

# Hessische Blätter für Volksbildung

Berufliche

**Berufliche  
Weiterbildung**

**3 | 2017**

Weiterbildung



# Leitungswechsel in Weiterbildungsorganisationen

Generationenwechsel zukunftsweisend gestalten

Der Praxisband vermittelt Grundlagen und Handlungskonzepte zur Gestaltung des Generationswechsels auf Leitungsebene. Schwerpunkte sind: Erfahrungswissen sichern, Beförderungsmangement, Personalrekrutierung, Übergabe und Einarbeitung.



Matthias Alke

## Nachfolge in Weiterbildungsorganisationen

Den Leitungswechsel strategisch planen und gestalten

Perspektive Praxis  
2017, 143 S., 19,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-5908-2  
Als E-Book bei [wbv.de](http://wbv.de)

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 [wbv.de](http://wbv.de)



Hessische Blätter für Volksbildung 3/2017

Thema | Berufliche Weiterbildung

---

	Editorial	
<i>Bernd Käpplinger</i>	<b>Berufliche Weiterbildung</b>	203
	Wissenschaft	
<i>Rolf Arnold</i>	<b>Traditionalismus und Grobgranularität – Anmerkungen zur Konvergenz zwischen ökonomischer und pädagogischer Vernunft in der Betrieblichen Weiterbildung</b>	207
<i>Gerhard Reutter</i>	<b>Das allmähliche Verschwinden des Politischen aus der beruflichen Weiterbildung „Integration beruflicher und politischer Erwachsenenbildung“</b>	215
<i>Helmut Bremer, Christel Teiwes-Kügler, Jessica Vehse</i>	<b>Gesellschaftsbild und Weiterbildung: Das „Politische“ im „Beruflichen“ – empirische Einblicke in eine „integrierte Realität“</b>	224
<i>Erik Haberzeth</i>	<b>Berufliche Weiterbildungsbeteiligung – Lernstrategien als Identitätsarbeit</b>	234
<i>Elisabeth Reichart, Joachim Rattinger</i>	<b>Die statistische Entwicklung des Programmbereichs Arbeit–Beruf an Volkshochschulen seit den 1990er Jahren Tiefenanalysen und Interpretationen aus der Perspektive der Praxis</b>	246
<i>Ingrid Ambos</i>	<b>Die Erfassung beruflicher Weiterbildung in der Volkshochschul- und der Verbundstatistik – Aktueller Stand und Perspektiven nach der Revision der DIE-Anbieter-/Angebotsstatistiken</b>	257
<i>Katrin Kraus</i>	<b>Professionelle Bildungsgestalten – Iterative Bildung im Kontext von Professionalität und Profession</b>	266
	Praxis	
<i>Harald Parzinski, René Marc</i>	<b>Beratungs- und Angebotsstrukturen für Studienzweifeln – Erfordernisse einer besonderen Zielgruppe</b>	275
<i>Matthias Weber</i>	<b>Die VHS-Statistikreform und das Erfassen von berufsbezogenen Kursen im Kursprogramm der Volkshochschulen Diskussionsbeitrag</b>	281

Service

---

Berichte	287
Dokumentation	294
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	300

# Hessische Blätter für Volksbildung – 67. Jg. 2017 – Nr. 3

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. Wolfgang Seitter, Marburg

**Mitglieder der Redaktionskonferenz:** Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Marianne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Gießen; Jürgen Kufner, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg; Karsten Schneider, Saarbrücken

**Redaktion des Schwerpunktthemas:** Prof. Dr. Bernd Käpplinger

**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 theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. 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](mailto:service@wbv.de), Internet: [wbv.de](http://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](mailto:roos@sales-friendly.de)

**Aboservice, Bestellungen:** Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19  
E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de), Internet: [wbv.de](http://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 4/2017* Kulturelle Erwachsenenbildung

*hbv 1/2018* Humanismus – Sprache – Erwachsenenbildung

*hbv 2/2018* Bildung zur Nachhaltigkeit

*hbv 3/2018* Demokratiebildung

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 08-13

Printed in Germany

© 2017 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

**International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X**

**Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV\_03/2017**

**DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1703W**

## Editorial

# Berufliche Weiterbildung

*Bernd Käßlinger*

Für die Erwachsenen- und Weiterbildung ist es seit ihrem Bestehen konstitutiv sich mit Transformationen und Transitionen zu befassen. So kennzeichnete zum Beispiel Wolfgang Schulenberg schon in den 1970er und 1980er Jahren Teile der Erwachsenenbildung als transitorisch angelegt. Trotzdem wird in Zeiten des besonders ausgeprägten gesellschaftlichen, politischen, sozialen oder wirtschaftlichen Wandels immer wieder gern von Politik, Wissenschaft oder auch Praxis proklamiert, wie außerordentlich und grundlegend gerade der aktuelle Wandel sei. Solche Rhetoriken mögen ihre Berechtigungen haben, um Handlungen und Veränderungen einzuleiten. Mit etwas Distanz und Gelassenheit wirkt doch vieles überdramatisierend oder gar sloganartig. Es besteht die Gefahr, dass so oft nur „alter Wein in neuen Schläuchen“ präsentiert wird, wenn bereits bekannte Konzepte und Diskurse lediglich in neuer Form aufgegriffen oder fortgeführt werden. Insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung besteht nahezu ein Innovationsimperativ, wo laufend neue Begriffe und Methoden auf den Markt der Aufmerksamkeit geworfen werden. Wer kein neues „Buzzword“ in die Welt setzt, gilt schnell als altmodisch, veränderungs- und innovationsresistent. Was davon wirklich so neu sein soll, dürfte des Öfteren bei näherer Prüfung fraglich sein. Der ibero-amerikanische Schriftsteller George Santayana mahnt uns jedoch: „Wer sich nicht an die Vergangenheit erinnern kann, ist dazu verdammt, sie zu wiederholen.“ Aus dieser Perspektive kann man sich u. a. fragen, ob der Hype und manche Katastrophenszenarien rund um Arbeit und Industrie 4.0 sowie um Digitalisierung nicht vergangenen Debatten ähneln. Vielleicht sollte man eher aus den positiven wie negativen Erfahrungen des E-Learning in den 1990er Jahren sowie Prognosen rund um ein Ende der Arbeit (u. a. Rifkin) etwas lernen? Oder was wird die Digitalisierung an weiter wachsendem Elektromüll produzieren? Geht es allein um die Umstellung auf Elektrostrom oder vielleicht nicht auch um Stromsparen, aber kann Strom im Zuge der Digitalisierung gespart werden? Es wird so getan, als ob die Ressourcen der Erde für die Ausweitung der Digitalisierung endlos wären. Dieser Diskurs rund um die Endlichkeit der Erdressourcen wird jedoch kaum geführt. Erwachsenen- und Weiterbildung hat hier eigentlich die Verantwortung auch auf solche allgemeinbildenden, unterbelichtete Diskurse hinzuweisen und nicht nur

Anpassungsqualifizierung zu sein oder nur primär auf förderpolitische Logiken anzuschlagen.

Konkrete Situationen haben sich natürlich verändert, aber vergangene Mechanismen im Umgang mit Krisen, Transformationen und Transitionen könnten ein gutes Lernfeld sein, wenn man Strukturen, Relationen begreifen und wirklich etwas anders machen will. Allerdings ist eine Konstante des nach Negativschlagzeilen heischenden – gerade in Bildungs- und Weiterbildungsfragen – (deutschen) Medienmarkts, dass Katastrophenszenarien und der Untergang des Abendlands sich gut verkaufen lassen. In der (Erwachsenen-)Pädagogik ist es beliebt, Wenden oder Paradigmenwechsel auszurufen und den Autorinnen und Autoren ist ein gewisses Ausmaß an Aufmerksamkeit nahezu sicher. Eine spannende Frage wäre, ob dadurch wirklich Neues entsteht oder ob man nicht eher wankelmütig von Mode zu Mode springt bis irgendwann die angesagten Stile sich wiederholen, aber es eben nicht gelingt, die Diskurse und Praktiken auf ein höheres Niveau zu bringen? Vielleicht würde etwas mehr theoretische und empirische Disziplin (Begriffsarbeit, Anknüpfen an Vorarbeiten, Replikationsstudien, etc.) helfen, die für Plecas & Sork oft so „undisziplinierte Disziplin“ Erwachsenen- und Weiterbildung wirklich konzeptionell und praxisrelevant voranzubringen?

Ob dieses Themenheft zu beruflicher Weiterbildung hierzu einen kleinen Beitrag leisten kann, indem eher auf Genesen statt vordergründig auf heutige Modethemen fokussiert wird, müssen die Leserinnen und Leser beurteilen. Im ersten Beitrag von *Rolf Arnold* (Technische Universität Kaiserslautern) blickt er auf das u. a. von ihm in den 1990er Jahren formulierte Konvergenztheorem zurück, wonach in veränderten Arbeitswelten und Betrieben perspektivisch ökonomische und pädagogische Handlungslogiken sich annähern. *Arnold* verweist auf die Hintergründe und Vorläufer dieses Theorems und kommentiert die weiteren Entwicklungen und Rezeptionen wie u. a. durch *Harteis*. Die aktuelle Evidenzorientierung in Teilen der empirischen Bildungsforschung reflektiert er und kommentiert sie aus seiner Beobachterperspektive konstruktiv-kritisch. Der folgende Beitrag von *Gerhard Reutter* (Büro für berufliche Bildungsplanung in Dortmund) blickt zunächst noch weiter zurück und greift die Synthesediskussion der 1970er Jahre auf, die heute z.T. kaum noch bekannt sein dürfte, aber damals maßgeblich auch in den Hessischen Blättern geführt wurde. Damals wurde in Teilen der Volkshochschulen, der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands – PAS (Vorläufer des DIE Bonn) und auch in europäischen Kontexten intensiv und kontrovers diskutiert bzw. gefordert, dass es eine Synthese beruflicher und politischer Erwachsenenbildung geben müsse. Dabei wurde sich einerseits gegen den deutschen, bürgerlichen Bildungsidealismus positioniert, der Bildung nur im Rahmen des Zweckfreien stilisiert. Andererseits wurde gegen einen reinen Funktionalismus Stellung bezogen, wo berufliche Weiterbildung allein den wirtschaftlichen (Arbeitgeber-)Interessen dienen soll. Im Fazit diskutiert der Autor, ehemals Mitarbeiter an der PAS und DIE, inwiefern eine Rückbesinnung auf die nur scheinbar antiquierte Debatte um die Integration politischer und beruflicher Bildung gerade im Kontext von Arbeit 4.0 Sinn macht. *Helmuth Bremer*, *Christel Teiwes-Kügler* und *Jessica Vehse* (Universität Duisburg-Essen sowie Universität Hamburg)

präsentieren Befunde einer aktuellen, umfangreichen empirischen Studie zu Gesellschaftsbildern von Teilnehmenden in verschiedenen beruflichen Weiterbildungen. Der Artikel, der dem an der Studie maßgeblich mitwirkenden Peter Faulstich gewidmet ist, zeigt die referentiell große Bedeutung einer konkurrenzorientierten Leistungsgesellschaft auf. Dieser Referenzpunkt wird aber ganz unterschiedlich von den Teilnehmenden interpretiert und lernend in der Moratoriumsphase einer Weiterbildung verarbeitet. Diese Lernprozesse zwischen fachlichem, politischem und persönlichem (Identitäts-)Lernen gilt es pädagogisch zu unterstützen oder auch zu irritieren, um Lernanregungen zu geben. *Erik Haberzeth* (Pädagogische Hochschule Zürich) befasst sich in seinem Beitrag aus laufenden Forschungsarbeiten auch mit Identitätsarbeit in der beruflichen Weiterbildung und achtet dabei besonders auf die Arbeitsbedingungen. In den Lernbegründungen der Subjekte vermischen sich nach seiner qualitativen Analyse „berufliche“ und „allgemeine“ Motive in der Weiterbildungsbeteiligung. Perspektive für weitere Forschungsarbeiten werden aufgezeigt. *Elisabeth Reichart* (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung in Bonn) sowie *Joachim Rattinger* (Bayerischer Volkshochschulverband) zeichnen die statistische Entwicklung des Programmbereichs Arbeit-Beruf an Volkshochschulen seit den 1990er Jahren nach. Besonders bemerkenswert an diesem Beitrag ist unter anderem die dialogische Interpretation der Daten durch Wissenschaft und Praxis. Die zunächst deutlich rückläufige Entwicklung seit den 2000er Jahren wird zum einen hinsichtlich ihrer Ursachen wie u. a. die Hartz-Reformen und bessere PC-Grundkenntnisse diskutiert, aber zum anderen wird auf Veränderungen hingewiesen, die als Ausdifferenzierung oder Diversifizierung bezeichnet werden können. So findet berufliche Weiterbildung nicht nur im Programmbereich Arbeit-Beruf statt, sondern auch in anderen Programmbereichen. Programmanalysen werden perspektiv als zukünftige Folgearbeiten erwähnt. Noch intensiver in die Zukunft weist der Beitrag von *Ingrid Ambos* (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn). Hier werden der aktuelle Stand und die Perspektiven der Revision der DIE-Anbieter-/Angebotsstatistiken rekapituliert. Sie arbeitet zu erwartende Verbesserungen der Aussagekraft der Daten heraus, was wichtig ist, da gute und aussagekräftige Statistiken für Wissenschaft, Politik und Praxis aus unterschiedlichen Gründen essentiell sind. So werden die Statistiken in Bezug auf verschiedene Verwendungskontexte hin erörtert. Im Praxisteil greift *Matthias Weber* (Volkshochschule Dreiländereck) diesen Strang auf. Die von ihm geleitete Volkshochschule in Sachsen hat an der Erprobung der neuen Statistik teilgenommen. Er diskutiert kritisch mögliche Konsequenzen und Herausforderungen dieser neuen Statistik unter anderem in Bezug auf die Auslegungen des Steuerrechts durch sächsische Finanzämter oder mit Blick auf programmplanerische Entscheidungen, was berufsorientiert ist oder nicht. Damit wird der Bedarf unterstrichen, dass Statistiken nicht nur Fakten sind, sondern man sich informiert und strategisch mit diversen Lesarten proaktiv auseinandersetzen muss wie es Ambos auch schon anspricht. Wissenschaftskommunikation ist heute wichtiger denn je. *Katrin Kraus* (Fachhochschule Nordwestschweiz) thematisiert, dass Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen nicht nur berufliche Weiterbildung planen, lehren und dazu beraten, sondern sich auch selbst beruflich weiterbilden. Sie verwendet dabei den Begriff der professionellen Bildungsgestalten

und verbindet diesen mit Diskursen zu Professionalität und Profession. Professionalisierung sieht sie als prinzipiell unabgeschlossen an und betont die Relevanz einer Ausbildung sowie die Weiterbildung des pädagogischen Personals, was selbst oft von „prekären Kontinuitäten“ betroffen ist. *Harald Parzinski* und *René Marc* (Bildungswerk des Hessischen Wirtschaft) runden im Praxisteil den Band mit einem projektbezogenen Beitrag ab, der sich mit Studienzweifelnden befasst, die über Beratungs- und Angebotsstrukturen mögliche Übergänge vom Studium in die nicht-universitäre Ausbildung erleichtert und ermöglicht bekommen sollen. Ein Ausblick auf Forschungsbedarfe wird gegeben.

