

Hessische Blätter für Volksbildung

Generationenwechsel

Generationenwechsel in
Weiterbildungsorganisationen

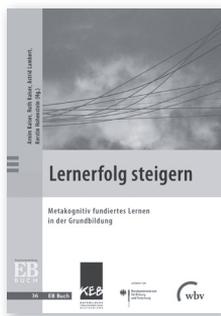
2 | 2015

Weiterbildungsorganisationen

Grundbildung Erwachsener

Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit fördert Selbstlernkompetenzen

Das Buch beschreibt eine neue Didaktik, mit der sich Geringqualifizierte grundlegende Kompetenzen für den selbstständigen Umgang mit komplexen Informationen und Problemen aneignen können. Die metakognitiv fundierte Bildungsarbeit wird in der Grundbildung Erwachsener eingesetzt und fördert umfassende Selbstlernkompetenzen wodurch Lernblockaden der Teilnehmenden aufgelöst werden. Auch die besondere Situation heterogener Lerngruppen wird durch die metakognitiv fundierte Bildungsarbeit berücksichtigt.



Armin Kaiser, Ruth Kaiser, Astrid Lambert,
Kerstin Hohenstein (Hg.)

Lernerfolg steigern

Metakognitiv fundiertes Lernen
in der Grundbildung

EB Buch, 36
2015, 200 S., 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5528-2
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Hessische Blätter für Volksbildung 2/2015

Thema | Generationenwechsel in Weiterbildungsorganisationen

	Editorial	
<i>Christiane Ehses, Wolfgang Seitter</i>	Generationenwechsel in Weiterbildungsorganisationen	103
	Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde	
<i>Matthias Alke</i>	„Generationenwechsel“ in Weiterbildungseinrichtungen	106
<i>Burkhard Schäffer</i>	Personalveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen: Generationen- oder Kohortenwechsel?	116
<i>Andreas Martin, Klaus Schömann</i>	Das Personal in der Erwachsenenbildung im demographischen Wandel	126
<i>Julia Franz</i>	Generationenwechsel als Kommunikationsthema in Weiterbildungseinrichtungen – Eine explorative empirische Analyse	139
<i>Miriam Kamp</i>	Mentoring als Instrument der Wissens- und Erfahrungssicherung in der Erwachsenenbildung	149
	Praxiserfahrungen	
<i>Christiane Ehses</i>	„Ja, wir wechseln mal...“ Gruppendiskussion zur Gestaltung des Generationenwechsels in einer großstädtischen Volkshochschule	159

Service

Nachrichten – Personalien – Hinweise	174
Dokumentation	177
Rezensionen	186
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	196

Hessische Blätter für Volksbildung – 65. Jg. 2015 – Nr. 2

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Eglhoff, Frankfurt a. M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt a. M.; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a. M.; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Christiane Ehses, Prof. Dr. Wolfgang Seitter

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die Hessischen Blätter handhaben ein Peer Review. Alle für den Thementeil eingereichten Beiträge werden anonymisiert begutachtet. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor.

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 3/2015 Musik und Erwachsenenbildung

hbv 4/2015 Inklusion

hbv 1/2016 Wissen und Lernen

hbv 2/2016 Lernräume

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2015 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_02/2015

ISBN 978-3-7639-5554-1

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1502W

Editorial

Generationenwechsel in Weiterbildungsorganisationen

Christiane Ehses, Wolfgang Seitter

In der Weiterbildung vollzieht sich gegenwärtig ein nahezu alle Einrichtungen betreffender kollektiver personeller Wechsel: meist lange der Organisation zugehörige Leitungskräfte und Mitarbeitende scheiden altersbedingt aus dem Erwerbsleben aus und verlassen die Organisation, verbleibende Mitarbeitende wechseln oft in höhere Funktionsstellen oder übernehmen Leitungspositionen, neue – meist jüngere – übernehmen die freigewordenen Plätze. Der Übergang zwischen scheidenden Mitarbeitenden/Leitungskräften und Neueinsteiger/innen ist als Generationenwechsel in den Weiterbildungsorganisationen wahrnehmbar. Eine Generation, die vor allem im Zuge der Professionalisierungs- und Institutionalisierungs- bzw. Ausdifferenzierungsprozesse in den Erwachsenenbildungsorganisationen in den 1970er und 1980er Jahren die Erwachsenenbildung gestaltet hat, tritt seit einigen Jahren und in absehbarer Zukunft ab. Nicht allorts wird dieser kollektive Umbruch als Organisationsthema explizit kommuniziert. Dabei ist der Wechsel ein Phänomen, der in hohem Maße Interesse auslösen müsste, geht es schließlich nicht nur – aber auch – um die Weitergabe von explizitem, organisational geronnenem Wissen (Prozesse, Abläufe, formale Regelwerke und Strukturen). Mit denjenigen, die ihre Organisationen verlassen, gehen darüber hinaus kollektive Erfahrungen, Wertvorstellungen, persönliche Netzwerkbeziehungen, professionelle Orientierungen – also implizites Handlungswissen, welches nicht durch Handbücher bzw. herkömmliche Instrumente des Wissenstransfers „weitergereicht“ oder „übertragen“ werden kann. Der scheidenden, die Organisation maßgeblich prägende Generation stellt sich die Übergabe deshalb mancherorts auch normativ aufgeladen als Frage, wie das „Erbe“ weitergereicht werden kann (vgl. Alke in diesem Band). Interessant ist der Generationenwechsel zwischen den Altersgruppen als Organisationsthema auch deshalb, weil er einen möglichen Schlüssel liefert für Erneuerungsprozesse der lernenden Organisation (vgl. Kade 2004). Neue Zielgruppen, neue Formate, neuer Adressatenbezug durch veränderte Kommunikationen (neue Medien), Programmangebote, die zeitgerecht einen professionellen Anspruch erfüllen und marktbewusst platziert werden, sind eine Herausforderung für ein alterndes Personal, welches hierfür auch die Perspektiven und das Handlungsrepertoire der jüngeren Generation benötigt. Innovationspotenziale – so Kade – können erst

dann erzeugt werden, wenn der Generationenwechsel als Generationen*diskurs* bewusst gestaltet und als Lernanlass in wechselseitiger Wertschätzung bearbeitet wird. Ansonsten bestehe die Gefahr, dass die ältere Generation unter sich bleibt und aus sich heraus keine innere Erneuerung mehr voranbringt und Innovationspotenziale der Jüngeren vorzeitig versiegen, weil von ihnen Anpassung an die Traditionen abverlangt wird.

Wie gestaltet sich die institutionelle und personelle Dynamik in diesem Generationenwechsel? Wie könnte ein Diskurs gelingen, in dem Handlungs-, Organisations- und Erfahrungswissen transformiert und neue Impulse in die Organisationen getragen werden? Verschieben sich möglicherweise Bezugspunkte der Identifikation und der Auseinandersetzung? Wer ist der zu adressierende Träger (oder Verhinderer) des Wandels? Die Beiträge in diesem Heft bearbeiten organisationspädagogische Aspekte wie den Wissenstransfer, organisationskulturelle Fragestellungen wie die Frage nach Wertetransfer oder auch einer Verschiebung von Leitvorstellungen, fragen nach Daten und Fakten des Personalwechsels in den Weiterbildungsorganisationen, nach Instrumenten der Weitergabe von Wissen und Erfahrungen und zeigen schließlich die komplexen Übergabe- und Übernahmeprozesse in einem Mehrgenerationen-Gespräch auf.

Sie verweigern sich allerdings Attribuierungen der jüngeren Generation, wie sie in essayistischen Diskursen vielfältig unter dem Stichwort „Generation Y“ als Fokusverschiebung zum Beispiel in Richtung pragmatischere Machbarkeitsvorstellungen oder Vereinbarkeitswünschen von privaten und beruflichen Orientierungen zu finden sind. Auch die Frage, ob – und wenn ja welches – Wissen der älteren Generation als Bürde abgestreift oder als zu würdigendes Erbe angenommen wird oder ob die Transformation kreative Neugestaltungen der gegenwärtigen Wissens- und Erfahrungsbestände hervorbringt, muss die zukünftige Praxis beantworten.

Deutlich wird in nahezu allen Beiträgen eine vor allem fragende Herangehensweise; das Feld „Generationenwechsel in der Weiterbildung“ ist wissenschaftlich noch ein Pionierthema, welches im Zuge v. a. qualitativer Forschung bis auf wenige Ausnahmen eher „auftauchte“ und „mitbearbeitet“ wurde. Es wird noch für die nächsten Jahre ein wichtiges Arbeitsfeld für Wissenschaft und Erwachsenenbildungspraxis bleiben.

Mathias Alke reflektiert in diesem Schwerpunktheft die Problematik des Generationenwechsels, indem er das Thema in eine historisch-soziologische sowie organisationspädagogische Perspektive einordnet und einen Überblick über die vorliegenden empirischen Befunde verschafft. Die Hinweise auf öffentlichen Organisationen der Erwachsenenbildung als „familiäre Organisationen“ in Analogie zu Familienunternehmen offerieren interessante Befunde hinsichtlich der Dynamik von Generationenbeziehungen und der zu erforschenden Desiderata.

Burkhard Schäffer untersucht die Fragestellung in ihrer Relevanz für die Weiterbildungseinrichtungen zum einen unter der Kohortenperspektive vor dem Hintergrund einer „alternden Gesellschaft mit Babyboomerüberhang“. Zur semantischen Bearbeitung des anstehenden Personalwandels untersucht er den Generationenbegriff und plädiert dafür, ihn nicht zu verabsolutieren, sondern als eine Dimension im

Kontext mehrdimensionaler Analysen zu begreifen. Eine organisationsmilieugeschärftete Perspektive, so der Autor, verdeutlicht die hohe Bedeutung der mittleren Altersgruppen in den Organisationen für die Bearbeitung des Generationendiskurses in einer generationssensiblen Personalpolitik.

Die schon von Burkhard Schäffer angeführten Statistiken zur Diskussion des Personalwechsels in Weiterbildungseinrichtungen werden im Aufsatz von *Andreas Martin* und *Klaus Schömann* durch eine Analyse vorliegender Daten vertieft. Die Autoren liefern Zahlen und Fakten zu Ein- und Austritten des Personals aus demographischer Perspektive. Allerdings erlauben die Aussagen aufgrund der derzeitigen Datenlage noch keine Differenzierungen der Berufsgruppen innerhalb der Erwachsenenbildung.

Julia Franz wählt hingegen einen qualitativ-rekonstruktiven Zugang, um implizite und explizite kollektive Wissensstrukturen im Übergang der Generationen zu erschließen. Auswertungen von Gruppendiskussionen verweisen auf eine mögliche Verschiebung im Verständnis pädagogischer Praxis: von der Vorstellung professionellen Handelns als wertegeleitetes Agieren im politischen Handlungsrahmen zur Sicherung institutioneller Interessen hin zu einer stärker „instrumentellen“, die pädagogisch-didaktische Praxis fokussierenden Leitvorstellung. Hier könnten sich die von Mathias Alke schon gelieferten Befunde über die normative Aufladung der personellen Dynamik im Generationenwechsel „familiärer“ Erwachsenenbildungsorganisationen bestätigen.

Wenn Wissenstransfer voraussetzungsvoller ist als nur formalisiertes Organisationswissen in Form von Handbüchern o.ä. zu übergeben, dann braucht es auch andere diskursive Praktiken. *Miriam Kamp* diskutiert in ihrem Beitrag Mentoring als Instrument des Wissens- und Erfahrungstransfers in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Die Vorgehensweise des Mentoring als soziale und kommunikative Praxis berücksichtigt die subjektiven, nur informell vermittelbaren Aspekte von Wissen.

Die Gruppendiskussion mit Vertreter/innen aus drei Generationen in Führungs- und Leitungspositionen an einer Volkshochschule liefert als Pendant ein Praxisbeispiel für den komplexen Prozess von Wissensübergabe und -aneignung. Die Beteiligten ringen um die Frage geeigneter Vermittlungs- und Übernahmepraxen. Deutlich werden z.T. auch durchaus subversive Formen der Anverwandlung von Wissen und Erfahrung von Seiten der nachfolgenden Generationen.

Literatur

Kade, Sylvia (2004): *Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel*. Bad Heilbrunn.

„Generationenwechsel“ in Weiterbildungseinrichtungen

Matthias Alke

Zusammenfassung

Mit dem „Generationenwechsel“ wird eine besondere Übergangssituation in Weiterbildungseinrichtungen thematisiert, die durch das Ausscheiden von zumeist langjährigen Mitarbeitenden und Führungskräften verursacht wird. Damit geht eine personelle Dynamik zwischen ausscheidenden, einsteigenden und verbleibenden Mitarbeitenden einher, die einen organisationalen Umgang erfordert, damit die pädagogische Funktions- und Leistungserbringung der Einrichtung aufrechterhalten werden kann.

Der vorliegende Beitrag ordnet zunächst den derzeitigen „Generationenwechsel“ in der Weiterbildung unter einer historischen und begriffstheoretischen Perspektive ein und gibt sodann einen Überblick zur bisherigen Diskussion in der Weiterbildung sowie zu vorliegenden empirischen Befunden, die auf den „Generationenwechsel“ in Weiterbildungseinrichtungen rekurrieren. Abschließend werden Anschlussfragen und Forschungsdesiderata für die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung skizziert.

1. Einleitung

Wenn aktuell vom „Generationenwechsel“ die Rede ist, wird dabei auf das gegenwärtige und in naher Zukunft zu erwartende Ausscheiden von Leitungskräften und hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden angespielt, die vor gut 30 Jahren ihre berufliche Laufbahn in der Weiterbildung begonnen haben. In dieser Hinsicht kann der „Generationenwechsel“ als eine Folgeerscheinung der Institutionalisierungs- und Professionalisierungsphase der Weiterbildung in den 1970er- und 1980er- Jahren aufgefasst werden. Dadurch geraten die Einrichtungen in eine besondere Übergangssituation, in der langjährige Mitarbeitende ausscheiden, neues Personal einsteigt und die weiterhin verbleibenden Mitarbeitenden neue Funktionen und Aufgaben übernehmen. Aus dieser personellen Dynamik resultiert nicht nur ein notwendiger Wissenstransfer zwischen den beteiligten Mitarbeitenden, zugleich können aus ihr ebenso Konflikte und Innovationsblockaden hervorgehen (vgl. Kade 2003, S. 188).

Nicht nur in der erwachsenenpädagogischen, sondern z. B. auch in der betriebswirtschaftlichen Organisationsforschung wird den Generationenverhältnissen in Organisationen vor dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen demographischen

Entwicklung zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Darüber hinaus gehend lässt sich in Bezug auf Einrichtungen der öffentlich-rechtlich geförderten, allgemeinen Weiterbildung konstatieren, dass eine Auseinandersetzung mit generationsbezogenen Aspekten aus ihrer spezifischen organisationalen Beschaffenheit resultiert, wie z. B. ihrer ausgeprägten Beziehungs- und Werteorientierung.

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick zu den hier angerissenen Bezugspunkten sowie den Problem- und Fragenstellungen, die der „Generationenwechsel“ auf der Ebene der Einrichtungen in der Weiterbildung evoziert. In einem einführenden Teil wird zunächst eine historische und begriffstheoretische Einordnung des gegenwärtigen „Generationenwechsels“ vorgenommen. Im Anschluss wird die ange deutete Affinität von Weiterbildungseinrichtungen zu generationsbezogenen Diskursen durch ihre spezifische Beziehungs- und Werteorientierung unter Berücksichtigung empirischer Befunde und Bezüge aus der betriebswirtschaftlichen Organisationsforschung zu Familienunternehmen herausgearbeitet. Im nächsten Teil wird dann der Wissenstransfer als zentrale Herausforderung im „Generationenwechsel“ in Weiterbildungseinrichtungen fokussiert. Vor allem durch den demographischen Wandel der Erwerbstätigen gewinnen Fragen eines Wissenstransfers in Organisationen zunehmend an Relevanz. Abschließend werden die wesentlichen Bezugspunkte zusammengefasst und darauf aufbauend werden Anschlussfragen und Forschungsdesiderata für die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung formuliert.

2. Historische und begriffstheoretische Einordnung des „Generationenwechsels“

In historischer Hinsicht kann der gegenwärtige „Generationenwechsel“ aus der Expansionsphase der Weiterbildung in den 1970er und frühen 1980er Jahren erklärt werden. Getragen von einem breiten gesellschafts- und bildungspolitischen Konsens wurden in diesem Kontinuum die wesentlichen politisch-rechtlichen, gesetzlichen und finanziellen Voraussetzungen für den systematischen organisatorischen Ausbau von Weiterbildungseinrichtungen und hauptberuflichen Stellen geschaffen, so z. B.

- durch die Etablierung von länderspezifischen Weiterbildungsgesetzen und dazugehörigen Förderungsmöglichkeiten,
- die Implementierung von Weiterbildung als eine kommunale Versorgungsaufgabe
- sowie die akademische Aufwertung der hauptberuflichen pädagogischen Tätigkeit in der Weiterbildung durch die Gründung von entsprechenden Studiengängen an deutschen Hochschulen.

In derselben Zeit wurden die Gründung und der Ausbau von hauptberuflich geleiteten Weiterbildungseinrichtungen sowie hauptberuflichen Stellen für pädagogische Mitarbeitende als Aufgabe des Staates bzw., in dessen Vertretung, der Länder definiert und finanziell abgesichert (vgl. Nittel 2000, S. 106 ff.). Bis in die 1980er Jahre hinein wurden so zum einen die kommunalen Volkshochschulen sowie die Einrichtungen von großen „freien“ Trägern (z. B. Kirchen, Gewerkschaften) und deren Stellenumfang ausgebaut. Zum anderen kam es im Kontext der „Neuen Sozialen Bewegungen“ (z. B. Friedens-, Umwelt- oder Frauenbewegung) zu einem Gründungs-

boom von Einrichtungen und Initiativen mit entweder spezialisierten Angeboten (z. B. Umweltbildung, Frauenbildung) oder Angeboten im Schnittfeld von Bildung, Begegnung und Kultur (vgl. Seitter 2000, S. 24 ff.).

Vor dem Hintergrund des damaligen Ausbaus von Einrichtungen sowie der Etablierung von hauptberuflichen Stellen für Leitungskräfte und pädagogische Mitarbeitende innerhalb einer Dekade lässt sich erklären, warum der heute zu beobachtende „Generationenwechsel“ kaum als ein singulär in einzelnen Einrichtungen auftretendes Ereignis, sondern als ein historisch bedingtes „Kohorten-Phänomen“ zu betrachten ist. So ist insgesamt davon auszugehen, dass viele Weiterbildungseinrichtungen, die in den 1970er- und 1980er-Jahren gegründet wurden und ihren Stellenausbau vorantreiben konnten, heute von einem „Generationenwechsel“ betroffen sind. Allerdings liegen bislang nur vereinzelte Erhebungen vor, die Aufschluss über die Entwicklungen von Altersstrukturen des hauptberuflichen Personals und die tatsächliche Betroffenheit von Einrichtungen geben (vgl. dazu auch den Beitrag von Martin und Schömann in dieser Ausgabe).¹

Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass das Ausscheiden eben jener Alterskohorten, die in der skizzierten Expansionsphase ihre berufliche Laufbahn in der Weiterbildung begonnen haben, den Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem „Generationenwechsel“ bilden. Dennoch berührt dieser Wandlungsprozess das gesamte personelle Gefüge in den Einrichtungen: Neben dem Ausscheiden langjähriger Mitarbeitender gelangt neues Personal in die Einrichtung. Gleichzeitig übernehmen auch bleibende Mitarbeitende neue Funktionen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten, die vorher bei den Ausscheidenden lagen. Eben hierhin liegt auch eine Erklärung, warum diese personelle Dynamik als „Generationenwechsel“ tituiert wird. Mit dem Bedienen der Generationensemantik wird darauf verwiesen, dass nicht nur eine Alterskohorte, sondern das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Generationen und Altersgruppen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung steht. Jede Gruppe weist ihre generationalen Prägungen auf, die aus je altersspezifischen Werten und Einstellungen, Erfahrungen und Bedürfnissen, aber auch Fähigkeiten und Verhaltensweisen bestehen, die sich mit einer gewissen zeitlichen Stabilität von der nächsthöheren und nächstunteren Altersgruppe abgrenzen lassen. „Dabei wird die generationspezifische Prägung durch Geburtszeitpunkt und Ort sowie die umgebene Kultur und das zugehörige gemeinsame soziale Bezugssystem bestimmt“ (Oertel 2007 S. 94).

In der Disziplin und Profession der Erwachsenenbildung wurde der „Generationenwechsel“ bislang vor allem mit Rekurs auf die skizzierte Institutionalisierungs- und Professionalisierungsphase diskutiert. Dabei wurden beispielsweise das Ausscheiden der „Gründergeneration“ der Erwachsenenbildungswissenschaft in den Universitäten (vgl. Weinberg 2005) oder die Veränderungen des Leitungshandeln in Volkshochschulen im Vergleich zwischen den Anforderungen der ersten und der heutigen Leitungsgeneration (vgl. Schöll 2005) thematisiert.

Somit deutet sich in der bisherigen Auseinandersetzung mit dem „Generationenwechsel“ vor allem ein historisch-soziologisches Begriffsverständnis an.² Schäffer hat in Bezug auf den Diskurs in der Weiterbildung konstatiert, dass er vor allem essayistisch geprägt sei und sich neben einem historisch-soziologischen auch an einen ge-

nealogischen Generationenbegriff anlehnen würde (vgl. Schäffer 2012, S. 475 f.). Gleichwohl zeichne sich aber in der Erwachsenenbildungswissenschaft ab, dass der Generationenbegriff „nicht mehr ausschließlich als essayistische Kategorie zur disziplinären Selbstreflexion verwendet“ (ebd. S. 486), sondern unter Berücksichtigung grundlagentheoretischer Bezüge für sozialwissenschaftlich fundierte Analysen herangezogen wird, insbesondere in qualitativen Studien.

3. Weiterbildungseinrichtungen als „familiäre Organisationen“

Der „Generationenwechsel“ als ein Phänomen in Organisationen wird vor allem in Verbindung mit Familienunternehmen diskutiert und untersucht (Überblick: v. Schlippe/Nitschak/El Hachimi 2008). Die Generationenverhältnisse sind hier genealogischen Ursprungs, wodurch sich Familienunternehmen und Weiterbildungseinrichtungen zunächst grundsätzlich unterscheiden. Allerdings wurden in der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung Weiterbildungseinrichtungen durchaus als familiär charakterisiert. So hat Zech (2009) im Rahmen einer Typenbildung von Weiterbildungsorganisationen auf der Basis von Selbstbeschreibungen den „familiären Organisationstyp“ konturiert, der seinen Fokus auf persönliche Beziehungen legt (vgl. ebd. S. 9). Aus dieser Beziehungsorientierung von Weiterbildungseinrichtungen lässt sich wiederum erklären, warum den Generationenverhältnissen im Kontext von personellen Veränderungsprozessen überhaupt eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Zum einen übernimmt der Fokus auf persönliche Beziehungen eine zentrale Funktion für Weiterbildungseinrichtungen, indem z. B. durch Kollegialität, Solidarität oder Engagement eine Organisationsloyalität hervorgebracht wird, die der Erreichung der Organisationsziele zuträglich ist. Zum anderen stellen die persönlichen Beziehungsnetzwerke der Mitarbeitenden in der Organisationsumwelt eine Ressource dar, durch die Weiterbildungseinrichtungen u. a. Zugänge zu relevanten Zielgruppen herstellen oder kooperative Bildungsangebote entwickeln und durchführen können (vgl. Jütte 2002). Vor diesem Hintergrund werden dann im Zuge des „Generationenwechsels“ zwei Herausforderungen virulent: Auf der einen Seite stellt sich die Frage, wie eine beziehungsorientierte Organisationsloyalität beim einsteigenden Personal kultiviert werden kann. Auf der anderen Seite ist zu fragen, wie die Beziehungsnetzwerke und langjährigen Kooperationen der ausscheidenden Mitarbeitenden in den Einrichtungen gehalten und fortgeführt werden können.

Der „Generationenwechsel“ in Weiterbildungseinrichtungen berührt aber noch weitere Herausforderungen, die in ähnlicher Weise auch in Familienunternehmen anzutreffen sind. Das lässt sich anhand empirischer Befunde aus einer aktuellen Studie verdeutlichen. Dazu wird zunächst auf die Besonderheit von Familienunternehmen und zentrale Problemstellungen in ihrem „Generationenwechsel“ eingegangen.

Die Besonderheit von Familienunternehmen liegt darin, dass in diesen Organisationen „Familie“ und „Unternehmen“ als zwei soziale Systeme im Sinne einer koevolutionären Einheit aneinander gekoppelt sind (vgl. Simon 2012, S. 22). Gerade dadurch gewinnen sie ihre spezifische Identität, da das Unternehmen der langfristigen Existenzsicherung der Familie dient und diese umgekehrt als Sinn stiftender Orientie-

rungspunkt für das Unternehmen fungiert. Diese wechselseitig identitätsstiftende Bedeutung von Familie und Unternehmen ist dabei insbesondere im Erfahrungszusammenhang der „Gründergeneration“ fest verankert. Vor allem der Wechsel von der ersten zur zweiten Generation in Familienunternehmen kann dann eine besondere Herausforderung darstellen, weil von Seiten der „Gründergeneration“ eine affektive Beziehung zum Unternehmen besteht und die Übergabe des Unternehmens zu meist mit einem Vertrauensdefizit gegenüber der Nachfolgeneration einhergeht. Hierdurch geraten Familienunternehmen nicht selten in die prekäre Situation, dass der Übergabe- und Übernahmeprozess scheitert oder hinauszögert wird, wodurch „wichtige Erneuerungsschritte zur Aufrechterhaltung der Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens unterbleiben“ (Wimmer/Gebauer 2004, S. 246).

Eben diese Problematiken im Wechsel von der ersten zur zweiten Generation in Familienunternehmen lassen sich auf die aktuelle Situation in einigen Weiterbildungseinrichtungen übertragen. In Vergegenwärtigung der skizzierten Professionalisierungs- und Institutionalisierungsprozesse in den 1970er- und 1980er Jahren, scheidet derzeit eine „Gründergeneration“ aus den Einrichtungen aus, die an deren Entstehung und Entwicklung maßgeblichen Einfluss hatte. In vielen Fällen sind die Erwerbsbiographien dieser „Gründergeneration“ und die Organisationsbiographien untrennbar miteinander verbunden. Deshalb geht mit dem Ausscheiden der „Gründergeneration“ eine Zäsur einher, die durchaus eine existenzielle Bedeutung für den Erhalt der Organisation hat. Dies wurde in einer Studie von Alke (2014) zum „Generationenwechsel“ in Bildungswerken in freier Trägerschaft deutlich, von denen viele im Kontext der „Neuen Sozialen Bewegungen“ entstanden sind. Dabei handelt es sich überwiegend um sehr kleine Einrichtungen, wodurch mit dem Ausscheiden der langjährigen Mitarbeitenden ein erheblicher Teil des Handlungs- und Organisationswissens verschwindet, das bislang die Leistungserbringung und somit auch die Überlebensfähigkeit der Einrichtung gesichert hat. Verschärfend kommt hinzu, dass es die Finanzierungslage dieser kleinen Einrichtungen in aller Regel nicht zulässt, bewährte Übergangs- und Einarbeitungsmaßnahmen, wie z. B. die zeitweilige Doppelbesetzung einer Stelle durch Ausscheidende und Einsteigende, zu implementieren.

Als ein weiteres Problemfeld zeichnet sich die Suche nach geeigneten Nachfolgenden ab, die mit dem Anspruch verknüpft wird, dass die kontextspezifischen Traditionslinien und pädagogischen Wertorientierungen fortbestehen. Diesbezüglich wurde deutlich, dass sich die „Gründergeneration“ vor allem auf die Frage konzentriert, wie „das Erbe“ weitergereicht werden kann (vgl. ebd. S. 178). Dabei wird häufig auf Metaphern rekurriert, die an familiäre Semantiken anschließen, wie z. B. „Familiensilber“, „Vermächtnis“ oder „Erblast“ (vgl. ebd.), in denen sich der eingangs beschriebene Familienbezug von Weiterbildungseinrichtungen widerspiegelt. Anders als in Familienunternehmen geht es hier nicht um ein materielles Erbe, sondern um den Erhalt und den Transfer von generationally geprägten Werten und einrichtungsbezogenen Traditionen, die dabei auf den spezifischen Entstehungskontext der „Neuen Sozialen Bewegungen“ rekurrieren. Konkret handelt es sich z. B. um Werte wie ein ganzheitliches Bildungsverständnis, eine einrichtungsübergreifende Vernetzung und Kooperation, die Absetzung von formal-hierarchischen Betriebs-

strukturen oder die Kultivierung basisdemokratischer Organisations-, sowie alternativer Lernformen und -methoden etc.

Somit wird hier eine weitere Facette des gegenwärtigen „Generationenwechsel“ sichtbar, indem die personellen Wandlungsprozesse unter wertebezogenen Aspekten betrachtet werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass derlei Fragen der Kontinuität und des Transfers von einrichtungs- und trägerspezifischen Traditionen und Werten in ähnlicher Weise auch auf andere Weiterbildungseinrichtungen zutreffen, die wie die vorliegenden Einrichtungen ebenfalls im Kontext von Interessens- und Wertegemeinschaften (vgl. Schrader 2010, S. 275) entstanden sind. Hier ist insbesondere an konfessionelle oder gewerkschaftlich angebundene Einrichtungen zu denken, die aufgrund ihrer Trägerzugehörigkeit per se eine starke Werteorientierung aufweisen und daraus ihren Weiterbildungsauftrag ableiten.

An dieser Stelle kann resümiert werden, dass sich der gegenwärtige „Generationenwechsel“ nicht nur als eine Folgeerscheinung der skizzierten Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozesse begreifen lässt. Wie aufgezeigt, rührt die Aufmerksamkeit auch aus der generationally geprägten Wertegebundenheit von Weiterbildungseinrichtungen sowie aus ihrer Beziehungsorientierung im Sinne einer „familiären Organisation“. Beide Aspekte erzeugen einen generationenbezogenen Diskurs in den Einrichtungen, der vor allem im Zuge eines „Generationenwechsels“ an Bedeutung erlangt.

Als ein weiterer gewichtiger Grund für das Interesse von Generationenverhältnissen können die gesamtgesellschaftlichen demographischen Wandlungsprozesse erachtet werden, die sich auch auf die personellen Binnenstrukturen von Organisationen auswirken. Daraus resultieren auch Konsequenzen für den „Generationenwechsel“, die im Folgenden dargelegt werden.

4. Demographischer Wandel und Wissenstransfer

Generationenverhältnisse in Organisationen werden im Zuge der gesamtgesellschaftlichen Debatte um den demographischen Wandel zunehmend häufiger in den Blick genommen. Vor allem in der betriebswirtschaftlichen Organisationsforschung wurde bislang die Verschiebung von Altersstrukturen in Unternehmen hin zu einer Überzahl von älteren Mitarbeitenden untersucht, durch die sich beispielsweise Verteilungskonflikte zwischen den unterschiedlichen Altersgruppen und Generationen anbahnen können (vgl. Oertel 2007). Um den unterschiedlichen Spannungsfeldern und Konfliktlinien begegnen und sich rechtzeitig auf demographische Veränderungsprozesse einstellen zu können, liegen mittlerweile eine Reihe von Konzepten und Instrumenten für ein „Generationenmanagement“ in Unternehmen vor (vgl. Überblick Klaffke 2014).

Auch für die Weiterbildung wird der demographische Wandel als eine Herausforderung diskutiert, aus der sowohl Konsequenzen für pädagogische Programme und Angebote sowie deren didaktische Ausgestaltung (vgl. Brödel 2013) als auch für die Organisationen als solche resultieren.

Den Zusammenhang zwischen demographischem Wandel und „Generationenwechsel“ hat Sylvia Kade (2004) aus einer institutionentheoretischen Perspektive³ in einer Studie zu „Alternden Institutionen“ am Beispiel von zwei Organisationen der Weiterbildung beleuchtet. Traditionell wurden institutionelle Alterungsprozesse in den Organisationen dadurch bewältigt, indem älteres durch jüngeres Personal ausgetauscht wurde, das „als Träger des Fortschritts für Veränderung zuständig“ (Kade 2004, S. 12) gewesen ist. Durch die demographische Entwicklung müssen die langjährigen, gemeinsam gealterten Mitarbeitenden allerdings in den institutionellen Erneuerungsprozess der Organisation integriert werden. Bleiben sie stattdessen „unter sich“, altern (...) die Organisationsstruktur und das Programm, verringert sich die Resonanz bei der Klientel und der Nachfrage der jüngeren Adressaten. Der an Veränderungen der Umwelt anschlussfähige Horizont der institutionellen Diskurse schwindet mit dem *Abschluss der Generation*: Die Gleichaltrigen konstituieren sich als Generation „für sich“ über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Werthorizonte und Praktiken, die aus sich heraus nicht mehr anschlussfähig an das Neue sind“ (ebd. S. 16, H. i. O.).

Um diesen Abschließungstendenzen entgegenzuwirken und sich als Organisation erneuern zu können, ist ein Wissenstransfer zwischen allen Altersgruppen und Generationen notwendig. Eine zentrale Voraussetzung für den Wissenstransfer liegt nach Kade in der Anerkennung von Differenzen zwischen den Generationen, die sich in Vertrauensbeziehungen vollzieht: „Nicht fehlendes Wissen, sondern Vertrauensvorbehalte sind die Basis der Wertkonflikte und Innovationsblockaden im „Generationenwechsel“. Vertrauen ist die fehlende Ressource der alternden Institutionen unter Erneuerungsdruck“ (Kade 2003, S. 188). Sind Anerkennung und Vertrauen nicht gegeben, findet aus der Sicht von Kade kein Transfer, sondern eine Abwertung des Wissens der anderen Generationen statt: Während die älteren Generationen das Neue nicht als Neues anerkennen und als „alten Wein in neuen Schläuchen“ abtun, bewerten die Jungen mit dem Wissen der Nachgeborenen, was in der institutionellen Vergangenheit versäumt, verpasst und verkannt wurde (vgl. ebd.). Demgegenüber neigen die mittleren Altersgruppen zu Abschließungstendenzen gegenüber der jungen Generation, da sie ihre Rolle als Repräsentanten des Fortschritts verlieren (vgl. ebd. S. 189).

Auch Nollmann (2011) konzentriert sich auf den Wissenstransfer als Herausforderung im „Generationenwechsel“ in der Weiterbildung am Beispiel von weiblichen Leitungskräften in Volkshochschulen. Verortet in der erwachsenenpädagogischen Biographie- und Genderforschung untersucht sie, wie das Erfahrungswissen der Älteren für die Jüngeren externalisiert und übertragen werden kann. Vor allem fragt sie danach, wie das genderspezifische Wissen für „aufstiegsambitionierte Frauen“ verfügbar gemacht werden könnte (Nollmann 2011, S. 52). Um Strukturen für einen Wissenstransfer zu etablieren, schlägt sie ein „Konzept der biographischen Kommunikation“ im Sinne von Mentoring-Tandems vor (ebd. S. 50).

In beiden Studien wird der Wissenstransfer zwischen ausscheidenden, einsteigenden und verbleibenden Mitarbeitenden als eine Kernproblematik erachtet, damit ein „Generationenwechsel“ in Weiterbildungseinrichtungen gelingen kann. Während Kade vor allem die organisationskulturellen Voraussetzungen in den Vordergrund

rückt, konzentriert sich Nollmann auf die Etablierung von Kommunikationsstrukturen in den Organisationen. Auf beiden Ebenen liegen Ansatzpunkte, um Konflikte und Spannungsfelder organisational zu bearbeiten, die den „Generationenwechsel“ begleiten und einen notwendigen Wissenstransfer behindern können.

5. Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen zeichnen sich drei Bezugspunkte für das aktuelle Interesse und die Diskussion zum „Generationenwechsel“ in Weiterbildungseinrichtungen ab:

- die gesamtgesellschaftlichen demographischen Veränderungen, aus denen Konsequenzen für die Alters- und Generationenverhältnisse in Organisationen resultieren,
- die Institutionalisierung- und Professionalisierungsphase der Weiterbildung in den 1970er- und 1980er- Jahren, als dessen Folgerscheinung der „Generationenwechsel“ zu erachten ist sowie
- die spezifische Beschaffenheit von Weiterbildungseinrichtungen, die sich z. B. in ihrer Beziehungs- und Werteorientierung widerspiegelt, wodurch u. a. eine Affinität zu generationsbezogenen Diskursen in den Organisationen evoziert wird.

Angelehnt an diese Bezugspunkte wurde offenkundig, dass der Wissenstransfer zwischen den unterschiedlichen Generationen und Altersgruppen eine zentrale Herausforderung darstellt, mit der Weiterbildungseinrichtungen in der Übergangssituation des „Generationenwechsels“ konfrontiert sind. Daran schließt sich die Frage an, um welches organisationsbezogene Wissen es sich konkret handelt, das es zu transferieren gilt. Hier zeichnet sich ein deutliches Forschungsdesiderat ab. So ließe sich untersuchen, um welches bewährte und insofern zu transferierende Handlungswissen in Weiterbildungseinrichtungen es konkret geht, das zur pädagogischen Funktions- und Leistungserbringung beiträgt. Diese liegt für die Organisationen darin, Lern- und Bildungsmöglichkeiten durch Programme und Angebote zu schaffen, die einen professionellen und qualitätsorientierten Anspruch erfüllen und dabei gleichzeitig marktbeusst und wirtschaftlich effizient sind.

