

**INTIMACY OF  
LIFELONG  
LEARNING**  
...innere  
Seite des  
Lernens

**II/2009**

**74084**

Zeitschrift  
für Erwachsenenbildung

16. Jahrgang  
€ 11,90



Ekkehard Nuisl (Hrsg.)

## DIE DRITTE DIMENSION

Welch eine wunderliche Zusammenstellung bietet diese Ausgabe: Da ist im »Magazin« die Rede von Qualitätssicherung, Finanzierung, Organisation und Professionalität in der Weiterbildung, von Begriffen, die jedem Profi in der Weiterbildung so leicht von der Hand gehen wie irgendeine alltägliche Verrichtung – und doch merkwürdig blutleer bleiben. Da wird von Veranstaltungen gesprochen, die »CONFINTEA« oder »LEARNTEC« heißen, davon, dass der Export von Weiterbildung zunimmt, es andererseits Umsatzeinbußen bei Bildungsmedien gibt, davon, welche Leistungen der Deutsche Bildungsserver bietet, wie sich Verbände zur engeren Zusammenarbeit verpflichten, wo Förderungsmöglichkeiten für Weiterbildung gebündelt sind oder IHK-Nachweise von einer Universität anerkannt werden – alles wichtige Dinge des »Systems« Weiterbildung.

Und dann das Hauptthema: die »innere Seite« des Lernens, die »Intimacy«. Schon auf dieser Seite finden Sie das ästhetische Begleitkonzept dazu: Autorinnen und Autoren des Heftes präsentiert mit dem Spiegel der Seele, dem Auge, das alleine einen ganzheitlichen Einblick in die Tiefe menschlicher Psyche und Physis zu bieten scheint. Es ist die dritte Dimension des menschlichen Lernens.

Die erste Dimension ist mittlerweile im Begriff »lebenslanges Lernen« in aller Munde: das zeitliche Kontinuum von der Wiege bis zum Grab. Die zweite Dimension ist die Breite eines Lernens, das alle Aspekte des Lebens erfasst, das sich in allen Aktivitäten der Menschen wiederfindet. Sie ist greifbar in der seit einigen Jahren gebräuchlichen, aber wegen ihres eigentümlichen Klangs belächelten Begrifflichkeit der »lebensbreiten Bildung«. Und nun die dritte Dimension, die Tiefe: »lebenstiefe Bildung«, das »lebenstiefe Lernen«. Damit sind alle drei Dimensionen, die dem Menschen im Augenblick sinnlich zugänglich sind, definiert.

Ein wenig suchend sind die Beiträge zu dieser dritten Dimension allemal; selbstverständlich angesichts der Tatsache, dass in unseren zivilisierten Gesellschaften der Weg ins Innere der Menschen nur zögerlich beschritten wird. So gesehen ist mit dem Begriff »Intimacy« ein »neuer« Weg angelegt, umfassender als in der deutschen Wiederbelebung der Diskussion um Emotionalität des Lernens. Auch wenn wir wissen, wie sehr Lernen von der Rolle des Schmerzes, der Bedrängung und der Zumutung geprägt sein kann, so wird es doch »systemisch« so nur selten wahrgenommen, geschweige denn akzeptiert. Auch wenn wir wissen, dass es um die Autonomie, die Initiative und die Selbstwirksamkeit des Lernens geht, wird auch dies »systemisch« nicht deutlich genug akzentuiert. Auch wenn wir wissen, dass es Sicherheitsbedürfnisse, Trägheiten und begründete Widerstände beim Lernen gibt, wird dies »systemisch« doch immer eher als störend denn als normal betrachtet. Das Schwerpunktthema dieser Ausgabe lenkt daher den Blick auf diese immer wieder zu wenig beachtete, teilweise missachtete dritte Dimension des Lernens. Sie ist letztlich Sinngrundlage alles dessen, was in Tagungen, Datenbanken, Umsatzraten und Organisationsentwicklungen zur Debatte steht: was die Menschen motiviert, antreibt, beflügelt, behindert und belästigt. Dies ist immer und zu allererst ein intimer, ein höchst innerlicher, höchst vertraulicher Vorgang, der individuell ist und auch dem schutzbedürftigen Arkanbereich der Persönlichkeit zugehört.

Wenn es dann darum geht, diesen Bereich zu erforschen, ihn also nicht nur zu akzeptieren und wahrzunehmen, dann sind die Regeln zu bedenken, die Sigrid Nolda in großer Deutlichkeit hier formuliert: Vorsicht bei voreiligen Generalisierungen, Genauigkeit, Präzision und Persönlichkeitsschutz in der erforschenden Bearbeitung, Relativierung des Gefundenen über Längsschnitt- und Kulturvergleiche. Wenn diese Grundsätze eingehalten und präzise angewendet werden, dann könnte auch die Erforschung der dritten Dimension des Lernens, des lebensstiefen Lernens, einen Beitrag dazu leisten, »gelungenes Lernen« noch weiter zu verbreiten und zum Regelfall von Bildungsaktivitäten zu machen.

# Bildung Älterer

## Anregungen für Bildungs- anbieter

Was motiviert ältere Menschen, an Bildungsangeboten teilzunehmen? Mit welchen Erwartungen und eventuellen Barrieren müssen Anbieter rechnen? Und wie lassen sich erfolgreiche Angebote speziell für diese Zielgruppe konzipieren?

Dieser Band präsentiert die Ergebnisse des Forschungsprojektes „EdAge“. Zum ersten Mal wurden das Bildungsverhalten und die -interessen von Menschen zwischen 45 und 80 Jahren untersucht. Für diese sehr heterogene Gruppe wurde eine Typologie verschiedener Lernertypen erarbeitet. Besonderes Augenmerk lag dabei auf den Erfahrungen der Teilnehmenden mit informellem Lernen.



Rudolf Tippelt et al.

### **Bildung Älterer**

Chancen im demografischen  
Wandel

**DIE spezial**

2009, 223 S.,

44,90 € (D)/76,- SFr

ISBN 978-3-7639-1971-0

Best.-Nr. 85/0009

[www.wbv.de](http://www.wbv.de)

**DIE spezial**

W. Bertelsmann Verlag

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



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |           |                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>3</b>  | VORSÄTZE                                                                                                                          |
| <b>MAGAZIN</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |           |                                                                                                                                   |
| Szene                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>6</b>  |                                                                                                                                   |
| Service: Veranstaltungstipps                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>15</b> |                                                                                                                                   |
| Service: Neue Medien                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>16</b> |                                                                                                                                   |
| Service: Neue Bücher                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>18</b> |                                                                                                                                   |
| DIE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>20</b> |                                                                                                                                   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |           | <b>THEMA</b>                                                                                                                      |
| <b>Zum Themenschwerpunkt</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>22</b> |                                                                                                                                   |
| <b>»Intimacy«:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |           |                                                                                                                                   |
| Mit einer Gastprofessur kam die Idee über den Atlantik: Paul Bélanger aus Montreal versammelte in Essen Fachleute der Weiterbildung zu einer Konferenz über die »Intimacy of life-long learning – a social issue«. Einige der Beiträge bilden den diesmaligen Themenschwerpunkt. Eine vorsichtige Annäherung, denn die Übersetzung bleibt schwierig. Die deutsche Konnotation von Intimität als »Tabubereiche betreffend« schwingt im Englischen so nicht mit. Die DIE-Redaktion hat sich entschieden, den englischen Titel im Heft mitlaufen zu lassen und um »die innere Seite des Lernens« zu ergänzen. Es geht um Lernen als einen lebens-tiefen, eigensinnigen und schutzbedürftigen Prozess. |           | Stichwort: »Intimacy of Learning« – eine gesellschaftliche Herausforderung<br>Paul Bélanger                                       |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>24</b> | <b>Auf den »Eigensinn« kommt es an</b><br>(An-)Fragen an Paul Bélanger und seine Qualifizierung des Lernens als »intimate«        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>26</b> | <b>Lernen am Arbeitsplatz – ein »intimes« Geschehen</b><br>Matilde Grünhage-Monetti                                               |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>30</b> | <b>Die innere Seite des Lernens einholen</b><br>Methodologische Überlegungen zur Erforschung lebenslangen Lernens<br>Sigrid Nolda |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>33</b> | <b>Auf sich selbst verwiesen</b><br>Reflexive Modernisierung und neue Lernanforderungen<br>Heide von Felden                       |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |           | <b>FORUM</b>                                                                                                                      |
| <b>Fortbildungsbereit oder -resistent?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>39</b> |                                                                                                                                   |
| Kursleitende zwischen Anpassungsdruck und Verweigerung<br>Michaela Harmeier                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |           |                                                                                                                                   |
| <b>Organisations-pädagogische Fragen an Diversity Management</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>42</b> |                                                                                                                                   |
| Charlotte Heidsiek                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |           |                                                                                                                                   |
| <b>Fremdsprachen – Trendsprachen</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>45</b> |                                                                                                                                   |
| Konjunkturen des Sprachenerwerbs Erwachsener am Beispiel des Volkshochschulangebots<br>Christina Weiß                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |           |                                                                                                                                   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>49</b> | SUMMARIES                                                                                                                         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>50</b> | NACHWÖRTER                                                                                                                        |



Der AdB steht vor seinem 50. Geburtstag und ringt um die Aufgaben und Arbeitsformen historisch-politischer Bildung als Beitrag zur Gestaltung der Demokratie. (S. 13)

Innenseiten des Lebens und Lernens sind Thema der Blickpunkte, des herausnehmbaren Mittelteils der Zeitschrift. Günther Holzapfel schließt uns innerliche Bedingungen eines nachhaltigen Lernprozesses auf. Das Bild komplettiert den Blick aus der Innenperspektive, die das Heft bis in sein Cover hinein durchzieht.



## Konjunkturpaket mit Bildungsschwerpunkt

### Erwachsenen- und Weiterbildung profitiert in geringem Umfang

Das »Gesetz zu Sicherung von Beschäftigung und Stabilität in Deutschland« der Bundesregierung zur Milderung der Folgen der globalen Finanzkrise hat seinen Schwerpunkt im Bildungsbereich. Fast zwei Drittel der Mittel des Konjunkturpakets II, knapp elf Milliarden Euro, sollen, verteilt von Ländern und Kommunen, vor allem zur Sanierung von Kindergärten, Schulen und Hochschulen genutzt werden. Laut dem Gesetzentwurf der Koalitionsfraktionen (Bundestagsdrucksache 16/11740) sollen die Investitionen mit dem Schwerpunkt Bildungsinfrastruktur auch kommunalen oder gemeinnützigen Einrichtungen der Weiterbildung zugute kommen, hauptsächlich zur energetischen Sanierung von Gebäuden. In ihrer Rede anlässlich der Lesung des Gesetzentwurfes im Deutschen Bundestag am 13. Februar 2009 erwähnte Bundesbildungsministerin Annette Schavan ausdrücklich die Verbesserung der Räumlichkeiten der Volkshochschulen und anderer Weiterbildungseinrichtungen, die durch das Investitionsprogramm möglich geworden sei.

Zudem setzt die Bundesregierung in der Beschäftigungskrise auf Qualifizierung. Deshalb wird das bereits bestehende, aber bisher nicht sonderlich erfolg-

reiche Sonderprogramm WeGebAU (Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter Älterer in Unternehmen) (DIE berichtete: IV/2007, Seite 9) für ungelernte und ältere Arbeitnehmer/innen ausgeweitet und finanziell aufgestockt. Es soll nun die berufliche Weiterbildung beschäftigter Arbeitnehmer/innen fördern, deren Berufsabschluss mindestens vier Jahre zurückliegt oder die in den letzten vier Jahren an keiner beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben. Die Kosten der Weiterbildung werden unabhängig vom Alter der Mitarbeiter/innen und von der Betriebsgröße teilweise oder ganz übernommen, wenn der Lehrgang bei einem externen Bildungsanbieter stattfindet und über eine lediglich arbeitsplatzbezogene Anpassung hinausgeht. Interessierte erhalten bei einer örtlichen Agentur für Arbeit einen entsprechenden Bildungsgutschein.

Institutionen und Verbände der Erwachsenenbildung begrüßten das Konjunkturpaket meist grundsätzlich, forderten aber, nicht nur in Gebäude, sondern auch in Köpfe zu investieren, so Theo W. Länge, Vorsitzender des Bundesausschusses Politische Bildung (bap). Die angekündigten Sonderprogramme

sollten neben der beruflichen auch die Förderung der allgemeinen und der politischen Weiterbildung umfassen.

Der Präsident des Didacta Verbandes der Bildungswirtschaft, Prof. W. Fthenakis, kritisierte, dass Investitionen in Infrastruktur und Sanierung alleine nicht ausreichen und die Schwerpunkte des Konjunkturpaketes anders gesetzt sein müssten, um die Qualität der Bildung nachhaltig zu verbessern.

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) zeigte sich erfreut über die Berücksichtigung von Weiterbildungseinrichtungen und forderte seine Mitglieder auf, Bedarf anzumelden.

In einer gemeinsamen Erklärung anlässlich der Zustimmung des Bundesrates zum Gesetz meldeten sich zudem in einer gemeinsamen Erklärung verschiedene Bildungsverbände zu Wort und forderten, nicht nur in Baumaßnahmen, sondern auch in die Bildungsqualität zu investieren. Bundeselternrat, Deutscher Philologen Verband, Didacta Verband, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, der Verband Bildung und Erziehung sowie der Verband VdS Bildungsmedien wandten sich mit dieser Forderung gemeinsam an Bundeskanzlerin Angela Merkel.

DIE/BP

### Stiftung Warentest gibt Überblick über Förderungsmöglichkeiten

Einen Leitfaden über die Finanzierungsmöglichkeiten von Weiterbildung hat die Stiftung Warentest im Dezember 2008 herausgegeben. In der Reihe »Weiterbildung kompakt« werden alle aktuellen Möglichkeiten zur Finanzierung von beruflicher Weiterbildung übersichtlich zusammengefasst, die neuen Varianten der Bildungsprämie (»Prämiengutschein«, »Weiterbildungssparen« und »Weiterbildungsdarlehen«) erklärt und die Förderprogramme von Bund und Ländern vorgestellt. Die Broschüre ist als Infodokument zum Download als PDF-Datei unter der Rubrik »Bildung + Soziales« zu finden.



### Meister-BAföG ausgeweitet

Am 12. Februar hat der Bundestag die Novellierung des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes, das sogenannte Meister-BAföG, beschlossen (Bundestagsdrucksache 16/10996). Fortbildungen von Erzieher/inne/n und Altenpfleger/inne/n können zukünftig auch mit Meister-BAföG finanziert werden. Beim erfolgreichen Bestehen der Fortbildung werden 25 Prozent des Darlehens erlassen. Neu ist, dass nicht mehr nur die erste Fortbildung gefördert werden kann. In der Gesetzesnovelle sind Migranten mit Bleibeperspektive einbezogen. In den nächsten vier Jahren werden ca. 272 Millionen Euro in die Aufstiegsfortbildung gesteckt. Davon trägt der Bund ca. 212 Millionen, die Länder tragen rund 60 Millionen Euro.

Sarah Janczura (DIE)

## OPMs, die *hidden agenda* und andere Kompetenzrends

### Train-the-Trainer-Tagung in Bonn

Müssen sich Weiterbildner fortbilden? Wollen sie es? Und wenn ja, worin? Was gibt es für Angebote und wie sind sie zu finden?

Diesen und anderen Fragen ging die Tagung »Weiterbildungsangebote für Bildungspersonal in der Erwachsenenbildung« nach, die die Nationale Agentur Bildung für Europa in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung am 18. und 19. November 2008 in Bonn veranstaltet hat. Forschungsergebnisse wurden ebenso präsentiert wie Informationen über konkrete Fortbildungsangebote im In- und Ausland, über Stipendienmöglichkeiten oder über die vom DIE betriebene Datenbank Qualidat mit Weiterbildungsangeboten für Weiterbildner.

Den ca. 80 Teilnehmern wurden u.a. zentrale Zwischenergebnisse der an der Universität München durchgeführten Studie KOMWEIT (Kompetenzförderung von WeiterbilderInnen) präsentiert. Mit Blick auf künftige Fortbildungsbedarfe zeigt die Studie: Fachliche und

didaktische Kompetenzen bleiben für Lehrende unverändert zentral. Zusätzlich wird in den nächsten fünf Jahren aber auch der Bedarf an administrativen Kompetenzen für diese Berufsgruppe spürbar ansteigen. Das DIE führt derzeit in Kooperation mit internationalen Partnern eine Delphi-Studie zu den zukünftig erforderlichen Kernkompetenzen von Weiterbildnern durch. Es wird interessant sein zu sehen, inwiefern einzelne von KOMWEIT erzielte Ergebnisse sich auch in der internationalen Perspektive bestätigt finden.

Die Münchener Studie zeigte überdies, dass auch das Verwaltungspersonal immer mehr pädagogisch-didaktische Kompetenzen benötigt. In größeren Einrichtungen, deren Personalumfang eine stärker ausdifferenzierte Aufgabenteilung ermöglicht, kristallisiert sich mit dem »OPM« – dem »organisatorisch-pädagogischen Mitarbeiter« – sogar ein neues Berufsprofil heraus, das zwischen dem traditionellen Verwaltungspersonal und den hauptberuflichen pädagogi-

schen Mitarbeitern angesiedelt ist. Auch für Kursleitende wird einhellig ein großer Fortbildungsbedarf gesehen. Freilich bremsen hier gerade auch die kaum vorhandenen Aufstiegschancen die Motivation, an entsprechenden Maßnahmen teilzunehmen.

In Workshops wurden verschiedene Kompetenzbereiche von Weiterbildnern näher betrachtet:

Diskutiert wurde etwa in einem Workshop zu Kompetenzen von Sprachlehrern die Bedeutung der »hidden agenda«. So stellt z.B. in Kursen für ältere Teilnehmer (50+) der inhaltliche Fortschritt oft gar nicht das primäre Anliegen der Lernenden dar. Weit mehr stehen hier die sozialen und emotionalen Aspekte bei der Kursteilnahme im Vordergrund. Dies darf natürlich als eine Herausforderung für das professionelle Selbstverständnis der Weiterbildner gelten: Wie stark können oder sollten sie diese hidden agenda akzeptieren und sogar unterstützen? Oder sollten sie umgekehrt dieser partiell entgegenwirken, um die inhaltlichen Aspekte zu betonen?

Dirk Koob / Susanne Lattke (DIE)

Dokumentation der Tagung:

 [www.na-bibb.de/bildungspersonal\\_1166.html](http://www.na-bibb.de/bildungspersonal_1166.html)

## Weiterbildungsanbieter gehen mit gutem Beispiel voran

### Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2008 zur Weiterbildung der Lehrenden

Die Mehrheit der deutschen Weiterbildungsanbieter unterstützt die Weiterbildung ihrer Lehrenden; insbesondere die größeren Anbieter liegen hier vorn. Das hat die wbmonitor-Umfrage 2008 ergeben, an der sich mehr als 1.800 Anbieter beruflicher und allgemeiner Weiterbildung beteiligt haben. Von der Personalentwicklungspraxis der Einrichtungen profitieren vor allem die fest angestellten Lehrkräfte, die in dieser Branche jedoch in der Minderheit sind. Das Stammpersonal wird vielfach nicht nur durch Fachpublikationen, sondern auch bei der Teilnahme an Tagungen, Vorträgen oder Bildungsmessen sowie durch Freistellung und/oder Beteiligung an Weiterbildungskosten

unterstützt. Auch die Durchführung interner Weiterbildungen und die Anrechnung von Seminarteilnahmen als Arbeitszeit haben einen hohen Stellenwert. Weiterbildungsbedarf sieht jeder zweite Anbieter beim Thema »Erfolgreich lehren« – der Kernaufgabe von pädagogisch Tätigen. Hier dürften sich neue methodisch-didaktische Anforderungen z.B. durch Einsatz neuer (Selbstlern-) Medien niederschlagen. Fortbildungen zur besseren Marktpositionierung der eigenen Einrichtung stehen bei den Weiterbildungsanbietern ebenfalls ganz oben auf der Agenda. Erstmals liefert der wbmonitor, der vom Bundesinstitut für Berufsbildung

(BIBB) und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt wird, empirische Daten zu den Anforderungen an die Kompetenzen des leitenden Weiterbildungspersonals. Für diese Beschäftigten werden vor allem personale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Kreativität und Durchsetzungsstärke als wichtig betrachtet. Berufserfahrungen und Abschlüsse bestimmter Studienrichtungen spielen dagegen für die Weiterbildungsanbieter bei der Einstellung von Führungskräften eine unterschiedlich bedeutsame Rolle. Der pädagogische Hochschulabschluss wird hier jedoch noch am häufigsten genannt.

DIE

Weitere Informationen unter

 [www.wbmonitor.de](http://www.wbmonitor.de) oder  
 [www.bibb.de/de/50555.htm](http://www.bibb.de/de/50555.htm)

## Im Zeichen von CONFINTEA VI

### Eine Weltkonferenz und ihre Vorbereitungsprozesse

Große Ereignisse werfen ihre Schatten voraus. CONFINTEA – die UNESCO-Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung – wird im Mai 2009 zum sechsten Mal stattfinden. Veranstaltungsort ist Belem (Brasilien). Die Konferenz selbst, noch mehr aber die damit verbundenen Vor- und Nachbereitungsprozesse bieten eine hervorragende Plattform, um den politischen Dialog um Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen auf nationaler und internationaler Ebene voranzutreiben.

Als eine UNESCO-Veranstaltung der Kategorie II hat CONFINTEA den Rang einer internationalen Regierungskonferenz. Der Vorteil: Die auf der Konferenz getroffenen Vereinbarungen haben eine Verbindlichkeit im Sinne eines »soft law«. Zwar sind sie nicht einklagbar, drücken aber einen Konsens der beteiligten Regierungen aus und nehmen diese mindestens moralisch vor der internationalen Gemeinschaft in die Pflicht. Der hochrangige Charakter hat aber auch Nachteile: Stimmberechtigte Akteure und Verhandlungspartner der UNESCO sind die Regierungen. Für andere Akteure ist die Teilnahme an der Konferenz somit erschwert.

Im Rahmen des Vorbereitungsprozesses ist jede Regierung aufgefordert, einen substantiellen nationalen Bericht mit einer Bestandsaufnahme zur Situation der Erwachsenenbildung zu erstellen. Im weiteren Verlauf kommen auf so genannten regionalen Vorbereitungs-konferenzen die Regierungsdelegationen jeweils einer der fünf UNESCO-Weltregionen zusammen, beraten die Ergebnisse der nationalen Berichte ihrer Region und erarbeiten ein gemeinsames Statement mit Empfehlungen, das als Input in die eigentliche CONFINTEA-Veranstaltung einfließt.

Für die UNESCO-Region Europa, Nordamerika und Israel fand diese Vorbereitungskonferenz Anfang Dezember 2008 mit über 200 Teilnehmern

aus 33 Ländern in Budapest statt. Die Gesamtschau zum Stand der Erwachsenenbildung in der Region legte viele bestehende Defizite offen. Sie bezogen sich auf fehlende datengestützte politische Strategien, einen geringen Umsetzungsgrad, beschränkte Steuerungs- und Überwachungsmechanismen sowie auf die starke Fragmentierung des Feldes. Gleichzeitig wurde von den Konferenzteilnehmern – gerade vor dem Hintergrund der Finanzkrise, in deren Zeichen die Diskussionen erkennbar standen – immer wieder das vielfältige Potenzial der Erwachsenenbildung hervorgehoben – vorausgesetzt, dass dabei kein auf die berufliche Bildung verengter Blick eingenommen, sondern ein integrierter Ansatz verfolgt werde, der soziale ebenso wie ökonomische Dimensionen umfasst und Aspekte von Chancengerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Vielfalt, Demokratieförderung, aktiver Staatsbürgerschaft und persönlicher Entwicklung berücksichtigt.

Die Empfehlungen, die schließlich verabschiedet wurden, bezogen sich u.a. auf die Erarbeitung integrativer LLL-Politiken unter verstärkter Einbeziehung der Zivilgesellschaft, auf verbesserte Finanzierung und Zugänge zum Lernen, auf die Anerkennung von Lernergebnissen, besseres Monitoring und Peer Learning, auf Qualitätssicherung und Professionalisierung des Personals sowie auf verbesserte Forschung und Nutzung von Forschungsergebnissen durch die Praxis. Auf eine ursprünglich vorgeschlagene Empfehlung, internationale Benchmarks zu etablieren, wurde im Abschlussdokument, u.a. auf deutschen Wunsch, verzichtet.

Gegenüber der Weltgemeinschaft betont das Abschlussdokument ferner die Verpflichtung der Region, die Entwicklung von Erwachsenenbildung in der restlichen Welt partnerschaftlich zu unterstützen und in Prozesse des gegenseitigen Lernens einzutreten.

Was kommt als nächstes? CONFINTEA V hatte 1997 die Bedeutung von Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen herausgestellt, aber bislang zu keiner befriedigenden Umsetzung in der politischen und gesellschaftlichen Praxis geführt. Deshalb soll CONFINTEA VI dies systematischer und effektiver gestalten. Dabei ist der aufrüttelnd gemeinte Appell »Von der Rhetorik zum Handeln« längst schon selbst Bestandteil der Rhetorik geworden. Schon 2002 rief in Sofia die internationale Conference on Adult Education mit Blick auf den CONFINTEA-Prozess zum Handeln auf ([www.unesco.org/education/efa/news\\_en/CONFITEA\\_Vagenda.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/news_en/CONFITEA_Vagenda.shtml)) und war damit doch weder die erste noch die ultimative Stimme. Fortschritt, so scheint es, verläuft zäh und in der Regel wenig spektakulär.

Trotzdem besteht kein Anlass zur Resignation. So stieg in der EU seit CONFINTEA V die Beteiligungsquote am lebenslangen Lernen von 7,1 auf 9,7 Prozent. Und wenn für CONFINTEA VI rund 150 nationale Berichte eingereicht wurden – und damit doppelt so viele wie zu CONFINTEA V –, so ist auch das ein Indikator für einen verbesserten Stellenwert des Lernens Erwachsener.

CONFINTEA VI soll als greifbares Ergebnis zwei Dokumente verabschieden: einen Global Report on Adult Learning and Education (GRALE) auf der Grundlage der nationalen Berichte sowie ein von sämtlichen UNESCO-Mitgliedstaaten getragenes Empfehlungsdokument zur globalen Entwicklung der Erwachsenenbildung. Als Referenzdokument für Folgeaktivitäten in aller Welt könnte es Nutzen entfalten, vielleicht diese überhaupt erst anregen, ohne sie bereits im Detail prägen zu können.

Susanne Lattke (DIE)

Der nationale Bericht für Deutschland wurde vom DIE erarbeitet und ist wie alle nationalen Berichte und sonstigen CONFINTEA-relevanten Dokumente über die Webseite des UNESCO-Instituts für Lebenslanges Lernen zugänglich:



[www.unesco.org/uil/confintea](http://www.unesco.org/uil/confintea)

## Aus- und Weiterbildungsexport nimmt zu

### iMOVE: Steigende Auslandsumsätze erwartet / Asien weiter führend

Die Wachstumschancen für deutsche Bildungsanbieter liegen vor allem im Ausland. Zu diesem Ergebnis kommt die Studie »Trendbarometer 2008 Exportbranche Aus- und Weiterbildung« des F.A.Z.-Instituts im Auftrag von iMOVE, einer Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Internationalisierung deutscher Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen. Grundlage der jährlich erscheinenden Studie ist jeweils eine Topentscheiderbefragung unter 100 Managern deutscher Aus- und Weiterbildungsunternehmen, die im Ausland aktiv sind.

Gegenüber der Befragung 2007 weisen die teilnehmenden Unternehmen 2008 einen höheren Anteil des Auslandsumsatzes am Gesamtumsatz auf. Er erreicht im Durchschnitt der Befragten 24 Prozent, 2007 lag er nur bei 12,1 Prozent. Die Befragten erwarten, dass ihr Umsatzanteil, der auf den Bildungsexport zurückzuführen ist, in den nächsten Jahren deutlich zuneh-

men wird. Für 2011 prognostizieren sie bereits einen Anteil von 27 Prozent. Derzeit sind nach Ansicht der Befragten rund 10 Prozent der 25.000 deutschen Anbieter von Aus- und Weiterbildung im Ausland aktiv. Weitere Anbieter werden in den nächsten Jahren den Weg ins Ausland finden: Die Befragten erwarten für 2011 bereits einen Anteil der auslandsaktiven Bildungsanbieter von 15 Prozent.

Mit Abstand am chancenreichsten im Exportbereich schätzen die Befragten 2008 die technische Berufsausbildung ein, gefolgt von einer Kombination aus Berufs- und Managerausbildung sowie der akademischen Weiterbildung. Regional betrachtet, sehen die deutschen Bildungsexporteure Wachstumschancen vor allem in den aufstrebenden Ländern Asiens und Osteuropas. Eine neue Trendregion ist der Nahe Osten.

DIE/BP

Die Studie kann bestellt werden bei:  
info@imove-germany.de

### iMOVE bietet Exportleitfaden Aus- und Weiterbildung als Orientierungshilfe

Eine praktische Hilfe für deutsche Bildungsanbieter bei der internationalen Vermarktung beruflicher Aus- und Weiterbildung bietet iMOVE (International Marketing of Vocational Education) mit einem neuen Exportleitfaden. Er erleichtert die systematische Erarbeitung einer Internationalisierungsstrategie bis zur praktischen Umsetzung und veranschaulicht mit aktuellen Unternehmensbeispielen verschiedene Möglichkeiten des Exports von Weiterbildungsdienstleistungen. Der Leitfaden zeigt, wie Chancen und Risiken, Wettbewerb und Kosten analysiert werden können. Und er hilft dabei, wichtige Entscheidungen zu treffen: Welcher Auslandsmarkt ist der aussichtsreichste? Welches Geschäftsmodell will ich umsetzen? Wie finde ich die richtigen Partner? Checklisten für alle Phasen der Strategieentwicklung erleichtern die Erstellung eines Geschäftsplans.