Insgesamt zeichnen eigentlich alle Beiträge längere Entwicklungslinien nach. Einige Diskussionen scheinen immer wieder neu geführt und entschieden zu werden. Es wird deutlich, dass die berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen, in Betrieben und bei anderen Weiterbildungseinrichtungen komplexer und vielfältiger ist als man vielleicht annehmen könnte, wenn man sie nicht allein mit einem funktionalen Blick betrachtet. Viele weitere Themen von Work-Life-Balance, Stressmanagement, der Digitalisierung über die Kooperation zwischen Unternehmen und Weiterbildungseinrichtung, dem Verhältnis von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung bis hin zu arbeitsplatznahe Lernen hätte man auch aufgreifen können oder sogar aufgreifen müssen in diesem Themenheft. Insofern bleibt viel Wichtiges hier unerwähnt, was man kritisieren mag. Die aktuelle und anstehende gesellschaftliche, wirtschaftliche und technologische Phase ist in vielerlei Hinsicht anforderungsreich. Die Ansprüche an die berufliche Weiterbildung sinken eindeutig nicht, sondern sie steigen vielmehr. So verlieren fachliche Kompetenzen allenfalls relativ an Bedeutung, während soziale und methodische Kompetenzen deutlich mit höheren Erwartungen verbunden sind. Physische Belastungen mögen zukünftig durch technisch-digitale Assistenzsysteme weiter abnehmen im Arbeitsleben, während die psychischen Belastungen wachsen, sodass Trainings zu Resilienz, Gesundheits- und Stressmanagement nachgefragt sind. Insbesondere Berufsanfängerinnen und -anfänger können erschrecken, was an langen Anforderungskatalogen in aktuellen Stellenausschreibungen versucht wird zu verlangen. Resümierend ist es umso wichtiger, dass man diesen hohen Anforderungen kenntnisreich und mit historischem Bewusstsein begegnet. Dies mag manchmal auch zu etwas mehr Gelassenheit in unserer überreizten und aufgeregten Gesellschaft führen. Vieles wird doch nicht so dramatisch wie es die Akteure auf dem Markt der Zukunftsprognosen marktschreierisch vermuten lassen, wenn man solche vergangenen Zukünfte vom „Waldsterben“, „De-Industrialisierung“ bis hin zum „Ende der Arbeit“ sich retrospektiv für Deutschland heute erneut anschaut. Simplifizierungen sind immer verlockende Sirenenrufe und in einer teilweise „regressiven Moderne“ (Nachtwey) wirken sie wie die logische Flucht aus einer zu komplex gewordenen Welt. Ihnen jedoch zu folgen, wäre verheerend. Vielmehr muss man sich den Problemen und Herausforderungen stellen, wobei ein Wissen zu Strukturen, Genesen und Optionen wichtig ist. Vielleicht informiert dabei gerade der Blick in die Vergangenheit, dass eine andere Zukunft trotz den vermeintlichen Imperativen der Gegenwart möglich ist? Den Leserinnen und Lesern sei hierbei eine reflexions- und handlungsanregende Lektüre dieses Themenhefts gewünscht.

## **Traditionalismus und Grobgranularität – Anmerkungen zur Konvergenz zwischen ökonomischer und pädagogischer Vernunft in der Betrieblichen Weiterbildung**

Rolf Arnold

### **Zusammenfassung**

*Der Beitrag bilanziert in erkenntniskritischer Absicht die Ausrichtung sowie die Ergebnisse der erwachsenenpädagogischen Forschung und Theoriebildung zur betrieblichen Weiterbildung. Dabei treten die Selbstbeschränkungen einer Weiterbildungsforschung in den Blick, die mit ihren Beobachterkategorien im Protestsystem verankert ist, gleichzeitig aber auch die frühen Konvergenzthesen der klassischen Berufsbildungstheorien in der Auseinandersetzung mit dem humanistischen Bildungsideal übersieht. Plädiert wird für eine Forschung, deren Kategorien beobachtungstheoretisch sowie selbsteinschließend reflektiert sind und sich nicht in der Erhebung, Dokumentation und Interpretation grobgranularer Empirie erschöpft.*

Die Betriebliche Weiterbildung war bis in die 1990er Jahre hinein ein eher marginalisierter Bereich der erwachsenenpädagogischen Forschung und Theoriebildung, heute sieht man sich demgegenüber mit einem „Surveydschangel“ (Käpplinger 2016, S. 65 ff.) konfrontiert, deren „Mittelwerte und Wahrscheinlichkeiten allgemeine Orientierungen (bieten), aber oft wenig betriebsspezifisch (sind) und für situative, kontextsensible Entscheidungen auch kontraproduktiv sein (können)“ (ebd., S. 17). Schmerzlich ist insbesondere das Fehlen begrifflich-theoretischer Auslotungen und Justierungen bzw. deren Ignorierung; auch heute ist der Diskurs vielfach durch das Fortwirken traditioneller Ausgrenzungsthesen geprägt, die dem Humboldt’schen Vermischungsverbot verhaftet bleiben, demzufolge das, „was das Bedürfnis des Lebens oder des einzelnen seiner Gewerbe erheischt“ – mithin dem beruflich-betrieblichen Raum zuzurechnen ist –, „abgesondert“ von der eigentlichen Bildung erworben werden soll: „Wird beides vermischt“ – so Humboldt in seinem Litauischen Schulplan –, „wird Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen“ (Humboldt 1920, S. 276 f.).

Diese *Ausgrenzungsthese* dominierte als mentales Modell lange Zeit die erwachsenenpädagogische Befassung mit dem betrieblichen Lernen. Auf Fachtagungen und in

Fachzeitschriften wurden in den zurückliegenden 25 Jahren Grundsatzdebatten über die Möglichkeiten einer Pädagogisierung betrieblicher Bildungsansätze geführt, bei denen deren Befürworter immer mal wieder des Doktrinären bezichtigt wurden (vgl. Axmacher 1991) oder sich gar der Verdächtigung ausgesetzt sahen, dem Anspruch einer aufklärenden Bildungsarbeit „den Abschied zu geben“ (vgl. Hufer/Klemm 2002), wie im Kontext der Alheim-Arnold-Nuissl-Kontroverse (vgl. Alheim 2002; Arnold 2002; Arnold/Nuissl 2003) zugespitzt argumentiert wurde. Zu dem betrieblichen Konzept der Schlüsselqualifizierung bemerkt Ahlheim lapidar, dass dieses „*allzu leicht in bloße Sozialtechnik (umschlägt), die das Individuum ganz und gar funktionalisiert*“ (Ahlheim 2016, S. 59).

Kennzeichnend für diese Umgangsformen mit der Pädagogisierung des Betrieblichen sind m.E. drei Aspekte, die auch heute noch die Debatten um die betriebliche Weiterbildung prägen, diese „mittlerweile im Weiterbildungsdiskurs ‚angekommen‘ und weitgehend akzeptiert (ist)“ (Käpplinger 2016, S. 34):

- Konvergenz wird nicht bloß grundsätzlich ausgeschlossen, sondern auch unterkomplex gedacht – ohne zu wissen, wes geistig Kind man dadurch bleibt, wenn man – gewissermaßen neuhumanistisch – subtil den Abgrenzungen zwischen Allgemein- und Berufsbildung verhaftet bleibt (= *die Frage nach der Konvergenz und ihrer Rezeption*).
- Man folgt einem vordergründigen Empiriegebot glaubt zu eindeutigen bzw. universalisierbaren Aussagen über *die* betriebliche Weiterbildung – zu den erwähnten „Mittelwerte(n) und Wahrscheinlichkeiten“ (Käpplinger 2016, S. 17) – gelangen zu können und findet keinen Zugang zur Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit sowie zur Potenzialität von Wirklichkeit und deren gestalterischen Nutzung (*die Frage nach der Granularität und Beobachterabhängigkeit der Empirie*).
- Der Debatte entgeht zudem, dass es weniger die thematische Ausrichtung oder gar die – vermeintliche – Interessengebundenheit aufgrund der Trägerschaft von Bildungsprozesse ist, welche kompetenzbildend oder kompetenzbeschränkend zu wirken vermögen, sondern deren kompetenzentwickelnde Wirkung selbst – auch entgegen der offiziellen Verlautbarungen oder intendierter Anpassungsvorstellungen verantwortlicher Akteure (*die nüchterne Frage nach der Wirkungsorientierung*).

Eine Rekonstruktion der Debatte über die betriebliche Weiterbildung, die sich in erkenntniskritischer Absicht diesen drei Dimensionen der Betrachtung zuwendet, beinhaltet zugleich eine Art Lehrbeispiel zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildungsforschung, welche ihr Verhältnis von Theorie, Moral und Interesse bis zum heutigen Tag noch immer nicht befriedigend zu klären vermochte – eine Wunde, in welche Jochen Kade bereits 1997 in einem viel zu wenig beachteten Beitrag seinen Finger legte. Nüchtern konfrontierte er dabei die Erwachsenenpädagogik mit der „Destruktion des normativen Verständnisses von Erwachsenenbildung“ (Kade 1999, S. 533) und fordert sie auf, ihre Selbstbeschreibung im „Protestsystem“ zu überwinden, um sich durch die Einführung „neue Unterscheidungen“ im – lernfähigeren – „Wissenschaftssystem“ überzeugender zu verwurzeln (vgl. ebd., S. 539)

Die erwähnten Positionen zur möglichen Konvergenz von ökonomischer und pädagogischer Vernunft in der Betrieblichen Weiterbildung stehen für einen Diskursstil, der in seinen Begrifflichkeiten spürbar dem Protestsystem verbunden bleibt. Diese neigt zur Grundsätzlichkeit und moralischen Ausgrenzung, meint man doch, sicher zu wissen, „was sich vor dem Hintergrund der historisch erreichten Formen eines öffentlichen Moral- und Vernunftgebrauchs gehört und was nicht“ (Arnold 2014, S. 193). Ein solcher Diskursstil hungert zudem nach empirischer Eindeutigkeit in der Zurückweisung der Konvergenztheorie und lädt letztlich zu einem „Kampf um die Wirklichkeit“ (Simon 1988, S. 53) ein, der nicht entschieden werden kann. Auch die erziehungswissenschaftliche Prüfung der Konvergenzthese kann nicht im Protestsystem selbst überzeugend gelingen – indem jede Seite ihre bestätigende Empirie sammelt –, sie muss sich vielmehr um eine selbstreflexive Beobachtung der Beobachtungsformen und –begriffe der betrieblichen Weiterbildung selbst bemühen und dabei auch *die* Denk- und Wahrnehmungsfallen aufdecken, welche auch die Forschung und Theoriebildung zu einer letztlich selektiven Wahrnehmung verkommen lassen.

### **Die Frage nach der Konvergenz und ihre Rezeption**

Die Konvergenzthese geht eigentlich auf eine Formulierung von Achtenhagen im Vorwort der DFG-Denkschrift zur Berufsbildungsforschung zurück, in dem von der „Konvergenz zwischen ökonomischer und pädagogischer Vernunft“ die Rede ist (Achtenhagen 1990, S. VII). Ihre eigentlichen Vorläufer findet die Konvergenzthese allerdings bereits in den klassischen Berufsbildungstheorien eines Kerschensteiner, Spranger oder Litt, denen es um die Rehabilitierung der Bildungswirkung beruflichen Lernens zu tun war – unübertroffen in der provozierenden Bemerkung Sprangers gipfelnd: „Der Weg zur der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ (Spranger 1923, S. 10). Die Konvergenztheorie geht somit mitnichten auf die Arbeiten zur Betrieblichen Weiterbildung in den frühen 1990er Jahren zurück, sondern markiert seit Anbeginn ein – vielleicht vergessenes – Leitmotiv des berufs- und betriebspädagogischen Denkens. Neu ist in den 1990er Jahren allenfalls der Versuch, die betriebspädagogische Konvergenz im Kontext einer vom Konstruktivismus und den vom MIT inspirierten – systemischen – Theorien „Lernender Organisationen“ sowie nachhaltiger Veränderungsprozesse theoretisch substantziell zu begründen (vgl. Arnold 1995; Senge 1996) – mit mäßiger Rezeption in der erst allmählich erstarkenden betrieblichen Weiterbildungsforschung.

Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang auch die wegweisenden Analysen von Michael Brater u. a. zum Verhältnis von Berufsbildung und Persönlichkeitsbildung, die das ideologiekritische Motiv der klassischen Berufsbildungstheorien aufnahmen und dieses sowohl mit den Ansätzen einer erweiterten Qualifizierung als auch – sehr zur Irritation der aus dem Protestsystems heraus argumentierenden Erwachsenen- und Berufspädagogen – mit der kritischen Bildungstheorie eines H.J. Heydorn zu verbinden wussten (vgl. Brater u. a. 1988). Dieser Paradigmenbruch bereitete ebenso eine um die Klärung ihrer theoretischen und begrifflichen Grundlagen und die Überwindung ihrer überlieferten Selbstbeschränkungen bemühten Theorie

der Betrieblichen Weiterbildung vor, wie die Versuche, betriebliche Veränderungen sowie Lernprozesse im Anschluss an die Selbstorganisationstheorien neu zu denken (vgl. Arnold 1995). Dabei vermengten sich systemisch-konstruktivistische mit humanistischen Argumentationen – ein forschungsmethodologisch erst neuerdings sehr angezeigtes Bemühen, welches die vielfach widersprüchlich bleibende Bemühen um die Aufdeckung eines äußeren Sinnes (Frage: „Lässt sich die Konvergenz im Außen empirisch belegen?“) mit der phänomenologischen Reduktion des in die Gegenstandsbetrachtung mitgebrachten Sinnes (Frage: „Welche eigenen Vorurteile und Meinungen bezüglich Konvergenz oder Differenz spuren das eigene Forschen selbst ein, legen es fest und beschränken es?“) zu verbinden (vgl. Rohr 2016, S. 30 ff.). In ihrer 2011er Veröffentlichung markiert die Forschergruppe um Michael Brater mit einer Neuformulierung der Konvergenzthese wie weit sie sich selbst von den überlieferten Deutungsmustern zum betrieblichen Lernen lösen konnte, indem sie von der Kompetenzdimension und nicht länger von der Intensionsdimension oder den Strukturmustern der betrieblichen Bildung her argumentieren: „Im Zuge dieses Wandel verliert die Arbeit tendenziell ihre zweckrationale, zielorientierte Grundstruktur und nimmt mehr und mehr die Merkmale eines offenen, unbestimmten Prozesses an, bei dem die Arbeitenden die Ziele und angemessenen Wege des Arbeitens eher situativ im Prozess selbst herausfinden und bestimmen müssen. Die Arbeitswelt hat ‚post-moderne‘ Züge angenommen“ (Brater u. a. 2011, S. 75).