In einer solchen Forschungsperspektive kann der „Generationenwechsel“ als ein Anlass betrachtet werden, um eben jenes Handlungs-, Erfahrung- und Organisationswissen des hauptberuflichen (Leitungs-)Personal in Weiterbildungseinrichtungen zu heben, das für den spezifischen Auftrag und die Funktionserbringung zielführend ist. Diese Forschungsperspektive könnte schließlich darin münden, den spezifischen Beitrag der Organisation und des Managements in Bezug auf die *pädagogische* Leistungs- und Funktionserbringung in den Vordergrund zu rücken, der bislang in der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung unterbelichtet ist (vgl. Dollhausen/Schrader 2015).

Aus der Diskussion lässt sich zudem resümieren, dass der „Generationenwechsel“ neben dem Wissens- auch einen Wertetransfer in Weiterbildungseinrichtungen virulent werden lässt. Darin bestätigt sich nicht nur die generelle Bedeutung eines werte-

bezogenen bzw. „normativen Management“, das für Weiterbildungseinrichtungen ausgewiesen wird (vgl. Zech 2010). Entlang der Wertethematik lässt sich schließlich auch das grundlegende Dilemma von Tradition und Innovation nachvollziehen, mit dem Organisationen konfrontiert sind (vgl. Schiersmann/Thiel 2009, S. 421). So stehen sich im „Generationenwechsel“ „Selbstbehauptung und Unabhängigkeitsstreben sowie Innovationsdrang und Traditionsbewusstsein“ (Oertel 2007, S. 129) gegenüber. Die damit verbundenen werteimmanenten Konfliktfelder lassen sich aber produktiv wenden und eröffnen Handlungsspielräume für organisationale Wandlungsprozesse, die schlussendlich dazu beitragen können, dass sich Institutionen der Weiterbildung dauerhaft erhalten.

Anmerkungen

- 1 Eine Ausnahme bildet eine Erhebung der Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung NRW e.V. (LAAW) zur „Generationenstruktur“ in den 45 Mitgliedsorganisationen, bei denen sich um Einrichtungen handelt, die im Kontext der „Neuen Sozialen Bewegungen“ entstanden sind. Die Ergebnisse zur Altersstruktur der Mitarbeitenden sowie die Dauer ihrer Betriebszugehörigkeit weisen darauf hin, dass vielen dieser Einrichtungen ein „Generationenwechsel“ bevorsteht (vgl. LAAW 2011).
- 2 Ob die in der bisherigen Diskussion fokussierten Altersgruppen tatsächlich als voneinander abgrenzbare „Generationen“ zu betrachten sind, kann hier nicht entschieden werden. Unter Berücksichtigung des Generationenkonzepts von Karl Mannheim (1967/1928) könnte z. B. untersucht werden, ob es sich bei den gegenwärtig Ausscheidenden, die in Anlehnung an die beschriebene Expansionsphase der Weiterbildung teils als Generation von Pionier/innen beschrieben werden (z. B. Nollmann 2011, S. 27), um eine „Generationeneinheit“ handelt, die Grundintentionen und Gestaltungsprinzipien teilt und sie deshalb zu einer Gruppe eint.
- 3 Im Anschluss an die neuere Institutionsforschung wird dabei begriffstheoretisch und analytisch zwischen Institution „als einem übergreifenden Sinn- und Funktionszusammenhang“ und Organisationen unterschieden, die über einen solchen verbunden sind (vgl. Kade 2004, S. 14). In dieser Hinsicht können Institutionen „die Einzelorganisationen überdauern, sie können aber auch einen Zerfallsprozess durchlaufen, während die Einzelorganisation überlebt“ (ebd.).

Literatur

- Alke, M. (2014): Aufbruch zum Neuen? Generationenwechsel in der Weiterbildung aus einer organisationspädagogischen Perspektive am Beispiel von Bildungswerken in freier Trägerschaft. In: Weber, S.M. et al. (Hg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 173-182
- Brödel, R. (2013): Lebenslanges Lernen im demografischen Wandeln. In: Schwuchow, K./Gutmann, J. (Hg.): Personalentwicklung. Themen, Trends, Best Practise 2014. Freiburg, S. 363-372
- Dollhausen, K./Schrader, J. (2015): Weiterbildungsorganisation. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 174-182
- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse einer lokalen Institutionenlandschaft. Bielefeld

- Kade, S. (2003): „Manus manum lavat“ – Anerkennungsbeziehungen in alternden Institutionen. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 185-205
- Kade, S. (2004): Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn Obb./Recklinghausen
- Klaffke, M. (Hg.) (2014): Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-Practise-Ansätze. Wiesbaden
- Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung NRW e.V. (2011): LAAW-Umfrage „Generationenstruktur“. Abrufbar unter: www.laaw-nrw.de/fileadmin/downloads/veroeffentlichungen/LAAW-Umfrage-Generationenstruktur-2011.pdf (Letzter Zugriff: 30.10.2014)
- Mannheim, K. (1964): Das Problem der Generationen [1928]. In: Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Soziologische Texte 28. Berlin/Neuwied, S. 509-565
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Nollmann, U. (2011): Gender als Einflussgröße im Zugang zu einer Leitungsfunktion vor dem Hintergrund des derzeitigen Generationenwechsels in Weiterbildungsinstitutionen. In: Schlüter, A. (Hg.): Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust? Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Opladen/Farmington Hills MI
- Oertel, J. (2007): Generationenmanagement in Unternehmen. Wiesbaden
- Schäffer, B. (2012): Eine Analysekatgorie für die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 473-488
- Schiersmann, C./Thiel, H. U. (2009): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. Wiesbaden
- Schlippe, A. v./Nitschak, A./El Hachimi, M. (Hg.) (2008): Familienunternehmen verstehen. Gründer, Gesellschafter und Generationen. Göttingen
- Schöll, I. (2005): Leiten früher und heute. Generationenwechsel an der Spitze von Einrichtungen der Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 12. Jg., H. 2, S. 33-35
- Schrader, J. (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 56. Jg., H. 2, S. 267-284
- Seitter, W. (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld
- Simon, F. B. (2012): Einführung in die Theorie des Familienunternehmens. Heidelberg
- Weinberg, J. (2005): Die Gründer räumen die Lehrstühle. Generationenwechsel in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 12. Jg., H. 2, S. 28-30
- Wimmer, R./Gebauer, A. (2004): Die Nachfolge in Familienunternehmen. In: Zeitschrift Führung und Organisation. 73 Jg., H. 5, S. 244-252
- Zech, R. (2009): Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Erste Ergebnisse einer erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien. Abrufbar unter: erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf (Letzter Zugriff: 30.10.2014)
- Zech, R. (2010): Handbuch Management in der Weiterbildung. Weinheim und Basel

Personalveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen: Generationen- oder Kohortenwechsel?

Burkhard Schäffer

Zusammenfassung

Der semantische Mechanismus und der analytische Gewinn bei der Benutzung des Generationenbegriffs bei Personalveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen in einer alternden Gesellschaft werden beleuchtet. Unter „semantischer Mechanismus“ werden Zuschreibungsprozesse an Organisationsangehörige unterschiedlichen Alters verstanden, die beim Terminus Generation andere Bedeutungshöfe transportieren als bspw. bei den Termini Altersgruppe, Kohorte oder Altersverteilung. Am Beispiel der Diskussion um altersbedingte Personalveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen wird eine oberflächlich „essayistische“ Verwendungsweise des Generationenbegriffs aufgezeigt, die den möglichen analytischen Gewinn bei Rezeption eines gehaltvolleren Generationenbegriffs systematisch verschleiert. Zunächst wird eine Kohortenperspektive eingenommen und die derzeitige demografische Situation an Weiterbildungseinrichtungen vor dem Hintergrund einer „alternden Gesellschaft mit Babyboomerüberhang“ charakterisiert. Dann wird aus einer Generationenperspektive gefragt, wie der Generationenbegriff in der Erwachsenenbildung benutzt wird und welches analytische Potenzial ihm zukommt. Abschließend werden Schlussfolgerungen für eine generationensensible Personalpolitik zur Diskussion gestellt, die eine Fokussierung auf die Babyboomergeneration (1954–1964) in den Mittelpunkt stellt.

1. Alternde Gesellschaft und alternde Weiterbildungsinstitutionen aus Kohortenperspektive

Im Folgenden wird rudimentär die alternde Gesellschaft und die Personalentwicklung an Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland aus einer Kohortenperspektive beschrieben, d. h. einer Perspektive, die sich des Generationenbegriffs aufgrund seiner vermeintlichen Unschärfe dezidiert enthält (hierzu paradigmatisch: Ryder 1965).

1.1 Altersstruktur in Deutschland

Deutschland und Japan sind mit einem Medianalter von 45,7 bzw. 45,8 Jahren die Länder mit der ältesten Bevölkerung der Welt (vgl. Grünheid & Fiedler 2013). Die

Altersstruktur in Deutschland ist, bei allen u. a. durch Binnenwanderungen verursachten regionalen Unterschieden¹, von den „Babyboomern“, d. h. von den zwischen 1954 und 1964 geborenen Kohorten dominiert. Diese geburtenstarken Jahrgänge kann man als einen „wesentlichen Akteur des momentanen gesellschaftlichen Alterungsprozesses in Deutschland“ (Dörner/Schäffer 2014, S. 118) bezeichnen, da sie a) derzeit rein zahlenmäßig eine der größten Gruppen in der Gesellschaft stellen und b) durch ihr kollektives Handeln Einstellungen und Haltungen zum Altern, zum Übergang in die Nacherwerbsphase und vor allem auch zu lebenslangen Lern- und Bildungsprozessen wesentlich prägen und prägen werden. Die Hauptauswirkungen dieser Altersstruktur werden für die Jahre nach 2020 prognostiziert, wenn die Babyboomer aus dem Erwerbsleben ausscheiden, davor handelt es sich vor allem um einen „Alterungsprozess innerhalb der Erwerbsbevölkerung“ (Grünheid & Fiedler, 2013, S. 12).

1.2 Eine kohortenorientierte Perspektive auf die Altersstruktur des Personals in Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Diese hier nur grobkörnig geschilderte allgemeine demografische Entwicklung betrifft auch die Personalstruktur in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Auch hier sind, versichert man sich der wenigen verfügbaren statistischen Daten (WSF 2005; Koscheck/Schade 2012), die Babyboomer deutlich in der Überzahl, was das „Durchschnittsalter der lehrenden Personen in der Weiterbildung“ schon im Jahr 2005 auf 46,9 Jahre hochtreibt (WSF 2005, S. 46). Insgesamt stellt sich die Altersstruktur der Lehrenden in der Weiterbildung in der 2005er WSF Studie folgendermaßen dar:

Tab. 1, Altersstruktur Lehrender in der Weiterbildung
(eigene Bearbeitung im Anschluss an WSF 2005, S. 47)

Alter in Jahren	Geburtsjahr	% der Lehrenden
Bis 25	1980-2005	2
26-30	1975-1979	5
31-40	1965-1974	23
41-50	1955-1964 (Babyboomer)	34
51-65	1940-1954	30
Über 65	????-1939	5
Keine Angabe	----	1

Die 41- bis 50-Jährigen, d. h. die Babyboomerkohorten im Jahr 2005, bilden mit über einem Drittel der Lehrenden die größte Gruppe². Die Autoren machen noch auf einige weitere Differenzierungen aufmerksam. So sei das Ehrenamt ein Refugium der Älteren, denn die Gruppe der Ehrenamtlichen sei im Durchschnitt älter (53 Jahre) als andere Beschäftigungsformen. Auch mit Bezug auf unterschiedliche Weiterbildungs-

institutionen zeigten sich Unterschiede im Durchschnittsalter: „Während dieses im Bereich der Volkshochschulen, der kirchlichen Erwachsenenbildung und der Gewerkschaften mit 49 Jahren etwas über dem Durchschnitt liegt, verfügen vor allem die sonstigen Unternehmen mit einem Durchschnittsalter der Lehrenden von rd. 44 Jahren über das jüngste pädagogische Personal.“ (WSF 2005, S. 47/48).

Während die WSF Studie regional nicht differenziert, berücksichtigen die Autoren einer aktuelleren Studie zu Weiterbildungsanbietern im demografischen Wandel die durch die unterschiedliche wirtschaftliche Stärke von Regionen erzeugten Binnenwanderungen (Koscheck/Schade 2012). Die Autoren unterscheiden hierbei drei Typen von Regionen: Solche

- mit Bevölkerungsabnahme ($< -1\%$) wie z. B. „weite Teile der neuen Bundesländer“, das Ruhrgebiet oder das Saarland
- mit Bevölkerungskonstanz ($+/- 1\%$), worunter „weite Teile Süddeutschlands“ fallen
- mit Bevölkerungszunahme ($> 1\%$): „Zu den Regionen mit Bevölkerungswachstum zählen wirtschaftsstarke Ballungsregionen wie die Achse München-Nürnberg, Hamburg mitsamt seinem Umland, die Region Köln/Bonn/Aachen, Potsdam und Umgebung sowie die Oberrheinische Tiefebene (...)“ (ebd. S. 6).

Die regional unterschiedliche demografische Entwicklung schlage sich auch im „Alter der Mitarbeitenden“ (ebd. S. 9) nieder: „Verglichen mit den Regionen mit Bevölkerungswachstum und verzögerten Alterungsprozessen liegt in den schrumpfenden Regionen der durchschnittliche Anteil über 50-Jähriger Mitarbeitender höher, wobei die Differenz je nach Personalgruppe fünf bis acht Prozentpunkte beträgt“ (ebd. S. 9). Man kann also mit Recht formulieren: Je strukturschwacher eine Region, desto älter der Mitarbeiterstamm und: das Durchschnittsalter der Mitarbeitenden wird auch in dieser aktuelleren Studie ganz wesentlich von den Kohorten der Babyboomer nach oben getrieben, denn „über 50-Jährige“ sind im Jahr 2011 die Babyboomerkohorten.

Für die nicht gleichmäßige Altersverteilung in Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung lässt sich, neben der Kohortenstärke, als weitere Erklärung auf sog. Periodeneffekte rekurrieren. Demnach haben Mitte der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre viele Weiterbildungseinrichtungen finanzierungsbedingt ihren Grundstock hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter/innen innerhalb recht kurzer Zeiträume aufgebaut. Damals waren die ältesten Kohortenmitglieder der Babyboomer zwischen 20 und 30 Jahre alt. Nach dieser Aufbruchphase in den 1970er Jahren, die Horst Siebert mit „Verrechtlichung und Zielgruppenorientierung“ (Siebert 1980, S. 69) beschreibt, welche sich noch aus der „Planungseuphorie“ (ebd., S. 65) der 1960er Jahre speist und mit der Utopie eines gleichberechtigten Ausbaus des quartären Sektors in der deutschen Weiterbildung liebäugelte, wurden gerade im öffentlichen Sektor die nachfolgenden Kohorten von einer „Krisenstimmung“ (ebd., S. 73) erfasst. Sie kamen durch Einsparungen (euphemistisch: „Modernisierung“, ebd.) nicht mehr zum Zug bzw. wenn, dann nur noch auf befristete Stellen. Die Folge sind ungleichmäßige Altersverteilungen in den Einrichtungen, die auch in vielen Lehrerkollegien in Deutschland zu finden sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 41/42)³.

1.3 Die MVHS als Beispiel für einen öffentlichen Bildungsträger im demografischen Wandel

Die Münchner Volkshochschule (MVHS) als eine der größten Einrichtungen ihrer Art in Europa, liegt in einer Region mit Bevölkerungszunahme. Vor dem Hintergrund der gerade referierten Zusammenhänge zwischen demografischer Prosperität einer Region und der Zusammensetzung der Mitarbeitenden in Weiterbildungseinrichtungen müsste man bei der MVHS eigentlich von einer vergleichsweise jungen Altersstruktur beim Personal ausgehen. Der 2013er Geschäftsbericht zeigt aber, dass die Altersstruktur der Einrichtung keinesfalls jung, sondern eher babyboomerlastig ist (MVHS 2013, S. 37 f.). Die altersbezogenen Personaldaten werden im Geschäftsbericht für die Jahre 2008, 2012 und 2013 in absoluten Zahlen, aufgeteilt nach Frauen und Männern aufgeschlüsselt (ebd.). In der unten stehenden Tabelle wurde hieraus die Summe aus Männern und Frauen gebildet und ihre prozentuale Verteilung errechnet (vgl. Tab. 2).

Tab. 2, Quelle: Rechenschaftsbericht MVHS 2013, S. 37 plus eigene Berechnungen

Belegschaftsalter in Jahren	2013		2012		2008	
	N	%	N	%	N	%
Unter 20	5	1	4	1	0	0
Über 20	33	9	38	10	24	8
Über 30	45	12	39	11	28	9
Über 40	77	21	96	26	77	25
Über 50	150	40	146	40	137	44
Über 60	60	16	40	11	42	14
Über 70	3	1	3	1	0	0
Σ	373	100	366	100	308	100
Dreiergruppierung nach „jung“, „mittel“ und „alt“						
Jung (Σ u30)	38	10	42	11	24	8
Mittel (Σ ü30 – u50)	122	33	135	37	105	34
Alt (Σ ü50)	213	57	189	52	179	58
Σ	373	100	366	100	308	100
Zweiergruppierung nach „unter 50“ und „über 50“ Jahre						
Σ u50	160	43	177	48	129	42
Σ ü50	213	57	189	52	179	58
Σ	373	100	366	100	308	100

Zunächst zeigt sich ein deutlicher Personalzuwachs zwischen den Jahren 2008 und 2013 (von 308 auf 373 Personen, d. h. von mehr als 20 %), den man sicherlich auch dem Umstand zuschreiben kann, dass der Großraum München eine äußerst prosperierende Region in Deutschland ist. Auch die Möglichkeiten einer proaktiven Perso-

alentwicklung wurden hier offensichtlich genutzt, was sich insbesondere an der Steigerung des Anteils unter 40-Jähriger von insgesamt 17 % im Jahr 2008 auf 22 % im Jahr 2013 belegen lässt. Allerdings hat sich durch diese Maßnahmen das Altersgefüge der Einrichtung noch nicht so stark verändert, dass man nun von einer ausgeglichenen Altersstruktur sprechen kann. Gruppiert man die Daten in „Junge“, „Mittelalte“ und „Alte“ zeigen sich sowohl 2008 als auch 2013 deutliche Übergewichte der „alten“ über 50-Jährigen. Das Bild wandelt sich auch nicht, wenn man die Daten nach „unter“ und „über-50-Jährigen“ gruppiert. Insgesamt zeigt sich, dass die Babyboomer die Majorität in der Einrichtung stellen: bezogen auf das Jahr 2013 sind die Jahrgänge 1954-1963 über 50 Jahre alt und stellen 40 % der Belegschaft. Im Jahr 2008 teilen sich die Babyboomer noch auf die über 40- und über-50-Jährigen auf (denn in 2008 sind nur die Jahrgänge 54-58 über 50 Jahre alt).

Fazit: Am Beispiel der MVHS zeigt sich, dass demografisch argumentierende Globalperspektiven wie die vom WSF oder vom WB-Monitor „vor Ort“ immer genau geprüft werden müssen: Obwohl wir es mit einer demografisch prosperierenden Region plus einer generationssensitiven Personalentwicklung zu tun haben, sind Einrichtungen aufgrund der Einstellungspolitik in den 1970er und 1980er Jahren nicht gefeit vor demografischen Ungleichgewichten. Auch umfangreiche Neueinstellungen können die Altersstruktur nicht von heute auf morgen verändern, denn die Mehrheit der Mitarbeitenden altert strukturell schneller, als man neu einstellen kann.

Schaut man aus der bisher verfolgten Kohortenperspektive auf Einrichtungen der Erwachsenenbildung, zeigt sich eines sehr deutlich: gerade Einrichtungen im öffentlich geförderten Bereich stehen in den nächsten Jahren aufgrund ihrer Altersstruktur vor einem Personalwandel bisher nicht gekannten Ausmaßes. Durch den zyklusbezogenen Aufbau von Personal kommt es in den kommenden 5-10 Jahren zu einer großen Personalfuktuation. Die Frage, wie dies semantisch gerahmt wird, d. h. in welchen begrifflichen Hintergrund diese Fluktuation gestellt wird, und vor allem: welche Rolle hierbei der Generationenbegriff analytisch spielen könnte, wird im Folgenden im Mittelpunkt stehen.

2. Zur Relevanz des Generationenbegriffs für den Kohortenwechsel in Weiterbildungseinrichtungen

Im Gegensatz zur gerade dargestellten Kohortensichtweise rekurriert der Generationenbegriff in unterschiedlicher Weise auf kollektive Erfahrungen. Im Folgenden wird zunächst eine gebräuchliche Verwendung der Generationensemantik in der Erwachsenenbildung dargestellt (2.1). Dann wird die Verflechtung von Generation und Organisationsmilieu in Weiterbildungseinrichtungen thematisiert (2.2).

2.1 Die Generationensemantik als essayistischer Entdifferenzierungsmechanismus

Generationenkonzepte werden immer dann bemüht, wenn gesellschaftliche, kulturelle, soziale u. a. Wandlungsprozesse bevorstehen oder (vor allem) wenn diese rückblickend eingeordnet werden sollen (vgl. Jureit 2010; Schäffer 2012). Ein ähnlicher Me-

chanismus tritt auf, wenn in Institutionen eine alterungsbedingte Personalfuktuation semantisch zu bewältigen ist. Dementsprechend wird der Wechsel von Personal in Einrichtungen der Erwachsenenbildung oft mit genealogischen und manchmal auch historisch-soziologischen Versatzstücken als „Generationenwechsel“ beschrieben. So ist z. B. die Rede von der Generation der „Gründer“ (Weinberg 2005) im universitären Bereich oder von der „ersten Leitungsgeneration“ (Schöll 2005) in Weiterbildungseinrichtungen, die jetzt in den Ruhestand gingen. In derartigen Globalcharakterisierungen werden „Generationengestalten“ (hier im wahrsten Sinne des Wortes) mit bestimmten Eigenschaften, Verhaltensweisen oder Einstellungs- und Orientierungssyndromen verbunden: „Zäsuren, Sezessionen und Durchbrüche, die in eine bestimmte historische Situation fielen, (sind) (...) auch mit Personen und ihren Leistungen verbunden“ (Gieseke 2011, S. 340). Dies ist sicherlich nicht falsch, aber insgesamt rücken durch die genealogische Generationenperspektive andere Dimensionen (etwa Geschlecht, Biografie, Milieu oder Institutionenzugehörigkeit) in den Hintergrund und alle oder alles wird unter „Generation“ in einem recht engen Sinne subsumiert. Und genau hierin liegt die semantische Funktion der Entdifferenzierung durch die Benutzung der Generationensemantik.

Dieser „essayistischen“ Verwendungsweise des Generationenbegriffs (vgl. hierzu Schäffer 2003a, S. 44 f.) mangelt es m.E. an einer, für eine sozialwissenschaftliche Analyse unabdingbaren, begrifflichen Schärfe. So wird der Generationenbegriff, der seit Karl Mannheims Arbeiten (1964[1928]) als kollektive Erfahrungskategorie gefasst werden kann, oft nicht vom Alters-, vom Altersgruppen- und auch nicht vom Kohortenbegriff unterschieden, ja manchmal sogar synonym zu diesen Dimensionen verwendet (Schäffer 2003a, S. 54-86). Dies kommt auch in der weitverbreiteten unscharfen Rede von der „älteren Generation“ zum Ausdruck, da unter diese Bezeichnung „sowohl die Gruppe der chronologisch Alten als auch die ältere Kohorte fällt“, wie Dobischat und Schurgatz (2011, S. 85) mit Bezug auf die Verwendung des Generationenbegriffs in der Personalentwicklung zu Recht kritisieren. Ob aber Angehörige einer älteren Kohorte in einem Betrieb über gemeinsame kollektive, handlungsleitende Orientierungen verfügen, die zudem milieu- und geschlechterübergreifend wirksam sind und nicht von entwicklungsbezogenen Dimensionen (Altern) überlagert werden, ist eine empirische Frage, die nicht ex ante festgelegt werden kann. Dieser Frage kann sich nur mit einem analytischen Generationsinstrumentarium genähert werden, das Generation als *eine* Dimension im Kontext einer mehrdimensionalen Analyse begreift. Ansonsten kommt es zu einer Entdifferenzierung und Vereinfachung sozialer Realität, die genealogisch personalisiert und darüber hinaus „Alter“ mit „Generation“ gleichsetzt.

2.2 Organisationsmilieu und Generation

Wenn Generation eine Erfahrungskategorie darstellt, ist sie genau wie andere kollektive Dimensionen der Erfahrung zu behandeln und nur in ihrer Interdependenz mit diesen verständlich. Jemand ist nie nur Angehöriger einer Generation, sondern ist auch eingebunden in andere kollektive Dimensionen der Vergemeinschaftung (Ge-

schlecht, Milieu, ethnische Zugehörigkeit etc.). In einem (Weiterbildungs-)Betrieb gilt es darüber hinaus, organisationsbezogene Dimensionen der Erfahrung mit einzubeziehen. Es lässt sich hier zwischen den Milieus, aus denen die Mitglieder einer Organisation stammen, und genuinen „Organisationsmilieus“ (Nohl 2006, S. 195) differenzieren, die sich in der informellen Auseinandersetzung mit den formellen Regeln der jeweiligen Organisation bilden. Der Angehörige eines Organisationsmilieus weiß z. B., wie weit er bestimmte Regeln auslegen/brechen kann, ohne dass dies formale Sanktionen nach sich zieht und er weiß, dass dies auch die anderen Organisationsmilieuangehörigen wissen. Mit dem Begriff des Organisationsmilieus lassen sich also habituelle Dimensionen des Handelns innerhalb einer Organisation beschreiben, die – und hier wird es für die vorliegende Untersuchung interessant – auch generationsgründiert sein können, wenn sich das Organisationsmilieu primär in einer bestimmten Altersgruppe der Organisation verfestigt hat.

Schaut man mit diesem organisationsmilieugeschärften Blick auf eine Studie von Sylvia Kade (2004), zum „Wissenstransfer im Generationenwechsel“ in „alternden Institutionen“ wird deutlich, welche enorme Bedeutung den mittleren Jahrgängen in einer Organisation zukommt: „Das institutionelle Alterungsproblem (...) ist in der selbstinduzierten Abschließungstendenz der gemeinsam gealterten Generation im mittleren Lebensalter begründet. Die geschlossene Chancenstruktur blockiert den Generationenwechsel und mit diesem auch den internen Generationsdiskurs, der innere Erneuerung voranbringt“ (Kade 2004, S. 16). Folgerichtig sieht Kade die Lösung demografisch induzierter Probleme nicht ausschließlich in einer nur personellen Erneuerung durch Jüngere. Vielmehr gelte es, Reflexionsverfahren zu etablieren, die eine erhöhte Irritationsfähigkeit für generationale Differenzen etabliere. Nur hierdurch könne eine Organisation auf Dauer innovativ bleiben und können sich nicht die genannten *Abschließungsprozesse in den mittleren Altersgruppen* etablieren.

3. Babyboomer auf der Plateauphase als Hauptzielgruppe einer generationssensiblen Personalpolitik

Aus einer auf Organisationsmilieus ausgerichteten Generationenperspektive folgt, dass es nicht die „Jungen“ (bis 40-Jährigen) oder die „ganz Alten“ (über 60-Jährigen) in einer Weiterbildungseinrichtung sind, mit denen vorrangig gearbeitet werden sollte, um den Generationendiskurs zu fördern, sondern die tendenziell unauffälligen Altersgruppen im mittleren Lebensalter (Schäffer 2010) und etwas darüber (also die 40- bis 60-Jährigen), die den Großteil der Belegschaften stellen (s.o.). Denn diese sind *schon lange genug* dabei, um organisationsmilieuspezifische generationale Verfestigungen habitualisiert zu haben, und *noch lange genug* dabei, um jeglichen Wandel, der ihren Orientierungen zuwider läuft, innerorganisational zu torpedieren. Und hier schließt sich der Kreis zur kohortenspezifischen Argumentation von oben: die derzeitige Situation an vielen Einrichtungen ist durch den „Babyboomerüberhang“ gekennzeichnet. Um den von Kade m.E. zu Recht geforderten „Generationendiskurs“ innerhalb einer Einrichtung zu etablieren gilt es also momentan vor allem diese Kohorten zu erreichen. Denn a) stellen die Babyboomerkohorten in vielen Einrichtungen

eine strukturelle Mehrheit, was angesichts ihrer schieren Anzahl in den Einrichtungen noch eine Weile so bleiben wird und b) rekrutieren sich aus den Reihen der Babyboomer nicht selten die derzeitigen Leitungspositionen in den Einrichtungen. Eine generationssensible Personalpolitik sollte also ihr Augenmerk verstärkt auf generationale Orientierungen der Babyboomer legen. Für innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen mit dem Ziel, organisationskulturelle Generationenschränken zumindest bewusst zu machen (vgl. hierzu Franz 2009), ist diese Altersphase m.E. die entscheidende.

Dies bietet sich vor allem auch deshalb an, weil die Babyboomer momentan ihre „Plateauphase“ (Dörner/Schäffer 2014 b) durchlaufen, d. h. eine Alter- und Lebensphase zwischen 45 und 55/60 Jahren, die einerseits zur Rückschau, aber auch zu einer Neuorientierung genutzt wird (z. B., wenn die „Kinder aus dem Haus“ sind etc.). An diesen alltagsnahen Bedürfnissen, d. h. am in dieser Lebensphase durchaus vorhandenen Interesse an genereller biografischer Neuorientierung und Bewertung des bisher Geleisteten, können innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen im Medium eines intergenerationalen Dialogs ansetzen. Als Inhalte bieten sich Themenbereiche an, denen das Potenzial innewohnt, Generationendiskurse anzustoßen, etwa der Umgang neuen Medientechnologien, bei denen die Differenzen vor dem Hintergrund „generationsspezifischer Medienpraxiskulturen“ sichtbar werden (vgl. Schäffer 2003). Auch kann die Thematisierung von Novizentum und Seniorität zu einem „Lernen im Austausch der Generationen“ (Meese 2005) führen. Von intergenerationalen Mentoringprogrammen (Franz 2006) könnten sowohl die Babyboomer als auch die sog. Generation Y (der 25- bis 35-Jährigen) profitieren: Die einen, indem ihnen bewusst wird, wieviel qualitativ hochwertiges, in habitualisierte Selbstverständlichkeit abgesunkenes Erfahrungswissen sie über die Jahre akkumuliert haben, und andererseits eben auch bewusst wird, dass man Dinge anders machen kann (z. B. Lehrinhalte, Lehrformen und -settings). Die anderen, indem sie dieses Erfahrungswissen von den mittleren Jahrgängen kennen lernen und ihre eigenen (hoffentlich neuen) Schlüsse daraus ziehen.

Für die Erwachsenenbildungswissenschaft bedeutet dies insgesamt, sich mehr als bisher mit den generationalen Dimensionen professionellen Handelns innerhalb von Bildungsorganisationen auseinander zu setzen. „Generation“ als Analyse-, aber eben auch, wie kurz angedeutet, als Interventionsdimension hat bislang noch vergleichsweise wenig Beachtung gefunden.

Anmerkungen

- 1 Binnenwanderungen sind vor allem in den letzten 20 Jahren von Ost- nach Westdeutschland und vom Norden in den Süden der Republik und dort in die Ballungszentren zu zeichnen. In der Folge sind bestimmte Landesteile überproportional hart von Überalterung betroffen (Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern); andere Landesteile dagegen haben vom Zuzug junger, zumeist überdurchschnittlich gut ausgebildeter Personen stark profitiert (Bayern, Baden-Württemberg). Auch sind weitere regionale Differenzierungen innerhalb der Länder zu konstatieren (bspw. Franken zu Oberbayern/München), die das

- vermeintlich eindeutige Bild weitaus differenzierter erscheinen lassen (vgl. hierzu Grünheid & Fiedler 2013; Eckert 2010).
- 2 Wären die Daten ab 30 Jahren in Zehner-Abständen gruppiert worden, würde der Unterschied noch deutlicher zum Tragen kommen (durch die Zusammenfassung der 51- bis 65-Jährigen kommen die relativ hoch erscheinenden 30 % zustande).
 - 3 „Im Schuljahr 2012/2013 waren von den 665.900 vollzeit- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräften in Deutschland 45 % 50 Jahre und älter. (...) Der hohe Anteil älterer Lehrkräfte ist auf die Einstellungswelle in den 1970er Jahren zurückzuführen.“ (Statistisches Bundesamt 2014, S. 41/42).

Literatur

- Dobischat, Rolf/Schurgatz, Robert (2011): Der Generationenbegriff in der Personalentwicklung. In Eckert, Thomas/von Hippel, Aiga/Pietraß, Manuela/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 77-88.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2014 a): Sozialisation im Babyboom – Einleitung in den Schwerpunkt. In: Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2014): Sozialisation im Babyboom. Schwerpunktausgabe der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. ZSE, 34, Jg. 2014, H. 2., S. 117-132.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2014 b): Babyboomer auf der Plateauphase – ihre Altersbilder und Weiterbildungsorientierungen. In: Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2014): Sozialisation im Babyboom. Schwerpunktausgabe der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. ZSE, 34, Jg. 2014, H. 2., S. 133-148.
- Eckert, Thomas (2010). Weiterbildung, sozialer und demographischer Wandel. In: Schäffer, Burkhard/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Erwachsenenbildung im sozialen und demografischen Wandel. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 6-23.
- Franz, Julia (2006): Die ältere Generation als Mentorengeneration – Intergenerationelles Lernen und intergenerationelles Engagement. In: bildungsforschung, Jahrgang 3, Ausgabe 2, www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/intergenerationelles/
- Franz, Julia (2009): intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Gieseke, Wiltrud (2011): Generationen der Erwachsenenbildner. In Eckert, Thomas/von Hippel, Aiga/Pietraß, Manuela/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 335-345.
- Grünheid, E./Fiedler, C. (2013): Bevölkerungsentwicklung. Daten, Fakten, Trends zum demografischen Wandel. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Jureit, U. (2010): Generation, Generationalität, Generationenforschung. Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 11.2.2010, URL: docupedia.de/docupedia/index.php?title=Generation&oldid=71003
- Kade, Sylvia (2004): Alternende Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn/Obb.
- Koscheck, Stefan; Schade, Hans-Joachim (2012): WB-Monitor Umfrage 2011: Weiterbildungsanbieter im demografischen Wandel. Zentrale Ergebnisse im Überblick. Bonn.
- Mannheim, Karl (1964 [1928]): Das Problem der Generationen. In: Karl Mannheim: Wissenssoziologie. Soziologische Texte 28, Berlin/Neuwied, S. 509-565.
- Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. Praxissondierung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationaler Didaktik. In: DIE Magazin II/2005, S. 39-41.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Ryder, N. B. (1965): The Cohort as a Concept in the Study of Social Change. In: *American Sociological Review*, 30, S. 843-861
- Schäffer, Burkhard (2003): *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske und Budrich 2003.
- Schäffer, Burkhard (2010): Bildung in der Mitte des Lebens? Zeithorizonte und Altersbilder der „Babyboomer“. In: *ZfPäd, Zeitschrift für Pädagogik*, 56 Jg., Heft 3, S. 366-377.
- Schäffer, Burkhard (2012). Generation. Eine Analysekategorie für die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 475-488.
- Schöll, I. (2005): Leiten früher und heute. Generationenwechsel an der Spitze von Einrichtungen der Weiterbildung. In: *DIE Magazin II*, S. 33-35.
- Siebert, H. (2010): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – alte Bundesländer und neu Bundesländer. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 4. Auflage. Wiesbaden, S. 59-85.
- Statistisches Bundesamt (2014): *Schulen auf einen Blick*.
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (Hrsg.) (2005): *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen*. Kerpen.

Das Personal in der Erwachsenenbildung im demographischen Wandel

Andreas Martin, Klaus Schömann

Zusammenfassung

Im Zuge des demographischen Wandels wird sich das auf dem Arbeitsmarkt insgesamt zur Verfügung stehende Arbeitskräftepotential bis 2030 stark verringern und das Durchschnittsalter der Erwerbsbevölkerung erhöhen. Dieser Beitrag befasst sich mit den Veränderungen im Altersaufbau des Personals in der Erwachsenenbildung und den Zu- sowie Abgängen des Tätigkeitsfeldes. Anders als in anderen Bildungsbereichen kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Arbeitskräftebedarf in der Erwachsenenbildung sinken wird. Die Erwachsenenbildung hat jedoch im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen Vorteile bei der Bewältigung dieser Herausforderungen. In der Erwachsenenbildung kann in großem Umfang auf noch nicht ausgeschöpfte Arbeitszeitpotentiale zurückgegriffen werden. Darüber hinaus gelingt es in der Erwachsenenbildung, Personal auch im höheren Alter zu gewinnen und Übergänge in den Ruhestand zu verzögern.

