
- Groote, K. de (2018). Mit Kultureller Bildung Alter gestalten. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 352–360.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessentheorie: Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, K. & Albrecht, E. (2016). *Die heimlichen Revolutionäre: wie die Generation Y unsere Welt verändert*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Initiative D21 (2018/19). *D21 Digital Index 2018/2019. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. Verfügbar unter https://initiated21.de/app/uploads/2019/01/d21_index2018_2019.pdf (Zugriff am: 20.11.2019).
- Keuchel, S. & Wiesand, A. (2008). *Das Kulturbarometer 50+*. Bonn: ARCult Media.
- Kruse, A. (2018). Bildung und Erwachsenenbildung im Alter. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Bd. 2, 1189–1205. Wiesbaden: VS.
- Kühn, C., Robak, C. & Fleige, M. (2018). Programmplanung in einer Kultur der Digitalität. *EB Erwachsenenbildung*, 64, 4, 184–185.
- Künemund, H. (2016). Wovon hängt die Nutzung technischer Assistenzsysteme ab? In J. Block, C. Hagen & F. Berner (Hg.), *Expertisen zum Siebten Altenbericht der Bundesregierung*, 1–30. Berlin: BMFSFJ.
- Ludwig, J. & Ittner, H. (2019). *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende Band 2: Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maßmann, A. & Egetenmeyer, R. (2019). *Subjektives Alter und Weiterbildungsfunktionen. Zum Zusammenhang von Alter und Weiterbildungsteilnahme*. Bonn: DIE. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/zfw/massmann_egetenmeyer.pdf (Zugriff am: 20.11.2019).
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 11. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

- Mergenthaler, A., Sackreuther, I., Micheel, F., Büsch, V., Deller, J., Staudinger, U. M. & Schneider, N. F. (2015). Übergänge, Lebenspläne und Potenziale der 55- bis 70-Jährigen: Zwischen individueller Vielfalt, kulturellem Wandel und sozialen Disparitäten. In N. F. Schneider, A. Morgenthaler, U. M. Staudinger & I. Sackreuther (Hg.), *Mittendrinn? Lebenspläne und Potenziale älterer Menschen beim Übergang in den Ruhestand. Beiträge zur Bevölkerungswissenschaft* 47, 15–46. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt*. Weilerswist: Velbrück.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Robak, S. & Fleige, M. (2012). Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in Pädagogischen Berufen: Hochschulentwicklung*, 20, 4, 233–248.
- Robak, S. & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Robak, S., Fleige, M., Sterzik, L., Seifert, J., Teichmann, A.-K. & Krueger, A. (2015). *Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume*. Verfügbar unter https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_RechercheRobakFleige_ES.pdf (Zugriff am: 20.11.2019).
- Robak, S. & Fleige, M. (2017). Kulturelle Erwachsenenbildung: (Bildungs-) Interessen, Strukturen, Partizipationsformen – und ihre Übersetzung in Wissensstrukturen für Programmentwicklung. *Literatur Kulturelle Bildung online*. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/autorinnen/fleige-marion> (Zugriff am: 20.11.2019).
- Robak, S. (2018). Entwicklungen und Akzente in der Inter- und Transkulturellen Bildung. Der verstehend-kommunikative Zugang kultureller Bildungsangebote. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 333–351.
- Robak, S., Fleige, M., Freide, S., Kühn, C. & Preuß, J. (2019). FuBi_DiKuBi: Zur Forschung und theoretischen Grundlegung der Digitalisierung in der Kulturellen Erwachsenenbildung. In B. Jörissen, S. Kröner & L. Unterberg (Hg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*, 79–92. München: kopaed.
- Robak, S. (2019). Programmplanung – Programmforschung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 02: DOI 10.3278/HBV1902W
- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stang, R. (2007). Kultur und Schlüsselkompetenzen. Zu den Perspektiven kultureller Bildung. *Forum Erwachsenenbildung*, 4/2007, 4–7.
- Stubbe, J., Schaaf, S. & Ehrenberg-Silies, S. (2019). *Digital souverän? Kompetenzen für ein selbstbestimmtes Leben im Alter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Smart_Country/Digitale_Souveraenitaet_2019_final.pdf (Zugriff am: 20.11.2019).

- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S. & Theisen C. (2009). *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Thöne-Geyer, B., Fleige, M., Kil, M., Sgier, I. & Manninen, J. (2017). Die Studie »Benefits of Lifelong Learning« (BeLL) für Europa: Schlaglichter auf die bisher teilnehmenden Länder, forschungsbezogene und bildungspolitische Folgerungen. *Spurensuche*, 26, 176–188.
- Weiß, C., Stubbe, J., Naujoks, C. & Weide, S. (2017). *Digitalisierung für mehr Optionen und Teilhabe im Alter*. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Smart_Country/DigitaleTeilhabe_2017_final.pdf (Zugriff am: 20.11.2019).
- Welsch, W. (2005). Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer & A. Manzeschke (Hg.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*, 314–341. Frankfurt am Main: Campus.
- Worf, M. (2011). Wissen und Erfahrung in intergenerationalen Lernkulturen. *Report*, 34, 2, 45–53.
- Zick, A. & Klein, A. (2014). *Fragile Mitte - feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Autorinnen und Autor

Steffi Robak, Prof.in Dr.in, ist Professorin am Lehrstuhl Bildung im Erwachsenenalter, Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Kulturelle und Transkulturelle Bildung, Bildungsmanagement und Professionalisierung sowie Digitalisierung in der EB/WB.

Kontakt: steffi.robak@ifbe.uni-hannover.de

Marion Fleige, Dr.in, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V., ist Leiterin des Bereichs „Programme und Beteiligung“. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Programme, Programmplanung, Lernkulturen und Institutionen in der Erwachsenenbildung, kulturelle, berufliche und wiss. Weiterbildung, Weiterbildungsnutzen, auch international-vergleichend.

Kontakt: fleige@die-bonn.de

Christian Kühn, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Angebots- und Programmplanung, Bildungsmanagement, Kulturelle Transformationen (insb. Digitalisierung) und deren Wirkungen auf Bildungsprozesse.

Kontakt: christian.kuehn@ifbe.uni-hannover.de

Marina Rieckhoff, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Kulturelle Transformationen (insb. Digitalisierung) und deren Wirkungen auf Bildungsprozesse, Gamification und Serious Games in der EB/WB.

Kontakt: marina.rieckhoff@ifbe.uni-hannover.de

Jessica Preuß, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Kulturelle Transformationen (insb. Digitalisierung) und deren Wirkungen auf Bildungsprozesse, Programmforschung in der EB/WB, Kulturelle Bildung und Raum.

Kontakt: jessica.preuss@ifbe.uni-hannover.de

Digitalisierung der Weiterbildung aus der Perspektive von Professionellen im Feld

EVELYNE FISCHER, SARINA KEISER UND SYLVIA SPARSCHUH

Abstract

Die Herausforderungen der Digitalisierung bestehen sowohl in sich verändernden technisch-technologischen Realitäten als auch in den damit verbundenen neuen Kompetenz- und Lern-Anforderungen an alle handelnden Akteurinnen und Akteure. Ein wesentliches Handlungsfeld ist dabei die Weiterbildung. Obgleich das Thema E-Learning und Nutzung digitaler Medien nicht neu ist, scheint in Bezug auf Weiterbildung ein Musterwechsel stattzufinden und eine neue Qualität digitaler Weiterbildung bzw. digitalen Lernens ist gefragt. Der Beitrag thematisiert auf Basis einer qualitativen empirischen Studie zu den Herausforderungen der digitalen Transformation für berufliche Weiterbildung aktuelle Implikationen der Digitalisierung für Weiterbildung und Lernen.

Schlagerworte: Digitale Transformation, Weiterbildung, Kompetenzanforderungen, digitale Lehr- und Lernkonzepte, Personal- und Organisationsentwicklung

The challenges posed by digitisation consist both in changing technical and technological realities and in the associated new competence and learning requirements for all actors. A key field of action is further education. Although e-learning and the use of digital media is not a new topic, there seems to be a change of pattern with regard to further education. A new quality of digital education and digital learning is required. Based on a qualitative empirical study on the challenges of the digital transformation for further education and training, this paper discusses the current implications of digitisation for further education and learning.

Keywords: digital transformation, continuing education, competence requirements, digital learning environments, personnel and organizational development

1 Weiterbildung als Handlungsfeld

Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) gestartete nationale Weiterbildungsstrategie weist Weiterbildung einen zentralen Platz für die Gestaltung der Arbeit der Zukunft zu.

„Die Arbeit wird uns auch in Zukunft nicht ausgehen. Gleichzeitig werden sich durch den digitalen Wandel Berufsbilder und Qualifikationsprofile verändern und neue Berufe entstehen. Dabei ist Weiterbildung der Schlüssel, um Fachkräfte zu gewinnen und Beschäftigungsmöglichkeiten für die Menschen in Deutschland zu erhalten und zu erweitern. Berufliche Weiterbildung und Qualifizierung sind mehr denn je Voraussetzung, das eigene Berufsleben selbstbestimmt zu gestalten.“ (BMBF 2018, S. 1)

Die Bedeutung von (beruflicher) Weiterbildung im Kontext der digitalen Transformation und im Zusammenhang mit Industrie 4.0 und Arbeit 4.0 wird seit ca. 2015 von Politik und Wirtschaft zunehmend hervorgehoben. Dabei ist das Thema Lernen mit Multimedia und eLearning in der Weiterbildung nicht neu und seit den 1990er Jahren kontinuierlich in der Erwachsenenbildung präsent (vgl. Röthler, Schön 2017, Kerres 2016). Was aber ist im Kontext 4.0 anders?

„Die Merkmale der Digitalisierung lassen sich anhand von drei Schlagworten skizzieren: Digitale Informationen und Werkzeuge sind, auch durch mobile Geräte, ubiquitär verfügbar, sie durchdringen pervasiv alle Funktionsbereiche der Gesellschaft und sind zunehmend (als eingebettete Systeme) unsichtbar. Dabei verschränkt sich die digitale mit der analogen Welt, die zunehmend durch Algorithmen geprägt wird. Stalder (2016) hat Merkmale einer Kultur der Digitalität beschrieben, in der sich immer mehr Menschen, auf immer mehr Feldern und mithilfe immer komplexerer Technologien Bedeutungen aushandeln. In die gesellschaftlichen Kommunikations-, Meinungsbildungs- und Aushandlungsprozesse sind dabei zunehmend die digitale Technik und ihre Algorithmen verwoben, so dass die Technik zum gesellschaftlichen Akteur avanciert.“ (Kerres 2018a, S. 1)

Diese technologischen Möglichkeiten werden auch als digitale Revolution bezeichnet, weil sie alle Gesellschaftsbereiche durchdringen und verändern: Arbeitswelt (z. B. Industrie 4.0, Arbeit 4.0), Verwaltung (z. B. eGovernment), Bildung (z. B. Mobiles Lernen), Handel (z. B. eCommerce), Kultur, Privatsphäre (z. B. soziale Netzwerke, Vereinbarkeit von Beruf und Familie, gesellschaftliche Teilhabe) etc.

Damit ist Digitalisierung nicht nur ein technisches und technologisches, sondern auch ein soziales Phänomen, da es das Leben und Handeln der Menschen sowie das soziale Beziehungsgefüge in vielfältigen Kontexten in unterschiedlichster Weise beeinflusst und verändert. Und Digitalisierung birgt zahlreiche Lernanlässe, bei denen es um neue Qualifikations- und Kompetenzanforderungen geht, die wiederum ein lebenslanges Lernen sowie eine begleitende (berufliche) Weiterbildung erfordern.

Die Digitalisierung setzt dabei nicht nur für Inhalte und Methoden der Weiterbildung, sondern auch für die Akteurinnen und Akteure (Lernende und Lehrende) und Weiterbildungseinrichtungen als Organisationen einen Lernanlass und fordert Lernprozesse heraus. Darüber hinaus schafft die digitale Arbeitswelt neue virtuelle Lernorte und verändert die bestehenden physischen. „Die Lernorte werden dabei um Lernräume und Lernarchitekturen erweitert. Sie gestalten die Arbeit subjektbezogen und integrieren Arbeiten und Lernen.“ (Dehnbostel 2018, S. 1)

Heute sind Wissen und Informationen über das Internet nahezu überall, sofort und immer verfü- und nachprüfbar. Das bedeutet für Bildungsinstitutionen und somit auch für Weiterbildung: Es gibt weniger *Wissens-Monopole*, und *Experten-Wissen*

kann schnell und leicht *konfrontiert* werden mit weiteren oder anderen Informationen. Im Kontext der Digitalisierung besitzt (berufliche) Weiterbildung zunehmend weniger *Experten-Vorlauf* bzw. kann vorhandenes Wissen und Kompetenzen nutzen. Dabei wird es zunehmend wichtig, eigenes *Experten-Wissen* auch online präsent zu machen.

Das Mediennutzungsverhalten breiter Schichten der Bevölkerung hat sich verändert. Zudem erleichtert die Mediennutzung das informelle Lernen. Um der damit verbundenen möglichen Flexibilität und Individualisierung besser gerecht zu werden, werden auch in der Weiterbildung zunehmend neue Wege der Nutzung von digitalen Lernangeboten und -formen (z. B. virtual Classroom, Webinar) und Blended Learning entwickelt und umgesetzt. Dies belegen auch die Ergebnisse der Studie „mmb Learning Delphi 2016“ (vgl. 10. Trendstudie mmb Learning Delphi 2016, S. 6 ff.) sowie aktuelle Umfragen des Bundesverbands betriebliche Weiterbildung Wuppertaler Kreis e. V. über Trends in der Weiterbildung (vgl. Wuppertaler Kreis 2016, S. 11–17 & 2017, S. 12–21).

Aus den technologischen Entwicklungen im Kontext 4.0 ergeben sich neue Kompetenzanforderungen und Kompetenzentwicklung als Inhalt und Ziel (beruflicher) Weiterbildung (vgl. Pfeiffer 2015). Getrieben werden diese Kompetenzanforderungen insbesondere durch die Wirtschaftspraxis und die Unternehmen. Zum anderen sind hier (neue) Kompetenzen gefordert, die sich aus der Digitalisierung und Mediennutzung im Lebensalltag ergeben (z. B. Medienkompetenz, Umgang mit Datenschutz, Nutzung spezifischer Hard- und Software). Darüber hinaus erfordert auch digitales Lehren und Lernen spezifische Kompetenzen. Diese beginnen bei den erforderlichen technischen Kompetenzen von Lernenden wie auch Lehrenden, gehen aber weit darüber hinaus. Dazu gehören z. B. mehr Selbstorganisation der Lernenden und Eigenverantwortung für zu erwerbendes Wissen; sowohl, was die Auswahl des Wissens betrifft, als auch den Prozess des Wissenserwerbs. Auch auf die Lehrenden kommt eine veränderte Rolle zu. Neben ihrer Rolle als Fachexperten und Wissensvermittler werden sie zunehmend zu Lernbegleitenden.

Schaut man auf die politische Förderung und Forschung, sind es vor allem technologische und arbeitsorganisatorische Fragestellungen, die im Vordergrund der Diskussion stehen. Fragen zu Aus- und Weiterbildung im Zusammenhang mit Digitalisierung stehen seit etwa 2015 verstärkt im Fokus. Bildung, Aus- und Weiterbildung sind gefordert, um die Menschen zu befähigen, die sich verändernden Anforderungen zu meistern (vgl. Spöttl & Windelband 2017, S. 16). Schaut man jedoch in die (weiter-)bildungspraktische Realität, zeigen sich bisher (noch?) erhebliche Differenzen zwischen den (theoretischen) Visionen und dem gelebten Alltag. Die mit der Corona-Pandemie verbundenen Lockdowns haben diese Differenzen entscheidend verkleinert und den verstärkten Einsatz digitaler Tools beschleunigt. Ihre alternative Nutzung wurde zur notwendigen Bedingung organisierten Lehrens und Lernens im Ausnahmezustand (vgl. Brandt 2020). Dies war ein akut und unvorhergesehen aufgetretener Prozess. Es wird sich erweisen müssen, inwieweit es gelingt den damit verbundenen Schub an Digitalisierung nach Überwindung der Pandemie in eine strategisch geführte, geordnete Entwicklung zu überführen.

Die im Folgenden dargestellten Erkenntnisse basieren auf einer qualitativen Studie zu den Herausforderungen der digitalen Transformation für (berufliche) Weiterbildung in den Bundesländern Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern. Im Rahmen dieser Studie wurden 38 Expertinnen und Experten der (beruflichen) Weiterbildung interviewt sowie die Bildungsangebote von 38 Weiterbildungseinrichtungen in diesen beiden Bundesländern analysiert. Zum Expertenkreis zählten überwiegend Führungskräfte und Weiterbildner aus Weiterbildungseinrichtungen als auch Vertreter*innen aus Politik und Forschung. Bei der Auswahl der Praxisexpertinnen und -experten wurde darauf geachtet sowohl private als auch überwiegend öffentlich finanzierte Weiterbildungsinstitutionen der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung einzubeziehen. Dabei ist davon auszugehen, dass sich vor allem Expertinnen und Experten mit Erfahrungen zu digitalen Weiterbildungsformaten und einer gewissen Affinität zum Thema zur Teilnahme an der Studie bereit erklärt haben. Darüber hinaus wurde eine umfangreiche Internetrecherche zum Thema durchgeführt (vgl. Fischer, Keiser & Sparschuh 2018).

2 Tendenzen in der Weiterbildungspraxis

2.1 Zunehmende Differenziertheit und Komplexität

Digitalisierung führt zu größerer Differenziertheit und Komplexität des Weiterbildungssystems. Die Spezifik und Vielschichtigkeit des Systems der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Bilger, Gnahn, Hartmann u. a. 2013) scheint sich nach den Praxiserhebungen im Kontext der aktuellen digitalen Transformation von Gesellschaft und Arbeitswelt noch zu verstärken. Die Ergebnisse unserer Studie zeigen eine deutliche Diskrepanz zwischen dem öffentlichen gesellschaftspolitischen und theoretischen Diskurs und seinen Anforderungen an Weiterbildung (vgl. z. B. BMAS 2017, BMWi 2017) und der gelebten Weiterbildungspraxis. Obgleich sich in der Weiterbildungspraxis zunehmend auch innovative Ansätze und Projekte im Sinne mobilen, agilen und digitalen Lernens (vgl. Höhne et al. 2017) finden und digitale Anwendungen wie Lernspiele und -tests häufiger integriert werden, erfolgt die überwiegende Mehrheit an (beruflicher) Weiterbildung in traditioneller Art und Weise als Präsenzveranstaltung. Selbst die Weiterbildungsinhalte und Materialien werden überwiegend noch in analoger Form erstellt. Hier besteht Entwicklungsbedarf zur ganzheitlichen Ausschöpfung der Digitalisierungspotenziale hinsichtlich moderner Lernarrangements.

Durch die Betrachtung der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure im Kontext von Weiterbildung und Digitalisierung ist in unserer Studie mehr Differenziertheit als systematische Ganzheit deutlich geworden. Das bezieht sich sowohl auf die Formen und Konzepte der Weiterbildung als auch auf Finanzierungsmodelle und politische Zuständigkeitsbereiche bzw. Unterstützungsstrukturen. Dadurch sind die (objektiven) Markt- und Wettbewerbspositionen von Weiterbildungseinrichtungen sehr unterschiedlich.

Im Kontext von Digitalisierung zeigt unsere Praxisanalyse mit wenigen Ausnahmen deutliche Differenzen zwischen der betrieblichen Weiterbildung und der öffentlich geförderten (beruflichen) Weiterbildung.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die betriebliche Weiterbildung im Kontext der Digitalisierung in vielen Bereichen Vorreiterin zu sein scheint. Insbesondere in der Produktion und im Vertrieb, wo die Anforderungen der Digitalisierung am unmittelbarsten die Geschäftsprozesse und das Arbeiten beeinflussen, werden digitale Möglichkeiten der Weiterbildung entwickelt und genutzt. Hier finden sich zum Teil unterschiedliche Varianten von Blended-Learning-Konzepten mit Webinaren, virtuellen Meetings, digitalen Learn-Nuggets sowie auch Virtual und Augmented Reality (vgl. Bündnis für Lebenslanges Lernen 2017). In diesem Kontext erfolgt zunehmend Weiterbildung und Lernen on demand: kurzfristig, flexibel und individualisiert. Das erfordert eine engere und flexiblere Kooperation und Kollaboration zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen. In der betrieblichen Weiterbildung bzw. im betrieblichen Lernen finden sich trotz aller Differenziertheit aktuell die meisten Innovationen hinsichtlich digitaler Medien in der Weiterbildung. Ein weiteres Beispiel dafür ist das Peer-Coachingprogramm *Working Out Loud* (WOL), ein in großen Unternehmen und Konzernen zunehmend häufig genutztes Konzept des kollaborativen Lernens (vgl. Lipkowski 2017).

Vielfach wurde die Notwendigkeit eines neuen Blicks auf Zusammenhänge zwischen Schule, Berufsausbildung und Weiterbildung betont. Digitale Bildung muss bereits viel stärker in der Schule beginnen im Sinne einer Vorbereitung auf das Leben in einer digitalisierten Gesellschaft. Hier bestehe großer Aufholbedarf (vgl. auch 10. Trendstudie mmb Learning Delphi 2016, S. 8). Programmatische Aussagen der Politik seien das eine, spannend und entscheidend sei die Umsetzung in Infrastruktur sowie mit kompetentem Lehrpersonal. Darüber hinaus bemängelten in der Studie befragte Weiterbildungseinrichtungen, die sowohl Ausbildung als auch Weiterbildung in ihrem Angebot haben, dass die beiden *Schienen* Berufsausbildung und Weiterbildung gerade im Kontext der Digitalisierung zu weit auseinander seien. Während die Ausbildung in vielen Bereichen zum Beispiel mit den Lernfabriken recht innovativ sei und ein Teil der Auszubildenden vielleicht sogar Gefahr laufe, das Gelernte dann in der betrieblichen Praxis gar nicht anwenden zu können, gelinge es noch zu wenig, die Entwicklungen der Ausbildung auch in Weiterbildung umzusetzen (vgl. Interviews BW-13, BW-17, MV-08, Fischer, Keiser & Sparschuh 2018, S. 51).

Bildung und Lernen verändern sich gravierend durch Digitalisierung. Die Grenzen zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung verwischen ebenso zunehmend wie auch die Grenzen zwischen Arbeit, Lernen und Privatleben. Zugleich ermöglicht Digitalisierung mehr Individualisierung im Lernen und ebenso fördert und fordert sie ein hohes Maß an Selbstverantwortung im Sinne von selbst organisiertem Lernen und Kompetenzentwicklung. Dies betrifft Lernende ebenso wie Lehrende. Mediengestützte Lernarrangements befördern Problemlösefertigkeiten, Lerntransfer und Selbstlernkompetenz sowie Teamfähigkeiten (vgl. Kerres 2018b).

2.2 Mehrwert digitaler Weiterbildung als Voraussetzung für Nachhaltigkeit

Digitalisierung der beruflichen Weiterbildung wird getrieben vom Bedarf und Mehrwert im Nutzer-System. Die Nutzung und Anwendung digitaler Möglichkeiten in der Weiterbildungspraxis ist sehr stark von wirtschaftlichen und betrieblichen Erfordernissen und dem tatsächlichen Nutzen für Anwendende geprägt. So spielten in Flächenregionen wirtschaftliche Aspekte insofern eine Rolle, als Präsenzveranstaltungen sich aufgrund geringer Teilnehmereinzahlen nicht (mehr) tragen.

Massifizierung, Verwertbarkeit, Funktionalität, Verfügbarkeit, Echtzeit, Flexibilität sowie Individualisierung und Standardisierung werden nicht nur in der Literatur (vgl. Dräger & Müller-Eiselt 2015), sondern auch von der Praxis als Vorzüge von Digitalisierung benannt. Die Entwicklung und Gestaltung neuer Weiterbildungsstrategien zur Bewältigung der digitalen Transformation erfolgt dabei zu einem Großteil bzw. zunehmend in enger Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Weiterbildungsträgern ganz konkret am Arbeitsgegenstand und in einem iterativen Prozess, in den auch Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen als Lernende einbezogen werden. Alle Beteiligten wie Unternehmen, Personalentwicklung, Betriebsräte, Lehrende und Lernende/Beschäftigte stehen hier aktuell noch vor vielen offenen Fragen und Herausforderungen wie z. B. die Entwicklung passgenauer und finanzierbarer Weiterbildungsmaßnahmen für KMU, die deren Spezifik und Differenziertheit gerecht werden, sowie die Ausweitung inhaltlicher Angebote von Bildungsanbietenden zu technologischen Themen wie Cyber-Physical-Systems, Fragen der Arbeitsgestaltung und -organisation, Datensicherheit, Programmieretechniken sowie Problemlösung mithilfe von Assistenzsystemen und Datenanalyse etc.

Neben geplantem und organisiertem Lernen gibt es zunehmend auch ein Bedürfnis nach schnellen Antworten und schnellem Erkenntnisgewinn, dem Weiterbildung Rechnung tragen muss. Dieses *Lernen on demand* erfolgt problemgetrieben mit einer starken Fokussierung auf eine schnelle, direkte Lösung hin, funktions- und verwertungsorientiert. Insbesondere in den Betrieben besteht die Tendenz zu kürzeren, aber zielgruppengenaueeren/individualisierten Weiterbildungsmaßnahmen.

„Diese Tendenz zur Verwertbarkeit von Bildungsmaßnahmen birgt aber die Gefahr, dass der bildungs- und gesellschaftspolitische Auftrag weniger deutlich wahrgenommen wird. Hier wird die Aufgabe der Geschäftsführung und der Führungskräfte liegen, auch die nicht-verwertungsorientierten Bildungsangebote zu pflegen. ... Es ist wichtig, Irrwege zu vermeiden. Und ein Irrweg ist diese Fokussierung auf Kompetenzen und die Funktions- und Verwertbarkeitsorientierung. Das ist wichtig, ja. Aber nicht alles. Kreativität, Innovationsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung geht darüber hinaus und braucht Bildung. Deswegen darf bildende Kunst und soziale Bildung nicht vernachlässigt werden.“

– so die Aussage eines Geschäftsführers einer vorwiegend im Mittelstand tätigen Bildungseinrichtung (Interview BW_18, Fischer, Keiser & Sparschuh 2018, S. 49).

So verbinden Lernende mit Weiterbildung nicht nur Wissenserwerb. Lernmotive bestehen nicht ausschließlich in neuen Qualifikationen, sondern auch darin, soziale Kontakte zu knüpfen und zu pflegen, Netzwerke zu schaffen sowie den

Lebensalltag zu strukturieren. Weiterbildung hat aus der Perspektive der Lehrenden wie Lernenden nach wie vor auch eine bedeutsame soziale Funktion (vgl. Interviews BW-14, BW-18 & MV-01, Fischer, Keiser & Sparschuh 2018, S. 60). Wie bereits betont, werden digitale Lehr- und Lernkonzepte nur da angenommen und setzen sich durch, wo sie einen realen Nutzen für alle Prozessbeteiligten schaffen. Digitalisierung der beruflichen Weiterbildung muss Mehrwert schaffen, um nachhaltig zu sein.

2.3 Digitalisierung in der Weiterbildung erfordert strategische Organisationsentwicklung

Die in der Studie befragten Weiterbildungseinrichtungen, in denen Digitalisierung bereits fest im Geschäftsmodell verankert ist, sehen die Herausforderungen der Digitalisierung für und in ihrer Organisation als umfassenden Change-Prozess, der in alle Aspekte der Weiterbildungsorganisation eingreift. Die größte Herausforderung in diesem Organisationsentwicklungsprozess wird in der Veränderung/im *Musterwechsel* der mentalen Modelle bei Entscheidern, Personal und Lehrenden gesehen, wobei die Veränderungsenergie vor allem bei Entscheidern liegt. In diesem Prozess verändern sich die gesamte Kommunikations-, Lehr- und Lernkultur, die Programm- und Angebotsplanung, die Bildungsangebote, Lehr- und Lernformen, Kooperationsmöglichkeiten und nicht zuletzt die Medienkompetenzen der Lehrenden und des pädagogischen Personals. Dabei kommt allen Beteiligten und insbesondere Führungskräften eine neue Rolle zu. Dieses ist ein strategischer Prozess, der beim Selbstverständnis und den Zielen der Organisation beginnt und alle Bereiche organisationalen Handelns umfasst (vgl. Neu 2018).

Digitalisierung in der Weiterbildung erfordert neue Formen und Strukturen der Arbeitsteilung sowie ein intensives Netzwerken, Kooperieren und Kollaborieren. Im digitalen Zeitalter kann und muss nicht jeder Weiterbildungsinhalt sowie dessen methodisch-didaktische Umsetzung neu erfunden werden. Kostengünstig und effektiv sind gemeinsam und mehrfach genutzte Inhalte und Plattformen, wofür sich bereits einige Beispiele finden. Dies wiederum erfordert ein qualitativ anderes Wettbewerbsdenken im Weiterbildungsmarkt. Auch eine von der Hans-Böckler-Stiftung geförderte Expertise zur Weiterbildung in Zeiten der Digitalisierung sieht das größte Problem darin, dass die Weiterbildungslandschaft in vieler Hinsicht *segmentiert* und wenig verzahnt ist (vgl. IG Metall 2017). Hier wird insbesondere auf regionaler Ebene auch seitens der Weiterbildungspraxis die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit einer stärkeren Vernetzung von Weiterbildung, Unternehmen und Bildungsberatung gesehen, wie bereits im Konzept der Lernenden Regionen verfolgt.

Dabei ist es wichtig entsprechende finanzielle, zeitliche und personelle Ressourcen, Prozesse und Strukturen zu planen und zu schaffen, sei es in Zusammenarbeit mit Unternehmen/Auftraggebenden oder auch mithilfe von Fördermitteln aus Bund und Ländern.

Die von Pohl (vgl. 2016) im Kontext der digitalen Transformation beschriebenen drei entscheidenden Wesensmerkmale von 4.0 am Beispiel einer Wäscherei lassen

sich unseres Erachtens ebenso auf Weiterbildung und Weiterbildungseinrichtungen übertragen:

- a) *Neues Denken*: Das *alte Denken* richtete sich auf das Produkt und kreiste um die Leistung sowie Fragen des Eigentums. Das *neue Denken* orientiert sich am Ökosystem und richtet den Blick deshalb auf die Wirkung und den Besitz. Für Weiterbildung bedeutet das unter anderem, Lehr- und Lernmaterial (Wissen, Modelle, Konzepte) als *Eigentum* ist online vielfach verfügbar und zugänglich (Open Source, Open Educational Resources) und kann von Weiterbildungseinrichtungen, Lehrenden und Lernenden genutzt werden. Hier muss man Inhalte nicht immer wieder neu *erfinden* oder erstellen. Über Nutzungsrechte lässt sich hier der *Besitz* regeln. Die vorliegenden Interviews haben ebenfalls gezeigt, dass es bei der Entwicklung und dem Einsatz von digitalen Lehr- und Lernformen weniger um das *Produkt* als solches geht, sondern dass die *Wirkung* und Nutzung im Sinne einer Lernprozesse unterstützenden Einbindung in Gesamtkonzepte wesentlich ist. Das erfordert ein Denken nicht in abgegrenzten inhaltlichen Modulen, sondern in verzahnter bzw. synergetischer Anwendbarkeit für die Entwicklung von Handlungs- und Gestaltungskompetenz bezüglich der Inhalte. Digitales Lernen bietet die grundsätzliche Möglichkeit, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern eigenaktive Aneignungsprozesse in den Fokus zu stellen. Damit gewinnt das lernende Individuum erweiterte Handlungskompetenzen.

Die Frage nach dem Nutzen, der Verfügbarkeit und Anwendbarkeit von Weiterbildungsinhalten gewinnt im Kontext der Digitalisierung nochmals an Bedeutung und führt zum nächsten Punkt.

- b) *Integration in das Ökosystem*: Jedes Unternehmen (inter-)agiert in seiner Umwelt mit einer Vielzahl anderer Unternehmen, Kundinnen und Kunden, Dienstleistenden, Bildungseinrichtungen etc. und bildet Business-Ökosysteme (vgl. Moore 1993) mit dem Ziel, in einer Balance aus Wettbewerb und Kooperation Innovationen auf den Weg zu bringen. Hier stehen Fragen der „Funktions- und Verwertungsorientierung“ von Weiterbildung, des Lernens *on demand*, aber auch der Lernenden als Akteurinnen und Akteure ihres Lernfeldes. Es braucht authentische Lernaufgaben und Entwicklungsfelder, die sich aus unternehmerischen oder anderen Kontexten ergeben. Weiterbildung und Lernen erfolgen damit zunehmend kontext- und anlassbezogen, woraus wiederum eine entsprechende Lernmotivation resultiert. Formelles und informelles Lernen werden damit weniger trennscharf.
- c) *Vernetzung und Informationsaustausch*: Kooperation und der Austausch von Daten prägen das Handeln. Digitale Weiterbildung wird künftig viel stärker auf Kooperation und Vernetzung angewiesen sein als bisher, um Qualität zu sichern. Insbesondere den Aufbau und die Pflege von Lernplattformen kann nicht jede Organisation allein und sinnvoll leisten. Zudem wird Weiterbildung auch stärker auf Kundinnen und Kunden/Teilnehmende und deren Daten ange-

wiesen sein, um zielführende und anschlussfähige digitale Angebote individualisiert anbieten zu können. Um neue Geschäftsmodelle und Weiterbildungsformate entwickeln und umsetzen zu können, müssen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen befähigt werden, ihre neuen Aufgaben erfüllen zu können. Sie brauchen Weiterbildung, damit sie das neue Geschäftsmodell verstehen, mit den neuen Anforderungen umgehen lernen und vor allem: die Veränderung akzeptieren und mitgestalten.

Digitalisierung in der Weiterbildung benötigt agile Unternehmen bzw. Weiterbildungseinrichtungen und ist gleichzeitig eine wesentliche Grundlage für Agilität. Agilität wird hier als Merkmal des Managements einer Organisation gesehen, flexibel und proaktiv, antizipativ und initiativ zu agieren, um notwendige Veränderungen einzuführen. Das erfordert nicht nur eine strategische Personalentwicklung, sondern zugleich eine Organisationsentwicklung im Sinne von lernenden Organisationen (vgl. Häusling, Römer & Zeppenfeld 2019). Die Werte Transparenz, Offenheit, weniger Kontrolle und mehr Vertrauen in die Selbstverantwortung der Lehrenden und Lernenden wurden dabei von fast allen befragten Akteurinnen und Akteuren im Zusammenhang mit digitalem Lernen und digitaler Weiterbildung benannt.

2.4 Digitalisierung in der Weiterbildung braucht notwendige Rahmenbedingungen

Digitalisierung in der Weiterbildung erfordert entsprechende Rahmenbedingungen, die sich nicht nur auf technologische Voraussetzungen zur Internetnutzung beziehen. Wichtig sind zudem gesetzliche Rahmenbedingungen auf Bundes- wie Landesebene. Beispiele sind hier nicht nur das Datenschutzgesetz, sondern auch Regelungen in den landesspezifischen Bildungsgesetzen darüber, wie z. B. Online-Lehren und -Lernen angerechnet und finanziert bzw. vergütet werden. In der bisherigen Praxis galt dabei zu oft: „das Digitale machen die Dozenten und Weiterbildungler auch schnell mal nebenher“ (vgl. Interview BW-15, Fischer, Keiser & Sparschuh 2018, S. 50). Hier fordern die von uns befragten Praktiker*innen neue Finanzierungsmodelle auf allen Ebenen, die die *Wertigkeit* (und damit den Aufwand und Nutzen) von digitalem Lehren und Lernen in den Augen von Auftraggebenden und finanzierenden Institutionen dem analogen Lehren und Lernen gleichsetzen.

Politik und ihre Institutionen generieren als Fördernde und Unterstützende wesentliche Rahmenbedingungen und Impulse für Digitalisierung in der Weiterbildung. Unsere Ergebnisse aus Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern belegen positive Beispiele, wie Politik unterschiedliche technisch-technologische Stützstrukturen (z. B. Lernplattform, zentrale Datenbank), finanzielle Fördermöglichkeiten sowie Austausch-Foren für Akteure aus Wirtschaft, Verbänden, Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen schaffen kann.

Darüber hinaus nehmen Verbände als Interessenvertretende und Unterstützungsstruktur für ihre Mitgliedsorganisationen auch in Bezug auf die digitale Trans-

formation und die damit verbundene wie erforderliche Weiterbildung wichtige Aufgaben wahr, wie beispielsweise:

- Sie sind eine starke Lobby gegenüber Politik und Verwaltung auf Landes- und Bundesebene.
- Sie unterstützen strukturell wie fachlich durch Information, Wissen, Beratung, Begleitung und Vermittlung unter anderem auch in Bezug auf Weiterbildung.
- Sie unterstützen und fördern Netzwerke und damit Synergien, die im Rahmen der digitalen Transformation immer notwendiger und Erfolg bestimmender werden.
- Sie unterstützen durch digitale Infrastruktur und Software (z. B. digitale Akademien und Lernplattformen).

Insgesamt zeigt sich, dass viele Forschungen und Projekte im Kontext der Digitalisierung sehr spezifisch und punktuell sind, sich auf ausgewählte Branchen beziehen und insbesondere das Thema der sich verändernden Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen betrachtet wird. Ähnliches lässt sich auch in Bezug auf Weiterbildung im Kontext von Digitalisierung feststellen. Betrachtet werden zumeist einzelne Aspekte wie Kompetenzentwicklung, Nutzung und Wirkung neuer Medien, Entwicklung spezifischer Didaktik- und Blended Learning-Konzepte etc. Erfolgreiche Praxisbeispiele zeigen jedoch, dass die Digitalisierung weit mehr als Qualifikationsanforderungen, Kompetenzen und Rahmenbedingungen betrifft. Erfolgreiche und nachhaltige Nutzung ihrer Potenziale setzt eine Reflexion und bewusste Neugestaltung von Werten und Selbstverständnissen der Weiterbildungseinrichtungen voraus.

3 Fazit und Handlungsfelder

3.1 Innere Akteurinnen und Akteure: Weiterbildungseinrichtungen

Digitalisierung im Sinne von Möglichkeiten mobilen Lernens und digitalen Lehr- und Lernkonzepten wird von Weiterbildungseinrichtungen zunehmend als ein wesentlicher Wettbewerbsfaktor gesehen (vgl. Sgier, Haberzeth & Schüepp 2018). Mit den Herausforderungen der Digitalisierung stehen Bildungseinrichtungen vor bzw. in einem organisationalen Change-Prozess.

Digitalisierung in der Weiterbildung ist nicht nur ein Thema digitaler Lernkonzepte und der Vermittlung digitaler Kompetenzen, sondern bedeutet für Weiterbildungseinrichtungen einen grundlegenden organisationalen Veränderungsprozess im Sinne lernender Organisationen. Dieses ist ein strategischer Prozess, der beim Selbstverständnis und den Zielen der Organisation beginnt und alle Bereiche organisationalen Handelns umfasst. Insofern sollten Weiterbildungseinrichtungen auch ganz bewusst und strategisch entscheiden, in welchem qualitativen und quantitativen Verständnis sie Digitalisierung im Rahmen ihrer Weiterbildungsangebote nutzen und umsetzen.

Dabei ist es wichtig entsprechende finanzielle, zeitliche und personelle Ressourcen, Prozesse und Strukturen zu planen und zu schaffen, sei es in Zusammenarbeit mit Unternehmen/Auftraggebenden oder auch mithilfe von Fördermitteln. Da, wo digitale Lehr- und Lernkonzepte einen realen Nutzen schaffen für alle im Lehr- und Lernprozess Beteiligten (Lernende, Lehrende wie deren Organisationen), werden sie auch angenommen und setzen sich durch.

Digitalisierung inhaltlich passfähig, methodisch sinnvoll und wirtschaftlich darstellbar umzusetzen, erfordert daher einen verzahnten Organisations- und Personalentwicklungsprozess.

Wie bereits erwähnt, erfordert Digitalisierung neue Formen und Strukturen der Arbeitsteilung in der Weiterbildung sowie ein Netzwerken, Kooperieren und Kollaborieren. Dies setzt nicht nur ein qualitativ anderes Wettbewerbsdenken der Akteurinnen und Akteure im Weiterbildungsmarkt voraus, sondern bedarf zugleich eines Wandels in den Rollen- und Selbstverständnissen der Führungskräfte, Weiterbildner und Lernenden.

Sowohl das Selbstverständnis der Lehrenden als auch letztlich die Bereitschaft und Fähigkeit zum Erwerb von Digitalisierungskompetenzen werden entscheidend durch persönliche Einstellungen, Interessen und Erfahrungen bestimmt. Hier können organisationale Unterstützungsstrukturen und Leitbilder der Bildungseinrichtungen anknüpfen und fördern (vgl. Neu 2018).

Lernende verstehen sich unter Nutzung digitalisierter informeller Lernformen (Internet, Apps, Social Media) zunehmend als aktive Partner*innen im Lernprozess. Diesem veränderten Selbstverständnis gilt es aufseiten der Lehrenden und der Bildungseinrichtungen Rechnung zu tragen.

Digitale Medien haben ein technisches Niveau erreicht, das aus pädagogischer Sicht viele Möglichkeiten für selbstorganisierte Lernprozesse eröffnet. Es gilt ein Konzept von Medienkompetenz seitens der Lehrenden wie auch der Lernenden zu entwickeln, das die Komponente des selbstorganisierten Lernens einschließt, sowie eine erweiterte Didaktik zu gestalten, die kompetentes pädagogisches Handeln mit dem besonderen Setting des Lernens mit digitalen Medien verbindet.

Dort, wo Lernarrangements insgesamt, auch jenseits des Digitalen, auf Selbstorganisation und Eigenverantwortung setzen, werden entsprechende Kompetenzen im Lernprozess gefordert und weiterentwickelt. Dazu leisten die digitalen Möglichkeiten und Ressourcen einen wertvollen Beitrag. Medienpädagogische Kompetenzanforderungen gewinnen in der Erwachsenenbildung immer mehr an Bedeutung (vgl. Schmidt-Hertha, Rohs, Rott u. a. 2017).

Bei der Vermittlung von Medienkompetenzen geht es nicht nur um technische Komponenten, sondern vor allem auch um die verantwortungsvolle Nutzung der Medien im Sinne eines bewussten, reflektierten, sensiblen und zielorientierten Umgangs mit den Medien. Verstärkt aufgeklärt werden muss über die Bereiche Medienrecht, Datenschutz und Persönlichkeitsschutz. Gegenwärtig erfolgt dies sowohl in den Schulen als auch bei Aus- und Weiterbildung nur unzureichend.

Bei den notwendigen Rahmenbedingungen für die Lernenden ist in erster Linie eine ausreichende technische Ausstattung zu nennen. Das beginnt bei der Verfügbarkeit der entsprechenden Endgeräte in den Bildungseinrichtungen und geht bis zum vollständigen Breitbandausbau.

3.2 Äußere Akteurinnen und Akteure: Politik und Verbände

Nutzung und Beherrschung der Digitalisierung sind Teil der von BMBF und BMAS aufgelegten Nationalen Weiterbildungsstrategie zur Entwicklung einer neuen Weiterbildungskultur. Damit sollen „arbeitsmarkt- und bildungspolitische Instrumente besser verzahnt und Weiterbildungsprogramme von Bund und Ländern gebündelt werden“ (vgl. BMBF 2018, S. 1). Dort, wo das bereits geschieht, erweist sich vernetztes und ressortübergreifendes Handeln der politischen Institutionen als ein wesentlicher Erfolgsfaktor.

Eine gezielte spezifische Förderung ist bei Weiterbildungsbereichen mit stark begrenzten Ressourcen wie z. B. Volkshochschulen, aber auch Klein- und mittelständischen Unternehmen (KMU) notwendig, um die Möglichkeiten digitaler Weiterbildung anwenden zu können.

In Anbetracht der wachsenden Bedeutung lebenslangen Lernens im Kontext der Digitalisierung sollte dem Bereich Weiterbildung, inklusive auch der allgemeinen Weiterbildung, neben dem Bereich Ausbildung seitens der Politik und der Kommunen eine noch stärkere Unterstützung und Förderung zuteilwerden. Im Sinne der nationalen Weiterbildungsstrategie erscheint eine stärkere Verzahnung von allgemeiner, beruflicher und betrieblicher Weiterbildung erforderlich.

Von grundlegender Bedeutung ist ebenfalls, dass *Mittler* beruflicher Weiterbildung wie die Bundesagentur für Arbeit und Verbände als Interessenvertretende eine wichtige *Brücke* bzw. ein wichtiges *Verbindungsglied* zwischen Wirtschaft und Markt sowie deren Erfordernissen einerseits und Weiterbildung/Weiterbildungsorganisationen andererseits sind. Wo es gelingt, diese *Brücke* über eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit schnell und praxisnah zu schlagen, entstehen auch neue innovative Konzepte und Formen von Weiterbildung.

Literatur

- Bilger, F., Gnahn, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hg.) (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BMAS (2017a). *Weissbuch – Arbeiten 4.0*. Verfügbar unter www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a883-weissbuch.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Zugriff am: 10.03.2018).
- BMAS (2017b). *Werkheft 03 – WeiterLernen*. Verfügbar unter www.arbeitenviernull.de/fileadmin/Downloads/BMAS-Werkheft-3.pdf (Zugriff am: 10.03.2018).

- BMBF (2018). *Für eine neue Weiterbildungskultur. Pressemitteilung zur nationalen Weiterbildungsstrategie 109/2018*. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/fuer-eine-neue-weiterbildungskultur-in-deutschland-7311.html> (Zugriff am: 21.10.2018).
- BMWi (2017). *Weissbuch – Digitale Plattformen – Digitale Ordnungspolitik für Wachstum, Innovation, Wettbewerb und Teilhabe*. Verfügbar unter https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/weissbuch-digitale-plattformen.pdf?__blob=publicationFile&v=22 (Zugriff am: 14.05.2018).
- Brandt, P. (2020). *Corona und die Weiterbildung – Krise oder Katalysator? EPALE - E-Plattform für Erwachsenenbildung in Europa. Blog 16/03/2020*. Verfügbar unter <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/corona-und-die-weiterbildung-krise-oder-katalysator> (Zugriff am: 21.04. 2020).
- Bündnis für Lebenslanges Lernen (2017). *Neue Medien und Mobiles Lernen – Eine Handreichung der gleichnamigen Fachgruppe aus dem Bündnis für Lebenslanges Lernen mit Empfehlungen und Praxisbeispielen für Weiterbildungsträger in Baden-Württemberg*. Verfügbar unter https://www.fortbildung-bw.de/wordpress/wp-content/uploads/BLLL_HR_NeueMedien_komplett_161118.pdf (Zugriff am: 19.02.2018).
- Dehnbostel, P. (2018). *Lernorte und Lernräume in der digitalen Arbeitswelt*. Verfügbar unter http://denk-doch-mal.de/wp/peter-dehnbostel-lernorte-und-lernraeume-in-der-digitalen-arbeitswelt_pdf (Zugriff am: 31.03.2019).
- Dräger, J. & Müller-Eiselt, R. (2015). *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. München: Deutsche Verlagsanstalt.
- Fischer, E., Keiser, S. & Sparschuh, S. (2018). *Berufliche Weiterbildung und Digitalisierung: aus der Praxis für die Praxis*. Verfügbar unter: https://www.hs-nb.de/fileadmin/hs-neubrandenburg/institute/ikr/Dokumente/Studie_Berufliche_Weiterbildung_und_Digitalisierung_DigiKo_final.pdf (Zugriff am: 20.01.2019).
- Häusling, A., Römer, E., Zeppenfeld, N. (2019). *Praxisbuch Agilität: Tools für Personal- und Organisationsentwicklung*. Freiburg: Haufe Verlag.
- Höhne, B. P., Bräutigam, S., Longmuß, J., Schindler, F. (2017). *Agiles Lernen am Arbeitsplatz – Eine neue Lernkultur in Zeiten der Digitalisierung. Agile Methoden, Kompetenzentwicklung, Fachkräftemangel, Digitalisierung, Industrie 4.0*. Springer-Verlag, Verfügbar unter: <https://sustainum.de/en/wp-content/uploads/2017/11/Agiles-Lernen-am-Arbeitsplatz-Eine-neue-Lernkultur-in-Zeiten-der-Digitalisierung.pdf> (Zugriff am: 17.07.2020).
- IG Metall (2017). *Weiterbildung leidet unter Zersplitterung. WAP das Bildungsportal*. Verfügbar unter <https://wap.igmetall.de/studie-weiterbildung-in-zeiten-der-digitalisierung-besonders-16685.htm> (Zugriff am: 30.06.2017).
- Kerres, M. (2016). E-Learning oder Digitalisierung in der Bildung. Neues Label oder neues Paradigma? *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*, 7, 159–171.
- Kerres, M. (2018a). Bildung in der digitalen Welt: Wir haben die Wahl. *denk-doch-mal.de, Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft*, 02–18 (Berufliches) Lernen in digitalen Zeiten, 1.
- Kerres, M. (2018b). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (5. Aufl.). Berlin: de Gruyter Oldenbourg.