Diese Sicht der Dinge ist m.E. nichts anderes als der Ausdruck einer Gegenstanderschließung, die ihre Kategorien nicht aus der Tradition des Protestsystems schöpft und diese einer empirischen Klärung aussetzt, sondern ihre Annäherungen an die Logik des betrieblichen Lernens aus dessen innerer Potenzialität selbst ableitet – ein Vorgehen, welches mehr zutage zu fördern vermag als eine quasinaturnwissenschaftliche Faktenklärung (Motto: „Konvergenz oder nicht?“). Angedeutet wurde diese Notwendigkeit einer anderen Herangehensweise bereits in der 1991 erstmals erschienenen „Betrieblichen Weiterbildung“ (Arnold 1995), in der weder einseitig einer Koinzidenz von pädagogischer und ökonomischer Vernunft, noch ihrer Differenz das Wort geredet wurde. Vielmehr wurde für eine *Differenzierung* der Betrachtung geworben, die darum weiß, dass „solche Koinzidenz sicherlich noch nicht ‚auf breiter Front‘ als empirische Realität in den Betrieben greifbar (ist), sie ist jedoch ansatzweise und damit keimhaft in den betrieblichen Wandlungen angelegt, die es deshalb mitgestaltend zu nutzen und hinsichtlich ihrer pädagogischen Spielräume zu erweitern gilt“ (ebd., S. 103).

Diese differenzierende Argumentation wurde in der Rezeption der Konvergenzthese weitgehend ausgeblendet, weshalb auch Harteis u. a. sich noch weitgehend in der Entweder-Oder-Welt zu orientieren versuchen und sich eine endgültige Klärung von „einem eindeutigen Beleg der Konvergenzthese“ (Harteis 2004, S. 278) erwarten. Der Unergiebigkeit eines solchen Versuchs in Anbetracht der „Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit“ der betriebspädagogischen Wirklichkeiten vermag diese Perspektive nichts abzugewinnen (ebd., S. 279). Ähnliche Klärungswirkungen durch die Empirie erwartet sich auch Käßpinger, der in der wohl gründlichsten Arbeit der letzten Jahre zur Betrieblichen Weiterbildung zudem noch für den stärkeren Einbezug der

Protestkategorie der *Interessengebundenheit* als übersehene Kategorie einer Analyse betrieblicher Weiterbildung plädiert – was nicht falsch, aber beobachtertheoretisch fragwürdig ist, gehen doch die ins Spiel gebrachten Interessengegensätze auf Vermutungen eines – traditionellen – Blicks auf das betriebliche Lernen zurück (vgl. Käpplinger 2016, S. 107), sind mithin Beobachtungen eines Beobachters, der auch andere Unterscheidungen nutzen könnte, wie sie uns z. B. eine lebensweltorientierte oder gar eine aneignungsbezogene oder gar konstruktivistische Erwachsenenbildungstheorie nahelegen, denen zufolge nicht die Intentionen, sondern die Kompetenzdimensionen markieren, auf denen sich die Konvergenz oder Divergenz des betrieblichen Lernens im tatsächlichen Können der Lernenden offenbart.

So versickert die Prüfung und Rezeption der Konvergenztheorie zwischen den Bemühungen um eine – abschließende – empirische Klärung im Kampf um die Wirklichkeit einerseits und der Einbeziehung traditioneller theoriebildender Kategorien andererseits, was möglicherweise auch darauf zurückgeführt werden kann, dass die betriebliche Weiterbildungsforschung sich noch zu wenig ihrer vorauseilenden Beschränkung ihres Beobachterfokus bewusst ist, die darin besteht, dass sie bereits durch ihre „propositional gegliederte Rede“ (Habermas 1991, S. 23) den zu untersuchenden Gegenstand strukturiert und interpretiert hat (vgl. Arnold 2010, S. 151). Was bleibt, ist natürlich eine Verbesserung der Statistiken zu Angebotsformen und Nutzerzahlen der Betrieblichen Weiterbildung; doch eine Substanz, aus der heraus man einzuschätzen vermag, ob und inwieweit intentionale Engführungen einer Weiterbildung im Betrieb überhaupt von den verantwortlichen Akteuren beabsichtigt und möglich sind, und wie sich diese zu den stets autonomen Aneignungsformen der Lernenden verhalten, erhält man dadurch nicht. Deshalb führen auch die Bemühungen von H. Heid (1999) letztlich nicht zu einer Klärung der Konvergenzthese, wohl aber zu einer dem Wissenschaftssystem geschuldeten Aufweichung überlieferter Dichotomisierungen von Bildung und Qualifikation. Damit verblasst auch die Frage nach der Konvergenz als eine in der äußeren Welt – empirisch – gehaltvoll klärbare Frage, entscheidet sich diese letztlich in der inneren Welt der Lernenden, die „auch dort, wo betriebliche Humanisierungs- und Pädagogisierungsmaßnahmen ‚nur‘ Mittel betriebswirtschaftlicher Zweckbestimmung sind, (...) in vielfältiger und wesentlicher Weise profitieren (können)“ (Heid 1999, S. 243).

### **Die Frage nach der Granularität und Beobachterabhängigkeit der Empirie**

Eine substanzielle Beurteilung der Konvergenz ökonomische und pädagogischer Vernunft in den Kompetenzprofilen der Teilnehmenden an Betrieblicher Weiterbildung legt Forschungszugriffe nahe, die sich nicht darauf beschränken, „zum wiederholten Mal die bekannten Defizite betrieblicher Weiterbildung dar(zu)stellen und einer bildungstheoretisch fundierten Kritik zu unterziehen“ (Arnold 1995, S. 21), notwendig ist m.E. vielmehr eine Loslösung von solchen Perspektiven aus dem Protestsystem und eine selbstreflexive sowie beobachtungstheoretisch durchdrungene *Neufokussierung* auf die Wirkungsweisen betrieblichen Erwachsenenlernens. Eine solche „systemische Berufsbildungsforschung“ ist bislang erst in Ansätzen entwickelt. Sie

würde aber die Möglichkeit eröffnen die nachgefragte Konvergenz *in* der Kompetenz der Lernenden selbst rekonstruieren, statt immer wieder neue bildungsstatistischen „Belege“ zu den durch die Protestperspektive gestifteten Dimensionen weitgehend ergebnislos hin und her zu wenden: „Eine solche Beobachtung erliegt nicht dem Augenschein, sondern ist auf Belege, Begründungen und Generalisierungen gerichtet, wobei auch für diese gilt: Auch sie sind sprachlich gefasste und emotional wirksame Gewissheitstifter, welche das Gefühl, es sei so, zu erzeugen und auch (mit)zuteilen vermögen. Dabei verbleiben sie im kulturell geprägten Schwingungsraum. (...) Uns leuchten auch nur die Belege ein, die uns einleuchten, d. h. die wir mit unserer Vorstellung vom Gegenstand und dem Procedere beim Forschen sowie den diesem zugrunde liegenden Gütekriterien vereinbaren können. Dabei kommt der ‘Objektivität’ sowie der Generalisierbarkeit von Erkenntnissen eine große Bedeutung zu, so als wären diese ‚gültiger‘, wenn möglichst viele Menschen sie als gültig anerkennen, weil die Art ihres Zustandekommens und ihres Ausdrucks geteilten Standards folge – auch weil z. B. die Untersuchungsstichprobe groß und möglichst international zusammengesetzt sei oder die Begriffe so verwendet werden, wie es dem Mehrheitsgebrauch entspricht“ (ebd., S. 149).

Letztlich zielt eine solche systemische Bildungsforschung auch auf eine Intensivierung des *differenzierenden* Blickes. Diesem verbunden ist die Kritik an einer Empirie, die das Singuläre im Durchschnittlichen auflöst, um schließlich zu Einschätzungen zu gelangen, welche zuvörderst die Erwartungshaltungen aus dem Protestsystem zufriedenstellen. Konvergenz wird dabei als Möglichkeit zur Rehabilitation eines bildungstheoretischen Verdachtsfalles untersucht: Dabei liefert uns die Betriebliche Weiterbildungsforschung zwar eine statistische Wahrheit, die aber viel zu grobkörnig ist. Indem Weiterbildungsforschung typisiert und sich in ihren analytischen Verfahren auf die Ermittlung wahrscheinlicher Wahrheiten kapriziert, kann sich ihr die Kompetenz des Einzelnen „bloß in Abweichung vom Durchschnittswert – der Maßeinheit der Moderne“ (Kucklick 2015, S. 9) zeigen, wie Christoph Kucklick in seinem viel beachteten Buch „Die granulare Gesellschaft“ schreibt. Dort heißt es weiter: „*Jeder Mensch ist ein Unikat, ein Singularium (...). Wenn man die Einzelheiten hinreichend gut kennt, dann ist der Gruppendurchschnitt irrelevant*“ (ebd., S. 48 und 38).

Singularität gibt es auch auf bei den einzelnen Betrieben, ihren verantwortlichen Akteuren und Nutzern. Diese in ihrer Pluralität und Differenzierung zu rekonstruieren, ist eine Aufgabe, die noch aussteht. Sie führt vielleicht nicht zu repräsentativen Studien, kann aber dazu beitragen, die Repräsentativität des Einzelfalles genauer ausloten (vgl. Arnold 2014) und dabei auch einer erwachsenenpädagogischen Orientierung zu folgen, wie sie Hans Tietgens schon in den 1980er Jahren verschiedentlich vorschlug (vgl. Tietgens 1987).

### **Fazit: Die nüchterne Frage nach der Kompetenzwirkung**

Für eine systemische Analyse der Betrieblichen Weiterbildungsforschung ist nicht allein die Lösung von mehr oder weniger latenten Ursache-Wirkungsannahmen (Motto: „Interessen bestimmen oder behindern gar die mögliche Wirkung!“) grundlegend,

sie ist sich vielmehr der nüchternen Tatsache bewusst, dass sich die Wirkungen – und somit auch die Konvergenz – der Betrieblichen Weiterbildung lediglich in ihrer Kompetenzwirkung zu zeigen vermögen. Um diese überhaupt denken und beobachten zu können, ist jedoch nicht allein die Lösung aus den Wahrnehmungskategorien des Protestsystem nötig, sondern auch eine Vermeidung der Auflösung des Singulären im Durchschnittlichen. Nimmt man den mittlerweile etablierten „Surveydschungel“ (Käpplinger 2016, S. 65 ff.) zur Betrieblichen Weiterbildung in den Blick, so beinhalten die in diesem auffindbaren Klärungen zwar einiges an bildungsstatistischer Exaktheit, sie sind aber noch immer wenig klärend im Hinblick auf die „Er-Rechnung der Realität“ (Simon 2006, S. 40) betrieblicher Kompetenzentwicklung. Diese zeigt sich uns nämlich häufig überraschend anders als wir uns dies vorzustellen geneigt sind. Wirkungsbeobachtende Forschung löst sich von der Vorstellung des Sozialen als einer „trivialen Maschine“ (sensu Heinz von Foerster); sie folgt der Leit-hypothese der Bostoner Veränderungsforschung, dass „es nicht darum (geht), was die Vision ist, sondern was sie bewirkt“ (Senge u. a. 2011, S. 365), und sie ermuntert und begleitet die Akteure bei der „Suche nach Energie und Commitment in ihrer eigenen Organisation“ (ebd., S. 367 ff.). Dann können Konvergenzen zutage treten, die der protestkategorialen Suche ebenso verborgen bleiben, wie den ins Kraut geschossenen bildungsstatistischen Berechnungen mit ihren heimlichen kategorialen Akzentuierungen.

## Literatur

- Achtenhagen, F.: Vorwort. In: DFG: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim u. a. 1990, S.VI-VIII.
- Ahlheim, K.: Kritik, Aufklärung und politische Intervention. Gesammelte Aufsätze zur Erwachsenenbildung. Essen 2016.
- Alheim, K.: Mehr als Qualifikation. Profil und Chancen öffentlich verantworteter Weiterbildung. In: *Erwachsenenbildung*, 4/2002, S. 184-188.
- Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. Selbstorganisation – Unternehmenskultur – Schlüsselqualifikationen. 2. Auflage. Baltmannsweiler 1995.
- Arnold, R.: Die Singularität des Lernenden. Ausweg aus der Trance des Durchschnittwertes. *Schulmanagement*, 5/2016, S. 33-36.
- Arnold, R.: Durch Lernen zum kompetenten Unternehmen – Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie. *Pädagogische Materialien der TU Kaiserslautern*. Kaiserslautern 2014.
- Arnold, R.: Mehr als Ökonomisierung. Replik auf Klaus Alheim. In: *Erwachsenenbildung*, 2/2002, S. 79-81.
- Arnold, R.: Systemische Berufsbildungsforschung. In: Ders.: *Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des begleitenden Selbstlernens*. Baltmannsweiler 2013, S. 149-164.
- Arnold, R./Nuissl, E.: Ein Briefwechsel zur Replik auf die Ahlheim-Arnold-Kontroverse von Klaus Peter Hufer und Ulrich Klemm. In: *Erwachsenenbildung*, 1/2003, S. 29-32.
- Arnold, R./Siebert, H.: Am Anfang war das Wort und mit ihm die Entschiedenheit. Perspektivenverschränkung zur Kritik am Konstruktivismus. In: Möller, S./Zeuner, C./Grotlüschen, A. (Hrsg.): *Die Bildung Erwachsener. Perspektiven und Utopien*. München 2011, S. 35-49.