1. Generationen und Kohorten

Im Bereich der Erwachsenenbildung finden – wie in allen anderen Sektoren der Wirtschaft und des öffentlichen Lebens – stetige personelle Veränderungen statt. Diese Veränderungen bestehen beispielsweise darin, dass Erwerbspersonen in einen berufsspezifischen Arbeitsmarkt eintreten oder diesen verlassen. Der Zugang zu Arbeitsmärkten kann infolge eines Berufseinstiegs unmittelbar nach der Ausbildung oder aber durch einen Berufswechsel stattfinden. Der Ausstieg aus einem Arbeitsmarkt wiederum kann als Übergang in den Ruhestand, durch einen Berufswechsel oder die Aufgabe der Erwerbstätigkeit erfolgen. Die demographischen und arbeitsmarktbedingten Einflüsse sind auf der Ebene von Ländern hinreichend untersucht (Schmidt/Schömann/Tessaring 2003). Für einzelne Berufsgruppen wie IT-Fachkräfte und Ärzte liegen berufsspezifische Analysen vor, für die in der Erwachsenenbildung Beschäftigten fehlen entsprechende Untersuchungen. Einen ersten Ansatz dazu möchten wir in diesem Artikel vorlegen. Unter dem Gesichtspunkt eines berufsspezifischen Generationenwechsels sind dabei besonders die altersspezifischen Prozesse von Interesse:

der Zugang jüngerer Kohorten und das Ausscheiden der älteren Kohorten. Der demographische Aufbau des Personals in einem Tätigkeitsfeld wird durch die Gesamtheit der Zu- und Abgänge bestimmt. Diese Prozesse werden stark durch den demographischen Wandel und die damit einhergehenden Veränderungen des gesamten Arbeitskräftepotentials beeinflusst.

Der Wechsel der Generationen ist ein kontinuierlicher und stetiger Prozess, wird aber besonders in Bezug auf das Erwachsenenbildungspersonal häufig in einer sehr spezifischen Form thematisiert. Theoretisch wird dabei zumeist an Mannheims wissenssoziologisch begründete Annahme angeknüpft, dass gemeinsam geteilte Erfahrungen im Jugendalter eine Generationenlagerung mit ähnlichen Erfahrungshintergründen konstituieren (vgl. Schäffer 2012, S. 478). Nicht alle Vertreter einer Generationenlagerung müssen dabei gleiche Wertvorstellungen oder Einstellungen teilen. Vielmehr können sich in einer Generationenlagerung unterschiedliche Generationseinheiten bilden, die zwar von den gleichen Erfahrungen bewegt, doch zu divergierenden Weltanschauungen gelangen (vgl. Gieseke 2011 S. 339).

Da seit einigen Jahren Geburtskohorten in den Ruhestand gehen, von denen angenommen wird, dass deren prägende Erfahrungen starken Einfluss auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung genommen haben, steht vor allem deren Ausscheiden im Blickpunkt. Bereits vor 10 Jahren wurde der Generationenwechsel in der Erwachsenenbildung mit dem Blick auf die damals ausscheidende Generation und deren spezifische Erfahrungshintergründe schwerpunktmäßig diskutiert (vgl. Weinberg 2005; Küchler 2005; vgl. Schöll 2005). Das gegenwärtige Interesse am Generationenwechsel in der Erwachsenenbildung leitet sich aus dem Umstand ab, dass jetzt die Geburtskohorten ab 1950 das gesetzliche Renteneintrittsalter erreichen und sukzessive in den Ruhestand übergehen. Dabei handelt es sich um jene Generation, die im Zuge der Expansion der Erwachsenenbildung in den 1970er und 1980er Jahren ihre Tätigkeit in der Erwachsenenbildung aufgenommen hat. Als prägende, gemeinsame Erfahrungen dieser Generation können die Studenten-, Friedens-, Umwelt-, und Frauenbewegung in den 1970er und 1980er Jahren aufgeführt werden (vgl. Alke 2014 S. 176).

Ein so verstandener Generationenwechsel ist ein besonderer Anlass zur Positionsbestimmung und Selbstvergewisserung in der Erwachsenen- und Weiterbildung und geht über den Diskurs um Personalprozesse hinaus. Die Perspektive fokussiert stark auf das Ausscheiden weniger Geburtskohorten und begrenzt den Gegenstandsbereich meistens auf das leitende und hauptamtliche Personal. Honorarkräfte und atypisch Beschäftigte sowie ehrenamtliches Personal, die insgesamt den weitaus größten Teil der Erwerbstätigen in der Weiterbildung stellen (vgl. WSF 2005 S. 3; Martin/Langemeyer 2014 S. 48), bleiben dabei ebenso unberücksichtigt, wie nachrückende Generationen und die Herausforderungen des demographischen Wandels. Darüber hinaus sind die Folgen eines so verstandenen Generationenwechsels nicht in allen Organisationen und Segmenten der Erwachsenenbildung im gleichen Maße bedeutungsvoll. Besonders in kleinen, gemeinnützigen Organisationen mit einem geringeren Formalisierungsgrad ist dieser Generationenwechsel eine Herausforderung (vgl. Dollhausen/Alke 2014 S. 5). Der Anteil dieser Einrichtungen an allen Erwachsenen-

organisationen ist allerdings nur etwa 18 %¹. Im Gegensatz dazu wird sich der weit- aus größte Teil der Erwachsenenbildungsorganisationen den Herausforderungen des demographischen Wandels und der damit einhergehenden Verknappung und Alterung des Arbeitskräftepotentials stellen müssen.

Der starke Erfahrungsbezug macht es zudem schwer, Generationen in diesem Sinn zu operationalisieren (vgl. Schäffer 2012 S. 478). Daten zu Einstellungen und Werthaltungen des Erwachsenenbildungspersonals liegen derzeit nicht vor. Zu welcher Generationeneinheit innerhalb einer Generationenzusammenhangs Personen jeweils gehören, lässt sich nicht ausmachen. Identifizierbar ist lediglich die jeweilige Geburtskohorte.

Im Folgenden soll deswegen zunächst der Altersaufbau des Erwachsenenbildungspersonals vergleichend untersucht werden (2). Die wesentlichen Bestimmungsgründe des Personalstandes und dessen Altersverteilung sind die Zugänge in den Teilarbeitsmarkt der Erwachsenenbildung sowie die Austritte aus dem Arbeitsmarkt. Die Besonderheiten der Erwachsenenbildung bei den Einstiegen in das Tätigkeitsfeld (3) und den Übergängen in den Ruhestand (4) werden anschließend näher untersucht.

Datengrundlage ist der wbmonitor 2013 sowie der Mikrozensus 2011 und 2012. Der wbmonitor ist die derzeit größte Einrichtungsbefragung im Bereich der Erwachsenenbildung und wird jährlich vom Bundesinstitut für Berufsbildung und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung durchgeführt. Im wbmonitor 2013 können die Angaben von 1419 Einrichtungen ausgewertet werden (vgl. Ambos/Koscheck 2014). Wichtigste Datenquelle für den Zugang zum Personal in der Weiterbildung ist derzeit der Mikrozensus². Der Mikrozensus hat den Vorteil der Repräsentativität, er ermöglicht den direkten Vergleich zwischen verschiedenen Branchen oder Berufen, macht es also auch möglich, das Personal in der Weiterbildung mit anderen Tätigkeitsbereichen – etwa den anderen Bildungssektoren – zu vergleichen. Dazu bietet der Mikrozensus in großem Umfang Informationen zum sozioökonomischen und demographischen Status der Befragten. Da es sich um eine Personen- und Haushaltsbefragung handelt, wird das Erwachsenenbildungspersonal unabhängig von den Einrichtungen erfasst. Es sind also auch Informationen zu Erwachsenenbildnern zugänglich, die unabhängig ihr Angebot auf dem Markt platzieren. Der Mikrozensus hat jedoch auch Grenzen (vgl. Martin/Langemeyer 2014). Das Personal lässt sich nur über die Branche³ der ersten Erwerbstätigkeit erfassen. So können in 2011 2357 und in 2012 2339 Erwerbstätige in der Erwachsenenbildung untersucht werden. Angaben zum breiten Spektrum möglicher Tätigkeitsschwerpunkte in der Erwachsenenbildung lassen sich dabei ebenso wenig rekonstruieren, wie die erwachsenbildungsspezifischen Segmente der Einrichtung.

2. Demographie des Personals in der Erwachsenenbildung

Im Zuge des demographischen Wandels steht das Erwerbs- und Bildungssystem vor großen personellen Herausforderungen. Das gesamte zur Verfügung stehende Arbeitskräftepotential in Deutschland (Erwerbspersonen zwischen 20 und 64) wird von 2008 bis 2030 voraussichtlich um 6,2 bis 9,2 Millionen zurückgehen. Den unter-

schiedlichen Prognosen liegen verschiedene Annahmen zur Entwicklung der Migration zugrunde (vgl. Düll, 2014 S. 59). Entsprechend der Alterspyramide für Deutschland lässt sich eine Alterspyramide für das Personal in der Erwachsenenbildung berechnen (Abbildung 1). Es zeigt sich eine geschlechtsspezifische Prägung der in der Erwachsenenbildung tätigen Personen, der bereits beim Einstieg der jüngeren Jahrgänge startet und sich bis in die ältesten Jahrgänge durchhält.

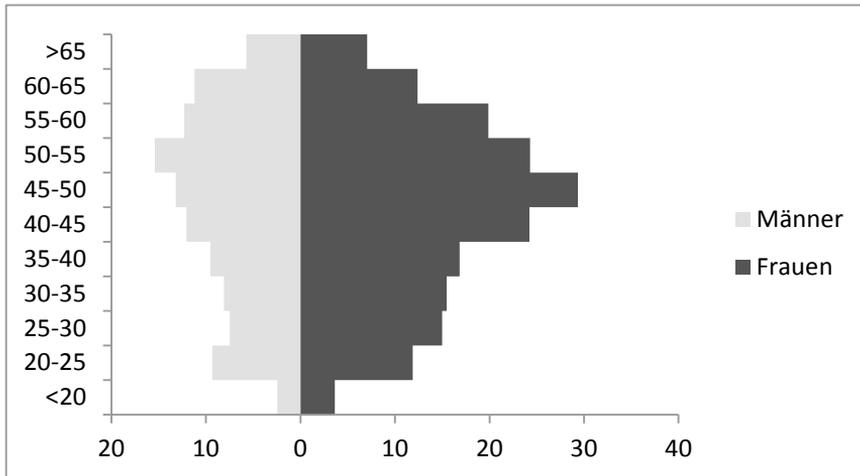


Abb. 1: Der demographische Aufbau des Personals in der Weiterbildung in Tsd.
Quelle: Mikrozensus 2012, gewichtet, eigenen Berechnung

Der Vergleich des demographischen Aufbaus des Personals in der Erwachsenenbildung mit anderen Bereichen des Bildungssystems sowie allen Erwerbstätigen (Abbildung 2) macht deutlich, dass sich die Altersstruktur des Erwachsenenbildungspersonals kaum von jener der Erwerbsbevölkerung insgesamt unterscheidet. Auffällig ist zunächst nur, dass ein relativ großer Anteil an Erwerbstätigen in der Erwachsenenbildung über 60 Jahren ist, derzeit also in den Ruhestand geht oder bereits gegangen ist. Die Erwerbstätigen zwischen 50 und 60 Jahren, die sich ab ca. 2018 dem Rentenalter nähern, machen in der Erwachsenenbildung jedoch einen ähnlichen Anteil aus wie in anderen Bildungsbereichen. Der Anteil dieser Gruppe unterscheidet sich kaum von allen Erwerbstätigen. Wirklich auffällig in diesem Vergleich sind der hohe Anteil der über 50-Jährigen im Bereich der Sekundarschulen und der hohe Anteil der jungen Erwerbstätigen im tertiären Bereich.

Ob und in welchem Umfang der demographische Wandel zu einem Mangel an Arbeitskräften führt, hängt von verschiedenen Aspekten ab. Auf der Nachfrageseite kann sich der Arbeitskräftebedarf in einzelnen Tätigkeitsfeldern im Zuge des demographischen Wandels verringern. Auf der Angebotsseite spielen besonders bisher nicht ausgeschöpfte Arbeitszeitpotentiale sowie die Erwerbsbeteiligung eine Rolle (vgl. Düll 2014, S. 70–78).

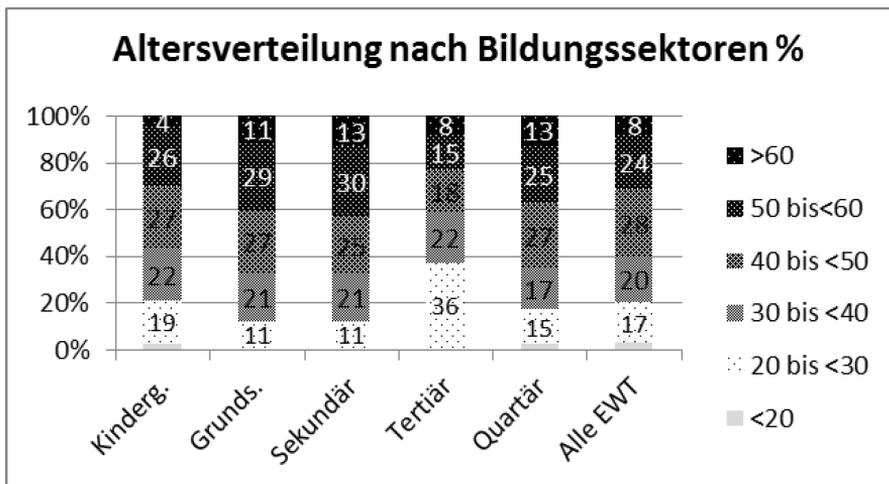


Abb. 2: Verteilung nach Altersgruppen und Branche
 Quelle: Mikrozensus 2012, gewichtet, eigenen Berechnung

Besonders in Bezug auf den Arbeitskräftebedarf wird die Abnahme des Arbeitskräftepotentials im Zuge des demographischen Wandels für die Erwachsenenbildung vermutlich eine größere Herausforderung, als dies für den Bereich der Weiterführenden Schulen und den Grundschulen zu erwarten ist. Während der Abnahme des verfügbaren Arbeitskräftepotentials besonders im Primar- und Sekundarbereich einer Abnahme der Schülerzahlen um 13,8 % von 2011 bis 2025 korrespondiert (vgl. Kultusministerkonferenz 2013 S. 8), wird die Zahl der potentiellen Weiterbildungsteilnehmer zunächst kaum geringer: die Zahl der Personen über 25 Jahren wird lediglich von 61,6 Millionen 2010 auf 60,8 Millionen 2030 sinken (vgl. S. 12. koordinierte Bevölkerungsprognose). Wie sich das Weiterbildungsverhalten einer älter werdenden Bevölkerung ändert, ist schwer abschätzbar. Es zeichnet sich bereits ab, dass jüngere Geburtskohorten die Weiterbildungsbeteiligung länger auf hohem Niveau halten (Schömann/Baron 2009). Die Beteiligung gemessen nach dem Erhebungskonzept des „Adult Education Surveys“, das stärkere Betonung auf dem non-formalen und informellen Lernen legt, verändert sich unter Kontrolle des Erwerbsstatus und der beruflichen Stellung mit dem Alter (bis 64) im Bereich der betrieblichen und individuellen berufsbezogenen Weiterbildung nicht mehr signifikant (vgl. Kuper/Unger/Hartmann 2013 S. 101-104). Die zunehmende Bedeutung des lebenslangen Lernens wird zudem auch von der Politik erkannt (vgl. Sachverständigenrat 2011 S. 115). Der Arbeitskräftebedarf wird in der Erwachsenenbildung also wahrscheinlich nicht aufgrund fehlender Teilnehmer sinken.

Auf der Angebotsseite stehen der Abnahme des Arbeitskräftepotentials besonders in der Weiterbildung bisher nicht ausgeschöpfte Arbeitszeitvolumen entgegen. In kaum einem anderen Tätigkeitsfeld sind die Wochenarbeitszeiten pro Erwerbstätigen so gering und der Wunsch nach mehr Arbeitszeit so hoch, wie in der Erwachse-

nenbildung (vgl. Martin/Langemeyer 2014 S. 57–59). Dies trifft in ganz besonderem Maße auf die Soloselbständigen in der Erwachsenenbildung zu (ebd.).

Das Arbeitsangebot hängt zudem von der Erwerbsbeteiligung der Bevölkerung und einzelner Bevölkerungsgruppen ab. Besonders für die Erwachsenenbildung sind hier zwei Aspekte von Interesse. Zum einen steigt die Erwerbsbeteiligung der Frauen kontinuierlich. Von 1995 bis 2010 ist die Erwerbsbeteiligung der Frauen um 16,7 % gestiegen (vgl. Düll 2014, S. 69). Zugleich entwickelt sich die Erwerbsbeteiligung der Bevölkerung in den Altersstufen unterschiedlich. Die Erwerbsbeteiligung der Bevölkerung im Alter von 55 bis unter 60 Jahren hat zwischen 1995 und 2010 um 11 % zugenommen, bei den 60- bis 64-Jährigen sogar um 75 %. Würden sich diese Trends fortsetzen, läge die Erwerbsbeteiligung jener Altersgruppen über der Beteiligungsquote der 30- bis 54-Jährigen (vgl. Düll 2014 S. 70). Die Erwerbsbeteiligung der Jüngeren hingegen wird durch die höhere Bildungsbeteiligung und längeren Bildungswegen vermutlich leicht sinken (vgl. Sachverständigen-Rat 2011 S. 93). Stellt man in Rechnung, dass die relativen Anteile der Älteren an der Erwerbsbevölkerung steigen und der relative Anteil der Jüngeren sinken wird, scheint es für die Deckung des Personalbedarfs von besonderer Bedeutung, inwiefern es in einem Tätigkeitsfeld gelingt, auch ältere Personen zu rekrutieren. Dies soll im Folgenden näher untersucht werden.

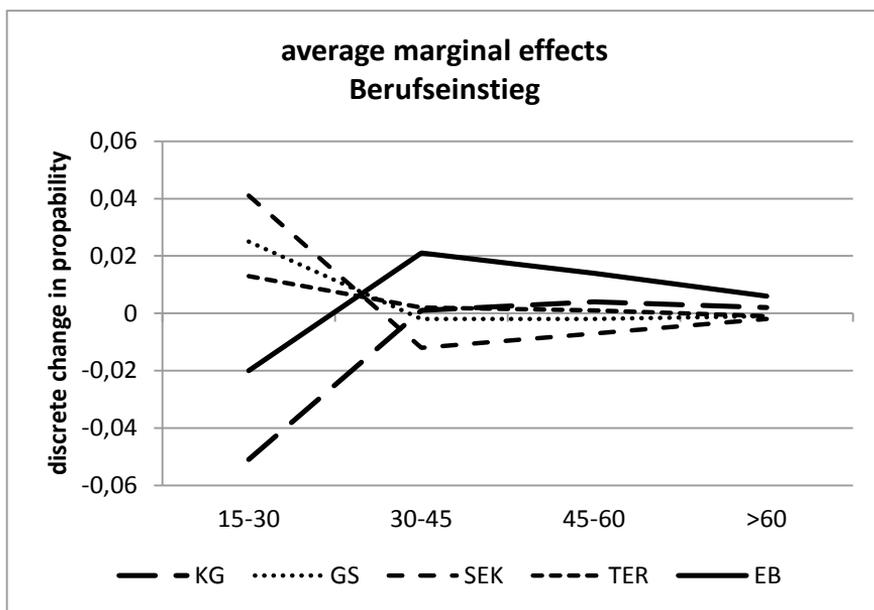
3. Einstiege in die Weiterbildung

Die durch den demographischen Wandel eingeleiteten Veränderungen der Zusammensetzung der Wohnbevölkerung haben besonders gravierende Folgen für das auf den Arbeitsmärkten zur Verfügung stehende Arbeitskräfteangebot. Während der Umfang des Arbeitskräfteangebotes zurückgeht, wird sich auch der demographische Aufbau der Erwerbsbevölkerung dahingehend verändern, dass bis 2030 der Anteil der Jüngeren sinkt, der Anteil der Älteren – besonders der über 60-Jährigen – steigt. Dies impliziert zwei Konsequenzen. Erstens kann davon ausgegangen werden, dass die Konkurrenz um Personal steigen wird. Zweitens legen die Veränderungen nahe, dass besonders jene Tätigkeitsfelder einen Vorteil in dieser Konkurrenzsituation realisieren können, in denen es gelingt, das Arbeitskräftepotential auch Älterer auszuschöpfen. Die Realitäten sehen jedoch derzeit anders aus. Die Wahrscheinlichkeit einer Neueinstellung sinkt mit dem Alter (vgl. Brüßing/Eggers 2014, S. 13).

Besonders in Tätigkeitsfeldern, in denen mit einem Fachkräftemangel zu rechnen ist, gewinnt die Rekrutierung Älterer stark an Bedeutung. Für den Personalstand in der Erwachsenenbildung insgesamt stellt sich besonders die Frage, inwiefern es gelingt, Berufseinstiege in die Tätigkeit der Erwachsenenbildung auch jenseits des Jugend- und frühen Erwachsenenalters zu realisieren. Neben dem Berufseinstieg unmittelbar nach Beendigung der Erstausbildung kommt dabei dem Quereinstieg in das Tätigkeitsfeld im Zuge eines Berufswechsels eine zentrale Bedeutung zu. Es ist anzunehmen, dass die Erwachsenenbildung im Vergleich zu anderen Bildungssektoren hier im Vorteil ist. Diese Annahme lässt sich vor allem dadurch begründen, dass im Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung einige Faktoren, welche Berufswechsel beför-

dern, stärker ausgeprägt sind. So sind aufgrund der hohen berufsfachlichen Heterogenität und Flexibilität in der Erwachsenenbildung (vgl. Langemeyer/Martin 2014 S. 23) die Chancen, erworbene Qualifikationen nach einem Berufswechsel verwerten zu können, besonders hoch. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit eines Berufswechsels (vgl. Behringer 2004 S. 74). Ebenso ist anzunehmen, dass sich die Flexibilität der Stellenzuschnitte und die fehlenden, formellen Zugangsvoraussetzungen positiv auf die Chancen eines Berufseinstieges in die Erwachsenenbildung nach Berufswechsel oder Erwerbsunterbrechung auswirken.

Um diese Annahme zu prüfen, haben wir die Wahrscheinlichkeiten eines Berufseinstieges⁴ im Bildungsbereich für die einzelnen Bildungssektoren in Abhängigkeit vom Alter vergleichend untersucht⁵ (Abbildung 3). Bei den Bildungssektoren handelt es sich um die Kindergärten und Vorschulen (KG), Grundschulen (GS), Weiterführende Schulen (SEK), den Tertiären Bereich (TER) sowie die Erwachsenenbildung (EB). Durch die vergleichende Darstellung werden die altersspezifischen Rekrutierungsprofile der Bildungsbereiche sichtbar.



	KG	GS	SEK	TER	EB
15-30	-0,051***	0,025	0,041**	0,013	-0,02
30-45	0,001	-0,002	-0,012**	0,002	0,021***
45-60	0,004	-0,002	-0,007***	0,001	0,014***
> 60	0,002*	-0,001	-0,002**	-0,001	0,006**

Abb. 3: Unterschiede der Chance eines Berufseinstieges nach Alter und Branche
Quelle: Mikrozensus 2011, gewichtet, eigenen Berechnung

Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit eines Berufseinstiegs in jungen Jahren (15-30) in der Erwachsenenbildung nicht signifikant geringer ist, als in den anderen Bildungsbereichen. Es gibt bei Berufseinstiegen jüngerer Generationen also keine besonderen Nachteile bei der Erwachsenenbildung. Dennoch ist die Wahrscheinlichkeit eines Berufseinstieges in diesem Alter in der Erwachsenenbildung 6 % geringer, als im Bereich der Weiterführenden Schulen. Dies ist jedoch vor allem darauf zurückzuführen, dass im Bereich der Weiterführenden Schulen Berufseinstiege fast ausschließlich in jungen Jahren stattfinden. Leitbild ist hier, anders als in der Erwachsenenbildung, die traditionelle Erwerbsbiographie, in der sich an einen Berufseinstieg in jungen Jahren eine kontinuierliche Erwerbstätigkeit im erlernten Beruf anschließt. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass die Wahrscheinlichkeit eines Berufseinstiegs im Alter über 30 Jahren in der Erwachsenenbildung signifikant höher ist, als in den anderen Bildungsbereichen. Dies trifft besonders für die Altersbereiche der 30- bis 45-Jährigen zu. Die Erwachsenenbildung hat auch signifikante Vorteile bei den Altersgruppen der 45- bis 60-Jährigen sowie bei den über 60-Jährigen. Diese Vorteile fallen mit dem Alter jedoch zunehmend geringer aus.

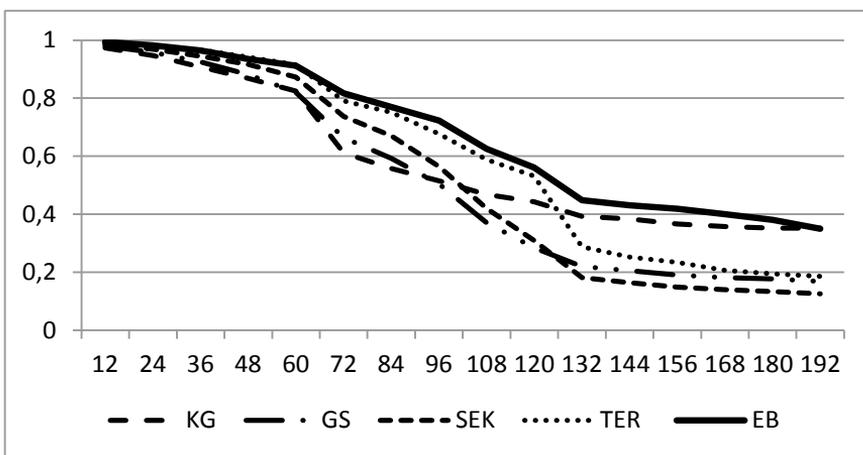
Die Wahrscheinlichkeit eines Berufseinstiegs in die Erwachsenenbildung ist im Alter über 30 Jahren signifikant höher als in anderen Bildungsbereichen. Neben dem Berufseinstieg nach der absolvierten Berufsausbildung oder dem Schulabschluss gibt es auch eine größere Zahl von Quereinsteigern. Die Vorteile der Erwachsenenbildung bei Berufseinstiegen im höheren Alter sind jedoch besonders in Altersbereichen der Erwerbsbevölkerung ausgeprägt, die bis 2030 in absoluten Zahlen abnehmen werden. Die Bevölkerung zwischen 30 bis unter 45 Jahren wird von 2010 bis 2030 von 16,4 auf 14 Millionen, die Bevölkerung zwischen 45 bis unter 60 von 18,8 auf 14,5 Millionen sinken. Lediglich die Altersgruppe der über 60-Jährigen wird von 21,4 Millionen in 2010 auf 28,4 Millionen in 2030 anwachsen (12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung). Besonders dort, wo in Zukunft die größten Arbeitskraftpotentiale liegen, sind die Vorteile der Erwachsenenbildung am geringsten.

4. Übergänge in den Ruhestand

Im Zuge des demographischen Wandels und der damit einhergehenden Verknappung und Alterung des Arbeitskräftepotentials kommt dem Erhalt der Erwerbsfähigkeit im Alter und dem Lebenslangen Lernen besondere Bedeutung zu. Für die Erwachsenenbildung ergeben sich aus dieser gesellschaftlichen Anforderung zusätzliche Aufgaben. Paradoxe Weise muss sie diese Aufgaben unter eben jenen Rahmenbedingungen bewältigen, die ein Lebenslanges Lernen besonders im höheren Alter erst notwendig machen. Auch in der Erwachsenenbildung wird der demographische Wandel eine Alterung und Verknappung des Personals nach sich ziehen: wie für die Bevölkerung insgesamt ist eine Ausweitung der Erwerbsbeteiligung im Alter notwendig. Die gesellschaftliche Erfordernis eines Lebenslangen Lernens setzt auf Seiten der Erwachsenenbildung ein ebenso „lebenslanges Lehren“ voraus. Deswegen ist es erwägenswert, in der Erwachsenenbildung das berufliche Austrittsalter zu erhöhen und Erwerbstätige auch jenseits des Renteneintrittsalters in der Erwerbstätigkeit zu halten.

Das Renteneintrittsalter der Sozial- und Erziehungsberufe ist vergleichsweise hoch (vgl. Brussig/Ribbat 2014 S. 10). Die frühesten Renteneintritte lassen sich vor allem in handwerklichen und industriellen Berufen beobachten (vgl. ebd.). Für die Erwachsenenbildung ist anzunehmen, dass die Übergänge in den Ruhestand später als in den anderen Bildungsbereichen erfolgt. Dies lässt sich zum einen mit der häufig nicht vorhandenen Altersvorsorge bei Soloselbständigen in der Erwachsenenbildung begründen (vgl. Martin/Langemeyer 2014 S. 49), sowie mit den durchschnittlich geringeren Einkommen, welche die Spielräume für Abschlüsse bei einer Frühverrentung stark reduzieren.

Um diese Annahme zu überprüfen, haben wir die Übergangsraten der Erwachsenenbildner in den Ruhestand ab dem 55. Lebensjahr ermittelt und mit den entsprechenden Übergangsraten der Beschäftigten in den anderen Bildungsbereichen verglichen⁶. Die Ergebnisse zeigen, dass die Übergangsrate in den Ruhestand in der Erwachsenenbildung geringer ist als im Bereich der Grundschulen, weiterführenden Schulen, Kindergärten und Hochschulen. Während die Erwerbstätigen in den Grund- und weiterführenden Schulen 10 Jahre nach dem 55. Lebensjahr zu 80 % im Ruhestand sind, sind es bei den Erwachsenenbildnern nur 45 %. Die Übergangsrate der Erwachsenenbildner unterscheidet sich jedoch nicht signifikant von derjenigen aller Erwerbstätigen.



	Coef	STD
Kindergarten (KG)	0,0873**	0,0325
Grundschulen (GS)	0,4486***	0,0244
Weiterführende Schulen (SEK)	0,4159***	0,0186
Tertiär (TER)	0,2623***	0,0318
Erwachsenenbildung (EB)	-0,0779	0,0489
Constante	-5,4178***	0,0032

Abbildung 4 Weiterhin Beschäftigte und Übergänge in den Ruhestand nach Branchen
 Quelle: Mikrozensus 2011, gewichtet, eigenen Berechnung

Die besonders hohen Übergangsraten in den Bereichen der Grundschulen und Weiterführenden Schulen können durch die in diesen Bereichen praktizierten Vorruhestandsregelungen erklärt werden. Mit dem 60. Lebensjahr setzen hier beschleunigte Übergänge in den Ruhestand ein. Insgesamt sind besonders vor dem 65. Lebensjahr mit Ausnahme des tertiären Bereichs die Übergänge in den Ruhestand wesentlich höher, als in der Erwachsenenbildung. Der Erwachsenenbildung gelingt es zudem, auch jenseits des normalen Renteneintrittsalters Arbeitskräftepotentiale in der Erwerbstätigkeit zu halten. Die Erwachsenenbildung ist in Bezug auf die Bewältigung des demographischen Wandels in diesem Punkt besser aufgestellt, als die anderen Bildungsbereiche.

5. Schlussfolgerungen

Die Erwachsenenbildung rekrutiert sich sowohl über hauptamtliches Personal, aber in höherem Maße in Form von Honorarkräften und befristet Beschäftigten damit also recht flexibel und kurzfristig über externe Arbeitsmärkte. Die Veränderungen auf den Arbeitsmärkten im Zuge des demographischen Wandels, besonders die Verknappung und Alterung des Arbeitskräftepotentials, werden sich in der Weiterbildung deswegen direkter auswirken, als in den anderen Bildungsbereichen. Die Herausforderung im Umgang mit diesen Rahmenbedingungen wird durch den Umstand forciert, dass eine Verringerung des Arbeitskräftebedarfs im Bereich der Erwachsenenbildung nicht absehbar ist.

Die Erwachsenenbildung ist jedoch für den demographischen Wandel besser aufgestellt als andere Bildungsbereiche. Zum einen gibt es große, bisher nicht ausgeschöpfte Arbeitszeitkontingente beim Personal in der Weiterbildung, besonders bei den Soloselbständigen. Zum anderen gelingt es im Weiterbildungsbereich – besonders aufgrund der Heterogenität und dem vergleichsweise unbeschränkten Zugang zum Teilarbeitsmarkt –, Einstiege in das Tätigkeitsfeld auch im höheren und mittleren Alter zu realisieren. Die Erwachsenenbildung kann so auf ein breiteres Rekrutierungspotenzial zurückgreifen, als andere Bildungsbereiche. Dennoch gelingt es auch in der Weiterbildung kaum in einem höheren Maße, Erwerbstätige im Alter über 60 Jahren zu rekrutieren. Dies ist der einzige Altersbereich, in dem auf längere Sicht steigende Arbeitskräftepotentiale zu Verfügung stehen. Besonders unter diesem Gesichtspunkt ist es von zentraler Bedeutung, Erwerbstätige in der Erwachsenen- und Weiterbildung auch im höheren Alter in der Erwerbstätigkeit zu halten. Mit einer solchen Entwicklung würde die Altersstruktur der Beschäftigten in der Erwachsenenbildner dem Altersdurchschnitt der alternden Lerner folgen.

Für das Personal in der Erwachsenenbildung können sich aufgrund der demographisch bedingten Verknappung des Arbeitskräftepotentials bessere Erwerbchancen ergeben. Besonders in Bezug auf das, für die Einkommensdefizite der Erwachsenenbildner verantwortliche, geringe Arbeitszeitvolumen ergeben sich hier zusätzliche Beschäftigungsmöglichkeiten. Mit der Verknappung des Arbeitskräftepotentials wird es zudem für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung zunehmend attraktiv, Arbeitskräfte stärker an die Einrichtung zu binden.

Anmerkungen

- 1 Dies sind 2800 private, gemeinnützige Einrichtungen mit insgesamt 41200 unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen und 3500 Inhabern (wbmonitor 2013). Der Anteil der Geburtskohorten 1951-1961 lag in den Einrichtungen der LAAW in NRW 2011 bei 46 % (LAAW 2011). Wendet man diese Proportionen auf die Datengrundlage des wbmonitor an, kann in diesem Bereich in den kommenden 10 Jahren bundesweit mit dem Übergang von etwa 20600 Personen in den Ruhestand gerechnet werden.
- 2 Ab Mitte 2015 stehen die Ergebnisse des wpersonalmonitor zur Verfügung, der In Kooperation des DIE mit dem BiBB und der Universität Duisburg Essen 2014 durchgeführt wurde. wbmonitor.bibb.de/wbpersonalmonitor/
- 3 Der Zugang zum Personal erfolgt über den Branchenschlüssel WZ08 85.5 und 85.6. In einer Untersuchung zu Weiterbildungseinrichtungen auf Grundlage des Unternehmensregisters wurde dieser Schlüssel genutzt, um Weiterbildungseinrichtungen zu identifizieren (vgl. Schmiedel/Schneider/Vollmar 2010). Anhand dieses Branchenschlüssels können Erwerbstätige erfasst werden, die in der Erwachsenenbildung in erster Erwerbstätigkeit tätig sind. Dies ist für das gesamte Spektrum der Erwerbs- und Beschäftigungsformen möglich, ausgenommen sind Nebentätigkeiten und Ehrenamt. Eine differenzierte Analyse nach Tätigkeitsschwerpunkten oder Einrichtungstypen ist ebenfalls nur sehr begrenzt möglich. Unter Verwendung des Berufsschlüssels können Erwerbstätige identifiziert werden, von denen mit großer Sicherheit angenommen werden kann, dass diese lehrend tätig sind. Es ist jedoch nicht sicher, dass durch diese Identifikation alle Lehrenden erfasst werden. Die Einrichtungen, in denen die Erwerbstätigen in der Erwachsenenbildung tätig sind, lassen sich nur nach der Größe anhand der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten unterscheiden.
- 4 Berufseinsteiger sind alle Erwerbstätigen, die ihre derzeitige Tätigkeit nach nicht mehr als 3 Jahren nach Beendigung der Erstausbildung oder Schule aufnehmen oder aber eine Erwerbstätigkeit nach einem Berufswechsel beginnen.
- 5 Besonders bei logistischen Modellen ist zu berücksichtigen, dass Gruppenvergleiche zu verzerrten Schätzungen führen können. Durchschnittliche Marginaleffekte haben sich hier als robuste Alternative erwiesen (vgl. Auspurg/Hinz 2011). Abgetragen sind hier die Abweichungen der Wahrscheinlichkeiten eines Berufseintritts nach Alter von der Referenzgruppe. Dies sind jeweils alle Bildungsbereiche.
- 6 Untersucht werden hier die Übergangsraten der Erwerbstätigen ab dem 55. Lebensjahr. Eintritt in den Ruhestand umfasst hier sowohl Vorruhestand, Ruhestand aus gesundheitlichen Gründen sowie Ruhestand aus Altersgründen. Unberücksichtigt bleiben Austritte aus der Erwerbstätigkeit aus anderen Gründen (persönliche und familiäre, Betreuung Pflegebedürftiger, sonstige private Gründe). Unberücksichtigt bleiben ebenso Übergänge aus der Arbeitslosigkeit in den Ruhestand.

