

Berichte

5. Deutsche Weiterbildungstag unter dem Motto „europa BILDEN“

Mehr als 500 Veranstaltungen und Aktionen von Husum bis Kempten machten auf die Vielfalt von Weiterbildungsangeboten und die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens aufmerksam. Ganz im Sinne des Schwerpunktthemas Europa fanden am 19. September 2014 erstmals auch Veranstaltungen in einigen Nachbarländern statt, beispielsweise in Polen, Luxemburg und Frankreich.

Der 5. Deutsche Weiterbildungstag wurde mit einem zentralen Auftakt in Berlin eröffnet. An der feierlichen Veranstaltung im Europäischen Haus in Sichtweite zum Brandenburger Tor nahmen rund 180 Gäste aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Weiterbildungsbranche teil.

In seiner Keynote ging Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, ausführlich auf die verschiedenen Aspekte des Mottos „europa BILDEN“ ein. Zugleich betonte er: „Wer Politik und Gesellschaft gestalten will, muss sein Leben lang lernen. Wer sich persönlich weiterentwickeln will, ebenfalls. Aber Weiterbildung kann nicht nur eine öffentliche Aufgabe sein. Weiterbildungsangebote müssen gesamtgesellschaftlich organisiert werden. Daher mein Plädoyer an die Wirtschaft: Investieren Sie in Weiterbildungsangebote.“

Anschließend diskutierten Dr. Knut Diekmann, Referatsleiter Grundsatzfragen der Weiterbildung beim Deutschen

Industrie- und Handelskammertag (DIHK), Dr. Peter Schlögl, Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung, Wien und Thiemo Fojkar, Vorsitzender des BBB, das Thema „Grundbildung und Fachkräftebedarf in Europa – zwei Seiten einer Medaille?“

Höhepunkt der Auftaktveranstaltung war die Ehrung der „Vorbilder der Weiterbildung 2014“. Überreicht wurden die Ehrenpreise von Sylvia Löhrmann, amtierende Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK), Schauspieler Walter Sittler, dem Bundestagsabgeordneten Markus Kurth und dem Präsidiumsmitglied des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH), Lena Strothmann. In ihrer Laudatio für die Dozentin Sigrun Stahr, eine der vier Preisträgerinnen und Preisträger, unterstrich KMK-Präsidentin (und Kultusministerin von NRW) Sylvia Löhrmann, wie wichtig engagierte Akteure in der Weiterbildung sind: „Grundbildung und lebensbegleitendes Lernen sind wichtige Bausteine, um unserer Gesellschaft eine Perspektive zu geben. Sigrun Stahr setzt sich in herausragender Weise für die Bildung erwachsener Analphabetinnen und Analphabeten ein: Als Dozentin in der Weiterbildung stärkt sie Betroffene unterschiedlicher Herkunft und ermutigt sie, neue Wege zu gehen und die eigenen Potenziale zu heben. Gemeinsam mit den anderen Preisträgerinnen und Preisträgern trägt sie auf diese Weise zu mehr Bildungschancen und Gerechtigkeit bei und eröffnet Wege zu umfassender gesellschaftlicher Teilhabe.“

Darüber hinaus forderten die Veranstalter am Rande der Veranstaltung, dass „der gemeinsame Bildungsraum Europa ausgebaut und die strategische Zusam-

menarbeit von Bildungsakteuren in Europa gestärkt wird!“ In ihrem Appell riefen die 20 Verbände, Institutionen und Unternehmen aus dem Bildungsbereich dazu auf, Standards öffentlicher Weiterbildungsförderung in allen Staaten Europas zu etablieren. Außerdem, so die Veranstalter in der politischen Plattform weiter: „Die wechselseitige Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen muss intensiviert werden.“

Der Deutsche Weiterbildungstag war erstmals 2007 auf Initiative des BBB und des DVV veranstaltet worden. Seitdem ist die Zahl der Veranstalter auf 20 angewachsen.

Quelle: www.deutscher-weiterbildungstag.de

Enquetekommission für Weiterbildung

Der Vorsitzende des Deutschen Volkshochschulverbandes und Sprecher der AG Bildung und Forschung der SPD-Bundestagsfraktion, Ernst Dieter Rossmann, hat die Einrichtung einer ‚Enquete-Kommission Weiterbildung‘ noch in der laufenden Legislaturperiode des Bundestages befürwortet. Deren Aufgabe soll es sein, für die nächste Legislaturperiode des Bundestages die erforderlichen Konzepte für eine Reformagenda zur Weiterbildung vorzubereiten. Gegenwärtig fehle eine Plattform, auf der Arbeitgeber und Gewerkschaften mit Wissenschaft und Politik zusammen den Weiterbildungsbedarf und die Konzepte mit Blick auf die nächsten 20 Jahre durchdenken.

„Bei der Weiterbildung haben wir eine wirkliche Reform-Agenda noch vor uns. Denn das Bewusstsein wächst erst

langsam, dass die Menschen mit dem Recht auf schulische und berufliche Erstausbildung immer auch das Recht auf kontinuierliche Lebensweiterbildung bekommen müssen.“

Ausgehend von dem Credo „Gute Bildung ist Menschenrecht“ stellt sich die Frage, was unter guter Bildung zu verstehen ist. Ernst Dieter Rossmann erklärt: „Gute Bildung sorgt dafür, dass Menschen sich selbst entwickeln können, dass sie Freude daran haben, zu lernen, die Welt verstehen und ihr Leben als selbstbewusste ethisch verantwortliche Menschen gestalten können.“

Da Bildung und Forschung nicht ausschließlich in der Verantwortung des BMBF liegen, sieht der SPD-Politiker auch das Bundesarbeitsministerium – Stichwort Arbeitsförderung – das Bundesfamilien- und Frauenministerium – Stichwort Kitaförderung und Elternzeit – und nicht zuletzt das Bundeswirtschaftsministerium aufgefordert: Ob in der beruflichen Bildung und der Weiterbildung oder bei Forschung und Innovationen. Zu beantworten sei: „Wie verteilen sich Bildungschancen? Was leisten wir für die Integration von Migranten durch Bildung? Wie können zweite, dritte Chancen über Bildung eröffnet werden, damit Fachkräfte von morgen auch rechtzeitig herangebildet werden?“

Konkret ist zu fragen: Wie steht es denn mit der Weiterbildung? Rossmann betont: „Dort haben wir eine wirkliche Reform-Agenda noch vor uns. Denn das Bewusstsein wächst erst langsam, dass die Menschen mit dem Recht auf schulische und berufliche Erstausbildung immer auch das Recht auf kontinuierliche Lebensweiterbildung bekommen müssen. Wir haben im allgemein bildenden Bereich in manchen Bundesländern gute

Weiterbildungsgesetze, wir haben auch eine gute öffentliche Infrastruktur über die kommunal verantworteten Volkshochschulen und auch andere Bildungseinrichtungen. Leider gilt aber hierzulande immer noch die Regel: Je kleiner der Betrieb, umso weniger gesichert ist eine kontinuierliche Weiterbildung. Je geringer die Grundqualifikation der Menschen ist, umso weniger Chancen haben sie auf eine betriebliche oder berufliche Weiterbildung. Je mehr sie nicht aus Deutschland kommen, sondern mit einem Migrationshintergrund ausgestattet sind, umso weniger Zugang haben sie zu Weiterbildung. Unverändert ist es so, dass Männer eher als Frauen Weiterbildungschancen haben. Und schließlich: Je älter die Menschen sind, desto weniger Chancen auf Weiterbildung haben sie. Damit sind fünf Sachverhalte beschrieben, bei denen wir Nachholbedarf in Deutschland haben bei Grundbildung und Alphabetisierung, Nachholbedarf beim Rechtsanspruch auf qualifizierte berufliche Weiterbildung und Nachholbedarf bei der allgemeinen Weiterbildung für alle Generationen. Ich werbe stark dafür, dass wir eine Grundformel prägen im Sinne von: Jeder Mensch hat das Recht auf mindestens drei Jahre Berufsbildung und drei Jahre Weiterbildung in seinem Leben.“

Rossmann fordert vom Bund, dafür klare rechtliche und finanzielle Regelungen zu entwickeln. „Die können aus der Politik mitgefördert werden, von Verbesserungen bei der Arbeitsmarktförderung über das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz bis hin zu einem Weiterbildungsgesetz in der Perspektive. Auch die Tarifpartner können dort sehr viel leisten. Ich finde den Vorstoß aus den Gewerkschaften sehr gut, dass es für diejenigen, die einen Schulabschluss nach-

holen und eine Berufsausbildung absolvieren, eine entsprechende Anerkennungsprämie geben muss. Auch die Forderungen der IG Metall nach Weiterbildungsteilzeit sind sehr hilfreich. Leider gibt es bei der CDU/CSU hier noch zu viel Ablehnung. Es kommt jetzt drauf an, dass wir ordentlich Dampf machen, dass das etwas blasse Bild der Weiterbildungsförderung in dieser Legislaturperiode in der nächsten Legislaturperiode Konturen kriegt.“

Rossmann weist darauf hin, dass die SPD in Vorlage gegangen sei mit den Gedanken zur Arbeitsversicherung. „Aber leider ist es dann nicht gelungen, die acht Milliarden, die wir als Teil aus der Arbeitslosenversicherung für Weiterbildung reservieren wollen, in der Prioritätenliste bei den Verhandlungen mit den Koalitionspartnern ganz hoch zu stellen. Wenn wir aber die nächsten Koalitionsverhandlungen, egal, wer da verhandelt, vorbereiten wollen, dann muss das eigentlich klar sein: Acht bis zehn Milliarden müssen zusätzlich für Weiterbildung mobilisiert sein. Wenn nicht über Steuergelder, dann aus Arbeitslosenversicherungsbeiträgen, die dann also eher Arbeitsversicherungsbeiträge bzw. Qualifizierungsbeiträge sind. Denn alles das, was über die Sozialversicherungsbeiträge läuft, ist in Teilen ja auch so etwas wie eine Umlagefinanzierung. Die Firmen, die das dann stärker für ihre Belegschaft in Anspruch nehmen und organisieren würden, würden indirekt finanziert werden, von denjenigen, die das nicht machen.“

Rossmann fordert: „Nach meiner Überzeugung bräuchten wir eine Enquete-Kommission Weiterbildung, die dann für die nächste Legislaturperiode die erforderlichen Konzepte vorbereitet. Uns

fehlt bisher eine qualifizierte Plattform, wo die Arbeitgeber und die Gewerkschaften mit der Wissenschaft und der Politik zusammen den Weiterbildungsbedarf und die Konzepte mit Blick auf die nächsten 20 Jahre hin durchdenken.“

Nichtsdestoweniger gäbe es einiges, was jetzt schon geschehen kann: „Der Koalitionsvertrag sieht vor, dass wir eine Alphabetisierungsdekade machen wollen. Er sieht vor, dass wir die zweite, dritte Chance fördern wollen mit nachgeholter schulischer und beruflicher Ausbildung. Der Vertrag sieht weiter vor, dass wir das Meisterbafög novellieren wollen und er spricht die Weiterbildungsprämie an. Besonders wichtig ist mir, dass wir bezüglich der Versprechen im Koalitionsvertrag nichts schuldig bleiben, zumal in der sprachlichen Bildung für zugewanderte Menschen. Das wird eine Bewährungsprobe sein, ob wir dort nur den Mund gespitzt haben oder ob wir das auch hinkommen. Für solche Bildungschancen kämpfe ich.“

Quelle: Interview „zweiwochendienst“, zwd-Politikmagazin 30.9.2014. Gekürzt pf

IGM/verdi: Beruf-Bildungs-Perspektiven 2014

Wie lassen sich die schulische, duale und wissenschaftliche berufliche Aus- und Weiterbildung miteinander verbinden?

Der wissenschaftliche Beraterkreis der Gewerkschaften IGM und verdi setzt sich in seiner neuen Stellungnahme für ein integriertes Bildungssystem ein, das schulische, betriebliche und hochschulische Bildungswege verbindet. Die überholte Trennung von Allgemein- und Be-

rufsbildung soll überwunden werden. Entwickelt wird eine „Konvergenzstrategie“, die in der Perspektive die bisher getrennten Institutionen zusammenführen soll. Dazu bedarf es einer berufsorientierten Beschäftigungspolitik, welche der vorherrschenden neoliberalen Agenda gegensteuert: Die Europäische Union setzt in der beruflichen Ausbildung auf das Prinzip des „Employability“. Oft übersetzt mit dem Begriff „Beschäftigungsfähigkeit“ bedeutet es in Wirklichkeit „Einsatzfähigkeit“. Die Arbeitskräfte sollen die Qualifikationen erhalten, wie für die von den Betrieben nachgefragte Arbeitskraft zur Erledigung der jeweiligen Arbeit notwendig sind. Das amerikanische System des „Heuern und Feuern“ soll die berufliche Bildung in Zukunft bestimmen.

„Um diesen Grundsatz umzusetzen, braucht es ein Heer untereinander konkurrierender qualifizierter und flexibler Arbeitnehmer und Arbeitsplatzbewerber als Reservearmee, der man „Flexibilität“ für mehr oder weniger zufällige Beschäftigung zumuten kann – sei dies nun aufgrund der Arbeitsmarktsituation oder durch die Gewöhnung an die neue Normalität prekärer, d. h. befristeter, unsicherer und unterbezahlter Arbeitsverhältnisse. Dazu qualifiziert Beschäftigungsfähigkeit“, so Peter Faulstich, der zusammen mit Axel Bolder und Roman Jaich die Redaktion der neuen Berufs-Bildungs-Perspektiven übernommen hat.

Gegen das marktradikale Konzept in der beruflichen Bildung setzen die Autoren der Berufs-Bildungs-Perspektiven ihr Konzept der „erweiterten Beruflichkeit“. Die „erweiterte Beruflichkeit“ zielt auf breite Berufszuschnitte ab. Sie ist eine Mindestvoraussetzung für eine entfaltungsförderliche, offene und voraus-

schauende Arbeitsgestaltung. Sie bietet die Möglichkeit sozialer Identität in der Arbeit und eröffnet Chancen für demokratische Beteiligungsformen in Staat und Gesellschaft. Peter Faulstich hat auf den Bildungstagungen der IGM und von verdi die Perspektiven erläutert:

„Konvergenzstrategie für eine gemeinsame Weiterentwicklung betrieblicher, schulischer und hochschulischer Berufsbildung“

Der Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und verdi geht davon aus, dass wir über Berufsbildung sinnvoll nur reden können, wenn wir die Perspektiven der Arbeit, konkret der Erwerbsarbeit im Auge behalten: Wir koppeln das Konzept „Gute Arbeit“ mit der Devise „Ohne Berufe geht es nicht!“. Arbeit in der Form des Berufs sichert den Beschäftigten noch am ehesten Arbeitsplatz und Einkommen und bietet die Möglichkeit, sich in der Arbeit wiederzufinden und zu verwirklichen.