- Lipkowski, S. (2017). Selber lernen – auch für Trainer. *Training aktuell*, Juni 2017, 14–17.
- mmb (2016). *Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren – Mobiles Lernen wird der Umsatzbringer No. 1 – Ergebnisse der 10. Trendstudie „mmb Learning Delphi“*. Verfügbar unter www.mmb-institut.de/mmb-monitor/trendmonitor/mmb-Trendmonitor_2016_1.pdf (Zugriff am: 18.06.2018).
- Moore, J. F. (1993). Predators and Prey: A New Ecology of Competition. *Harvard Business Review*, May – June 1993, 75–86.
- Neu, S. (2018). *Wie verändert Digitalisierung die Weiterbildungsorganisation?* Vortrag auf der DigiKo-Fachtagung am 22.06.2018 in Neubrandenburg, Hochschule Neubrandenburg.
- Pfeiffer, S. (2015). *Auswirkungen von Industrie 4.0 auf Aus- und Weiterbildung. Institut für Technikfolgen-Abschätzung; Oktober 2015*. Verfügbar unter http://epub.oeaw.ac.at/ita/ita-manuscript/ita_15_03.pdf (Zugriff am: 10.07.2017).
- Pohl, R. (2016). Über das Wesen von 4.0 und wie es die Bildung prägen wird. In BMW (Hg.), *Digitale Bildung – Themenheft Mittelstand-Digital*, 17–19. Verfügbar unter <https://www.mittelstand-digital.de/MD/Redaktion/DE/PDF/themenheft-digitale-bildung.property=pdf,bereich=md,sprache=de,rwb=true.pdf> (Zugriff am: 15.09.2018).
- Röthler, D. & Schön, S. (2017). Editorial. Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern. Zwischen Herausforderung und Realisierung. *Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, *www.erwachsenenbildung.at/magazin*, 30, 1–8.
- Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K. J., & Bolten, R. (2017). Fit für die digitale (Lern-)Welt? Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen. *DIE FORUM*, III/2017, 35–37.
- Sgier, I., Haberzeth, E. & Schüepf, P. (2018). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern* (Weiterbildungsstudie 2017/2018). Zürich: SVEB und PHZH.
- Spöttl, G., & Windelband, L. (Hg.) (2017). *Industrie 4.0. Risiken und Chancen für die Berufsbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wuppertaler Kreis (2016). *Trendstudie des Wuppertaler Kreises. Digitalisierung verändert die Weiterbildung. Weiterbildungstrends 2016*. Verfügbar unter <http://www.presseportal.de/pm/114343/3362966> (Zugriff am: 31.03.2018).
- Wuppertaler Kreis (2017). *Trendstudie des Wuppertaler Kreis 2017. Digitalisierung als Chance für die betriebliche Weiterbildung. Weiterbildungstrends 2017*. Verfügbar unter <http://www.presseportal.de/pm/114343/3675777> (Zugriff am: 31.03.2018).

Autorinnen

Evelyne Fischer, Dr.in rer. nat., Dipl.-Psych., ist Arbeits- und Organisationspsychologin und seit 20 Jahren freiberuflich in Forschung, Beratung und Lehre zu Personal- und Organisationsentwicklung sowie Arbeitsgestaltung und Kompetenzentwicklung tätig.

Sarina Keiser, Dr.in phil., Dipl. Psych., ist seit 20 Jahren freiberuflich im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung sowie in diversen Forschungs- und Gestaltungsprojekten mit unterschiedlichen Schwerpunkten im Rahmen der beruflichen Weiterbildung tätig.

Sylvia Sparschuh, Dipl.-Ing.in oec., ist seit 20 Jahren tätig zu folgenden Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten: „Lernen im Prozess der Arbeit“, insbesondere Zusammenhänge von Lernkultur und Arbeitsprozessen, intergenerative Lernprozesse, verschiedenste Formen informellen und non-formalen Lernens, Digitalisierung und Weiterbildung.

III Gegen den Strich gebürstet: Kritische Einwände

Abschied nehmen. Warum Bildung begrifflich neu gefasst werden muss

MARKUS RIEGER-LADICH

Abstract

Die Erziehungswissenschaft unterhält zu Krisendiagnosen eine ambivalente Beziehung: So bedrohlich die Meldungen sind, so zuverlässig reklamieren ihre Vertretenden die Zuständigkeit. Nicht ohne Erfolg werben sie so um Aufmerksamkeit, Anerkennung und Ressourcen. Das Schlüsselwort hierbei lautet „Bildung“. Über diesen Terminus wird die Pädagogisierung gesellschaftlicher Krisenphänomene betrieben. Bilanziert man diese Praxis, wird schnell deutlich, dass sie in der Vergangenheit nur selten problemadäquat war. In der Bildungstheorie gilt es daher, Abschied zu nehmen. Bildung muss begrifflich neu gefasst werden. Nur so lässt sich auf den drohenden Glaubwürdigkeitsverlust der Disziplin reagieren; überdies führt dies zu einer heilsamen Entlastung der pädagogischen Akteur*innen.

Schlagerworte: Bildung, Pädagogisierung, Krisendiskurse, pädagogische Semantik

Educational science maintains an ambivalent relationship to crisis diagnoses: as threatening as the reports are, their representatives claim jurisdiction with the same reliability. Not without success do they receive attention, recognition and resources. The key word here is "education". It is through this term that the pedagogisation of social crisis phenomena is pursued. If one recognises this practice, it quickly becomes clear that, in the past, it was rarely expedient. In educational theory, it is therefore necessary to let go of the term. Education must be redefined. This is the only way to react to the imminent loss of credibility of the discipline; moreover, it will lead to a beneficial relief of the educational actors.

Keywords: education, pedagogisation, discourses on crisis, pedagogical semantics

1 Notorischer Optimismus

Die Pädagogik ist ein Kind der Moderne; sie lebt von der Kontingenz der sozialen Verhältnisse. Die Akteur*innen des pädagogischen Feldes engagieren sich im Vertrauen darauf, dass ihre Handlungen einen Unterschied machen; sie greifen, auch wenn dies im beruflichen Alltag, der reich ist an Frustrationen und Enttäuschungen, nicht immer deutlich wird, doch in den Lauf der Dinge ein (vgl. Buck 1984). Erziehende wenden sich in einer Kindertagesstätte einem Kind zu und verschaffen ihm

Zugang zu einer Spielgruppe; Lehrende vergeben Zensuren und sprechen Empfehlungen für den Besuch einer weiterführenden Schule aus (oder verweigern diese); Hochschullehrende versuchen Zugänge zu anspruchsvollen Wissensgebieten zu verschaffen und für das Berufsleben zu qualifizieren; Erwachsenenbildner*innen machen Angebote für jene, die bereits berufstätig sind und sich weiterqualifizieren wollen – oder sich nun mit genau solchen Dingen befassen möchten, die sie gerade nicht an ihre Berufstätigkeit erinnern. So unterschiedlich die einzelnen Handlungen sind und so sehr sich die Bildungseinrichtungen voneinander unterscheiden, sie verdanken sich doch der Hoffnung, dass sich das Leben nicht schicksalhaft vollzieht, dass es nicht von fremden Mächten gesteuert wird – und dass wir selbst es sind, die für die Einrichtung der Dinge verantwortlich sind.¹

So typisch dieser notorische Optimismus der pädagogischen Akteur*innen ist, so problematisch ist es, wenn er von Vertretenden der Erziehungswissenschaft auf unreflektierte Weise geteilt und übernommen wird (vgl. Kraft 2009). Jene, welche innerhalb des wissenschaftlichen Feldes tätig sind und die pädagogische Praxis systematisch beobachten, bezahlen einen hohen Preis dafür, wenn sie sich die Perspektive der involvierten Akteur*innen zu eigen machen. Auch im Wissen darum, dass sie ihrerseits in die Strukturen des wissenschaftlichen Feldes involviert sind (vgl. Rieger-Ladich 2017a), sind sie doch gehalten, die Selbstbeschreibungen der pädagogischen Einrichtungen nicht mit den tatsächlichen Effekten zu verwechseln. Zur Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Reflexionselite zählt es somit, die pädagogischen Handlungen auf ihre beobachtbare Reichweite hin kritisch zu prüfen, mit nicht-intendierten Effekten zu rechnen wie auch mit der Verstrickung der Bildungseinrichtungen in die Reproduktion sozialer Ungleichheit (vgl. Bourdieu 2018).

Pädagogische Handlungen müssen, das lässt sich leicht beobachten, ohne Erfolgsgarantie auskommen. Dieser Befund gilt auch für elementare Praktiken wie Bildung und Erziehung. Erziehungsmaßnahmen gelten deshalb als riskant, weil sich Erziehende stets mit einer Vielzahl von Quellen der Ungewissheit konfrontiert sehen: Die Adressat*innen der Bemühungen sind intransparent und die Wahl der adäquaten Mittel ist entsprechend kompliziert; die Effekte der Handlungen sind kaum vorhersagbar; es muss überdies mit Störungen und eigenwilligen Reaktionen der Adressat*innen gerechnet werden (vgl. Oelkers 2001). Ähnliches gilt für den Bildungsbegriff. Auch Bildungsprozesse entziehen sich einer präzise kalkulierten Planbarkeit; sie werden nicht von Kausalbeziehungen regiert. Stattdessen verweisen sie auf Phänomene der Kontingenz und des Unvorhersehbaren. Bildung vollzieht sich weitgehend ungesteuert; sie verdankt sich Konstellationen und Ereignissen, die sich nicht planmäßig erzeugen oder kontrollieren lassen (vgl. Koller 2012; Rieger-Ladich 2019).

Die Erziehungswissenschaft ist daher mit der Beobachtung eines Feldes be-
traut, das hochgradig scheiternsanfällig ist. Gleichwohl wurden hier in der jüngsten

¹ Helmut Peukert hat das pointiert festgehalten: „Mit der Vorstellung von Bildung war im Kern die Hoffnung verbunden, den historischen Prozess insgesamt nicht mehr wie bisher nur als unbegriffenes Schicksal erleiden zu müssen, sondern ihn verstehen und selbstbestimmt gestalten und dazu die notwendigen Fähigkeiten erwerben zu können.“ (Peukert 2000, S. 507).

Vergangenheit kaum einmal größere Anstrengungen unternommen, das Scheitern als eine soziale Praxis zu begreifen, die auf ein komplexes Gefüge von Personen, Organisationen und Institutionen verweist (vgl. Rieger-Ladich 2012). In den Anfängen der Disziplin war dies anders (vgl. Herbart 1965; Pestalozzi 2006). Doch diese Form der selbstkritischen Reflexion des pädagogischen Feldes fand lange Zeit keine Nachfolgenden. Erst zu Beginn der 1960er Jahre sprachen sich mit Eduard Spranger und Otto Friedrich Bollnow bedeutende Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik dafür aus, das Scheitern innerhalb der Theoriebildung stärker zu berücksichtigen. Spranger warb in seinem Buch „Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung“ dafür, allen Steuerungsfantasien eine Absage zu erteilen und hielt fest, dass das „Nicht-voraus-berechnen-Können“ eine der gewichtigsten Ursachen dafür sei, dass „im pädagogischen Bereich außerordentlich viel“ misslinge (Spranger 1962, S. 75). Bollnow wiederum grenzte „stetige“ von „unstetigen“ Formen der Erziehung ab. Erst mit der gezielten Zuwendung zu den „unstetigen Formen“ der Erziehung sei es möglich, „das Problem des Scheiterns in der Erziehung als grundlegendes pädagogisches Problem durchzuarbeiten, und zwar nicht als irgendeines ‚dummen‘ Zufalls, sondern als eine immer vorhandene Möglichkeit, die von vorneherein in den Ansatz jeder Erziehung mit hineingenommen werden muss“ (Bollnow 1962, S. 57).

Obwohl sich also in der Vergangenheit einflussreiche Fachvertretende dafür ausgesprochen haben, Erfahrungen der Unverfügbarkeit und der Ungewissheit stärker zu berücksichtigen, traf dies kaum auf Resonanz. Augenscheinlich werden sehr viel größere Energien freigesetzt, wenn es darum geht, Gelingensbedingungen zu formulieren, Ideale zu beschreiben und Ziele des pädagogischen Handelns zu begründen. Das Scheitern rührt, so scheint es, an Tabus (vgl. Kraft 2009; Rieger-Ladich 2012).

2 Bemerkenswertes Selbstbewusstsein

Stellt man nun die Scheiternsanfälligkeit pädagogischer Handlungen in Rechnung, deren Ursache darin begründet ist, dass in menschlichen Angelegenheiten keine Kausalbeziehungen existieren (vgl. Arendt 1994), muss die Geste überraschen, mit der sich Vertretende der Erziehungswissenschaft an der Diskussion von Phänomenen beteiligen, die in der öffentlichen Kommunikation als krisenhaft ausgeflaggt werden. Seit sich die Erziehungswissenschaft, Ende der 1960er Jahre, als Kritische Sozialwissenschaft neu erfand (vgl. Rieger-Ladich 2014), lässt sich beobachten, dass deren Vertretende für die Lösung gesellschaftlicher Krisenphänomene eine besondere Expertise reklamieren. So unterschiedlich die Sachverhalte sind, die hier verhandelt werden, in jedem Fall scheint deren pädagogische Bearbeitung unumgänglich zu sein (vgl. Höhne 2004).

Gesellschaftliche Krisen werden somit innerhalb der Erziehungswissenschaft gänzlich anders beobachtet als etwa von politischen Akteur*innen (vgl. Rieger-

Ladich 2002, S. 43 ff.). Während intensiv diskutierte Krisenphänomene für diese die Gefahr bergen, dass ihnen die Handlungsfähigkeit abgesprochen wird, stellen sie für die Vertretenden der Erziehungswissenschaft eine besondere Chance dar. Krisendiagnosen führen der Erziehungswissenschaft neue Themen zu und popularisieren schlichte Formen der Verantwortungszuschreibung. Daher tauchen soziale Verwerfungen und gesellschaftliche Missstände die pädagogischen Anstrengungen in ein günstiges Licht: Sie rücken die Profession in den Fokus, bündeln die Aufmerksamkeit und nähren die Hoffnung auf Abhilfe – und dies in Gestalt individueller wie auch kollektiver Bildungsprozesse. Krisendiagnosen können daher als „Frischzellenkur“ des pädagogischen Diskurses verstanden werden. Sie laden dazu ein, die Relevanz der pädagogischen Reflexion herauszustellen und die Unverzichtbarkeit der Disziplin zu behaupten; sie provozieren immer wieder neu den Ruf nach erziehungswissenschaftlicher Expertise (vgl. Tenorth 1992). Der medial erzeugte Handlungsdruck bietet daher für Vertretenden der Erziehungswissenschaft eine der seltenen Gelegenheiten, öffentlichkeitswirksam auf die Unterfinanzierung der Universitäten und die dünne Personaldecke hinzuweisen (vgl. Münch 2018).

Wie dies geschieht, lässt sich aus der Vergangenheit der Disziplin lernen. Manche Vertretenden der Erziehungswissenschaft haben eine besondere Virtuosität darin entwickelt, den medial erzeugten Handlungsdruck für die eigenen Zwecke zu nutzen. Sie suchen ganz gezielt die Nähe zu politischen und moralischen Diskursen (vgl. Rustemeyer 1998), bedienen eine Rhetorik der Problemlösung und profitieren dabei von der „Ökonomie der Aufmerksamkeit“ (Franck 1998), die an zeitaufwendigen und langfristigen Formen der Problembearbeitung nicht sonderlich interessiert ist. Wenn die Not groß ist und der Ruf nach einschneidenden Maßnahmen laut wird, werden Zweifel nicht sonderlich geschätzt. Nicht eben selten versprechen dann Vertreter*innen der Erziehungswissenschaft Abhilfe. Und dies im Modus der Pädagogisierung: Gesellschaftliche Krisenphänomene sollen dadurch einer Lösung zugeführt werden, dass sie pädagogisch bearbeitet werden. Bildung, Lernen und Erziehung erscheinen dabei als multifunktionale Instrumente, die es nur noch richtig einzusetzen und sachgemäß zu handhaben gilt (vgl. Schäfer & Thompson 2013).

Genau dies – die Pädagogisierung gesellschaftlicher Krisen – geschah in der Vergangenheit immer wieder: Als in den 1960er Jahren die Zahl der „Gastarbeiter*innen“ zunahm, die dauerhaft in Deutschland zu bleiben beabsichtigten, und in den 1970er Jahren die „ökologische Krise“ ausgerufen wurde, reagierten die Vertretenden der Erziehungswissenschaft prompt und boten ihre Expertise an: Sie entwickelten Konzepte der „Ausländerpädagogik“, die bald darauf von den etwas raffinierteren Modellen der „Interkulturellen Pädagogik“ abgelöst wurden, und sie reagierten auf die Veröffentlichung des Club of Rome-Berichts und arbeiteten umgehend Entwürfe einer „ökologischen Pädagogik“ aus (vgl. Kern & Wittig 1981), die Abhilfe versprachen. Als sich in den 1980er Jahren der „Kalte Krieg“ verschärfte, der zu einer weiteren Militarisierung der Außenpolitik führte, und sich in den 1990er Jahren hierzulande fremdenfeindliche Tendenzen immer offener zeigten, führte auch das zu Reaktionen innerhalb der Disziplin: Zunächst wurden die Bemühungen um die Ent-

wicklung einer Friedenspädagogik intensiviert, bald darauf gefolgt von Konzepten, welche den „Umgang“ mit kultureller Differenz, mit Alterität und Heterogenität erleichtern sollten (vgl. etwa: Nieke 2001; Nohl 2014; Bohl, Budde & Rieger-Ladich 2017).

Der eigentümlichen „Lust an der Apokalypse“ (Radtke 1986, S.194) korrespondiert fast durchgängig ein großes Zutrauen in die Möglichkeiten des pädagogischen Feldes. Gespeist wird dieses nicht zuletzt durch den Begriff der Bildung. Anders als die Begriffe Erziehung und Lernen, die auf die Bereiche des Zwanges und des Kleinteiligen verweisen und ohne eine entsprechende Aura auskommen müssen (vgl. Meyer-Drawe 1999), berechtigt der Bildungsbegriff zu den größten Hoffnungen. Dabei zeigt sich erneut, wie hilfreich der Rückgriff auf eine dunkel eingefärbte Kontrastfolie ist: „Die Zuversicht in die Macht der Bildung wächst [...] in dem Maße, in dem die Schärfe des zeit- und kulturkritischen Bewußtseins zunimmt, so daß sich schließlich das Leiden an der schlimmen Gegenwart und die Verzweiflung an ihr nur noch durch eine Idee aushalten lassen, die durch Menschenkenntnis und historische Vernunft nicht mehr zureichend legitimierbar und deshalb eine optimistische Erschleichung aus bester pädagogischer Absicht ist.“ (Buck 1984, S. 13)

So verdankt der Bildungsbegriff seine zeitgenössische Prägung einer eigentümlichen Form der Theoriepolitik: Er verknüpft Krisendiagnosen und Heilsversprechungen miteinander und setzt das schlechte Heute mit dem besseren Morgen in Beziehung. Die Rede von Bildung folgt daher im deutschsprachigen Raum weniger einer Logik der Bezeichnung, sondern einer Rhetorik der Erwartung. Dirk Rustemeyer hat diese eigentümliche Scharnierfunktion pointiert herausgestellt und auf ihre Funktionalität hingewiesen:

„Als Negationsschema organisiert ‚Bildung‘ sowohl eine kritisch konnotierte Kommunikation über Wirkliches, wobei die Differenz als Entzweiung gelesen wird, als auch eine Perspektive der Versöhnung, die, als Versprechen auf Zukunft, erzieherische Interventionen begründet und, als nie Einholbares, einen kommentierenden Diskurs der Pädagogik legitimiert.“ (Rustemeyer 1997, S. 123)

3 Problematische Disziplinpolitik

Berücksichtigt man die politisch-gesellschaftlichen Verwerfungen der jüngsten Zeit – die Krise des europäischen Projekts, die sich verschärfende gesellschaftliche Spaltung oder etwa die Erfolge rechtsextremer Bewegungen –, spricht sehr vieles dafür, dass auch in der näheren Zukunft kein Mangel an Krisendiagnosen bestehen wird.² Ungleich wahrscheinlicher ist es, dass es auch weiterhin Auseinandersetzungen darüber geben wird, welche Krise ein besonderes Augenmerk verdient (und welche nicht). So wird längst auch die Erwärmung des Klimas von einer größer werdenden

2 Drastisch formulierte es der Schriftsteller Lukas Bärfuss in einem Vortrag, den er im Stuttgarter Literaturhaus hielt und der für die Veröffentlichung überarbeitet wurde: „Denn die Weltlage, verehrte Lesende, also alles, was in diesem Augenblick geschieht, oder nicht geschieht, ist, man kann es leider nicht anders sagen, zum Kotzen“ (Bärfuss 2018, S. 225).

Gruppe dazugerechnet. Andere betrachten Flucht und Migration mit Sorge; wieder andere halten den demografischen Wandel mit seinen Effekten für unterschätzt. Es gibt also auch weiterhin eine Vielzahl von Diskursen, welche die öffentlichen Debatten verlässlich mit dystopischen Szenarien versorgen werden (vgl. Alkemeyer, Buschmann & Etzemüller 2019).

Dennoch spricht kaum etwas dafür, die hier geschilderte Form der Disziplinpolitik noch länger zu praktizieren. Sie ist zwar nicht ganz unbeteiligt am Ausbau der Disziplin und hat manchen Vertretenden öffentliche Aufmerksamkeit verschafft, aber in the long run werden ihre Effekte kontraproduktiv sein. Die Versprechen, die in der Vergangenheit vollmundig gegeben wurden, sind in keinem Falle überzeugend eingelöst worden. Und so richtig es ist, bei der Bearbeitung komplexer Problemkonstellationen – wie etwa der steigenden Erderwärmung – auch an die individuelle Verantwortung zu appellieren und über die Reichweite pädagogischer Maßnahmen nachzudenken, so falsch ist es doch, diese als zentralen Schlüssel zur Lösung des Problems auszuweisen. Das ist am Beispiel der „ökologischen Krise“ bereits in den 1990er Jahren intensiv diskutiert worden (vgl. Luhmann 1986; Wigger 1990; Wittpoth 1995) – und hat doch nichts von seiner Gültigkeit eingebüßt. Ungleich wichtiger noch als die Tatsache, dass es die Reputation der Erziehungswissenschaft beschädigt, wenn sie immer wieder eine besondere Problemlösungskompetenz reklamiert, die sie nicht besitzt, ist die Trivialisierung gesellschaftlicher Konflikte, die damit einhergeht. Die großen gesellschaftlichen Herausforderungen überschreiten meist die Grenzen des Nationalstaats und besitzen eine globale Dimension (vgl. Habermas 2011; Stichweh 2000); sie verdanken sich widerstreitenden Interessen einflussreicher Akteurinnen und Akteure und lassen sich nicht über „Bewusstseinsbildung“ allein und die „Übernahme“ individueller Verantwortung lösen. Es spricht überdies vieles dafür, dass die Moralisierung strittiger Fragen kaum geeignet ist, deren Lösung zu befördern (vgl. Rustemeyer 1997; Zizek 2005). Bisweilen verschärft die gewählte Beschreibung die Probleme, zu deren Überwindung sie doch etwas beitragen soll.³

4 Neue Reflexionsformen

Es gibt daher sehr gute Gründe dafür, diese rhetorischen Strategien hinter sich zu lassen und künftig auf eine andere Weise von Bildung zu sprechen. Wie dies aussehen könnte, habe ich in einem Beitrag zur Bildungstheorie zu zeigen versucht (vgl. Rieger-Ladich 2019, S. 180 ff.). Ich kann an dieser Stelle meine Vorschläge nicht detailliert vorstellen und suche stattdessen die zentrale Herausforderung zu skizzie-

3 Die Debatte um Heterogenität kann als ein Beispiel dafür gelten, welche Effekte solche Diskurse erzeugen. Die Angstformel „Heterogenität“ wird von vielen als sozialer Tatbestand ausgegeben – und eben nicht als eine Beobachtung, die es auf ihre machtvollen Effekte hin zu beobachten gilt. Sie sorgt für das notwendige Maß an Beunruhigung und wirkt als Problemmarker. In der Folge garantiert der Hinweis auf die Zunahme von Heterogenität seit einigen Jahren erhöhte Aufmerksamkeit und mobilisiert zuverlässig Ressourcen. Freilich durchaus nicht immer zum Nutzen derer, die dabei zum Gegenstand gemacht werden (vgl. Rieger-Ladich 2017b).

ren. Sie besteht darin, bei der Rede von Bildung dem verführerischen Glanz binärer Unterscheidungen zu widerstehen und stattdessen mit der Gleichzeitigkeit von Phänomenen zu rechnen, die im abendländischen Denken meist einander gegenübergestellt wurden (vgl. Meyer-Drawe 1990; Rieger-Ladich 2002). Statt Autonomie und Heteronomie kontrastiv voneinander abzugrenzen oder Mündigkeit und Unmündigkeit strikt oppositionell zu denken, geht es künftig darum, Formen der Reflexion zu entwickeln, die es erlauben, das Zugleich widerstreitender Kräfte zu denken. Es geht mithin darum, jene Sphäre des Zwischen auszuloten, die sich über zweiwertige Codes kaum beschreiben lässt. Wir sollten daher damit rechnen, dass sich die Logik des Binären als wenig hilfreich erweist, wenn es darum geht, Bildungsprozesse in ihrer ganzen Widersprüchlichkeit zu erforschen. Ich will dies näher erläutern, in dem ich drei Problemfelder skizziere, denen hier besondere Bedeutung zukommt.

Zunächst lässt sich feststellen, dass Bildung seit der Moderne zumeist als ein aktives Geschehen beschrieben wird. Fast durchgängig wird ein tätiges Bildungs-subjekt vorgestellt, das – prominent etwa bei Wilhelm von Humboldt (2002) – seine Energien darauf ausrichtet, das vorgestellte Ziel aus eigenen Kräften zu erreichen. Bildung erscheint hier als das Ziel eines planbaren Vorhabens, das dann zum Erfolg führt, wenn der Rückgriff auf die geeigneten Mittel gewährleistet ist. Aus dem Blick gerät dabei, dass es auch Bildungsprozesse gibt, die sich über eine solche Logik der Herstellung nicht erfassen lassen. Bildung kann, das lässt sich etwa von F. D. E. Schleiermacher (2000), einem Zeitgenossen Humboldts, lernen, auch die Gestalt eines Widerfahrnisses annehmen. Etwas stößt uns zu, markiert die Grenzen unserer Selbstmächtigkeit und nötigt uns dazu, das souveräne Selbstbild auf den Prüfstand zu stellen (vgl. Meyer-Drawe 2018). Hier wird die plumpe Logik der Erzeugung gesprengt und stattdessen an die Zerbrechlichkeit der menschlichen Angelegenheiten erinnert (vgl. Arendt 1994).

Ferner muss das Verhältnis von Ereignis und Struktur neu bestimmt werden. Auch hier ist die Gefahr groß, eine der beiden Seiten deutlich stärker zu akzentuieren. Nicht zuletzt der Dominanz der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist es geschuldet, dass bis in die 1960er Jahre hinein Bildung als ein Geschehen entworfen wurde, das sich jenseits der Strukturgesetze des sozialen Raumes zu vollziehen schien. Erst in den 1970er Jahren, als sich namhafte Vertretende der Erziehungswissenschaft mit den Arbeiten der Frankfurter Schule auseinandersetzten (vgl. Peukert 1983; Rieger-Ladich 2014), wurden ideologiekritische Studien zum Bildungssystem entwickelt. Im Kern geht es seither um die Frage, wie sich der Eigensinn der Individuen mit den determinierenden Effekten der herrschenden Gesellschaftsstruktur vermitteln lässt (vgl. Sonderegger & Kastner 2014). Bildung wird in der Folge weder als voraussetzungsloses Ereignis gefeiert noch als Komplize der herrschenden Verhältnisse verdächtigt. Auch hier gilt es, die antagonistischen Kräfte in den Blick zu nehmen und den Widerstreit der Positionen abzubilden. Die Einrichtungen des Bildungssystems sind daher nicht das unschuldige Gegenüber eines globalisierten Kapitalismus – und gleichwohl setzen sie immer wieder Möglichkeiten zum Wider-

stand frei und können, wie zu Beginn ausgeführt, den Lauf der Dinge eben doch unterbrechen.

Schließlich gilt es, auch die bisweilen groteske Überhöhung des Individuums hinter sich zu lassen und endlich die Dimension des Kollektiven zu rehabilitieren. Die dominanten Theorettraditionen rücken seit jeher die Individualität des Einzelnen ins Zentrum und feiern dessen Persönlichkeitsmerkmale (vgl. Konersmann 1993). Und dies, obwohl es etwa in der Literatur sehr eindrucksvolle Beispiele kollektiver Bildungsprozesse gibt.⁴ Dennoch wurde Bildung meist reflexiv gedacht: Ein Individuum sucht die eigene Persönlichkeit zu entwickeln – und verliert dabei aus dem Blick, dass ein personales Gegenüber für den Bildungsprozess von eminenter Bedeutung sein kann (vgl. Masschelein & Wimmer 1996). Mit Blick auf dieses Ungleichgewicht muss es auch nicht länger verwundern, dass Schleiermachers Eloge auf den Salon, der Differenz freisetzt, mit Alterität konfrontiert und einen Raum eröffnet, in dem es zu Bildungsprozessen kommt, die sich nicht mit einzelnen Individuen verrechnen lassen, nie auch nur annähernd so wirkmächtig wurde wie Humboldts Apotheose eines Subjekts, das sich um die „proportionierliche Ausbildung“ (Humboldt 2002, S. 234) seiner Kräfte bemüht.

5 Semantische Abrüstung

Hält man sich nun vor Augen, dass Versprechen, die nicht eingehalten werden (können), zu einem Glaubwürdigkeitsverlust führen, erschließt sich leicht, dass vieles dafür spricht, Bildung nicht länger als Allheilmittel anzupreisen und eine weitreichende Problemlösekompetenz zu reklamieren. Ungleich wichtiger (und anspruchsvoller) ist es, den Bildungsbegriff zu einem analytischen Instrument auszuarbeiten, das sich bei der Lösung praktischer wie theoretischer Probleme immer wieder neu zu bewähren hat.⁵ Davon würden alle profitieren – die Praktiker*innen innerhalb des pädagogischen Feldes, die Erziehungswissenschaftler*innen wie auch jene, die sich in der Bearbeitung gesellschaftlicher Krisen engagieren. In der Folge würde der Blick frei für widersprüchliche Konstellationen, die sich häufig weder einfach praktisch lösen noch mit dem Theoriebesteck einer orthodoxen Ideologiekritik oder einer antiseptischen Systemtheorie erfassen lassen. Es gilt daher, sich von den funkelnden, zweiwertigen Codes zu verabschieden wie auch von moralisierenden Problemfassungen und stattdessen mit heillos kontaminierten Verhältnissen zu rechnen, mit Konstellationen, die sich als widersprüchlich und kompliziert erweisen.

4 Peter Weiss' (2016) „Ästhetik des Widerstands“ etwa setzt mit einer Zusammenkunft von Arbeitern ein, die sich nach einem langen, mühevollen Arbeitstag gemeinsam über Kunstbände beugen und das Bildungsprivileg zu brechen unternehmen. Bis auf wenige Ausnahmen, zu denen Heinz-Joachim Heydorn zählt, wurde diese Dimension in der deutschsprachigen Bildungstheorie sträflich vernachlässigt.

5 In vergleichbarer Weise haben Michel Foucault und Pierre Bourdieu Begriffe als Erkenntniswerkzeuge betrachtet. Begriffe wie „Diskurs“, „Macht“ und „Subjekt“ oder „Feld“, „Habitat“ und „symbolische Gewalt“ waren nie abschließend definiert; sie wurden von ihnen immer wieder überarbeitet und neu gefasst; sie mussten sich bei der Analyse komplizierter Sachverhalte bewähren.

In der Folge werden auch Bildungseinrichtungen in ein anderes Licht getaucht. Sie können durchaus zum Auslöser individueller und kollektiver Emanzipationsprozesse werden, wie das etwa von Max Horkheimer (1972) und Heinz-Joachim Heydorn (1972) ausgearbeitet wurde; sie können tatsächlich zum Ort der Überschreitung und der Kritik werden. Aber, und dies sollte nicht länger überraschen, solche Einrichtungen, seien es nun Kindertagesstätten oder Schulen, Hochschulen oder solche der Erwachsenenbildung, sind gleichzeitig Elemente einer globalisierten, kapitalistischen Weltgesellschaft – und damit verstrickt in die Produktion und Reproduktion von Ungleichheit und Ungerechtigkeit, deren Ausmaß längst „monströs“ (Habermas 2011) ist (vgl. auch: Bourdieu 2018; Spivak 2008).

Dies mag ernüchternd sein, es kann aber auch entlastend wirken. Wenn deutlich wird, dass Bildung nicht jene Allzweckwaffe ist, als die sie bisweilen ausgegeben wird, nimmt das auch etwas Verantwortung von jenen, die in Bildungseinrichtungen tätig sind – und die stets in der Gefahr stehen, sich zu überfordern, weil sie sich für die Lösung gesellschaftlicher Missstände mitverantwortlich fühlen (vgl. Bourdieu et al. 1997). Im selben Moment jedoch, in dem sie von der Bühne treten und den Platz räumen, der für jene reserviert ist, die die Geschicke der ihnen Anvertrauten leiten, wird der Blick frei für die gesellschaftlichen Kräfte, die sonst meist im Rücken der Akteur*innen wirken und hier, unbeobachtet, ihre Macht entfalten. Damit die Akteur*innen des pädagogischen Feldes diesen Schritt gehen und sich mit der begrenzten Reichweite der eigenen Handlungen konfrontieren (und damit vielleicht sogar aussöhnen) können, sind sie freilich auf die Unterstützung der Erziehungswissenschaft angewiesen: Statt das pädagogische Scheitern in seinen unterschiedlichen Spielarten noch länger zu tabuisieren, muss es von den Vertretenden des pädagogischen Diskurses endlich thematisiert und gründlich erforscht werden. Eine veränderte pädagogische Praxis einzufordern, ohne zuvor an der Entwicklung einer neuen Reflexionskultur zu arbeiten, ist wenig überzeugend.

Literatur

- Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Etzemüller, T. (2019). *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematierungen in der Moderne*. Bielefeld: transcript.
- Arendt, H. (1994). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Bärfuss, L. (2018). *Stil und Moral. Essays*. München: btb Verlag.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bollnow, O.-F. (1962). Existenzphilosophie und Pädagogik. In O. F. Bollnow, E. Lichtenstein & O. Weber (Hg.), *Der Mensch in Theologie und Pädagogik*, 44–57. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bourdieu, P. et al. (1997). *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen des alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK.

- Bourdieu, P. (2018). *Bildung. Studien zur Kultursoziologie 2. Herausgegeben von Franz Schultheis und Stephan Egger*. Berlin: Suhrkamp.
- Buck, G. (1984). *Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*. Paderborn-München: Schöningh-Fink.
- Franck, G. (1998). *Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf*. München: Hanser.
- Habermas, J. (2011). *Zur Verfassung Europas. Ein Essay*. Berlin: Suhrkamp.
- Herbart, J. F. (1965). *Pädagogische Schriften. Herausgegeben von Walter Asmus. Zweiter Band: Pädagogische Grundschriften*. Düsseldorf-München: Küpper.
- Heydorn, H.-J. (1972). *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Höhne, T. (2004). Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In Ribolits, E. & Zuber, J. (Hg.), *Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!*, 30–44. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Horkheimer, M. (1972). *Sozialphilosophische Studien: Aufsätze, Reden und Vorträge 1930–1972, mit einem Anhang über Universität und Studium. Herausgegeben von Werner Brede*. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Humboldt, W. von (2002). Theorie der Bildung des Menschen. In Flitner, A. & Giel, K. (Hg.), *Werke – 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, 234–240. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kern, P. & Wittig, J. (1981). Der Lernbericht des CLUB OF ROME. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(1), 127–138.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Konersmann, R. (1993). Person. Ein begriffsgeschichtliches Panorama. *Internationale Zeitschrift für Philosophie*, 2, 199–227.
- Kraft, V. (2009). *Pädagogisches Selbstbewusstsein. Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst*. Paderborn: Schöningh.
- Luhmann, N. (1986). *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Masschelein, J. & Wimmer, M. (1996). *Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. St. Augustin-Leuven: Richartz.
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(2), 161–175.
- Meyer-Drawe, K. (2018). *Die Welt als Kulisse. Übertreibungen in Richtung Wahrheit*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Münch, R. (2018). *Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Nieke, W. (2001). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Pestalozzi, J. H. (2006). *Abendstunde eines Einsiedlers. Stanser Brief. Mit einer Einleitung und Anmerkungen neu herausgegeben von Daniel Tröhler*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Peukert, H. (1983). Kritische Theorie und Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30(2), 195–217.
- Peukert, H. (2000). Reflexionen über die Zukunft von Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(4), 507–524.
- Radtke, F.-O. (1986). Die alte Dienstbarkeit der Pädagogen – Aporien der „neuen Bildungskrise“. *Neue Sammlung*, 26, 194–204.
- Rieger-Ladich, M. (2002). *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Rieger-Ladich, M. (2012). „Biographien“ und „Lebensläufe“. Das Scheitern aus der Perspektive der Pädagogischen Anthropologie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 88(4), 606–623.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft (60), 66–84.
- Rieger-Ladich, M. (2017a). Situierete Subjekte. Wissenschaft als soziale Praxis. In O. Dörner, J. Franz, C. Iller, H. Pätzold & B. Schmidt-Hertha (Hg.), *Biografie. Lebenslauf. Generation*, 21–35. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Rieger-Ladich, M. (2017b). Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In Th. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen*, 27–42. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rieger-Ladich, M. (2019). *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Rustemeyer, D. (1997). *Erzählungen. Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration*. Stuttgart: Steiner.
- Rustemeyer, D. (1998). Muss Erziehung wertvoll sein? *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(2), 231–242.
- Schäfer, A. & Thompson C. (2013). Pädagogisierung. Eine Einleitung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hg.), *Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche 1*, 7–26. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Schleiermacher, F. (2000). Versuch einer Theorie des geselligen Betragens. In M. Winkler & J. Brachmann (Hg.), *Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik. Band 1*, 15–35. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Sonderegger, R. & Kastner J. (Hg.) (2014). *Pierre Bourdieu und Jacques Rancière. Emanzipatorische Praxis denken*. Wien: turia + kant.
- Spivak, G. C. (2008). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Spranger, E. (1962). *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stichweh, R. (2000). *Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Tenorth, H.-E. (1992). Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft (29), 129–139.
- Weiss, P. (2016). *Die Ästhetik des Widerstands*. Berlin: Suhrkamp.
- Wigger, L. (1990). Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. Eine Reflexion über Grenzen, Defizite und Paradoxien pädagogischer Ethik und Moral. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 309–330.
- Wittpoth, J. (1995). Ökologische Verantwortung. Ein Lernziel der Erwachsenenbildung? *Bildung und Erziehung*, 48, 111–122.
- Zizek, S. (2005). *Die politische Suspension des Ethischen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Autor

Markus Rieger-Ladich, Prof. Dr., lehrt Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Bildungstheorie, Sozialtheorie, Übergangsforschung, politische Ästhetik, wissenschaftliche Reflexivität, pädagogische Semantik.
Kontakt: markus.rieger-ladich@uni-tuebingen.de

Krise der Erwachsenenbildung in einer Gesellschaft des langen Lebens? Sondierung kontraintuitiver, dystopischer Szenarien

BERND KÄPPLINGER

Abstract

Der Beitrag diskutiert Dystopien einer Erwachsenenbildung in einer Gesellschaft des langen Lebens. Dabei werden verschiedene Ereignisse wie Szenarien diskutiert, die erwartungswidrig zu einer zukünftigen Bedeutungsabnahme der Erwachsenenbildung führen. Dadurch soll dafür sensibilisiert werden, dass es wichtig ist sich aktiv für die Erwachsenenbildung von älteren Menschen einzusetzen und dies nicht selbstverständlich ist in einer Gesellschaft des langen Lebens. Ressourcen- und Gerechtigkeitsfragen wird im Text besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Szenarien, Ressourcen, Gerechtigkeit

The paper discusses dystopias of adult education in a long-life society. It considers various events and scenarios that, contrary to expectations, lead to a future decline in the importance of adult education. The aim is to raise awareness of the importance of actively promoting adult education for older people, which is not a natural matter in a long-life society. Questions of resources and issues of justice are given special attention in the text.

Keywords: adult education, continuing education, scenarios, resources, justice

1 Einleitung

Intuitiv scheint es offensichtlich, dass in einer Gesellschaft des langen Lebens Erwachsenen- und Weiterbildung einen deutlichen Bedeutungsgewinn erfahren sollten. Mehr ältere Menschen als Zielgruppe und eine längere Zeitspanne des aktiven Alterns sind nur zwei solcher Faktoren, die zu einem Szenario allgemein zunehmender Bedeutung der Erwachsenenbildung führen sollten. Eine zunehmende Bedeutung wird in diesem Artikel u. a. an ansteigenden Teilnahmequoten sowie einer Zunahme der finanziellen Förderung durch Staat oder andere Stakeholder wie Unternehmen festgemacht. Weitere Indikatoren wie eine zunehmende Professionalisie-

rung oder Institutionalisierung sind auch wichtig und oft mit einer besseren finanziellen Förderung verbunden.

Nicht eingehender diskutiert oder analysiert werden Diskurse. Rhetorisch besteht durch den Begriff und Slogan „Lebenslanges Lernen“ (LLL), welcher in diversen Variationen und mit anderen Akzentsetzungen (Education Permanente, Lernen im Lebenslauf, lebensbegleitendes Lernen, etc.) auftritt, in Medien und Politik seit Langem eine hohe allgemeine Akzeptanz des Lernens über Schule und Ausbildung hinaus. „Dass Weiterbildung wichtig ist, braucht eigentlich keine Begründung“ (Kistler 2010, S. 5). Allerdings werden solche Einschätzungen des Öfteren als „Sonnensrede“ kritisiert, wenn der Rede kaum Taten folgen. Eher selten endet die Rede über die Bedeutung von LLL in einem offenen Appell vorrangig an die individuelle Eigenverantwortung: „Dem Individuum muss stärker bewusst werden, dass es im Gegensatz zur ersten Bildungsphase seine Partizipation am LLL in den darauffolgenden Phasen eigeninitiiert und selbstständig zu gestalten hat“ (Gatzke 2007, S. 23). Wie bereits erwähnt, wird in diesem Beitrag aber keine Diskursanalyse verfolgt. Stattdessen wird die Szenariotechnik eingesetzt: „Szenarien sind qualitative Trendbeschreibungen mit offenem Zeithorizont, die eher auf die Herausarbeitung von Prinzipien und grundlegenden Entwicklungsvarianten abzielen. (...) Szenarien orientieren sich eher an qualitativ unterschiedlichen Entwicklungspfaden, die beide gleich möglich sind, aber in völlig verschiedene Richtungen führen“ (Bonß 2000, S. 364). Neben dem Szenario eines Bedeutungsgewinnes der Erwachsenen-/Weiterbildung in einer Gesellschaft des langen Lebens wird das Szenario diskutiert, dass diese an Bedeutung verlieren. Die Argumentation wird aus Platzgründen primär national orientiert sein, wenngleich näher regional wie global differenziert werden müsste. Im Fazit wird dies erneut aufgegriffen.

2 Szenariotechnik

Zukunftsszenarien sollten nicht mit Projektionen oder Prognosen verwechselt werden. Im Unterschied zu diesen beziehen sich Szenarien nicht auf einen bestimmten Zeitraum und genaue Zahlen. Prognosen und Projektionen dagegen benennen Zahlen und einen bestimmten Zeitpunkt („Weiterbildungsquote im Jahr 2030“). Sie versuchen, Daten oder Quoten für die Zukunft hochzurechnen. Viele Prognosen sind oft lineare Trendfortschreibungen, was später im Text veranschaulicht werden wird. Varianten entstehen durch die Annahme verschiedener Entwicklungskorridore bei qualitativ gleichen Rahmenbedingungen. Zum Beispiel führt ein jährliches Wirtschaftswachstum von 3% zu einem anderen Bruttosozialprodukt in 20 Jahren als ein jährliches Wirtschaftswachstum von 2%. Solche Differenzen sind primär quantitativer und nicht qualitativer Art. „Demgegenüber sind Szenarien qualitative Trendbeschreibungen mit offenem Zeithorizont, die eher auf die Herausarbeitung von Prinzipien und grundlegenden Entwicklungsvarianten abzielen. (...) Szenarien orientieren sich eher an qualitativ unterschiedlichen Entwicklungspfaden, die beide

gleich möglich sind, aber in völlig verschiedene Richtungen führen“ (Bonß 2000, S. 364). So beschäftigt sich ein Szenario zur wirtschaftlichen Entwicklung mit grundsätzlicheren Fragen und will aufzeigen, was ein grundsätzlicher Wandel wie beispielsweise ein radikaler Sozialstaatsumbau oder eine ökologische Katastrophe an Auswirkungen zeigen würden. Szenarios stellen demnach fiktive Entwicklungen, Entscheidungen und ihre Folgen in den Mittelpunkt, um auf Entscheidungsmomente und damit verbundene Rationalitäten aufmerksam zu machen. Dabei werden alternative (Handlungs-)Variationen aufgeführt, um den Prozess möglichst in die eine oder andere Richtung zu lenken. Die Szenariotechnik verwendet in einer Art maximaler Kontrastierung extreme Szenarien (Best Case-Szenario versus Worst Case-Szenario), um die Spannweite der möglichen Entscheidungen und ihrer Konsequenzen aufzuzeigen. Ein typisches oder aktuell wahrscheinliches Szenario wird als Trendszenario bezeichnet, was der Mittelweg zwischen Best Case und Worst Case sein kann – aber nicht muss –, da das Trendszenario bereits zu einem der beiden Extremfälle tendieren kann. Für die Zukunft der Bildungsberatung wurde auch in er-wachsenenpädagogischen Publikationen mit der Szenariotechnik gearbeitet (vgl. Käßlinger 2009).