Literatur

- Alke, M. (2014): Aufbruch zum Neuen? Generationenwechsel in der Weiterbildung aus einer organisationspädagogischen Perspektive am Beispiel von Bildungswerken in freier Trägerschaft. In: Weber, S. M.; Göhlich, M.; Schröer, A.; Schwarz, J. (Hrsg.): Organisation und das Neue. Wiesbaden: Springer VS. S. 173-182
- Ambos, I./Koscheck, S. (2014): Ungewichtete Grundauszählung wbmonitor 2013. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_Umfrage_2013_Grundauszählung_ungewichtet.pdf (abgerufen 31.10.2014)
- Auspurg, K./Hinz, T. (2011): Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen – Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 40, Heft 1. S. 62–73

- Behringer, F. (2004): Berufswechsel als eine Form diskontinuierlicher Erwerbsbiographien : Ursachen, Häufigkeit und Folgen. In: Behringer, F./Bolder, A./Klein, R./Reutter, G./Seiverth, A. (Hrsg.): Kontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler: Hohengehren S. 71-93.
- Brüssing, M./Eggers, K. (2014): Langfristige Entwicklungen bei Neueinstellungen von Älteren. In: Alters Altersübergangs-Report 2014-2; Forschungsnetzwerk Alterssicherung, Universität Duisburg Essen, IAQ, Hans-Böckler-Stiftung.
- Brussig, M./Ribbat, M. (2014): Entwicklung des Erwerbsaustrittsalters: Anstieg und Differenzierung. In: Alters Altersübergangs-Report 2014-1; Forschungsnetzwerk Alterssicherung, Universität Duisburg Essen, IAQ, Hans-Böckler-Stiftung.
- Dollhausen, K./Alke, M. (2014): Weiterbildungseinrichtungen im Übergang. Zur Herausforderung des „Generationenwechsels“ in den Einrichtungen der Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung (LAAW) in NRW (im Erscheinen).
- Düll, N. (2014): Demographie, Arbeitsmarktpartizipation und Bildung In: Düll, N./Dworschak, B./Meil, P./Vetter, T./Vogler-Ludwig, K./Zaiser, H. (Hrsg.): Arbeitsmarkt 2030 Fachexpertisen und Szenarien. München: WBV. S. 54-94.
- Döbert, H./von Kopp, B./Weishaupt, H. (2014): Innovative Ansätze der Lehrerbildung im Ausland und Anregungen für die deutsche Diskussion. Innovative Ansätze in der Lehrerbildung im Ausland, Münster: Waxmann.
- Gieseke, W. (2011): Generationen der Erwachsenenbildner. In: Eckert, T.; Hippel, A. v.; Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden: VS. S. 335-345.
- Kultusministerkonferenz (2013): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2012 bis 2025. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 200. www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_Nr._200_w eb.pdf (abgerufen 31.10.2014).
- Küchler, F. v. (2005): Generationenwechsel bei Organisationsstrukturen in Einrichtungen der Weiterbildung. Vorläufer und Nachfolgemodelle. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 12 Jg. Heft 2. S. 36-38.
- Kuper, H./ Unger, K./Hartmann, J (2013): Multivariate Analyse zur Weiterbildungsbeteiligung. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bielefeld. S. 95-109.
- LAAW (2011): Ergebnisse der LAAW-Umfrage „Generationenstruktur“. www.laaw-nrw.de/fileadmin/downloads/veroeffentlichungen/LAAW-Umfrage-Generationenstruktur-2011.pdf (abgerufen 31.10.2014).
- Langemeyer, I./Martín, A.; (2014): Das Personal in der Erwachsenenbildung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Bildungs- und Dienstleistungssektor. In: Hessische Blätter für Volksbildung 01/2014. S. 17-28.
- Martin, A./Langemeyer, I. (2014): Demographie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. S. 43-68.
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (2011): Herausforderungen des demographischen Wandels. http://www.sachverstaendigenrat-wirtschaft.de/fileadmin/dateiablage/Expertisen/2011/expertise_2011-demografischer-wandel.pdf (abgerufen 31.10.2014).
- Schäffer, B. (2012): Generation. Eine Analysekatgorie für die Erwachsen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen.
- Schöll, I. (2005): Generationenwechsel an der Spitze von Einrichtungen der Weiterbildung. Leiten früher und heute. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 12 Jg. Heft 2. S. 33-35.

- Schmiedel, S./Schneider, C./Vollmar, M. (2010): Erhebung zu Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland. www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/Weiterbildungseinrichtungen5215401109004.pdf?__blob=publicationFile (abgerufen 31.10.2014).
- Schömann, K./Baron, S. (2009): Zustandsbeschreibung der Erwachsenenbildung in Deutschland im internationalen Vergleich. In Staudinger, U. M./Heidemeier, H. (Hrsg.): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen (Altern in Deutschland Bd. 2), S. 31-41. Nova Acta Leopoldina NF, Bd. 100.
- Schmidt, S.L./ Schömann, K./Tessaring, M. (2003): Früherkennung von Qualifikationserfordernissen in Europa. In: Bollinger, H.-J./Schmidt, S.L./Schömann, K./Tessaring, M. (Hrsg.): Früherkennung von Qualifikationserfordernissen in Europa Bielefeld: Bertelsmann. S. 21-29.
- Statistisches Bundesamt (2010): 12. Koordinierte Bevölkerungsprognose. www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerungsvorausberechnung/Bevoelkerungsvorausberechnung.html (abgerufen 31.10.2014).
- Weinberg, J. (2005): Generationenwechsel in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Die Gründer räumen die Lehrstühle. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 12 Jg. Heft 2. S. 28-30.
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (Hrsg.) (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Kerpen. www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (abgerufen 31.10.2014)

Generationenwechsel als Kommunikationsthema in Weiterbildungseinrichtungen

Eine explorative empirische Analyse

Julia Franz

Zusammenfassung

Mit dem Beitrag wird anhand einer explorativen empirischen Fallanalyse der Frage nachgegangen, ob und inwiefern „Generationen“ und „Generationenwechsel“ in Organisationen allgemeiner Erwachsenenbildung zum Thema werden. Darauf aufbauend werden Implikationen im Hinblick auf Kommunikationsmodi, Professionalitätsverständnisse und Entwicklungsprozesse in Organisationen diskutiert.

1. Einführung

Das Thema Generationen beschäftigt die Erwachsenen- und Weiterbildung seit einiger Zeit. Bereits vor etwa 25 Jahren machten Mader und andere mit einem Lehrforschungsprojekt zum Thema Generationenbeziehungen darauf aufmerksam, dass das Verhältnis verschiedener Generationen ein relevantes Thema der Erwachsenenbildung ist (vgl. Mader u. a. 1990). Inzwischen wurde das Thema – nicht zuletzt durch die Diskurse um demografische Wandlungsprozesse und um die Förderung des Dialogs der Generationen (vgl. Meisel 1997) – in der Erwachsenenbildung weiterentwickelt und in Hinblick auf die pädagogische Arbeit mit verschiedenen Generationen ausdifferenziert. Neben der Bildung Älterer (vgl. z. B. Tippelt u. a. 2009) wurde das Potenzial intergenerationeller Lernmöglichkeiten (vgl. Meese 2005) in der Erwachsenenbildung empirisch in den Blick genommen (vgl. Franz 2010, Franz u. a. 2009; Wort 2012; Schäffer 2003). Zudem gewann der Umgang mit und die Führung von verschiedenen Generationen (vgl. Bruch u. a. 2010) in der betrieblichen Weiterbildung im Kontext der Diskussion um alternde Institutionen und einer konstatierten „fehlenden Lernkultur zwischen den Generationen“ (Kade 1998, S. 34) an Bedeutung.

Das Thema Generationen wird in der Erwachsenenbildung vereinzelt auch in Beziehung mit der Struktur der eigenen Disziplin und dem Praxisfeld gesetzt. Dabei

wird der Blick auf den Generationenwechsel in der Erwachsenenbildung gerichtet und beschrieben, dass die akademischen Gründergenerationen die Lehrstühle räumten (vgl. Weinberg 2005) und die Leitungspersonen der ersten Generation die Organisationen verließen (vgl. Schöll 2005). Damit wird nicht nur eine Veränderung der Personalstruktur des akademischen oder organisationalen Feldes beschrieben (vgl. von Küchler 2005). Vielmehr werden damit auch Fragen der generativen Tradierung von Positionen und Haltungen in der Erwachsenenbildung im Kontext von kontinuierlichen Professionalisierungsprozessen aufgeworfen. Empirisch wurden solche Fragen bislang nicht untersucht. So ist bislang unklar, inwiefern ein Generationenwechsel im Feld Erwachsenenbildung wahrgenommen wird und welche Implikationen sich für erwachsenenpädagogische Organisationen daraus möglicherweise ergeben. An dieses Desiderat anknüpfend wird mit dem folgenden Beitrag – anhand einer explorativen empirischen Fallanalyse – der Frage nachgegangen, ob und inwiefern „Generationen“ und „Generationenwechsel“ in Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung thematisiert werden.

Dazu wird zunächst der empirische Hintergrund der Studie offen gelegt, bevor im Anschluss anhand einer explorativen Fallanalyse untersucht wird, wie „Generationen“ in einer Organisation allgemeiner Erwachsenenbildung thematisiert werden. In der abschließenden Diskussion werden die Befunde hinsichtlich ihrer Implikationen für die Kommunikation in pädagogischen Organisationen, das Professionalitätsverständnis sowie im Hinblick auf Organisationsentwicklungsprozessen beleuchtet.

2. Empirischer Hintergrund

Die Fragestellung nach der Thematisierung von „Generationen“ in Organisationen wurde im Rahmen einer Analyse von Daten bearbeitet, die aus dem Kontext einer umfangreicheren hypothesengenerierenden, qualitativ-rekonstruktiver und fallanalytischen Studie zum „Lehren in Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung“¹ stammen (vgl. Franz 2014).

In der *Datenerhebung* der zugrundeliegenden Studie wurde darauf abgezielt, Einblicke in die konjunkativen Erfahrungsräume (vgl. Mannheim 1980) von Organisationen allgemeiner Erwachsenenbildung – durch die Berücksichtigung der Perspektiven verschiedener Organisationsmitglieder – zu erhalten. Dementsprechend wurden in jeder Organisation leitfadengestützte Interviews mit Leitungen sowie je eine Gruppendiskussion (vgl. Loos/Schäffer 2001) mit hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden, freiberuflichen Kursleitenden und Verwaltungskräften geführt.

Das *Sample* wurde nach dem Prinzip des „theoretical sampling“ (vgl. Glaser/Strauss 1967) aufgebaut und beinhaltet neun Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung, die hinsichtlich der Zahl an Mitarbeitenden, der Trägerschaft sowie des inhaltlichen Angebots variieren.

Die *Auswertung des Datenmaterials* erfolgte mit Hilfe der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack et al. 2007), mit der es möglich wird, implizite von expliziten Wissensbeständen zu unterscheiden. In mehreren komparativen Interpretationsschritten wurde darauf abgezielt, Aspekte des impliziten kollektiven Erfahrungsraums

der Organisationen zu erforschen. Dazu wurden in jedem Fall die Orientierungen der lehrend tätigen Organisationsmitglieder (wie die hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden und die freiberuflichen Kursleitenden) durch formulierende und reflektierende Interpretationen rekonstruiert. Die Perspektiven der Leitungen und Verwaltungskräfte wurden in Relation zu diesen Orientierungen untersucht.

Für den hier vorliegenden Beitrag war für die Bearbeitung des Datenmaterials die Suchstrategie leitend, Thematisierung von „Generationen“ im Sample zu identifizieren. Dabei wurde deutlich, dass vor allem zwei Organisationen „Generationen“ zum Thema machen. In beiden Organisationen wurden die jeweils identifizierten Passagen dokumentarisch reflektierend interpretiert und komparativ ausgewertet.

3. Explorative empirische Perspektiven

Hinsichtlich der Analyse des empirischen Materials lässt sich als ein erstes Ergebniss festhalten, dass die Themen „Generationen“ und „Generationenwechsel“ nicht in allen Organisationen des Samples zu einem relevanten Thema werden. In den Interviews mit Leitungen wird zwar häufig auf die jeweiligen Vorgänger verwiesen. Jedoch dient die Benennung dieses Wechsels in den Erzählungen lediglich als chronologischer Beginn der Beschreibung der eigenen Tätigkeit. Nur in zwei Organisationen werden Veränderungen im Generationengefüge zu einem impliziten und konjunktiv geteilten Thema. Interessant erscheint dabei, dass sich beide Einrichtungen hinsichtlich zweier Strukturmerkmale ähneln. Sie zeichnen sich durch eine politisierte Gründungsgeschichte aus und sind entweder aus einer sozialen Bewegung heraus oder in Reaktion auf bedeutsame politische Ereignisse gegründet worden. Entsprechend der politisierten Geschichte bieten beide Organisationen vorwiegend Inhalte an, die dem Bereich der politischen Bildung und dem zivilgesellschaftlichen Engagement zugeordnet werden können.

Im Folgenden wird eine dieser Organisationen (H) als Fall dargestellt und analysiert, wie Generationen und Generationenwechsel thematisiert werden.²

Bewegte Generationen? Zur Institutionalisierung einer politischen Bewegung: Das Fallbeispiel der Organisation H

Organisation H wurde als Bildungsorganisation in den 1980er Jahren aus einer sozialen Bewegung heraus gegründet und bietet heute vor allem Seminare im Bereich der politischen Bildung an sowie Seminare, die zur Förderung zivilgesellschaftlicher Strukturen dienen. Generationen werden in der Organisation explizit zum Thema, wenn es um die Beschreibung der Mitarbeitenden geht, sowie implizit, wenn die Entwicklung der eigenen Organisation aus der sozialen Bewegung heraus thematisiert wird. Die Leitung macht dies im Interview an verschiedenen Stellen deutlich, indem sie beispielsweise auf die Nähe zu Akteurinnen und Akteuren „im Feld“ verweist, die wichtige Impulse für die eigene Bildungsarbeit bereitstellen würden. Zudem wird bereits in der Eingangspassage des Interviews die Grundlage der Einrichtung in „be-

stimmten Bewegungen“ situiert, die für die Leitung³ mit einer spezifischen Generationskonstellation einhergehen, wie im folgenden Transkriptausschnitt deutlich wird:

L a:lso ich sag mal es (.) es °ä:h° (.) is sozusagen die Grundlage der Existenz unserer Einrichtung, (2) ä:hm (.) es gibt (.) bestimmte Bewegungen im:mer noch, das is: für ichs äh und jetzt (.) das is vielleicht ä:h sehr klischeehaft aber es is schon was dran (2) äh uns (2) die die a:lten Kollegen Kolleginnen in der Einrichtung; (2) ä:h die aus den Bewegungen kommen; (2) di:e sind noch immer sehr verbunden und sehr beheimatet; (.) viele der neuen und jungen Kollegen Kolleginnen; kommen aus der Szene gar nich mehr, (2) ham da auch viel mehr Distanz, (2) äh und sind teilweise auch gar nicht so eingebunden; (2) das heißt, äh im (.) im im Denken und im Leitbild; (2) f:indet sich (2) das Thema soziale Bewegung und die Herkunft immer noch wieder, (.) in der Praxis verändert (.) es sich langsam; weils ne neue Generation von Mitarbeitern Mitarbeiterinnen in der Einrichtung gibt; (2) ä:hm (.) was nich heißt das die die Werte nich mehr teilen, (2) aber sie leben es nich mehr; (.) so; (2) sie leben das anders; (2) und erleben es glaub ich auch anders; (2)

Organisation H, Leitung, Passage: Hintergrund der Bewegung Z. 239-258

In diesem Ausschnitt wird beschrieben, dass eine bestimmte Bewegung als Existenzgrundlage für die eigene Einrichtung angesehen wird. Das Thema „Generationenwechsel“ wird hier über die Differenz von alten und jungen Kolleginnen eingeführt, mit denen unterschiedliche Formen der Beheimatung in Organisationen verknüpft werden. In der Einrichtung seien ältere Mitarbeitende in den Bewegungen beheimatet, während die neue Generation von Mitarbeitenden nicht mehr aus der Szene käme, mehr Distanz hätte und die Werte anders teilen würden. In der Beschreibung der Differenz zwischen in den Bewegungen beheimateten Kolleginnen und Kollegen und der neuen Generation von Mitarbeitenden deutet sich an, dass Generationen hier im Sinne eines gesellschaftlich-historischen Generationenbegriffes betrachtet werden (vgl. Mannheim 1928/1964; Schäffer 2003; für die Erwachsenenbildung siehe Giesecke 2011). Ältere Mitarbeitende werden als Mitglieder eines konjunktiven Erfahrungsraums konstruiert, der auf dem gemeinsamen Erleben zentraler Ereignisse der Bewegung basiert. Durch diesen Erfahrungsraum ergibt sich eine gemeinsame Identifikation, die von der Leitung positiv bewertet wird. Gegenüber dieser „Gründergeneration“ werden jüngere Mitarbeitende als „neue Generation“ beschrieben. In der Beschreibung der Leitung zeigt sich dabei, dass diese nicht mehr als Teil der Bewegung angesehen werden, da sie die prägenden Zeiten und Ereignisse nicht selbst miterlebt haben, sondern die damit verbundenen Werte eher interpretierend als konjunktiv verstehend – über Leitbilder – nachvollziehen und leben würden. In der Argumentation der Leitung zeigt sich weiter, dass sich durch die Mitarbeit der neuen Generation

die Praxis der Einrichtung langsam verändern würde. Implizit wird damit auf die Professionalisierung und Institutionalisierung der eigenen Organisation verwiesen, nach der die Mitgliedschaft als Mitarbeitende in der Einrichtung nicht mehr über die informelle Zugehörigkeit zu einer Bewegung erfolgt, sondern – so lässt sich an dieser Stelle nur vermuten – über die Zugehörigkeit einer professionalisierten Berufsgruppe. Diese implizite Problematisierung der eigenen Institutionalisierung und Professionalisierung wird auch in der Diskussion mit zwei hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden⁴ deutlich. Beide Mitarbeitende nehmen die Entwicklung der eigenen Organisation unterschiedlich wahr und differenzieren – in Analogie zur von der Leitung eingeführten Differenz zwischen jung und alt – zwischen früher und heute, wie der folgende Ausschnitt deutlich wird.

- Am als etablierter anerkannter Träger haben wir hier mittlerweile so n Standing (.) ä:h m äh (2) mit dem wir sehr selbstbewusst auf Politik, zugehen; (.) das heißt wir wir beeinflussen mittlerweile längst Rahmenbedingungen von von Bildung; (2) ähm (.) u- unterschiedliche Leute der Einrichtung sitzen in unterschiedlichen Fachgremien; [...]was ich sagen will (2) ist (.) ä:h m in der Erwachsenenbildung haben wir (.) längst die Möglichkeit auch (2) auf anderer Ebene (.) äh politisch aktiv zu werden; (2) was sehr gut funktioniert; auf aus so ner politischen Ebene: Einfluss nehmen auf (.) neue Denkweisen (.) wo Richtungen vorgegeben werden und und und das das gefällt mir sehr gut (.) so; da machen wir-
- Bm ^Laber das is natürlich auch weniger als das noch (.) was weiß ich, vor fuffzen Jahren der Fall war;
- Am ^Lfindste?
- Bm ^Lja, ich finde so: schon rein irgendwie dieses (2) äh das is jetzt der Koalitionsvertrach, und dann (.) lesen wir uns mal r-rein, (.) äh was is für die Erwachsenen(.)bildung wichtich, (2) äh (.) weiß nich so Ende der Achtziger Anfang der Neunziger Jahre bei den Grünen, da war das so (.) also wir sind hier die Basis, und wir sagen mal unsern Leuten im Landtach irgendwie was sie zu tun haben; (2) so; (.) das war eher (2) äh die Haltung; [...]dieses Selbstverständnis (3) so das man sacht f: wir geben da jetzt (.) also klar (2) das: spielt immer noch ne Rolle aber es is-s find ich, (.) es is schwächer geworden; (6)
- Am °naja° ob das schwächer geworden is weiß ich nich; ich würde mal behaupten das hat sich zu: äh ich sach mal äh äh Achtziger Anfang der Neunziger Jahre extrem verändert (3) so; und damals war das neu; (.) ja, also das so unsere Szene politisch Einfluss gekricht hat ä:h im Parlament; (2) und da haben wir als ne, vorher außerparlamentarische linksalternative Szene Bewegung gesagt (.) ok wir gehen jetzt durch die- oder in die Parlamente deswe-

gen die Grünen, und und und (.) ähm; natürlich gabs damals ganz viele wo wir sagen mussten hey mach das mal so und so; weils dazu noch gar keine Ideen gab (.) wir sind jetzt aber fünfundzwanzig dreißig Jahre weiter; (.)

Bm Lja sicher,
Am das heißt (.) die Ideen sind da @(alle links)@,
Bm aber;┘
Am entweder (.) niedergeschrieben oder sogar, (.) etabliert; (2) so; (.) also (.) ne, sowas wi:e (.) äh ne institutionelle Förderung für de- für so n linksalternativen äh Zusammenschluss, (.) wie der unsere Einrichtung (.) ähm (.) pff ja davon wurde damals geträumt, und irgendwann war das war das Realität, (.) also mittlerweile kriecht die ganze Szene ganz gutes Geld; (.) so; und ist (.) strukturell abgesichert; (.)

Organisation H, HPM, Passage Lobbyarbeit Z. 711-778

In dieser Passage beschreibt Am zunächst die Möglichkeit, als anerkannter Träger Rahmenbedingungen von Bildung beeinflussen zu können. Über die Mitarbeit in Fachgremien sei es möglich, politisch Einfluss auf Denkweisen zu nehmen. Bm argumentiert daraufhin, dass aus seiner Sicht der Einfluss seit Ende der 1980er Jahre geringer geworden sei. Am Beispiel der Partei der „Grünen“ wird beschrieben, dass zu dieser Zeit die Einflussmöglichkeiten direkter gewesen seien und man damals als Basis mitbestimmen hätte können, was im Landtag eingebracht werden solle. Von Am wird dies als Veränderung der Form des Einflusses beschrieben, so sei die von Bm zitierte Zeit durch den Gang durch die Parlamente gekennzeichnet gewesen, während heute alle Ideen von damals niedergeschrieben und etabliert seien. Die institutionelle Förderung und Absicherung, von der man damals geträumt habe, sei heute Realität.

In dieser Diskursstruktur wird – im Gegensatz zum Diskursverlauf mit der Leitung der Einrichtung – der Generationenbezug nicht explizit thematisiert, sondern er dokumentiert sich implizit. Trotz der antithetischen Bewertung der Funktion der eigenen Bildungsarbeit, die hier als politische Lobbyarbeit betrachtet werden kann, deuten sich auch hier zwei aufeinander folgende Generationen in Form der Ausgestaltung von (kommunikativen) Praxen an. Während der „Gründergeneration“ zugeschrieben wird, die eigene Institutionalisierung durch direkte Formen politischer Partizipation vorangetrieben zu haben, profitiere die Generation der heutigen Mitarbeitenden von der Etablierung dieser Themen, indem heute unter der Bedingung der strukturellen Absicherung Einfluss auf Politik genommen werden könne. Im Hinblick auf die mit dem implizierten Generationenwechsel einhergehende Veränderung der Praxen von der Gründung zur Lobbyarbeit vertreten die beiden Pädagogen unterschiedliche Positionen. Während Bm im Modus des Bedauerns die Veränderung der Einflussnahme äußert, stellt für Am die heutige Möglichkeit zu politischer Interessenvertretung eine erfolgreiche Errungenschaft dar. Interessant erscheint in dieser Organisation, dass die Thematik Generationen nicht auf die pädagogische Tätigkeit

bezogen wird. Generationen werden vielmehr als Wegbereiter einer politischen Praxis verstanden, mit der die Rahmenbedingungen der Organisationen gefestigt werden. Insofern deutet sich für Organisation H an, dass Generationenfragen im Kontext eines normativen Horizontes und weniger im Hinblick auf die pädagogisch-didaktische Praxis eine Rolle spielen. Es werden unterschiedliche Positionierung im Hinblick auf die eigene Institutionalisierung aus einer Bewegung heraus sichtbar, die vermittelt über eine implizite Thematisierung von Generationen beschrieben werden.

In der Diskussion mit Verwaltungskräften der Organisation H werden Generationen nicht zu einem expliziten Thema. Die Verwaltungskräfte arbeiten alle seit weniger als fünf Jahren für die Organisation und gehören damit zur „jüngeren Generation“. Allerdings deutet sich hier, vermittelt über die Beschreibung der Schwierigkeit, den Idealismus der Pädagoginnen und Pädagogen aus verwaltungstechnischen Gründen „ausbremsen“ zu müssen, an, dass deren starke normative Verwurzelung in der Bewegung wahrgenommen wird.

Zusammenfassend zeigt sich für Organisation H, dass Generationenwechsel implizit für die Organisationen eine wichtige Rolle spielen, da damit Veränderungen der eigenen Handlungspraxen verbunden werden. Diese Veränderungen werden zwischen den Organisationsmitgliedern unterschiedlich thematisiert. Auf der einen Seite zeigt sich ein Bedauern über den Verlust gemeinsam geteilter Werte und der damit verbundenen bewegten Handlungspraxis. Auf der anderen Seite zeigt sich jedoch auch ein Zugewinn an struktureller Sicherheit und Gestaltungsmacht, die auch positiv gerahmt werden. Die Organisationsmitglieder schwanken ambivalent in ihrer Identifizierung mit der Organisation zwischen beiden Polen des Spannungsfeldes hin und her (vgl. zum Konzept der Ambivalenz Lüscher/Fischer 2014).

Anhand der Analyse von Organisation H wird sichtbar, dass das Thema Generationen und implizite Generationenwechsel vor allem mit normativen Horizonten und politischen Gestaltungsaufgaben und weniger mit der Gestaltung der pädagogischen Praxis in Verbindung gebracht wird. Abschließend kann vor diesem Hintergrund die These formuliert werden, dass in Organisationen der Erwachsenenbildung, die im Kontext politischer Bildungsarbeit agieren, vor allem ein gesellschaftlich-historischer Generationenbegriff zum Tragen kommt, der die Beschreibung der eigenen Organisationsentwicklung – und weniger die Beschreibung der eigenen Bildungspraxis – zu prägen scheint.

4. Diskussion und Ausblick

Mit diesen explorativen Befunden deutet sich an, dass in der untersuchten Organisation Generationen – im Sinne eines gesellschaftlich-historischen Generationenbegriffs – als Träger bestimmter Werte und Ideale betrachtet werden. Damit werden Implikationen hinsichtlich der Kommunikation und des Verständnisses von Professionalität angedeutet, die zusammengenommen Hinweise für Herausforderungen im Kontext von Organisationsentwicklungsprozessen liefern.

- Zum einen deutet sich an, dass mit der differenzierten Prägung durch Ereignisse im Kontext sozialer Bewegungen bei den Generationen *unterschiedliche Kommu-*

nikationsmodi einhergehen. Vor dem Hintergrund von Ahlemeyers (1989) Beschreibung sozialer Bewegungen als soziales System kann argumentiert werden, dass sich die durch die Bewegung geprägten Gründergenerationen in der Organisation durch den Kommunikationsmodus der „Mobilisierung“ (S. 181) auszeichnen. Dieser für soziale Bewegungen charakteristische Modus zeichnet sich durch eine kommunikative Handlungsaufforderung sowie durch eine „Selbstbindung von Mitteilenden“ (S. 184) aus. In der Fallanalyse deutet sich nun weiter an, dass die „neuen Generationen“ diesen Modus nicht mehr teilen, sondern ihnen tendenziell professionell-pädagogische Kommunikationsformen zugeschrieben werden (vgl. zur pädagogischen Kommunikation Kade/Seitter 2007). Der Generationenwechsel impliziert damit einen Wechsel von Kommunikationsmodi, die in der Organisation zu ambivalenten Irritationen zu führen scheinen und sich in der Thematisierung eines vermeintlichen Verlusts von Idealen einerseits und dem Zugewinn institutioneller Sicherheit und politischer Einflussnahme andererseits ausdrückt.

- Zum zweiten kann vor diesem Hintergrund diskutiert werden, dass durch die Prägung der Generationen und den einhergehenden Kommunikationsmodi auch *generationsbedingte Verständnisse von professionellem Handeln* impliziert werden. In diesem Zusammenhang kann die These aufgestellt werden, dass die durch die Bewegungen geprägten Generationen professionelles Handeln tendenziell in einem politischen Handlungsrahmen verorten, bei dem die Vertretung der inhaltlichen Interessen der Bewegung im Mittelpunkt steht. Demgegenüber kann vermutet werden, dass die neuen Generationen diese Vorstellungen nicht teilen, sondern auf andere Professionalitätsverständnisse, die sie beispielsweise in Studium und Ausbildung geprägt haben, zurückgreifen.
- Zusammengenommen ergeben sich aus diesen beiden Perspektiven Implikationen für die *Organisationsentwicklung*. Die dargestellten Generationendifferenzen in Prägung und Kommunikation und deren problematisierender Beschreibungen machen darauf aufmerksam, dass es in Organisationen – vor allem mit politisierter Gründungsgeschichte – zu Spannungen in der alltäglichen Zusammenarbeit kommen kann, wenn diese unreflektiert und unbearbeitet bleiben. Insofern erscheint es lohnenswert, bei Organisationsentwicklungsprozessen Generationsprägungen der Mitarbeitenden stärker als bislang in Forschung und Praxis in den Blick zu nehmen.

Anmerkungen

- 1 Für die Förderung meiner Studie bedanke ich mich bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG): FR 2716/2-1.
- 2 Der Darstellung der Fallanalyse von Organisation H, die ein Interview mit der Leitung sowie je eine Gruppendiskussion mit hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden und Verwaltungskräften beinhaltet, liegt die Entscheidung zugrunde, dass hier Generationenwechsel deutlicher als in Organisation A mit Strukturveränderungen in der Einrichtung verknüpft werden. In Organisation A werden Generationenwechsel stärker im Hinblick auf eine neue Generation politischer Bildender betrachtet, die auch außerhalb der eigenen Or-

ganisationsstrukturen beobachtet werden. Hier wird die Beobachtung von abnehmenden idealistischen Perspektiven jüngerer Generationen in den Mittelpunkt gerückt.

- 3 Die Leitung der Einrichtung ist zwischen 50 und 60 Jahren alt.
- 4 Beide Mitarbeitenden sind zwischen 40 und 50 Jahren alt.

Literatur

- Ahlemeyer, H. W. (1989): Was ist eine soziale Bewegung? Zur Distinktion und Einheit eines sozialen Phänomens. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 18. Heft 3, S. 175-191.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage, Wiesbaden.
- Bruch, H./Kunze, F./Böhm, S. (2010): Generationen erfolgreich führen. Konzepte und Praxiserfahrungen zum Management des demographischen Wandels. Wiesbaden.
- Franz, Julia (2014): Inhalte als Funktion organisationaler Profilierung? Zur inhaltlichen Ausrichtung von Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung zwischen Bildungs- und Vermarktungsansprüchen – empirische Rekonstruktionen. In: Schmidt-Lauff, S./Pätzold, H./von Felden, H. (Hg.): Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung. Hohengehren, S. 106-124.
- Franz, J. (2010): Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Franz, J./Frieters, N./Scheunflug, A./Tolksdorf, M./Antz, E.-M. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung. Bielefeld:
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1976): The Discovery Of Grounded Theory: Strategies For Qualitative Research. New York.
- Gieseke, W. (2011): Generationen der Erwachsenenbildner. In: Eckert, T./Hippel, A. von/Pietraß, M./Schmidt-Hertha, B. (Hg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden, S. 335-345.
- Kade, J./Seitter, W. (Hg.) (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. 1. Pädagogische Kommunikation. Opladen.
- Kade, S. (1998). Institution und Generation – Erfahrungslernen in der Generationenfolge. In: S. Keil, & T. Brunner (Hrsg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung (S. 33-48), Graftschaft: Vektor-Verlag.
- von Küchler, F. (2005): Vorläufer und Nachfolgemodelle. Generationenwechsel bei Organisationsstrukturen in Einrichtungen der Weiterbildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2, S. 36-38.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
- Lüscher, Kurt/Fischer, Hans Rudi (2014): Ambivalenzen bedenken und nutzen. In: Familiendynamik 38(3): 81-95.
- Mader, W. u. a.(1990): Generationenbeziehungen. Berichte aus einem Lehrprojekt. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Frankfurt am Main.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main.
- Mannheim, Karl (1928/1964): Wissenssoziologie, eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff, Berlin.
- Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 37–39.
- Meisel, K. (1997): Generationen im Dialog. Frankfurt am Main.
- Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen.

- Schöll, I. (2005): Leiten früher und heute. Generationenwechsel an der Spitze von Einrichtungen der Weiterbildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2, S. 33-35.
- Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (Hg.) (2009): Bildung Älterer und demografischer Wandel. Bielefeld.
- Weinberg, J. (2005): Die Gründer räumen die Lehrstühle. Generationenwechsel in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2, S. 28-30.
- Worf, M. (2012): Intergenerationalität und Bildung im Alter. Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in intergenerationalen Lern- und Planungskulturen. In: Forum Erwachsenenbildung, 45. Jg., Heft 1, S. 31-35.

Mentoring als Instrument der Wissens- und Erfahrungssicherung in der Erwachsenenbildung

Miriam Kamp

Zusammenfassung¹

Der Beitrag stellt Mentoring als Instrument des Wissens- und Erfahrungstransfers in Einrichtungen der Erwachsenenbildung vor. Dieses kann im Zuge des Generationenwechsels eingesetzt werden, um exklusive Wissens- und Erfahrungsbestände der ausscheidenden Mitarbeitenden an nachfolgende Generationen weiterzugeben und für die Einrichtungen zu sichern. Mentoring schafft einen Raum, in dem Wissen und Erfahrungen ausgetauscht, reflektiert und angeeignet werden können. Dadurch werden eine systematische Einarbeitung des Stellennachfolgers und eine Wertschätzung der langjährigen Tätigkeit der Wissensträger ermöglicht. Kern dieses Ansatzes ist ein Verständnis von Mentoring als wechselseitige Lernbeziehung sowie Lernprinzip zwischen zwei Menschen mit unterschiedlichem Wissens- und Erfahrungsstand.

1. Einleitung

In der Fachliteratur wird Bildungseinrichtungen seit längerer Zeit ein bevorstehender Generationenwechsel prognostiziert (vgl. Kade 2004: 22). In aktuellen Veröffentlichungen wird diese Prognose für die öffentlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung als zentrale Herausforderung gesehen, mit der verschiedenste Probleme und offene Fragen einhergehen (vgl. Gieseke 2008: 61; Meisel 2009: 237; Schlüter 2011: 18; Egloff/Männle 2012: 73). Dieser Generationenwechsel betrifft zunehmend auch die nach dem niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz anerkannten Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung. An einer nicht repräsentativen Umfrage des Niedersächsischen Bundes für freie Erwachsenenbildung e.V. zur Altersstruktur in der niedersächsischen Erwachsenenbildung im Jahr 2013 lässt sich ablesen, dass 43,6 % des hauptberuflichen Personals 50 Jahre oder älter sind – bereits jeder Vierte davon ist über 60 (vgl. Geschäftsbericht nbeb 2014: 10). Das bedeutet, dass innerhalb der nächsten 15 Jahre über die Hälfte des Personals in den Ruhestand eintritt.

Für die niedersächsische Erwachsenenbildung gehen mit dem Generationenwechsel Herausforderungen auf der personalen und organisationalen Ebene einher. Fragen wie die Gewinnung und langfristige Bindung von qualifizierten Nachwuchskräften sowie die Sicherung des (Erfahrungs-) Wissens der in den Ruhestand wechselnden Mitarbeitenden rücken in den Mittelpunkt.

Der vorliegende Beitrag betrachtet den zweiten Aspekt näher, da im Generationenwechsel vermehrt Mitarbeitende ausscheiden, die bereits seit der Ausbauphase der Weiterbildung in den 1970er Jahren als hauptberuflich pädagogische Mitarbeitende in der Angebots- und Programmplanung tätig sind (vgl. Kade 2004: 176 ff.). Diese Mitarbeitenden verkörpern nicht nur einen Teil des institutionellen Gedächtnisses der Einrichtungen, sie haben auch „jahrzehntelang gewachsene erwachsenenpädagogische Planungskompetenzen“ (Meisel 2009: 238) erworben und stellen für die Einrichtungen wichtige Wissens- und Erfahrungsträger dar, die Aufgaben im Kerngeschäft der Erwachsenenbildung ausüben (vgl. Feld 2007: 283). Da diese Stellen aller Voraussicht nach wieder besetzt werden müssen, stellt die Sicherung des (Erfahrungs-) Wissens sowie der Umgang mit Wissensverlusten oder -lücken sowohl für die Organisation als auch für die Beschäftigten eine große Herausforderung dar. Folglich ist es sinnvoll, wichtige Wissensträger frühzeitig zu identifizieren und kritisches bzw. erfolgsrelevantes (Erfahrungs-) Wissen nachhaltig zu sichern.

Ein Konzept, das hier ansetzen kann, ist Mentoring. Mentoring wird bisher überwiegend als Instrument der Nachwuchskräfteförderung² eingesetzt, z. B. auch 2014 im Traineeprogramm der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) als zentrale Einrichtung für Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung in Niedersachsen. Der vorliegende Beitrag fokussiert Mentoring jedoch in anderer Funktion: als Instrument der Wissens- und Erfahrungssicherung. Es wird nachfolgend als Ansatz der Personal- und Organisationsentwicklung betrachtet, der im Kontext des Generationenwechsels aktuellen Herausforderungen der öffentlichen Erwachsenenbildung mit einer gesellschaftsinnovativen Strategie begegnet und den Blick auf bisher nicht genutzte personelle Ressourcen und Potenziale richtet. Mentoring wird als natürliches Lernprinzip der menschlichen Entwicklung verstanden, das Erfahrung als Kompetenz begreift. Kern dieses Ansatzes ist ein Verständnis von Mentoring als wechselseitige Lernbeziehung zwischen zwei Menschen mit unterschiedlichem Wissens- und Erfahrungsstand.

Der Beitrag stellt im Folgenden Mentoring in seiner (neuen) Funktion als Instrument der Wissens- und Erfahrungssicherung vor und zeigt Bedingungen auf, unter denen ein Einsatz in der öffentlichen Erwachsenenbildung im Zuge des Generationenwechsels möglich ist.