1. Grob vereinfacht gibt es bezogen auf die Tendenzen des Arbeitseinsatzes eine Entwicklungsalternative: Gegen die vorherrschende Strategie der „Employability“, die einhergeht mit einer weiteren Zerfaserung und Zersplitterung von Qualifikation und Beschäftigung setzen wir „Erweiterte Beruflichkeit“, die abzielt auf breite Berufszuschnitte als Mindestvoraussetzungen für eine entfaltungsförderliche, angemessene, offene und vorausschauende Arbeitsgestaltung, eine erweiterte Möglichkeit sozialer Identität in der Arbeit, eine demokratische Beteiligungsfähigkeit für Mitbestimmung in Staat und Gesellschaft
2. Diese Tendenzen ziehen sich durch alle Teilsysteme beruflicher Bildung – bis hin zu den Hochschulen. Durch die Bachelorisierung sind die Hochschulen insgesamt zwar in Bewegung gekommen. Gleichzeitig aber wurde der Bezug zur Berufspraxis selbst dort, wo er bislang ansatzweise gegeben war, eher noch gefährdet. Zur gleichen Zeit wird die „duale Berufsausbildung“ als Erfolgsmodell präsentiert, das in die ganze Welt exportiert werden soll.
3. Wir betonen deshalb immer wieder die Notwendigkeit einer integrierten, für alle zugänglichen, staatlich verantworteten und rechtlich verankerten beruflichen Bildung, die die traditionelle Trennung von „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung überwindet: Integration ist das zentrale Reformproblem des Bildungssystems in Deutschland.
4. Grundlage einer Strategie der Integration sind die Entwicklung eines wissensbasierten reflexiven Handlungskonzepts für die traditionellen Institutionen beruflicher Ausbildung und einer stärkeren Erfahrungsbezogenheit des hochschulischen Studiums.
5. Daraus folgt: die Sackgassen bestehender Trennungen der kaum noch zu überschauenden konkurrierenden Bildungswege müssen durch auf dem Prinzip der Beruflichkeit aufbauende, allen ihren Bereichen gemeinsame Leitlinien einer integrierten und auf den ganzen Lebenslauf bezogenen beruflichen Bildung zunächst geöffnet und schließlich beseitigt werden.

Dabei ist uns bewusst, dass sich eine Konvergenzstrategie, wie wir sie im Unterschied zu den Gesamtentwürfen der 1970er Jahre favorisieren, nicht von selbst durchsetzt. Sie bedarf sich gegenseitig stützender bildungs- und arbeitspolitischer Initiativen und Aktionen, einer tragenden Reformperspektive – und eines langen Atems.

Quelle: www.netzwerk-weiterbildung.info

Eckpunkte für eine qualitätsorientierte und sozial ausgewogene Vergabe von Arbeitsmarktdienstleistungen

Vorschläge für eine sachgerechte und angemessene Vergabereform in Umsetzung der EU RL 2014/24

Verfasst von:

- Bundesverband der Träger beruflicher Bildung – BBB
- Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit – bag arbeit
- DGB-Bundesvorstand
- GEW
- ver.di

Gegenstand dieses Eckpunktepapiers sind diejenigen Arbeitsmarktdienstleistungen, die dem Vergaberecht unterliegen.

I. Ausgangslage

Arbeitsmarktdienstleistungen werden seit Ende der 90er Jahre nach der Vergabe- und Vertragsordnung für Leistungen (VOL/A) öffentlich ausgeschrieben. Die

Änderung der gesetzlichen Anforderungen, gerichtliche Entscheidungen und Entscheidungen der Vergabekammer führten dazu, dass seit 2004 ein schädlicher Wettbewerb eingesetzt hat, der sozialstaatlich nicht mehr vertretbar ist. Weiter verschärft wurde die Situation durch die Trennung in zwei Rechtskreise sowie die Vergabepaxis von Arbeitsagenturen und Jobcentern.

- Die von den Auftraggebern vorgegebenen kurzen Vertragslaufzeiten führen zu einem ständigen Trägerwechsel. Dieser macht jedoch die fachlich notwendige pädagogische Kontinuität in der Betreuung der Zielgruppen unmöglich, verhindert eine rechtskreisübergreifende Finanzierungskonstruktion und nimmt den Anbietern jegliche Planungssicherheit.

- Aus dem Bedürfnis nach einer gerichtsfesten Verfahrensgestaltung heraus haben die Auftraggeber die Arbeitsmarktdienstleistungen immer weiter standardisiert. Obwohl Leistungen örtlich ausgeschrieben werden, kommen für einen vorgegebenen Katalog von Maßnahmen deutschlandweit einheitliche Vergabeunterlagen zum Einsatz; ungeachtet der regionalen Unterschiede sind die Auftraggeber von Aachen bis Dresden, von Flensburg bis Garmisch gehalten, identische Leistungsbeschreibungen und Bewertungsmaßstäbe zu verwenden. Dies geht sowohl an den Bedarfen der Zielgruppen als auch an den Zielsetzungen der Leistungen vorbei, Menschen mit individuellen Hilfen ins Arbeitsleben einzugliedern.

- Die Systematik der Angebotswertung führt zu einem Preis- und Verdrängungswettbewerb, der in dieser Schärfe den Zielsetzungen sowohl des Sozial- als auch des Vergaberechts zuwiderläuft. Opfer dieses nach wie vor anhaltenden Preisdrucks sind neben den Maßnahmeteilnehmern die Beschäftigten in der Arbeitsmarktdienstleistungsbranche. Die Arbeitsbedingungen sind zunehmend prekär geworden. Vollausgebildete Pädagogen, Sozialpädagogen zum Beispiel, leisten ihre hoch qualifizierte Arbeit zu Gehältern, die teilweise denen von ungelerten Hilfsarbeitern in der Industrie entsprechen.

Diese Entwicklungen waren so gravierend, dass die Tarifvertragsparteien in einem Tarifvertrag Mindestlöhne für Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen nach dem Zweiten oder Dritten Sozialgesetzbuch vereinbart haben, den das Bundesministerium für Arbeit und Soziales im August 2012 für allgemeinverbindlich erklärt hat. Dieser Mindestlohn soll den Preis- und damit Lohnverfall bei den Beschäftigten aufhalten und für fairen Wettbewerb sorgen. Er kann aber unter anderem wegen seines begrenzten Anwendungsbereichs nicht alle Probleme lösen.

II. Stand der Debatte

Im April 2014 ist die neue EU-Richtlinie 2014/24/EU über die öffentliche Auftragsvergabe in Kraft getreten, die die Bundesrepublik Deutschland innerhalb von zwei Jahren in deutsches Recht umsetzen muss. Darin erkennt die EU erstmals die Besonderheiten von sozialen

Dienstleistungen an und schafft Spielraum dafür, den Besonderheiten personenbezogener sozialer Dienstleistungen etwa im Hinblick auf die gebotene Zugänglichkeit und Bedarfe unterschiedlicher Nutzergruppen Rechnung zu tragen. Zudem erlaubt die Richtlinie, bei der Zuschlagsentscheidung neben dem Preis- und der Angebotskonzeption auch andere Kriterien zu berücksichtigen. Diese Möglichkeiten gilt es zu nutzen, um die beschriebenen Fehlentwicklungen zu stoppen. Um die Ziele der Richtlinie zu erreichen und eine sachgerechte Vergabe zu ermöglichen, muss die nun anstehende Vergaberechtsreform auch die Erfahrungen der von diesen Ausschreibungen Betroffenen – der Anbieter, Teilnehmenden und Beschäftigten – angemessen berücksichtigen.

Die Auftraggeber müssen ihre Beschaffungen darauf ausrichten, der Zielgruppe hochwertige Dienstleistungen mit einer angemessenen Maßnahmequalität zur Verfügung zu stellen. Ein unverzichtbarer Faktor dieser Dienstleistungen ist die engagierte, motivierte und kontinuierliche pädagogische Arbeit mit den Zielgruppen. Diese hängt maßgeblich davon ab, dass sich die Arbeitsbedingungen der Aus- und Weiterbildungsbranche für Festangestellte ebenso wie für freie Mitarbeiter verbessern und stabilisieren.

III. Eckpunkte für eine qualitätsorientierte und sozial ausgewogene Vergabe von Arbeitsmarktdienstleistungen

In Artikel 74 ff. fordert die neue Richtlinie für die Vergabe von sozialen und anderen besonderen Dienstleistungen ein vereinfachtes Verfahren, das auf die Besonderheiten dieses Wirtschaftszweiges

Rücksicht nimmt. Deswegen muss es im nationalen Recht insbesondere für Arbeitsmarktdienstleistungen eigenständige, ausdifferenzierte Regelungen geben, die den Besonderheiten dieser Dienstleistungen Rechnung tragen. Diese Vergaberegulungen müssen unterhalb und oberhalb des Schwellenwertes gleichermaßen gelten (so z. B. die Gewährleistungen des vergaberechtlichen Rechtsschutzes unabhängig vom Auftragsvolumen). Ansonsten kommt es zu der absurden Situation, dass für Vergaben ohne Binnenmarktrelevanz ein strengeres Vergaberecht gilt als für die europaweit auszuscheidenden bieterschützenden Ausschreibungen.

Aus den Erfahrungen mit dem bisherigen Vergaberecht und der Vergabepaxis der Bundesagentur und der Jobcenter werden folgende fünf Eckpunkte für die Gestaltung von Vergabeverfahren empfohlen.

1. Gemäß Artikel 18 Abs. 2 müssen die Mitgliedsstaaten dafür Sorge tragen, dass die Wirtschaftsteilnehmer die arbeitsrechtlichen Verpflichtungen einhalten, „die durch Rechtsvorschriften der Union, einzelstaatliche Rechtsvorschriften, Tarifverträge oder internationale Vorschriften festgelegt sind“. Wir fordern, bei der Eignung der Bieter zukünftig verbindlich zu prüfen, ob diese Anforderungen eingehalten wurden.
2. Um die fachliche Weiterentwicklung berücksichtigen und aufgreifen zu können, müssen die Auftraggeber die Expertise der Bieterseite wie auch der örtlichen Leistungsträger in die Ausgestaltung der Leistungsbeschreibungen einbeziehen. Die unterschiedli-

chen Verfahrensarten des Vergaberechts (offenes Verfahren, nicht offenes Verfahren, Verhandlungsverfahren, wettbewerblicher Dialog, Innovationspartnerschaft) sollen deshalb gleichberechtigt nebeneinander stehen. Der Anwendungsbereich des nicht offenen Verfahrens soll etwa eröffnet werden, um kurzfristig auftretende bzw. bekannt gewordene Bedarfe der Nutzerinnen und Nutzer zu decken. In dialogischen Vergabeverfahren können die fachliche Qualifikation und Erfahrung der Bieter, wie auch die Bedarfe der Nutzerinnen und Nutzer besser als in den einseitig vom Auftraggeber gesteuerten Verfahren in die Auftragsformulierung einfließen. Die Auftraggeber müssen die jeweils gewählte Verfahrensart begründen.

3. Tariftreue und die Einhaltung von Qualitätsstandards sind Gesichtspunkte der Zuverlässigkeit und Eignung eines Bieters. Sie dürfen nicht im Rahmen der Zuschlagsentscheidung zum Wettbewerbshindernis werden. Um eine Refinanzierung der vom Bieter nicht beeinflussbaren Gestehungskosten wie etwa tariflich vereinbarter Lohnkosten oder von Qualitätsstandards (z. B. Kosten für den barrierefreien Umbau eines Standorts) im Vergabeprozess angemessen sicherstellen zu können, darf sich die Zuschlagserteilung nicht allein nach dem Preis richten. Vielmehr bedarf es eines Kostenkorridors und einer Kostenuntergrenze. Die konsequente Durchsetzung einer solchen Kostenuntergrenze schafft im Vorfeld der eigentlichen Angebotsbewertung einen weiteren Kontrollge-

sichtspunkt, der im Interesse der Zielgruppen ebenso wie der Leistungsträger den Ausschluss ungeeigneter Kandidaten von der Angebotswertung sicherstellt.

4. Die Vergabeverordnung ermöglicht bereits jetzt in § 4 Abs. 2 VgV, bei der Zuschlagserteilung einen besonders qualifizierten Personaleinsatz zu berücksichtigen. Bei der Umsetzung der Richtlinie muss die Einschränkung entfallen, die das Gewicht dieses Wertungsgesichtspunkts auf maximal 25 Prozent der Gesamtwertung begrenzt. Eine Bewertung der Erfolge der bisher durchgeführten Maßnahmen kann nur dann ein Kriterium sein, wenn die Kriterien für den Erfolg und die Qualität sachgerecht und rechtssicher definiert werden. Derzeit fehlt es (noch) an einem sachgerechten System zur Messung des Erfolgs und der Qualität sozialer Dienstleistungen.

Über die von der Bundesregierung und dem Gesetzgeber zu regelnde Umsetzung hinaus, müssen auch die Auftraggeber diesen von der Richtlinie eingeleiteten Paradigmenwechsel mitvollziehen und ihrer Verantwortung für das Gelingen der Eingliederungsprozesse und der Stabilität der Beschäftigung besser als bisher gerecht werden.

5. Gegenstand der Ausschreibung müssen langfristige Rahmenverträge mit den Anbietern sein. Zu berücksichtigen sind die Einbindung des Anbieters in die Strukturen des örtlichen und regionalen Arbeitsmarktes sowie ein pädagogisches- und arbeitsmarktpolitisches Gesamtkon-

zept. Nur so lassen sich Kontinuität ermöglichen und die regionale Eingebundenheit der Bieter in Netzwerke etwa von Kammern, Unternehmen, Berufsschulen, Jugendhilfe, Jobcentern etc. gewährleisten. Solche Rahmenverträge eröffnen die Möglichkeit, nicht mehr Verträge auf einzelne Maßnahmen zuzuschneiden, sondern sie lassen Raum für eine flexible Gestaltung des Förderprozesses und die Vernetzung mit dem ggf. vorhandenen regionalen Übergangsmanagement durch den Anbieter.