Der Exportleitfaden kann kostenlos angefordert werden unter:

info@imove-germany.de

### Neue »Campaign Alliance for Lifelong Learning« im Vereinigten Königreich

In London hat sich im September 2008 die »Campaign Alliance for Lifelong Learning« (CALL) gegründet, ein Zusammenschluss von sechs Organisationen unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen, unter anderem von NIACE (National Institute of Adult Continuing Education) (England and Wales). Vorausgegangen war der starke Rückgang von Angeboten in der Erwachsenenbildung. Über 60 britische Organisationen unterstützen die Anliegen von CALL. Grundlage der Zusammenarbeit sind sechs Forderungen, die CALL an das Bildungssystem richtet, vor allem das Recht auf Bildung betreffend.



[www.callcampaign.org.uk](http://www.callcampaign.org.uk)

## Neue Kompetenzen für neue Beschäftigung

### EU-Kommission schätzt Qualifikationserfordernisse bis 2020 ein

Im Dezember 2008 hat die Kommission der Europäischen Union Vorschläge gemacht, um Bildung besser auf zukünftige Berufsanforderungen auszurichten und Kompetenzen besser an das kommende Arbeitsplatzangebot anzupassen. Ziel ist, effektiver analysieren und vorhersagen zu können, welche Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt von morgen benötigt werden. In der Initiative »Neue Kompetenzen für neue Beschäftigungen« werden Maßnahmen empfohlen, um Qualifikationen auf freie Stellen abzustimmen, sie fortlaufend zu bewerten und damit den sich ständig ändernden Arbeitsmärkten anzupassen.

sen. Die Prognose für die zukünftigen Arbeitsmärkte lautet, dass bis 2020 knapp drei Viertel der Arbeitsplätze im Dienstleistungsbereich angesiedelt sowie viele hochqualifizierte Tätigkeiten geschaffen sein werden. Grundsätzlich werden die Anforderungen an das Bildungsniveau wachsen.

Die Initiative ist Teil des Maßnahmenpaketes für Wachstum und Beschäftigung im Rahmen des Europäischen Konjunkturprogramms.

DIE/BP



<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=de&catId=89&newsId=431&furtherNews=yes>

## Neue Möglichkeiten für die Weiterbildungsforschung

### BIBB präsentiert Forschungsdatenzentrum

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) macht empirische Erhebungsdaten für Forschungszwecke öffentlich. Hierzu ist mit Mitteln des BMBF eigens ein Forschungsdatenzentrum (FDZ) eingerichtet worden, das am 25. November 2008 der Öffentlichkeit im Rahmen einer Expertentagung vorgestellt wurde. Das FDZ ist im Kontext strategischer Aktivitäten des BMBF zur Verbesserung wissenschaftlicher Infrastruktur zu sehen, erklärte in seiner Begrüßung Dr. Günter Walden, Leiter der BIBB-Abteilung »Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung«, in der das FDZ angesiedelt ist. Im Laufe des Förderungszeitraums bis 2010 will das FDZ Betriebs- und Personendaten aus öffentlich geförderten Studien des BIBB entlang der Berufsbiographien von der Schule bis zur Weiterbildung zugänglich machen. Besondere Aufmerksamkeit gilt den Übergängen Schule-Ausbildung und Ausbildung-Erwerbstätigkeit. Neben den Daten bietet das FDZ Interessierten auch Kurzdokumentationen und ausführlichere Datenhandbücher.

Für die Bildungsforschung ergeben sich durch das FDZ neue Möglichkeiten. So kann nun mehr oder weniger direkt an Längs- und Querschnittsdaten geforscht werden, so z.B. an der Schulabgängerbefragung oder der BIBB-BAuA-Erwerbstätigenbefragung. Für die Weiterbildung ist der Zugang zu den Daten des wbmonitors sowie der Kosten-/Nutzenstudie 2003 interessant. Praktisch bieten sich den Forscher/innen hierzu folgende Wege: Je nach Art der Erhebung werden die Daten »on-side« oder »off-side« bereitgestellt. Im ersten Fall arbeitet der Forscher direkt im Rahmen eines Gastaufenthalts im BIBB oder indirekter per »kontrollierter Datenfernverarbeitung«. Dies bedeutet, dass dem Forscher zunächst »Spieldaten« zugänglich gemacht werden, anhand derer das Vorhaben probenhalber durchgeführt wird. Später wiederholen die Mitarbeiter des FDZ die Auswertungen an den Originaldaten. Beim »off-side«-Verfahren geht dem Forscher/in ein sog. »Scientific Use File« (SUF) zu, das extern bearbeitet werden

kann. Ein kleiner Wermutstropfen ist, dass Daten erst 12 bis 24 Monate nach Abschluss der Feldphase zugänglich gemacht werden können. Das BIBB begrenzt die Nutzung der Daten auf Institutionen, die nicht gewinnorientiert arbeiten. Ein privatwirtschaftliches Institut, das überwiegend Aufträge öffentlicher Hände bearbeitet, dürfe aber durchaus Zugang erhalten, so Dr. Holger Alda, Leiter des FDZ. Mit dem Forschungsdatenzentrum setzt das BIBB eine Empfehlung aus der Evaluierung durch den Wissenschaftsrat 2005 um. Diese Empfehlung zielt nicht nur auf die Verbesserung des Service für externe Forscher, sondern gerade auch auf ein wachsendes Forschungsaufkommen: Datenlücken würden so transparenter; aus BIBB-Daten müssten aber insgesamt mehr Analysen hervorgehen, riet Prof. Heike Solga (SoFi Göttingen/WZB), die als Vorsitzende des Rats für Sozial- und Wirtschaftsdaten sprach. *DIE/PB*

 [www.bibb-fdz.de](http://www.bibb-fdz.de)

## Aus der wissenschaftlichen Weiterbildung

### Universität Oldenburg rechnet IHK-Weiterbildungen an

Als erste Hochschule in Deutschland eröffnet die Universität Oldenburg Möglichkeiten der pauschalen Anrechnung von IHK-Weiterbildungen. Die Anrechnung bezieht sich auf den speziell für Führungskräfte in mittelständischen Unternehmen konzipierten internetgestützten Bachelor-Studiengang »Business Administration«. Führungskräften mit bestimmten Fachweiterbildungen wird eine Verkürzung des berufsbegleitenden Studiums um bis zu drei Semester gewährt. Das Konzept der pauschalen Anrechnung ist in einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt an der Universität Oldenburg unter der

Leitung von Prof. Dr. Anke Hanft und Dr. Wolfgang Müskens in Kooperation mit weiteren Institutionen entwickelt worden.

 [www.bba.uni-oldenburg.de](http://www.bba.uni-oldenburg.de)

### QINEB startet sechsten Durchgang

Im Mai 2009 beginnt ein weiterer Durchgang des seit dem Jahr 2000 an der Justus-Liebig-Universität angebotenen einjährigen Weiterbildungsstudiengangs QINEB. QINEB richtet sich an Trainer/innen und Dozent/innen sowie an konzeptionell in der Aus- und Weiterbildung Tätige, die sich auf innovative didaktische Wege begeben wollen. Im Zentrum dieser Fortbildung

stehen didaktisch-methodische Gestaltungsoptionen für eine professionelle erwachsenenpädagogische Praxis: Dazu zählen die Entwicklungs- und Konstruktionslogik von Selbstlernarchitekturen, der Einsatz von Elementen zur Steuerung von (Selbst-)Lernprozessen und die individuelle Lernberatung von Lernenden. Die Weiterbildung findet über ein Jahr an insgesamt fünf Wochenenden statt, die mit Online-Lernphasen verknüpft sind. Mit der erfolgreichen Teilnahme an QINEB ist der Erwerb eines Weiterbildungsdiploms der Justus-Liebig-Universität Gießen verbunden.

 Weitere Informationen unter [www.qineb.de](http://www.qineb.de) oder bei [ulla.klingovsky@qineb.de](mailto:ulla.klingovsky@qineb.de).

## Forschungsfragen zum Lernen Erwachsener

### Auftakt zum Nationalen Bildungspanel

Anfang Februar ist in Bamberg das Nationale Bildungspanel im Rahmen einer Fachtagung der Öffentlichkeit vorgestellt worden. Dieses Forschungsprojekt, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiiert und mit erheblichen Bundesmitteln finanziert, wird vom Institut für bildungswissenschaftliche Längsschnittforschung an der Universität Bamberg (INBIL) koordiniert (*DIE berichtete*, H. 1/2009, S. 13). Mitarbeiter aus elf verschiedenen Institutionen sowie weitere Lehrstuhlinhaber/innen arbeiten an dieser Längsschnittstudie, die Bildungsverläufe vom Kleinkindalter bis zur Verrentung aufzeichnen möchte.

Das Lernen Erwachsener ist Gegenstand der sogenannten achten Etappe. Diese bezieht sich auf Personen zwischen 23 und 64 Jahren. Erfasst werden sollen formale und nicht formale bzw. informelle Bildung, Bildungs- und Erwerbsgeschichte, Partnerschaften,

Kinder sowie Mobilität. So kann die ganze Bandbreite von Bildungs- und Lernprozessen deutlich werden. Erwachsene Lerner werden ab dem Übergang von der Schule in das berufliche Ausbildungssystem individuell beobachtet, da institutionalisierte Stichproben hierzu kein befriedigendes Ergebnis mehr lieferten, so INBIL. In dieser achten Phase soll das bisher noch lückenhafte Wissen über die Kompetenzen Erwachsener in Deutschland verbreitert werden. Es werden Fragestellungen wie z.B.: »Wie verändern sich die Kompetenzen nach der Schule?« bearbeitet. Neben Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften werden ICT-Kompetenzen erhoben. Darüber hinaus werden nicht-kognitive Eigenschaften, d.h. Persönlichkeit, Motivation und soziale Kompetenz, erfasst. Inhaltlich geht es darum, die Bildungsverläufe von Erwachsenen nachvollziehen zu können. Dazu gehö-

ren der Kompetenzerwerb, aber auch Hindernisse und Probleme. Personen mit Migrationshintergrund, hierbei vor allem Türkischstämmige, sollen gruppenspezifisch erfasst werden. Die Fallzahlen werden dabei so gewählt, dass eine eigene Untersuchung dazu möglich ist. Bei diesem Verfahren spricht man von Oversampling.

Das Panel soll möglichst schnell aussagekräftige Informationen über Bildungsverläufe und -übergänge vorlegen. Dafür werden zeitgleich mehrere Stichproben betrachtet. Im Herbst 2010 werden vier Startkohorten gezogen. Die 5. Startkohorte, die sich mit der Weiterbildung im Erwachsenenalter befasst, stellt eine Ausnahme dar und startet bereits 2009. Die ersten Förderphasen werden bis 2013 andauern. Die erhobenen Daten werden vom INBIL dokumentiert und danach zeitnah veröffentlicht, sodass sie auch externen Forscher/innen für Analysen zur Verfügung stehen und so Fortschritte in der Bildungsforschung erzielt werden können.

Sarah Janczura (*DIE*)

## Kooperation in der Berufsbildungsforschung

Das Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW) der Universität Duisburg-Essen (UDE) und das Bonner Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) haben einen Kooperationsvertrag abgeschlossen, durch den die bereits bestehenden Kontakte im Bereich Forschung und Lehre verdichtet und auf eine breitere Basis gestellt werden sollen. Studierende der UDE werden im BIBB Praktika absolvieren oder Promotionsvorhaben durchführen können. Darüber hinaus wird ein gemeinsamer wissenschaftlicher Kongress zum Thema diskontinuierliche Erwerbskarrieren gemeinsam mit dem DIE vorbereitet.

 [www.bibb.de](http://www.bibb.de) [www.uni-due.de/ibw](http://www.uni-due.de/ibw)

## Evangelische und katholische Erwachsenenbildung verstärken Zusammenarbeit

Die zwei großen konfessionellen Dachorganisationen für Erwachsenenbildung in Deutschland, DEAE (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung) und KBE (Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung), wollen sich künftig stärker gemeinsam in die Debatten um Erwachsenenbildung und Weiterbildung einbringen. Darauf verständigten sich die Vorsitzenden Christina Wohlfahrt und Dr. Bertram Blum am 6. Februar in Köln. Gemeinsam werde man sich in Zukunft noch klarer positionieren und verstärkt gegen Vereinseitigungen des Bildungsverständnisses in der Weiterbildungspolitik, aber zunehmend auch in den Weiterbildungsverbänden auftreten und Position

beziehen. Weiterhin vereinbarten die Vorsitzenden, ihre Kernkompetenzen, wie etwa in der theologischen und interreligiösen Bildung, der Familienbildung, in der Arbeit für und mit Senioren und der Arbeit zur Förderung ethischer Urteilskraft, zur Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung auch in die Gestaltung des Ökumenischen Kirchentages 2010 in München einzubringen.

DEAE/KBE

## Audiovisuelle Daten im Forschungsfokus

### Trends der 7. Werkstatt Forschungsmethoden

Wie sieht lebenslanges Lernen aus? Wozu dient nonverbale Kommunikation beim Sprachenlernen? Welche Vorteile weisen Kurse im Vergleich zu Selbstlern- oder E-Learning-Angeboten auf? Und wie werden in pädagogischen Organisationen kulturelle Differenzen bearbeitet? Das sind lediglich vier der Fragen, zu deren Beantwortung Nachwuchswissenschaftler/innen in der Erwachsenenbildung auf Bild- und Videodaten zurückgreifen. Die Arbeit mit audiovisuellen Daten gewinnt in der Erwachsenenbildungsforschung zunehmend an Bedeutung. Dies zeigte sich auch bei der diesjährigen Werkstatt Forschungsmethoden, einer Kooperationsveranstaltung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sowie des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), die am 10./11. Februar in Bergisch-Gladbach stattgefunden hat. Dabei wurden verschiedene methodische Probleme anhand empirischen Datenmaterials diskutiert, etwa zur Interpretation von bildhaften Darstellungen zum lebenslangen Lernen, zur Beobachtung von Körpern und Gesten im Umgang mit Verständigungsschwierigkeiten auf der Grundlage videografischer Aufnahmen von Sprachkursen, zur Untersuchung der Bedeutung körperlicher Anwesenheit für Lehren und Lernen mit Hilfe von Kursvideos oder zur Analyse des Umgangs mit kulturellen Differenzen anhand des Logos eines grenzüberschreitenden Theaternetzwerks.

Mittlerweile zum siebten Mal tauschten sich im Rahmen der Werkstatt Forschungsmethoden junge Forscher/innen über Ansätze und Methoden empirischer Erwachsenenbildungsforschung aus. Der Workshop, organisiert von Jörg Dinkelaker, Olaf Dörner, Regina Egetenmeyer, Birte Egloff, Bernd Käßlinger, Dirk Koob und Susanne Witt, widmete sich nicht nur dem neuen

Datentyp Bild, sondern auch bereits etablierten Forschungsverfahren zur Erhebung und Auswertung von verbalen und numerischen Daten. Vor allem Projekte und Vorhaben im Anfangsstadium wurden vorgestellt, bei denen es um Fragen zu Konzeption und Forschungsgestaltung ging. Das eingesetzte Methodenspektrum der vorgestellten Projekte ist breit, insbesondere thematisch fokussierte Interviews sowie die Kombination mehrerer Methoden werden genutzt oder in Erwägung gezogen. Dabei ist zu beobachten, dass der Fokus zumeist auf der Auswahl und praktischen Nutzung der Methoden liegt. Überlegungen zur methodologischen Einbindung und Rahmung der Methode in Bezug auf die jeweilige Fragestellung scheinen bei der Konzipierung von Forschungsprojekten weniger von Bedeutung zu sein. Inwieweit dies zukünftig in der Werkstatt stärker problematisiert wird, bedarf einer grundsätzlichen Klärung.

Ein Novum stellten in diesem Jahr Vorträge dar, in denen öffentlich zugäng-

liche Forschungsdatenbanken vorgestellt wurden: Klaus Heuer und Katrin Hülsmann vom DIE führten in das neu aufgebaute VHS-Programmplanarchiv ein. Wie mit dieser Online-Datenbank gearbeitet werden kann, wurde anhand einer aktuellen Studie des DIE demonstriert. Bernd Käßlinger vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) erläuterte CVTS, das europäische Survey zur beruflichen Bildung in Betrieben (Continuing Vocational Training Survey). Zu erfahren war nicht nur, wie man über das Internet auf diese Daten zugreifen kann, sondern auch, welche Fehlerquellen in der Datensammlung versteckt sein können.

Sowohl die Diskussionen in den Arbeitsgruppen als auch die Vorträge wurden von den 40 Teilnehmenden als Bereicherung wahrgenommen, ebenso der Austausch außerhalb der Arbeitsgruppen, so dass eine Fortsetzung der inzwischen etablierten Veranstaltung geplant ist: Die 8. Werkstatt Forschungsmethoden findet voraussichtlich am 23./24. Februar 2010 in Bergisch-Gladbach statt.

*Für die Organisatoren: Birte Egloff,  
Jörg Dinkelaker, Olaf Dörner*

## Informationssystem Medienpädagogik in neuem Design

Das neue Informationssystem Medienpädagogik (ISM) ([www.ism-info.de](http://www.ism-info.de)) ging Anfang Februar mit verbesserten Funktionalitäten, einem neuen Design und erweiterten Angeboten online. Es soll Durchblick für Lehrer, Erzieher, Eltern, aber auch Wissenschaftler in dieser komplexen Materie von Medienwirkungsforschung bis zum Jugendmedienschutz, von Leseförderung bis Surfen im Hypertext, vom Overheadprojektor im Klassenraum bis zum E-Learning in virtuellen Lernräumen bieten. Durch den Umstieg auf die technische Plattform des Deutschen Bildungsservers und die vierteljährlichen Datenlieferungen des DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogi-

sche Forschung), des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI), des Hans-Bredow-Instituts (HBI) und der Arbeitsgemeinschaft der Landesmedienanstalten (ALM) garantiert der neue Auftritt höhere Aktualität und ein breiteres Themenspektrum. Zusätzlich bieten die Partnerdatenbanken Grundbaukasten Medienkompetenz und Infopool sowie das Wikilexikon Bildungswesen Materialien zur Medienkompetenzförderung und Erklärungen zu medienpädagogischen Begriffen. Durch die Bündelung der Ressourcen ist mit dem neuen Auftritt die Landschaft der Medienpädagogik deutlich transparenter geworden. *DIE/RS*

## Nachhaltigkeit in der historisch-politischen Bildung

**Zur Jahrestagung des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten 2008**

»Zukunft hat Herkunft« lautete das Oberthema der Jahrestagung des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB), die Ende November 2008 in Bad Zwischenahn stattgefunden hat. Der Verband, der dieses Jahr sein 50-jähriges Bestehen feiert, übte sich schon mal in historischer Vergewisserung. Es ging allerdings noch nicht um Reflexionen über die eigene Geschichte, vielmehr um die Aufgaben und Arbeitsformen historisch-politischer Bildung als Beitrag zur Gestaltung der Demokratie.

Seit Ende der 1980er Jahre bildet offenbar nicht mehr das Tandem von Politologie und Soziologie die Leitwissenschaft der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, sondern die Historiografie. Vergewisserung bedeutet, dass der Zustand von Politik und Gesellschaft nicht mehr an utopischen Entwürfen oder – bescheidener – an pragmatisch dimensionierten gesellschaftlichen Zukunftsplanungen gemessen wird, sondern an der Erfahrung der Barbareien des kurzen 20. Jahrhunderts (es begann erst spät mit dem Paukenschlag Erster Weltkrieg 1914 und endete 1989. So sehen das jedenfalls einige Historiker). Die Gefahr des Rückfalls wird zum dominierenden Parameter politischer Vernunft. Die gegenwärtige Geschichts- und Erinnerungskultur basiert zum Teil auf den in bürgerschaftlichem Engagement erstrittenen, inzwischen institutionalisierten und professionalisierten Gedenkstätten. Daneben hat sich aber mit dem Gemeinde von Gedenktagen, Geschichtsfesten, Geschichtsserien im Fernsehen und eigenständigen History-Channels sowie einer nach wie vor steigenden Zahl von Geschichtsportalen im Netz eine unübersichtliche, hybride und medial gesteuerte Geschichtskultur etabliert. Kann sich die politische Jugend- und Erwachsenenbildung gegenüber dieser historischen Eventkultur und gegenüber dem individuel-

len historischen Erlebnishunger noch behaupten? Worin liegt ihr spezifischer Beitrag? Dies waren Fragen, die während der Tagung immer wieder erneut gestellt wurden.

Habbo Knoch von der Stiftung Niedersächsischer Gedenkstätten skizzierte in seinem Einleitungsvortrag die Entwicklung der Gedenkstätten, ihre Pädagogik und Zielsetzungen. Biographisch geprägte diskursive Auseinandersetzungen mit Orten, die historisches Geschehen präsentieren und inszenieren, sind zunächst die praktischen Aufgaben der Gedenkstätten. Sie tun dies in Kooperation mit anderen Institutionen der schulischen und außerschulischen Bildung. Dafür benutzte Knoch den Begriff »Bildungskette«, deren spezifische Leistung und Hervorbringung in einer Lernkultur der Nachhaltigkeit bestehe. Hier sah der Referent einen entscheidenden Unterschied zur historischen Eventkultur.

Einen eigenen Zeitrhythmus, etwa eine spezifische Langsamkeit, kann man auch den biographisch orientierten Lernformen zuschreiben, die in einem der drei angebotenen Workshops am Beispiel der europäischen Konfrontation von biographischen Erfahrungen und Familiengeschichten näher expliziert wurden. Cross- und multimediale Herangehensweisen, zum Teil zwischen Aktionskunst im öffentlichen Raum und Lernarrangements der Jugend- und Erwachsenenbildung situiert, wurden in den anderen Workshops vorgestellt, und damit wurde auch offenbar, dass die politische Bildung sich nicht frontal gegen neuere Medien und Nutzer Routinen gerade jüngerer Teilnehmergruppen stellen kann, sondern diese in intelligenter Weise nutzen muss. Über den Zusammenhang von Erinnerungskultur, Medienwandel und Aufmerksamkeitsökonomie, illustriert am Web 2.0, sprach abschließend Erik Meyer von der Universität Gießen. Subjektive Erlebniswerte sah er als

inzwischen zentrales Kriterium der Mediennutzung. Dabei sind die vielen sich der Geschichte und ihrer Vermittlung widmenden Hervorbringungen im Netz immer weniger deutlich einem Genre zuzuordnen: Sind es Quellen, wissenschaftsbasierte Darstellungen, journalistische Erzeugnisse, Zeitzeugen-



Foto: AdB

Gedenkstätten als Teil der »Bildungskette«:  
H. Knoch in Bad Zwischenahn

schaften, Meinungen und Kommentare oder etwas anderes? Notwendigkeit und Bildungsaufgabe einer historischen Medienkompetenz wurden an dieser Stelle allerdings mehr als evident.

*Paul Ciupke (Bildungswerk der Humanistischen Union)*

### 60 Jahre Internationaler Bund

Der Internationale Bund (IB), einer der großen freien Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit in Deutschland, wird 2009 60 Jahre alt. Parteipolitisch und konfessionell unabhängig engagiert sich der Verein u.a. auch für politische Bildung und berufliche Weiterbildung.



[www.internationaler-bund.de](http://www.internationaler-bund.de)

## Bildungsberatung – quo vadis?

**wbv-Fachtagung beleuchtet das Feld und wirft viele Fragen auf**

Mit »Perspektive Bildungsberatung – Chancen für Weiterbildung und Beschäftigung« hat die 5. wbv-Fachtagung, die Ende Oktober 2008 in dem ansprechenden Ambiente der VHS Bielefeld stattfand, eines der bildungspolitischen Mega-Themen auf die Agenda gesetzt. Die Nachfrage aus der Praxis, aber auch aus Politik und Wissenschaft war entsprechend groß, so dass die Veranstaltung mit insgesamt rund 250 Teilnehmenden ausgebucht war.

Entlang der Leitfragen »Was leistet professionelle Beratung?« und »Wer bietet sie an und wer bezahlt sie?« ging es zwei Tage lang um aktuelle und zukünftige Anforderungen an Bildungsberatung im Kontext lebenslangen Lernens, um die Beleuchtung potenzieller Spannungsfelder und Entwicklungen. So verwunderte es auch nicht, dass in den vielfältigen Beiträgen der Akteure und aus dem Kreis der Teilnehmenden zahlreiche Handlungsbedarfe auf verschiedenen politischen Ebenen, weitere Klärungs- und Entwicklungserfordernisse sowie Forschungsdesiderate formuliert wurden. Ob und wie dieser Input von Entscheidungsträgern aufgegriffen wird, bleibt zu beobachten.

Instruktive Einblicke in die Praxis von Bildungsberatung, ihren jeweiligen institutionellen Rahmen und ihre Finanzierung, die Qualifikationsprofile der Berater/innen, Qualitätsstandards, Aufgaben und Nutzergruppen gewährten dialogisch vorgestellte Beispiele – etwa aus der NRW-Bildungsscheckberatung, der Weiterbildungsberatung in Berliner Lernläden, privater Laufbahn- und Karriereberatung oder der ProfilPASS-Beratung. Überraschenderweise nicht vertreten war Bildungsberatung als originäre Aufgabe von Weiterbildungseinrichtungen.

In je drei parallelen Foren an beiden Veranstaltungstagen bestand die Mög-

lichkeit, vertiefend spezifischen Fragen nachzugehen. Qualifizierung für die Beratung, Beratung und Politik sowie Bildungsberatung in Unternehmen standen am ersten Tag auf dem Programm. In der zweiten Runde ging es um Geschäftsmodelle, Beratungsforschung und Transparenz im Bildungsmarkt sowie webgestützte Beratung.

Die zentrale Botschaft des Forums Beratung und Politik lautete: Deutschland braucht ein transparentes und vor allem kohärentes Beratungssystem. Dabei seien sowohl auf der Länderebene zwischen den relevanten Ressorts als auch länderübergreifend unter Einbezug des Bundes Abstimmungsprozesse politischer Entscheidungsträger erforderlich. Diese Botschaft korrespondierte mit den Anforderungen an ein öffentliches und frei zugängliches Beratungsangebot, die vom Nationalen Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) formuliert und in der Veranstaltung von Bent Paulsen vorgestellt wurden.

Im Forum Beratungsforschung stellte Christiane Schiersmann Eckpunkte einer allgemeinen, explizit nicht nur auf Bildung und Beruf bezogenen Beratungstheorie vor. Sie betonte mit Blick auf die Entwicklung von Kompetenzprofilen von Beratenden, dass sich Verwissenschaftlichung und Professionalisierung wechselseitig bedingten. Empirische Forschungsbedarfe sah sie

insbesondere bei der Analyse konkreter Beratungsprozesse und der Wirkungsforschung.

Den inhaltlichen Schlusspunkt der Tagung setzte ein Expertengespräch über Finanzierung und Support für Beratung mit Vertreter/innen aus Politik und Wissenschaft sowie des nfb.

Weitgehend einig waren sich die Beteiligten darin, dass Beratung möglichst präventiv und früh in der Bildungslaufbahn ansetzen, entsprechende Angebote an vorhandene Strukturen anknüpfen und stärker vernetzt werden sollten. Auch die noch bessere Nutzung bereits bestehender, zum Teil in anderen Systemen verankerter Finanzierungsinstrumente (z.B. für Arbeitslose, Tarifverträge, Lehrerfunktionen in der Schule) wurde angeregt. Konsens bestand zudem in Bezug auf ein besonderes öffentliches Engagement, inklusive der finanziellen Verant-

wortung für die Beratung bestimmter Zielgruppen wie Bildungsferne, Einkommensschwache und Arbeitslose. Kontrovers wurde dagegen die zentrale Frage diskutiert, inwieweit Bildungsberatungsangebote ausgebaut und generell für Interessierte kostenfrei zur Verfügung stehen sollten. Einerseits wurde eine solche niedrigschwellige Infrastruktur als Teil der öffentlichen Daseinsvorsorge betrachtet, andererseits ein derartiges Angebot mit dem Hinweis, Beratung nicht (auch) nach dem Matthäus-Prinzip finanzieren zu wollen, abgelehnt.

*Ingrid Ambros (DIE)*



Foto: wbv

Bildungsberatung laufe zunehmend Gefahr, für externe Zwecksetzungen in Dienst genommen zu werden, warnte Prof. Jörg Knoll in seinem Impulsreferat. Beratung, verstanden als »Ermöglichungsraum«, sollte Ratsuchende eigentlich darin unterstützen, »ihr Eigenes zu finden«.

## Personalia

**Dr. Alois Becker**, Direktor der Akademie Klausenhof in Hamminkeln, wurde für drei weitere Jahre zum Vorsitzenden der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB) gewählt.

**Dr. Helmut Bremer**, bisher Vertreter der Professur für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg, hat zum 1. April 2009 die Professur für Politische Bildung am Fachbereich Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen übernommen.

**Prof. Dr. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein**, wissenschaftlicher Direktor des DIE, wurde zum Honorarprofessor am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Nikolaus-Kopernikus-Universität in Toruń/Polen berufen.

**Prof. Dr. Wolfgang Jütte**, bisher Professor im Department für Weiterbildungsforschung an der Donau-Universität Krems, ist seit Januar Professor für Weiterbildung in der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Bielefeld.

**Dr. Sebastian Paust** ist seit Februar neuer Hauptgeschäftsführer von InWent – Internationale Weiterbildung und Entwicklung GmbH.

**Dr. Simona Sava** ist Gastprofessorin des DAAD-Gastlehrstuhls »Adult and Continuing Education and Learning« im Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen (UDE). Sie ist an der West University of Timisoara/Rumänien Koordinatorin des European Master in Adult Education, der gemeinsam mit der UDE angeboten wird, und leitet das Rumänische Institut für Erwachsenenbildung.

**Sue Waddington** ist die neu gewählte Präsidentin der EAEA (European Association for the Education of Adults). Sie wurde für zwei Jahre von der Generalversammlung der EAEA gewählt. Ebenfalls neu gewählt wurde der zehnköpfige Vorstand: **Eitan Israeli** (Israel), **Juan José Salado Sánchez** (Spanien), **Per Paludan Hansen** (Dänemark), **Levan Kvatchadze** (Georgien), **Eeva-Inkeri Sirelius** (Finnland), **Britta Lejon** (Schweden), **Dr. Katarina Popovic** (Serbien), **Uwe Gartenschläger** (Deutschland, dvv international), **Ingrida Mikisko** (Lettland), **Ruth Jerman** (Schweiz).