3 Präsentation und Diskussion von Szenarien zur Bedeutung der Erwachsenen-/Weiterbildung in einer Gesellschaft des langen Lebens

3.1 Aktuelles Trendszenario

Kurzgefasst wird die Bevölkerung in Deutschland im Langzeittrend der letzten Dekaden immer älter und lebt immer länger. Lag gemäß Statistischem Bundesamt die Lebenserwartung von Frauen und Männern 1990 noch bei rund 79 und 73 Jahren, stieg sie bis 2015 um rund vier bis fünf Jahre an – das bedeutet auf 83 bzw. 78 Jahre. Im gleichen Zeitraum stieg das Durchschnittsalter der Bevölkerung von rund 42 Jahren auf rund 46 Jahre an. In Bezug auf Altersgruppen können klare Trends von relativem Wachstum, Stagnation und Rückgang erkannt werden (siehe Abb. 1).

Der Anteil der unter 20-Jährigen hat von 1990 bis 2018 abgenommen, während der sogenannte Altenquotient von 67-Jährigen und Älteren angestiegen ist. 2008 hat die Gruppe der 67-Jährigen die Gruppe der unter 20-Jährigen quantitativ überholt, d. h. es gibt mehr Ältere als Jüngere in der deutschen Gesellschaft und in keiner der drei Prognosen in der Grafik wird sich diese Entwicklung bis 2060 umkehren. Je nach Prognose steigt dagegen die Zahl der Älteren deutlich bis massiv auf ca. das Doppelte an. Deutschland ist nicht allein eine Gesellschaft des langen Lebens, sondern auch eine alternde Gesellschaft.

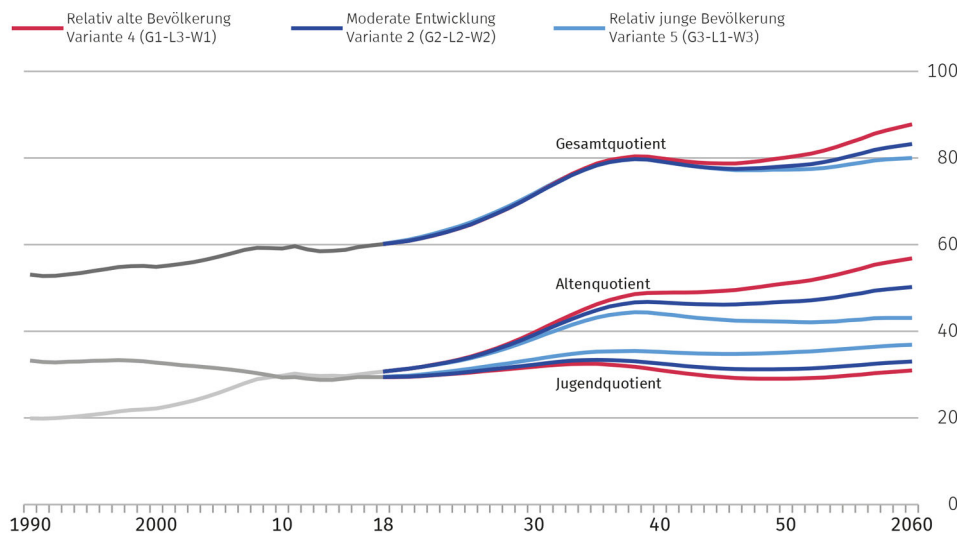


Abbildung 1: Jugend-, Alten- und Gesamtquotient mit den Altersgrenzen 20 und 67 Jahren¹ (Quelle: Destatis 2019, S. 28)

Aus historischer Perspektive hat die Teilnehmerquote in der Weiterbildung seit den 1970er Jahren eine deutliche Steigerung erfahren. Lag sie 1979 in der BRD bei nur 23 % (Bilger & Strauß 2018, S. 32), liegt sie heute mit rund 50 % mehr als doppelt so hoch. Langfristig ist – ausgehend von der vorangegangenen Entwicklung – von einem weiteren Anstieg der Teilnahmequote auszugehen. Diese zu antizipierende weitere Zunahme der Teilnahmequoten schließt nicht aus, dass es längere Phasen des Rückgangs oder der Stagnation geben kann. Aktuell scheint es wahrscheinlich bzw. es ist schon offensichtlich, dass die Weiterbildungsbeteiligung in der Corona-Krise deutlich rückläufig sein wird, da bis auf digitale Angebote die Weiterbildungseinrichtungen in 2020 für Wochen geschlossen sind. Auch in der Dekade zu Beginn der 2000er Jahre konnte beobachtet werden, dass die Teilnahmequote lange Zeit bei 40 % bis 45 % stagnierte und oft sogar rückläufig war. Erst seit 2012 ist eine stabile und erhöhte Teilnahmequote zu beobachten (siehe Abb. 2).

¹ Jugendquotient: unter 20-Jährige je 100 Personen im Alter von 20 bis 66 Jahren; Altenquotient: 67-Jährige und Ältere je 100 Personen im Alter von 20 bis 66 Jahren; Gesamtquotient: unter 20-Jährige und ab 67-Jährige je 100 Personen im Alter von 20 bis 66 Jahren.

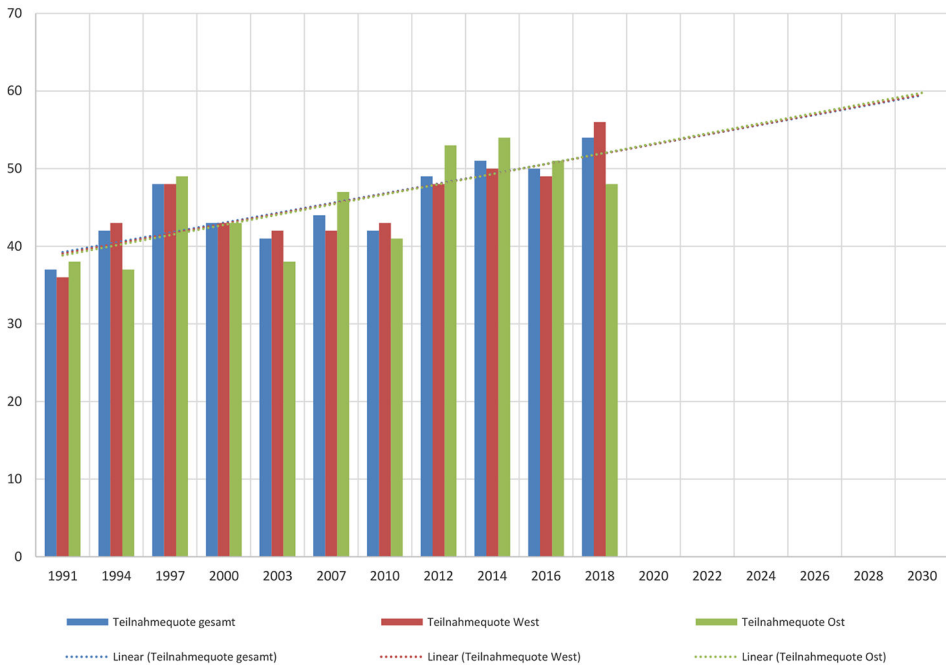


Abbildung 2: Weiterbildungsteilnahmequoten (in %) zwischen 1991 und 2018 sowie lineare Trendfortschreibung bis 2030 (Quelle: Käßplinger, B., Daten aus BMBF 2019, S. 13 ff.)

Hier sind grafisch drei lineare Trendfortschreibungen für Gesamt-/Ost-/Westdeutschland ergänzt, die sich jedoch nicht unterscheiden und so optisch überlagern. Bis 2030 könnte die Teilnahmequote für Gesamtdeutschland bei ca. 60 % liegen. Allerdings sind solche simplen Trendfortschreibungen sehr fehler- bzw. änderungsanfällig in ihrer validen Prognosekraft. Schließlich können Ereignisse oder Zäsuren (z. B. die Bankenkrise Ende der 90er Jahre, Coronakrise 2020/2021) zu anderen Trends und zu neuen Entwicklungspfaden führen. Werden zum Beispiel die vier Werte der Wachstumsjahre nach 2012 weggelassen, fällt der Anstieg bis 2030 viel moderater aus (siehe Abb. 3). In diesem Fall würde erst nach 2030 eine Teilnahmequote von fast 50 % erreicht, was tatsächlich schon 2014 geschah.

Zudem ist interessant, dass im Vergleich zu den geringen Anstiegen der Teilnahmequoten insgesamt vor allem bei der Teilgruppe der älteren Menschen² deutliche Steigerungen in der Weiterbildungsteilnahme zu beobachten sind. Lag zum Beispiel 2007 die Teilnahmequote der 60- bis 64-jährigen bei nur 18 % und somit rund 26 Prozentpunkte unter der allgemeinen Quote, so bildet sich diese Teilgruppe mit 38 % im Jahr 2016 deutlich mehr weiter als vorher. Dazu trägt vor allem die höhere Erwerbsquote der Älteren im Vergleich zu früheren Jahren bei, die auch maß-

2 Leider erfasst der AES in der Regel nur die Weiterbildungsbeteiligung bis 65 Jahren. Eine Erweiterungsstichprobe ermittelte 2016 eine Weiterbildungsteilnahmequote von 21 % bei den 65- bis 69-jährigen Menschen in Deutschland. (Kaufmann-Kuchta/Widany 2017, S. 204)

geblich erklärt, warum die Teilnahmequote nach 65 Jahren deutlich zurückgeht. Die Gruppe der 55- bis 59-Jährigen bildet sich jedoch inzwischen etwas mehr als die Gruppe der unter 29-Jährigen weiter, nachdem sie sich noch 2007 um rund 10 Prozentpunkte weniger weiterbildeten (Bilger, Behringer, Kuper u. a. 2017, S. 42).

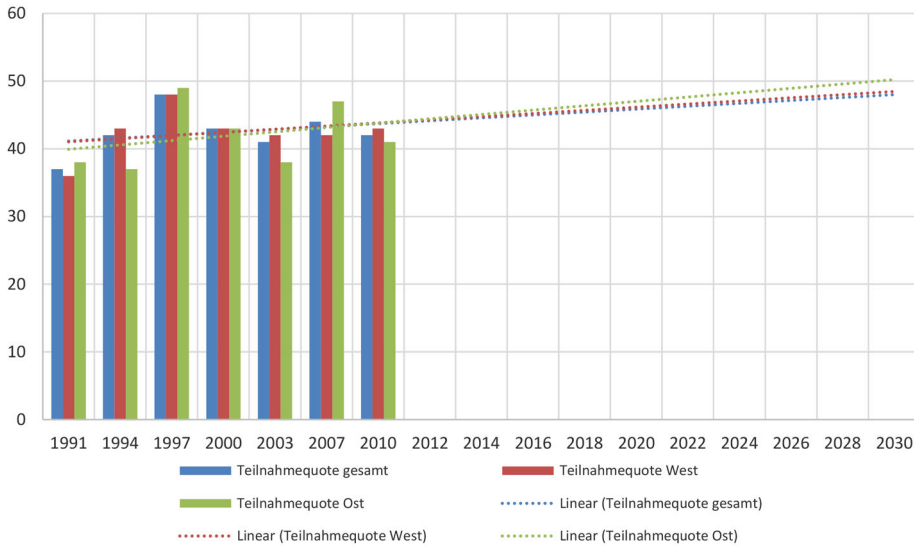


Abbildung 3: Weiterbildungsteilnahmequoten (in %) zwischen 1991 und 2010 sowie lineare Trendfortschreibung bis 2030 (Quelle: Käßplinger, B., Daten aus Bilger et al. 2017, S. 32)

Als Zwischenfazit kann resümiert werden, dass die aktuellen Trendfortschreibungen zunächst dafür sprechen, dass Erwachsenen-/Weiterbildung ausgebaut wird und die Teilnahmequote in Zukunft gegen 60 % strebt. Die Bevölkerung altert und die Lebenserwartung steigt. Zunehmend arbeiten ältere Menschen – freiwillig wie unfreiwillig – länger in bezahlter Tätigkeit in Deutschland. Der betriebliche Kontext und die höhere Erwerbstätigkeit stellen wesentliche Trigger für die Chancen einer Weiterbildungsteilnahme dar. Die Bedeutung beruflicher und privater Weiterbildung sollte zudem nicht unterschätzt werden, was insbesondere bei der Weiterbildungszeit zu bedenken ist, da betriebliche Weiterbildungen oft zeitlich relativ kurz ausfallen (Käßplinger 2018). Bereits in der letzten Dekade hat sich eine deutliche Angleichung der Teilnahmequote von Jüngeren und Älteren vollzogen. Wenn die Altersgruppe der jüngeren Menschen weiter schrumpft und durch Zuwanderung nicht in erheblichem Umfang aufgestockt wird sowie die Erwerbstätigenzahl nicht sinkt, dann werden die älteren Menschen länger erwerbstätig sein. In Folge werden Unternehmen und Staat verstärkt Wert darauf legen, dass die Menschen lange gesund bleiben und ihre Kompetenzen den aktuellen Bedarfen angepasst sind. Die zunehmende Zahl an Menschen in Rente und Pension könnte den Bedarf an freizeitorientierten Angeboten im kulturellen Bereich sowie in der Gesundheitsbildung erhöhen.

Es muss aber relativierend und skeptisch eingewendet werden, dass solche linearen Trendfortschreibungen fehleranfällig sind und schon wenige einschneidende Ereignisse eine solche Linearität der Entwicklung ad absurdum führen können. Wird mit historischem Bewusstsein bedacht, wie wenige Zukunftsforschende trotz des schon lange florierenden Prognosemarktes den Mauerfall, 9/11 oder die Bankenkrise vorhergesagt haben? Auch die Corona-Krise hat in diesem globalen Ausmaß niemand erahnt. Informierte Rückblicke können offenbaren, wie viele vergangene Zukünfte es gab, die sich nicht in reale Zukünfte umgesetzt haben. Die literarische Form der Dystopie (*Brave New World*, 1984, Fahrenheit 451) spricht sogar mit der Beschreibung von unmenschlichen Zukünften eine Warnung aus. Es ist wichtig, an alternative Szenarien zu denken und zu überlegen, welchen Einfluss sowohl unternommene als auch nicht-unternommene Strategien darauf haben. Dies wird im Folgenden diskutiert.

3.2 Worst-Case-Szenarios

Trendumkehr hin zu einer sinkenden Lebenserwartung bei der Breite der Bevölkerung

Eine ansteigende Lebenserwartung scheint in den entwickelten Ländern eine Selbstverständlichkeit zu sein. Ho und Hendi (2018) zeigten jedoch in einer Studie für 2014/2015 einen Rückgang der Lebenserwartung in einigen Ländern (u. a. auch Deutschland) auf. In den USA und Großbritannien hat sich diese Entwicklung in den Folgejahren wiederholt. Die angenommenen Gründe für diesen Rückgang reichen von der Zunahme an Medikamenten-/Drogenmissbrauch bis zu koronaren Herzkrankheiten aufgrund von Übergewicht und Bewegungsmangel (ebd., S.7). Wenngleich die empirischen Ergebnisse noch keinen eindeutigen Trend erkennen lassen und es in früheren Jahren (z. B. 2002) auch schon kurzzeitige Rückgänge bei der Lebenserwartung gab, könnte die Gesellschaft des langen Lebens vielleicht doch kein Zukunftsszenario sein. Und dies gilt besonders für die Breite der Bevölkerung, da gemäß dem Max-Planck-Institut für Demographische Forschung die soziale Selektivität der Lebenserwartung zu bedenken ist: „Einkommensschwache profitieren weniger stark von der steigenden Lebenserwartung als finanziell besser Gestellte“. Hinzu kommt die Tendenz, dass „Die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten wachsen“ (Jasilionis 2013, S. 1). Der medizinische Fortschritt wird wahrscheinlich weiter vorhanden sein, aber schon jetzt ist es so, dass viele Leistungen privat kofinanziert werden müssen. In einer nach der Corona-Krise von partieller Verarmung geprägten Gesellschaft könnte dies besonders polarisierend wirken. Schon in der Corona-Krise zeigt sich in Amerika, dass arme Bevölkerungsschichten besonders oft Todesopfer werden. So sind zum Beispiel in Milwaukee nur 26 Prozent der Einwohner der Stadt und ihres Umlandes schwarz. Sie machen aber 73 Prozent der Todesopfer aus (Cassidy 2020).

Werden sich die Reichen in Zukunft generell ein nahezu ewiges Leben jenseits der 100 Jahre mit elaborierten, medizinischen Hilfsmitteln finanzieren können, während den Armen solche Leistungen nicht oder nur mit Wartezeiten zugänglich

sind? Lernen ist ein Prozess, der durch physische Gesundheit oft begünstigt wird. Insofern kann schlechte oder gute Gesundheit bei der Mehrheit der (armen) Älteren in Zukunft eine zentrale Weiterbildungsbarriere werden.

Für die organisierte Erwachsenenbildung bedeuten diese Tendenzen einerseits, dass sie durch die allgemeine gesellschaftliche Spaltung vor allem den Privilegierten zunutze sein könnte, die sich hohe Kursgebühren und exquisite Weiterbildungsangebote im Alter leisten können. Ärmere sterben dagegen früher oder können sich organisierte Weiterbildungsangebote im Alter nicht leisten. Andererseits zeigt gerade dieses Szenario einen Bedarf dahingehend auf, solchen Tendenzen entgegenzuwirken und ärmeren Schichten Gesundheitsbildung und andere Weiterbildungsangebote nahezubringen bzw. auf eine sozialverträgliche Kostenstruktur vor allem für Rentnerinnen und Rentner zu achten. Bedenklich ist in diesem Kontext, nebenbei erwähnt, dass die Regelbefragung des AES/BSW bislang zumeist bei der Altersgrenze von 65 Jahren endete und früher nur selten durch Zusatzerhebungen (Tippelt, Schmidt, Schnurr u. a. 2009) ergänzt wurde. Wenn keine verlässlichen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung älterer Zielgruppen vorhanden sind, fällt es schwer, in diesem Bereich Entwicklungen – vorteilhafte wie bedenkliche – zu beobachten. Neuere Studien sind hier aufschluss- und hilfreich (Friebe, Schmidt-Hertha, Tippelt 2014, Schmidt-Hertha, Knauber 2015). Es wäre demokratie- und gerechtigkeits-theoretisch bedenklich, wenn nur oder primär Daten zur Erwerbsbevölkerung erhoben würden. Dies könnte als eine Form der Altersdiskriminierung begriffen werden. Selbsthilfe und Selbstorganisation der Älteren könnten weitere Möglichkeiten sein, die u. a. beratend und finanziell unterstützt werden sollten. Mehrgenerationenhäuser stellen einen Antwortversuch dar, um intergeneratives Lernen zu befördern. Insgesamt wird in diesem Kontext ein Verständnis von Erwachsenenbildung als Element der allgemeinen Daseinsvorsorge anstatt einer Art Luxusgut benötigt, was sich in einer substanziellen öffentlichen Förderung ausdrücken sollte. Es wäre wichtig, dass in einem Szenario sinkender Lebenserwartung für die Breite der Bevölkerung bei gleichzeitig weiter steigender Lebenserwartung für die Reichen gerade die Erwachsenenbildung sich fragen sollte, ob solche bedenklichen gesellschaftlichen Entwicklungen nicht in Form von politischer Bildung thematisiert werden müssten? Kann die Erwachsenenbildung ein Ort sein, wo progressive Gesellschaftsbilder und andere Zukünfte diskutiert werden oder gar gegengesteuert wird? Oder passt man sich an die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Megatrends nur affirmativ an?

„Frühförderwahn“ und Kinder als „seltene Güter“

Die sinkende Zahl an jungen Menschen und Kindern führte in den letzten Dekaden nicht zu einer Umschichtung der Bildungsausgaben auf spätere Lebensphasen und die Weiterbildung. Medial wird zwar gern überspitzt eine Art „Gerontokratie“-Szenario („Raffgier-Herrschaft der Alten“, Straubhaar (2014)) an die Wand gemalt, in welchem die Älteren direkt oder indirekt egoistisch über die Ressourcenverteilung entscheiden. Dabei gelte angeblich der Grundsatz: „Kleine Kinder haben keine Lobby“

(ebd.). Werden die öffentlichen Bildungsausgaben aber empirisch betrachtet, ist in den letzten Dekaden deutlich das genaue Gegenteil eingetreten³:

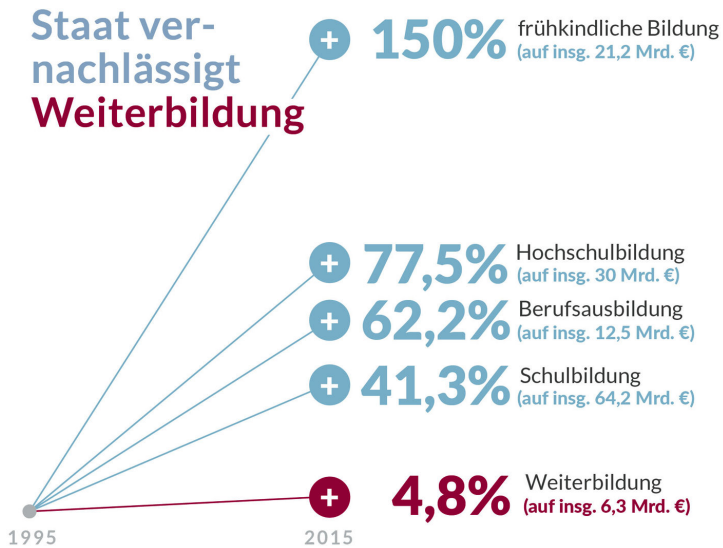


Abbildung 4: Entwicklung öffentlicher Bildungsausgaben zwischen 1995 und 2015 (Quelle: Noack & Frick, 2019)

Die Ausgaben für die frühkindliche Bildung sind in den letzten beiden Dekaden nahezu explosiv angestiegen. Auch die Schul- und Ausbildung haben massive Zuwächse zu verzeichnen, während die Ausgaben für Weiterbildung kaum gestiegen sind. Einschränkend und relativierend muss bei der Betrachtung dieser Grafik bedacht werden, dass darin nur feste Grundmittel öffentlicher Haushalte von Bund und Ländern berücksichtigt wurden. Projekt-/Programmmittel, die gerade für die Weiterbildung im Zuge der sogenannten „Neuen Steuerung“ in den letzten Jahren immer bedeutsamer geworden sind, werden in dieser Darstellung nicht miteinbezogen. Gleichwohl gibt es auch Projekt-/Programmmittel für die anderen Bildungsbereiche und es ist sehr unwahrscheinlich, dass sich der Trend zuungunsten der Weiterbildung komplett umkehren würde. Wird demografisch die sinkende Zahl junger Menschen und die steigende Anzahl älterer Menschen betrachtet, dann steigen die staatlichen Pro-Kopf-Ausgaben für Bildung vor allem erheblich bei den jüngeren und nicht bei den älteren Menschen an.

³ Relativierend bzw. limitierend muss zu der Grafik angemerkt werden, dass die bundesweite Erfassung der Weiterbildungsausgaben aus einer Reihe von Gründen stark defizitär ist (vgl. Dobischat u. a. 2019, S. 16–17). Die öffentliche Weiterbildungsförderung hat sich in den letzten Dekaden von einer Grundfinanzierung wegbewegt und ist mittlerweile stark temporär projekt-/programm basiert, was eine kontinuierliche Beobachtung erschwert, weil sich Mittel in diversen Haushaltstiteln finden lassen und auch viele Förderprogramme relativ klein sind. Der Slogan der „Projektitis“ veranschaulicht diese mehrjährigen Trends bzw. diese in den letzten Jahren oft kritisierte (Fehl-)Entwicklung. Auch gibt es nur Schätzungen darüber, wie viel die öffentliche Hand im Rahmen der Steuergesetzgebung jährlich indirekt in den Weiterbildungsmarkt investiert.

Es ist fraglich, ob private Ausgaben für Weiterbildung die stagnierenden Ausgaben der öffentlichen Hände kompensieren können. Es gibt zwar Tendenzen dazu, dass die Individuen ihre Ausgaben in diesem Bereich steigern, aber für Gesundheit und Altersvorsorge werden auch immer höhere Eigenbeteiligungen eingefordert. Zudem ist ein Trend zu beobachten, dass die Ausgaben der Wirtschaft für Weiterbildung seit Dekaden aufgrund des globalen Wettbewerbs und Kostendrucks stagnieren. Es ist so, dass die Wirtschaft Weiterbildungsausgaben sorgsam prüft und nicht beliebig erhöht. In Krisenzeiten sind zudem Weiterbildungsausgaben die ersten Streichposten und lediglich öffentliche Förderprogramme können dies antizyklisch kompensieren helfen, wie Klimawerte des wbmonitors von 2008 bis 2011 für die Weiterbildungsbranche aufzeigten.⁴

Des Weiteren ist zu bedenken, dass die hohen öffentlichen Ausgaben für frühe Bildung durch private Ausgaben noch weiter gesteigert werden. Der Schulbildung steht ein florierender Markt an privatem Nachhilfeunterricht zur Seite. Es mag polemisch zugespitzt klingen, dies mit „Frühförderwahn“ zu bezeichnen, aber nur Zuspitzungen können manchmal die notwendige Aufmerksamkeit für Problemlagen schaffen. Aber da Kinder zahlenmäßig seltener geworden sind, kommt ihnen heute eine große Aufmerksamkeit zu. Familien/Eltern mit nur einem Kind sind umso bemühter, ihr Kind frühzeitig für den Konkurrenzkampf in einer Leistungs- und Wettbewerbsgesellschaft fit zu machen. Selbst Großeltern könnten auf eigene Ausgaben für Erwachsenenbildung lieber verzichten wollen, um die Bildung ihrer Enkelinnen und Enkel zu finanzieren. So forderte eine Seniorin eine Haltung des Selbstverzichts exemplarisch bei der Simulation „Parlament der Generationen“ der politischen Bildung in Tutzing im Jahr 2013: „Schul- oder Erwachsenenbildung - was ist für die Zukunft unserer Gesellschaft wichtiger? Ja, Schulbildung! Die Jugend ist für mich Priorität, denn das ist die Zukunft! Wir machen Platz, wir Alten, demnächst. (lacht) Wir haben bloß noch eine Aufgabe: die Jugend zu unterstützen. Das tue ich also in meinem Bekanntenkreis und vor allem bei meinen Enkeln von Herzen gern.“⁵ Und diese explizite Prioritätensetzung wird auf politischer Ebene ähnlich verhandelt:

- „[Es] (...) wird deutlich, dass die Vorschulbildung innerhalb des gesamten lebenslangen Lernens den höchsten Ertrag erbringt (dies gilt insbesondere für die am stärksten benachteiligten Gruppen), und dass sich die Ergebnisse der Investitionen in die Vorschulbildung mit der Zeit kumulieren. (...) Das Lernen vom frühesten Kindesalter an ist in den Vordergrund zu stellen“ (EU-Kommission 2006, S. 4f.)
- „Wir müssen aktiv gegen Kinderarmut vorgehen, in frühkindliche Bildung investieren und Ganztagsangebote in Schulen ausbauen. Kinder in sozial schwierigen Lagen werden ja nicht dümmer geboren oder sind nicht weniger talentiert. Sie sind nur oft zu wenig gefördert. Da müssen wir ansetzen, denn nichts, was du für Kinder tust, ist jemals verschwendet.“ (Giffey 2018)

4 Bundesinstitut für Berufsbildung: Die Umfrage 2017: Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Bonn: BIBB. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/de/79521.php> (Zugriff am: 10.07.2020).

5 Wissenschaftsjahr: Schul- oder Erwachsenenbildung - was ist für die Zukunft unserer Gesellschaft wichtiger? Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=1LBKmxKbNgo> (Zugriff am: 10.07.2020).

Welche Erwachsenenbildungseinrichtungen können vor solchen subjektiven wie gesellschaftlichen Hintergründen im - oft emotionalen - Wettkampf um Aufmerksamkeit zum Beispiel mit einer Kinderfördereinrichtung in einer Kommune oder auf Landesebene beim Ringen um Fördermittel mithalten? Ich wage an dieser Stelle die persönliche Prognose, dass infolge der Corona-Krise und der daraus sehr wahrscheinlich resultierenden Finanzkrise ein sehr harter Verteilungskampf um knapper werdende öffentliche Mittel stattfinden wird, wo die Erwachsenen-/Weiterbildung wahrscheinlich über- und nicht unterproportional von Kürzungen betroffen sein wird.

Selbst Ökonomen weisen allerdings auf die notwendige Komplementarität von Bildungsausgaben über die ganze Lebensspanne hin, an die es wohl immer wieder und mit Nachdruck zu erinnern gilt:

„CES-complementarity of early with late investments implies that early investments must be followed up by later investments in order to be effective. Nothing in the new economics of human skill formation suggests that we should starve later educational and skill enhancement efforts.“ (Cunha, Heckmann, Lochner u. a. 2005, S. 87)

Realiter könnte die Diskussion statt einem Sowohl-als-Auch eher als ein Entweder-Oder geführt werden, wo ein Euro lieber für Kinder als für Erwachsene ausgegeben wird. Es wird nicht gesehen, dass man zwar über die genaue Verteilung nachdenken muss, aber der symbolische Euro aufgeteilt werden sollte. So fordert die Erwachsenenbildung lediglich 1% der öffentlichen Bildungsausgaben auf Länderebene für sich ein (Jaich 2015, S. 56), wobei bereits dies in vielen Bundesländern eine Verdreifachung der bisherigen Etats darstellen würde. Dies zeigt die massive Unterfinanzierung der Erwachsenen-/Weiterbildung an, wo erst in den letzten Jahren gegengesteuert wurde. Die Corona-Krise und ihre Folgen könnten die Erwachsenen-/Weiterbildung wieder in die Austeritätspolitik der 2000er Jahre zurückwerfen.

Angesichts der perspektivisch gewollten Sparsamkeit der öffentlichen Haushalte und Folgeproblemen durch COVID-19 könnten diese Umstände zu einem erneuten, deutlichen Rückgang der Mittel für Erwachsenenbildung führen, obwohl die Zahl der Erwachsenen und vor allem älteren Menschen in Deutschland weiter deutlich zunehmen wird. Dies würde bedeuten, dass eine größere Zahl von erwachsenen Menschen um stagnierende bis rückläufige Mittel für Erwachsenenbildung konkurrieren muss. Die Ausgaben für Erwachsenenbildung würden pro Kopf tendenziell sinken anstatt anzusteigen. Im Fazit bedeutet dieser Trend einen relativen wie absoluten Bedeutungsverlust der Erwachsenenbildung in einer Gesellschaft des langen Lebens, weil Kinder und Jugendliche als „seltene Güter“ mehr als eine unverhältnismäßige große Bedeutsamkeit bekommen und eine neue Austeritätspolitik nach Ende der Corona-Krise die Folge sein könnte, um die Krisenhilfen zu refinanzieren.

4 Fazit

Dystopien entwerfen zukunfts pessimistische Szenarien von Gesellschaften, die sich zum Negativen hin entwickeln könnten. Autorinnen und Autoren dystopischer Darstellungen versuchen durch pessimistische Zukunftsbilder oft auf bereits schon vorhandene, bedenkliche Entwicklungen der Gegenwart aufmerksam zu machen. Dieses Aufzeigen soll dazu beitragen, dass sich doch das Positive wie eine allseits oft gewünschte höhere und sozial gerechtere Weiterbildungsbeteiligung in Zukunft durchsetzt. Es bedarf des Handelns und Entscheidens, was zu der einen oder anderen Zukunft führt. Krisen sind von der eigentlichen Wortbedeutung her kein Niedergang, sondern Momente der Entscheidung, d. h. Gabelungen des Weges.

Ob diese Sensibilisierung per Dystopie wirklich gelingt, ist fraglich. Heißen doch populäre Fernsehformate in einer zynischen Medienwelt „Big Brother“. Die frühere Dystopie Orwells ist, befreit vom kritischen Kern, zur Alltagskultur geworden. Nichtsdestotrotz sollte der Blick auf das Negative motivieren, eine andere Zukunft zu wagen und nicht darauf zu vertrauen, dass es einen Automatismus hin zu einer besseren Zukunft geben würde. Eine wachsende Bedeutung der Erwachsenenbildung in einer Gesellschaft des langen Lebens ist nicht entschieden. Dies kann verschiedene Gründe haben. So kann es sein, dass die Gesellschaft des langen Lebens in Zukunft gar nicht eintritt, wenn man sich die immensen ökologischen Probleme oder die aktuelle Pandemie anschaut. Vielleicht wird es nur kleine Gemeinschaften des langen Lebens geben, wo sich die Privilegierten die medizinischen Leistungen und Fortschritte leisten können, während die Lebenserwartung bei der Breite der Bevölkerung in einer Trendumkehr absinkt. Erwachsenenbildung ist verflochten mit gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnissen. Dessen sollte man sich bewusst sein und handeln: im Sinne von Tietgens „als Gegensteuerung gegen politische Instrumentalisierung von Bildung und Qualifizierung in alle Richtungen. Ihm ging es um das Offenhalten von Zugängen, um Aufklärung, Wissensaneignung“ (Gieseke 2011, S. 22). Bezogen auf die Krise der Erwachsenenbildung in einer Gesellschaft des langen Lebens bestünde diese Gegensteuerung darin, dass ältere Menschen regional wie bundesweit ein Recht auf öffentliche Förderung ihres Lernens haben, um möglichst kostengünstige Weiterbildungsangebote zu bekommen. Ansonsten könnte die sogenannte Weiterbildungsschere besonders bei Seniorinnen und Senioren weit auseinandergehen. Schon jetzt sind die Unterschiede innerhalb von Altersgruppen oft größer als zwischen den Altersgruppen, während Generationendifferenzen vor allem medial viel Aufmerksamkeit bekommen. Zum Beispiel bei den Volkshochschulen braucht es neben Bemühungen um „Junge Volkshochschulen“ und Marketing-Filmen mit primär jungen Menschen umso mehr (auch) ein Bemühen um Seniorenakademien sowie um Angebote des intergenerativen Lernens. Von 1990 bis 2017 hat sich die Zahl der mehr als 65 Jahre alten Menschen von rund 12 Mio. auf knapp 18 Mio. stark vermehrt. Sie wird wohl wahrscheinlich in den nächsten Jahren noch weiter zunehmen. Hat sich das Weiterbildungsangebot entsprechend proportional weiterentwickelt? Zweifel scheinen angebracht und anspre-

chende Angebote für Ältere sowie intergenerative Angebote stehen entgegen dem „Jugendwahn“ in Politik und Medien als aktuelle Anforderungen im Raum.

Literatur

- Bilger, F. & Strauß, A. (2018). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018 – AES-Trendbericht*. Bonn: BMBF.
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 - Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018*. Bonn: BMBF.
- Bonß, W. (2000). Was wird aus der Erwerbsgesellschaft? In U. Beck (Hg.), *Die Zukunft von Arbeit und Demokratie*, 327–415. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Cassidy, A. (2020). Tödliche Ungleichheit. In *Süddeutsche Zeitung* vom 10. April 2020. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/politik/coronavirus-usa-schwarze-sterberate-1.4872535> (Zugriff am: 10.07.2020).
- Cunha, F., Heckman, J., Lochner, L. & Masterov, D. (2005). *Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation*. NBER-Working Paper 11331, Cambridge. Verfügbar unter www.nber.org/papers/w11331 (Zugriff am: 07.07.2019).
- Destatis – Statistisches Bundesamt (2019). *Bevölkerung im Wandel*. Wiesbaden: Destatis. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsvorausberechnung/_inhalt.html;jsessionid=57912BE442A67BBFB5F4FECA9DD83081.internet8721#sprg229086 (Zugriff am: 07.05.2020).
- Dobischat, R., Münk, D. & Rosendahl, A. (2019). *Weiterbildung: finanzielles Stiefkind der Bildungspolitik*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Hintergrundstudie_Weiterbildungsfinanzierung1995-2015.pdf (Zugriff am: 10.07.2020).
- Europäische Kommission (2006). *Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung*. KOM(2006) 481 endgültig, Brüssel.
- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gatzke, N. (2007). *Lebenslanges Lernen in einer alternden Gesellschaft*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05365.pdf> (Zugriff am: 07.07.2019).

- Gieseke, W. (2011). Arbeitsalltag von Hans Tietgens und seine Prämissen institutionellen Handelns. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin*, 21–25. Berlin: Humboldt-Universität. Verfügbar unter <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/3035/21.pdf?sequence=1> (Zugriff am: 07.07.2019).
- Giffey, F. (2018). *Ein Gespräch mit der Bundesfamilienministerin*. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/2018/27/franziska-giffey-bildung-integration-migranten/seite-3> (Zugriff am: 07.07.2019).
- Ho, J. Y. & Hendi, A. S. (2018). Recent trends in life expectancy across high income countries: retrospective observational study. In *BMJ*. Verfügbar unter <https://www.bmj.com/content/bmj/362/bmj.k2562.full.pdf> (Zugriff am: 07.07.2019).
- Jaich, R. (2015). *Finanzierung der gesetzlich geregelten Erwachsenenbildung durch die Bundesländer*. Frankfurt/Main: Max-Traeger-Stiftung.
- Jasilionis, D. (2013). Arme sterben jünger - Die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten wachsen. In *Demografische Forschung aus erster Hand*, (3), 1–2.
- Käpplinger, B. (2009). Zukunft der personenbezogenen Bildungsberatung – Vier mögliche Szenarien. In R. Arnold, W. Gieseke & C. Zeuner (Hg.), *Bildungsberatung im Dialog I – Theorie – Empirie – Reflexion*, 227–247. Hohengehren: Schneider.
- Käpplinger, B. (2018). Zeit für Weiterbildung und zeitgemäße Weiterbildung. In *BWP*, (1), 6–10.
- Kaufmann-Kuchta, K. & Widany, S. (2017). Bildungsaktivitäten Älterer – Ergebnisse der Aufstockungsstichprobe der 65- bis 69-Jährigen. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*, 202–222. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kistler, E. (2010). Gute Arbeit und lebenslanges Lernen – das Versagen der Weiterbildung in Deutschland. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.), *WISO Diskurs*. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07147.pdf> (Zugriff am: 07.07.2019).
- Max-Planck-Institut für Demographische Forschung (2013). *Arme sterben früher – Die Unterschiede zwischen den Schichten wachsen*. Rostock: MPI. Verfügbar unter https://www.demogr.mpg.de/de/ausbildungskarriere/was_ist_demografie_1908/arme_sterben_frueher_3372/default.htm (Zugriff am: 07.07.2019).
- Noack, M. & Frick, F. (2019). Weiterbildung: finanzielles Stiefkind der Bildungspolitik. Verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/maerz/weiterbildung-finanzielles-stiefkind-der-bildungspolitik/> (Zugriff am: 10.07.2020).
- Schmidt-Hertha, B. & Knauber, C. (2015). Wie gewinnt man Ältere für eine Weiterbildung? Ableitungen aus der Studie Competencies in Later Life (CiLL). *Der Pädagogische Blick*, 23(4), 229–240.
- Straubhaar, T. (2014). *Raffgier-Herrschaft der Alten muss gestoppt werden*. In: *Die Welt vom 18.11.2014*. Verfügbar unter <https://www.welt.de/wirtschaft/article134454250/Raffgier-Herrschaft-der-Alten-muss-gestoppt-werden.html> (Zugriff am: 07.07.2019).

Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S. & Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Jugend-, Alten- und Gesamtquotient mit den Altersgrenzen 20 und 67 Jahren	158
Abb. 2	Weiterbildungsteilnahmequoten (in %) zwischen 1991 und 2018 sowie lineare Trendfortschreibung bis 2030	159
Abb. 3	Weiterbildungsteilnahmequoten (in %) zwischen 1991 und 2010 sowie lineare Trendfortschreibung bis 2030	160
Abb. 4	Entwicklung öffentlicher Bildungsausgaben zwischen 1995 und 2015	163

Autor

Bernd Käßplinger, Prof. Dr., hat eine Professur für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Er ist Vorsitzender der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Bildungsberatung, Programmplanung, Betriebliche Weiterbildung, Volkshochschulen.

Kontakt: bernd.kaeplinger@erziehung.uni-giessen.de

Informelles lebenslanges Lernen?! Probleme der Anerkennung

FALK RÖSSLER

Abstract

Das *informelle* sowie das *lebenslange* Lernen sind seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu leitenden Konzepten nationaler und transnationaler Bildungspolitik geworden. Als komplementäres Begriffspaar finden sie aktuell sowohl in emanzipatorischen als auch neoliberalen politischen Kalkülen Verwendung. Für die Realisierung von beiden hat sich die Frage nach der validen Anerkennung informell erworbenen Wissens als zentral erwiesen. Diese gerät jedoch zunehmend in eine gleichermaßen unsoziale wie technokratische Sackgasse, die der vorliegende Beitrag anhand der Beispiele des *Europäischen Qualifikationsrahmens* sowie des deutschen *ProfilPASSes* untersucht.

Schlagerworte: lebenslanges Lernen, informelles Lernen, Zertifizierung, Validierung, Europäischer Qualifikationsrahmen

Informal as well as life-long learning have become leading concepts of national and transnational educational policy since the second half of the 20th century. As a complementary pair of terms, they are currently used in both emancipatory and neoliberal political concepts. For the realisation of both, the question of valid recognition of informally acquired knowledge has proven to be central. However, this is increasingly coming up against an impasse that is as anti-social as it is technocratic. The paper examines this impasse using the examples of the European Qualifications Framework and the German “ProfilPASS” (which has the aim to visualise and document the individual’s capabilities and competences).

Keywords: life-long learning, informal learning, certification, validation, European Qualifications Framework

Einleitung

Hinsichtlich des Lernens scheint seit mindestens 20 Jahren äußerster Alarmbereitschaft angezeigt zu sein. Harring, Witte und Burger konstatieren in ihrem *Handbuch informelles Lernen* aus dem Jahre 2016 gleich zum Auftakt:

„Lernen in einer individualisierten und zunehmend globalisierten Gesellschaft ist sowohl zeitlich als auch räumlich entgrenzt und lässt sich weder auf einzelne Lebenspha-

sen noch auf institutionalisierte oder organisierte Settings reduzieren.“ (Harring, Witte & Burger 2016, S. 11)

Und bereits 2008 warnte das Bundesministerium für Bildung und Forschung eindringlich:

„Die Globalisierung und die Wissensgesellschaft stellen die Menschen vor große Herausforderungen, die durch den demographischen Wandel noch verstärkt werden: Wissen sowie die Fähigkeit, das erworbene Wissen anzuwenden, müssen durch Lernen im Lebenslauf ständig angepasst und erweitert werden. Nur so können persönliche Orientierung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit erhalten und verbessert werden.“ (BMBF 2008a)

In diesen beiden Gegenwartsbestimmungen, die sich fast gleichlautend auch in dem schon 2000 veröffentlichten „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Kommission der Europäischen Gemeinschaften wiederfinden (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 3 ff.), kommen einige zentrale, wiederkehrende Motive aktueller Bildungsdiskurse zum Vorschein. Befunde der ökonomischen und sozialen Globalisierung, der Wissensgesellschaft, der zeitlichen wie räumlichen Entgrenzung, der Beschleunigung, des demographischen Wandels und neuerdings auch der Migration bündeln sich dabei zu einer Gemengelage, die als quasi zwangsläufige Notwendigkeit große Veränderungsbereitschaft aufseiten der Individuen, den Bruch mit tradierten Bildungskonventionen sowie eine Reformulierung des Auftrags öffentlicher Bildungseinrichtungen einfordert. Die hierfür als unausweichlich anvisierten Transformationen auf persönlicher, gesellschaftlicher und institutioneller Ebene tragen zumeist den Charakter einer bestmöglichen Anpassung an die diagnostizierten aktuellen Gegebenheiten und stellen deren vor allem wirtschaftliche Implikationen kaum infrage. Hinter der Formulierung „Beschäftigungsfähigkeit erhalten und besser[n]“ (BMBF 2008a) zu wollen, verbirgt sich also nicht zuletzt das Vorhaben, „fungible Arbeitskräfte zu fabrizieren“ (Tuschling 2004, S. 152), deren Aufgabe es wird, „[s]ich *fit for the job* zu machen und vor allem auch *fit* zu erhalten“ (ebd., S. 157, Hervorh. im Original).

Diese Konstellation ist der gesellschaftspolitische Hintergrund, vor dem sowohl das *informelle* wie das *lebenslange Lernen* betrachtet werden sollten, denn aus ihr heraus erst gewinnen beide Konzepte ihre derzeitige Bedeutung und Wirkungsmacht.

1 Lebenslang und informell: Weiterbildung in der Gesellschaft des langen Lebens

Im Grunde sind lebenslanges und informelles Lernen in ihrem heutigen Verständnis nicht voneinander zu trennen. Beide Begriffe sickern in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts allmählich in die Diskurse bildungspolitischer Reformansätze ein und erweisen sich dabei als komplementär.

1.1 Informelles Lernen

Das *informelle Lernen* taucht vermutlich zuerst 1916 bei dem US-amerikanischen Erziehungswissenschaftler und Philosophen John Dewey auf, der außerinstitutionell erworbene „informal education“ als wesentliche Voraussetzung für das Erlangen formaler Bildung in Ausbildungseinrichtungen beschreibt (Dewey 1997, S. 9). In den 1950er-Jahren wird der Begriff im Kontext der US-amerikanischen Erwachsenenbildung wieder aufgenommen, indem Malcom Knowles alles Lernen Erwachsener, das außerhalb der offiziellen Bildungsinstitutionen stattfindet, als „informal adult education“ bezeichnet (Knowles 1951). Eine breitere internationale Diskussion erfährt das informelle Lernen dann erstmals 1972 im Zuge des von der UNESCO-Bildungskommission unter Vorsitz von Edgar Faure vorgelegten Berichts „Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow“ (Faure, Herrera, Kaddoura u. a. 1972). Aufgrund der darin antizipierten wissenschaftlich-technischen Entwicklung, Ausweitung der Informationsströme und unzureichenden Bildungsinfrastruktur in großen Teilen der Welt proklamiert der sog. „Faure-Report“ eine starke künftige Bedeutung von „self education“ und „informal education“, die hier also explizit zusammen und auch bereits als lebenslange Aufgabe gedacht werden (Overwien 2016, S. 42 f.). Das bereits erwähnte „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Kommission der Europäischen Gemeinschaften überführt im Jahr 2000 das informelle Lernen dann in eine handfeste politische Agenda, die den Terminus auch in Deutschland verbreitet, nachdem er hier zuvor eher ein Nischendasein gepflegt hat (ebd., S. 49). Die seitdem erfolgte Etablierung des informellen Lernens als politisch wirksamer Begriff geht einher mit einer Dreiteilung des gesamten Bereichs der Wissensaneignung in *formales*, *non-formales* (alt. *nicht-formales*) und *informelles Lernen*.