Diese Eckpunkte betrachten wir als Diskussionsgrundlage in einem konstruktiven Diskurs zwischen dem Gesetzgeber und den als Auftraggebern und Anbietern beteiligten Gruppen mit dem Ziel, die von der Richtlinie 2014/24/EU eröffneten Möglichkeiten und Gestaltungsspielräumen im Sinne der Zielgruppen und auch der Mitarbeitenden bei den Anbietern bestmöglich zu nutzen.

Quelle: www.netzwerk-weiterbildung.info/

Baden-Württemberg: Einlenken beim Bildungsurlaub

Fünf Tage Urlaub für Weiterbildung plant die grün-rote Landesregierung in Baden-Württemberg. Was für die Beschäftigten gut klingt, hat unter den baden-württembergischen Arbeitgebern großen Unmut ausgelöst. Sie versuchen, mit einem „Pakt für dauerhafte Vollbeschäftigung“ die Koalitionspläne zu unterlaufen. Wirtschaftsminister Nils Schmid (SPD) will nach der Kritik der

Arbeitgeber Korrekturen am geplanten Gesetz anbringen, deshalb zwar das Gesetz zum Bildungsurlaub nicht stoppen, aber er hat angekündigt, den Unternehmen entgegenzukommen, insbesondere durch eine Sonderregelung für kleine Betriebe.

Der Vizeregierungschef und Wirtschaftsminister Schmid weicht trotz der massiven Kritik der Arbeitgeber nicht vom geplanten Gesetz zur Bildungszeit ab. Er zeigt sich jedoch kompromissbereit, um die Arbeitgeber in ihrer Kritik zu besänftigen. ‚Die Anliegen der Wirtschaft fließen mit ein‘, sagte der Minister.

Die Spitzenverbände der Wirtschaft hatten zuvor mit einem Paket von Aus- und Weiterbildungsangeboten ein Gegenangebot zu dem geplanten Bildungsurlaubgesetz der grün-roten Landesregierung unterbreitet. Mit dem Bildungsurlaub sollen Arbeitnehmer bis zu fünf Tage im Jahr für Weiterbildung – auch für politische und ehrenamtliche – freigestellt werden können. Einfließen soll Schmid zufolge unter anderem eine Freistellungsklausel für Betriebe, die weniger als zehn Mitarbeiter haben.

„Auch eine Überforderungsklausel ist geplant, sodass nur ein gewisser Anteil der Belegschaft zeitgleich freigestellt werden kann“, kündigte Schmid an. „Damit soll sichergestellt werden, dass nicht der ganze Betrieb leergefegt ist, weil sich mehrere Beschäftigte im gleichen Zeitraum weiterbilden wollen.“ Er betonte: „Mein Appell ist, sich die sachlichen Punkte anzuschauen. Dann wird man sehen, dass wir eine Reihe von Belangen der Wirtschaft berücksichtigt haben.“

Grün-Rot will mit dem Gesetz langjährige Forderungen der Gewerkschaften

umsetzen. Baden-Württemberg ist eines der letzten Bundesländer, in denen es eine solche Freistellungsregelung bisher nicht gibt. Zuletzt hatte der IG-Metall-Vorsitzende Roman Zitzelsberger die Bedeutung von Weiterbildung auch im politischen und ehrenamtlichen Bereich betont.

Die Arbeitgeber hingegen kritisieren an dem geplanten Gesetz unter anderem, dass es auch Weiterbildungen ermöglichen soll, die den Arbeitnehmern am Arbeitsplatz in den Unternehmen nichts unmittelbar verwendbares bringen. Auch hier lenkt Schmid ein: Demnach sollen bereits vorhandene tarifvertragliche Regelungen zur Weiterbildung berücksichtigt werden. „Unter Umständen können sich Beschäftigte dann nicht mehr die vollen fünf Tage freistellen lassen.“

Quelle: Badische Zeitung 03. September 2014

Bündnis für Lebenslanges Lernen stellt seine Arbeit vor

Das „Bündnis für Lebenslanges Lernen“ in Baden-Württemberg hat seine Arbeit und die erfolgreichsten Projekte vorgestellt.

„Lebenslanges Lernen ist heute unverzichtbar. Nicht nur für Gesellschaft und Wirtschaft, sondern für die persönliche Entwicklung des Einzelnen. Weiterbildung ist deshalb ein zentrales Thema unserer Bildungspolitik“, betonte Staatssekretärin Marion v. Wartenberg und seitens der Landesregierung Schirmherrin des Bündnisses in ihrer Rede. Baden-Württemberg sei das einzige Bundesland, das über ein solches Bündnis verfüge.

Der Ministerialdirektor im Ministerium für Finanzen und Wirtschaft, Guido Rebstock, ergänzte: „Aus diesem Grund hat sich das Ministerium für Finanzen und Wirtschaft im Rahmen seiner Zuständigkeit für die berufliche Weiterbildung schon bisher aktiv in das Bündnis eingebracht und wird dies auch künftig so handhaben.“

Lebenslanges Lernen betrifft alle!

Das Bündnis wurde Ende 2011 mit dem Ziel gegründet, die Zusammenarbeit der verschiedenen Weiterbildungsträger in Baden-Württemberg zu stärken und ein neues Bewusstsein für die große Bedeutung der Weiterbildung zu schaffen. Rund 40 Dachverbände, Organisationen und Einzeleinrichtungen aus der allgemeinen, beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung sowie verschiedene Fachministerien wie das Ministerium für Finanzen und Wirtschaft oder das Ministerium für Wissenschaft und Kunst gehören dem Bündnis an. Federführendes Ressort für das Bündnis ist das Kultusministerium. Die Bündnispartner arbeiten in mehreren Arbeits- und Fachgruppen zusammen um die Weiterbildungsbeteiligung benachteiligter erwachsener Menschen zu fördern, ein landesweites Netzwerk für Weiterbildungsberatung aufzubauen sowie neue, multimediale Instrumente für die Erwachsenenbildung zu etablieren.

Das Kultusministerium hat während seiner bisherigen Bündnisarbeit zahlreiche Konzepte aus den Bereichen Grundbildung/Alphabetisierung, Integration/Inklusion, Elternbildung, Ein- und Wiedereinstieg in den Beruf, Weiterbildung für Ältere, Neue Medien und Mobiles Lernen sowie Weiterbildungsbe-

ratung gefördert. Ziel war und ist, die erfolgreichsten Projekte als Best-Practice-Modelle flächendeckend auf ganz das Land zu übertragen und wichtige Erkenntnisse für die Erwachsenenbildung und die immer größer werdende Bedeutung des lebenslangen Lernens zu gewinnen.

Eine der derzeit wichtigsten Aufgaben des Bündnisses ist, ein landesweites Netzwerk für Weiterbildungsberatung aufzubauen. Die Gesamtkonzeption dafür wird federführend vom Volkshochschulverband Baden-Württemberg unter Mitwirkung einer Fachgruppe (bestehend aus Bündnispartnern und externen Fachleuten) erarbeitet. Begleitet wurde die Konzeptionsphase durch die Universität Heidelberg, die eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme zum bereits vorhandenen Beratungsangebot in Baden-Württemberg durchgeführt hat. Nach Abschluss der Konzeptionsphase wird das „Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung“ ab 2015 seine Arbeit aufnehmen. „Unser Ziel ist, junge Menschen und Erwachsene besser zu erreichen und für Durchblick auf dem Bildungsmarkt zu sorgen. Eine effektive Bildungsberatung ist deshalb ein Kernanliegen unserer Bündnisarbeit“, betont Marion v. Wartenberg. Mit dem Netzwerk setzt das Kultusministerium eine der wichtigsten Handlungsempfehlungen der Enquetekommission „Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft – Berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung“ um.

Ein bisheriger Meilenstein des Bündnisses ist der „Digitale Weiterbildungscampus“. Dieser bietet eine Infrastruktur für online-basierte Weiterbildungsangebote. Mit seiner hohen Verfügbarkeit trägt der Campus zur Akzep-

tanz von Weiterbildungsmaßnahmen bei. Der „Digitale Weiterbildungscampus“ wird allen Weiterbildungsträgern durch das Land Baden-Württemberg zur Verfügung gestellt. „Lebenslanges Lernen bedeutet vor allem die persönliche Bereitschaft, sich veränderten Bedingungen in allen Lebensbereichen zu stellen und neugierig zu bleiben. Lebenslanges Lernen lohnt sich!“, sagt die Staatssekretärin.

Aktuell haben die Regierungskoalitionen angekündigt, die Grundförderung der allgemeinen Weiterbildung im Zuständigkeitsbereich des Kultusministeriums um weitere 3,9 Millionen Euro (2015) und 8,6 Millionen Euro (2016) zu erhöhen. Nachdem in den 1990er Jahren bis 2009 die Grundförderung um rund 60 Prozent zurückgefahren wurde, hat die grün-rote Landesregierung die Grundförderung seit 2011 bereits um 4,3 Millionen Euro angehoben und damit eine Trendwende eingeleitet, die mit der jüngsten Zusage einer Erhöhung konsequent weitergeführt wird. „Die Landesregierung stellt damit das Lebenslange Lernen auf ein stabiles finanzielles Fundament. Das ist ein großer Erfolg für die Weiterbildung“, betont Staatssekretärin v. Wartenberg. Mit der Anhebung der Grundförderung sollen insbesondere die Volkshochschulen auch zukünftig die Möglichkeit haben, Angebote im Bereich der Grundbildung, der Integration und der politischen Bildung anbieten zu können, die allen Bürgerinnen und Bürgern zugutekommen.

Quelle: www.business-on.de/stuttgart/kultusministerium-buendnis-fuer-lebenslanges-lernen-stellt-seine-arbeit-vor_id7521.html

Volkshochschul-Statistik des DIE zeigt positive Entwicklung

Mit der Volkshochschul-Statistik für das Berichtsjahr 2013 legt das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) zum 52. Mal die Struktur- und Leistungszahlen der deutschen Volkshochschulen vor. Insgesamt führten knapp 920 Volkshochschulen 15,3 Millionen Unterrichtsstunden durch. Etwas über 9 Millionen Teilnahmen wurden für die rund 687.000 Veranstaltungen registriert.

Die Zahlen von Kursen und Lehrgängen haben sich im aktuellen Berichtsjahr 2013 positiv entwickelt. Volkshochschulen führten 1,9 Prozent mehr Kurse mit 2,2 Prozent mehr Unterrichtsstunden durch als 2012. Während die Teilnahmezahlen in den letzten beiden Berichtsjahren zurückgegangen waren, stieg die Zahl der Anmeldungen 2013 wieder um 1,5 Prozent an. Mit 85 Prozent aller Veranstaltungen und 98 Prozent der insgesamt durchgeführten Unterrichtsstunden machen Kurse und Lehrgänge nach wie vor den größten Teil des Angebotes an Volkshochschulen aus (neben Einzelveranstaltungen und Studienfahrten/Studienreisen).

Über alle Veranstaltungsarten hinweg betrachtet hat das Sprachenangebot bei Volkshochschulen eine Sonderstellung mit einem Anteil von beinahe 43 Prozent aller Unterrichtsstunden. Zweiter wichtiger Schwerpunkt im Angebotspektrum ist – wie schon in den letzten Jahren – das Thema Gesundheit. Hier wurden über drei Millionen Unterrichtsstunden durchgeführt, eine Steigerung um rund 2 Prozent. Die Zahl der Anmeldungen

stieg um 70.000, so dass mehr als jede dritte Belegung in einer Veranstaltung zum Thema Gesundheit gezählt wurde.

Die Volkshochschul-Statistik belegt die wachsende Bedeutung von Auftrags- und Vertragsmaßnahmen, die für einzelne Auftraggeber (z.B. Unternehmen) durchgeführt werden. Ihr Anteil an Kursen und Lehrgängen hat sich auf gut vier Prozent erhöht.

Die Volkshochschul-Statistik liefert umfangreiches Datenmaterial zu deutschen Volkshochschulen – von differenzierten Finanzangaben (z.B. Anteil von Teilnahmegebühren oder öffentlichen Zuschüssen) über Informationen zu Personalstrukturen, Angaben zur Zeitorganisation der Kursveranstaltungen bis hin zu Übersichten über besondere Adressatengruppen oder zur Geschlechts- und Altersdifferenzierung der Teilnehmenden. Alle Daten sind nach Bundesländern strukturiert dargestellt. Grafiken veranschaulichen die Entwicklungen zum Teil in Zeitreihen.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Grundgesamtheit

- 917 Volkshochschulen sind im Berichtsjahr 2013 Mitglieder in den 16 Volkshochschul-Landesverbänden. In die Volkshochschulstatistik eingegangen sind Daten von 907 Volkshochschulen mit insgesamt 3.103 Außenstellen.

Personalstruktur

- 693 Volkshochschulen (76,4 Prozent) werden hauptberuflich geleitet mit einem Umfang von rund 674 Leitungsstellen.

- Für pädagogisches Personal stehen rund 3.289 Stellen zur Verfügung, davon 75,3 Prozent unbefristet.
- Die rund 3.836 Verwaltungsstellen sind in der Mehrzahl unbefristet (91,8 Prozent).
- 188 Tsd. freie Mitarbeitende sind als Leitende von Veranstaltungen eingesetzt.

Finanzen

- Das Finanzvolumen steigt erstmals seit 3 Jahren wieder an auf 1,027 Milliarden Euro.
- Der Anteil der Teilnahmegebühren steigt weiter auf 40,2 Prozent; „andere Einnahmen“ (SGB-, EU- und Bundesmittel sowie sonstige Einnahmen) sinken auf 18,9 Prozent.
- Der Anteil der öffentlichen Zuschüsse am Finanzvolumen von Volkshochschulen sinkt auf 40,8 Prozent.

Veranstaltungen

- Kurse und Lehrgänge entwickeln sich positiv (1,9 Prozent mehr Veranstaltungen, 2,2 Prozent mehr Unterrichtsstunden, 1,5 Prozent mehr Belegungen): In 583.633 Kursen werden 15.035.880 Unterrichtsstunden durchgeführt mit 6.371.025 Belegungen.
- 43,5 Prozent aller Kursstunden finden im Sprachenbereich statt, gefolgt von Gesundheit mit 20,0 Prozent. Es folgen Arbeit und Beruf mit 11,3 Prozent, Kultur und Gestalten mit 10,9 Prozent, Grundbildung und Schulabschlüsse mit 9,6 Prozent sowie Politik, Gesellschaft und Umwelt mit einem Anteil der Unterrichtsstunden von 4,6 Prozent.

- 9,0 Prozent der Unterrichtsstunden in Kursen werden als Auftrags- und Vertragsmaßnahmen durchgeführt.