## Veranstaltungstipps

Die **CONFITEA VI** findet vom **19. bis 22. Mai 2009** in Belém/Brasilien statt. Dies wird die sechste von der UNESCO veranstaltete Tagung sein, die seit 1949 alle 12 bis 13 Jahre stattfindet. Das Thema lautet: »Living and Learning for a Viable Future – The Power of Adult Learning«.

 [www.unesco.org/uil/en/focus/confitea.htm](http://www.unesco.org/uil/en/focus/confitea.htm)

Vom **5. bis 23. Mai 2009** werden in diesem Jahr alle Veranstaltungen zur politischen Bildung als **»Aktionstage Politische Bildung«** gebündelt. Sie finden statt in Deutschland, Österreich, Südtirol und dem deutschsprachigen Teil Belgiens. Veranstalter sind die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) sowie die Landeszentralen und der Bundesausschuss Politische Bildung (bap). Zum Auftakt wird am 5. Mai der »Preis Politische Bildung« des bap verliehen. Den Abschluss bildet die »Lange Nacht der Demokratie« am 23. Mai in Bonn.

 [www.bpb.de/aktionstage](http://www.bpb.de/aktionstage)

ESREA, die European Society for Research on the Education of Adults, veranstaltet an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg ein internationales Seminar ihres Netzwerks »Zwischen global und local: **Erwachsenenbildung und Entwicklung**«. Termin der europäischen Tagung ist der **28. bis 30. Mai 2009**, das Thema lautet: »Lokale Entwicklung, kommunale Öffentlichkeit und Erwachsenenbildung: Bildungslandschaften zwischen Mainstream und Marginalisierung«.

 [www.esrea.org](http://www.esrea.org)

Das **Geschichtsforum 1989/2009** mit dem Titel »Europa zwischen Teilung und Aufbruch« findet vom **28. bis 31. Mai 2009** in Berlin statt und steht unter der Schirmherrschaft von Bundespräsident Horst Köhler. Es wird veranstaltet von der Bundeszentrale für politische Bildung und fünf weiteren Institutionen.

 [www.geschichtsforum09.de](http://www.geschichtsforum09.de)

Die Messe **»Personal & Weiterbildung«** wird am **4. und 5. Juni** von der Deutschen Gesellschaft für Personalführung mbH (DGFP) in Wiesbaden ausgerichtet.

 [www.dgfp.com](http://www.dgfp.com)

»kultur.macht.geschichte – geschichte. macht.kultur«, unter diesem Motto findet am **11. und 12. Juni 2009** der fünfte **Kulturpolitische Bundeskongress** der Kulturpolitischen Gesellschaft e.V. in Essen statt. Kooperationspartner sind die Bundeszentrale für politische Bildung und das Kulturwissenschaftliche Institut.

 [www.kupoge.de](http://www.kupoge.de)

»**Financing Adult Education and Development**« ist der Titel einer internationalen Konferenz, die dvv international mit dem International Council of Adult Education (ICAE), der European Association for the Education of Adults (EAEA) und dem Asian South-Pacific Bureau of Adult Education (ASPBAE) in Bonn ausgerichtet. Aktuelle Entwicklungsaufgaben und Finanzierungsfragen werden am **23./24. Juni** einer CONFITEA-Nachlese unterzogen.

 [www.dvv-international/BoCAED](http://www.dvv-international/BoCAED)

Die Jahrestagung 2009 der **DGWF** (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.) findet vom **16. bis 18. September** an der Technischen Universität Berlin statt. Thema: »Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna – Alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel?«

 [www.dgwf.net](http://www.dgwf.net)

Die Evangelische Akademie Loccum bietet vom **18. bis 20. September** eine Tagung an zur Frage: **»Forschen, Lehren – Weiterbilden? Ziele und Status künftiger universitärer Weiterbildung in Niedersachsen«**.

 [terbuken@efh-hannover.de](mailto:terbuken@efh-hannover.de)

»Theory and Evidence in European Educational Research« lautet das Thema der **ECER 2009** (European Conference on Educational Research) vom **28. bis 30. September** an der Universität Wien.

 <http://ecer2009.univie.ac.at>

Die sechste Fachtagung des W. Bertelsmann Verlags mit dem Titel **»Perspektive Bildungsmanagement – Netzwerke zwischen Unternehmen und Kommunen erfolgreich gestalten«** findet am **28. und 29. Oktober 2009** in Bielefeld statt.

 [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

# Erwachsenenbildung beim Deutschen Bildungsserver

## Themen und Trends aus Nutzersicht

Die Nutzung von Internetportalen kann Aufschluss geben über aktuell vorhandene Informationsbedarfe und über Themen, an denen ein besonderes Interesse besteht.

Entsprechende Tendenzen sind aus den Nutzungsdaten des Deutschen Bildungsservers durchaus ablesbar, stellen aber keine repräsentativen Angaben dar. In informationswissenschaftlichen Zusammenhängen könnte es künftig interessant sein zu überlegen, wie Nutzerinteressen und Nutzungsverhalten auf Informationsportalen so erfasst werden können, dass sie eine Validität erhalten, die andere Berichtszusammenhänge stützt. In den folgenden Betrachtungen wurden mehrere Internetangebote des Portalverbundes Deutscher Bildungsserver berücksichtigt. Dazu gehören die klassischen Angebote des Deutschen Bildungsservers, das Infoweb Weiterbildung (IWWB), das Bildungsserver-Wiki »Lexikon zum Bildungswesen« und die »Infobörse«.

Wie ist das Thema Erwachsenenbildung beim Deutschen Bildungsserver generell unter allen Bildungsthemen vertreten? Unter den 12 Themenkatalogen belegt das Thema den 5. Platz noch vor der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung, und bei den 12 Zielgruppenangeboten belegen die Angebote für Weiterbildungsinteressenten den 7. Platz. Mit kleineren Schwankungen steht das Thema Erwachsenenbildung in einem Zeitraum von 2003 bis 2007 stabil im Mittelfeld des Nutzerinteresses beim Deutschen Bildungsserver. Betrachtet man nun die einzelnen Unterseiten zur Erwachsenenbildung (zusammen im Monat durchschnittlich ca. 65.000 Sessions) und zum Zielgruppenangebot für Weiterbildungsinteressenten (ca. 23.300 Sessions), so wird das Thema E-Learning herausragend an erster Stelle nachgefragt und an zweiter Stelle das Thema Schulabschlüsse nachholen – Zweiter Bildungsweg.

Danach folgen die Angebote zum MBA (Master of Business Administration) und die Informationsseite zur beruflichen Weiterbildung mit Bildungsgutschein nach SGB III. Die Angebote zum Sprachenlernen werden weniger genutzt als erwartet, wobei auf die Angebote zum praktischen Sprachenlernen wie kostenfreie Lernmaterialien, Grammatikhilfen und Vokabeltrainer am meisten zugegriffen wird. Beim InfoWeb Weiterbildung (IWWB), dem Portal zur beruflichen Weiterbildung und zur Kurssuche, wird, neben der Nutzung der Kurssuche, die Suchmöglichkeit nach Weiterbildungsberatungsstellen am häufigsten angesteuert. Der Bedarf an Weiterbildungsberatung dürfte demnach nicht nur eine theoretische Annahme sein. Bei der Kurssuche wird überwiegend nach berufsnahen Kursen zu betriebswirtschaftlichen und kaufmännischen Themen recherchiert. Weniger als viel-

leicht erwartet, werden technische Themen, Fremdsprachenkurse, klassische Computerkurse oder Office-Standardsoftware gesucht.

Seit 2007 betreibt der Deutsche Bildungsserver verschiedene Portale auf der Basis von Wiki-Technologie. Über die Kategorie »Beliebteste Seiten«, in der die vorhandenen Artikel nach der Häufigkeit ihrer Abfrage gelistet werden, sind auch einige Tendenzen erkennbar. Das Wiki-Bildungslexikon enthält annähernd 800 Artikel, die in der Kategorie »Beliebteste Seiten« nach Häufigkeit der Abrufe gelistet sind. An 9. Stelle steht der Artikel zu E-Learning, und auch der Artikel zur allgemeinen Erwachsenenbildung/Weiterbildung nimmt mit Platz 29 einen vorderen Rang ein (siehe Tabelle).

In der Wiki-Infobörse sind die Anfragen der Nutzer/innen und die zugehörigen Antworten archiviert. Auch dort gibt es ein Ranking nach Häufigkeit der Seitenabrufe. Hier rangiert von den weiterbildungsrelevanten Themen das Thema Berufliche Weiterbildung/Bildungsurlaub/Berufliche Umorientierung am weitesten vorne auf Platz 9 und das Thema Zweiter Bildungsweg auf Platz 13, gefolgt von Weiterbildung, sonstige Erwachsenenbildung und Weiterbildungsangebote – Kurssuche. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass E-Learning, Weiterqualifizierungsmöglichkeiten vom Zweiten Bildungsweg über den MBA bis zu SGB III, Kursangebote zur kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Weiterbildung, Weiterbildungsberatung und konkrete Lernhilfen derzeit die am häufigsten nachgefragten Informationsangebote sind.

*Doris Hirschmann (DIPF)*

**Tabelle: Beliebteste Seiten im Bildungsserver-Wiki**

| Rang | Wiki                                           | Abfragen |
|------|------------------------------------------------|----------|
| 1    | Hauptseite                                     | 115.061  |
| 2    | Hitler-Jugend                                  | 13.940   |
| 3    | Legasthenie                                    | 13.429   |
| 4    | Abitur                                         | 12.807   |
| 5    | Hochbegabung                                   | 12.730   |
| 6    | Bachelor                                       | 11.972   |
| 7    | Erziehung                                      | 11.167   |
| 8    | Master                                         | 10.339   |
| 9    | E-Learning                                     | 10.096   |
| 10   | Dyskalkulie                                    | 10.077   |
| 11   | Waldorfschule                                  | 9.634    |
| 12   | PISA-Studien                                   | 9.450    |
| 13   | Evaluation                                     | 9.254    |
| 14   | Deutsches Bildungssystem                       | 9.225    |
| 15   | Kindergarten                                   | 9.203    |
| 16   | Bildung                                        | 9.118    |
| 17   | Anthroposophie                                 | 9.089    |
| 18   | Schule                                         | 8.863    |
| 19   | Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung | 8.794    |
| 20   | Akademischer Grad                              | 8.602    |
| 21   | Behinderung                                    | 8.580    |
| 22   | Studiengebühren                                | 8.479    |
| 23   | IQ-Test                                        | 8.330    |
| 24   | Psychologie                                    | 8.177    |
| 25   | Didaktik                                       | 7.959    |
| 26   | Gymnasium                                      | 7.761    |
| 27   | Lernen                                         | 7.616    |
| 28   | Chemieunterricht                               | 7.486    |
| 29   | Erwachsenen- und Weiterbildung                 | 7.460    |
| 30   | Soziologie                                     | 7.220    |

Quelle: [http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Spezial:Beliebteste\\_Seiten](http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Spezial:Beliebteste_Seiten)  
(Stand: 27.2.2009)

-  Deutscher Bildungsserver – <http://www.bildungsserver.de>
-  InfoWeb Weiterbildung (IWWB) – <http://www.iwwb.de>
-  Bildungsserver-Wiki: Lexikon zum Bildungswesen – <http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Hauptseite>
-  Bildungsserver WIK-I: Die Infobörse für Bildungsfragen – <http://wiki.bildungsserver.de/infoboerse/index.php/Hauptseite>

## Und jährlich grüßt das Murmeltier

**Die LEARNTEC ist in die Jahre gekommen**

»Bildung ist Nährboden für die Zukunft« – mit diesem Slogan hatte die LEARNTEC vom 3. bis 5. Februar 2009 zum 17. Mal nach Karlsruhe geladen. Mit einem umfangreichen Kongressprogramm und einer Messe, die in diesem Jahr allerdings etwas ausgedünnt wirkte, sollten aktuelle Themen rund um Bildungs- und Informationstechnologie beleuchtet werden. Auffallend war dabei, dass die technischen Perspektiven der Bildung zunehmend auf dieser Leitmesse verblasen und grundlegende Themen wie »Zukunft des Lernens« oder »Innovation Lernen« das Bild der LEARNTEC mitprägten. Ein neuer Schwerpunkt war das Thema »Serious Games«. Es scheint so, wie bereits in den letzten Jahren festzustellen war, als wären die wichtigen Diskussionen um das E-Learning geführt und der Bedarf nach einer ganzheitlichen Betrachtung von Lernprozessen unabhängig von der methodischen Gestaltung – ob mit oder ohne Medien – groß.

Es erstaunt deshalb auch nicht, dass für 2010 eine Neuausrichtung der LEARNTEC geplant ist. Britta Wirtz, Sprecherin der Geschäftsführung der Karlsruher Messe- und Kongress-GmbH, formuliert das so: »Wer Wissen nicht aufbauen und vernetzen kann, der ist nicht innovations- und zukunftsfähig. Das gilt für private Unternehmen genauso wie für den Public Sector. Wer sich einen Überblick über den Markt professioneller Lern-Konzepte und -Tools verschaffen will, für den führt heute wie morgen kein Weg an der LEARNTEC vorbei. Wir ergänzen die LEARNTEC um die nicht technologiebasierten Bildungskonzepte in der Messe.«

Die 18. LEARNTEC findet von 2. bis 4. Februar 2010 statt und wird dann mit diesem weiteren Bildungszugang mit der didacta konkurrieren. Ob das langfristig eine sinnvolle Strategie darstellt, bleibt zu bezweifeln. Die Öffnung ist sicher sinnvoll, die zeitliche Lage der Messe für Aussteller und Publikum aber nach wie vor nicht glücklich. *DIE/RS*

## Umsatzeinbußen bei Bildungsmedien

Der Umsatz mit Bildungsmedien für die Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung sank im Jahr 2008 um fünf Prozent auf circa 80 Millionen Euro; 2007 gab es noch ein Plus von fünf Prozent. Das meldete der Branchenverband VdS Bildungsmedien e.V. im Februar. Auch die im Rahmen der Sprachförderung von Migranten durch das Nürnberger Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) durchgeführten »Deutsch als Fremdsprache«-Kurse konnten dem Markt nicht die erwarteten Impulse geben. Ebenso betroffen ist der Umsatz von Lernsoftware, der 2008 um zehn Prozent sank und damit nur noch einen marginalen Faktor für die Branche darstellt. Gewachsen ist lediglich der Anteil sogenannter Hybridprodukte (Lehr- oder Arbeitsbuch plus CD), die nicht nur in

Schulen, sondern auch in der Erwachsenenbildung immer häufiger eingesetzt werden. *DIE/BP*



[www.vds-bildungsmedien.de](http://www.vds-bildungsmedien.de)

### Cornelsen baut Engagement in Erwachsenenbildung aus

Die Cornelsen Verlagsgruppe hat ihre Aktivitäten im Bereich Erwachsenenbildung ausgebaut und dafür die neue Gesellschaft Metphora mbH gegründet. Die Verlagsgruppe, die bereits die AKAD-Privat-Hochschulen für nebenberuflich Studierende betreibt ist davon überzeugt, dass das Marktsegment private Erwachsenenbildung weiter wachsen wird und will deshalb ihre Position dort weiter ausbauen.



[www.cornelsen.com](http://www.cornelsen.com)

## Neue Websites



[www.aufstieg-durch-bildung.info](http://www.aufstieg-durch-bildung.info)

Die Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung »Aufstieg durch Bildung« steht im Zentrum dieser Website. Es werden die Maßnahmen vorgestellt und Hinweise z.B. zur Bewerbung für Aufstiegsstipendien gegeben.



[www.kisswin.de](http://www.kisswin.de)

Mit dem Kommunikations- und Informationssystem für den wissenschaftlichen Nachwuchs soll eine Plattform für »Wissenschaftler/innen von morgen« zur Verfügung gestellt werden. Das vom BMBF geförderte Projekt ging im Oktober 2008 online. Ein Blick ins Forum zeigt, dass dieser Service nicht nur Freunde im wissenschaftlichen Nachwuchs findet.



<http://gus.his.de>

Auf dieser Website finden sich die Grund- und Strukturdaten zum deutschen Bildungswesen mit Definitionen sowie Tabellen mit Zahlenmaterial zu Bildung und Wissenschaft. Das Nachschlagewerk enthält Statistiken über Schulen, Hochschulen, BAföG und Weiterbildung. Private und öffentliche Ausgaben in Wissenschaft und Forschung werden dargestellt und in einen internationalen Vergleich gesetzt.



[www.elearning-net.de](http://www.elearning-net.de)

Das Portal soll eine Kontakt- und Informationsbörse für Fachleute und Bildungsanbieter der E-Learning-Szene werden. Der kostenlose Service umfasst die Einstellung eines persönlichen Profils bzw. eines Unternehmensprofils. Fachleute können ihre Kompetenzen anbieten, Bildungsträger sehr spezifisch nach Fachleuten suchen.



[www.stifterverband.de](http://www.stifterverband.de)

Unter Publikationen & Podcast finden sich zwei Publikationen, die die Erwachsenenbildung betreffen. Zum einen »Wirtschaft und Wissenschaft« Heft 4/2008 mit dem Schwerpunktthema »Weiter! Bildung! Lebenslanges Lernen – Welche Bedeutung die Bildung im 21. Jahrhundert hat – und haben muss«. Zum anderen das Positions-Heft »Quartäre Bildung – Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen«.

## Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Arend, Annette

**Zwischen Programm und Praxis.** Die Volkshochschule Nürnberg während der Weimarer Republik unter Berücksichtigung von Teilnehmer- und Dozentenperspektive Münster: Waxmann, 2008

In der Dissertation werden die Spannungen zwischen Programm und Praxis nicht nur mit Blick auf Standardelemente jeder Bildungsarbeit wie Teilnehmerkreise, Inhalte und Arbeitsformen untersucht. Darüber hinaus stehen auch zeitspezifische Charakteristika wie die Forderung nach »Neutralität« bzw. »Gemeinschaft« an Volkshochschulen im Fokus des Interesses.

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

**Lernfeld DDR-Geschichte.** Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung

Schwalbach: Wochenschau, 2009

Der Sammelband bietet Zugänge zu Forschungsfeldern, didaktischen Arrangements und Erinnerungsorten der DDR- und der deutsch-deutschen Geschichte und öffnet damit Chancen für eine intensivierte pädagogische Auseinandersetzung.

Bolder, Axel/Dobischat, Rolf (Hrsg.)

**Eigen-Sinn und Widerstand.** Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs Wiesbaden: VS Verlag, 2009

In dem Sammelband werden »tacit competences« auf ihre Substanz hin befragt und Perspektiven aufgezeigt, die die Entwicklung des Arbeitsvermögens an den Interessen der Subjekte der Bildungs- und Arbeitsprozesse festmachen. Demnach könnte sich erst aus der Einsicht in die Verkürzungen und Instrumentalisierungen von »Kompetenzentwicklung« eine Perspektive ergeben, die anknüpft an die Visionen von humaner Arbeit und Bildung als Entfaltung von Persönlichkeit.

Brödel, Rainer/Yendell, Alexander

**Weiterbildungsverhalten und Eigenresourcen.** NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen Bielefeld: Bertelsmann, 2008

Im Fokus der empirischen Untersuchung über Nordrhein-Westfalen stehen die

Belastbarkeit und die Bereitschaftspotenziale hinsichtlich der eigenen Weiterbildungsfinanzierung vor dem Hintergrund der sinkenden öffentlichen Unterstützung. Die Autoren unterstützen mit ihrer Studie die Initiierung eines regionalbezogenen Monitoringsystems zur tatsächlichen und potenziellen Nutzung von Weiterbildungsangeboten wie auch zum selbstgesteuerten lebenslangen Lernen.

Döring, Klaus W.

**Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung**

Weinheim: Beltz, 2008

Komplett überarbeitet und erweitert liefert das Handbuch eine Arbeitsgrundlage für Trainer/innen und Dozent/inn/en in der Weiterbildung, die sich eine teilnehmerorientierte Didaktik erarbeiten wollen. Zentrale Themen sind: Lernkonzepte; Stoffreduktion; Didaktik und Methodik; fallorientiertes Lernen; mediale, visuelle Unterstützung des Lehrens; Verständlichkeit; prosoziale Ausrichtung des Lerngeschehens.

Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.)

**Integration konkret.** Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008

Nach einer Einführung in die Theoriediskussion der Integrationspädagogik werden die wichtigsten Methoden der integrativen Diagnostik und didaktische Konzepte der integrativen Arbeit vorgestellt. Außerdem werden Zahlen, Trends und Entwicklungen in integrativen Einrichtungen angeführt.

Eichler, Dirk

**Veränderungsprozesse pädagogischer Institutionen.** Organisationstheoretische Reflexionen vor dem Hintergrund gestiegener Anforderungen

Wiesbaden: VS Verlag, 2008

Die theoretische und empirische Beschäftigung mit diesem Themenfeld betritt ein in der Erziehungswissenschaft noch wenig erschlossenes Gebiet. Der Autor entwickelt auf der Grundlage verschiedener Ansätze der Organisationstheorie ein Konzept für das Verstehen und Begleiten des Wandels von pädagogischen Institutionen. Die Arbeit ist anwendungsorientiert und

betrachtet im empirischen Teil Veränderungsprozesse in Schulen und bei freien Jugendhilfeträgern.

George, Uta

**Kollektive Erinnerung bei Menschen mit geistiger Behinderung.** Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmordes in Hadamar. Eine erinnerungssoziologische Studie Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008

Auf der Basis qualitativer Interviews, teilnehmender Beobachtung und anderer qualitativer Methoden erforschte die Autorin die Erinnerung der NS-»Euthanasie«-Verbrechen von Menschen, die im Nationalsozialismus zu den Opfern gehört hätten. Damit werden Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Akteuren innerhalb des kulturellen Gedächtnisses.

Gudjons, Herbert/Wagener-Gudjons, Birgit/Pieper, Marianne

**Auf meinen Spuren.** Übungen zur Biographiearbeit

Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008

Nach einer Einführung in Theorie und Praxis der Biographiearbeit werden über 200 Übungen, Spiele und Methoden zum Entdecken und Verstehen der eigenen biographischen Erfahrungen vorgestellt. Außerdem wird eine konkrete Anleitung für jede Übung mit Ziel, Durchführung, Auswertung, Zeitbedarf und benötigten Materialien gegeben.

Heidsiek, Charlotte

**Reflexion und Organisationsberatung.**

Professionalisierung aus organisationspädagogischer Perspektive

Frankfurt a.M.: Lang, 2009

Auf der Basis einer interdisziplinären und empirischen Untersuchung plädiert die Autorin für eine »Kultur der Anerkennung«, mittels derer das Paradoxon zwischen pädagogisch-bildungstheoretischem Anspruch und wirtschaftlichem Zwang ausbalanciert werden kann.

Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine (Hrsg.)

**Strukturen Lebenslangen Lernens.** Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.–29. September 2007 an der Universität Bremen

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2009

Der Tagungsband stellt in fünf Kapiteln zentrale Befunde der Forschungen zum lebenslangen Lernen vor. Die einzelnen Themenblöcke sind überschrieben: Strategien Lebenslangen Lernens im internationalen Vergleich; Weiterbildungsorganisationen, Netzwerke und Regionen; Adressaten und Teilnehmer; Lebenslanges Lernen zwischen Lebenslauf und Biographie, Selbststeuerung und Kontextbezug; Evaluation und Zertifizierung. Das letzte Kapitel fasst die Diskussion der einzelnen Arbeitsgruppen zusammen.

Jana-Tröller, Melanie

**Arbeitsübergreifende Kompetenzen älterer Arbeitnehmer.** Eine qualitative Studie in einem Telekommunikationsunternehmen Wiesbaden: VS Verlag, 2009  
Die qualitative Studie arbeitet die fachlich unabhängigen Kompetenzen älterer Arbeitnehmer in ihren unterschiedlichen Facetten heraus und untersucht sie in Bezug sowohl auf ihre Entwicklung als auch auf ihr betriebliches Potenzial.

Linde, Andrea

**Literalität und Lernen.** Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter  
Münster: Waxmann, 2008  
Leitend für die interdisziplinär angelegte Studie ist eine theoretische Aufarbeitung entlang der beiden großen Themen Literalität und Lernen aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. Die theoretische Herangehensweise wird erweitert durch einen empirischen Teil, in dem durch Interviews subjektive Sichtweisen von Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen zu Literalität und Lernen erhoben werden. Im Ergebnis werden in der Zusammenführung von Theorie und Empirie Folgerungen und Anknüpfungspunkte hinsichtlich der Gestaltung von Bildungsangeboten herausgearbeitet, die die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden in den Mittelpunkt stellen.

Miethe, Ingrid/Schiebel, Martina

**Biographie, Bildung und Institution.** Die Arbeiter- und Bauern-Fakultäten in der DDR Frankfurt a.M.: Campus, 2008  
In der Studie wird am Beispiel der ABF Greifswald eine biographische Institutionen-

analyse durchgeführt. Gezeigt wird, wie sich beim Lehrpersonal biographischer Eigensinn und institutionelle Eigenlogik wechselseitig bedingten und veränderten.

Perels, Franziska/van de Loo, Kirsten/Schmitz, Bernhard

**Trainer trainieren.** Seminare effektiv gestalten  
Stuttgart: Kohlhammer, 2008  
Dieses für die betriebliche Weiterbildung konzipierte Nachschlagewerk ist als Unterstützung für die Gestaltung aktivierender Seminare angelegt. Es gibt, basierend auf erprobten Konzepten, nützliche Tipps für die Konzeption, Durchführung und Evaluation von Trainings.

Perry, Nicky

**Quality improvement in adult vocational education and training.** Transforming skills for the global market.  
London: Kogan Page, 2008  
Basierend auf praxisorientierten Modellen des Qualität-Assessments beruflicher Weiterbildung wird ein erfolgreiches Modell für unterschiedliche Lernumwelten dargestellt und anhand von Fallstudien führender globaler Anbieter arbeitsplatzbezogenen Lernens illustriert.

Scales, Peter

**Teaching in the lifelong learning sector**  
Maidenhead: Open Univ. Press, 2008  
Angelehnt an die neuen Standards für lebenslanges Lernen in Großbritannien behandelt das Buch die grundsätzlichen Aspekte von Lehren und Lernen unter Berücksichtigung aktueller Theorien und Entwicklungen. Die Kapitel behandeln die Themen: Kommunikation, Lerntheorien, Planung und Vorbereitung, Assessment des Lernens, Fragen und Erklären.

Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich

**Organisationsentwicklung.** Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen  
Wiesbaden: VS Verlag, 2009  
Grundlage bildet ein systemisch-ressourcenorientierter Ansatz mit dem Ziel, die Problemlösekompetenz und die Selbstorganisation von Personen und Organisationen zu fördern. Im Interesse einer Balance zwischen Theorie- und Anwendungsbezug enthält das Buch zahlreiche Übungen, Materialien und Fallbeispiele u.a. zu folgen-

den Themenkomplexen: Auftragsklärung und Prozessarchitektur, Workshops und Großgruppenverfahren als Startszenerien, Projektmanagement und Teamentwicklung, Prozessoptimierung und Wissensorganisation/Kompetenzentwicklung, strategische Veränderungen durch Führungskräfte sowie Umgang mit Konflikten.

Schützenmeister, Jörn

**Pädagogische Berufe.** Ein Modell zu ihrer systematischen Analyse und zur Berufsorientierung im pädagogischen Beschäftigungssektor  
Hamburg: Kovac, 2008  
Entwickelt wird ein fachlich und theoretisch anschlussfähiges Modell zur Berufsorientierung im stark heterogenen pädagogischen Beschäftigungssektor. Tragend für das Modell ist die Überlegung, dass pädagogische Berufe als charakteristische Mischungsverhältnisse pädagogischer Handlungsformen beschreibbar und durch den Handlungskontext festgelegt sind.

Stamov Roßnagel, Christian

**Mythos: »alter« Mitarbeiter.** Lernkompetenz jenseits der 40?!

Weinheim: Beltz, 2008  
Dargestellt wird, wie sich die Weiterbildungsbedürfnisse älterer Beschäftigter unterscheiden von denen ihrer jungen Kollegen. Im Blickpunkt stehen: die Entstehung von Kompetenzlücken, Wege, die Werkzeuge der Weiterbildung auf die Kompetenzförderung abzustimmen, Leitlinien zur Entwicklung neuer Lernwerkzeuge.

Zimmer, Marco/Hanft, Anke/Röbken, Heinke/Fischer, Frank

**Bildungs- und Wissensmanagement**  
München: Vahlen, 2008  
Um auf die Herausforderungen in den Bereichen Management, Organisation und Mitarbeiterführung vorzubereiten, werden an den Hochschulen Studienangebote und zunehmend auch Studiengänge zum »Bildungsmanagement« eingerichtet. Das Buch unterstützt diese Lehrangebote oder auch die individuelle Weiterbildung von Praktiker/inne/n im Bereich Management von Bildungseinrichtungen.

Klaus Heuer (DIE)

## Internationale Impulse für ein Zukunftsthema

### 11. DIE-Forum Weiterbildung zu Grundbildung und Alphabetisierung

In der Europäischen Union leben 80 Millionen Geringqualifizierte – eine Gruppe fast so groß wie die gesamte Bevölkerung Deutschlands. Nur ein Bruchteil davon nimmt an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen teil. In einigen Ländern werden es allerdings ständig mehr, besonders dann, wenn das Thema mit Nachdruck von der Politik aufgegriffen wird.

England unternimmt z.B. seit 2001 erhebliche Anstrengungen, Illiteracy zu reduzieren. Die englische »Skills-for-Life-Strategy« stellte Dr. John Vorhaus für das National Research and Development Centre for Adult Learning and Numeracy (NRDC) auf dem 11. DIE-Forum vor, das unter dem Titel »Zukunftsthema Grundbildung« am 1./2. Dezember 2008 in Bonn stattfand. Das Forum wurde erstmals als internationale Konferenz durchgeführt und konnte dank Simultanübersetzung in Deutsch und Englisch verfolgt werden.