- Axmacher, D.: Doktrin oder Funktion? Über einige notwendige Justierungen der Unternehmenskultur-Diskussion. Antikritik zu Rolf Arnold. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87 (1991), 1, S. 68-73.
- Brater, M./Büchle, U./Fucke, E./Herz, G.: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988.
- Brater, M./Freygarten, S./Rahmann, E./Rainer, M.: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld 2011.
- Habermas, J.: Gedanken bei der Vorbereitung einer Konferenz. In: McGuinnes, B. u. a.: „Der Löwe spricht ... und wir können ihn nicht verstehen“. Ein Symposium an der Universität Frankfurt anlässlich des hundertsten Geburtstages von Ludwig Wittgenstein. Frankfurt a.M. 1991, S. 20-26.
- Harteis, C.: Zur Diskussion über die Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7(2004), 2, S. 277-290.
- Heid, H.: Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45 (1999), 2, S. 231-243.
- Hufer, K.-P./Klemm, U.: Attacke statt Diskurs. Überlegungen zur Kontroverse Ahlheim-Arnold. In: Erwachsenenbildung, 4/2002, S. 189-190.
- Humboldt, W. v.: Gesammelte Schriften. Band XIII. Berlin 1920.
- Kade, J.: System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4/1999, S. 527-544.
- Käpplinger, B.: Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorie. Bielefeld 2016.
- Kucklick, C.: Die granulare Gesellschaft: Wie das Digitale unsere Wirklichkeit auflöst. München 2014.
- Rohr, D.: Eine kleine Theorie-Einführung in Systemische und Humanistische Ansätze am Beispiel des Inneren Teams. Mit Begleittexten von Friedemann Schulz von Thum, Bernd Schmid und Jürgen Kriz. Weinheim 2016.
- Senge, P.: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der Lernenden Organisation. Stuttgart 1996.
- Senge, P. u. a.: Die notwendige Revolution. Wie Individuen und Organisationen zusammenarbeiten, um eine nachhaltige Welt zu schaffen. Heidelberg 2011.
- Siebert, H.: Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In: Arnold, R. (Hrsg.): Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement. Baltmannsweiler 2011, S. 9-18.
- Simon, F.B.: Die Kunst, nicht zu lernen und andere Paradoxien in der Psychotherapie, Management, Politik. 2. Auflage. Heidelberg 1999.
- Simon, F.B.: Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg 2006.
- Spranger, E.: Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung (1923). In: Knoll, J. H. (Hrsg.): Heft 9/10 der Reihe „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung“, hrsg. von Ballauf, T. Heidelberg 1965, S. 8-23.
- Tietgens, H.: Zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: Ders. u. a.: Forschung und Fortbildung. Konzepte und Berichte der Pädagogischen Arbeitsstelle. Bonn 1987, S. 7-20.

## Das allmähliche Verschwinden des Politischen aus der beruflichen Weiterbildung

### „Integration beruflicher und politischer Erwachsenenbildung“

Gerhard Reutter

#### Zusammenfassung

*Der Beitrag versucht nachzuzeichnen, wie eine einstmals zum Teil selbstverständliche Integration von beruflicher und politischer Weiterbildung sich im Zeitverlauf auflöst und identifiziert Stellschrauben, die zu diesem Wandel beigetragen haben; kurz: wie aus etwas weitgehend Selbstverständlichem etwas Unverständliches, nicht mehr Anschlussfähiges wurde.*

#### Berufliche Weiterbildung versus politische Weiterbildung

*„Wo es in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen an der Entscheidung für einen Bezugspunkt fehlt, von dem Kritik an der heutigen Wirklichkeit möglich ist, dort wird aus der vermeintlichen Neutralität letztlich die blinde Unterwerfung unter den gesellschaftlichen Status quo.“ (Dikau 1972, S. 130)* Berufliche Weiterbildung als ein Element politischer Bildung zu begreifen oder Politische Bildung als Element beruflicher Weiterbildung erscheint im aktuellen Diskurs zumindest kaum denkbar. Die jeweiligen Aufgabenverständnisse scheinen zu unterschiedlich, mögliche Schnittmengen kaum vorhanden. Berufliche Weiterbildung befähigt die Individuen, mit den wechselnden Anforderungen der Erwerbsarbeit zurecht zu kommen und die individuelle Beschäftigungsfähigkeit zu sichern und zu erweitern; politische Weiterbildung ermöglicht die Auseinandersetzung mit und das Verstehen von politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und Verhältnissen.

Die potenziellen Nutzergruppen der politischen und der beruflichen Weiterbildung unterscheiden sich daher deutlich. Dominieren in der politischen Weiterbildung diejenigen, die aus Eigeninteresse freiwillig teilnehmen, finden sich in der beruflichen Weiterbildung, insbesondere in SGB III/II-Angeboten, viele, bei denen nur von einer eingeschränkten Freiwilligkeit ausgegangen werden kann. Auch die Nutzenerwartungen scheinen nicht vergleichbar. Geht es den Teilnehmenden in der beruflichen

Weiterbildung um den Erwerb oder die Verbesserung beruflich geforderter Fähigkeiten oder Kompetenzen, so ist der Teilnehmende in der politischen Bildung interessiert, politische oder gesellschaftliche Sachverhalte besser zu verstehen oder zu durchdringen bzw. Partizipationsmöglichkeiten zu identifizieren. Der Beitrag will der Frage nachgehen, warum sich diese beiden Sphären so auseinander entwickelt haben und einen Blick zurück werfen auf eine Debatte, in der berufliche und politische Weiterbildung als zusammengehörig und sich gegenseitig bedingend angesehen wurden. Er will anregen, über ein Zusammendenken dieser beiden Felder aktuell neu nachzudenken, in einer Phase, in der die Zusammenhänge zwischen beruflicher Weiterbildung und politischer Bildung wieder deutlicher hervortreten, in der die Veränderungen in der Erwerbsarbeit, auf die berufliche Weiterbildung vorbereitet, auf die politische Agenda geraten, weil Entwicklungen wie Globalisierung oder Arbeit 4.0 in ihrer Ambivalenz immer sichtbarer werden und die Produktion von Verlierern in der Erwerbsarbeit die politische und gesellschaftliche Debatte prägt.

### **Ein Blick zurück**

Mit Beginn der 70er Jahre („Erste Ölkrise“) war in der Bundesrepublik der „kurze Traum der immerwährenden Prosperität“ (Lutz 1984) ausgeträumt und der Anstieg der Arbeitslosenzahlen machte deutlich, dass das Aufstiegsversprechen der beruflichen Weiterbildung, wie es Geist und Inhalt des 1969 erlassenen Arbeitsförderungsgesetzes suggerierte, nicht mehr für alle einlösbar war. In dieser Phase sah sich auch die noch junge Erwachsenenbildungswissenschaft zur Positionierung gezwungen, auch um ihre bildungspolitische Legitimation abzusichern. Albert Pflüger, damals wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV (PAS) und verantwortlich für den Bereich berufliche Weiterbildung, verfasste 1975 für die Deutsche UNESCO-Diskussion eine Expertise mit dem Titel *„Ansätze zur Integration von beruflicher und politischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland“*. Er orientiert sich dabei am sog. Plat-Papier von 1971, in dem allerdings nicht der Integrations- sondern der Synthesebegriff verwendet wird. Pflüger „beschreibt, wie während der Erprobung der Synthesediskussion ein Konflikt auftrat, in dessen Folge er seine Stelle als Fachreferent für berufliche Weiterbildung an der VHS Frankfurt aufgab und zur PAS/DVV wechselte. Allgemeiner kennzeichnet dieser Konflikt auch die Grenzen der Durchsetzbarkeit der Synthese beruflicher und politischer Bildung und das Ende der Diskussion ihrer gesellschaftsverändernden Programmatik im Hessischen Volkshochschulverband.“ (Nittel/Maier 2006, S. 352)

### **Berufliche Weiterbildung: kritisch und parteilich?**

Angesichts der heutigen ängstlichen Zurückhaltung der Mehrzahl der Erwachsenenbildungsforscher in bildungspolitischen Fragen<sup>1</sup> erstaunt die Selbstverständlichkeit, mit der Pflüger die weiterbildungspolitische Verantwortung für die Weiterentwicklung der Gesellschaft reklamiert. „Es kann als positives Zeichen bewertet werden, wenn das Thema Integration von beruflicher und politischer Bildung heute im

Volkshochschulbereich im Zusammenhang mit den sonstigen Bemühungen um Demokratisierung, kritische politische Aufklärung, Selbstbestimmung und ‚antikapitalistische Bildungsarbeit‘ diskutiert wird.“ (Pflüger 1977, S. 144 f.)

Auch seine Begründungen für seinen integrativen Ansatz erscheinen aus meiner Sicht nach wie vor plausibel, wirken aber beim Lesen wie aus der Zeit gefallen. Integration ist notwendig, weil

- die Produktionstechniken geprägt sind von den politisch-ökonomischen Interessen der Herrschenden. „Verdinglichte Handlungsabläufe werden ... zu einem großen Teil nicht durch Denken, sondern durch Bejahung und Anpassung erlernt. Es kommt daher darauf an, die repressiven Elemente der Handlungsabläufe aufzudecken, die die Organisationsform kritisieren und überwinden helfen“ (S. 145)
- die Verwaltungszusammenhänge beruflicher Qualifizierung transparent sein sollen. Da „die Vermittlung von auf dem Markt verwertbaren Kenntnissen zugleich von wesentlicher gesellschaftspolitischer Bedeutung ist, geht es darum, die Interessen an der Vermittlung bestimmter Qualifikationen ... transparent zu machen“ (ebd.)
- es ein „kritisches Hinterfrage der angeblichen wertfreien Technik im Hinblick auf ihre sozialen Auswirkungen und Ursachen“ (ebd.) braucht
- sie den Lernenden hilft, „ihre Situation realistisch einzuschätzen, d. h., vor allem illusionäre und ideologische Aspekte ihrer Vorstellungen zu erkennen, ohne zugleich ihre Lernbereitschaft aufzugeben“ (S. 146)
- Erziehungswissenschaft im Sinne von Klafki „notwendiger Weise zur permanenten Gesellschaftskritik werden muss“ (ebd.)
- die soziale (kollektive) Emanzipation angestrebt wird statt „individuelle Emanzipation und individueller Aufstieg“ (ebd.).

Integration begründet sich für Pflüger auch aus Erkenntnissen der Erkenntnistheorie, der Lerntheorie und der Didaktik, aber auch gesellschaftstheoretisch und traditionell bildungshumanistisch. Erkenntnistheoretische Begründung: „Bestimmte fachliche Zusammenhänge des beruflichen Alltags lassen sich nur adäquat erfassen, wenn die ihnen immanenten politisch-ökonomischen Herrschaftszusammenhänge im fachlichen Unterricht nicht ausgeklammert werden.“ (S. 147) Die lerntheoretischen Begründungen ergeben sich aus dem Prinzip Subjektorientierung: „Die Bildungs- und Lernbereitschaft ist abhängig von der subjektiven Einsicht des Teilnehmers in den Sinn und die Erfolgchancen seiner Bildungsbemühungen. Politische Apathie und Aufstiegsbarrieren weiten sich als Bildungs- und Lernbarrieren aus. Die resignative Haltung vieler Arbeiter gegenüber Bildungsanstrengungen kann nur durchbrochen werden, wenn es gelingt, ihnen die sozialen Ursachen ihres – vermeintlich in ihrer Person begründeten – Unvermögens zu verdeutlichen.“ (ebd.)

Die uns heute erstaunende Parteilichkeit Pflügers, die heute wohl dem Vorwurf der normativen Überfrachtung ausgesetzt wäre, war keine marginale Positionierung, sondern entsprach dem damaligen Mainstream in der Erwachsenenbildungswissenschaft. „Denn auch das müssen wir wissen: wer in dieser bestehenden Gesellschaft nicht Partei nimmt, nimmt Partei für das Bestehende, wer das Bestehende nicht kriti-

siert, kritisiert damit diejenigen, die das Bestehende kritisieren, indem er das Bestehende als von ewig her gültig und gerechtfertigt und als so wie es ist, gut und richtig akzeptiert. Auch ... die Nichtparteinahme ist eine Parteinahme, freilich eine verschleierte. Um die Parteinahme in jeder Bildungsbemühung, die überhaupt mit dem Problem unserer Gesellschaft zu tun hat, kommen wir also nicht herum.“ (von Oertzen 1977, S. 167)

Im Zeitvergleich fällt auf, mit welcher Selbstverständlichkeit Parteilichkeit und Gesellschaftskritik von der Erwachsenenbildung eingefordert wird, eine Forderung, die sich aus den Traditionslinien der Erwachsenenbildung zwangsläufig ergäbe. „Eine Erwachsenenbildung, die sich ihrer ursprünglichen und traditionellen Aufgabe verpflichtet weiß, kommt um eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen, die die Möglichkeiten des Menschseins letztlich reduzieren, nicht herum. Sie muß kritisch und politisch sein.“ (Dikau 1972, S. 128)

Der besonnene und des „Linksseins“ unverdächtige Hermann Giesecke wehrt sich gegen die heute weitgehend unhinterfragte Dominanz beruflichen Lernens in der Bildung und Weiterbildung. „Die einseitige Optimalisierung des beruflichen Lernens, wie sie heute in der Öffentlichkeit gefordert wird, ist der massivste Angriff auf den demokratisch-emanzipatorischen Charakter unseres Bildungswesens seit dem Ende der reaktionären preußischen Volksschule.“ (Giesecke 1972, S. 101 f.)