Formales Lernen umfasst Lernprozesse, „die in eigens dafür eingerichteten Institutionen erfolgen“ (Harring, Witte & Burger 2016, S. 17) und entsprechend gesellschaftlich anerkannte Qualifizierungen und Zertifizierungen erbringen. *Non-formales Lernen* findet zwar ebenfalls an bereitgestellten Lernorten statt und ist „durch klare institutionelle Strukturiertheit und Rechtslage gekennzeichnet, doch basieren diese auf einer freiwilligen Nutzung im Rahmen einer offenen Angebotslage“, die auch eine unverbindliche Ausgestaltung der Curricula sowie der Zertifizierung einschließt (ebd.). Demgegenüber wird *informelles Lernen* grob gesagt als alles Lernen „außerhalb fremdorganisiert-planmäßiger Lehr-/Lernveranstaltungen“ verstanden (Dohmen 2016, S. 52). Es „umfasst Aneignungsprozesse, die in den Alltag eingebettet sind“, was Arbeitsplatz, Familienkreis, Freizeit etc. einschließt, und die „nicht unbedingt mit vorgefasstem Ziel angegangen werden“ (Tuschling 2004, S. 153), weshalb sie sich auch beiläufig und unbeabsichtigt vollziehen können. „Informelles Lernen ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung“ (Europäische Kommission 2001, S. 33 f.). Dass das informelle Lernen, wenn überhaupt, vorzugsweise negativ definiert werden kann, also darüber was es *nicht* ist, verweist bereits auf den schwer zu beschreibenden und einzugrenzenden Charakter dieses Lerntyps.

1.2 Lebenslanges Lernen

Für die Geschichte des *lebenslangen Lernens* sind markante Stationen u. a. bereits nach der Französischen Revolution oder in linken Bewegungen der 1960er-Jahre zu finden. In diesen Entwürfen dominierten Aspekte der Emanzipation unterer, ärmerer Schichten bzw. der antiautoritären, selbstbestimmten Wissensaneignung (Tuschling 2004, S. 152). Für die aktuell gebräuchliche Interpretation des lebenslangen Lernens verläuft die Entwicklung gleichwohl weitgehend parallel zu der des informellen Lernens und teilt mit ihr zahlreiche historische Meilensteine, so z. B. die Forschungen Malcom Knowles' (Knowles 1955), den „Faure-Report“ der UNESCO (Faure, Herrera, Kaddoura u. a. 1972), die Verlautbarungen der OECD zum „lebenslangen Lernen für alle“ (OECD 1996) und das besagte „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). Ihnen allen ist gemein, dass sie das lebenslange Lernen als neues, transnationales bildungspolitisches Leitziel ausgeben. Durchgehend wird dabei ein Lernen, das sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt, als Antwort auf den eingangs geschilderten Gesellschaftsbefund einer beschleunigten, globalisierten und entgrenzten Lebenswelt verstanden. Immer wieder heißt es, den zeitgenössischen Herausforderungen könne man gesellschaftlich und individuell nur beikommen, indem das Lernen explizit nicht (mehr) nach der beruflichen Erstausbildung aufhört, sondern bis ins hohe Alter weiter betrieben wird. In der globalisierten Welt sollen Leben und Lernen quasi in eins fallen.

1.3 Weiterbildung

Das bedeutet folgerichtig auch, dass der *Weiterbildung* unter diesen Bedingungen eine besondere Rolle zukommt, was jedoch gewichtige institutionelle Fragen aufwirft. Denn wie und von wem soll das lebenslange Lernen gesellschaftsweit ermöglicht und verankert werden? Und welche Formen kann bzw. soll es annehmen?

Genau hier zeigt sich die Bedeutung des informellen Lernens für das Konzept des lebenslangen Lernens. Als eine Art der Wissensaneignung, die sich außerhalb institutionalisierter Kontexte als „Erfahrungslernen“ oder „implizites Lernen“ (Haring, Witte & Burger 2016, S. 13) vollzieht, bietet sich informelles Lernen quasi als Weiterbildung *en passant* an, die ohnehin potenziell immer stattfindet oder stattfinden kann und nun lediglich bewusst gemacht und gezielt angesteuert werden soll. Entsprechend wird es denkbar, dass ein großer Teil des fortwährenden Weiterbildungsbedarfs eigenständig von den Individuen selbst gedeckt werden kann. So erscheinen viele politische Gestaltungsfragen hinsichtlich der Realisierung des lebenslangen Lernens durch ihre Umlegung auf die Selbstverantwortung der Einzelnen unkompliziert und kostensparend, vor allem aber ohne soziale Umverteilung lösbar. Darum verbindet sich mit dem Postulat des lebenslangen und informellen Lernens stets auch das der Selbststeuerung der Lernenden (Kahnwald 2016, S. 345). Dies „zeigt sich nicht zuletzt bei der Finanzierung des Lebenslangen Lernens, ist doch der Einzelne gehalten, ‚das eigene Lernen zu kofinanzieren‘“ (Tuschling 2004, S. 156).

Die „Entdeckung des informellen Lernens“ (Rauschenbach 2016, S. 803) erweist sich also als maßgeblich geprägt von einem „pädagogische[n] und gesellschaftliche[n] Anliegen“ (Dohmen 2016, S. 55). Man könnte sagen, es wird überhaupt erst politisch erzeugt, um das lebenslange Lernen ohne den Aufbau einer umfangreichen, kostenintensiven, curricular anspruchsvollen Weiterbildungsinfrastruktur gesellschaftlich verwirklichen zu können. Stattdessen soll die kontinuierliche Aneignung neuen relevanten Wissens zu großen Teilen selbstorganisiert durch die Individuen erfolgen sowie bereits außerinstitutionell erworbenes Wissen sicht- und nutzbar gemacht werden.

1.4 Emanzipatorische vs. neoliberal-normative Potenziale

Dieses funktionale Verständnis sowohl des informellen wie lebenslangen Lernens ist freilich nicht dessen einzige Dimension. Beide Begriffe stehen durchaus auch für Bemühungen, Bildung und Lernen aus ihren althergebrachten Verankerungen zu lösen und emanzipatorische Potenziale freizusetzen (Dohmen 2016, S. 57). Das betrifft insbesondere die Möglichkeit, Bildung viel umfassender als bisher schichtenübergreifend zum Allgemeingut zu machen und somit eine selbstbestimmte Persönlichkeitsentwicklung, größere Chancengleichheit und stärkere gesellschaftliche Teilhabe zu realisieren sowie das Anliegen, Wissen insgesamt komplexer zu begreifen und in größerer Breite anzuerkennen, anstatt nur bestimmte Bildungswege mit den dazugehörigen Abschlüssen sozial zu goutieren.

Die aktuellen politischen Programmatiken des informellen und lebenslangen Lernens haben diese emanzipatorischen Aspekte nicht vollkommen abgelegt. Sie geben sie zudem offiziell sogar weiter als Ziel aus (z. B. BMBF 2008a). Dennoch ist ihre Realität janusköpfig.

Lernt man lebenslang, um die eigenen Potenziale weiterzuentwickeln, verschiedene Lebensphasen progressiv zu meistern und ein möglichkeitsorientiertes Verständnis des Alterns zu entwickeln? Oder lernt man lebenslang, um sein Humankapital optimiert und so lange wie möglich dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stellen und somit drohendem sozialen Abstieg zuvorzukommen?

Und dient die Anerkennung informellen Lernens dem Überwinden traditioneller Teilhabebarrrieren unterprivilegierter Schichten, deren Kompetenzen auf diese Weise berücksichtigt und gefördert werden können? Oder werden hierbei noch die bisher verborgenen Leistungskapazitäten der Menschen quantifiziert und abgeschöpft sowie einer Lebensführung Vorschub geleistet, die in allen Lebensbereichen zählbare biographische Nutzbarkeit im Blick hat?

2 Die Messbarkeit des Informellen: zur Validierung informellen Lernens

Damit mit dem informellen Lernen sowie dem informell Gelernten politisch überhaupt hantiert werden kann, muss es zugänglich gemacht werden. Diese basale und banale Notwendigkeit führt in der Praxis durchaus zu einigen Schwierigkeiten.

„Das informelle Lernen entwickelt sich außerhalb der etablierten Bildungsordnungen im unmittelbaren, ungefilterten Kontakt auch mit einer chaotisch erscheinenden Zufallswelt und mit den oft in der unmittelbaren praktischen Lebenserfahrung spürbaren tieferen Lebensströmen, die neben und unter den festen Bildungsbrücken und den pädagogischen Verbindungsstegen fließen. Man lernt informell weitgehend außerhalb der Bildungsglocke, unter der das gehütet wird, was ‚man‘ lernen und meinen soll“ (Dohmen 2016, S. 58).

Informelles Lernen ist also konstitutiv dadurch gekennzeichnet, im Prozess der Wissensproduktion habitualisierter, beiläufiger, weniger systematisch vonstatten zu gehen als formales oder non-formales Lernen sowie hinsichtlich seiner Lerninhalte und Lernschwerpunkte zu gesellschaftlichen wie pädagogischen Normen bisweilen quer zu stehen. Zudem stellt sich die Frage, welcher Art das Wissen ist, das beim informellen Lernen hervorgebracht wird. Da es maßgeblich mit der praktischen Ausführung kombinierter Handlungs- und Denkabläufe zusammenhängt, scheint es stark an die Subjektivität der Ausführenden gebunden. Als „private Quellen des Vertrauens“ (Holert 2011, S. 49) ist dieses Wissen nicht ohne Weiteres von den Wissenenden abzulösen. Formulierungen wie „tacit knowledge“, „stummes Wissen“, „Erfahrungswissen“, „habituelles Wissen“ oder auch „embodied knowledge“ (Brandstetter 2013, S. 68 f.) verweisen sowohl auf die Charakteristik als auch auf die Vagheit der speziellen Epistemik des informell Gelernten.

Gleichzeitig findet eben gerade jenes Lernen „tagtäglich und in fast allen Umfeldern statt, in denen Menschen leben und arbeiten. Das heißt, die meisten nationalen Qualifikationssysteme erkennen einen Großteil des Lernens, das in einem Land stattfindet, nicht an“ (CEDEFOP 2009, S. 32). Man hat es beim informellen Lernen also mit Lernvorgängen und Wissensarten zu tun, die einerseits schwer objektivierbar zu machen sind, andererseits aber den Großteil allen Lernens und Wissens begründen. Soll das informelle Lernen nun zu einer elementaren Stütze des lebenslangen Lernens in einer Gesellschaft des langen Lebens werden, muss diesem strukturellen Paradox irgendwie beigegeben werden.

2.1 Quantifizierung

Der Weg, der bildungspolitisch in den westlichen Industrienationen spätestens seit Beginn dieses Jahrhunderts diesbezüglich eingeschlagen wurde, besteht in dem Versuch alles Lernen, v. a. aber alles Gelernte quantifizierbar zu machen. Methodisch soll dies zunächst erreicht werden, indem Wissen vom Prozess seiner Aneignung getrennt und als „Lernergebnis“ konzipiert wird (Spiel, Schober & Finsterwald 2016,

S.790 f.). Wie ein solches Lernergebnis erzielt wird, ist hierfür nicht entscheidend, sondern schlicht, dass es vorliegt, dass also etwas gewusst wird. Die erworbenen Lernergebnisse werden dann in „Qualifikationen“ und „Kompetenzen“ eingeteilt (ebd.), wobei gerade den Letzteren eine besondere Bedeutung zukommt. „Der Begriff der Kompetenz bzw. der Kompetenzen wurde zum Ankerpunkt für den *Output* von Bildungsprozessen“ (ebd., S.793 f.).

„Dabei wird davon ausgegangen, dass sich im ‚kompetenten Handeln‘ deklaratives Wissen (Faktenwissen), prozessuales Wissen (Handlungswissen) und Fertigkeiten, Einstellungen sowie Regulationskomponenten (z.B. metakognitive Strategien) verknüpfen“ (ebd., S.795).

Kompetenzen – vor allem in Gestalt sogenannter „Schlüsselkompetenzen“, die „den Erwerb und die Anwendung spezifischer Kompetenzen erleichtern sollen“ (ebd., S.794) – sind in diesem Konzept die am dringlichsten zu erwerbenden Lernergebnisse.

Diese stark funktional ausgerichtete Neucodierung des Zusammenhangs von Bildung, Lernen und Wissen macht es nun zumindest theoretisch möglich, informelles, non-formales und formales Lernen insofern als gleichberechtigt anzuerkennen, als jede Lernart gleichermaßen zum Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen führen kann. Das Vorhandensein jener Lernergebnisse muss, um sie bspw. dem Arbeitsmarkt gegenüber nachzuweisen, dann allerdings anerkannt bzw. validiert werden. Da es die in formalen Ausbildungskontexten hierfür übliche Prozessgestaltung durch Curricula, Lehrbetreuung und Prüfungen im Falle informell erfolgter Lernvorgänge jedoch nicht gibt, stellt sich die Frage, wie dieser Nachweis erbracht werden kann.

Um genau diese Aufgabe herum gruppieren sich viele Bemühungen bildungspolitischer Akteurinnen und Akteure, die das informelle Lernen als veritable Säule in der Aus- und Weiterbildungslandschaft etablieren wollen. Dabei kommen unterschiedliche Entwürfe zustande, welche den Versuch unternehmen, für den Bereich des informell erworbenen Wissens Definitionen aufzustellen, Kriterien zu bilden, Standards zu entwickeln, Übersetzbarkeiten zu gewährleisten und nicht zuletzt Bewertungen vorzunehmen. Das Ziel wäre eine Bildungs- und Arbeitswelt, die nicht nur formal erworbene Qualifikationen anerkennt, sondern auf allen Fähigkeitslevels auch denjenigen Zugang zu Beschäftigung oder Weiterqualifizierung ermöglicht, die ihr Kompetenzniveau anderweitig erworben haben. Kernelemente solcher Zertifizierungskonzepte bilden meist (in wechselnden Gewichtungen) die Verfahren Portfolio, Test bzw. Prüfung, Interview, Präsentation und Simulation (siehe bspw. CEDEFOP 2009, S. 67 ff. oder Spiel, Schober & Finsterwald 2016, S.797 ff.).

Aufgrund der Schwierigkeit dieses Unterfangens und der Wichtigkeit, die ihm politisch zuerkannt wurde, lohnt es sich, einen exemplarischen Blick auf den Stand der Anerkennung und Zertifizierung informellen Lernens zu werfen. Exemplarisch soll das hier anhand des EU-weit eingeführten „Europäischen Qualifikationsrahmens“ sowie des deutschlandweit angebotenen „ProfilPASS“ geschehen.

2.2 Der EQR – Qualifikationsrahmen als Mittel zur Zertifizierung informellen Lernens

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) ist ein von der Europäischen Union initiiertes Instrument zur standardisierten Messung von Qualifikationen und Kompetenzen. Er verfolgt im Wesentlichen zwei Hauptziele, nämlich die Herstellung EU-weiter Vergleichbarkeit erworbener Bildungsabschlüsse sowie die Bereitstellung eines Bezugsrahmens für die Validierung auch informell erworbener Kompetenzen (Kommuniqué von Maastricht 2004, S. 4). Der EQR wurde 2006 von der Europäischen Kommission vorgestellt und 2008 als Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates ausgegeben (Europäische Union 2008, S. 19 ff.). 2017 erfolgte eine Überarbeitung (Europäische Union 2017). Der EQR sieht acht Referenzniveaus vor, die auf- bzw. absteigend gestaffelt sind. Jedes Niveau beschreibt den Leistungsstand spezieller Lernergebnisse, also gewissermaßen den Entwicklungsgrad einer Kompetenz. Dem Europäischen Qualifikationsrahmen, dem mittlerweile 39 Länder inner- und außerhalb der EU beigetreten sind (CEDEFOP 2019, S. 1), ist vonseiten jedes assoziierten Staates noch ein eigener Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) vorgeschaltet, der mit dem EQR verknüpft ist. In den meisten Fällen weist dieser NQR ebenfalls acht Niveaus auf, sodass die Zuordnung äquivalent erfolgen kann, in den anderen wird eine Umrechnung vorgenommen.

Formalisierte Bildungsabschlüsse können nun in diesen Rahmen einsortiert werden. Im achtstufigen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) – und entsprechend auch im EQR – rangiert eine abgeschlossene Berufsausbildung bspw. auf Niveau 4, ebenso wie das Abitur. Ein Bachelor-Abschluss findet sich gemeinsam mit der Meister*in-Qualifikation auf Niveau 6 wieder, während ein Master-Abschluss auf Niveau 7 und ein Doktorgrad auf Niveau 8 angesiedelt sind (BMBF 2020).

Entsprechend könnten nun auch non-formal oder informell erworbene Kompetenzen in diesem Rahmen verortet werden, sofern eine zuverlässige und transparente Validierung samt deren Zuordnung erfolgen würde. Genau dies war auch stets das erklärte Ziel der Europäischen Union bei der Einführung des EQR. In einigen europäischen Ländern gibt es durchaus Verfahren, die auf diese Weise funktionieren, so z. B. die *Validation des acquis de l'expérience* (VAE) in Frankreich, die insbesondere für formal Geringqualifizierte eine Aufstiegs- und Berufsperspektive darstellen kann (Werquin 2016, S. 184 ff.).

In Deutschland und den meisten anderen Teilnehmerstaaten des EQR existiert bisher jedoch keine solche etablierte Strategie oder Methode zur Überführung non-formal oder informell erworbener Qualifikationen und Kompetenzen in die Qualifikationsrahmen. Auf der offiziellen Webseite des DQR vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) heißt es in den FAQ unter der Frage „Welche Qualifikationen werden vom DQR erfasst?“ stattdessen:

„Der DQR soll grundsätzlich die Zuordnung aller in Deutschland erwerbbarer Qualifikationen ermöglichen. Zunächst wurden formale Qualifikationen der beruflichen Bildung, der Hochschulbildung und der Allgemeinbildung entsprechend den Kategorien des DQR beschrieben und seinen Kompetenzniveaus zugeordnet. Darüber hinaus sollen

die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen im DQR zu berücksichtigen“ (BMBF 2020).

Dass man im Jahr 2020 immer noch dabei ist, die Voraussetzungen für die Berücksichtigung non-formal und informell erworbener Kompetenzen im Rahmen des DQR zu schaffen, ohne dabei einen belastbaren Zeithorizont zu benennen, in dem dieses Ziel verwirklicht werden soll, ist zumindest erstaunlich. Denn die Validierung informellen Lernens wurde bereits in dem 20 Jahre zuvor verfassten „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ als ein Kernziel der bildungspolitischen Neuausrichtung hin zum lebenslangen Lernen festgehalten (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 4 und 18) und nimmt auch in allen Verlautbarungen der EU zum EQF eine zentrale Rolle ein. Zudem liegt bereits seit 2008 die vom BMBF selbst angefertigte Studie „Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland“ vor, die zu dem Schluss kommt, dass hinsichtlich der Messmethoden, des Zusammenspiels der für die Entwicklung einer institutionellen Verankerung solcher Anerkennungsverfahren nötigen Akteure sowie der Herstellung ihrer gesellschaftlichen Akzeptanz erheblicher Handlungsbedarf besteht (BMBF 2008b, S. 129 ff.). Hier sind in den letzten zwölf Jahren seit der Veröffentlichung der Studie anscheinend kaum Fortschritte erzielt worden.

Entsprechend scheint die Frage angebracht, welche Ziele der EQF sowie all die Nationalen Qualifikationsrahmen bislang erreichen konnten. Auch hier ist ein Blick auf die Webseite des DQR aufschlussreich, wo die *Frequently Asked Question* „Welche Berechtigungen ergeben sich aus der DQR-Zuordnung einer Qualifikation?“ folgendermaßen beantwortet wird:

„Der DQR ist ein Transparenzinstrument. Sein Nutzen liegt darin, zu verdeutlichen, auf welchem Niveau die Kompetenzen angesiedelt sind, die mit einer Qualifikation erworben werden. Dadurch macht er auch deutlich, dass verschiedenartige Lernergebnisse aus verschiedenen Bildungsbereichen gleichwertig sein können. Dies bedeutet jedoch nicht, dass mit der Zuordnung einer Qualifikation zu einem DQR-Niveau neue Berechtigungen verbunden sind, die die Zulassung zu Bildungsgängen, die Anrechnung oder Anerkennung von Bildungsergebnissen im In- oder Ausland und tarif- oder laufbahnrechtliche Fragen betreffen“ (BMBF 2020).

Pointiert zusammengefasst heißt es an gleicher Stelle weiter unten:

Das bestehende System der Zugangsberechtigungen in Deutschland bleibt vom DQR unberührt“ (ebd.).

Mit anderen Worten: Der konkrete Effekt der Qualifikationsrahmen beschränkt sich bisher vor allem darauf, dass nun ein Einstufungssystem für fast ausschließlich formal erworbene Bildungsabschlüsse vorliegt, das jedoch für niemanden verbindlich ist und aus dem entsprechend auch keine Forderungen geschweige denn Rechtsansprüche abgeleitet werden können.

Was bleibt, ist der Aspekt der europäischen Vergleichbarkeit, der sich aber nahezu ausschließlich auf den Bereich der formal erworbenen Bildung beschränkt. Eine Steigerung horizontaler Mobilität innerhalb der EU für Menschen, die im Besitz gut etablierter Zertifizierungen sind, ist damit womöglich erreichbar, eine respektvolle und Bildungsbarrieren abbauende Anerkennung alternativer Bildungs- und Erwerbsbiographien bzw. (neoliberal gewendet) eine Nutzbarmachung schlummernden Humankapitals für den Arbeitsmarkt hingegen nicht.

„Die Erwartungen in die Auslösung einer positiv oder negativ eingeschätzten kausalen Veränderungsdynamik durch lernergebnisorientierte Qualifikationsrahmen erweisen sich bei näherer Betrachtung als unhaltbar und es bleibt eine gewisse unterstützende Funktion als Transparenzinstrument. Bleibt also die Frage, ob dies den hohen Grad an politischer Energie und Aufmerksamkeit rechtfertigt.“ (Lassnigg 2012, S. 27)

2.3 Der ProfilPASS – Portfolio-Erstellung als Mittel zur Dokumentation informellen Lernens

Abschließend sei an dieser Stelle noch kurz eine weitere Methode der Anerkennung informellen Lernens in Deutschland vorgestellt: der „ProfilPASS“. Er ist eine vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Rahmen des Verbundprojekts „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ entwickelte Portfolio-Variante, die in erster Linie eine mehrdimensionale Selbst-Dokumentation der eigenen Qualifikationen und Kompetenzen ermöglichen soll. Im Wesentlichen besteht der ProfilPASS aus einem 96-seitigen Dokument zum Selbstauffüllen, in dem man die eigenen bisher durchlebten Tätigkeitsbereiche (Ausbildung, Berufsleben, Freizeit, Ehrenamt, Freiwilligendienste, besondere Lebenssituationen etc.) aufschlüsselt und bewertet. Daraus können eine Bilanz der bislang im Leben erworbenen Kompetenzen gezogen und weitere Ziele sowie Schritte, diese zu erreichen, formuliert werden. Erweitert wird das Portfolio durch die persönliche „ProfilPASS-Beratung“, die deutschlandweit in entsprechend zertifizierten Einrichtungen in Anspruch genommen werden kann. Die Beratung

„begleitet Sie auf dem Weg, Ihre Kompetenzen und Interessen systematisch zu ermitteln sowie Ihre Ziele zu planen. Professionelle ProfilPASS-Berater/innen führen Sie in die ProfilPASS-Methode ein und helfen Ihnen bei der Ermittlung von Tätigkeiten sowie der Ableitung, Formulierung und Bewertung Ihrer Kompetenzen“ (DIE 2020).

Diese Methode zur Anerkennung informeller Lernvorgänge geht nicht den Weg der Quantifizierung, d. h. sie übersetzt das Gelernte nicht in standardisierte Zahlenwerte, die mit anderen standardisierten Zahlenwerten vergleichbar gemacht und untereinander hierarchisiert werden. Insofern können die erworbenen Kompetenzen hier ihren je individuellen Eigenwert und ihren Kontext in der Gesamtdarstellung des jeweiligen Lebenslaufs behalten. Die Beratung kann zudem für eine breitere, ermutigende Suche nach individuellen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten sorgen, die der reinen Selbstbeobachtung womöglich verschlossen blieben.

Allerdings gilt auch für den ProfilPASS, dass denjenigen, die sich der recht aufwendigen Prozedur einer Erstellung desselben unterziehen, keinerlei Anspruch daraus erwächst. Es handelt sich um ein reines Selbstbeobachtungs- und Selbststeuerungsinstrument, das sozusagen das eigene informelle Lernen auch nur für einen selbst zertifiziert. Erworben werden soll dabei nicht zuletzt die Kompetenz, sich der eigenen Stärken bewusst zu werden und diese entsprechend vertreten zu können. Doch mit einer gesellschaftsweiten, geschweige denn belastbaren Anerkennung informell erworbener Qualifikationen und Kompetenzen hat auch der ProfilPASS letztlich wenig bis nichts zu tun.

3 Kalküle, die nicht aufgehen, und Antworten, die keine sind

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (samt seiner Anbindung an den EQR) sowie der ProfilPASS stellen gegenwärtig die wichtigsten und umfangreichsten politischen Maßnahmen zur Anerkennung, Validierung und Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland dar. Gemessen an den Ansprüchen, mithilfe dieser Instrumente das informelle Lernen zum essenziellen Bestandteil eines lebenslangen Lernens zu machen, das Beschäftigungsfähigkeit, persönliche Entwicklung sowie aktive Bürgerschaft fördert (Europäische Kommission 2001, S. 4; BMBF 2008a), fallen die bisher tatsächlich erzielten Resultate äußerst dürftig aus. „Die Frage, wie nun informell und non-formal erworbene Kompetenzen ‚akkreditiert‘ werden können, ist bislang noch völlig unbeantwortet geblieben.“ (Kossack 2012, S. 15) Das Vorhaben, informell erworbenes Wissen quantifizierbar zu machen und in Umrechnungssysteme einzupflegen um eine Gleichwertigkeit mit formal erworbenen Bildungsabschlüssen herzustellen, kann derzeit kaum Erfolge vorweisen. „Informelle Lernprozesse, insbesondere im Bereich der sozialen und personalen Kompetenzen, sind auch künftig kaum erfassbar, geschweige denn eindeutig messbar“ (Rauschenbach 2016, S. 812).

Der wahlweise sozial-emanzipatorisch oder neoliberal durchdrungene Wunsch, informell Gelerntes in Sicht- und Verwendbarkeit zu überführen, scheint strukturelle Eigenheiten dieses Lernens zu übersehen, dessen *Lernergebnisse* (falls das informell erworbene Wissen so überhaupt angemessen beschrieben werden kann) in ihrer speziellen Epistemik wohl nicht ohne weiteres von den Lernenden abgelöst und solitär verrechnet werden können.

Gleichzeitig verlagert sich die Verantwortung für die Gewährleistung eines lebenslangen Lernens zunehmend auf die Einzelnen, denen über Beratungs- und Steuerungshilfen zwar eine Art staatlich gestütztes Mentoring angeboten wird, die aber letztlich vielfach mit ihrem Lernen allein gelassen werden – zumal ihnen so gut wie keine Rechtsansprüche für die Anerkennung ihrer auch informell erworbenen Lernleistungen aus den bisherigen politischen Maßnahmen erwachsen.

Es entsteht der Eindruck, dass die deutsche sowie europäische Weiterbildungspolitik hinsichtlich der Implementierung des Konzepts *informelles lebenslanges Lernen*

bislang davon geprägt ist, rein technische Lösungen für soziale Probleme anzubieten. Denn die Herstellung größerer Bildungsgerechtigkeit und stärkerer sozialer wie beruflicher Teilhabe aller ist nicht einfach eine Frage effizienter und synergetischer Verwaltungsabläufe, sondern einer sozialen Politik, die bereit ist, gesellschaftlichen Einfluss sowie Ressourcen in den Dienst derer zu stellen, die nach wie vor von den Bildungs- und Folgeprivilegien ressourcenstarker Schichten ausgeschlossen werden – und zwar lebenslang.

Dafür aber reicht es nicht, lebenslanges (oder neuerdings „lebensbegleitendes“) Lernen als gesellschaftliches Paradigma zu verkünden, ohne dann jedoch die Institutionen und Strukturen zu entwickeln, es auch gesellschaftsweit und lebenslang umsetzen können. Dem informellen Lernen allein kann die Realisierung des lebenslangen Lernens nicht aufgebürdet werden, zumal informell Gelerntes auch große Schwächen wie Ineffizienz, fehlerhaft angeeignete Routinen oder ausbleibenden Abgleich mit der Außenwelt aufweisen kann. Eine auf soziale Durchlässigkeit angelegte Weiterbildungspolitik für eine Gesellschaft des langen Lebens trüge vielmehr Verantwortung dafür, einen Mix aus formalen, non-formalen und informellen Lerngelegenheiten zu gewährleisten, welche lebensbegleitend und einander ergänzend wahrgenommen werden könnten. Dabei wäre es geboten, informelles Lernen in seiner eigenen Charakteristik zu begreifen und zu erkunden, anstatt es als Label dafür zu verwenden, fehlende Infrastrukturen in der öffentlichen Daseinsfürsorge und im Bildungsbereich zu kaschieren.

Um das informelle Lernen trotz all seiner Widerspenstigkeiten für emanzipatorische Weiterbildungspolitik auch auf internationaler Ebene nutzbar zu machen, sind belastbare Verfahren zur Validierung informell erworbener Kompetenzen nötig, die dann auch rechtssicher und einklagbar in Kraft gesetzt werden müssen, um so tatsächlich die „Klüfte und Barrieren [...] beispielsweise zwischen Berufs- und Allgemeinbildung oder beim Zugang in das Hochschulwesen“ zu überwinden. Denn diese „bestehen nicht akzidentiell oder zufällig, und sie sind auch nicht in erster Linie ein Informationsproblem. Vielmehr sind die Bildungssysteme immer stark mit den sozialen Strukturen und Unterscheidungen verwoben, und diese Zusammenhänge werden politisch gestützt“ (Lassnigg 2012, S. 26). Es braucht also auch politischen Mut, sie zu verändern.

Literatur

- BMBF (Bundeministerium für Bildung und Forschung) (2008a). *Lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter www.bmbf.de/de/lebenslangeslernen.php (Zugriff am 19.03.2019).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2008b). *Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“*. Bonn und Berlin: BMBF.

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2020). *Deutscher Qualifikationsrahmen. FAQ*. Verfügbar unter <https://www.dqr.de/content/2360.php> (Zugriff am 07.04.2020).
- Brandstetter, G. (2013). „On research“. Forschung in Kunst und Wissenschaft – Herausforderungen an Diskurse und Systeme des Wissens. In S. Peters (Hg.), *Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft*, 63–71. Bielefeld: Transcript.
- CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2019). *Kurzbericht. Qualifikationsrahmen in Europa. Entwicklungen 2018*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (2020). *ProfilPASS*. Verfügbar unter www.profilpass.de (Zugriff am 07.04.2020).
- Dohmen, G. (2016). Das informelle Lernen. In M. Haring, D. Witte & T. Burger, *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*, 52–60. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales (2001). *Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel: KOM, 678.
- Europäische Union (2008). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. *Amtsblatt der Europäischen Union*, 6.5.2008, 2008/C 111/01.
- Europäische Union (2017). Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2017 über den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen und zur Aufhebung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. *Amtsblatt der Europäischen Union*, 15.6.2017, 2017/C 189/0.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnama, M. & Ward, F. C. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Haring, M., Witte, M. D. & Burger, T. (2016). Informelles Lernen – Eine Einführung. In M. Haring, M. Witte & T. Burger (Hg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*, 11–24. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Holert, T. (2011). Künstlerische Forschung: Anatomie einer Konjunktur. *Texte zur Kunst Juni 2011*, 82, 38–63.
- Kahnwald, N. (2016). Informelles Lernen im Erwachsenenalter. In M. Haring, M. Witte & T. Burger (Hg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*, 344–358. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Knowles, M. (1951). *Informal Adult Education: A Guide for Administrators, Leaders, and Teachers*. New York: Association Press.

- Knowles, M. (1955). Adult Education in the United States. *Adult Education Quarterly* 5(2), 67–76.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*. Brüssel: SEK, 1832.
- Kommuniqué von Maastricht (2004). *Kommuniqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung*. Maastricht 14.12.2004.
- Kossack, P. (2012). Der Deutsche Qualifikationsrahmen kritisch betrachtet. Risiken und Nebenwirkungen. *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* 3/2012, Schwerpunkt: EQR und NQR – Qualifikationsrahmen mit unklaren Konsequenzen, 12–15.
- Lassnigg, L. (2012). Gegenrede: Lernergebnisorientierte Qualifikationsrahmen. Politischer Hype zur Ablenkung vom Wesentlichen? *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* 3/2012, Schwerpunkt: EQR und NQR – Qualifikationsrahmen mit unklaren Konsequenzen, 24–27.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (1996). *Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*. Paris: OECD.
- Overwien, B. (2016). Informelles Lernen – Ein historischer Abriss. In M. Haring, M. Witte & T. Burger (Hg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*, 41–51. Basel: Beltz Juventa.
- Rauschenbach, T. (2016). Informelles Lernen – Bilanz und Perspektiven. In M. Haring, M. Witte & T. Burger (Hg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*, 803–816. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Spiel, C., Schober, B. & Finsterwald, M. (2016). Anerkennung informeller Lernerfahrungen – bildungspolitische und wissenschaftliche Ansätze. In M. Haring, M. Witte & T. Burger (Hg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*, 788–802. Basel: Beltz Juventa.
- Tuschling, A. (2004). Lebenslanges Lernen. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hg.), *Glossar der Gegenwart*, 152–158. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Werquin, P. (2016). Informal learning in France – Recognition of informal learning outcomes for lowly qualified individuals. In M. Haring, M. Witte & T. Burger (Hg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*, 184–203. Basel: Beltz Juventa.

Autor

Falk Rößler, M. A., ist Publizist, Theaterregisseur und wissenschaftlicher Mitarbeiter des Forschungsprojekts „Weiterbildung und Weiterbildungspolitik in einer Gesellschaft des langen Lebens“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Seine Forschungsschwerpunkte sind unter anderem: Validierung Informellen Lernens und das Konzept der künstlerischen Forschung.

Kontakt: falk.roessler@posteo.de

IV Zukunftsperspektiven: Einige Ideen und Ansätze

Grundbildung über die Lebensspanne – Perspektiven für die Angebotsentwicklung

MONIKA TRÖSTER UND BEATE BOWIEN-JANSEN

Abstract

Angehts diagnostizierter Bildungsbedarfe wird die Bedeutung von Grundbildung über die Lebensspanne für gesellschaftliche Teilhabechancen und die Herausforderung der Teilnehmendengewinnung seit Jahren diskutiert. Übergänge im Lebenslauf und kritische Lebensereignisse können Lernanlässe darstellen und für die Entwicklung von Grundbildungsangeboten genutzt werden. Skizziert werden Ideen und modellhafte Beispiele für lebenswelt- und alltagsnahe Lerngelegenheiten im Sozialraum.

Schlagworte: (Finanzielle) Grundbildung, Programm- und Angebotsplanung, Lebenslanges Lernen, Lebenswelt, Übergänge

In light of diagnosed educational needs, the importance of basic skills over the lifespan for social participation opportunities and the challenge of attracting participants has been discussed for years. Transitions in the life course and critical life events can represent learning opportunities and can be used for the development of basic skills programmes. Ideas and concrete examples for learning opportunities in the social sphere that are close to reality and everyday life are outlined.

Keywords: (financial) literacy, lifelong learning, lifeworld, transition, programme planning

1 Einleitung

Die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016–2026) beschreibt Grundbildung als wesentliche Voraussetzung zum selbstbestimmten Lebenslangen Lernen sowie zur gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabe (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] & Kultusministerkonferenz der Länder [KMK], 2016). Aktuelle demographische Entwicklungen zeigen deutlich, dass Lebenslanges Lernen nicht nur auf die Erwerbsphase zur Förderung der Employability reduziert werden darf, sondern zunehmend auch jenseits des Rentenalters eine notwendige Bedingung für Teilhabe sowie auch für die Erhaltung der individuellen Selbstständigkeit und Unabhängigkeit darstellt (Hof & Rosenberg 2018; Tippelt,

Schmidt-Hertha & Friebe 2014b; Tippelt 2018). Grundbildung wird im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der EU als „Neue Basisqualifikation für alle“ postuliert (Europäische Kommission 2000, S. 12). Mit den gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen gehen kontinuierlich neue Anforderungen einher; sie verändern den Bereich und die Inhalte der Grundbildung und erfordern zunehmend eine ganzheitliche Sichtweise. „Grundbildung für alle bedeutet, dass Menschen ungeachtet ihres Alters die Möglichkeit haben, als Einzelne oder in der Gemeinschaft ihr Potenzial zu entfalten. Sie ist nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht und eine Verantwortung gegenüber anderen und der Gesellschaft als Ganzes“ (CONFINTEA 1998, S. 4). Ein einheitliches Konzept von Grundbildung liegt nicht vor, sondern die Sichtweisen und Ansprüche verschiedener gesellschaftlicher Akteure einerseits und die individuellen Bedürfnisse und Wünsche andererseits schaffen ein Spannungsfeld, in dem Grundbildung betrachtet werden muss (Tröster 2000). Weiterhin beeinflussen auch die jeweiligen bildungspolitischen und öffentlichen Interessen und Machtverhältnisse die Begriffsbestimmung der Grundbildung (vgl. Euringer 2016). Tröster und Schrader (2016) kritisieren, dass im Grundbildungsdiskurs die Perspektive der Lernenden nur selten gehört und wahrgenommen wird und appellieren, sich der Problematik der unterschiedlichen Auslegungen des Begriffs bewusst zu werden. Im Kontext der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland wird der Grundbildungsbegriff in einem weiten Verständnis verwendet und

„soll die Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe bezeichnen, darunter: Rechenfähigkeit (Numeracy), Grundfähigkeiten im IT-Bereich, Gesundheitsbildung, Finanzielle Grundbildung, Soziale Grundkompetenzen. Grundbildung orientiert sich somit an der Anwendungspraxis von Schriftsprachlichkeit im beruflichen und gesellschaftlichen Alltag“ (BMBF & KMK 2016, S. 3).

Bisher gibt es kaum Untersuchungen, die Ältere im Kontext von Grundbildung in den Blick nehmen. Zu vermuten ist, dass zusätzlich zu vorhandenen Grundbildungsbedarfen im Alter oft noch Vereinsamung und Isolierung sowie eine eingeschränkte Mobilität oder gesundheitliche Probleme die Bewältigung des Alltags erschweren (vgl. Genuneit 2016). Dies stellt die Weiterbildung vor die Herausforderung, teilnehmer- und zielgruppenorientierte Bildungsangebote bereitzustellen sowie potenzielle Teilnehmende erfolgreich anzusprechen und zu gewinnen.

Wie sich entsprechende zukünftige Lernszenarien im Bereich der Grundbildung für Personen im höheren Lebensalter gestalten lassen und wie die Lerninteressen in sich verändernden Lebens- und Arbeitswelten stärker genutzt werden können, sind Inhalte dieses Beitrags. Eingegangen wird zunächst auf Ergebnisse bisheriger Studien im Bereich der Grundbildung/Alphabetisierung mit dem Fokus auf ältere Personen. Anschließend werden die Diskurse zur Lebenswelt, kritischen Lebensereignissen und Übergängen sowie deren Potenzial als Lernanlässe skizziert, bevor drei modellhafte Beispiele für Grundbildungsangebote über die Lebensspanne entlang des Modells von Schlutz (2006) entwickelt werden.

2 Grundbildung in einer Gesellschaft des langen Lebens – was sagen aktuelle Studien?

Bisherige Grundbildungsstudien haben die Personengruppe über 65 Jahren nicht explizit berücksichtigt. Laut aktueller Ergebnisse der LEO 2018 Studie (vgl. Grotlüschen, Buddeberg, Dutz u. a. 2019) liegt die Zahl der gering literalisierten Erwachsenen in Deutschland bei 6,2 Millionen und verteilt sich relativ gleichmäßig auf die einzelnen Jahrganggruppen (siehe Abbildung 1). Aussagen zu den heute 66- bis 72-Jährigen können lediglich aufgrund der Vorgängerstudie LEO – Level-One Studie (2010) gemacht werden; der Anteil an „funktionalen Analphabeten“ (Alpha-Level 1–3) der damals 58- bis 64-Jährigen betrug 17% (Grotlüschen, Buddeberg, Dutz u. a. 2019, S. 15).

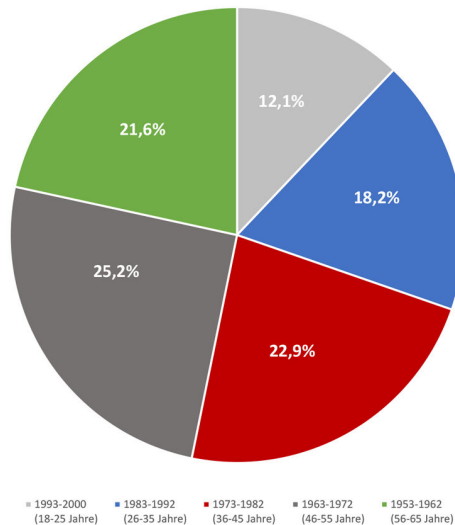


Abbildung 1: Gering literalisierte Erwachsene: Anteil der verschiedenen Jahrganggruppen (Grotlüschen, Buddeberg, Dutz, Heilmann & Stammer 2019, S. 8)

Personen in der Nacherwerbsphase sind im Kontext der Erwachsenenbildungsforschung erstmalig in der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL) in den Blick genommen worden. In Anlehnung an die Large Scale Erhebung der PIAAC-Studie sind grundlegende schriftsprachliche, alltagsmathematische und technologiebasierte Problemlösekompetenzen untersucht und mithilfe qualitativer Analysen in Beziehung zu ausgewählten typischen Lebenssituationen gesetzt worden (Friebe, Schmidt-Hertha & Tippelt 2014). Untersucht wurde die Altersgruppe der 66- bis 80-Jährigen. Ein Drittel der gesamten CiLL-Kohorte verfügt sowohl über eine geringe Lesekompetenz (Stufe I und weniger) als auch über geringe alltagsmathematische Kompetenzen (Stufe I und weniger). Die technologiebasierten Kompetenzen sind insgesamt auf den unteren drei Kompetenzstufen angesiedelt. Sie konnten nur in 395 Fällen erhoben werden, da sie computerbasiert erfasst worden sind (siehe Abbildung 2).

Prozentuale Verteilung der 66- bis 80-Jährigen auf Kompetenzstufen (N = 1392)

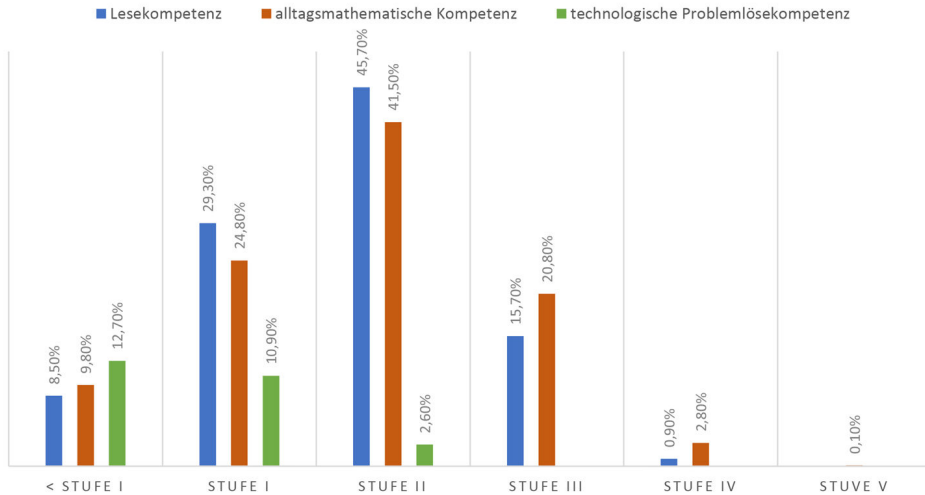


Abbildung 2: Ergebnisse zu den Kompetenzerfassungen aus CiLL (vgl. Friebe, Schmidt-Hertha & Tippelt, 2014)

Im Vergleich zu den PIAAC-Ergebnissen zeigt sich, dass die älteren Personengruppen tendenziell geringere Kompetenzwerte als die jüngeren aufweisen, was auf unterschiedliche Aspekte zurückzuführen ist, bspw. auf altersbedingte Entwicklungen, Kohorten- und Generationeneffekte. Es haben sich deutliche Zusammenhänge zwischen den erreichten Kompetenzniveaus und der sozialen Herkunft gezeigt sowie auch erkennbare Zusammenhänge zu Weiterbildungsaktivitäten, die aber nicht kausal interpretationsfähig sind (Tippelt, Schmidt-Hertha & Friebe 2014a). Die Autoren der CiLL-Studie fordern die Etablierung von Grundbildungsangeboten für ältere Menschen im Feld der Weiterbildung, verweisen aber auch auf die Notwendigkeit von prophylaktischen bzw. präventiven Lernangeboten in früheren Entwicklungsjahren, vor allem in den Bereichen technologiebasierten Problemlösens und Gesundheitsbildung (Friebe, Schmidt-Hertha & Tippelt 2014; Tippelt, Schmidt-Hertha & Friebe 2014b).

In einer aktuellen Sekundäranalyse der PIAAC- und CiLL-Daten sind die numeralen Kompetenzen der älteren Personengruppen in Bezug zu den notwendigen und üblichen numeralen Praktiken dieser Alterskohorte untersucht worden. Die Befunde bestätigen die stetige Abnahme der Kompetenzmittelwerte mit zunehmendem Alter, die bisher nur getrennt in PIAAC und CiLL nachgewiesen werden konnten, und den gleichbleibenden bzw. leicht steigenden Einsatz numeraler Praktiken.

Mit dem Übergang in die nachberufliche Phase verringert sich oft das finanzielle Einkommen, was vermutlich eine intensivere Befassung mit Haushaltsplanungen und Zahlungsverkehr erforderlich macht (vgl. Redmer & Grotluschen 2019). „Es

zeigt sich, dass gerade die alltagsmathematischen Praktiken im Bereich Budgetierung und Haushaltsplanungen trotz höheren Alters noch von rund einem Drittel der Männer und über der Hälfte der Frauen mindestens einmal in der Woche Anwendung finden. Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf finanzielle Handlungen verlieren also keine Relevanz im höheren Alter“ (Redmer & Grotlüschen 2019, S. 411). Redmer und Grotlüschen rekurrieren auf die Studien der New Literacies (Barton & Hamilton 2003; Lave 1988; Street 2003), verstehen Alltagsmathematik als situierte Praktik und schreiben der Praktik und der Kompetenz eine enge Verbindung zu, die sie mit „embedding“ beschreiben (Redmer & Grotlüschen 2019, S. 403).

Grundbildungskompetenzen sind somit auch für ältere Personen bzw. Personen in der Nacherwerbsphase von erheblicher Bedeutung, um den Alltag bewältigen und an der Gesellschaft teilhaben zu können. Jedoch stellen auch hier die Ansprache und die Gewinnung von Teilnehmenden eine besondere Herausforderung für die Erwachsenenbildung dar (vgl. Iller 2016; Schmidt-Hertha 2017; Tippelt 2019). Wie kann darauf reagiert werden?