NRDC war 2002 gegründet worden, nachdem England vom schlechten Abschneiden bei der IALS-Studie der OECD aufgerüttelt worden war. Die englische Strategie, das zeigte Vorhaus, ist signifikant erfolgreicher geworden, je qualifizierter die Lehrenden wurden. Angesichts dessen überrascht es nicht, dass das Thema Professionalisierung in der Alphabetisierungsarbeit ein zentraler Diskussionsstrang des Forums blieb: Fragen adäquater Rahmenbedingungen der Lehrenden wurden ebenso diskutiert wie verbesserte Qualifizierungsmöglichkeiten. Der an der pädagogischen Hochschule Weingarten eingeführte Studiengang verleiht der Profession, wie es in einer Arbeitsgruppe hieß, »sicher eine gewisse Dignität«.

Tagungsleiter Prof. Ekkehard Nuissl (DIE) riet allerdings davon ab, die Professionalisierung des Bereichs auf die Etablierung eines neuen Berufsbildes zu richten, das da heißen könnte »Alphabetisierungspädagoge« (Vorschlag des Bundesverbandes Alphabetisierung)

oder »Literator« (so in der Schweiz üblich). Alphabetisierungsarbeit sei eher eine spezifische Ausprägung professioneller Erwachsenenbildung.

Seitens der Wissenschaft wurden drei theoretische Ansätze vorgestellt, mit denen das Lernen in der Erwachsenenalphabetisierung besser verstanden werden kann. Anhand von Interviews aus einem aktuellen Forschungsprojekt veranschaulichte Prof. Joachim Ludwig Lernanlässe, -interessen, -strategien und -ergebnisse.

Die Bedingungen der Teilnahme und des Lernerfolgs besser als bisher zu verstehen, ist wichtige Voraussetzung dafür, Alphabetisierung noch effektiver und qualitätvoller zu betreiben.

Neue Impulse für die Teilnehmergebung erhielten interessierte Praktiker aus Irland. Die National Adult Literacy Agency (NALA) lässt die Betroffenen zu Hauptdarstellern von Filmen werden, die mit Unterstützung der irischen Post im Fernsehen gezeigt werden und Zuschauer für Kurse gewinnen wollen. In einer TV-Serie werden über einen längeren Zeitraum Teilnehmende an Alpha-Kursen mit der Kamera begleitet und ihre Erfolge und ihr Scheitern professionell ins Bild gesetzt – Reality-TV mit großem Erfolg. Die Form, wie hier das Thema mit großem Fingerspitzengefühl enttabuisiert wurde, kam beim DIE-Forum gut an.

Unterm Strich zeichneten sich bei der Veranstaltung folgende Tendenzen ab:

Statt technisch verstandener Alphabetisierung sollte Literalität (Rechnen inbegriffen) maßgebliche Zielperspektive sein; Empowerment und Employability sind dabei keine sich ausschließenden Alternativen. Bei der Konturierung der Arbeit gilt es, mehr auf den Aspekt des Schreibens abzuheben. Gegenüber dem Lesen stellt Schreiben den aktiveren und damit noch mehr Teilhabe ermöglichenden Part dar.

Unter den 110 Teilnehmenden beim diesjährigen Forum waren zahlreiche junge wissenschaftliche Mitarbeiter/innen aus BMBF-geförderten Projekten. Hier entsteht eine neue fachliche Stärkung für das Feld. Noch konnte kein Konzept vorgestellt werden, wie den



Foto: Peter Brandt

Welche Forschung braucht Politik als Arbeitsgrundlage für Grundbildungsfragen? Was macht Politik mit Ergebnissen? Welche Ergebnisse blendet Politik aus? Wie (politik-)beratungsresistent sind Regierungen? – Einen lebendigen Diskurs von Forschung und Politik erlebten die Teilnehmenden des DIE-Forts bei der Podiumsdiskussion mit William Thorn (OECD), Peter Lavender (NIACE), Jutta Schubert (BMBF), Ursula Howard (University of London) und Ekkehard Nuissl (DIE).

Kolleg/inn/en nach Ende der BMBF-Förderung ein Wirkungsfeld gegeben werden kann. Offen ist auch, inwiefern der gegenwärtige Schub für das Thema in die Forschung hineinreicht. Immerhin ist innerhalb der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung zuletzt eine Forschungs-AG zum Thema gegründet worden.

*DIE/PB*

Tagungsdokumentation unter  
[http://www.die-bonn.de/portrait/aktuelles/veranstaltungen\\_details.asp?ID=360](http://www.die-bonn.de/portrait/aktuelles/veranstaltungen_details.asp?ID=360)

NALA-Filme unter [www.writtenoff.ie](http://www.writtenoff.ie)  
 (Menüpunkt Video Archive)

## Viabel System Model

### Organisationelle Weiterentwicklung im DIE

Das DIE befindet sich in einem kontinuierlichen Prozess der organisationellen Weiterentwicklung. Auf der Suche nach einem Modell, das den spezifischen Komplexitätsbedürfnissen eines wissenschaftlichen Instituts gerecht wird, wurden in Zusammenarbeit mit dem *Malik Management Zentrum St. Gallen* die Bereiche des Instituts auf ihre Funktionen hin untersucht und gemäß dem *Viable System Model (VSM)* weiterentwickelt. Das VSM ist ein Diagnose- und Gestaltungsmodell, das auf den Prinzipien der Kybernetik basiert. Ziel war es, für die Programmbereiche am DIE ein noch höheres Entwicklungspotenzial zu entfalten. So wurde zum 1. Januar 2009 jeweils die Funktion eines strategischen und eines operativen Abteilungsleiters im Daten- und Informationszentrum und im Forschungs- und Entwicklungszentrum besetzt. Gleichzeitig werden die einzelnen Programme im operativen Bereich und bei strategischen Fragen durch die neu entstandene Funktion der Programmleitung unterstützt, geleitet und entlastet.

Im *Forschungs- und Entwicklungszentrum* hat **Prof. Dr. Dieter Gnahn** die strategische und **Hans-Joachim Schuldt** (kommissarisch) die operative Abteilungsleitung übernommen. Das Programm *Professionalität* wird durch **Dr. Anne Strauch** geleitet. *Inklusion durch Weiterbildung* wurde von **Susanne Meermann** übernommen. Die Leitung für das Programm *Kooperation und Konkurrenz* hat **PD Dr. Karin Dollhausen** inne, und das Programm *Strukturdaten der Weiterbildung* wurde von **Ingrid Ambos** übernommen. Die Drittmittelprojekte und Produkte im FEZ außerhalb der Zuordnung zu den Programmen leitet **Mona Pielorz**. Die Abteilungsleitung des *Daten- und Informationszentrums* des DIE wird von **Dr. Peter Brandt** (strategisch) und **Daniela Jung** (operativ) ausgeführt. Die Leitungen für die Arbeitsbereiche des DIZ haben **Karin Frößinger** (*Internetservice*), **Dr. Thomas Jung** (*Publikationen*), **Dr. Elisabeth Reichart** (*Statistik*), **Gisela Ticheloven** (*Bibliothek*) und **Daniela Jung** (*ProfilPASS, Veranstaltungen und Archiv*) übernommen. Zur Unterstützung der Implementation fanden erste Fortbildungen für die Mitarbeiter/innen statt.

Daniela Jung / Sarah Maur (DIE)

## Personalia intern

Für das Programm Professionalität hat **Prof. Ingeborg Schüßler**, PH Ludwigsburg, die Mitarbeit als Senior Researcher aufgenommen.

**Annika Laux** ist zum 30. November 2008 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm Professionalität ausgeschieden.

**Mona Pielorz** hat seit dem 1. Januar 2009 die Stelle der Referentin des wissenschaftlichen Direktors inne. Die Öffentlichkeitsarbeit wird seit dem 1. Januar 2009 durch **Sarah Maur** vertreten.

**Ludwig Karg** hat zum 1. Januar 2009 im Programm Inklusion durch Weiterbildung begonnen. Er ist dort für das Projekt Monitor Alphabetisierung und Grundbildung als wissenschaftlicher Mitarbeiter zuständig. Diese Stelle hat **Erasmia Stannas** im DIE zum 31. Dezember 2008 verlassen. Seit dem 1. Februar 2009 ist **Heike Horn** Fachassistentin im Programm Inklusion durch Weiterbildung und unterstützt den Arbeitsbereich Statistik.

## Asiatisch-europäische Konferenz

### Call for Papers and Posters

»Teachers and Trainers in Lifelong Learning. Professional Development in Asia and Europe« lautet das Thema einer internationalen Konferenz, die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) unter der Schirmherrschaft der ASEM-Hub for Lifelong Learning am 29. und 30. Juni 2009 in Bergisch Gladbach ausgerichtet wird.

Die Professionalität von Erwachsenenbildner/innen in Europa war bereits Gegenstand einer Forschungsgruppe, die im Jahr 2005 am DIE etabliert worden war und im Mai 2007 auf der Konferenz »Qualifying the Actors in Adult and Continuing Education« Ergebnisse präsentierte. Nun soll der Blick ausgeweitet werden auf die professionelle Entwicklung von Weiterbildungner/innen in Asien und Europa. In fünf Workshops werden Aspekte der Professionalitätsdebatte diskutiert. Zu der Konferenz können Poster oder Präsentationen eingereicht werden, Einsendeschluss ist der 15. April 2009 (egetenmeyer@die-bonn.de). Weitere Informationen unter



www.die-bonn.de, Rubrik: Aktuelles/  
Veranstaltungskalender



www.dpu.dk/asem

## DIE-Neuerscheinungen

Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt u.a.

### Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel

Format: DIE spezial

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2009

Best.-Nr. 85/0009, 223 S., 44,90 €

Dieser Band aus dem BMBF-Projekt »EdAge« liefert ein umfassendes Verständnis von Bildungsverhalten und -interessen der 45- bis 80-Jährigen. Quantitative Analysen werden mit qualitativen Fragen nach Bildungsbiografie, Werten, Gesundheit, Ehrenamt oder sozialem Netzwerk verbunden.

Mona Pielorz

### Personalentwicklung und Mitarbeiterführung in Weiterbildungseinrichtungen

Reihe: Studententexte für Erwachsenenbildung  
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2009

Best.-Nr. 42/0024, 110 S., 18,90 €

Auf Basis eines wissenschaftlichen Verständnisses von Personalentwicklung zeigt dieser Studententext auf, wie Instrumente der Personalentwicklung und Mitarbeiterführung in Weiterbildungseinrichtungen effektiv eingesetzt werden können.

Ekkehard Nuissl/Peter Brandt

### Porträt Weiterbildung Deutschland

4., akt. u. überarbeitete Auflage

Reihe: Länderporträts Weiterbildung

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2009

Best.-Nr. 37/0574, 91 S., 14,90 €

Anpassung der Voraufgabe aus 2004 (mit Klaus Pehl) an aktuelle Daten und Trends.

Susanne Kraft/Wolfgang Seitter/Lea Kollwe

### Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2009

Best.-Nr. 81/0101, 108 S., 16,90 €

Ergebnisse einer BMBF-Expertise, in der Kompetenzstandards für Weiterbildungner entwickelt wurden und in einen Vorschlag für ein Fortbildungsmodell eingeflossen sind.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsfor-  
schung. Heft 1/2009

Thema: **Religion, Ethik und Erwachsenenbildung**

Gastherausgeber: Jörg Knoll (Leipzig)

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2009

Best.-Nr. 23/3201, 92 S., 14,90 €

## YCAMITNI

...innere...  
die  
Lernens

## STICHWORT:

»Intimacy of learning« –  
eine gesellschaftliche  
Herausforderung

Paul Bélanger



Prof. Dr. Paul Bélanger leitet das Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente (CIRDEP) an der Université du Québec à Montréal (UQAM).

Kontakt: belanger.paul@uqam.ca

Lernen ist eine **soziale und zugleich individuelle Erfahrung**. Im weitgehend gesellschaftlich determinierten Rahmen, innerhalb dessen der Einzelne an Lernaktivitäten teilhat, sucht der Mensch immer und überall nach Entwicklungsräumen für sich selbst, um seine persönliche **Identität** auszuformen. Dies gilt paradoxerweise auch, wenn **extrinsische Gründe** Lernen vorschreiben oder auslösen, Lernen bleibt eine innere, private, intime Erfahrung: die **Konstruktion des Selbst** oder wenigstens der Versuch einer solchen.

Die gesellschaftliche Anerkennung dieser »Intimacy of learning« reflektiert die umfassenden **Transformationsprozesse** der **Zweiten Moderne**, die von Ulrich Beck mit dem Trend zur verstärkten **Individualisierung** beschrieben werden. Individuen leben und erfahren sich heute in wechselnden Kontexten, in denen sie ihren Lebensplan kontinuierlich (neu) verhandeln müssen, wenn sie ihre Entwicklungsschritte mit steuern wollen. Lebenswege sind von verschiedenen Unsicherheiten durchwebt: von der **Pluralität** ideologischer **Referenzrahmen** und wachsenden ökologischen und gesellschaftlichen **Risiken**.

»Intimität« impliziert den Anspruch auf einen ganz **persönlich bedeutsamen Akt**, die fortwährende Gestaltung des »Selbst«. Der Begriff meint also eine hochgradig persönliche Bestrebung, unserem Leben Bedeutung zu verleihen und es in **Einklang** mit unseren Fähigkeiten zu gestalten. Die Erfahrungen der Frauenrechtsbewegung haben uns gelehrt, dass es nicht möglich ist, ein »intimes Leben« zu führen, wenn physische und psychische Gewalt uns bedrohen. Das Gleiche gilt für die »Intimacy of learning«. Folglich erweitert sich der Begriff Lernen damit um die persönliche, die »intime« Dimension: Das **Recht zu lernen** heißt nicht mehr

nur, freien Zugang zu Bildung zu haben, sondern auch das Recht, unserem Leben und Lernen in einem selbst gewählten Sinne Bedeutung zu verleihen.

Die **Konsumgüterindustrie** hat die Privatsphäre, das »intime Leben«, schon vor längerer Zeit entdeckt. Seitdem wird der sich selbst immer wieder neu entwerfende Mensch von der Werbeindustrie angesprochen, sein Streben nach Entwicklung und Veränderung **kommerziell verwertet**. Auch die hier gemeinte »Intimacy of learning« reflektiert diese Entstehung der **Privatsphäre**. Sie instrumentalisiert individuelle Affekte jedoch nicht, sondern spiegelt das Bestreben und den gesellschaftlichen Bedarf für eine stärker von **innerem Antrieb** geleitete Entwicklung eines jeden »Selbst« in zeitgenössischen reflexiven Gesellschaften.

Das Wissen um die »Intimität« des Lernens verweist auf die in allen Lernanforderungen inhärente **Spannung** zwischen der **funktionalen Anforderung von Organisationen** und der **Hoffnung des Einzelnen** auf Lernerfahrungen, die der Selbstkonstruktion dienlich sind.

Lernen als ein **Phänomen mit persönlichem Schutzraum** anzuerkennen ist ein soziales Thema, besonders aufgrund der **gesellschaftlichen Folgen**, die sich ergeben, wenn diese für signifikantes, ermächtigendes und transformatives Lernen so kritische Dimension unberücksichtigt bleibt. Die Uneindeutigkeiten des zeitgenössischen Lebens machen dieses Phänomen zu einem gesellschaftlichen Schlüsselthema. Lernbiographien können nicht von kreativer Entfaltung geprägt sein und reflexiv Handelnde hervorbringen, wenn sie ohne inneren Antrieb sind. Lernen kann somit nicht **lebenslang** und **lebensweit** sein, wenn es nicht auch **lebenstief** ist.

Diese Ausgabe der DIE Zeitschrift zu »Intimacy of learning: a social issue«, ist aus einem internationalen Seminar hervorgegangen, das ich im Juli 2008 im Rahmen des »European Master of Adult Education«-Studios in Essen gehalten habe. Sie möge ein Beitrag zu der laufenden Debatte über das Wesen und die Richtung des lebenslangen Lernens sein.

## Literatur zum Thema

Arnold, R. (2005): **Die emotionale Konstruktion von Wirklichkeit**. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Arnold, R./ Holzapfel, G. (Hrsg.) (2008): **Emotionen und Lernen**. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Baltmannsweiler

Beck, U. (2007): **Weltrisikogesellschaft**. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Frankfurt a.M.

Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): **Expansives Lernen**. Baltmannsweiler

Gieseke, W. (2007): **Lebenslanges Lernen und Emotionen**. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld

Holzkamp, K. (1993): **Lernen**. Subjektwissenschaftliche Grundlegungen. Frankfurt a.M.

Illeris, K. (2002): **The Three Dimensions of Learning**. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social. Frederiksberg

Luhmann, N. (1991): **Soziologie des Risikos**. Berlin

Ludwig, J. (1999): **Zugänge zum selbst-gestalteten Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht**. In: REPORT, H. 43, S. 60–73

Stehr, N. (2000): **Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften**. Weilerswist

Wittpoth, J. (2004): **Gerahmte Subjektivität**. Über einige ungeklärte Voraussetzungen der »subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens«; in: Faulstich, P. u.a. (Hrsg.): **Expansives Lernen**. Baltmannsweiler, S. 256–262

Wrana, D. (2008): **Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen**. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen; in: Maier Rheinhard, Ch. u.a. (Hrsg.): **Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen**. Opladen, S. 31–101

(An-)Fragen an Paul Bélanger und seine Qualifizierung des Lernens als »intimate«

## AUF DEN »EIGENSINN« KOMMT ES AN

*Prof. Dr. Paul Bélanger, Jahrgang 1939, leitet das Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente (CIRDEP) an der Université du Québec à Montréal (UQAM). Zuvor war er Direktor des UNESCO Institute for Education in Hamburg (1989 bis 2000). Bélanger ist bekannt als Präsident des International Council of Adult Education (ICAE). 2008 war er Gastprofessor an der Universität Duisburg-Essen und hat dort eine internationale Konferenz der Idee der »Intimacy of lifelong learning: a social issue« gewidmet. Einige Beiträge der Konferenz erscheinen in überarbeiteter Fassung als Schwerpunktbeiträge dieses Hefts. Für das »Gespräch« hat sich Bélanger (P.B.) den Fragen der DIE-Redaktion gestellt [Interview und Übersetzung: Dr. Peter Brandt (DIE)].*

**DIE:** Herr Bélanger, Ihr Konzept von »Intimacy« ist ein interessanter Beitrag für den deutschen Diskurs zum lebenslangen Lernen. Wie verhält sich das Konzept zu den Arbeiten von Holzapfel, Arnold oder Gieseke, die unlängst zur emotionalen Perspektive des Lernens veröffentlichten?

**P.B.:** Das Konzept »Intimacy of lifelong learning: a social issue« ist der Wiederentdeckung der Emotionalität in der deutschen Debatte durchaus verwandt. Die Autoren, die Sie nennen, beharren auf der Synergie zwischen der kognitiven und der affektiven Dimension des Lernens und auf seinem multidimensionalen Charakter. Der Lerner braucht innere Stärke, um tief verwurzelte Traditionen und Vorwissen anzufragen. Er kann ohne ein gewisses Selbstvertrauen kaum kreativ mit Situationen kognitiver Dissonanz umgehen. Der Aufbau privater und professioneller Identität ist ein kognitiver wie emotionaler Lernprozess. Allerdings sollte die Analyse meiner Meinung nach tiefer gehen und den Lernprozess als singuläre und fortwährende Selbstkonstruktion fassen, auch wenn er extern ausgelöst und unterstützt wird. Lernen kann nicht lebenslang sein, wenn es nicht auch »lebens-tief« (*life deep*) ist. Lernen muss tief verankert sein in der Erfahrungswelt des Subjekts und im Prozess von dessen kontinuierlicher Umweltaneignung. Für die Autonomieentwicklung des Einzelnen und seine Initiativkraft bedingen sich zwei Faktoren wechselseitig: diese Tiefe wie auch das Beherrschen externen Wissens.

Und beim Lernen entwirft sich die Person schließlich auch selbst. Dieser Aspekt wird oft vergessen: Selbst wenn das Lernen extern mobilisiert ist, konstruieren sich Lerner als gesellschaftliche Subjekte, als Personen, die sich zu aktiver und kreativer Teilhabe an der Gesellschaft ermächtigt fühlen.

**DIE:** »Lernen« ist eine individuelle und zugleich gesellschaftliche Erfahrung, ist dialektisch. Geht Ihr Begriff »Intimacy« in dieser Hinsicht über die bereits dem Lernbegriff innewohnende Dialektik hinaus?

**P.B.:** Mein Konzept der »Intimacy of learning: a social issue« geht über die vordergründige Dialektik des Lernens hinaus. Es buchstabiert den subjektiven Pol dieser Dialektik aus. Die Motivation des Lerners und das Maß, wie er sich persönlich einbringt, sind keine unabhängigen Variablen des Lernpro-

und ökonomischen Notwendigkeiten des Wissenserwerbs und der Kompetenzentwicklung auf der einen Seite und der Chance auf der anderen Seite, sich in diesem »Curriculum« seiner selbst zu bemächtigen, Handlungsautonomie zu gewinnen und Eigenart (*idiosyncrasy*) zu konstruieren.

**DIE:** Holzkamp orientiert das Lernen am intimen Subjekt; Mead bezieht sich in seiner Theorie des Lernens durch Interaktion auf eine vertrauliche Beziehung von Lerner und Lehrer; Konstruktivismus kann als eine radikal intime Theorie angesehen werden. Wo platzieren Sie Ihre Idee von »Intimacy« innerhalb dieser Theoriestrukturen?

**P.B.:** Die verbissene dogmatische Debatte zwischen Kognitivisten und Sozio-Konstruktivistinnen ist überholt. Bandura, ein Sozio-Kognitivist, hat gezeigt, dass die Einführung der emotionalen Dimension in die Analyse des Lernens durchaus rational ist. Er hat sogar gezeigt, wie wichtig die Integration nichtkognitiver Kompetenzen, wie z.B. Selbstachtung, ist, damit das Subjekt »auto-mobile« sein kann und einen inneren »curiosity drive« entwickelt, der externes Wissen in Beziehung zu alten Lernerfahrungen zu setzen imstande ist. Sein Konzept eines »sense of personal efficacy« beschreibt sehr gut diese multidimensionale Dynamik. Es wäre allzu simpel, Wissenserwerb und Selbstkonstruktion gegeneinander auszuspielen. Der kognitive Prozess und die Architektur unserer Erinnerungen können so persönlich, so intim sein wie

---

### »Emotion by design«

---

zesses oder externe Parameter, die Lernen erleichterten. Nein, sie sind ebenso konstruiert; sie sind »emotion by design« (Neckel). Carl Rogers hat uns vor einiger Zeit daran erinnert, dass es kein signifikantes Lernen ohne das aktive Subjekt gibt, das den Prozess des Lernens »fait sien« durchläuft, angetrieben von seinen kognitiven, conativen und prozeduralen Ressourcen. Die Dynamik von Biographien des lebenslangen Lernens basiert auf der Dialektik zwischen gesellschaftlichen

die Entwicklung des Selbstvertrauens. Signifikantes Lernen erfordert beides, und die notwendige Bedingung dafür ist die »Intimacy of learning«.

**DIE:** Wenn in der Diskussion zum lebenslangen Lernen zunehmend das informelle Lernen vorkommt, so sind wir schon ein gutes Stück näher dran an der »inneren Seite des Lernens« als früher, als man ausschließlich an organisierte Bildung dachte.

**P.B.:** Die Biographieforschung etwa von Dominice oder Alheit hat gezeigt, dass jedes Individuum seinen Lebensweg lang Entwürfen eines noch nicht gelebten Lebens gegenübersteht. Zusätzliche Unsicherheit schaffen unklare Laufbahnentwicklungen und Umfeldveränderungen. Formale Bildungswege sind mehr und mehr diversifiziert, natürlich durch neue Abgrenzungen, aber auch durch die Vermehrung der Möglichkeiten und Lebenswege, die dem Individuum Raum geben, eigene Wege zu beschreiten. Die Wiederentdeckung des informellen Lernens deckt das fortgesetzte innere Lernen der Menschen auf, und die vielfältigen Methoden zur Anerkennung erworbener Kompetenzen geben dem eine äußere Wertschätzung. Nach und nach wird so das ganze Ausmaß des »educational iceberg« (Livingstone) offenbar.

**DIE:** Was bedeutet das gesellschaftlich, politisch?

**P.B.:** Die reflexive Moderne erfordert Initiativkraft, aktives bürgerschaftliches Engagement und Handlungsautonomie – in der Gesellschaft wie im Betrieb. Wir müssen das Risiko eingehen, Freiräume zu schaffen für das ganz persönliche, genuine und nachhaltige Lernen aller. Gerade in Betrieben ist dies immer ein schwieriger Aushandlungsprozess. Darauf hat André Schläfli bei unserer Konferenz im Juli hingewiesen. Aber Betriebe erkennen mehr und mehr, dass sie das Risiko eingehen müssen, mehr Raum für Autonomie einzuräumen, wenn sie mit einer reflexiven Arbeitsorganisation erfolgreich sein wollen. Nur so können sie die nötigen

Innovationen hervorbringen. Reflexive Teilhabe und die erhoffte Produktivitätssteigerung können nur erreicht werden, wo die Früchte dieser Investitionen geteilt werden.

**DIE:** »Intimacy« scheint als Begriff gut geeignet, die symbolische Gewalt zu qualifizieren, die mit Exklusion im Bildungsbereich einhergeht. Können wir mit diesem Begriff wirkungsvoller gegen soziale Exklusion Politik machen als mit den bisherigen Mitteln?

**P.B.:** In der Tat; es gibt diese intime Dimension der Schädigung von Bildungsbiographien. Das Konzept der »Intimacy« verweist auf den inneren Schmerz und die Bedrängnis derer, die der Möglichkeit beraubt werden, ihren eigenen Lernweg fortzuführen. Wichtiger ist dabei noch, das Gefühl verinnerlicht zu haben, dass dies ein persönliches Versagen ist. Konstant niedrige Bildungsteilnahmequoten bei Älteren und die Unfähigkeit, diesen Trend umzukehren, sind stille Repressionen des Lernens. Es frustriert ältere Menschen, dass sie ihrem Leben nicht die innere Qualität geben können, die sie möchten. Weil symbolische Gewalt auf Bildungsbiographien lebenslang wirkt, sind Methoden gefragt, die helfen können, tief eingewurzelte Schädigungen zu heilen.

**DIE:** Welche Perspektiven und Aufgaben sehen Sie für die Erwachsenenbildung?

**P.B.:** Traditionell wurde die Erwachsenenbildung häufig in einer Kompensationsfunktion gesehen, als zweite Chance, Bildungslücken der Vergangenheit zu schließen oder Schulabschlüsse nachzuholen. Schließlich kann man nicht 30 Jahre warten, bis eine neue Generation nachgewachsen ist, deren Qualifikationslevel höher ist. Aber das ist nicht alles. Wir konstruieren unsere Identität oder unsere Kapazitäten nicht, um nur einmal in einer frühen Phase unserer Biographie lernend tätig zu sein. Und genauso beteiligen wir uns später nicht an Lernaktivitäten, nur weil der Bildungszug in der Vergangenheit

einmal ohne uns abgefahren ist. Wir entwickeln uns, weil dies unser Leben ausmacht. Die Wanderschaft unseres Lebens bietet Kurioses, schafft Möglichkeiten und generiert Anforderungen. Wichtig ist eine Umgebung, die aktiver und reflexiver Lebensführung dienlich ist.

**DIE:** Können Sie das an einem Beispiel präzisieren?

**P.B.:** Ich könnte Beispiele aus dem Gesundheitswesen, dem Umweltbereich oder der Politik anbringen, möchte mich aber auf die Wiederentdeckung des Subjekts am Arbeitsplatz beschränken. Sie offenbart sich zum Beispiel in der Suche nach nutzbringender Arbeit, nach einer Tätigkeit, die Sinn stiftet, die Selbstverwirklichung ermöglicht. Ergonomien haben am Beispiel der Arbeiterschaft die Wichtigkeit der subjektiven Dimension für den persönlichen Bedeutungsgewinn durch Arbeit in der Spannung von »echter« und vorgeschriebener Arbeit unterstrichen.

---

#### »Selbstwirksamkeit«

---

Ein Weg zu mehr Sinn bei der Arbeit ist, Beschäftigten Raum für experimentelles Lernen zu geben, solche »autonomen Zonen« (*non-saturated skills situations*) werden in der post-industriellen Arbeitswelt häufiger. Mehr Selbstwirksamkeit bei der Arbeit wird weder kollektiv noch individuell generiert werden, solange die Wertschätzung der Arbeit nur extrinsisch erfolgt und das aktive und wissende Subjekt nicht anerkannt ist. Arbeitnehmer, die weder Sinn noch Anerkennung bei ihrer Arbeit erfahren, werden von Firmen still und heimlich ausgenutzt, wenn sie ihre Trainings ohne die Erwartungen und Vorerfahrungen der Teilnehmer planen. Die Ingenieure des lebenslangen Lernens können vor dem Schaden, den sie durch derlei Beschädigungen Arbeitnehmern zufügen, nicht ihre Augen verschließen.

**DIE:** Ich danke Ihnen für das Gespräch!

# LERNEN AM ARBEITSPLATZ – EIN »INTIMES« GESCHEHEN

Matilde Grünhage-Monetti

Die Autorin arbeitet im Rahmen eines Projektes »Deutsch am Arbeitsplatz«<sup>1</sup> zu kommunikativen Anforderungen an Migrant/inn/en in beruflichen Zusammenhängen. In diesem Kontext gewinnt sie tiefe Einblicke in Lernzumutungen und Lernentscheidungen von Menschen mit Migrationshintergrund. Für einen Vortrag auf einer von der Universität Duisburg-Essen veranstalteten Konferenz Paul Bélangers mit dem Titel „Intimacy of lifelong learning: a social issue“ hat sie dieses Fallmaterial auf der Folie des Intimacy-Konzepts einer Relecture unterzogen, die wir hier veröffentlichen.

