

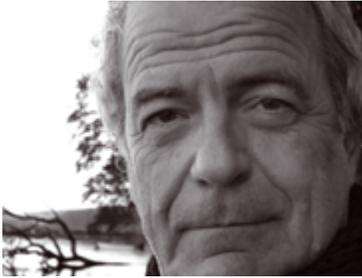
die

II/2011

74084

**bildung
und
gerechtigkeit**

Zeitschrift
für Erwachsenenbildung
18. Jahrgang € 11,90
II/2011



Ekkehard Nuißl (Hrsg.)

BUDAPESTER PRIORITÄTEN

Mit einer groß angelegten Konferenz (»It's always a good time to learn«) beendete die Europäische Kommission in Budapest Anfang März den dreijährigen »Adult Learning Action Plan«. Er hatte fünf Schwerpunkte: die Analyse der Wirksamkeit von Reformen, das Monitoring-Verfahren in der Bildungspolitik, die Höherqualifizierung gering Qualifizierter (»One step up«), die Öffnung der Hochschulen und die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In allen fünf kann die Kommission auf Analysen und Überblicke verweisen, die gute Praxis und viel Engagement belegen.

Das Thema »Gerechtigkeit« war nicht Teil des »Action Plan«, weder als »Bildungsgerechtigkeit« noch als »Chancengerechtigkeit«. Wie auch sollte Gerechtigkeit hergestellt werden angesichts der großen Unterschiede, die hinsichtlich der Voraussetzungen, Erfordernisse und Leistungen in der Europäischen Union bestehen? Menschen in Griechenland und Portugal haben aufgrund der jeweiligen System-, Angebots- und Zugangsstrukturen weniger Bildungschancen als solche in Finnland und Schweden. Gerechtigkeit existiert auch nicht bei der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen oder hinsichtlich eines Zugangs zu höherer Bildung. Zu unterschiedlich sind die rechtlichen, politischen, ökonomischen und auch kulturellen Bedingungen in den jeweiligen Mitgliedsstaaten. Das Thema »Gerechtigkeit« kann in Europa also eher zu Konflikten als zum Konsens führen, da hat man es mit dem »Benchmarking« schon leichter. Man darf gespannt sein, welche »Budapester Prioritäten« aus der Konferenz für die Zukunft definiert werden. Es ist wichtig, immer wieder auf den inhaltlichen Kern von »Gerechtigkeit« zu verweisen: Sie bedeutet nicht, Unterschiede einzuebnen, sondern in ihrer jeweiligen Qualität zu würdigen und zu fördern. Dabei ist der Begriff der »Förderung« im bildungspolitischen Werkzeugkasten von höchster Bedeutung: Gefördert werden müssen leistungsschwächere, aber auch leistungsstärkere Menschen jeweils bezogen auf ihre Entfaltungsmöglichkeiten. Begabte fördern, weniger Begabte nicht zurücklassen, so formuliert Ministerin Löhrmann im »Gespräch« zum Themenschwerpunkt (S. 22f.) das entsprechende bildungspolitische Credo. Ein Bildungssystem kann keine individuellen Begabungen und Voraussetzungen ändern, aber es kann die Interessen, Bedürfnisse und Möglichkeiten der Menschen angemessen in Betracht ziehen. Es kann und muss das Mögliche tun, durch seine Strukturen und Supportleistungen barrierefrei und personenadäquat Menschen zur Entfaltung zu bringen – auf welcher Ebene auch immer.

Dies gilt vor allem für den Schulbereich, in dem nachweislich vor allem in Deutschland Kinder und Jugendliche mit niedrigem Sozialstatus mehr leisten müssen als andere. Nicht anders sieht es in der Erwachsenen- und Weiterbildung aus. Sie hat sich bisher nicht dadurch ausgezeichnet, dass sie voraussetzungslos lernförderlich ist und damit auch Probleme des Schulbereichs kompensieren würde. Es ist nahezu ein Skandal, dass eher das Gegenteil der Fall ist: Barrieren, die schon in der Schule wirksam sind, gelten auch in der Erwachsenenbildung und verschärfen dort das Problem der Bildungsgerechtigkeit.

Dies gilt auch dann, wenn man die Mahnung von Adama Ouane vom UNESCO Institut für Lebenslanges Lernen in Hamburg bei den »Budapester Prioritäten« bedenkt: Er sagte zu Recht, dass die Probleme der Weiterbildung in Europa verglichen mit der globalen Perspektive auf hohem Niveau diskutiert werden.

Bildungs- gerechtigkeit

Ursachen und Folgen man- gelnder Bildungsgerechtigkeit aus sozialetischer Sicht

Der Sammelband zum Forschungsprojekt „Menschenrecht auf Bildung“ trägt zur Klärung grundlegender Fragen des Zusammenhangs von Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit bei.

Im interdisziplinären Kontext wird diskutiert, wie das Bildungssystem gerechter ausgestaltet werden kann. Dabei werden sozialwissenschaftliche, sozialetische, pädagogische sowie bildungsökonomische Perspektiven dargelegt und diskutiert.



Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruij,
Axel Bernd Kunze (Hg.)

Bildungsgerechtigkeit – Interdisziplinäre Perspektiven

Forum Bildungsethik, 8

2009, 250 S.,

29,90 € (D)/49,90 SFr

ISBN 978-3-7639-3548-2

Best.-Nr. 6001833

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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



MAGAZIN

Szene	6
Service	16
DIE	18

Zum Themenschwerpunkt »Bildung und Gerechtigkeit«:

Die gerechte Gestaltung des Bildungssystems wird von Politikern, allen voran Bildungsministerin Schavan, immer wieder als zentrale Herausforderung der Gegenwart verstanden. In diesem Zusammenhang hat das BMBF jüngst gemeldet, dass die öffentlichen Bildungsausgaben 2010 erstmals die 100 Milliarden Euro überstiegen haben. Es ist nur eine der Fragen dieses Heftes, ob die öffentlichen Ausgaben für Weiterbildung mehr Gerechtigkeit schaffen. Wir fragen grundsätzlicher, was Bildungsgerechtigkeit überhaupt sein kann und soll. Und da geraten nicht nur die »sozialen Disparitäten« in den Blick, die üblichen Verdächtigen also: Nein, es geht auch um Lohngerechtigkeit, um regionale Ungleichheiten und schließlich um das Menschenrecht auf Lebenslanges Lernen.

FORUM

Libertärer Paternalismus als didaktische Haltung
Marius Metzger

3 VORSÄTZE

6

16

18

THEMA

20 Stichwort: **»Bildungsgerechtigkeit«**
Peter Brandt / Monika Kil

22 **»Die Breite der Gesellschaft erreichen«**
Im Gespräch mit NRW-Ministerin Sylvia Löhrmann über Weiterbildung und Gerechtigkeit

24 **Bildung und Gerechtigkeit**
Ethische Reflexionen des normativ imprägnierten Bildungsdiskurses
Axel Bohmeyer

27 **(Un-)Gleichheit in der Weiterbildung unter regionalen Vorzeichen**
Dörthe Herbrechter / Franziska Loreit / Michael Schemmann

31 **Lohngerechtigkeit in der Weiterbildung**
Gerechtigkeitskonzepte und Diskussionsstand
Ewelina Mania / Anne Strauch

35 **Gibt es ein Recht auf lebenslanges Lernen?**
Der globale Bildungsdiskurs aus menschenrechtlicher Perspektive
Maren Elfert

39 Fundstück
Condorcets Menschenrecht auf Bildung
Fundstücke und Fragen
Klaus Heuer

40 Rückblicke: **Weiterbildung – kein Benachteiligtenprogramm**
Verteilungsprinzipien in der öffentlichen Weiterbildungsfinanzierung 1949–2010
Christoph Ehmann

46

49 SUMMARIES

50 NACHWÖRTER



Foto: Brandt

Zum ersten Mal in 18 Jahren DIE Zeitschrift steht mit Sylvia Löhrmann eine Ministerin für den Themenschwerpunkt Rede und Antwort. Wir treffen die Grünen-Politikerin und stellvertretende Ministerpräsidentin von Nordrhein-Westfalen nach ihrer engagierten Ansprache bei der Mitgliederversammlung der katholischen Erwachsenen- und Familienbildung (S. 22–23).



Die »Blickpunkte« in der Mitte des Heftes thematisieren die Chancengleichheit – eine oft unscharfe Forderung im Kontext der Debatten um Bildungsgerechtigkeit. Der Sprintwettkampf setzt es ins Bild: Wo Chancengleichheit gefordert wird, geht es um Wettbewerb. Knappe Güter wie Ehre und sozialer Aufstieg treiben auch die beiden Argumentationen von Helmut Heid und Heinz-Elmar Tenorth um, die wir für Sie dokumentieren.

In der Bewegung Haltung gewinnen

DIE-Forum auf der Suche nach Bildungspotenzialen von »Lernen in Bewegung«

Bewegung und Sport werden gemeinhin nicht als besonders bildungsrelevant erachtet. Zu oft gerieten sie – als Drill und körperliche Ertüchtigung – in einen assoziativen Kontext bildungsfeindlicher Strukturen wie Diktaturen und Armeen. In der letzten Zeit rückt Bewegung aufgrund neuro- und erziehungswissenschaftlicher Lernforschung zunehmend ins Zentrum pädagogischer Aufmerksamkeit. Was in der Primarstufe längst Folgen für die Unterrichtsgestaltung zeitigt, ist in der Weiterbildung aber noch nicht überall in der Breite angekommen. Dies war der Anlass für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, dem Thema seine jährliche Fachtagung »DIE-Forum« zu widmen. DIE-Direktor Prof. Ekkehard Nuissl gab in seiner Begrüßung die Richtung vor, wie dies »bei diesem modernistischen Thema« erfolgen sollte: »Nüchtern und bewusst«.

Rund 100 Teilnehmende vor allem aus der Praxis von Erwachsenenbildung und Sport konnten sich am 29. und 30. November im frühwinterlich verschneiten Bonn über Lern- und Bildungsperspektiven von Sport und Bewegung informieren. Dabei traten verschiedene Stränge der Beziehung von Lernen und Bewegung hervor:

Zum einen wurde deutlich, dass Bewegung Gehirnaktivität anregt und somit einen guten Nährboden für Lernen darstellt. In diese instrumentelle Sicht von Bewegung ordnete sich u.a. der Beitrag des Neurowissenschaftlers Prof. Henning Scheich ein (bewegungsaktive Rennmäuse lernen besser als inaktive). Besonders die praktischen Bewegungsübungen, die die Tagung immer wieder auflockerten, bildeten einen handgreiflichen Beleg für die Lernwirksamkeit: Bis in die Abendstunden hinein blieben die Teilnehmenden hoch aufnahmebereit. Daneben, auch das wurde in zahlreichen Beiträgen deutlich, haben Bewegung und Sport weitere günstige Folgewirkungen: Diese sind personaler wie

sozialer Art und reichen von der präventiven Gesundheitsförderung bis hin zu intensiverer gesellschaftlicher Teilhabe. Auf diese *benefits* machte u.a. der Konstanzer Sportwissenschaftler Alexander Woll aufmerksam, zugleich mahnend, dass derlei instrumentalisierende Zugriffe den Selbstwert von Bewegung verstellten.

Die Sportpädagogik-Professoren Prohl und Laging maßen in ihren Plenumsvorträgen der Bewegung als solcher eine Bildungsdimension bei. Schon der Begriff »Leib« rücke den Menschen – ganz im Gegensatz zum Körperbegriff – in ein Verhältnis zur Welt, das Selbstreflexion auslöse, führte Robert Prohl (Frankfurt) aus. Ralf Laging (Marburg) hob auf den Vollzug der Bewegung als genussvollen Prozess ab, der Weltverhältnis darstelle. Die skifahrende Bewegung auf einem Schneehang sei »Haltung zur Welt«. Spätestens hier wurde deutlich, dass koordinierte Bewegung eine Haltung zur Welt auch im übertragenen bildungstheoretischen Sinn sein kann.

Laging präsentierte eine Reihe interessanter sportdidaktischer Leitprinzipien: Es sei beim motorischen Lernen hilfreich, nicht die Bewegung als solche kontrollieren zu wollen, sondern einen Effekt anzusteuern, der außerhalb des eigenen Körpers liege. Der Badminton-Schläger etwa soll nicht in einer bestimmten Weise gezielt festgehalten werden, sondern die Bewegung soll ein bestimmtes Geräusch in der Luft erzeugen. Eine weitere effektive Strategie sei, möglichst keine Idealbewegungen erreichen zu wollen. Schließlich sei manchmal auch die Nicht-Bewegung lernförderlich: Nach längeren Pausen könne eine vormals nicht so geglückte Bewegung plötzlich gelingen. Das »riskante Manöver, zwei entfernte Szenen in einer Tagung zusammenzuführen« (Dieter Gnahs), darf als gelungen betrachtet werden. Monika Kil und Mona Pielorz (DIE) ist es mit ihrem

Tagungskonzept gelungen, die Teilnehmenden in Bewegung zu bringen – und zwar nicht nur äußerlich mit Gymnastik, Feldenkrais-Übungen und Gruppenspielen, sondern durchaus auch innerlich. Ein Indikator für den Lernerfolg könnte sein, dass die Szene der Erwachsenenbildner das eine oder andere noch mehr als bisher umsetzt. Insbesondere in Kursen, die Türen zur gesellschaftlichen Partizipation öffnen wollen (Integrationskurse, Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen etc.), könnten noch mehr Bewegungselemente etabliert werden – mit all ihren positiven Folgen für Person und Gesellschaft.

DIE/PB



Foto: DIE

Mit Michael Oenning stand ein prominenter Fußballlehrer Rede und Antwort. Der gelernte Sport- und Deutschlehrer, der 2009 den Club aus Nürnberg in die Fußball-Bundesliga geführt hatte, ist derzeit Co-Trainer beim Hamburger SV unter Armin Veh. Er gab Einblicke in die Trainingspraxis im Leistungssport und hob auf aktuelle Lernanforderungen ab. So werde z.B. mit wachsender Spielgeschwindigkeit die Kompetenz zur Erfassung komplexer Spielsituationen zunehmend wichtiger. Durchaus unterhaltsam stellte Oenning auch bewährte Dinge in Frage: So fragte er nach dem sportwissenschaftlich nicht belegten Sinn einer Zweiermauer beim Freistoß.

Politische Bildung will Praxisforschung nutzen

Fachtagung des AdB fördert Dialog von Bildungspraxis, Forschung und Politik

Demokratie braucht politische Bildung – so lautet die Kampagne, die der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) im Sommer 2010, angesichts bedenklicher Weichenstellungen der Sparpolitik, startete und die mittlerweile vielfältige Unterstützung findet. Der Konsens über die Notwendigkeit dieser Bildungsaufgabe ist breit verankert, die fachliche Debatte zu ihrer Umsetzung wird, gerade in der außerschulischen Szene der Jugend- und Erwachsenenbildung, intensiv geführt. Mangelware ist dagegen, wie jetzt eine Fachtagung im Dezember 2010 in Berlin belegte, die systematische Nutzung empirischer Bildungsforschung für die Qualitätssicherung und Fortentwicklung der pädagogischen Praxis. Um hier Abhilfe zu schaffen, hatte der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten vor zwei Jahren in Trägerschaft für den bap und gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das Forschungsprojekt »Praxisforschung nutzen – Politische Bildung weiterentwickeln« in Gang gesetzt. Ziel des Projekts, das von der Erziehungswissenschaftlerin Dr. Helle Becker (Essen) geleitet wurde, war die Gewinnung und Nutzbarmachung empirischer Erkenntnisse für die außerschulische politische Bildung.

Die Fachtagung brachte Wissenschaftler/innen, Praktiker/innen und Bildungsverantwortliche ins Gespräch, an dem sich auch Vertreter aus Politik und Verwaltung beteiligten. Der Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, Thomas Krüger, betonte dabei die Notwendigkeit, dass Bildungsarbeit als Antwort eines zivilgesellschaftlichen Bedarfs an Diskussions-, Konsultations- und Mobilisierungsforen offensiv agieren müsse. Worin dieser Bedarf im Einzelnen besteht, welche Motive bei der (Nicht-)Teilnahme eine Rolle spielen, wie von der Politik abgeschreckte Bevölkerungskreise aus der Reserve zu locken sind und welche Wirkungen sich in dem breiten Veranstaltungsspektrum

der experimentierfreudigen außerschulischen Bildung erzielen lassen, war zentraler Gegenstand des Forschungsprojekts wie des Fachgesprächs in Berlin. Helle Becker machte dabei deutlich, dass die Vorstellung von zielstrebiger herstellbaren Bildungsergebnissen an der Realität der Bildungspraxis vorbeigeht – und dass sie auch im Widerspruch zum Leitbild des mündigen Aktivbürgers steht. Die politische Bildungsaufgabe ist nicht an einem Output zu messen, aber sie ist zweifellos wirkmächtig, wie sich oft in der lebensgeschichtlichen Reflexion zeigt. Das »Interesse am Neuen« ist auch ein wichtiges Teilnahme-Motiv, das gerade die innovationsbereite Jugend- und Erwachsenenbildung wecken oder aufgreifen kann.

Die Diskussion der Ergebnisse wurde in Berlin mit der generellen Frage nach einem zeitgemäßen Theorie-Praxis-Verhältnis verbunden. Wichtig sei, so der Konsens, zu einer wirklichen Zusammenarbeit zu gelangen. Auf der Tagung wurden dazu viele Anregungen gegeben und auch weitere Forschungsvorhaben vorgestellt. Für einen Forscher-Praktiker-Dialog ist, wie das Projekt erbrachte, auf Seiten der Bildungspraxis durchaus Anschlussfähigkeit gegeben, denn hier existiert ein breites Bemühen um Dokumentation und Reflexion der eigenen Tätigkeit. Lothar Harles, Vorsitzender des Bundesausschusses, hielt daher fest, dass das Projekt einen wichtigen Beitrag dazu leisten könne, die »verborgenen Schätze« der Praxisforschung zu heben. Peter Ogrzall, Vorsitzender des AdB, wies auf die dringend notwendige Zusammenarbeit von Praxis, Forschung und Politik hin, die sich zueinander verhalten müssten wie »kommunizierende Röhren«.

Arbeitskreis
deutscher Bildungsstätten

 www.bap-politischebildung.de

 www.adb.de

Bildungsberatung als Dienstleistung

ProBerat-Fachtagung in Leipzig

Mit einer Fachtagung an der Volkshochschule Leipzig wurde das von der EU geförderte Projekt »ProBerat« im Februar abgeschlossen. Projektleiterin Angelika Mede vom Thüringer Volkshochschulverband stellte den Teilnehmer/innen ProBerat kurz vor. Ziel des Projektes war es, die Qualitätsentwicklung des Bildungsberatungsangebotes an Erwachsenenbildungsinstitutionen zu unterstützen. Als konkretes Ergebnis des Projektes präsentierte sie ein Handbuch, das Anregungen und Hinweise für die Einführung und Verbesserung von Bildungsberatungsleistungen an Erwachsenenbildungseinrichtungen gibt.

Prof. Dr. Klaus Meisel, Management-Direktor der Münchner Volkshochschule, führte im Hauptvortrag in das Themenfeld Bildungsberatung ein. Er knüpfte an das Handbuch an und stellte den Projektansatz als besonders gelungen heraus, der das Ziel hat, die Professionalitätsentwicklung in der Beratung zu fördern. Diese Professionalitätsentwicklung der Beratung hat Meisel als einen zentralen Punkt für die Qualität der Beratung ausgemacht. In drei Workshops konnten sich die Teilnehmenden über spezielle Aspekte der Bildungsberatung informieren. Für das Projekt ProBerat war die gelungene Fachtagung ein guter Abschluss, die die Dringlichkeit einer Weiterführung, insbesondere zur Entwicklung eines modularen Fortbildungsangebots für Berater/innen, deutlich machte.

Das im Projekt erarbeitete Handbuch kann von der Projektwebsite als PDF-Datei heruntergeladen werden.

Willi Zierer
(VHS-Verband Baden-Württemberg)



www.bildungsberatung-weiterbildung.de/61.html

Wachstumsmarkt Bildungsexport

Branche schätzt Zukunftsperspektiven positiv ein

Das Auslandsgeschäft wird sich für deutsche Anbieter von Aus- und Weiterbildung besser entwickeln als das Inlandsgeschäft. Diese Einschätzung vertreten mehrheitlich 100 Manager deutscher Aus- und Weiterbildungsunternehmen, die für die Studie »TrendBarometer 2010 Exportbranche Aus- und Weiterbildung« befragt wurden. Seit 2007 geben iMOVE (International Marketing Of Vocational Education), eine Initiative vom Bundesministerium für Bildung und Forschung zur Internationalisierung deutscher Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen, und das F.A.Z.-Institut jährlich das TrendBarometer heraus.

Deutsche Unternehmen investieren nach der Wirtschaftskrise insgesamt wieder stärker im Ausland; dieser Trend ist auch im Bildungsexport spürbar: Die Aus- und Weiterbildungsbranche blickt hoffnungsvoll auf die kommenden drei Jahre, die nach Einschätzung der Befragten eine bessere Geschäftsentwicklung als die vergangenen drei Jahre mit sich bringen werden. Dabei spielen die Auslandsmärkte eine wichtige Rolle, denn sechs von zehn Befragten prognostizieren mehr Wachstumspotenzial auf den Auslandsmärkten als auf dem Inlandsmarkt. Der Export von Aus- und Weiterbildung etabliert sich in Deutschland: Die Beurteilung der Geschäftsaussichten im Export im Vergleich zum Inlandsmarkt verbessert sich seit der ersten Ausgabe des TrendBarometers im Jahr 2007 kontinuierlich.

Der derzeit wichtigste Exportmarkt für die befragten Aus- und Weiterbildungsanbieter ist China (35 Nennungen). Es folgen die deutschen Nachbarländer Österreich (25 Nennungen) und Schweiz (23 Nennungen) sowie Russland (22 Nennungen). Österreich und die Schweiz sind vor allem attraktiv, weil keine Sprachbarriere existiert. Auch in den kommenden drei Jahren bleibt China der wichtigste Exportmarkt für die befragten Bildungsanbieter. Russ-

land, Österreich und die Schweiz bleiben auch für diesen Zeitraum attraktive Märkte. Einen Bedeutungszuwachs erwarten die Befragten für Indien, Vietnam und Brasilien.

Betrachtet man die Regionen, in denen die Befragten in den kommenden drei Jahren besonders stark wachsen wollen, so zeigt sich, dass Asien weiterhin mit großem Abstand an erster Stelle steht. Osteuropa und der Nahe Osten folgen.

In einer weiteren Marktstudie beleuchtet iMOVE die Exportmärkte Brasilien, China, Indien, Südafrika und Vereinigte Arabische Emirate. Die fünf Studien leisten für internationale Anbieter beruflicher Aus- und Weiterbildung praktische Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei der Markterkundung. Ausgehend von den wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen beleuchten die Studien das jeweilige Bildungssystem. Dabei konzentrieren sie sich auf die berufliche Bildung, den Aus- und Weiterbildungsmarkt und Exportmöglichkeiten, speziell für Anbieter aus Deutschland. Bedeutende Pilotprojekte und Investitionsvorhaben veranschaulichen aktuelle Entwicklungen auf den Bildungsmärkten. Ausführliche Kontaktdaten der relevanten Regierungsstellen, Institutionen und Verbände vor Ort ergänzen die Informationen. Die Autoren sind deutsche Experten mit nachgewiesenen Kompetenzen und langjährigen Erfahrungen in den jeweiligen Zielmärkten.

DIE/iMOVE

Das Trendbarometer 2010 und die iMOVE Marktstudien sind online verfügbar und können in der Druckfassung kostenlos bestellt werden unter info@imove-germany.de.



www.imove-germany.de

10 Mio. Europässe

Der Europass-Lebenslauf, eine Initiative der EU, ist seit seinem Start 2005 zehn Millionen Mal online genutzt worden (Stand 11/2010), 13 Millionen Formatvorlagen wurden heruntergeladen. Damit ist das Ziel, das der damalige EU-Kommissar Jan Figel 2005 mit drei Millionen Europass-Dokumenten gesetzt hatte, weit übertroffen worden. Neben dem Lebenslauf und dem Sprachenpass, die selbst erstellt werden können, gehören zum Europass ein Mobilitätsnachweis, Zeugniserläuterungen und ein Diplomzusatz. Diese Dokumente sollen es EU-Bürger/innen erleichtern, sich in allen Bildungssystemen der EU und auf dem europäischen Arbeitsmarkt präsentieren zu können. Vorbereitung und Umsetzung lagen beim Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP). Der Europass gehört zu einer Reihe sich ergänzender Instrumente wie dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und dem Europäischen Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Zudem ist die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationspasses geplant.

DIE/BP



<http://europass.cedefop.europa.eu>

Europäisches Sprachensiegel 2011

»Sprachenlernen in der Gemeinschaft – Ressourcen nutzen und Kompetenzen ausbauen« lautet das Thema des diesjährigen Wettbewerbs. Er soll für den Fremdsprachenerwerb sensibilisieren und innovative Konzepte fördern. Der Begriff Gemeinschaft wird weit gefasst: er kann sich auf eine Schul- oder Hochschulgemeinschaft oder auch auf eine städtische Kommune beziehen. Alle Preisträger erhalten u.a. ein Preisgeld von 500 Euro. Bis zum 9. Mai können Bewerbungen beim Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz eingereicht werden.



www.kmk-pad.org/praxis/ess

»WISE« in Doha

»World Innovation Summit for Education« versammelt viel Fachkompetenz

Der Titel der Veranstaltung ist öffentlichkeitswirksam definiert: »WISE« hat mit Bildung zu tun und führt im Logo, an der Stelle des »I«, ein Türmchen aus Steinen, das aufeinander aufbauende Prinzip von Lernen, Bildung und Weisheit symbolisierend. Diese Veranstaltung in Doha, der Hauptstadt Qatars, fand im Dezember 2010 zum zweiten Mal statt, ähnlich aufwändig und umfassend wie ein Jahr zuvor: weit mehr als 1.000 Teilnehmer aus fast 100 Ländern, über 100 Referenten, vier volle Konferenztage. Und zum Abschluss: die Ankündigung, dass die Nobelpreise, traditionell in Schweden vergeben, um einen weiteren für Bildung ergänzt werden, vergeben in Qatar.

Mit der WISE-Konferenz ist es gelungen, zum zweiten Mal hochkarätige Vertreter und Fachleute aus unterschiedlichsten Regionen und Bildungssystemen der Welt zu Diskussionen zusammenzubringen. Es sind hochgesteckte Ziele, die sich die Konferenz gibt, die ein globales Netzwerk schaffen will, um die Zukunft der Bildung zu beeinflussen (Konferenzbroschüre, S. 3). Und auch die gesellschaftlichen Ziele sind expliziert: »Es geht um Kampf für Gleichheit, Kampf gegen Armut und Hunger, Kampf für die Umwelt und für gesunde Lebensweisen«. Die Konferenz setzt das Signal, dass in gesellschaftlichen Zielen, und insbesondere in diesen, Bildung und Erziehung eine große Rolle spielen.

Die Konferenz verbindet sowohl globale als auch regionale Perspektiven, ökonomische und didaktische Debatten, bildungspolitische Nah- und Fernziele. In den so genannten »break out sessions« ging es darum, wechselseitig voneinander zu lernen, Zugang zu einer qualitativen Bildung für alle zu schaffen, anwendbare Curricula zu entwickeln, Verfahren des Assessment kennen zu lernen und die Entwicklung von humanen Ressourcen über Verfahren von Bildung und Erziehung zu verbessern. Explizit wurde auch die Rolle der neuen Medien in der

Bildung diskutiert, und mit dem Blick in die Zukunft ging es um die »skills for the 21st century«.

Das Innovative an WISE bestand vor allem darin, dass es bislang noch keine Möglichkeit gegeben hat, so breit und mit unterschiedlichen Perspektiven über den Zustand und die Entwicklung der Bildung in der Welt zu diskutieren und sich zu informieren. Dadurch, dass die generellen Diskussionen durch Projekte und Beispiele mit Leben gefüllt waren, erlag die Konferenz auch nicht der Gefahr, im weltweiten Austausch die Bodenhaftung zu verlieren. Auch sorgte die offenbar akribische Recherche zur Auswahl der Referenten und Aktiven der Konferenz dafür, dass insgesamt ein hohes Niveau an Fachkompetenz gegeben und ein großes Maß an Perspektivenverschränkung möglich war. Es ist in der Tat so, dass gerade im Bereich der Bildung ganz entgegen der Annahme, dass sie ausschließlich kulturbasiert und unvergleichbar stattfindet, ein großes Maß an vergleichbaren Problemen, Lösungsmöglichkeiten und Transferperspektiven besteht.

Es zeigte sich aber auch wieder die Schwierigkeit, weltweit eine Diskussion zu führen, die sich jeweils auf unterschiedliche Ausgangssituationen und unterschiedliche Ziele bezieht. Ein Beispiel dafür ist die Erwachsenenbildung: Sie kam in der Konferenz praktisch nicht vor. Weltweit betrachtet ist Erwachsenenbildung ein Fall für die alternden europäischen Gesellschaften; in Indien etwa sind über 70 Prozent der Bevölkerung unter 25 Jahre alt. Die drängenden

Probleme, was die Bildungssysteme und die Bildungsleistungen angeht, sind in diesen Ländern: Grundbildung für alle, das Erreichen bildungsferner Schichten, der Nachweis von Qualität und Nutzen von Bildung. Gemessen an den dortigen Problemen führt man in Europa im Großen und Ganzen Luxusdiskussionen – auch dort, wo es um die Probleme von Altern, Migration und Literacy geht. Dies zeigt sich besonders dann, wenn es um konkrete Fälle geht, die – ihres Innovationsgehaltes wegen – einen der sechs bereits 2010 vergebenen Preise erhielt, so etwa die »Produktionsschule« in Südamerika, die sich durch den Verkauf der von den Schülern erzeugten Produkte ohne staatliche Mittel selbst trägt. Ohne den Reichtum aus dem Verkauf fossiler Brennstoffe könnte eine sol-



Foto: WISE.Official

WISE als globale Veranstaltung ist verbunden mit dem Streben Qatars, sichtbar und weltweit akzeptiert zu werden. In diesem Kontext steht auch die Bewerbung des kleinen Scheichtums am Persischen Golf um das Austragen der Fußball-Weltmeisterschaft 2022, welche gegen Konkurrenten wie Australien und Großbritannien erfolgreich war.

che Konferenz nicht stattfinden, umso bemerkenswerter, dass sie sich nicht ökonomischen oder Managementthemen widmet, sondern der Frage der Bildung und Erziehung: Hier liegt mit Sicherheit ein innovativer Ansatz, der – sofern er nachhaltig ist – Auswirkungen auf die Diskussionen zu Bildung und Erziehung in den Ländern der Welt haben wird.