3 Lebenswelt, Übergänge und (kritische) Lebensereignisse als Lernanlässe – Potenziale für die Grundbildung im höheren Lebensalter

In der nachberuflichen Phase sind extrinsische Motive zur Bildungsbeteiligung weniger bedeutsam, stattdessen rücken persönliche Interessen und Motive in den Fokus und rationale Entscheidungsprozesse gehen der Weiterbildungsteilnahme voraus (vgl. Schmidt-Hertha 2017, S. 4). Um die Gruppe der Älteren teilnehmer- und zielgruppenorientiert anzusprechen, muss deren Lebenssituation in zweifacher Weise berücksichtigt werden: als Ausgangspunkt und inhaltlicher Gegenstand des Lernprozesses.

Der Lebensweltbezug ermöglicht ein Anschlusslernen, das Lernfähigkeit, Lernbarrieren, Anforderungen im Kontext der Arbeit, Familie und Freizeit sowie die Erwartungshorizonte der Adressatinnen und Adressaten fokussiert. Es werden deren Deutungsmuster der Wirklichkeit aufgegriffen und manchmal eingefahrene Deutungsmuster infrage gestellt (vgl. Tippelt 2019).

Aus der Lebenslaufperspektive bedeutet der Eintritt in das Rentenalter einen Übergang, der häufig einen Lernanlass darstellen kann. Übergänge sind Phasen des Wandels im Lebenslauf, die sich aneinandergereiht, aber auch parallel ereignen können und durch spezifische und kontextbedingte Rollen ausgezeichnet sind (Hof & Maier-Gutheil 2014, S. 148). Der Übergang in die Nacherwerbsphase eröffnet einen neuen Lebensabschnitt, der spezifisch gestaltet werden kann oder muss. Hier sind Lernangebote angezeigt, die Themen wie Freizeitgestaltung und Gesundheit fokussieren, aber auch gesellige Anlässe schaffen und eine neue soziale Vernetzung ermöglichen (vgl. Iller 2016).

Übergänge und kritische Lebensereignisse wie bspw. der Eintritt in die Nacherwerbsphase oder gesundheitliche, kognitive oder physische Beeinträchtigungen können zu einer Desorientierung der Menschen in der neuen Lebensphase führen, die als Lernanlass aufgegriffen und genutzt werden kann, wenn entsprechende Lernräume und Rahmenbedingungen geschaffen werden (vgl. Egloff 2018; Hof 2018; Iller 2016). Unterschieden wird zwischen individuellen Lebensereignissen, die sowohl erwartbar als auch unerwartbar sein können (Eheschließung, Scheidung, Krankheit, Ruhestand etc.), und kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Ereignissen, die die Rahmenbedingungen im Lebenslauf modifizieren können (vgl. Hof & Maier-Gutheil 2014, S. 148). Ein kritisches Lebensereignis, verbunden mit Umbrüchen und Statuswechsel, kann sowohl mit einer verbesserten als auch mit einer verschlechterten Lebenssituation einhergehen und so Bildungsinteressen wecken und fördern, aber auch hemmen und blockieren (vgl. Mania 2018, S. 135–136).

Um zielgruppen- und teilnehmendenorientierte Grundbildungsangebote über die Lebensspanne zu entwickeln, sind Aspekte wie Lebensweltbezug, Übergänge und kritische Lebensereignisse als Lernanlässe zu berücksichtigen (vgl. Egloff 2016; Mania & Tröster 2015; Mania 2018).

Ausgehend von einem weiten und ganzheitlichen Grundbildungsbegriff und dem Konzept der Literalität als soziale Praxis (vgl. Barton & Hamilton 1998, Pabst & Zeuner 2016) lässt sich Grundbildung in diverse Inhaltsbereiche ausdifferenzieren, wie bspw. Digitale Grundbildung, Gesundheitsgrundbildung, Finanzielle Grundbildung, Politische Grundbildung, Ernährungsgrundbildung und Fremdsprachen (Englisch) (vgl. Mania & Tröster 2018; Tröster & Schrader 2016, S. 49). Diese Inhaltsbereiche bieten zahlreiche Möglichkeiten für neue Lernangebote in neuen Formaten und an neuen Lernorten im Sozialraum – auch für ältere Personengruppen oder in intergenerationellen Lernsettings, wie am Beispiel der Finanziellen Grundbildung nachfolgend gezeigt wird.

4 Grundbildung über die Lebensspanne: Ideen und Angebote

Die Modellierung der entwickelten Angebote folgt den dargelegten theoretischen Prämissen und berücksichtigt zudem empirische Ergebnisse aus dem DIE-Projekt „Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung – CurVe II“, erhoben partizipativ, multiperspektivisch und interdisziplinär in Expertenworkshops für Lehrende, Planende und Fachkräfte aus der Beratung (vgl. Tröster & Bowien-Jansen, 2019, Tröster, Bowien-Jansen & Mania, 2018).

In der Erwachsenenbildung bietet das Modell von Schlutz (2006) eine Orientierung für den Planungsprozess von Angeboten anhand von sechs Fragen: „Wofür?“ (Verwendungssituation), „Für wen?“ (Zielgruppe, Bedarf), „Wozu?“ (Lernziel, Qualifikation), „Was?“ (Inhalte), „Wie?“ (Organisationsform, Methode) und „Womit? Wo?“ (Medien, Lernort). Ergänzend für den Bereich der Grundbildung wird die Frage

nach spezifischen Ansprachestrategien zur Erreichung der Zielgruppe und Teilnehmendengewinnung in den Planungsprozess einbezogen (vgl. Mania & Thöne-Geyer 2018).

An drei Beispielen wird aufgezeigt, wie Grundbildungsangebote über die Lebensspanne und/oder an Übergängen im Lebenslauf erfolgreich geplant werden können.

4.1 Vor der Rente ist nach der Rente – welcher Zeitpunkt ist richtig?

Dieses Lernangebot könnte kurz vor dem Renteneintritt angesiedelt sein. Der Übergang in die nachberufliche Phase steht bevor und kritische Ereignisse zeichnen sich ab, da mit finanziellen Einschränkungen zu rechnen ist.

Oft erwägen berufstätige Personen zwischen 55 und 65 Jahren, ob ein früherer Renteneintritt möglich ist, und sind mit folgenden Fragen konfrontiert: Was muss dabei beachtet werden? Sind damit finanzielle Einschränkungen verbunden? Wie gestaltet sich generell die finanzielle Situation im Rentenalter? Das Materialset „*Oma Matilde und die Rente*“ des Curriculums *Finanzielle Grundbildung* (DIE, 2019) greift eine solche Situation auf und befasst sich mit der Renteninformationen der Deutschen Rentenversicherung (DRV). Fragen zur finanziellen Perspektive im Alter werden ebenso thematisiert wie die Möglichkeit eines vorzeitigen Renteneintritts und dessen Auswirkung auf die Rentenhöhe.

Angesprochen werden mit diesem Lernangebot *ältere Personen kurz vor dem Rentenalter*, die noch berufstätig sind und möglicherweise Unterstützung brauchen, um die Renteninformationen der DRV zu verstehen. Aktuell sind in dieser Altersgruppe häufiger Frauen zu finden, die längere Familienphasen hatten und oft nur in Teilzeit oder geringfügig beschäftigt waren. Für diese Gruppe geht der Renteneintritt oft mit hohen finanziellen Einbußen einher, die aufgefangen werden müssen.

Zunächst besteht das *Lernziel* darin, die eigene Renteninformation zu verstehen bzw. die Modalitäten einer Rentenberatung zu kennen und in Anspruch zu nehmen. Es geht aber auch darum, eine Vorstellung über die eigene (finanzielle) Situation nach Eintritt in den Ruhestand zu entwickeln und sich damit auseinanderzusetzen. Neben den bereits genannten kognitiven Zielen werden (eigene) Wertvorstellungen reflektiert sowie Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen gestärkt.

Kognitive Inhalte sind das Lesen und Verstehen der Renteninformationen einschließlich des Nachvollziehens der dort vorgenommenen Rechenschritte. Im Austausch und im Dialog mit den anderen Teilnehmenden können Möglichkeiten eruiert werden, wie die finanziellen Einbußen kompensiert werden können. Gemeinsam können Perspektiven und Orientierungen erarbeitet werden.

Die *Organisationsformen und Methoden* in diesem Lernangebot sollten offen und flexibel sein und sich an den Teilnehmenden orientieren. Das Materialset bietet Möglichkeiten der Einzelarbeit sowie der Partner- und Gruppenarbeit. Die Interessen und Wünsche der Lernenden sollten partizipativ einfließen und berücksichtigt werden. Ein solches Angebot kann beispielsweise als Workshop in Betrieben ange-

boten werden oder als Schnupperkurs an unterschiedlichen Lernorten an zwei oder drei Terminen am Abend.

Als *Lernorte* kommen Einrichtungen der Weiterbildung ebenso infrage wie Betriebe, Jobcenter oder Einrichtungen im Sozialraum (Internationaler Frauentreff, Bürgercafé, ...). Der Einsatz von Medien sollte an die Teilnehmenden und an die jeweilige Ausstattung vor Ort angepasst werden. Sind beispielsweise digitale Medien und Internetanbindung verfügbar, kann auf dem Online-Portal der DRV gearbeitet werden.

Die *Teilnehmendengewinnung und die Ansprache* von potenziellen Lernenden stellen in der Grundbildung eine Herausforderung dar. Erfolgt die Bewerbung der Angebote in schriftlicher Form, sollte auf eine zielgruppengerechte Darstellung geachtet werden. Als erfolgreich hat sich die Ansprache über Multiplikatoren und deren Sensibilisierung erwiesen (vgl. Tröster & Bowien-Jansen 2019). In dem hier vorgestellten Beispiel empfiehlt sich vor allem die Ansprache über den betrieblichen Kontext (Personalverwaltung oder Betriebsrat) oder auch über die Rentenversicherung und deren Beratungsstellen sowie den Rentenältesten.

Die Technologisierung und Digitalisierung der Gesellschaft bestimmt zunehmend auch die Praktiken im alltäglichen Umgang mit Geld. Bargeldloses Zahlen, Online-Banking, Fahrkarten- und Parkscheinkauf mit dem Smartphone sind keine Zukunftsvisionen mehr, sondern Realität, und eröffnen meist die günstigere und preiswertere Alternative. Jedoch zeigt sich, dass die in den neuen Medientechnologien eingeschriebenen habituellen Handlungslogiken den über 60-Jährigen tendenziell fremd sind, weil sie nicht spielerisch im Jugendalter erworben werden konnten (vgl. Schäffer 2009). Hier bieten sich Potenzial und Anschlussmöglichkeiten für Lern- und Bildungsprozesse in der dritten Lebensphase. Digitale Bildung für Senioren und Seniorinnen ist ein aktuelles und wichtiges Thema, zu dem bereits verschiedene Projekte und Erfahrungsberichte vorliegen (BAGSO – Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen e.V. 2019). Das folgende Beispiel greift diese Herausforderungen auf:

4.2 Alles online – oder was? Kontoführung ohne weite Wege

Dieses Angebot setzt an der Schnittstelle von Finanzieller Grundbildung und digitaler Grundbildung an und lässt in einem geschützten Raum spielerisch digitale Praktiken im Bereich der Kontoführung und Kontonutzung erarbeiten und erproben. Abgezielt wird darauf, Ängste und Barrieren bei der Nutzung digitaler Praktiken zu reduzieren und deren Vorteile in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig wird für Sicherheits- und Datenschutzrichtlinien im Kontext von Online-Banking und Online-Käufen sensibilisiert, sodass die Teilnehmenden sicher, selbstbewusst und mündig mit digitalen Zahlungspraktiken umgehen können.

Angesprochen sind *ältere Personen*, insbesondere diejenigen, die plötzlich nach einer Erkrankung oder einem Sterbefall des Partners/der Partnerin vor Aufgaben stehen, mit denen sie sich bisher kaum oder nie befasst haben. Diese Begleiterscheinungen eines solchen kritischen Lebensereignisses erschweren oft zusätzlich den

Alltag, verstärken Desorientierung, Scham- und Schuldgefühle sowie Hilflosigkeit, bieten aber auch Anlässe zum Dazu-Lernen und Umlernen. Neben Personen, die von solchen individuellen kritischen Lebensereignissen betroffen sind, kann das Lernangebot explizit für Personen ausgeweitet und angepasst werden, die durch die Rationalisierung im Banken- und Finanzwesen nicht mehr länger auf ihre örtliche Bankfiliale zurückgreifen können und somit auf Online-Banking angewiesen sind, um ihre Bankgeschäfte weiter fortsetzen zu können.

Ziel ist, neben der Vermittlung der Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit Online-Banking und digitalem Zahlungsverkehr, dass die betroffenen Personen Selbstvertrauen und Selbstsicherheit im Umgang mit digitalen und neuen Zahlungspraktiken aufbauen, um möglichst selbstständig Bankgeschäfte und Einkäufe tätigen und so am Alltag und in der Gesellschaft partizipieren zu können.

Die *Inhalte* dieses Lernangebots sollten grundsätzlich in Absprache mit den Teilnehmenden festgelegt werden und deren Interessen und Bedarfe aufgreifen. Insgesamt umfasst das Angebot deklaratives und prozedurales Wissen rund um die Kontoführung. Im Detail können die Fragestellungen lauten: Wie kann eine Überweisung getätigt werden? Wie legt man einen Dauerauftrag an? Was ist einem Kontoauszug zu entnehmen? Wie kann der Kontoauszug kontrolliert werden? Ebenso werden Datenschutz und Sicherheitsvorkehrungen für das Online-Banking thematisiert und diskutiert.

Für dieses Lernangebot sind verschiedene *Lernformate* und auch verschiedene *Lernorte* denkbar. Grundsätzlich ist darauf zu achten, dass teilnehmerorientierte und partizipative Lehr-Lernmethoden ausgewählt werden.

Auch für diese Inhalte und Ziele hält das Curriculum Finanzielle Grundbildung verschiedene Materialsets bereit, die für die jeweilige Zielgruppe angepasst werden können. Ferner ist empfohlen, mobile Endgeräte und/oder Laptops zu nutzen, um das Online-Banking praxisnah und authentisch ausprobieren zu können. Eine stabile Internetverbindung bzw. WLAN-Netz sind erforderlich. Interessant kann dieses Lernangebot im Hinblick auf mögliche *Lernorte* werden. Aufgrund der Lebenssituation und des Lebensereignisses der Erkrankung bzw. Sterbefalls des Partners kommen alternative Lernorte, aber auch neue Multiplikatoren oder Multiplikatorinnen für die Ansprache infrage. So bieten sich beispielsweise Banken oder Sparkassen als *Lernorte* an für kurze Workshops oder Einführungen ins Online-Banking. Um der Mobilität älterer Personen gerecht zu werden, sollten die Wege und Zugänge *niederschwellig* und kurz sein. Empfohlen wird eine Form der *aufsuchenden Bildung*, die Bildungsangebote in Seniorenheimen und Seniorennetzwerken, im Sozialraum, in Mehrgenerationenhäusern, in Kirchengemeinden oder in Bürgerzentren gestaltet.

Wie bereits zuvor thematisiert, können im Falle solcher kritischen Lebensereignisse weitere *Multiplikatoren* in den Blick genommen werden, die für Finanzielle Grundbildung Älterer sensibilisiert werden können, um Brücken zu entsprechenden Bildungsangeboten zu bauen. Die *Sensibilisierung von Multiplikatoren* umfasst Wissen über die Inhalte Finanzieller Grundbildung, aber auch über verschiedene kritische Lebensereignisse, die Lernanlässe darstellen können, und *Kooperationen und*

Vernetzungen vor Ort, die die *Ansprache* von potenziellen Teilnehmenden unterstützen. Für die hier angedachte Zielgruppe können neben Bankangestellten beispielsweise auch Sozialdienste in Krankenhäusern und Kliniken, Pfarrerinnen oder auch Mitarbeitende in Beerdigungsinstituten in den Blick genommen werden.

Abschließend wird noch ein Lernangebot vorgestellt, das in Form eines Großelternnachmittags oder Großelterntags in der Kita und/oder Schule stattfinden kann und das Thema „Taschengeld“ aufgreift.

4.3 Taschengeld – war früher alles besser?

Taschengeld bietet sich als unverfängliches Thema an, um relevante non-kognitive Aspekte im Umgang mit Geld zu erarbeiten. Des Weiteren birgt es besonderes Potenzial, um verschiedene interkulturelle und intergenerationelle Sichtweisen und Bedeutungen von Geld und Taschengeld kennenzulernen, zu diskutieren und möglicherweise neue Bedeutungsstrukturen aufzubauen.

Hier werden gezielt *verschiedene Generationen* angesprochen, wie Großeltern und Enkelkinder oder auch Großeltern, Eltern und Kinder.

Ziel ist es, Wertvorstellungen und Einstellungen, die generationenspezifisch oder auch kulturell geprägt sind, zu thematisieren, diskutieren und erarbeiten. Ein Merkmal eines solchen Lernangebots ist der „*doppelte*“ *Lerneffekt*. „Die älteren Teilnehmenden sind motiviert, Kompetenzen zu erwerben, um ihre Kinder und Enkelkinder zu einem kritischen Umgang mit Geld zu befähigen, damit sie sukzessive in alltäglichen Finanzgeschäften selbstständig und kompetent handeln können. In diesem Lernprozess reflektieren die Teilnehmenden darüber hinaus auch ihren eigenen Umgang mit Geld bzw. den Umgang mit Geld im Allgemeinen“ (Mania & Tröster 2015, S. 51).

Inhalte des Angebots sind die Rolle des Geldes und Taschengeldes für die Familie, Orientierungswerte zum Taschengeld, Geschäftsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen, generationenspezifische Erfahrungen zu Taschengeld, Bezahlformen (Bargeld, Kartenzahlung, Paypal, Handyzahlung) und ein praxisnaher Austausch rund ums Geld.

An dieser Stelle sei insbesondere auf das Format des *intergenerationellen Lernens* verwiesen, das einen gleichwertigen unidirektionalen und nicht hierarchischen Dialog von Generationen mit ihren jeweiligen Deutungsmustern und Weltansichten ins Zentrum stellt (Franz & Schmidt-Hertha 2018, S. 165). Der Schwerpunkt liegt hier auf dem Austausch geteilter Erfahrungen (Franz & Schmidt-Hertha 2018, S. 166). Vorzugsweise sollte „*übereinander*“ gelernt werden und nicht „*voneinander*“ (vgl. Seidel & Siebert 1990) und ein wesentliches Ziel stellt das Kennenlernen und Verstehen der jeweils anderen generationellen Perspektive dar (vgl. Franz & Schmidt-Hertha 2018).

Es kann für die hier skizzierte Lern Gelegenheit sowohl ein *gemeinschaftsorientiertes Lernarrangement* gewählt werden, indem beispielsweise die Höhe des Taschengeldes als gemeinsame Herausforderung mehrperspektivisch bearbeitet werden kann, als auch ein *differenzorientiertes Lernarrangement*, in dem die Differenz- und Alteri-

täterfahrungen der unterschiedlichen Generationen zum Taschengeld zentral sind (vgl. Franz & Schmidt-Hertha 2018). Intergenerationelles Lernen bietet darüber hinaus zahlreiche Möglichkeiten, Vergemeinschaftung (Thalhammer & Schmidt-Hertha 2015) zu erleben und soziale Kontakte aufzubauen. Neben den aufgeführten Potenzialen sind aber auch Grenzen aufzuzeigen, die vor allem in dem hohen Konfliktpotenzial liegen, das diesen Lernsettings immanent ist und zu einer positiv kritischen Auseinandersetzung führen kann, aber auch zu schwer überbrückbaren und störenden Differenzen. Daher erfordert die Gestaltung solcher Lernszenarien ein hohes Maß an pädagogisch professioneller und didaktischer Kompetenz (vgl. Franz & Schmidt-Hertha 2018).

Materialien und Informationen zum Taschengeld finden sich unter www.taschengeldtabelle.org oder www.taschengeldparagraph.com. Zudem sei auf die Publikation und die Materialien aus dem Projekt CurVe verwiesen, die zum Download bereitstehen: <https://www.die-bonn.de/doks/2015-oekonomische-grundbildung-01.pdf>.

Aufgrund der besonderen Form des intergenerationellen Lernens kann hier die *Ansprache* der älteren Personen über die Kita oder Schule und die Familien direkt erfolgen. Es bietet sich ferner die Möglichkeit einer *Kooperation* zwischen Kita/Familienzentrum/Schule und Seniorennetzwerken oder Seniorenheimen an, um auch Personengruppen, die keine Familie vor Ort haben, direkt ansprechen zu können.

5 Ausblick

Der Beitrag hat die gesellschaftliche und persönliche Relevanz von Grundbildungsangeboten im höheren Lebensalter aufgezeigt und im Kontext der Finanziellen Grundbildung Beispiele für erfolgreiche Lernangebote skizziert. Es gibt zahlreiche Schnittstellen zu anderen Inhaltsbereichen der Grundbildung, wie Gesundheit, Ernährung, Computer sowie Politik, Gesellschaft und Familie (vgl. Mania & Tröster 2018; Tröster & Schrader 2016). Auch in diesen Kontexten können perspektivisch vergleichbare Lernsettings konzipiert und neue Potenziale der Kooperation und Vernetzung für alternative Ansprachewege ausgeschöpft werden.

Literatur

- BAGSO – Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen e. V. (2019). *Bildung und Digitalisierung für ältere Menschen. Im Fokus: Vielfalt stärken*. Publikation Nr. 59. Bonn.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2003). *Situated Literacies. Reading and writing in context* (Literacies reprinted). London: Routledge.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz der Länder. (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/files/16-09-07%20Dekadepapier.pdf> (Zugriff am: 02.01.2020).
- CONFINTEA. (1998). *Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft. Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung 14.–18. Juli 1997*. Verfügbar unter https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_ger (Zugriff am: 02.01.2020).
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. (2019). *Curriculum Finanzielle Grundbildung*. Verfügbar unter www.die-bonn.de/curve/curriculum (Zugriff am: 02.01.2020).
- Egloff, B. (2016). Erkenntnisse biografisch-narrativer Forschung in der Alphabetisierung und Grundbildung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, 192–198. Münster: Waxmann.
- Egloff, B. (2018). Weiterlernen oder neu starten? Biographische Anlässe für Erwachsenenbildung. *weiter bilden*, 1. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/36774> (Zugriff am: 02.01.2020).
- Euringer, C. (2016). Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39, 2, 241–254. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0066-9>
- Europäische Kommission (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf (Zugriff am: 02.01.2020).
- Franz, J. & Schmidt-Hertha, B. (2018). Intergenerationelles Lernen. In R. Schramek, C. Kricheldorf, B. Schmidt-Hertha & J. Steinfurt-Diedenhofen (Hg.), *Alter(n) – Lernen – Bildung. Ein Handbuch*, 164–174. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (Hg.) (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Genuneit, J. (2016). Analphabetismus und Alphabetisierung im Alter. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, 250–263. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebrochure*. Verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo> (Zugriff am: 02.01.2020).
- Hof, C. (2018). Der Lebenslauf als Rahmen für Lern- und Bildungsprozesse. Perspektiven und Desiderata. In C. Hof & H. Rosenberg (Hg.), *Lernen im Lebenslauf*, 181–204. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Hof, C. & Maier-Gutheil, C. (2014). Übergänge im Erwachsenenalter. Befunde und offene Fragen für die Erwachsenenbildung. In C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe, Übergangs- und Bewältigungsforschung*, 146–167. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hof, C. & Rosenberg, H. (2018). Lernen im Lebenslauf. Einführung in den Band. In C. Hof & H. Rosenberg (Hg.), *Lernen im Lebenslauf*, 1–12. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Iller, C. (2016). Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, 1–16. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_36-1.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung bildungsferner Gruppen in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mania, E. & Thöne-Geyer, B. (2018). *Spezifika der Angebotsentwicklung in der Alphabetisierung und Grundbildung*. Bonn: DIE texte.online. Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2018-alphabetisierung-01.pdf (Zugriff am: 02.01.2020).
- Mania, E. & Tröster, M. (2015). *Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter <http://wbv.de/finanzielle-grundbildung> (Zugriff am: 02.01.2020).
- Mania, E. & Tröster, M. (2018). Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung. Stand, Bedarfe und Herausforderungen. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 33, 09-1 – 09-10. Verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf> (Zugriff am: 02.01.2020).
- Pabst, A. & Zeuner, C. (2016). Lesen und Schreiben – Kulturtechnik oder soziale Praxis? In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, 59–72. Münster: Waxmann.
- Redmer, A. & Grotlüschen, A. (2019). Alltagsmathematische Praktiken im höheren Lebensalter. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42(3), 397–413. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-0135-y>.
- Schäffer, B. (2009). Mediengenerationen, Medienkohorten und generationenspezifische Medienpraxiskulturen. Zum Generationenansatz in der Medienforschung. In B. Schorb, A. Hartung & W. Reißmann (Hg.), *Medien im höheren Lebensalter*, 31–50. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Hertha, B. (2017). Bildung im Erwachsenenalter. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, 1–19. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_35-1.
- Seidel, E. & Siebert, H. (1990). *SeniorInnen studieren. Eine Zwischenbilanz des Seniorenstudiums an der Universität Hannover*. Hannover: Zentrale Einrichtung für Weiterbildung d. Univ. Hannover.

- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- Thalhammer, V. & Schmidt-Hertha, B. (2015). Intergenerationelle innerfamiliäre Unterstützungsprozesse bei der Mediennutzung von älteren Erwachsenen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 827–844. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0633-7>.
- Tippelt, R. (2018). Lebenslanges Lernen als Kompetenzentwicklung. In C. Hof & H. Rosenberg (Hg.), *Lernen im Lebenslauf*, 105–120. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tippelt, R. (2019). Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen – lebensweltliche Perspektiven der Bildungspraxis und der Weiterbildungsforschung. In J. Gebrande, C. Pfrang & G. Frericks (Hg.), *Bildungsangebote für Menschen ab 50 Jahren zielgruppenspezifisch planen*, 11–26.
- Tippelt, R., Schmidt-Hertha, B. & Friebe, J. (2014a). Herausforderungen an die Weiterbildung: Transfer und Implementierung. In J. Friebe, B. Schmidt-Hertha & R. Tippelt (Hg.), *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*, 157–168. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Tippelt, R., Schmidt-Hertha, B. & Friebe, J. (2014b). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im höheren Lebensalter. In J. Friebe, B. Schmidt-Hertha & R. Tippelt (Hg.), *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*, 11–22. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Tröster, M. (2000). Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In M. Tröster (Hg.), *Spannungsfeld Grundbildung*, 12–27. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Tröster, M. & Bowien-Jansen, B. (2019). *Sensibel für Finanzielle Grundbildung. Studienmaterialien und Handlungsempfehlungen*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Tröster, M., Mania, M. & Bowien-Jansen, B. (2018). MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen zu Angeboten der Grund-/Basisbildung. Erste Erfahrungen mit Sensibilisierungsworkshops. *Magazin Erwachsenenbildung at*, 34, 08-1 – 08-2. Verfügbar unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18_34.pdf (Zugriff am: 28.04.2020).
- Tröster, M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, 42–58. Münster: Waxmann.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Gering literalisierte Erwachsene: Anteil der verschiedenen Jahrgangsguppen 189
- Abb. 2 Ergebnisse zu den Kompetenzerfassungen aus CiLL 190

Autorinnen

Monika Tröster ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung e. V. in Bonn. Sie ist Projektkoordinatorin von „Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung – CurVe II“. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität.

Kontakt: troester@die-bonn.de

Beate Bowien-Jansen, B. A., ist wissenschaftliche Assistentin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung e. V. in Bonn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Grundbildung, digitale Medien.

Kontakt: bowien-jansen@die-bonn.de

Weiterbildungsberatung – Anspruch und Wirkung

RENÉ SCHNEEBELI

Abstract

Nach einer Verortung des Begriffs Weiterbildungsberatung in der europäischen Bildungspolitik geht der Beitrag der Frage nach, was Beratung insbesondere für die Weiterbildungsbeteiligung zu leisten vermag. Wie stehen Nachfrage, bildungspolitischer Anspruch und die beobachtbare Wirkung zueinander? Die Befunde dazu sowie internationale Fallbeispiele aus der Praxis liefern Hinweise für die zukünftige Gestaltung von Beratungsdienstleistungen.

Schlagnworte: Beratung, Weiterbildungsberatung, lebenslanges Lernen, Wirkungen, internationale Fallbeispiele

After locating the concept of continuing education guidance in European educational policy, this paper examines the question of what guidance can do, in particular for participation in continuing education. What is the relationship between demand, educational policy requirements and the observable effect? The findings on this as well as international case studies from practice provide indications for the future design of guidance services.

Keywords: career guidance, lifelong learning, effects, international examples

1 Einleitung

Als Folge ökonomischer Transformationsprozesse sind es vermehrt Übergänge, Unterbrechungen und instabile Phasen, die Biographien prägen und das Arbeitsleben unvorhersehbarer machen. Der Zwang zur ständigen Kompetenzentwicklung, häufigere Wechsel zwischen unterschiedlichen Beschäftigungsformen und Tätigkeitsbereichen, spätere Bildungsphasen, Familienzeit sowie ein flexibler Eintritt in die immer länger werdende nachberufliche Zeit gewinnen als Gestaltungselemente des Arbeitslebens an Bedeutung. Das Resultat dieser zunehmenden Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen (Beck 1986) sowie einer verstärkten Subjektivierung und Entgrenzung der Arbeitswelten (Voss 1998) ist eine Verschränkung von Bildung, Beruf und Privatem und das Zurückdrängen der Normalbiographie (Wessler-Possberg & Vomberg 2007). Damit verbunden ist der Zwang, die Gestaltung der

eigenen Bildungs- und Berufsbiographien selbst in die Hand zu nehmen – eine Aufgabe, die viele als Zumutung erleben und die Kompetenzen voraussetzt, die vor Kontrollverlust und Handlungsunfähigkeit bewahren sollen (Lang-von Wins & Triebel 2012).

Beratungsdienstleistungen, so die bildungspolitische Vorstellung (Rat der Europäischen Union 2004; 2008), sollen Menschen befähigen, die mit dieser Dynamik verbundenen Risiken zu antizipieren, mit Komplexität, Widersprüchen und Unsicherheiten konstruktiv umzugehen, biographische Gestaltungskompetenzen zu entwickeln und eigenverantwortlich berufs- und bildungsbezogene Entscheidungen zu fällen (Nestmann, Sickendiek & Engel 2007). Zudem soll Beratung zur Transparenz der Weiterbildungsmöglichkeiten beitragen, um diese zielgerichteter und passender wählen zu können (BMAS & BMBF 2019). Es verwundert aufgrund dieser Zuschreibungen nicht, dass die europäische Politik der Beratung eine Systemrelevanz attestiert (Rat der Europäischen Union 2008), die aufgrund der Digitalisierung, des demographischen Wandels und der Notwendigkeit der sozialen Integration noch zunehmen soll (Hirschi 2018). Was aber intuitiv plausibel scheint, muss nicht zwingend der Evidenz entsprechen. Die folgenden Ausführungen wollen deshalb den pauschal proklamierten Zusammenhang zwischen Beratung und Weiterbildung beleuchten. Die Leitfrage ist, inwiefern Beratung in der Lage ist, die in den EU-Policies als auch in der europäischen Bildungsrhetorik formulierten Ansprüche einzulösen. Diese Diskussion bildet die Grundlage, auf der internationale praktische Beratungsansätze mit Blick auf eine Gestaltung wirkungsvoller Beratungsdienstleistungen betrachtet werden.

2 Unterschiedliches Verständnis von Beratung

In der europäischen Politik machte die Beratung als integraler Bestandteil des lebenslangen Lernens Karriere. Im „Memorandum über das Lebenslange Lernen“ (Europäische Kommission 2000) wird dann auch die „[...] Gewährleistung eines besseren Zugangs zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten über Lernmöglichkeiten in Europa und während des gesamten Lebens für alle“ (ebd., S. 4) gefordert. Für die Beratung waren vor allem die darauf basierenden EU-Resolutionen aus den Jahren 2004 sowie 2008 von Bedeutung (Rat der Europäischen Union 2004; 2008). Dort wurde die Abkehr von einer punktuellen, übergangsorientierten hin zu einer prozesshaften und eben lebensbegleitenden Beratung und somit ein eigentlicher Paradigmenwechsel gefordert. Die zweite Entschließung definiert Beratung als „[...] einen kontinuierlichen Prozess, der den Bürgern jeden Alters in jedem Lebensabschnitt ermöglicht, ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu erkennen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen und selbst ihren persönlichen Werdegang zu gestalten“ (Rat der Europäischen Union 2004, S. 2).

Die EU definiert Beratung somit als einen Sammelbegriff von verschiedensten Tätigkeiten, die den Abgleich zwischen Bildung, Arbeitsmarkt und Individuum un-

terstützen sollen. Sie hat einen integralen Anspruch, verknüpft Lebens- und Berufsplanung und konzentriert sich nicht nur auf Übergänge, Krisen und Sondersituationen, sondern auch auf Potenziale und Möglichkeiten (Schiersmann 2013). Diesem umfassenden Verständnis wird in den Policies der EU mit dem Begriff „Career Guidance“ Rechnung getragen, der im deutschsprachigen Raum mit Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung gleichgesetzt werden kann.

Daraus abzuleiten, es bestünde in Europa ein gemeinsames Verständnis von Beratung, wäre allerdings falsch (Bergmo-Prvulovic 2014). Es stellt sich nämlich die Frage, welche Interessen im Vordergrund stehen. Aus volkswirtschaftlicher Perspektive geht es bei der Beratung um eine Scharnierfunktion zwischen Angebots- und Nachfrageseite, die zur Steigerung der Effizienz des Bildungs- und Arbeitsmarkts beitragen soll (Schober 2018). Aus sozialpolitischer Sicht hingegen wird ihr primär die Aufgabe der sozialen Inklusion zugewiesen, wenn gefordert wird, bisher weiterbildungsabstinente Bevölkerungsgruppen für die Weiterbildungsteilnahme zu gewinnen, und aus psychologischer Sicht geht es verstärkt um Lebensbewältigung und Selbstverwirklichung jenseits wirtschaftlicher Verwertungsinteressen.

Darüber hinaus fehlen in den meisten Ländern Europas klare inhaltliche Definitionen und Richtlinien im Beratungskontext (Sultana 2004). Aus den Policies der EU lassen sich zwar gemeinsame Aspekte wie Entscheidungsunterstützung und Laufbahngestaltung oder Interessen- und Kompetenzfindung (Rat der Europäischen Union 2008; ELGPN 2013) herauslesen, es gibt aber auch deutliche Unterschiede. So sieht die EU die Informationstätigkeit als Kernaufgabe der Beratung (Rat der Europäischen Union 2008), während für das Europäische Netzwerk für eine Politik lebensbegleitender Beratung (ELGPN) die Ganzheitlichkeit und der Beitrag der Beratung zur Chancengleichheit (ELGPN 2013) im Mittelpunkt steht. Die OECD (2004) wiederum sieht das Wirkungsfeld der Beratung eher im Kontext von Schulen, Universitäten und bei Weiterbildungsanbietern.

3 Abnehmende Nachfrage oder fehlende Angebote?

Einen ersten Zugang zur Frage dieses Beitrags, inwiefern Beratung dazu in der Lage ist, die an sie formulierten bildungspolitischen Ansprüche einzulösen, bieten die Daten des Adult Education Survey (AES). Sie stellen wegen der immer noch fehlenden umfassenden Beratungsstatistik (Schober & Käßlinger 2017; Käßlinger & Maier-Gutheil 2015) eine wichtige Quelle dar, wenn es um die Beurteilung von Beratungsdienstleistungen geht. Dazu haben Käßlinger, Reuter und Bilger (2017) die Daten des AES 2016 sowie jene des dem AES vorausgehenden Berichtssystems Weiterbildung (BSW) für Deutschland ausgewertet. Nimmt man für 2018 die Zahlen des AES-Trendberichts (BMBF 2019) dazu, so lassen sich folgende Entwicklungen feststellen:

Während die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland seit 1991 kontinuierlich gestiegen ist, ist der Wunsch nach mehr Information und Beratung von 48 % im

Jahr 1991 (Käpplinger, Reuter & Bilger 2017) auf 24% im Jahr 2018 (BMBF 2019) gesunken. 2018 gaben 67% der 18- bis 64-Jährigen an, einen guten Überblick über die eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten zu haben. Dieser Wert lag 1991 noch bei 53% (Käpplinger, Reuter & Bilger 2017). Beratungsangebote haben 2018 gerade einmal 7% der Befragten in Anspruch genommen (BMBF 2019), während dieser Anteil 1994 noch bei 15% lag (Käpplinger, Reuter & Bilger 2017).

Die abnehmende Nachfrage nach Beratungen steht dem postulierten positiven Zusammenhang von Beratung und Weiterbildungsbeteiligung entgegen. Immer mehr Weiterbildungsinteressierte benötigen immer weniger Beratungen. Solche Schlüsse sollten allerdings nicht vorschnell gezogen werden. Wird unter Beratung primär eine Form der Informationsweitergabe verstanden, würde das gut zum Ergebnis „Überblick über die eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten“ passen. Nimmt man allerdings die 24% der Befragten des AES in den Blick, die 2018 Beratung nachgefragt haben (BMBF 2019), so zeigt die Auswertung aufgrund soziodemographischer Daten, dass davon wiederum 15% ihr Bedürfnis nicht decken konnten (Käpplinger 2020). Betroffen sind vor allem Ausländerinnen und Ausländer, 25- bis 34-Jährige, Personen ohne Berufsausbildung und Arbeitslose. Es scheint also insbesondere für diese Zielgruppen keine passenden oder ihnen bekannte Angebote zu geben. Das kann als Indiz interpretiert werden, dass nicht nur die Nachfrage sinkt, sondern dass es auch an bedarfsgerechten und spezifischen Beratungsangeboten fehlt. Gieseke und Stimm (2016) konnten in ihrer empirischen Studie aufzeigen, wie vielfältig die Bedürfnisse der Erwachsenen sind und wie wichtig es ist, Beratungsangebote auf die lebensweltliche, situative und biographische Anschlussfähigkeit der Ratsuchenden abzustimmen, die für die genannten 15% vielleicht fehlen.

Auch mit Blick auf die Beratungsanbieter stellen sich hierzu Fragen. Gemäß AES 2018 (BMBF 2019) erfolgen Beratungen 2018 in Deutschland vor allem in der Arbeitsagentur (32%), gefolgt von Bildungseinrichtungen (26%), Weiterbildungseinrichtungen (21%) oder beim Arbeitgeber (18%) und in vielen projektfinanzierten und somit temporären Angeboten. Die Angebotssteuerung ist dadurch unabhängig von der individuellen Nachfrage nach Beratung auch sozialpolitischen Entscheidungen, institutionellen Vorgaben und Eigeninteressen der Anbieter ausgesetzt.

Das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage für Beratungsdienstleistungen lässt sich auch mit Beispielen aus anderen Staaten Europas illustrieren. Im Special Eurobarometer 417 (Europäische Kommission 2014) wurden die Bürgerinnen und Bürger der europäischen Mitgliedstaaten befragt, ob sie jemals einen Career Guidance Service genutzt hätten. Während 24% den Service nutzten, gaben 45% an, wegen einem mangelnden Angebot und 29% aus anderen Gründen darauf verzichtet zu haben. In eine ähnliche Richtung gehen die Erkenntnisse einer Studie von Deloitte (2018). Dort gaben 2018 über ein Drittel der 15.000 befragten Erwerbstätigen aus ganz Europa an, dass das fehlende Angebot an Beratung des Arbeitgebers ein moderater bis großer Faktor für die Nichtteilnahme an Weiterbildung war.

Eine weitere Erklärung für die Entwicklung der Nachfrage kann sein, dass die abhängig Beschäftigten die Auswahl der Bildungsmaßnahme vermehrt den Betrie-

ben selbst überlassen und sich so der Weiterbildungsberatung (Kuwan 1996) entziehen. Darüber hinaus kann über die fehlende Bekanntheit der Beratungsangebote geadespektuliert werden wie über deren Erreichbarkeit oder das unterschiedliche Verhalten von Personengruppen mit Beratungsbedarf und jenen mit Beratungsbedürfnissen (Kuwan & Seidel 2013), die die abnehmende Beratungsnachfrage erklären könnten.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass die Transparenz der Weiterbildungsmöglichkeiten und die Informiertheit der Weiterbildungsinteressierten in Deutschland offenbar zugenommen haben. Aufgrund der AES-Daten lässt sich allerdings nicht eindeutig sagen, wie sich die effektive Beratungsnachfrage in Verhältnis zur Weiterbildungsbeteiligung entwickelt hat und welche Wirkung sie bei welcher Zielgruppe mit welcher Beratungsart erreicht. Die eigentliche Nachfrage nach Beratung könnte von verschiedenen, auch nicht gemessenen Input-Faktoren verdeckt sein, die Einfluss auf die Angebotssteuerung haben.

4 Beratung und Weiterbildungsbeteiligung

Der Weiterbildungsberatung wird insbesondere mit Blick auf die Mobilisierung bisher weiterbildungsabstinerter Gruppen eine wichtige sozialpolitische Aufgabe zugewiesen. Beratung soll zur Verringerung der Selektivität in der Weiterbildung beitragen und so soziale Ungleichheiten verringern.

Evaluationsergebnisse aus nachfragefinanzierten Fördermodellen lassen an diesen Effekten Zweifel aufkommen. Denn sowohl im Förderinstrument „Bildungsscheck NRW“ (G. I. B. 2008) als auch in einem experimentellen Feldversuch aus der Schweiz zu Bildungsgutscheinen (Messer & Wolter 2009) zeigte die Beratung keine aktivierende Wirkung auf die Weiterbildungsbeteiligung.

Hooley (2015) hingegen konnte in seiner inhaltsanalytischen Zusammenschau der internationalen Forschung belegen, dass Beratung tatsächlich zu einer höheren Bildungsbeteiligung führt und somit das lebensbegleitende Lernen sowie den Lernerfolg fördert. Sie trägt darüber hinaus zu einer besseren Effektivität und Effizienz des Arbeitsmarktes bei, indem sie nachhaltige Stellenbesetzungen sowie die berufliche Weiterbildung und damit die Sicherung des zukünftigen Fachkräftebedarfs in der Wirtschaft unterstützt (Langner & Schober 2017). Kritisch diskutiert wird an der Studie die Annahme einer linearen Zurechenbarkeit von Wirkung (Schiersmann, Maier-Gutheil & Weber 2016).

Auch in der Studie von Schanne und Weyh (2017) zu den „Dresdner Bildungsbahnen“ führte Beratung zu einer höheren Weiterbildungsbeteiligung. Vor einer Verallgemeinerung der Aussage warnt aber Käßlinger, wenn er schreibt: „Nutzenanalysen von Bildungsberatungen müssen zwischen verschiedenen Beratungskontexten, -stellen, -modellen, -zielgruppen und Beratern differenzieren, da die Bildungsberatung keinesfalls ein homogenes Praxisfeld ist. Es ist schwierig, Ergebnisse für die Bildungsberatung insgesamt liefern zu wollen“ (2010, S. 34). Schiersmann (2013)

zeigt entsprechend auf, dass das Beratungsgeschehen komplex und die Überprüfung von Wirkung methodisch eine Herausforderung ist. Gerade bei Fragen zu langfristigen Effekten auf die Bildungsbeteiligung ist mit schwer abzugrenzenden und vielen interagierenden Faktoren zu rechnen, Kontrollgruppen-Designs sind kaum möglich und die Resultate sind oft nicht eindeutig (Killeen & White 2000; Schanne & Weyh 2017). Auch quantitative Metaanalysen dazu liegen erst in eingeschränktem Maße vor (Schiersmann 2013).

Das Wirkungsgefüge zwischen Beratung und Weiterbildungsverhalten ist vielschichtig und entsprechend anfällig auf Fehlinterpretationen. Aussagen zur Wirkung von Beratung auf die Weiterbildungsbeteiligung müssen deshalb wohl weiterhin differenziert und unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes vorgenommen werden. Verallgemeinerungen bleiben schwierig.

5 Wirksamkeit von Interventionsformen

Während methodische Herausforderungen die Bestimmung der langfristigen Wirkung von Beratung erschweren, kann die Wissenschaft zu den unmittelbaren Lernergebnissen einer Beratung gut abgestützte Resultate liefern. In der Meta-Studie von Hooley (2015) konnte gezeigt werden, dass Beratung auf individueller Ebene zu besserer Informiertheit und Entscheidungsfähigkeit, zu mehr Selbstvertrauen und Eigenaktivität beiträgt. Auch bei jenen 7 %, die gemäß AES 2018 (BMBF 2019) eine Beratung in Anspruch genommen hatten, lassen sich positive Effekte feststellen: 76 % erhielten brauchbare Informationen, 36 % wissen nun, wo sie nützliche Informationen selbst finden können, 35 % können ihre eigenen Möglichkeiten besser einschätzen, 33 % fühlen sich angeregt, die eigenen Pläne umzusetzen, und 16 % haben gelernt, sich besser entscheiden zu können.

Um die Wirksamkeit auf der individuellen Ebene sicherzustellen, muss bei der Gestaltung von Beratung auf empirisch gesichertes Wissen zurückgegriffen werden. So weiß man bezüglich den Interventionsformen, dass individuelle Beratungen effektiver sind als Gruppenberatungen (z. B. Oliver & Spokane 1988; Whiston, Li, Goodrich u. a. 2017). Sie zeigen deutlich höhere Effekte pro Sitzungsstunde. Metaanalysen belegen eine signifikant höhere Wirksamkeit von strukturierten Workshops im Vergleich zu unstrukturierten Gruppenberatungen (Whiston, Brecheisen & Stephens 2003). Bezüglich der Länge finden einige Studien stärkere Effekte bei längeren Interventionen (Oliver & Spokane 1988; Whiston, Li, Goodrich u. a. 2017), andere zeigen bereits für kürzere Settings gute Wirkung, falls sie gut geplant sind (Hirschi 2018).

Auch Beratungsinhalte tragen zur Wirksamkeit bei. Relevant scheint in diesem Zusammenhang vor allem eine positive und emotional unterstützende Beratungsbeziehung zu sein (Ahn & Wampold 2001; Masdonati, Massoudi, & Rossier 2009; Masdonati, Perdrix, Massoudi u. a. 2014). Bezüglich Beratungstechniken konnten Brown und Ryan Krane (2000) fünf Elemente identifizieren, welche die Effekte von Inter-

ventionen von Beratungen signifikant steigern können. Dazu gehören das schriftliche Klären von Laufbahn- und Lebenszielen, Feedback durch die Beratungsperson, die Bereitstellung aktueller Informationen über die Arbeitswelt, das Erlernen von effektivem Laufbahnverhalten nach Modellen sowie Hilfe bei der Entwicklung von Netzwerken. Die Wirksamkeit von Interventionen kann durch eine aktive Unterstützung durch eine Beratungsperson verstärkt werden (Whiston, Li, Goodrich u. a. 2017).