Das Wort *intim* hat zwei Konnotationen: Es betont die personale wie die relationale Dimension, wie ein Blick in ein etymologisches Wörterbuch zeigt (Kluge 1999, S. 405):

**intim** Adj. (< 18. Jh.) Entlehnt aus 1. *intimus* ‚der innerste, vertrauteste, geheimste‘ (als ‚vertrauter Freund‘ entlehnt in *Intimus*), der Superlativform von 1. *intra* ‚innen‘. Abstraktum: **Intimität**

Das »Intimacy-Konzept« mit seinem Hinweis auf die personale und soziale Dimension des Lernens hat mich herausgefordert, die Erfahrungen und Erkenntnisse aus meiner langjährigen Beschäftigung mit innerbetrieblicher Kommunikation mit und unter Migrant/inn/en und Zweitsprachenförderung am Arbeitsplatz unter dieser Perspektive zu diskutieren. In der Lerntheorie des dänischen Psychologen Knud Illeris habe ich den theoretischen Rahmen

gefunden, um den neuen Begriff einzuordnen und meine Überlegungen dazu systematisch zu fundieren.

Bezogen auf Lernen deutet der Begriff *Intimacy* zuerst auf jenen »internen psychologischen Prozess der Erarbeitung und Aneignung [hin], bei dem neue Impulse mit den Ergebnissen von vorher erworbenen Kenntnissen (prior learning) verknüpft werden« (Illeris 2008, S. 1). Dieser Prozess spielt sich bei jedem Lernen in dem Lernenden selbst ab: Er wird im tiefsten Inneren des Individuums ausgelöst und prägt wiederum das Individuum weiter. Zugleich aber verweist die relationale Dimension des Terminus auf den anderen, sich gleichzeitig abspielenden externen Prozess der Interaktion zwischen dem Lernenden und seiner sozialen, kulturellen und materiellen Umwelt (vgl. ebd., S. 3). Bei jedem Lernen interagieren beide Prozesse – mit Illeris Worten: »Learning is fundamentally conceived as an integrated process consisting of two connected parts which mutually influence each other: Firstly, the interaction process between the learner and his or her environment

... Secondly, the internal psychological acquisition and elaborative process« (Illeris 2002, S. 16).

»Zugleich von Außen und Innen«

Lernen als doppelter Prozess wird von Illeris ausführlich in seinem Buch: »The Three Dimensions of Learning« diskutiert, einer englischen Übersetzung des dänischen Originals »Læring« von 1999. (zur Relevanz für die Andragogik vgl. die Diskussion von Reischmann u.a. 2004). Die auf den ersten Blick banale und scheinbar selbstverständliche Prämisse des Zugleichs von Außen und Innen, von Interaktion und Verinnerlichung ist positiv hervorzuheben. Dieses Konzept, das der Begriff *Intimacy* etwas pointiert zusammenfasst, hat sich als gewinnbringendes Instrument bei der Analyse vieler Situationen und lernbiographischer Episoden, die mir in meinen Untersuchungen in Betrieben begegnet sind, herausgestellt. Darüber hinaus stellt es ein Kriterium für die Erarbeitung der Konsequenzen für Weiterbildungspolitik und -praxis dar.

Ich möchte zwei Arbeiterinnen vorstellen, von denen ich viel über die »innere Seite des Lernens« erfahren habe: Rosa F. und Caterina L. Die Besprechung und meine Interpretation der Ausschnitte aus ihren Lernbiographien sollen mein Verständnis von *Intimacy* auf dem Hintergrund von Illeris Theorie verdeutlichen und hoffentlich zur Diskussion über die Angemessenheit dieses Konzepts in der Andragogik beitragen.

*Rosa F. ist Spanierin, Ende vierzig. Sie arbeitet seit Jahren in demselben Produktionsbetrieb. Sie spricht fließend Deutsch, wenn auch nicht grammatikalisch korrekt. Sie hat viel Erfahrung, ist zuverlässig und beteiligt sich aktiv an den Teambesprechungen. Sie wird von ihren Kollegen und Vorgesetzten sehr geschätzt.*

*Vor kurzem ist Frau F. befördert worden. Zu ihren Aufgaben gehört jetzt auch die Anfertigung von Protokollen.*

1 Das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) koordinierte Projekt »Deutsch am Arbeitsplatz (DaA) – Untersuchung zur Kommunikation im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachförderung« wird von der VolkswagenStiftung gefördert und endet im Juni 2009.

*Dies überfordert sie. Ihre Protokolle sind nicht gut strukturiert, und ihr schriftliches Deutsch enthält zahlreiche Fehler.*

*Da die Firma an einem Job-Rotation-Programm teilnimmt, wird Frau F. nahegelegt, einen einwöchigen Intensiv-Deutschkurs zu besuchen. Sie soll gezielt an ihrem berufsbezogenen schriftlichen Ausdruck arbeiten. Rosa F. nimmt am Deutschkurs teil. Zum einem freut sie sich, weil sie früher gerne zur Schule gegangen ist. Zum anderen fühlt sie sich unter Druck. Als sie der Kursleiterin einige ihrer Protokolle zeigt, die unstrukturiert und voller Fehler sind, erwähnt sie, sichtlich genervt, dass die viele Mühe umsonst ist, weil kein Mensch die Protokolle liest: »Sie verschwinden sowieso in der Schublade!«*

---

Plötzlich wurde es wichtig  
»zu palavern«

---

*Caterina L., Anfang fünfzig, ist eine langjährige, erfahrene Mitarbeiterin eines metallverarbeitenden Betriebs. Sie ist als junges Mädchen aus Italien ausgewandert und hat die Pflichtschule in Italien nicht zu Ende gebracht. In Deutschland ist sie nie zur Schule gegangen. Sie wurde in der Firma angelernt. Sie spricht nicht gut Deutsch, kann sich aber verständlich machen. Die Firma nimmt an einem Zertifizierungsverfahren teil. Unangemeldet wird Frau L. von externen Kontrolleuren zu ihren Aufgaben und ihrem Beitrag zur Qualitätssicherung auf Deutsch befragt. Frau L. ist »sprachlos«. Im Rahmen eines Pilotprojekts wird ein betriebsinterner arbeitsplatzbezogener Deutschkurs angeboten. Frau L. wird gefragt, ob sie daran teilnehmen möchte. Sie steht dem Angebot der Firma sehr skeptisch gegenüber, nimmt aber an einer Beratung teil. Gegenüber der Kursleiterin äußert sie ihre Bedenken: Sie sei zu alt zum Lernen. Sie hat nicht so gute Erinnerungen an ihre Schulzeit. Darüber hinaus verstehe sie dieses ganze Gerede über Qualität*

*nicht. Sichtlich verletzt, zitiert sie ihren ehemaligen Vorarbeiter. Immer dann, wenn jemand bei der Arbeit ein paar Worte wechselte, pflegte er zu sagen: »Ihr seid nicht hier, um zu palavern!« Inzwischen erwartet der Betrieb von ihr, dass sie über ihre Arbeit kommunizieren kann. Frau L. nimmt das Sprachkursangebot nicht an.*

Nach vielen erfolgreichen Jahren der Berufszugehörigkeit sind Rosa F. und Caterina L. auf einmal an ihrem Arbeitsplatz mit Aufgaben konfrontiert, die eine berufliche Weiterbildung erfordern. Neue und komplexere kommunikative Kompetenzen in der deutschen Sprache sind gefragt. Diese hängen mit organisationsbezogenen Veränderungen der Betriebe zusammen: Die neu eingeführten Qualitätssicherungssysteme bzw. Zertifizierungsverfahren haben die Kommunikationsstrukturen der Firmen verändert und wirken sich auf das Kommunikationsverhalten aller Mitarbeitenden, auch der Angelernten, aus.

Es handelt sich aber nicht nur um neue kommunikative Praktiken. Ihnen liegen neue professionelle Identitäten, neues professionelles Wissen und neue professionelle Beziehungen zugrunde. Dies verdeutlichen auch weitere Fallbeispiele aus den Untersuchungen des Projekts »Deutsch am Arbeitsplatz«.

Diesen Aspekt hebt die australische Wissenschaftlerin Leslie Farrell in ihren Untersuchungen zu *workplace literacies* hervor. Sie weist auf das zerstörerische Potenzial von Veränderungen hin, die das »Alte und Bewährte« infrage stellen: die eigene Identität, die man sich über Jahre konstruiert hat, das Wissen, das man sich durch Schule und Praxis angeeignet hat, die Beziehungen, die man aufgebaut und an die man sich gewöhnt hat (vgl. Farrell 2001). Alles hat auf einmal keine Bedeutung mehr, man fühlt sich, als sei man nichts mehr wert. Es geht nicht

nur darum, sich neues funktionales Wissen anzueignen, es geht vielmehr darum, ein ganz persönliches Stück von sich selbst hinterfragen oder sogar aufgeben zu müssen. Lernen wird dadurch nicht als Bereicherung, als Empowerment oder als positive Chance erlebt, wie die geflügelten Worte der Erwachsenenbildung und der Politik es ausdrücken. Es ist vielmehr eine existentielle Verunsicherung, ein höchst schmerzhafter Prozess, wie Psychologen warnen und den die meisten von uns, mit unterschiedlicher Intensität und Dramatik, während der eigenen beruflichen Karriere erleben bzw. bereits erlebt haben. Die Bedeutung von »Intimität« bezogen auf Lernen wird damit in ihrer vollen Reichweite deutlich. Lernen ist Identitätsbildung. Weiterlernen, Umlernen ist Dekonstruktion und Rekonstruktion der eigenen Identität. Nicht alle sind bereit oder in der Lage, sich auf ein solches Unterfangen einzulassen. Zu welchem Nutzen?

Die Reaktion der zwei Arbeiterinnen auf die Lernzumutung ist unterschiedlich: Rosa F. entscheidet sich für das Bildungsangebot, Caterina L. dagegen.

Die Gründe werden auch in diesen Fällen komplex und nicht eindimensional sein. Bestimmt spielen die Gefühle, die mit den Lernerfahrungen der zwei Frauen verbunden sind, eine große Rolle. Und Gefühle sind der Hauptantrieb unseres Verhaltens. Diese pädagogische Weisheit bestätigt die Neurowissenschaft (vgl. z.B. Siebert/Roth 2003).

Rosa kann auf positive Gefühle aus der Vergangenheit aufbauen. Ihre schulischen und vielleicht auch andere Lernerfahrungen stimmen sie positiv im Hinblick auf die neue Herausforderung. Auch wenn z.T. fremdgesteuert, ist sie motiviert genug, um sich auf das Bildungsangebot einzulassen. Caterina L. dagegen kann nicht die notwendigen positiven Energien aufbringen, um die Anstrengung, Neues zu lernen, zu

bewältigen. Als Motive nennt sie negative Schulerfahrungen und ihr Alter. Damit zeigt Caterina einen »Lohnarbeiterhabitus«.

Illeris charakterisiert die dazu passende Einstellung zum Lernen, die viele ältere Arbeitnehmer/innen kennzeichnet, wie folgt:

»The necessary qualifications are acquired through basic vocational training or directly through work. Further work-related training is only meaningful if there is an explicit need for new qualification, which cannot be acquired through work. Only instrumental qualifications are considered, whereas general competencies and attitudes are private matters. Training and education are basically considered undesirable, sometimes even degrading, as need to train or educate oneself must be due deficiencies in one's working ability« (Illeris 2003, S. 18f.).

Eine weitere, stärker auf die Gegenwart bezogene Erklärungsmöglichkeit bietet Illeris, indem er die Ergebnisse einer repräsentativen Studie, des »Adult Education Research Project« über das Weiterbildungsverhalten dänischer Beschäftigter und Arbeitsloser vorstellt: »Our results, in many ways, contrast both the official administrative and the general ideological conception of adult education. At the same time, the investigation has pointed to big differences connected with the participants' employment situation and perspectives, between various age groups and to some extent also gender differences, whereas class differences seem to blur because the majority of participants irrespective of their background tend to be part of an expanding societal class or group of people who are at risk of being marginalized« (ebd., S. 14).

---

#### »Frust und Misstrauen«

---

Auch in Bezug auf die persönlichen Entwicklungsperspektiven spielen Gefühle eine wichtige Rolle, bei Rosa die positiven Gefühle, die sie mit einer Beförde-

rung verbindet, während bei Caterina vielleicht weitere negative Gefühle durch den Mangel an Perspektiven Raum gewinnen.

Eine gewisse Frustration und sogar Misstrauen zeigen sich in den Aussagen der zwei Arbeiterinnen: Beide weisen auf Widersprüche im betrieblichen Alltag hin. Insbesondere Rosa benennt die realen oder empfundenen Kontradiktionen zwischen Anspruch und Realität, zwischen verkündetem Qualitätsmanagement und der Praxis.

Auf die unterschiedlichen Entscheidungen der zwei Arbeiterinnen haben mehrere Faktoren Einfluss: ihre individuellen (Lern-)Erfahrungen, die Arbeitsbedingungen und die Lernkultur der Firma sowie die Zukunftsperspektive. Dieses Zusammenspiel von individuellen und betrieblichen Faktoren, von emotionalen, arbeitsmarktspezifischen und politischen Aspekten wird von einer Untersuchung in Mittel- und Großindustriebetrieben in Dänemark über die Bildungsmotivation von Arbeitnehmer/innen bestätigt.

»Qualification requirements of workers are co-determined by individual experiences and collective norms in relation to the work situation and expectation of development opportunities« (Kjærsgaard zit. in: Illeris 2002, S. 196).

---

#### »Widerstand ist besser als Abwehr«

---

Während Caterina gegen die drastischen Veränderungen in der Arbeitsorganisation der Firma und die daraus resultierenden komplexen Anforderungen mit einer Art mentaler Abwehr reagiert, um ihre Persönlichkeit und ihr Selbstwertgefühl zu schützen, scheint Rosa eher eine Art mentalen Widerstand zu leisten, der in einem Lernprozess mündet.

»Während Abwehr nämlich schon vor einem Ereignis, das zum Lernen führen könnte, vorhanden ist, so bedeutet

Widerstand ein aktives Nichtakzeptieren und eine Abneigung, die ... ein Zeichen für ein sehr starkes persönliches Engagement darstellt« (Illeris 2008, S. 5).

---

#### Konsequenzen

---

Wenn man »Intimacy of lifelong learning« als internen, psychologischen Prozess versteht, der den Lernenden unvermeidlich mit seinem Umfeld (im weitesten Sinne), mit der eigenen Vergangenheit sowie der Gegenwart und der Zukunft konfrontiert, müssen Bildungsangebote dieser Komplexität des Lernens zwischen kognitiven, emotionalen und sozialen Einflussfaktoren Rechnung tragen.

Dies ist für die betriebliche Weiterbildung besonders relevant, die oft das fachlich-funktionale Wissen und Können privilegiert. Ein Bildungsangebot, dass die emotionale Haltung der Lernenden und die Rahmenbedingungen im Betrieb und in der Arbeitswelt nicht hinreichend berücksichtigt und einbindet, ist dem Risiko ausgesetzt, von den Lernenden nicht akzeptiert zu sein – und zwar auch dann, wenn das Curriculum maßgeschneidert ist, die Lehrenden professionell und engagiert sind und der Betrieb große Bereitschaft zeigt.

Objektiver Bedarf und subjektive (Lern-)Haltungen der potenziellen Lerner sowie die Lernkultur des Betriebes müssen daher im Vorfeld – in der Bedarfsermittlung – erkundet werden. Diese Phase muss zeitlich geplant und finanziell einkalkuliert sein. Zeitliche und monetäre Ressourcen müssen vorgesehen sein, sowohl für das Feedback an die Führungskräfte z.B. bezüglich ungünstiger Lernbedingungen (Lernen in der unbezahlten Freizeit, nach acht Stunden Arbeit) als auch für die Beratung von (potenziellen) Lernenden, insbesondere wenn sie lernungewohnt sind, um auf ihre Ängste und Vorbehalte, kurz auf ihre Lernblockade, in einem geschützten Raum eingehen zu können. »Only when the contradic-

tions have been acknowledged as blocs is there a basis for working positively to deal with them« (Illeris 2002, S. 193).

Schließlich braucht ein solches Vorgehen geschultes Personal. Oft verfügen Sprachlehrende nicht über sozialwissenschaftliche Methoden, mit denen Interviews geführt und interpretiert werden können, Absolventen eines sozialwissenschaftlichen Studiums haben wiederum nicht die notwendigen linguistischen und didaktisch-methodischen Kenntnisse.

Qualifizierungsmaßnahmen für Sprachlehrende müssen entwickelt und durchgeführt werden. Schließlich müssen Anreize für die Unternehmen, insbesondere für kleine und mittlere Betriebe geboten werden. Das »intime« Lernen verlangt relativ aufwändige, aber notwendige Vorarbeiten und eine ständige Begleitung, um Bedarfe und Bedürfnisse von Arbeitgeber und Arbeitnehmern berücksichtigen und so weit wie möglich in Einklang bringen zu können.

Wie dies am konkreten Beispiel der innerbetrieblichen Zweitsprachenförderung aussehen könnte, wird in unserem Projekt erörtert. Die Mitglieder der Studiengruppe, die aus Wissenschaftlern und Praktikern besteht, erkunden die kommunikativen Anforderungen an beschäftigte Migranten in ausgewählten Betrieben. Für Bildungsanbieter entwickeln sie Instrumente, um den objektiven Bildungsbedarf (im Hinblick auf arbeitsplatzbezogene Kommunikation) sowie die subjektiven Erwartungen und Haltungen von Beschäftigten und Führungskräften bezüglich der Kommunikation und der entsprechenden Lernangebote zu ermitteln und zu analysieren. Konkrete Curricula sollen auf den Ergebnissen dieser ethnographischen Ermittlungen und den linguistischen Analysen der Kommunikation im Hinblick auf die Zweitsprachförderung aufbauen. Dies zeigt, welche Ressourcen schon in der Planung eines Bildungsangebots nötig sind und welche Kompetenzen der Lehrenden und der Bildungsanbieter gebraucht werden.

#### Literatur

- Farrell, L. (2001): The 'New Work Order': Workplace Education and the Textual Practice of Globalisation. In: Pedagogy, Culture and Society, H. 1, S. 57–74
- Illeris, K. (2002): The Three Dimensions of Learning. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social. Frederiksberg
- Illeris, K. (2003): Adult Education as Experienced by the Learners. In: Institutional Journal of Lifelong Education, H. 1, S. 13–24
- Illeris, K. (2008): Lernen umfassend verstehen. URL: [www.ciea.ch/documents/s08\\_ref\\_illeris\\_d.pdf](http://www.ciea.ch/documents/s08_ref_illeris_d.pdf) (Stand: 20.02.2009)
- Kluge, F. (1999): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (Bearb.: E. Seebold). 23. Aufl. Berlin/New York
- Kock, I. (1996): Wenn ein Netz ein Korb ist – Sprachbedarfsermittlung im Betrieb. In: Nispel, A./Szablewski-Cavus, P. (Hrsg.): Lernen – Verständigen – Handeln. Berufsbezogenes Deutsch (Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft. Bd. 4). Frankfurt a.M. (DIE), S. 54–61
- Reischmann, J./Schlutz, E./Zeuner, Ch. (2004): Das Buch in der Diskussion. In: Report, H. 3, S. 79–85
- Siebert H./Roth G. (2003): Gespräch über Forschungskonzepte und Forschungsergebnisse der Gehirnforschung und Anregungen für die Bildungsarbeit. In: Report, H. 3, S. 14–28

#### Abstract

*Am Beispiel zweier Arbeitnehmerinnen mit Migrationshintergrund zeigt die Autorin, wie sehr Lernmotivation und Lernentscheidungen Erwachsener von persönlichen, zutiefst inneren Beweggründen bestimmt sind, auch wenn Lernzumutungen extern erfolgen, wie im Betrieb oft üblich. Das Lernverständnis des Dänen Illeris ist dabei die theoretische Folie, auf der die Autorin die Fallbeispiele auf »Intimacy of life-long learning« hin auslegt. Die Beispiele entstammen dem DIE-Projekt »Deutsch am Arbeitsplatz«.*



Matilde Grünhage-Monetti ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm »Inklusion« am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: [gruenhage-monetti@die-bonn.de](mailto:gruenhage-monetti@die-bonn.de)

## Methodologische Überlegungen zur Erforschung lebenslangen Lernens

# DIE INNERE SEITE DES LERNENS EINHOLEN

**Sigrid Nolda**

Der folgende Beitrag nimmt die in diesem Heft vorgestellte »Intimacy«-Perspektive auf das lebenslange Lernen zum Anlass, forschungsmethodische Überlegungen zu formulieren: Wie kann die Lücke zwischen Aussagen zur äußeren Realität des lebenslangen Lernens und Studien, die die innere Seite des Lernens erfassen, geschlossen werden? Wie kann vermieden werden, dass Untersuchungsergebnisse qualitativer Studien zu Belegen bekannter Theoreme herabsinken oder unzulässig verallgemeinert werden?

Das lebenslange Lernen Erwachsener als bildungspolitisches Programm und als alltägliche, moderne Gesellschaften prägende Realität wird von der Forschung als soziale Tatsache mit Hilfe entsprechender Statistiken erfasst und in Studien, vorzugsweise diskursanalytischen und zeitdiagnostischen, untersucht. Der subjektiven Seite dieses Lernens widmen sich Untersuchungen, die im Wesentlichen auf der Befragung einzelner Lerner beruhen oder Texte analysieren, die solche Lerner selbst hervorgebracht haben. Die Verschränkung beider Dimensionen wird in der Regel als selbstverständlich vorausgesetzt oder schlicht behauptet, tatsächlich aber scheint eher eine Lücke zu bestehen. Die folgenden Überlegungen richten sich auf diese Lücke: Ihr Ziel ist es, die Relevanz qualitativer Einzelfallstudien für bildungspolitische und gesellschaftsanalytische Fragen nicht pauschal zu behaupten, sondern als Problem darzustellen, das über Überlegungen zur Durchführung und zur Präsentation von entsprechenden Forschungsaktivitäten bearbeitet werden kann.

Die Untersuchung von Einzelfalldaten, wie sie in Autobiographien, Berichten, (Lern-)Tagebüchern, (narrativen oder fokussierten) Interviews, Gruppendiskussionen oder *stimulated recalls* enthalten sind, kann nämlich dazu führen, die sozialen Makrostrukturen zu übersehen, in die diese Fälle eingebettet sind. Sie kann aber auch bewirken, dass sich – unter dem obligatorischen Hinweis auf Ulrich Beck oder Michel Foucault bzw. Hans Pongratz und Günter Voß – auf die Wiederholung zeitdiagnostischer Theoreme wie das der Individualisierung oder das der Notwendigkeit, Techniken des Selbst anzuwenden bzw. ein Unternehmer seiner selbst zu sein, beschränkt wird.

Es ist deshalb vielleicht sinnvoll, daran zu erinnern, dass die wahre Herausforderung der qualitativen Forschung darin besteht, Interpretationen vorzulegen, die weder einfache Anwendungen präexistenter Theorien noch simple Beschreibungen dessen sind, was Menschen tun und was sie dabei empfinden. Tatsächlich gibt es einige Verfahren qualitativer Forschung, die

– unabhängig davon, ob sich die einzelnen Forscher auf den Symbolischen Interaktionismus, auf systemisch-

---

»Wahre Herausforderung der qualitativen Forschung«

---

konstruktivistische Ansätze Luhmannscher oder Piagetscher Prägung, auf die Kritische Psychologie im Sinne von Holzkamp oder auf den Gouvernamentalitätsansatz im Anschluss an Foucault beziehen – in besonderem Maße geeignet sind, die Beziehung zwischen der Perspektive der Individuen und der Gesellschaft, in der diese Individuen leben, zu erfassen. Die wichtigsten dürften sein:

- (1) Genaue Lektüre und Reflexivität,
- (2) Längsschnitt- und kulturvergleichende Analysen,
- (3) Kontrollierte Generalisierung.

(1) Genaue Lektüre und Reflexivität  
Sprachliche Daten zu analysieren, die Hinweise auf die innere Seite des Lernens enthalten könnten, heißt im Sinne des »close reading«, das, was gesagt oder geschrieben wurde, sehr genau und wiederholt zu lesen (und auch auf das zu achten, was *nicht* gesagt bzw. *nicht* geschrieben wurde). Interpretationen beziehen sich auf Inhalte – manifeste und symbolische – sowie auf die Form. Form und Inhalt sind miteinander verbunden, und das Ausmaß, in dem die Form Einfluss auf den Inhalt nimmt, wird häufig unterschätzt. Forscher sollten deshalb sprachliche Daten nicht voreilig paraphrasieren, sondern immer wieder auf die Originalfassung zurückgehen, und Leser von qualitativen Studien sollten die Möglichkeit erhalten, die Interpretationsergebnisse anhand der ungekürzten Originalfassungen der interpretierten Texte zu überprüfen. Es macht einen Unterschied, ob ein Text anhand von Vorgaben geschrieben ist oder ob der Schreiber selbst das Genre bestimmt, ob ein Interviewer auf die Frage des Interviewers antwortet und dabei dessen Formulierungen

übernimmt oder ob er seine eigenen Worte benutzt und dabei bestimmte Metaphern oder Metonymien verwendet, seine Aussagen mit ironischen Markierungen versieht, einzelnen Fragen ausweicht oder auffällige Pausen einlegt.

Der genaue Blick auf die Ursprungstexte offenbart Brüche zwischen dem offiziellen und dem inoffiziellen Diskurs des lebenslangen Lernens und bringt Elemente zum Vorschein, die häufig ausgeblendet werden, die aber das Lernen für den Einzelnen maßgeblich bestimmen: Es sind dies vor allem die nicht nur sachliche, sondern auch emotionale, Sympathien und Antipathien enthaltende Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, die nicht nur Fortschritte und Erfolge, sondern auch Desinteresse, Misserfolge und Versagen umfassenden Lerngeschichten der Einzelnen.

Es ist aber auch die Tatsache, dass das Lernen nicht im Zentrum des Lebens Erwachsener steht und die personale Identität wesentlich von sozialen Welten außerhalb der Lehr-Lern-Situation bestimmt wird. Lerner sind sich häufig selbst nur eingeschränkt ihrer – häufig ambivalenten – Haltungen, Gefühle und der sie leitenden Normen bewusst und/oder haben Schwierigkeiten, diese explizit zu artikulieren. Es bietet sich deshalb an, die von ihnen bewusst produzierten Texte und beiläufig gemachten Bemerkungen und Gesten genau auf Brüche, Ambivalenzen, Untergründiges zu untersuchen. Während es im Bereich der Sprache aufwändige, weitgehend etablierte (sozio-)linguistische Analyseverfahren gibt (vgl. Titscher 1998 und angewandt auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen Friebertshäuser/Prengel 1997), steht der Bereich der Interpretation visueller Zeichen erst am Anfang. Das methodisch kontrollierte Studium von Videoaufnahmen von Lehr-Lern-Situationen bietet aber trotz der Schwierigkeiten der Verbalisierung uneindeutiger bzw. mehrdeutiger visueller Zeichen Hin-

weise auf zwar sichtbare, aber dennoch verborgene, gewissermaßen intime Aspekte des Lerngeschehens, die sich kaum in sprachlicher Form äußern (vgl. Nolda 2007).

Forscher müssen sich der Kontexte, in denen ihre Forschungsobjekte agieren, bewusst sein, und sie müssen wissen, dass auch die von ihnen angewandten Methoden selbstbestimmte Kontexte schaffen. Einerseits kann es sinnvoll sein, persönliche Gefühle oder Haltungen innerhalb eines zwischen zwei Personen stattfindenden Interviews zur Sprache zu bringen, andererseits könnte sich in derartigen Situationen die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten durchsetzen – eine Gefahr, die durch die Technik der Gruppendiskussion oder durch Untersuchung anonymer Online-Gruppen verhindert werden kann. In jedem Fall ist damit zu rechnen, dass die zu Tage tretenden Muster von den Erwartungs- und Denkmustern der Forscher abweichen, und es gehört zum Forschungsprozess, sich dieser Abweichungen bewusst zu werden. Die Maßgabe der Reflexivität betrifft aber nicht nur die Person des Forschers, sondern auch die Durchführung seiner Forschung und die Reaktion, die seine Gegenwart im Forschungsfeld auslöst. Der Blick auf die Subjektivität der Untersuchungsobjekte schließt so auch das Bewusstsein der Subjektivität der Untersuchenden mit ein.

## (2) Längsschnitt- und kulturvergleichende Analysen

Wenn die Annahme, dass subjektive Perspektiven von der Gesellschaft geprägt werden, ernst genommen wird, muss auch die historische Dimension berücksichtigt werden. Während in der synchronen Dimension die Homogenität einer bestimmten Gesellschaft beleuchtet wird, können in der diachronen Dimension die sich verändernden gesellschaftlichen Einflüsse auf die subjektive Perspektive von (unterschiedlichen Gruppen von) erwachsenen Lernern erfasst werden.

Im Gegensatz zu Querschnittstudien zum Lernen Erwachsener ist die Anzahl von Längsschnittstudien, die Lernergruppen über mehrere Jahrzehnte

## Breitere Datennutzung

beobachten (vgl. neuerdings Friebel 2008), ausgesprochen gering. Die Ursachen dafür dürften in den langfristigen Projekten erschwerten Finanzierungsproblemen und den generell fragilen Forschungsbedingungen in der Erwachsenenbildung (vgl. Schrader/Berzbach 2005) liegen. Darüber hinaus scheint es keinesfalls selbstverständlich zu sein, Daten auch nach dem Abschluss von darauf bezogenen Untersuchungen aufzubewahren und anderen Forschern zugänglich zu machen. Gerechtfertigt werden könnte dies mit der verbreiteten Tendenz zur Originalität, die offensichtlich vor der Nutzung von fremderhobenen Daten und der Re-Analyse von vorliegenden Interpretationen zurückschrecken lässt. Aktuelle Aufrufe zur Koordinierung von Forschungsaktivitäten (vgl. Ludwig 2008) sollten deshalb vielleicht ergänzt werden durch nachdrückliche Empfehlungen, die sich auf die sachgerechte Archivierung und kontrollierte Wiederverwertung von Daten beziehen (vgl. Ciupke u.a. 2002, S. 27f.).