Weitere Informationen zu den Veranstaltungen

- Abendkurse sind etwas häufiger (45,5 Prozent) als Tageskurse (39,4 Prozent). Fast 63 Prozent aller Kurse finden einmal wöchentlich statt.
- 75,7 Prozent der Teilnehmenden in Kursen sind Frauen. Besonders hoch ist ihr Anteil in den Bereichen Gesundheit sowie Kultur und Gestalten.
- Weiterhin dominieren ältere Teilnehmende das Bild in Kursen insgesamt. 41,5 Prozent aller Belegungen sind Teilnehmende ab 50 Jahren.
- 25,6 Prozent aller Kurse, die für eine bestimmte Adressatengruppe konzipiert wurden, richten sich an Ausländer/innen. Ebenfalls eine wichtige Adressatengruppe für spezielle Angebote sind ältere Menschen (16,8 Prozent).
- Die häufigsten Kooperationspartner für gemeinsam mit Volkshochschulen konzipierte und durchgeführte Kurse sind Vereine und Initiativen sowie Ämter und Behörden (jeweils 14,4 Prozent).
- Im Berichtsjahr werden 118 Tsd. Prüfungsteilnahmen gemeldet; der Anteil der schulischen Prüfungen sinkt auf 7,9 Prozent.
- Die Zahl der Einzelveranstaltungen (inkl. Vortragsreihen) nimmt zu. Die insgesamt 95 Tsd. Veranstaltungen haben 2,4 Mill. BesucherInnen.
- Studienfahrten und -reisen gehen zurück auf insgesamt 9.173 Veranstaltungen.

- Über alle Veranstaltungstypen hinweg (Kurse und Lehrgänge, Einzelveranstaltungen sowie Studienfahrten und -reisen) werden 15,3 Mill. Unterrichtsstunden durchgeführt – ein Anstieg um 2,2 Prozent gegenüber dem Vorjahr. Die 687,7 Tsd. Veranstaltungen verbuchen rund 9 Mill. Belegungen.

Quelle: www.die-bonn.de/doks/2014-volkshochschule-statistik-01.pdf

Weiterbildungsberatung in Baden-Württemberg – eine Bestandsaufnahme

Die komplexe Weiterbildungsberatungslandschaft stellt Ratsuchende vor eine extreme Unübersichtlichkeit und damit große Schwierigkeiten, ein für ihre Bedürfnisse passendes Beratungsangebot zu finden. In Deutschland entwickeln die Bundesländer verschiedene Initiativen bzw. Modellprojekte mit deren Hilfe die Übersichtlichkeit über die Weiterbildungsberatungslandschaften verbessert werden soll. Auch der Landtag von Baden-Württemberg hat sich zur Aufgabe gemacht, das Feld zu analysieren und das Beratungsangebot dem Ratsuchenden niedrigschwellig zugänglich zu machen. Dies geht aus den Handlungsempfehlungen der Enquetekommission „Fit für das Leben in der Wissensgesellschaft – berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung“ hervor.

Die konkrete Umsetzung erfolgt durch das Projekt „Aufbau des Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung“ (LN WBB)¹, das vom Volkshochschulverband Baden-Württemberg in Kooperation mit dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg von

Dezember 2012 bis November 2014 durchgeführt wird. Das Institut für Bildungswissenschaft hat neben der wissenschaftlichen Qualitätssicherung des Aufbaus im Rahmen des Projekts eine Bestandsaufnahme der Weiterbildungsberatungseinrichtungen in Baden-Württemberg durchgeführt, die trägerneutrale bzw. interessensensible Weiterbildungsberatung durchführen.

Stichprobenauswahl

In die Stichprobe wurden annähernd 1800 Einrichtungen aufgenommen. Diese war bewusst sehr umfangreich gestaltet, damit alle potenziellen Anbieter von Weiterbildungsberatung erreicht wurden. Es war davon auszugehen, dass die reale Zahl der Anbieter, die trägerneutral/interessensensibel beraten (bzw. dies beabsichtigen), wesentlich niedriger liegt.

Im Rahmen der Befragung standen die folgenden Aspekte im Vordergrund: Beratungsprofil, Beratungsformen, Qualifikationen und Zusammensetzung der

BeraterInnen, Finanzierung der Beratungsleistung, Rahmenbedingungen, Öffentlichkeitsarbeit und Kooperationen, zukünftige Herausforderungen sowie demographische Daten. Realisiert wurde die Bestandsaufnahme durch eine Online-Befragung Ende 2013. 136 Leitungen von Weiterbildungsberatungseinrichtungen beantworteten den Fragebogen.

Zusammensetzung des Rücklaufs

Weiterbildungsberatung wird durch eine Vielzahl von Trägern erbracht. Diese wurden für die Auswertung in Anlehnung an den Adult Education Survey (AES), an Prof. Dr. Dieter Gnahn (2010) „Träger der Weiterbildung“ sowie an Prof. Dr. Christine Zeuner und Prof. Dr. Peter Faulstich (2009) „Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung, Entwicklung, Situation und Perspektiven“ in drei Gruppen eingeteilt.

Tabelle 1 zeigt den Rücklauf nach Anbietern.²

Träger	Anbieter³
Öffentliche Träger	Arbeitsagenturen, Hochschulen, Landkreise, Kommunen/Städte, Kontaktstellen Frau und Beruf, Regionalbüros/Netzwerk für berufliche Fortbildung, Volkshochschulen, Ministerium für Ländlichen Raum und Verbraucherschutz, öffentliche Schulen, ESF
Gesellschaftliche Großverbände	Arbeitgeberverbände, Arbeitsgemeinschaft ländlicher Erwachsenenbildung, Beratungsstellen für Menschen mit besonderem Beratungsbedarf, Diakonie, Kirchen, Handwerkskammern, Industrie- und Handelskammern, gemeinnützige Vereine, Fördervereine, Familienbildungsstätten, Akademie e. V.
Private Träger	Gewerbliche und private (Weiter-)Bildungsträger, Steinbeis Institute, freiberufliche/selbstständige Beratende, eigene Institute, Versicherungen/Konzerne/Arbeitgeber, Stiftungen

Tabelle 1: Einteilung in Trägergruppen

Dieser Gruppierung zufolge nahmen an der Befragung 37 private Träger, 53 öffentliche Träger und 40 Träger gesellschaftlicher Großgruppen teil. Bei der Auswertung wurden die Ergebnisse an verschiedenen Stellen nach Trägergruppen differenziert.

Beratungsfelder

Um einen Überblick über die Angebotspalette der Anbieter zu bekommen, wurde nach den Feldern, in denen Beratung angeboten wird, gefragt. Bei der Auswertung wurde eine Systematisierung nach Schiersmann und Weber (2013) vorgenommen. Fünf der dort benannten sieben Felder wurden bei der Einteilung berücksichtigt: Weiterbildung, Berufstätigkeit, Studium, Berufliche Erstausbildung und Menschen mit besonderem Beratungsbedarf. Die drei Felder Weiterbildung, Berufstätigkeit, Menschen mit besonderem Beratungsbedarf wurden unter dem Begriff Felder der „Erwachsenenberatung“ zusammengefasst⁴. 77 Prozent der antwortenden Einrichtungen bieten Beratung zu Fragen der beruflichen Weiterbildung an. Es zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der antwortenden Einrichtungen Qualifizierungsberatung (58 Prozent) anbieten, Beratung zu Fragen der allgemeinen Weiterbildung (52 Prozent) sowie Kompetenzentwicklungsberatung (51 Prozent) an. Mit einer Quote von über 40 Prozent sind die Angebote Beratung für Frauen (48 Prozent) und Beratung für Menschen mit Migrationshintergrund (41 Prozent) ebenfalls sehr häufig (Mehrfachnennungen möglich).

Zusätzlich zu den Feldern der „Erwachsenenberatung“ bieten die antwortenden Einrichtungen häufig Berufsori-

entierungsberatung (50 Prozent) sowie Bildungslaufbahnberatung (41 Prozent) an. Rund ein Viertel führen Beratung im Kontext von Übergangmanagement (26 Prozent), Ausbildungsberatung (24 Prozent) sowie Berufsberatung (22 Prozent) durch. Bei diesen Ergebnissen ist zu berücksichtigen, dass die einzelnen Beratungsleistungen sich nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen lassen und je nach Anbieter anders interpretiert werden.

Beratungsformen

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die wichtigste Beratungsform – nach wie vor – die persönliche (face-to-face) Beratung ist. Neben dieser nimmt die Telefonberatung – vor allem ohne Termin bei allen Trägern einen hohen Stellenwert ein.

Entscheidet sich ein Ratsuchender in Baden-Württemberg Weiterbildungsberatung in Anspruch zu nehmen, muss er in der Regel (lediglich) bis maximal zwei Wochen auf einen Termin warten. In der Mehrzahl der Fälle findet ein Beratungsgespräch pro Ratsuchendem zu Weiterbildungsthemen statt, dieses dauert in den meisten Fällen bis zu 60 Minuten.

Qualifikation der Beratenden

Die 136 antwortenden Einrichtungen gaben an, insgesamt 904 Beratende zu beschäftigen. Die meisten dieser Beratenden verfügen über einen (Fach-) Hochschulabschluss (644). 234 Beratenden haben eine berufliche Ausbildung (betriebliche Ausbildung oder Fachschulausbildung). Die Disziplinen, aus denen die Beratenden stammen, sind überwiegend Geisteswissenschaften und

Pädagogik/Sozialpädagogik. Überraschend ist die Anzahl der Beratenden, die einen technischen bzw. naturwissenschaftlichen Studiengang absolviert haben. Es gibt folglich viele Quereinsteiger oder Beratende, die sich auf spezielle Weiterbildungsbereiche konzentrieren. Dies zeigt, dass Weiterbildungen/Zusatzqualifikationen in diesem Bereich von großer Bedeutung sind, um den Ratsuchenden professionelle, qualitativ hochwertige Beratungen anbieten zu können.

56 Prozent der Leitungen verfügen über beratungsspezifische Zusatzqualifikationen und Zertifikate. Es besteht demnach noch Bedarf an Weiterbildungen, um langfristig die Qualität und Professionalität der Beratung sichern zu können. Zu den zentralen Motiven der Beratenden für die Teilnahme an Weiterbildung zählen, berufliche Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern und die Möglichkeit des kollegialen Austauschs.

Rahmenbedingungen

Bei der Finanzierung der Weiterbildungsberatung wurde in den meisten Fällen eine Mischfinanzierung angege- ben. Bei alleiniger Finanzierung erfolgt diese überwiegend über den Träger (61 Prozent) der Anbieter. Die Beratungsanbieter wünschen sich zum einen Arbeitsentlastung des Beratungspersonals und zum anderen eine stärkere finanzielle Unterstützung durch die Einrichtungen.

Die sachliche Ausstattung der Einrichtungen wurde durchweg als gut bewertet, was als gute Voraussetzung für verschiedene Beratungssettings gewertet werden kann.

Öffentlichkeitsarbeit und Kooperationen

Die Anbieter von Weiterbildungsberatung in Baden-Württemberg sind verstärkt an einer Arbeit in Netzwerken und Kooperationen interessiert sowie an mehr Öffentlichkeitsarbeit. Die antwortenden Leitungskräfte gaben an, dass sie Netzwerke und Kooperationen vor allem für förderlich halten, um sich mit anderen Einrichtungen auszutauschen, um auf andere Angebote verweisen zu können und um die Öffentlichkeitsarbeit voran zu treiben.

Zukünftige Herausforderungen

In Bezug auf die zukünftige Entwicklung der Nachfrage nach Beratung wird von den Leitenden mehrheitlich angegeben, dass diese einen leichten Anstieg erwarten und mit mehr Nachfrage rechnen.

Bei den Herausforderungen, mit denen Einrichtungen, die Weiterbildungsberatung anbieten, sich zukünftig konfrontiert sehen, zeigt sich trägerübergreifend, dass eine stärkere finanzielle Unterstützung der Beratungseinrichtungen als größte angesehen wird (44 Prozent).

Die Bestandsaufnahme wurde noch um Experteninterviews ergänzt, die die vorliegenden Ergebnisse untermauern sollen. Diese wurden mit Leitungen bzw. Beratern der verschiedenen Trägergruppen geführt. Die Auswertung der Interviews läuft derzeit noch (Stand Juli 2014).

Ausblick

Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme wurden für den Aufbau des Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung herange-

zogen, um dieses möglichst optimal für die Weiterbildungsberatungseinrichtungen ausgestalten zu können.

Mit dem Abschluss des Projekts startet die Arbeit des Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung (voraussichtlich im Januar 2015). Alle interessierten Einrichtungen Baden-Württembergs, die trägerneutrale/interessensensible Beratung anbieten oder vorhaben, diese zu implementieren, können dem Netzwerk beitreten. In einer Selbstverpflichtungserklärung stimmen sie den Rahmenbedingungen, Qualitätsstandards und dem Kompetenzprofil des LN WBB zu. Die genannten Voraussetzungen wurden während des Aufbaus mit einem Expertenteam für das Landesnetzwerk erarbeitet⁵. Das LN WBB wird digital auf der Webseite des Weiterbildungsportals Baden-Württemberg www.fortbildung-bw.de verortet sein. Hier können sich die interessierten Einrichtungen anmelden und in einem gesonderten Bereich ihr Beratungsprofil eintragen. So wird Ratsuchenden ein niedrigschwelliger Zugang zu trägerneutraler Weiterbildungsberatung geboten.

*Christiane Schiersmann,
Nadine Aker,
Mareike Bahn*

Anmerkungen

- 1 Infos zum Projekt: www.fortbildung-bw.de/weiterbildungsberatung.html
- 2 Anbieter, die angeschrieben wurden, aber am Leitungsfragebogen nicht teilgenommen haben und evtl. keine trägerneutrale Weiterbildungsberatung anbieten sind Caritas, Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften.
- 3 Nach Definitionen der Antwortenden.
- 4 Diese Kategorie umfasst als Zielgruppe auch Jugendliche.

- 5 Die Qualitätsstandards und das Kompetenzprofil basieren auf den Ergebnisprotokollen des „Offenen Koordinierungsprozesses Qualitätsentwicklung“ des Nationalen Forums Beratung (nfb) und dem Institut für Bildungswissenschaft.