Erfolgsfaktor für diese positiven Effekte ist neben der Gestaltung und den Inhalten einer Beratung auch ein zeitgemäßes Beratungsverständnis. Klassische Laufbahnkonzepte gehen davon aus, durch einen optimalen Zuordnungsprozess von stabilen Persönlichkeitsmerkmalen und ebensolchen Umweltbedingungen eine optimale Passung zu finden (Popescu-Willigmann & Lutz 2015). Aufgrund der Dynamik im Arbeitsmarkt und neueren Erkenntnissen in der Entwicklungspsychologie lassen sich solche Annahmen kaum aufrechterhalten (Roberts & Del Vecchio 2000; Savickas 2012). Moderne Laufbahnmodelle betonen die Individualität der berufsbezogenen Entwicklung und gehen von einer dynamischen Vorstellung aus, die sich über das ganze Erwerbsleben hinweg zieht. Berufliche Entwicklung geschieht dabei in einem ständigen Aushandlungsprozess zwischen individuellen Wünschen und Möglichkeiten, ökonomischen Realitäten, sozialen Einflüssen, Hindernissen, Zufällen und unerwarteten Gelegenheiten.

Insbesondere konstruktivistische Theorien (ebd.) verstehen die Laufbahnentwicklung als Anpassung an eine subjektiv konstruierte Identität, die sich in sozialen Interaktionen ausformt und im Gespräch durch das Erzählen zu einer sinnstiftenden Lebensgeschichte wird. Dafür müssen Lebensereignisse reflektiert, bisherige Lebensgeschichten dekonstruiert und Ereignisse neu zueinander in Beziehung gesetzt werden. Es gilt generelle Lebensprobleme, Widersprüche, Belastungen und das Entscheidungsverhalten zu thematisieren und gemeinsam einen aktualisierten und ganzheitlichen Lebensentwurf zu erarbeiten. Die Wissenschaft weiß, dass diese Themen eher zu Schwierigkeiten in der Laufbahnplanung führen als mangelnde Informationen über Berufe und Arbeitswelt oder fehlende Selbsterkenntnis (Brown & Rector 2008; Gati, Krausz & Osipow 1996).

Für die Beratenden heißt das, Beruf und Bildung als integralen Bestandteil im Gesamtkontext der individuellen Lebensgestaltung mit all seinen Rollenbezügen zu verstehen (Greenhaus & Kossek 2014; Savickas 2012; Whiston & Cinamon 2015). Dies ist umso wichtiger für Personen, die ihre Berufsidentität nicht als wichtigste Identität betrachten. Es gilt eine holistische Beratungshaltung einzunehmen, bei der alle Lebensbereiche und sowohl berufliche wie auch außerberufliche Gegebenheiten berücksichtigt werden müssen (Hirschi 2018).

6 Internationale Fallbeispiele und innovative Konzepte aus der Praxis

In der Praxis finden sich interessante Trends und Entwicklungen, die ideengebend für die Gestaltung wirkungsvoller Beratungsangebote sein könnten.

In Bezug auf die Gesetzgebung ist Frankreich mit dem „Droit à la formation et orientation professionnelle“ zu erwähnen.¹ Im Kern geht es um einen individuellen Weiterbildungsanspruch zur Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit. Zu Beginn des beruflichen Lebens erhält jeder Arbeitnehmende ein Konto („compte personnel d'activité“), das alle Aktivitäten und Ansprüche versichert. Verpflichtende Mitarbeitergespräche inklusive Weiterbildungsplanung („bilan d'étape professionnel“) und ein Ausbildungspass („passeport orientation et formation“) sind weitere Instrumente. Die Finanzierung der Weiterbildungen wird in Frankreich durch sozialpartnerschaftliche Weiterbildungsfonds sichergestellt.

Der Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit ist auch das Ziel des Gutscheinsystems in Belgien (Flandern).² Es ermöglicht allen, zu jedem Zeitpunkt des Arbeitslebens Zugang zu Beratung zu erhalten. Wer mindestens ein Jahr Berufserfahrung vorweisen kann, hat Anspruch auf zwei Gutscheine alle sechs Jahre, wobei ein Gutschein vier Stunden Berufsberatung und einem anschließenden Coaching entspricht. Ein wichtiger Aspekt des Gutscheinsystems ist der verbindliche nationale Qualitätsrahmen für alle Anbieter.

Als Beispiel für die Koordination von Beratungsdienstleistungen ist Norwegen zu erwähnen. Kompetanse Norge³ orientiert sich konsequent an den europäischen Vorgaben (ELGPN 2013; 2015a; 2015b) bei der Gestaltung ihrer national koordinierten Beratungsdienste. Norwegen sticht insbesondere bei der Sicherung der Qualifikationen der Beratungspersonen und -dienstleistungen heraus, bietet einen eigenen Master-Abschluss sowie Promotionsprogramme an und entwickelt mit kontinuierlicher Forschung die Qualität der staatlichen Dienstleistungen weiter. Darüber hinaus existiert ein nationaler Plan zu den landesweiten Online-Angeboten, der sich stark am dänischen eGuidance System orientiert (Jocumsen 2017). Dort werden Online-Angebote entwickelt, die verschiedene Dienste wie Chat, Mail und soziale Medien etc. integrieren und die mehr Menschen zu Ausbildung verhelfen wollen. Das Angebot wird laufend evaluiert, um die Reichweite zu erhöhen.⁴

Auch für Schottland steht die Koordination der nationalen Akteure im Zentrum. Das Skills Development Scotland (SDS) ist die dafür zuständige Einrichtung.⁵ Sie beteiligt sich an Forschungsprojekten, entwickelt und überprüft systematisch ihre Dienstleistungen, analysiert die Rückmeldungen der Ratsuchenden, aktualisiert Arbeitsmarktinformationen und arbeitet mit einer Vielzahl von staatlichen, privaten

1 Weitere Informationen unter: <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/droit-a-la-formation-et-orientation-professionnelle/>

2 Weitere Informationen unter: <https://www.vdab.be/loopbaanbegeleiding>

3 Weitere Informationen unter: www.kompetansenorge.no/english/

4 Weitere Informationen unter: www.ug.dk

5 Weitere Informationen unter: www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/

und gemeinnützigen Einrichtungen zusammen. Die erhobenen Daten werden unter den Partnern ausgetauscht und dienen sowohl der Politik als auch der Praxis.

Für Finnland⁶ steht nicht nur die Koordination, sondern auch die Kooperation der Beratungsdienstleistungen im Vordergrund. Eine nationale Arbeitsgruppe, in der sowohl das Wirtschafts- als auch das Bildungsministerium vertreten sind, gibt die nationale Strategie vor und delegiert deren Umsetzung an regionale Zentren. Diese wiederum koordinieren die verschiedenen Beratungsstellen aus Gemeinden, Erziehungs-, Ausbildungs- und Gesundheitsinstitutionen unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit, aber unter einer gemeinsamen Leitlinie. Die Zentren bündeln ein breites Netzwerk von Akteuren an der Schnittstelle zur Arbeitswelt und ermöglichen insbesondere jungen Leuten langfristige Lösungen beim Übergang von der Schule oder nach dem Studium in den Beruf.

Das Zusammenführen verschiedener Beratungseinrichtungen an einem Ort ist der Grundgedanke der *Cité des métiers et de la formation*.⁷ In der *Cité* wird unter partnerschaftlicher Führung verschiedener Organisationen und unter öffentlicher Trägerschaft ein vielfältiges Beratungsangebot offeriert, das ohne Voranmeldung genutzt werden kann. Sie deckt alle Bereiche des Berufslebens ab und richtet sich an alle, unabhängig von Alter, Bildungsniveau und Qualifikation und informiert über Studium, Berufsbildung, Weiterbildung, Projektentwicklung, Finanzierung und Stellensuche an einem Ort (Évéquoz 2010). Die erste *Cité* wurde 1993 in Frankreich eröffnet. Heute findet man sie auch in Belgien, Frankreich, Italien, Portugal, Spanien und der Schweiz.

Webchat ist ein Beispiel für ein innovatives Konzept aus England. Allen Bürgerinnen und Bürgern steht an sieben Tagen die Woche in einem Instant Chat eine Beratungsperson zur Verfügung. Ziel ist es, mit diesem niederschweligen Angebot Personen zu erreichen, die den direkten Kontakt mit Beratungsstellen sonst meiden.

Aus Österreich stammt TRIAS *Guidance at work*, das sich primär an Niedrigqualifizierte wendet. Beratungspersonen gehen in die Betriebe und bieten dort niederschwellige Beratungsangebote an. TRIAS wird von der EU gefördert, bietet Ausbildungen für die Beratungspersonen und integriert die Unternehmen in den Beratungsprozess, die eine zentrale Rolle bei der Umsetzung der Bildungsmaßnahmen haben. Der Ansatz verknüpft damit die personen- mit der organisationsbezogenen Bildungsberatung.

WhatchaDo.com ist eine österreichische Online-Karriereplattform für Berufseinsteiger. Sie sieht sich als Brücke zwischen allen, die sich über ihre beruflichen Möglichkeiten und Perspektiven klar werden wollen, und jenen, die diesen Prozess bereits hinter sich haben. Personen aus unterschiedlichsten Berufen werden zu Rollenmodellen, indem sie in Kurzvideos zu ihrem beruflichen Werdegang Stellung nehmen. Mit Fragen zu individuellen arbeitsbezogenen Präferenzen wird dem Nutzer eine Auswahl an relevanten Videos zu Berufen, Karrieren und Unternehmen vorgeschlagen, die zu ihm passen könnten.

6 Weitere Informationen unter: www.kohtaamo.info

7 Weitere Informationen unter: www.reseaucitesdesmetiers.com.ch

Mit Blick auf Europa zeigen sich zwei Trends deutlich ab: Zum einen sind die Staaten bestrebt ihre Beratungsdienstleistungen auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene über alle Politikbereiche hinweg (Europäische Kommission 2020) und unter Einbezug von Verwaltung, Sozialpartnern und der Zivilgesellschaft zu koordinieren. Die EU-Mitgliedstaaten stehen diesbezüglich aber an sehr unterschiedlichen Punkten (ebd.). Gerade in Ländern, in denen keine gesetzlichen Regelungen zur Beratung existieren, fehlen kohärente nationale Strategien und ihre Angebote sind dementsprechend noch fragmentiert und nur auf bestimmte Kohorten oder Zielgruppen ausgerichtet.

Der andere zentrale Trend ist die Digitalisierung. Sie schafft neue Möglichkeiten zur Aufbereitung personalisierter Informationen zur Bildungs- und Arbeitswelt und ermöglicht differenzierte und neue Zugänge zur Beratung. Darüber hinaus kann sie Steuerungswissen generieren, kollaboratives Arbeiten fördern und die Laufbahngestaltung in der Community über soziale Medien („Co-Careering“) ermöglichen. Eine nationale Strategie für die Entwicklung der digitalen Angebote hat auch positive Auswirkungen auf die Koordination und Integration der restlichen Dienstleistungen (Moreno da Fonseca & Chatzichristou 2019).

7 Zusammenfassung und Diskussion

Warum Beratung trotz wachsender Weiterbildungsbeteiligung gemäß dem AES in Deutschland immer weniger nachgefragt wird, lässt sich nicht eindeutig bestimmen. Dazu fehlt ein gut ausgebautes Beratungsmonitoring (Käpplinger 2020; Schober & Käpplinger 2017; Käpplinger & Maier-Gutheil 2015), das zuverlässig und differenziert beantworten kann, welche Wirkung welche Beratung bei welcher Zielgruppe bei welchem Anliegen hat.

Die Bevölkerung scheint gemäß AES jedenfalls immer besser über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten informiert zu sein. Trotzdem muss festgestellt werden, dass Beratungsangebote, zumindest für gewisse Zielgruppen, nicht im Gleichgewicht zur Nachfrage sind. Hier fehlt es an Forschung, um die vielfältigen Bedarfslagen aufzudecken und darauf zielgruppenspezifische Angebote ableiten und einrichten zu können (Käpplinger 2020). Der volkswirtschaftlich und sozialpolitisch relevante Zusammenhang zwischen Beratung und Weiterbildungsbeteiligung muss jedenfalls weiterhin kritisch betrachtet werden. Das soll nicht heißen, dass kein kausaler Wirkungszusammenhang bestehen könnte – er ist vielleicht nur methodisch schwer nachzuweisen.

Empirisch gut gesichert ist, dass Beratung zu einer besseren Informiertheit und Entscheidungsfähigkeit, zu mehr Selbstvertrauen und Eigenaktivität (Hooley 2015; Käpplinger, Reuter & Bilger 2017) führt. So scheint Beratung zumindest ihren bildungspolitisch geforderten Beitrag auf individueller Ebene zum konstruktiven Umgang mit Unsicherheiten und zur Förderung biographischer Gestaltungskompetenzen zu leisten.

Um solche positiven Effekte zu erreichen, braucht es den Rückgriff auf empirisch gesichertes Wissen bei der Gestaltung von Beratung. Es ist die Basis von Qualifikations- und Qualitätsstandards (nfb 2014), die als zentrale Wirkfaktoren von Beratungsdienstleistungen anerkannt sind (Hooley 2015; ELGPN 2013; 2016). Damit verbunden sind Forderungen an die Ausgestaltung der nationalen Beratungssysteme wie auch an die Qualifikation des Weiterbildungspersonals (Schlüter 2017).

Was über den rein informierenden Teil der Beratung hinausgeht, verlangt Wissen und Kompetenzen im Beratungshandeln (ebd.). Gerade moderne, konstruktivistische Beratungsansätze, die das in den Entschließungen der EU (2004; 2008) vorgewegene Laufbahnverständnis unterstützen können, verlangen eine solide Beratungsausbildung (Schlüter 2017). An den gemäß AES meistaufgesuchten Beratungsstellen kann dies aber naturgemäß nicht zwingend vorausgesetzt werden. Zudem sind diese Stellen in der Mehrheit trägerabhängig und damit interessengebunden und tragen dadurch nicht unbedingt zur Transparenz der Bildungsangebote und somit zur Qualität von Beratung bei.

Auf europäischer bzw. nationaler Ebene zeigen Norwegen, Finnland oder Schottland vielversprechende Ansätze zur Entwicklung der Effektivität ihrer Beratungssysteme. Ihre Bestrebungen nach einer übergeordneten Politik, einer nationalen Strategie und der Koordination aller Stakeholder auf allen Ebenen unter Einbezug der digitalen Möglichkeiten scheint zielführend zu sein. Am Beispiel Norwegen, das innerhalb kurzer Zeit ein qualitativ hochwertiges Beratungssystem etabliert hat (Bardsdatter Bakke, Hagaseth Haug & Hooley 2018), kann gezeigt werden, dass das Lernen aus den Erfahrungen von anderen Ländern eine effektive Strategie sein kann (ebd.).

Der mögliche Qualitätsgewinn durch Standardisierung bzw. Vereinheitlichung der Dienstleistungen darf aber nicht auf Kosten einzelner Zielgruppen gehen. Das Angebot muss sich nicht nur auf empirische Ergebnisse stützen, sondern gleichzeitig auch einer Vielfalt von Beratungsbedürfnissen gerecht werden. Mit Blick auf weniger bildungsaffine Bevölkerungsgruppen ist aber vor allem die Anschlussfähigkeit der Beratungsangebote gefragt. Dabei leisten örtlich zentralisierte Angebote wie die *Cité des métiers* mit ihrer Lotsenfunktion, ihrem komplementären Ansatz, der erhöhten Sichtbarkeit und dem Abbau administrativer und institutioneller Hürden sicher gute Dienste. Wenn aber Bildung eher als fremdbestimmte Notwendigkeit denn als Privileg erlebt wird (Reich-Claassen & Tippelt 2010, Bremer 2010), so sind aufsuchende Bildungsarbeit bzw. sozialraumorientierte Ansätze erfolversprechender (Hoffmann & Mania 2013), die z. B. in Form von mobilen Angeboten (Dietel 2009), in Nischen (Käpplinger 2019) oder am Arbeitsplatz direkt erfolgen und auf Vorerfahrungen und Vorurteile der Ratsuchenden Rücksicht nehmen.

Mit Blick auf diese Zielgruppe ist auch die Digitalisierung kritisch zu sehen. Sie ist sicher ein wichtiger Katalysator für die Koordination und die weitere Ausdifferenzierung von Beratungsdienstleistungen und macht viele innovative Konzepte erst möglich. Innovation darf aber auch hier nicht zum Ausschluss der Schwächeren führen.

All diese Forderungen betreffen nicht alle Länder im gleichen Maß und sie berücksichtigen auch nicht deren politische, ökonomische und kulturelle Eigenheiten. Eine Generalisierung der Befunde ist deshalb schwierig. Umso mehr sind die einzelnen Länder und Regionen gefordert, eigene Forschungsprojekte zu lancieren und einen eigenen Weg zu einem Beratungsangebot zu finden, das den länderspezifischen Interessen am besten entspricht.

Literatur

- Ahn, H. & Wampold, B. E. (2001). Where oh where are the specific ingredients? A meta-analysis of component studies in counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 251–257. doi:10.1037/0022-0167.48.3.251. Zugriff am 1.12.19.
- Bårdsdatter Bakke, I., Hagaseth Haug, E. & Hooley, T. (2018). Moving from information provision to co-careering: Integrated guidance as a new approach to e-guidance in Norway. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 2018(41), 48–55. Doi: 10.20856/jnicec.4108.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bergmo-Prvulovic, I. (2014). Is career guidance for the individual or for the market? Implications of EU policy for career guidance. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 376–392. doi:10.1080/02601370.2014.891886.
- Bremer, H. (2010). Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. In L. Lassnigg (Hg.), *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 10, 04/1–04/11. Norderstedt: Books on Demand. Verfügbar unter <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf> (Zugriff am 20.1.20).
- Brown, S. D. & Rector, C. C. (2008). Conceptualizing and diagnosing problems in vocational decisionmaking. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hg.), *Handbook of counseling psychology*, 4, 392–407. New York: Wiley.
- Brown, S. D. & Ryan Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In R. W. Lent & S. D. Brown (Hg.), *Handbook of counseling psychology*, 3, 740–766. New York: Wiley.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2019). *Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie*. Berlin: BMAS. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/NWS_Strategiepapier_barrierefrei_DE.pdf (Zugriff am 20.1.20).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Berlin: BMBF.
- Deloitte (2018). *Motiviert, optimistisch und pflichtvergessen. Die Stimme der Arbeitnehmer in der Schweiz*. Zürich: Deloitte.

- Dietel, S. (2009). *Mobile Bildungsberatung und nachhaltige Entwicklungschancen*. Berlin: Kramer.
- Europäische Kommission (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*. Brüssel: SEK.
- Europäische Kommission (2014). *European area of skills and qualifications (Special Eurobarometer 417)*. Brüssel: TNS Opinion & Social.
- Europäische Kommission (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities. Final report*. Brüssel: EU.
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2013). *Entwicklung einer Strategie Lebensbegleitender Beratung. Eine europäische Handreichung*. Jyväskylä, Finnland und Berlin: ELGPN.
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015a). *Leitlinien für die Entwicklung politischer Strategien und Systeme lebensbegleitender Beratung*. Jyväskylä, Finnland: ELGPN.
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015b). *Strengthening the quality assurance and evidence-base for life-long guidance (T. E. L. G. P. N.)*. Jyväskylä, Finnland: ELGPN.
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2016). *Quality-Assurance and Evidence-Base (QAE) Framework*. Jyväskylä, Finnland: ELGPN.
- Évéquoz, G. (2010). Cité des métiers Genève – Ein lebendiges Informations- und Beratungszentrum. *Panorama*, 3, 6–7.
- Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of career decision-making difficulties. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510–526.
- G.I.B. (Hg.) (2008). *Zwischenbilanz zur Umsetzung des Förderinstruments „Bildungsscheck NRW“*. Bottrop: G. I. B.
- Gieseke, B. & Stimm, M. (2016). *Praktiken der professionellen Bildungsberatung*. Wiesbaden: Springer.
- Greenhaus, J. H. & Kossek, E. E. (2014). The contemporary career: A work–home perspective. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 361–388. doi:10.1146/annurev-orgpsych-031413-091324.
- Hirschi, A. (2018). *Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBF im Rahmen des Projekts „Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien“)*. Bern: SBFI.
- Hoffmann, N. & Mania, E. (2013). „Hallo Zielgruppe“!? Inklusion und Sozialraumorientierung am Beispiel der Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*, 73–84. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hooley, T. (2015). Die Evidenzbasierung lebensbegleitender Beratung. Ein Wegweiser zu zentralen Forschungsergebnissen für eine effektive Politik und Praxis. In ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network) (Hg.), *Tools No. 3*. Jyväskylä, Finnland: ELGPN.
- Jocumsen, A. (2017). Guidance via chat. *Euroguidance Insight*, September 2017, 17.

- Käpplinger, B. (2010): Nutzen von Bildungsberatung – Konzeptionelle Eckpunkte vor dem Hintergrund britischer Forschungsergebnisse. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2010/2, 32–35. Bonn: DIE.
- Käpplinger, B. (2019). Häuser der Beratung. Visionen und bestehende Praktiken. *dvb forum*, 02/2019, 4–9. doi: 10.3278/DVB1902W004.
- Käpplinger, B. (2020). Weiterbildungsberatung: Mantra oder manifester Bedarf? *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 49. Bonn: BIBB.
- Käpplinger, B. & Maier-Gutheil, C. (2015). Ansätze und Ergebnisse zur Beratung(sforschung) in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Eine Systematisierung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 38(2), 163–181.
- Käpplinger, B., Reuter, M. & Bilger, F. (2017). Bildungsberatung und Transparenz des Bildungsangebots Erwachsener. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: W. Bertelsmann. doi: 10.3278/85/0016w.
- Killeen, J. & White, M. (2000). *The impact of careers guidance and adult employed people*. London: Department for Education and Employment.
- Kromrey, H. (2005). Evaluation – ein Überblick. In H. Schöch (Hg.), *Was ist Qualität?: Die Entzauberung eines Mythos*, 31–85. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kuwan, H. (1996). Faktoren der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12*, 70–83.
- Kuwan, H. & Seidel, S. (2013). Weiterbildungstransparenz und Weiterbildungsberatung. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*, 232–249. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. doi: 10.3278/14/1120w.
- Lang-von Wins, T. & Triebel, C. (2012). *Karriereberatung. Coachingmethoden für eine kompetenzorientierte Laufbahnberatung*, 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Langner, J. & Schober, K. (2017). Qualitätsentwicklung und Evidenzbasierung für Bildungs- und Berufsberatung – Der Einfluss internationaler Forschung und Politikberatung in Deutschland. In K. Schober & J. Langner (Hg.), *Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Beiträge zur Wirkungsforschung und Evidenzbasierung*, 11–21. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Masdonati, J., Massoudi, K. & Rossier, J. (2009). Effectiveness of career counseling and the impact of the working alliance. *Journal of Career Development*, 36(2), 183–203. doi:10.1177/0894845309340798.
- Masdonati, J., Perdrix, S., Massoudi, K. & Rossier, J. (2014). Working alliance as a moderator and a mediator of career counseling effectiveness. *Journal of Career Assessment*, 22(1), 3–17. doi:10.1177/1069072713487489.
- Messer, D. & Wolter, S. (2009). *Money Matters: Evidence from a Large-Scale Randomized Field Experiment with Vouchers for Adult Training*. IZA Discussion Paper No. 4017. Bonn: IZA.

- Moreno da Fonseca, P. & Chatzichristou, S. (2019). Making labour market information useful through better services and online tools: A case study of Cedefop's skills panorama platform and guidance resources. *Indian Journal of Career and Livelihood Planning*, 7(1), 15–26.
- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) (Hg.) (2014). *Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung. Strukturen und Angebote im Lebenslauf. 2. überarbeitete Auflage*. Berlin: BMBF.
- Nestmann, F., Sickendiek, U. & Engel, F. (2007). Die Zukunft der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*, 13–52. Tübingen: dgvt.
- OECD (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. Paris: OECD.
- Oliver, L. W. & Spokane, A. R. (1988). Career intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35, 447–462. doi:10.1037/0022-0167.35.4.447.
- Popescu-Willigmann, S. & Lutz (2015): Soziale und persönliche Einflüsse auf die Nachfrage nach beruflicher Ausbildung. In M. Klebl & S. Popescu-Willigmann (Hg.), *Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung aus unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rat der Europäischen Union (2004). *Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa*. Brüssel. Rat der Europäischen Union.
- Rat der Europäischen Union (2008). *Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen*. Brüssel: Rat der Europäischen Union.
- Reich-Claassen, J. & Tippelt, R. (2010). Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung. Das Beispiel der Milieuforschung. In L. Lassnigg (Hg.), *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 10, 3/1–3/13. Norderstedt: Books on Demand. Verfügbar unter <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf> (Zugriff am 20.1.20).
- Roberts, B. W. & Del Vecchio, W. F. (2000): The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3–25.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, 90(1), 13–19. doi:10.1111/J.1556-6676.2012.00002.X.
- Schanne, N. & Weyh, A. (2017). Wirksamkeit von Weiterbildungsberatung – Quasi-experimentelle Evidenz aus den Dresdner Bildungsbahnen. In K. Schober & J. Langner (Hg.), *Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Beiträge zur Wirkungsforschung und Evidenzbasierung*, 91–102. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Schiersmann, C. (2013). Beratung im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung. In Chr. Schiersmann, P. Weber (Hg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts*, 25–32. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schiersmann, C., Maier-Gutheil, C. & Weber, P. (2016). Beratungsforschung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Springer. doi: 10.1007/978-3-531-20002-6_52-1.
- Schlüter, A. (2017). Ohne Beratung geht es nicht. In A. Schlüter & K. Kress (Hg.), *Methoden und Techniken der Bildungsberatung*, 17–21. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schober, K. (2018). *Wie steht es um die Qualität der Bildungsberatung? Blog Bildungsserver*. Verfügbar unter <https://blog.bildungsserver.de/?p=6150> (Zugriff am 28.8.19).
- Schober, K. & Käpplinger, B. (2017). You get what you measure? In K. Schober & J. Langner (Hg.), *Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*, 47–62. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Sultana, R. G. (2004). Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung: Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. In Cedefop (Hg.), *CEDEFOP Panorama Series 102*. Luxemburg.
- Voss, G. G. (1998). Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31(3), 473–487.
- Wessler-Possberg, D. & Vomberg, E. (2007). Diskontinuität in der Erwerbsbiographie. In E. Vomberg (Hg.), *Chancen „bunter Lebensläufe“ für KMU und soziale Einrichtungen. Diskontinuität als Chance erkennen – nutzen – fördern*, 29–77. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Whiston, S. C., Li, Y., Goodrich Mitts, N. & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175–184. doi:10.1016/j.jvb.2017.03.010.
- Whiston, S. C. & Cinamon, R. G. (2015). The work-family interface: Integrating research and career counseling practice. *Career Development Quarterly*, 63(1), 44–56. doi:10.1002/j.2161-0045.2015.00094.x.
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K. & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62, 390–410. doi:10.1016/S0001-8791%2802%2900050-7.

Autor

René Schneebeli ist MSc in Berufsbildung, MAS Supervision und Coaching, eidg. dipl. Berufs-, Studien- und Laufbahnberater, Dozent und Leiter des Zentrums für Berufs- und Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
Kontakt: rene.schneebeli@phzh.ch

Bildungsziele und -inhalte in einer Gesellschaft des langen Lebens – Plädoyer für eine achtsamkeitsbasierte Bildung

INGEBORG SCHÜßLER

Wenn wir die Landschaft unserer Gedanken verändern,
können wir die Welt revolutionieren

(Kornfield 2008, S. 433).

Abstract

In dem Beitrag wird die Frage diskutiert, ob sich Bildungsziele und -inhalte in unserer postmodernen Gesellschaft, die von Ungewissheit und Kontingenz gekennzeichnet ist, überhaupt klar benennen lassen. Anhand aktueller Diskurse und Sozialanalysen werden zentrale gesellschaftliche Problemlagen beschrieben und aufgezeigt, dass die Menschen zu deren Bewältigung ihre vertrauten, aber häufig unzureichenden Denk-, Fühl- und Handlungsmuster weiterentwickeln müssten. Da Wissensvermittlung und Aufklärung allein kaum eine nachhaltige Transformation des Denkens und Handelns bewirken, wird dargelegt, wie eine achtsamkeitsbasierte Bildungsarbeit nötige transformative Lern- und Bildungsprozesse initiieren kann und welchen Nutzen dies in einer Gesellschaft des langen Lebens haben könnte.

Schlagworte: Achtsamkeit, Nachhaltigkeit/nachhaltige Entwicklung, Bildungsziele, Bildungsinhalte, transformatives Lernen

The paper discusses the question of whether educational goals and contents can be clearly defined in our postmodern society, which is characterised by uncertainty and contingency. On the basis of current discourses and social analyses, central social problems are described, and it is shown that people would have to develop their familiar but often inadequate patterns of thinking, feeling and acting further in order to cope with them. Since knowledge transfer and enlightenment alone will hardly bring about a sustainable transformation of thinking and acting, the paper explains how mindfulness-based education can initiate the necessary transformative learning and educational processes and what benefits this could have in a long-life society.

Keywords: mindfulness, sustainable development, educational goals, educational content, transformative learning

1 Einleitung

Angesichts der derzeitigen Transformationsprozesse in Politik, Gesellschaft und Arbeitswelt mit den daraus resultierenden ökologischen, sozialen, ökonomischen und politischen Herausforderungen, wie demographischer und Klimawandel, kriegsbedingte Migration, Neoliberalismus, Industrie 4.0, Digitalisierung des Alltags, Rechtspopulismus, Europa- und Coronakrise – um nur einige zu nennen, stellt sich die Frage, was wir lernen müssten, um mit den Folgen dieser Entwicklungen umzugehen, und zwar nicht nur im Sinne einer Bewältigung, sondern im Hinblick auf ihre humane Gestaltung. Es stellt sich damit auch die Frage, in welcher Welt wir leben wollen, in einer von Zerstörung, Krieg, Ungerechtigkeit und sozialer Kälte regierten Welt oder in einer Welt, die von einem mitmenschlichen, fürsorgenden, solidarischen und global verantwortlichen Handeln gekennzeichnet ist. Dadurch wird die Frage nach Demokratiesicherung und -erhalt bedeutsam, denn wie schon Oskar Negt (2010) konstatierte, ist „Demokratie die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein“. Doch lässt sich genau bestimmen, was und wie Menschen lernen sollten, um diese freiheitlich-demokratische Grundordnung in unserer Gesellschaft nicht nur zu erhalten, sondern diese auch aktiv mitzugestalten und nachhaltig zu sichern, sprich lassen sich hier konkrete Bildungsziele und -inhalte über alle Alters- und Lerngruppen hinweg benennen? Bleibt die Frage nach Bildung überhaupt noch relevant oder geht es vielmehr um Kompetenz- und Wissenserwerb sowie ein effektives und lebenslanges Lernen in einer sich ständig wandelnden Zeit? Daher soll im Folgenden diskutiert werden, was übergeordnet Ziel, Sinn und Zweck von Bildung sein kann (2). Dazu wird das Prinzip der „Nachhaltigkeit“ als übergeordnetes Gesellschaftsziel und als Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) vorgestellt (3). Es wird schließlich für eine achtsamkeitsbasierte Bildung geworben (4), weil erst über diese – so die These – eine reflexive und sorgsame Haltung entwickelt werden kann, die für ein nachhaltiges und humanes Leben notwendig ist. Ein abschließendes Fazit (5) fasst die Überlegungen noch einmal zusammen.

2 Bildung und ihre Frage nach Ziel, Sinn und Zweck

Die Frage, was Bildung wem, zu welchem Zeitpunkt nützt bzw. nutzen soll, welches Ziel damit verknüpft ist und welchen Sinn es für den Einzelnen wie für die Gesellschaft hat, war schon immer Gegenstand bildungstheoretischer Überlegungen. Dabei ist gerade die „Bürde der Nützlichkeit“ – wie Johannes Weinberg (1996) feststellt – „ein altes Dilemma der Pädagogik“. Die Frage, „Wozu“ und „Woraufhin“ sich jemand bildet bzw. qualifiziert wird oder werden soll und was diese Bildung wem nützt, wurde dabei je nach historischer Epoche und philosophischer Strömung unterschiedlich beantwortet (vgl. Benner 1995). So zeigt ein Blick in die Geschichte, dass sich die Verortung des Bildungsbegriffs auf einem Kontinuum zwischen der Entfal-

tung der Wesensbestimmung des Menschen und seiner Autonomie sowie Persönlichkeit auf der einen Seite und den gesellschaftlich zu bewältigenden Anforderungen, Qualifizierungs- und Kompetenzbedarfen auf der anderen Seite hin und her bewegte. Diese Ausprägungen wurden lange Zeit als Gegensatz zwischen „zweckfreier Bildung“ und „zweckgebundener Qualifizierung“ wahrgenommen. Dabei bezieht sich die Kontroverse auf die „Bestimmung“ des Menschen, die sich entweder aus dem Spannungsverhältnis von Subjekt und Objekt (von Ich und Welt) und damit aus dem aktuellen Lebenszusammenhang heraus begründet oder in normativer Weise von außen als Bildungsanspruch gesetzt wird und auf effektiven Kompetenzerwerb zielt. Da sich Bildung kaum operationalisieren lässt, wundert es nicht, dass vor allem Konzepte wie lebenslanges Lernen, Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung ins Zentrum der Betrachtung rücken. Diese fokussieren aber vor allem auf das Subjekt und seinen Lernprozess, wodurch der kollektive, gesellschaftstheoretische Zusammenhang, wie er noch im Bildungsbegriff aufgehoben schien, verloren geht.

2.1 Ziele und Inhalte von Bildung in Zeiten der Postmoderne

Ziele und Inhalte galten bei Klafki stets als Ausgangspunkt pädagogischer Überlegungen (vgl. Klafki 1996, S. 177 ff.), die von der Frage ausgingen, welcher Orientierungen, Erkenntnisse, Fähigkeiten es bedarf „um angesichts seiner gegenwärtigen und vermeintlich zukünftigen geschichtlichen Wirklichkeit Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entwickeln zu können“ (ebd., S. 121). Daran sollte sich auch die Auswahl von Themen orientieren, nämlich inwieweit diese – in kritischer Bezugnahme auf deren gesellschaftliche Vorweg-Bestimmtheit – einen Beitrag zur Entwicklung dieser Kompetenzen leisten könnten. Obwohl Klafki Bildung als einen offenen Prozess versteht, in dem es gerade nicht darum geht, spezifische Bildungsziele festzuschreiben, sondern diese diskursiv zu klären seien, haben sich die zuständigen Institutionen von Bildung auf die Selektion und Vermittlung von Bildungsinhalten und deren Standardisierung konzentriert. Diese werden in Lehrplänen festgeschrieben und ihre ausreichende Aneignung über Zertifikate bescheinigt. Dadurch hat sich allerdings ein Bildungsverständnis etabliert „wonach Bildung ein Vorgang ist, bei welchem kollektive Bestände in den Besitz eines Individuums übertragen werden, durch die Aktivität der Bildenden oder zumindest durch deren Mittätigkeit“ (Lenzen 1997, S. 952).

Diese Vorstellung ist spätestens seit etwa den 1980er Jahren massiv irritiert worden. Während dieser Zeit setzten die Postmoderne-Debatten ein, die einerseits auf die gesellschaftlichen Veränderungen reagierten, nämlich auf die zunehmende Arbeitslosigkeit und die Ungesicherheit der biographischen Lebensführung, für die auch das Bildungssystem keine Garantie mehr bieten konnte, und andererseits auf die Krisen- und Katastrophenerfahrungen, die in dem Tschernobyl-Unglück gipfelten und das Vertrauen in Wissenschaft, Fortschritt und mithin in wissenschaftliches Wissen erschütterten. Die Entmystifizierung der Wissenschaft als Produzent von (sicherem) Wissen und Instrument der Machbarkeit gesellschaftlicher Problembear-

beitung und sozial-kulturellen Fortschritts führte schließlich zu einem „Zukunftsgewissheitsschwund“ (Lübbe 1998), einer Verunsicherung darüber, was uns in der Zukunft erwartet und wie wir uns darauf vorbereiten können. Gleichzeitig haben auch systemtheoretische und konstruktivistische Ansätze aufgezeigt, dass Bildungsziele sich nicht einfach in gewünschte Lernergebnisse überführen lassen, da sich Lernen nicht erzeugen und steuern, sondern allenfalls ermöglichen und unterstützen lässt (vgl. Arnold & Schüßler 2003). Von einigen Seiten wird der Bildungsbegriff gar ganz aufgegeben. So argumentierten schon Luhmann und Schorr, dass Bildung sich in jene Unbestimmtheit auflöse, „die zu bestimmen ihre Funktion hätte sein sollen“ (Luhmann & Schorr 1988, S. 84), und ersetzten den Bildungsbegriff durch den der „Lernfähigkeit“. Auch Lenzen hielt den Bildungsbegriff für obsolet und favorisierte das Konzept der „Selbstorganisation, Autopoiesis, Emergenz“, weil nach seiner Ansicht mit dem „Bildungsvorgang zentral ein Bewusstseinsprozess gemeint“ sei (Lenzen 1997, S. 962).

Allerdings wurde der Verzicht auf den Bildungsbegriff von einigen Seiten ebenso kritisch gesehen. So blieb für Siebert (2002, S. 17) zu fragen, „mit welchem Ziel und zu welchem Zweck Lernfähigkeit erworben werden soll“. Und Datler (2001, S. 103) erinnerte daran, dass man sich mit dem Verzicht auf den Begriff der Bildung von der Vorstellung zu verabschieden drohe, „sich immer wieder zu vergegenwärtigen, welches ‚Bild‘ von menschlichem Leben maßgeblich ist für die pädagogischen Anstrengungen“. Faulstich und Zeuner (2015, S. 33) erinnern darüber hinaus an das notwendige kritische Potenzial von Bildung, das angesichts der Ökonomisierungstendenzen in allen Lebensbereichen zunehmend wichtig wird, und appellieren in diesem Zusammenhang an die Erwachsenenbildung(-wissenschaft), sich gegensteuernd und widerständig zu zeigen, indem sie „hartnäckig und renitent an ‚Bildung‘ festhält“. Es ist daher die Frage nach dem „Menschsein“ und dem, was wir unter humanen Bedingungen als „Gutes Leben“ verstehen, das somit für den Bildungsbegriff spricht, denn nur darüber lässt sich kritisch klären, was, wozu – nicht nur individuell, sondern auch kollektiv und global relevant – gelernt werden müsste; dies schließt eine Diskussion um Werte gesellschaftlichen Zusammenlebens mit ein. Für das Thema Digitalisierung hieße das beispielhaft, nicht nur den Gebrauch von Medien zu beherrschen, sondern kritisch mit ihnen umzugehen, vor allem aber auch diese unter der Berücksichtigung demokratischer Werte zu gestalten und einzusetzen. Man denke bspw. daran, wie die Digitalisierung grundlegend unsere Arbeitswelt verändert und neue prekäre Beschäftigungsstrukturen schafft, indem digitale Steuerungsprogramme über Arbeitsprozesse wachen und damit die Tätigkeiten der Menschen in neue Rationalisierungsstrukturen überführen, wenn nicht sogar ganz ersetzen. Demokratiebedrohend sind z. B. auch die (heimliche) Überwachung von globalen Datenströmen durch Konzerne oder Behörden sowie die Manipulation öffentlicher Meinungen durch Fake News und Social Bots. Dies zeigt, wie bedeutsam und notwendig eine (Medien)Bildung ist, die Menschen zu einem aufgeklärten und humanen Handeln in einer digitalen Welt befähigt. Wenn wir also über Bildungsziele und -inhalte sprechen, dann gilt es stets uns vor Augen zu halten, wel-

chen Beitrag diese für die Entwicklung eines gesunden, gerechten, friedvollen und glücklichen Lebens aller leisten. Eine solche integrale Betrachtung subjektiver und gesellschaftlicher Dimensionen wird durch den Blick auf Lernen oder Kompetenzentwicklung allein nicht erfüllt.

2.2 Zur Bedeutung reflexiver und transformativer Bildung

Koller (2012) grenzt daher auch Bildungsprozesse von Lernprozessen ab. „Bildung“ gehe seiner Auffassung nach einen Schritt weiter als „Lernen“, was nicht nur zu einem Kompetenzerwerb, sondern vielmehr zu einer grundlegenden Veränderung der gesamten Person führe. Es sind dabei meist krisenhafte Geschehnisse, wie z. B. Krankheit, die Auslöser von Bildungsprozessen sein können, weil sie ein Anpassen an „neuartige Problemlagen“ hervorrufen, wodurch auch das bisherige Welt- und Selbstverhältnis infrage gestellt werde. Mit seiner transformativen Bildungstheorie greift Koller letztlich das auf, was in der Erwachsenenbildung mit Deutungslernen (Arnold 1996; Schüßler 2000) oder auch „transformativem Lernen“ (vgl. Mezirow 1997; Illeris 2014) beschrieben wird.

Allerdings ist zu differenzieren, um welche Form der Transformation es gegenwärtig geht. Schäffter (2001) hat in seinen Transformationsmodellen aufgezeigt, dass wir es nicht mehr mit zielbestimmten Formen von Transformation zu tun haben, in denen Ausgangs- wie auch Endzustand von Lernprozessen bekannt sind, sondern es gegenwärtig um zieloffene Transformationen geht, in denen Ausgang wie auch Ergebnis von Veränderungsprozessen unbestimmbar geworden sind, wie dies auch als Kennzeichen reflexiver Moderne beschrieben wird (vgl. Beck, Giddens & Lash 1996). Daher lassen sich auch Bildungsziele und -inhalte nicht mehr eindeutig festlegen. Vielmehr wird der Umgang mit Unsicherheit und Kontingenz bei Wahrung demokratischer Werte zum Bildungsziel. Und die Bildungsinhalte leiten sich folglich aus den gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationsherausforderungen ab, bei denen die Handlungs- und Gestaltungskompetenz im Vordergrund steht. Das Erlernen bisheriger Problemlösungsmuster ist dabei nicht mehr ausreichend, vielmehr verlange der Umgang mit dieser Unbestimmtheit laut Schäffter (2001, S. 28) eine „unabschließbare Iteration permanenter Veränderungen“. Eine solche Transformationskompetenz sei letztlich nur durch Distanzierung von diesem Veränderungsdruck, einem Widerstand gegenüber blinden Beschleunigungsmustern und einer „Institutionalisierung von Dauerreflexion“ (ebd.) zu bewältigen.

In den reflexiven und transformativen Bildungsmodellen geht es somit nicht allein um Wissenserwerb, Qualifikationen und Kompetenzen, sondern vor allem um ein reflektiertes selbstständiges Denken und Urteilen, das Selbstaufklärung und ein verantwortliches Handeln mit einschließen. Daraus resultiert eine Haltung, die sich der Grenzen menschlichen Erkennens, der Risiken menschlicher Entscheidungen und der Unverfügbarkeit von Welt bewusst ist und somit auch eine Demut und Einsicht gegenüber dem Menschen Möglichen, aber menschlich Unmöglichem entwickelt – als Voraussetzung für ein humanes und demokratisches Handeln.

3 Nachhaltigkeit als globales Bildungsziel

Fassen wir die bisherigen Überlegungen zusammen, zeigt sich, dass Bildungsziele und -inhalte nie unabhängig subjektiver, gesellschaftlicher sowie globaler und damit auch biographischer und historischer Transformationsherausforderungen zu definieren sind. Ein jeglicher Versuch bliebe dadurch statisch. Sprich in dem Moment der Formulierung von Zielen und Inhalten sind diese bereits veraltet und damit nicht mehr funktional. Wir kennen dieses Dilemma aus der Schlüsselqualifikationsdebatte (vgl. Gonon 1996). Mehr noch: Eine Festschreibung von Zielen und Inhalten von Bildung würde zum einen mit der Gefahr einer Instrumentalisierung der Lernenden im Dienst der gesellschaftlichen Transformation einhergehen (vgl. Singer-Brodowski 2016, S. 14) und zum anderen auch nicht den je individuellen Suchbewegungen der Lernenden gerecht werden. So wird daher auch eine altersspezifische Bildung in der Erwachsenenbildung heute als nicht mehr tragfähig betrachtet aufgrund der Einsicht der vielfältigen Differenzierungs- und Individualisierungsprozesse im Alter (vgl. Bubolz-Lutz, Gösken, Kricheldorf u. a. 2010, S. 24).

Es ist allerdings die Frage, ob wir angesichts der derzeitigen ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Krisen nicht auch eine Orientierung für soziales und pädagogisches Handeln brauchen, sprich ein positives Narrativ, was wir unter einem „guten Leben“ verstehen und das wir damit auch unseren Bildungsbemühungen zugrunde legen. Ob hier das übergeordnete Ziel „Nachhaltigkeit“ eine solche handlungsleitende Vision sein kann, wie sie im aktuellen Diskurs um eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ zu finden ist, soll im Folgenden erörtert werden.

3.1 Globale Transformationsherausforderungen

Betrachten wir die aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse so zeigt sich, dass die Transformationsimpulse derzeit weniger aus einzelnen Problemlagen heraus entstehen, als durch globale Krisenerfahrungen, wie wir sie derzeit z. B. in der weltweiten Klimakatastrophe, den zunehmenden sozialen Ungleichheiten, den wachsenden Zivilisationskrankheiten wie Depression und Burnout sowie jüngst in der Coronakrise erleben. Trotz Kyoto-Protokoll 1997, in dem Maßnahmen zur Verbesserung ökologischer Bedingungen verhandelt wurden, nimmt der Flugverkehr zu (so haben sich die Passagierkilometer seit 2010 fast verdoppelt) und werden zunehmend mehr Lebensmittel verschwendet (fast ein Drittel aller produzierten Lebensmittel landet im Müll). Um unsere Konsumbedürfnisse zu befriedigen verbraucht der Mensch 50 Prozent mehr an Ressourcen, als die Erde reproduzieren kann. Darüber hinaus sind auch die sozialen Ungleichheiten weltweit gewachsen, wie dies Berechnungen von Oxfam (2018) belegen. Demnach besitzt das reichste Prozent der Weltbevölkerung mehr Vermögen als die anderen 99 Prozent zusammen. 2002 habe der Anteil noch bei 43 Prozent gelegen. Und auch in unserem eigenen Land geht die Schere zwischen Arm und Reich weiter auseinander, so ist Deutschland im internationalen Vergleich eines der Länder im Euroraum mit der höchsten Vermögensungleichheit (vgl. Grabka & Halbmeier 2019, S. 740). Das verschärft auch das gesellschaftliche

Klima, wie die Sozialanalyse von Grünewald (2019) zeigt. Als problematisch sieht er vor allem das Verschwinden des Gemeinsinns und die Entwicklung hin zu einer Zweiklassengesellschaft, die durch soziale Ungleichheit geprägt ist und vor allem bei den Themen Wohnen, Bildung, Pflege keine wertschätzende Perspektive bietet (vgl. ebd., S. 251). Da sich gemeinschaftsbildende Glaubensgewissheiten, ideelle Überzeugungen und richtungsweisende politische Programmatiken zunehmend auflösen, blickten die Menschen orientierungslos in eine ungewisse Zukunft. Dies führe zu Eigennutz, Selbstbezüglichkeit und einer Parzellierung der Gesellschaft in Interessenssegmente, in denen sich eigene „Echoräume“ bildeten, die ihren Mitgliedern das Gefühl vermittelten, von Gleichgesinnten umgeben zu sein, was das eigene Weltbild wieder stütze. Ähnlich beschreibt dies auch Lantermann (2016), der zeigt, wie Menschen das Wegbrechen von verlässlichen Welt- und Selbstgewissheiten als eine verstörende Verunsicherung und als Angriff auf ihre eigene Person werten. Einen Ausweg daraus sehen viele dann in einer Form der Radikalisierung ihrer Wahrnehmungen, Haltungen und Verhaltensweisen bis hin zum Fanatismus, was letztlich eine große Gefahr für unsere Demokratie darstellt. Neben der ökologischen und sozialen Krise stehen wir derzeit auch vor einem „spirituell-kulturellen Abgrund“ (Scharmer & Käufer 2014, S. 16). Damit ist eine Entfremdung zu uns selbst gemeint. So warnt das Bundesgesundheitsministerium (BMfG 2019), dass bis zum Jahr 2020 Depressionen oder affektive Störungen laut Weltgesundheitsorganisation weltweit die zweithäufigste Volkskrankheit sein werden. Es zeigt sich, dass wir gegenwärtig in einer Transitionsphase leben, in der sich entscheidet, ob die darin entwickelten Bewältigungsformen zerstörerische Kräfte freisetzen werden oder die Menschen zu einem „schöpferischen Erwachen“ (Grünewald 2019, S. 250) fähig sind und damit auch notwendige Visionen und Innovationen für eine nachhaltige und demokratische Zukunft entwickeln.