DIE/EN



Das erste Schweizer Weiterbildungsgesetz nimmt Gestalt an

Seit 2006 hat der Bund den Auftrag, ein nationales Weiterbildungsgesetz einzuführen

Vor fast fünf Jahren hat das Schweizer Stimmvolk die Regierung beauftragt, einige Bereiche des Bildungswesens, darunter die Weiterbildung, neu zu regeln. Im Fall der Weiterbildung geht es allerdings nicht um eine Neuregelung, sondern darum, überhaupt eine gesetzliche Grundlage auf nationaler Ebene zu schaffen. Davor verfügte der Bund zwar bereits über Regelungskompetenzen in einzelnen Bereichen, so bei der Weiterbildung von Arbeitslosen oder in der berufsorientierten Weiterbildung der wichtigsten Berufe, nicht aber über umfassende Regelungskompetenzen für die Weiterbildung. Der erste Entwurf ist für Ende 2011 angekündigt. Was ist zu erwarten?

Entstehen soll ein Rahmengesetz, das die gesamte Weiterbildung als Teil des Bildungswesens umreißt und das Bildungssystem strukturell vervollständigt. Diese Aufgabe ist allerdings weniger klar als sie aussieht. Das erste Problem ist das Fehlen einer einheitlichen Definition: Was genau gehört zur Weiterbildung? Zählt auch die höhere Berufsbildung, diese international unbekannte, im Inland aber sehr erfolgreiche schweizerische Eigenheit des »Tertiär B«, dazu? Und hat das Gesetz auch die universitäre Weiterbildung zu regeln – obwohl es bereits ein Hochschulgesetz gibt und die wichtigsten Angebote durch Bologna ohnehin geregelt sind? Solche und weitere Fragen komplizieren die Aufgabe erheblich. Hinzu kommt die Tatsache, dass das Bundesamt für Statistik neuerdings mit den Begriffen formal/non-formal/informell operiert (statt der früheren Unterscheidung zwischen berufsorientierter und allgemeiner Weiterbildung), was dazu führt, dass praktisch der gesamte Weiterbildungsbereich heute dem non-formalen Bereich zugeschlagen wird. Gelegentlich wird auch der Spieß umgedreht: Dann gilt als Weiterbildung nur noch, was non-formal ist, also was zu keinem

anerkannten Abschluss führt. Aus dieser Sicht käme das Engagement für die Anerkennung von Weiterbildungsabschlüssen quasi einem Plädoyer für die Abschaffung der Weiterbildung gleich.

Das Skizzierte wäre unproblematisch, würde es sich nur auf der Begriffsebene abspielen. Tatsächlich stehen hinter der Frage, was zur Weiterbildung gehört, handfeste Interessen, gelegentlich auch Ängste um den Verlust bisheriger Fördergelder. Als gesamtschweizerischer Dachverband ist der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) mit den Anliegen und Differenzen innerhalb der Weiterbildungslandschaft vertraut und hat, um einen Konsens zu schaffen, einen Expertenentwurf für das Gesetz erstellen lassen, bekannt unter dem Namen »Expertenentwurf Reichenau« (2009), als Download verfügbar:



www.alice.ch/de/themen/weiterbildungsgesetz

Grundsätzlich ist bei Befürwortern und Skeptikern einer staatlichen Regelung das Anliegen einer Klärung der politischen Kompetenzen unbestritten. Uneinigkeit herrscht, sobald es um die Finanzen geht. Während die einen vom Staat ein Engagement zugunsten der Weiterbildung erwarten, fordern andere größtmögliche Zurückhaltung in finanziellen Fragen, sind aber bereit, dem Bund Regelungskompetenzen bezüglich Abschlüssen, Qualitätssicherung oder Akkreditierung zu überlassen.

Der »Expertenentwurf Reichenau« liegt seit gut einem Jahr als Diskussionsbasis auf dem Tisch. Im Mai 2010 hat auch die Expertenkommission im Auftrag des Bundesrates die Arbeit am offiziellen Gesetzentwurf begonnen und den Willen bekundet, den Expertenentwurf zu berücksichtigen. Bis Ende 2011 soll der »Vernehmlassungsent-

wurf« vorliegen. Der sich anschließende politische Prozess kann mehrere Jahre dauern.

Soweit bisher abschätzbar, wird das entstehende Gesetz mit zahlreichen Einwänden konfrontiert sein, was aber nicht heißt, dass kein Konsens möglich wäre. Zu den Skeptikern gehören beispielsweise die Weiterbildungsstellen der Hochschulen, die die Bologna-Reform noch kaum verarbeitet haben. Skeptisch sind auch die Arbeitgeberverbände, die staatlichen Eingriffen in den Markt grundsätzlich misstrauen, sowie Vertreter der höheren Berufsbildung, die um ihre Subventionen fürchten, wenn sie statt der formalen zur non-formalen Bildung gerechnet werden. Auf Seiten der Befürworter stehen unter anderem Gewerkschaften und der Kaufmännische Verband Schweiz.

Der SVEB engagiert sich für ein Gesetz, hat aber als Dachverband die äußerst heterogenen Interessen seiner Mitglieder zu vertreten. So orientierten wir uns am konsensfähigen gemeinsamen Nenner der Weiterbildungsszene: Der SVEB geht davon aus, dass das neue Gesetz kein Subventionsgesetz wird, sondern ein Rahmengesetz, in dem vor allem Themen wie Standards und die Anerkennung von Abschlüssen, Qualitätskriterien und Qualifikationsverfahren, aber auch die Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen für benachteiligte und wenig qualifizierte Bevölkerungsgruppen geregelt sind. Ob diese Erwartungen eingelöst werden, ist noch ungewiss, aber nicht unwahrscheinlich.

André Schläfli (SVEB/Zürich)

60 Jahre Verband Österreichischer Volkshochschulen – VÖV

Festveranstaltung und Symposium

Am 8. Dezember 1950 wurde der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) in der Wiener Urania gegründet. Am Vorabend des 60. Jahrestages, am 7. Dezember 2010 also, fand aus Anlass des Jubiläums im gleichen Haus eine Festveranstaltung mit anschließendem Symposium statt.

gabe von Preisen und zur Herausgabe einer Zeitschrift zur Öffentlichkeitsarbeit bei, er betreibt – einzigartig für die österreichische Erwachsenenbildung – ein eigenes, umfangreiches Archiv, er ist federführend bei der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals, er führt innovative Entwicklungs- und For-

ekretär des VÖV, Dr. Wilhelm Filla. Kenntnisreich und in gewohnt fundierter und präziser Weise ließ er die maßgeblichen Akteure für den VÖV Revue passieren. Ein historischer Filmausschnitt zu Adressaten und Programmplanung der Wiener Volkshochschulen rundete die Festveranstaltung ab.



Die Präsidentin des VÖV, Mag. Barbara Prammer, die auch Präsidentin des österreichischen Nationalrates ist, hielt die Festrede, in deren Mittelpunkt das Plädoyer für eine Bildung stand, die neben aller qualifikatorischen Funktion auch einen Wert an sich habe. Da Demokratie gelernt werden müsse, regte sie an, die politische Bildung in Richtung einer Demokratiebildung neu zu formulieren.

Gab es Anfang der 1950er Jahre in Österreich nach Schätzungen rund zwei Dutzend Volkshochschulen und nur wenige Landesverbände, repräsentiert der VÖV heute bundesweit 270 Volkshochschulen. Er stellt damit den größten und bedeutendsten Dachverband in der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft dar. Seine Tätigkeiten sind umfangreich und vielschichtig: Er repräsentiert die Volkshochschulen und ihre Landesverbände im In- und Ausland, er kooperiert mit Ministerien, Erwachsenenbildungseinrichtungen und -verbänden, Universitäten und der Wissenschaft, er trägt wesentlich zur Ver-

schungsprojekte, Symposien und Konferenzen durch, und er kümmert sich um seine Finanzierung und die seiner Mitglieder.

In der prominent besetzten Festveranstaltung wurden diese Aufgaben aus unterschiedlichen Perspektiven ausführlich gewürdigt. Den Beginn machte der Vorstandsvorsitzende und Vizebürgermeister von Wien, Dr. Michael Ludwig. Er betonte die wichtige Rolle, die die Volkshochschulen für die Weiterbildung der Wiener Bevölkerung leisten. Einen personenbezogenen Rückblick auf die Verbandsgeschichte gab der Generalse-

Das Symposium am Nachmittag eröffnete der bekannte deutsche Soziologe Prof. Oskar Negt mit einem Vortrag zum Thema »Erwachsenenbildung und der politische Mensch«. Ausgehend von seiner These zur gesellschaftlichen Erosionskrise breitete er ein Tableau an Überlegungen zu den aktuellen Anforderungen an (Erwachsenen-)Bildung aus. Eine zentrale Aussage dabei war, dass Demokratie die einzige Gesellschaftsform ist, die gelernt werden muss. Diese Einsicht birgt eine Reihe von Konsequenzen gerade für die Erwachsenenbildung, und hier besonders für die Volkshochschulen, die es stärker zu diskutieren gilt. Prof. Dr. Elke Gruber von der Universität Klagenfurt beschäftigte sich in ihrem anschließenden Vortrag aus historischer, aktueller und künftiger Perspektive mit dem wechselseitigen Verhältnis von Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Sie kam dabei zum Schluss, dass es dieses Verhältnis angesichts der sich rasch vollziehenden gesellschaftlichen Veränderungen und neuer Herausforderungen immer wieder neu zu bedenken gilt. Die rhetorische Frage »Braucht Erwachsenenbildung die Wissenschaft?« – so der Titel des Vortrages – konnte eindeutig mit »Ja« beantwortet werden, und es sollte hinzugefügt werden, dass auch die Wissenschaft die Praxis der Erwachsenenbildung braucht. Das Symposium klang mit einer Podiumsdiskussion aus, bei der facettenreich und unter Einbeziehung zahlreicher Publikumsbeiträge und -anfragen künftige Perspektiven der Volkshochschularbeit diskutiert wurden.

Elke Gruber (Klagenfurt)

Mehrheit der Anbieter ist formal anerkannt

wbmonitor 2010 zur Verbreitung von Anerkennungen und Qualitätsmanagement

Formale Anerkennungen und Zulassungen sind Instrumente der Marktregulierung in der Weiterbildung. Sie dienen öffentlichen Stellen, aber auch privaten Organisationen zur Qualitätssicherung und steuern über die Zertifizierung des Anbieters, des Bildungsangebots oder der Lehrperson den Zugang zu bestimmten Marktsegmenten. Lukrativ werden sie durch die Verbindung zu einem Finanzierungssystem oder die Vergabe von Berechtigungen zum Ausstellen anerkannter Weiterbildungs-Zertifikate. Mit der wbmonitor-Umfrage liegen erstmals repräsentative Daten aus Sicht der Weiterbildungsanbieter vor. Erfasst wurden Verbreitung und Auswirkungen von Anerkennungen ebenso wie der Ressourcenaufwand für die Zulassung und Verzichtsmotive. Da Qualitätsmodelle häufig Voraussetzung für den Erwerb von Anerkennungen sind, wurden Daten zu deren Verbreitung zusätzlich erhoben.

Mit 85 Prozent verfügt die überwiegende Mehrheit der Weiterbildungsanbieter in Deutschland über eine formale Anerkennung. Die stärkste Verbreitung hat mit 43 Prozent der Anbieter die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV) der Bundesagentur für Arbeit (BA), gefolgt von Anerkennungen nach den Erwachsenen-/Weiterbildungsgesetzen der Länder (39 %) sowie durch einen Berufs- oder Wirtschaftsverband (35 %). Rund jeder fünfte Anbieter ist autorisiert, bestimmte Produktschulungen (z.B. im EDV-Bereich) durchzuführen oder besitzt eine staatliche Anerkennung als Schule bzw. (Fach-)Hochschule.

Deutliche Unterschiede zeigen sich zwischen den alten und den neuen Ländern. Neben Anerkennungen nach der AZWV (65 %) sind in den neuen Ländern auch jene durch Berufs- oder Wirtschaftsverbände (46 %) weiter verbreitet. In den alten Ländern erreichen sie nur Anteile von 38 Prozent bzw. 33 Prozent. Gänzlich auf eine formale Anerkennung verzichtet in den neuen Ländern mit sechs Prozent der Anbieter nur eine Minderheit, in den alten Ländern sind es immerhin 17 Prozent. Zentrale Gründe für den Verzicht sind die als zu hoch bewerteten (Zulassungs-) Kosten sowie der Personalaufwand. Das Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen wird auch von den formal anerkannten Anbietern oft sehr kritisch gesehen. Anbieter mit einer Anerkennung nach der AZWV beurteilen den Personalaufwand für den Erwerb der Anerkennung zu zwei Dritteln (67 %) und die fälligen Beiträge/Gebühren sogar zu drei Vierteln (78 %) als (eher) unangemessen. Es zeigen sich aber durchaus auch positive Effekte, die den einzelnen Anerkennungen subjektiv zugeschrieben werden. Kennzeichnend für das Stimmungsbild bei rund der Hälfte der Anbieter mit einer Anerkennung nach der AZWV sind z.B. Verbesserungen bei den Organisationsprozessen (65 %), in der Auslastung (51 %) sowie der Finanzierung (55 %). Zeitgleich kam es zu Arbeitsverdichtungen (61 %), jedoch auch zur Beschäftigung von zusätzlichem Personal (45 %).

Voraussetzung für eine formale Anerkennung ist häufig der Nachweis eines Qualitätsmanagementsystems. wbmonitor hat deshalb die Nutzung von Qua-

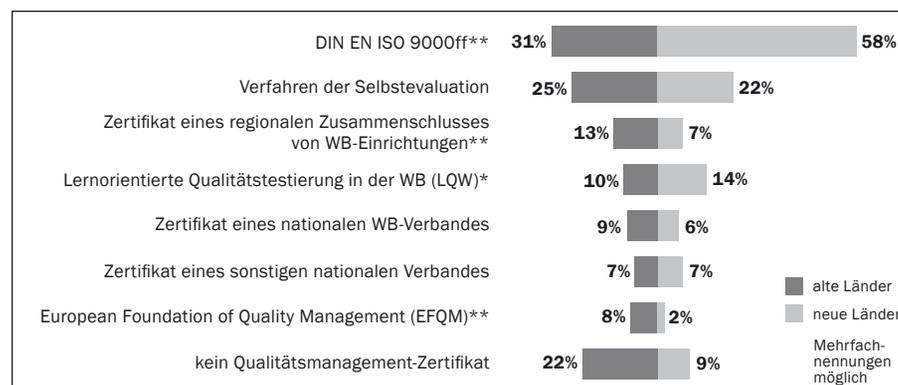
litätsmanagementsystemen erhoben und liefert repräsentative Daten für die Weiterbildungsanbieter in Deutschland (s. Abb.). Die ursprünglich für die Industrie entwickelte Norm DIN EN ISO 9000ff hat auch im Weiterbildungsbereich die Nase vorn. Mehr als ein Drittel aller Anbieter (36 %) sind nach ihr zertifiziert. In den neuen Bundesländern sind es sogar 58 Prozent (vs. 31 % in den alten Ländern). Verfahren der Selbstevaluation werden von fast einem Viertel aller Anbieter eingesetzt (24 %). Über verschiedene, speziell für die Weiterbildung entwickelte Qualitätssicherungs- bzw. -managementsysteme verfügt jeweils etwa jede zehnte Einrichtung. Hierzu zählen Zertifikate/Gütesiegel regionaler Zusammenschlüsse von Weiterbildungseinrichtungen (z.B. Weiterbildung Hessen e.V., Hamburger Prüfsiegel), die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) sowie Zertifikate von Weiterbildungsverbänden. Lediglich ein Fünftel aller Weiterbildungsanbieter (20 %) verfügt derzeit nicht über ein Qualitätszertifikat, Qualitätssicherungsmodell oder Qualitätsmanagementsystem.

Meike Weiland (DIE)

wbmonitor ist ein Kooperationsprojekt vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Weitere Informationen:

 www.wbmonitor.de

Abb.: Qualitätsmodelle von Weiterbildungsanbietern in den alten und den neuen Ländern 2010



Quelle: BIBB/DIE wbmonitor Umfrage 2010, hochgerechnete Werte auf Basis von n (alte Länder) = 1.206 und n (neue Länder) = 289 Anbietern, ** signifikante Unterschiede: * < 5% bzw. ** < 1% Irrtumswahrscheinlichkeit

Frauenpotenziale im Betrieb

Neues »Arbeit und Leben«-Projekt

Mit den Herausforderungen des demografischen Wandels für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) beschäftigt sich das Projekt »female professionals. Frauenpotenziale in Betrieben nutzen!« von *Arbeit und Leben*. Insgesamt werden über hundert KMU bei der Analyse, Förderung und Nutzung der Potenziale ihrer Mitarbeiterinnen um die 50 unterstützt. Dazu werden die Erhebungsinstrumente FrauenPotenzialCheck und FrauenKomPass entwickelt. Ziel sind verbindliche Personalentwicklungs- und Weiterbildungspläne zwischen Unternehmen und Mitarbeiterinnen. Das Projekt will einen Beitrag zur Gleichstellung von Frauen in der Wirtschaft und zur Erhöhung des Anteils von Frauen dieser Altersgruppe an betrieblicher Weiterbildung leisten. So will man den Herausforderungen des demografischen Wandels durch Weiterbildung eigener Fachkräfte begegnen. Das Projekt wird im Rahmen der Bundesinitiative »Gleichstellung von Frauen in der Wirtschaft« gefördert.

DIE/BP

 www.female-professionals.de

Masterstudium EB

Neuer Studiengang in Österreich

Ein neues berufsbegleitendes Masterstudium Erwachsenenbildung/Weiterbildung bieten das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang und die Universität Klagenfurt seit März gemeinsam an. Der kooperative Lehrgang für Lifelong Learning soll als Modell für Durchlässigkeit zwischen Erwachsenenbildung und Hochschule stehen. Das Studium ist auf fünf Semester konzipiert und richtet sich an Universitätsabsolvent/inn/en und Erwachsenenbildner/innen mit Berufserfahrung; es schließt ab mit dem akademischen Grad Master of Advanced Studies (MAS).

 Information: susanne.huss@uni-klu.ac.at

Veranstungstipps

Das **ESREA Forschungsnetzwerk** »Between global and local: Adult learning and development« lädt vom **28. bis 30. April** zu seiner fünften Konferenz an die Boğaziçi University, Istanbul/Türkei ein. Das Konferenzthema lautet: »Positioning and Conceptualizing Adult Education and Learning within Local Development«

 www.esrea2011.boun.edu.tr

»Weiterbildung für alle!« ist das Motto des **13. Volkshochschultages** am **12. und 13. Mai 2011** im Berliner Congress Centrum (bcc), der vom Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. (dvv) in Zusammenarbeit mit den Berliner Volkshochschulen durchgeführt wird und alle fünf Jahre stattfindet. Hochrangige Gäste werden Bundespräsident Christian Wulff und Bundesbildungsministerin Annette Schavan sein. Parallel findet eine Weiterbildungsmesse statt.

 www.volkshochschultag.de

Eine Fachtagung zur Verabschiedung von Petra Herre veranstaltet die **Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)** unter dem Titel:

»Lebenslanges Lernen zwischen Nützlichkeit und Lebenslust – Themen evangelischer Erwachsenenbildung« am **16. Mai 2011** im Augustinerkloster zu Erfurt.

 www.deae.de

Die **»Aktionstage politische Bildung 2011«**

finden vom **5. bis 23. Mai** statt. Auftaktveranstaltung der Aktionstage, die von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), den Landeszentralen sowie dem Bundesausschuss politische Bildung (bap) initiiert werden, ist am 5. Mai in Berlin geplant. Die Aktionstage finden gleichzeitig in Österreich, im deutschsprachigen Teil Belgiens und in Südtirol statt.

 www.bpb.de/veranstaltungen/TXEP5N.html

EUCEN, der europäische Verband für wissenschaftliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen, führt seine **41. Konferenz vom 25. bis 27. Mai** in Granada/Spanien durch und feiert gleichzeitig sein 20-jähriges Bestehen. Das Thema ist: »Bildung als Recht – Lebenslanges Lernen für alle!«.

 <http://eucen2011.esuelapogrado.es>

Die Jahrestagung 2011 der **European Association for Distance Learning (EADL)** findet vom **25. bis 27. Mai** in Wien/Österreich statt. Das Konferenzthema lautet: »Keep the wheels turning«.

 www.eadl.org

Die **EAEA** (European Association for the Education of Adults) und der **ICAE** (International Council of Adult Education) veranstalten ihre Jahrestagungen 2011 und eine Konferenz zum Thema »A World Worth Living In – Adult Learning and Education for a Sustainable World« vom **14. bis 17. Juni** in Malmö/Schweden. Gastgeber ist der Swedish National Council of Adult Education (Folkbildningsrådet).

 www.eaea.org/events

Der **Fachverband für Deutsch als Fremdsprache (FaDaF)** veranstaltet seine Jahrestagung 2011 vom **16. bis 18. Juni** an der Universität Leipzig.

 www.fadaf.de

Die Jahrestagung 2011 der **Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF)** e.V. findet vom **14. bis 16. September** an der Universität Bielefeld statt. Das Tagungsthema lautet »Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung«.

 www.dgwf.net

Die Jahrestagung 2011 der **Sektion Erwachsenenbildung der DGfE** findet in diesem Jahr vom **22. bis 24. September** an der Universität Hamburg statt. Der Themenschwerpunkt wird »Lernen« sein. Ein Call for paper steht ab sofort zur Verfügung unter

 <http://steam.human.uni-potsdam.de/sektion-eb/>

Eine **ökumenische Fachtagung** mit dem Titel »Wir engagieren uns: kompetent und qualifiziert« zum ehrenamtlichen Engagement in Bildung und Qualifizierung findet vom **30. September bis 1. Oktober 2011** in Erfurt statt.

 www.kbe-bonn.de

Ein systemischer Erfolg

20 Jahre Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der TU Kaiserslautern

Ein Lehrstuhl feiert zwanzigsten Geburtstag: Zum 21. Januar 2011 hatte Prof. Rolf Arnold nach Kaiserslautern eingeladen, um dieses Ereignis in einem feierlichen Rahmen zu begehen. Eingerahmt in ein kulturelles Programm – ganzheitlich eben – wurden in Grußworten wie in einem Festvortrag von Prof. Wiltrud Gieseke die wissenschaftliche Leistung des Gefeierten und sein Beitrag für die Zukunft gewürdigt.

Denkt man an die »Kaiserslauterner Schule«, erscheint vielleicht als erstes der systemische Ansatz und eine konstruktivistische Pädagogik vor Augen, die Arnold in den vergangenen 20 Jahren immer wieder in die Diskussion gebracht und weiterentwickelt, aber auch und vor allem in der praktischen Arbeit des Fachgebiets angewendet hat. Dazu gehören Aspekte wie die Rolle von Emotionen für Lehr-/Lernprozesse oder die Bedeutung von Selbstreflexion. Bemerkenswert ist auch die

thematische Breite. Da sind zunächst die verschiedenen Bereiche zu nennen, die in Kaiserslautern bearbeitet werden: Erwachsenenbildung, Schulentwicklung, Personalentwicklung und Systemische Pädagogik, wobei sowohl die betriebliche wie die außerbetriebliche Weiterbildung eine Rolle spielen. Der Aufbau des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW), das zum »Distance and Independent Studies Center« (DISC) erweitert wurde, ist in Deutschland wohl einmalig. Beindruckend ist auch die Produktivität, für die das Fachgebiet bekannt ist. Zahlreiche Bücher, Studientexte, Aufsätze und Vorträge werden in den Diskurs eingebracht. Arnold selbst machte in seinem Grußwort deutlich, dass viele Personen zum Erfolg des Fachgebiets Pädagogik beigetragen haben: auch hier der systemische Ansatz.

Die Jubiläumsveranstaltung hat sich aber nicht damit begnügt, zurückzubl-

cken und zu resümieren. So haben im Rahmen einer Podiumsdiskussion die Professoren Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl, Hans-Günter Rolff und eben Rolf Arnold selbst über die Frage der Professionalisierung durch Wissenschaftliche Weiterbildung diskutiert. Das Fachgebiet Pädagogik an der TU Kaiserslautern hat noch viel vor: So sollen zum Beispiel die neuen »Diemersteiner Selbstlertage«, bei denen Studierende ihre Kompetenzen in den Bereichen Selbstlernen und Selbstführung stärken können, verstetigt und weiter ausgebaut werden.

Die Jubiläumsschrift »20 Jahre Fachgebiet Pädagogik (Berufs- und Erwachsenenpädagogik)« ist in der Schriftenreihe »Pädagogische Materialien der TU Kaiserslautern« erschienen.

Christina Müller (DIE)

DGWF-Empfehlungen

Grundlagen zum Selbstverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) e.V. hat zwei neue Empfehlungen für den Bereich der Wissenschaftlichen Weiterbildung verabschiedet.

Die Empfehlung »Zum Status und Personal der Einrichtungen für Weiterbildung« trägt der Entwicklung Rechnung, dass die Häufigkeit der Institutionen zugenommen hat, die intermediäre Stellung der Einrichtungen vielfältiger geworden und die Anzahl des Personals stark gestiegen ist. Zudem gibt es mittlerweile eine »neue Generation« des Personals in der Wissenschaftlichen Weiterbildung mit gewachsenen und zunehmend unterschiedlichen Aufgabenstellungen. Diese Gruppe sucht nach einem eigenständigen Profil.

Die Empfehlung zu »Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung« war bereits auf der DGWF-Mitgliederversammlung im September 2010 in Regensburg verabschiedet worden (siehe DIE I/2011, S. 6). Mit ihr wird versucht, die Vielfalt der vorhandenen Formate wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen zu systematisieren und dadurch die Nutzbarkeit der Formate untereinander bzw. füreinander aufzuzeigen, um Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit zu ermöglichen. Die Empfehlung stellt damit eine gute Grundlage dar zur Einordnung von Zertifikaten der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR).



www.dgwf.net/materialien.htm#empfehlungen

Nachhaltigkeit bewerten

Neues Leibniz-Centre CeSIA

27 Leibniz-Institute haben ihre Kompetenz im Forschungsfeld der Nachhaltigkeitsbewertung gebündelt und das Leibniz-Centre for Sustainability Impact Assessment (CeSIA) gegründet.

Seit rund 25 Jahren prägt das Konzept »Nachhaltige Entwicklung« politische, gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurse. Die Operationalisierung dieser Idee in politischen Entscheidungsprozessen verfolgt die Nachhaltigkeitsbewertung: Die möglichen Folgen für ökonomische, soziale und ökologische Bereiche werden mit wissenschaftlich fundierten Analysen und Modellen transparent. Die Erfahrungen der neuen Institution werden durch Publikationen, Tagungen und Workshops vertieft und so gezielt Wissenschaft und Politik zur Verfügung gestellt.

Kontakt: Dr. Aranka Podhora (ZALF)
Aranka.Podhora@zalf.de



www.wgl.de

Personalia

Dr. Alois Becker (Akademie Klausenhof) wurde als Vorstand der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für berufliche Bildung verabschiedet. Er hatte dieses Amt 15 Jahre lang inne. Zum Nachfolger gewählt wurde **Ulrich Vollmert** (Kolping), sein Stellvertreter ist **Dr. Hans Amendt** (Akademie Klausenhof).

Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld, Lehrstuhl für Soziologie I der Universität Bamberg, hat den höchsten Wissenschaftspreis der Europäischen Union, den »ERC Advanced Grant« erhalten. Er erhält ihn für das Forschungsprojekt »eduLIFE«, in dem untersucht wird, wie sich individuelle Bildungsverläufe in unterschiedlichen europäischen Ländern und den USA gestalten.

Prof. Dr. Brigitte Geißler-Piltz (Alice Salomon Hochschule Berlin) ist neue Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V., des deutschen Fach- und Berufsverbandes für Beratung in der Arbeitswelt in Köln.

Lothar Harles (Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke, AKSB), wurde im November 2010 als Vorsitzender des Bundesausschusses Politische Bildung (bap) bestätigt. Zu seinem Stellvertreter wurde **Dr. Wolfgang Beer** (Evangelische Akademien in Deutschland e.V., EAD) gewählt.

PD Dr. Christian Harteis, zuvor am Institut für Pädagogik der Universität Regensburg, hat einen Ruf an die Universität Paderborn auf eine W3-Professur für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Bildungsmanagement und Bildungsforschung in der Weiterbildung angenommen.

Prof. Dr. Eckhard Klieme (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) wurde mit dem Wissenschaftspreis des Stifterverbandes und

der Leibniz-Gemeinschaft »Gesellschaft braucht Wissenschaft« ausgezeichnet.

Nach zweieinhalb Jahren an der Freien Hochschule Mannheim wechselt **Prof. Dr. Henning Pätzold** zum 1. April auf die Professur für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Die Professur ist dem neu aufgelegten Masterstudiengang gleichen Namens zugeordnet.

Dr. Steffi Robak, bisher wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin, hat zum 1. März den Ruf auf die W3-Professur »Bildung im Erwachsenenalter« (Nachfolge Prof. Siebert) des Instituts für Berufspäda-

gogik und Erwachsenenbildung an der Universität Hannover angenommen. Die Professur soll Interkulturelle Bildung und Interkulturelles Lernen als einen Profildbereich integrieren.

Prof. Dr. Helga Theunert, seit 1994 Direktorin des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, ist in den Ruhestand verabschiedet worden. Ihre Nachfolgerinnen, Kathrin Demmler und Dr. Ulrike Wagner, teilen sich das Direktorium gleichberechtigt.

Prof. Drs. mult. Alan Tuckett, Geschäftsführer von NIACE (National Institute of Adult Continuing Education for England and Wales) wird im August 2011 nach 23 Jahren Tätigkeit für NIACE in den Ruhestand gehen.

Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Professorin für Weiterbildung und Beratung an der Universität Heidelberg, hat ihren Sitz im Herausberggremium des »REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung« abgegeben. Seit 1999 war sie Mitherausgeberin und hat die Entwicklung des REPORT zum zentralen Kommunikationsforum der Scientific Community maßgeblich mitgestaltet. Ein Meilenstein in ihrer Ära war die Umstellung des REPORT auf das anonymisierte Peer-Review-Verfahren. Sie hat zahlreiche Ausgaben des REPORT als Heftherausgeberin betreut, unter anderem zu den Schwerpunktthemen »Personen- und organisationsbezogene Bildungsberatung«, »Wissenschaftliche Weiterbildung«, »Messverfahren und Benchmarks in der Weiterbildung«



sowie »Vertikale und horizontale Durchlässigkeit im System Lebenslangen Lernens«. Christiane Schiersmann möchte sich in Zukunft verstärkt dem Themenfeld »Beratung« widmen. Im Namen der herausgebenden Institution dankte ihr Prof. Ekkehard Nuißl (DIE) für die geleistete Arbeit.

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Arnold, Rolf

Selbstbildung oder: wer kann ich werden und wenn ja wie?

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2010

Selbstbildung ist ein altes Thema des Nachdenkens über Erziehung und Bildung in der europäischen Geschichte. Dieses Buch verdeutlicht, dass letztlich sämtliche pädagogisch erzielbaren Wirkungen sich einer Selbstbewegung des Subjektes verdanken – der Gegensatz zwischen Selbstbildung und Fremdbildung somit bei nüchterner Betrachtung bloß ein Gedanke, keine empirische Gegebenheit ist.

Arnold, Rolf

Vernetzung schafft Perspektiven. Neue Ansätze in der Lehrerbildung

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2011

Der Band geht der Frage nach, wie die Orientierung an berufsbezogenen Kompetenzen in der universitären Lehre realisiert werden kann. Dazu werden basierend auf unterschiedlichen didaktischen Ansätzen Lernarrangements herausgegriffen und diskutiert, die sich besonders für einen standortübergreifenden Einsatz eignen. Der interuniversitäre Austausch von online-basierten Lernangeboten bietet darüber hinaus auch die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven, nämlich die von Lernenden und Lehrenden, zu berücksichtigen und daraus abgeleitet Wege für eine integrierte Aus- und Weiterbildung aufzuzeigen.

Arnold, Rolf (Hg.)

Veränderung durch Selbstveränderung.

Impulse für das Change-Management
Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2011

Der Sammelband umfasst die Auffächerung der theoretisch-konzeptionellen Dimensionen in eine reflexive Theorie von Veränderung einerseits sowie die Illustrierung ihrer praktischen Ergiebigkeit in den Bereichen Lernen, Führen, Verändern, Schul- bzw. Organisationsentwicklung andererseits.

Born, Julia

Das E-Learning Praxis-Handbuch

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2011

Das Buch richtet sich an Online-Moderatoren und Teletutoren und gibt Anregungen, wie die Lernenden in einer virtuellen Lernumgebung dabei unterstützt werden können, ihr Lernen selbstständig zu organisieren und ihre persönlichen Ziele zu erreichen. Es bietet eine Schritt-für-Schritt-Anleitung, um auf lerntheoretischer Grundlage und mit Hilfe didaktischer Analyse Online-Bildungsangebote zu entwickeln und durchzuführen.

Derrick, Jay u.a. (Hg.)

Remaking Adult Education. Essays on adult education in honour of Alan Tuckett London: Institute of Education, 2011

Die Festschrift für Alan Tuckett, den langjährigen Präsidenten von NIACE in England, schildert aus nationaler und internationaler Perspektive Entwicklungen in der Weiterbildungslandschaft, wie sie von Alan Tuckett und NIACE in den letzten zwei Jahrzehnten begleitet und vorangetrieben wurden. Diese von Wegbegleitern zusammengestellte Festschrift ist auch ein sehr persönliches Buch. In einem abschließenden Interview werden wichtige Stationen und Grundhaltungen seiner Berufsgeschichte deutlich.

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine

Erwachsenenbildung

Weinheim u.a.: Beltz, 2010

Die Einführung für Bachelor- und Masterstudenten der Erwachsenenbildung legt den Schwerpunkt auf Fragen und Probleme des professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung. Hierbei werden die Anwendungsbezüge aus der Perspektive der Lernenden thematisiert und die vermittlungsdidaktische Aufgabe der Erwachsenenbildner besonders betont. Unterstützt wird die Einführung durch Übungsaufgaben, die als Anregung zur Reflexion des Gelesenen genutzt werden können.

Fleige, Marion

Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung.

Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger

Münster: Waxmann, 2011

Am Beispiel der öffentlichen Erwachsenenbildung werden die Einrichtungen und die gesellschaftlich-kulturellen Kontexte beschrieben, innerhalb derer sich Bildungsprozesse Erwachsener ereignen. Der vor diesem Hintergrund entwickelte Lernkulturbegriff stützt sich auf institutionen- und kulturtheoretische Ansätze und verbindet diese mit Befunden aus der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung.

Frech, Siegfried/Juchler, Ingo

Bürger auf Abwegen. Politikdistanz und politische Bildung

Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2011

Der Sammelband befasst sich mit dem vielschichtigen Phänomen der Politikdistanz und den damit einhergehenden Herausforderungen für die politische Bildung. So muss politische Bildung Wege, Produkte und Veranstaltungsformen finden, um auch politik- und bildungsdistanzierte Zielgruppen anzusprechen. Aufgezeigt wird u.a., inwiefern eine Elementarisierung der politischen Inhalte hierbei hilfreich sein kann.

Gonon, Philipp u.a. (Hg.)

Erwachsenenbildung – Weiterbildung

Paderborn u.a.: Schöningh, 2011

Der Band 4 der Studienausgabe des Handbuchs der Erziehungswissenschaft behandelt das Lernen im Erwachsenenalter. Soziale und psychologische Bedingungen, Ziele, Inhalte und die spezielle Didaktik für diese Lebensphase finden umfassende Darstellung. Artikel zu den Themen Professionalität, Ethik und Evaluation komplettieren den Band.

Gottwald, Mario u.a. (Hg.)

Bildungsgrenzen überschreiten

Wiesbaden: VS Verlag, 2010

Im Programm »Lernende Regionen« wurden Wege und Strukturen eines regionalen Übergangsmanagements entwickelt und erprobt. Dieses Buch fasst die Erfahrungen zusammen und stellt Konzepte dafür vor.

Klenk, Johannes

Mikropolitik im Entwicklungsprozess einer erwachsenenpädagogischen Organisation

Tübingen: Universität, 2010

Im ersten Teil wird ein Überblick über die erwachsenenpädagogische Diskussion zu den Themen Organisation und Organisationsentwicklung gegeben. Anschließend werden verschiedene Perspektiven des Themas Mikropolitik dargestellt und eine pragmatische Definition von Mikropolitik entwickelt. Der Autor kommt zu dem Schluss, dass mikropolitische Geschick einen wichtigen Bestandteil erwachsenenpädagogischer Professionalität ausmacht und insbesondere in Prozessen der Organisationsveränderung mehr Beachtung finden sollte.

Klieme, Ekkehard u.a. (Hg.)

PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt
Münster: Waxmann, 2010

Dieses Buch stellt den Ist-Stand im Jahr 2009 dar und verknüpft ihn mit den Entwicklungen zwischen den Jahren 2000 und 2009. Die leitenden Fragestellungen sind dabei: Über welche Kompetenzen verfügen deutsche Schülerinnen und Schüler, und wie haben sich diese verändert? Wie sehen häusliche und schulische Lernumgebungen aus? Wie haben sich Rahmenbedingungen und Ergebnisse von Bildungsprozessen, Schulen und außerschulische Faktoren verändert? Wie lässt sich diese Entwicklung im internationalen Vergleich einordnen?

Ludwig, Joachim u.a. (Hg.)

Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2010

Der Sammelband dokumentiert Beiträge der Jahrestagung 2009 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Mit der Akzentsetzung auf Demografie wurde intendiert, die Demografiedebatte diesseits der apokalyptischen Visionen, aber auch diesseits von Verharmlosungstendenzen genauer kennen zu lernen und daran anschließend genauer abschätzen zu können, welche der sozialen, kulturellen und ökonomischen Folgen des demografischen Wandels als für Erwachsenenbildung/Weiterbildung besonders relevant sind.

Opaschowski, Horst W.

Wir! Warum Ichlinge keine Zukunft mehr haben

Hamburg: Murmann, 2010

Auf der Basis empirischer Untersuchungen wird ein Wertewandel vom Ich zum Wir, vom materiellen zum sozialen Wohlstand konstatiert. An die Stelle des Ego-Kults tritt demnach, jenseits von Pflichtgefühl und Helferpathos, ein neuer Typus pragmatischer Solidarität, verstanden als Hilfsbereitschaft auf Gegenseitigkeit. Der Autor verknüpft die Ergebnisse seiner Studie mit persönlichen Erlebnissen. So entsteht ein lebendiges Bild seiner jahrzehntelangen Zukunftsforschung.

Pöppel, Ernst/Wagner, Beatrice

Je älter, desto besser

München: Gräfe und Unzer, 2010

Anhand von zehn Thesen wird dargestellt, was getan werden kann, damit das Gehirn im Alter besser funktioniert. Jede These beruht auf einem Forschungsbereich von Prof. Ernst Pöppel und führt jeweils in Funktionsweisen des Gehirns ein, die der Hirnforscher selbst entdeckt hat. Kleine Übungen zum Abschluss stellen den Erfahrungsbezug für den Leser her und geben Anhaltspunkte zum richtigen Umgang mit dem eigenen Gehirn.

Schlüter, Anne (Hg.)

Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust?

Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung

Opladen: Barbara Budrich, 2011

Der Band untersucht das Generationen-Verhältnis auf der Basis von Lebensläufen und Biographien von leitenden Erwachsenenbildner/inne/n in Bildungseinrichtungen und Hochschulen. Dabei stützt sich die Untersuchung auf folgende leitende Fragestellungen: Welche Erfolgsfaktoren führen in Leitungsstellen? Stellt die Tradierung des Erfahrungswissens der Älteren eine Chance der Professionalisierung für jüngere Kollegen dar? Wie können erforderliche Führungskompetenzen habitualisiert werden? Sind Mentoringprogramme in der Personal- und Führungsentwicklung nachhaltig?

Schulte-Hyytiäinen, Tuija (Hg.)

LernCafé – JobPate – Alpha-Team

Bielefeld: Bertelsmann, 2010

Der Band präsentiert drei praktische Konzepte. Das »LernCafé« ist ein Lernsetting,

das von ungezwungenen Lerngruppen, einer angenehmen Raumsituation und selbstgesteuerten Pausen geprägt ist. Im Konzept des »JobPaten« rückt ein individueller, erfahrener Berater die positiven Lebenserfahrungen und tatsächlichen Fähigkeiten des Lernalters in den Vordergrund. Das Konzept »AlphaTeam« bindet die Kursteilnehmenden in die Öffentlichkeitsarbeit für Grundbildung ein.

Tobies, Renate

»Morgen möchte ich wieder 100 herrliche Sachen ausrechnen.« Iris Runge bei Osram und Telefunken

Stuttgart: Franz Steiner, 2010

Die Biographie über Iris Runge (1888–1966), diese frühe herausragende Techno- und Wirtschaftsmathematikerin, führt in die Entwicklung deutscher Unternehmen wie Osram und Telefunken ein und zeigt die Verflechtungen von Mathematik, Experimentalforschung, Technik, Bildung und Politik vom Kaiserreich bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges. Am Beispiel einer Forscherin wird nachgezeichnet, wie mathematisches Arbeiten in die elektro- und nachrichtentechnische Industrie eindrang und wie dies konkret funktionierte.

Tomaschek, Nino/Gornik, Elke (Hg.)

The Lifelong Learning University

Münster: Waxmann, 2010

Wie Lifelong Learning im Rahmen von Aus- und Weiterbildung an Universitäten praktiziert werden kann, welche Konzepte in diesem Bereich vorhanden sind, welche Formen und Formate bereits erfolgreich umgesetzt werden und welche Aspekte zukunftsrelevant sind, wird in diesem Sammelband von renommierten Autoren vorgestellt.

Wordelmann, Peter (Hg.)

Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung: Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen

Bielefeld: Bertelsmann, 2010

Der Sammelband fasst den Stand der internationalen Forschung über berufliche Handlungskompetenzen zusammen. Er eröffnet auch Perspektiven, wie diese Basiskompetenzen in allen Ausbildungsverordnungen verankert und eine Internationalisierung der beteiligten Organisationen des Berufsbildungssystems vorangetrieben werden kann.

Potenziale von »Sozialraumorientierung«

DIE-Expertenworkshop »Bildung als Inklusionsfaktor«

Um die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten durch Bildung zu erweitern und somit die Inklusion bestimmter sozialer Gruppierungen zu fördern, muss die Weiterbildung alte Konzepte überdenken und neue Ansätze entwickeln. Deshalb hat das DIE die spezifischen Bedingungen und Faktoren von Inklusion in den letzten zwei Jahren konzeptuell ausgearbeitet und erforscht diese nun empirisch. Welche Potenziale die Orientierung am Sozialraum und an den Ressourcen vor Ort für eine inkludierende Erwachsenenbildung bietet, steht dabei im Fokus.

Im Rahmen des DIE-Programms »Inklusion/Lernen im Quartier« fand im Dezember 2010 in Bonn unter der Leitidee »Bildung als Inklusionsfaktor« ein Expertenworkshop statt. Der Workshop konzentrierte sich auf zwei inhaltliche Schwerpunkte:

- die Ergebnisse des international aus gelegten Projekts »Alphabetisierung/ Grundbildung – State of the Art aus historischer und systematischer Perspektive« (Alpha – State of the Art),
- das methodische Design des Forschungsprojekts »Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung« (LIQ).

Im ersten Teil des Workshops stellte PhD Sabina Hussain (DIE) die zentralen Befunde aus dem Projekt »Alpha – State of the Art« vor. Sie skizzierte die verschiedenen Verständnisse von Literalität sowie das »Konzept des Dialogic Learning« an einem Best-Practice-Beispiel aus Spanien. Dabei wurde deutlich, dass Programme, die von den Menschen vor Ort bzw. den Betroffenen selbst entwickelt werden, große Erfolgchancen haben. Anschließend stellte Aso Agace, die Leiterin von HINBÜN, die Arbeit ihrer Einrichtung vor, die als Lernort und Beratungszentrum für Frauen und Familien mit Migrationshintergrund in Berlin-Spandau ein gutes Beispiel für

die Umsetzung von sozialraumorientierten Ansätzen in der Erwachsenenbildung ist.

Ziele, Fragestellungen und methodisches Design des Projekts LIQ traten im zweiten Teil des Workshops in den Vordergrund, um sie mit den anwesenden Expert/inn/en zu beraten. Prof. Martin Kronauer, Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin und Senior Researcher am DIE, erläuterte die Entstehungshintergründe des Projekts, Ewelina Mania (DIE) die Projektinhalte. In vier Themenblöcken berieten die Teilnehmer/innen anschließend die methodische Umsetzung der Thesen und Forschungsfragen.

Im Zentrum standen dabei die ersten Ergebnisse einer Zusammenführung von Daten der VHS-Statistik mit dem Berliner »Monitoring Soziale Stadtentwicklung« der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung. Die ersten Korrelations- und Regressionsanalysen deuten auf einen Zusammenhang zwischen Sozialraumstruktur und Angebotsstruktur und geben auch Anlass dazu, solche Berechnungen weiter zu verfolgen.

Einen weiteren Diskussionsanlass bot die Standortverteilung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsanbietern, die im Kontext der Erkenntnisse aus »Alpha – State of the Art« auf Exklusionsrisiken hin interpretiert wurde. Durch die Fach- und Ortskenntnis der eingeladenen Expert/inn/en, die größtenteils aus Berlin und Hamburg kamen, wurden für das Projekt LIQ wichtige Kontakte geknüpft und viele praktische Anregungen für die methodische Umsetzung der Fragestellungen gewonnen. Deshalb sind weitere Treffen im Rahmen einer Begleitgruppe geplant, um die Ergebnisse des Projekts zu interpretieren und für die Weiterbildungspraxis nutzbar werden zu lassen.

Ewelina Mania (DIE)

Gutachten überreicht

DIE evaluierte Weiterbildungsgesetz NRW

Am 21. Februar hat Sylvia Löhrmann, Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, den Schlussbericht der Evaluation zur Wirksamkeit der Mittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) in Empfang genommen. Überreicht wurde das Gutachten von Ekkehard Nuissl von Rein, Wissenschaftlicher Direktor des DIE und Leiter des Projekts. Zwei Jahre lang hat ein Team des DIE untersucht, wie das WbG dazu beigetragen hat, Weiterbildung als lebensbegleitenden Prozess zu organisieren und mehr Menschen zum Lernen zu motivieren.

Untersucht wurden v.a. die Fragen, inwiefern das Weiterbildungsangebot der WbG-geförderten kommunalen Volkshochschulen und Einrichtungen in anderer Trägerschaft am Gemeinwohl ausgerichtet, bedarfsgerecht und zukunftsorientiert ist, wie der Zweite Bildungsweg optimiert werden kann und wie das Angebot im Bereich Weiterbildungsberatung in NRW einzuschätzen ist. Unter dem Motto »Lernende fördern – Strukturen stützen« hat das DIE vor allem folgende Empfehlungen ausgesprochen:

- Die WbG-Förderung sollte noch stärker auf Angebote für bildungsferne Zielgruppen und die Stärkung des pädagogischen Personals für seine umfassenden Aufgaben fokussiert werden.
- Die derzeit komplizierte Fördersystematik sollte durch einen neuen Verteilungsschlüssel für die WbG-Mittel transparenter werden.
- Vorhandene Beratungsstrukturen sollten im Rahmen von regionalen Kooperationen und Netzwerken weiter ausgebaut werden, vor allem mit Blick auf die Erreichung bildungsferner Zielgruppen.

Nach Beratung durch das Ministerium und den Landtag wird das Gutachten der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Marion Steinbach (DIE)

DIE-Homepage in neuem Gewand

Die Website des DIE wurde komplett überarbeitet und modernisiert. Sie ist nun übersichtlicher und anschaulicher und bietet umfassende Informationen über die Arbeitsschwerpunkte des DIE und zu Themen rund um die Erwachsenen- und Weiterbildung. Auch die Recherche nach Daten, Fakten und Literatur ist komfortabler geworden.

 www.die-bonn.de

Soziales Netzwerk für ProfilPASS-Community

Anfang Februar 2011 ist das ProfilPASS-Forum online gegangen. Die Internetplattform für alle ProfilPASS-Beraterinnen, Multiplikatoren und Dialogzentren dient dazu, die Experten im Web 2.0 zusammenzubringen und sich effizienter zu vernetzen. Initiiert hat das Netzwerk der W. Bertelsmann Verlag unter Mitwirkung des Instituts für Entwicklungsplanung und Struktur-forschung (ies) und des DIE.

 www.profilpass-forum.de

Drei Juniorprofessuren

Das DIE als Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft ist in vielfacher Weise mit Hochschulen verbunden. In diesem Jahr wird das DIE in Kooperation mit drei Hochschulen Juniorprofessor/innen berufen. Die Professuren besitzen jeweils einen eigenen thematischen Schwerpunkt: Forschung zur Internationalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung im Kontext Lebenslangen Lernens ist der Schwerpunkt der Juniorprofessur an der PH Ludwigsburg. Den Fokus auf Fernstudium und eLearning soll die Juniorprofessur legen, die im Fachbereich Sozialwissenschaften der TU Kaiserslautern zu besetzen ist. Die dritte Stelle wird in Kooperation mit dem Profildbereich Bildungswissenschaften der Universität Potsdam eingerichtet. Die W1-Professur soll sich Fragen des professionellen Handelns in der Erwachsenen- und Weiterbildung unter Inklusions- und Exklusionsgesichtspunkten widmen.

DIE-Neuerscheinungen

Timm C. Feld

Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Best.-Nr. 14/1110

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2011

ca. 168 Seiten, ca. 19,90 €

ISBN 978-3-7639-4860-4 (Print)

ISBN 978-3-7639-4861-1 (E-Book)

Interorganisationale Netzwerke bekommen in der Weiterbildung eine immer größere Bedeutung. Nicht zuletzt wird durch verschiedene bildungspolitische Förderprogramme der vergangenen Jahre die Annahme gestärkt, dass Netzwerke zur Realisierung des Lebenslangen Lernens einen wichtigen Beitrag leisten. Allerdings sind Netzwerkbildungen auch ein Faktor, der die an den Netzwerken teilnehmenden Weiterbildungseinrichtungen organisational beeinflusst. Diese qualitativ-empirische Untersuchung erfasst die organisationalen Auswirkungen insbesondere in Bezug auf veränderte Strategien, Strukturen und Kulturen.

Hartz, Stefanie/Meisel, Klaus

Qualitätsmanagement

3. aktualisierte und überarbeitete Auflage

Reihe: Studententexte für Erwachsenenbildung
131 Seiten, 19,90 €

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2011

Best.-Nr. 42/0016a

ISBN 978-3-7639-4264-0 (Print)

ISBN 978-3-7639-4265-7 (E-Book)

Erwachsenbildner/innen müssen die Qualität ihrer Arbeit überprüfbar sicherstellen und kontinuierlich verbessern. Dieser Studententext liefert das hierfür notwendige methodische Grundwissen; er widmet sich insbesondere dem Thema Evaluation.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 1/2011

Thema: Forschungsmethoden der Weiterbildung

Herausgeber: Ekkehard Nuissl

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2011

Best.-Nr. 23/3401, 96 S. 14,90 €

ISBN 978-3-7639-4815-4 (Print)

ISBN 978-3-7639-4816-1 (E-Book)

Neu und online

Hella Huntemann/ Christina Weiß

Volkshochschul-Statistik 2009

Das DIE erstellt jährlich eine Statistik über die Aktivitäten der Volkshochschulen in Deutschland. Die 48. Ausgabe dokumentiert die wichtigsten Fakten aus dem Arbeitsjahr 2009.

 www.die-bonn.de/doks/huntemann1001.pdf

Hella Huntemann / Christina Weiß

Volkshochschul-Statistik 2009 – Zahlen in Kürze

Der tabellarische Überblick der Volkshochschul-Statistik für das Jahr 2009 nennt kurz gefasst die zentralen Ergebnisse.

 www.die-bonn.de/doks/huntemann1002.pdf

Sabina Hussain

Literalität und Numeracy in Norwegen

Ein Überblick über bildungspolitische Strategiepapiere und Maßnahmen

Der Bericht ist Teil des Projekts »Alphabetisierung/Grundbildung – State of the Art aus historischer und systematischer Perspektive im Hinblick auf Transfermöglichkeiten«. Er bietet einen Überblick über bildungspolitische Strategiepapiere und Regierungsbeschlüsse im Bereich der Literalität und Numeracy sowie über deren Hauptakteure.

 www.die-bonn.de/doks/hussain1003.pdf

DIE aktuell

Barbara Veltjens / Peter Brandt

Weiterbildungsqualität international: die neue Norm ISO 29 990

Die neue ISO-Norm erhebt den Anspruch, national wie international zum Referenzrahmen für Bildungsdienstleistung zu werden. DIE aktuell informiert über Hintergründe, Konzept und Perspektiven der Norm.

 www.die-bonn.de/doks/2011-weiterbildungs-qualitat-01.pdf

Personalia intern

Mona Pielorz übernahm zum 1. Februar die Leitung der Servicestellen im DIZ. Neue Referentin des wissenschaftlichen Direktors ist **Anne Gassen**.

Neue Sachbearbeiterinnen im DIE sind **Irina Kim**, **Darinka Petkovic** und **Christa Schiemenz**.

bildung und gerechtigkeit

bildung und gerechtigkeit

STICHWORT: »BILDUNGS- GERECHTIGKEIT«

Peter Brandt / Monika Kil



Dr. Peter Brandt und PD Dr. Monika Kil leiten das Daten- und Informations- bzw. das Forschungs- und Entwicklungszentrum am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: brandt@die-bonn.de; kil@die-bonn.de

Literatur

Ambos, I. unter Mitarbeit von Weiland, M. (2010): Angebots- und Themenstrukturen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld, S. 93–125

Brenner, P.J. (2009): Bildungsgerechtigkeit aus Sicht der Bildungswissenschaft. In: Deutscher Lehrerverband (a.a.O. rechte Spalte), S. 28–43

Reutter, G. (2010): Inklusion durch Weiterbildung – für Langzeitarbeitslose eine utopische Hoffnung? In: Kronauer, M. (a.a.O. rechte Spalte), S. 59–101

Wißmann, H. (2009): Bildungsgerechtigkeit aus verfassungsrechtlicher Sicht. In: Deutscher Lehrerverband (a.a.O. rechte Spalte), S. 15–21

Weitere zitierte Literatur in der Spalte rechts.

Seit einigen Jahren ist der Begriff »**Bildungsgerechtigkeit**« in der Welt. Nach wenigen früheren Erwähnungen erfährt der Begriff größere Verbreitung erst im Bildungsjournalismus nach PISA (in den Studien selber wird er vermieden, vgl. Brenner 2008, S. 30). 2010 wurde er von Bundesbildungsministerin Schavan im Zuge einer viel zitierten Rede auf der Didacta zur **bildungspolitischen Herausforderung** erklärt. Einige Wissenschaftler fragen, was bleibt, wenn man ihn seines rhetorischen Pathos entkleidete: Wann ist Bildung gerecht? Und woran sollte man das messen?

Als **persönliches Attribut** verstanden »ist Bildung sicher das Ungerechteste, was es gibt. Nicht nur ist sie total ungleich, sie verschafft auch unverdient Vorteile und sie ist nicht sozial« (Oelkers 2008, S. 23). Vor diesem Hintergrund zeichnen sich **Kategorien** ab, mit denen der Zusammenhang zwischen Bildung und Gerechtigkeit erhellt werden kann: **Gleichheit, Verdienst** und **soziale Effekte**.

Die **Gleichheitskategorie** ist in der Debatte dabei die beherrschende, angefangen vom **Menschenrecht auf Bildung** (Art. 26 der UN-Charta), das allen gleichermaßen zukommen soll (aber in Deutschland keinen Verfassungsrang hat), bis hin zu den heute dominanten Themen der ungleichen **Chancen- und Teilhabeverteilung**. In Bezug auf die Schuldiskussion fasst Oelkers (2008, S. 44) den gegenwärtigen Konsens wie folgt: »Der heute international gültige Slogan für das Problem der Chancengleichheit heißt: *No Child Left Behind*. ... Es ist nicht gesagt, dass die Spitze gleich sein muss, aber es muss dafür gesorgt werden, dass alle Schüler im Blick auf ein möglichst hohes Minimum lernen können, was sie lernen sollen und wollen.« Dass **ungleiche Bildungskarrieren** nicht per se ethisch problematisch sind, führt Bohmeyer (in diesem Heft, S. 24–26) aus: Der Fokus ist auf ungleiche Ausgangssituationen zu richten, zumal wenn die »prinzipielle Ungleichheit des Anfangs strukturell verankert ist und diese Ungleichheit nicht auf die individuelle Leistungsfähigkeit bzw. die individuell ungleichen Anlagen zurückgeht« (ebd., S. 25). Gemessen am Anspruch, solche **ungünstigen Startbedingungen zu korrigieren**, ist unser Bildungssystem

tem bekanntermaßen eines der schlechteren – das hat PISA eindrucksvoll belegt. Und die Weiterbildungsforschung konnte mit ihren Erkenntnissen zu den **sozialen Disparitäten der Weiterbildungsteilnahme** mühelos Schritt halten (vgl. z.B. Kronauer 2010; REPORT 2007), auch wenn sie es immer wieder schafft, Bildungsferne für Weiterbildung zu interessieren und neue Zugänge zu ermöglichen (vgl. etwa steigende Teilnahmezahlen im Bereich Grundbildung; in: Ambos 2010). Im vorliegenden Heft wird den sozialen Ungleichheiten der **Ansatz regionaler Ungleichheit** als komplementäres Gerechtigkeitsproblem hinzugefügt (Herbrechter u.a., S. 27–30).

Die **Kategorie Verdienst** ist in der Debatte um Gerechtigkeit in der Bildung eher zweitrangig. Sie taucht im Kontext der **Leistungsgerechtigkeit** auf: Ein leistungsgerechtes Bildungssystem belohnt dabei unterschiedliche individuelle Leistungen verschieden (etwa mit Noten oder Zertifikaten). Dass dabei je nach individueller Startbedingung unterschiedliche **Anstrengungsleistungen** erfolgen, um dieselbe, sagen wir, Outputleistung zu erbringen, ist nur eine der „ungerechten“ Seiten der Leistungsgerechtigkeit. Das Thema »Verdienst« wird im vorliegenden Heft z.B. auf das Thema Entlohnung in der Weiterbildung bezogen (Mania/Strauch, S. 31–34).

Und schließlich die **sozialen Effekte**: Sie fokussieren den Gesichtspunkt **Verteilungsgerechtigkeit**. »Das öffentliche Bildungswesen muss vorhandene Ressourcen fair, also mit der Möglichkeit allseitiger Teilhabe verteilen. ... gefordert ist hierbei nicht eine ergebnisblinde Zufallsmethode, wohl aber die Rationalisierung von Vergabeverfahren durch vorab festgelegte Kriterien« (Wißmann 2008, S. 25). Faktisch erfolgen öffentliche Investitionen in Weiterbildung oft sozial unausgewogen zugunsten von **Ertragsgrößen** wie Beschäftigungswahrscheinlichkeit und Einkommen (vgl. hierzu auch Ehmanns »Rückblicke«, S. 40–44). Dabei wäre es sozial vielversprechend, den Blick zu weiten auf die sog. **Wider Benefits of Learning**. Empirische Studien haben gezeigt, dass die Teilnahme an Erwachsenenbildung generell zu positiven Veränderungen in Verhalten und Einstellungen führen kann, z.B. größere gesellschaftliche Beteiligung, Erhöhung von Toleranz gegenüber speziellen Bevölkerungsgruppen und gesündere Lebensführung. Allerdings sind diese sozialen Effekte oft indirekt und subtil und nicht formelhaft nachweisbar. Eine **inklusionsförderliche Rolle** kann z.B. auch die Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen haben, wenn sie nicht nur als Wiedereingliederungshilfe in das Beschäftigungssystem verengt wird, sondern soziale Nahbeziehungen stabilisieren hilft (vgl. Reutter 2010).

Die Reise durch die verschiedenen Dimensionen im Spannungsfeld von Bildung und Gerechtigkeit zeigt, dass nur der Begriff Bildungsgerechtigkeit neu ist – die in ihm mitgeführten Problematiken sind so alt wie die Weiterbildungsdebatte selbst.