Literatur

- Bilger, Frauke (2013): Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: Bertelsmann
- Gnahn, Dieter (2010): Träger der Erwachsenenbildung. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Landtag von Baden-Württemberg (2010 | 14. Wahlperiode): Bericht und Empfehlungen der Enquetekommission „Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft – berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung“. Drucksache 14/7400
- Schiersmann, Christiane; Weber, Peter (2013): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: Bertelsmann
- Zeuner, Christine; Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz

„Beschäftigte in der Weiterbildung brauchen soziale Sicherheit“ Herbstakademie 2014 „Arbeitsplatz Weiterbildung – Profession und Profil“

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) fordert deutlich größere Anstrengungen, die soziale Absicherung der Beschäftigten in der Weiterbildung zu verbessern und prekären Arbeitsverhältnissen einen Riegel vorzuschieben.

„Auch mit Blick auf den demografischen Wandel und den immer wieder be-

schworenen Fachkräftemangel ist eine Gesamtstrategie von Bund, Ländern und Kommunen für ein zukunftsfähiges lebensbegleitendes Lernen dringend notwendig. Nur so können wir den aktuellen und künftigen gesellschaftlichen Herausforderungen gerecht werden und eine hohe Qualität der Weiterbildungsangebote sicherstellen“, sagte Ansgar Klinger, für Berufliche Bildung und Weiterbildung verantwortliches GEW-Vorstandsmitglied, während der „Herbstakademie“ seiner Organisation in Halle/Saale. Er forderte, die Beschäftigten nach Tarif zu bezahlen, die Planungssicherheit der Einrichtungen zu erhöhen und die Weiterbildungsangebote für alle Menschen zugänglich zu machen. Komplexität durch Kompetenz zu gestalten, sei ein wichtiges Element der Weiterbildung.

Eine deutliche Absage erteilte Klinger dem Bestreben, Bildung den Gesetzen des freien Marktes zu unterwerfen. „Nicht ‚Employability‘ soll das Programmprofil des lebensbegleitenden Lernens bestimmen, sondern Aufklärung, Selbstbestimmung und Partizipation lauten die Ziele. Nicht die Ökonomie soll professionelles Handeln leiten, sondern die Pädagogik. Nicht prekäre Arbeit soll den Beruf kennzeichnen, sondern ‚gute Arbeit‘. So leisten Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen einen wichtigen Beitrag zu mehr Chancengleichheit.“ In diesem Zusammenhang wies Klinger auf die „Weimarer Thesen“ hin, die die Bildungsgewerkschaft vor zwei Jahren verabschiedet hat (www.gew.de/Weimarer_Thesen_auf_Wanderschaft_.html).

Quelle: www.gew.de/Weiterbildungsakademie_2014_Arbeitsplatz_Weiterbildung_Profession_und_Profil.html

Leitpunkte für die Zulassung von Fernlehrgängen überarbeitet

Fernlehrgänge bedürfen in Deutschland der staatlichen Zulassung. Bei der Zulassungsentscheidung spielen die im Fernlehrgang eingesetzten Lernmaterialien und die Lehrgangsplanung, die auf sechs Leitpunkten basiert, eine wichtige Rolle. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat nun in enger Zusammenarbeit mit der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) diese Leitpunkte überarbeitet. Betroffen sind alle Anbieter von Fernlehrgängen, die auf öffentlich-rechtliche oder staatliche Prüfungen vorbereiten.

Anbieter von Fernunterricht müssen, damit ihre Lehrgänge als geeignet anerkannt werden, einen Antrag bei der ZFU in Köln stellen. Bestandteil eines solchen Antrags ist neben den im Fernlehrgang eingesetzten Lernmaterialien auch eine sogenannte „Abgeschlossene Lehrgangsplanung“, die anhand von sechs Leitpunkten den inhaltlichen und didaktisch-methodischen Aufbau eines Fernlehrgangs beschreibt. Im Einzelnen betrifft dies Angaben zu den Lehrgangszielen, der Zielgruppe, zum didaktischen Ansatz und dessen Umsetzung sowie zur Betreuung und Evaluation.

Die Leitpunkte wurden nun wesentlich detaillierter gefasst und mit konkreten Beispielen und Hinweisen unterlegt. Die Veröffentlichung von BIBB und ZFU liefert Anbietern von Fernunterricht somit praktische Umsetzungshilfen und leistet dadurch einen aktiven Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Fernlehrgängen.

Das BIBB hat laut Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) und Berufsbil-

dungsgesetz (BBiG) die Aufgabe, bei berufsbildenden Fernlehrgängen, die bundeseinheitlich geregelt sind, innerhalb des Zulassungsverfahrens eine Stellungnahme gegenüber der zulassenden Behörde ZFU abzugeben, ob ein Fernlehrgang für die Erreichung des Lehrgangsziele geeignet ist. Diese Stellungnahme

basiert im Wesentlichen auf der Begutachtung der „Abgeschlossenen Lehrgangsplanung“ sowie der im Fernlehrgang eingesetzten Lernmaterialien.

Quelle: bildungsklick.de/pm/92320/leitpunkte-fuer-die-zulassung-von-fernlehrgaengen-ueberarbeitet/

Personalia

Joachim Dikau 85

Wer Joachim Dikau in diesem Jahr z. B. bei der Jahrestagung der „Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ (DGWF) gesehen und seinen Humor erlebt hat, wird es kaum glauben, aber es stimmt: Jochen ist am 3. August 2014 wirklich 85 Jahre alt geworden.

Ich folge seinem selbst verfassten Lebenslauf und seiner Selbstdarstellung im Interview (<http://bbf.dipf.de/digitale-bbf/vox-paedagogica-online/personen/dikau/dikau.html>): Geboren wurde er also am 3.8.1929 in Königsberg/Ostprignitz (heute Kaliningrad, Russland): „Ich komme aus Ostpreußen. Da ist alles sowieso so'n bisschen anders“. Er erlebte eine Kindheit in Marienburg/Westpreußen (heute Malbork, Polen). Sein Vater (1895 – 1971, aus masureischer Arbeiterfamilie) war Prokurist eines städtischen Betriebes, die Mutter (1890 – 1960, aus niederdeutscher Bauernfamilie) Hausfrau. Jochen hat keine Geschwister.

Ab Frühjahr 1936 besuchte er die Volksschule und ab Frühjahr 1940 die „Winrich-von-Kniprode-Schule“ (Gymnasium) in Marienburg. August – Dezember 1944 war Dikau im „Osteinsatz“ der Hitlerjugend beim Stellungsbau zur Verteidigung um Marienburg, später um Thorn (Torun). Am 23.1.1945 begann die Flucht zusammen mit der Mutter – zunächst nach Perleberg (Westprignitz), dann weiter über die Elbe ins amerik-

anisch besetzte Gebiet; anschließend wechselnde Unterkünfte in der Lüneburger Heide. Ab Juli 1945 war Joachim Dikau Landarbeiter in Hanstedt, Kreis Uelzen. Vom 1.2.1946 bis 31.3.1949 durchlief er eine Berufsausbildung als Einzelhandelskaufmann in Soltau. Zwischen April 1952 und März 1954 besuchte er den Internatslehrgang zur Vorbereitung auf das Abitur im Braunschweig-Kolleg und legte dort die „Reifeprüfung“ ab.

Beginnend im April 1954 bis Juli 1959 studierte Dikau Betriebswirtschaftslehre und Pädagogik (Wirtschaftspädagogik) in Hamburg (SS 1954 – SS 1956) und an der „Freien Universität“ Berlin (WS 1956/57 – SS 1959) und schloss am 24. Juli 1959 als Diplom-Handelslehrer an der FU Berlin ab. Anschließend arbeitete er als Studienreferendar und legte am 18. September 1961 das Zweite Staatsexamen ab. „Von Berlin bin ich dann nicht mehr weggekommen.“

Am 30. März 1961 heirateten Joachim Dikau und die Physikstudentin Jutta Walbert (später Diplom-Physikerin und Oberstudiendirektorin). Ihre Tochter Simone wurde am 29.07.1962 geboren.

Jochens Weg in die Hochschule erfolgte durch die Wahrnehmung der Aufgaben eines Wissenschaftlichen Assistenten an der Freien Universität Berlin (Erziehungswissenschaftliches Institut, Prof. Dr. Fritz Borinski) 1.4.1963 – 30.9.1968. Es gibt ein Bild mit Fritz Borinski, Joachim Dikau, Gerd Doerry und Josef Olbrich bei einer Lehrstuhlbesprechung. Die drei Jüngeren haben immer gestritten, wer denn der eigentliche Nachfolger Borinskis sei.

Dikau promovierte am 14.7.1967 an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaft-

lichen Fakultät der Freien Universität Berlin mit einer Dissertation über „Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule“ (veröffentlicht im Verlag Julius Beltz, Weinheim u. a., 1968); Betreuer waren Fritz Borinski und Herwig Blankertz. Hans Tietgens und die „Pädagogische Arbeitsstelle“ PAS des DVV haben die Arbeit unterstützt.

Seit dem 11. Dezember 1969 wirkte Dikau als Akademischer Rat am Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität Berlin (Prof. Dr. Gerhard Priesemann). Dort habe ich ihn zum ersten Mal gesehen. Am 1. Februar 1971 ging er als ordentlicher Professor für Erziehungswissenschaft (Erwachsenenpädagogik) an die Pädagogische Hochschule Berlin. Wenn wir uns heute treffen, wirft er mir vor (allerdings mit einem – wahrscheinlich – ehrlich gemeinten Lachen), ich hätte damals als Studentenvertreter seine Rückkehr an die TU verhindert, weil ich seine Igel-Frisur nicht mochte – in einer Zeit, in der lange Haare angesagt waren. Vom 1. September 1973 bis zu seiner Emeritierung am 1. Oktober 1997 arbeitete Jochen dann als ordentlicher Professor für Wirtschaftspädagogik an der Freien Universität Berlin.

Von April 1972 bis März 1978 war Dikau Sprecher der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Darüber hinaus war er von Juni 1972 bis Juni 2003 Mitglied des Pädagogischen Ausschusses des Deutschen Volkshochschulverbandes e. V. (DVV) sowie von Oktober 1974 bis September 1998 Vorstandsmitglied und von September 1976 bis September 1984 Vorsitzender des Arbeitskreises universitäre Erwachsenenbildung e. V. (AUE, heute: Deutsche

Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.).

Den AUE kann man sich ohne Jochens Engagement nicht denken. Berühmt sind seine Zusammenfassungen am Ende – fast – jeder Tagung. Meistens waren es zehn Punkte, die prägnant wiedergaben, was – manchmal wunderte man sich – diskutiert worden oder noch offen sei. Dies wurde immer sehr schnell und sehr engagiert vorgetragen. In den Vorstandssitzungen liefen die Debatten eher locker.

Dikau hat zahlreiche Schriften verfasst, unter anderem zu Wirtschaftspädagogik, Lebenslangem Lernen, Arbeit und Bildung, Volkshochschulen und Erwachsenenbildung sowie zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Schrift „Wirtschaft und Erwachsenenbildung“ (Beltz, Weinheim 1968) ist heute noch unverzichtbar und lesenswert zum Thema. Die Arbeiten zur wissenschaftlichen Weiterbildung dokumentieren die Diskurse besonders im AUE, z. B.: Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen. Zwischenbilanz der Projektarbeit des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung. Bad Honnef 1982; mit Rolf-Joachim Heger: Strukturen und Bedingungen des weiterbildenden Studiums. Zentralstelle für Weiterbildung, Göttingen 1986; Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich – Bilanz und Perspektive: Festschrift aus Anlass des 25-jährigen Bestehens des AUE. Bielefeld 1996.

In diesen Schriften zeigt Joachim Dikau auch immer sein wissenschaftliches und soziales Engagement. Wir haben zusammen mit Michael Ehrke den Schwerpunkt in einen Sonderband (AS 21 (1978) des „Argument“ (bekanntlich eine ‚linke‘ Zeitschrift) gemacht, in dem wir

eine „arbeitsorientierte“ Berufs- und Weiterbildung entworfen haben.

Es ging immer auch um die Klärung der eigenen Position mit ihren theoretischen und zugleich politischen Grundlagen. Ein solches Bemühen ist im Wissenschaftsbetrieb zunehmend verblasst. Wenn man die Projekte und die Förderlinien – besonders in der wissenschaftli-

chen Weiterbildung – überblickt, so sind sie gekennzeichnet durch Kurzfristigkeit, Atemlosigkeit, Verwertbarkeit und vielleicht auch Ziellosigkeit. Joachim Dikau und – ich hoffe – auch ich haben uns davon nie ganz hinreißen lassen. Deshalb können wir versuchen, unseren Humor zu behalten und – gemeinsam – zu lachen über die Ironie der Realität.

Peter Faulstich

Rezensionen

**Jochen Kade/Sigrid Nolda/Jörg Dinkelaker/
Matthias Herrle: Videographische Kursfor-
schung – Empirie des Lehrens und Lernens
Erwachsener, Stuttgart: Kohlhammer-Verlag
2014, 420 Seiten, € 54,99**

Was geschieht in Kursen der Erwachsenenbildung? Mit dieser zentralen Frage befasst sich das vorliegende Buch, das Beiträge aus einem über einen Zeitraum von ca. zehn Jahren an den Universitäten Frankfurt und Dortmund durchgeführten (Lehr-)Forschungsprojekt versammelt. Ausgangspunkt der lesenswerten, durchweg interessanten Studien ist die Annahme, dass es sich bei Kursen um das „performative Zentrum“ (S. 13) der alltäglichen Erwachsenenbildung handelt, über das man bislang jedoch entweder nur prospektiv (Planung von Kursen) oder retrospektiv (Evaluation von Kursen) Aussagen treffen konnte. Und auch wenn Audiomitschnitte den Verlauf eines Kurses dokumentieren können und sich auf deren Grundlage entsprechende Analysen durchführen lassen, so bleiben dort doch wesentliche Aspekte verborgen, die bei der Beantwortung der Frage, was einen Kurs ausmacht, als ebenso bedeutsam angenommen werden können wie das gesprochene Wort (z. B. Gestik/Mimik, Gestaltung des Raumes, Medien, Anwesenheiten). Mit der in den vergangenen Jahren weiterentwickelten erziehungswissenschaftlichen Videographie haben die Autorinnen und Autoren daher einen Zugang gewählt, der es ermöglicht, Kurse der Erwachsenenbil-

dung „in-situ“ zu erfassen und somit weitere Realitätsdimensionen des Interaktionsgeschehens einer detaillierten Untersuchung zugänglich zu machen. Das Buch gibt „verdichtete“ (S. 15) Einblicke in diese aufwändige Analysearbeit aus verschiedenen Perspektiven und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Fragestellungen. Hinsichtlich des Erkenntnisgewinns für die Erwachsenenbildungswissenschaft schlägt es damit zwei Fliegen mit einer Klappe: Zum einen lässt sich die Frage nach dem Geschehen im Kurs, danach, was der Kurs in der Erwachsenenbildung ist und welche Aspekte und Elemente dabei eine Rolle spielen, deutlich differenzierter als bisher beantworten; zum anderen demonstrieren die Autorinnen und Autoren den (Mehr-)Wert videobasierter Interaktionsforschung, nicht ohne ausführlich auf deren Beschränkungen und Grenzen hinzuweisen und diese zu reflektieren. Insgesamt bietet das Buch damit einen reichen Fundus an Ergebnissen und Erkenntnissen, die eine alternative Sichtweise auf Erwachsenenbildungsrealitäten ermöglichen.