3.2 Gesellschafts- und Bildungsziel: Nachhaltigkeit

Mit Blick auf diese Entwicklungen hat die UN-Generalversammlung 2015 eine globale Nachhaltigkeitsagenda verabschiedet. Unter der Überschrift „Transformation unserer Welt“ wird u. a. das Ziel verfolgt, bis 2030 eine hochwertige, inklusive und chancengerechte Bildung für Menschen weltweit und ein Leben lang sicherzustellen, um ein Leben in Würde und Frieden in einer intakten Umwelt zu ermöglichen (Ziel 4). Die in der Agenda formulierten Ziele und Inhalte beschreiben die aktuell zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen, an denen Politik, Wirtschaft, Kultur und letztlich auch Bildung ihr Handeln orientieren sollten (vgl. Vereinte Nationen 2015).

Ziel 1	Armut in jeder Form und überall beenden.
Ziel 2	Den Hunger beenden, Ernährungssicherheit und eine bessere Ernährung erreichen und eine nachhaltige Landwirtschaft fördern.
Ziel 3	Ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern.
Ziel 4	Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern.
Ziel 5	Geschlechtergleichstellung erreichen und alle Frauen und Mädchen zur Selbstbestimmung befähigen.
Ziel 6	Verfügbarkeit und nachhaltige Bewirtschaftung von Wasser und Sanitärversorgung für alle gewährleisten.
Ziel 7	Zugang zu bezahlbarer, verlässlicher, nachhaltiger und moderner Energie für alle sichern.
Ziel 8	Dauerhaftes, inklusives und nachhaltiges Wirtschaftswachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle fördern.
Ziel 9	Eine widerstandsfähige Infrastruktur aufbauen, inklusive und nachhaltige Industrialisierung fördern und Innovationen unterstützen.
Ziel 10	Ungleichheit in und zwischen Ländern verringern.
Ziel 11	Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig gestalten.
Ziel 12	Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sicherstellen.
Ziel 13	Umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen ergreifen.
Ziel 14	Ozeane, Meere und Meeresressourcen im Sinne nachhaltiger Entwicklung erhalten und nachhaltig nutzen.
Ziel 15	Landökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, Wüstenbildung bekämpfen, Bodendegradation beenden und umkehren und dem Verlust der Biodiversität ein Ende setzen.
Ziel 16	Friedliche und inklusive Gesellschaften für eine nachhaltige Entwicklung fördern, allen Menschen Zugang zur Justiz ermöglichen und leistungsfähige, rechenschaftspflichtige und inklusive Institutionen auf allen Ebenen aufbauen.
Ziel 17	Umsetzungsmittel stärken und die globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung mit neuem Leben erfüllen.

Abbildung 1: Sustainable Development Goals (SDGs) der Nachhaltigkeitsagenda (vgl. Ziele für eine Nachhaltige Entwicklung – Agenda 2030 der UN: <https://17ziele.de/>)

Die von der UN vorgelegten 17 Ziele (mit ihren 169 Unterzielen sowie 232 Indikatoren) bündeln letztlich einen internationalen Diskurs zu den gesellschaftlichen Zukunftsaufgaben, der mit der „Agenda 21“ 1992 seinen Anfang nahm und sich durch eine ökonomisch-ökologisch-soziale Neuorientierung kennzeichnete. In der UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BNE 2005–2014) fand dieses Konzept in nationalen Aktionsplänen eine konkrete Umsetzung im Bildungsbereich. Die im Konzept der BNE einst formulierten Bildungsziele, didaktischen Prinzipien und Schlüsselqualifikationen (vgl. de Haan & Harenberg 1999, S. 57) sind somit auch

nach wie vor relevant. Als zentrales Bildungs- und Lernziel gilt dabei die Entwicklung von Gestaltungskompetenz (vgl. ebd.), um die am Leitbild „Sustainable Development“ ausgerichteten Zielsetzungen durch konkrete regionale Aktivitäten umsetzen zu können. Dabei steht die Förderung solcher Kompetenzen im Vordergrund, die Menschen empathie-, kooperations- und handlungsfähig macht, dabei ebenso den kritischen Umgang mit ethischen Fragen einschließt, auf inter- und intragenerationelle sowie Geschlechter-Gerechtigkeit setzt und dabei ein vorausschauendes, verantwortliches und vernetztes Denken und problemlösendes Verhalten sowie ein partizipatives Handeln betont, was in umfassenden Kompetenzkatalogen grundgelegt wurde. Dabei werden auch ganz konkrete Unterziele genannt und mit Indikatoren hinterlegt, wie z. B. das für den Bereich der Bildung formulierte Ziel 4.7: „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“.¹ Dabei basieren diese Kenntnisse und Qualifikationen auf einer ethisch-moralischen Fundierung der Verantwortung, die den Gedanken der Gesamtvernetzung (Retinität) betont und einen grundlegenden Bewusstseins- und Wertewandel voraussetzt.

Damit stellt sich die Frage, wie dieser umfassende Bewusstseins- und Wertewandel durch Bildung unterstützt werden kann und es gelingt, die für ein nachhaltiges Denken und Handeln nötige ethisch-moralische Fundierung zu entwickeln.

4 Überlegungen zu einer achtsamkeitsbasierten Bildungspraxis

Wenn wir die bisherigen Bemühungen der Bildungspraxis zum Thema Nachhaltigkeit betrachten, müssen wir ernüchternd feststellen, dass sich die ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Krisen weiter verschärfen: So haben die bisherigen politischen Initiativen sowie auch die UN-Dekade BNE kaum das Verhalten der Menschen hin zu einem nachhaltigeren Leben in der Breite beeinflusst. Die meisten Menschen halten trotz erhöhtem Umweltwissen und -bewusstsein an ihren wenig klimafreundlichen Gewohnheiten fest. Zwar werden die Auswirkungen des Klimawandels erkannt, aber solange sie noch nicht den eigenen Handlungsspielraum tangieren, bleiben die unbewusst gelebten Regeln alltäglich-normierter Handlungserwartungen wirksam. Gestützt werden diese durch kollektive Mythen und soziale Normen. So basiert bspw. das derzeitige Berufsarbeitsmodell nach wie vor auf dem Anspruch einer uneingeschränkten Mobilität und Agilität, die einem umweltgerech-

¹ Siehe dazu beispielhaft folgende Seite: <https://sustainabledevelopment-germany.github.io/4/>. Es gibt dazu weitere nationale und internationale Portale, wie z. B. von der Bundesregierung, Germanwatch e.V. oder der UNESCO.

ten Verhalten eher zuwiderläuft. Auch im sozialen Bereich haben wir es mit einer Zunahme an sozialen Ungleichheiten, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit zu tun. Selbst in politischen Systemen nimmt das nationalstaatliche Denken zu (siehe z. B. Protektionismus, BREXIT), statt sich einer globalen Verantwortung verpflichtet zu sehen.

4.1 Zur notwendigen Transformation von Denk-, Fühl- und Handlungsmustern

Obwohl wir durch das Internet Zugang zu allumfassenden Informationen in diesen Bereichen haben und sich Politik und Bildung um Aufklärung bemühen, müssen wir feststellen, dass es eine Kluft zwischen Wissen und Verhalten gibt. Dies wird u. a. durch empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen (vgl. Schüssler 2007) und Erfahrungen aus der Umweltbildung (Hamann, Baumann & Löschinger 2016, S. 15) bestätigt. Für die in der Nachhaltigkeitsagenda genannten Bildungsziele bedarf es vielmehr einer tiefgreifenden Veränderung unserer bisherigen Gewohnheiten, wozu Wissensvermittlung und Aufklärung nicht ausreichen. Dazu gehören z. B. eine Revision unseres Mobilitäts- und Konsumverhaltens, unserer Essgewohnheiten und Lebensstile, unsere Umgangsweisen mit Andersdenkenden oder gesellschaftlichen Randgruppen sowie unsere Vorstellungen von einem glücklichen und erfolgreichen Leben jenseits von Profit und individuellem Wohlstand. Mit Blick auf eine Gesellschaft des langen Lebens müssen wir unsere Altersbilder überdenken, unsere Vorstellungen von Gesundheit, familiärem Zusammenleben, Pflege, Arbeitszeitmodellen, Geschlechterrollen, kurzum unsere vertrauten Routinen alltäglichen Zusammenlebens auf den Prüfstand stellen. Dafür braucht es aber auch entsprechende organisationale, institutionelle und politische Strukturen, die Veränderungsimpulse setzen und Handlungsräume für alternatives und partizipatives Denken und Handeln bereitstellen. Allerdings folgen auch unsere Institutionen, Technologien und Infrastrukturen spezifischen Normierungen durch Verträge, Algorithmen sowie Verhandlungs- und Entscheidungsmodi, sodass auch institutionelle Akteure in Handlungszwängen gefangen sind und damit tiefgreifende Veränderungen eher behindern. Solche pfadabhängigen Prozesse und Entwicklungen führen in Politik und Wirtschaft somit dazu, dass sich Fehler verfestigen und Lerneffekte ausbleiben (vgl. WBGU 2011, S. 83 ff.). Individuelle und politische Entscheidungstragende orientieren sich daher an Krisenbewältigungsroutinen, die für vergangene Problemfälle entwickelt wurden, aber für die heutigen Herausforderungen keine adäquaten Lösungen mehr bieten. Das Verharren in diesen nicht mehr funktionalen Denk- und Handlungsmustern führt dann eher zu einer Modifikation statt zu einer notwendigen Transformation des Status quo. Man mag argumentieren, dass es schon Veränderungen gibt, aber Untersuchungen bspw. zum Umweltbewusstsein und -verhalten (vgl. Diekmann & Preisendörfer 1992) zeigen, dass die Bürgerinnen und Bürger umweltgerechtes Verhalten eher in sog. „low-cost“-Situationen (z. B. Müll trennen) zeigen. Das heißt, mit ihrem Verhalten entstehen ihnen keine Unannehmlichkeiten oder zusätzlichen Aufwendungen. In sogenannten „high-cost“-Situationen (bspw. Ver-

zicht auf das Auto), wo umweltgerechtes Verhalten mit Unannehmlichkeiten verbunden ist, zeigt sich, dass trotz stark ausgeprägtem Umweltbewusstsein das faktische Verhalten unterhalb der Schwelle ökologischen Verhaltens bleibt.

Wir müssen daher erkennen, dass bei der Formulierung von Bildungszielen und -inhalten wir uns auch darüber klar sein müssen, welche Lernzumutungen damit verbunden sind und welche Bildungsgelegenheiten dafür entwickelt werden müssen. Beim Lernziel „Nachhaltigkeit“ haben wir es wie beschrieben mit tieferliegenden Lernprozessen zu tun, in denen es nicht nur um den Erwerb neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten geht. Neben das Handlungswissen tritt vielmehr auch ein erweitertes Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen (Schrader 2003, S. 235). Insbesondere das Orientierungswissen umfasst die Fähigkeit zum Verhalten in der Welt, bei dem es um Fragen nach dem guten und richtigen Leben und damit dem Fundament und Sinn menschlicher Existenz geht. Allerdings werden vom Handlungs- zum Orientierungswissen zunehmend tiefere Schichten der Persönlichkeit berührt und damit auch deren Lernanforderungen herausfordernder. Diese unterschiedlichen Wissensdimensionen korrespondieren ebenso mit unterschiedlichen Lernebenen und Lernformen. Damit wird verständlich, dass für den Erwerb „transformativer Kompetenzen“, wie sie bspw. im Learning Compass „Future of Education and Skills 2030“ (OECD 2019) zu finden sind, ein „operatives Anpassungslernen“ nicht ausreicht, vielmehr bedarf es eines „Veränderungs- und Prozesslernens“ (Argyris 1997). Erst hier werden ebenso (organisationale) Normen und Werte hinterfragt sowie der eigene Lernprozess reflektiert und bestehende Problemlösungsstrategien analysiert.

4.2 Selbsteinschließende Reflexion und Achtsamkeit als innerer Weg zur Transformation

Allerdings bleiben all diese Modelle noch stark einem kognitivistischen Bias verhaftet und berücksichtigen zu wenig die Aneignungs- und Individuierungslogik des Erwachsenwerdens mit seinen unbewusst wirksamen emotionalen Strukturen. So orientieren sich auch Bildungsziele und -inhalte vor allem an der didaktischen Begriffswelt der Lehrenden, die zwar über die Form der Vermittlung verfügen, aber nur begrenzt Einfluss auf die Aneignung der vermittelten Inhalte haben. Bildungspraxis müsste daher an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfen und einen Rahmen bereitstellen, um über das Erleben und Spüren alltäglicher Daseinsphänomene wie z. B. das Altern, Ernährung, Konsum die darin aufscheinenden subjektiven und kollektiven Themen als Bildungsinhalte bzw. -gehalte zu behandeln und mit weiterführendem Wissen zu verknüpfen. Sobald Bildungsziele und -inhalte lediglich von außen an den Lernenden herangetragen werden, bleiben sie auch meist äußerlich.

Die wahre Transformation unseres Denkens, Fühlens und Handelns hat ihren Ursprung im Inneren, sprich „Selbstlernen und Selbstveränderung braucht einen inneren Weg“ (Scharmer & Käufer 2010, S. 47). Voraussetzung dafür ist eine „selbsteinschließende Reflexion“ (Varela, Thompson & Rosch 1995, S. 50). Anders als bei gängigen Verfahren reflexiven Lernens, in denen bereits gemachte Erfahrungen

anhand vorgegebener Kriterien rational analysiert werden, wird die selbsteinschließende Reflexion selbst zu einer durch den Körper unmittelbar fühlbaren und damit direkt zugänglichen Erfahrung (first-person experience). Ermöglicht wird dies durch eine „Praxis von Achtsamkeit/Gewahrsein“ (ebd.), in der die für das alltägliche Handeln typische gewohnheitsmäßige Unaufmerksamkeit erkannt und in Präsenz verwandelt wird. Varela u. a. (1995, S. 341) verweisen darauf, dass die Haltung einer „allumfassenden, dezentrierten, offenen, mitfühlenden Sorge für uns und unsere Mitwelt“ sich weder durch Normen noch durch rationalistische Imperative erzeugen lässt. „Vielmehr muss sie mit Hilfe einer Disziplin entwickelt und verkörpert werden, die es erleichtert, ichzentrierte Gewohnheiten aufzugeben, und die das Erbarmen spontan und selbstverständlich aufkommen lässt“ (ebd.). Scharmer beschreibt dies in seiner „Theorie U“ als Überwindung eines „Egosystem-Bewusstseins“ hin zu einer „Ökosystem-Realität“ (Scharmer & Käufer 2014, S. 24 ff.). Anhand eines Eisbergmodells zeigen die beiden Autoren auf, dass der ökologische, soziale und spirituell-kulturelle Abgrund – drei Eisberge, auf die wir derzeit zusteuern – ihre Basis in den unterhalb der wahrnehmbaren Oberfläche unhinterfragten Glaubenssätzen haben, die wie Naturgesetze als selbstverständlich erscheinen, z. B. die Vorstellung eines ungebremsten Wachstums. Um eine Bewusstheit für die Realität unseres Ökosystems zu bekommen, seien spezifische Praxen nötig, die in Anlehnung an Varela wie folgt beschrieben werden: (1) Das Innehalten (Suspension), um sich des gewohnheitsmäßigen Handelns (Downloading) gewahr zu werden, (2) das Umlenken (Redirection), um die Aufmerksamkeit von äußeren Objekten hin zu unseren inneren Prozessen zu bewegen (Hinspüren), und (3) das Loslassen (Letting-go), was eine Akzeptanz unserer Erfahrungen einschließt. Erst über diese Prozesse ist es möglich, zum tiefsten Punkt der Erkenntnis zu gelangen, der als „Anwesend-Werdend (Presencing)“ (Scharmer & Käufer 2010, S. 44) bezeichnet wird. Dabei wird eine Haltung des nicht-wertenden Staunens kultiviert sowie eine produktive Offenheit gegenüber den Möglichkeiten, die auch Unsicherheit und ein mögliches Scheitern toleriert. Nach Scharmer & Käufer fördert dies ein Lernen, in dem das Entstehende wahrgenommen und auch zugelassen werden kann. In diesem Umkehrpunkt braucht es einen Begegnungsraum zwischen dem „gewordenen Selbst“ und dem „werdenden Selbst“. Hier würden sich Intention und Vision verdichten, die dann in weiteren Prozessen der Planung und Umsetzung für die Praxis fruchtbar gemacht werden. Dieser Begegnungsraum liegt in der Stille bzw. einer achtsamkeitsbasierten Praxis, da erst in dieser Phase der inneren Einkehr die habituellen Muster des Anhaftens, der Angst und Enttäuschung als leer von jeder wirklichen Existenz erfahren werden können – gleich einem Erwachen aus dem Automatismus durch eine intuitive Bewusstheit. Aus dieser Leere heraus kann dann befreit von bisherigen Fixierungen und Gewohnheiten eine transformierte Haltung zu sich und der Welt „erwachsen“ – Erwachsenenbildung erfährt hier im eigentlichen Wortsinn von „Erwachen“ und „Erwachsen“ eine „bewusstseinstheoretische Neuformulierung“ (vgl. Arnold 2010, S. 140). Es überrascht daher nicht, dass im Kontext transformativen Lernens gerade in der anglo-amerikanischen Scientific Community, aus der heraus der Ansatz ent-

standen ist, verstärkt für eine „contemplative pedagogy“ geworben wird (vgl. z. B. Barbezat & Bush 2014, <https://contemplativepedagogynetwork.com/>), die die in kognitionstheoretischen Bildungskonzepten vergessenen Dimensionen der Intuition, Emotion und Spiritualität mit einbezieht.

Selbst die Neurowissenschaft verweist auf die Bedeutung der Meditation, weil in diesem Zustand die Aktivität des Default Mode Network (DMN) reduziert wird (vgl. Goleman & Davidson 2017). Dieses „Ruhezustandsnetzwerk“ ist für Routinehandlungen im Autopiloten zuständig und nutzt die Zeit mit „Gedanken-Schweiflassen“. Dabei lässt dieses „Mindwandering“ die Person in ihren bisherigen Gewohnheiten und Denkmustern verharren und fördert zudem eine eher negative Stimmung (vgl. Killingsworth & Gilbert 2010). Weiterhin zeigen wissenschaftliche Studien, dass achtsamkeitsbasierte Übungen und Lernzusammenhänge ein Wachstum an Empathie und Zufriedenheit, Reduktion von Leid- und Stressempfinden und ein allgemeines gesundheitliches Wohlbefinden fördern (vgl. Hempel, Shekelle, Taylor u. a. 2014). Eine regelmäßige Meditationspraxis hat darüber hinaus auch neurologische Effekte, indem sie neue Nervenzellen wachsen lässt sowie den altersbedingten Abbau der grauen Substanz im Gehirn verlangsamt (vgl. Hölzel, Carmody, Vangel u. a. 2011) und damit einen wichtigen Beitrag in der Demenz-Prävention leisten könnte.

4.3 Zur Bedeutung der Achtsamkeitspraxis in einer Gesellschaft des langen Lebens

Mit Blick auf eine Gesellschaft des langen Lebens und die besonderen Entwicklungsaufgaben im Alter (vgl. Kricheldorf 2018, S. 48 f.) zeigt sich auch hier die Notwendigkeit sich von gewohnten Konzepten zu verabschieden und mit Ungewissheit umgehen zu lernen. Angesichts von Krankheit, Einsamkeit und Verlust gilt es Erwartungen an uns selbst anzupassen. Es geht darum, das bisherige Leben kritisch zu prüfen und dabei eine Ich-Integrität zu entwickeln, d. h. „mit sich ins Reine kommen“, die eigene Endlichkeit akzeptieren und auch eine Haltung zum Sterben entwickeln. Bewusstseinsarbeit setzt dabei an den „leiblichen Alters- (und Alltags-) erfahrungen“ (vgl. Kulmus 2018, S. 117 ff.) sowie der Fragilität des Lebens an. Diese können in der Bildungsarbeit aufgegriffen und mit lebensphasenspezifischen Themen verknüpft werden, wie sie z. B. in der Geragogik als zentrale Lernfelder beschrieben werden: (1) Biographie und Identität, (2) Sinn und Spiritualität, (3) Kreative Lebensgestaltung, (4) Gesundheit, Krankheit und Behinderung, (5) Generationendialog, (6) Medien und Kommunikationstechnologien sowie (7) freiwilliges und bürgerschaftliches Engagement (vgl. Bubolz-Lutz, Gösken, Kricheldorf u. a. 2010, S. 161 ff.). Dies alles sind Themen, die einer „selbsteinschließenden Reflexion“ bedürfen und aus der heraus mit Blick auf die noch verbleibende Zukunft Neues erwachsen kann. Es geht hier vor allem um die Begleitung von Transitionsprozessen, wie z. B. der Übergang vom Erwerbsleben in den Ruhestand, wo es gilt, den Tagesablauf neu zu strukturieren, neue Rollen einzunehmen und auch Gefühle von Status- und Wertverlust zu kompensieren. Für viele ältere Menschen sind gerade solche

Umbruchphasen im Leben schwer zu bewältigen. Hier kann eine angeleitete Achtsamkeitspraxis in der Gruppe helfen, aus diesen Stress- und Leidphasen heraus neue Lebensperspektiven und Ressourcen zu erschließen und damit zu einem gelingenden produktiven Altern beizutragen (vgl. Langer 2011).

4.4 Achtsamkeitspraxis als emotionale und spirituelle Bildung

Betrachten wir die Bildungsherausforderungen noch einmal von einer übergeordneten Perspektive, können wir zwei aufeinander zulaufende Bewegungen erkennen: Zum einen erleben wir gegenwärtig aufgrund der globalen Krisen eine Notwendigkeit für mehr Bewusstheit in der Welt, um achtsam mit uns, unserer Umwelt und den Ressourcen umzugehen, aber auch aus dieser Verantwortung und Haltung heraus achtsame Entscheidungen für die Zukunft zu treffen. Diese Notwendigkeit trifft zum anderen auf eine Sehnsucht der Menschen nach mehr Sicherheit und Sinn, angesichts der Unübersichtlichkeit in ihrem Leben. Das erklärt, warum sich neben der institutionalisierten Erwachsenenbildung ein wachsender Bereich spiritueller Angebote etabliert hat (vgl. Barz & May 2000).

Beide Prozesse haben in den letzten Jahren einen regelrechten Boom ausgelöst, weshalb in diesem Zusammenhang auch bereits kritisch von McM mindfulness die Rede ist (vgl. Schmidt 2020, S. 28 ff.). In Büchern, Kursen, Apps etc. wird die Achtsamkeitspraxis als Technik vermarktet, um die Belastungen des Turbokapitalismus noch besser aushalten zu können, sich noch stärker zu optimieren und stressresistenter zu machen im Kampf um Jobs und Anerkennung.

Hierin liegt nun die Herausforderung für die Erwachsenen- und Weiterbildung, nämlich dieser Notwendigkeit und dem Bedürfnis nach mehr Bewusstheit und Spiritualität durch professionell gestaltete Erfahrungsstätten zu begegnen. Es gilt somit jenseits kommerzialisierter und esoterisch aufgeladener Angebote „Möglichkeiten der Selbstvergewisserung und der Wiedergewinnung von Erlebnisfähigkeit für die Gegenwart“ (Schäffter 2001, S. 28) sicherzustellen und dadurch Gestaltungspotenziale freizusetzen, um handlungsfähig für die Zukunft zu werden. Das Problem einer digitalisierten Gesellschaft besteht nämlich auch darin, dass das Widersprüchliche, Störanfällige, Kleinschrittige und Mühsame des analogen Alltagslebens durch Knopfdruck oder „Wegwischen“ nicht mehr fühlbar ist und durch die Reduktion der Aufmerksamkeitsspanne für viele nicht mehr aushaltbar erscheint. Die damit einhergehende Trennung von Körper und Geist und das Fehlen unmittelbar sinnlicher und emotionaler Erfahrungen haben letztlich zu einer Entfremdung von sich selbst und der Welt gegenüber beigetragen. Zusätzlich verhindert das kognitive Lernen in unseren „Schulen der Körperlosigkeit“ (Rumpf 1980) nicht nur den Aufbau von Wissen und Können, sondern vor allem die Entwicklung eines Sensoriums für die Um- und Mitwelt. Und dafür sind unmittelbare körperliche und affektive Erfahrungen wichtig, wenn man bedenkt, dass der Körper das Bezugssystem aller neuronalen Prozesse darstellt (vgl. Damasio 1997). Zur Umsetzung des Bildungsziels „Nachhaltigkeit“ braucht es daher eine achtsamkeitsbasierte und erfahrungsorientierte Bildungspraxis.

5 Fazit

Wir leben gegenwärtig in einer Transformationsgesellschaft, in der Unbestimmtheit bzw. Kontingenz die Regel ist. Dabei zeigen die gesellschaftlichen Herausforderungen, dass diese mit den bisherigen Denk- und Handlungsmustern, die wesentlich durch unsere neoliberale Wirtschaftsordnung geprägt sind, welche auf Wachstum, Konkurrenz, eine individuelle Konsumbefriedigung und Ressourcenverschwendung angelegt ist, nicht mehr bewältigt werden können. Für diese „Welt im Wandel“ wurde bereits 2011 in einem Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) ein „Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation“ ausgearbeitet. Darin wird neben einer „Kultur der Teilhabe (als demokratische Verantwortung)“ sowie einer „Kultur der Verpflichtung gegenüber zukünftigen Generationen (Zukunftsverantwortung)“ auch eine „Kultur der Achtsamkeit (aus ökologischer Verantwortung)“ gefordert.

Wie im Vorangegangenen dargelegt wurde, ermöglicht eine achtsamkeitsbasierte Bildung einen bewussten Zugang zu unserer inneren Struktur. Erst über dieses Maß an Bewusstheit gelingt es, dass wir uns von unseren unzureichenden Denk-, Fühl- und Handlungsmustern lösen können, um Alternativen zum Bestehenden und einen Möglichkeitssinn für eine nachhaltige Zukunft zu entwickeln, denn „neue Utopien (verlangen) neue Denkformen“ (vgl. Wimmer 2002, S. 29). Wir erleben derzeit, wie in Schulen, Hochschulen, Unternehmen, sogar in Nationen (siehe z. B. den Mindful Nation UK report² von 2015) die Achtsamkeitspraxis als ein wichtiges Element für ein humanes und nachhaltiges Miteinander entdeckt und realisiert sowie explizit mit dem Lernziel Nachhaltigkeit verknüpft wird (siehe z. B. den Forschungsverbund BINKA – Bildung für nachhaltigen Konsum durch Achtsamkeitstraining³, oder das von Wamsler (2020) entwickelte Contemplative Sustainable Futures Program⁴). In vielen Bereichen zeigt sich, dass wir das Ziel der Nachhaltigkeit nur über eine Form des achtsamen Umgangs mit unserer Um- und Mitwelt und ihrer Ressourcen erreichen können. Hier haben sich zahlreiche Initiativen entwickelt (wie z. B. das „Netzwerk achtsame Wirtschaft“⁵), die zeigen, dass wir uns auch in Unternehmen und Institutionen von unserem pfadabhängigen Denken und Handeln lösen können.

Ein Vorschlag ist, unsere Bildungsinstitutionen für eine achtsamkeitsbasierte Praxis zu öffnen und intergenerationelle sowie interkulturelle Lernräume zu entwickeln, die Begegnungen, Partizipation sowie eine tiefe Bewusstseinsarbeit ermöglichen und professionell begleiten. Weniger Intervention und mehr Kontemplation ist nötig, um in Phasen der Stille und Reflexion das Wesen des Menschseins bzw. „Inter-Seins“ (Thich Nhat Hanh), das sich durch Mitgefühl, Begeisterung, Sinnhaftigkeit, Verbundenheit und Ehrfurcht vor allem Lebendigen kennzeichnet, aktiv zu

2 <https://www.themindfulnessinitiative.org/mindful-nation-report>

3 <http://achtsamkeit-und-konsum.de/de/das-projekt/>

4 <https://christinewamsler.wixsite.com/sustainable-futures>

5 Vgl. <https://achtsame-wirtschaft.de>

erleben und somit zur Entfaltung zu bringen. Erwachsenenbildung sollte dafür die nötigen Lernräume gestalten, um dem sich dadurch entfaltenden transformierten Denken auch einen konkreten Handlungsraum zu eröffnen. Es ginge dann ganz konkret darum, im Rahmen z. B. stadtteilbezogener Projekte gemeinnützige und damit auch sinnstiftende Ideen umzusetzen, die dem Bildungsziel Nachhaltigkeit Rechnung tragen. Bildungsinhalte werden somit nicht von außen definiert, sondern gemeinsam mit den Lernenden an ihren eigenen lebensweltbezogenen Fragestellungen orientiert entwickelt, um somit lernend die Welt zu verändern.⁶ Fassen wir das bisher Gesagte zusammen, kann eine achtsamkeitsbasierte Praxis u. a. folgende Bildungsgelegenheiten eröffnen:

- Sie ermöglicht eine **Bewusstwerdung** unserer gewohnheitsmäßigen Denk-, Fühl- und Handlungsmuster und durch die nicht-wertende Betrachtung auch ein Loslassen von nicht mehr funktionalen Gewohnheiten. Dies schärft den Möglichkeitssinn und schafft damit die Voraussetzung für den Aufbau neuer Einstellungen und Handlungsmuster, die gerade für eine nachhaltige Gesellschaft notwendig werden.
- Durch die Unterbrechung der gewohnheitsmäßigen Unaufmerksamkeit und mittels einer „lauschenden Grundhaltung“ (Arnold 2008, S. 41) wird ein kritisches Bewusstsein gegenüber unhinterfragten Selbstverständlichkeiten in Alltag und Beruf aufgebaut. Dies fördert eine **emanzipierte und selbstbestimmte Gestaltungskompetenz**.
- Da in unserer riskanten und unsicheren Moderne die Menschen nach neuen Gewissheiten und Stabilitäten suchen, können über die Praxis von Achtsamkeit/Gewahrsein **Erfahrungen von Offenheit** dazu beitragen, dem Wunsch nach Bestimmtheit, Eindeutigkeit und Sicherheit versprechenden Kontrollstrategien zu widerstehen, wie sie derzeit vor allem bei totalitären Gruppierungen anzutreffen sind.
- Durch eine regelmäßige Praxis wachsen zudem **Mitgefühl und Empathiefähigkeit** sowie **verantwortliches Denken und Handeln**, welche wesentlich für den Erhalt einer demokratischen Gesellschaft sind.
- Eine achtsamkeitsbasierte Praxis schafft einen Raum für ein „**schöpferisches Erwachen**“ (Grünewald 2019) und damit das Potenzial von der Zukunft her die Welt des Werdens wahrzunehmen und zu gestalten.
- Eine solche achtsamkeitsbasierte Bildungsarbeit wäre darüber hinaus jenseits therapeutischer oder medizinischer Interventionen ein wichtiger Baustein zur Entschleunigung, Stressreduktion, **gesundheitlichen Prävention**. Sie schafft einen Begegnungsraum um produktiv mit Unsicherheit und Abschiedlichkeit umgehen zu lernen und kann dadurch wesentlich zu einem **gelingenden und bewussten Altern** beitragen.
- Meditative und sinnlich-ästhetische Erfahrungen, selbsteinschließende Reflexion, dialogischer Austausch in der Gruppe etc. sind darüber hinaus Elemente,

6 Siehe dazu den Mannheimer Appell der Deutschen UNESCO-Kommission: https://www.unesco.de/sites/default/files/2019-06/DUK_BNE%20Resolution.pdf; vgl. auch: Oberwien u. a. 2017.

die uns wieder in Kontakt mit uns sowie unserer Um- und Mitwelt bringen und damit eine **Haltung der Sorge und Solidarität** kultivieren.

Voraussetzung dafür ist eine Gemeinschaft von Praktizierenden, um das Wahrnehmen der inneren Befindlichkeiten in Resonanz mit der unmittelbaren Umwelt zu bringen (vgl. Rosa 2010). Denn erst über dieses Erleben von Verbundenheit entwickelt sich ein Bedürfnis, sich nicht nur für das eigene Wohl, sondern das Gemeinwohl zu engagieren. Eine solche Bildungsarbeit braucht allerdings Pädagoginnen und Pädagogen, die selbst ein Maß an Achtsamkeit mitbringen, um offen und aufmerksam für das zu sein, was sich im Bildungsprozess situativ zeigt, die Mut haben neue Wege zu gehen sowie konkrete Initiativen umzusetzen, und die auch mit aufkommenden Ängsten und Widerständen seitens der Teilnehmenden oder gar Kolleginnen oder Kollegen konstruktiv umgehen können (vgl. Schüßler 2017, S. 172 ff.). Darüber hinaus braucht es Bildungsinstitutionen, die sich der unmittelbaren Lebenswelt ihrer Teilnehmenden öffnet und gemeinsam mit diesen praktisch in das Umfeld hineinwirkt. Weiterbildungseinrichtungen werden dadurch zu einem lebendigen Experimentier- und Erfahrungsraum für nachhaltiges Lernen und Gestalten und damit zu einer wichtigen Quelle demokratischen Denkens und Handelns für eine Welt von morgen.

In einer Bildung für ein langes Leben sollten wir nicht noch mehr Bildungsziele und -inhalte definieren, in kleinste Einzelkompetenzen zerstückeln und damit die Curricula in unseren Bildungsinstitutionen überfrachten, es gilt auch hier uns von gewohnten pädagogischen Denkmustern und Diskursen zu befreien. Ziel sollte es sein, die Menschen auf ein gutes und humanes Leben in einer immer älter werdenden Gesellschaft mit begrenzten Ressourcen vorzubereiten und (Bildungs-)Formen der Muße und des „Innehaltens“ zu kultivieren, denn „nur durch Muße und Stille (...) werden Bildung und Persönlichkeitsentwicklung in einem nicht rein technokratisch verstandenen Sinne überhaupt möglich“ (Bastian 2018, S. 115). Erst in der Versenkung beginnt der Möglichkeitssinn zu spielen, und „damit öffnet sie uns die Türe zu anderen Welten. Welten hinter der Alltagsrealität, aber reicher und anregender als diese. Es liegt an uns, ob wir uns Zugang zu ihnen verschaffen wollen oder nicht“ (ebd. S. 117). Und mit Blick auf die jüngst erlebte Coronakrise, in der die Menschen von heute auf morgen ihre Gewohnheiten und Sicherheiten aufgeben mussten, stehen gerade die Bildungsinstitutionen nun vor der historisch wichtigen Aufgabe, diesen möglicherweise veränderten und unsicheren Alltag so zu begleiten, dass neue Denk- und Handlungsmuster sich etablieren können, die eine nachhaltige Gesellschaft Wirklichkeit werden lassen.

„Nachhaltiges Lernen hat seinen Ursprung in der Tiefenstruktur eines lernenden Systems. (...) Erst der Zugang zu dieser inneren Quelle (durch einen inneren Dialog, durch Achtsamkeit oder andere Formen der Introspektion) ermöglicht, das Potenzial für einen breiten und nachhaltigen Lernprozess zu entfalten, indem unzweckmäßige Muster transformiert und alternative Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft aktualisiert und verinnerlicht werden.“ (Schüßler 2007, S. 175)

Literatur

- Argyris, C. (1997). *Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, R. (1996). Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(5), 719–730.
- Arnold, R. (2008). *Führen mit Gefühl*. Wiesbaden: Gabler.
- Arnold, R. (2010). *Selbstbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. & Schüßler, I. (Hg.) (2003). *Ermöglichungsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider der Hohengehren.
- Barbezat, D. P. & Bush, M. (2014). *Contemplative Practices in Higher Education: Powerful Methods to Transform Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barz, H. & May, S. (2000): *Erwachsenenbildung als Sinnstiftung? Zwischen Bildung, Therapie und Esoterik*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/barz00_01.pdf (Zugriff am: 15.11.2018).
- Bastian, T. (2018). Die schöpferische Pause – Muße als Voraussetzung für Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. In N. Jung, H. Molitor, A. Schilling (Hg.), *Was Menschen bildet. Bildungskritische Orientierungen für gutes Leben*, 109–118. Opladen, Toronto, Berlin: Budrich.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Benner, D. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- BmFG (2019). *Gesundheitsgefahren: Depression*. Verfügbar unter <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/themen/praevention/gesundheitsgefahren/depression.html> (Zugriff am: 14.01.2020).
- Bubolz-Lutz, E., Göskens, E., Kricheldorf, C. & Schramek, R. (2010). *Geragogik – Das Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Damasio, A. (1997). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: Ullstein.
- Datler, W. (1995). *Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis*. Mainz: Matthias Grünewald Verlag.
- Diekmann, A. & Preisendörfer, P. (1992). Persönliches Umweltverhalten: Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 2(44), 226–251.
- de Haan, G. & Harenberg, D. (1999). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; BLK, 72*. Bonn: BLK.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(50), 25–35.

- Goleman, D. & Davidson, R. J. (2017). *Altered Traits. Science Reveals How Meditation Changes Your Mind, Brain and Body*. New York: Penguin Random House LLC.
- Gonon, P. (Hg.) (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers: eine Bilanz aus kontroverser Sicht*. Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer.
- Grabka, M. M. & Halbmeier, C. (2019). Vermögensungleichheit in Deutschland bleibt trotz deutlich steigender Nettovermögen anhaltend hoch. *DIW Wochenbericht, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW)*, 86(40), 735–745. Verfügbar unter <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/204889/1/1679332120.pdf> (Zugriff am: 05.01.2020).
- Grünewald, S. (2019). *Wie tickt Deutschland? Psychologie einer aufgewählten Gesellschaft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Hamann, K., Baumann, A. & Löschinger, D. (2016). *Psychologie im Umweltschutz. Handbuch zur Förderung nachhaltigen Handelns*. München: oekom verlag. Verfügbar unter https://www.wandel-werk.org/docs/20171007-Handbuch_deutsch.pdf (Zugriff am 23.03.2019)
- Hempel S., Shekelle, P. G., Tayloer, S. L., Marshall, N. J., Solloway, M. R., Miake-Lye, I. M., Beroes, J. M. & Schanman, R. (2014). *Evidence Map of Mindfulness*. Washington. Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK268642/#results.s1> (Zugriff am 30.01.2019).
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T. & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Res.*, 191(1), 36–43. Verfügbar unter <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3004979/> (Zugriff am 13.09.2018).
- Illeris, K. (2014). *Transformative Learning and Identity*. Abingdon und New York: Routledge.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Killingsworth, M. A. & Gilbert, D. T. (2010). A Wandering Mind is an unhappy Mind. *Science* 330, 6006, 932. Verfügbar unter [http://www.danielgilbert.com/KILLINGSWORTH%20&%20GILBERT%20\(2010\).pdf](http://www.danielgilbert.com/KILLINGSWORTH%20&%20GILBERT%20(2010).pdf) (Zugriff am: 24.05.2019).
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kornfield, J. (2008). *Das weise Herz. Die universellen Prinzipien buddhistischer Psychologie*. 6. Aufl. München: Arkana.
- Kricheldorf, C. (2018). Altern – Lernen – Bildung aus der Perspektive der Sozialen Gerontologie. In R. Schramek, C. Kricheldorf, B. Schmidt-Hertha & L. Steinfort-Diedenhofen (Hg.), *Alter(n) – Lernen – Bildung. Ein Handbuch*, 45–56. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kulmus, C. (2018). Altern und lebensentfaltendes Lernen. In R. Schramek, C. Kricheldorf, B. Schmidt-Hertha & L. Steinfort-Diedenhofen (Hg.), *Alter(n) – Lernen – Bildung. Ein Handbuch*, 113–123. Stuttgart: Kohlhammer.
- Langer, E. (2011). *Die Uhr zurückdrehen? Gesund alt werden durch die heilsame Wirkung der Aufmerksamkeit*. Paderborn: Junfermann.

- Lantermann, E. D. (2016). *Die radikalisierte Gesellschaft. Von der Logik des Fanatismus*. München: Karl Blessing Verlag.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 949–967.
- Lübbe, H. (1998). Kontingenzerfahrung und Kontingenzbewältigung. In G. v. Graevenitz & O. Marquard, (Hg.), *Kontingenz. Poetik und Hermeneutik XVII*, 35–48. München: Verlag Wilhelm Fink.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.
- Oberwien, B. u. a. (2017): *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- OECD (2019). *The OECD Learning Compass 2030*. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/> (Zugriff am: 15.08.2019).
- Oxfam (2018). *Reward Work, not Wealth*. Oxford: Oxfam House. Verfügbar unter: https://www.oxfam.de/system/files/bericht_englisch_-_reward_work_not_wealth.pdf (Zugriff am: 20.08.2019).
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rumpf, H. (1980). Schulen der Körperlosigkeit. *Neue Sammlung*, 20(5), 452–463.
- Schäffter, C. O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scharmer, C. O. & Käufer, K. (2010). Lernen als Begegnung mit dem werdenden Selbst. In R. Arnold (Hg.), *Veränderung durch Selbstveränderung*, 35–49. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Scharmer, C. O. & Käufer, K. (2014). *Theorie U. Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft*. Heidelberg: Carl Auer.
- Schmidt, J. (2020). *Achtsamkeit als kulturelle Praxis*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schrader, J. (2003). Wissensformen in der Weiterbildung. In W. Giesecke (Hg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*, 228–253. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schüßler, I. (2000). *Deutungslernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schüßler, I. (2007). *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schüßler, I. (2017). Lernkulturen der Achtsamkeit – Herausforderungen an die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In G. Drees & K. Nierobisch (Hg.), *Bildung und gesellschaftliche Transformation – Analysen. Perspektiven. Aktion*, 159–185. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Siebert, H. (2002). *Bildungsoffensive. Bildung ist mehr als Qualifizierung*. Frankfurt/Main: VAS-Verlag.
- Singer, R. & Bolz, M. (2013). Mitgefühl. In *Alltag und Forschung. E-Book* Verfügbar unter <http://www.compassion-training.org/> (Zugriff am: 15.03.2019).

- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *ZEB*, 1, 13–17.
- Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (1995). *Der mittlere Weg der Erkenntnis (Originaltitel: The embodied mind)*. München: Goldmann.
- Vereinte Nationen (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Verfügbar unter <https://www.2030agenda.de/de/article/die-transformation-unsere-welt> (Zugriff 15.06.2019).
- Wamsler, C. (2020). Education for sustainability: Fostering a more conscious society and transformation towards sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Verfügbar unter https://ac088a9f-e624-4ef7-a33e-4587633e0968.filesusr.com/ugd/4cc31e_a063ed2ad7194545b5c40a2fbb76bfae.pdf (Zugriff am: 07.03.2020).
- Weinberg, J. (1996). Die Bürde der Nützlichkeit. *REPORT: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, 38, 10–16. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/weinberg9601.pdf> (Zugriff am: 20.01.2019).
- Wimmer, M. (2002). Zwischen Utopie und Pragmatismus. Zu Status und Wandel pädagogischer Zukunftsvorstellungen. In W. Friedrichs, & O. Sanders (Hg.), *Bildung / Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive*, 33–44. Bielefeld: transcript. Verfügbar unter <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/f8/c1/0d/oa9783839400944.pdf> (Zugriff am: 15.08.2019).
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU). (2011). *Welt im Wandel Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin. Verfügbar unter https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf (Zugriff am: 21.01.2020).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Sustainable Development Goals (SDGs) der Nachhaltigkeitsagenda 226

Autorin

Ingeborg Schüßler, Prof.in Dr.in, forscht an der PH Ludwigsburg; Abteilung Erwachsenenbildung und Berufliche Bildung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Achtsamkeitsbasierte Bildung, Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung in der EB/WB, Steuerungslogik arbeitsmarktorientierter Erwachsenenbildung, Nachhaltiges Lernen/Nachhaltige Bildung, Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung (Ermöglichungsdidaktik), Lernkulturwandel und Qualitätsentwicklung in der EB/WB.

Kontakt: schuessler@ph-ludwigsburg.de

Bildungs-, Arbeits- und Ruhestandsphasen im Lebenslauf – Alternativen und Szenarien

HARALD KÜNEMUND UND JULIA HAHMANN

Abstract

Demographischer Wandel und der zunehmend beschleunigte gesellschaftliche und technologische Wandel lassen das gegenwärtige Lebenslaufregime mit seiner institutionalisierten Dreiteilung – Bildung – Arbeit – Ruhestand – veraltet und unweckmäßig erscheinen. Bildungsangebote wie auch die Bildungsbeteiligung haben sich erheblich verändert, Altersgrenzen wurden verschoben, Maßnahmen zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf geschaffen, aber die grundsätzliche Orientierung an der Dreiteilung des Lebenslaufs hat Bestand. Sowohl die Heraufsetzung der Rentenzugangsalter als auch die Individualisierung und Flexibilisierung der Lebenslauforganisation führen aber im Ergebnis zu einer Verschärfung bestehender sozialer Ungleichheiten und können die Herausforderungen des beschleunigten gesellschaftlichen und technologischen Wandels nicht systematisch bewältigen. Der Beitrag diskutiert vor diesem Hintergrund verschiedene Vorschläge und Modelle der Veränderung dieses Lebenslaufregimes und argumentiert für eine Alternative, die eine Verringerung sozialer Ungleichheit in den Blick nimmt, ohne Standardisierung zu erzwingen, und zugleich eine Institutionalisierung lebenslangen Lernens ermöglicht.

Schlafworte: Lebenslaufpolitik, lebenslanges Lernen, Altersgrenzen, Übergang in den Ruhestand, Ruhestandsphasen im Lebenslauf

Demographic change and increasingly accelerated social and technological change make the current life course regime with its institutionalised tripartite division – education – work – retirement – seem outdated and inappropriate. Educational offers as well as participation in education have changed considerably, age limits have been shifted, measures to improve the compatibility of family and work have been created, but the basic orientation towards the tripartite division of the life course remains valid. However, both the raising of the retirement age and the individualisation and flexibilisation of the organisation of the life course have led to a worsening of existing social inequalities and cannot systematically meet the challenges of accelerated social and technological change. Against this background, the paper discusses various proposals and models for changing this life course regime. It argues for an alternative that focuses on reducing social inequality without forcing standardisation, while at the same time enabling an institutionalisation of lifelong learning.