Literatur zum Thema

Baumert, J. u.a. (Hg.) (2006): **Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen**. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden

Berger, P.A./Kahlert, H. (Hg.) (2005): **Institutionalisierte Ungleichheiten**. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim

Deutscher Lehrerverband (Hg.) (2009): **Bildungsgerechtigkeit**. Fachtagung 2008. Dokumentation. URL: www.lehrerverband.de/Bildungsgerechtigkeit.pdf

Hadjar, A. (Hg.) (2011): **Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten**. Systematischer Überblick zur Frage der Bildungsungleichheit zwischen den Geschlechtern. Wiesbaden

Heimbach-Steins, M. u.a. (Hg.) (2009): **Bildung, Politik und Menschenrecht**. Ein ethischer Diskurs. Bielefeld

Heimbach-Steins, M. u.a. (Hg.) (2009): **Bildungsgerechtigkeit – Interdisziplinäre Perspektiven** (Forum Bildungsethik 8). Bielefeld

Hinzen, H./Schmidt-Behlau, B. (Hg.) (2008): **The Right to Education in the Context of Migration and Integration**. Bonn

Hopf, W. (2010): **Freiheit – Leistung – Ungleichheit**. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. Weinheim

Kronauer, M. (Hg.) (2010): **Inklusion und Weiterbildung**. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld

Liebau, E./Zirfas, J. (Hg.) (2008): **Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeiten**. Opladen u.a.

Miller, D. (2008): **Grundsätze sozialer Gerechtigkeit**. Frankfurt a.M. u.a.

Münk, H.J. (Hg.): **Wann ist Bildung gerecht?** Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext (Forum Bildungsethik 1). Bielefeld

Nussbaum, M. (2010): **Die Grenzen der Gerechtigkeit – Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit**. Frankfurt a.M.

Oelkers, J. (2008): **Bildung und Gerechtigkeit**. Zur historischen Vergewisserung der aktuellen Diskussion. In: Münk, H.J. (a.a.O.), S. 23–48

Overwien, B. (Hg.) (2007): **Recht auf Bildung**. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen

REPORT (2007): Themenschwerpunkt **Weiterbildung und Gerechtigkeit** (Heft 3)

vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.) (2007): **Bildungsgerechtigkeit**. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden

NRW-Ministerin Sylvia Löhrmann im Gespräch über Weiterbildung und Gerechtigkeit

»DIE BREITE DER GESELLSCHAFT ERREICHEN«

DIE: Frau Ministerin, auch wenn es die Bildung nicht in die deutsche Verfassung geschafft hat – für Sie als (Weiter-)Bildungspolitikerin ist »Bildungsgerechtigkeit« Programm. Auf Ihrer Website steht der Begriff ganz vorn. Was verstehen Sie darunter?

Löhrmann: Jeder Mensch muss die Chance und die Möglichkeit haben, seine Bildungspotenziale zu entwickeln, also zu entfalten, was in ihm steckt. Unabhängig davon, ob er ein Handicap hat oder besondere Begabungen. Und er bzw. sie sollte diese Chance unabhängig von Herkunft und sozialem Status haben. Für die Gesellschaft erwächst daraus eine Verpflichtung zur ganz individuellen Förderung. Im Übrigen können wir uns auch keinen einzigen hoffnungslosen Fall leisten. Die Leitlinie heißt: Kein Kind behindern und kein Kind zurücklassen.

DIE: Sie sehen Bildungsgerechtigkeit also sowohl als ein individuelles Anspruchsrecht auf Potenzialentfaltung als auch als eine soziale Herausforderung. Angesichts knapper Kassen stellt sich aber immer wieder das Problem des Ressourceneinsatzes: Wie balancieren Sie die Rechte auf Lebenschancen und die Rechte auf leistungsgerechte Förderung im Ernstfall aus? Welches Gerechtigkeitsprinzip steht bei Ihnen an erster Stelle – Leistungsgerechtigkeit oder Chancengerechtigkeit?

Löhrmann: Ich finde, dass das unteilbar ist – das meine ich mit »Kein Kind zurücklassen und kein Kind behindern«. Kein Kind darf sich im Unterricht langweilen, keines soll überfordert werden. Wir müssen uns der Heterogenität stellen. Eine alle Unterschiede nivellierende Ergebnisgleichheit ist ja nicht das Ziel. Aber wir müssen besser werden in der Breite und in der Spitze.

DIE: Ja, das Prinzip Bildung zielt, wie einige Bildungsforscher sagen,



Foto: Löhrmann

erfreut nehmen wir zur Kenntnis, dass die grüne Schulministerin **Sylvia Löhrmann** auch engagierte Ministerin für Weiterbildung ist. Getroffen haben wir sie am Rande der Mitgliederversammlung der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung am 11. Februar. Die Fragen stellte **Dr. Peter Brandt (DIE)**.

zunächst einmal auf Differenz. Aber noch mal: Welche Gerechtigkeitsprinzipien bestimmen die Förderung: Hat das in der Schule erfolgreiche Kind, das immer neue Entwicklungspotenziale erschließt, den gleichen Förderanspruch wie das benachteiligte Kind, dem die Teilhabechancen erst mühsam ermöglicht werden müssen?

Löhrmann: Wir dürfen öffentliche Mittel nicht immer nach dem Gießkannenprinzip verteilen. Ungleiches muss ungleich gefördert werden. Ein Bildungssystem wird auch daran gemessen werden, wie viel sozialen Aufstieg es ermöglicht. Diesen Bildungsaufstieg zu steuern ist eine wichtige Aufgabe für den Staat, die Gesellschaft und die Bildungspolitik als Kernkompetenz des Landes. Wir müssen zum Beispiel den Sozialindex weiterentwickeln, damit wir klug steuern können. Die Frage lautet: An welchen Stellen ist es sinnvoll und notwendig, zusätzliche Förderung zu gewähren.

DIE: Wir müssen dringend über die Weiterbildung sprechen: Was sind Ihre Ziele im Blick auf eine Weiterbildungsgerechtigkeit?

Löhrmann: Erwachsenen- und Weiterbildung bietet ein ungeheures Potenzial, das für das Bildungssystem noch nicht genügend erschlossen wurde. Bereits in Eltern-Kind-Gruppen werden die ersten wichtigen Wurzeln gelegt, in regionalen Bildungsnetzen, im Lernen vor Ort können wichtige Impulse für Kita und Schule erfolgen. Weiterbildung hat eine grundsätzlich wertschätzende Herangehensweise, die im Schulbereich manchmal fehlt. Weiterbildung wird immer da notwendig, wo das reguläre Schulsystem an seine Grenzen stößt, etwa bei der Berufsvorbereitung oder beim Nachholen von Schulabschlüssen im Rahmen der zweiten oder dritten Chance. Weiterbildung schafft wichtige biographische Anschlussmöglichkeiten.

DIE: Wir wissen aus der Weiterbildungsforschung, dass unser Weiterbildungssystem die sozialen Disparitäten der anderen Sektoren fortschreibt. Die Kompensationsfunktion, auf die Sie abheben, greift nicht, wie sie sollte. Wie können Sie als zuständige Landesministerin hier, etwa über eine gerechte Mittelverteilung, exklusionsverhindernd steuern?

Löhrmann: Zunächst müssen wir systematisieren, den Flickenteppich und die Puzzlestücke zu einem Gesamtbild fügen, Synergien erzeugen. Viele Menschen wissen nicht, wie niedrigschwellig Angebote der Erwachsenenbildung sind. Es ist also wichtig, eine vernünftige Beratungsstruktur auszubauen. Überall, wo wirkungsvoll über die Weiterbildungsmöglichkeiten informiert wird, zeigen sich entsprechend positive Effekte. Veränderungen auf der Infrastrukturseite sind das eine. Daneben müssen wir über die Ziele reden. Wir erwägen, Mittel des Weiterbildungsge-

setzes nicht mehr allein mit der Gießkanne zu verteilen, sondern in einem Konsens mit den beteiligten Verbänden und Einrichtungen zu Zielvereinbarungen und neuen Impulsen zu kommen. Solch ein Ziel kann zum Beispiel sein: bildungsferne Schichten, Menschen mit Zuwanderungsgeschichte oder Ältere vermehrt zu erreichen. Wenn man sich ansieht, wer bisher die Angebote tatsächlich nutzt, dann bildet das noch nicht die Gesellschaft ab. Daran müssen wir arbeiten – lösungsorientiert und ohne falschen Aktionismus, weil wir wissen, wie wertvoll die Arbeit der Einrichtungen ist.

»Brückenmenschen«

DIE: Hinderlich dürfte aber weiterhin sein, dass eine kohärente Landesweiterbildungspolitik aufgrund der Zersplitterung der Zuständigkeiten über mehrere Ministerien kaum möglich ist.

Löhrmann: Richtig ist: Wir haben die Verantwortung für Familienbildung und politische Bildung bei Ute Schäfer, der Ministerin für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport. Alles was mit Arbeit und beruflicher Bildung zu tun hat, ressortiert bei Guntram Schneider, dem Minister für Arbeit, Integration und Soziales. Eine gewisse Federführung für koordinierende Aktivitäten sehe ich bei mir. Ich betrachte es aber als Vorteil, wenn ein Thema wie die Weiterbildung in die Breite der Regierung wirkt und nicht nur ein Ressort dafür Verantwortung trägt. Solche übergreifenden Perspektiven sind wichtig. Nehmen Sie zum Beispiel das Stichwort Verbraucherbildung. Es werden bei Anbahnungen von Telefonverträgen immer diejenigen über den Tisch gezogen, die sich nicht wehren können. Es gibt ein riesiges Potenzial für Lebensbildungskompetenz. Und Lebensbildungskompetenz hat mit Wirtschaft zu tun, hat mit Umwelt zu tun, hat mit Ernährung zu tun. Da müssen alle an einem Strang ziehen und alle Fakten beleuchtet werden. Umso besser, dass diese Regierung so gut zusammenarbeitet.

DIE: Ich verstehe noch nicht recht. Wie bringen Sie die Frage der Verbraucherbildung denn in Ihre Weiterbildungs politik ein?

Löhrmann: Angenommen, wir haben diese Zielvereinbarungen, von denen ich eben sprach. Und dort gäbe es den Konsens, dass Lebensbewältigungskompetenz ein Kernziel ist. Dann kann die Weiterbildung mit ihrem breiten Netz von Trägern dazu beitragen, sie zu stärken, und zum Beispiel vor Ort mit der Verbraucherzentrale kooperieren, die auch vom Land gefördert wird. Ich stelle mir das sehr lohnend vor.

DIE: Es muss ja nicht immer nur die Politik verantwortlich sein: Was können denn die Akteure in der Weiterbildungs-Praxis tun, um unser Bildungssystem gerechter zu machen?

Löhrmann: Die öffentlich geförderten Einrichtungen leisten hier bereits einen wichtigen Beitrag. Sie stehen für ein ganzheitliches Bildungsverständnis, wie ich es auch vertrete: persönlichkeits- und gesellschaftsbezogene Kompetenzen sind ebenso wichtig wie berufliche Fachkompetenzen. Das lebt die Weiterbildung vor. Sie muss aber noch erfolgreicher die bildungsfernen Zielgruppen erreichen und sich aktiv in lokale Bildungsnetze einbringen, in denen bisher hauptsächlich die Volkshochschulen breit vertreten sind. Man erreicht die Menschen mit Bildungsangeboten am besten vor Ort. Insgesamt haben wir noch zu viel Nebeneinander und zu wenig Miteinander. Schule und Bildung können davon profitieren, dass es zu mehr Verzahnung kommt. Hier brauchen wir Brückenmenschen.

DIE: Was sind Brückenmenschen?

Löhrmann: Das sind Menschen, die über den Tellerrand schauen und Chancen zur Kooperation erkennen,

die Brücken bauen. Eine katholische Bildungseinrichtung fragt sich vielleicht, warum nicht mehr Teilnehmende aus bestimmten Milieus kommen. 500 Meter entfernt ist eine Schule, in der sie sich mit einem Angebot sinnvoll einbringen könnte. Wir wollen mit allen Beteiligten zusammenwirken, gerade auch im Blick auf den Anspruch der Inklusion in unserem Bildungssystem.



Foto: Vollmer

Im Anschluss an das Gespräch überreichte DIE-Redakteur Peter Brandt der Ministerin Heft 1/2011 zum Thema evidenzbasierte Steuerung. Im Blick auf den Titel mit der Frage »Kopf oder Zahl?« antwortete Löhrmann: »Für mich ganz klar: Kopf. Es geht um jeden Einzelnen, keiner darf zurückgelassen werden.«

DIE: Was heißt denn »Anspruch der Inklusion«?

Löhrmann: Das heißt: anerkennen, dass die Menschen, wie sie sind, dazugehören. Politischer Ausgangspunkt für uns ist der Auftrag des Parlaments, einen Inklusionsplan zu erarbeiten zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention. Inklusion heißt hier, weiter zu gehen als beim Konzept der Integration, das dadurch gekennzeichnet ist, dass man die Menschen hinein holen will. Sie gehören vielmehr dazu, so wie sie da sind. In diesem Sinne bezieht sich Inklusion auch auf weit mehr als nur auf die Menschen mit Handicaps. Die Weiterbildung kann hier zu einer wertorientierten Herangehensweise eine Menge beitragen.

DIE: Vielen Dank, Frau Löhrmann, und viel Erfolg!

Ethische Reflexionen des
normativ imprägnierten Bildungsdiskurses

BILDUNG UND GERECHTIGKEIT

Axel Bohmeyer

Es herrscht Einigkeit darüber, dass insbesondere der »PISA-Schock« Bewegung in die bildungspolitische Debatte der Bundesrepublik gebracht hat – vor allem hinsichtlich der gerechtigkeitsrelevanten Aspekte der Auseinandersetzung. Seitdem besetzt der Begriff Bildungsgerechtigkeit eine prominente Stellung im bildungspolitischen Diskurs. Jedoch bleibt umstritten, was genau unter diesem Begriff zu verstehen ist, weshalb Axel Bohmeyer hier eine systematische Klärung unternimmt.

Im Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP für die 17. Legislaturperiode des Deutschen Bundestages findet sich ein Kapitel, das mit dem Titel »Bildungsrepublik Deutschland« überschrieben ist. Dieses Kapitel beginnt mit einem programmatischen Auftakt und definiert Bildung als eine »Bedingung für die innere und äußere Freiheit des Menschen« und »Voraussetzung für umfassende Teilhabe des Einzelnen in der modernen Wissensgesellschaft«. Aus diesem Grund wird Bildung von der schwarz-gelben Koalition als ein Bürgerrecht verstanden, und der verbreiteten Bildungsarmut wird der politische Kampf angesagt. Ein solches bürgerrechtliches Verständnis von Bildung hatte Ralf Dahrendorf bereits 1965 in einem Buch dargelegt und aufgrund dieses normativen Bildungsverständnisses für eine aktive Bildungspolitik plädiert. Bildung wolle er als Teil der Sozialpolitik verstanden wissen (vgl. Dahrendorf 1965).

Diese Idee greift die Koalition nun über vierzig Jahre später auf und erklärt, dass es ihr Ziel sei, »mehr Chancengerechtigkeit am Start, Durchlässigkeit und faire Aufstiegschancen für alle [zu

ermöglichen«. Mit dem Begriff *Chancengerechtigkeit* verwenden die Verfasser/innen des Koalitionsvertrags einen oftmals genannten Gerechtigkeitsbegriff der derzeitigen Bildungsdebatte, der das unscharfe Profil des Begriffs Bildungsgerechtigkeit offensichtlich verdeutlichen soll. Daneben finden sich über den Koalitionsvertrag hinaus in der bildungspolitischen Debatte bzw. in der Debatte um die Bildungsgerechtigkeit aber auch weitere Gerechtigkeitsbegriffe. Dazu zählen der Begriff *Leistungsgerechtigkeit* und der Begriff *Teilhabeerechtigkeit* bzw. *Beteiligungsgerechtigkeit*. Angesichts dieser Vielfalt von Begriffen, der oftmals diffusen Verwendung im Zusammenhang bildungspolitischer Debatten und der vorgenommenen Kombination unterschiedlicher Gerechtigkeitsbegriffe zeigt sich die Notwendigkeit einer Systematisierung, um so eine Schneise in das begriffliche Dickicht der verschiedenen Gerechtigkeitsdiskurse im Zusammenhang der bildungspolitischen Debatten zu schlagen.

Es ist die Aufgabe sozialetischer Reflexion, sich den gesellschaftlichen Formationen und Institutionen zuzuwenden, die der unmittelbaren Einflussnahme

des Individuums entzogen sind, die aber die strukturellen Voraussetzungen für das Gelingen des individuellen

Bildung als Schlüssel zur
gesellschaftlichen Partizipation

Lebensentwurfs sind und insofern die notwendige Bedingung zur Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe darstellen. Versteht man nun die moderne Gesellschaft wie die schwarz-gelben Koalitionäre zeitdiagnostisch als eine Wissensgesellschaft, dann wird sehr schnell deutlich, dass in einer solchen Gesellschaft Bildung eine zentrale Rolle für die gesellschaftliche Teilhabe des Individuums spielt.

Jenseits aller berechtigten Kritik an voreiligen Vereinfachungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit (vgl. zum zeitdiagnostischen Gehalt der Wissensgesellschaft kritisch Nolda 2001), stellt Bildung ein notwendiges, wenn auch nicht hinreichendes Gut moderner Lebensführung dar. Die individuelle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben hängt in modernen Gesellschaften tatsächlich sehr stark von der Bildung des Einzelnen ab. »In einer demokratischen Gesellschaft ist Bildung ein zentrales Freiheitsgut, insofern sie die individuelle Freiheit im Sinne der Fähigkeit zum selbstbestimmten und verantwortlichen Handeln sichert und steigert« (Mandry 2006, S. 2).

Das gilt auch oder gerade mit Blick auf die Integration der Menschen in den Arbeitsmarkt kapitalistisch und liberal organisierter Gesellschaften. »In arbeitsteiligen Gesellschaften kann man die Ziele der eigenen Lebensführung nur verfolgen, indem man durch formale Bildungsprozesse sich Kompetenzen aneignet, die die Voraussetzung für Anerkennung und Integration in die Interaktion mit anderen sind« (ebd.). Insofern ist es folgerichtig, über die gerechtigkeitsrelevanten Aspekte des Bildungssystems nachzudenken (vgl. auch Heimbach-Steins 2005).

In pluralistisch verfassten liberalen Gesellschaften sind nicht alle Bürger/innen gleichermaßen in das Bildungssystem inkludiert. Die Bildungsverläufe von Individuen unterscheiden sich (zum Inklusionsbegriff, der hier nicht system-

Chancengerechtigkeit im Bildungssystem

theoretisch verwendet wird, vgl. Bohmeyer 2009). So wird der oftmals artikulierte Anspruch des Lebenslangen Lernens sehr unterschiedlich interpretiert, und es zeichnen sich beispielsweise in der Erwachsenenbildung höchst unterschiedliche Beteiligungsformen und Beteiligungsgrade ab. Eine solche Vielfalt von Bildungskarrieren kann als erwünscht gelten. Als ethisch problematisch sind die ungleichen Bildungskarrieren dann zu bewerten, wenn sie bereits am Anfang des Bildungssystems vorgezeichnet sind, eine prinzipielle Gleichheit der Ausgangssituation also nicht vorliegt, wenn also vielmehr eine prinzipielle Ungleichheit des Anfangs strukturell verankert ist und diese Ungleichheit nicht auf die individuelle Leistungsfähigkeit bzw. die individuell ungleichen Anlagen zurückgeht.

Nun haben die internationalen PISA-Studien belegt, dass soziale Herkunft und erzielte Bildungsleistungen – und damit auch die weitere Beteiligung am Bildungssystem – in der Bundesrepublik Deutschland wesentlich enger als in anderen OECD-Ländern miteinander verknüpft sind (vgl. Baumert u.a. 2006). Die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre hat zwar zu einem Abbau der zu diesem Zeitpunkt verbreiteten konfessionellen, regionalen und geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Bildungsleistungen geführt. Hingegen hat es keinen Abbau der schichtenspezifischen Ungleichheiten gegeben (vgl. dazu Allmendinger/Nikolai 2006). Die Möglichkeit des Übergangs von der Grundschule zum Gymnasium, der erfolgreiche Besuch desselben

und die Aufnahme eines Hochschulstudiums sind nach wie vor von der sozialen Herkunft abhängig. So hat die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes ergeben, dass sich die herkunftsbedingten Disparitäten im Hochschulwesen als relativ stabil erweisen. Kinder aus Selbstständigen- und Beamtenfamilien – in denen mindestens ein Elternteil ein Studium absolviert hat – haben beim Hochschulzugang seit jeher die höchste Beteiligungsquote. Ihre Studierchance ist gegenüber Kindern aus Arbeiterfamilien etwa fünf Mal so hoch (vgl. BMBF 2010). Die empirische Bildungsforschung fasst die Ergebnisse dieser »Sozialvererbung« wie folgt zusammen: »Die starke Koppelung der sozialen Herkunft mit Bildungserfolgen in Deutschland verweist darauf, dass in Deutschland Chancengerechtigkeit und Kompetenzerwerb ungünstig kombiniert sind« (Allmendinger/Nikolai 2006, S. 35).

Diese strikte Koppelung zwischen sozialer Herkunft und Bildungskarriere wäre ethisch dann unproblematisch, wenn sich die unterschiedlichen Bildungsverläufe auf der Grundlage von abweichenden naturalen Anlagen bzw. Fähigkeiten erklären ließen. Die Unterschiede im Leistungsniveau der Schüler/innen sind auf dieser Ebene aber nicht erklärbar, können also nicht naturalisiert werden. Stattdessen lässt sich empirisch nachweisen, dass Schüler/innen mit niedrigerer sozialer Herkunft für eine Gymnasialempfehlung mehr leisten müssen als Schüler/innen aus höheren Gesellschaftsschichten (vgl. Ditton u.a. 2005).

Diese durch die Schule initiierte Reproduktion der Ungleichheit setzt sich dann während des Karriereverlaufs im Bildungssystem fort. Hier zeigt sich, dass das deutsche Bildungssystem einen diskriminierenden Charakter hat und insofern im Sinne der Chancengerechtigkeit »durchfällt«. Dabei hatte Wilhelm von Humboldt in seinem Königsberger Schulplan vom 27. September 1809 noch ein egalitäres –

antiständisches und universales – Bildungssystem propagiert: »Jeder, auch der Aermste, erhalte eine vollständige Menschenbildung, [...] jede Intellectualität fände ihr Recht und ihren Platz, keiner brauchte seine Bestimmung früher als in seiner allmähigen Entwicklung selbst zu suchen«.

In diesem Verständnis der Chancengerechtigkeit kann also auch von *Chancengleichheit* gesprochen werden (vgl. zu einer philosophischen Verhältnisbestimmung von Gerechtigkeit und Gleichheit Gosepath 2004). Diese grundlegende Gleichheit der Möglichkeiten ist eine notwendige Bedingung, damit individuelle Leistungen auf der Ebene des Verdienstes überhaupt miteinander verglichen werden können.

Beteiligungsgerechtigkeit im Bildungssystem

In Erweiterung zu dem skizzierten Sinne des Begriffs Chancengerechtigkeit liegt der besondere Ertrag der Beteiligungsgerechtigkeit ausschließlich darin, dass hier die prekäre Teilhabe bestimmter Gruppen ausdrücklich in den Blick genommen wird. »... der spezifische Beitrag der Beteiligungsgerechtigkeit besteht in der expliziten Berücksichtigung einer neuen Perspektive, die insbesondere als Sicht der Ausgeschlossenen, Benachteiligten und Armen rekonstruiert und in den Gerechtigkeitsdiskurs eingebracht wird« (Veith 2004, S. 324). Darüber hinaus fügt er dem Begriff Chancengerechtigkeit materiell nichts Neues zu. Systematisch lässt sich also zuspitzen: Ein beteiligungsgerechtes Bildungssystem ist chancengerecht und ein chancengerechtes Bildungssystem ist beteiligungsgerecht. Gleiche Chancen sind die Voraussetzung einer gerechten Beteiligung im Bildungssystem.

Wenn es um die Chancengerechtigkeit im (deutschen) Bildungssystem schlecht bestellt ist, dann gerät damit auch die normative Grundlage des Verdienstprinzips in eine Schiefelage.

Denn die Bewertung der individuellen Bildungsanstrengungen erfolgt auf der normativen Grundlage des Verdienstprinzips. Entsprechend den individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten bilden sich individuelle Bildungsverläufe heraus, die eben nicht mit der Herkunft des Einzelnen korrelieren dürfen.

Leistungsgerechtigkeit im Bildungssystem

Wenn aber die unterschiedlichen Bildungsabschlüsse, die Bildungserfolge bzw. Bildungsmisserfolge nicht das Ergebnis einer meritokratischen, also verdienst- oder fähigkeitsorientierten Auswahl sind, sondern die soziale Herkunft die soziale Platzierung im Bildungssystem bzw. die Bildungskarrieren bestimmt, dann beruht das Bildungssystem zwar auf der normativen Leitfigur eines fairen Leistungswettbewerbs, aber diese normative Leitfigur ist nur eine Selbstzuschreibung oder Selbstdefinition (vgl. Solga 2008). Trotzdem behält das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit seine Berechtigung: Denn eine liberale Gesellschaft, die sich am Prinzip der Chancengerechtigkeit orientiert, kann nur Bildungschancen zur Verfügung stellen, nicht gleiche Bildungsergebnisse. Die individuelle Bildungsanstrengung und Bildungsaufnehmung kann unterstützt werden, Chancengerechtigkeit darf aber nicht mit Ergebnisgleichheit verwechselt werden – genauso wenig führt im Übrigen das Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit zu materieller Gleichheit.

Anders formuliert: Es gibt ein Menschenrecht auf den Zugang zu einer – weit zu verstehenden – Grundbildung, aber es gibt kein Recht auf gute Noten. Ein Bildungssystem, das die gleichen Verwirklichungschancen aller strukturell in den Blick nimmt, muss zugleich auch Anreizstrukturen schaffen, die die Entfaltung der individuellen Anlagen und Fähigkeiten befördern und in diesem Sinne Ungleichheit produzieren.

Literatur

- Allmendinger, J./Nikolai, R. (2006): Bildung und Herkunft, in: APuZ, H. 44/45, S. 32–38
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden
- Bohmeyer, A. (2009): Inklusion und Exklusion in systemtheoretischer Perspektive. Ausleuchtung eines soziologischen Theoriedesigns im Kontext des Erziehungssystems. In: Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften, Bd. 50, S. 63–88
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin
- Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg
- Ditton, H./Krüsken, J./Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, S. 285–304
- Gosepath, S. (2004): Gleiche Gerechtigkeit. Grundlagen eines liberalen Egalitarismus. Frankfurt a.M.
- Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP der 17. Legislaturperiode: WACHSTUM. BILDUNG. ZUSAMMENHALT. URL: www.cdu.de/doc/pdf/091026-koalitionsvertrag-cducus-fdp.pdf (Stand: 22.02.2011)
- Heimbach-Steins, M. (2005): Bildung und Chancengleichheit. In: dies. (Hg.): Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch. Bd. 2: Konkretionen. Regensburg, S. 50–81
- Mandry, C. (2006): Gerechte Bildungschancen sicherstellen – ethische Anforderungen an das deutsche Bildungssystem, ICEPargumente, H. 1, S. 1–2
- Nolda, S. (2001): Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, J. (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen, Bielefeld, S. 91–117
- Solga, H. (2008): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, 2. Aufl. Weinheim/München, S. 19–38
- Veith, W. (2004): Gerechtigkeit. In: Heimbach-Steins, M. (Hg.): Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch. Bd. 1: Grundlagen. Regensburg, S. 315–326

Abstract

Der Beitrag gibt einen Überblick über die Bedeutungsgehalte des Begriffs Bildungsgerechtigkeit. Dabei nähert er sich dem Thema aus sozioethischer Sicht und nimmt aktuelle politische Debatten als Ausgangspunkt. Im komplexen Diskurs um Bildung und Gerechtigkeit zeichnen sich vor allem die Konzepte der Chancengerechtigkeit, Beteiligungsgerechtigkeit und Leistungsgerechtigkeit als relevant ab. Der Beitrag dient der begrifflichen Systematisierung, die für eine profunde Analyse der gerechtigkeitsrelevanten Aspekte des Bildungssystems unabdingbar ist.



Prof. Dr. Axel Bohmeyer lehrt Erziehungswissenschaft an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) und ist Geschäftsführer des dort angesiedelten Berliner Instituts für christliche Ethik und Politik (ICEP)

Kontakt: axel.bohmeyer@khsb-berlin.de

(UN-)GLEICHHEIT IN DER WEITERBILDUNG UNTER REGIONALEN VORZEICHEN

Dörthe Herbrechter / Franziska Loreit / Michael Schemmann

Soziale Ungleichheiten sind zentraler Gegenstand der Bildungsforschung. Allerdings scheint die Debatte bisher eine zentrale Dimension des Gerechtigkeitsthemas nicht ausreichend in den Blick genommen zu haben: die »territoriale Ungleichheit«. Diese Forschungslücke wird vom vorliegenden Beitrag exemplarisch geschlossen, indem das Weiterbildungsgefüge im geografischen Raum Hessen vor dem Hintergrund des Gerechtigkeitsthemas analysiert wird. Ziel ist der empirische Nachweis, dass regionale Strukturbedingungen zu Disparitäten in der Erreichbarkeit von Weiterbildungsangeboten führen.

Mit dem Gerechtigkeitsbegriff lässt sich vieles in Verbindung bringen. So verweisen beispielsweise Fragen der Angemessenheit, Ausgewogenheit, Vergleichbarkeit oder Gleichheit auf verschiedene Wertmaßstäbe, die sich alle mehr oder minder explizit auf das Thema Gerechtigkeit beziehen. Unter den vielen möglichen Auslegungen wird Gerechtigkeit spontan oftmals mit Gleichheit assoziiert: Insbesondere demokratische Gesellschaften orientieren sich in ihrer Verfassung und Rechtsprechung an Gleichheits- und Gerechtigkeitsprinzipien (z.B. das Grundgesetz, die amerikanische Unabhängigkeitserklärung, Losungsworte der Französischen Revolution), aber auch verschiedene wissenschaftliche Disziplinen wenden sich der *Gerechtigkeitsthematik im Sinne von Gleichheit beziehungsweise bestehender Ungleichheit* zu.