Das knapp 400 Seiten starke Buch gliedert sich in sieben große Kapitel, die jeweils zwischen zwei bis fünf Einzelbeiträgen zu spezifischen Einzel-Themen und Fragestellungen umfassen. Kapitel I („Videographische Beobachtungen“) führt zunächst in den Untersuchungsgegenstand „Kurs“ ein, wobei die Autorinnen und Autoren ein breites Begriffsverständnis zugrunde legen und Kurs als „Inbegriff des breiten Spektrums von organisationsgestützten Sozialformen des Lernens bzw. des Wissenserwerbs Erwachsener“ (S. 16) verstehen. Sie grenzen sich damit gleichermaßen von der erwachsenenbildnerischen Lehr-/Lernforschung wie von der schulischen Un-

terrichtsforschung ab, deren Fokus deziert auf dem Lehr-/Lerngeschehen liegt und möglicherweise gegenüber dem, was sonst noch im Kurs/Unterricht passiert, indifferent bleibt. Die Sozialform „Kurs“ lässt sich als hochkomplex charakterisieren: In ihr laufen zugleich Prozesse der „Wissensvermittlung und Lernbegleitung“ (S. 16) wie des „individuell pluralen Wissenserwerbs“ (S. 17) ab und dies in einer „interaktiven Verschränkung“ (S. 18). Der Kurs ist außerdem als ein „Gruppengeschehen“ (S. 19) zu betrachten, an dessen Gestaltung „plurale Akteure“ (S. 21) beteiligt sind. Gerade diese vielschichtige Gleichzeitigkeit scheint die Erforschung von Kursen für die Videographie zu prädestinieren, die sich als eigene, innovative Forschungsstrategie innerhalb der qualitativen Sozialforschung herausgebildet hat. Welche methodischen und methodologischen Herausforderungen für die Erhebung, Aufbereitung, Auswertung und auch Darstellung der Videodaten verbunden sind, machen die Autorinnen und Autoren im Kapitel I in weiteren Beiträgen (zu expliziten und impliziten Reaktivitätseffekten und zur Aufbereitung von Videodaten) sowie im Kapitel VI („Beobachtungen medialer Beobachtung“) deutlich.

Während damit die Kapitel I und VI gewissermaßen einen grundlagentheoretischen Rahmen aufspannen, stehen im Mittelpunkt der übrigen Kapitel empirische Analysen zu einzelnen Aspekten des Kursgeschehens auf der Grundlage der Videomitschnitte. Um das Spezifische der erwachsenenbildnerischen Sozialform „Kurs“ zu charakterisieren, bedienen sich die Autorinnen und Autoren dabei auch immer wieder Vergleichen mit der Schule bzw. mit Unterricht.

Im Kapitel II geht es um die Rahmenbedingungen und bedeutsame Gegenstände in Kursen („Präsente Materialität“). Dort werden die räumliche Anordnung von Kursen und deren Bedeutung für das Kursgeschehen thematisiert und zu Mustern der Raumgestaltung verdichtet (S. 94); werden Kurse mit Blick auf „Dinge als Gegenstände des Lernens“ (S. 95) betrachtet, die Frage der Bedeutung von Dingen für das Lernen in der Erwachsenenbildung analysiert und eine „Didaktik der Dinge“ (S. 108) rekonstruiert; richtet sich der Blick auf „Tafeln im Lehr-Lernprozess“ (S. 111) und darauf, wie die Tafel im Verlauf eines Kurses zum Einsatz kommt; werden „Medien als Möbel“ sichtbar gemacht, vor allem in ihrer „Nicht-Nutzung“ (S. 130) und damit in ihrer potentiellen Einengung der Aktivitäten der Kursbeteiligten analysiert. Kapitel III beschäftigt sich mit den am Kurs „beteiligten Körpern“: mit „Körpern im Raum“ (S. 143) und der Frage der pädagogisch professionellen Umgangs damit; mit „Kleidung in Kursen der Erwachsenenbildung“ (S. 156) als bislang nicht thematisierter Gestaltungskomponente des Kurses; mit der „Körperbildung“ (S. 162) als spezifischem thematischen Gegenstand des Kurses (beispielsweise in gesundheitsbildenden Kursen). Im Mittelpunkt des Kapitels IV stehen „Dynamische Gruppen“: „Erwachsene in (Kurs-)Gruppen“ (S. 181) und deren auf Lehren und Lernen bezogenen Interaktionsformen; der (interaktive) Umgang mit heterogenen Gruppen („Binnendifferenzierung des Kursgeschehens“, S. 212); „Orientierung und Partizipation“ (S. 220) als Formen, um pädagogische Aktivitäten herzustellen und aufrechtzuerhalten; „Formen des Einwirkens“ (S. 234), um den Kurs etwa

von Alltagsaktivitäten abzugrenzen und um „pädagogische Kooperationszusammenhänge“ (S. 247) herzustellen; „Aufmerksamkeitskoordination“ (S. 249), die Frage also, wie Aufmerksamkeit erzeugt wird und welche Muster sich rekonstruieren lassen.

Kapitel V („Mehrdeutige Interaktionen“) beschäftigt sich mit: „Verdoppelung und Doppeldeutigkeit“ (S. 271), die zu Konflikten führen können; „Hinterbühne – Vorderbühne“ (S. 283), mit denen zwischen offiziellen und inoffiziellen Bereichen unterschieden werden kann; „Inaudible Hints“ (S. 300), non-verbale Korrekturen in Deutsch-als-Fremdsprache-Kursen; „Rhythmen und Modulationen“ (S. 311), in dem es um das Erlernen von Bewegungsabläufen in Gymnastik- und Tanzkursen geht.

Der letzte Teil (VII „Ordnung der Kurse“) fungiert als eine Art Archiv, in dem der Leserin in Form von „Stills“ (Standbildern) eine Übersicht über die im Laufe der Jahre insgesamt 128 aufgezeichneten Kursvideos gegeben wird, wobei das vielfältige Spektrum (organisierter) erwachsenenbildnerischer Aktivitäten zum Vorschein kommt (interessanterweise ähneln sich die Stills sehr stark). Die Autorinnen und Autoren erläutern die Möglichkeiten, diese zunächst nicht nach einem bestimmten Prinzip, sondern eher nach Verfügbarkeit bzw. Gelegenheit gesammelten Videos zu ordnen, wobei prinzipiell themenbezogene, interaktionsbezogene oder raumbezogene Ordnungen möglich sind, darüber hinaus jedoch noch eine Reihe anderer, immer wieder neuer Möglichkeiten, je nachdem, was gerade im Zentrum der Analyse bzw. des Interesses steht.

Insgesamt bietet das Buch zur videographischen Kursforschung erhellende,

manchmal irritierende, in jedem Fall neue und anregende Mikro-Einsichten in die Empirie der Erwachsenenbildung, speziell in das Geschehen in Kursen der Erwachsenenbildung. Die Videographie wirkt hochgradig verfremdend, insofern nicht nur scheinbare Selbstverständlichkeiten in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden (Tafeln, Kleidung, Möbel), sondern auch flüchtige Momente (einzelne Gesten, Mimik der Akteure), die sich der Wahrnehmung sowohl der Teilnehmenden als auch der Lehrenden normalerweise gänzlich entziehen (oder möglicherweise mehr oder weniger unterbewusst registriert werden), herausgehoben, „eingefroren“, fixiert und gewissermaßen in ihre Einzelbestandteile wie unter einem Mikroskop seziiert werden – die Autorinnen und Autoren sprechen hier von einer „entschleunigten Betrachtung“ (S. 284). Dass diese Einzelheiten nicht unbedingt nur Nebensächlichkeiten sind, sondern in der Kursinteraktion trotzdem bedeutsam sein können, machen die sehr dichten und komplexen – daher manchmal etwas schwer zu lesen – Analysen plausibel und nachvollziehbar.

Neben dem erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisgewinn zum Lernen Erwachsener bzw. zur spezifischen Form Kurs und dem methodisch-methodologischen Erkenntnisgewinn zur Nutzung von Videos in der Erwachsenenbildungsforschung, ist noch folgender Punkt besonders hervorzuheben: Das Projekt fand unter Beteiligung von Studierenden der Erwachsenenbildung statt, die nicht nur an der Datenerhebung, und -aufbereitung mitgewirkt, sondern auch mit eigenen Beiträgen, teils aus Qualifizierungsarbeiten an der Veröffentlichung beteiligt waren. Für Studie-

rende dürfte diese detaillierte Beschäftigung mit Kursen in hohem Maße motivierend und stimulierend gewesen sein, konnten sie sich doch gleichermaßen in konkreten Forschungsmethoden einüben als auch Einblicke in die Vielfalt erwachsenbildnerischen Handelns gewinnen und daraus möglicherweise Anknüpfungspunkte für eigenes professionelles Handeln gewinnen. Die Überlegungen der Autorinnen und Autoren, das hier präsentierte Archiv an Videoaufnahmen nicht nur für weitere erziehungswissenschaftliche Forschungsfragen zu öffnen, sondern auch stärker als Fortbildungsinstrument im Sinne einer erwachsenbildnerischen Professionalisierung sowohl für Studierende als auch für Lehrende in der Erwachsenenbildung zu nutzen (z. B. in Form von Didaktischen oder Interpretations-Werkstätten) ist daher sehr zu begrüßen.

Birte Egloff

Ameln, Falko von: Lernort Heimvolkshochschule, eine empirische Studie. Bertelsmann Verlag Bielefeld 2014, 256 Seiten, 24,90 €

Auf den ersten Blick mutet es seltsam an, dass seit mehr als 30 Jahren keine wissenschaftliche Untersuchung über Heimvolkshochschulen und deren besondere Pädagogik vorgelegt wurde. Dies ist insbesondere deshalb bemerkenswert, weil sie in der Praxis nach wie vor eine besondere Bedeutung für die öffentlich geförderte Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik haben. Das Schattendasein hat möglicherweise seinen Grund im vorherrschenden neoliberalen Zeitgeist der letzten Jahrzehnte mit seiner Entsprechung in der angelsächsischen utilitaristischen pädagogischen Tradition. Mit

einem anderen Bildungsverständnis sind die Heimvolkshochschulpädagogik in der wissenschaftlichen Diskussion der vergangenen Jahre aus dem Blick und aus der Förderpraxis wissenschaftlicher Projekte geraten.

Falko von Ameln hat hier Abhilfe geschaffen und mit einer breit angelegten Studie, die auf die Heimvolkshochschulen in Niedersachsen fokussiert, diese Lücke geschlossen.

Eine junge Frau lächelt auf dem Titelfoto den Leser an. Sie trägt auf ihrem Kopf ein geöffnetes Buch, das wie ein schützendes Dach anmutet. Tolstoi meinte, gleich zu Beginn eines Romans müsse dem Leser bereits vermittelt werden, worum es im Folgenden gehen werde. Genau diese Botschaft übernimmt dieses Foto: „Leben und Lernen unter einem Dach“. Unter diesem Motto steht die besondere Pädagogik von Heimvolkshochschulen. Falko von Ameln stellt sie in den nachfolgenden 12 Kapiteln als Ergebnisse seiner Untersuchung vor.

Wegzeichen für die dann auf 256 Seiten ausgebreitete Studie sind folgende forschungsleitende Fragestellungen:

- Worin besteht der Identitätskern und was unterscheidet sie von anderen Anbietern?
- Was ist charakteristisch am Lernen in einer HVHS?
- Wie wirken Lernprozesse an Heimvolkshochschulen auf Identität, Persönlichkeit und Kompetenzen der Lernenden?
- Welchen Nutzen erleben die Teilnehmenden?
- Welchen gesellschaftlichen Nutzen erfüllen HVHS und welche gesellschaftliche Relevanz kommt ihnen aufgrund ihres Profils zu?

Methodisch kombiniert die Studie qualitative und quantitative Methoden. Er befragte Leiterinnen und Leiter, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie externe Dozentinnen und Dozenten in Interviews. Das so herausgearbeitete Selbstbild, das zunächst im ersten Teil der einzelnen Kapitel entfaltet wird, wird im zweiten Teil mit den Ergebnissen einer Online-Befragung und einer telefonische Nachbefragung konfrontiert, um Anspruch der HVHS und Sichtweise der Teilnehmenden abzugleichen. In einem dritten Teil werden die Befunde jeweils kurz vor dem Hintergrund der Forschungslage diskutiert und erweitert. Diese weiterführenden Teile hätten ausführlicher ausfallen können – ihre relative Kürze schuldet sich dem Umstand, dass die Studie als breit angelegte Profilstudie konzipiert ist. Hier gäbe es noch Potenzial für die weiter reichende Erforschung einzelner Aspekte.

Spätestens im 9. Abschnitt, wenn es um die Darstellung der Gestaltung von Lernprozessen geht, um das gemeinsame formelle und informelle Lernen der Teilnehmenden unter dem Dach einer Heimvolkshochschule, weiß man, dass die Pädagogik der HVHS einen Kontrapunkt setzt zum üblichen Mainstream in der Weiterbildung. Sie stellt sich in den Ergebnissen der Studie von Amelns mitnichten als eine unmittelbar verlängerte Werkbank für Globalisierungsanforderungen dar. Stattdessen sollen durch die Lernprozesse der HVHS Pädagogik Fähigkeiten erworben werden, um die eigene Zukunft und die des Gemeinwohls nach eigenen Vorstellungen gestalten zu können. Heimvolkshochschullernen, so stellt die Studie fest, folgen einem Lernverständnis, bei dem sich die Vorstellung vom Lerngegenstand und das lernende

Subjekt in einem wechselseitigen Prozess in der Seminargruppe entwickeln.