Horst Siebert, betont: „Unumstritten ist ferner, daß die kapitalistischen Produktions- und Eigentumsverhältnisse eine Demokratisierung erschweren und der Korrektur bedürfen“, gleichzeitig relativierend, „daß sie aber nicht alleinige Wurzel des Übels sind.“ (Siebert 1977, S. 21)

Für Tietgens war die Integration beruflicher und politischer Weiterbildung eine „Parole der Bildungsreformer, von der wenig Wirklichkeit wurde“ (Tietgens 1991, S. 8). Er sieht aber Anfang der 90er Jahre die Notwendigkeit, den Diskurs gegensteuernd wieder aufzugreifen, weil die Integration „jetzt von der Realität gefordert [wird] ... und wieder als Leitgesichtspunkt betrieblicher Bildung [erscheint]“ (ebd.) und findet sich damit auf einer Linie mit Arnold, der Faulstich zitiert: „Wenn Erwachsenenbildung nicht nur dazu dienen soll, instrumentelle Qualifikationen zu vermitteln oder Akzeptanz zu beschaffen, ist ein Konzept notwendig, das technische Kompetenz mit gesellschaftlicher Einsicht und Handlungsbereitschaft verbindet.“ (Faulstich zitiert in Arnold 1991, S. 20)

### **Vom Verschwinden zentraler Leitbegriffe**

*„Sie erinnerte sich, wie sie ihm einmal diese Zeitungsausschnitte vorgehalten hatte, in dem Glauben, er würde sich dieses Verrats an seinen Ideen schämen, und wie er seelenruhig geantwortet hatte: ‚Das waren andere Zeiten damals.‘ ... Heute begriff sie, dass ihr Vater keinen Widerspruch zwischen beiden Verhaltensweisen gesehen hatte, womit bewiesen war, daß nicht er sich so sehr geändert hatte, sondern die Zeit.“ (McCarthy, 1965, S. 101)*

Es lässt sich kein Zeitpunkt oder Ereignis nennen, der oder das verantwortlich dafür gemacht werden könnte, dass die alten Begrifflichkeiten wie „Emanzipation“ oder „gesellschaftliche Bedingungen“ und Positionen der Parteilichkeit aus dem Dis-

kurs verschwunden sind. Es ist ein schleichender Prozess, ein stilles Abschiednehmen relevanter Akteure der Erwachsenenbildungsforschung von ehemals eingenommenen Positionen. Sind die Veränderungen Ergebnisse von Lernprozessen, machen veränderte Rahmenbedingungen neue Positionen notwendig oder zeigen die Ergebnisse und Erkenntnisse der Erwachsenenbildungsforschung, dass derartige integrative Ansätze dysfunktional geworden sind? Oder ist es schlicht Resultat einer Resignation angesichts der anfänglichen euphorischen Überschätzung der Möglichkeiten von Erwachsenenbildung und dem Erkennen der Diskrepanz zwischen Notwendigem und Möglichem? Ist es das Ergebnis von Enttäuschungen, weil man von der Gestaltungsmacht des Prometheus Abschied nehmen muss und nun die Mühen des Sisyphos gefragt sind (vgl. Siebert, 1992)? Oder wie ist es zu verstehen, wenn Arnold als eine Voraussetzung für eine neue Didaktik beruflicher Weiterbildung konstatiert: „1. Der naive Glaube an die Veränderbarkeit menschlichen Verhaltens muß aufgegeben werden.“ (Arnold 1991, S. 51) Dies lässt sich als Appell gegen den missionarischen Übereifer mancher Erwachsenenbildner lesen, aber auch als Verzicht auf politische Positionierung eingedenk der Vergänglichkeit, Menschen und damit auch Gesellschaften verändern zu können. Die Ursachen scheinen vielfältig zu sein und sind möglicherweise kein spezifisches Phänomen der Erwachsenenbildungswissenschaft. *„Sozial- und Gesellschaftswissenschaften haben sich in der modernen Beliebtheit ihrer Aussagen selbst jeden aufklärerischen Zwanges entledigt. Die Formel von der wachsenden Kontingenz der Verhältnisse, ihrer neuen Unüberschaubarkeit und Nichtvoraussagbarkeit, bedient den antiaufklärerischen Zeitgeist und stellt sich gegen den Subjektanspruch des Individuums.“* (Kirchhöfer, 1998, S. 94) Dies gilt möglicherweise auch für wissenschaftliche Disziplinen, was Sennett als eine Überlebensnotwendigkeit von Individuen beschreibt: „Die Fähigkeit, sich von der eigenen Vergangenheit zu lösen und Fragmentierung zu akzeptieren, ist der herausragende Charakterzug der flexiblen Persönlichkeit.“ (Sennett 1998, S. 79)

## **Die Entdeckung des Selbst und ihre Nebenwirkungen**

Es gibt gute Gründe anzunehmen, dass die Entpolitisierung der beruflichen Weiterbildung mit der „Entdeckung des Selbst“ und der Aufwertung des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens verknüpft ist. Bei oberflächlicher Betrachtung könnte diese Entwicklung als ein neues Ernstnehmen des Prinzips der Teilnehmerorientierung verstanden werden, weil es scheinbar die Bedarfe und Bedürfnisse der Subjekte in den Mittelpunkt rückt und der Autonomie der Erwachsenen einen hohen Stellenwert zuschreibt. „Da selbstgesteuertes Lernen durch seine Ausrichtung auf Autonomie legitimiert und mit Freiheit assoziiert wird, die vordergründig das genaue Gegenteil von Macht suggeriert, geht mit dieser Programmatik eine Ausblendung der gesellschaftspolitischen Dimension pädagogischen Handelns und eine unterschwellige Abwertung der traditionellen Lehre einher.“ (Schüßler 2016, S. 101 f.)

Die „Ausblendung der gesellschaftspolitischen Dimension“ stellt eine Art Gegenbewegung in der Erwachsenenbildungswissenschaft dar, die die Aufwertung des selbstgesteuerten Lernens und die damit ausgerufene neue Lernkultur zu einem Ge-

neralangriff auf die institutionelle berufliche Weiterbildung nutzt. Vor allem die großzügig mit Projektgeldern ausgestattete Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) agiert dabei in aller Deutlichkeit:

*„Aus Studien über ‚besonders Erfolgreiche‘ im Transformationsprozess ist bekannt, daß sie selbstorganisiert und kommunikativ chaotisch gelernt haben. Gleichzeitig ist das Prinzip der Selbstorganisation auch aus Gründen der Ausdifferenzierung, Spezialisierung und Individualisierung der Lernaufgaben zwingend. Andere Steuerungsmechanismen nach planwirtschaftlichen bzw. mittelfristigen Planungsmustern, wie sie gerade im Bildungsbereich üblich sind, müssen bei der Frage der Kompetenzentwicklung scheitern.“ (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 293)*

Dabei ist nicht nur der Hinweis auf die „besonders Erfolgreichen“ bemerkenswert, deutet er doch implizit an, dass Selbstorganisation möglicherweise für manche ein Problem darstellt und die „Selbststeuerungskompetenz bei denen am wenigsten ausgeprägt [ist], die sie am dringendsten brauchen“ (Wittpoth 2010, S. 158). Damit verbunden ist auch der Abschied vom Bildungsbegriff zugunsten des Kompetenzbegriffs und damit ein expliziter „Abschied von der Aufklärung“ (Arnold/Siebert 1995, S. 167).

Die neuen Argumentationslinien ignorieren die früheren Erkenntnisse der Erwachsenenbildungswissenschaften und stellen „traditionslose Diskurse“ (Kirchhöfer 2004, S. 14) dar, die die Gestaltbarkeit der Verhältnisse gar nicht mehr als möglich erscheinen lassen. „Die Veränderung dieser Arbeitswelt wird in der Argumentation als naturgesetzlich erscheinender Prozess der Entwicklung der technisch-organisatorischen Elemente des Arbeitsprozesses und der veränderten Stellung des Produzenten in diesem Prozess postuliert, dem Lernen sich anzupassen habe. Die neue Lernkultur erscheint danach als unausweichliche Folge einer veränderten Arbeitsgesellschaft, die wiederum veränderten Produktionsbedingungen folgt.“ (ebd.)

Wenn sich Verhältnisse naturgesetzlich entwickeln, scheint eine Gestaltbarkeit durch Menschen nicht mehr gegeben. Es gilt also, die Individuen den Verhältnissen anzupassen und nicht die die Verhältnisse an die Bedarfe und Bedürfnisse der Individuen. Die neue Kernkompetenz, die in der beruflichen Weiterbildung gefördert werden soll, ist die Kompetenz, in unsicheren Zeiten und wechselnden Rahmenbedingungen souverän navigieren zu können. Werte wie Emanzipation oder Solidarität scheinen dann nicht mehr anschlussfähig zu sein, wenn es vor allem um das Selbst und seine Selbstkompetenzen geht. „Lernerfolge oder -misserfolge werden somit individuell attribuiert. Dies führt somit zur moralischen Verpflichtung des Individuums, sich selbst der Leitvorstellung eines aktiven und eigenverantwortlichen Selbstunternehmers entsprechend zu verhalten (bzw. zu regieren). Die mit dem Regime der Selbstführung verbundene Härte liegt somit in der Verantwortungsübertragung des Lernprozessmanagements auf das Individuum.“ (Schübler 2016, S. 97)

Die theoretische Basis liefert der Diskurs um eine konstruktivistische Pädagogik und seiner konzeptionellen Umsetzung in der Ermöglichungsdidaktik. Unbestreitbar haben die einschlägigen Diskurse viel in Bewegung gebracht und das Lernen in institutionellen Zusammenhängen positiv verändert, weil die Orientierung auf die Subjekte vor der Sachorientierung rangiert, damit aber auch die Verantwortung für gelin-

gendes Lernen ausschließlich dem Individuum zugeschrieben. Durch die „operationale Gelassenheit und Selbstreferentialität der Lernenden [wird] Wissensvermittlung obsolet. Hier ergibt sich aber eine Leerstelle, da Wissensvermittlung nicht mit dem Bemühen um Bildung gleichgesetzt werden kann.“ (Schüßler 2016, S. 99) In seinen Folgen gravierender erscheint der von Arnold und Siebert proklamierte Abschied von der Aufklärung und damit ihre Aufgabe früherer Positionen der kritischen Theorie. „Konstruktivismus und Systemtheorie Luhmannscher Provenienz, wie sie in die Erwachsenenbildung eingeführt werden, lassen sich dann auch ... als performative Theoriebildung begreifen. Der Erfolg des Begriffs des autopoietischen Systems lässt den Verdacht zu, dass die zunehmende Akzeptanz mit einer politischen Rationalität harmoniert, der es um die Austreibung der letzten Residuen der Widerständigkeit, die mit dem kritisch gedachten Subjektbegriff verknüpft ist, geht.“ (Forneck 2004, S. 254) In der Praxis der beruflichen Weiterbildung wird diese neue politische Rationalität überdeutlich. Die aktuelle berufliche Weiterbildungspraxis zeigt heute in unterschiedlichen Feldern, dass der „Abschied von der Aufklärung“ erfolgreich war und Irrationalitäten und Paradoxien das Feld kennzeichnen. Dies gilt insbesondere, aber nicht nur für die SGBIII/II-finanzierten Angebote beruflicher Weiterbildung. Insgesamt zeigt ein Blick auf die aktuelle berufliche Weiterbildung, dass sich auch die neue Lernkultur doch etwas anders entwickelt hat als ihre Apologeten versprochen. Schüßler spricht von einer „betriebswirtschaftlichen Orientierung, in der das Augenmerk eher auf einer funktionierenden Organisation und einem stimmigen Haushalt und weniger auf den Themen Persönlichkeitsentwicklung oder gerechte Teilhabechancen an Bildung gelegt“ (Schüßler 2016, S. 85) wird. „Kern ist eine Handlungslogik, die Kosten-Nutzen Kalküle bestimmen, nach Preisen fragt und nicht nach Werten.“ (Faulstich, Zeuner 2015, S. 25) Die Abkehr von der Aufklärung hat auch in der beruflichen Weiterbildung eher zu einer regressiven Modernisierung geführt. „Das Adjektiv regressiv bezieht sich auf den Umstand, dass Gegenwartsgesellschaften hinter das in der sozialen Moderne erreichte Niveau an Integration zurückfallen.“ (Nachtwey 2016, S. 75) Für die Integration politischer und beruflicher Weiterbildung scheint dies zuzutreffen.

### **Für eine Renaissance beruflicher und politischer Weiterbildung**

Wenn berufliche Weiterbildung – und generell Erwachsenenbildung – auf den Anspruch verzichtet, bestehende Verhältnisse zu kritisieren und verändern zu wollen, bleibt dies nicht ohne ungewollte nicht-intendierte Nebenwirkungen. Eine Erwachsenenbildung, die die Unterscheidung von Lernen und Bildung aufgegeben hat, „wird zum Begriffslieferanten jeglichen Modernisierungsflimmerns im neoliberalen Mainstream. Indem sie die Perspektive von Bildung und Aufklärung aufgibt, liefert sie die Kategorien für eine Anpassung an das Bestehende.“ (Faulstich/Zeuner 2015, S. 30) Wenn Bestehendes – auch in der Erwerbsarbeit – akzeptiert wird wie es ist und Systemveränderung nicht angesagt, sondern Systemoptimierung als Aufgabe der beruflichen Weiterbildung ausreichend erscheint, werden damit auch Bilder von Gesellschaft transportiert und Vorstellungen vermittelt, wie Gesellschaft funktioniert.

Wenn von Oertzen davon spricht, dass ein Verzicht auf Kritik des Bestehenden bedeutet, die Verhältnisse als die besten aller möglichen zu interpretieren, werden Entwicklungen wie bspw. der Prozess der Globalisierung als natürliche Begleiterscheinung einer naturwüchsigen Entwicklung gesehen und nicht als Prozesse, die von Menschen gewollt und von Menschen gesteuert werden. Wenn Verhältnisse in der Arbeitsgesellschaft sich in einer Art und Weise verändern, die auf den einzelnen bedrohlich wirken oder bedrohlich sind und ein Bewusstsein über die Gestaltbarkeit der Verhältnisse verloren gegangen ist, entsteht Angst. Angst vor anonymen unsichtbaren Mächten, die scheinbar Eigengesetzlichkeiten produzieren. Angst ist das Resultat vermeintlicher oder tatsächlicher Ohnmacht und Wärmestube, an der Populisten sich erhitzen. Der Gegensatz ist eine Hoffnung, Ausdruck der Erwartung, Verhältnisse gestalten zu können.

Wenn die Rückbesinnung auf die scheinbar antiquierte Debatte um die Integration politischer und beruflicher Bildung einen Sinn und Nutzen haben soll, dann der, dass er Lernende und ihre Bedarfe und Befürchtungen ernst nimmt und berufliche Weiterbildung ihrem Anspruch gerecht wird, auf veränderte Anforderungen in der Erwerbsarbeit vorzubereiten. Eine Beschränkung auf die Vermittlung beruflichen Handlungswissens kann dabei nicht ausreichend sein. Die Herausforderungen, die sich aus der sogenannten *Arbeit 4.0*, der Digitalisierung und Vernetzung, für die Beschäftigten ergeben, werden von denen nicht gemeistert werden, die diesem Wandel mit Angst begegnen. Deswegen erscheint die Rückbesinnung auf damals für viele Selbstverständliches sinnvoll und notwendig. Die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen wird beeinträchtigt, wenn die Angst vor möglicherweise nicht bewältigbaren beruflichen Anforderungen das Fühlen und Denken der Beschäftigten dominiert. Das Bewusstmachen der Gestaltbarkeit der Verhältnisse ist daher nicht Ausdruck einer fürsorglichen paternalistischen Einstellung oder Resultat re-ideologisierender Bemühungen, sondern schlicht eine Bestärkung der Individuen. Ob sie zu einer Veränderung der Verhältnisse führen kann, bleibt offen.

*Zum Schluss in eigener Sache:*

*„... ich aber bin ein älterer Herr und nicht frei von Verhärtungstendenzen, weshalb ich mich höllisch bemühen muss, ein bisschen belehrbar zu bleiben.“ (Werner 2004, S. 18)*

## Anmerkungen

- 1 Stellungnahmen von kritischen Nachwuchswissenschaftlern wie die zum Rückzug der Finanzierung der Weiterbildung durch die öffentlichen Hände werden von der Bertelsmann-Stiftung und nicht vom DIE oder BIBB veröffentlicht.