Eine ähnliche Ergänzung wäre für die Aufforderung nach Intensivierung internationaler Forschungsprojekte denkbar: Komparative Untersuchungen zur Erwachsenenbildung verschiedener Länder bzw. Kulturen sind nämlich mit dem nicht unerheblichen Problem konfrontiert, die Unterschiede im Sprachgebrauch sowie in den kulturellen Normen angemessen zu berücksichtigen. Eine genaue Lektüre von geschriebenen oder gar gesprochenen Texten in unterschiedlichen Sprachen erfordert aber überdurchschnittliche (Fremd-)Sprachenkenntnisse und eine große Vertrautheit mit der jeweils fremden Kultur – ein Problem, das auch bei der Lektüre derartiger Studien berücksich-

tigt werden muss. So müssen in der Regel Übersetzungen angefertigt werden, die ohne begleitende Kommentare oberflächlich bleiben und/oder zu Missverständnissen führen können. Der Ruf nach Internationalität stellt deshalb für qualitative Forschung eine besondere Herausforderung dar.

(3) Kontrollierte Generalisierung  
Da qualitative Forschung nicht statistisch vorgehen kann, muss die Frage der Generalisierung auf andere Weise gelöst werden. Qualitative Daten auswerten heißt, in methodisch kontrollierter Weise von spezifischen Einzelheiten zu allgemeinen Abstraktionsniveaus voranzuschreiten – zum Beispiel durch die Anwendung der elaborierten Technik der Kategorisierung, wie sie die »Grounded Theory« vorschlägt (vgl. Glaser/Strauss 1998).

#### »Generalisierbarkeit begründen«

Beantwortet werden muss die Frage, inwiefern Ergebnisse, die auf der Basis qualitativer Untersuchungen gewonnen wurden, auf andere Personen und andere Situationen transferierbar sind. Das heißt nicht, dass es möglich (oder wünschenswert) ist, universell gültiges Wissen zu produzieren. Es ist aber möglich, detaillierte Kriterien aufzuzählen und genauere Angaben zur Reichweite von Ergebnissen zu machen. Die auf dem Gebiet der qualitativen Forschung Tätigen sollten die Generalisierbarkeit ihrer an Einzelfällen gewonnenen Ergebnisse nicht nur behaupten, sondern argumentativ begründen. Das Gebot der argumentativen Kontrolle von Generalisierungen gilt im Übrigen auch für die Rezipienten von Untersuchungsberichten. Es sind nachweisbar nicht nur Praktiker, sondern auch rezipierende Wissenschaftler, die in Forschungsberichten erwähnten

Restriktionen vergessen und Generalisierungen vornehmen, die von den Forschern selbst nicht behauptet bzw. begründet worden sind.

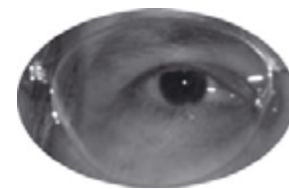
Kurz: Forschungen zur subjektiven Seite des lebenslangen Lernens können dann die spezifischen Beziehungen der inneren zur äußeren Seite in ihrer Komplexität erfassen, wenn sie vorliegende oder erhobene Äußerungen von Lernenden im Wortlaut ernst nehmen, Vergleiche auch in Bezug auf die historische und kulturübergreifende Dimension durchführen sowie die Übertragbarkeit von Forschungsergebnissen jeweils immer wieder neu spezifizieren.

#### Literatur

- Ciupke, P. u.a. (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Bonn
- Friebel, H. (2008): Kinder der Bildungsexpansion und das »Lebenslange Lernen«. Augsburg
- Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Weinheim
- Glaser, B.H./Strauss, A (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern
- Ludwig, J. (2008): Die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 105–113
- Nolda, S. (2007): Videobasierte Kursforschung. Mögliche Erträge von interpretativen Videoanalysen für die Erforschung des organisierten Lernens Erwachsener. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 478–492
- Schrader, J./Berzbach, F. (2005): Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Bonn
- Titscher, S. (1998): Methoden der Textanalyse: Leitfaden und Überblick. Opladen

#### Abstract

*Der Beitrag formuliert forschungsmethodische Anforderungen für qualitative Forschung, die die innere Seite des Lernens erfassen will. Ziel ist es, die Relevanz qualitativer Einzelfallstudien für bildungspolitische und gesellschaftsanalytische Fragen zu erhöhen. Hierzu werden folgende Vorschläge gemacht: (1) Genaue Lektüre und Reflexivität: Der genaue Blick auf die Ursprungstexte im Sinne eines close reading erhele Brüche zwischen dem offiziellen und dem inoffiziellen Diskurs des lebenslangen Lernens und bringe die relevanten persönlichen Elemente zum Vorschein, die Lernen maßgeblich bestimmen. (2) Längsschnitt- und kulturvergleichende Analysen: Einzelfalldaten müssen stärker in historischen oder interkulturellen Zusammenhängen erforscht werden, was auch einen veränderten Umgang mit Daten erfordert (Öffnung für Auswertungen Dritter). (3) Kontrollierte Generalisierung: Aus Einzelfallinterpretationen gewonnene Generalisierungen sollten in ihrer Reichweite jeweils möglichst genau bestimmt und vor allem begründet, nicht einfach behauptet werden.*



Dr. Sigrid Nolda ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Dortmund.

Kontakt: SNolda@fb12.uni-dortmund.de

# Erste Zwischenbilanz zu Hartz IV

## Zusammenstellung und Auswertung aller Forschungsprojekte

Vier Jahre nach der Einführung ist es Zeit für eine erste Zwischenbilanz. Der hier vorgelegte Bericht fasst die Forschungsergebnisse zum SGB II zusammen, die das IAB erarbeitet hat und stellt die Befunde in einen größeren Zusammenhang. So wird der Stand des Wissens zum Übergang vom alten in das neue System, zum Prozess und zur Wahrnehmung von Aktivierung und Betreuung, zu den Instrumenten und deren Wirkung sowie zur Bedeutung der Reform für den Arbeitsmarkt beschrieben.

Damit zeigt der Band auch auf, wo die Forschung zur Grundsicherung heute steht und welche Fragen künftig zu beantworten sind.

Die Wirkung des Gesetzes auf verschiedene Dimensionen gesellschaftlicher Teilhabe bildet den roten Faden der Darstellung.



Susanne Koch, Peter Kupka,  
Joß Steinke

### Aktivierung, Erwerbstätigkeit und Teilhabe

Die Wirkungen der Grundsicherung  
für Arbeitsuchende

IAB-Bibliothek, 315

2009, 353 S.,

34,90 € (D)/59,- SFr

ISBN 978-3-7639-4002-8

Best.-Nr. 300656

[www.wbv.de](http://www.wbv.de)

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)



Reflexive Modernisierung und neue Lernanforderungen

# AUF SICH SELBST VERWIESEN

Heide von Felden

Das Konzept der »*Intimacy of lifelong learning*« verweist in seiner sozialen Dimension auf die gesellschaftlichen Bedingungen von Lernen und in seiner personalen Dimension auf die je persönliche Umgangsweise mit solcherlei Anforderungen. Die Autorin präzisiert in ihrem Beitrag die Bedingungen einer Risikogesellschaft und ihre Auswirkungen auf Denk- und Welthaltungen. Sie lenkt den Blick auf die Umgangsweisen der Menschen mit diesen Herausforderungen und auf die Möglichkeiten, die der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zur Verfügung stehen – gerade angesichts neuer Tendenzen der Erstarkung naturwissenschaftlich-quantifizierbarer Denkweisen und ökonomisch inspirierter Vereinfachungen.

Die Gesellschaftsanalyse Ulrich Becks, die mit dem Begriff »Risikogesellschaft« im Jahre 1986 ihren Anfang nahm und mit dem Begriff »Reflexive Modernisierung« generalisiert und gemeinsam mit Anthony Giddens und Scott Lash 1996 fortgesetzt wurde, avancierte schnell sowohl im soziologischen Fachdiskurs als auch im massenmedial beeinflussten Alltagsverständnis zu einem weit verbreiteten Grundverständnis moderner Gesellschaft. Mit dem Label »Risikogesellschaft« gelang es Beck überzeugend, der neuen Qualität der Unsicherheitserfahrungen seit den späten 1970er Jahren in der Bundesrepublik einen Namen zu geben. Zunehmende Erwerbslosigkeit und Anforderungen an berufliche Flexibilität, aber auch die Unabsehbarkeit der Folgen insbesondere auf ökologischem Gebiet ließen die Zweifel an der Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Politik und der Menschen, am Wissenschaftsoptimismus und dem Glauben an die Erkennbarkeit von Fehlern – allesamt bis dahin Grundüberzeugungen moderner Wirklichkeitsauffassungen – brüchig werden.

Die Atomkatastrophe von Tschernobyl, direkt nach Abschluss von Becks Manuskript im Mai 1986, bildete damals den eindrucksvollen Beleg für die sinnlich

---

## »Gefährdungen«

---

nicht wahrnehmbaren, aber gleichwohl global wirkenden tödlichen Gefahren, auf die eher hilflos mit institutionellen Instrumenten reagiert wurde. Aktuell zeigt besonders die Finanzkrise, wie einschneidend die Globalisierung heute auf ökonomischer Ebene wirkt und wie die Nationalstaaten mit Verschuldungsprogrammen auf Kosten der Bürger und der Zukunft sowie mit Konzepten der Enteignung bzw. Verstaatlichung die Wirtschaft retten wollen und damit neoliberalen Entwicklungen Einhalt zu bieten versuchen. Risiko bedeutet, die Folgen individuellen und gesellschaftlichen Handelns nicht mehr einschätzen zu können und damit permanent Gefährdungen des Selbst und der Lebensgrundlagen ausgesetzt zu sein.

Mit dem Begriff »Individualisierung« charakterisierte Beck im Rahmen seiner Gesellschaftsanalyse einen »neuen Modus der Vergesellschaftung« (Beck 1986, S. 205). Individualisierung bedeutete für ihn »Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen [...] (»Freisetzungsdimension«), Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen (»Entzauberungsdimension«) und [...] eine neue Art der sozialen Einbindung (»Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension«)« (ebd., S. 206). Denn, so formulierte Beck: »Die freigesetzten Individuen werden arbeitsmarktabhängig und deshalb bildungsabhängig, konsumabhängig, abhängig von sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen, von Verkehrsplanungen, Konsumangeboten, Möglichkeiten und Moden in der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung. Dies alles verweist auf die *institutionenabhängige Kontrollstruktur* von Individuallagen« (ebd., S. 210). Darüber hinaus bedeutet Individualisierung, »dass die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird. [...] Biographien werden »selbst-reflexiv«; sozial vorgegebene wird in selbst hergestellte und herzustellende Biographie transformiert« (ebd., S. 216, Hervorhebungen jeweils im Original). In dieser neuen Art der Vergesellschaftung ist der oder die Einzelne in allen Lebensentscheidungen auf sich selbst zurückverwiesen, dabei aber ständig von den Zwängen des Arbeitsmarktes und der Konsumexistenz und der in ihnen enthaltenen Standardisierungen und Kontrollen abhängig.

Beck beschäftigte sich insbesondere mit den Nebenfolgen neuerer, globaler Ereignisse, die sich aus der Reaktion auf diese Ereignisse mit unangemessenen Mitteln ergeben. Reflexive Modernisierung steht für ihn als Begriff für den Versuch, die neuen Phänomene

der Modernisierung reflexiv einzuholen. In Umkehrung der Marx-Feuerbach-These – so Beck selbst – gehe es darum, das *Denken* zu verändern (vgl. Beck 1996, S. 26). Auch Giddens spricht davon, dass die Moderne zu einem Experiment geworden sei, das die Menschen nicht kalkulieren könnten. Bedeutete die Tradition noch Denk-Orientierung, so sei heute an die Stelle von Wahrheit der Zweifel getreten. Expertentum stehe allen offen, Kennzeichen sei aber die Korrigierbarkeit des Wissens (vgl. Giddens 1996, S. 163), so dass die Menschen genötigt seien, sich stetig neu und aktiv um ihre jeweiligen Denk-Orientierungen zu kümmern. Schließlich macht Lash die ästhetische Dimension von Reflexivität stark. Neben kognitiver Distanzierung fokussiert er die mimetische Wahrnehmung der umgebenden Welt. Er plädiert für diese Perspektive im Rahmen der reflexiven Modernisierung, weil mit ihr das Handeln und die Gemeinschaftlichkeit der Menschen erfasst werden könnten, wie etwa Untersuchungen der cultural studies gezeigt hätten (vgl. Lash 1996, S. 252).

Wenn diese Gesellschaftsanalyse zutrifft, dann sind die Menschen mit Herausforderungen konfrontiert, auf die sie in ihrem Denken und Handeln reagieren müssen. Weil die gesellschaftlichen Verhältnisse der individualisierten Gesellschaft den Einzelnen dazu zwingen, »bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung« (Beck 1986, S. 217) zu lernen, »sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen« (ebd.), entwickelte sich flankierend dazu das bildungspolitische Konzept des lebenslangen Lernens, das an eine ständige Veränderungsbereitschaft, Flexibilität und die Offenheit und Fähigkeit, lebenslang dazu- oder umzulernen, appelliert. Das Denken selbst muss auf Kontingenzen, Risiken, Unsicherheiten, ständigen Zweifel und Uneindeutigkeit des

Wissens reagieren und eventuell nicht allein kognitiv, sondern eher ästhetisch ausgerichtet sein.

### Wie zurechtfinden?

Als quasi »logische« Folgerungen aus den Gesellschaftsanalysen lässt sich eine Reihe von Denkweisen und Haltungen benennen, über die die Menschen idealiter verfügen sollten: Die Individuen benötigen offensichtlich Fähigkeiten der »Selbstverarbeitung, Selbstplanung und Selbstherstellung von Biographie« (ebd., S. 218) sowie einer qualifizierten Selbstreflexion. Dazu müssen sie die an sie gestellten Erfordernisse wahrnehmen, sich flexibel an Erwartungen und Herausforderungen anpassen können, wandlungsfähig, handlungsfähig und aktiv sein, dabei aber den Kern ihrer Identität nicht verlieren. Sie müssen Ambivalenzen einschätzen und mit Veränderungen umgehen können, dabei aber möglichst Stabilität bewahren. Sie müssen mit Unsicherheiten umgehen und Kontingenzen aushalten, auf Unvorhergesehenes vorbereitet und auf Risiken gefasst sein. Zweifel gegenüber wissenschaftlichen oder Experten-Aussagen sind angebracht, so dass sie ihre Orientierungen immer wieder neu bestimmen müssen. Die Individuen müssen Entscheidungen austarieren und entscheidungsfähig sein sowie Verantwortung für die eigenen Entscheidungen tragen. Und dazu sollten sie auch fähig sein, mit dem dadurch erzeugten Druck umzugehen. Darüber hinaus müssen die Menschen beziehungsfähig und dialogfähig sein. Durch die ständigen Veränderungen sollten sie in der Lage sein, jeweils neue Beziehungen aufzubauen, zu pflegen und in neuen Gemeinschaften zu leben. Diese Herausforderungen sind nur mit Ich-Stärke zu meistern, können aber auch zu einer Dauerüberforderung führen.

Winfried Marotzki hat in seinem Beitrag »Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmt-

heit« bereits 1988 für einen Umgang mit Unbestimmtheit plädiert, dabei den Bildungsbegriff stark gemacht und seine Argumentation mit der Position Alexander Mitscherlichs zur Stärkung der kritischen Ich-Leistungen gestützt. Der Kern seiner Argumentation lautet: Indem man von der Überzeugung abrückt, Bestimmtheit und eindeutige wissensbasierte Kenntnisse seien Ziel von Bildung, und stattdessen Bildung als Suchbewegung fasst, die über die Auseinandersetzung mit dem Suchen und Zweifeln den Umgang mit Kontingenzen und Unsicherheiten einübt und damit die individuelle Entwicklung prägt, sei eine wichtige Voraussetzung eines kreativen, flexiblen Umgangs mit neuen Herausforderungen geleistet. Grundlage dafür sei allerdings die Stärkung der kritischen Ich-Leistung.

Marotzki gibt die wesentlichen Gedanken Mitscherlichs dazu wieder: Bereits in den 1960er Jahren hatte Alexander Mitscherlich seine These von der Stärkung kritischer Ich-Leistung vertreten. Er setzte sich dafür ein, qua Bildung die Ich-Instanz zu stärken und sie kritisch gegenüber Geboten des kulturell beeinflussten Über-Ich zu machen. Bildung und Erziehung habe dabei gleichermaßen Sach-, Affekt- und Sozialbildung zu bewirken. Insbesondere die Affektbildung, verstanden als Integration der Triebstruktur in die Reflexion, hielt er für wichtig, um Verhalten und Handeln durch kritische Einsicht zu ermöglichen und weniger durch aufgestaute Affekte. Es müsse die Fähigkeit aufgebaut werden, Abwehr- und Verdrängungsmechanismen stärker zu durchschauen, um sie in die Reflexion hineinnehmen zu können. Insbesondere die Bewältigung von Angst, die durch soziale Veränderungsprozesse hervorgerufen werden kann, benötigt eine ausgeprägte Ich-Stärke. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Gesellschaftskritik Mitscherlichs, nach der die gegenwärtige Gesellschaft eher schwache Strukturen bei den Subjekten schaffe, um sie besser beherrschen zu können (vgl. Mitscherlich 1963,

S. 159, zit. in Marotzki 1988, S. 315). Ganz offensichtlich sind die Gedanken Mitscherlichs zur Stärkung kritischer Ich-Leistung angesichts der von Beck beschriebenen Strukturen der individualisierten Gesellschaft bedeutend. Zwei Fragen schließen sich an: a) Wie gehen Menschen heute mit den Herausforderungen der individualisierten Gesellschaft um? Verfügen sie über Ich-Stärke oder reagieren sie eher mit Überforderung, Abwehr, Lernblockaden? b) Welche Möglichkeiten bietet die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, um einen Beitrag zu den gesellschaftlichen Herausforderungen zu leisten?

Um sich ein Bild davon zu machen, wie Menschen mit den Herausforderungen der individualisierten Gesellschaft umgehen, kann ein Blick auf die Denkweisen und Wirklichkeitskonstruktionen der Befragten in narrativen Interviews Aufschluss geben. Weiterhin bieten Untersuchungen über das Lernen Erwachsener zahlreiche Hinweise auf deren Denkweisen und Haltungen. Angesichts des hier zur Verfügung stehenden Raumes begnüge ich mich allerdings mit wenigen Anmerkungen dazu.

---

### Lernhabitus

---

Im Rahmen des Projektes »Lernprozesse über die Lebenszeit« haben wir Lern- und Bildungsprozesse aus den biographischen Erzählungen von Menschen herausgearbeitet, die der Generation der in den 1940er Jahren in Deutschland Geborenen angehören. Diese Generation hat die Nachkriegsjahre mit ihren Einschränkungen, die Aufbaujahre der Bundesrepublik mit dem Wirtschaftswunder, die Ideen von Wachstum, Wohlstand und Sicherheit und erst mit Beginn der 1980er Jahre zunehmende Erwerbslosigkeit, Flexibilitätsanforderungen und Individualisierung erlebt. Die Interviews weisen unterschiedliche Lerngewohnheiten auf: Es finden sich Bildungsprozesse als Veränderung der Selbst- und Welthaltung,

Ausdrucksformen ungelebten Lebens als Formen von Stagnation, das Festhalten an eigenen Grundsätzen als Haltung der Nichtveränderung, Beispiele von individuellen Konstruktionen zur Aufrechterhaltung bisheriger Weltanschauungen sowie die Gleichzeitigkeit von Lernprozessen auf bestimmten Ebenen und Lernabwehrmechanismen auf anderen Ebenen. In den Interviews zeigen sich also eher bewahrende als offene, auf Veränderung abzielende Haltungen. Daneben aber lassen sich vereinzelt auch Reflexionsformate finden, in denen aufgrund von weltanschaulichen Dispositionen neue Haltungen zur Welt und zu sich selbst eingenommen werden (vgl. von Felden 2009).

Auch Knut Illeris beschreibt Formen des Nicht-Lernens, der Abwehr, des Alltagsbewusstseins und der Lernwiderstände (vgl. Illeris 2006, S. 34ff.). Er weist beispielsweise auf die Notwendigkeit hin, angesichts der Fülle an Einflüssen und Informationen Mechanismen der Auswahl zu aktivieren, so dass die Informationen im Rahmen des Alltagsbewusstseins im Sinne des jeweiligen Vorverständnisses selektiert, d.h. entweder abgewehrt oder »zurechtgebogen« werden. Diese Abwehrmechanismen haben die Funktion, ein bereits aufgebautes Verständnis und letztlich die eigene Identität zu verteidigen. Zudem benennt er das Phänomen des Widerstandes, das auf einen Eigensinn des Lernenden hinweist, der gerade durch den Widerstand gegenüber Lernangeboten neue Lernpotenziale entwickelt.

Bernd Dewe, der sich verschiedentlich mit dem Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen auseinandergesetzt hat, macht u.a. darauf aufmerksam, dass es vonseiten der Lernenden in der Erwachsenenbildung, die ihr Erfahrungswissen mobilisieren, »offenbar bleibende Resistenzen gegenüber wissenschaftlichem Wissen gibt. Hier stellt sich nun die Frage, ob die Resistenzen regressiven Charakter haben oder die Bemühungen zur Reha-

bilitierung lebensweltlicher Erfahrungsweisen vielmehr eine kulturkritische Funktion erfüllen« (Dewe 1999, S. 189). Dewe weist damit auf die Ambivalenz in der Beurteilung von Lernwiderständen hin, die sowohl als Veränderungsresistenz wie auch als Eigensinn wahrgenommen werden können.

Man sieht, die Anforderungen an Flexibilität und ständige Veränderung müssen kompatibel sein mit der Bewahrung eigener Identitäts- und Stabilitätsvorstellungen. Die Situation, dass erwachsene Menschen nur teilweise mit der Bereitschaft zur Veränderung auf die Herausforderung permanenter Flexibilität reagieren und sich vielmehr eher in die Sicherheiten bekannter Deutungsmuster zurückziehen, muss nicht überraschen. Das Bewusstsein für gesellschaftliche Anforderungen setzt sich je nach subjektiven Erfahrungen erst allmählich durch, und die Diskrepanz zwischen objektiven Veränderungen und subjektiven Wünschen nach der Tradierung von Gewohntem benötigt ebenso entsprechende subjektive Erfahrungen bzw. eventuell sogar erst die Erfahrung kritischer Lebensereignisse. Aber unabhängig von diesen grundlegenden psychologischen Zusammenhängen gibt es die Ebene unterschiedlicher Denkstile und Denkweisen, die man sich aneignen kann.

---

### Möglichkeiten der Erwachsenenbildung

---

Eingedenk der Bemerkung Jürgen Wittpoths, auch die Erwachsenenbildung/Weiterbildung sei als Institution zu sehen, die nicht gesellschaftsfern den Individuen bei ihren Problemen helfen könne, sondern ebenso Nebenfolgen im Sinne Becks verursache (vgl. Wittpott 2001, S. 143), geht es zunächst einmal um die Möglichkeiten, die im Rahmen der Erwachsenenbildung offenstehen. Als zunehmend marktgängig organisierter Bereich unterliegt die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ebenso neoliberal inspirierten Mechanismen

wie andere Bildungsbereiche auch – etwa die Hochschule. Will sie aber an der Aufgabe mitwirken, im Sinne von Beck das »Denken zu verändern«, so benötigt sie eine Unabhängigkeit vom Marktgeschehen, um gesellschaftliche Zusammenhänge kritisch einschätzen zu können. Ausgehend davon lassen sich Situationen der Ungleichzeitigkeit annehmen, die Seminare im Rahmen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ermöglichen, in denen nicht nur »Kunden«-orientiert gearbeitet, sondern auch Reflexionen angeregt werden und für solche Prozesse begeistert wird.

Eine entscheidende Gestaltungsmöglichkeit liegt auf der Ebene der Bildung, indem sie durch das Bildungsziel »denken lernen« Reflexionen anregt und Wahrnehmungen von Wirklichkeit vielschichtiger werden lässt. In der individualisierten Gesellschaft geht es zentral um die Fähigkeit des Individuums, Entscheidungen für das eigene Leben zu treffen und die Folgen der Entscheidungen zu tragen, selbstreflexiv die eigene biographische Vergangenheit zu erfassen und das eigene Leben in eine unbestimmte Zukunft zu planen. Die Fähigkeiten der Reflexion, der Selbstdeutung und der Biographizität sind also gefragt. Neben dem Angebot an Seminaren zu biographischer Arbeit sollten nach wie vor allgemeine Anregungen zur Auseinandersetzung mit Denkweisen und Denkstilen einen Platz in der Programmplanung haben.

Reflektieren zu lernen bedeutet, ein Problem aus unterschiedlichen Perspektiven anzuschauen, mehrere Deutungsebenen zu unterscheiden und durchaus nebeneinander bestehen zu lassen und sich in hermeneutischer Sinnerfassung zu üben. An dieser Stelle haben auch die Aufklärung über gesellschaftliche Zusammenhänge und eine kritische Gesellschaftsanalyse ihren Platz. Gegen die Anforderungen des Zeitgeistes, nur das vermeintlich Eindeutige, Messbare, Faktische und Zeit sparende als gewichtig aufzufassen, geht es darum, Unbestimmtheit neben

Bestimmtheit zuzulassen und Bildung als Prozess der Suchbewegung zu verstehen. Das derzeit wieder erstarkte Verständnis, Bildung vorwiegend faktenorientiert und wissensbasiert zu verstehen, bedeutet auch Vereinfachung und eher einen Ausschluss der Lernenden. Dagegen wird in der reflexiven Moderne eine Kultur des Nachdenkens benötigt, eines Denkens, dem Zeit und Eigensinn eingeräumt werden.

Gerade weil die Bereitschaft der Menschen, stetig dazu- oder umzulernen und sich Neuem zu öffnen, nicht selbstverständlich ist und eher von Sicherheitsbedürfnissen und Trägheitsmomenten konterkariert wird, muss an einer Kultur des Nachdenkens gearbeitet werden, in der eingefahrene Routinen ein Stück weit verlassen werden und das Wagnis des Probehandelns möglich ist. In diesem Zusammenhang bekommt die ästhetische Wahrnehmung eine besondere Funktion, weil neue Anschauungen nicht allein auf kognitiver Ebene festzumachen sind. In einer Kultur des Nachdenkens geht es darum, Uneindeutigkeiten auszuhalten, verschiedene Perspektiven nebeneinander bestehen zu lassen und Erkenntnisgewinnung als Prozess des stetigen Um- und Dazulernens aufzufassen.

#### Literatur

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.

Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.

Beck, U. (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S., a.a.O., S. 19–112

Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen

von Felden, H. (2009): Überlegungen zum theoretischen Konzept des Lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens. In: Alheit, P./von Felden, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden (im Druck)

Giddens, A. (1996): Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S., a.a.O., S. 113–194

Illeris, K. (2006): Das »Lerndreieck«. In: Nussli, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld, S. 29–41

Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S., a.a.O., S. 195–286

Marotzki, W. (1988): Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff in hochkomplexen Gesellschaften. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim, S. 311–333

Wittpoth, J. (2001): Reflexive Moderne. In: ders. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen. Bielefeld, S. 139–154

#### Abstract

*Der Beitrag lotet den Zusammenhang von Risikogesellschaft, reflexiver Moderne und individuellem Lernen aus. Mit Beck, Giddens und Lash werden zunächst gesellschaftliche Bedingungen ausgeleuchtet, die dem Menschen abverlangen, (mit Mitscherlich und Marotzki) Unbestimmtheiten auszuhalten und kritische Ich-Stärke zu gewinnen. Schließlich lenkt die Autorin den Blick auf die Realität zeitgenössischer Umgangsweisen mit Anforderungen. Hierzu greift sie auf Erkenntnisse aus narrativen Interviews zurück. Schließlich prüft sie unterstützende Möglichkeiten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.*



Dr. Heide von Felden ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Mainz.

Kontakt: heide.von.felden@uni-mainz.de



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Heidi Behrens, Paul Ciupke, Norbert Reichling (Hrsg.)

## Lernfeld DDR-Geschichte

Ein Handbuch für die politische Jugend-  
und Erwachsenenbildung

Mit diesem Band liegt ein Diskussionsbeitrag zum 20. Jahrestag der friedlichen Revolution und zum 60. der Gründung der Bundesrepublik vor. Er stellt Themen und Lernangebote der außerschulischen politischen Bildung vor und bietet unterschiedliche Zugänge: von wichtigen Forschungsgegenständen über didaktische Arrangements bis hin zu exemplarischen Lern- und Gedenkortorten der SBZ-, DDR- und der deutsch-deutschen Geschichte. Der dokumentierte Stand der Forschung und die Einblicke in die Arbeit der außerschulischen politischen Bildung eröffnen Chancen für eine alltagsnahe und wissenschaftlich gestützte professionelle Auseinandersetzung.

Unter Mitarbeit von: Thomas Ahbe | Nancy Aris | Arnd Bauerkämper | Joanna Barelkowska | Elena Demke | Bernd Faulenbach | Gert Geißler | Monika Gibas | Jens Gieseke | Marina Grasse | Rainer Gries | Thomas Großbölting | André Gursky | Dorothea Höck | Martin Klähn | Axel Janowitz | Christoph Kleßmann | Eckhard Kohle | Gerhild Komander | Peter Köppen | Susanne Köstering | Anarit Lorenzen-Schmidt | Simone Mergen | Stephan Neuhausen | Katrin Passens | Ulrike Poppe | Rainer Potratz | Jürgen Reifarth | Aribert Rothe | Birgit Schädlich | Hermann Strahl | Leonard Schmieding | Michael Sturm | Juliane Thieme | Heike Trappe | Elke Urban | Johanna von Münchenhausen | Andreas Wagner | Eleonore Wolf | Heinrich-W. Wörmann

978-3-89974456-9, 480 S., Subs.-Preis (bis 30.06.09): € 29,80. Ab 1.7.09: € 36,80

Stiftung Aufarbeitung

## Bildungskatalog

SED-Diktatur und deutsche Teilung

Materialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit

Der Katalog enthält eine Sammlung von didaktischen Materialien der unterschiedlichsten Anbieter für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit der SED-Diktatur und der deutschen Teilung. Sie reichen von Arbeitsblättern über Stundenvorschläge bis hin zu Projekttagen. Die Zusammenstellung konzentriert sich auf Bildungsangebote zur Geschichte der SBZ/DDR, der deutschen Teilung und deren Überwindung und – soweit vorhanden – des Kommunismus in Osteuropa. Den Nutzern wird ein schneller Zugriff auf das Material ermöglicht. *Zielgruppe* sind Mittler und Multiplikatoren der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Ihnen wird mit der erarbeiteten Übersicht Auswahl und Anregung für die Unterrichtsgestaltung sowie zu grundsätzlichen Konzeptionen des Schulunterrichts zur Verfügung gestellt.