2. Weitergabe von Wissen und Erfahrungen – eine herausfordernde Aufgabe

„Wissenstransfer wird als Wissensumwandlung³ in sozialen Prozessen verstanden und umfasst die Prozesse der Wissensverbreitung und des Wissenserwerbs“ (Wilkesmann/Wilkesmann 2009: 170). Es ist ein komplexer Prozess, denn Wissen ist – im Gegensatz zu seinen Vorformen, den Daten und Informationen – eine subjektive

Kategorie, die personengebunden ist und individuell erworben wird. Träger von Wissen sind somit Individuen. Organisationen sind weder Eigentümer dieser Ressource noch kann sie eins-zu-eins übertragen werden. Sie muss einerseits von den Wissensgebern freiwillig bereitgestellt und andererseits von den Wissensnehmern auch individuell angeeignet und in das vorhandene Wissen integriert werden (vgl. ebd.: 171). Somit ist Wissenstransfer kein passiver Prozess, sondern ein aktiver Lernprozess.

Zentral im Wissenstransfer ist die Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen. Als explizit wird Wissen bezeichnet, wenn es sich verbalisieren, artikulieren und kommunizieren lässt. Es ist Verstandeswissen, welches in formaler Sprache ausgedrückt und als Daten weitergegeben werden kann (vgl. ebd.: 163). Explizites Wissen ist leichter vom Wissensträger zu entkoppeln, weiterzugeben und zu sichern. Diese Eigenschaften gelten für das implizite Wissen nicht. Polanyi (1985: 14 ff.), der den Begriff des impliziten Wissens eingeführt und geprägt hat, beschreibt diese Form des Wissens als dem Bewusstsein nicht unmittelbar zugänglich und daher für den Wissensträger oftmals wie selbstverständlich gegeben. Es ist intuitiv und eher im Gefühl als im Verstand verwurzelt. Implizites Wissen ist immer an den Träger gebunden und „hat damit zwangsläufig eine subjektive Qualität“ (Schanz 2006: 13). Da es sich mit Worten schwer ausdrücken und kommunizieren lässt, kann es oftmals nicht in schriftlicher Form festgehalten, sondern nur durch persönliche Kontakte vermittelt und informell verinnerlicht werden (vgl. von der Oelsnitz/Hahmann 2003: 42). Damit ist es für Wissenstransferprozesse besonders schwer zu formalisieren, zu übertragen und zu sichern. Zum impliziten Wissen gehören nach Polanyi (1985: 16) sowohl theoretische als auch praktische Kenntnisse, d. h. implizites Wissen umfasst Wissen und Können. Die Erfahrungen einer Person können daher im Kontext von Wissenstransfer als eine Form des impliziten Wissens verstanden werden, die im praktischen Alltags- und Berufshandeln erworben wird und immer mit konkreten Handlungen verbunden ist (vgl. Fahrenwald 2005: 42).⁴

Ein in Wirtschaftsunternehmen häufig praktizierter Ansatz des Wissensmanagements stützte sich darauf, individuelles Wissen in Dokumenten und Datenbanken abzulegen mit dem Ziel, eine möglichst effiziente Sammlung des vorhandenen Wissens im Unternehmen aufzubauen. Untersuchungen haben jedoch gezeigt, dass ein Großteil des Wissens, welches für die erfolgreiche Ausübung der Tätigkeit benötigt wird, in den Köpfen der Mitarbeitenden steckt, implizit sowie erfahrungsgebunden ist und sich kaum über Schriftstücke weitergeben lässt (vgl. von der Oelsnitz/Hahmann 2003: 47). Daher ist eine Entwicklung hin zu sozialen und kommunikativen Praktiken des Wissenstransfers zu beobachten, die den aktiven Austausch von Wissen und Erfahrungen fördern und die Möglichkeit schaffen, implizites Wissen zu tradieren und zu sichern. Zunehmend rückt dabei Mentoring in den Fokus, da es neben seiner Funktion als Instrument der Nachwuchsförderung auch den impliziten Wissensaustausch begünstigt. Voelpel et. al (2007: 153) zählen Mentoring sogar zu den effektivsten Methoden, um implizites Wissen von einer Person zu einer anderen weiterzugeben.

3. Mentoring als organisationsinternes Instrument des Wissens- und Erfahrungstransfers

Mentoring als „eine Form der Erfahrungsvermittlung“ (Schell-Kiehl 2007: 19) ist keine Modeerscheinung, sondern lässt sich als Lernprinzip über Jahrhunderte zurückverfolgen.⁵ In Abgrenzung zu verwandten Formen wie Patenschaft⁶ und Coaching⁷ ist Mentoring die einzige berufliche Beziehung, die die Verknüpfung von beruflicher Kompetenzentwicklung mit individueller Persönlichkeitsentwicklung leisten kann. Sie ermöglicht Lern- und Entwicklungsprozesse für beide Beteiligten und verspricht einen Nutzen für die Organisation.

Seit einiger Zeit ist Mentoring verstärkt wieder in das Blickfeld von Wissenschaft und Wirtschaft geraten und erlebt in zahlreichen Publikationen, Studien und Organisationen eine Renaissance. Es bietet in der heutigen Zeit flexible Möglichkeiten, um nach unkonventionellen Lösungen für Personal- und Organisationsentwicklung zu suchen, die schnell, effizient, kostengünstig, temporär, vorbereitend und auch einweisend eingesetzt werden können (vgl. Peters et. al. 2004: 8).

Durch die Hinwendung im Wissensmanagement zu sozialen und kommunikativen Methoden wird Mentoring in aktuellen Veröffentlichungen explizit als „personenbezogenes Instrument“ (Hartmann 2009: 37) des Wissenstransfers diskutiert (vgl. u. a. Voelpel et. al. 2007: 153; Katenkamp 2011: 315 ff.). Die Stärke wird darin gesehen, dass durch die direkte Kommunikation zwischen Mentor (Wissensgeber) und Mentee (Wissensnehmer) das Erfahrungswissen externalisiert und weitergegeben werden kann, da Mentoring eine aktive Auseinandersetzung mit Kenntnissen und Erfahrungen fördert. Im Mentoring wird eine Dialog-Situation geschaffen, die Austausch, Generierung und Sicherung von Wissen und Erfahrungen ermöglicht und sowohl Wissensgeber als auch -nehmer zum Reflektieren anregt. Für die Organisation kann dadurch wichtiges Experten- und Erfahrungswissen in der Person des Mentee „am Leben“ erhalten werden. Neben der fachlichen Expertise des Mentors werden auch Werte, Normen und Regeln der Organisation an den Mentee weitergegeben. Dadurch trägt Mentoring auch zur Bewahrung des institutionellen Gedächtnisses bei.

Im Rahmen des beschriebenen Generationenwechsels ermöglicht Mentoring den ausscheidenden Mitarbeitenden, ihr exklusives Fach- und Erfahrungswissen für die Einrichtungen zu bewahren und das institutionelle Gedächtnis weiterzutragen. Gleichzeitig erfahren diese Mitarbeitenden eine Wertschätzung, da ihr Wissens- und Erfahrungsschatz über ihr Ausscheiden hinaus Anwendung und Bedeutung findet.

Das Mentoring-Verständnis, das diesem Ansatz zugrunde liegt, geht davon aus, dass Mentoring eine natürliche Lernform der menschlichen Entwicklung ist. Demnach ist das Lernprinzip tief in der Menschheitsgeschichte verwurzelt, da über Jahrtausende hinweg Wissen und Erfahrungen von einer Generation an die nächste – über das Medium der „Person“ – weitergegeben und dadurch gesichert wurden. Die nachfolgenden Generationen profitierten dadurch einerseits von dem Wissensschatz der „Älteren“, wurden aber andererseits nicht daran gehindert, eigene Erfahrungen zu sammeln. Erfahrung wird hier als Kompetenz begriffen, die von der Gemein-

schaft hohe Anerkennung erfährt und als wichtige Quelle für vergangene sowie zukünftige Herausforderungen angesehen wird.

Mentoring vollzieht sich somit als „Dialog zwischen zwei Menschen (...), der Ausprobieren, Experimentieren, Lernen und Fehlermachen“ (Schlieper-Damrich 2004 zit. n. Katenkamp 2011: 314) in einem vertraulichen und geschützten Rahmen erlaubt. Dabei regt es Lern- und Reflexionsprozesse bei beiden Beteiligten an, wodurch z. B. überlieferte Erfahrungs- und Wissensbestände durch eigene Erfahrungen an aktuelle Situationen und Rollenerfordernisse angepasst werden können. „Damit entspricht Mentoring dem Wesen der gesellschaftlichen Kultur, die darauf basiert, dass Erfahrungen und Wissen weitergegeben, aber nicht ausschließt, dass immer neue Erfahrungen und neues Wissen erworben werden“ (Haasen 2001: 12).

4. Anforderungen an die Umsetzung von Mentoring

Mentoring als Instrument für Wissenstransferprozesse einzusetzen, stellt einige Anforderungen an Einrichtungen.

Mentoring wird in diesem Zusammenhang als Instrument der Personal- und Organisationsentwicklung verstanden, welches im Zuge des Generationenwechsels kritisches und exklusives Fach- und Erfahrungswissen der in den Ruhestand gehenden Erwachsenenbildner erhalten kann, indem es *vor* dem Ausscheiden des Wissensträgers an nachfolgende Mitarbeitergenerationen weitergegeben wird. Dadurch wird das Ziel verfolgt, den Wissensverlust bei Ausscheiden von langjährigen Mitarbeitenden möglichst gering zu halten sowie eine strukturierte Stellenübergabe und effektive Einarbeitung des Stellennachfolgers durch frühzeitige Sensibilisierung für Problemstellungen und Erfolgsfaktoren zu leisten.

Das Besondere an dieser Einsatzmöglichkeit von Mentoring ist, dass der Fokus auf den Mentor (Wissensgeber) gerichtet ist. Die Frage lautet: Über welches kritische und/oder exklusive (Erfahrungs-) Wissen verfügt ein ausscheidender Mitarbeitender, das nach seinem Austritt als „verloren“ gelten würde und/oder als notwendig erachtet wird, damit wichtige Prozesse, Aufgaben und Netzwerke erfolgreich weiter laufen können? Das erfordert zunächst die Identifizierung der Wissensträger, wobei im Zuge des Generationenwechsels die ausscheidende Generation von hauptberuflichen Erwachsenenbildnern in den Fokus gerät. Diese haben, z. B. als Programm- oder Fachbereichsleitende, Kerngeschäfte der erwachsenenpädagogischen Arbeit ausgeführt. Sie „qualifizieren“ sich als Wissensträger, weil sie einerseits jahrzehntelang erworbene Kompetenzen besitzen und Erfahrungswissen erworben haben und andererseits (wenn sie z. B. in der Ausbauphase der Weiterbildung eingestellt wurden) einen Teil des institutionellen Gedächtnisses darstellen. Das bedeutet, dass sie den Zeitgeist der institutionellen Geschichte der Erwachsenenbildung in sich tragen, signifikante Entwicklungen miterlebt haben und die Traditionen und gelebten Werte ihrer Einrichtung verkörpern. Der Austritt dieser Mitarbeitenden bedeutet einen Erfahrungsverlust für die Einrichtung, der auch mit einer Wiederbesetzung der Stellen nicht gänzlich kompensiert werden kann. Damit aber zumindest ein Teil dieses Wissensschatzes erhalten bleibt, kann der Wissens- und Erfahrungstransfer durch Men-

toring gestaltet werden, sofern einerseits der Wissensgeber freiwillig⁸ dazu bereit ist und andererseits ein Wissensnehmer als Mentee zur Verfügung steht. Das Mentoring findet somit zwischen dem ausscheidenden Mitarbeitenden (Wissensgeber) als Mentor und dem Stellennachfolger (Wissensnehmer) als Mentee statt.

Da Mentoring eine direkte Kommunikation und einen aktiven Austausch bedingt, muss der Wissensnehmer einige Monate vor dem Austritt des Wissensgebers feststehen, sodass ein gemeinsamer Übergabeprozess entstehen und durchlaufen werden kann. Wird die Stelle des ausscheidenden Mitarbeitenden intern wiederbesetzt, lässt sich Mentoring oftmals unkomplizierter und informeller durchführen, da u. a. bestimmte interne Regeln und Abläufe als bekannt vorausgesetzt werden können. Wenn die Stelle des Wissensgebers extern wiederbesetzt werden soll, ist für Mentoring auch hier ein direkter Kontakt zwischen ausscheidendem und neuem Mitarbeitendem unerlässlich. Das bedeutet, dass eine temporäre Doppelbeschäftigung notwendig ist, welche finanziell und organisatorisch von der Einrichtung getragen werden muss. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, dass ein gezielter und strukturierter Wissenstransfer erfolgt. Folglich kann es sinnvoll sein, Mentoring in diesem Fall einen formaleren Rahmen zu geben.

Die einzelnen Aufgaben- und Wissensgebiete lassen sich am einfachsten im Mentoring aufnehmen, wenn vorab durch den Mentor und ggf. die Leitungskraft eine Sammlung und Vorstrukturierung der Aufgabenfelder und der Wissensbestände vorgenommen wird, z. B. in Form einer Wissenslandkarte⁹. Gegenstand einer solchen Vorstrukturierung können u. a. aktuelle Projekte, Aufgaben- und Themenfelder, wichtige Informations- und Wissensquellen, Schlüsselpersonen, Kooperations-/Netzwerkpartner, Erfolgsfaktoren, „Stolpersteine“ und allgemeine Tipps für die Ausübung der Tätigkeit sein. Hier ergänzen sich Methoden der mündlichen und schriftlichen Wissens- und Erfahrungswertung sinnvoll. Im Mentoring können die einzelnen Punkte aufgegriffen und systematisch abgearbeitet werden.

Durch den unmittelbaren Kontakt von Wissensgeber und -nehmer im Mentoring kann ein Raum für direktes Feedback, offene Fragen und informelle Tipps geschaffen werden. Der Mentor gibt sein Wissen u. a. über Planungshandeln, Projekt- und Netzwerkarbeit sowie den Austausch mit Lehrenden (allgemein über fachliche und übergreifende Anforderungen und Schwierigkeiten seines Tätigkeitsbereichs) weiter an den Mentee. Zudem können bestimmte Situationen (regelmäßige Termine, Beratungsgespräche, Sitzungen etc.) gemeinsam erlebt und anschließend reflektiert werden. Die Erfahrungen des Mentors äußern sich dabei im impliziten Wissensschatz und werden, teils auch unbewusst, an den Mentee weitergetragen. Dieser kann sie dann mit eigenen Erfahrungen verknüpfen und eigene Handlungsstrategien entwickeln. Mentoring bietet dabei auch immer die Gelegenheit, neues Wissen zu generieren, und kann als Innovationsquelle für die Einrichtung angesehen werden.

Mentoring einzusetzen bedeutet somit, einerseits die personellen und organisationalen Rahmenbedingungen für den Übergabeprozess zu schaffen und andererseits den Wissenstransfer inhaltlich vorzubereiten, durchzuführen und ggf. von der Leitungskraft steuernd zu begleiten. Dabei ist aus Sicht der Organisation stets zu bedenken, dass Wissensweitergabe und Wissenserwerb individuelle und subjektive Prozesse

sind, die von außen zwar indirekt beeinflusst, aber nicht direkt gesteuert werden können.

5. Abschließende Betrachtung

Mentoring als Instrument des Wissens- und Erfahrungstransfers zu betrachten, ist noch eine recht junge Sichtweise (vgl. u. a. Katenkamp 2011: 316). Erste Vorläufer für diese Idee sind bereits Mitte der 1990er Jahre u. a. bei Shea (1994: 88) zu finden, der Mentoring damals schon mit der Aufgabe versah, innerhalb Organisationen das institutionelle Gedächtnis und das Know-how der ausscheidenden an die verbleibenden Mitarbeitenden weiterzugeben und es dadurch für die Organisation zu erhalten. Doch erst im Zuge der Entwicklungen von Wissensmanagementansätzen ist Mentoring verstärkt in den Fokus gerückt.

In Verbindung mit der Diskussion um die Wissensgesellschaft und die steigende Bedeutung der Ressource Wissen sowie durch den Generationenwechsel birgt Mentoring großes Potenzial in sich. Es schafft einen Raum, der Kommunikation, Austausch, Experimentieren und Fehler erlaubt und damit eine Gelegenheit bietet, Lernprozesse anzustoßen. Dabei hilft es, das Erfahrungswissen der Älteren als wichtige Quelle für gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen in der Erwachsenenbildung zu sehen, führt Generationen von Erwachsenenbildnern im Arbeitskontext zusammen und erhält wertvolle Wissens- und Erfahrungsbestände. Dabei wird es nicht nur als Instrument der Nachwuchskräfteförderung, sondern vor allem als natürliches Lernprinzip zwischen zwei Generationen bzw. Individuen mit unterschiedlichem Wissens- und Erfahrungsstand betrachtet.

Bisher liegen keine empirischen Ergebnisse über einen expliziten Einsatz von Mentoring als Instrument der Wissens- und Erfahrungssicherung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung vor, wenngleich die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) in Niedersachsen einige Rückmeldungen von Einrichtungen hat, dass Mentoring-Ansätze bei Stellenübergaben, insbesondere in Verbindung mit einer Wissenslandkarte, praktiziert werden.

Unstrittig ist, dass das Thema „Wissenstransfer“ als aktuelle Aufgabe in der niedersächsischen Erwachsenenbildung angekommen ist. Dies spiegelt sich u. a. auch im Dienstleistungs- und Fortbildungsangebot der AEWB wider (z. B. werden Praxisworkshops zu Themen wie „Wissenslandkarte: Wissen erfolgreich weitergeben“ und „Wissens- und Informationsfluss in Prozessen“ im Bereich Qualitäts- und Organisationsentwicklung angeboten. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, eine Stellenübergabe vor Ort mithilfe der Methode „Wissenslandkarte“ durch eine Mitarbeiterin der AEWB moderieren und dokumentieren zu lassen.)

Da der Wissensbewahrung im Generationenwechsel hohe Aufmerksamkeit zukommt und kollegiale Austausch- und Beratungsprozesse in der Bildungsarbeit in der Regel zum Alltag gehören, wäre zukünftig der Einsatz von Mentoring als Instrument der Wissens- und Erfahrungssicherung in der Erwachsenenbildung noch einmal näher empirisch zu untersuchen sowie zu prüfen, ob die gewünschten Effekte tatsächlich erzielt werden.

Anmerkungen

- 1 Der vorliegende Beitrag ist auf der Grundlage der Abschlussarbeit der Autorin im Masterstudiengang „Bildungswissenschaften“ an der Leibniz Universität Hannover aus dem Jahr 2013 mit dem Titel „Mentoring als Instrument in der öffentlichen Erwachsenenbildung: mögliche Einsatzfelder und Perspektiven“ entstanden und in Teilen daraus entnommen.
- 2 Zu den großen Unternehmen, die Mentoring als Instrument der Nachwuchskräfteförderung einsetzen, zählen u. a. die Volkswagen AG, die Deutsche Bank AG und die Axel Springer AG.
- 3 Nonaka/Takeuchi (1997: 75) haben ein Modell zur Wissensumwandlung in sozialen Prozessen entworfen. Aufbauend auf der Differenz zwischen implizitem und explizitem Wissen beschreibt es vier Formen der Wissensumwandlung: Sozialisation (von implizit zu implizit), Externalisierung (von implizit zu explizit), Internalisierung (von explizit zu implizit) und Kombination (von explizit zu explizit). Für Wissenstransferprozesse sind vor allem die Externalisierung von implizitem in explizites Wissen und die Internalisierung von explizitem in implizites Wissen entscheidend.
- 4 Nach Reinmann (2005: 7) führen einmalige Erlebnisse noch nicht zu einem Erfahrungsschatz: Die Herausbildung von Erfahrungswissen erfordert Zeit und eine ausreichend lange Beschäftigung auf einem Gebiet sowie eine kritische Distanz und Reflexion über das eigene Tun.
- 5 Autoren wie Shea (1994: 13) bemerken, dass Mentoring – als Prinzip – laut Archäologen und Anthropologen, seine ursprünglichen Wurzeln bereits in der Steinzeit hat, in der besonders talentierte Heiler, Schamanen oder Höhlenmaler ihr Wissen und ihre Künste an Jüngere weitergaben.
- 6 Eine Patenschaft konzentriert sich auf eine erste Begleitung und Orientierung eines neuen Mitarbeitenden in einer Organisation. Der Pate ist ein zeitlich begrenzter Ansprechpartner und steht für unternehmensspezifische Fragen zur Verfügung (vgl. Richert 2006: 7). Damit ist eine Patenschaft „etwas loser als Mentoring, der Austausch ist beendet, wenn die betreute Person Orientierung gefunden hat“ (Schmid/Haasen 2011: 17).
- 7 Eine Abgrenzung zu Coaching nimmt Blickle (2000: 170) vor: er sieht die wesentlichen Unterschiede darin, dass Coaching (hier: als eine professionelle Beratung für Berufstätige) auf die Befähigung zur Übernahme von bestimmten Aufgaben abzielt und dem Wohl der gesamten Organisation dienen soll, während im Mentoring die fachliche Betreuung allgemeiner ist und der Nutzen für die Organisation nicht direkt, sondern informell erzielt wird. Weiterhin kann Mentoring zu Coaching dahingehend unterschieden werden, dass das emotionale Engagement der Beteiligten im Mentoring größer ist als im Coaching, bei dem eine professionelle Distanz gewahrt wird. Während Coaching als professionelle Berufstätigkeit wahrgenommen wird, gibt es für Mentor/Innen bisher keine professionelle Ausbildung oder Weiterbildung und Meinungen zu einer Professionalisierung dieser Tätigkeit gehen auch auseinander (vgl. Berkels 2011: 132 ff.).
- 8 Die freiwillige Bereitschaft des Wissensgebers kann erhöht werden, wenn dieser frühzeitig für das Thema sensibilisiert und eine Transparenz über die Ziele des Mentoring hergestellt wird.
- 9 Eine Wissenslandkarte ist ein strukturierendes Instrument (ähnlich einer Mindmap) im Wissenstransfer, das systematisch einen Überblick über ein Wissens- oder Aufgabengebiet gibt. Sie dient den Beteiligten dazu, Prioritäten für die Wissensweitergabe zu setzen (vgl. Nowotny 2012: 22).

Literatur

- Berkels, B. (2011): Intergenerationelles, erfahrungsbasiertes Lernen im Rahmen von Mentoringprozessen – Professionalisierung durch die Erwachsenenbildung? In: Schlüter, A. (2011) (Hrsg.): Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust? Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Opladen & Farmington Hills, S. 123-145.
- Blickle, G. (2000): Mentor-Protegé-Beziehungen in Organisationen. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie. 44. Jahrgang, Heft 4, S. 168-178.
- Egloff, B./Männle, I. (2012): Praktika in erwachsenenpädagogischen Studiengängen. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 65-78.
- Fahrenwald, C. (2005): Erzählen zwischen individueller Erfahrung und sozialer (Re-) Präsentation. In: Reinmann, G. (Hrsg.): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich, S. 36-51.
- Feld, T. C. (2007): Volkshochschulen als „lernende Organisationen“. Entwicklung eines Anforderungsprofils unter Berücksichtigung theoretischer Ansätze organisationalen Lernens sowie einer innerorganisationalen und außerorganisationalen Perspektive. Hamburg.
- Gieseke, W. (2008): Zwischen Verberuflichung und Professionalität: 50 Jahre Support für die Profession Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 45-62.
- Haasen, N. (2001): Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgsrezept. München.
- Hartmann, B. (2009): Wissenstransfer. Ein Qualitätsmodell für den Führungswechsel in Bibliotheken. Berlin.
- Kade, S. (2004): Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn.
- Katenkamp, O. (2011): Implizites Wissen in Organisationen. Konzepte, Methoden und Ansätze im Wissensmanagement. Wiesbaden.
- Meisel, K. (2009): Professionalitätsentwicklung aus Sicht der Weiterbildungsorganisation: Ein Ausblick. In: Seitter, W. (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 233-246.
- Niedersächsischer Bund für freie Erwachsenenbildung e.V. (nbeb) (2014): Geschäftsbericht Mai 2013 bis Mai 2014. Hannover. Print-Ausgabe.
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (1997): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt am Main u. a.
- Nowotny, C. (2012): Handlungsfeld Wissen sichern und weitergeben. In: QUBIC Beratergruppe & Innoventum (Hrsg.): Wissensmanagerin, Wissensmanager: Methoden und Praxisprojekte zum Wissensmanagement. Hannover, S. 22/23.
- Peters, S. et. al. (2004): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring. Weiterbildung – Personalentwicklung – Organisationales Lernen. München.
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main.
- Reinmann, G. (2005): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich.
- Richert, V. (2006). Mentoring und lebenslanges Lernen : individuelles Wissensmanagement im Informationszeitalter. Saarbrücken.
- Schanz, G. (2006): Implizites Wissen. Phänomen und Erfolgsfaktor. München/Mering.
- Schell-Kiehl, I. (2007): Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Bielefeld.
- Schlieper-Damrich, R. (2004): Mentoring. Lebensgespräche mit Substanz. In: Generationengerechtigkeit. 4. Jahrgang, Heft 3, S. 13-16.

- Schlüter, A. (2011): „Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust“? – oder: Lernen von der anderen Generation im Berufsfeld Erwachsenenbildung? In: Schlüter, A. (Hrsg.): Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust? Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Opladen & Farmington Hills, S. 9-23.
- Schmid, B./Haasen, N. (2011): Einführung in das systemische Mentoring. Heidelberg.
- Shea, G. (1994): Mentoring. Helping Employees Reach Their Full Potential. New York.
- Voelpel, S. et al. (2007): Herausforderung 50 plus. Konzepte zum Management der Aging Workforce: Die Antwort auf das demographische Dilemma. Erlangen.
- Von der Oelsnitz, D./Hahmann, M. (2003): Wissensmanagement. Strategie und Lernen in wissensbasierten Unternehmen. Stuttgart.
- Wilkesmann, U./Wilkesmann, M. (2009): Wissensmanagement. In: Gessler, M. (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster, S. 157-181.

„Ja, wir wechseln mal...“

Gruppendiskussion zur Gestaltung des Generationenwechsels in einer großstädtischen Volkshochschule

Am folgenden protokollierten Gruppengespräch nehmen drei Generationen mit jeweils zwei Vertreter/innen teil: Der Leiter der Volkshochschule (Leiter) und eine Fachbereichsleiterin (Fachbereichsleiterin 1), die altersbedingt beide in den nächsten beiden Jahren ausscheiden werden, zwei Fachbereichsleiterinnen der mittleren Generation (Fachbereichsleiterin 2, Fachbereichsleiterin 3) und zwei junge Programmleiterinnen, die als Berufsanfänger erst ein Jahr in der Volkshochschule am Fachbereich Sprachen von Fachbereichsleiterin 3 tätig sind (Programmleiter, Programmleiterin). Das Gespräch führt *Dr. Christiane Ehse* vom Hessischen Volkshochschulverband (CE).

Themen sind u. a.: Erwartungen an die neue Generation im Kontext von Innovationsdruck, organisationaler Umgang mit Neuerungen, Eindrücke der neuen Generation auch angesichts neuer Herausforderungen, Wissenstransfer und damit zusammenhängend Übergabeprozesse/Instrumente sowie die Weitergabe von explizitem und implizitem Wissen

CE: Ihr habt als Volkshochschule in eurer letzten Retestierung 2013 im Rahmen eurer Qualitätsentwicklung als strategisches Ziel die Gestaltung des Generationenwechsels benannt. Laut eurem Personalentwicklungskonzept habt ihr diese Aufgabe als Teil eines umfangreichen Aufgabenpakets beschrieben. Mich interessiert, wie es dazu kam, dass ihr dies als strategisches Thema auf dem Tapet hattet. Was waren die Gründe?

Fachbereichsleiterin 2: Der Generationenwechsel bei uns war immer wieder Thema in den Gesprächen. Und letztes Jahr ist ein Fachbereichsleiter in Rente gegangen. Und damit der Erste der jetzt ausscheidenden Generation. Man kann absehen, dass das die nächsten 10 Jahre weitergehen wird. Dann hatten wir die LQW¹-Zertifizierung und es hat sich uns relativ schnell aufgedrängt, dass wir darüber reden müssen. Viele in unserer Organisation werden in den nächsten 10 Jahren verrentet, und insofern müssen wir uns da frühzeitig Gedanken darüber machen, dass das Wissen bei uns bleibt.

Leiter: Es gibt diesen „Bauch“ zwischen Jahrgang 50 und 55. Dabei handelt es sich um ungefähr zehn Personen. Also im Fachbereich, im pädagogischen Bereich als auch in der Verwaltung.

Fachbereichsleiterin 3: Ich erinnere mich an diesen Entwicklungsworkshop bei LQW auch und ich hab das damals so empfunden, dass du dir so ein Thema zwar theoretisch setzen kannst, aber dir die Frage stellen musst, wie du das dann auch wirklich angehen kannst – angesichts des dichten Alltags. Ich habe mit sehr vielen KollegInnen aus der Volkshochschulleitungsebene darüber gesprochen und mich ausgetauscht. Weil ich das Gefühl hatte, hier intern muss ich das Thema schieben und schieben. Es war zwar theoretisch klar, dass das ansteht, aber wir hätten in 2012 eigentlich schon längst praktisch handeln müssen, um einen Wechsel in 2013 in Ruhe vorbereiten zu können. In den ganzen praktischen Maßnahmen ist es wirklich eine Herausforderung, dem den Raum und Ort zu geben, den es braucht.

Es war allen klar, und in der Praxis fand es bei mir im Fachbereich Sprachen zuerst statt. Und das war doch eine größere Geschichte. Ich mache einen Schnellsprung zu heute – wir haben jetzt den nächsten großen Wechsel im Sekretariat anstehen. Das ist unser Hauptsekretariat, seit über 30 Jahren da. Und was in dem ganzen Thema Generationenwechsel auch noch nicht auf dem Tapet ist: Wir denken immer an die Mitarbeitenden, die das alle betrifft, aber die Kursleitungen sind auch betroffen davon. Die haben bei uns im Fachbereich Fremdsprachen einen Wechsel von mehreren Leuten mitgemacht. Viele sind jahrelang an bestimmte Praktiken gewöhnt und plötzlich kommen drei neue Leitungen und wissen von vielen Dingen nicht, wie die gelaufen sind, weil es darüber natürlich keine Absprachen gibt. Wir haben 160 Dozenten in dem Fachbereich. Das ist der größte Stamm, der mit diesem Wechsel konfrontiert ist. Das merkt man dann wirklich erst in der Praxis. Da haben vorher nicht viele darüber nachgedacht: Wie handhaben wir den Wechsel gegenüber den Kursleitenden? Wir haben sie natürlich mit eingebunden und haben uns vorgestellt und haben ein Fest gemacht. Aber was dann in der Praxis passiert, merkst du wirklich erst beim Tun.

Fachbereichsleiterin 2: Ich nehme hier zwei Themen wahr: Das eine ist, wie in einer Institution laufende Modernisierung organisiert wird und wie verschiedene Ansichten auf das gleiche Thema miteinander ins Gespräch kommen. Das ist relativ unproblematisch, weil das ja einfach immer nachwächst. Da ist ja immer wieder jemand von außen dazu gekommen, das hat nicht nur mit der Frage „alt“ und „jung“ zu tun, sondern auch damit, dass Menschen neu in der Institution sind. Und auch wer mit 60 neu in eine Institution kommt, bringt neue Einflüsse hinein, die verarbeitet werden müssen. Das andere ist aus meiner Sicht das Thema Übergabe. Wie kann, wenn jemand in Rente geht, der Weggang so gestaltet werden, dass dann nicht das ganze Wissen von einem Tag auf den anderen weg ist?

CE: Es geht schon auch um die Frage, ob eine Organisation zulässt, dass neue Impulse Einzug erhalten und um die Frage, wie Wissen geteilt werden kann. Da kann Diversivität der Generationen helfen.

Fachbereichsleiterin 2: Ich finde, das eine macht uns keine Probleme! Was jetzt für die Neuen wichtig war, wurde aufgenommen. Das würde ich für uns in Anspruch nehmen.

Fachbereichsleiterin 3: Also ich bin der Ansicht, das Tempo für die Aufnahme neuer Anstöße hat sich enorm erhöht, seit die beiden Neuen da sind. Ich habe seit 2009/10 immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass wir uns um unsere Homepage kümmern müssen. Und es dauert nun einmal länger, wenn nur einer versucht, ein Thema zur Umsetzung zu bringen, als wenn mehrere Leute auf dieses Thema aufspringen. Ich finde schon, dass es einen Einfluss darauf haben kann, wie Neuentwicklungen angeschoben werden, wenn es eben mehr Leute gibt, die in die oder jene Richtung denken. Das macht einen Unterschied.

Allein es gibt ja verschiedene Ebenen, die so einen Wechsel betreffen. Aber es läuft doch im „Softbereich“ auch auf verschiedenen Ebenen. Am Anfang hat es bei uns wirklich eine Weile gedauert, bis man sich auf die unterschiedliche Sprechweise, die verschiedene Generationen hatten, eingestellt hat.

Fachbereichsleiterin 2: Würdest du dich schon als andere Generation sehen?

Fachbereichsleiterin 3: Ich kann dazwischen vor allem vermitteln, weil ich beide Sprachen verstehe. Also zum Beispiel Anglizismen. Oder bestimmte Redewendungen. Auch eine Schnelligkeit. Bestimmte Redewendungen, wo wir sehr schnell wissen, wo wir dran sind und die anderen sind noch am Übersetzen. Das finde ich kein Problem, aber das hat eine Weile gebraucht, bis man sich aneinander gewöhnt hat. Bis man wusste, wie geht man damit um.

Programmbereichsleiter: Bei uns kommt aber auch dazu, dass wir viel zu dritt machen und sehr viele Sachen zusammen besprechen. Und dann natürlich eher auf einen Stand kommen. Wir sitzen zusammen im Büro, ich weiß, was meine Kollegin sagen will, wenn sie das so und so formuliert. Und das ist für jemanden von außen dann schwierig, da sofort mitzukommen.

Fachbereichsleiterin 1: Aber das betrifft nicht nur den Fachbereich. Ich erlebe euch schon auch als sehr gemeinsam, nicht nur weil ihr in einem Fachbereich arbeitet, sondern weil ihr euch, was den Umgang mit Neuen Medien betrifft, sehr einig seid, und das Thema auch sehr vorantreibt. Für mich ist das auch schon ein Unterschied zu uns anderen Kollegen. Das gab es am Anfang schon auch gewisse Widerstände, mittlerweile hat sich das verändert. Aber ganz zu Beginn dieses Wechsels, als ihr relativ dominant wurdet, was den Umgang mit Neuen Medien betraf, fand ich schon, dass es ein bisschen bei uns gestockt hat. Also bei mir war das so. Und ich denke, wenn ihr drei das nicht so vorangetrieben hättet, dann wäre nicht so viel pas-

siert. Also ich glaube, dass ich als der älteren Generation zugehörig eher immer die Tendenz gehabt hätte, etwas zu bremsen. Und mir dann aber auch klar wurde, das geht nicht, das steht einfach an. Die Haltung wurde dann schlagartig auch durch einen größeren Teil auch des pädagogischen Personals vertreten. Mittlerweile ist ja klar: wir machen ganz viele Dinge.

CE: Was macht ihr denn beispielsweise anders?

Programmbereichsleiterin: Wir haben jetzt zum Beispiel eine Facebookseite, die wir aber in hohem Maß gestalten lassen. Aber da sind eigentlich alle stark involviert, das ist keine Generationssache. Das ist aber erst, seit wir da sind. Ich weiß nicht, in welchem Zusammenhang das steht, kann ich nicht beurteilen, aber das ist tatsächlich seit wir da sind, angestoßen worden. Aber von mehreren Leuten. Nicht nur von uns.

Dann haben wir die Installation von Smartboards vorangetrieben, die werden jetzt im Dezember bei uns im Haus installiert. Aber auch da hab ich nicht unbedingt das Gefühl, dass es nur von uns kam, sondern dass es eigentlich schon in unterschiedlichen Zusammenhängen ein Thema war.

Und wir haben jetzt ein verbessertes W-LAN. Aber man sieht, das betrifft jetzt vor allem die Medien. Zu der Frage, ob neue Inhalte hineingebracht werden konnten, kann ich nur sagen: Ich hab mich immer ernst genommen gefühlt, egal welche Inhalte ich platziert habe. Ich habe immer das Gefühl gehabt, egal wie alt der/die Gegenüber war, dass ein Raum dafür da war, erstmal das einbringen zu können. Und das dann auch gemeinsam geguckt wurde, ob das realisierbar ist. Ich habe nie das Gefühl gehabt: Du weißt nichts oder du bist zu jung oder du bist noch grün hinter den Ohren. Was durchaus so ist, ich merke es einfach an Sachen, die ich noch nicht so geklärt habe. Aber da war immer Unterstützung von allen! Es war immer gemeinschaftlich.