## Literatur

- Arnold, Rolf (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt  
 Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider

- Dikau, Joachim (1972): Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik. In: Picht, Georg/Edding, Friedrich: Leitlinien der Erwachsenenbildung, zusammengestellt von Hans Tietgens. Braunschweig: Westermann, S. 110-133
- Erpenbeck, John/Sauer, Johannes (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (Hg.): Kompetenzentwicklung 2000. Münster: Waxmann, S. 289-335
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2015): Ökonomisierung und Politisierung der Felder der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 26, Heft 50, S. 25-35
- Forneck, Hermann J. (2004): Rundgänge des Lernens – Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts? In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider
- Giesecke, Herrmann (1972): Allgemeinbildung, Berufsbildung, politische Bildung – Ihre Einheit und ihr Zusammenhang. In: Picht, Georg/Edding, Friedrich: Leitlinien der Erwachsenenbildung, zusammengestellt von Hans Tietgens. Braunschweig: Westermann, S. 92-109
- Kirchhöfer, Dieter (1998): „Lernen im Chaos“ als Ideologie. In: QUEM-report Heft 52: Lernen im Chaos. Berlin: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., S. 91-100
- Lutz, Burkart (1984): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Frankfurt/M.: Campus
- McCarthy, Mary (1965): Sie und die anderen. München: Knaur
- Nachtwey, Oliver (2016): Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Berlin: Suhrkamp
- Nittel, Dieter/Maier, Cornelia (2006): Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Op-laden: Barbara Budrich
- von Oertzen, Peter (1977): Arbeiterbildung als kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung. In: Siebert, Horst: Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 159-176
- Pflüger, Albert (1977): Ansätze zur Integration von beruflicher und politischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Siebert, Horst: Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 139-158
- Schüßler, Ingeborg (2016): Ermöglichungsdidaktische Fallstricke – Subjektivierungspraktiken und „Verantwortungslosigkeiten“. In: Arnold, Rolf/Gomez Tutor, Claudia/Prescher, Thomas/Schüßler, Ingeborg: Ermöglichungsdidaktik: Offene Fragen und Potenziale. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85-114
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Goldmann
- Siebert, Horst (1972): Der Zusammenhang von Technik, Ökonomie und Politik in der Beruflichen Erwachsenenbildung. Picht, Georg/Edding, Friedrich: Leitlinien der Erwachsenenbildung, zusammengestellt von Hans Tietgens. Braunschweig: Westermann, S. 150-164
- Siebert, Horst (1977): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann
- Siebert, H. (1992): Bildung im Schatten der Postmoderne – Von Prometheus zu Sisyphos. Frankfurt/Main.
- Tietgens, Hans (1991): Vorbemerkungen. In: Arnold, Rolf. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-9
- Werner, Markus (2004): Am Hang. Frankfurt/M.: S. Fischer
- Wittpoth, Jürgen (2010): Völlig schwerelos. Zum Selbst-Verständnis (in) der jüngeren Debatte über lebenslanges Lernen. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener. Wiesbaden: Springer VS, S. 151-161

## **Gesellschaftsbild und Weiterbildung:** Das „Politische“ im „Beruflichen“ – empirische Einblicke in eine „integrierte Realität“

*Helmut Bremer, Christel Teiwes-Kügler, Jessica Vehse*

*Für Peter Faulstich*

### **Abstract**

*Der Beitrag knüpft an die Debatte um die Verbindung beruflicher und politischer Weiterbildung an. Gestützt auf eine qualitativ-empirische Studie, bei der Teilnehmende längerfristiger Weiterbildungen befragt wurden, wurde der Verknüpfung von Gesellschaftsbildern und Weiterbildung nachgegangen. Gezeigt wird, dass Gesellschaftsbilder, verstanden als im Habitus verankerte gesellschaftliche Ordnungs- und Teilungsprinzipien und Vorstellungsschemata, Prozesse beruflicher Weiterbildung in mehrfacher Hinsicht mitstrukturieren und den Lernenden sehr präsent sind. Im Ergebnis wird für eine stärkere Verknüpfung von politischer und beruflicher bei der programmatischen und pädagogischen Gestaltung von Weiterbildung plädiert.*

Die Unterscheidung des „Beruflichen“ und des „Allgemeinen“ (das dann oft synonym zum „Politischen“ gesetzt wurde) durchzieht als grundlegende Trennung das (Weiter-)Bildungswesen und hat sich in dessen Systemstruktur (thematisch, didaktisch, institutionell, rechtlich, finanziell) manifestiert (vgl. Faulstich 2004, 2009). Tendenziell erscheint das Berufliche als (vermeintlich) „privat“, „sachbezogen“, „nützlich“, „instrumentell“ usw., das Allgemeine und Politische hingegen als (vermeintlich) „öffentlich“, „herrschaftskritisch“, „emanzipativ“, „persönlichkeitsbildend“ usw. Beinahe ebenso lang ist die Debatte um einen ganzheitlichen Blick auf die Bildung Erwachsener, die sowohl das Berufliche als auch das Allgemeine und Politische umfasst und in der Erwachsenenbildung mit verschiedenen Intentionen und unter verschiedenen Begrifflichkeiten wie „Verbindung“, „Synthese“, „Integration“, „Verzahnung“ oder „Konvergenz“ geführt wird (vgl. Faulstich 2009; Pflüger 1977; Tietgens 2010). Gegenüber einer Logik des Separierens wäre demnach zu betonen, dass sich das Lernen von Erwachsenen „immer schon in einer integrierten Realität“ vollzieht

(Faulstich 1991, S. 198). Aus dieser Perspektive sind Zugänge zur Politik wie auch zum Beruflichen selten isoliert und in Reinform vorhanden, sondern sind stets eingebunden in Lebensperspektiven als Ganzes.

Integrative Konzepte können etwa anknüpfen an Borinski (1954), der die politische Bildung als ein Unterrichtsprinzip sah, das „über den politisch-sozialen Fachunterricht“ hinausgehen und „alle Unterrichtsgebiete durchdringen und zu einer Einheit zusammenfassen“ muss (ebd., S. 64). Siebert (2000, S. 141 f.) betont, dass das schulische Strukturprinzip des Unterrichtsfachs und die damit verbundenen fachlichen Logiken auf Erwachsenenbildung so nicht übertragbar sind. In der Erwachsenenbildung sei das Strukturprinzip eher „die komplexe lebensweltliche Thematik“, die oftmals „disziplinübergreifend strukturiert ist“. Diese Perspektiven machen deutlich, dass Bildung „in einem umfassenden Sinn“ nicht aufgeht „in den Schachteln des ‚Beruflichen‘, des ‚Allgemeinen‘ oder eines Besonderen ‚Politischen‘“ (Faulstich 2004, S. 88).

Es gibt also gute Gründe dafür, berufsbezogene und politikbezogene Lern- und Bildungsprozesse zusammen zu denken und zu betrachten. Dieser Verknüpfung des Politischen und Beruflichen möchten wir im Folgenden mit Bezug auf eine empirische Studie verdeutlichen, in der wir dem Zusammenhang von Gesellschaftsbild und Weiterbildung nachgegangen sind und Teilnehmende länger andauernder (allgemeinbildender und beruflicher Weiterbildungsprogramme befragt haben.<sup>1</sup> Wir verstehen Gesellschaftsbilder anknüpfend an die klassische industriesoziologische Untersuchung von Popitz u. a. (1957) und das Habituskonzept Bourdieus (1987) als Dispositionen, Vorstellungen und Klassifizierungen, auf deren Grundlage die gesellschaftliche Ordnung und die eigene Position darin gedeutet und bewertet werden. Gesellschaftsbilder beinhalten also immer auch, sich selbst zur Welt in Beziehung zu setzen und sind somit anschlussfähig an Bildung in ihrer politischen Dimension.

Wie wir zeigen, sind den Lernenden in Prozessen primär beruflicher Weiterbildung solche gesellschaftlich-politischen Bezugnahmen als die Bildungspraxis mitstrukturierende Prinzipien sehr präsent. Wir gehen zunächst auf zentrale Eckpunkte und Ergebnisse der Studie ein und plädieren abschließend dafür, die „Schubladen“ von beruflicher und politischer Bildung aufzubrechen.

## 1. Zur Studie „Gesellschaftsbild und Weiterbildung“

### *Ansatz*

Zentraler Ansatzpunkt unserer Studie war, dass außerhalb des Erwerbslebens stattfindende und länger andauernde Weiterbildungsprozesse im Sinne Zinneckers (2000) eine „spezifische lebensgeschichtliche ‚Auszeit‘“ und eine „Moratoriumsphase“ darstellen (vgl. auch Tosana 2008). Dem folgend gingen wir davon aus, dass die mit der beruflichen Weiterbildung verbundene zeitliche Entpflichtung von Erwerbsarbeit nicht nur eine Phase beruflicher Umorientierung darstellt, sondern einen biographischen Raum eröffnet, in dem auch bisherige soziale und gesellschaftlich-politische Ordnungsvorstellungen und Orientierungsmuster sowie private Lebensentwürfe reflektiert und verändert werden können. Unterstellt wurde dabei, dass solche Umstel-

lungsprozesse biographisch sowie milieu- und geschlechtsspezifisch unterschiedlich erfahren und verarbeitet werden.

Das Konzept „Gesellschaftsbild“, das eine Nähe hat zu Begriffen wie „Bewusstsein“ oder „Sozialcharakter (vgl. Bremer u. a. 2015, S. 12 ff.), wurde von Popitz u. a. (1957) verstanden als Bündel von Vorstellungsschemata, die zur Deutung und Erklärung von gesellschaftlichen Bedingungen und Veränderungen herangezogen werden und ein über die eigenen unmittelbaren Erfahrungen hinausgehendes „Mehr“ beinhalten. Dadurch wird eine Orientierung und Verortung innerhalb größerer gesellschaftlicher Zusammenhänge ermöglicht. Diese Vorstellungen sind zum Teil nicht bewusst und können daher auch nicht unbedingt direkt formuliert werden (vgl. ebd., S. 8).

Der Einschluss latenter und vorreflexiver Ebenen eröffnet Anschlüsse an das Habituskonzept Bourdieus (1987), der von den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und verkürzt auch von „Weltsichten“ spricht. Gesellschaftsbilder lassen sich demnach als im Habitus verankerte gesellschaftliche Ordnungs- und Teilungsprinzipien auffassen, die mit dem eigenen sozialen Ort und der damit verbundenen Perspektive auf die soziale Welt zusammenhängen und handlungsrelevant sind – etwa auch in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme. Es geht dann darum, inwiefern die Gesellschaft als veränderbar, partizipativ, egalitär, meritokratisch, mobil usw. erfahren wird (vgl. Bremer u. a. 2015, S. 31 ff.).

### *Empirisches Vorgehen*

Befragt wurden Gruppen mit sechs bis zehn Teilnehmenden aus meist zweijährigen öffentlich finanzierten Weiterbildungsprogrammen (berufliche Erstausbildungen, Umschulungen und Höherqualifizierungen, Nachholen von Schulabschlüssen). Die Teilnehmenden gehörten allgemeinbildenden, technisch-handwerklichen, informations-technologischen, pädagogischen, pflegerischen u. kaufmännischen Weiterbildungsgruppen an (vgl. Bremer u. a. 2015, S. 68 ff.) und kamen mehrheitlich aus mittleren und unteren sozialen Lagen. Da wir mögliche Veränderungen von Gesellschaftsbildern im Verlauf der Weiterbildungsphase aufzeigen wollten, haben wir einen qualitativen Längsschnitt realisiert und die Gruppen einmal zu Beginn und einmal gegen Ende der Weiterbildung befragt.

Methodisch wurde mit dem Verfahren der Gruppen- bzw. Lernwerkstatt gearbeitet. Darin werden Gruppendiskussionen um visuelle und assoziativ-projektive Verfahren (in unserem Fall Collagen) erweitert, um auch einen empirischen Zugang auf vor-reflexive gesellschaftlich-politische Orientierungen und Haltungen zu bekommen (vgl. Bremer u. a. 2015, S. 43 ff.). Die Erhebungen dauerten etwa vier Stunden und wurden komplett transkribiert. Insgesamt konnten in der ersten Erhebungswelle 14 und in der zweiten elf Gruppenerhebungen mit 94 bzw. 40 Teilnehmenden durchgeführt werden.<sup>2</sup>

Empirisch zugänglich wurden Gesellschaftsbilder beispielsweise durch in den Gruppenwerkstätten sichtbar werdende Gerechtigkeits- und Solidaritätsvorstellungen, Wahrnehmungen zur gesellschaftlichen Struktur und Hierarchie und deren Zu-

standekommen, durch den gesellschaftlichen Stellenwert, der Bildung zugewiesen wurde oder auch durch Haltungen zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen (vgl. hierzu ausführlich Bremer u. a. 2015, S. 41).

Aus den Erhebungen wurden schließlich sechs Gesellschaftsbilder mit verschiedenen Varianten rekonstruiert (vgl. Übersicht; ausführlicher Bremer u. a. 2015, S. 214 ff.). Die Rekonstruktion erfolgte angelehnt an das Verfahren der Habitus-Hermeneutik (Bremer/Teiwes-Kügler 2013) in mehreren interpretativen Analyseschritten, bei denen die Auswertungsergebnisse zunehmend vom Material abstrahiert und in sogenannten Fallprofilen verdichtet wurden (vgl. ebd., S. 79 ff.). Dabei kamen bereits vorhandene theoretische wie auch induktiv aus dem Material entwickelte Kategorien zum Einsatz. Zentral war die Herausarbeitung der aus Sicht der Untersuchungspersonen die Gesellschaft hauptsächlich strukturierenden Mechanismen.

## 2. Gesellschaftsbilder im Überblick

In der eingefügten Übersicht sind die Gesellschaftsbilder komprimiert dargestellt und das jeweilige zentrale Prinzip hervorgehoben, nach dem die Gesellschaft in der Perspektive der Befragten „funktioniert“ und wie sie strukturiert ist. Die Gesellschaftsbilder fanden wir mitunter nur in einer, teilweise auch in mehreren Erhebungsgruppen; sie gehen also in der Logik der Befragungsgruppen nicht auf. Zusammenhänge mit Habitus und sozialem Milieu waren dagegen klar erkennbar.