Neben der Philosophie oder der Politikwissenschaft macht insbesondere die Soziologie das Phänomen der Ungleichheit gesellschaftlicher

Lebensverhältnisse zu ihrem Hauptgegenstand (vgl. Korte/Schäfers 2000). Dabei werden unter dem Begriff *soziale Ungleichheit* zumeist unterschiedliche Teilhabechancen an gesellschaftlich bedeutsamen Gütern wie Bildung, Einkommen oder Beruf diskutiert, die im Zuge von Modernisierungsprozessen und demografischem Wandel immer weiter auseinanderzustreben drohen (vgl. Schäfers/Lehmann 2010, S. 331; Hradil 2000). Üblicherweise wird die konkrete Ausprägung ungleicher Lebensbedingungen mit der jeweiligen sozialen Position eines Menschen im gesamtgesellschaftlichen Gefüge zu erklären versucht. Beiträge der jüngeren, soziologisch geführten Debatte machen jedoch darauf aufmerksam, dass auch der Wohnsitz und sein näheres regionales Umfeld als so genannte »territoriale« Ungleichheitsdimension Einfluss nehmen kann (vgl. Neu 2006, S. 8).

Die Weiterbildungsteilnahmeforschung kommt zu ähnlichen Befunden wie die soziologischen Untersuchungen. Aller-

dings ist bei ersterer die Betrachtung von Ungleichheit in räumlicher Perspektive bisher allenfalls sporadisch vorgenommen worden (vgl. z.B. Feldmann/Schemmann 2006; Wittpoth 2006).

Der vorliegende Beitrag sucht diese Leerstelle zu schließen, indem er das *Gerechtigkeitsthema anhand der Faktoren »territoriale Ungleichheit« und »Weiterbildungsteilhabe«* aufschlüsselt. Ausgangspunkte sind dabei vorliegende (bildungs-)politische Bestimmungen auf Bundesebene (Grundgesetz, Raumordnungsgesetz) oder europäischer Ebene (ESF), die auf gleiche oder doch zumindest sich angleichende Lebensverhältnisse in geografischer Hinsicht abstellen. So heißt es etwa in §1, Absatz 2 des Raumordnungsgesetzes: »Leitvorstellung [...] ist eine nachhaltige Raumentwicklung, die die sozialen und wirtschaftlichen Ansprüche an den Raum mit seinen ökologischen Funktionen in Einklang bringt und zu einer dauerhaften, großräumig ausgewogenen Ordnung mit gleichwertigen Lebensverhältnissen in den Teilräumen führt« (Raumordnungsgesetz 2009). Obgleich anstelle von gleichen (nur noch) von gleichwertigen Lebensverhältnissen die Rede ist, dokumentiert sich hierin auf rechtlicher Ebene die Grundorientierung, auch territorialen Formen der Ungleichheit entgegenwirken zu wollen. Durch die geografische Lage bedingte Ungleichheiten scheinen also Gegenstand nicht nur der theoretischen, sondern auch der praxisbezogenen Auseinandersetzung zu sein.

Region und Gerechtigkeit

Im Folgenden werden regionale Unterschiede der Erreichbarkeit von Weiterbildung nicht anhand rechtlich-politischer Erklärungen, sondern auf Basis empirischer Analysen beleuchtet. Hierzu wird in einem ersten Schritt anhand von quantitativen Daten, welche für den hessischen Weiterbildungsbericht 2010 erhoben wurden (vgl. Schemmann/Seitter i.E.), die regi-

onale Verteilung der Weiterbildungslandschaft für das Bundesland Hessen genauer betrachtet. In einem zweiten Schritt folgt eine abschließende Diskussion der Befunde unter besonderer Berücksichtigung des Gerechtigkeits-themas im Sinne territorialer (Un-) Gleichheit.

Die Datengrundlage bezieht sich auf die organisierte hessische Weiterbildung. Daher fanden in Anlehnung an das Anbieterverständnis des wbmonitors ausschließlich Einrichtungen Berücksichtigung, die in organisierter Form »[...] Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten. [...] Verfolgt wird ein Betriebsstättenkonzept, wonach regionale Niederlassungen/Zweigstellen als eigene Anbieter behandelt werden, nicht jedoch reine Schulungsstätten« (Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, S. 20). Von der Untersuchung ausgeschlossen waren folglich selbstständige Trainer, Einrichtungen, die in der Region nur gelegentlich agieren, indem sie lediglich punktuell Kursräume anmieten, oder Weiterbildung in Gestalt des selbstgesteuerten Lernens.

Nach einer zwölfmonatigen Recherche- und Befragungsphase (Juli 2009 – Juli 2010) konnten für den Raum Hessen insgesamt 1.478 Weiterbildungseinrichtungen erhoben werden. Unter den Trägern sind mit 33 Prozent (n=469) am häufigsten Kapital- und Personengesellschaften vertreten, gefolgt von Initiativen oder Vereinen (26 %, n=375) und Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft (17 %, n=249). Dabei handelt es sich mit 53 Prozent (n=786) oftmals um Anbieter mit einer beruflichen Programmausrichtung, wohingegen primär allgemein orientierte Angebote nur knapp 11 Prozent (n=176) ausmachen (Mischformen: 35 %, n=516). Eine deutliche Mehrheit der hessischen Anbieterlandschaft hat sich zudem in ihrer inhaltlichen Breite spezialisiert. Denn mit 80 Prozent

(n=774) dominieren Spartenanbieter, die lediglich ein bis drei Fachbereiche vorhalten gegenüber Mehrspartenanbietern (20 %, n=193) oder so genannten Allroundern mit mindestens 13 verschiedenen Fachbereichen (0,4 %, n=4).

Um das so zusammengesetzte Anbietergefüge nun auf seine *Verteilung im geografischen Raum* untersuchen zu können, wurde zunächst die in Regionalentwicklungsprogrammen nach wie vor wirksame administrative Einteilung in Regierungsbezirke (RB) zugrunde gelegt. Insgesamt setzt sich Hessen aus den drei Regierungsbezirken Kassel, Gießen und Darmstadt zusammen (s. Abb. 1). Diese Regierungsbezirke unterscheiden sich sowohl sozialstrukturell als auch hinsichtlich ihrer Anbieterzahl erkennbar voneinander. Auf den einwohnerstärksten Regierungsbezirk, Darmstadt, entfällt mit 61 Prozent (n=906) auch ein Großteil der erhobenen Anbieter, während die weniger dicht besiedelten Regierungsbezirke Kassel und Gießen auch eine deutlich geringere Anbieterzahl aufweisen (RB Kassel: 20 %, n=293; RB Gießen: 19 %, n=279).

Abb. 1: Regierungsbezirke Hessens



Quelle: Schemmann/Seitter i.E.

Trotz dieser ungleichen Verteilung der Anbieter ergibt sich innerhalb der

einzelnen Regierungsbezirke in organisationsstruktureller Hinsicht ein ähnliches Bild, wie für den gesamten Raum Hessen bereits beschrieben: Es überwiegen Einrichtungen mit beruflichen Angebotsschwerpunkten (RB Kassel 53 %, n= 155; RB Gießen 53 %, n=148; RB Darmstadt 53 %, n=483), und mit wenigstens 70 Prozent (RB Kassel 70 %, n=105; RB Gießen 73 %, n=175; RB Darmstadt 85 %, n=494) werden Weiterbildungsangebote maßgeblich durch spezialisierte Spartenanbieter bereitgestellt.

»Vergleichbare Lebensverhältnisse«

Mit Blick auf die Forderung nach vergleichbaren Lebensverhältnissen liefern diese ersten Auswertungen also keine näheren Hinweise auf je ungleich ausgeprägte Anbieterkonstellationen. Denn obwohl sich die Einrichtungen zahlenmäßig durchaus unterschiedlich verteilen, dominieren dennoch in allen drei Regierungsbezirken ähnliche organisationsstrukturelle Merkmale der Anbieter (z.B. tendenziell häufiger Kapital- und Personengesellschaften, überwiegend beruflich orientierte Programmprofile, Dominanz von Spartenanbietern).

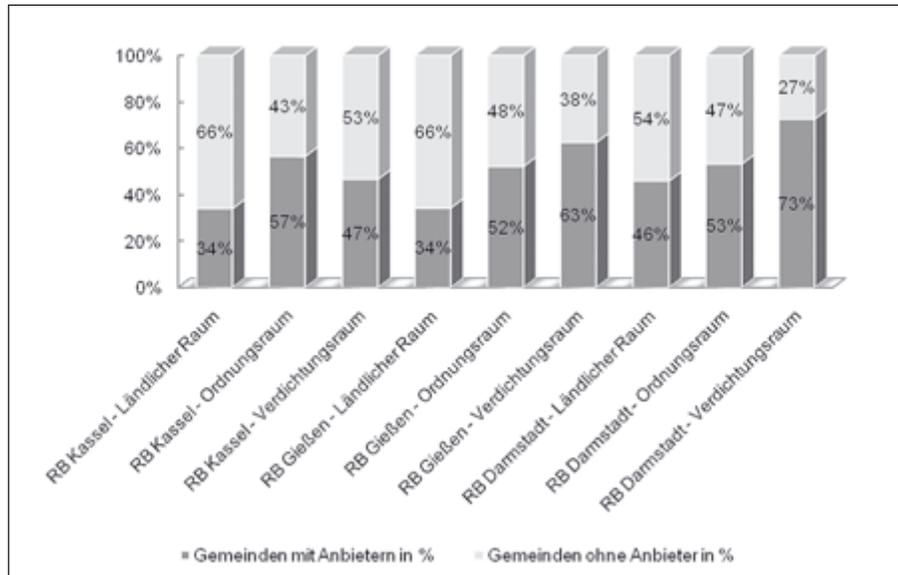
Da bei diesem Auswertungsvorgehen die Kategorie Raum allerdings nur über die Regierungsbezirke Berücksichtigung fand, sind in einem zweiten Schritt zusätzliche Berechnungen vorgenommen worden, die neben dieser relativ groben Einteilung auch die *strukturnäumliche Gestalt innerhalb der einzelnen Bezirke* einschließen. Hierfür sind gesetzlich festgeschriebene Raumkategorien herangezogen worden, deren rechtliche Grundlage das oben bereits zitierte Raumordnungsgesetz darstellt und die daher auch im Kontext der Bemühungen um möglichst gleichwertige Lebensverhältnisse zu sehen sind. Im Allgemeinen beachten diese *Raumkategorien* sozial- und infrastrukturelle sowie

ökonomische Bedingungen. Jede Kategorie beschreibt eine Gruppe von Teilräumen, »die eine vergleichbare Bevölkerungsdichte und eine ähnliche Siedlungs- und Wirtschaftsstruktur aufweisen oder die sich durch einen vergleichbaren Problemhintergrund auszeichnen« (Bundesamt für Bauwesen ... 2005, S. 248). Im Einzelnen werden gemäß dem Landesentwicklungsplan des Bundeslandes Hessen folgende strukturräumliche Kategorien unterschieden (vgl. HMWVL 2000; vgl. RP Südhessen 2000; vgl. RP Mittelhessen 2001; vgl. RP Nordhessen 2000). So genannte Verdichtungsräume stellen die Kategorie für regionale Agglomerationen dar. Diese Gebiete zeichnen sich durch einen hohen Siedlungs- und Verkehrsflächenanteil, eine hohe Verdichtungsrate und eine überdurchschnittliche Bevölkerungsdichte aus. Sie sind von überregionaler Bedeutung insbesondere für die Bereiche Arbeit und Versorgung (vgl. Bundesamt für Bauwesen ... 2005, S. 248). Als zweite Kategorie werden Ordnungsräume unterschieden, die über die gleichen Merkmale verfügen wie Verdichtungsräume. Ihre polyzentrische Struktur, die Zahl und Dichte der Einwohner, die verfügbaren Arbeitsplätze sowie Bebauung und Verkehr sind jedoch deutlich geringer ausgeprägt. Laut Landesentwicklungsplan sind Verdichtungsräume also hochverdichtete Ordnungsräume, sie werden von diesen jedoch getrennt betrachtet (vgl. HMWVL 2000, S. 9f.). Als dritte Raumkategorie ist diejenige des ländlichen Raumes zu nennen, die Gebiete mit relativ geringer Einwohnerdichte und mit geringer Zahl von Arbeitsplätzen, Bebauung und Verkehr umfasst (Bundesamt für Bauwesen ... 2005, S. 248).

»Ungleiche Anbietersversorgung«

Werden nun mit Blick auf die (Un-) Gleichheitsthematik die *Strukturräume hinsichtlich ihrer Anbietersversorgung* verglichen, so ergeben sich Gemein-

Abb. 2: Gemeinden mit/ohne Weiterbildungsanbieter je Strukturraum gruppiert nach Regierungsbezirken



Einwohnerzahlen bezogen auf Gemeindeebene, Stichtag 30.06.2010; Quelle: Statistisches Landesamt Hessen

samkeiten und Unterschiede (s. Abb. 2). Denn obgleich über die Regierungsbezirke hinweg in allen Strukturräumen Weiterbildungseinrichtungen vorhanden sind, fällt ihre Verteilung gemäß der hier vorgestellten Erhebung deutlich anders aus. Deutlich wird hierbei, dass mit zunehmendem Verdichtungsgrad der Anteil an Gemeinden steigt, die innerhalb des jeweiligen Strukturräum (durch mindestens eine Einrichtung) mit einem Weiterbildungsangebot versorgt werden. D.h., die Bewohner höher verdichteter Regionen finden prozentual häufiger ein wohnortnahes Angebot. Dieser Befund fällt in allen drei Regierungsbezirken ähnlich aus. Eine Abweichung ist nur für den Regierungsbezirk Kassel festzustellen. Dort fällt das Verhältnis von »Gemeinden mit Anbietern« zu »Gemeinden ohne Anbieter« für die Strukturräume Ordnungsraum und Verdichtungsraum zwar ebenfalls besser aus als im ländlichen Raum, jedoch ist die Konstellation im Verdichtungsraum weniger günstig. Eine nähere Betrachtung der geografischen Lage dieser »Gemeinden ohne Anbieter« zeigt, dass sie sich in unmittelbarer Nachbarschaft zur kreisfreien Stadt

Kassel befinden und höchstwahrscheinlich durch das Kasseler Angebot mitversorgt werden.

Diese für die einzelnen Regierungsbezirke nachweisbare Befundlage einer mit steigendem Verdichtungsgrad zunehmenden Konzentration von »Gemeinden mit Anbietern« spiegelt sich auch im regierungsbezirksübergreifenden Vergleich der Strukturräume wider. Während im Kasseler Verdichtungsraum die Relation der unterschiedenen Gemeindegruppen nahezu ausgeglichen ist, fällt der Anteil an Gemeinden mit Anbietern vor Ort im Gießener Verdichtungsraum schon erkennbar günstiger aus. Das beste Verhältnis liegt jedoch im Darmstädter Verdichtungsraum vor: Hier ist in über zwei Dritteln aller Gemeinden ein Weiterbildungsangebot in der unmittelbaren Umgebung erreichbar.

Mit Blick auf das anfangs entfaltete Verständnis von Gerechtigkeit im Sinne gleicher Lebensbedingungen weisen die Ergebnisse also auf eine *räumliche beziehungsweise territoriale Ungleichheitsdimension des Weiterbildungsan-*

gebots hin. Neben den bisher häufig untersuchten Ungleichheiten entlang von Faktoren wie Geschlecht, soziale Lage, Migrationshintergrund, Alter usw. ist auch der geografische Raum als Dimension von Ungleichheit zu berücksichtigen.

»Zentrum-Peripherie-Differenz«

Dabei deuten die Befunde der hessischen Anbietererhebung in zweierlei Hinsicht auf eine ungleiche regionale Erreichbarkeit von Weiterbildung hin. Zum einen herrscht innerhalb der Regierungsbezirke eine *Zentrum-Peripherie-Differenz* vor. Diese zeigt sich darin, dass die ländliche Bevölkerung größere räumliche Distanzen zu überwinden hat, um Weiterbildungsangebote aufsuchen zu können. Denn die Wahrscheinlichkeit, die gewünschte Bildungsveranstaltung direkt vor der Haustür besuchen zu können, ist in allen drei Regierungsbezirken ungleich verteilt und steigt mit dem zunehmenden strukturräumlichen Verdichtungsgrad des Wohnortes. Zum anderen zeichnet sich jenseits der Regierungsbezirksgrenzen ein *Süd-Nord-Gefälle* ab, da sogar in den begünstigten Verdichtungsräumen die Möglichkeiten, ein wohnortnahes Weiterbildungsangebot nutzen zu können, regional verschieden sind. So können die Einwohner des Kasseler Verdichtungsraumes Weiterbildungsangebote trotz ihrer vorteilhaften Wohnlage weniger flexibel nutzen als die Einwohner des Darmstädter Verdichtungsraumes. Denn dort streuen die Weiterbildungsanbieter weiter in die Region aus, da sie deutlich häufiger in verdichteten Gemeinden vertreten sind. Dieser doppelte Ungleichheitsbefund hinsichtlich des geografischen Raumes soll nun nicht zum Ausgangspunkt für eine Grundsatzdiskussion zur Herstellung gleicher Lebensverhältnisse im Sinne von identischen Weiterbildungsmöglichkeiten in den jeweiligen Strukturräumen werden. Dass hierbei Gleiches nicht zwangsläufig auch gerecht sein muss, wird bereits durch einen

entsprechenden Vermerk im Raumordnungsgesetz nahegelegt. Dort heißt es in §2, Absatz 2 unter anderem: »Ländliche Räume sind unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen wirtschaftlichen und natürlichen Entwicklungspotenziale als Lebens- und Wirtschaftsräume mit eigenständiger Bedeutung zu erhalten und zu entwickeln [...]« (Raumordnungsgesetz 2009). Vielmehr ist mit Blick auf den Zusammenhang von Gerechtigkeit und Weiterbildungsteilnahme zu überdenken, wie sich eine sozial gerechte Weiterbildungsarbeit unter Anerkennung regionaler Differenzen und Besonderheiten gestalten lässt.

Literatur

Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (2005): Raumordnungsbericht 2005. Bonn

Dietrich, St./Schade, H.-J./Behrendorf, B. (2008): Ergebnisbericht – Projekt Weiterbildungskataster. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/dietrich0803.pdf (Stand: 30.01.2011)

Feldmann, H./Schemmann, M. (2006): Raum als vergessene Kategorie zur Erklärung von Weiterbildungsverhalten – Ein Forschungsbericht. In: *Erwachsenenbildung*, H. 4, S. 189–193

Hradil, St. (2000): Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In: Korte, H./Schäfers, B. (Hg.): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. 5. Aufl. Opladen, S. 193–215

Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung – Oberste Landesplanungsbehörde (HMWVL) (Hg.) (2000): *Landesentwicklungsplan Hessen 2000*. URL: www.landesplanung-hessen.de (Stand: 27.05.2009)

Hessisches Statistisches Landesamt: Regionaldaten zur Bevölkerung. URL: www.statistik-hessen.de/themenauswahl/bevoelkerung-gebiet/regionaldaten/bevoelkerung-der-hessischen-gemeinden/index.html (Stand: 30.01.2011)

Korte, H./Schäfers, B. (Hg.) (2000): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. Opladen

Neu, C. (2006): *Territoriale Ungleichheit – Eine Erkundung*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. H. 37, S. 8–15

Regionalplan Nordhessen 2000: URL: www.hessen.de/irj/RPKS_Internet?uid=3231993b-5869-0111-0104-3765bee5c948 (Stand: 30.01.2011)

Regionalplan Mittelhessen 2001: URL: www.landesplanung-hessen.de (Stand: 30.01.2011)

Regionalplan Südhessen 2000: URL: www.landesplanung-hessen.de (Stand: 30.01.2011)

Regionaldaten des statistischen Landesamtes Hessen: URL: www.statistik-hessen.de/themenauswahl/bevoelkerung-gebiet/regionaldaten/bevoelkerung-der-hessischen-gemeinden/index.html (Stand: 30.01.2011)

Raumordnungsgesetz (30.06.2009): URL: <http://dejure.org/gesetze/ROG/1.html> (Stand: 30.01.2011)

Schäfers, B./Lehmann, B. (2010): *Soziale Ungleichheit*. In: Kopp, J./Schäfers, B. (Hg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden, S. 331–333

Schemmann, M./Seitter, W. (i.E.): *Weiterbildungsbericht Hessen 2010*. Frankfurt a.M.

Wittpoth, J. (2006): *Große Fragen, kleine Antworten. Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Beteiligungsregulation*. In: Meisel, K./Schiersmann, Ch. (Hg.): *Zukunftsfeld Weiterbildung*. Bielefeld, S. 53–68

Abstract

Der Beitrag fragt nach Bildungsgerechtigkeit, indem er die Dimensionen „Weiterbildungsteilhabe“ und „regionale Disparität“ zusammenhängend betrachtet. Die Datenbasis bildet eine Re-Analyse organisationsbezogener Strukturdaten des hessischen Anbietergefüges. Angesichts des in vielfacher Weise rechtlich verankerten Postulats der Angleichung gesellschaftlicher Lebensverhältnisse von Regionen erscheint die Ungleichverteilung entlang geografischer Strukturräume als »territoriale« Ungerechtigkeitsdimension der Weiterbildungsbeteiligung.



Dörthe Herbrechter und Franziska Loreit sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Lehrstuhl für Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen, den Prof. Dr. Michael Schemmann innehat.

Kontakt:
michael.schemmann@erziehung.uni-giessen.de;
franziska.loreit@erziehung.uni-giessen.de;
Doerthe.Herbrechter@erziehung.uni-giessen.de

Gerechtigkeitskonzepte und Diskussionsstand

LOHNGERECHTIGKEIT IN DER WEITERBILDUNG

Ewelina Mania / Anne Strauch

Seit Jahren gibt es eine rege Debatte über die Beschäftigungssituation, die Entlohnung und die sozialen Rechte der Beschäftigten in der Weiterbildung. Sehr häufig tauchen in diesem Zusammenhang Begriffe wie »Prekariat«, »Dumpinglöhne«, »Hungerlöhne«, »Tagelöhner« auf. Inwiefern ist die Bezahlung in der Weiterbildung jedoch als »ungerecht« einzustufen? Wann ist ein Lohn »gerecht«? Kann ein Lohn überhaupt »gerecht« sein? Diese Fragen sollen hier vor dem Hintergrund der aktuellen Personalsituation im Weiterbildungssektor beantwortet werden.

Die Kluft zwischen Niedriglöhnen und guter Bezahlung in der Weiterbildung ist tief. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft wendet sich mit einem Schwarzbuch gegen die »unzumutbaren Arbeitsbedingungen« in der Weiterbildung (vgl. GEW 2010). Insbesondere die Honorare von Lehrenden in Integrationskursen und im Bereich der SGB II und III geförderten Weiterbildung, die oft unter zehn Euro pro Unterrichtseinheit liegen, werden dabei stark kritisiert. Auf der anderen Seite gibt es Bereiche – vor allem in der privat finanzierten beruflichen Weiterbildung – in denen sich diese prekäre Situation nicht abzeichnet. Nicht selten werden für Managementfortbildungen oder betrieblich organisierte Fortbildungseminare Stundenlöhne in Höhe von 100 bis 250 Euro gezahlt. Von Vergütung an der Armutsgrenze kann hier also nicht die Rede sein.

Um die Lohngerechtigkeit in der Weiterbildung zu diskutieren, müssen u.a. die Heterogenität des Weiterbildungssektors und die Vielfalt der Tätigkeits- bzw. Beschäftigungsverhältnisse berücksichtigt werden. Die Diskrepanzen in den Löhnen sind dementsprechend zum Teil auf die Vielfalt der Träger

und Verbände, Angebotsformen, Zielgruppen und Themenfelder sowie die unterschiedlichen Fördertöpfe und politischen Zuständigkeiten zurückzuführen. Weiterhin muss bedacht werden, dass die Bedeutung des Einkommens eine mehr oder weniger große Rolle spielt, abhängig davon, ob es sich um Festangestellte und Honorarkräfte handelt, die ihren Lebensunterhalt ausschließlich oder überwiegend mit Weiterbildung verdienen, oder um Ehrenamtliche oder Lehrkräfte, die neben einem Hauptberuf oder nur sporadisch unterrichten. Eine »prekäre Lage« wird deshalb vor allem für die hauptberuflich lehrenden Honorarkräfte diagnostiziert und als Trend markiert (vgl. Mania/Strauch 2010, S. 79).

Bevor die Komplexität des Lohngerechtigkeitsbegriffs skizziert und seine Anschlussfähigkeit an die aktuellen Diskurse in der Weiterbildung geprüft wird, werden aktuelle Zahlen zu Honoraren in der Weiterbildung präsentiert.

Nach Angaben einer von der Max-Traeger-Stiftung in Auftrag gegebenen Studie beträgt das monatlich verfügbare Haushaltsnettoeinkommen der selbstständigen Honorarkräfte in der

allgemeinen Weiterbildung zwischen 800 und 1.100 Euro monatlich (vgl. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009, S. 8). Im Gegensatz dazu ist die Beschäftigungslage der Weiterbildner/innen im beruflichen/betrieblichen Segment weniger unerfreulich. Hier kann bei Honorarkräften immerhin ein durchschnittliches Nettoeinkommen von 3.300 Euro verzeichnet werden (vgl. ebd., S. 19).

Das Netzwerk Weiterbildung – das Netzwerk für die Beschäftigten der Weiterbildungsbranche, organisiert vom Fachbereich Bildung, Wissenschaft und Forschung in ver.di – hat die Honorareinträge auf mediafon (www.mediafon.de), einem ver.di-Beratungsservice für Selbstständige, ausgewertet (vgl. Schulz-Oberschelp 2009 und 2010). Nur 13,1 Prozent der ausgewerteten Honorare liegen bei über 25 Euro pro Unterrichtseinheit. Im Zeitraum von 2009 bis 2010 lagen laut Netzwerk Weiterbildung 72 Prozent der ausgewerteten Honorarsätze unter 20 Euro pro Unterrichtseinheit.

Ein »gerechter« Lohn für die Weiterbildung

Auffallend schlecht werden Honorarkräfte in öffentlich geförderten Bildungsbereichen vergütet, wo der Durchschnittshonorarsatz circa 16 Euro pro Unterrichtseinheit beträgt. Das betrifft die von der Bundesagentur für Arbeit (BA) geförderten Maßnahmen, wozu auch Bewerbungstrainings oder Integrationskurse gehören. Zu den besser bezahlten Bereichen können lediglich die Hochschulen und die privat finanzierte berufliche Weiterbildung gezählt werden. In den Hochschulen liegt der Satz bei 34,54 Euro pro Unterrichtseinheit, in der privat finanzierten beruflichen Weiterbildung kann ein Durchschnitt von 45,07 Euro pro Unterrichtseinheit verzeichnet werden, wobei die Spanne von 15 bis zu 250 Euro pro Unterrichtseinheit reicht (vgl. ebd.). In der Abbildung 1. wird die Spannweite

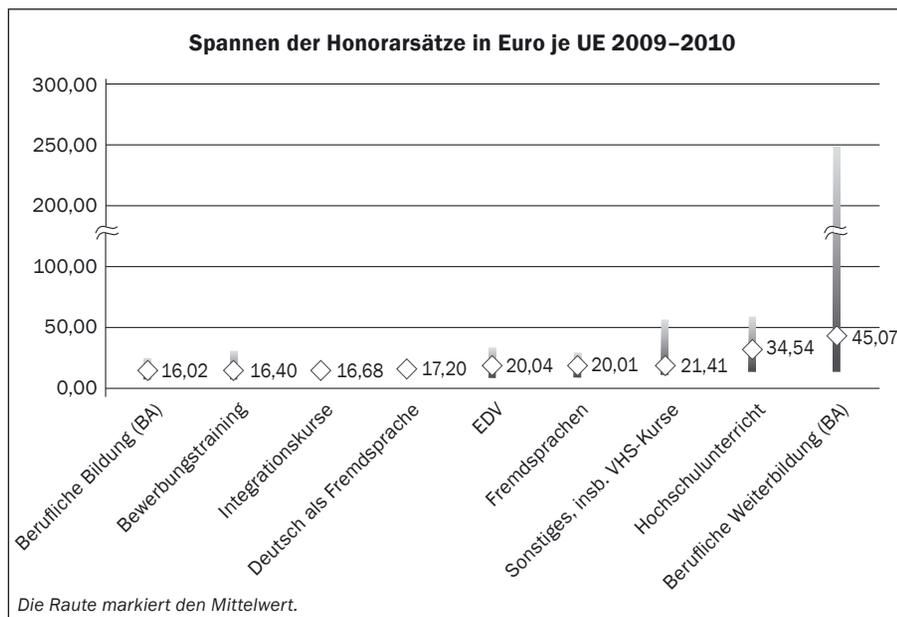
der Honorarsätze in der Weiterbildung für unterschiedliche Bereiche visualisiert. Im Sinne eines allgemeinen Gerechtigkeitsempfindens müssten die absoluten und relativen Unterschiede in der Lohnhöhe »rational begründbar, transparent, verständlich und nicht

ist, wird davon ausgegangen, dass es »absolute Lohngerechtigkeit« wegen der unterschiedlichen Interessen und Wertvorstellungen nicht geben kann. Durch die Rückbeziehung auf verschiedene »Ersatzgerechtigkeiten«, d.h. idealtypische Differenzierungen und Hilfskrite-

tigkeit, Qualifikationsgerechtigkeit und Sozialgerechtigkeit näher erläutert, da sie sehr anschlussfähig an aktuelle Diskussionsstränge in der Weiterbildung sind.

Marktgerechtigkeit

Abb. 1: Spannen der Honorarsätze in der Weiterbildung



Quelle: Schulz-Oberschelp 2010, S. 4, Datenquelle: mediafon, Jahr 2009: n=121, Jahr 2010 n= 86, Stand: 22.07.2010

willkürlich sein« (Kropp 2001, S. 305). Objektive Maßstäbe zur Beurteilung, ob ein Lohn gerecht ist, fehlen jedoch, da es sich bei »Gerechtigkeit« um einen normativen Begriff handelt.