ISBN 978-3-89974517-7, ca. 208 Seiten, ca. € 16,80

**www.wochenschau-verlag.de**

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, [info@wochenschau-verlag.de](mailto:info@wochenschau-verlag.de)

## Deutsche Teilung – deutsche Einheit



# Kursleitende zwischen Anpassungsdruck und Verweigerung

## FORTBILDUNGSBEREIT ODER -RESISTENT?

Michaela Harmeier

Die neben- und freiberuflich Lehrenden haben eine Schlüsselposition in der Außendarstellung einer Weiterbildungseinrichtung. Sie bilden die Schnittstelle zum Teilnehmenden, repräsentieren die Einrichtung nach außen und leisten die wesentliche pädagogische Arbeit: die Bildungsarbeit. Wenn sie »gut« arbeiten, erhalten sie den »Kundenstamm«, wenn sie jedoch »schlecht« arbeiten, werden sie dem Image der Einrichtung auf Dauer schaden. Um ihre Vermittlungs- und Methodenkompetenz zu optimieren, können sich Lehrende weiterqualifizieren. Wie und unter welchen Bedingungen Kursleitende solche Angebote annehmen, hat die Autorin im Bereich der Volkshochschulen erforscht.

Die Volkshochschule wird zu Recht als das »institutionelle Flaggschiff der Weiterbildung« bezeichnet (Nussl 2002, S. 22). Nichtsdestotrotz muss sie sich gerade wegen ihrer besonderen Personalstruktur, die sich durch einen hohen Anteil neben- und freiberuflicher Honorarkräfte auszeichnet (fast 98 Prozent, vgl. Reichart/Huntemann 2008, S. 9), mit der Qualität ihrer Bildungsarbeit auseinandersetzen. Gerade im weiten Feld der Erwachsenenbildung findet man nämlich eine Vielzahl an Weiterbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, die sich zu dieser Tätigkeit berufen fühlen, ohne entsprechende Qualifikationen oder Kompetenzen vorweisen zu können. Gieseke beschrieb diesen Zustand für die 1990er Jahre folgendermaßen: »Jeder kann allein durch einen Arbeitsvertrag zum Erwachsenenbildner werden und sich selbst entsprechend definieren!« (Gieseke 1994, S. 283).

Es reicht schon lange nicht mehr aus, »Fachmann« oder »Fachfrau« in einem bestimmten Gebiet zu sein – Kursleitende müssen auch Methodenkompe-

tenz beherrschen, um für das Lernen zu motivieren. Dies erst recht, wenn man berücksichtigt, dass die Anspruchshaltung der Adressaten insgesamt gestiegen ist (vgl. Kraft 2006, S. 7f.). Vielfach wird in der einschlägigen Literatur auch darauf hingewiesen, dass sich ein Rollenwandel der Lehrenden vollzieht hin zum Lernberater, Moderator und Coach (vgl. beispielsweise Dollhausen 2006, S. 5f.).

### »Lehrende in Schlüsselposition«

Im Blick auf das Qualifikationsniveau stimmt eine Studie des Wirtschafts- und Sozialforschungsinstituts zunächst optimistisch: 66 Prozent der Lehrenden in Einrichtungen der Erwachsenenbildung haben in irgendeiner Form eine pädagogische Qualifizierung durchlaufen – beispielsweise sind 38 Prozent studierte Lehrer/innen oder Pädagog/inn/en (vgl. WSF 2005, S. 49). Indes verweist eine Studie aus dem Jahr 1974 auf die Problematik, dass sich subjektive Einschätzungen von pädago-

gischen Kenntnissen schwer überprüfen lassen, insbesondere da häufig von den Befragten das fachliche Wissen als pädagogische Kompetenz interpretiert wird (vgl. Knoll 1974, S. 83f.). Zu Recht muss darum nach den erwachsenenpädagogischen Vermittlungskompetenzen dieser Personengruppe gefragt werden.

Um ihre Vermittlungs- und Methodenkompetenz zu optimieren und sich ggf. neue Lehrmethoden anzueignen, können Lehrende an erwachsenenpädagogischen Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen (eine Übersicht über das Fortbildungsangebot liefert die Datenbank Qualität des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – [www.die-bonn.de/qualitat](http://www.die-bonn.de/qualitat)). Allerdings gibt es nur wenige Studien, die sich mit der Akzeptanz und den Auswirkungen solcher Fortbildungen beschäftigen (beispielsweise Duxa 2001 über Fortbildungen für DaZ-Kursleitende). Daneben finden sich Studien zur Lehrqualität und Berufssituation der neben- und freiberuflich tätigen Kursleitenden mehrheitlich in den 1980er und 1990er Jahren.

Es ist darum mehr als überfällig, sich mit dieser »vergessenen« Personengruppe eingehend zu beschäftigen. Eine von mir durchgeführte qualitative Kursleiter-Studie befasst sich konkret mit einer vom Volkshochschulverband NRW konzipierten Fortbildung (vgl. Harmeier 2009). Es wurden Kursleitende der VHS Rhein-Sieg befragt, die an der vom Landesverband entwickelten Fortbildung zur erwachsenenpädagogischen Grundqualifizierung (GQ) teilgenommen haben. Neben Fragen nach der Annahme von erwachsenenpädagogischen Fortbildungen wurden auch biographische Kontextbedingungen erhoben, die die Motivlagen zur Aufnahme einer Lehrertätigkeit an der VHS und das berufliche Selbstverständnis beleuchten.

Die Themen der zugrunde liegenden fachbereichsübergreifenden Fortbildung umfassen erwachsenenpädagogische

Lerntheorien, Kommunikationstheorien und Methoden der Konfliktlösung und spiegeln somit das wider, was in der gegenwärtigen Erwachsenenbildungsforschung für eine erwachsenengerechte Bildungsarbeit empfohlen wird. Wie werden solche Fortbildungen von den Kursleitenden angenommen und inwieweit können sie das Lehrhandeln verändern?

Auf Basis von 19 problemzentrierten Interviews konnten in meiner Studie drei Gruppen von Kursleitenden identifiziert werden: die »Adaptierenden« (10 Kursleitende), die »Spezialisten« (3 Kursleitende) und die »Skeptiker« (6 Kursleitende). Diese drei Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Vorstellungen über erwachsenengerechtes Lehren, in ihren Motivlagen zur Aufnahme einer Lehrtätigkeit und in ihrer Haltung gegenüber der GQ. Die Fortbildung wird von den »Adaptierenden« als Bestätigung und Erweiterung des eigenen Selbstverständnisses verstanden. Diese Haltung deckt sich überwiegend mit der der »Spezialisten«, allerdings fordern sie für die eigene Professionalisierung Fortbildungen, die die Besonderheiten des jeweiligen Fachbereichs berücksichtigen. Die »Skeptiker« können die Fortbildung und deren Inhalte grundsätzlich nicht mit dem eigenen Verständnis über angemessenes Lehren und Lernen in Einklang bringen. Sie erleben sich als ausreichend kompetent und lehnen daher erwachsenenpädagogische Qualifizierungen ab.

---

### Selbstreflexivität

---

Ausgehend von den Erzählungen der Kursleitenden werden lernförderliche und lernhemmende Faktoren der konkreten Qualifizierungsmaßnahme dargestellt. Über Einzelfalldarstellungen zeigt sich beispielsweise, dass Kursleitende eher bereit sind, die Inhalte der erwachsenenpädagogischen Fortbildungen in ihre Bildungsarbeit zu integrieren, wenn sie vorher durch ihre Lernbiographie für die Relevanz von erwachsenenpädago-

gischer Methodik und Didaktik sensibilisiert wurden.

Des weiteren zeigt sich bei den Kursleitenden, die der Fortbildung zur erwachsenenpädagogischen Grundqualifizierung positiv gegenüber stehen (die »Adaptierenden« und die »Spezialisten«), ein spezifisches berufliches Selbstverständnis: Sie beschreiben sich selbst mehrheitlich als bildungs- und weiterbildungsinteressiert, nicht nur in der jeweiligen Fachdisziplin, sondern auch in Bezug auf Lerntheorien, Didaktik und Methodik – dazu nutzen sie teilweise über die GQ hinausgehende Qualifizierungsangebote. Sie reflektieren in hohem Maße ihre Vermittlungsarbeit und hinterfragen sich kritisch. In ihrer Haltung gegenüber der Einrichtung zeigt sich besonders bei den »Adaptierenden«, dass eine enge Bindung zur Volkshochschule vorhanden ist, sie sich zum Teil auch als wichtige Akteure bei Qualitätssicherungsprozessen verstehen und sich kreativ in die Programmplanung einbringen. Man könnte auch sagen: Es handelt sich um Idealisten, die sich neben beruflichen und familiären Verpflichtungen stark für die Volkshochschule engagieren und für die ihre Teilnahme an der erwachsenenpädagogischen Grundqualifizierung Bestandteil einer persönlichen und professionellen Weiterentwicklung ist.

Hiervon unterscheiden sich die »Skeptiker«. Die Lehrenden dieser Gruppe zeigen insgesamt eine deutlich verminderte Reflexion über ihr Lehrhandeln und vertreten im Rahmen der Interviews überwiegend die Selbstdarstellung von Experten, die vom Erfolg ihrer Bildungsarbeit überzeugt sind. Auch formulieren sie stärker ein fachbezogenes Weiterbildungsinteresse. Erwachsenenpädagogischen Methoden begegnen sie dagegen mit Skepsis und Ablehnung – dies nicht nur bezogen auf die Fortbildung, sondern grundsätzlich. Exemplarisch dazu die Aussage eines Kursleiters für EDV: »Ich brauche keine dummen Spielchen zu machen. Das nervt mich immer, wenn da diese

Ringelpietz-mit-Anfassen-Spielchen erstmal kommen als Auflockerungsübungen, bevor es losgeht. Das ist für mich verlorene Zeit« (Harmeier 2009, S. 152).

---

### »Keine dummen Spielchen«

---

Ging es Ende der 1960er Jahre darum, die Professionalität über Professionalisierung sicherzustellen, d.h. durch die Schaffung von festen Stellen (vgl. etwa Schulenberg u.a. 1972), so änderte sich die Diskussion mit Ausbleiben von mehr Hauptberuflichkeit Anfang der 1980er Jahre und fokussierte stärker die Logiken erwachsenenpädagogischen Handelns (vgl. z.B. Dewe/Radtke 1991). Professionswissen – so der aktuelle Ansatz – lässt sich nur bedingt standardisieren, denn es ist situationsbezogenes Handlungswissen. Da sich Professionalität im Situationsbezug zeigt, sich die Kriterien für Professionalität je nach Perspektive sowie zeithistorischer Einbindung unterscheiden und pädagogische Berufe grundlegend »personenbezogene Berufe« sind (Schlüter 2002, S. 288), ist eine Standardisierung von Professionalität schwierig. Neben formalen erwachsenenpädagogischen Qualifikationen, die nicht immer bei dem lehrenden Personal vorausgesetzt werden können, sind aus diesem Grund sogenannte Schlüsselkompetenzen wie etwa Reflexionskompetenz, Deutungskompetenz und die Bereitschaft zur eigenen Weiterentwicklung elementar. Diese können im Rahmen von erwachsenenpädagogischen Fortbildungen herausgebildet werden, wenn Raum für biographische Reflexionen gegeben wird, die das vorherrschende Selbstverständnis ggf. auch in Frage stellen.

Dieses berufliche Selbstverständnis, das ergibt meine Studie, ist für die Frage nach der Aneignung von erwachsenenpädagogischer Lehrkompetenz weit wichtiger als die fachliche Qualifikation, der berufliche Status oder gar die fachkulturelle Prägung der Kursleitenden.

Die Studie verweist zudem darauf, dass ein Zusammenhang zwischen beruflichem Selbstverständnis und der Anbindung an die Einrichtung besteht: Die Bindung zur Einrichtung ist ein zentraler Aspekt bei der Bewertung von Fortbildungsangeboten und deren Akzeptanz.

Fortbildungen sind gerade für jene, die die Tätigkeit neben- oder freiberuflich ausüben, mit einem hohen zeitlichen und finanziellen Aufwand verbunden. Gerade im Hinblick auf die sich verschärfenden Anforderungen an Erwachsenenbildungseinrichtungen kann und soll auch danach gefragt werden, welche Anreizmodelle einer Einrichtung mit einem hohem Anteil an Honorarkräften zur Verfügung stehen, um den Kooperationswillen und die Bereitschaft zur eigenen Professionalisierung sowie die Bindung an die Einrichtung zu erhöhen. Denn wie ein afrikanisches Sprichwort sagt: Ein Boot kommt nicht voran, wenn jeder auf seine Art rudert. Durch den Rückgang der staatlichen Zuschüsse sind Sparmaßnahmen notwendig, die sich unter anderem bei den Honoraren der Kursleitenden auswirken, gleichzeitig steigen jedoch die Anforderungen an die Lehrqualität. Es kann also nicht mehr gezahlt werden – aber vielleicht lassen sich andere Formen der Anerkennung entwickeln?

## Literatur

Dewe, B./Radtke, F.-O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim u.a., S. 143–162

Dollhausen, K. (2006): Neue Lernformen – neue Lehrkultur – organisationales Lernen in Bildungseinrichtungen. URL: [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/dollhausen\\_06\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/dollhausen_06_01.pdf) (Stand: 25.2.2009).

Duxa, S. (2001): Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkung auf das professionelle Selbst der Lehrenden. Regensburg

Gieseke, W. (1994): Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, S. 282–313

Harmeier, M. (2009): Für die Teilnehmer sind wir die VHS. Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen. Bielefeld

Knoll, J. H. (1974): Nebenamtliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. München

Kraft, S. (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/innen – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung. URL: [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf) (Stand: 25.2.2009)

Nuissl, E. (2002): Institutionelle Voraussetzungen erhöhter Chancengleichheit. URL: [www.chancengleichheit.org/pdf/BuchF5\\_D.pdf](http://www.chancengleichheit.org/pdf/BuchF5_D.pdf) (Stand: 8.12.2008)

Reichart, E./Huntemann, H. (2008): Volkshochschul-Statistik 2007. URL: [www.die-bonn.de/doks/reichart0802.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/reichart0802.pdf) (Stand: 25.2.2009)

Schlüter, A. (2002): Biographieforschung als Medium der Professionalisierung der Erwachsenenbildung? In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 287–303

Schulenberg, W. u.a. (1972): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig

WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. URL: [www.bmbf.de/pub/berufliche\\_und\\_soziale\\_lage\\_von\\_lehrenden\\_in\\_weiterbildungseinrichtungen.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf) (Stand: 25.2.2009)

## Abstract

*Der Beitrag präsentiert Ergebnisse einer qualitativen Dissertation. Die Autorin erforschte die Akzeptanz erwachsenenpädagogischer Fortbildungen bei neben- und freiberuflich Lehrenden am Beispiel der erwachsenenpädagogischen Grundqualifikation des VHS-Landesverbandes NRW. Das eigene berufliche Selbstverständnis, das mit einem hohen Maß an Selbstreflexivität einhergeht, ist für die Frage nach der Aneignung von erwachsenenpädagogischer Lehrkompetenz weit wichtiger als z.B. die fachliche Qualifikation, der berufliche Status oder die fachkulturelle Prägung der Kursleitenden.*



Dr. Michaela Harmeier ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Bildungsberatung an der Universität Duisburg Essen.

Kontakt: [michaela.harmeier@uni-duisburg-essen.de](mailto:michaela.harmeier@uni-duisburg-essen.de)

# ORGANISATIONS- PÄDAGOGISCHE FRAGEN AN DIVERSITY MANAGEMENT

Charlotte Heidsiek

Diversity Management ist ein Managementansatz, der bei Pädagogen auf offene Ohren stößt: Er verspricht, Persönlichkeitsentwicklung und Selbstentfaltung auch im wirtschaftlichen Kontext zu ermöglichen. Unterschiedliche Sichtweisen, Ideen, Fähigkeiten und Potenziale sollen Anerkennung finden; kulturelle Vielfalt soll nicht vereinheitlicht, sondern verstärkt werden, um so eine Basis für Kreativität und Innovation zu schaffen. Aber wie weit hält der Ansatz einer organisationspädagogischen Bewertung stand? Die Autorin führt zunächst in die ökonomische Logik des Diversity Managements ein, bevor sie einen am Bildungsbe-griff geschärften Maßstab anlegt und kritische Fragen formuliert.

Diversity Management ist ein aktuelles Managementkonzept, das seit den 1990er Jahren vor allem in den USA stark verbreitet ist. Ziel ist es, die personelle Vielfalt in der Organisation systematisch zu nutzen unter dem Motto, »dass alle Beschäftigten ungleich sind und daher auch ein Anrecht auf Ungleichbehandlung haben« (Vedder 2003, S. 19). Die zunehmende Popularität auch im europäischen Raum ist nicht nur auf demografische Veränderungen zurückzuführen, sondern auch auf die Globalisierung des Marktes sowie die steigende Dienstleistungsorientierung in und zwischen Unternehmen (vgl. ebd., S. 17). Zu Beginn des zweiten Jahrtausends setzen circa 90 Prozent der großen FORTUNE 500-Unternehmen in den USA Diversity Management ein (ebd., S. 22). Aber auch die Entwicklungen im deutschsprachigen Raum können sich sehen lassen: 2006 finden bisherige Diversity-Aktivitäten ihren Höhepunkt in der Initiative »Charta der Vielfalt«, die unter

der Schirmherrschaft der Kanzlerin steht und von Unternehmen wie Daimler, Deutsche Bank, Deutsche BP oder Deutsche Telekom u.v.m. getragen wird. Ziel ist es, eine Kultur der Vielfalt auf der Basis wechselseitiger Akzeptanz und gegenseitigen Vertrauens zu schaffen. Im Rahmen der Charta verpflichten sich Unternehmen u.a. dazu, Vielfalt durch eine entsprechende Unternehmenskultur und Personalpolitik zu fördern – seien es personale Vielfalt, unterschiedliche Ethnien, Geschlechter, Religionen oder Weltanschauungen. Eine allgemeine »Theorie des Diversitätsmanagements« findet sich allerdings nicht; bisherige Publikationen begnügen sich mit mehr oder weniger gut begründeten Konzeptionen und Empfehlungen. Bei einer ersten Begriffsbestimmung kristallisieren sich zwei Varianten von Vielfalt heraus: »Vielfalt als Unterschiede« und »Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten« (vgl. Krell 2003; Vedder 2003). Dabei ist der Aspekt »Vielfalt als

Unterschiede« in die Kritik geraten, da Stigmatisierungen hier eher gefördert werden. Führungskräfte identifizieren in entsprechenden Trainings die Unterschiede und lernen den Umgang mit besonderen Gruppierungen (z. B. »Frauen«, »ältere Arbeitnehmer«). Diese Vorstellung von Vielfalt impliziert immer noch, dass ein definierbares, homogenes Ideal bzw. eine dominante Gruppe existiert, die maßgeblich Werte, Normen und Regeln bestimmt. Es kommt zu einer »monolithischen« Organisationskultur, in der Andersdenkende kategorisiert und häufig als defizitär bezeichnet werden (vgl. Cox 1993). Dementsprechend standen bis in die 1990er Jahre im Mittelpunkt von Diversity-Aktivitäten Programme, die Assimilation und Eingliederung benachteiligter Gruppen zum Ziel hatten. Im Gegensatz dazu fokussieren heutige Ansätze die Entstehung einer Organisationskultur, in der »Wertschätzung und Bewusstsein für die Einzigartigkeit jedes Individuums als grundlegende Werte verankert sind« (Becker 2006, S. 5). Das dem zugrunde liegende Verständnis von Diversity orientiert sich an beidem: an Gemeinsamkeiten und Unterschieden.

Die Idee der »Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten« geht über die zuvor referierten Vorstellungen hinaus und erweitert das Blickfeld für den Aspekt Gemeinsamkeiten, wie Thomas, einer der Promotoren des Konzepts, herausstellt: »Diversity refers to any mixture of items characterized by differences and similarities« (Thomas Jr. 1995, S. 246; zit. in Vedder 2003, S. 18). Indem Gemeinsamkeiten in das Verständnis von Diversity integriert werden, bietet diese Variante einen besseren Schutz vor Stereotypisierungen. Individuen werden nicht nur auf die sie ausgrenzenden Merkmale (z.B. Hautfarbe, Herkunft, Geschlecht) reduziert, vielmehr werden verbindende Merkmale mitberücksichtigt. Damit kann dem Umstand Rechnung getragen werden, dass es bei gleicher gruppenbezogener Merkmalskonstellation unterschiedliche individuelle

Verhaltensweisen, Einstellungen und Werte auch innerhalb einer ethnischen Gruppe geben kann. Die Betrachtung der Vielfalt von Unterschieden und Gemeinsamkeiten ermöglicht im Umkehrschluss, in vermeintlich unterschiedlichen Personengruppen Gemeinsamkeiten zu identifizieren, ohne die Unterschiede aus dem Blick zu verlieren (vgl. ebd.).

Zur Orientierung benennt Vedder drei verschiedene Dimensionen: Kerndimension (z.B. Geschlecht, Alter), persönliche Dimension (Qualifikation oder Werte) und organisationsbezogene Dimension (Betriebszugehörigkeit, Hierarchieebene usw.). Der Umgang mit Vielfalt in diesen drei Dimensionen bestimmt das (mehr oder weniger ausgearbeitete) Diversity-Konzept in Organisationen. Für das Bildungsmanagement sind die persönliche und die organisationsbezogene Dimension von Bedeutung. Diese sind nämlich beeinflussbar bzw. es lässt sich ein Bewusstsein für das Erkennen und Anerkennen von Vielfalt und Unterschieden schaffen. Mit diesem Verständnis von Vielfalt kristallisiert sich als Aufgabe von Diversity Management zum einen das Schaffen eines Organisationskontextes heraus, innerhalb dessen jedes Organisationsmitglied sein Potenzial entfalten kann – also eine »multikulturelle Organisation« (Cox 1993, S. 229). Zum anderen geht es darum, auf persönlicher Ebene die Reflexion über Unterschiede und Vielfalt anzustoßen (vgl. Thomas 1996, S. 10ff.).

---

### Multikulturelle Organisationen

---

Für die Einführung von Diversity Management sprechen nach Krell acht zweckrationale Argumente (vgl. Krell 2008, S. 68): Beschäftigungsstruktur, Kosten, Zugewinne an Kreativität und Problemlösungspotenzial, Personalmarketing, Marketing, Finanzierung, Flexibilität und Internationalisierung. Diese Argumente zielen überwiegend auf ökonomische Vorteile durch Diversity

Management. Mit dem »Finanzierungs-Argument« geht die Annahme einher, dass sich Anlageentscheidungen zunehmend an sozialen Aspekten orientieren. Das »Marketing-Argument« bezieht sich darauf, dass eine heterogene Belegschaft besser in der Lage sei, sich auf die Bedürfnisse und Wünsche der Kunden einzulassen; das Leitbild der Chancengleichheit von Frauen und Männern kann wiederum attraktiv für Kunden sein, die großen Wert auf Gleichstellung legen. Das »Beschäftigungsstruktur-Argument«, das in den USA für Bewegung gesorgt hat, ist auf die Studie »Workforce 2000« von Johnston/Packer (1987) zurückzuführen, in der darauf hingewiesen wird, dass der Anteil der bisher dominanten Gruppe (weiße Männer) rückläufig sei; eine Personal- und Kundenstrategie, die sich ausschließlich an dieser Gruppe orientiere, habe Wettbewerbsnachteile zu befürchten (vgl. ebd., S. 68). In diesem Sinne hebt Vedder in Bezug auf den amerikanischen Markt hervor, die Kaufkraft der Angehörigen ethnischer Minderheiten sei dermaßen groß – in den USA gibt es circa 83 Millionen Hispanics, African und Asian Americans –, dass es Organisationen vornehmlich deswegen wichtig sei, in den Diversity-Rankings (z.B. Best Companies for Minorities) und Diversity-Preisen (z.B. Corporate Best Practice Award) gut abzuschneiden (vgl. Vedder 2003, S. 20).

Es zeigt sich, dass die Motivation für Diversity Management insbesondere ökonomischen Interessen entspringt: »Vielfalt ist kein Wert an sich. Die Bedeutung von Vielfalt ergibt sich vielmehr aus den Funktionen, die sie im jeweiligen Kontext erfüllt« (Spehl 2003, zit. in Krell 2003, S. 229). Das Motto lautet also: Vielfalt nur so lange, wie sie sich auszahlt. Dass Diversity Management sein Bildungspotenzial oft nicht ausreizt, zeigt die folgende Diskussion aus organisationspädagogischer Perspektive.

Die Organisationspädagogik als sich etablierende Organisationswissen-

schaft befasst sich mit der Optimierung und Legitimierung von Organisationslernen. Geißler (2000, S. 51) unterscheidet drei Stufen organisationalen Lernens: operatives Anpassungslernen, strategisches Erschließungslernen und normatives Identitätslernen. Im Blick auf die Leitkategorie Bildung ist normatives Identitätslernen von besonderer Bedeutung. Während die ersten beiden Lernstufen die zweckrationale Anpassung bzw. Erschließung alternativer Handlungsoptionen zum Ziel haben, werden mit normativem Identitätslernen Normen und Werte revidiert und modifiziert – diese Veränderung der Wertebasis kann als Bildungsprozess interpretiert werden.

Operatives Anpassungslernen und strategisches Erschließungslernen sind also auf zweckrationaler Ebene und normatives Identitätslernen ist auf wertrationaler Ebene angesiedelt. Beide Ebenen bedingen einander, da ohne Zweckrationalität kein konkretes Handeln und ohne Wertrationalität keine Handlungsbasis möglich ist. Aus bildungstheoretischer Perspektive müsste sich Diversity Management demnach daran messen lassen, ob auf der Basis normativen Identitätslernens Werte infrage gestellt werden. Das Anerkennen von Vielfalt müsste demnach die wertrationale Arbeit an der eigenen Identität umfassen – sei es die des Einzelnen, der Gruppe oder der Organisation an sich.

---

### Konzeption mit drei Ebenen

---

Eine Diversity-Konzeption müsste alle drei Ebenen verbinden: die individuelle, die gruppenspezifische und die organisationale – das heißt, die gesamte Organisation müsste gemeinsam lernen. Soll Vielfalt in Organisationen tatsächlich gelebt werden, wäre ein umfangreicher Bildungs- und Lernprozess anzustoßen, der ganzheitlich zu begleiten ist. Dementsprechend hoch sind die Anforderungen und dementsprechend umfangreich ist das Vorha-

ben: Sowohl die Mitarbeiter als auch die Führungskräfte müssen sich reflexiv mit Vielfalt im Sinne von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und den eigenen Vorannahmen auseinandersetzen. Diese Reflexion auf individueller Ebene in Form von Coaching ist unverzichtbar – werden die Coaching-Aktivitäten allerdings nicht in einen gruppendynamischen und organisationalen Reflexionsprozess eingebunden, drohen die Erkenntnisse zu versanden. In der Reflexion aufkommende und zu bearbeitende Konflikte sind in Kauf zu nehmen.

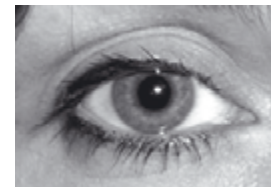
Erschöpft sich Diversity Management jedoch in der Benennung von Diversity-Beauftragten oder der Durchführung einzelner Diversity-Trainings, wird das Konzept nur einen geringen Teil seines Bildungspotenzials nutzen. So bleibt der Wunsch nach einem normativ-strategischen Bildungsmanagement, das nicht nur ausführendes, sondern beratendes Organ ist. Aus organisationspädagogischer Perspektive würden sich diese Entwicklungen mit Sicherheit »rechnen«.