Die empirischen Erhebungen und deren Ergebnisse zeigen, dass sich nicht nur in den Postulaten der Heimvolkshochschulen zur eigenen Pädagogik, sondern auch im praktischen Vollzug ihrer Seminare die Tradition einer Bildungsidee fortlebt, wie sie erstmals vor mehr als zweihundert Jahren im deutschen Idealismus formuliert wurde. Als ein Beispiel unter vielen sei ein Ergebnis einer Teilnehmerbefragung im Kapitel 9.1 angeführt. Auf die Frage „Ich konnte die Seminarinhalte immer wieder in Bezug zu mir und meinem Leben setzen“ antworteten insgesamt 86,53 Prozent der Teilnehmenden mit „stimme voll und ganz“ (60,00 Prozent) bzw. „stimme überwiegend zu“ (26,53 Prozent).

Obleich sich die Heimvolkshochschulen in sehr unterschiedlicher Trägerstruktur wie etwa der von Kirchen, Gewerkschaften oder ländlicher Erwachsenenbildung befinden, lassen sich dieses gemeinsame Bildungsverständnis und ein verbindender Wertekanon in allen Häusern wiederfinden.

In einem der letzten Abschnitte fragt der Autor nach dem Nutzen für die Gesellschaft und die Region. Als wichtige Nutzenaspekte werden dabei von den befragten LeiterInnen die Förderung von Demokratiekompetenz und die Bereitschaft, sich für andere oder die Gesellschaft insgesamt zu engagieren genannt. Dass diese Zielsetzungen nicht nur programmatische Selbstbeschreibungen darstellen, sondern auch praxiswirksam werden, wird wiederum anhand der Ergebnisse der Online-Befragung belegt. Stellvertretend sei hier das Ergebnis einer Teilnehmerbefragung angeführt. Auf die Frage: „Dieses Seminar hat mich mo-

tiviert, mich für andere Menschen/für die Gesellschaft zu engagieren“, antworteten zwei Drittel der Befragten „stimmt voll und ganz“ (36,98 Prozent), oder „stimmt überwiegend“ (29,46 Prozent). Hier zeigt sich, dass die Arbeit der Heimvolkshochschulen in Niedersachsen den Geist der gesetzlichen Grundlage der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung in Niedersachsen widerspiegeln: „Die Erwachsenenbildung soll allen Menschen die Chance bieten (...) sich für die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Mitgestaltung der Gesellschaft erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen“ (NEBG, § 1 Abs. 2). Es ist Falko von Amelns Verdienst, dieses mit seiner empirischen Studie belegt zu haben.

Die Studie kann auch denen zur Lektüre empfohlen werden, die sich über die gelebte Weiterbildungspraxis einer emanzipatorischen Bildung kundig machen möchten.

Gertrud Völkening

Gerd Fesser: Deutschland und der Erste Weltkrieg. Köln (PapyRossa) 2014, 123 S.

Gerhard Henke-Bockschatz: Der Erste Weltkrieg – Eine kurze Geschichte. Stuttgart (Reclam) 2014, 300 S.

Das Jahr 2014 hat eine spezielle Gedenkkultur hervorgebracht: In weltpolitisch angespannter Lage wurde an den Beginn des Ersten und des Zweiten Weltkriegs erinnert; Parallelen zur Gegenwart wurden gezogen bzw. verworfen und das Publikum en détail über die Irrewege des kurzen 20. Jahrhunderts informiert. In den Fokus geriet dabei vor allem der erste, der „große Krieg“, wie er

damals hieß. Dazu liegen inzwischen zahllose Publikationen und Materialien vor, auch Anregungen dazu, das Thema in der Erwachsenenbildung aufzugreifen (vgl. das Themenheft „Historische Kompetenz“ des Journals für politische Bildung, Nr. 1/14, mit Beiträgen von Christine Zeuner, Arno Klönne u. a.). In der heutigen Erinnerungskultur, wie sie durch die wissenschaftlichen Aufbereitungen von Christopher Clark oder Herfried Münkler repräsentiert wird, dominiert allerdings eine eigenartige Erklärung. Die These von der deutschen (Haupt-)Schuld gilt als überwunden, stattdessen gibt es allen Ernstes eine Neuauflage der metaphorischen Rede-weise vom Krieg, der „ausbricht“. Kurz gesagt: Es kam 1914 zum Krieg, weil die Eliten dabei versagten, ihn zu verhindern; gewollt hatte den Krieg eigentlich keiner, er überwältigte wie ein Naturereignis die Menschen.

Aus der Masse der populären und gelehrten Arbeiten stechen – in formaler wie inhaltlicher Hinsicht – die beiden angezeigten Titel hervor, die als einführende Schriften gerade auch für die Bildungsarbeit zu empfehlen sind. Sie sind knapp und lesbar gehalten und verlieren sich nicht in den Details der Julikrise oder des Stellungskrieges, die in anderen Publikationen minutiös ausgebreitet werden, wobei in der Überfülle der Informationen leicht die Erklärung von Kriegsentstehung und -verlauf verloren geht. Beliebt ist heute, gerade in den medialen Präsentationen, die Pose der Verständnislosigkeit: Wie konnten Deutsche nur – und das auch noch mit Begeisterung – in den Krieg gegen europäische Mitbürger ziehen? Wie konnte man vier Jahre lang um einen „sinnlosen“ Landgewinn von ein paar Kilometern kämp-

fen? Die beiden Publikationen setzen sich bewusst vom Mainstream ab, der im Grunde das Thema Kriegsursachenforschung ad acta gelegt hat. Denn wenn die europäischen Großmächte „schlafwandelnd“ in einen Krieg „hineinschlitterten“, den keiner kommen sah und wollte, ist die Frage nach dem Warum überflüssig, und es interessiert nur noch das Wie des Entscheidungsprozesses.

Gerd Fesser, der von 1973 bis 1991 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentralinstitut für Geschichte der Akademie der Wissenschaften in der DDR tätig war sowie von 1993 bis 1996 an der Universität Jena, hat bereits zahlreiche Studien zur wilhelminischen Ära und zur Arbeiterbewegung vorgelegt. Darauf aufbauend hat er jetzt eine konzise Einführungsschrift in das damalige Kriegsgeschehen und dessen Entstehungsprozess geliefert, wobei er auch Fehler der DDR-Geschichtsschreibung korrigiert und einen knappen Überblick zur historischen Aufarbeitung gibt. Was hier geboten wird ist ein historischer Abriss, der aber nicht bei der Chronologie der Ereignisse stehen bleibt, sondern wichtige Themenkomplexe (Entwicklung der Antikriegsopposition oder Kriegszieldebatte) herausstellt. Die Fokussierung auf die imperialistische Staatenkonkurrenz schafft dabei eine sinnvolle Grundlage zur Erklärung des damaligen Geschehens.

Das Buch beginnt mit einem Zitat von Friedrich Engels, der bereits 1887 die Konkurrenz der europäischen Großmächte auf den Punkt brachte und vor einem „Weltkrieg von einer bisher nie geahnten Ausdehnung und Heftigkeit“ warnte. Fesser greift so gleich eingangs den Mainstream der heutigen Erinnerungskultur mit ihrer Konstruktion

eines verhängnisvollen Sogs zum Krieg an. Die Tatsache, dass sich bereits Jahrzehnte vor Kriegsbeginn eine Gegenbewegung herausgebildet hatte, nämlich die europäische Arbeiterbewegung (flankiert von kleineren pazifistischen Gruppierungen), passt nicht ins heute herrschende Bild. Deshalb kommt die in der Vorkriegszeit entstandene Frontstellung zwischen Kriegsbefürwortern und -gegnern – wobei letztere dann, bis auf wenige Ausnahmen (Luxemburg, Liebknecht, Lenin), last minute doch die vaterländische Option wählten –, in der neueren Aufarbeitung eher am Rande vor, wenn sie nicht ganz ausgeblendet wird. Fesser hält mit seiner Ursachenanalyse in modifizierter Form an der These Fritz Fischers von der deutschen Hauptschuld fest. In Clarks Kritik an dieser These und der Kennzeichnung der Politiker als „Schlafwandler“ sieht er dagegen das Interesse am Werk, Deutschland zu entlasten – eine plausible Erklärung für den Erfolg der besagten Schrift beim deutschen Publikum.

Im Grundsätzlichen stimmt die „kurze Geschichte“ von Gerhard Henke-Bockschatz, Professor für Geschichtsdidaktik in Frankfurt am Main, mit dem Ansatzpunkt Fessers überein. Henke-Bockschatz resümiert den Ablauf der Ereignisse von der Aufrüstung und Bündnispolitik im Vorkrieg über die Julikrise, den Kriegsbeginn bzw. -verlauf an den verschiedenen Fronten bis zum Versailler Vertrag und der danach einsetzenden Geschichtspolitik. Zudem greift er wichtige Komplexe in gesonderten Kapiteln auf – so die nationalen Kriegszieldebatten, die allgemeine Veränderung des Kriegsbildes oder die „Kriegskultur“ (Rolle der Bildungseinrichtungen, der Religionsgemeinschaften etc.) –, wobei

er auf die deutsche Situation fokussiert, aber immer wieder die Entwicklungen in den anderen Ländern mit einbezieht. Der Autor wendet sich ebenfalls – am konkreten Material festgemacht – gegen den Mainstream der heutigen Erinnerungskultur, der zufolge der Krieg „ausbricht“, weil die Politiker – im Grunde bewusstlos – in eine Tragödie „hineinschlittern“. „The outbreak of war was a tragedy, not a crime“, zitiert er dazu Clarks einschlägiges Fazit.

Henke-Bockschatz geht allerdings auf Distanz zur Fischer-These, er will nicht zur Schuld-Debatte zurückkehren: „Die Geschichte des Ersten Weltkriegs sollte nicht mit der Intention erzählt werden, Schuldige und Verantwortliche für die Katastrophe zu identifizieren. Schon ein erster, unbefangener Blick auf die Epoche des Imperialismus macht klar, dass alle maßgeblichen Staaten damals direkt oder indirekt expansiv-aggressiv agierten und dafür hochgerüstet waren. Auch die Kalkulation mit einem 'großen', zumindest einem 'größeren' Krieg war permanent präsent.“ Er besteht nachdrücklich auf dem Unterschied von Ursachenforschung und Suche nach persönlicher Schuld. Den Nationalismus, der auf der Basis einer imperialistischen Staatenkonkurrenz gedeiht, rückt er in den Mittelpunkt, um die Entscheidung zum Krieg in den politischen Machtzentralen und die Bereitschaft zum jahrelangen Mitmachen beim Fußvolk zu erklären. Der Grundgedanke der Nationalideologie sei dabei so geläufig wie gemeingefährlich – und habe nach 1918 (als Übernahme aus Heinrich Lerschs Gedicht „Soldatenabschied“) auf zahllosen Kriegerdenkmälern gestanden: „Deutschland muss leben, auch wenn wir sterben müssen.“

Den Nationalismus der Arbeiterbewegung macht Henke-Bockschatz auch für das Versagen des proletarischen Internationalismus bei Kriegsbeginn verantwortlich. Die Unterstützung der Kriegspolitik mit Burgfrieden und Bewilligung von Kriegsanleihen ist der Sozialdemokratie ja seinerzeit als ihr großer „Verrat“ angekreidet worden, woran Fesser im Grunde festhält. Seine Ausführungen zur Rolle der Sozialdemokratie bewegen sich im Rahmen der „Verrats“-These (Lenin, Luxemburg): Die „opportunistische“ Führung habe den Schwenk zur Kriegspolitik vollzogen, die Massen seien von der „Woge des Nationalismus“ mitgerissen worden. Hier liegt ein Mangel von Fessers Analyse. Damit wird nämlich das Problem übergangen, wie eine mächtige, programmatisch-antimilitaristische Bewegung einfach von der „Woge des Nationalismus“ mitgeschwemmt und in die Gefolgschaft ver-räterischer Führer verwandelt werden konnte.

Henke-Bockschatz sucht die Erklärung nicht in einem Defizit der Führung, sondern in der strategischen Ausrichtung der sozialistischen Parteien Europas. Der Antimilitarismus habe hier nur bedingt gegolten, der eigene Staat sei vielmehr Adressat des politischen Veränderungswillens gewesen – mit der Konsequenz, „dass auch für damalige Sozialdemokraten die 'Verteidigung' der eigenen Nation Vorrang hatte vor der internationalen Solidarität der Arbeiterklasse.“ Nicht nur in puncto Kriegsgegnerschaft gibt es Unterschiede zwischen den beiden Publikationen, sondern auch bei der Charakterisierung der Staatenkonkurrenz. Für Fesser spielt die Kolonialfrage eine entscheidende Rolle: „Ansehen und Zukunftsaussichten eines Staates hingen

vom Besitz überseeischer Gebiete (Kolonien und Einflusszonen) ab.“ Dass Deutschland einen „Platz an der Sonne“ beanspruchte und die Dominanz Englands auf den Weltmeeren angriff, bestreitet Henke-Bockschatz nicht. Er setzt aber den Akzent etwas anders: „Die Auseinandersetzung aller europäischen Großmächte um die Vorherrschaft auf dem Kontinent war an sich schranken- und bedingungslos. Der anderen Seite sollten ja nicht konkrete Zugeständnisse im Rahmen eines begrenzten Konflikts abgepresst werden, sondern es ging darum, ihr mit militärischer Gewalt prinzipiell ihren Machtanspruch zu bestreiten bzw. ihr einen anderen Machtstatus als bisher zuzuweisen.“

Für die Erwachsenenbildung können beide Publikationen wichtige Anregungen geben. Zum einen sollte sie den Blick auf die bildungsgeschichtliche Dimension richten, wie Klönne im Journal 1/14 betont: „Die mörderische Maschinerie der beiden Weltkriege hätte nicht in Gang gebracht und gehalten werden können ohne eine systematische 'volks-' und insbesondere jugendpädagogische Vorbereitung... Deren Motiven, Methoden und Akteuren nachzuforschen, ist ein sinnvoller Beitrag historisch-politischer Bildung zu einem ‚Jubiläums‘-Jahr, in dem es nichts zu jubilierten gibt.“ Beide Bücher liefern hierzu unterm Stichwort „Kriegskultur“ aufschlussreiches Material, gerade auch zur Kriegsbegeisterung bei den Geistesschaffenden, Pädagogen inklusive. Zum andern ist die Großmachtrivalität zu Beginn des 20. Jahrhunderts für eine politische (Erwachsenen-)Bildung, die das Thema Krieg und Frieden aufgreift, natürlich ein zentrales Datum. In den Grundzügen ist die Machtkonkurrenz seitdem gleich ge-

blieben. Der Erste Weltkrieg bietet also nicht nur ein Studienobjekt aus vergangenen Zeiten, sondern markiert den Eintritt in die nationalstaatlich umkämpfte Ordnungspolitik der globalisierten Marktwirtschaft, die sich gerade heute – nach dem jahrzehntelangen Zwischenspiel einer störenden Systemalternative – wieder in ihrer gewaltträchtigen Ursprünglichkeit zeigt.