Keywords: life-course policies, life-long learning, age limits, transition to retirement, phases of retirement in the life-course

1 Einleitung

Die demographische Alterung der Bevölkerung gilt für Europa und westliche Industrienationen als eine der großen Herausforderungen der kommenden Jahrzehnte, die früher oder später auch alle anderen Weltnationen treffen wird. Hauptursachen für die Alterung sind hierbei der Rückgang der Geburten und die steigende Lebenserwartung. Medizinischer und hygienischer Fortschritt, Erhöhung des Bildungsniveaus, gesündere Ernährung und die Durchsetzung entsprechender Lebensstile, die Abnahme gesundheitsgefährdender und stark belastender Arbeits- und Lebensumstände sowie technologische Entwicklungen haben zu dieser Ausweitung der Lebensspanne beigetragen. Es wird prognostiziert, dass die Hälfte aller derzeit lebenden Kinder in Staaten mit hoher Lebenserwartung ihren 100. Geburtstag werden feiern können (vgl. Vaupel 2010).

Noch gegen Ende des 19. Jahrhunderts verteilten sich die Todesfälle dagegen relativ gleichmäßig über alle Altersgruppen (mit Ausnahme der Allerjüngsten. Die mittlere Lebenserwartung bei der Geburt lag bei knapp 40 Jahren, nur wenig mehr als ein Drittel erreichte das 60. Lebensjahr (vgl. Kohli 1998, S. 3). Seitdem ist nicht nur die durchschnittliche Lebenserwartung gestiegen, sondern vor allem hat ihre Varianz drastisch abgenommen (vgl. Kohli 1985). Erst dadurch wurde die Lebensphase „Alter“ zu einem erwartbaren Bestandteil des individuellen Lebenslaufs. Dieser Lebenslauf ist fest in gesellschaftlichen Institutionen verankert worden (insbesondere Bildungssystem, Erwerbssystem, Alterssicherungssystem) und somit nicht nur institutionalisiert, sondern er ist selbst zu einer sozialen Institution geworden (vgl. Kohli 1985). Spätestens seit der Rentenreform 1957 haben diese sozialstaatlichen Transfers ein Niveau erreicht, welches in der überwiegenden Zahl der Fälle die ökonomische Notwendigkeit zum Hinzuverdienst (oder zu finanzieller Unterstützung durch Angehörige) fortfallen ließ. Die Altersgrenzen der Rentenversicherung wurden damit allgemein zu den faktischen Grenzen der Beteiligung am Erwerbssystem.

Die Dreiteilung des Lebenslaufs in Ausbildungs-, Erwerbs- und Ruhestandsphase hat sich als der männliche Normallebenslauf etabliert, und zunehmend orientieren sich auch Frauen an diesem Muster und folgen damit der Norm des „adult worker“-Modells, das eine Beteiligung aller erwerbsfähigen Personen am Arbeitsmarkt einfordert. Der männliche Normallebenslauf erweist sich aber zugleich als unzeitgemäß: Insbesondere die steigende Lebenserwartung und der beschleunigte technische Wandel lassen das Modell von Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhestandsphase „alt“ aussehen. Die Politik in Deutschland beschränkt sich bislang jedoch weitgehend auf eine Beibehaltung des Modells bei Verschiebung der Altersgrenzen des Erwerbslebens. Von vielen Seiten werden demgegenüber eine weitgehende Flexibilisierung und Individualisierung gefordert, auch die grundsätzliche Aufhebung von Altersgrenzen wird in diesem Zusammenhang diskutiert. In diesem Beitrag möchten wir auf u. E. schwerwiegende Probleme dieser beiden Varianten – Beibehaltung der Dreiteilung bei Verschiebung der Altersgrenzen des Erwerbslebens in ein höheres Alter auf der einen Seite und Flexibilisierung und Individualisierung von

Lebensläufen auf der anderen Seite – hinweisen. Anschließend sollen weitere Varianten möglicher Veränderungen kurz kritisch gewürdigt werden, um schließlich einen eigenen Vorschlag zu formulieren, der die jeweils identifizierten Probleme zu vermeiden sucht. Dieser Vorschlag wurde schon mehrfach skizziert (z. B. Künemund 2013, 2014; Künemund & Hahmann 2014), wird aber hier nun erstmals entfaltet. Zu diesem Zweck müssen wir kurz auf den Sinn (und Unsinn) von Altersgrenzen eingehen (ausführlicher hierzu siehe Künemund & Vogel 2018). Wir möchten damit zu einer Diskussion des gegenwärtigen Lebenslaufmodells anregen, die nicht allein reagierend auf Finanzierungsprobleme und Flexibilitätsforderungen soziale Ungleichheiten verschärft, sondern umgekehrt Möglichkeiten von wünschbaren Lebensläufen in den Blick nimmt, um Reformen diskutieren und abwägen zu können.

2 Altersdifferenzierung, Altersintegration und die Individualisierung von Lebensläufen

Der gegenwärtig institutionalisierte Lebenslauf ist um das Erwerbssystem herum organisiert (vgl. Kohli 1985). Die Dreiteilung des Lebenslaufs ist dabei nicht nur als soziale Struktur zu erkennen, wie sie mit quantitativen Daten sichtbar wird, sondern wird auch zur biographischen Orientierung genutzt – man plant sein Leben entsprechend und hat in gewissen Grenzen schon im Kindes- und Jugendalter zu wissen, wie das Leben laufen wird, dass man etwas werden muss usw. Das Modell der Dreiteilung bei Kohli wurde kritisiert, u. a. weil Lebensläufe von Frauen diesem Muster nicht in jeder Hinsicht entsprechen (was aber nichts daran ändert, dass dieses Lebenslaufregime um das Erwerbssystem herum organisiert ist), insbesondere aber weil sich Auflösungstendenzen abzeichneten: eine zunehmende Destandardisierung und Individualisierung von Lebensläufen, die auch von Kohli selbst damals diagnostiziert wurde. Die Erosion des Normallebenslaufs im Erwerbsleben führt zu einer Zunahme prekärer Biographien, die von Verunsicherung und Integrationsproblemen gezeichnet sind, was die Relevanz eben dieses Normallebenslaufs als Orientierungsfolie bestätigt (vgl. Schiek 2012). Diese Relevanz zeigt sich auch in der Altersphase im Lebenslauf, etwa im Hinblick auf die Altersarmut (vgl. Vogel & Künemund 2018). Es sind also nicht einfach nur die Lebensmuster und Lebenspläne zu betrachten, sondern jene Institutionen, die z. B. über mehr oder weniger starre Altersgrenzen die Dreiteilung faktisch durchsetzen, insbesondere Bildungs-, Erwerbs- und Alterssicherungssysteme.

Eine radikale Abkehr vom dreigeteilten Lebenslauf hat z. B. Butler (1969a) gefordert: Bildung, Arbeit und Freizeit sollten in allen Phasen des Lebenslaufs parallel stattfinden. Das Modell wurde insbesondere durch Riley und Riley (1992) bekannt, aber auch (u. E. zu Recht) als Utopie kritisiert (vgl. Amrhein 2002). Es gibt sehr gut den Blick darauf frei, dass Lebensläufe im Hinblick auf (Weiter-) Bildung, Arbeit und Freizeit auch anders strukturiert werden könnten (vgl. Abbildung 1). Aber man wird erwarten können, dass diese drei Bereiche – Bildung, Arbeit, Freizeit – jeweils Schwerpunkte in den derzeitigen Lebensphasen behalten werden.

Ganz auf einer Linie mit diesem Modell wurde auch jenseits der Gerontologie schon länger – und wird auch heute immer wieder – mehr Flexibilität in den Erwerbsverläufen gefordert. Beispielsweise wurden zahlreiche Optionen auf einer Tagung der OECD im Jahr 1972 diskutiert (vgl. OECD 1973, zusammenfassend: Rehn 1973), und insbesondere Best und Stern (1977) machten die Idee einer flexiblen Lebenslaufgestaltung prominent: Starre Altersgrenzen sollten einer freien Wahl von Bildungs-, Erwerbs- und Ruhestandsphasen im Lebenslauf weichen. Dieses Modell der Individualisierung und Flexibilisierung von Lebensläufen wurde wiederholt in die Diskussion eingebracht (z. B. Phillipson 2002) und möglicherweise auch mehrmals neu erfunden (z. B. Kalache 2013; UNECE 2017). Es ließe sich eine sehr lange Liste prominenter Befürworter anführen (z. B. auch Naegele, Barkholdt, de Vroom u. a. 2003; Vaupel & Kistowski 2007; Kocka & Staudinger 2009). Das Grundproblem dieser Ansätze ist u. E. jedoch die Verschärfung bestehender sozialer Ungleichheiten – zugespitzt am Beispiel des Übergangs in den Ruhestand formuliert: Wer sich einen frühen Übergang leisten kann, muss nicht so lange arbeiten, wer erfolgreich in Bildung investieren kann, wird sich vermutlich früher eine Beendigung des Erwerbslebens leisten können, wer nicht so viele Ressourcen hat, muss weiterarbeiten.

Solche Ungleichheitswirkungen lassen sich hier und da etwas abfedern, aber kaum ausschließen. Beispielsweise schlägt Mau (2015) einen Lebenschancenkredit vor, um die Chancengerechtigkeit zu verbessern. Dabei geht es um (zweite) Bildungschancen, aber auch um Zeitsouveränität etwa mit Blick auf Betreuungszeiten oder Sabbaticals. Vermutlich werden aber Personen mit besserer Bildung mehr aus solchen Chancen herausholen können, womit sich auch hier – ähnlich wie sich dies für zweite Chancen im Bereich der schulischen Bildung gezeigt hat (vgl. Hillmert & Jacob 2005) – soziale Ungleichheit letztlich doch verschärft. Eine Flexibilisierung und Individualisierung von Lebensläufen wäre daher u. E. ohne eine Sicherstellung aller faktischen Wahlmöglichkeiten, wie sie z. B. in der Idee eines gesicherten Grundeinkommens angelegt ist, im Hinblick auf soziale Ungleichheit immer hochproblematisch und in den individuellen wie gesellschaftlichen Folgen nicht absehbar.

3 Altersgrenzen

Ein weiteres und vermutlich deutlich größeres Problem wäre mit der praktischen Einführung der Flexibilität verbunden: Altersgrenzen werden zwar derzeit häufig als altersdiskriminierend dargestellt, aber sie helfen, Diskriminierung nach Alter zu vermeiden. Ihre Beseitigung ist daher mit ganz erheblichen Risiken und Nebenwirkungen verbunden. Dies lässt sich ebenfalls gut am Beispiel der Altersgrenze des Erwerbslebens zeigen: Mit dem Ereignis des Übergangs in den Ruhestand rechnen Individuen heute fest und planen für diesen Übergang (beispielsweise durch Synchronisierung oder zumindest Abstimmung des Zeitpunkts in Paarbeziehungen, in der Vorbereitung ihrer neuen Alltagsgestaltung), auch z. B. Betriebe rechnen mit ihnen, weil „freiwerdende“ Stellen und Nachfolgen bzw. Karrieren planbar werden,

und Gesellschaften bauen ebenfalls fest auf diese Berechenbarkeit, etwa wenn die Arbeitsmarktlage oder notwendige Aufwendungen für die Alterssicherung kalkuliert werden müssen. Würde diese Altersgrenze entfallen, wären also erhebliche Steuerungs- und Koordinationsprobleme zu erwarten, weil die *Orientierungsfunktion* für die Koordination und Synchronisation von Lebensläufen in der Zeit entfällt. Man weiß beispielsweise nicht mehr, wie lange jemand noch seine Position besetzt (oder müsste es je vertraglich regeln, was vermutlich zu weiteren Ungleichbehandlungen führen würde). Altersgrenzen haben neben dieser Orientierungsfunktion noch weitere Wirkungen, die z. T. auch bei ihrer Einführung jeweils explizit bedacht wurden:

- *Schutzfunktion*: Altersgrenzen schützen Individuen vor der Gesellschaft oder Gesellschaften vor dem Individuum. Beispielsweise sollen Altersgrenzen im Jugendschutz oder im Wahlrecht Kinder und Jugendliche vor den Zumutungen der Erwachsenenwelt bewahren – z. B. vor der Beeinflussung durch politische Gruppierungen um die Wählergunst, Mindestaltersgrenzen schützen vor Risiken beim Führen von Fahrzeugen; Höchstaltersgrenzen bei der Verbeamtung schützen das Land vor unverhältnismäßigen Pensionslasten usw.
- *Legitimationsfunktion*: Mit Verweis auf Regeln können Entscheidungen legitimiert werden, etwa wo eine Tätigkeit oder Funktion mit Verweis auf eine bestehende Altersgrenze beendet werden kann, ohne individuelle Mängel o. Ä. nachweisen zu müssen, und Betroffene können ihren Rückzug so ebenfalls legitimieren (vgl. hierzu auch Kohli 1989).
- *Rationalisierungsfunktion*: Es kann ökonomisch vernünftig sein, allgemeine Altersgrenzen festzulegen, statt jeden Einzelfall individuell zu prüfen. Dieses Argument war bereits bei der ersten Einführung einer Altersgrenze für den Rentenzugang in der Diskussion (vgl. Kondratowitz 1983). Auch für die Individuen entfällt die Notwendigkeit der aufwendigen Abwägung und Abstimmung aller Details.
- *Disziplinierungsfunktion*: Individuen können sich z. B. zureden, die wenigen Jahre bis zum Erreichen der Altersgrenze noch durchzuhalten, während sie ohne eine solche Aussicht vielleicht das sprichwörtliche Handtuch werfen würden. Und die Aussicht auf eine Rente soll schon zu Bismarcks Zeiten auch die Funktion gehabt haben, revolutionäre Ambitionen der Arbeiterschaft zu begrenzen (vgl. Kohli 1983, S. 143).

Im extremen Fall einer vollständigen Abschaffung von Altersgrenzen würden all diese Funktionen auch vollständig verloren gehen. Daneben bringt eine Veränderung von Altersgrenzen zwangsläufig neue soziale Ungleichheiten hervor, nämlich zwischen Geburtskohorten, etwa wenn nach Herabsetzung des Alters der Wahlberechtigung (oder der Heraufsetzung des Rentenzugangsalters) manche im Vergleich zu anderen Personen in- oder exkludiert werden, weil sie quasi zu früh oder zu spät geboren wurden.

Im Hinblick auf die Diskussion der Altersdiskriminierung als Begründung für die Abschaffung von Altersgrenzen bleibt auch zu bedenken, dass Altersgrenzen

nicht zwischen Personen diskriminieren, sondern nur nach dem Alter. Hier war die ursprüngliche Definition von Butler irreführend, weil „ageism“ von ihm in einem Atemzug mit Diskriminierungen nach „Rasse“, Klasse und Geschlecht genannt wurde (vgl. Butler 1969b). Alter liegt jedoch quer zu diesen Ungleichheitsdimensionen, weil sich das Alter im Lebenslauf zwangsläufig und für alle gleichermaßen verändert, während die anderen Dimensionen in aller Regel konstant bleiben und nicht (oder nur in Ausnahmefällen) verändert werden können. Altersgrenzen treffen alle, unabhängig von Einkommen, Bildung, Hautfarbe usw., und stellen so die Gleichbehandlung von Individuen sicher. Zugleich kann man mit Verweis auf eine Altersgrenze auf Gleichbehandlung pochen und Willkür vermeiden. Wäre beispielsweise geregelt, dass alle Personen über 80 Jahren keinen Kredit bei einer Bank mehr aufnehmen könnten, würden alle Individuen – über ihre Lebenszeit betrachtet – gleichbehandelt. Man könnte sich aufgrund der Orientierungsfunktion sogar auf diese Situation einstellen, also den Kredit mit 79 Jahren beantragen oder diesen gegebenenfalls einklagen, falls er doch verweigert wird. Die mit genau diesem Beispiel häufig beklagte Altersdiskriminierung (vgl. etwa Igl 2013, S. 168) wäre bei Existenz einer formellen und allen Individuen bekannten Altersgrenze als willkürliche Diskriminierung nicht mehr möglich. Altersgrenzen haben also neben der Orientierungs-, Schutz-, Legitimations-, Rationalisierungs- und Disziplinierungsfunktion auch eine *Gleichstellungsfunktion*. Wir würden aus diesen u. E. gewichtigen Gründen für eine Beibehaltung bestehender Altersgrenzen votieren, solange nicht sehr gründlich über diese Funktionen und ggf. funktionale Äquivalente nachgedacht wurde. Ebenfalls erachten wir die Einführung neuer Altersgrenzen – etwa beim Führen von Fahrzeugen oder der Bereitstellung von Leistung des Gesundheitssystems im hohen Alter – für hochproblematisch (ausführlicher hierzu Künemund & Vogel 2018). Und selbstverständlich sehen wir Veränderungen bestehender Altersgrenzen problematisch, weil die genannten Funktionen potenziell gefährdet sind und Ungleichheitsrelationen verändert oder neu geschaffen werden.

4 Heraufsetzung der Altersgrenzen des Rentenbezugs

Was die Dreiteilung des Lebenslaufs betrifft, scheint der allgemeine Trend gegenwärtig allerorten die Heraufsetzung der Altersgrenzen des Rentenbezugs zu sein (um die lange Zeit propagierte Verkürzung der Ausbildungsphase ist es u. E. dagegen eher ruhiger geworden). Beispielsweise fordert die Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen, die Zugewinne an Lebenszeit – Vaupel (2010) nennt hier drei Monate pro Jahr – jeweils hälftig auf die Erwerbs- und die Ruhestandsphase im Lebenslauf zu verteilen (SRzG 2012). Börsch-Supan (2010) schlägt vor, zwei Drittel dieser Zeit der Erwerbsphase, nur ein Drittel der Ruhestandsphase zuzuschlagen. Eine gesetzliche Koppelung des Rentenzugangsalters an die Lebenserwartung wird immer wieder gefordert und scheint auf den ersten Blick eine logische Konsequenz aus der gestiegenen Lebenserwartung und der Ausweitung der gesunden und aktiven Lebens-

spanne. Das Argument ist typischerweise, dass einer wachsenden Zahl von Leistungsempfangenden eine zurückgehende Zahl von Beitragszahlenden gegenübergestellt wird, was dann nicht mehr finanzierbar sei. Diese letzte Schlussfolgerung ist zwar nicht zwingend, wird aber so häufig und immer wieder vorgetragen, dass kaum noch Zweifel an dieser Konsequenz bestehen. Die in diesem Zusammenhang verwendeten „Alterslastkoeffizienten“ ignorieren aber die durchschnittlich sinkenden Rentenanwartschaften künftiger Ruhestandskohorten, die längst beschlossene und praktizierte Heraufsetzung der Rentenzugangsalter, den steigenden Anteil der Selbstständigen, die häufiger unsteten Erwerbskarrieren – all dies führt bei den künftigen Renten zu einer geringeren Last –, aber auch die steigende Zahl der erwerbstätigen Frauen, die bessere Bildung und Gesundheit (und damit auch Produktivität), den technischen Fortschritt usw. – die Alterslast von gestern hat also in dieser Berechnungsweise recht wenig mit der Alterslast von morgen zu tun (und es sind natürlich sowieso nicht alle Älteren eine Last). Der Vergleich des Verhältnisses der über 65-Jährigen zu den 18- bis 64-Jährigen dramatisiert also die künftige Entwicklung systematisch, während entlastende Faktoren ebenso systematisch ausgeblendet bleiben (ähnliches gilt u. E. für viele andere Argumentationen in diesem Kontext, z. B. die sog. „Generationenbilanzen“).

Zweifellos besteht die Möglichkeit, künftig entstehende finanzielle Lasten durch eine Anhebung der Altersgrenzen gleichermaßen sowohl auf die Personen zu verteilen, die Beiträge zahlen, als auch auf jene, die Leistungen empfangen. Auf einen zweiten Blick stellen sich jedoch auch Fragen, die noch nicht angemessen in der Diskussion zu sein scheinen. Beispielsweise schränkt ein Heraufsetzen der Rentenzugangsalter vermutlich die Möglichkeiten zu einem verstärkten Engagement in Familie und Gesellschaft ein – Bereiche, die aber ebenfalls zunehmend gefordert werden, um dem demographischen Wandel zu begegnen, und in denen zuletzt insbesondere die sog. „jungen“ Alten aktiv waren. Es vergrößert möglicherweise auch die Vereinbarkeitsproblematik bei der Betreuung von älteren Angehörigen. Vor allem aber führt die schichtspezifisch unterschiedlich hohe Lebenserwartung (siehe z. B. Kibele, Jasilonis & Shkolnikov 2013) im Falle einer Verlängerung der Lebensarbeitszeit zu Umverteilungsprozessen, die der wohlfahrtsstaatlichen Logik ansonsten nicht entsprechen: Die ärmeren Teile der Bevölkerung mit geringer Lebenserwartung finanzieren so in zunehmendem Maße die Renten der besser verdienenden und länger lebenden Individuen aus überwiegend höheren Schichten.

Imhof (1996, S. 62 f.) hat z. B. vor genau diesem Hintergrund vorgeschlagen, solche Ungleichheiten in der Lebenserwartung durch spezielle Altersgrenzen für bestimmte Berufsgruppen abzufedern (und in einigen Bereichen ist das auch aus diesem Grund schon sehr lange Praxis). Er konnte sich sogar vorstellen, weiter nach Geschlecht oder auch Zivilstand zu differenzieren. Uns scheinen diese Möglichkeiten nicht sinnvoll. Mit solchen Sonderregelungen verliert die Altersgrenze ihre Gleichstellungsfunktion: es werden nicht bestehende Ungleichheiten beseitigt oder reduziert, sondern nur partiell (und dort pauschal) im Rentenzugangsalter kompensiert. Dabei werden neue Ungleichheiten bzw. Diskriminierungen geschaffen, bei-

spielsweise zwischen Geburtskohorten (bei der Einführung solcher Regelungen), nach Berufsgruppen, Geschlechtern oder Zivilstand. Ebenfalls zu bedenken bliebe, dass damit letztlich falsche Anreize für Betriebe und Branchen gesetzt würden: Lebensverkürzende Arbeitsbedingungen in bestimmten Berufen sollten unseres Erachtens abgebaut und vermieden, die Folgekosten nicht der Rentenversicherung aufgebürdet werden.

5 Alternative Modelle und Optionen

Neben diesen beiden Alternativen der Individualisierung bzw. Flexibilisierung und der Heraufsetzung der Rentenzugangsalter (ggf. mit Varianten für langjährig Versicherte, Mütter, bestimmte Berufsgruppen usw.) bestehen weitere Optionen der institutionellen Gestaltung und Ermöglichung von Lebensläufen. Zu denken wäre hier z. B. an die Festlegung auf eine fixe Lebensarbeitszeit pro Person, wie sie z. B. Fourastié (1966) im Blick hatte. 40.000 der statistisch bei einer Lebenserwartung von 80 Jahren verfügbaren 700.000 Stunden Arbeit in der Produktion, dies war seine Utopie für eine gerechte Gesellschaft, eine Idee, die sich theoretisch sowohl mit Altersgrenzen als auch mit individualisierten Biographien und unterschiedlichen Begriffen von Arbeit diskutieren ließe, aber von ihm klar auf Flexibilität hin angelegt war. Er schlug z. B. in diesem Zusammenhang auch vor, „mehrere Jahre des Berufslebens, vielleicht vier oder fünf, der intellektuellen Bildung, den Informationen über die wissenschaftliche und technische Evolution und erneuten Schulbesuchen zu widmen“ (ebd. S. 9). Ganz ähnlich forderte kürzlich auch die Akademiengruppe „Altern in Deutschland“ fünf Jahre Weiterbildung in der Erwerbsphase (vgl. Kocka & Staudinger 2009, S. 70). Anders als bei dem Vorschlag von Riley und Riley sind bei Fourastié also auch längere Bildungsphasen während der Erwerbsphase denkbar, es ist eher ein Modell des Nacheinanders, zumindest nicht zwingend der Gleichzeitigkeit von Bildung, Erwerbstätigkeit und Freizeit – eine Idee, die wir gern aufgreifen. Ausnahmeregelungen wären aber auch hier nötig, da nicht alle gleichermaßen arbeiten können, selbst wenn eine gewisse Flexibilität besteht (man denke etwa an die jeweilige Arbeitsnachfrage oder die Gesundheit). Auch bliebe zu klären, wer darüber befindet, wann und wo wie viel Zeit (noch) abzuleisten bleibt (für Fourastié war Planwirtschaft noch eine realistische Option). Insofern klingt der Vorschlag einfacher, als er zu realisieren wäre, sollen nicht andere Ungleichheiten verschärft werden (man denke etwa an den extremen Fall einer körperlichen oder geistigen Beeinträchtigung).

Als moderne Variante dazu könnten vielleicht Lebensarbeitszeitkonten gelesen werden (vgl. hierzu ausführlich Hildebrandt, Wotschak & Kirschbaum 2009), allerdings ist ihr Einsatz eher durch Flexibilitätsanforderungen vonseiten der Arbeitgebenden als durch Interesse an Zeitautonomie vonseiten der Arbeitnehmenden begründet. Diese Konten werden auch nur auf (teil-)betrieblicher Ebene realisiert, wobei dann kaum überschaubare Risiken für die Beschäftigten entstehen (es handelt

sich in gewisser Weise ja um einen Kredit, der z. B. für den Fall der Insolvenz der Arbeitgeber versichert sein will; im Falle von Arbeitgeberwechseln ist die Übertragbarkeit der Ansprüche zu regeln usw.). Sollten solche Konten arbeitgeberübergreifend im Sinne einer gesellschaftlichen Lebenslaufpolitik geführt werden, scheinen bestehende Regelungen und Institutionen – konkret in diesem Fall Altersteilzeitmodelle und die gesetzliche Rentenversicherung – klar im Vorteil.

Hilfreich ist u. E. auch die „4 in 1“-Perspektive von Frigga Haug (2011): Einen idealtypischen Tag von 16 Stunden unterteilt Haug in vier Bereiche, die gleichberechtigt nebeneinander existieren und somit vier Stunden Tageszeit zugesprochen bekommen: Erwerbsarbeit, Sorgearbeit, Gemeinwesenarbeit und Entwicklungschancen. In dieser Perspektive, der eine feministische Weiterentwicklung des marxistischen Arbeitsbegriffs zugrunde liegt, werden reale Arbeitsverhältnisse auf mehr Schultern verteilt, sodass Arbeitslosigkeit und sich aus prekären Arbeitsbedingungen entwickelnde Armutslagen verringert werden könnten. Zudem sollen aufgrund der Umverteilung der weiterhin üblicherweise von Frauen unentgeltlich vollzogenen Reproduktionsarbeit zwischenmenschliche, auf Beziehungen beruhende und somit nicht warenförmig organisierbare Tätigkeiten eine Aufwertung erfahren. Deutlich wird zudem, dass neben acht Stunden Arbeit (Erwerb und Sorge) auch Bereiche der Weiterbildung adressiert werden, die Haug insbesondere in der politischen und kulturellen Sphäre ansiedelt, vergleichbar mit dem „cultural enrichment“-Programm der Sabbaticals für israelische Lehrkräfte (vgl. Gaziel 1995). In Diskussionen und Interviews, in denen Haug die Realisierbarkeit und Umsetzungsprozesse der „4 in 1“-Perspektive diskutiert, hebt sie hervor, dass ein möglicher Einstieg die Rente sei. Ab 60 Jahren sollten alle Individuen die Möglichkeit haben, ihr Leben im Sinne der „4 in 1“-Perspektive umzugestalten.

Sabbaticals, Pflege- und Erziehungszeiten, veränderbare Wochenarbeitszeiten usw. sind seit Längerem in der Diskussion und in verschiedenen Gesetzen, Tarifverträgen oder betrieblichen Vereinbarungen reguliert. In aller Regel laufen aber auch hier die Argumente auf Flexibilisierung hinaus (siehe z. B. Anxo, Boulin, Fagan u. a. 2006), womit soziale Ungleichheit – wie gezeigt – zum dringenden Thema wird. Auch wird Bildung u. E. nicht systematisch genug adressiert, sodass dem beschleunigten gesellschaftlichen und technologischen Wandel Rechnung getragen werden könnte. Ein systematischer Ansatz fehlt, der die drei Bereiche Bildung, Erwerbstätigkeit und Freizeit ordnend neu verbindet. Lösungen verbleiben auf betrieblicher Ebene und sind abhängig von Betriebsstruktur, -größe sowie den Individualentscheidungen der beteiligten Personen (vgl. Baresel, im Erscheinen). Unseres Erachtens verbleibt es meist bei allgemeiner Kritik an der Dreiteilung, die aber faktisch beibehalten und allenfalls in Teilbereichen gelockert wird, womit sich langfristig Flexibilisierung und Individualisierung von Lebensläufen durchsetzen wird. Beispielsweise skizziert das Modell der UNECE (2017) zeitlich nicht fixierte Bildungs- und Familienzeiten im Sinne des Modells von Best und Stern (1977) und nimmt zudem die Idee der zweiten (und dritten) Chance von Mau auf, die mit „life course transition payments“ abzufedern sind. Der Normallebenslauf verändert sich dann vermutlich tat-

sächlich in Richtung einer individualisierten Bastelbiographie, mit allen damit verbundenen Konsequenzen.

Eine gänzlich andere Möglichkeit sehen wir in der partiellen Aufhebung der o. g. Dreiteilung des Lebenslaufs nicht durch Parallelisierung und vollständige Flexibilisierung, sondern durch eine sequenzielle Folge von Arbeits-, Bildungs- und Ruhestandsphasen im Lebenslauf (auch über die Definition von „Arbeit“ oder „Erwerb“ sollte u. E. noch weiter diskutiert werden, vgl. etwa Sauer 2006). Ausgangspunkt ist die Überlegung, an Stelle von 20 bis 30 Jahren Ruhestand „en bloc“ nach dem Erwerbsleben künftig Ruhestandsphasen über den Lebenslauf verteilen zu können, sofern diese systematisch mit Bildungsphasen einhergehen. Denkbar wäre beispielsweise folgendes Szenario: auf eine Erstausbildung folgen 15 Jahre Erwerbstätigkeit, dann ein Jahr „Ruhestand“ – z. B. Zeit für Familie –, gefolgt von einem Jahr Bildung, entweder im bisherigen Tätigkeitsfeld, um wieder auf dem aktuellen Stand des Wissens und der Technik zu sein, oder auch mit dem Ziel beruflicher Neuorientierung, gefolgt von wiederum einer längeren Erwerbsphase (z. B. 12 bis 15 Jahre), einer weiteren Ruhestands- und Bildungsphase usw., wobei sich auch der bislang gewohnte langjährige „Ruhestand“ in ein höheres Alter verschieben kann (Abbildung 1).

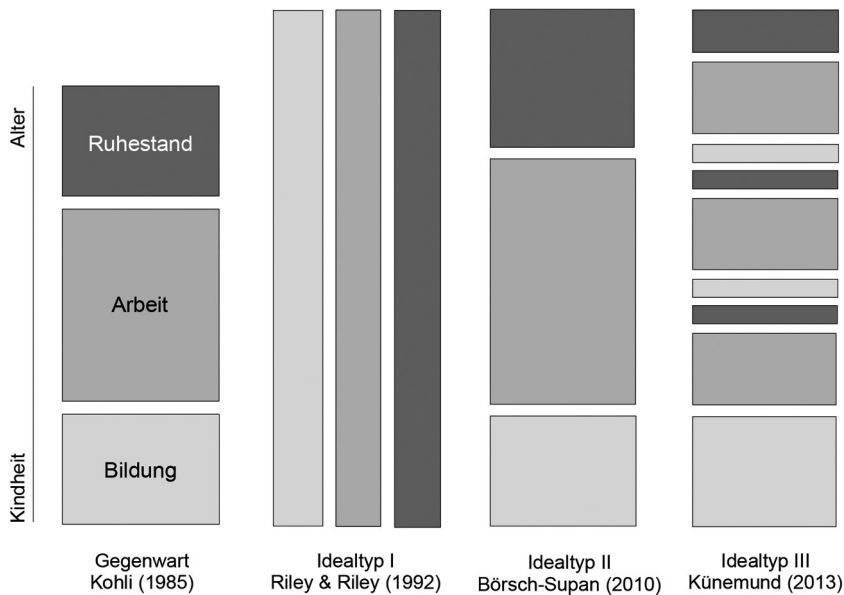


Abbildung 1: Ausgewählte Lebenslaufszenerarien

Ruhestandsphasen würden dann potenziell auch Personengruppen mit geringerer Lebenserwartung zugutekommen, wenn das eigentliche Ruhestandsalter deutlich angehoben wird. Ein solches Lebenslaufregime hätte wahrscheinlich darüber hinaus zahlreiche weitere Vorteile:

- Lebenslanges Lernen würde institutionalisiert: Durch jeweils aktualisierte Wissensbestände sollten positive Wirkungen nicht nur für die nachfolgenden Erwerbsphasen, sondern auch für die spätere Altersphase entstehen;
- leichtere Anpassung an den Ruhestand aufgrund biographischer Erfahrungen mit Ruhestandsphasen im Lebenslauf (vgl. zu solchen Argumenten bereits Melching & Broberg 1974 sowie kürzlich Schmidt-Hertha & Rees 2017);
- erfolgreichere Bewältigung der verbleibenden Altersphase im Lebenslauf und leichtere Anpassung an gesellschaftliche Veränderungen (z. B. im technologischen Bereich);
- erhöhte Produktivität aufgrund wiederholter Aktualisierungen des Wissensstandes und möglicherweise besserer Gesundheit durch Erholungsphasen und Vermeidung von Mehrfachbelastungen usw. (mit positiven Effekten auch für die Beitragszahlungen sowie die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und in der Summe auch der Volkswirtschaft insgesamt, also auch in dieser Hinsicht mit positiven Effekten für die Bewältigung des demographischen Wandels).

Dies wäre auch möglicherweise vereinbar mit Vorstellungen des Lernens in Lebensphasen (vgl. Schäffer, Dörner & Krämer 2015). Jedenfalls lässt sich so der zunehmend beschleunigte technologische und gesellschaftliche Wandel systematisch angehen, beispielsweise der Fortfall von nicht mehr benötigten Berufen und das Entstehen neuer Tätigkeits- und Berufsfelder.

- Geschlechterungleichheiten würden reduziert: Bisher haben z. B. Frauen mit Fürsorgetätigkeiten, Erziehungs- und Pflegezeiten oft Schwierigkeiten, trotz eines solchen Lebenslaufs wieder in den Arbeitsmarkt einzusteigen. Wäre dies aber das institutionalisierte, also im Regelfall von allen Erwerbstätigen präferierte bzw. praktizierte Modell, stellte dieser „unterbrochene“ Lebenslauf keine Abweichung mehr dar, sondern wäre vielmehr der erwünschte „Normalfall“. Der „männliche“ Lebenslauf wird dabei gewissermaßen diesem „weiblichen“ Lebenslauf ähnlicher, nicht umgekehrt, weshalb auch die sogenannten „Rush-hour-“ und „Sandwich“-Phasen im Lebenslauf für alle Geschlechter etwas besser abgefedert werden könnten.
- Gesundheit und Arbeitsmotivation sollten im Schnitt profitieren (auch wenn in Einzelfällen das Gegenteil der Fall sein könnte – dies bleibt empirisch zu prüfen). Positive Erfahrungen mit Sabbaticals liegen zumindest einige vor (z. B. Davidson, Eden, Westman u. a. 2010; Rothland 2013). Wiederum mit zahlreichen positiven Effekten für alle Beteiligten wie auch zur Bewältigung des demographischen Wandels.
- Schließlich sollte ein Stück weit „das gute Leben“ vor dem Ruhestand praktiziert werden können – eine Utopie, die offenbar vor dem Hintergrund der Angst vor der „Alterslast“ in Vergessenheit geraten ist.

Kurzum: Produktivität in allen Lebensphasen wie auch aktives Altern in diesem Sinne würden gefördert, wahrscheinlich würden Gesundheit und Familie ebenso profitieren wie die Wirtschaft insgesamt.

Natürlich bleiben auch Probleme zu erörtern, etwa im Hinblick auf Kleinbetriebe, die mit solcher Flexibilität weniger leicht umgehen können als größere Unternehmen. Vielleicht entstünden aber auch neue, flexible Berufe, die solche „Lücken“ gezielt schließen, gewissermaßen neue Varianten der Job-Rotation (vgl. Seifert 2001). Wir wollten hier aber zunächst einen vielleicht kompromiss-, zumindest aber diskussionsfähigen Beitrag zu der Frage leisten, wie die demographische Alterung der Gesellschaft und die Finanzierung der wohlfahrtsstaatlichen Versorgung gesichert werden können, ohne die Nebenfolgen einer generellen Verlängerung der Lebensarbeitszeit oder einer weitgehenden Individualisierung sozialer Risiken in Kauf nehmen zu müssen. Mit anderen Worten: Wie im Sinne einer wachstumsfreundlichen sozialen Sicherung individuelle und gesellschaftliche Wohlfahrt begünstigt werden kann, ohne mit Sozialversicherungs- oder Steuerlasten die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit zu behindern.

Literatur

- Amrhein, L. (2002). Dialog der Generationen durch altersintegrative Strukturen? Anmerkungen zu einer gerontologischen Utopie. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 35, 315–327.
- Anxo, D., Boulin, J.-Y., Fagan, C., Cebrián, I., Keuzenkamp, S., Klammer, U., Klenner, C., Moreno, G. & Toharía, L. (2006). *Working time options over the life course: New work patterns and company strategies*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Baresel, K. (im Erscheinen). Wenn Lebensläufe sich wandeln (würden) – Erfahrungen mit Sabbaticals aus der Unternehmensperspektive. Erscheint in J. Hahmann, K. Baresel, M. Blum, & K. Rackow (Hg.), *Gerontologie gestern, heute und morgen: Multigenerationale Perspektiven auf das Alter(n)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Best, F. & Stern, B. (1977). Education, work, and leisure: must they come in that order? *Monthly Labor Review*, July 1977, 3–10.
- Börsch-Supan, A. (2010). Generationengerechtigkeit in der Alterssicherung. In Deutsche Rentenversicherung Bund (Hg.), *Gerechtigkeitskonzepte und Verteilungsströme in der gesetzlichen Alterssicherung*, 47–52. Berlin: Deutsche Rentenversicherung Bund.
- Butler, R. N. (1969a). The burnt-out and the bored. *Washington Monthly*, 1(8), 58–60.
- Butler, R. N. (1969b). Age-Is: Another Form of Bigotry. *The Gerontologist*, 9, 243–246.
- Davidson, O. B., Eden, D., Westman, M., Cohen-Charash, Y., Hammer, L. B., Kluger, A. N., Krausz, M., Maslach, C., O’Driscoll, M., Perrewé, P. L., Campbell Quick, J., Rosenblatt, Z. & Spector, P. E. (2010). Sabbatical Leave: Who Gains and How Much? *Journal of Applied Psychology*, 95, 953–964.

- Fourastié, J. (1966). *Die 40.000 Stunden. Aufgaben und Chance der sozialen Evolution*. Düsseldorf: Econ.
- Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331–338.
- Haug, F. (2011). *Die Vier-in-einem-Perspektive: Politik von Frauen für eine neue Linke*. Hamburg: Argument Verlag.
- Hildebrandt, E., Wotschak, P. & Kirschbaum, A. (2009). *Zeit auf der hohen Kante. Langzeitkonten in der betrieblichen Praxis und Lebensgestaltung der Beschäftigten*. Berlin: Edition Sigma.
- Hillmert, S. & Jacob, M. (2005). Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei „späteren“ Bildungsentscheidungen. In P. Berger & H. Kahlert (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, 155–173. Weinheim: Juventa.
- Igl, G. (2013). Diskriminierung im höheren Lebensalter: Bietet das Recht hinreichenden Schutz? In G. Bäcker & R. G. Heinze (Hg.), *Soziale Gerontologie in gesellschaftlicher Verantwortung*, 167–184. Wiesbaden: Springer VS.
- Imhof, A. E. (1996). *Die Zunahme unserer Lebensspanne seit 300 Jahren und ihre Folgen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalache, A. (2013). *The longevity revolution. Creating a society for all ages*. Adelaide: Department of the Premier and Cabinet, South Australia.
- Kibele, E. U. B., Jasilionis, D. & Shkolnikov, V. M. (2013). Widening socioeconomic differences in mortality among men aged 65 years and older in Germany. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 67, 453–457.
- Kocka, J. & Staudinger, U. M. (Hg.) (2009). *Gewonnene Jahre. Empfehlungen der Akademiengruppe Altern in Deutschland*. Halle: Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina e. V.
- Kondratowitz, H.-J. von (1983). Zum historischen Konstitutionsprozeß von „Altersgrenzen“. In C. Conrad & H.-J. von Kondratowitz (Hg.), *Gerontologie und Sozialgeschichte – Wege zu einer historischen Betrachtung des Alters*, 379–411. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen.
- Kohli, M. (1983). Thesen zur Geschichte des Lebenslaufs als sozialer Institution. In C. Conrad & H.-J. von Kondratowitz (Hg.), *Gerontologie und Sozialgeschichte – Wege zu einer historischen Betrachtung des Alters*, 133–147. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 1–29.
- Kohli, M. (1989). Moralökonomie und Generationenvertrag. In M. Haller, H.- J. Hoffmann-Nowotny & W. Zapf (Hg.), *Kultur und Gesellschaft*, 532–555. Frankfurt: Campus.
- Kohli, M. (1998). Alter und Altern der Gesellschaft. In B. Schäfers & W. Zapf (Hg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, 1–11. Opladen: Leske + Budrich.
- Künemund, H. (2013). Demografie, Politik und Generationenbeziehungen. In M. Hüther & G. Naegele (Hg.), *Demografepolitik*, 164–176. Wiesbaden: Springer VS.

- Künemund, H. (2014). Soziologische Perspektiven. In V. Schumpelick & B. Vogel (Hg.), *Demographischer Wandel und Gesundheit. Lösungsansätze und Perspektiven*, 189–206. Freiburg: Herder.
- Künemund, H. & Hahmann, J. (2014). Ageing, intergenerational relations, and the welfare state. In G. B. Hodelin, M. M. Hayes-Frawley & S. Washi (Hg.), *Family socioeconomic and cultural issues. A continuing home economics concern*, 19–23. Bonn: International Federation of Home Economics.
- Künemund, H. & Vogel, C. (2018). Altersgrenzen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Beendigung von Erwerbsarbeit und Ehrenamt. In S. Scherger & C. Vogel (Hg.), *Arbeit im Alter. Zur Bedeutung bezahlter und unbezahlter Tätigkeiten in der Lebensphase Ruhestand*, 75–98. Wiesbaden: Springer VS.
- Mau, S. (2015). *Der Lebenschancencredit. Ein Modell der Ziehungsrechte für Bildung, Zeitsouveränität und die Absicherung sozialer Risiken*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Melching, D. & Broberg, M. (1974). A national sabbatical system: implications for the aged. *The Gerontologist*, 14, 175–181.
- Naegele, G., Barkholdt, C., de Vroom, B., Andersen, J. G. & Krämer, K. (2003). *A new organisation of time over working life*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- OECD (1973). *New patterns for working time. Final report*. Paris: OECD (Mimeo).
- Phillipson, C. (2002). *Transitions from work to retirement. Developing a new social contract*. Bristol: Policy Press.
- Rehn, G. (1973). For greater flexibility of working life. *OECD Observer*, 62(1), 3–7.
- Riley, M. W. & Riley, J. W. (1992). Individuelles und gesellschaftliches Potential des Alterns. In P. B. Baltes & J. Mittelstraß (Hg.), *Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung*, 437–459. Berlin: de Gruyter.
- Rothland, M. (2013). Das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer. Wer profitiert und in welcher Form? *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 551–574.
- Sauer, B. (2006). Geschlechterdemokratie und Arbeitsteilung. Aktuelle feministische Debatten. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 31, 54–76.
- Schäffer, B., Dörner, O. & Krämer, F. (2015). Lernen in Lebensphasen – eine Alternative zum lebenslangen Lernen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38, 267–286.
- Schiek, D. (2012). Über das gute Leben. Zur Erosion der Normalbiographie am Beispiel von Prekarität. *BIOS*, 25, 50–68.
- Schmidt-Hertha, B. & Rees, S.-L. (2017). Transitions to retirement – Learning to redesign one's lifestyle. *Research on Ageing and Social Policy*, 5, 32–56.
- Seifert, H. (2001). Job-Rotation – Baustein für ein Konzept des lebenslangen Lernens. In R. Dobischat & H. Seifert (Hg.), *Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit*, 20.1–222 Berlin: Edition Sigma.
- SRzG – Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen (2012). *Positionspapier Rente der Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen: Den Generationenvertrag erneuern – nicht kündigen! (verabschiedet vom Vorstand der SRzG am 15.1.2012)*. Stuttgart: SRzG (Ms.).

- United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) (2017). *Realizing the potential of living longer*. Genf: UNECE.
- Vaupel, J. V. (2010). Biodemography of human ageing. *Nature*, 464, 536–542.
- Vaupel, J. V. & Kistowski, K. G. von (2007). Die Plastizität menschlicher Lebenserwartung und ihre Konsequenzen. In P. Gruss (Hg.), *Die Zukunft des Alterns*, 51–78. München: Beck.
- Vogel, C. & Künemund, H. (2018). Armut im Alter. In P. Böhnke, J. Dittmann & J. Göbel (Hg.), *Handbuch Armut*, 144–153. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Ausgewählte Lebenslaufszszenarien	250
--------	---	-----

Autorin und Autor

Julia Hahmann, Dr.in, hat eine Vertretungsprofessur Transkulturalität und Gender, Soziale Arbeit an der Universität Vechta. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Dyadische Beziehungen, alternative Beziehungs- und Familienmodelle, Vergemeinschaftung und Gemeinschaft, Soziologie der Mode, Forschungsmethoden, Gender Studies.

Kontakt: julia.hahmann@uni-vechta.de

Harald Künemund, Prof. Dr., hat eine Professur für Forschungsmethoden und empirische Altersforschung am Institut für Gerontologie der Universität Vechta. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Gesellschaftliche Partizipation älterer Menschen, Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft, Lebenslauf und Biographie, Methoden der Sozialforschung.

Kontakt: harald.kuenemund@uni-vechta.de

Welches Bildungssystem passt zu einer Gesellschaft, in der die meisten Menschen über 40 Jahre alt sind, die geprägt ist durch Migration aus verschiedenen Ländern und die einen Umgang finden muss mit der alltagsdurchdringenden Digitalisierung? Die Autorinnen und Autoren formulieren Thesen, stellen Studien vor und analysieren verschiedene Aspekte von Bildung und Weiterbildung in einer Gesellschaft, in der Bildung als lebenslanger Prozess gedacht wird. Vor allem der Weiterbildung kommt eine besondere Rolle zu: Wie kann sie unter den aktuellen Bedingungen ihre Potenziale entfalten? Wie kann lebenslanges Lernen Realität werden? Gibt es angemessene Gelegenheitsstrukturen für lebenslange Lernaktivitäten?

Die Beiträge basieren auf Workshops mit Expertinnen und Experten, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurden, und fassen aktuelle Diskurse innerhalb wie außerhalb der Bildungsforschung zusammen.



ISBN: 978-3-7639-5565-7