#### Literatur

- Becker, M. (2006): Wissenschaftstheoretische Grundlagen des Diversity Management. In: Ders./Seidel, A. (Hrsg.): Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt. Stuttgart, S. 5–50
- Cox, T. (1993): Cultural Diversity in Organizations. Theory, Research and Practice. San Francisco
- Geißler, H. (2000): Organisationspädagogik. München
- Heidsiek, Ch. (2009): Reflexion und Organisationsberatung. Frankfurt a.M.
- Johnston, W.B./Packer, A.H. (1987): Workforce 2000. Work and Workers for the 21st Century. Indianapolis
- Krell, G. (2003): »Personelle Vielfalt in Organisationen« als Herausforderung für Forschung und Praxis. In: Wächter, H. (Hrsg.): Personelle Vielfalt in Organisationen. München, S. 219–232
- Krell, G. (2008): Diversity Management: Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsfaktor. In: Dies. (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. 5., vollst. überarbeitete Aufl. Wiesbaden, S. 63–80
- Thomas, R.R. (1996): Redefining Diversity. New York
- Vedder, G. (2003): Vielfältige Personalstrukturen und Diversity Management. In: Wächter, H. (Hrsg.): Personelle Vielfalt in Organisationen. München, S. 13–27

#### Abstract

*Diversity Management gehört derzeit zu den populären Managementansätzen. Es verspricht, Vielfalt in Organisationen zu ermöglichen und damit den Menschen an sich wertzuschätzen. Unterschiedliche Sichtweisen, Ideen, Fähigkeiten und Potenziale sollen Anerkennung finden; kulturelle Vielfalt soll nicht vereinheitlicht, sondern verstärkt werden. Für die Erwachsenenbildung klingt dieses Konzept vielversprechend. Schließlich umfasst Bildungsmanagement den Anspruch, Persönlichkeitsentwicklung und Selbstentfaltung auch im wirtschaftlichen Kontext zu fördern. Ein kritischer Blick zeigt allerdings: Vielfalt ist gewünscht, aber nur solange sie »systematisch genutzt« werden kann. Diversity Management reizt sein Bildungspotenzial nicht hinreichend aus, wie eine organisationspädagogische Diskussion des Konzepts zeigt.*



Dr. Charlotte Heidsiek ist Dozentin für Allgemeine Pädagogik u.B. der Berufs- und Betriebspädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Kontakt: Charlotte.Heidsiek@unibw-hamburg.de

Konjunktoren des Sprachenerwerbs Erwachsener am  
Beispiel des Volkshochschulangebots

## FREMDSPRACHEN – TRENDSPRACHEN

Christina Weiß

Das Fremdsprachenangebot in der Weiterbildung hat sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert. Der Anteil der Sprachen am Gesamtangebot stieg an, die Vielfalt der angebotenen Sprachkurse nahm stetig zu. Konnten sich in den 1940er Jahren interessierte Nutzer an der Volkshochschule Hannover zwischen acht Fremdsprachen entscheiden, können dort heute 32 verschiedene Sprachen erlernt werden. Neben den Klassikern Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch wird auch Albanisch, Chinesisch, Persisch oder Vietnamesisch angeboten. Die Analyse des Sprachenangebots, das Christina Weiß aufgrund der ansonsten unzureichenden Datenlage am Beispiel der Volkshochschul-Statistik vorlegt, verweist auf Sprachentrends, die gesellschaftliche und globale Entwicklungen spiegeln.

Die Volkshochschulen begannen schon früh, als Standardsprachen Englisch, Französisch, Latein und Italienisch zu vermitteln. Das Sprachenlernen erwies sich nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs in der Wiederaufbauphase als bedeutsam, nicht zuletzt aufgrund der Kommunikationsbedarfe mit den alliierten Mächten. Einen wichtigen Schub erhielt der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen im Zuge der deutschen Vereinigung, aber auch im Kontext der europäischen Vereinigung.

### Sprachen als Wachstumsbereich

Die Bedeutung des Sprachenbereichs lässt sich in der Statistik an drei Kriterien festmachen: den Veranstaltungszahlen, den durchgeführten Unterrichtsstunden sowie der Anzahl der Belegungen. Seit den 1970er Jahren steigen die Anzahl der durchgeführten Sprachkurse, der Belegungen und der Unterrichtsstunden stetig an. 1962

werden mehr als 15.000 Sprachkurse mit über 300.000 Belegungen durchgeführt. Bis 1970 verdoppeln sich diese Zahlen. 1985 werden erstmals mehr als 100.000 Kurse durchgeführt, die Zahl der Unterrichtsstunden liegt bei über 3 Mio., die der Teilnahmen bei 1,4 Mio. 1990 überschreiten die Unterrichtsstunden die 5-Millionen-Marke, 2007 werden schließlich 172.999 Sprachkurse mit mehr als 6 Mio. Unterrichtsstunden durchgeführt und 1,8 Mio. Belegungen gezählt.

Diese absoluten Zahlen sind auch Spiegel des Ausbaus der Volkshochschulen in diesem Zeitraum; deshalb lohnt es sich, die Zahlen in Relation zum Gesamtangebot zu betrachten: Werden Unterrichtsstunden als Kriterium herangezogen, steigt der Anteil der Sprachen seit den 1970er Jahren nahezu kontinuierlich an. 1970 lag der Anteil noch bei 28 Prozent. In den Jahren 1988 und 1989 sprang er von 33 auf 37 Prozent. 2007 haben Sprachen einen Anteil von 41 Prozent aller durchgeführten Unterrichtsstunden.

Auch die Entwicklungen der Anteile der Sprachkurse am Gesamtangebot und der Belegungen verdeutlichen den Stellenwert dieses Bereichs. In den 1960er Jahren wuchs der Anteil der Fremdsprachenkurse an allen Veranstaltungen von 25 auf 30 Prozent, seit den 1970er Jahren gibt es lediglich leichte Schwankungen um diesen Prozentwert. Auch bei dem Anteil der Belegungen an der Gesamtzahl von Teilnahmen gibt es seit diesem Zeitpunkt nur kleinere jährlich wechselnde Auf- und Abbewegungen (um die 29 Prozent).

Die Fremdsprachen wurden demnach immer stärker zu einem Schwerpunkt der Angebote und sind inzwischen einer der quantitativ wichtigsten Bereiche der Volkshochschulen. Lediglich der zunehmend an Bedeutung gewinnende Programmbereich »Gesundheit« hat seit Anfang der 1990er Jahre noch mehr Teilnahmefälle als die Sprachen und auch einen etwas höheren Anteil an den Belegungen.

### Vielfalt des Sprachangebots

An den Volkshochschulen vergrößert sich das Volumen des Sprachenbereichs beständig. Aber wird jetzt nur öfter gelernt oder ist auch die Bandbreite an Sprachen größer? Relevanz erlangen diese Fragen angesichts einer europäischen Politik, in der die Förderung sprachlicher Vielfalt und damit auch von Fremdsprachenkenntnissen ein Kernanliegen ist. Im Sinne von lebenslangem Lernen wurde Mehrsprachigkeit als ein Element zur Förderung der ökonomischen Entwicklung der Mitgliedstaaten, der Mobilität innerhalb dieser Staaten sowie des Zusammenwachsens Europas definiert. Die EU hat als langfristiges Ziel festgelegt, »dass alle EU-Bürger zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen« sprechen sollen (Europäische Kommission 2006, S. 4). Hat die europäische Politik mit ihrer Forderung nach Mehrsprachigkeit und damit nach dem Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen Erfolg? Kommen Lerner in Volkshoch-

**Tabelle 1: Sprachkurse an den Volkshochschulen**

|                                        | 1998    |             | 2007    |             |
|----------------------------------------|---------|-------------|---------|-------------|
|                                        | absolut | Anteil in % | absolut | Anteil in % |
| Arabisch                               | 760     | 0,5         | 1.217   | 0,7         |
| Chinesisch                             | 434     | 0,3         | 1.344   | 0,8         |
| Dänisch                                | 1.123   | 0,7         | 1.432   | 0,9         |
| Deutsch als Fremdsprache               | 14.942  | 9,6         | 26.032  | 15,6        |
| Deutsch als Muttersprache              | 2.761   | 1,8         | 1.679   | 1,0         |
| Englisch                               | 63.488  | 40,8        | 57.370  | 34,4        |
| Finnisch                               | 214     | 0,1         | 272     | 0,2         |
| Französisch                            | 21.770  | 14,0        | 17.902  | 10,7        |
| Italienisch                            | 17.888  | 11,5        | 18.260  | 11,0        |
| Japanisch                              | 558     | 0,4         | 1.257   | 0,8         |
| Latein                                 | 324     | 0,2         | 522     | 0,3         |
| Neugriechisch                          | 1.732   | 1,1         | 1.660   | 1,0         |
| Neuhebräisch                           | 182     | 0,1         | 153     | 0,1         |
| Niederländisch                         | 1.472   | 0,9         | 2.068   | 1,2         |
| Norwegisch                             | 501     | 0,3         | 896     | 0,5         |
| Persisch                               | 77      | 0,0         | 88      | 0,1         |
| Polnisch                               | 859     | 0,6         | 1.390   | 0,8         |
| Portugiesisch                          | 972     | 0,6         | 1.031   | 0,6         |
| Russisch                               | 2.049   | 1,3         | 2.240   | 1,3         |
| Schwedisch                             | 1.701   | 1,1         | 2.561   | 1,5         |
| Serbokroatisch                         | 216     | 0,1         | 394     | 0,2         |
| Spanisch                               | 18.486  | 11,9        | 22.634  | 13,6        |
| Tschechisch                            | 502     | 0,3         | 631     | 0,4         |
| Türkisch                               | 982     | 0,6         | 1.385   | 0,8         |
| Ungarisch                              | 458     | 0,3         | 420     | 0,3         |
| andere Fremdsprachen                   | 773     | 0,5         | 1.441   | 0,9         |
| fachgebietsübergreifende Fremdsprachen | 547     | 0,4         | 2.118   | 0,2         |
| Insgesamt                              | 155.771 | 100         | 168.397 | 100         |

Quelle: DIE Volkshochschul-Statistik 1998–2007

schulen diesem Anspruch nach? Ein Vergleich der Nachfrage nach Sprachkursen von 1998 bis 2007 zeigt folgendes Bild, bezogen auf die wichtigsten Fremdsprachen:

Englisch und Französisch verlieren jeweils große Anteile an Belegungen. Der Anteil von Englisch sinkt in den letzten zehn Jahren massiv, von 41,6

auf 33,1 Prozent. Französisch sinkt von 12,3 auf 9,6 Prozent. Italienisch verliert ebenfalls, wenn auch leicht, von 10,9 auf 9,4 Prozent, Spanisch gewinnt und steigt von 11,7 auf 12,4 Prozent. Das Angebot an Sprachkursen folgt der Nachfrage, die Auf- und Abbewegungen der Anteile zwischen den Sprachen sind ähnlich. Der Gesamtanteil der »bedeu-

tendsten« Sprache Englisch liegt 1998 bei 40,2 Prozent. Im Laufe der Jahre nimmt er kontinuierlich ab auf 36 Prozent in 2003 und 33,2 Prozent in 2007. Die Anteile der anderen großen Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch haben sich verschoben. Französisch verliert kontinuierlich Anteile, von 13,8 Prozent in 1998 auf zunächst 11,5 Prozent in 2003 und schließlich auf 10,3 Prozent in 2007. Italienisch zeigt nur leichte Schwankungen. 1998 hat die Sprache einen Anteil von 11,3 Prozent, 2007 liegt er bei 10,6 Prozent und überholt damit Französisch. Spanisch gewinnt dagegen Anteile, von 11,7 Prozent in 1998 auf 13,1 Prozent in 2007. Gemessen an Anteilen liegt Spanisch damit an zweiter Stelle hinter Englisch. Werden anstatt der Anteile an Kursen oder der Anteile an Belegungen absolute Zahlen zugrunde gelegt, so zeigen die Größenordnungen ein ähnliches Bild.

Die Übermacht des Englischen bleibt also bestehen. Aber wie sieht es nun mit der Entwicklung der »mittleren« und »kleinen« Sprachen aus? Zu den Anliegen der Europäischen Union zählt, die sprachliche und kulturelle Vielfalt in Europa zu erhalten, dazu gehört auch, die Pflege und Verbreitung selten gesprochener Sprachen zu unterstützen. Für die Volkshochschulen bedeuten diese Entwicklungen, dass das Fremdsprachenangebot nach Möglichkeit die ganze Bandbreite der europäischen Sprachen erfassen muss, also auch die »kleinen« Sprachen und insbesondere die Sprachen der Nachbarländer.

### Boomsprachen

Wie kommen die Volkshochschulen diesen Anforderungen nach? Inwieweit haben sie sich auf die im Rahmen der europäischen Bildungspolitik gesetzten Ziele eingestellt? Lässt sich eine Wirkung anhand eines veränderten Angebots oder einer veränderten Nachfrage an Sprachen zeigen?

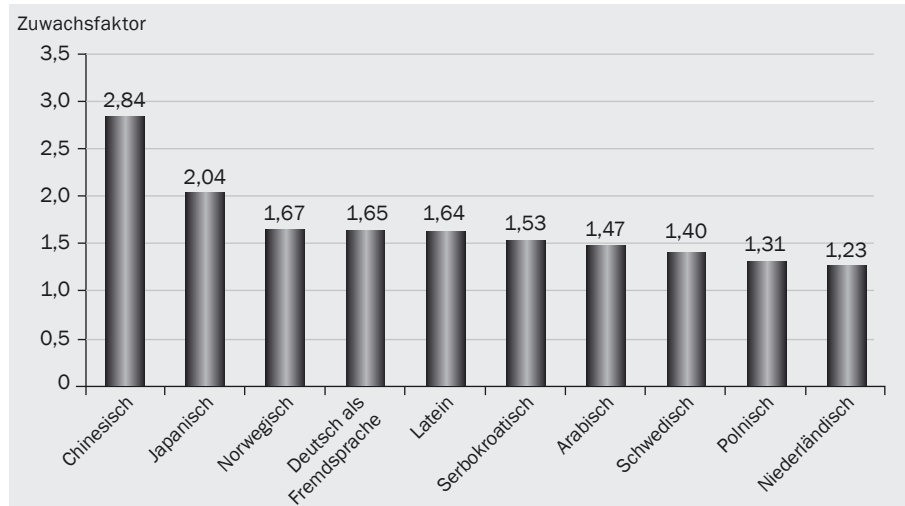
Ein Vergleich des Kursangebotes der Volkshochschulen in den Jahren 1998 und 2007 verdeutlicht, dass zum einen die Anzahl an Kursen steigt und sich auch bei den »kleinen« und »mittleren« Sprachen vorsichtige Trends abzeichnen. Einige der Sprachen konnten ihre Anteile an dem Kursvolumen verdoppeln oder sogar verdreifachen (vgl. Tabelle 1). Insbesondere Chinesisch und Japanisch erleben in den letzten 10 Jahren einen Boom. Chinesisch konnte seinen Anteil von 0,3 Prozent in 1998 auf 0,8 Prozent in 2007 steigern, Japanisch von 0,4 auf 0,8 Prozent. Hinter diesem Anstieg des Angebots ist eine gestiegene Nachfrage aus wirtschaftlichen und beruflichen Gründen zu vermuten. Die berufliche Notwendigkeit des Fremdsprachenerwerbs ist eines der zentralen Motive einer Weiterbildungsteilnahme, die Beherrschung von Fremdsprachen gilt als berufliche Basisqualifikation. In diesem Kontext sind die Ausrichtung des Volkshochschulangebots am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und die Vergabe entsprechender Zertifikate von großer Bedeutung.

Auch Niederländisch, Schwedisch und Polnisch erfahren einen bedeutenden Zuwachs. Hier könnten aufgrund einer hohen Zahl an Auswanderern in diese Länder Motive der (Arbeits-)Migration beim Sprachenlernen zu finden sein (vgl. BMI 2007, S. 121). Erhebliche Anstiege sind auch beim Arabischen, Norwegischen oder Türkischen zu verzeichnen. Der gestiegene Anteil dieser Sprachkurse am Gesamtangebot darf jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass diese Sprachen immer noch »seltener gelernte Sprachen«, kurz SGS, sind.

Nahezu gleich geblieben sind die Anteile der persischen, russischen und portugiesischen Sprache, leicht gesunken sind die Kurse in Italienisch. Die größten Rückgänge haben Neugriechisch, Ungarisch, Englisch, Neuhebräisch und Französisch.

Die Nachfrage nach Sprachkursen vermittelt einen ähnlichen Eindruck, birgt aber dennoch einige Überraschungen.

**Abbildung 1: Trendsprachen der letzten 10 Jahre**



Quelle: DIE Volkshochschul-Statistik 1998–2007; Basis: Belegungen in %; Zuwachsfaktor = Anteil Belegungen 2007 / Anteil Belegungen 1998

Werden die Sprachen nach dem Ausmaß des Zuwachses an Belegungszahlen gerankt, finden sich, nach den Spitzenreitern Chinesisch und Japanisch, Norwegisch, Deutsch als Fremdsprache, Latein und Serbokroatisch auf den vorderen Plätzen wieder (vgl. Abb. 1).

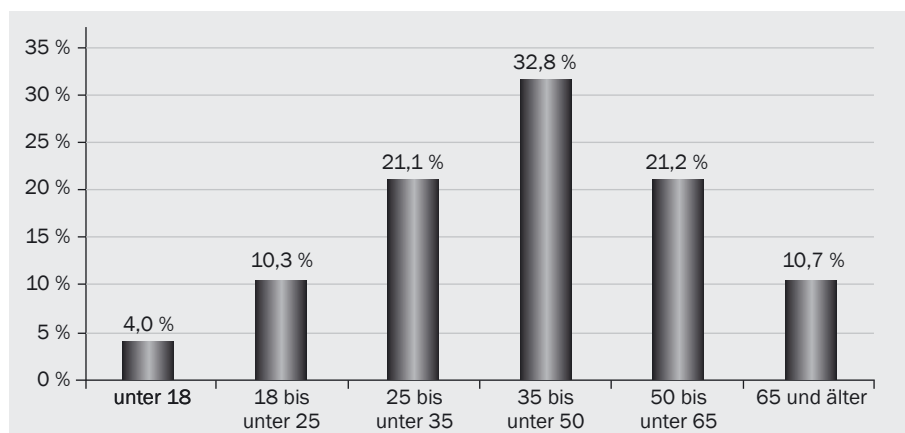
### Wer lernt?

Sprachenlernen kann als eine lebenslange Aufgabe betrachtet werden, bei der es um Fähigkeiten geht, die jeder mann zugänglich sind und die ständig verbessert und lebenslang erweitert

werden können. Daher lohnt es sich, die Analyse an allgemeinere Fragen zur Weiterbildungsbeteiligung in unterschiedlichen Lebensphasen anzuknüpfen.

Abbildung 2 zeigt, dass die Teilnahme an Sprachkursen annähernd einer Normalverteilung folgt. Der Anteil an Belegungen steigt mit zunehmendem Alter an, erreicht in der Kategorie der 35- bis 49-Jährigen ihre höchste Ausprägung und fällt in der Kategorie 65 Jahre und älter auf 10,7 Prozent zurück. Diese Daten scheinen eindeutig, vermitteln aber, wie aus anderen Untersuchungen bekannt ist, ein falsches Bild über die

**Abbildung 2: Sprachenlernen nach Alter**



Quelle: DIE Volkshochschul-Statistik 1998–2007; Basis: Belegungen in %

Weiterbildungsteilnahme im Lebensverlauf. Im Berichtssystem Weiterbildung 2007 ist zu sehen, dass die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen überwiegend aus beruflichen Gründen erfolgt (vgl. von Rosenblatt/Bilger 2008). Der Erwerbsstatus hat daher eine enge Beziehung zur Weiterbildungsteilnahme, der Anteil der Erwerbstätigen in der jeweiligen Altersgruppe beeinflusst maßgeblich die Höhe der Teilnahme. Wird die Erwerbstätigkeit als Kontextbedingung konstant gehalten, bestätigt sich das Bild einer deutlich zurückgehenden Teilnahme an Weiterbildung mit zunehmendem Alter nicht (vgl. ebd., S. 134ff.).

---

### Ausblick

---

Über die Analyse allgemeiner Sprachtrends hinaus wäre es interessant, regionale Besonderheiten zu erforschen. Gibt es regionalspezifische Trends bei dem Angebot an Sprachkursen? Welchen Einfluss hat die Nachbarschaft einer Sprache auf die Bereitschaft zum Besuch eines Fremdsprachenkurses? Werden Nachbarschaftssprachen öfter gelernt? Zudem wäre es für eine umfassende Analyse des Fremdsprachenangebots hilfreich, das Bild, das sich aus der Volkshochschul-Statistik ergibt, mit dem anderer Anbieter zu vergleichen. Bislang fehlen systematische empirische Untersuchungen für andere, insbesondere auch kommerzielle Anbieter. Hier wäre auch zu klären, inwiefern die Vergabe bestimmter Zertifikate die Nachfrage nach Sprachkursen leitet. Allerdings lassen es regionale Untersuchungen, wie die Analyse des Weiterbildungsangebots in Bremen oder der Sprachlernatlas Saar, durchaus plausibel erscheinen, das Angebot der Volkshochschulen als mehr oder weniger repräsentativ für das ganze Sprachenlernen in der Weiterbildung anzusehen.

### Literatur

Bundesministerium des Inneren (2007): Migrationsbericht 2006. Berlin

Europäische Kommission (2006): Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 243. Brüssel

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin/München

Körber, K. u.a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen

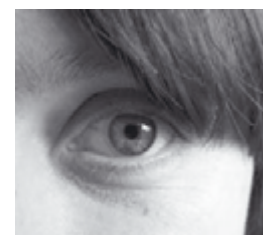
von Rosenblatt, B./Bilger, F. (2008). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld

Sprachenrat Saar (1997): Sprachlernatlas Saar. Ein Sprachlern-Ratgeber. Saarbrücken

### Abstract

*Das Lernen von Fremdsprachen hat einen hohen Stellenwert im Bereich des organisierten Lernens Erwachsener. Am Beispiel der Volkshochschul-Statistik zeigt die Autorin, dass Fremdsprachen ein unverzichtbarer Bestandteil des Angebotsspektrums der Volkshochschulen sind, kaum ein anderer Bereich erlebt eine so beständig große Nachfrage, die auch in Abhängigkeit vom Erwerbsstatus zu*

*sehen ist. Sprachen sind inzwischen mit 30 Prozent aller Kurse, mehr als 40 Prozent aller Unterrichtsstunden und fast 30 Prozent aller Belegungen einer der wichtigsten Bereiche der Volkshochschulen. Unter den Fremdsprachen ist Englisch immer noch die dominante Sprache, in weitem Abstand gefolgt von Spanisch, Französisch und Italienisch. Die zunehmende Bedeutung der »kleinen« Sprachen zeigt sich z.B. für Chinesisch und Japanisch auf der Angebots- wie auf der Nachfrageseite. Insgesamt kann aber festgestellt werden, dass »kleine« Sprachen gegenüber den klassischen Schulsprachen immer noch selten gelernt werden.*



Christina Weiß ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Team Statistik am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: weiss@die-bonn.de

## English Summaries

*Matilde Grünhage-Monetti: Learning at the workplace – an “intimate” event* (pp. 26–29)

The author takes the example of two female employees with a background of migration to show how strongly adults' motivation to learn and their learning decisions are influenced by personal, deeply private motivations, even when they are pushed into learning by an external influence, as is often the case in companies. The theoretical basis on which the author interprets the case examples in the light of the “intimacy of lifelong learning” is the understanding of learning set out by Danish professor Knud Illeris. The examples are from the DIE project “German at the workplace”.

*Sigrid Nolda: Exploring the inner aspect of learning. Methodological considerations for investigating lifelong learning* (pp.30–32)

This article sets out research methods required for qualitative research aimed at understanding the inner aspect of learning. The aim is to make qualitative single case studies more relevant with regard to issues of education policy and social analysis. For this purpose, the following measures are proposed. (1) Close reading and reflexivity: Precisely studying the source texts sheds light upon divisions between official and unofficial discourse on lifelong learning, revealing the relevant personal elements which have a crucial effect on learning. (2) Longitudinal and cross-cultural analyses: single case data need to be investigated more in historical or intercultural contexts, requiring a different way of dealing with data (opening it up for third-party assessment). (3) Controlled generalisation: generalisations, which are drawn from single case interpretations, should have an exactly defined scope and are primarily to be justified, not simply maintained.

*Heide von Felden: Referred back to oneself. Reflexive modernisation and new learning requirements* (pp. 34–37)

This article probes the relationship between our risk society, reflexive modernity and individual learning. First, social conditions are illuminated (with reference to Beck, Giddens and Lash) which force people to endure uncertainty (Mitscherlich and Marotzki) and gain critical ego strength. Next the author focuses attention on the reality of contemporary ways of dealing with demands, turning to findings from narrative interviews. Finally, she looks into the supportive potential of adult education / further education.

*Michaela Harmeier: Receptive or hostile to continuing education? Course tutors caught between the pressure to conform and resistance* (pp. 39–41)

This article presents the results of a qualitative dissertation. The author has investigated the acceptance of adult education teacher training courses among part-time and freelance teachers based on the example of the initial adult education teacher training qualification offered by the North Rhine Westphalia VHS (adult education centre) regional association. For the issue of acquiring teaching skills in adult education, the course tutor's own professional self-image, which comes with a great deal of self-reflection, is far more important than, for example, his or her teaching qualification, professional status or cultural professional character.

*Charlotte Heidsiek: Diversity management questioned from the point of view of organisational educational science* (pp. 42–44)

Diversity management is a popular management approach. It promises to allow diversity in organisations and thus to appreciate people for what they are. It undertakes to recognise different points of view, ideas, abilities and

potentials; not to standardise cultural variety but to reinforce it. For adult education, this concept seems highly promising. After all, one claim of educational management is to promote personality development and personal progress in a business context. However, critical scrutiny shows that variety is only welcomed as long as it is “used systematically”. A discussion of the concept from the point of view of organisational educational science shows that diversity management does not sufficiently exhaust its educational potential.

*Christina Weiß: Foreign languages à la mode. Trends in adult language acquisition based on the example of the VHS programme* (pp. 45–48)

Learning foreign languages is a high-status activity in organised adult learning. Based on VHS (adult education centre) statistics, the author shows that foreign languages are an indispensable element of the VHS programme range; hardly any other area is in such constantly high demand, a demand which can also be seen in relation to income status. Now making up 30 percent of all courses, more than 40 percent of all lessons and almost 30 percent of all posts, languages have become one of the most important subjects at VHS centres. Among foreign languages, English remains by far the most dominant language, followed by Spanish, French and Italian. The increasing importance of “minor” languages is making itself felt, for example for Chinese and Japanese, in terms both of supply and demand. Altogether, however, it can be said that “minor” languages are still learned less often compared with the standard school languages.

## Wohlverdient

### Mindestlöhne in der Weiterbildung

Endlich: Mit der Aufnahme der Weiterbildung in das Arbeitnehmer-Entsendegesetz sind Pädagogen nunmehr ihren Kollegen aus vergleichbaren Branchen wie Entsorgung, Pflege, Großwäschereien, Gebäudereinigung oder Postdienstleistung gleichgestellt: für sie wird es einen Mindestlohn geben. Nachdem das Gesetz nun auch den Bundesrat passiert hat, braucht sich in der Weiterbildung niemand mehr Sorgen um die Zukunft der Lehre, um Qualität und das alltägliche Überleben zu machen – »Aktion Butterbrot«, das war gestern. Nur noch eine kleine Weile bis zur Allgemeinverbindlichkeitserklärung einer entsprechenden Verordnung, dann ist Bescherung.

Dann darf ein Vollzeitpädagoge mit einem Monatsgehalt von 1845 Euro (Ost) rechnen, im Westen gar 2235 Euro, so Berechnungen der taz. Dass die vereinbarten Mindestlöhne für das pädagogische wie für das Verwaltungspersonal mit 10,93 / 9,53 Euro (Ost) und 12,28 / 10,71 Euro (West) den untersten Tariflöhnen entsprechen werden – ein Erfolg.

Der Mindestlohn geht auf einen Tarifvertrag zwischen GEW und dem Berufsverband der Träger der berufli-

chen Bildung (BBB) zurück und wird in Weiterbildungseinrichtungen gelten, die zum überwiegenden Teil von der Arbeitsagentur geförderte Maßnahmen anbieten.

Auch bei den Integrationskursen kommt Bewegung in die Honorarstruktur. Seitens des BAMF sind für Integrationslehrer künftig qualitätsgerechte 15 Euro Mindestlohn je Unterrichtsstunde zahlen – endlich die angemessene Vergütung für den erfolgreichen Abschluss des Studiengangs Deutsch als Fremdsprache, der für die Lehre in Integrationskursen ab 1.1.2009 zwingend vorausgesetzt wird. Die 17 bis 20 Euro, die bisher gezahlt wurden, sind Schnee von gestern.

Wenn das Beispiel Mindestlohn Schule macht, dann können die Statistiker am DIE ihre Berichtsbögen weiterverwenden, die sie aufgrund des Preisverfalls beinahe hätten modifizieren müssen. Ein VHS-Leiter hatte angeregt, in der Statistik zusätzliche Gehaltskategorien anzulegen. Als Kategorie zur Erfassung von HPMS reiche ihm TVÖD 6 nicht aus, monierte er. Er beschäftige hauptamtliches pädagogisches Personal unterhalb dieser Entgeltgruppe.

DIE/PB

In den nächsten Heften:

Heft 3/2009 (erscheint Juli 2009):

**SCHWERPUNKTTHEMA: Bildung und Spiel**

Game Studies haben neue Bewegung in die wissenschaftliche Befassung mit dem Spiel gebracht. Während das gute alte Spiel in der Bildungsarbeit noch immer seinen verdienten Platz hat, gewinnt ein medial fokussiertes Game Based Learning an Kontur. Zeit, die neuen (und alten) Facetten des Spiels pädagogisch auszuleuchten.

Heft 4/2009 (erscheint Oktober 2009):

**SCHWERPUNKTTHEMA: Weiterbildung weltweit**

Im Herbst 2009 jährt sich der Mauerfall und damit die Auflösung der Machtblöcke von Ost und West zum zwanzigsten Mal. Anlässlich dieses Ereignisses fragt das Herbst-Heft nach der Rolle von Weiterbildung für Transformationsprozesse.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

### Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert vierteljährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Ihre Zielgruppen sind hauptamtliche Mitarbeitende und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

### Herausgeber:

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nüssli von Rein (DIE/EN)

### Redaktion:

Redaktionsleitung: Dr. Peter Brandt (DIE/PB); Redaktionsassistentin: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP); Mitarbeit: Dr. Heidi Behrens (Bildungswerk der Humanistischen Union, Essen; DIE/HB), Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn), Steffi Rohling (Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz, Mainz; DIE/SR); Prof. Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

**Titelgestaltung/Titellayout:** Gerhard Lienemeyer

**Titelsignet/Satz/Grafik:** Horst Engels

**Layoutvorlage:** Gerhard Lienemeyer

**Bezugsbedingungen** für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 35,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 30,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Bestell-Nr. DIE. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird. Einzelheft: € 11,90 (zzgl. Versandkosten). Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn. Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

### Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen  
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn  
Tel. 0228 3294-208, Fax 0228 3294-4208  
E-Mail: beyer-paulick@die-bonn.de  
www.diezeitschrift.de

### Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld  
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19  
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de  
**Best.-Nr.: 15/1062, ISSN 0945-3164**

© 2009 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

### Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
  - verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
  - entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
  - begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
  - analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
  - berät Forschung, Politik und Praxis
  - vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.
- Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 18 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.

# **A SOCIAL ISSUE**