Lohngerechtigkeitskonzepte in der Betriebswirtschaftslehre

Ein spannender Diskurs zu »Lohngerechtigkeit« wird in der Personalwirtschaft, einem Bereich der Betriebswirtschaftslehre, geführt (siehe dazu u.a. Olfert 2010; Lindner-Lohmann/Lohmann/Schirmer 2008; Kropp 2001; Christ/Lammert/Schneider 1996). Dort wird zwischen absoluter und relativer Lohngerechtigkeit unterschieden. Entsprechend der Argumentation, dass der Gerechtigkeitsbegriff normativ

rien, könne laut Olfert (2010, S. 303) jedoch eine »relative Lohngerechtigkeit« hergestellt werden. Meistens werden dabei folgende Kriterien berücksichtigt und gemessen:

- Anforderungsgerechtigkeit
- Leistungsgerechtigkeit
- Verhaltensgerechtigkeit
- Sozialgerechtigkeit
- Marktgerechtigkeit
- Qualifikationsgerechtigkeit

In der Praxis und auch politisch stellt sich die Frage, wie diese »Teilgerechtigkeiten« umgesetzt und gewichtet werden sollen, um eine möglichst hohe relative Lohngerechtigkeit herzustellen. Um die Frage zu beantworten, wie ein gerechter Lohn für die Weiterbildung ermittelt werden könnte, werden nun die Kriterien Marktgerech-

Die Höhe der Löhne kann nach dem Marktgerechtigkeitsprinzip auf dem Arbeitsmarkt je nach Wettbewerbssituation unterschiedlich ausfallen. Bröckermann (1997, S. 186ff.) zufolge ergibt sich das marktgerechte Entgelt aufgrund der Entgeltvergleiche verschiedener Unternehmen auf dem Markt. Das Prinzip der Marktgerechtigkeit ist in der Weiterbildungsbranche weit verbreitet. Aus Sicht der Einrichtungen sind marktgerechte Löhne Voraussetzung für die Wettbewerbsfähigkeit: Sind die Löhne zu hoch, wird die Wirtschaftlichkeit erschwert. Gerecht erscheint es nach diesem Prinzip, dass sich der Lohn mit der Marktnachfrage nach bestimmten Arbeitsleistungen ändert. So kann es sein, dass in der Weiterbildung höhere Löhne (im Moment, in der Region, in der Branche oder für die Berufsgruppe) für gefragtere Arbeitsleistung erbracht werden oder dass derjenige den Zuschlag erhält, der im Marktvergleich das günstigste Angebot macht.

Während die allgemeine und die politische Weiterbildung traditionell von kommunalen Volkshochschulen geleistet wurden und somit tariflich über die Ländergesetze an den öffentlichen Dienst und an den BAT gekoppelt waren, begann unter dem von der Bundesagentur für Arbeit (BA) eingeführten Stichwort »Wirtschaftlichkeit und Wirksamkeit« ein Wandel in Richtung marktgerechte Entlohnung. Die BA koppelte alle Förderungen an die Chance einer Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt und ging zum Vergabeverfahren über. Das bedeutete, dass in den meisten Fällen der Träger mit dem niedrigsten Preis den Zuschlag erhielt, selbst wenn er vorher nicht in

diesem Bereich tätig war. Um Preise zu senken, wurden Löhne gedrückt. Neue Unternehmen stiegen mit in den Markt ein und gewannen mit Dumpinglöhnen Aufträge. Damit tarifgebundene Unternehmen konkurrenzfähig bleiben konnten, wurden Notlagentarifverträge abgeschlossen und die Entgelttabelle für Neueinstellungen gesenkt (vgl. Singvogel 2009, S. 3).

Qualifikationsgerechtigkeit

Eine andere Kategorie, die für Lohngerechtigkeitskonzepte in der Weiterbildung anschlussfähig sein kann, ist das Prinzip der Qualifikationsgerechtigkeit. Einem solchen Gerechtigkeitsprinzip folgend müssten Löhne entsprechend der vorhandenen Qualifikation gezahlt werden. Die Qualifikation, die als wesentlicher Wettbewerbsvorteil gesehen wird, steht hierbei im Mittelpunkt der Lohnbestimmung. Die Vielzahl an Spezialisierungen und Qualifikationsprofilen in der Weiterbildung erschwert allerdings die Transparenz eines solchen Lohngerechtigkeitsprinzips. Es existiert eine Vielzahl an Abschlüssen und Zertifikaten, die nur schwer miteinander vergleichbar sind. Einerseits spiegelt dies die Vielzahl von Aufgaben in der Weiterbildung wider, andererseits ist dieser Zustand aber auch Ausdruck einer defizitären Situation der systematischen Professionalitätentwicklung des Weiterbildungspersonals. Die Einführung eines sektoralen Qualifikationsrahmens und die Zuordnung von Qualifikationen und Kompetenzen könnten die Transparenz über die Qualifikationen des Weiterbildungspersonals erhöhen und die qualifikationsgerechte Entlohnung ermöglichen.

Sozialgerechtigkeit

Von einem sozialgerechten Lohn kann dann gesprochen werden, wenn der Sozialstatus und die damit verbundenen Bedürfnisse einer Person berücksichtigt werden. Dabei werden meist

Faktoren wie Kinder- und Familienzulagen, Alter, Altersvorsorge, Lohnzahlung bei Krankheit bzw. Unfall, Behinderungen, Weihnachtsgeld/Urlaubsgeld beachtet (vgl. Christ/Lammert/Schneider 1996, S. 268; Wöhe 1996, S. 274). Das Kriterium »Sozialgerechtigkeit« ist als Hauptbezugspunkt der Debatte zur Höhe der Honorare und zum Mindestlohn in der Erwachsenenbildung zu erkennen, die hauptsächlich von der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) geführt wird.

Ein Honorar gilt aus dieser Perspektive als »gerecht«, wenn es folgende zwei Forderungen erfüllt (vgl. Schulz-Oberschelp 2009, S. 4): Zum einen soll ein angemessener Lebensstandard, der dem von sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten angeglichen ist, ermöglicht werden. Wie ein »angemessener Lebensstandard« definiert und ermittelt wird, wird jedoch nicht weiter ausgeführt. Es wird nur darauf verwiesen, dass sich die Beschäftigung einer freien Honorarkraft für den Träger wirtschaftlich, im Sinne der Kosteneinsparungen, nicht lohnen darf. Zum anderen soll der Aufbau einer armutssicheren Altersvorsorge ermöglicht werden, wobei hier auf die Modellrechnung der Hans-Böckler-Stiftung Bezug genommen wird (vgl. ebd., S. 5f.). Da eine selbstständige Honorarkraft die Beiträge für die Kranken-, Pflege- und Rentenversicherung alleine zu erbringen hat, müsse jedes Honorar grundsätzlich einen Sozialversicherungszuschlag von circa 20 Prozent beinhalten. Unter Berücksichtigung dieser Faktoren wird von der gewerkschaftlichen Seite die Höhe eines Mindesthonorars von 25 Euro pro Unterrichtseinheit für Selbstständige festgelegt.

In der Mindestlohndebatte, die in den letzten Jahren sehr intensiv geführt wurde (siehe dazu ausführlich Koob/Radtke 2009), ging es nicht um die Verbesserung der Situation von Honorarkräften, sondern um die Aufnahme der sozialversicherungspflichtig beschäftigten Weiterbildungler/innen im

Bereich des SGB II/III in das Arbeitnehmerentendegesetz. Mit einem Fehlen des öffentlichen Interesses begründet, wurde der von den Tarifvertragsparteien (ver.di, GEW und BBB) gestellte Antrag auf Allgemeinverbindlichkeitserklärung beim Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) abgelehnt. Der geforderte Mindestlohn (vgl. ver.di/GEW/BBB 2008) für Mitarbeiter/innen im Bereich Verwaltung in Höhe von 10,71 Euro (West) bzw. 9,53 Euro (Ost) und für pädagogische Mitarbeiter/innen in Höhe von 12,28 Euro (West) bzw. 10,93 Euro (Ost) ist somit nicht bewilligt worden.

»Keine einfachen Lösungen«

Nach der Auseinandersetzung mit dem Begriff »Lohngerechtigkeit« wird deutlich, dass es keine einfachen Lösungen bei der Bestimmung der Honorar- bzw. der Lohnhöhe gibt. Es kann jedoch versucht werden, möglichst viele Kriterien und Faktoren zu berücksichtigen, um eine möglichst hohe relative Gerechtigkeit zu erreichen. Je besser dies gelingt, indem transparent und verständlich kommuniziert wird, desto eher wird in der Gefühlswelt eines Mitarbeiters der Lohn als »angemessen« oder »fair« empfunden.

Laut Lengfeld (2007) befindet sich die deutsche Arbeitsgesellschaft seit einigen Jahren in einem tiefgreifenden Wandel. Neben der Reform der sozialen Sicherungssysteme wandeln sich u.a. auch die Prinzipien, nach denen die Beschäftigten entlohnt werden. An die Stelle einer Mischung aus Leistungsprinzip (»Leistung muss sich lohnen«) und Gleichheitsprinzip (»Gleicher Lohn für gleiche Arbeit«) tritt demnach ein Strukturwandel hin zum Marktprinzip, indem im zunehmenden Maße die Entlohnung an den ökonomischen Erfolg des Unternehmens bzw. Arbeitgebers gekoppelt wird. Als Ausdruck dieser Veränderungen können für den Weiterbildungsbereich u.a. die oben beschriebenen Praktiken der Bundes-

agentur für Arbeit bei der Vergabe von Qualifizierungsmaßnahmen interpretiert werden.

Die Prinzipien Marktgerechtigkeit, Qualifikationsgerechtigkeit und Sozialgerechtigkeit scheinen für die Entlohnung in der Weiterbildung aktuell am anschlussfähigsten. Marktgerechtigkeit scheint das am weitesten verbreitete Modell zu sein, wodurch Dumpinglöhne oder Löhne jenseits der Armutsgrenze überhaupt erst entstanden sind. Die Umsetzung des Prinzips der Qualifikationsgerechtigkeit erscheint derzeit schwierig, da eine Vergleichbarkeit der Qualifikationen in der Weiterbildung aufgrund des Fehlens eines systematischen Professionalitätsentwicklungsmodells noch nicht gegeben ist. Prinzipiell könnte Entlohnung jedoch schon jetzt an das Vorhandensein eines Studienabschlusses oder den Nachweis einschlägiger Fortbildungen gekoppelt werden. Am tragfähigsten ist aus unserer Sicht das Prinzip der Sozialgerechtigkeit, da mit diesem Modell Aspekte der sozialen Absicherung und der Existenzsicherung angesprochen sind.

Das von der Berliner Volkshochschule entwickelte »Berliner Modell« verbindet Faktoren der Sozialgerechtigkeit und der Qualifikationsgerechtigkeit. Damit werden die negativen Auswirkungen der Marktgerechtigkeit gemildert (www.berlin.de/imperia/md/content/baneukoelln/vhs/pdfdokumente/merkblatt_antrag.pdf).

Im »Berliner Modell« werden nicht nur soziale Faktoren wie Beitragszuschläge zur Renten- und Krankenversicherung oder Urlaubsgeld, sondern auch die qualifikationsbezogenen Aspekte berücksichtigt, da eine abgeschlossene wissenschaftliche Hochschulausbildung oder gleichwertige Kenntnisse Einfluss auf die Höhe des Honorars haben (vgl. Schulz-Oberschelp 2009, S. 6f.). Damit stellt das Modell eine Annäherung an eine »relative Lohngerechtigkeit« dar. Um die prekäre Situation der Lehrenden zu entschärfen, wäre es wün-

schenswert, wenn sich möglichst viele Weiterbildungsträger an der Volkshochschule Berlin ein Beispiel nehmen und das dort entwickelte Modell übernehmen und ggf. noch erweitern würden.

Literatur

Bröckermann, R. (1997): Personalwirtschaft – Arbeitsbuch für das praxisorientierte Studium. Köln

Christ, H./Lammert, F./Schneider, K.H. (Hg.) (1996): Handlungsfeld Personalwirtschaft. Köln

Dobischat, R./Fischell, M./Rosendahl, A. (2009): Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche? Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. URL: www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m4b7fcf38b5810_verweis1.pdf (Stand: 25.01.2011)

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Hauptvorstand (2010): Schwarzbuch Beschäftigung in der Weiterbildung. URL: http://gew.de/Binaries/Binary65354/Schwarzbuch_WEB.pdf (Stand: 25.01.2010)

Koob, D./Radtke, M. (2009): Gesetzlicher Mindestlohn in der Weiterbildungsbranche? URL: www.die-bonn.de/doks/koob0903.pdf (Stand: 25.01.2011)

Kropp, W. (2001): Systemische Personalwirtschaft. München

Lengfeld, H. (2007): Lohngerechtigkeit im Wandel der Arbeitsgesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 4–5, S. 11–17. URL: www.bpb.de/files/HM99TD.pdf (Stand: 25.01.2011)

Lindner-Lohmann, D./Lohmann, F./Schirmer, U. (2008): Personalmanagement. Heidelberg

Mania, E./Strauch, A. (2010): Personal in der Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Trends in der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld, S. 75–93

Olfert, K. (Hg.) (2010): Personalwirtschaft. Herne

Schulz-Oberschelp, P. (2009): Honorare in der Weiterbildung 2009. URL: www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m4a532f88c8569_verweis1.pdf (Stand: 25.01.2011)

Schulz-Oberschelp, P. (2010) Honorare in der Weiterbildung 2010. URL: www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m4c501e5e64cb9_verweis1.pdf (Stand: 25.01.2011)

Singvogel, R. (2009): Der lange Weg zum Mindestlohn. In: Ver.di Bildung Wissenschaft und Forschung Report, H. 3, S. 3

Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (2008): Änderungstarifvertrag vom 20.03.2008 zum Tarifvertrag vom 16.03.2007. URL: www.gew.de/Binaries/Binary31749/Erster_Aenderungstarifvertrag_Branchen_TV_WB.pdf (Stand: 25.01.2011)

Wöhe, G. (1996): Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. München

Abstract

»Prekäre Arbeit«, »Entlohnung an der Armutsgrenze« und »Forderung nach Mindestlohn« sind Stichworte, die die Situation des Weiterbildungspersonals und die Debatten darüber widerspiegeln. Im Rahmen des Beitrages wird die Lohngerechtigkeit in der Weiterbildung diskutiert, wobei auf das Konzept der »relativen Lohngerechtigkeit« aus der Betriebswirtschaftslehre zurückgegriffen wird, da es vielfältige Bezugspunkte zu der aktuellen Debatte im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufweist. Als besonders anschlussfähig und relevant für die Entlohnung in der Weiterbildung zeigen sich dabei die Prinzipien Marktgerechtigkeit, Qualifikationsgerechtigkeit und Sozialgerechtigkeit.



Ewelina Mania ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im DIE-Programm »Inklusion/Lernen im Quartier«. Dr. Anne Strauch leitet am DIE das Programm »Professionalität«.

Kontakt: mania@die-bonn.de; strauch@die-bonn.de

Der globale Bildungsdiskurs aus menschenrechtlicher
Perspektive

GIBT ES EIN RECHT AUF LEBENSLANGES LERNEN?

Maren Elfert

Am 10. Dezember 1948 wurde im Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen ein Recht auf Bildung verankert. Damit war vor allem das Recht auf Grundbildung angesprochen. Jedoch zeigt sich im Zeitalter der beschleunigten Globalisierung und des rapiden Umbaus aller gesellschaftlichen Verhältnisse die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens immer deutlicher. Wie steht es aber um die Verankerung eines Rechts auf Lernen im Erwachsenenalter?

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte verankert die Forderung auf gleichen Zugang zu Bildungschancen für alle Menschen, frei von Diskriminierung und »ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand« (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Art. 2, Abs. 1). Doch was für eine Bildung ist gemeint? Die Begriffe »Grundschulunterricht« und »grundlegende Bildung« werden nebeneinander genannt. Weiterhin wird Bildung kategorisiert in technische, berufliche und höhere Bildung. Diese Einteilung macht deutlich, dass es hier um formale Bildung geht, die in Institutionen vermittelt wird.

Gleiche Bildungschancen für alle Menschen

In Artikel 13 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (IPwskR; auch UN-Sozialpakt genannt) aus dem Jahr 1966 wurde das in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte proklamierte Recht auf Bildung im Sinne eines kulturellen Menschenrechtes näher definiert (der

UN-Sozialpakt basiert in hohem Maße auf der »Convention against Discrimination in Education« der UNESCO aus dem Jahr 1960). Der erste Abschnitt dieses Artikels erläutert die Werte, die Bildung vermitteln soll, nämlich »dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss« (UN-Sozialpakt, Art. 13, Abs. 1).

In der Folge geht es wiederum um institutionelle Bildung (Grundschulunterricht, Fach- und Berufsschulwesen, Hochschulunterricht) (ebd., Abs. 2). Ein Abschnitt widmet sich der Grundbildung, die gefördert und vertieft werden soll »für Personen, die eine Grundschule nicht besucht oder nicht beendet haben« (ebd., Abschnitt d.). Auch hier geht aus der Wortwahl hervor, dass sich für die Verfasser dieses Textes Lernen in Schulen oder Institutionen abspielt. Spätere normative Dokumente haben das Verständnis von Bildung weiterentwickelt. Insbesondere die UNESCO hat in internationalen, standardsetzenden Dokumenten das Menschenrecht auf Bildung im Hinblick auf die Einbeziehung der non-formalen Bildung und zugunsten der Erwachsenenbildung erweitert. 1976 hat die UNESCO die »Empfehlung

über die Entwicklung der Weiterbildung« (Nairobi Recommendation on the Development of Adult Education) verabschiedet, auf deren Grundlage die Mitgliedsstaaten sich verpflichteten, regelmäßig über die Entwicklung ihrer Erwachsenenbildungssysteme zu berichten. Die sechs UNESCO-Weltkonferenzen zur Erwachsenenbildung (Helsingör 1949, Montreal 1960, Tokyo 1972, Paris 1985, Hamburg 1997 und Belém 2009) waren Meilensteine der Konzeptionalisierung und politischen Positionierung der Erwachsenenbildung.

Ein weiterer Meilenstein in der Entwicklung eines erweiterten Bildungsbegriffs war die Weltbildungskonferenz von Jomtien im Jahr 1990. In der dort verabschiedeten »World Declaration on Education for All« wird ein ganzheitliches, komplementäres Bildungssystem gefordert, das die Perspektive des lebenslangen Lernens eröffnet.

Grundbildung soll auf die Befriedigung »grundlegender Lernbedürfnisse« abzielen. Weiterhin wird die Rolle der Vermittlung kultureller und traditioneller Werte durch Bildung und ihre Bedeutung für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung betont. Diese unter Federführung der UNESCO koordinierte Konferenz markierte den Beginn der Initiative »Bildung für Alle« (Education for All/EFA). Leider verschob sich bei der Folgekonferenz von Dakar, die im Jahr 2000 stattfand, der Fokus wieder von einem umfassenden Grundbildungsbegriff in Richtung Grundschulbildung. Die EFA-Initiative wurde aus diesem Grund oft kritisiert (vgl. Torres 2001). Heute bemüht sich die UNESCO wieder um eine holistischere Perspektive von EFA, was sich in einer neuen Strategie des Bildungssektors niederschlagen wird.

Zwei von der UNESCO eingerichtete Bildungskommissionen trugen entscheidend dazu bei, das Konzept des lebenslangen Lernens zu definieren und zu etablieren. 1972 erschien die Publikation *Wie wir leben lernen (Learning to be)* als Ergebnis der von der UNESCO unter der

Leitung von Edgar Faure eingerichteten Bildungskommission. Mit dem Faure-Report wurde Lebenslanges Lernen ein bildungspolitisches Thema. 1996 wurde im Rahmen der UNESCO-Initiative »Bildung für das 21. Jahrhundert« eine weitere Bildungskommission unter dem Vorsitz von Jacques Delors eingesetzt, die 1996 den Bericht *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum (Learning – The Treasure Within)* vorlegte.

»Lernfähigkeit als verborgener Reichtum«

Beide gelten als Standardwerke des Lebenslangen Lernens und vermitteln ein inklusives Konzept des Lernens, das nicht auf eine bestimmte Lebensphase beschränkt ist, sondern die gesamte Lebensspanne eines Menschen umfasst und alle Formen des Lernens (formales, non-formales und informelles Lernen) einschließt. Der Delors-Bericht betont den Wert von Bildung als Menschenrecht und etabliert den Begriff »lifelong learning« gegenüber dem noch im Faure-Bericht verwendeten »lifelong education«. Damit wurde ein Paradigmenwechsel von »education« zu »learning« vollzogen.

Diese Verlagerung des Fokus auf das lernende Individuum schlug sich auch in der *Hamburg Declaration on Adult Learning* nieder, dem Abschlussdokument der Fünften Internationalen Konferenz über Erwachsenenbildung (CONFINTEA V), die 1997 in Hamburg stattfand. Die *Hamburg Declaration* hat wiederum das *Belém Framework for Action* (UIL 2010) stark beeinflusst. Das Abschlussdokument der CONFINTEA VI, die im Dezember 2009 in Belém/Brasilien stattfand, ist das aktuellste standardsetzende Werk zur Erwachsenenbildung. Da das *Belém Framework for Action* von allen in Belém anwesenden Delegationen verabschiedet wurde, gibt es eine moralische und programmatische Richtung vor, der die UNESCO-Mitgliedsländer in der Regel folgen, auch wenn das Dokument keinen verbindlichen Cha-

rakter hat. In der Präambel des *Belém Framework for Action* wird Erwachsenenbildung als wesentliches Element des Rechts auf Bildung bestätigt (»adult education is recognised as an essential element of the right to education«, in: *Belém Framework for Action, Preamble, item 1*; UIL 2010). Das Dokument betont die Bedeutung des Lebenslangen Lernens als Philosophie. Es sei »konzeptioneller Rahmen und organisierendes Prinzip aller Bildungsformen, basierend auf inklusiven, emanzipatorischen, humanistischen und demokratischen Werten« (*Belém Framework for Action, item 7*; UIL 2010).

Doch bedeutet die Verankerung des Rechts auf (Erwachsenen-)Bildung und Lebenslanges Lernen in normativen Dokumenten, dass dieses Recht auch wirklich umgesetzt wird? Der UNAusschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte hat sich mit dieser Frage beschäftigt. Dem 1988 gegründeten Ausschuss, der beim Wirtschafts- und Sozialrat der Vereinten Nationen angesiedelt ist, obliegt das Monitoring des Artikels 13 des UN-Sozialpakts. Er prüft die eingehenden Berichte der Vertragsstaaten, spricht Empfehlungen aus, berät einzelne Länder und leistet Mobilisierungsarbeit, um das Recht auf Bildung zu verwirklichen. Er trägt auch durch Kommentierungen zum besseren Verständnis und zur Aktualisierung der Interpretation der Vertragstexte bei. So hat er das in Artikel 13 des UN-Sozialpakts proklamierte Recht auf Bildung durch vier Forderungen weiter definiert.

Demnach wird dieses Recht gekennzeichnet durch *Availability* (Verfügbarkeit), *Accessibility* (Zugänglichkeit), *Acceptability* (Annehmbarkeit) und *Adaptability* (Anpassbarkeit) (Allgemeine Bemerkung Nr. 13, Komitee für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte 1999). Die *Availability* bezieht sich auf die ausreichende Verfügbarkeit und Qualität von Schulen. Bei *Accessibility* geht es um den diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung. *Acceptability* bezieht sich auf die Relevanz und kul-

turelle Angemessenheit von (Schul-)Bildung. *Adaptability* meint, dass Bildung sich flexibel auf gesellschaftliche Veränderungen einstellen muss.

Availability, Accessibility, Acceptability und *Adaptability* als zentrale Bildungsprinzipien

Diese vier Strukturelemente der Bildung ermöglichen ein besseres Monitoring der Umsetzung des Rechts auf Bildung. Sie finden sich in bildungsstrategischen Dokumenten der UNESCO wieder, jedoch häufig mit anderen Bezeichnungen. In aktuellen Referenzdokumenten zur Erwachsenenbildung ist ein häufig genanntes Strukturelement *participation* (der Artikel 15 des *Belém Framework for Action* widmet sich den Themen »participation, inclusion and equity« (UIL 2010)). *Quality* ist ein weiteres, und *Relevance* wird als Kriterium für Qualität genannt. Sowohl im *Belém Framework for Action* als auch im 2009 erstmals erschienenen *Global Report on Adult Learning and Education* (UIL 2009) widmet sich ein Abschnitt des Kapitels über Qualität von Erwachsenenbildung dem Thema Relevanz als Qualitätsindikator. Als weiterer Indikator für Qualität wird *Effectiveness* (Effektivität) von Bildung genannt. Während sich die Elemente *Availability* und *Accessibility* in *Participation* wiederfinden und *Acceptability* und *Adaptability* in *Relevance*, geht das Element *Effectiveness* über die vier Forderungen des Ausschusses für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte hinaus. Bei diesem Kriterium geht es um die Frage, ob das Recht auf Bildung auch beinhaltet, dass bestimmte Lernergebnisse erzielt werden.

Die Entwicklung von Indikatoren spielt eine immer größere Rolle im Monitoring des Rechts auf Bildung. Aber es ist schwierig, aussagekräftige Indikatoren zu entwickeln, und noch schwieriger ist es, sie anzuwenden. So sagt zum Beispiel die ausreichende Bereitstellung von Alphabetisierungsprogrammen

noch nichts darüber aus, was die Menschen dort wirklich lernen, welche Werte ihnen dort vermittelt werden und welche Auswirkung die Teilnahme an diesen Programmen auf ihr Leben hat. Zwar gibt es vereinzelte Forschungsstudien, die diesen Fragen nachgehen, aber derart komplexe Untersuchungen können insbesondere von armen Ländern nicht umfassend geleistet werden.

Die Umsetzung des Rechts auf Bildung ist in der Praxis höchst unterschiedlich. Nimmt man den Aspekt der *Participation*, lassen sich allein innerhalb Europas große Diskrepanzen feststellen. Die erste 2005/2006 durchgeführte vergleichende europaweite Erwachsenenbildungsstudie, an der 29 Länder teilgenommen haben, ergab sehr unterschiedliche Zahlen, mit den skandinavischen Ländern im oberen Spektrum – die höchste Quote hat Schweden mit 73,4 Prozent – und einigen südosteuropäischen und osteuropäischen Ländern im untersten Spektrum und Ungarn als Schlusslicht mit der niedrigsten Quote von 9 Prozent. Deutschland liegt bei 45,4 Prozent (UIL 2009, S. 62).

Insbesondere aus den Ländern des Südens gibt es kaum zuverlässige Angaben über Teilnehmerzahlen in Erwachsenenbildungsprogrammen. Man weiß aber, dass die Teilnahme an Erwachsenenbildung in den meisten dieser Länder gemessen am Bedarf erschreckend niedrig ist. Mindestens 18 Prozent der Weltbevölkerung haben die Grundschule nicht abgeschlossen oder gar keine Schule besucht. In Lateinamerika betrifft das 30 Prozent der Bevölkerung, in den Arabischen Staaten 48 Prozent, in Afrika südlich der Sahara 50 Prozent, in Süd- und Westasien sogar 53 Prozent (ebd.). Die meisten Länder konzentrieren sich auf den Ausbau des Millenniumentwicklungsziels Grundschulbildung und vernachlässigen die Erwachsenenbildung, weil die finanziellen Mittel dafür nicht reichen, aber auch, weil die Erwachsenenbildung keine Priorität in der Entwicklungszusammenarbeit



Alphabetisierung als Menschenrecht. Das Beispiel Afrika.
Quelle: UNESCO Institute for Lifelong Learning

hat. Auch in Bezug auf die Qualität der Erwachsenenbildung sieht die Lage nicht anders aus. Es gibt zahlreiche gravierende strukturelle Probleme wie mangelnde Infrastruktur, viel zu wenige und schlecht qualifizierte Lehrer und unzureichendes oder fehlendes Lernmaterial.

Die größte Herausforderung stellt jedoch das Kriterium *Effectiveness* dar. Es ist wenig darüber bekannt, was Menschen in Erwachsenenbildungsprogrammen wirklich lernen. Trotz großer Fortschritte in der Entwicklung von Nationalen Qualifikationsrahmen und Systemen zur Anerkennung und Akkreditierung non-formalen und informellen Lernens stehen solche Möglichkeiten derzeit nur sehr wenigen Lernern weltweit zur Verfügung. Es gibt viele Hindernisse für die Realisierung des Menschenrechts auf Bildung für Erwachsene. Das zeigt sich schon an der hohen Analphabetenrate von 796 Millionen weltweit. Diese Zahl würde viel höher ausfallen, wenn es genauere Methoden gäbe, sie zu ermitteln. Frauen, die zwei Drittel dieser Gruppe ausmachen, sind immer noch stark diskriminiert, insbesondere in Südasien, den Arabischen Staaten und einigen Regio-

nen Afrikas. Es gibt zahlreiche andere benachteiligte Bevölkerungsgruppen, die ein besonders hohes Risiko haben, vom Recht auf Bildung ausgeschlossen zu sein. Dazu gehören indigene Gruppen, kulturelle und religiöse Minderheiten sowie die ländliche Bevölkerung. In Europa haben 80 Millionen Erwachsene eine mangelnde Grundbildung. 20 Prozent der 15-Jährigen in Europa verfügen laut der PISA-Studie über ungenügende Lesekompetenzen (vgl. Europäische Kommission 2011). Auch in Europa gibt es Bevölkerungsgruppen, die ein besonders hohes Exklusionsrisiko haben. Dazu gehören Menschen mit Migrationshintergrund, arbeitslose und in Armut lebende Menschen.

Die oben genannten standardsetzenden Dokumente haben Einfluss genommen auf den bildungspolitischen Diskurs vieler Länder, aber es bleiben weltweit enorme Diskrepanzen, was die Anerkennung des lebenslangen Lernens als bildungspolitisches Prinzip angeht. Die Europäische Union treibt wie keine andere Region in der Welt lebenslanges Lernen als übergeordnetes Bildungsprinzip voran, das die Wettbewerbsfähigkeit der Region gewährleisten soll.

Auch einige asiatische Länder stützen ihren Wandel zu Wissensgesellschaften auf Lebenslanges Lernen. Ein besonders eindrucksvolles Beispiel ist Südkorea, das als eines der wenigen Länder in der Welt die Verpflichtung des Staates zur Förderung des Lebenslangen Lernens in seiner Verfassung festgeschrieben hat (Art. 31). Mit dem »Lifelong Education Act« wurde Lebenslanges Lernen gesetzlich umgesetzt. Ein »Academic Credit Bank System« ermöglicht die Vergabe von Studienabschlüssen auch außerhalb des formalen Systems.

Thailand hat das Lebenslange Lernen als Weg für sich entdeckt, um die Balance zu schaffen zwischen der rapide voranschreitenden Modernisierung und der Erhaltung des reichen kulturellen Erbes. Lebenslanges Lernen ist dort nicht nur Bildungs-, sondern auch Entwicklungsstrategie. Zwei Schwerpunkte dieser Strategie sind die frühkindliche Bildung und die Förderung des Lernens im Einklang mit der kulturellen Tradition.