Leiter: Also ich kann nur sagen, ich hab mich gefreut auf euch. Ihr hattet ja schon als Kursleitende über ein Jahr eine sehr gute Performance abgeliefert. Zwei Wunschkandidaten. Wir haben uns gewundert und uns gefragt, warum ihr euch nicht bewirbt. Wir haben das ganze aufwändige Bewerbungsverfahren gemacht mit 80 Bewerbungen über die ZEIT-Anzeige und dann kommen dann so kurz vor Schluss die zwei Bewerbungen. Von da her, sich auf das Neue, auf die jungen Mitarbeitenden zu freuen, ist schon mal eine gute Voraussetzung, dass es miteinander klappt. Wir hatten nicht einen Moment Angst davor gehabt, es kommt etwas Neues und wir müssen jetzt lernen. Ich denke, wir verstehen uns insgesamt als lernende Organisation. Wir können mit den Schwierigkeiten, die das mit sich bringt, relativ offen umgehen. Aber wo ich mehr erwartet hätte, damit habe ich vor allem den jungen neuen Kollegen konfrontiert: Facebook. Ich dachte, jetzt kommt die Facebook-Generation. Jetzt fang doch endlich einfach an. Und er hat mich immer angeschaut, als würde ich irgendeine Fremdsprache, die er nicht beherrscht, sprechen. Wo dann aber auch klar wurde – aber auch erst, seit wir unsere professionelle Posterin haben – dass das nicht jemand einfach so nebenher macht, wenn es etwas taugen soll. Also die Vorstellung, diese

Generation, die macht es sowieso, jeden Tag eine Viertelstunde und denkt sich da irgendwas Flottes aus, funktioniert so nicht.

Aber war das lästig für dich? Es war schon etwas Druck, oder? Du musstest dich immer rechtfertigen, warum du es nicht machst.

Programmleiter: Da trifft genau diese Wahrnehmung: Oh, du bist 30 Jahre alt, du kannst das bestimmt sehr gut. Ich habe in dem Job gemerkt, diese Affinität zu haben und Sachen zu können ist das eine, aber wirklich dann auch den entsprechenden Tätigkeiten den Raum zuzurechnen, den sie brauchen, das andere. Zu schauen, was ist denn das jetzt wirklich für eine Tätigkeit, und wieviel Zeit beansprucht die. Aus der Außenperspektive sagst du: kein Problem, schreibst du kurz eine Viertelstunde die Texte herunter. Das ist aber nichts, das mit Facebook zu tun hat oder mit Social media, sondern das ist Marketing und hat als Anforderung, professionell Texte zu schreiben. Denn du willst ja nicht einfach nur so schreiben, wie jeder auf Facebook schreibt, oder wie du privat schreiben würdest auf Facebook. Sondern du willst zwar einerseits diese Lockerheit darin haben, aber andererseits professionell ein Unternehmen repräsentieren. Und das hat mich fertig gemacht. Da habe ich dann gesagt: Ich glaube, ich kann mich nicht darum kümmern, ich glaube, ich schaffe das nicht.

Dann habe ich das immer wieder aufgeschoben. Und gemerkt, das ist nichts, was ich so locker nebenbei her kann, wie das von mir erwartet wird, oder wie das gehofft wird, dass es locker funktioniert. Und ich glaube, das ist auch in anderen Themenbereichen wichtig: das man fragt, was ist denn das jetzt ganz konkret, was wir hier machen wollen? Auch wenn wir hier jetzt mit weiteren Neu-Medien-Geschichten fortfahren. Dass wir wirklich fragen, was genau soll denn jetzt hier passieren.

Fachbereichsleiterin 2: Solche Dinge müssen dann einfach in einer Passung sein. Das Thema Küche zum Beispiel, das ist seit 10 Jahren ein permanentes Thema, aber es schert niemanden. Weil die Außenpassung sagt, das ist kein heißes Thema. Aber Smartboards sind dann irgendwann ein Thema geworden. Oder WLAN. Das nicht zu haben, kann man sich gar nicht leisten, das ist ja peinlich.

Fachbereichsleiterin 3: Solche Neuerungen wie WLAN betreffen auch den Generationenwechsel in den Kursleitungen. Ich kann mich erinnern, ich habe 2009 schon versucht, auf das WLAN hinzuweisen und in den darauffolgenden Jahren wieder – in den letzten Jahren kommen aber immer mehr Bedarfe von den Kursleitenden selbst, weil ihre Zielgruppen andere Lernzugänge wollen oder benötigen. Auch in den Lehrwerken haben sich Dinge geändert, in Schwedisch gibt es bestimmte Sachen nur online. Das heißt, auch in dieser Generation ändert sich zum Beispiel der Umgang und der Bedarf. Ich hab zum Beispiel jetzt im Deutschbereich noch eine Generation, die will unbedingt die Lehrerhandbücher haben. Dann hab ich eine andere Generation, die sagt mir: „Ich brauche das aber interaktiv.“ Da ändern sich auf allen Ebenen Voraussetzungen, die dann in bestimmten Themenbereichen wirklich einen Neueinstieg oder einen Neuumgang mit zum Beispiel Neuen Medien ermöglichen.

Ich wollte noch einen Punkt hervorheben: Indem wir uns zum Beispiel für die beiden entschieden haben, haben wir eine positiv gesetzte bewusste Entscheidung getroffen, für einen Generationenwechsel, der nicht nur Neue hineinholt, sondern auch neue Junge. Wir hatten durchaus Bewerbungen von sehr erfahrenen, guten Leuten, aber wir haben uns bewusst anders entschieden.

Ich glaube, dass wir generell offen sind, was vorhin ja auch schon angesprochen wurde. Es wird nicht erst einmal prinzipiell abgeblockt, ich erlebe das an manchen Stellen aus Feedbacks von anderen Volkshochschulen, wo es sehr schwer ist, neue Ideen oder irgendwas Neues zu setzen. Und wir sind auch offen für den Generationenwechsel, und das ist eine große Chance, wenn sich eine Institution mit einem positiven Ansatz darauf bezieht und sagt „Ja, wir wollen das. Und wir gucken mal, auf was wir uns einlassen.“ Und das nicht aus Angst heraus. Wir waren vorletztes Jahr in Aschaffenburg auf dem Sprachentag. Der stand unter dem Thema Generationenwechsel. Da gab es eine Podiumsdiskussion, die war sehr spannend. Zum Beispiel hat ein älterer Kollege seine großen Ängste ausgedrückt, ob es möglich ist, zum Beispiel sein Wissen überhaupt weiterzugeben. Er hatte Zweifel daran. Da waren Junge dabei, die ihre Ängste ausgedrückt haben, ob sie all die Erwartungen, die da im Raum rum-schweben, erfüllen können. Und das war nicht negativ, aber ich war überrascht, wie viele Bedenken, Ängste in anderen Volkshochschulen vorherrschten, die noch vor dem Wechsel standen – wir waren ja soweit zu sagen: „Ja, wir wechseln mal.“

Programmbereichsleiterin: Da möchte ich einsteigen, weil ich glaube, diese Ängste von den Neulingen, die hatte ich auf jeden Fall selbst auch. Und obwohl hier alle hinter uns stehen, hatte ich immer wieder dieses Gefühl „Kann ich bestehen?“ Und das ist eigentlich bis heute immer noch ein wenig so. Es ist zwar abgemildert, weil vieles ja auch schon in eine Form von Routine übergegangen ist und ich einfach eine Sicherheit bekommen habe. Aber ein bisschen, vor allem bei neuen Aufgaben, ist es immer wieder so ein selbsterzeugter Druck.

CE: Im Fall des jungen Kollegen mit der Facebook-Anforderung gibt es ja auch die Kehrseite davon, Hoffnungsträger zu sein. Jemand, der in Ruhe gelassen wird, nach dem Motto: „Lern du erst mal die nächsten 10 Jahre und guck mal, was die Alten alles machen und können, und da musst du erst mal hinwachsen“ wird zwar auf Dauer gedämpft, aber zu sagen „Endlich Jugend! Facebook, endlich!“ kann wohl auch schon belastend sein.

Programmleiter: In meinem Fall gilt das auch für: „Endlich Grundbildung!“ Das ist ja genauso wie die Neuen Medien ein Hype-Thema, das überall virulent ist, das überall passiert, und das jetzt auch, genau wie Neue Medien, ein Themenbereich ist, den ich mitbesetze. Und wo ich vorher nichts drüber wusste. Und reinwache. Und wo ich jetzt auch das Gefühl habe, oh ja, in den effektiven vier Zeitstunden in der Woche, die ich dafür Zeit habe, mache ich mir sehr viel Gedanken darüber und komme damit zurecht. Aber ist das das, was mich persönlich zufriedenstellt? Oder was uns als Institution weiterbringt? Ist das genug? Und für mich ist das Hauptproblem wirk-

lich, abschätzen zu können, was ist gut? Was ist das, was von mir und als Repräsentant unserer Institution erwartet wird, was ist das, was ich leisten soll? Das ist schwierig.

Leiter: Da gibt es verschiedene Kriterien. Was ist gut für die Einrichtung? Gerade das Thema Alphabetisierung zeigt das Dilemma. Das haben wir auch dem Vorstand gegenüber deutlich gemacht. Das ist eine nicht nur vom Gesetzgeber uns aufgetragene Sache, wie schon durch die LEO-Studie ins Bewusstsein gekommen. Wir sehen ja selber, das eine ist das Gesetz, das andere ist aber unser selbstgesetztes Selbstverständnis: Wer soll sich denn darum kümmern außer Volkshochschule? Es gibt niemand anderen. Wir haben den Sachverstand, wir haben das Personal dafür, wir sehen es als unsere Aufgabe, „Bildung für alle!“. Wir diskutieren ja immer wieder aufs Neue, was bedeutet das für die verschiedenen Gruppen, Frage Inklusion, auch Inklusion von Analphabeten. Auf der anderen Seite immer die Frage: Was ist gut für die Einrichtung? Es ist gut für die Einrichtung, dass wir es machen! Es ist nicht gut, dass wir dafür kein Geld haben. Und dass wir dafür auch keins bekommen. Gut wäre, wenn wir beides hätten. Das ist einfach reiner Subventionsbetrieb, und das können wir uns nicht leisten. Wir können uns nur so und so viel Baustellen leisten, wo wir nur reinstecken.

Fachbereichsleiterin 3: Ich würde das gern aufgreifen, weil mich das beschäftigt. Als ich den Fachbereich meines Vorgängers übernommen habe, haben wir gleichzeitig neue Bereiche übernommen. Du hast eine begrenzte Zeit. Du hast nicht nur die Frage: Was ist wichtig für die Institution? Was ist wichtig für den Fachbereich? Was treibt den Fachbereich an? Ich sage nur das Stichwort Zuwanderung, wir haben ständig mehr Kurse, mehr Prüfungen oder mehr Belegungen. Und dann stand im Raum, wir machen jetzt Grundbildung neu, wir machen Neue Medien neu, wir machen europäische Ausschreibungen, wir machen einen Antrag auf ein Lernzentrum, wir werden zum Thema Sprachförderung für Flüchtlinge aktiv, wir streben eine AZAV-Zertifizierung von Angeboten im Sprachenbereich an, weil alle anderen um uns herum machen das auch. Du kannst nicht alles machen – wo setzt du eine Priorität? Das heißt bei welchem wichtigen Thema sagst du Nein? Was ist wichtig für die Institution? Und womit lebe ich als die Person, die den Bereich X leitet, auch noch gut? Das sind große Herausforderungen.

CE: Jetzt stelle ich einmal die Frage an die beiden Neuen: Also diese Institution fühlt sich verantwortlich, das hat ja auch eine gewisse Schwere, ein Nie-genug. Was hat euch gereizt daran, Volkshochschule aufzusuchen? Warum habt ihr euch beworben, was hat fasziniert an der Volkshochschule?

Programmbereichsleiterin: Mich hat die Gestaltungsfreiheit gereizt, die wir in dieser Volkshochschule haben, uns ins Stadtbild miteinzubinden, mit Leuten zusammen zu kooperieren, neben der Verwaltungsarbeit auch andere Projekte zu machen. Da muss man auch erst mal lernen, die Prioritäten richtig zu setzen. Das ist auch eine

Aufgabe. Das hat mich total gereizt. Ich merke eben, das ist auch so diese Mischung aus drei Sachen: Ich habe das gelernt. Ich beschäftige mich mit dem, was ich gelernt habe. Mit diesen Inhalten. Unter anderem auch mit Kultur und Literatur und Musik, was sehr schön ist. Ich bin ständig mit ganz vielen Leuten am Kooperieren. Das ist etwas sehr Schönes. Entwickeln und dann wieder überlegen, vielleicht doch nicht, diese ständige Prozesssache. Das ist kräftezehrend zum einen, aber es gibt auch diese permanenten Impulse: Oh, tolles Projekt, und weiter geht's. Das ist schön. Und die Arbeit auch mit den Kursleitungen. Gerade wenn die Leute verschiedene Hintergründe haben, aus verschiedenen Ländern kommen. Auch nicht immer einfach, aber es ist so bereichernd. Das war ja wirklich der erste richtige Berufseinstieg. Das war und ist mit vielem verbunden. Mit Höhen und Tiefen. Aber ich glaube, ich habe auf jeden Fall die richtige Entscheidung getroffen. Weil ich sehe, dass ich mich wohl fühle.

Programmbereichsleiter: Ich würde die Motivation für den Job auch so beschreiben. Es ist einfach ein reizvoller Job. Ich bin ja auch noch nicht so lange mit der Uni fertig und ich hatte zunächst das Gefühl, ich müsste erst einmal weiter unterrichten, bevor ich diese Stelle besetze. Aber ich glaube, der Unterschied ist, als Dozent hilft dir niemand wirklich richtig. Das passiert alles auf einer freiwilligen Basis. Und wenn die dich mögen und die Zeit haben, dann opfern sie ihre private Zeit dafür, dir weiterzuhelfen. Aber das ist kein richtiges Gerüst, wie wir es hier haben. Dass halt klar ist, ich kann mich an den und den wenden, wenn ich mich weiterentwickeln möchte oder Fragen habe zu etwas.

Programmbereichsleiterin: Die wollten mich zunächst mit dem Sekretariat zusammenlegen. Ach, was heißt, die wollten, es war eben die Grundidee. Einer von uns bekommt ein Büro und der andere geht mit der Sekretärin ins Büro. Und dann hatten wir die Idee, ob wir nicht als Neue zusammen ins Büro können. Und in mir hat sich alles entspannt. Denn es ist einfach etwas anderes, wenn beide Anfänger frisch zusammen neu ein Büro besetzen und dann auch zusammenwachsen, als wenn man dann von jemand schon eingearbeitet wird. Der dann eventuell auch ständig Babysitting machen muss und davon auch vielleicht genervt ist.

CE: Ihr habt als einen Gelingensfaktor für euren Einstieg benannt, dass immer Ansprechpartner zur Verfügung standen für eure Fragen und Ideen. Jetzt schaue ich mal auf die Instrumente: Wo versucht die Volkshochschule, jenseits ihres guten Willens, Systematik in diese Gestaltung zu kriegen, was gibt es da für Überlegungen?

Fachbereichsleiterin 3: Also wir hatten die Idee – ähnlich wie der Fachbereich Beruf – ein Fachbereichshandbuch anzulegen. Das hat zwei Hintergründe: Zum einen Generationenwechsel, das heißt Wissenstransfer und zum anderen die Vertretungsfähigkeit. Also wir haben das Handbuch in zwei Fachbereichen, einmal bei Sprachen, später bei Beruf, wobei es dort schon gelenkt angefangen wurde. Wir haben das in Dateiordnern angefangen.

Auch das hatte die Schwierigkeit, dass eigentlich keine Zeit dafür da war. Prozessbeschreibungen, aus der Perspektive einer Person, die den Prozess nicht kennt: das überhaupt zu leisten. Prozessbeschreibung mit den nötigen Dokumenten, Prozessbeschreibung à jour halten, bei Prozessen, die sich ständig ändern. Einfach, klar, das Nötigste. Diese ganzen Herausforderungen. Dann mit Stichwortsuche ersehen. Parallel dazu habe ich meinen Vorgänger immer wieder darum bitten müssen, dass er mir den Fachbereich übergibt. Das war für ihn extrem schwierig, sich ausdenken, was er übergeben muss, wie er das gliedert, wie er das übergibt, und wann er dafür Zeit hat.

CE: Es war schwierig, sein Wissen zu entäußern?

Fachbereichsleiterin 3: Überhaupt erst mal darüber nachzudenken: Was ist sein Wissen. Das zu reflektieren, wenn du einen Fachbereich über 30 Jahre gestaltest. Es gab in diesem Fachbereich Prozesse, das hängt ja sehr auch von der Persönlichkeit ab, von denen wusste niemand. Außer ihm. Das glaubt keiner, was ich für Prozesse ausgegraben habe, die dann plötzlich auf mich zukamen. Die wurden nie beschrieben, davon wusste keiner, dass es die gibt, dass die laufen. Und manchmal gab es auch so eine aufpoppende Archäologie, dann gab es ein Unwetter oder plötzlich gab es starke Wasserabfälle und plötzlich stand das Dorf wieder da. Das heißt, das ist auf jeden Fall eine Herausforderung.

Auf der einen Seite musste ich so einen Dampfer übernehmen, und ich habe versucht herauszufinden, wie sieht der Dampfer aus, wie ist er gebaut, wie kann er weiterlaufen. Mal abgesehen von, braucht es noch ein Beiboot, ist irgendwo eine Batterie leer oder ähnliches.

So und gleichzeitig musste ich meinen Bereich, den ich dann vor vier Jahren damals übernommen hatte, wo ich auch ein bisschen neue Impulse gesetzt hatte, wieder zwei neuen Leuten übergeben. Und der neue Kollege hat Bereiche auch vom Vorgänger geerbt, da standen wir am Ende, also der neue Programmbereichsleiter und ich, da, und wussten nicht, wie war es vorher. Das heißt, wir mussten zusammen auch noch Bereiche überlegen, die ja auch ich nicht übergeben bekommen hatte. Und wo ich vorher nicht mit befasst war.

Ich habe versucht, mir zu überlegen, wie gestalten wir eine Einarbeitungszeit, sowohl inhaltlich als auch zeitlich. Ich habe versucht, das haben wir auch gut geschafft, dass sie vorher anfangen können, dass wir also eine einmonatige Einarbeitungszeit haben, bevor sie wirklich selber frei laufen müssen.

Und das war eine enorme Herausforderung für mich, weil zwei Hürden gleichzeitig zu bewältigen waren. Und dann musst du dir die Frage stellen: Jemand, der ganz neu ist, der noch nie mit der Datenbank gearbeitet hat, der nie Personal geleitet hat und alles Mögliche Andere noch nicht gemacht hat, was gibst du dem am Anfang mit? Du kannst nicht alles auf einmal erklären, das ist zu viel. Wie strukturierst du diese Wissensübergabe? Und dann haben wir noch fünf Büros renoviert und gleichzeitig haben auch noch alle Mitarbeiter in dem Bereich auch noch neue Mitarbeiter bekommen, wirklich alle.

Fachbereichsleiterin 2: Das eine ist ja immer die Frage, welche Struktur und welche Instrumente braucht es, aber da liegt ja durchaus auch eine Chance drin, wenn es nicht so funktioniert. Darüber haben wir auch schon gesprochen. Meine Gruselvorgstellung, als ich vor 10 Jahren hier angefangen habe, wäre gewesen: Ich komme herein und da ist das Handbuch, so macht man das. In diesem Ordner steht alles, was du an Zahlen brauchst, deine Mitarbeiter wissen alle, was zu tun ist, mach einfach das weiter, was dein Vorgänger gemacht hat.

Die Situation war ja bei mir komplett eine andere. Hunderte von Ordnern, die überhaupt keinen Sinn ergaben, weil einfach nur das, was am Schreibtisch war, abgeheftet wurde. Mein Büro war überhaupt nicht aufgeräumt, mein Büro, da war nur Schotter drin, es gab keine Ablage. Es gab keinen Sinn, ich habe gebuddelt und gesucht: Das heißt, archäologische Arbeit auch unter Aufdeckung von entsetzlichen Dingen. Aber eigentlich dann halt okay: Das kann ich jetzt mal aufbauen. Das heißt, es ist so rudimentär, das schafft ja dann auch Energien, das schafft ja auch Motivation. Das hat mir wahnsinnig Spaß gemacht und das hat mir wahnsinnig viel Freiheit gegeben.

Also die Frage mal in den Raum geworfen: Wie kann man Instrumente auch so gestalten, dass sie hilfreich sind? Das ist jetzt kein Plädoyer, seinen Arbeitsplatz so zu verlassen, wie man geht, aber wie schafft man diese richtige Mischung, dass es nicht so ein scheinbares „so macht man das“ ist, sondern eine Einladung, man könnte es ja auch ganz anders machen. Es kann ja auch sein, dass jetzt 30 Jahre so eingefahren waren, dass du sagst, jetzt hab ich ab heute die Chance, das ganz anders zu machen.

Fachbereichsleiterin 1: Ich möchte hier einhaken, weil ich diejenige bin, die bald gehen wird, als nächste. Und selbst den Fachbereich vor 13 Jahren übernommen habe. Also beides kenne. Einmal diese Übernahme des Fachbereichs. Ich habe sehr viele Informationen erhalten, ich habe einen Blätterstapel vollgeschrieben. Aber völlig unstrukturiert letztendlich und habe mir vorgenommen, den ganzen Fachbereich zu strukturieren. Und ich habe mir vorgenommen, ich organisiere das alles, auch meine Ablage. Ich hab das immer geschafft bis dahin, ich war ja auch nicht mehr ganz jung, ich war 45. Ich habe es nicht geschafft, eine Ablage so zu strukturieren, dass ich sofort überall weiß, wo was hinkommt, das ist viel schwerer, als man das zunächst denkt.

Ich habe die ganzen Jahre gut damit gelebt: ich hab irgendwann das ursprüngliche Ziel gesteckt und nun steht für mich perspektivisch an, das Wissen, wie es im Moment ist, weiterzugeben. Das heißt nicht, die Abläufe im Sinne von „so muss es gemacht werden“ zu übergeben. Da macht jeder Mensch daraus, was er möchte. Es gibt ja bestimmte Dinge, die laufen im Moment so und das sollte man wissen. Es ist sehr mühsam, das habe ich auch erlebt, das alles alleine herauszufinden und unglaublich energieaufwändig. Das muss ja nicht sein. Also für mich stellt sich die Frage: Wie kann dieses Wissen jetzt so festgehalten werden, dass man das übergeben kann und die Nachfolge daraus macht, was sie möchte? Nichts vorzugeben, sondern zu sagen: „So ist es im Moment“. Das finde ich schon unglaublich schwierig.

CE: Nehmen wir uns dieses Themas einmal kollektiv an. Welche Werkzeuge nutzt man? Ich glaube schon, dass es ein Wissen gibt, das vermittelbar ist und das wertvoll ist, damit die Nachfolger nicht in Fettnäpfe hineinstolpern. Und da denke ich zum Beispiel an die Verstetigung von Netzwerken. Ich habe das erlebt in einer Volkshochschule, die Vorgängerin hatte ein großes gewachsenes Netzwerk – und ging. Dann war ein Loch und die Nachfolgerin leidet darunter, dass ihr keiner dieses Geheimwissen genannt hatte, welche Netzwerke sind wichtig, welche Beziehungen brauche ich. Das wäre so hilfreich gewesen, einen Monat zusammen zu laufen und vorgestellt zu werden: Das ist meine Nachfolgerin.

Fachbereichsleiterin 1: Das kenne ich auch von einer anderen Volkshochschule. Dass dann nicht die Entscheidung getroffen wurde, als die eine ging, die neue Mitarbeiterin von der alten einzuarbeiten. Was die neue Mitarbeiterin auch kritisiert hat, weil sie sich vorstellen konnte, was man von ihr erwartet.

Leiter: Das sind kommunale Einrichtungen, da ist es schwierig mit den zügigen Stellenbesetzungen. Kann die Einrichtung gar nichts dafür, die kann das nicht entscheiden, auch aufgrund finanzieller Möglichkeiten. Aber es ist doch unterschiedlich. Als die Kollegin für den Bereich der beruflichen Bildung (Fachbereichsleiterin 2, Ce) kam, da war ja der Fachbereich ein halbes Jahr schon nicht mehr personell besetzt. Und es war gerade die Zeit, als die Arbeitsmarktpolitik den Namen Hartz bekommen hat. Und da war dann einfach auch eine Chance. Und das war auch der Grund, dass wir sie aus den zahlreichen Bewerbungen ausgesucht haben. Sie hat genau in dem Bereich gearbeitet, der hier völlig brach lag, mit kleinen mittleren Unternehmen, bei Bildungswerken, richtig also vor Ort und so richtig im Leben. Und nicht da oben hocken und warten, bis die Mäuse kommen, sondern richtig selber etwas machen – und das war auch gut so. Manchmal glaube ich, ich hab mich zu wenig gekümmert, war zu wenig Ansprechpartner. Aber rückschauend war es schon richtig.

Fachbereichsleiterin 2: Ich denke, man muss es auseinanderhalten. Abläufe und Netzwerken, letzteres ist schon auch nochmal ein wichtiges Thema. In Abläufe wirst du nicht eingearbeitet. da befasse ich mich mit, dann bekomme ich das auch hin. Da tut man sich leicht, aber es dauert wesentlich länger, wenn man sich dann Netzwerke, die es gab, zusammenklauben muss. Dass man die Leute überhaupt nicht kennt und mit der Übergabe überall auch die Neue ist. Man muss sich ja auch erst einmal überhaupt eine Position erarbeiten. Die Leute müssen einen erst mal beschnuppern und gucken, wer kommt da. Und kann die was? Die Erwartung von anderen Menschen in hohem Maße zu haben, finde ich viel schwieriger als einen Betrieb aufrecht zu erhalten. Oder aufzubauen.

CE: (gerichtet an die beiden neuen Mitarbeiter/innen) Wie seht ihr beiden das denn, welches Wissen braucht ihr? Vorrangig. Ihr seid ja jetzt schon eine Weile hier, da kann man ja schon mal beurteilen, wo waren die größten Bedarfe oder wo sind sie

jetzt noch? Ist es das implizite Wissen oder ist es das Wissen des Ablaufs, ein Strukturwissen?

Programmbereichsleiterin: Ich habe gemerkt, dass es wirklich natürlich sinnvoll war, uns einzuführen, die Datenbank kennen zu lernen. Aber das tatsächliche Wissen pakethaft weiterzugeben, halte ich für schwierig, weil es wirklich des Alltags bedarf und irgendwie dieser Routinisierung, von der ich vorhin schon gesprochen habe. Das heißt du lernst, indem du es tust. Und indem du dich verbrennst. Das ist einfach leider so. Wir hatten natürlich auch die Unterstützung der Fachbereichsleitung, die die Abläufe kannte. Wir waren ja irgendwo immer begleitet und das war für uns Spitze. Da war ja immer diese Offenheit da. Aber ich muss ganz ehrlich sagen, ich hab vielleicht auch ein paar Mal im Handbuch nachgesehen und fand die Abläufe da gar nicht schlecht beschrieben. Kurs anlegen als Beispiel. Noch einmal sich das zu vergegenwärtigen. Aber das war nicht die Regel. Es war wirklich das selbst machen. Da ist auch so etwas, ich weiß nicht, woran es liegt, aber ich habe ganz oft das Gefühl, dass wir noch mehr hätten fragen müssen. Und wir sind beide so, dass wir davon ausgehen – ich will es selbst machen. So ein bisschen dieses „Wir fahren jetzt selbst“. Die Fachbereichsleitung hat uns immer gesagt, hier bin ich, kommt zu mir, und wir haben gesagt, nein, wie wollen es selbst machen. Das ist auch ein Problem, würde ich nun anders machen. Ich versuche es auch zu ändern.

Fachbereichsleiterin 3: Ich fand es ganz spannend, weil ich ja von meine Vorgänger den Fremdsprachenbereich bekommen habe. Er hat mir Grundzüge der Datenbank erklärt und einige andere Dinge, aber im Prinzip hat er mir das Programmheft hingelegt und gesagt: Guck dir das an. Da hatte ich mir natürlich schon lange im Vorfeld der Bewerbung angeguckt. Aber seine Einarbeitung lief eigentlich so: Spring. Und wenn du eine Frage hast, komm. Ich habe ein ganz anderes Verständnis von einem Bedarf an Zusammenarbeit im Team. Mein Vorgänger hat, auch bedingt durch die Besetzung vorher in seinem Bereich, sehr viel allein gemacht. Und wir haben scherzhaft gesagt, von meinem Büro zu seinem Büro lief immer so eine Furche. Weil ich da immer hin und her lang lief, weil ich gesagt habe: Ich schlage dieses und jenes vor, was hältst du davon? Und dieser Bereich lief wirklich sehr gut, denn er sagte zu mir: Ich denke dies und das dazu, wenn du willst, mach es anders, probiere es aus. Ich habe gedacht, ich nehme diesen Aspekt und mache es auf die Art, wie ich es sinnvoll finde. Das war für mich ganz wichtig. Aber er wäre nie auf die Idee gekommen, eigene Überlegungen einmal im Team einzubringen, weil er das ja schon 30 Jahre so gemacht hat.

Bei den beiden Neuen glaube ich, gibt es keine einfachen, einschlägigen Antworten, das ist auch sehr typabhängig. Wir hatten von Anfang an einen Dreier-Jour-Fix jede Woche – das war für mich grundlegend wichtig. Ich hatte zwischendurch oft das Gefühl, ich muss die beiden herholen, ich muss mir von ihnen Bericht einholen, weil sie von selber nicht fragen. Und muss sicherstellen, dass der Laden, egal ob jetzt neu oder anders, dass der Laden läuft.

Wir treffen uns ja in dieser Runde zu alltäglichen und längerfristig greifenden Mitteln und langfristigen Themen regelmäßig. Aber in einer größeren Runde und genau zu dem Generationenwechsel in der Frage Leitungen hätte ich jetzt schon gern mehr Raum. Wir werden auch eine Klausur machen, das haben wir dieses Jahr zum ersten Mal ausprobiert und das machen wir im nächsten Jahr auch. Da gibt es einen informelleren Raum, auch über solche Themen. Wie können sich solche Themen anders entwickeln, als wenn du das in einem diensttäglichen Jour Fixe irgendwie unter Zeitdruck durchhauen musst? Das finde ich wichtig und ich finde es für uns wichtig, dass wir dem Thema Leitungswechsel oder sonstigen Wechseln Raum geben. Weil das braucht Raum und Zeit in jedem selbst. Dass man sich überhaupt positionieren kann, dass das ja ein Wechsel ist. Das ist ja ein Spiel innerhalb eines Teams. Und zwischen den verschiedenen Ebenen in einem Team. Um überhaupt einen Generationenwechsel denken zu können, musst du da zu dir selbst auch Positionen ermitteln, dazu brauchst du die anderen. Das braucht Raum. Ich ende jetzt mit diesem Plädoyer.

Anmerkungen

- 1 Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung

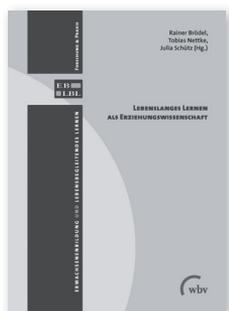
Forschungsfragen der Erziehungswissenschaft

Diskussion zu neuen Erkenntnissen

➔ wbv.de/eblbl

Der Band zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Dieter Nittel gibt einen Überblick über seine Forschung in Pädagogik, lebenslangem Lernen, Beratung sowie Lernen und Lehren mit Medien.

Alle Beiträge wurden in einem Tandem-Prinzip erstellt: Jede vorgestellte Forschungsfrage wird von einem ehemaligen Promovenden Dieter Nittels und einem prominenten Vertreter aus der Erziehungswissenschaft bearbeitet.



Rainer Brödel, Tobias Netke, Julia Schütz (Hg.)

Lebenslanges Lernen als Erziehungswissenschaft

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes
Lernen - Forschung & Praxis, 23

2014, 262 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5389-9

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

**Demokratie
mitgestalten**



Paul Ackermann
Ragnar Müller

BÜRGERHANDBUCH

Politisch aktiv werden
Öffentlichkeit herstellen
Rechte durchsetzen

Hardcover
ISBN 978-3-7344-0107-7
312 S., € 26,80



Wie kann man politisch aktiv werden ?

Vom Staatsbürger zum Weltbürger
Deutsche und europäische Demokratie
Sich Informationen beschaffen
Die Meinungsbildung beeinflussen

An die Öffentlichkeit gehen
Von lokalen Bürgerinitiativen zu globalen NGOs
Extremismus erkennen und bekämpfen

**Ein Muss für jede Schülerin, jeden Schüler,
jeden Staatsbürger und jede Staatsbürgerin**

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](http://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)

Personalia

Hessischer Verdienstorden an Prof. Dr. Dr. h. c. Böhme

Kultusminister Prof. Dr. R. Alexander Lorz überreichte Prof. Dr. Dr. h. c. Klaus Günther Böhme, Professor an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und langjähriger Seminarleiter und Dozent der Volkshochschule Wiesbaden, den Hessischen Verdienstorden.

„Erwachsenenbildung bundesweit stark geprägt“

„Ihr Engagement für die Wissenschaft, als Mitbegründer sowie Vorsitzender der Universität des dritten Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, kann Ihnen nicht hoch genug angerechnet werden. Hier ist eine in Deutschland beispielgebende Institution entstanden. Zudem haben Sie sich über die Maßen an der Volkshochschule Wiesbaden engagiert. Seit über 60 Jahren sind Sie als Seminarleiter und Dozent dort tätig, dreißig Jahre hiervon auch noch im Vorstand. Mit Ihrem ehrenamtlichen Engagement haben Sie die Erwachsenenbildung in den letzten Jahrzehnten bundesweit stark und nachhaltig geprägt“, betonte Kultusminister Professor Dr. R. Alexander Lorz.

„Lebensbegleitendes Lernen ist ein wichtiger Teil unseres Bildungssystems. Durch den gesellschaftlichen und technologischen Wandel verändern sich die Anforderungen an die Menschen in unserer Gesellschaft in immer kürzeren Intervallen. Erwachsenenbildung zielt darauf ab, die Entfaltung der Persönlichkeit zu fördern, die Fähigkeit zur Mitgestaltung des demokratischen Gemeinwesens

zu stärken und die Anforderungen der Arbeits- und Umwelt bewältigen zu helfen. Nicht zuletzt aus diesem Grund, Herr Kollege, kann ich Ihnen für Ihre geleistete Arbeit nur herzlich danken“, führte der Staatsminister aus.

Dr. Dr. h. c. Klaus Günther Böhme wurde 1923 in Dresden geboren und ist Professor für Bildungsphilosophie und Bildungsgeschichte an der Universität Frankfurt am Main. Hier war er wiederholt als Dekan und Vorsitzender von Prüfungsämtern tätig sowie als Mitbegründer des Lehrstuhls für „Pädagogik in der 3. Welt“ – des ersten in Deutschland.

Zudem bekleidete Herr Böhme im Laufe seiner akademischen Karriere verschiedene Gastprofessuren – in Indonesien (zweimal), Peru, Mexiko (dreimal), Costa Rica, Mongolei, wiederholt in Litauen und Estland, seit 1989 regelmäßig in Lettland.

Mitbegründer der Universität des dritten Lebensalters

Darüber hinaus war Klaus Günther Böhme im Jahr 1982 Mitbegründer und von 1984 bis 2012 Vorsitzender der Universität des dritten Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seit 2012 ist er stellvertretender Vorsitzender. In seiner Funktion hält er weiter Vorlesungen und Seminare zur Geistesgeschichte und Philosophie Europas und zum christlichen Humanismus, auch zu Fragen der Bildung im dritten Lebensalter.

Seit 1954 ist Herr Prof. Böhme zudem Seminarleiter und Dozent an der Volkshochschule Wiesbaden. Er lehrt hier unter anderem zu den Fragen der Philosophie und Ethik, anfangs auch zur Psychologie und Arbeitspsychologie. In den Jahren 1962 bis 1992 engagierte er sich im Vorstand der Volkshochschule Wiesbaden, ab 1968 als Vorsitzender.

In den Jahren von 1974 bis 2013 war er als Redakteur, von 1998 bis 2008 als Leitender Redakteur, der hessischen Blätter für Volksbildung, Zeitschrift für Erwachsenenbildung, tätig.

Herr Prof. Böhme wurde im Jahr 1989 mit der Bürgermedaille in Silber, 2003 mit der Bürgermedaille in Gold der Landeshauptstadt Wiesbaden und 1997 mit dem Verdienstkreuz der 1. Klasse des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland ausgezeichnet. Ebenso wurde er zum Ehrenvorsitzenden der vhs ernannt. Des Weiteren ist Herr Prof. Böhme Ehrendoktor der Universität Riga, Inhaber der Goethe-Plakette der Stadt Frankfurt am Main und der Ehrenmedaille der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Quelle: Pressestelle Hessisches Kultusministerium, 09.04.2015

Hinweise

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium: Jahrestagung der DGWF 23.–25. September 2015 an der Universität Freiburg

Teilnehmende der wissenschaftlichen Weiterbildung verfügen in der Regel über umfangreiche Lern-, Lebens- und Berufserfahrung, die sie in den Lehr-/Lernprozess einbringen. Im Vordergrund des Bildungsinteresses stehen – stärker als in der grundständigen Lehre – der Berufsbezug und die Anwendbarkeit des Wissens, die Vernetzung mit anderen Professionellen und der Erwerb einer Qualifikation, die für die weitere berufliche und/oder persönliche Entwicklung

gewinnbringend eingesetzt werden kann. Entsprechende Erwartungen an alle Dimensionen von Qualität inklusive Service und Nutzen des Programms sowie an die sozial-interaktive Dimension der Weiterbildung werden für die Gestaltung erfolgreicher wissenschaftlicher Weiterbildung maßgebend. Wegleitend ist die Erkenntnis, dass Lehre nicht automatisch gleich Lernen bedeutet; sie erfordert ein Selbstverständnis, das unter anderem dem selbstgesteuerten Lernen Raum gibt und eine Lernprozessbegleitung im Sinn der Erwachsenenbildung gestaltet – in einem Spannungsfeld, das geprägt ist von dem Setting der Bildungsarbeit an Hochschulen einerseits und bildungs- bzw. gesellschaftspolitischen sowie wirtschaftlichen Anforderungen andererseits.