Gesellschaftsbild	Dominantes Strukturierungsprinzip
Gesellschaft als Meritokratie	ausgeprägtes individuelles Leistungsprinzip; in unterschiedlicher Weise verbunden mit Vorstellungen von Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit
Gesellschaft als Konkurrenzverhältnis	Wettbewerbs- und Durchsetzungsprinzip; zum Teil verbunden mit sozialdarwinistischen Vorstellungen
Gesellschaft als Dichotomie und Ausbeutungsverhältnis	Herrschaftsprinzip; zum Teil verbunden mit Ohnmachtvorstellungen oder individuellen Aufstiegsstrategien
Gesellschaft als Statushierarchie	Anerkennungsprinzip; hohe symbolische Bedeutung von zertifizierten Bildungs- bzw. Berufsabschlüssen, deren Bedeutung teilweise als legitim anerkannt, teilweise als nicht durch Leistung „verdient“ nur begrenzt akzeptiert wird
Gesellschaft als Maschine	gesellschaftliche Entwicklung und Beschleunigung, auf die man keinen Einfluss hat und denen man allenfalls mit individualistischen Handlungsstrategien begegnen kann
Gesellschaft als Solidargemeinschaft	Fürsorgeprinzip; Erfahrung einer solidarischen Gesellschaft, in der es Unterstützung gibt für sozial Schwächere; zugleich wird die Gesellschaft gegenwärtig als entsolidarisiert wahrgenommen

Ohne ins Detail zu gehen (vgl. Bremer u. a. 2015, S. 213 ff.) lässt sich festhalten: Alle Untersuchungsgruppen sahen sich mit einer konkurrenzbetonten Leistungsgesell-

schaft konfrontiert, insbesondere auch oder gerade diejenigen, die sich den gesellschaftlichen Anforderungen aufgrund fehlender Bildungs- und Berufsabschlüsse, ihrer familiär-sozialen Situation oder wegen gesundheitlicher Probleme nicht (mehr) gewachsen fühlten. Aus dieser oft nur latenten Vorstellung einer „irgendwie“ *meritokratischen Gesellschaft* resultierte der Glaube an die Sinnhaftigkeit gegenwärtiger Bildungsanstrengungen und die Erwartung oder Hoffnung, dass die Bildungsanstrengungen gesellschaftlich belohnt werden.

Als wirklich ungebrochene Grundorientierung fanden wir das *meritokratische Gesellschaftsbild* allerdings nur in wenigen Gruppen. Neben die meritokratische „Doxa“ (Bourdieu) traten andere erfahrungsgestützte Gesellschaftsbilder. Vielfach bestand die Vorstellung vom Fortbestehen einer *Statushierarchie*, die nach sozialer Herkunft und ständischen Mechanismen der Privilegierung soziale Ungleichheit festschreibt oder ein *dichotomes Gesellschaftsbild* nach dem Gegensatz von Macht und Ohnmacht. Die Gesellschaft und die eigene soziale Lage erschienen dann kaum veränderbar. Mitunter wurde das gesellschaftliche System wie ein *Maschinenmodell* konstruiert, das ohne Akteure zu funktionieren schien und in einigen Gruppen wurde am Wunsch nach einer Gesellschaft als *Solidargemeinschaft* festgehalten.

Erklären lässt sich dieser Befund damit, dass unterschieden werden muss zwischen der Wahrnehmung der Gesellschaft und der Bewertung, Positionierung und dem Verhalten der Befragten dazu. Das ging keineswegs immer ineinander auf. Beispielsweise wurde die Gesellschaft zwar oft als konkurrenz- und wettbewerbsbetonte Leistungsgesellschaft erfahren; zugleich wurde aber genau das häufig kritisiert und nicht zur eigenen Handlungsmaxime gemacht. Stattdessen erfolgte eine solidarische Praxis explizit in Abgrenzung zum dominierenden Konkurrenzprinzip. Gesellschaftliche Alternativen und Utopien wurden allerdings kaum entworfen und gemeinschaftlich-solidarisches Handeln z. B. fast überwiegend im engeren „privaten“ Umfeld realisiert.

### 3. Das Politische betreffende Effekte der Weiterbildung

*Gesellschaftlich-politische Themen* waren für die Teilnehmenden der Weiterbildungskurse von hoher Relevanz und wurden ausführlich diskutiert. Zentral ging es um Fragen von Gerechtigkeit und Anerkennung (vgl. auch Bremer 2017). Weder wurden Einkommen und Vermögen als gesellschaftlich (leistungs-)gerecht verteilt angesehen noch die eigene Leistung gesellschaftlich oder betrieblich als ausreichend anerkannt wahrgenommen. Fast durchgängig kritisierten die Lerngruppen soziale Benachteiligungen aufgrund von sozialer Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit und Geschlecht (insbesondere alleinerziehende Frauen), ebenso die Chancenungerechtigkeit im Zugang zu (höherer) Bildung und Weiterbildung. Viele Teilnehmende hatten z.T. über Jahre um ihre Bildungsgutscheine für die besuchten Kurse kämpfen müssen (vgl. auch Käßplinger u. a. 2013). Die Abhängigkeit von staatlichen Transfers (z. B. von Hartz IV) sowie die Erfahrungen mit Umgangsweisen der Jobcenter wurden fast durchgängig als entwürdigend, diskriminierend und als gesellschaftliche Deklassierung wahrgenommen (vgl. ausführlich Teiwes-Kügler 2017, S. 365 ff.).

Insbesondere die Teilnehmenden an Weiterbildungskursen für Pflegeberufe kritisierten beschleunigte und selbstausbeutende Arbeitsbedingungen. Gewerbliche Berufsgruppen waren in Leih- und Zeitarbeit tätig gewesen und sahen darin eine, wie sie sagten, „moderne Form der Sklaverei“. In keiner Gruppe gab es jedoch Vorstellungen dazu, wie den unbefriedigenden Arbeitsbedingungen (kollektiv) etwas entgegen gesetzt werden könnte. Von der Politik und den politischen Parteien waren die meisten Befragten massiv enttäuscht. Die Weiterbildungsteilnahme wurde daher als die z.Zt. vielleicht einzige Möglichkeit angesehen, durch individuelle Anstrengung und Investitionen die eigene Lage zu verbessern. Vielfach standen bei den Erwartungen an die Weiterbildung weniger persönliche Aufstiegsoptionen im Vordergrund, sondern wurde mit der erfolgreichen Kursteilnahme die Befreiung aus Abhängigkeiten, die Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten, das Bestreben nach Statuserhalt oder der Rückgewinn eines selbstbestimmten und gesellschaftlich anerkannten Lebens verbunden. Diese emanzipativ-partizipativen Bestrebungen gehen über ein funktional berufsbezogenes (Weiter-)Bildungsverständnis hinaus.

Während sich die Gesellschaftsbilder im Verlauf der Weiterbildung nicht grundlegend verändert haben (vgl. Bremer u. a. 2015, S. 229 ff.), ließen sich durchaus Veränderungen beobachten, die von den Teilnehmenden kaum reflektiert wurden und die wir als *das Politische betreffende Effekte der Weiterbildung* bezeichnen.

### *Anpassungs- und Unterwerfungsprozesse*

Die Veränderungen betreffen einerseits *Anpassungs- und Unterwerfungsprozesse*, die mit der Akzeptanz bzw. mit dem Einfügen in die individualisierte Leistungsgesellschaft und deren Bedingungen einhergehen. So dominieren in der Weiterbildung, wie im Bildungswesen insgesamt, meist individuelles Lernen und individuelle Lernerfolge. Diese Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern (vgl. Bremer 2016) unterstützte häufig, dass individuelle Handlungsstrategien generalisiert wurden und kollektive Strategien verdrängten. Wir sehen darin *Individualisierungs- und Entpolitisierungseffekte*, die gesellschaftliche (Verteilungs-)Fragen berühren. Erfolg oder Scheitern werden nicht dem Weiterbildungssystem oder der Politik, sondern dem Individuum zugeschrieben und entziehen sich somit der politischen Kritisierbarkeit. Dabei erfolgen Anpassung und Unterwerfung nicht freiwillig, sondern sie müssen mit Bezug auf Bourdieus Konzept der „symbolischen Gewalt“ (Bourdieu 2001) als „erzwungene“ Unterwerfungen unter die soziale Ordnung verstanden werden.

Die Individualisierung setzt die einzelnen Subjekte zudem häufig in Konkurrenz zueinander. Wir bezeichnen dies als *Wettbewerbseffekt*. Konkurrenz und individualisiertes Leistungsprinzip gingen häufig Hand in Hand und schienen in der Wahrnehmung der Befragten bisweilen mit solidarischen Prinzipien unvereinbar. Die in den Erhebungen der ersten Welle vielfach kritisierten Benachteiligungen durch soziale bzw. ethnische Herkunft und Geschlecht wurden in den Befragungen der zweiten Welle insgesamt nachrangiger. Die Teilnehmenden sahen Erfolge oder Misserfolge als sich selbst zuzurechnendes Vermögen oder Versagen an. Die erfolgreiche Bewäl-

tigung der Weiterbildung bestätigt diese Wahrnehmung. Nicht selten bestärkte dies zugleich den Glauben an eine meritokratische Gesellschaft.

### *Selbstbefreiende und emanzipative Prozesse*

Neben diesen Anpassungs- bzw. Unterwerfungsprozessen ließen sich jedoch auch *selbstbefreiende und emanzipative Veränderungen* bei den Weiterbildungsteilnehmenden ausmachen. Dabei ging es darum, sich durch die erfolgreiche Weiterbildung aus institutionellen wie persönlichen Abhängigkeiten, z. B. von staatlichen Unterstützungszahlungen der Arbeitsagenturen und Jobcenter, befreien zu können. Damit verbunden wurde der Rückgewinn von Würde, Selbstbestimmung, die (Re-)Integration in das Erwerbssystem und damit wiederum gesellschaftliche Teilhabe, Integration und Anerkennung. Durch die Weiterbildung gerieten neue Lebensentwürfe in den Blick, die vorher im Wortsinn nicht denkbar waren und als „Mehr“ an Handlungsfähigkeit und Weltverfügung gedeutet werden können. Befreiende Effekte hatte die Weiterbildungsteilnahme darüber hinaus bei Frauen einiger Gruppen in der Emanzipation von direkten männlich dominierten Abhängigkeitsbeziehungen. Insbesondere die Frauen einer Gruppe, die an der Volkshochschule den Hauptschulabschluss nachholte, sahen im Bildungsabschluss die Möglichkeit, sich gegen männliche Herrschaftsansprüche (der Ehemänner, Partner oder Väter) zur Wehr zu setzen. Häufig ging das Streben nach mehr Unabhängigkeit mit einer Ablösung traditioneller weiblicher Rollenbilder einher.

### *Gesellschaftsbilder und Bildungspraxis*

Die Studie bestätigt den Zusammenhang zwischen Gesellschaftsbildern und Bildungspraxis. Die identifizierten Gesellschaftsbilder verweisen darauf, dass mit ihnen jeweils auch unterschiedliche Vorstellungen zum Stellenwert der Weiterbildung verbunden sind. In der Regel werden Bildungsanstrengungen nur dann unternommen und durchgehalten, wenn ein mehr oder weniger meritokratisches Gesellschaftsbild (sei es gebrochen oder ungebrochen) präsent ist und die Vorstellung besteht, dass die Gesellschaft durchlässig genug ist, um den Bildungsaufwand in bessere Lebens- und Arbeitsbedingungen umsetzen zu können.

Bei Befragten, die ein Gesellschaftsbild der Ohnmacht und Chancenlosigkeit verinnerlicht haben (das waren fast ausschließlich Personen aus sozial benachteiligten Milieus), ist das Risiko des vorzeitigen Abbruchs sehr groß. Der damit verbundene Erfolg erscheint fragwürdig und das eigene Los durch Weiterbildung kaum veränderbar. Gerade die ohnehin am stärksten benachteiligten Personengruppen schließen sich so selbst ein weiteres Mal von Bildungsteilhabe und damit verbundenen Lebensperspektiven aus. Hier wäre zukünftig vermehrt herauszuarbeiten, welchen Beitrag berufliche/politische Bildung leisten kann, um diese Handlungsunfähigkeit aufzubrechen. Aber auch bei Befragten, die eine durch ständische Mechanismen strukturierte Gesellschaft wahrnehmen, wird die eigene Leistungs- und Bildungsanstrengung immer wieder infrage gestellt.

#### 4. Schlussbemerkung: Zusammendenken von „Politischem“ und „Beruflichem“ in der Weiterbildung

Der Blick in die Befunde unserer Untersuchung zeigt, wie „berufliche“ Weiterbildung und „politische“ Reflexions- und Veränderungsprozesse zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen und durchdringen – gerade in den Moratoriumsphasen länger andauernder Weiterbildungen. Gesellschaftsbilder überformen politische und berufliche Orientierungen und können als wichtige Hintergrund- und Zielkategorie von „beruflichen“ Bildungsprozessen gesehen werden. Insofern untermauern die Ergebnisse die Bedeutung der eingangs schon genannten „integrierten Realität“.

Insbesondere die zur (erzwungenen) Anpassung und Unterwerfung tendierenden Effekte der Weiterbildung scheinen die in der „politischen“ Bildung verbreitete pessimistische Wahrnehmung einer „deformierenden“ Funktionalisierung durch berufliche Bildung zu bestätigen. Unsere Ergebnisse fordern aber dazu auf, die eingangs erwähnte Debatte um die Verbindung „beruflicher“ und „politischer“ Bildung neu zu beleben.<sup>3</sup>

Die Untersuchung zeigt deutlich, dass die Teilnehmenden beruflicher Weiterbildung intensiv mit Gerechtigkeits-, Teilhabe und Anerkennungsthemen beschäftigt sind, die pädagogisch aufgegriffen werden könnten, um die Handlungsmöglichkeiten der Weiterbildungsteilnehmenden in diesem Bereich zu stärken. Das würde auch bedeuten, verbreitete Verengungen in der „beruflichen“ und „politischen“ Bildung aufzubrechen, die sich etwa in der vermeintlichen Gegensätzlichkeit von „Nützlichkeit“ und „Mündigkeit“ zeigen: „Das Berufliche steht dann für Einsatzfähigkeit und Verwertbarkeit, das Allgemeine, das sich als das Politische darstellt, für das Gemeinsame und Befreiende“ (Faustlich 2009, S. 7). Es geht immer darum, die gesamte Lebenssituation, die Einbindung in gesellschaftliche, ökonomische und politische Verhältnisse zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit zu machen. In der Arbeiterbildung spricht man z. B. von der „Arbeiterexistenz“ (Brock 1989, S. 42). Von da aus gilt es zu entwickeln, was etwa „Identität“, „Emanzipation“, „Selbstbestimmung“, „Partizipation“ usw. konkret heißen kann, zu welchen Themen das führt und wie den Menschen dann Arbeit, Beruf und Politik erscheinen.