Johannes Schillo

Jens Wietschorke (2013): Arbeiterfreunde. Soziale Mission im dunklen Berlin 1911-1933, Frankfurt/New York: Campus Verlag, 451 Seiten

Die „Soziale Arbeitsgemeinschaft“ in Berlin-Ost und ihr Spiritus rector, Friedrich Siegmund-Schultze, tauchen zwar in den Monographien und Studien zur Geschichte der Erwachsenenbildung hin und wieder auf, vor allem mit dem Verweis darauf, dass viele bedeutende Akteure der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit in der SAG zur „Schule gegangen“ sind, dennoch ist die Geschichte dieses Projektes, des einzigen bedeutenden Settlements in Deutschland, bisher noch wenig untersucht. Das ändert sich nun mit der mikrohistorischen Studie von Jens Wietschorke, die als bedeutendste Arbeit zur Erwachsenenbildungsgeschichte und zur Geschichte sozialer Arbeit in den letzten Jahren betrachtet werden darf. Jens Wietschorke ist Ethnologe und Historiker, und so probiert er einen ethnografischen und kulturanthropologischen Blick auf ein soziales Feld, in dem der Bürger der Unterschicht in der Absicht begegnet, ihren Bildungsstand und ihr Kulturniveau zu

heben und die soziale Not zu lindern. „Soziales Rittertum“ nannte Walther Classen, ein Weggefährte Siegmund-Schultzes, typischerweise sein Buch über die Settlements in England, die er besucht hatte, um in Hamburg später ein Volksheim aufzubauen. In einer etwas ungefähren Weise wurde „Settlement“ bei uns mit „Nachbarschaftsarbeit“ oder später mit „Gemeinwesenarbeit“ übersetzt.

Wietschorke benennt zu Beginn (S. 13) drei ihm besonders wichtige Erkenntnisebenen. Welche „klassenspezifischen kulturellen Codes treffen im sozialen Labor Berlin-Ost aufeinander“ und welche Konfliktlinien zeigen sich? Zum Zweiten fragt der Autor nach Bedeutung des sozialen Engagements für die bürgerlichen Akteure selbst. Und schließlich geht es um die inhärenten und offenen gesellschaftspolitischen Konzepte und die darin geborgenen Führungsansprüche und Selbstbeauftragungen. Wie aber begegnete der Bildungsbürger dem Volk? Welche kulturelle Logik und symbolische Ökonomie kann durch eine ethnografisch angeleitete Analyse der Interaktionen und Deutungen identifiziert werden?

In zehn Kapiteln und drei exemplarischen „Nahaufnahmen“, die drei Protagonisten gelten, rekapituliert Wietschorke die Visionen, Selbstdeutungen, Explorationen und Praxen der SAG. Als der Patron des ganzen sozialen Unternehmens muss der protestantische Theologe Friedrich Siegmund Schutze angesehen werden, der 1911 aus dem vornehmen Potsdam in die Nähe des schlesischen Bahnhofs, in das „dunkle Berlin“ zog, um dort mit Arbeitern und ihren Familien zusammenzuleben. Bis 1933 baute er mit den an Zahl stetig wachsenden Mitarbeitern und Unterstützern, orientiert

an dem Beispiel der englischen Settlements, einen frühen Sozial- und Bildungskonzern auf, der verschiedenste Institutionen und Netzwerke umfasste: u. a. Clubs für Frauen, Männer, Jugendliche und Kinder, eine Jugendvolkshochschule, eine Abendvolkshochschule, ein Volkshochschulheim, Ferienfreizeiten und anderes mehr. Außerdem gründete er Zeitschriften, lehrte an Hochschulen, initiierte Freundes- und Studienkreise, Forschungen und Fortbildungen, studentische Praktika und Akademikervereinigungen, verschiedenste Ausgründungen der SAG und schuf so einen umfassenden Kosmos akademischer Begleitung und öffentlicher Unterstützung der Arbeit. Siegmund-Schultze war aber auch ansonsten eine äußerst umtriebige Persönlichkeit. International wirkte er als ein gut vernetzter Friedensaktivist und zeitweise als Präsident des internationalen Versöhnungsbundes sowie Geschäftsführer des Deutschen Komitees der Internationalen Volkshochschule. Die Jahre 1933-1945 musste er im Schweizer Exil verbringen. Nach dem Krieg siedelte er sich in Westfalen an und baute das Evangelische Zentralarchiv auf (zunächst in Soest, heute in Berlin, enthält es im Übrigen auch das Archiv des Reichverbandes der deutschen Volkshochschulen, das Siegmund-Schultze nebenher 1933 rettete), war an der Gründung der Sozialforschungsstelle und der Fachhochschule in Dortmund beteiligt, zugleich lehrte er an der Universität Münster.

Jens Wietschorke bleibt eng bei den Quellen der SAG, wenn er die „bürgerliche(n) Entdeckungsfahrten ins Alltagsleben der unteren Schichten“ (S. 106) seiner Analyse unterzieht. In vielen zeitgenössischen Berichten, Briefen u. a.m. findet der Autor immer wieder aussage-

kräftige Passagen und Metaphern, in und mit denen die Akteure ihre Gefühle und Erkenntnisse bei ihrer sozialen Mission in wortreicher Manier beschreiben. Nicht so sehr der akademische Habitus dominierte das Selbstverständnis der SAG, sondern der in der Zeit verbreitete Gemeinschaftsgedanke bzw. die Vorstellungen eines sozialpädagogischen Organismus⁴. Auch das Kirchliche sollte weitgehend abgestreift werden, denn es „wartete ein dunkler Kontinent darauf, entdeckt und erkundet zu werden“ (S. 108). Die Mitarbeiter der SAG waren offenbar von dieser Welt, diesem „unsicheren und gefährlichen Ort“, schockiert und zugleich angezogen; Liebesarbeit und Abenteuerlust konnten miteinander verbunden werden.

Man unterschied alsbald eine anständige respektable und eine heruntergekommene Arbeiterschaft, die moralisch verkommen sei. Für den Prozess der kulturellen Hebung und den klassenverbündenden Lernprozess kam nur die erste Gruppe in Frage. Die Siedler im Berliner Osten suchten nach der Wirklichkeit und nach Typen, die Ihrem Programm entsprachen, nach dem Arbeiter mit gutem Kern, der ein nur etwas niedriger angesiedelter Komplementär des Bildungsbürgers sein konnte. Man wollte sich dem Volk auch ein Stück anverwandeln, probeweise mit zum Volk gehören. Wietschorke beschreibt, wie eine Studentin in die Schraubenfabrik geht, um Feldforschung zu betreiben. Das Verstehenlernen war eine wichtige Voraussetzung der zivilisierenden Mission der SAG, dazu wurden verschiedene Instrumente entwickelt und angewandt: Statistiken, teilnehmende Beobachtung, Hausbesuche, die der Autor als Formen der Sozialforschung und Alltagsethnografie wertet.

Indem sie sich des Volkes annahm, entwarfen die bildungsbürgerlichen Mitarbeiter der SAG für sich eine neue gesellschaftliche Führungsaufgabe. Sie bestätigten zugleich ihre soziale Position, die weniger ökonomisch, sondern kulturell geprägt war und ihren geistigen Führungsanspruch. Die angestrebte Volksversöhnung blieb letztlich ein paternalistisch geprägtes Projekt, auch wenn man – wie Wietschorke zeigt – der SAG viele Lernprozesse und Öffnungen zuschreiben darf. In der Abteilung Volksbildung näherte man sich immer mehr der Neuen Richtung an und schloss sich dem als neutral geltenden Reichsverband der deutschen Volkshochschulen an. Der Begriff des Volkes blieb aber zentrale Legitimationsressource, noch im Dezember 1933 reklamierte Siegmund-Schultze im Schweizer Exil die wahre Volksgemeinschaft für sich und die SAG. Das pazifizierende politische Verständnis, die überhöhende Rhetorik und die kulturkritische Grundierung seines Denkens passen nicht zur pluralen Demokratie und kritischen Moderne, was nicht unterschlagen lassen soll, dass unter pragmatischen Gesichtspunkten betrachtet die SAG ein höchst interessantes Projekt in den Spannungslagen der Zeit darstellt. Dies kann der Autor in seiner detailreichen, breit aufgefücherten und souverän geschriebenen Studie eindeutig beweisen.

Das Modell des Settlements ist in Deutschland peripher geblieben. Ende der 1930er Jahre wurden in Berlin und anderswo die letzten Aktivitäten SAG eingestellt. In der angloamerikanischen Welt hingegen mit weniger stark entwickeltem Sozialstaat kommt solchen philanthropischen oder – wie man vielleicht heute sagen würde – bürgerschaftlich

kommunitären Experimenten noch heute eine wichtige Rolle zu. In Deutschland hingegen haben Jugendpflege und öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung das Feld längst übernommen.

Paul Ciupke

Filla, Wilhelm: Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Peter Lang Edition. Frankfurt 2014.

Wilhelm Filla ist zweifellos einer der besten Kenner der Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Mit dem vorliegenden Studienbuch will er eine Hilfe zum Zugang und einen Überblick liefern. Dies erfolgt in einem konzentrierten Text (271 Seiten, allerdings sehr eng bedruckt). Er unterstellt, dass Unkenntnis der Geschichte der Erwachsenenbildung eine der Ursachen für das Desinteresse der Wissenschaft und der Institutionen bezogen auf einschlägige Themen sei (9). Seine zentrale Perspektive liegt auf institutionellen Aspekten der Erwachsenenbildungsgeschichte eingebettet in den jeweiligen politischen Kontext.

Filla kennzeichnet zunächst knapp unterschiedliche Herangehensweisen zur Erwachsenenbildungsgeschichte und stellt chronologisch-periodische und problemorientierte Ansätze (13-16) gegenüber. Dann greift er weit zurück bis auf Comenius und bezieht die Erwachsenenbildung in den übergreifenden Zusammenhang seit der Aufklärung ein. Das zweite Kapitel beschäftigt sich dann mit

„Beginn und erste Entwicklung dauerhaft institutionalisierte Erwachsenenbildung“ (53-88). Drittens wird die „Demokratische Periode der Zwischenkriegszeit“ vorgestellt, gerahmt durch die Staatliche Volks- und Erwachsenenbildungspolitik (91-94). Die Schaffung von Volksbildungsheimen stellt eine wesentliche Neuerung dar. Zugleich erreichte die Arbeiterbildung mit einem deutlichen Schwerpunkt im „Roten Wien“ einen Höhepunkt (108-114). Auch erste Entwicklungen der Frauenbildung sind zu verzeichnen (114-115). Die Erwachsenenbildung wurde in den Hochschulen verankert und der „Zweite Bildungsweg“ aufgebaut.

Während des Austrofaschismus (4. Kapitel) erfolgte eine deutliche weltanschauliche Ausrichtung des gesamten Volksbildungswesens. Die „Erwachsenenbildung in der Zweiten Republik“ diskutiert Filla in der Spannung zwischen Bruch und Kontinuität. Er periodisiert in drei Phasen: (Wieder-)Aufbau-, Pionier und Konsolidierungsphase sowie ab 1970 eine Ausweitungs-, Differenzierungs- und Integrationsphase (148).

In dem vorliegenden Studienbuch ist es Filla gelungen, eine eindrucksvolle Dokumentation der Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich vorzulegen, die Lesenden in Deutschland weitgehend unbekannt sein dürfte. Spannend sind die immer wieder eingebauten Beispiele und die unüberschaubare, manchmal verwirrende Vielfalt der Bezüge – auch zur internationalen Entwicklung. Der Text löst den Anspruch des Verfassers, Zugänge zu schaffen, voll ein.

Peter Faulstich

Mitarbeiter/innen

Peter Faulstich, Prof. Dr., Jg. 1946, Prof. für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg, Forschung zuletzt zum „Lernen Erwachsener“ (DFG) und zu „Gesellschaftsbildung und Weiterbildung“ (HBS) – Veröffentlichungen u. a.: Wilhelm Flitner, Weinheim 2015; Lerndebatten Bielefeld 2014; Menschliches Lernen, Bielefeld 2013.

Erik Haberzeth, Dr., Jg. 1975, Studium der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung an den Universitäten Bamberg und Stockholm, wissenschaftlicher Assistent an der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Technischen Universität Chemnitz – Veröffentlichungen u. a.: (Hg. zus. mit Käßlinger/Klein) Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern, Bielefeld 2013; Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten, Hohengehren 2010.

Michael Parmentier, Prof. Dr., Jg. 1943, 1993–2008 Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin. Veröffentlichungen u. a.: Der Einbruch der Bildungsidee in die Sammlungsgeschichte, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12

(2009), S. 45-63; Einführung in die pädagogische Hermeneutik, Darmstadt 2007; Die Kunst und das Museum, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2005), S. 756-773.

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss, Prof. Dr., Jg. 1979, Professorin für Kulturelle Bildung am Institut für Kulturpolitik, Direktorin der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel – Veröffentlichungen u. a.: Theoretische und konzeptionelle Zusammenhänge, in: Schneider/Saez/Bordeaux/Hartmann-Fritsch (Hg.): Das Recht auf Kulturelle Bildung. Ein deutsch-französisches Plädoyer, Berlin 2014, S. 120-144; Vom sprichwörtlichen Zauber eines Anfangs... Potenziale Frühkindlicher Kultureller Bildung, in: Standbein Spielbein, Museumpädagogik aktuell, Nr. 97, Dezember 2013, S. 4-9.

Friedhelm Scharf, PD Dr., Jg. 1964, Oberstufenlehrer für Kunstgeschichte, Kunst und Geschichte in Oldenburg – Veröffentlichungen u. a.: Dissertation: Der Freskenzyklus des Pellegrinaios in Santa Maria della Scala zu Siena. Historienmalerei und Wirklichkeit in einem Hospital der Frührenaissance, Olms Verlag, Hildesheim/New York 2001; zahlreiche Aufsätze und Beiträge in Sammelwerken.

Susanne Umbach, Jg. 1972, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen, Forschungsarbeiten zur Bildungsphilosophie und -theorie in der Erwachsenenbildung, Fremdheit und Bildung, Lernen Erwachsener.