Die DGWF-Jahrestagung 2015 greift diese Thematik mit dem Fokus auf methodisch-didaktische Fragestellungen auf, die das Lehren und Lernen betreffen:

Welche Merkmale des Lernens Erwachsener in unterschiedlichen Berufs- und Lebensabschnitten sind in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu berücksichtigen? Lassen sich Faktoren identifizieren, die das Lehren und Lernen mit Erwachsenen bereichern oder erleichtern? Wie können Ergebnisse der Lehr-/Lernforschung im Sinne methodisch-didaktischer Konzepte für die wissenschaftliche Weiterbildung nutzbar gemacht werden? Wie verhalten sich wissenschaftlicher Anspruch und Kompetenzorientierung zueinander? Wie sehen optimale Vermittlung und Aneignungsprozesse von Fach- und Handlungskompetenzen aus? Unter welchen Voraussetzungen ist es möglich, an Hochschulen und Universitäten über das didaktische Standardrepertoire hinauszugehen? Was trägt die Zusammenarbeit mit der Hochschuldidaktik dazu bei? Wie können Lehrende und Programmentwicklung sich auf die Heterogenität der

Teilnehmenden einstellen und Lehr-/Lernarrangements, Kommunikationswege und Rahmenbedingungen gestalten?

Quelle: dgwf.net/tagungen

Tagung des Sektion Erwachsenenbildung der DGfE an der Leibniz-Universität Hannover

Die Jahrestagung der Sektion EB 2015 findet unter dem Thema „Differente Lernkulturen – regionale, nationale, transnational“ von Dienstag, 29.09. bis Donnerstag, 01.10.2015 an der Leibniz-Universität Hannover statt. AusrichterIn ist die Abteilung Erwachsenenbildung (Prof. Dr. Steffi Robak und Team).

Differente Lernkulturen – regional, national, transnational

Die in den 1990er Jahren einsetzende Debatte zu Lernkulturen in der Erwachsenen- und Weiterbildung hat bisher gesondert thematisierte Diskursstränge miteinander verbunden und neue Gestaltungsoptionen, Forschungsfragen und Systematisierungen hervorgebracht. Insbesondere die Lehr-/Lernforschung, Didaktik, Institutionen-, Programm- und Organisationsforschung haben neue Impulse erhalten. Auch die Teilnehmenden und deren Anteil an der Ausformung von Lernkulturen erhalten einen anderen Stellenwert. Lernkulturen können partizipativ, inklusiv sein, anregen und mit

individuellen Lerninteressen harmonisieren, können aber auch selektiv wirken und hegemoniale Vorstellungen durchsetzen. Lernkulturen zeichnen sich einerseits durch erwachsenenpädagogisch gestaltete Binnenstrukturen bzw. Auslegungen von Lernen und Bildung aus. Wir blicken damit z. B. auf trägerspezifische und institutionenspezifische Lernkulturen (z. B. Volkshochschulen, Betriebe). Andererseits sind sie in soziokulturelle Milieus eingebettet. Kulturelle Aspekte wurden anfangs vor allem in Bezug auf (national geprägte) Bildungssysteme thematisiert, etwa um Kulturen des selbstgesteuerten Lernens oder des medialen Lernens zu entwickeln.

Angesichts gesellschaftlicher Veränderungen, etwa aufgrund des demografischen Wandels sowie zunehmender Europäisierungs- und Transnationalisierungsprozesse werden Gestaltung und institutionelle Rahmung von Erwachsenenlernen komplexer und es bedarf einiger Erweiterungen und Differenzierungen dieser Perspektive.

Die diesjährige Jahrestagung will diese Diskursstränge und Forschungsoptionen aufnehmen und mit Blick auf aktuelle Herausforderungen und gesellschaftliche Problemlagen empirische, theoretische und methodologische Implikationen für die Erwachsenenbildungsforschung diskutieren.

Quelle: Sektion Erwachsenenbildung DGfE

Dokumentation

Abwärtstrend in einer unübersichtlichen Branche

Eines ist unbestritten: Die Weiterbildung gewinnt an Bedeutung, ihr Umfang wächst. Doch die Beschreibung der Branche ist schwierig, die Datenbasis überaus löchrig. Dabei wurden durchaus große Anstrengungen von Seiten interessierter und betroffener Institutionen unternommen, Licht ins Dunkel zu bringen: Inzwischen liegt eine stattliche Anzahl von Untersuchungen über Teilbereiche vor. Doch es mangelt an Systematik, exakter Abgrenzung und Zuordnung. So sind Aussagen über Entwicklungstendenzen in der Weiterbildung heute Einschätzungen und kein detailliertes Gesamtbild.

Zum einen lassen sich die Angebote nach verschiedenen Kategorien differenzieren und kombinieren: Weiterbildung vor Ort versus Fernlehrgänge und informelles Lernen versus institutionell gebundenes Lernen. Inhaltlich zu unterscheiden sind allgemeine, politische und berufliche Weiterbildung – wobei Letztere unbestritten das größte Gewicht hat. Die meisten Untersuchungen gibt es zu den Teilnehmenden: Je höher das Qualifikationsniveau, desto stärker die Partizipation an Weiterbildungsangeboten.

Auch wenn sich nur Trends bei den Arbeits- und Entlohnungsbedingungen erkennen lassen, müssen Gewerkschaften politisch handeln und sich dabei auf Hypothesen stützen. Unser Vorschlag zur Orientierung: Marktsegmente grob nach Finanzierungsgrundlage und Inhalten beschreiben, auch wenn sich beides überschneidet. So gibt es beispielsweise den Sprachschulmarkt mit Deutsch als

Fremdsprache als Teilmarkt davon. Davon getrennt zu betrachten sind die Kurse im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Es gibt den Nachhilfemarkt und die Volkshochschulen, die Qualifizierungsmaßnahmen von Arbeitsagenturen und Jobcentern, Fernunterrichtsangebote und IT-Fortbildungen, Maßnahmen der politischen Bildung und regional sehr unterschiedliche Bildungsurlaubsseminare.

Auch der gewerkschaftliche Organisationsgrad und die betriebliche Interessenvertretung sind sehr unterschiedlich verteilt. Die meisten Mitglieder und Betriebsräte gab es schon in Vor-Hartz-Zeiten bei Trägern, die Maßnahmen nach dem SGB II und III anbieten, wo es einen gewerkschaftlichen Zugang zur Weiterbildung gibt. So konnte in der Vergangenheit ein gewisses Niveau an Bezahlung und Arbeitsbedingungen durchgesetzt werden. Doch mit der Krise der SGB-II/III-geförderten Weiterbildung seit 2004 brachen diese Strukturen zusammen. Die Gehälter sanken innerhalb weniger Jahre um 30 bis 50 Prozent, die Zahl der Beschäftigten brach massiv ein, Neueinstellungen sind beinahe ausschließlich befristet. Das alles färbte auf andere Bereiche der Weiterbildung ab, wo der Druck auf die Beschäftigten ebenfalls deutlich zugenommen hat.

Und damit nicht genug. Mittlerweile breitet sich die in der gesamten Branche ausufernde Honorarbeschäftigung auch auf andere Bildungsbereiche aus. Die Ausweitung der Unterrichts- und Betreuungszeit bei der Umstellung auf Ganztagschulen hat zumindest in Hamburg und Niedersachsen zu einem Boom an Honorarkräften geführt. Allein die Hamburger Schulbehörde schloss zwischen 2005 und 2010 über 25.000 Honorarverträge ab. In Niedersachsen läuft ein Verfahren der Rentenversicherung gegen das Kultusministerium, bei dem es um

den sozialversicherungsrechtlichen Status von 7000 Honorarkräften geht.

Fazit: Die weitgehend unregelte Weiterbildung wächst – und die miserablen Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen sind nicht länger mehr auf die Branche selbst beschränkt, sondern greifen auf andere Bildungsbereiche über. Auf der Agenda der Gewerkschaften muss der gesamte Bildungsbereich deshalb ganz oben stehen.

Roland Kohsiek

Quelle: verdi: biwifo-Report, 1/2015

Fördermaßnahmen der Arbeitsmarktpolitik helfen gegen Arbeitslosigkeit

Fördermaßnahmen wie Weiterbildung oder Eingliederungszuschüsse sind ein sinnvolles Mittel gegen Arbeitslosigkeit. Das gilt auch dann, wenn man die Nebenwirkungen berücksichtigt.

Auch wenn sich die Beschäftigung hierzulande insgesamt günstig entwickelt, haben es viele Arbeitslose nach wie vor schwer, einen Job zu finden. Fördermaßnahmen der Arbeitsagenturen sollen ihnen dabei helfen. Kritiker halten solche Programme für sinnlos. Für sie ist aktive Arbeitsmarktpolitik ein Nullsummenspiel: Wenn ein Betrieb einen Geförderten oder eine Geförderte einstellt, geht dafür ein anderer Arbeitsloser bzw. eine andere Arbeitslose leer aus. Die Arbeitsmarktsituation insgesamt, so die Skeptiker, bleibe unverändert. Ob diese These stichhaltig ist, haben Rüdiger Wapler, Daniel Werner und Katja Wolf empirisch untersucht. Die Ökonomen vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) können zeigen, dass die Förderung von Arbeitslosen sich unter dem Strich positiv auswirkt. Der Nutzen für die Maßnahmeteilnehmer sei größer als etwaige Nachteile für Nichtteilnehmer.

Wie aktive Arbeitsmarktpolitik sich gesamtwirtschaftlich auszahlen kann, lasse sich theoretisch als Verbesserung des „Matching-Prozesses“ auf dem Arbeitsmarkt beschreiben, so die IAB-Forscher. Fördermaßnahmen tragen demnach zum einen dazu bei, die Qualifikation von Arbeitslosen an den Bedarf der Unternehmen anzupassen. Zum anderen erhöhe sich die Suchaktivität der Geförderten. Zudem könne die Teilnahme an Maßnahmen auch als Ersatz für Berufserfahrung dienen. Im Ergebnis fänden Jobsucher und freie Stellen eher zueinander.

Empirisch haben die Wirtschaftswissenschaftler diese Annahmen mithilfe eines IAB-Datensatzes untersucht, der Informationen zu sozialversicherungspflichtig Beschäftigten und Arbeitslosen in sämtlichen 176 Arbeitsagenturbezirken für den Zeitraum vom zweiten Quartal 2006 bis Ende 2010 enthält. Betrachtet wurde die Wirksamkeit von drei verschiedenen arbeitsmarktpolitischen Instrumenten bei Arbeitssuchenden im Rechtskreis des Sozialgesetzbuches III: Förderung der beruflichen Weiterbildung, Trainingsmaßnahmen – also beispielsweise Bewerbungs- oder Computerkurse – und Eingliederungszuschüsse. Die Autoren haben geprüft, ob es auf regionaler Ebene einen Zusammenhang zwischen dem Einsatz dieser Instrumente und den Übergängen von Arbeitslosen in nicht subventionierte Beschäftigung gibt. Ihre Berechnungen beziehen sich auf die Gesamtzahl der Übergänge von Maßnahmeteilnehmern und Nichtteilnehmern. Das heißt: Die Ergebnisse spiegeln auch indirekte Effekte auf nicht geförderte Jobsucher wider.

Zwischen den Arbeitsagenturbezirken gibt es laut der Auswertung deutliche Differenzen in der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Im Schnitt erhalten 11,4 Prozent aller Jobsucher berufliche Weiterbildung, Trainingsmaßnahmen oder

Eingliederungszuschüsse, in Duisburg sind es nur 6,8 Prozent, in Riesa 18,8 Prozent. Die Forscher haben zunächst berechnet, wie sich der Anteil sämtlicher Maßnahmeteilnehmer auf die Abgänge in Beschäftigung auswirkt und dabei Merkmale der Arbeitslosen und der regionalen Wirtschaftsstruktur wie den Frauenanteil, die Bedeutung des Dienstleistungssektors oder die Hartz-IV-Quote sowie saisonale Einflüsse herausgerechnet. Das Ergebnis: Es scheint auf den ersten Blick keinen messbaren Zusammenhang zu geben.

Das ändert sich allerdings, wenn die Analyse für laufende und abgeschlossene Maßnahmen getrennt durchgeführt wird. Der Anteil der aktuell Geförderten wirkt sich dann negativ aus. Das ist aus Sicht der IAB-Ökonomen nicht überraschend, sie erklären es damit, dass die Suchintensität während der Teilnahme an einer Maßnahme zunächst sinkt und die positiven Effekte erst im Anschluss wirksam werden. Daher wäre es nach ihrer Einschätzung irreführend, von diesem Befund auf die Wirksamkeit aktiver Arbeitsmarktpolitik zu schließen. Tatsächlich ergibt sich ein völlig anderes Bild, wenn es um die Gruppe der ehemaligen Teilnehmer geht: Je höher der Anteil derjenigen ist, die eine Maßnahme in der ersten Hälfte des jeweiligen Quartals abgeschlossen haben, desto mehr Arbeitslose finden insgesamt einen Job.

Quelle: Böckler Impuls, 3/2015

Landesnetzwerk Weiterbildung Baden-Württemberg

Der Weiterbildungsmarkt in Baden-Württemberg zeichnet sich durch eine große Vielzahl und Vielfalt von Anbietern aus. Um Weiterbildungsberatung für alle Bürgerinnen und Bürger des Bundes-

landes transparenter und leichter zugänglich zu machen, wurde das Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung (LN WBB) gegründet.

Das LN WBB schließt viele unterschiedliche Träger von Weiterbildungsberatung in Baden-Württemberg zu einem flächendeckenden Netzwerk zusammen.

Den entscheidenden Impuls zum Netzwerkaufbau gab eine am 15.12.2010 verabschiedete Empfehlung der Enquêtekommission des Landtags „Fit für das Leben in der Wissensgesellschaft – berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung“. Zur Umsetzung dieser Empfehlung wurde im Rahmen des Bündnisses für Lebenslanges Lernen (BLLL) eine Fachgruppe aus Vertreterinnen und Vertretern aller Bereiche der Weiterbildungsberatung gebildet, welche über einen Zeitraum von zwei Jahren die Konzeption des LN WBB erarbeitete. Ein zentrales Arbeitsergebnis des Expertengremiums ist das Qualitätsmodell des LN WBB.

Von Dezember 2012 bis Dezember 2014 wurde der Aufbau des LN WBB federführend vom Volkshochschulverband Baden-Württemberg in Kooperation mit der Universität Heidelberg vorangetrieben und vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport gefördert. Das Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg hat den Aufbauprozess wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

An der Auftaktveranstaltung am 17. Oktober 2014 konnten Einrichtungen, die Weiterbildungsberatung anbieten, dem Netzwerk erstmals beitreten.

Seit Januar 2015 können Ratsuchende in der Nähe Ihres Wohnorts kostenlos eine individuelle und unabhängige Weiterbildungsberatung bei den Mitgliedseinrichtungen des LN WBB erhalten.

Ein Kuratorium des LN WBB unterstützt die Arbeit der vom Volkshochschulverband Baden-Württemberg getragenen Koordinationsstelle und bringt sein Expertenwissen ein. In ihm sind neben dem Ministerium für Kultur, Jugend und Sport und dem Ministerium für Finanzen und Wirtschaft die Trägerverbände bzw. Gruppierungen der am Netzwerk beteiligten Einrichtungen vertreten.

Quelle: www.lnwbb.de/wir-ueber-uns.html

AES 2014: Mehr als jeder zweite Deutsche macht eine Weiterbildung

Der Adult Education Survey (AES 2014) bestätigt eine steigende Weiterbildungsbeteiligung: Im Jahr 2014 nahmen 51 Prozent der 18- bis 64-Jährigen an Weiterbildung teil. Dieser Wert bestätigt den seit dem Jahr 2010 beobachteten Trend einer steigenden Weiterbildungsbeteiligung. Zwischen Ost- und Westdeutschland liegt kein nennenswerter Unterschied in den Teilnahmequoten vor. Die zwischen den Jahren 2010 und 2012 gemessene starke Zunahme an wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten setzt sich abgeschwächt ins Jahr 2014 hinein fort.

Die betriebliche Weiterbildung umfasst 70 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten
Im Rahmen des AES werden drei Weiterbildungssegmente unterschieden. Das betriebliche Segment ist dabei mit 70 Prozent aller von den 18- bis 64-Jährigen wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten am größten, gefolgt von dem der nicht-berufsbezogenen (17 Prozent) und dem der individuellen berufsbezogenen (13 Prozent). Seit dem AES 2012 hat die Zahl der wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten leicht zugenommen.

Der größte Zuwachs an Weiterbildungsaktivitäten findet sich im größten Segment der betrieblichen Weiterbildung. Im Ost-West-Vergleich liegt die Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung in Ostdeutschland (42 Prozent) höher als in Westdeutschland (36 Prozent) und die an nicht-berufsbezogener Weiterbildung niedriger (Ost: 10 Prozent; West: 13 Prozent).

Erwerbstätige nehmen im Jahr 2014 am häufigsten Weiterbildung wahr (58 Prozent), gefolgt von Personen in schulischer oder beruflicher Ausbildung (54 Prozent). Die Teilnahmequoten von Arbeitslosen (32 Prozent) und sonstigen Nicht-Erwerbstätigen (25 Prozent) liegen deutlich niedriger. Dieses Muster zeigt sich am deutlichsten im Segment der betrieblichen Weiterbildung.

Weiterbildungsbeteiligung unter Arbeitern um sechs Prozentpunkte gestiegen

Beamte und Angestellte nehmen am häufigsten Weiterbildung wahr (64 Prozent), gefolgt von Selbstständigen (53 Prozent) und Arbeitern (44 Prozent). Seit dem Jahr 2012 beteiligen sich Arbeiter deutlich häufiger an Weiterbildungsaktivitäten (sechs Prozentpunkte), was auf einen Anstieg der Teilnahmequote im Bereich der betrieblichen Weiterbildung zurückzuführen ist.

Weiterbildungsbeteiligung unter Un- und Angelernten um sieben Prozentpunkte gestiegen

Drei Viertel (75 Prozent) der Arbeiter und Angestellten auf Führungsebene nehmen Weiterbildung wahr. Unter den Un- und Angelernten liegt die Quote mit 44 Prozent weit darunter. Die Beteiligung der Fachkräfte liegt mit 64 Prozent dazwischen. Seit dem Jahr 2012 ist die Teilnahmequote der Un- und Angelernten um sieben Prozentpunkte angestiegen, was vor allem durch einen Anstieg

der Teilnahmequote im betrieblichen Weiterbildungssegment zu erklären ist.

Kein Unterschied mehr in der Weiterbildungsbeteiligung von Männern und Frauen

Frauen haben aufgeholt. Etwa die Hälfte der Männer (52 Prozent) und die Hälfte der Frauen (50 Prozent) nahmen im Jahr 2014 Weiterbildung wahr. Dieses Ergebnis hatte sich auf niedrigerem Niveau bereits im Jahr 2010 dargestellt. Zwischen 2010 und 2012 hatte sich bei beiden Geschlechtern ein deutlicher Zuwachs der Teilnahmequoten gezeigt, allerdings etwas deutlicher bei den Männern. Seither haben die Frauen wieder aufgeholt.

Weiterer Anstieg in der Weiterbildungsbeteiligung der 25- bis 34-Jährigen

Die höchste Teilnahmequote liegt in der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen (58 Prozent), gefolgt von den beiden älteren Gruppen (35- bis 44-Jährige und 45- bis 54-Jährige: jeweils 53 Prozent). Die jüngste Gruppe der 18- bis 24-Jährigen nimmt zur Hälfte (50 Prozent) Weiterbildung wahr, die älteste Gruppe mit knapp zwei Fünfteln (39 Prozent) noch etwas weniger. Die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung ist vor allem in der Gruppe der 25- bis 34-Jährigen auffällig: Nach dem deutlichen Einbruch zwischen dem AES2007 und dem AES 2010 (minus sechs Prozentpunkte) zeigt sich seither ein deutlicher Beteiligungszuwachs (AES 2010–AES 2012: plus zehn Prozentpunkte; AES 2012 bis AES 2014: plus sieben Prozentpunkte).

Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten sind am wenigsten zeitintensiv

Weiterbildungsaktivitäten sind geprägt von eher kürzerer Dauer, vor allem durch das größte Segment der betrieblichen Weiterbildung. Immerhin 30 Pro-

zent der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten dauern nur einige Stunden an. Durchschnittlich werden für eine Weiterbildungsaktivität 36 Stunden aufgewendet. Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten sind darunter am wenigsten zeitintensiv (Mittelwert: 26 Stunden), und in individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten wird durchschnittlich die meiste Zeit investiert (Mittelwert: 75 Stunden). Während die betriebliche Weiterbildung zwar knapp drei Viertel der Weiterbildungsaktivitäten ausmacht, umfasst sie nur gut die Hälfte der insgesamt für Weiterbildung aufgewendeten Zeit. Anders sieht es dagegen bei der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung aus. Sie umfasst ein Achtel der Weiterbildungsaktivitäten, aber immerhin knapp ein Viertel des Weiterbildungsvolumens.

Individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten schließen überdurchschnittlich häufig mit einem Zertifikat ab. Der mögliche Nutzen von betrieblicher und individueller berufsbezogener Weiterbildung wird im Jahr 2014 gleich oft mit „sehr viel“ bewertet (42 und 43 Prozent). Der entsprechende Anteilswert für die nicht-berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten liegt etwas darunter (35 Prozent). Im Jahr 2014 erhielten die Befragungspersonen für 22 Prozent aller wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten ein Zeugnis, Zertifikat oder einen sonstigen Leistungsnachweis und für 37 Prozent eine Teilnahmebescheinigung. Individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten schließen überdurchschnittlich häufig mit zumindest einem Leistungsnachweis ab.

Leichter, aber durchgängiger Anstieg in der Zufriedenheit mit zu Weiterbildungsmöglichkeiten beratenden Stellen

Auch im Jahr 2014 geben rund drei von fünf Personen (61 Prozent) im Alter von

18 bis 64 Jahren an, einen guten Überblick über die eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten zu haben. 28 Prozent der Befragungspersonen äußern den Wunsch nach mehr Information und Beratung. Acht Prozent haben in den letzten zwölf Monaten eine Beratung wahrgenommen, am häufigsten bei der Arbeitsagentur oder dem eigenen Arbeitgeber. Immerhin vier von fünf der beratenen Personen waren mit der Beratung sehr oder eher zufrieden. Alles in allem hat sich die Situation in Deutschland hinsichtlich Transparenz und Beratung nicht nennenswert verändert. Eine Ausnahme ist die Zufriedenheit mit den beratenden Stellen: Sie ist leicht, aber durchgängig seit dem Jahr 2010 angestiegen.

Anstieg der Teilnahmequote informellen Lernens

Im Jahr 2014 liegt die Teilnahme an informellem Lernen bei 54 Prozent und damit über dem Wert des Jahres 2012 (48 Prozent). Informelle Lernaktivitäten erfolgen im Jahr 2014 leicht häufiger aus privaten (52 Prozent) als aus beruflichen Gründen (48 Prozent). Sie erfolgen überwiegend in der Freizeit (75 Prozent), während der Arbeitszeit (11 Prozent) erfolgen sie vergleichsweise selten. Die wichtigsten Wege informellen Lernens sind nach Angabe der Befragungspersonen das Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften (37 Prozent) und die Nutzung von Lernangeboten am Computer oder im Internet (29 Prozent).

Datengrundlage

Mit der BMBF-Studie Adult Education Survey (AES) 2014 werden die aktuellen Ergebnisse zum „Weiterbildungsverhalten in Deutschland“ vorgestellt. Die Ergebnisse werden soweit möglich im Trend dargestellt, zurückgreifend auf die seit dem Jahr 1979 im Abstand von je-

weils drei Jahren durchgeführten BSW-Erhebungen (Berichtssystem Weiterbildung) und die AES-Erhebungen der Jahre 2007, 2010 und 2012.

Die zugrunde liegenden CAPI-Interviews (Computer Assisted Personal Interviews) wurden von Mai bis Juli 2015 in der erwerbsfähigen, deutschsprachigen Wohnbevölkerung Deutschlands (18- bis 64-Jährige) durchgeführt. In der aktuellen Erhebung fällt der Stichprobenumfang mit 3.100 Befragten niedriger aus als in den Erhebungen zuvor (rund 7.000 Fälle). Der vorliegende Bericht stellt die zentralen (Trend-)Ergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung der Befragungspersonen in den letzten zwölf Monaten vor. Darüber hinaus werden einige Informationen zur Beteiligung an regulären Bildungsgängen, informellen Lernaktivitäten und zum Informations- und Beratungsbedarf in der Bevölkerung bereitgestellt.

Quelle: www.bmbf.de/pubRD/BMBF_Trendbericht_AES2014_2015-03-16.pdf

SVEB stellt Bildungsstudie 2014/2015 vor – Fokus: Personal in der Weiterbildung

Am 24. März 2015 wurde im Zürcher Hauptbahnhof die Bildungsstudie 2014/2015 vorgestellt, welche jeweils anlässlich der Zürcher Bildungsmesse herausgegeben wird. Im Fokus der diesjährigen Studie steht das Personal in der Weiterbildung. Die Publikation gibt einen repräsentativen Einblick in die Beschäftigungssituation von Weiterbildungspersonal sowie Informationen zu Kennzahlen und Strukturen der Anbieter. Durchgeführt wurde die Studie vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) in Kooperation mit der apv communications ltd.

Die Bildungsstudie Schweiz erscheint in diesem Jahr bereits zum siebten Mal. Herausgegeben wird sie jeweils von der apv communications ltd im Vorfeld der Züricher Bildungsmesse. Die Studie wurde bisher von der FH St. Gallen in Kooperation mit dem Schweizerischen Verband für Weiterbildung durchgeführt. Der SVEB übernahm erstmals die gesamte Umsetzung der Publikation und führte die Bildungsstudie mit der SVEB-Anbieterbefragung zu einer Publikation zusammen.

Im Rahmen der diesjährigen Bildungsstudie wurden rund 370 Anbieter und 1 000 in der Weiterbildung tätige Personen befragt. Der thematische Schwerpunkt der Publikation liegt beim Personal, welches eine Schlüsselrolle in der Weiterbildung einnimmt, wird doch die Qualität der Kurse von den Teilnehmenden meist an den Kursleitenden gemessen. Die Autorin Irena Sgier ermöglicht mit der Studie einen repräsentativen Einblick in die Beschäftigungssituation, die erforderten Kompetenzen und die Arbeitszufriedenheit des Weiterbildungspersonals. Die Bildungsstudie wird am 24. März 2015 im Hauptbahnhof Zürich präsentiert und anschliessend an einem Podium mit Personal- und Weiterbildungsexperten diskutiert.

Hobe Arbeitszufriedenheit bei Ausbilderinnen und Ausbildern

Zwei Drittel der Befragten sind als Kursleiterin oder Kursleiter tätig. Daneben brauchen Weiterbildungsinstitutionen auch Personen, die Angebote konzipieren, Lehrmittel entwickeln, Managementfunktionen wahrnehmen oder beraten. Um sich für die androgogische, also erwachsenenbildnerische Arbeit zu rüsten, qualifizieren sie sich beispielsweise mit dem eidgenössischen Fachausweis Ausbilder/in. Für Anbieter sind bei der Personalrekrutierung Fachkompetenzen und

didaktische Kompetenzen fast gleich wichtig. Die Anbieter sehen in den nächsten fünf Jahren einen steigenden Personalbedarf, insbesondere bei den Kursleitenden.

76 Prozent der Ausbilder/innen weisen trotz schwieriger Bedingungen eine hohe Arbeitszufriedenheit aus, nur gerade drei Prozent sind mit ihrer Arbeitssituation unglücklich. Die Befragung zeigt zudem, dass Fachausweisabsolventinnen und -absolventen, die in der Weiterbildung tätig sind, insgesamt zufriedener sind als jene, die in anderen Bereichen beschäftigt sind.

Quelle: Pressemitteilung SVEB 24. März 2015

IWWB-Umfrage: Wer online nach Weiterbildungen sucht, hat meistens Abitur

Das InfoWeb Weiterbildung (IWWB) hat die Ergebnisse seiner aktuellen Online-Umfrage zur Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken veröffentlicht. Demnach handelt es sich bei den Nutzerinnen und Nutzern mit 71 Prozent überwiegend um Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer.

Deren Anteil wird größer: 2013 machten sie nur 67 Prozent aus. Gleichzeitig gehen mit 12 Prozent immer weniger Selbständige in den Online-Datenbanken auf die Suche nach Weiterbildungen. Vor zwei Jahren waren es noch 14 Prozent. Ein weiteres Ergebnis: Die Mehrheit der Suchenden hat Abitur – und auch dieser Anteil ist größer geworden. 2013 lag er bei 63 Prozent, im Jahr 2015 bereits bei 66 Prozent. Außerdem werden die Nutzerinnen und Nutzer immer älter – zuletzt lag das Durchschnittsalter bei 43,3 Jahren – und sie sind in der Mehrzahl Frauen (64 Prozent). Klar wird in der Umfrage auch,

dass mit 17 Prozent ein vergleichsweise hoher Anteil derjenigen, die auf den Portalen nach einer Weiterbildung suchen, anschließend auch an einem entsprechenden Angebot teilnimmt.

Viele weitere Ergebnisse der Umfrage geben Hinweise zum Nutzungsverhalten und zu den Datenbanken selbst. Anhand der Bewertungen einzelner Aspekte der Angebote lässt sich etwa festmachen, dass sie vor allem in den Bereichen „Vollständigkeit“, „zusätzliche Informationen“ und „Kommentarfunktion“ noch Nachholbedarf haben. Im Durchschnitt werden die Datenbanken aber mit der Schulnote 2,4 wie in den Jahren zuvor gut bewertet. Die Nutzerinnen und Nutzer stoßen vorwiegend über Online-Quellen wie Suchmaschinen und andere Websites auf die Datenbanken. Stark zugenommen hat die Nutzung der Datenbanken über mobile Endgeräte – seit Juli 2013 um knapp zwei Drittel auf jetzt 19,5 Prozent. Viele Anbieter haben sich auf diesen Trend bereits eingestellt. Das IWWB listet auf einer Übersichtsseite 45 für Smartphones und Tablets optimierte Portale. Das erleichtert auch Einsteigerinnen und Einsteigern die Bedienung, denn über die Hälfte der Befragten hat noch keine Erfahrung in der Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken.

Hintergrund

Das IWWB ist ein Angebot des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) im Rahmen des Deutschen Bildungsservers und ermöglicht die Suche nach Weiterbildungsangeboten in fast 100 kooperierenden Datenbanken. Der Deutsche Bildungsserver ist der zentrale Wegweiser zu Bildungsinformationen im Internet und wird als Gemeinschaftsservice von Bund und Ländern im DIPF koordiniert. Die Anfang 2015 durchgeführte Umfrage war auf den Websites von 28 Datenban-

ken platziert und hatte rund 1.400 Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Ohne Abschluss keine Chance

Höhere Kompetenzen zahlen sich für gering qualifizierte Männer kaum aus.

Seit der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren ist der Anteil an formal gering qualifizierten Menschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung oder Studium in der Bevölkerung stark gesunken:

Diese Entwicklung wird oft damit erklärt, dass der technologische Wandel und die zunehmende Konkurrenz durch Niedriglohnländer die Nachfrage nach unqualifizierten Arbeitskräften verringert hätten. Eine zweite Erklärung ist, dass es sich bei der kleiner werdenden Gruppe der formal gering Qualifizierten zunehmend um Männer und Frauen mit sehr niedrigen Kompetenzen handelt. Dahinter steckt die Annahme, dass Menschen mit höheren (Grund-)Kompetenzen seit der Bildungsexpansion in der Regel auch höhere Abschlüsse erreichen. In der Gruppe der formal gering Qualifizierten wären dieser Argumentation zufolge nur noch Personen mit sehr geringen Kompetenzen (Solga 2005).

Belastbare empirische Befunde über die tatsächlichen Kompetenzen deutscher Erwachsener gab es jedoch bislang nicht. Dies hat sich durch die Veröffentlichung der PIAAC-Daten (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) im Herbst 2013 geändert. Es ist ein langfristig angelegtes Programm, das international vergleichend die Kompetenzen von Erwachsenen misst. PIAAC wurde erstmals in den Jahren 2011/2012 in insgesamt 24 Ländern durchgeführt. Die Befragten beantworteten einen Fragebogen zu ihrer Bildungsbiographie, Erwerbssituation und

anderen Lebensbereichen. Darüber hinaus bearbeiteten sie in allen Ländern Testaufgaben zur Lesefähigkeit und Alltagsmathematik.

Am Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) wurden die PIAAC-Daten in einem vom BMBF geförderten Projekt zu den Kompetenzen und Arbeitsmarktchancen gering Qualifizierter ausgewertet.

Mehr als die Hälfte der gering qualifizierten Männer in Deutschland erreichen höchstens die unterste Kompetenzstufe 1. Weitere 30 Prozent fallen unter die Kompetenzstufe 2. Überraschend ist jedoch, dass 17 Prozent der gering qualifizierten Männer, also etwa jeder Sechste, mindestens die Kompetenzstufe 3 erlangen – und damit ein Kompetenzniveau, das zur Ausübung durchaus anspruchsvoller Tätigkeiten ausreicht. Höhere mathematische Kompetenzen zahlen sich für formal gering qualifizierte Männer in

Deutschland auf dem Arbeitsmarkt jedoch kaum aus. Das Risiko, keine Beschäftigung zu finden, liegt hier in allen drei Kompetenzgruppen bei etwa 30 Prozent, während es etwa für gering qualifizierte Männer mit besseren alltagsmathematischen Kompetenzen in den Niederlanden oder Dänemark nur bei zirka zehn Prozent liegt. In Deutschland sind formale Qualifikationen wichtiger als in allen anderen untersuchten Ländern – mit Ausnahme der USA.

Für die Weiterbildung heißt das: „Es reicht nicht aus, lediglich die Kompetenzen gering Qualifizierter zu schulen. Um deren Arbeitsmarktchancen nachhaltig zu verbessern, ist es wichtig, dass sie berufliche Abschlüsse nachholen können. Dazu muss es Angebote geben.“

Quelle: Heike Solga, Jan Paul Heisig, WZBrief Arbeit 19.01.2015, Kontakt: jan.heisig@wzb.eu

Rezensionen

Christoph Butterwegge, Hartz IV und die Folgen – Auf dem Weg in eine andere Republik? Weinheim (Beltz Juventa) 2014, 290 S.

Soziale Ungleichheit stellt eine der zentralen Herausforderungen für den demokratischen Staat und für eine Erwachsenenbildung dar, die sich nicht mit der elitären Beschränkung auf eine bildungsbürgerliche Klientel zufrieden geben will. Solche Beschränkungen zu überwinden, ist das Anliegen zahlreicher Bildungsträger. Daher gibt es besondere Bemühungen, die so genannten politik- und bildungsfernen Zielgruppen anzusprechen. Was es weniger gibt, ist die Aufklärung darüber, warum so viele Menschen in den reichen Industriegesellschaften in eine marginalisierte, distanzierte Position zur sozialen Normalität geraten. Einen wichtigen Beitrag dazu hat der Kölner Politikwissenschaftler Christoph Butterwegge anlässlich von zehn Jahre Agenda 2010 vorgelegt: eine Armut- und Verarmungsgeschichte rund um „Hartz IV“, die auch die Frage stellt, ob sich das heutige Deutschland nicht auf dem Weg in eine andere Republik befindet.

Butterwegge hat dafür zahlreiche Statements aus der neueren Armutsforschung, aus Sozialwissenschaft, Sozialarbeit und Sozialpolitik eingearbeitet. Er hält die in der rotgrünen Ära beschlossene Umsetzung der Ergebnisse, die die „Hartz-Kommission“ vorgelegt hatte, für „die vielleicht seit Bismarcks Zeiten wichtigste Zäsur in der Geschichte des deutschen Sozialstaats“. Um dies zu belegen, geht das Buch 100 Jahre zurück und beginnt mit dem Ersten Weltkrieg,

in dem die ersten Formen einer Arbeitslosenversicherung entstanden, nachdem Ende des 19. Jahrhunderts die Kranken- und Rentenversicherung eingeführt worden waren. Das erste Kapitel verfolgt die Entwicklung bis zum Ende der Weimarer Republik, wobei auch das welthistorische Kuriosum gestreift wird, dass bereits zu dieser Zeit ein deutschnationaler Sozialexperte namens Gustav Hartz der Regierung riet, die Sozialleistungen bei massenhafter Inanspruchnahme abzubauen – und damit viele Ideen seines späteren Namensvetters vorwegnahm. Das zweite Kapitel widmet sich dem Adenauerstaat und der sozialpolitischen Entwicklung bis zum „Schröder-Blair-Papier“ von 1999, das die ideologische Grundlegung des neuen, „aktivierenden Staates“ leistete.