Auch China hat das Lebenslange Lernen entdeckt, um den Herausforderungen zu begegnen, die die riesige Bevölkerung und die zunehmende Modernisierung mit sich bringt. 769 Millionen Arbeiter haben vielfältige Lernbedürfnisse und -erfordernisse, auf die nur ein ganzheitliches Bildungssystem eingehen kann, das alle Bereiche von Schulbildung, Lernen am Arbeitsplatz, Lernen in Community-Einrichtungen, Fernuniversitäten und privaten Bildungseinrichtungen, Lernen mit Hilfe von neuen Informationstechnologien usw. umfasst. Die großen Städte wie Peking und Shanghai sind »Learning Cities«, in denen jeder Bürger die Möglichkeit des Lernens haben soll. Allerdings gibt es in China mehr als 10 Millionen Menschen, die es aufgrund mangelnder Grundbildung sehr viel schwerer haben, von diesen Lernmöglichkeiten zu profitieren.

Es gibt weitere Beispiele. Aber das Verständnis von Lebenslangem Lernen ist

weltweit sehr unterschiedlich. Die OECD, die den Diskurs des Lebenslangen Lernens stark vorangetrieben hat, stellt dessen ökonomischen Wert für den Arbeitsmarkt in den Vordergrund. Die UNESCO wiederum verfolgt einen holistischen menschenrechtlichen Ansatz und betont die Bedeutung des Lebenslangen Lernens für die Entwicklung demokratischer nachhaltiger Gesellschaften. Viele Länder begreifen Lebenslanges Lernen als Bildungsstrategie für den reichen Norden im Gegensatz zu »Bildung für alle«, die für den armen Süden gedacht ist. 40 Jahre nach Erscheinen des Faure-Reports ist das Konzept des Lebenslangen Lernens für viele Länder immer noch eine vage Utopie.

Bildung ist nicht nur ein eigenständiges Menschenrecht, sondern auch ein wesentlicher Faktor für die Einhaltung aller Menschenrechte und den Umgang mit den aktuellen globalen Herausforderungen, zu denen die Überwindung des skandalösen Bildungsgefälles gehört. Im Zeitalter der Globalisierung und einer sich rapide verändernden Welt, die den Menschen den Erwerb immer neuer Kompetenzen, größere Mobilität und zunehmende Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt abverlangt, kann das Recht auf Bildung nicht mehr nur auf »grundlegende Bildung« beschränkt sein. Es kann sich auch nicht mehr nur auf bestimmte Lebensphasen, Zielgruppen und Lernformen beschränken. Die Perspektive muss sein, dass das Recht auf Bildung ein Recht auf Lebenslanges Lernen für alle Menschen ist.

Literatur

Europäische Kommission (2011): Commission launches high-level expert group on literacy chaired by Princess Laurentien of the Netherlands (Presseerklärung). URL: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/11/115&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en> (Stand: 22.02.2011)

Friboulet, J.-J. u.a. (2006): Measuring the Right to Education. Zürich u.a. und UNESCO Institute for Lifelong Learning

Hinzen, H./Müller, J. (Hg.) (2001): Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig. Die großen internationalen Konferenzen zum Thema

Grundbildung: Von Jomtien (Thailand) 1990 bis Dakar (Senegal) 2000. Ihre Ergebnisse, ihre Wirkungen und ihr Echo. Bonn

McCowan, T. (2010): Reframing the universal right to education. In: Comparative Education, H. 4, S. 509–525

Motakef, M. (2007): Das Recht auf Bildung als Recht auf Alphabetisierung. In: Alfa-Forum, H. 65, S. 8–12

Torres, R.M. (2001): Was passierte eigentlich auf dem Weltbildungsforum in Dakar? In: Hinzen, H./Müller, J. (Hg.): Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig. Bonn

UNESCO (2000): World Education Report 2000. The right to education. Towards education for all throughout life. URL: www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_5679B922FD216A3BB6BD03FC01EE60775AA31900/filename/wholewer.PDF (Stand: 22.02.2011)

UNESCO Institute for Lifelong Learning (2009): Global Report on Adult Learning and Education. Hamburg. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf> (Stand: 22.02.2011)

UNESCO Institute for Lifelong Learning (2010): Belém Framework for Action. Hamburg

Abstract

Der Artikel beschäftigt sich mit der Entwicklung des globalen Bildungsdiskurses aus menschenrechtlicher Perspektive, insbesondere in Bezug auf Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen. Dabei geht die Autorin auf die der »Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen« (1948) folgenden historischen Meilensteine und auf das in ihnen entfaltete Lernverständnis sowie auf die verschiedenen nationalen Umsetzungsstrategien des Rechts auf Lebenslanges Lernen ein.



Maren Elfert ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am UNESCO Institute of Lifelong Learning.

Kontakt: m.elfert@unesco.org

Condorcets Menschenrecht auf Bildung

Fundstücke und Fragen

Im alten alphabetischen Katalog der DIE-Bibliothek findet sich eine Titelaufnahme mit folgendem Wortlaut: *Jean-Marie Antoine de Condorcet, Volkspädagogische Schriften. Beiträge zur Volksbildung der Aufklärung, herausgegeben von Detlef Oppermann, übersetzt von Detlef Oppermann und Thomas Kist, Reihe Dokumentation zur Geschichte der Erwachsenenbildung – Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Verlag: Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1985, in Vorbereitung.*



Bedauernswerterweise ließ sich diese vom DIE (damals: PAS) geplante Übersetzung in der Reihe »Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung« damals nicht realisieren. Dennoch führt der DIE-Bibliothekskatalog noch diese »Geisterkartei«. Zum Glück! Denn der Eintrag lenkt die Aufmerksamkeit von uns Erwachsenenbildnern erneut auf Condorcet. Zuerst gilt es darauf hinzuweisen, dass es Condorcet war, der 1793 zum ersten Mal das Menschenrecht auf Bildung postulierte. Hierfür entwarf er sogar einen eigenständigen Artikel für die französische Verfassung. Es war auch Condorcet, der sich demokratietheoretisch mit dem Verhältnis von Freiheitsrechten und Gleichheitsgebot auseinander-

setzte. Condorcet scheint alles in allem eine Person gewesen zu sein, für die Bildung und Gerechtigkeit unverbrüchlich zusammengehören – und dies begründet die anhaltende Aktualität des Aufklärungsdenkers.

Über die Wirkung Condorcets lässt sich reizvoll spekulieren: Inwiefern fußen z.B. der Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der UN-Vollversammlung von 1946 und seine völkerrechtsverbindliche Anschlussklärung von 1966 eigentlich auf Condorcets Verfassungsentwurf aus dem Jahr 1793? Nicht minder interessant: Warum finden sich in der deutschen Verfassungsdiskussion von 1948 keine Spuren Condorcets?

Weniger spekulativ ist die Feststellung, dass Condorcet als früher Verfechter des lebenslangen Lernens bezeichnet werden kann. Im Kontext der Historiographie der Erwachsenenbildung kann etwa darauf verwiesen werden, dass Condorcet der erste Demokratie- und Bildungstheoretiker war, der ein Konzept der *education permanente* vertrat. Er beschrieb es wie folgt: »(soll) das Menschenrecht auf optimale Vervollkommnung aller Fähigkeiten und Fertigkeiten für jedermann gewährleistet werden, welchen Alters, welchen Geschlechts und welcher Herkunft er auch sei« (Condorcet in: SCHEPP 1966, S. 17).

Diese *education permanente* ist für Condorcet in erster Linie eine – modern gesprochen – »kommunale Bildungsaufgabe«. Sie basiert auf dem Konzept der Partizipation als wesentlichem Teil der demokratischen Willensbildung. Das Ziel ist der wissenschaftliche, technische und kulturelle Fortschritt, der durch Bildungsaneignung ermöglicht wird. Geprägt war Condorcets Ansatz von einer relativen Autonomie des gesamten Bildungssystems gegenüber staatlichen Aufsichtsgremien. Hier dachte Condorcet vielmehr an eine nationale Gesellschaft, bestehend aus

wechselnden Mitgliedern, die jeweils die Einzelwissenschaften vertreten sollten und die regelmäßig Stand und Entwicklung des Bildungssystems zu überprüfen hatten.

Eine deutsche Rezeption des Konzepts von Erwachsenenbildung bei Condorcet hat es nur sehr bruchstückhaft gegeben. Nachweisbar ist sie bei Paul Natorp (1922), Robert Alt (1949), Froinde Balser (1959), Hans-Hermann Schepp (1966) und Detlef Oppermann (1984). Warum die Rezeption in Deutschland letztendlich unsystematisch geblieben ist, könnte auch darin begründet sein, dass die Französische Revolution durch ihre egalitären, jakobinisch geprägten Zügen den damaligen politischen Eliten in Deutschland fremd bleiben musste. Hinzu kommt, dass die deutsche Bildungsgeschichtsschreibung bis heute von Jean Jaques Rousseau und Johann Heinrich Pestalozzi dominiert wird, was die eigenständige Rezeption Condorcets sicherlich erschwert hat.

Durch das Fundstück soll die erneute Auseinandersetzung mit Condorcet befördert werden. Insbesondere mit Blick auf eine Internationalisierung der historischen Erwachsenenbildungsforschung scheint die Neubeschäftigung lohnend. Als Basis dafür hat die DIE-Bibliothek ganz aktuell den Reprint von Band 7 der französischen Werkausgabe von 1847 angeschafft. Diese Ausgabe steht damit unter anderem auch für diejenigen zur Verfügung, die möglicherweise das unvollendete Projekt einer am besten zweisprachigen Edition des Abschnitts: »Troisième mémoire – De l'instruction commune pour les hommes« (S. 323–378) mit bildungsgeschichtlicher Einordnung zu einem erfolgreichen Ende bringen wollen.

Klaus Heuer (DIE)

Literatur

Condorcet, Jean-Marie Antoine (1847), *Oeuvres Tome Septième*. Paris

Schepp, H.-H. (Hg.) (1966): *Condorcet: Allgemeine Organisation des öffentlichen Schulwesens*. Weinheim

Verteilungsprinzipien in der öffentlichen
Weiterbildungsfinanzierung 1949–2010

WEITERBILDUNG – KEIN BENACHTEILIGTEN- PROGRAMM

Christoph Ehmann

In der Debatte um Bildungsgerechtigkeit hat die Frage nach der Verteilungsgerechtigkeit einen prominenten Platz. Wer profitiert von öffentlicher Mittelverteilung, und wie werden so mittelbar Lebens- und Teilhabechancen verteilt? Christoph Ehmann, ehemaliger Kultus-Staatssekretär in Mecklenburg-Vorpommern und Experte für Bildungsfinanzierung, zeigt in einem Husarenritt durch die Nachkriegsgeschichte der deutschen Weiterbildung, zu welchem Zweck in welchen Phasen öffentliche Mittel in die Weiterbildung flossen: keineswegs nur korrigierend zu ungünstigen Startbedingungen, sondern oft genug diejenigen stärkend, die ohnehin schon über erfolgreiche Bildungsbiografien verfügten.

Als nach Ende des Zweiten Weltkriegs die Zuständigkeit für den Bereich der Erwachsenenbildung einschließlich der Volkshochschulen in den westlichen Besatzungszonen auf die Länder übergegangen war, wurde die Finanzierung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung aus öffentlichen Mitteln zur Selbstverständlichkeit. In Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und im Saarland erhielt die Förderung des Volksbildungswesens, der Erwachsenenbildung oder der Volkshochschulen Verfassungsrang. Mit Ausnahme von Berlin und Hamburg verabschiedeten alle Länderparlamente in den 1950er bis 1970er Jahren, nach 1990 auch die ostdeutschen Länder Gesetze, auf deren Grundlage die Finanzierung dieser Einrichtungen nach im Wesentlichen gleichartigen Kriterien geregelt wurde.

Während sich die länder- und kommunal-finanzierten Erwachsenenbildungseinrichtungen vornehmlich allgemeinbildenden, kulturellen und politischen Themen sowie dem Sprachunterricht widmeten, kam es durch das Engagement des Bundes zu Beginn der 1970er Jahre zu einer grundlegenden Verschiebung im Themenspektrum der aus öffentlichen Mitteln geförderten Weiterbildung: Dank der auf der Grundlage des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) zunächst großzügigen Finanzierung durch die Bundesanstalt für Arbeit (heute: Bundesagentur für Arbeit) floss in die berufliche Weiterbildung ein Vielfaches der Mittel, die den Volkshochschulen und ähnlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt wurden. Zudem bemühten sich die Betriebe, vertreten durch das Institut der deutschen Wirtschaft Köln, nachzuweisen, dass sie den größten

Teil der in der Weiterbildung geleisteten Aufwendungen tätigten.

Während bis dahin der Erwachsenenbildungsbegriff in der Regel auf traditionelle Kursangebote zur allgemeinen, kulturellen und politischen Bildung angewandt wurde, »zerfaserte« er in den 1970er und 1980er Jahren zum einen thematisch in Frauenbildung, Gesundheitsbildung, Umweltbildung, Sexuaufklärung etc, zum anderen organisatorisch in On-the-Job-Training, Arbeitsplatzzeiweisung, Messebesuche, Literaturstudium etc. In dieser extensiven Bedeutung wurde Weiterbildung zum umsatzstärksten Bildungssektor.

»Zerfaserung«

Die »Zerfaserung« förderte Überlegungen zur Qualitätssicherung. Jedoch scheiterten bislang alle Bemühungen, den Weiterbildungssektor ähnlich gesetzlich zu regeln wie den Hochschul- und den Schulbereich. Die noch in den 1970er Jahren bestehende Hoffnung, die Weiterbildung zur »vierten Säule« des Bildungssystems auf- und ausbauen zu können, verlor mit Beginn des 3. Jahrtausend an Realitätsgehalt.

Während sich die Besatzungsmächte nach 1945 um eine Förderung des demokratischen, vor allem aber auch des antifaschistischen Denkens in der deutschen Bevölkerung bemühten, stand das Bildungsbürgertum in allen Bildungsbereichen der »reeducation« äußerst skeptisch bis ablehnend gegenüber. Exemplarisch dafür war das Buch »Der Fragebogen« von Ernst von Salomon, Rathenau-Attentäter und nach 1945 Cheflektor des Rowohlt-Verlags. Dass die deutsche Universität »im Kern gesund« die NS-Zeit überlebt habe, gehörte bald zum Standardrepertoire der Universitätsrepräsentanten. »Arbeiterfakultäten«, wie sie in der DDR gebildet wurden, waren nicht geplant. Der Arbeiterkinderanteil an der Universität Göttingen betrug 1946 weniger als ein Prozent. Man fand das

in Ordnung. Auch die Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit konnte sich nur in Berlin und – kurzzeitig – in Hamburg durchsetzen.

»Stolz, nur eine Minderheit
zu erreichen«

Auch die Erwachsenenbildner widersetzen sich dem angeblichen »Kulturverfall« und der »Vermassung« (Eduard Weitsch). »Viele von ihnen waren stolz, nur eine ›kleine Zahl‹, eine ›aktive Minderheit‹ zu erreichen. Erstaunlich aus heutiger Sicht ist das große Interesse an philosophischen Themen, Buchstudienkreisen und anderen literarischen Veranstaltungen, die auf ein großes kulturelles Nachholbedürfnis nicht nur der Intellektuellen verweisen« (Siebert 2010, S. 64f.). An einer Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit bestand hingegen weniger Interesse, an »Bildung für alle« ebenso wenig. Eine Ausnahme bildete die Entscheidung der Gewerkschaften, die Arbeitnehmerbildung in die demokratische Struktur der Volkshochschulen einzupassen und eine Kooperation zur beruflichen, politischen und allgemeinen Bildung unter dem Dach von »Arbeit und Leben« zu schaffen (1948). Der Versuch, mit den Bauernverbänden zu einem vergleichbaren Abschluss zu kommen, scheiterte. Die anderen gesellschaftlichen Großorganisationen, insbesondere die Kirchen, wollten sich ebenfalls nicht von den Volkshochschulen vereinnahmen lassen. Der noch heute die Erwachsenenbildung prägende Pluralismus der Anbieter war geboren. Er diente jedoch weit mehr der Mitgliederwerbung und -bindung als der allgemeinen Bildungsförderung.

Mit oder ohne gesetzliche Grundlage: Die Erwachsenenbildung war in den späten 1950er Jahren zu einem anerkannten Bestandteil des Bildungsgeschehens geworden. Das bedeutete auch, dass die Leitungen der Bildungseinrichtungen endlich professionell arbeiten, vor allem aber auch entspre-

chend ausgebildet werden sollten. So kam es ab Mitte der 1960er Jahre zur Einrichtung von Lehrstühlen, die sich schwerpunktmäßig mit Erwachsenenbildung beschäftigten. Die Absolvent/inn/en waren nachhaltig von der Studentenbewegung geprägt und forderten die Rückbesinnung auf die Ideale der Arbeiterbewegung und eine emanzipatorische politische Bildung (vgl. ebd., S. 68).

Ein Realitätsbezug deutete sich nicht bloß in einem verstärkten Bezug zur Berufswelt (»realistische Wende«) an, sondern vor allem in konkreten sozialpolitisch motivierten Forderungen nach gesicherter Finanzierung, nach Bildungsurlauben für Arbeitnehmer und nach einer Systematisierung der Lernangebote.

Die »realistische Wende« –
mehr Bodenhaftung

Eine gesicherte Finanzierung konnte man sich nur auf der Grundlage von Weiterbildungsgesetzen der Länder vorstellen. Zwar erreichten die Gesetze, dass die kommunale Volkshochschule eine allgemein verbreitete Einrichtung wurde. Doch die Vorstellung, per Gesetz eine gesicherte Finanzierung zu erreichen, basierte auf einem Mangel an Verständnis für politische Mechanismen. Denn ein mit Mehrheit beschlossenes Gesetz kann selbstverständlich auch mit Mehrheit geändert werden, zur Not sogar durch einen kleinen Zusatz zum jährlichen Haushaltsgesetz. Umso mehr wunderten sich dann auch viele Erwachsenenbildner, als die Parlamente mal wieder von ihrem Entscheidungsrecht Gebrauch machten – und in den letzten Jahrzehnten vor allem die Landeszuschüsse für die Erwachsenenbildung kürzten.

Seit 1961 forderte »Arbeit und Leben« einen mehrwöchigen Bildungsurlaub jährlich für alle Arbeitnehmer. Doch erst 1968 wurde das erste Bildungsurlaubsgesetz (in Berlin) verabschiedet, das

unter 25-jährigen Auszubildenden und Arbeitnehmer/inne/n eine 14-tägige Arbeitsfreistellung zur Teilnahme an Veranstaltungen der politischen Bildung gewährte. Als dann nach dem Antritt der sozialliberalen Bundesregierung 1969 erkennbar wurde, dass es trotz des auch von der Bundesrepublik ratifizierten Abkommens 140 der ILO ein bundesweites Bildungsurlaubsgesetz nicht geben würde – die Zuständigkeit des Bundes dafür war gegeben –, verabschiedeten 1974 zuerst Hamburg, dann auch Bremen und Niedersachsen Bildungsurlaubsgesetze. Der Anspruch auf Bildungsurlaub bestand zwar für alle Arbeitnehmer/innen, betrug jedoch nur fünf Tage pro Jahr. Mit kurzem Abstand folgten die anderen Bundesländer – außer Baden-Württemberg und Bayern (und nach 1990 Sachsen und Thüringen). Einige Arbeitgeberverbände bekämpften die Bildungsurlaubregelungen sehr aktiv, besonders in NRW. Der Streit wurde schließlich bis zum Bundesverfassungsgericht getragen, das in seiner Entscheidung vom 15.12.1987 die Verfassungsmäßigkeit der Bildungsurlaubsgesetzgebung anerkannte.

Sind die sozialpolitischen Ziele erreicht worden? Die Nutzung des Bildungsurlaubs durch Arbeitnehmer beträgt heute zwischen ein und zwei, in Bremen fünf Prozent. Als Teilnehmer/innen sind sowohl Beschäftigte des Öffentlichen Dienstes als auch Personen mit überdurchschnittlichen Schul- und Berufsqualifikationen überrepräsentiert. Dies ist nur ein Beleg dafür, dass Weiterbildung von jenen genutzt wird, die gut qualifiziert sind und positive Bildungserfahrungen haben. Ein »Benachteiligtenprogramm« – wie erhofft – konnte der Bildungsurlaub nicht werden. Daneben hatten die Tarifvertragsparteien in den 1970er Jahren bereits eigenständig über 200 Tarifvereinbarungen zur Freistellung für Bildungszwecke geschlossen.

Der dritte Aspekt der »realistischen Wende« war die planmäßige Gestaltung

von Lernangeboten. Zwar hatte auch zuvor der Sprachunterricht in der Volkshochschule in Lehrgangsform stattgefunden. Aber nun wurden sämtliche Angebote systematisiert und zu »Kursangeboten« von i.d.R. einsemestriger Dauer. Damit holten die westdeutschen Volkshochschulen eine Entwicklung nach, die in den DDR-Einrichtungen bereits ein Jahrzehnt zuvor umgesetzt worden war.

Dennoch waren die Volkshochschulen und andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung weit davon entfernt, Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung geworden zu sein. Soweit sollte der »Realismus« denn doch nicht gehen. Zwar hatte der Deutsche Bildungsrat im »Strukturplan« 1970 vorgeschlagen, die bislang getrennten Bereiche der Erwachsenenbildung, der Fortbildung und der Umschulung unter den gemeinsamen Begriff »Weiterbildung« in einem Organisationsbereich, der »vierten Säule« des Bildungssystems zusammenzuführen. Doch diese Umbenennung bewirkte lediglich, dass nunmehr eine Aufteilung in allgemeine, berufliche, kulturelle und politische Weiterbildung und ihre sehr unterschiedliche öffentliche Förderung üblich wurden.

Auf der Suche nach dem Nutzen

Bildung im Zusammenhang mit wirtschaftlichen Vorteilen zu sehen, war in Deutschland Anfang der 1960er Jahre ungewohnt. Bildungsökonomie war eine nicht bekannte Wissenschaft, bevor Friedrich Edding mit seiner Arbeit »Bildung und Wirtschaft. Ansätze zu einer Ökonomie des Bildungswesens« (Frankfurt a.M. 1960) einen Zusammenhang von durchschnittlichem Bildungsniveau der Bevölkerung und Wirtschaftserfolg der Gesellschaft nachwies.

Was war geschehen? Die 1950er Jahre waren geprägt von einer vergangenheitsbezogenen Bildungspolitik: Es sollte möglichst so sein wie vor 1933,

dann würde alles gut. Die 1960er Jahre aber boten ein ganz anderes Bild: Veränderungen der Wirtschaftsstruktur – Rückgang der Bergbaus, Veränderungen in der Schiffbauindustrie, Abwanderung der Textil- und Schuhindustrie, Zunahme der Automatisierung, etc. – führten zum Nachdenken über die notwendigen Qualifikationen für eine dauerhafte Erwerbstätigkeit. Rund ein Viertel der Erwerbstätigen verfügte in den 1960er Jahren nicht über einen Berufsabschluss – und war dennoch beschäftigt. Obwohl die Weiterbeschäftigung ehemaliger Bergleute und Stahlarbeiter in anderen Beschäftigungsbereichen nahezu mühelos gelang – trotz Anwerbung von Gastarbeitern und der Stilllegung ganzer Wirtschaftsbereiche lag die Arbeitslosigkeit in den 1960er Jahren weit unter vier Prozent – glaubte man, nur durch organisierte »Weiterbildung« (Fortbildung und Umschulung) den wirtschaftlichen Umbruch sozial abgefedert gestalten zu können.

Was geschah tatsächlich? Ich habe mir Mitte der 1960er Jahre angesehen, was qualifizierte Hauer lernen mussten, um z.B. bei Rockwool Säureschutz oder Siemens Telefonbau erfolgreich arbeiten zu können. Was dort mit ihnen geschah, war eine »Arbeitseinweisung«: Sie lernten innerhalb von maximal sechs Monaten, was zu tun war. Warum benötigten sie eine so kurze Zeit- anstatt drei Jahren Berufsausbildung? Weil sie bereits gelernt hatten, in einem Betrieb zu arbeiten, und ihnen das Verhalten in der Arbeitswelt vertraut war. Sie hatten gelernt, sich in der Arbeitswelt zurecht zu finden, sich mit Hilfe ihrer Gewerkschaften und Betriebsräte zu behaupten und aktiv am Wirtschaftsleben teilzunehmen.

Doch ebendies, dass berufliche Bildung auch Persönlichkeitsbildung ist, hatten die auf den gymnasialen Bildungskanon fixierten Bildungsbürger nicht wahrnehmen wollen oder können. Die Lehrplanreformen der 1960er und frühen 1970er Jahre hatten vor allem darin bestanden, all jene Fächer aus den

Lehrplänen der Realschulen und vieler mehrjähriger Fachschulen zu entfernen oder doch in ihrer Wertigkeit herabzusetzen, die vermuten ließen, beruflich verwertbare Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Deutscher Bildungsrat 1975).

Berufliche Bildung als Persönlichkeitsbildung

Zum Zentrum der Schulphobie entwickelte sich die Bundesanstalt für Arbeit. Ihr standen dank des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) Mittel in mehrfacher Höhe dessen, was den traditionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen und Fachschulen seitens der Länder und Gemeinden zufließte, zur Verfügung. Und nun zeigten die Arbeitsberater und Arbeitsvermittler in den Arbeitsämtern, angestoßen von den Vertretern der Arbeitgeberverbände und Industrieergewerkschaften in den Verwaltungsräten eben jener Arbeitsämter, vor allem aber im Verwaltungsrat der Bundesanstalt für Arbeit, dass sie ganz genau und sehr viel besser wussten, nicht nur welche Qualifikationen benötigt wurden, sondern auch mit welchen Methoden und in welchen Zeiträumen und zu welchen Kosten sie vermittelt werden könnten oder sollten.

Vor allem aber wussten sie ganz genau, dass es vor allem kommerziell arbeitende Firmen sein müssten, die dies konnten. Dazu trug ohne Zweifel bei, dass keiner der Arbeitgeber- und Gewerkschaftsvertreter Beamter war – wie die Lehrer. Und gegen Beamte hatte man schon aus Prinzip zu sein. Während noch in der ersten Hälfte der 1970er Jahre die Vermittlung beruflicher Qualifikationen jenen übertragen worden war, die dies seit Jahren taten, den Berufsschulen und Fachschulen (und ihren beamteten Lehrkräften), sollten nun die Einrichtungen der Kammern und Gewerkschaften, aber vor allem auch Vereine, in denen sich z.B. berufsunerfahrene arbeitslose Lehrer zusammengefunden hatten und die zu Gehältern knapp über dem Arbeitslo-

sengeld zu unterrichten bereit waren, die Vermittlung moderner, zukunftsweisender Qualifikationen übernehmen. Wenn die Arbeitslosen schon wenig Geld bekamen, sollten es ihre Weiterbildungner auch – eine seltsame Logik.

»Der Teilnehmer – ein besonders schwieriger Kandidat«

Jahrelang bemühte sich das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Qualitätsstandards für die Weiterbildungseinrichtungen und ihre Angebote festzulegen und den Mitarbeiter/inne/n in den Arbeitsverwaltungen Checklisten zur Prüfung solcher Einrichtungen und deren Angebote nahe zu bringen – weitgehend vergeblich. Der Verwaltungsrat der Bundesanstalt für Arbeit änderte, kaum war die Druckerschwärze auf einem Erlass getrocknet, schon wieder die Förderkriterien. So sollten einmal besonders Langzeitarbeitslose mit mehreren Vermittlungshindernissen in Weiterbildungsmaßnahmen gebracht werden, kurz danach vor allem jene, die sich möglichst rasch wieder in den ersten Arbeitsmarkt vermitteln ließen. Mal galten Hauptschulabschlussmaßnahmen als wichtig, mal sollten sich darum die Schulministerien kümmern. Einen besonderen Flop leistete sich die Arbeitsverwaltung mit der Regelung, Arbeitslose erst in Weiterbildungsmaßnahmen einzuweisen, wenn sich in den ersten sechs Monaten der Arbeitslosigkeit eine Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt nicht hatte erreichen lassen. Weiterbildungsteilnehmer/innen waren damit als besonders schwierige Kandidaten gelabelt mit dem Ergebnis, dass selbst längerfristig Arbeitslose, die nicht an Weiterbildung teilgenommen hatten, größere Chancen der Reintegration in den Arbeitsmarkt hatten. Die endgültige Entprofessionalisierung schließlich wurde dadurch bewirkt, dass die gesamte Finanzierung auf eine zeitlich begrenzte Projektfinanzierung umgestellt wurde, was die Gewinnung qualifizierter Mitarbeiter für die Unterweisung von Problemgruppen selbst

seriösen Einrichtungen nahezu unmöglich machte.

Dass unter solchen Bedingungen eine Erfolgsmessung von Weiterbildungssträgern und Weiterbildungsmaßnahmen nahezu unmöglich wurde, ist unmittelbar einsichtig. Deshalb unterblieb sie denn auch weitgehend, mit dem Erfolg, dass die Vergabe von Maßnahmen seitens der Arbeitsverwaltung nahezu ausschließlich am Preis orientiert wurde: Der billigste Anbieter erhält meist den Zuschlag. Und das galt insbesondere für Kurse, in denen eher schultypische Inhalte vermittelt werden sollen, z.B. Hauptschulabschlusskurse. Für die sozial Schwächsten ist das Billigste gut genug.

Die Pläne der frühen 1970er Jahre (Bildungsgesamtplan), die Weiterbildung zu einer »vierten Säule« des Bildungssystems auszugestalten, sind später immer wieder aufgenommen worden. So hat die Bundestagsfraktion der SPD in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren mehrere Anläufe unternommen, ein »Weiterbildungsrahmengesetz« in die Diskussion zu bringen. Erfolg hatte sie damit nicht. Und faktisch hatten sich die Länder längst aus der Weiterbildungsförderung zurückgezogen. Sichtbarster Ausdruck: verminderte Landeszuschüsse an die Volkshochschulen. Der Rückgang wurde mehr und mehr durch erhöhte Zuschüsse der Kommunen, steigende Teilnahmebeiträge und Förderprogramme des Bundes und der EU und die Bewerbung um Projekte der Arbeitsverwaltung aufgefangen. Die so hoch gehaltene Zuständigkeit der Länder im Bildungsbereich fand in der Weiterbildung keinen sichtbaren Ausdruck mehr.