Die Kapitel 3 bis 5 thematisieren dann das eigentliche rotgrüne Reformprogramm von der Einsetzung der Hartz-Kommission über die Verabschiedung der Agenda 2010 bis zum Herzstück der Reformagenda, dem als „Hartz IV“ bekannt gewordenen Gesetzespaket, das am 1. Januar 2005 in Kraft trat. In den folgenden Kapiteln geht es um die Fortentwicklung dieser Sozialgesetzgebung unter den Nachfolgeregierungen (Kap. 6), um eine Bilanz der gesellschaftlichen Auswirkungen (Kap. 7) und um die öffentliche Aufbereitung dieses Politikwechsels „im Zerrspiegel der Massenmedien“ (Kap. 8). Dabei werden auch immer wieder die zahlreichen Verbindungslinien der Sozialgesetzgebung zu den Fragen der beruflichen Weiterbildung und Qualifizierung angesprochen. Weiterbildungsförderung war ja traditionell, seit dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) aus den 1960er Jahren, ein wichtiger Bestandteil von Sozial- und Arbeitsmarktpolitik und geriet ebenfalls ins Visier des neuen Armutsregime, das mit Hartz IV Einzug hielt.

Butterwegge zeichnet nach, wie unter der rotgrünen Regierung mit dem Job-AQTIV-Gesetz die Ära des AFG beendet und damit auch die Weiterbildung zurückgestuft wurde. Mit den ersten drei Hartz-Gesetzen sei Bildung in den Trend der „Ökonomisierung“ und „Vermarktlichung“ eingeordnet worden. Butterwegge zitiert dazu die Einschätzung von Peter Faulstich aus dem Jahr 2004, dass nun für die einschlägige Bildungsarbeit eine neue Leitlinie verbindlich werde. „Die Weiterbildungsteilnehmer werden durch Vorabselektion einer Positivauswahl unterworfen. Adressaten der 'Maßnahmen' werden diejenigen, von denen zu erwarten ist, dass sie die geringsten Schwierigkeiten bei der Wiedereingliederung haben werden.“ (Faulstich). Zu den Neuerungen von Hartz IV gehörte dann auch die weitere Reduzierung des Bildungsaufwands, den man für die Arbeitslosen betreiben wollte – eine Entwicklung, die von den Nachfolgeregierungen, speziell der schwarzgelben Koalition, fortgeführt wurde. Butterwegges Fazit: „Damit zeigte die Bundesregierung, dass sich ihr Bekenntnis zur 'Bildungsrepublik Deutschland' und das Versprechen der Kanzlerin, 'Bildung für alle' zu ermöglichen, auf Exzellenzbereiche und die Elitebildung von Privilegierten beschränken, ALG-II-Empfänger/innen jedoch nicht einbeziehen, obwohl diese angeblich 'gefördert und gefordert' werden sollen.“

Der Blick auf die Bildungsförderung lässt erkennen, worauf Butterwegges Analyse hinaus läuft: Sie hält als fundamentale Leistung des Kerngesetzes der Agenda 2010 einen doppelten Verarmungsprozess fest, der unmittelbar und mittelbar die arbeitende bzw. arbeitssuchende Bevölkerung traf. Die Abschaffung der alten Arbeitslosenhilfe, welche noch einen – wie auch immer garteten – Bezug zur vorherigen Berufstätigkeit und

dem damit gegebenen Lohnniveau aufwies, bedeutete eine Reduktion der Leistungsansprüche aufs Existenzminimum, setzte also für Millionen Menschen den Lebensstandard direkt auf ein niedrigeres Niveau und schaffte damit – mittelbar – einen neuen Druck für alle Beschäftigten, schlecht bezahlte Arbeit hinzunehmen und eigene Ansprüche hintanzustellen, da bei Arbeitsplatzverlust jetzt ein rascher Fall aufs Armutsniveau droht. Dazu passte auch Schröders Selbstlob auf dem Weltwirtschaftsforum 2005 in Davos, Deutschland habe mit seiner Arbeitsmarktreform „einen der besten Niedriglohnssektoren“ in Europa geschaffen.

Butterwegge bilanziert die Konsequenzen für Demokratie und Bürgerbeteiligung, er geht aber auch auf die neuesten Bewertungen in Deutschland und Europa ein. Mittlerweile gilt die Agenda 2010 als das Erfolgsrezept, um einen Standort wettbewerbsfähig zu machen. Butterwegge legt dagegen Einspruch ein. Er diskutiert zunächst die Ergebnisse der Reform im Blick auf die seinerzeit versprochenen Verbesserungen: effektiverer, „kundennaher“ Einsatz des Sozialstaates, um die Erwerbslosigkeit nachhaltig zu reduzieren und den Status der Leistungsempfänger zu verbessern – „Fördern und Fordern“ hieß die berühmte Formel. In dieser Hinsicht müsse man Fehlanzeige melden, bestenfalls ließe sich von einem „erfolgreichen Scheitern“ (Klaus Dörre) sprechen. Entscheidend sei aber gar nicht, so Butterwegge, „ob Hartz IV ein politischer Erfolg oder ein Misserfolg war, vielmehr ausschließlich: für wen... Angeblich dienten alle Hartz-Gesetze dem Ziel, mehr (Langzeit-)Erwerbslose schneller in Lohn und Brot zu bringen; in Wahrheit sollte der Druck auf Erwerbslose wie auf Beschäftigte erhöht, die Rentabilität der hiesigen Konzerne gesteigert und der 'Standort D'

durch eine politisch abgesicherte Lohn-dumping-Strategie noch konkurrenzfähiger gemacht werden. So gesehen war mit den Hartz-Reformen ein Triumph der Kapitalseite verbunden.“

Butterwegge sieht das Kapital in dreifacher Weise triumphieren. Erstens hält er fest, dass dessen Ertragslage durch den Druck auf die Arbeitnehmerseite verbessert worden sei. Zweiten habe man die große Bevölkerungsmehrheit über die eigentliche Zielsetzung erfolgreich getäuscht und die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit als Ziel ausgegeben. Drittens habe man diese Täuschung bis aufs wirtschaftspolitische Feld fortgeführt und den folgenden Konjunkturaufschwung dem Reformwerk von 2005 gutgeschrieben. Vielleicht ist aber hier weniger Täuschung am Werk gewesen als die Durchsetzung eines brutalen Maßstabs in der politischen Öffentlichkeit. Für einen Konjunkturaufschwung spielt ja in der Tat die Billigkeit und Willigkeit des „Humankapitals“ eine wichtige Rolle. Dass die Volksverarmung als Notwendigkeit für das erfolgreiche Agieren des Kapitalstandorts bekannt gemacht wird, muss man als Bekenntnis zu einer Wahrheit der globalisierten Marktwirtschaft bewerten – ein Bekenntnis, das nicht auf den legitimatorischen Schein verzichtet, das alles geschähe zum Wohle der arbeitenden Menschen.

Johannes Schillo

Faulstich, P.(Hrsg.) (2015): Wilhelm Flitner. Jugendbewegung, Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft. Weinheim u. Basel: Beltz – Juventa

Wenn Wilhelm Flitner wie kein anderer Kontinuität des erzieherischen Denkens von 2/3 des 20. Jh. darstellt, dann zeigen die zu besprechenden 230 Seiten, dass diesem Repräsentant geistesgeschichtli-

cher Pädagogik heute nur noch begrenzte Bedeutung zugemessen wird. Zu Flitners 125. Geburtstag sammelte Peter Faulstich elf Perspektiven auf Schwerpunkte seines Wirkens.

Der präzisierende Untertitel verbirgt zwar die lebensgeschichtlichen Bezüge, die alle Beiträge enthalten, präzisiert aber das Erkenntnisinteresse: Flitner aus der Entstehung seiner Positionen darzustellen und durch die jeweiligen Autoren relativ knapp und präzise einschätzen zu lassen.

Spannend liest sich Ulrich Herrmann, der Flitners Leben und Werk im Verhältnis zur Reformpädagogik interpretiert. Herrmann legt in ausführlichen Zitaten Flitners „Denkformen und die ihnen zugrunde liegenden Auffassungen von Mensch und Welt“ dar und weist nach, wie Flitner diese „unter neuen politischen, sozialen, kulturellen Konstellationen“ (S. 30) überdachte. Zweifel kommen auf, wenn Herrmann meint, Flitner habe dies kritisch und zukunftsorientiert geleistet, denn die Beschreibung des geistigen Wegs zeigt eher, dass Flitner vor allem versuchte, immer „zeitgemäß“ zu agieren. Herrmann nennt den Dreischritt Jugendbewegung-Erwachsenenbildung-Reformpädagogik den „candus firmus“ Flitners. Soviel neuhumanistische Bildung muss wohl sein, damit verstanden werden kann, dass Flitner seine Lebensmelodie mit diesen Themen umspielt (besser: sie aus diesen Einflüssen entwickelt und auf diesen Feldern arbeitet und wirkt).

Horst Scarbath teilt aus persönlichen und forschungsgestützten Eindrücken mit, dass Flitner eine mehrperspektivische Anthropologie lehrte. 1932/33 entwickelt, 1950 als „Allgemeine Pädagogik“ neu gefasst, lege Flitner christliche Werte seinem humanistischen Lehren zugrunde. „Aus der historischen Distanz erscheint heute allerdings vieles noch

idealistischen Denkweisen verhaftet“. lautet Scarbaths mildes Urteil zu Flitners „schwierigen Erbschaft“, wie Michael Wimmer sie wahrnimmt. Dessen Artikel vergegenwärtigt im ersten Teil das Symposium der Universität Hamburg gemeinsam mit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum 100. Geburtstag Flitners im Jahr 1989. Kurz vor dem nicht erwarteten Ende der AltBRD hatte das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaften auf dem empirisch-sozialpsychologischen Weg Flitner sozusagen links überholt. Wimmer beantwortet die Frage nach Flitners Bedeutung 25 Jahre nach der Wiedervereinigung mit dem Hinweis auf die Dominanz „von sozialwissenschaftlichen und psychologischen (gegenüber, GF) ... genuin pädagogischen Fragestellungen und Methoden“ (S. 59), die nicht ohne Beteiligung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik selbst entstand. Anthropologische Fundierung und die Reden von „dem“ Menschen und „der“ Geschichte seien obsolet; Strukturalismus, Systemtheorie und Poststrukturalismus hätten den „Begriff eines autonomen, freien und verantwortlichen Vernunftsubjekts als eine unhaltbare Voraussetzung der Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften erwiesen“ (S. 61). Ähnlich erodierten weitere zentrale Begriffe und hinzu traten die als Wirklichkeitsgeneratoren fungierenden neuen Kommunikationstechnologien. Nicht zuletzt die Vermarktung von Selbst, Natur und Gesellschaft führte „zum tendenziellen Verlust des anderen wie des moralischen Subjekts“ (S. 64). Trotz der illusionären Hoffnung auf ein System pädagogischen Wissens setzt Wimmer dennoch auf die Chance, „ein anderes, gewaltfreies Verhältnis zum Anderen, Neuen, Fremden denkbar zu machen und auch praktisch werden zu lassen“ (S. 65). Als Forschungsaufgabe sei noch unerledigt, mit

dekonstruktiver Lektüre von Flitners Pädagogik diese selbst für die Disziplinentwicklung fruchtbar zu machen. Wimmer gibt dazu Hinweise auf das Imaginäre, auf Unfug und Gespenster, auf Besinnung statt Wissen, auf Geistigkeit und Traditionalismus, auf humanistische Gouvernalität, auf Glaube und Religion als letzten Grund, auf Sprache und Kontinuität.

„Durch Metaphern kann einer an sich unbegreiflichen Welt Sinn verliehen werden“ (S. 87) formuliert Ulrich Gerhard in Bezug auf den „märchenhaften Staub des Schmetterlings“ (S. 79), einer Flitnerschen Formel für die Bedeutung von Symbolen und Phantasien in Lernprozessen. Seine Anregungen zur Schuldidaktik stellen Flitners 1958 formulierte „Substanz erziehender Inhalte“ ins Verhältnis zu heutigem Denken über Lerngegenstände und Alltagsphantasien.

Wieder in die Biografie Flitners führt Meike G. Werner mit dem Stichwort „Generationsheimat“. Der Jugendbewegung (Sera-Kreis) zugehörig seien für Flitner die Kriegserlebnisse 1917 prägend gewesen. Dem Gastod im Schützengraben nahe, wurden seine Studienkenntnisse (Promotion 1912 bei Nohl) mit Wirklichkeit angereichert, die spätere Entscheidungen zum Überleben wesentlich mitbestimmte.

Die Zeit 1933 bis 1945 war für die bildungsbürgerliche Familie Flitner eine Herausforderung, besonders durch den Umstand, dass Flitners Frau Elisabeth (1894 bis 1988, Heirat 1917, vier Kinder) in der nationalsozialistischen Zuschreibung als „Halbjüdin“ galt. Die einfühlsame Lebensbeschreibung der „Professoren-Gattin“ von Hannelore Faulstich-Wieland zeichnet ihre Biografie als zeitypisch für hochgebildete (Dr. rer. pol. 1925) und nebenberuflich in der Erwachsenenbildung tätige, sozial engagierte Frau nach.

Der Herausgeber selbst beschreibt (neben dem 20-seitigen Überblicksartikel) Flitners lebenslanges Engagement in der Erwachsenenbildung. Durch seine Berufswahl 1919 wurde ein erster, durch die Konzentration auf Lehrerbildung (ab 1926) der zweite Schwerpunkt gelegt. Noch heute signalisiert Flitners „Laienbildung“, dass Erwachsenenbildung zwischen universitärer Wissenschaft und lebensweltbezogener Praxis steht. Er formulierte die geisteswissenschaftliche Fundierung der „Neuen Richtung“ der Volksbildungsbewegung auch in den organisatorischen Formen mit und prägte darüber seine eigenen reformpädagogischen Standpunkte. Als Vertreter einer „neutralen“ Volkshochschule, die dennoch zur „Volk-Bildung“ beizutragen hätte, bleibt umstritten, ob Flitner um 1933 nicht auch „Abwege einer Gegenauflärung“ (S. 159) betrat.

In der biografisch angeordneten Aufsatzfolge schildert Johannes Bastian Flitners Beitrag zur Lehrerbildung zwischen 1926 und 1958 (Etablieren der Akademieausbildung), bevor Gerhard Jürs sich mit „Wilhelm Flitner 1933“ beschäftigt. In erfreulicher Deutlichkeit argumentiert der ehem. Flitner-Student, – Doktorand und – Assistent, dass es falsch sei, dessen „Veröffentlichungen 1933/34 in eine Nähe zum Hitler-Regime (zu) stellen“ (S. 177). Flitner habe „zivilen Mut von Anfang an“ gezeigt, sei „bis zuletzt unbeugsam gegenüber Zumutungen“ geblieben, wäre zwar kein Held gewesen, habe aber „das getan, was ihm unter den gegebenen Verhältnissen ... möglich war“ (S. 188). Selbst wenn den Argumenten Jürs wohlwollend gefolgt wird, zeigt doch die Unterschätzung der „Gefährlichkeit des NS-Regimes“ (S. 188) bis zum Sommer 1934, dass er nicht als „politischer Pädagoge“ (S. 188) charakterisiert werden sollte, will man denn seine Entwicklung zwischen 1930 und 1945 würdigen.

Die bildungspolitischen Tätigkeiten Flitners nach 1945 schildert Edith Glaser unter der Frage „Akteur ohne Lobby?“ Zwar konnte Flitner auf seine Netzwerke aus den 1920er Jahren in der Erwachsenenbildung und der wissenschaftlichen Pädagogik zurück greifen, was ihm etliche Einflussmöglichkeiten eröffnete, doch hatte die Vorkriegspädagogik, wie Flitner 1976 rückblickend selbst schrieb, „mit der technologischen, moralischen und politischen Gegenwart“ (S. 191) keine Verbindung mehr.

Schließlich lese man zum Abschluss der rückblickenden Hommage, die der Band darstellt, vom altverdienten Günther Böhme zehn Seiten stilistisch ausgefeilter – „und diese Bemerkung lässt sich doch nicht unterdrücken“ (205) – Geniekult-Prosa, um nachzuvollziehen, dass Goethe nicht nur „Wegbegleiter“ Flitners war, sondern dies heute noch für jeden „Pädagogen“ (ohne Berücksichtigung der weiblichen Form) sinnvoll sei.

Georg Fischer

Schlüter, Anne (Hrsg.): Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung, Opladen, Berlin & Toronto 2014: Verlag Barbara Budrich, 217 Seiten, 19,90 Euro

Das Thema Bildungsberatung wird in dem von Anne Schlüter herausgegebener Sammelband aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Zum einen werden Fallbeispiele zur Unterstützung des Gesprächsverlaufs von Beratung als Lernbeispiele für Studierende vorgestellt. Zum anderen gibt das Buch Anregungen zur Nutzung der Methode der Fallanalyse zur Untersuchung von Beratungsfällen. Authentische Fälle aus der Praxis sollen zur Reflexion anregen und auf die Berufspraxis nach dem Studium vorbereiten oder innerhalb der Beratungspraxis weiterbilden.

Das Buch gliedert sich in drei Kapitel. Zunächst lesen wir im ersten Kapitel „Aus Biographien lernen – Zur Notwendigkeit von Bildungsberatung“ über konkrete Fall- und Lerngeschichten aus der Beratungs- und Bildungsarbeit. Der zweite Abschnitt des Buches „Analyse von Beratungsgesprächen“ gibt einen Einblick in aktuelle Forschungsprojekte, die Beratungsgespräche und -verläufe analysiert haben. Schließlich behandelt das Kapitel drei „Für Bildungsberatung gestalten, entwickeln und lernen“ die Thematik der Qualifizierung der Berater/innen, konkret am Beispiel der aktuell in Nordrhein-Westfalen eingeführten Fördermaßnahme „Beratung zur beruflichen Entwicklung NRW (BBE)“. Abschließend wird ein Konzept zur Lehr- und Beratungskompetenzentwicklung vorgestellt, welches an der Universität Tübingen auf der Grundlage der Videofallarbeit entwickelt wurde.

Den Auftakt des Sammelbandes liefert Schlüter selbst mit einem Einleitungstext, der mehr bietet als eine reine Beschreibung der folgenden Buchteile. Sie bereitet in ihrem Artikel „Beratungsfälle – Fallanalysen für Beratung in der Erwachsenenbildung“ neben einer allgemeinen Einleitung zum Thema Bildungsberatung die einzelnen Beiträge vor, indem sie mögliche Lesarten vorschlägt.

Den ersten Teil des Buches, in dem es um das Lernen aus Biographien geht, eröffnet Giulietta Harguth mit „Die (Bildungs-)Geschichte eines Clowns“. Anhand des Falls „Tanja“ wird über die Wirkung von Beratung aus Sicht einer Bildungsgeschichtsträgerin berichtet, die erst über viele und recht bizarre Umwege letztendlich zum Beruf des Clowns gefunden hat. Die vorgestellte Auswertung eines Interviews mit einer Frau, die einen langen Suchprozess durchlaufen und doch zum Traumjob gefunden hat soll

aufzeigen, inwiefern Übergänge im Berufs- und Lernleben mit Bildungsberatung gestaltet werden können. Es ist eine charmant erzählte Geschichte, die zeigt, wie narrative Biographieforschung lebendig an Studierende weitergegeben werden kann. Fazit ist, dass die Hürden vor institutioneller Bildungsberatung immer noch sehr hoch erscheinen für diejenigen, die Beratung meist am aller-nötigsten haben. Die Analyse dieses episodischen Interviews bietet Studierenden und Praktikern handfeste Anregungen für eigene Beratungstätigkeiten.

Nicole Justen fragt im zweiten Artikel des Sammelbandes, inwieweit „biographisches Lernen“ in der Erwachsenenbildungspraxis als selbstgesteuerte Lernbewegung durch Bildungsberatung unterstützt werden kann. Nach einem Exkurs in die Thematik und Theorie des biographischen Lernens und der konstruktivistischen Lerndidaktik gibt sie Einblicke in zwei Fallstudien: „Annemarie“ und „Dorothee“. Diese demonstrieren, dass intrinsische Motivation zur Aufnahme oder zur Fortführung von Weiterbildung nicht immer ausreichen. Die Autorin zeigt auf, wie selbstorganisiertes Lernen durch eine institutionelle Rahmung, z. B. mittels einer begleitenden Lernberatung während des besuchten Weiterbildungskurses, gestützt werden kann. Ihr Fazit lautet, dass selbstgesteuertes Lernen nicht für sich alleine stehen kann, sondern ermöglicht werden muss, damit der „emanzipatorische Charakter des Lernens überhaupt erst in die Nähe einer Ermöglichsdidaktik gerückt werden“ kann. Dieser Artikel bietet einen Einblick in die vergleichende Auswertung von Fällen.

Holger Angenent betrachtet im folgenden Beitrag Studierende der „first generation“, d. h. solche Studierende, die aus nicht-akademischen Haushalten stammen. Angenent geht der Frage nach,

inwiefern Bildungsberatung diese Zielgruppe unterstützen kann, ein Studium schneller oder leichter zu absolvieren. Mit Hilfe von narrativen Interviews geht Angenent auf die Spurensuche nach „Passung und Habitus“ der ersten Generation von Studierenden im Fach Pädagogik. Hier führt er ein Fallbeispiel „Michael“ an, anhand dessen er durch die Brille Bordieus aufzeigt, warum Michael Hürden im Studium erlebt. Angenents Fazit zielt auf einen Ausbau der bereits bestehenden Beratungsformate an Hochschulen insofern, als dass diese spezielle Zielgruppe der ersten Generation zum einen eher nicht Beratungsaufsuchende sind und zum anderen spezielle Formen wie biographieorientierte Beratungen benötigen, um selbstreflexive Lernprozesse anzuregen. Doch weist er auch darauf hin, dass nicht jedes Beratungsanliegen dieser Zielgruppe zwingend einer Beratung bedarf, insbesondere wenn dadurch ggf. eher Freiräume genommen werden, als dass sie hilft, in der für die erste Generation ungewohnten Hochschulumgebung zurechtzukommen. Die Beschränkung auf den einzelnen Studenten „Michael“ lässt offen, inwiefern weitere Fälle andere Ergebnisse liefern könnten.

Zu Beginn von Teil zwei befassen sich Wiltrud Gieseke, Maria Stimm und Maren Putensen mit personenbezogener Bildungsberatung am Beispiel der Studienberatung. Hier wird das Vorgehen bei einer Dialogmusteranalyse anhand eines exemplarischen Falles beschrieben. Anhand einer Detailanalyse eines Falles aus der Studienberatung zeigt das Autorenteam detailliert die Schritte, die bei einem solchen Analysevorhaben gegangen werden und wie darüber für die Bildungs- oder Berufsbildungsberatung bestimmte dialogmusterspezifische und -unspezifische Kommunikationsformate bestimmt werden können. Ziel der For-

schungsgruppe war es, nicht Qualität zu bemessen, sondern Detailkenntnisse von Bildungs- oder Berufsbildungsberatungsgesprächen zu vermitteln. Dieser Weg der Forschungsanalyse soll dazu beitragen, Bildungsberatungstheorien zu festigen und neue Praxiskonzepte im Anschluss daran zu entwickeln. Mit über 30 Beratungsgesprächen bietet diese Erhebung ein detailliertes Datenmaterial, worüber die Ableitung einer grundlegenden Systematik sowie deren Anwendung auf einen exemplarischen Fall eine sehr eingängliche Darstellung ermöglicht.

Dem Thema Mentoringprozesse widmet sich Babette Berkels im nächsten Artikel des Sammelbandes. Sie betrachtet das, „Lernen im Rahmen von Mentoringprozessen [und leitet] Potentiale und Grenzen eines Bildungsberatungsformats im Übergang vom Studium in den Beruf“ ab. Mentoring wird von der Autorin ausführlich beschrieben und definiert, u. a. als eine über einen längeren Zeitraum geführten „Eins-zu-Eins-Beziehung“ zwischen einem Berater oder einer Beraterin und einem/einer Ratsuchenden. Mentor/inn/en begleiten ihre Mentees beispielsweise in beruflichen Umbruchsituationen. Am Fallbeispiel „Anna Wagner“ wird in diesem Beitrag aufgezeigt, welche Unterstützungsleistungen Mentoringprozesse beinhalten können. Es dient zur Unsicherheitsbewältigung, hilft bei der Wahl des Studiums und der Studienorganisation sowie bei der Gestaltung des Studienabschlusses und des Berufseinstiegs. Die Autorin macht deutlich, dass vor allem die lange Begleitungszeit eines Mentoringprozesses hilfreich sei. Durch den Einblick in den Beruf der Mentors bzw. der Mentorin macht Berkels sehr anschaulich auf berufliche Gestaltungsmöglichkeiten aufmerksam. Wünschenswert wäre jedoch die Beschreibung der hier verwandten Auswertungsmethodik.

Potentiale von Kurs- und Einstufungsberatungen werden im Folgenden von Tim Stanik anhand einer rekonstruktiven Einzelfallanalyse vorgestellt. Dabei geht er der Frage nach, wie diese Beratungsformate einen Beitrag zum lebenslangen Lernen leisten können. Das Beispiel entstammt einer Fremdsprachenberatung für Englisch an einer großstädtischen Volkshochschule. Die Datengrundlage basiert auf Interviews, die Stanik im Rahmen seiner Promotion geführt hat. Die Analyse wird in Anlehnung an das von Nolda entwickelte Verfahren der Interaktionsanalyse durchgeführt. Er skizziert das methodische Vorgehen der Fallanalyse und arbeitet die Fallspezifika anhand einer sehr ausführlichen Feinanalyse des Interviews heraus. Abschließend formuliert Stanik Anforderungen an trägergebundene Kurswahl- und Einstufungsberatungen. Für Studierende bietet diese Darstellung einen Einblick in Aufbereitung und Auswertung einer Einzelfallanalyse.

Bernd Käßlinger und Tim Stanik schauen sich im Beitrag „Gutscheinberatung als regulative Beratungsarbeit in der Weiterbildung: Verpasste Chancen für Beratung?“ einen Fall aus der Beratung für Weiterbildungsgutscheine an. Eine präzise Charakterisierung von Gutscheinberatungen gibt es nach Darstellung der Autoren bislang nicht, sie verfolgen somit das Ziel Licht in diesen Bereich zu bringen und Möglichkeiten und Grenzen von Gutscheinberatungen aufzuzeigen. Dies leisten sie anhand des Falls eines hauptamtlichen Beraters, der mehrere Ausbildungen/Fortbildungen zum Coaching und zur Bildungsberatung absolviert hat. Hier verweisen sie darauf, dass nicht einzuschätzen ist, wie repräsentativ dieser Fall ist, aber plädieren dennoch für eine Auseinandersetzung mit diesem, um „beraterische Professionalität und Rollenklärung im Rahmen re-

gulativer Beratung genauer zu bestimmen.“ Im Fazit diskutieren die Autoren über konkurrierende Stränge einer politisch initiierten Gutscheinerberatung und professionstheoretischen Ansprüchen an Beratung.

Elke Lacher und Jörg Dombrowski schildern anhand eines Fallbeispiels „Frau G.“ das Vorgehen bei einer typischen Beratung der ARBEIT und LEBEN gGmbH als Anbieter von Bildungsberatungsdienstleistungen in Unternehmen. Dabei verfolgt diese gGmbH bestimmte gesellschaftspolitische Ziele und Ideale, wie die Situation von Migrantinnen und Migranten zu verbessern oder Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts entgegen zu wirken. Im Artikel wird die Beratungsphilosophie von *ARBEIT und LEBEN* dargestellt und typische Schritte und Methoden von Beratungsgesprächen anhand des Falls dargestellt. Was in diesem Artikel nicht offen gelegt wird, ist das methodische Vorgehen sowie eine belegte Analyse des Falls. Abschließend werden aus Praxiserfahrungen allgemeinen Erfolgsfaktoren für die Bildungsberatung abgeleitet.

Edyta Johanna Lukaszuk eröffnet Teil drei des Buches mit dem Artikel „Für Bildungsberatung gestalten, entwickeln und lernen“. Ihr Beitrag geht der Frage nach, welche Supportstrukturen durch Vernetzung und Kooperationen im Rahmen der Initiative „Beratung zur beruflichen Entwicklung NRW“ geschaffen wurden und wie Regionen ihre Bildungsberatungsangebote erweitert haben. Hierzu hat die Autorin Interviews mit Akteur/inn/en geführt, die Auskunft geben zu aktuellen Entwicklungen aus den Beratungseinrichtungen Bildungspunkt in Essen und dem Zentrum für Bildungs- und Lernberatung in Duisburg.

Das Buch wird abgerundet durch einen Exkurs von Sabine Digel und Josef

Schrader zum Thema „Aus Fällen lernen – Ein Konzept zur Entwicklung von Lehr- und Beratungskompetenz“, in dem die beiden Autoren beschreiben, wie ein didaktisches Konzept zum fallbasierten Lernen für Studierende ausgestaltet sein kann. Mit der Videofallarbeit sollen hierbei lehrrelevante Kompetenzen gefördert werden. Die Grundlage bildet ist das „Online-Fall-Laboratorium“, an dem lehr-lerntheoretische, didaktische oder unterrichtsbezogene Fragestellungen in Fallarbeit bearbeitet werden können. Es basiert auf realen Fällen aus der Bildungspraxis, die als Video vorliegen und in eine internetbasierte Lernumgebung eingebunden sind (Online-Plattform www.videofallarbeit.de). Das Autorenteam plädiert bei einer Umsetzung von fallbasiertem Lernen an Hochschulen für eine handfeste Unterstützung der Dozent/inn/en bei der Ausgestaltung der Arbeitsprozesse für ein Bildungsangebot dieser Art.

Insgesamt bietet dieses Buch eine vielfältige Sammlung von Fallanalysen und Artikeln, die sich mit authentischen Beratungsfällen beschäftigen. Dies sind gute Beispiele für das vorbereitende Lernen von Studierenden sowie Praktiker/innen der Bildungsberatung, insbesondere da sich das (Berufs-)feld der Bildungsberatung immer weiter etabliert.

Wünschenswert wäre allenfalls ein zusätzliches Methodenkapitel, in dem Arbeitsweisen mit authentischen Beratungsfällen in Wissenschaft und Praxis behandelt werden. Offen bleibt somit, welche Möglichkeiten zur Analyse dieser Fälle es beispielsweise gibt oder welche Schwierigkeiten (Feldzugang, Auswertungsmethoden, Datenschutzbestimmungen bei authentischen Fallanalysen, der Umgang mit Einzelfallanalysen, etc.) bei der Bearbeitung von Praxisfällen auftreten und wie mit ihnen umzugehen wäre.

Der Sammelband bietet eine Lernhilfe für Studierende und Praktiker/innen. Die Lektüre in seiner Struktur und in seinem Zugang zum Beratungsfeld einmaligen Buches kann zusammenfassend sehr empfohlen werden.

Stefanie Jütten

Josef Held/Johanna Bröse/Claudia Rigotti/Dillek Donat: Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Budrich UniPress. Opladen 2015

Nach der knappen Einleitung, die auf angeblich genügend vorhandene „gut gemeinte pädagogische Vorschläge“ (S. 8) und fehlende Untersuchung der subjektiven Berufsorientierung verweist, wird ein Überblick über den Forschungsstand skizziert (Kapitel 2, S. 9-32). Es werden „objektiv“ und „subjektiv“ relevante „Faktoren“ bezogen auf Außenwirkungen und soziale Aktion aufgeführt. Die Begrifflichkeit ist überraschend und sollte ausführlicher begründet werden.

Ausgangspunkte des Untersuchungsansatzes (Kapitel 3, S. 33) der Tübinger Forschungsgruppe um Josef Held sind ein Problem und eine schon in der Einleitung benannte Defizit-These: Übergangsfragen werden angesichts der Unübersichtlichkeit möglicher Wege immer problematischer und die Debatte konzentriert sich – so die These – auf Methoden und Programme zur Unterstützung und fragt nicht nach den Orientierungen der Jugendlichen. „Kaum beachtet und untersucht wurde, welche Orientierungen die Jugendlichen selbst haben, wie sie sich orientieren und vor welche Strategien sie dabei entwickeln“ (ebd.). Damit soll ein subjektorientiertes Forschungsanliegen begründet werden. Allerdings scheint der Kontrast zu anderen Ansätzen überzogen. Unterschlagen wer-

den dabei die Verfahren und Ergebnisse der Shell-Studien und auch Ansätze des DJI. Die Argumentation droht somit einen isolierenden Gegensatz aufzumachen.

Durchgeführt wurden drei Forschungsphasen (vgl. Kapitel 4 bis 6): Gruppenwerkstätten (hier geht es hauptsächlich um die Erstellung von Collagen), Tandeminterviews und SchülerInnenbeobachtungen bei einem Verfahren, das „Botschafter auf Augenhöhe“ benannt wird: Auszubildenden berichten über ihre Erfahrungen. Die Resultate werden aufgeführt für „Einflussbereiche“ (Sozialraum, Milieus, Geschlecht, Sozialisationsinstanzen, Berufsorientierung und Berufsberatung) (Kapitel 7) sowie für „Strategien und Bewältigungsformen im Übergang“ (Kapitel 8). Abschließend wird ein „Programm für die Praxis zur Unterstützung der Berufs-

orientierung junger Menschen“ knapp entworfen (Kapitel 9, S. 129-132).

Der vorliegende Text ist zu lesen als Werkstattbericht aus einem Studienforschungsprojekt der Tübinger Gruppe. Dazu werden Einzelstücke aneinandergefügt. Die Grundposition ist klar und die Methodenansätze interessant. Was fehlt ist eine gründliche kategorialtheoretische Durcharbeitung einerseits und eine kritisch-empirische Einordnung andererseits. Das hat Josef Held an anderer Stelle durchaus überzeugend geleistet. Es reicht aber m. E. nicht aus, sich auf eine Erkenntnisposition der „Subjektwissenschaft“ zurückzuziehen. Kritische „subjektorientierte“ Konzepte werden im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb argwöhnisch beobachtet. So müssen deshalb mindestens so gut sein wie die Positionen, die sie selbst kritisieren.

Peter Faulstich

Mitarbeiter/innen

Matthias Alke, Dr. des., Jg. 1981, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung Bonn – Veröffentlichungen u. a.: Kooperation als Medium der Selbststeuerung und Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung, in: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 4/2014, S. 69-82.

Christiane Ehses, Dr. phil., Jg. 1963, pädagogische Leiterin und stv. Verbandsdirektorin des Hessischen Volkshochschulverbandes – Veröffentlichungen u. a. zur Qualitäts- und Organisationsentwicklung in Weiterbildung und Schule.

Julia Franz, Dr., Jg. 1979, Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen – Veröffentlichungen u. a.: Der Umgang mit neuen Lernkulturen in Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung – eine empirische Fallanalyse, in: Weber/Göhlich/Schröer/Schwarz (Hg.): Organisation und das Neue. Wiesbaden, 2014, S. 247-258; Intergenerationelle Bildung. Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln, Bielefeld 2014.

Miriam Kamp, Master of Arts, Bildungswissenschaften, Jg. 1987, absolvierte im Jahr 2014 das Traineeprogramm der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB), seit 2015 Pädagogische Mitarbeiterin der AEWB

Andreas Martin, Dipl. Soz., Jg. 1975, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung Bonn im Programm „System und Politik“ – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Langemeyer: Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Ver-

gleich, in: DIE (Hg.): Trends der Weiterbildung, DIE-Trendanalyse 2014, Bielefeld 2014, S. 43-68; zus. mit Langemeyer: Das Personal in der Erwachsenenbildung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Bildungs- und Dienstleistungssektor, in: HBV, H. 1/2014, S. 17-28

Burkhard Schäffer, Prof. Dr., Jg. 1959, Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Fakultät für Humanwissenschaften Universität der Bundeswehr München – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Dörner: Babyboomer auf der Plateauphase – ihre Altersbilder und Weiterbildungsorientierungen, in: Dörner/Schäffer: Sozialisation im Babyboom. Schwerpunktausgabe der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, ZSE, 34. Jg., H. 2/2014, S. 133-148; zus. mit Nohl/Loos/Przyborski (Hg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen, Opladen 2013.

Klaus Schömann, Jg. 1961, Prof. an der Jacobs University Bremen, Programmleitung „System und Politik“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung Bonn – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Becker: Statusreproduktion und Mobilitätseffekte beruflicher Weiterbildung, Zeitschrift für Soziologie, in press Nr. 4 2015; zus. mit Kaufmann/Reichart: Der Beitrag von Wohlfahrtsstaatsregimen und Varianten kapitalistischer Wirtschaftssysteme zur Erklärung von Weiterbildungsteilnahmestrukturen bei Ländervergleichen. REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 37(2) 2014, S. 39–54.

Wolfgang Seitter, Dr. phil., Jg. 1958, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Marburg – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Feld/Kraft/May (Hg.): Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Festschrift für Klaus Meisel, Wiesbaden 2013; zus. mit Schemmann (Hg.): Weiterbildung in Hessen. Eine multiperspektivische Analyse, Wiesbaden 2014.

Interkulturelle Bildung

Auswirkung von Migration und Globalisierung

Die Studie der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung untersucht den Einfluss von Migration, Globalisierung und europäischer Freizügigkeit auf die Angebote zur interkulturellen Erwachsenenbildung in Niedersachsen.



Steffi Robak, Isabell Petter
Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen
 Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2014, 63 S., 19,90 € (D)
 ISBN 978-3-7639-5477-3
 Kostenloser Download:
wbv-open-access.de

WEITERE TITEL AUS DER REIHE THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG:



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR
 W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Versandkostenfrei bestellen
im wbv Shop auf wbv.de



Altersübergreifendes Lernen

Der Band vermittelt didaktische Prinzipien intergenerationellen Lernens in der alltäglichen Bildungspraxis. Diese werden anhand von anschaulichen Beispielen verdeutlicht. Aus den Prinzipien entwickelt die Autorin praktische methodische Anregungen für Seminarsituationen mit Angehörigen verschiedener Generationen.



Julia Franz

Intergenerationelle Bildung

Lernsituationen gestalten und
Angebote entwickeln

Perspektive Praxis
2014, 149 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5365-3
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