Ein Bundesrahmengesetz bleibt Theorie

Die Zweifel an einer Bereitschaft des Bundes, ein Weiterbildungsrahmengesetz zu verabschieden, verdichteten sich; die Weiterbildungsförderung wurde weiter abgebaut. Der Bundes-

anstalt für Arbeit wurde die Förderung der »zweckmäßigen Fortbildung« (z.B. vom Facharbeiter zum Meister oder Techniker) auf Grundlage des AFG, die klassische Möglichkeit der Förderung eines beruflichen Aufstiegs, untersagt. An seine Stelle trat Jahre später ein »Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz«, kurz Meister-Bafög genannt. Für mehrere Jahre war die Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung unterbrochen worden; zudem war die Finanzierung weit weniger ausreichend als die alte AFG-Förderung.

Der Wille zu einer solchen bundesgesetzlichen Verankerung der Weiterbildung war aber auch in der rot-grünen Koalition nicht besonders ausgeprägt. So forderten Gewerkschaften, voran die GEW und die IG Metall, unterstützt von einer großen Zahl prominenter Weiterbildungner, doch wenigstens »rechtliche Rahmenbedingungen« für die Weiterbildung zu setzen. Aber auch dieser Vorstoß scheiterte. Es gelang lediglich, 2002 eine »Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens« einzusetzen, die an die vorhandenen Finanzierungen und Gesetzgebungen anknüpfende Vorschläge erarbeiten sollte, also möglichst nichts Neues. Die Kommission unter dem Vorsitz des Bielefelder Bildungsökonom Timmermann konnte sich in ihrer Arbeitsweise partiell an den Deutschen Bildungsrat anlehnen, d.h. an unabhängige Wissenschaftler Aufträge z.B. zur Ermittlung der privaten Aufwendungen für Weiterbildung, der Gründe für die Nichtteilnahme an Weiterbildung, der indirekten staatlichen Förderung der Weiterbildung durch Steuernachlässe etc. vergeben. Die beiden genannten Untersuchungen gehören zu den herausragenden neueren Arbeiten, weil sie bislang unbearbeitete und von Vermutungen bestimmte Felder erhellt haben. Auch der Zwischenbericht der Kommission, der die bereits existierenden vielfältigen Förderungen und Finanzierungen erstmals umfassend systematisierte, ist nicht nur lesenswert, sondern nicht weil sie schlecht sind, im Gegen-

teil, sondern weil sie von der Politik im Wesentlichen unbeachtet gelassen wurden (vgl. Heft 2/2004 dieser Zeitschrift). Mit Recht hat die Kommission auf die Empfehlung der Auteilung von »Bildungsgutscheinen« verzichtet, da es bislang keine Beispiele dafür gibt, dass diese Förderungsform jene erreicht, die der Förderung am dringendsten bedürfen.

Mit dem Verzicht auf eine bundesgesetzliche Gestaltung des gesamten Weiterbildungssektors steht dessen weiterer Kommerzialisierung kein Hindernis mehr im Wege. Das AFG hatte erstmals in Deutschland gezeigt, dass man mit der Vermittlung von Bildung richtig Geld machen kann. Nur im Nachhilfesektor werden ähnliche Summen verdient – allerdings nicht von den Lehrkräften, das hat dieser Bereich mit der Weiterbildung durchaus gemeinsam.

Am Anfang der Debatte über die Entwicklung des Weiterbildungssektors, also in den 1960er und frühen 1970er Jahren, stand die Vorstellung, man könnte in allen Bildungsbereichen – vom Kindergarten bis zur Weiterbildung – das Lernen gebührenfrei halten: eine nicht erfüllte Hoffnung. Vielmehr verläuft die Entwicklung in die genau entgegengesetzte Richtung: Kita-Beiträge sind nur in wenigen Bundesländern gesunken. Dafür hat die Zahl der gebührenpflichtigen Privatschulen zu- und die Lehr- und Lernmittelfreiheit abgenommen. Studiengebühren werden üblich, spätestens für die Masterstudiengänge. Die Eigenbeiträge für die Weiterbildungsteilnahme sind erheblich.

Dass diese Entwicklung ohne Einfluss auf die Bildungsinhalte bleiben wird, insbesondere die Stellung der »nutzlosen Fächer« in Schulen, Hochschulen und in der Weiterbildung, an denen sich nicht nur einst das Bildungsniveau messen ließ, sondern die die Innovationsfähigkeit und Kreativität und damit den Erfolg von Forschung und Entwicklung in Deutschland wesentlich beförderten, wird wohl kaum jemand ernsthaft behaupten wollen.

Die Organisation und die Finanzierung der Weiterbildung tragen zur Mehrung der Bildungsgerechtigkeit in Deutschland nicht bei. Weiterbildung bringt jenen etwas, die etwas gelernt haben; die Förderung des Nachholens der durch andere oder selbst verschuldeten Versäumnisse in der Bildung ist politisch nicht mehr beabsichtigt. Es bedarf großer Anstrengung, damit Weiterbildung nicht auch in Zukunft zur tieferen Spaltung der Gesellschaft beiträgt.

Literatur

Deutscher Bildungsrat (1975): Bericht '75. Bonn

Siebert, H. (2010): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt., R./ von Hippel, A. (Hg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl., S. 59–85

Abstract

Öffentlich finanzierte Erwachsenenbildung hat nur selten zur Mehrung von Bildungsgerechtigkeit beigetragen. Oft genug profitierten jene, die ohnehin schon breit an Bildung und Beruf teilhatten. Dies zeigt der Autor in einem Durchgriff durch die deutsche Nachkriegsgeschichte der Weiterbildung, innerhalb derer er mehrere Konjunkturen der Mittelverteilung identifiziert. Zunächst adressierte die Erwachsenenbildung Bildungsbeflissene, bevor im Zuge der »realistischen Wende« sozialpolitisch motiviert das Lernen der Arbeitnehmer in den Blick geriet. Die Förderung durch die Arbeitsagentur wird auf der Folie bildungsökonomischen Nutzenkalküls vorgestellt. Dass sich kein Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung durchsetzen konnte, wird im Blick auf die Gerechtigkeitsfrage als endgültiger Gestaltungsverzicht gewertet.



Prof. Dr. Christoph Ehmann lehrt Recht und Finanzierung der Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg.

Kontakt: christoph-ehmann@t-online.de

Netzwerke

Impulse für eine netzwerkorientierte Organisationsentwicklung

Die Bedeutung von Kooperationsverbänden und Netzwerken in der Weiterbildung nimmt immer weiter zu.

Doch wie verändern sich dadurch die Organisationsstrukturen von Einrichtungen der Weiterbildung? Die erste qualitativ-empirische Studie zu diesem Thema analysiert die Auswirkungen von Netzwerkfähigkeit auf die strategische, strukturelle und kulturelle Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen und gibt wichtige Impulse für eine zukünftige netzwerkorientierte Organisationsentwicklung.



Timm Feld

Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2011, 166 S.,

19,90 € (D)/45,50 SFr

ISBN 978-3-7639-4860-4

ISBN E-Book 978-3-7639-4861-1

Best.-Nr. 14/1110

wbv.de

FORSCHUNG

W. Bertelsmann Verlag

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



LIBERTÄRER PATERNALISMUS ALS DIDAKTISCHE HALTUNG

Marius Metzger

Manchmal benötigen Lernende etwas Unterstützung, um die für den eigenen Lernerfolg relevanten Entscheidungen treffen zu können. Ein sanfter Schubser in die richtige Richtung soll ihnen dabei helfen. Der vorliegende Beitrag zeigt auf, welche Möglichkeiten der libertäre Paternalismus als didaktische Haltung bietet. Zugleich werden die Grenzen dieses Ansatzes ausgelotet.

In der Erwachsenenbildung werden Entscheidungen der Lernenden oft durch Vorgaben der Erwachsenenbildner/innen beeinflusst. So fällt beispielsweise Kursteilnehmer/innen die Entscheidung darüber leichter, ob sie regelmäßig an einem Kurs teilnehmen sollen oder nicht, wenn sie vorab die Möglichkeit erhalten haben, sich selbst zu einer regelmäßigen und verbindlichen Kursteilnahme zu verpflichten. Eine solche Möglichkeit zur Selbstverpflichtung wird dabei allerdings oft nicht durch die Kursteilnehmer/innen selbst eingefordert, sondern von den Kursleiter/innen vorgegeben.

An diesem kurzen Beispiel aus dem Kursalltag zeigt sich, dass Erwachsenenbildner/innen das Umfeld, in welchem die Lernenden ihre Entscheidungen treffen, aktiv gestalten. Diese Gestaltung des Entscheidungsumfeldes bezeichnen Thaler und Sunstein (2008, S. 3) im Zusammenhang mit verhaltensökonomischen Entscheidungsmodellen treffend als Entscheidungsarchitektur. Auf die Erwachsenenbildung bezogen bedeutet dies, dass durch eine solche Entscheidungsarchitektur das Lernen Erwachsener erleichtert oder aber auch erschwert werden kann – je nach konkreter Ausgestaltung der Lernumgebung. Ausgehend vom Anspruch, durch

erwachsenenbildnerische Angebote das Lernen Erwachsener bestmöglich fördern zu wollen, kann eine aktive Gestaltung der Lernumgebung also dazu genutzt werden, den Lernenden die Entscheidung für ein lernwirksames Verhalten zu erleichtern.

»Ein sanfter Schubser in die richtige Richtung«

Die hinter dieser Beeinflussung von Entscheidungen stehende Haltung wird von Thaler und Sunstein (2003, 2008) als libertärer Paternalismus bezeichnet. Im Gegensatz zum negativ konnotierten Konzept des »Paternalismus« soll mit dem angefügten Adjektiv »libertär« hervorgehoben werden, dass bei dieser Form des Paternalismus die Entscheidungsfreiheit des Einzelnen erhalten bleibt. Damit grenzt sich der »libertäre« Paternalismus klar vom »klassischen« Paternalismus ab, welcher diese Entscheidungsfreiheit beschneidet, was zur Entmündigung und Bevormundung der Lernenden führt. Demgegenüber stellt der libertäre Paternalismus eine relativ sanfte Form des Paternalismus dar, welcher die Auswahl an Möglichkeiten nicht einschränkt oder mit strengen Auflagen versieht: »Libertarian paternalism is a relatively weak, soft,

and nonintrusive type of paternalism because choices are not blocked, fenced off, or significantly burdened« (Thaler/Sunstein 2008, S. 5).

Die Notwendigkeit für die Einnahme einer libertär paternalistischen Haltung gründet dabei auf der Einsicht, derzufolge Menschen nicht als jederzeit rational handelnde Akteure betrachtet werden können. Der *homo oeconomicus*, welcher aufgrund bestimmter Präferenzen ein nutzenmaximierendes Verhalten zeigt, existiert so nicht (vgl. Thaler/Sunstein 2003). Vielmehr trifft der *homo sapiens* oft irrationale respektive beschränkt rationale Entscheidungen, die ihm Nachteile einbringen. Entscheidungsprozesse des *homo sapiens* werden im Fachdiskurs zwar als zielgerichtet und regelgeleitet operierende Prozesse betrachtet (vgl. Jungermann/Pfister/Fischer 2005, S. 7ff.). Allerdings sind derartige Prozesse nicht von anderen psychischen Funktionen isoliert. Der Entscheidungsprozess ist von anderen kognitiven Funktionen wie beispielsweise Wahrnehmung, Sprache oder Gedächtnis nicht unabhängig zu denken.

Auch sind Entscheidungsprozesse in motivationale und emotionale Prozesse eingebettet. Insbesondere emotionale Prozesse können aber mit irrationalen Entscheidungen in Zusammenhang stehen, wenngleich deren genaue Rolle im Entscheidungsprozess bis heute empirisch weitgehend ungeklärt blieb. Jedoch kann häufig beobachtet werden, dass beispielsweise einzelne Kursteilnehmende in größeren Gruppen gehemmt sind und sich nicht trauen, die für ihr Verständnis notwendigen Klärungsfragen zu stellen. Ein solches Verhalten bedeutet für die Kursteilnehmer/innen also, dass ihnen aus ihrem Verhalten an den eigenen Maßstäben gemessene Nachteile entstehen. Aus diesem Grund benötigen Menschen manchmal einen sanfteren Schubser in die richtige Richtung. Solche Schubser bezeichnen Thaler und Sunstein (2008, S. 6) als Nudges: »A nudge, as we will

use the term, is any aspect of the choice architecture that alters people's behaviour in a predictable way without forbidding any options or significantly changing their economic incentives. To count as a mere nudge, the intervention must be easy and cheap to avoid. Nudges are not mandates.« Der rationale denkende Mensch wird sich von solchen Nudges nicht beeinflussen lassen, da seine Wahloptionen erhalten bleiben und damit Entscheidungen im Sinn der Nutzenmaximierung weiterhin möglich sind. Irrationale Handlungsweisen werden dagegen von solchen Nudges so gesteuert, dass den handelnden Menschen aus ihrem Verhalten keine Nachteile, sondern Vorteile entstehen.

»Entscheidungsrelevantes Umfeld aktiv gestalten«

Das oben genannte Beispiel soll den Einsatz von Nudges im Kontext der Erwachsenenbildung verständlich machen: Wie bereits erwähnt, fällt es Kursteilnehmer/innen in der Regel leichter, sich in größeren Gruppen zu Wort zu melden, wenn sie die Möglichkeit hatten, die eigene Wortmeldung mit anderen Teilnehmenden vorzusprechen. In der Erwachsenenbildung wird das Arbeiten mit größeren Gruppen daher oft mit so genannten »Buzz Groups« kombiniert: »[This technique] is designed to maximize the input of all the members of a large assembled group by breaking them down into groups of six and having them ›buzz‹ for about 6 minutes on some specific issue« (Cargan/Wright/Kasch 2009, S. 88).

Diese Technik wurde ursprünglich nach ihrem Erfinder Phillips (1948) als »Phillips 66«-Methode bezeichnet, wobei sich im Laufe der Zeit aufgrund des mit dem Einsatz dieser Technik einhergehenden Stimmengewirrs die Bezeichnung »Buzz Group« durchgesetzt hat und verschiedene Varianten dieser Buzz Groups entwickelt wurden. Der Austausch der Kursteilnehmer/innen in solchen Buzz Groups erweist

sich nachweislich als lernförderlich. Bereits Shiota (1965) konnte dies mit seiner Studie zur Produktivität von Buzz Groups belegen, wenngleich sich hier in Abhängigkeit zur Gruppenstruktur Unterschiede zeigten. In diesem Zusammenhang sind auch die Ergebnisse der Studie von Liu und Littlewood (1997) von Interesse, welche am Beispiel von asiatischen Studierenden nachweisen konnten, dass in der Kurssituation eine vorbereitende Auseinandersetzung mit Fragen der Kursleitenden die Hemmschwelle zur anschließenden aktiven Teilnahme in Großgruppen senkt. Schließlich soll auch auf die Studie von Smith u.a. (2009) verwiesen werden: Sie konnten zeigen, dass sich durch den vorbereitenden Austausch unter Kursteilnehmer/innen auch die Qualität der Antworten verbessert – selbst wenn die Kursteilnehmer/innen denselben Wissensstand bezüglich der gestellten Frage aufweisen. Darüber hinaus bieten solche Gespräche unter Gleichrangigen auch weitere Entwicklungschancen: »Furthermore, justifying an explanation to a fellow student and sceptically examining the explanation of a peer provide valuable opportunities for students to develop the communicative and metacognitive skills that are crucial components of disciplinary expertise« (Smith u.a. 2009, S. 124).

Zusammenfassend kann also mit einiger Berechtigung davon ausgegangen werden, dass die Vorbesprechung von Fragen in Buzz Groups für das Lernen förderlich ist. Im vorliegenden Beispiel stellt der Einsatz von Buzz Groups den Nudge zur Förderung der aktiven Beteiligung der Teilnehmenden in der Großgruppe dar. Die Verwendung dieses Nudges erscheint legitim, da sich dadurch die Lernenden eher dazu entscheiden können, sich aktiv einzubringen. Hierdurch wird der Lernprozess unterstützt.

Man mag solche Praktiken mit einiger Berechtigung als manipulativ kritisieren, wenngleich bei einer solchen Kritik weitgehend unbeachtet bleibt,

dass Erwachsenenbildner/innen in jedem Fall auf die Entscheidungen ihrer Adressat/inn/en Einfluss nehmen. Warum soll dieses Wissen nicht für die Erleichterung von lernförderlichen Entscheidungen genutzt werden? Einige Brisanz erhält diese Kritik allerdings, wenn durch den Einsatz solcher Nudges nicht nur die Entscheidung für ein lernförderliches Verhalten beeinflusst wird, sondern auch die dem Verhalten zugrunde liegende Einstellung und damit die eigenen Maßstäbe, an welchen diese Entscheidungen gemessen werden. Eine solch erzwungene Einstellungsänderung stellt dann nämlich die Wahlfreiheit infrage.

»Erzwungene Einstellungsänderungen vermeiden«

Folgendes Negativbeispiel soll dieses Problem verdeutlichen helfen: Ein Kursleiter fragt die Kursteilnehmer/innen, ob ihm jemand dabei helfen könne, einen Aspekt seiner Ausführungen zum Thema Gesprächsführung zu veranschaulichen. Der Kursleiter sucht den Blickkontakt zu den Kursteilnehmer/innen, woraufhin sich eine eher scheue Kursteilnehmerin bereit erklärt, dem Kursleiter zu helfen. Der Kursleiter fragt nun weiter, ob die Kursteilnehmerin dazu bereit sei, gemeinsam mit ihm ein Rollenspiel durchzuführen, was diese nach einigem Zögern bejaht. Nun bittet der Kursleiter die Kursteilnehmerin, die Instruktionen zum Rollenspiel aufmerksam zu lesen und anschließend das Rollenspiel vor den anderen Kursteilnehmer/innen durchzuführen. Sie führen gemeinsam ein rund dreißig Minuten dauerndes Rollenspiel durch, wobei die Kursteilnehmerin vom Kursleiter deutlich vorgeführt bekommt, dass sie in der Gesprächsführung massive Defizite aufweist. Nach Beendigung des Rollenspiels dankt der Kursleiter kurz für das Engagement der Kursteilnehmerin, gibt ihr allerdings keine Rückmeldung darüber, wie sie ihre Gesprächsführung verbessern könnte – und fährt mit seinen Ausführungen fort.

In diesem Negativbeispiel wird die Kursteilnehmerin dazu gebracht, sich freiwillig für die Unterstützung des Kursleiters zu entscheiden, während die Wahlmöglichkeiten der Kursteilnehmerin nicht eingeschränkt wurden. Anschließend bewegt der Kursleiter die Kursteilnehmerin allerdings dazu, ein nicht einstellungskonformes Verhalten zu zeigen, wobei sich die fehlende Einstellungskonformität aus ihrem Zögern erschließen lässt. Die freiwillig und öffentlich abgegebene Einverständniserklärung zur Unterstützung des Kursleiters erschwert der Kursteilnehmerin einen Rückzug aus der Situation, da im Falle eines Rückzuges eine Inkonsistenz des Handelns und damit kognitive Dissonanz die Folge wäre. Da Menschen konsistente Beziehungen in ihren Kognitionen anstreben, haben solche Dissonanzen eine motivationale Kraft zur Dissonanzreduktion und erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Einstellungsänderungen (vgl. Festinger 1957). Aufgrund der Tatsache, dass die Teilnahme am Rollenspiel für die scheue Kursteilnehmerin mit großen Kosten verbunden ist und der Nutzen aus dem Rollenspiel relativ gering war, entsteht bei ihr eine kognitive Dissonanz bezüglich der Entscheidung zur Unterstützung des Kursleiters. Um diese Dissonanz zu reduzieren, wird die Kursteilnehmerin nun mit großer Wahrscheinlichkeit den eigenen Nutzen aufwerten und ihre potenziell negative Einstellung gegenüber der Teilnahme am Rollenspiel ändern. Hätte die Kursteilnehmerin allerdings bei ihrer Entscheidung zur Unterstützung des Kursleiters bereits den daraus resultierenden Nutzen gekannt, so hätte sie sich wohl gegen dessen Unterstützung entschieden und ihre Einstellung gegenüber dem Rollenspiel beibehalten. Diese Situation zeigt, wie problematisch der Einsatz von Nudges sein kann.

Es kann durchaus gute Gründe dafür geben, lernförderliche Entscheidungen der Adressat/inn/en von Bildungsangeboten durch die Gestaltung von Lernumgebungen zu erleichtern respek-

tive zu beeinflussen. Sollen solche Beeinflussungsbemühungen allerdings erwachsenenbildnerischen Ansprüchen genügen, so müssen sie der Teilnehmerorientierung und der Handlungsorientierung als den grundlegenden Leitprinzipien erwachsenenbildnerischer Didaktik treu bleiben. Dies bedeutet, dass sich Entscheidungsarchitekt/innen fragen müssen, ob die geplante Beeinflussung den jeweiligen Teilnehmenden gerecht wird und deren Handlungsmöglichkeiten erweitert.

»Handlungsmöglichkeiten
erweitern helfen«

Darüber hinaus muss die Beeinflussung auf relativ leichte, weiche und unaufdringliche Art erfolgen (vgl. Thaler/Sunstein 2008, S. 5), wie es der Grundhaltung des libertären Paternalismus entspricht. Abzulehnen sind dagegen all jene Beeinflussungsformen, bei welchen das Ziel in einer Einstellungsänderung der Lernenden besteht, weil hier die Beurteilung der Nützlichkeit der getroffenen Entscheidung an den je eigenen Maßstäben ebenfalls beeinflusst und damit die Wahlfreiheit eingeschränkt wird.

Literatur

- Cargan, J. F./Wright, D. W./Kasch, C. R. (2009): Communication in small groups: theory, process, skills. Boston
- Festinger, L. (1954): A theory of cognitive dissonance. Stanford
- Jungermann, H./Pfister, H.-R./Fischer, K. (2005): Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung, 2. Aufl. Berlin
- Liu, N.-F./Littlewood, W. (1997): Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? In: System, H. 3, S. 371-384
- Phillips, D. (1948): Report on discussion 66. In: Adult Education Journal, H. 7, S. 181-182
- Shiota, Y. (1965): A study of buzz group: group structure and productivity. In: Bulletin of the Nagoya Faculty of Education, H. 12, S. 70-71
- Smith, M.K. u.a. (2009): Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. In: Science, H. 323, S. 122-124

Thaler, R.H./Sunstein, C.R. (2003): Libertarian Paternalism. In: The American Economic Review, H. 2, S. 175-179

Thaler, R.H./Sunstein, C.R. (2008): Nudge. Improving decisions about health, wealth, and happiness. New Haven

Abstract

Durch die Gestaltung von Lernarrangements können Erwachsenenbildner/innen die Entscheidungen der Lernenden in Lehr-/Lernsituationen beeinflussen. Solche Einflussnahmen sollen lernwirksame Entscheidungen der Adressat/inn/en von Bildungsangeboten verbessern helfen, um deren Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Abzulehnen sind dagegen all jene Bestrebungen, die dem Lernenden Einstellungsänderungen aufnötigen. Vielmehr sollen die Lernenden die Nützlichkeit ihrer getroffenen Entscheidung an den je eigenen Maßstäben beurteilen können. Der vorliegende Artikel zeigt daher Wege auf, wie lernwirksame Entscheidungen gesteuert werden können, jedoch ohne die Auswahl der Möglichkeiten einzuschränken. Anhand von Beispielen auf mikrodidaktischer Ebene werden Möglichkeiten und Grenzen solcher Beeinflussungsversuche aufgezeigt.



Prof. Dr. Marius Metzger, Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Bildung, Lernen und Entwicklung.

Kontakt: marius.metzger@hslu.ch

English Summaries

Axel Bohmeyer: Education and Justice. Ethical Reflections on Normatively Impregnated Educational Discourses (pp. 24–26)

The report focuses on the significance of the term “educational justice” from a socio-ethical perspective based on current political debates. The concepts of equal opportunities, participation and achievements are relevant in the intricate discourse on education and justice. The report is a contribution to the conceptual systematization which is indispensable for a profound analysis of equality related aspects of the education system.

Dörthe Herbrechter / Franziska Loreit / Michael Schemmann: Regional (In-)Equality in Continuing Education (pp. 27–30)

Education and equity are certainly central issues of educational research as well as topics of controversial public debate. On the one hand, Social Justice and Inequality Research focus on adult education, on the other hand adult education addresses the subject itself. Through the re-analysis of organizational structural data gathered from adult education providers in the state of Hesse, Germany, this article takes a closer look at the field of adult education. It aims to examine participation against the backdrop of regional disparities. In the context of the intended alignment of regional living conditions that is required by law, the unequal distribution along geographic-structural conditions takes on the meaning of a (“territorial”) dimension of inequality of adult education participation.

Evelina Mania / Anne Strauch: Equal Wages in Continuing Education. Concepts of Equity and Status of Discussion (pp. 31–34)

“Precarious forms of work”, “wages near the poverty level” and “demand for minimum wages” – these are key words reflecting the status of continu-

ing education personnel and the concurrent debate. The report focuses on the equality of wages in continuing education, taking up the business economical concept of “proportional equality of wages” as a result of the various references to the current debate in the field of adult and continuing education. The principles of market conformity, equal qualifications and social equality prove to be particularly viable and relevant for remuneration in continuing education.

Maren Elfert: Are We Entitled to Lifelong Learning? The Global Educational Discourse from a Human Rights Perspective (pp. 35–38)

The article focuses on the development of the global educational discourse from a human rights perspective, particularly with regard to adult education and lifelong learning. The author discusses the historic milestones set by the UN Universal Declaration of Human Rights (1948) and the consequent understanding of learning as well as the various national implementation strategies of the right for lifelong learning.

Christoph Ehmann: Continuing Education – No “Underdog” Programme. Principles of Distribution in Public Continuing Education Funding 1949–2010 (pp. 40–44)

Publically funded adult education has rarely contributed to the increase of educational equality. Often enough, it has been beneficial to those who had already enjoyed their share of education and employment. The author reflects on the German post-war history of continuing education and identifies several cycles of financial distribution. The initial focus of adult education was on educationally ambitious citizens. Based on a socio-political motivation, the learning of employees became increasingly important during the “realist change”. Support by the employment agency is presented against the back-

ground of an education-economical utility calculus. The fact that no federal framework law on continuing education was able to prevail, is considered to be a final waiver with regard to the equality issue.

Marius Metzger: Libertarian Paternalism as a Didactic Approach (pp. 46–48)

In developing learning arrangements, adult educators can influence decisions in learning/teaching situations, improve learning effective decisions of learners and therefore enhance the range of opportunities. All aspirations enforcing attitude alterations on learners are unacceptable. Learners should preferably judge the effectiveness of their decisions in alignment with their individual standards. This report indicates methods of controlling learning-effective decisions without limiting the range of choices. Analyzing examples on a micro-didactic level, opportunities and limits of influence are pointed out.

sprachspielweise

»Eine Anmaßung von Kompetenz«

Prof. Dr. Dieter Lenzen über das Problem einer von vielen Plagiaten gestützten Dissertationsarbeit, formuliert im ZDF bei *Maybrit Illner* am 24. Februar 2011.

Vier Fragen an Gina Ebner

Die Generalsekretärin der European Association for the Education of Adults (EAEA) zu Besuch im DIE, 17. Februar 2011

DIE: Wo liegen die zukünftigen Aufgaben der Weiterbildung?

Ebner: Es gibt drei grundlegende Herausforderungen – sowohl für Europa als auch für die Mitgliedsländer:

1. Die Finanzierung von Weiterbildung. Die Finanzkrise hat eine stärkere Ausrichtung auf Wachstum und Stabilität hervorgerufen. Das kann negative Auswirkungen auf die Investitionen im Bereich der Erwachsenenbildung haben.
2. Die Entwicklung von Lebenslangem Lernen im Sinne eines flexiblen Bildungssystems. Wir brauchen einen nationalen Qualifikationsrahmen auch, wenn es um non-formale Bildung geht. Wir brauchen mehr Flexibilität bei den Anerkennungen, zum Beispiel mit einer Berufsausbildung den Zugang zur Universität.
3. Wir brauchen eine stärkere Einbindung von benachteiligten Gruppen und eine Infrastruktur, um diesen Gruppen zu helfen. Das ist noch nicht in allen Ländern zufriedenstellend gelöst.

DIE: Was ist Ihr großes Thema 2011?

Ebner: Wir wollen das Randthema Migrationsförderung ins Scheinwerferlicht stellen. Damit das Thema weiter auf der Tagesordnung bleibt, werden wir der Europäischen Kommission einen entsprechenden Förderplan vorlegen. Außerdem läuft der Aktionsplan für Erwachsenenbildung aus. Was folgt, ist noch unklar; EAEA setzt sich für ein starkes Nachfolgedokument ein.

DIE: Welche Bedeutung hat das DIE in der Weiterbildungslandschaft?

Ebner: Das DIE hat eine strategisch wichtige Überblicksposition. Die Weiterbildung in Deutschland ist vielfältig und unübersichtlich. Das ist für viele Außenstehende ein Problem.

DIE: Welche Bedeutung hat das DIE als EAEA-Mitglied für Sie?

Ebner: Das DIE bietet als Forschungsinstitut einen Mehrwert, gerade, wenn es um Projekte geht. Das DIE unterstützt uns durch sein Know-how und durch seine Expertise. Das können so nur wenige Mitglieder, was umso bedeutsamer ist, als Deutschland ein wichtiges Mitgliedsland ist.

Protokoll: Dr. Marion Steinbach (DIE)

Unsere kommenden THEMENSCHWERPUNKTE:

Heft 3/2011 (erscheint Juli 2011): **Herausforderung DQR**

Die Diskussion um den Deutschen Qualifikationsrahmen befindet sich in einer kritischen Phase. Die Weiterbildung findet – endlich! – Interesse am Thema und hat Einflussmöglichkeiten erschlossen. Aber welche Optionen verfolgt sie im bildungspolitischen Machtspiel?

Heft 4/2011 (erscheint Oktober 2011): **Stiefkind Fachdidaktik**

Fachdidaktik wird in der Erwachsenenbildung systematisch unterschätzt. Dabei ist sie von zentraler Bedeutung für das Gelingen guter Lehre. Wir zeigen dies an didaktischen Innovationen aus Feldern wie Politikdidaktik, Musikdidaktik oder Sprachendidaktik.

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 viermal jährlich 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); Mitarbeit: Dr. Thomas Vollmer (DIE/TV); Redaktionsassistent: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP). Externe Mitarbeit: Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titel: Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design); Dr. Peter Brandt (Idee)

Signet/Gesamtausführung/Satz: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 37,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 31,- (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 Heinemannstraße 12–14, 53175 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.: 15/1070, ISSN 0945-3164**

© 2011 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.