Wenn eine sich „politisch“ verstehende Bildung sich gegen das „Berufliche“ und dessen vermeintlich rein „funktionaler Verwertungslogik“ abgrenzt, bleiben die Lernenden in der „beruflichen“ Weiterbildung sich selbst überlassen, sodass die Verwertungs- und Anpassungskräfte dann umso ungebremster greifen. Verkannt wird dabei, dass das Entwickeln von Beruflichkeit auf das Höchste mit emanzipativen Prozessen und dem (Wieder-)Erlangen von Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit verknüpft ist. Umgekehrt verfehlt eine sich rein funktional verstehende „berufliche“ Bildung, wie sehr Teilnehmende berufliche Qualifizierungen mit antizipierten Laufbahnen und Positionierungen in der sozialen und politischen Ordnung zusammenbringen. Wie gezeigt treten die explizit artikulierten politischen Themen und die Kritik an benachteiligenden gesellschaftlichen Strukturen am Ende der Moratoriumsphase in den Hintergrund, während im Kontext der Weiterbildung stattfindende Veränderungsprozesse mit gesellschaftlich-politischer Reichweite von den Weiterbildungsteil-

nehmenden kaum reflektiert werden (etwa die Anpassung an Anforderungen der Leistungsgesellschaft oder die Zunahme von Konkurrenz und Individualisierung bei abnehmender Solidarität). Das spricht dafür, eine politische Perspektive in die pädagogische Gestaltung beruflicher Weiterbildung einzuführen, um solche verändernden Prozesse sichtbar und diskutierbar zu machen.

### Anmerkungen

- 1 Das Projekt Gesellschaftsbild und Weiterbildung wurde als Kooperationsprojekt der Universitäten Duisburg-Essen und der Universität Hamburg von April 2012 bis September 2015 durchgeführt und von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert. Die Projektleitung hatten Helmut Bremer (Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung, Universität Duisburg-Essen) und Peter Faulstich (Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Universität Hamburg). Die Projektbearbeitung lag bei Christel Teiwes-Kügler (Universität Duisburg-Essen) und Jessica Vehse (Universität Hamburg).
- 2 Die geringeren Teilnehmendenzahlen in den zweiten Erhebungen sind vor allem dadurch begründet, dass einige die Weiterbildungen inzwischen abgebrochen oder keine Weiterfinanzierung erhalten hatten oder auch wegen anstehender Prüfungsvorbereitungen und Abschlussprüfungen an den zweiten Diskussionsrunden nicht mehr teilgenommen haben.
- 3 Dabei trägt die durch den AES eingeführte Unterscheidung von betrieblicher, individuell-beruflicher und nicht-beruflicher Weiterbildung eher zur Verunklarung bei, da einerseits die Dominanz des Beruflichen manifestiert wird und andererseits das Bildungsinteresse am Politischen (also den „allgemeinen Angelegenheiten“) dem Privaten zugeordnet wird (Bilger u. a. 2013, S. 38).

### Literatur

- Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (2013) (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld.
- Borinski, F. (1954): Der Weg zum Mitbürger. Düsseldorf.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Frankfurt/M.
- Bremer, H. (2016): Milieu, „Passungen“ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen. In: Dausien, B./Rothe, D./Schwendowius, D. (Hg.): Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt/M., S. 69-96.
- Bremer, H. (2017): Selektive Weiterbildungsbeteiligung und (Bildungs-)Gerechtigkeit. In: Hessische Blätter für Volkskunde. Heft 2/2017 (i. E.)
- Bremer, H./Teiwes-Kügler, C. (2013): Zur Theorie und Praxis der Habitus-Hermeneutik. In: Brake, A./Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hg.): Empirisch Arbeiten mit Bourdieu, Weinheim, S. 93-129.
- Bremer, H./Faulstich, P./Teiwes-Kügler, C./Vehse, J. (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen. Baden-Baden.
- Brock, A. (1989). Arbeiterbildung. In: Kaiser, A. (Hg.). Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung. München, S. 42-54.
- Faulstich, P. (1991): Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, Schlüsselqualifikation und das Bedürfnis nach Ganzheit. Didaktische Diskussionen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 3/1991, S. 193-198.

- Faulstich, P. (2004): Die Desintegration von „politischer“ und „beruflicher“ Bildung in Deutschland ist immer schon problematisch gewesen und heute nicht mehr haltbar. In: Hufer, K.-P./Pohl, K./Scheurich, I. (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2: Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach, S. 80-99.
- Faulstich, P. (2009): „Integration“? – „Synthese“? – „Konvergenz“? „Berufliche“ und „Politische“ Bildung oder aber „Bildung“? In: Außerschulische Bildung. Heft 1/2009, S. 6-13.
- Käpplinger, B./Klein, R./Haberzeth, E. (Hg.) (2013): Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld.
- Pflüger, A. (1977): Ansätze zur Integration von beruflicher und politischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland, In: Siebert, H. (Hg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 139–158.
- Popitz, H./Barth, H. P./Jüres, E. A./Kesting, H. (1957): Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Tübingen.
- Siebert, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied
- Teiwes-Kügler, C. (2017): Vermittlungs- und Bildungspraxis der Arbeitsverwaltung. Widersprüche zu Habitus und Berufsbiographien. In: Bolder, A./Bremer, H./Epping, R. (Hg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung. Wiesbaden, S. 365-388.
- Tietgens, H. (2010): Thesen zur „Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung“. In: Bolder, A./Epping, R./Klein, R./Reutter, G./Seiverth, A. (Hg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden, S. 243-253.
- Tosana, S. (2008): Bildungsgang, Habitus und Feld: Eine Untersuchung zu den Statuspassagen Erwachsener mit Hauptschulabschluss am Abendgymnasium. Bielefeld.
- Zinnecker, J. (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hg.). Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 42. Weinheim, S. 36-68.

## **Berufliche Weiterbildungsbeteiligung – Lernstrategien als Identitätsarbeit**

Erik Haberzeth

### **Zusammenfassung**

*Der Beitrag basiert auf einer Auswertung von elf problemzentrierten Interviews mit Beschäftigten, die selbstinitiiert an einer umfangreichen beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben. In dieser qualitativen Studie wird versucht zu begreifen, warum und wie Beschäftigte einen solchen Typ von Weiterbildung in Anspruch nehmen, welche Bedeutung ihm im Kontext von Erwerbsarbeit zukommt und welche Gestaltungsmöglichkeiten sich die Beschäftigten durch die Weiterbildung erhoffen. Im Mittelpunkt steht die Entscheidungssituation aus der Perspektive der Subjekte, insbesondere die Frage, wie Arbeitsbedingungen wahrgenommen und in Weiterbildungsbeteiligung überführt werden. Aus dem empirischen Material tritt v. a. die hohe Relevanz berufsbiografischer Identitätsthemen für Lerninteressen und -aktivitäten hervor. Deren Rekonstruktion erweist sich als wesentlich, um die Weiterbildungsbeteiligung der Personen einordnen und begreifen zu können. Erkennbar werden unterschiedliche Lernstrategien als Identitätsarbeit.*

### **1. Problemstellung**

Die Erwerbsarbeit stellt neben dem schulischen und beruflichen Bildungshintergrund den zentralen Einflussfaktor auf die Beteiligung an Weiterbildung dar (vgl. Bilger u. a. 2013). Diese hohe Bedeutung legt es nahe, den Zusammenhang von Erwerbsarbeit, Lern- und Weiterbildungsinteressen sowie Weiterbildungsbeteiligung vertieft empirisch zu analysieren. Die vorhandene, gerade jüngere empirische Forschung folgt dabei in der Mehrheit einem sozialstatistischen Ansatz (z. B. Kaufmann/Widany 2013; Walter 2014). So gelingt es, Strukturen der Beteiligung detailliert aufzuschlüsseln und zentrale Zusammenhänge wie eben dem von Erwerbsarbeit und Weiterbildungsbeteiligung herauszuarbeiten. In der Schweiz begründen solche Strukturdaten, die gerade auch problematische, sozial selektive Lernmöglichkeiten aufdecken, überhaupt erst eine weitere Forschungsförderung (z. B. die sog. Ressortforschung des Bundes im Bereich Weiterbildung) sowie politische Initiativen bei ansonsten einer generell eher zurückhaltenden staatlichen Intervention in die Weiterbildung.

Gleichzeitig führt dieser Erkenntnisweg theoretische Probleme mit sich, wenn es darum geht, Bildungsentscheidungen zu begreifen und auf dieser Grundlage bildungspraktische Ansätze etwa der Angebotsplanung oder der Beratung konzeptionell zu orientieren. Dies wird zum Beispiel in einer sozialstatistisch nicht erklärbaren Varianz der Bildungsentscheidungen deutlich, worauf v. a. Wittpoth (2011) verweist: So beteiligt sich z. B. ein nicht unerheblicher Anteil der Personen mit hohem Bildungsabschluss nicht an Weiterbildung, und von den Un- und Angelehrten wiederum lässt sich ein durchaus beträchtlicher Anteil durch vielfältige Benachteiligungen nicht von einer Teilnahme abhalten. Die Ergebnisse sozialstatistischer Studien verweisen auf erhöhte oder verringerte Wahrscheinlichkeiten der Teilnahme, aber auch auf durchaus nennenswerte, nicht erklärbare Abweichungen am oberen wie am unteren Ende der Teilnahnehierarchie. Soziodemografische Faktoren regulieren offenbar Teilnahme nicht allein, was auch für milieubezogene Typisierungen gilt; und selbst wenn vielfältige weitere Kontextbedingungen (Raum, Familie, Beruf etc.) einbezogen werden, können zahlreiche konkrete Fälle der (Nicht-)Teilnahme immer noch unverstanden bleiben.

Diese Erkenntnisprobleme verweisen auf die Notwendigkeit, komplementär zu den sozialstatistischen Ansätzen stärker und offener die Entscheidungssituation der Subjekte in den Blick zu nehmen. Dazu gehört ein Perspektivenwechsel von einem bedingungs- hin zu einem begründungsbezogenen wissenschaftstheoretischen Ansatz (vgl. Faulstich 2013) und ein stärkerer Einbezug von Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. Wittpoth 2011). Es bedarf Detailforschung, die genauer einzelne Kontexte der Beteiligung untersucht und es ermöglichen kann, diese umfassender in ihrem Einfluss zu begreifen. In diesem Sinne ist die empirische Studie angelegt, auf welche der vorliegende Artikel basiert. Es geht um einen Beitrag zu einem eingehenderen Begreifen des Zusammenhangs von Erwerbsarbeitsbedingungen und -interessen und Weiterbildungsbemühungen. Empirisch rekonstruiert wird dabei, wie Beschäftigte Arbeitsbedingungen wahrnehmen und wie Weiterbildungsbemühungen daraus begründet werden. Es geht also um die Frage, welche arbeitsbezogenen Impulse die Personen aufnehmen und sie dazu veranlassen, Weiterbildung als eine *besondere* Form, Berufs- und Lebensaufgaben zu bearbeiten, zu ergreifen.

Zunächst werden ausgewählte Studien zum Verhältnis von Arbeit und Lernen betrachtet (2.), um dann Ansatz (3.) und methodisches Vorgehen (4.) der vorliegenden Studie zu skizzieren. Im Hauptteil werden zwei empirische Beteiligungsfälle dargestellt (5. und 6.) und abschließend vor dem Hintergrund der weiteren Empirie diskutiert und theoretisch eingeordnet (7. und 8.).

## 2. Erwerbsarbeit und Weiterbildungsbeteiligung

Im Resümee des Ergebnisberichts des Adult Education Survey 2012 heißt es zum Zusammenhang von Erwerbstätigkeit und Weiterbildungsbeteiligung: „Die Analysen im vorliegenden Text haben deutlich gemacht, dass insbesondere die Merkmale der Erwerbssituation (erwerbstätig oder nicht, wenn erwerbstätig: berufliche Position, Qualifikationsanforderungen, Stabilität des Beschäftigungsverhältnisses) die Höhe der

Weiterbildungsbeteiligung beeinflussen“ (Bilder u. a. 2013, S. 352). Das heißt auch, neben der Erwerbsbeteiligung selbst werden weitere Merkmale relevant, die sich konkreter auf die Arbeitsbedingungen beziehen. Dies haben bspw. Hall und Krekel (2008) weiter untersucht, indem sie den Einfluss tätigkeitsbezogener Merkmale auf die Beteiligung an Weiterbildung analysieren. Dabei beziehen sie verschiedene Merkmale mit ein wie das Anforderungsniveau der Tätigkeit, Lern- und Kreativitätsanforderungen, Prozess- und Produktinnovationen oder organisatorische Veränderungen. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass insbesondere hohe Qualifikationsanforderungen am Arbeitsplatz, aber auch wissensintensive berufliche Tätigkeiten sowie Lern- oder Kreativitätsanforderungen des Arbeitsplatzumfeldes die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an formalisierter wie informeller Weiterbildung erhöhen (Hall/Krekel 2008, S. 65). Hervorzuheben ist, dass versucht wird, nicht nur formale Aspekte der Erwerbsarbeit (wie z. B. die Berufsstellung) zu erfassen, sondern auch die Tätigkeit in den Blick zu nehmen. Dies geschieht z. B. über eine Erfassung der Kreativitätsanforderungen, etwa mit dem Item „Wie häufig kommt es bei Ihrer Arbeit vor, dass Sie bisherige Verfahren verbessern oder etwas Neues ausprobieren?“.

Der Kontext Erwerbsarbeit wird demnach in der Studie von Hall/Krekel durch eine stärkere Beachtung tätigkeitsbezogener Aspekte weiter ausdifferenziert. Ebenso aufgenommen werden diese in einer Studie von Baethge und Baethge-Kinsky (2004). Neben gängigen Strukturvariablen werden *Arbeits Erfahrungen* untersucht (Baethge 2003, S. 9), die unter dem Aspekt möglicher Lernförderlichkeit erfasst werden. Genutzt werden die Dimensionen Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung und Handlungsspielraum, Kommunikativität, Partizipation an Entscheidungen sowie berufliche Entwicklungschancen im Betrieb. Ausgangspunkt ist u. a. die Annahme, dass eine „Kompetenz für lebenslanges Lernen“ (ebd., S. 95) und damit auch eine Beteiligungsbereitschaft mit der Lernförderlichkeit von Arbeit zusammenhängen. Diese Annahme wird auch als zutreffend belegt, wobei sogar aufgezeigt wird, dass die Arbeitsorganisation nicht nur ein überaus gewichtiger, sondern sogar unabhängiger Faktor in der Kompetenzentwicklung der Individuen ist (also z. B. unabhängig vom Bildungshintergrund). Arbeit stelle demnach „einen eigenständigen Prägefaktor zur Entfaltung von Lernkompetenz im Erwachsenenalter“ dar (ebd., S. 98). Die beiden genannten Studien verweisen darauf, dass die Ausgestaltung der Erwerbsarbeit und die Wahrnehmung konkreter Tätigkeitsaspekte eine hohe Relevanz für Beteiligung und Lernbereitschaft haben. *Wie* allerdings die Bedingungen in Begründungen des Lernens überführt werden, müsste genauer empirisch untersucht werden.

### 3. Bedingte Teilnahmebegründungen

Die vorliegende Studie kann an den Fokus der genannten Studien auf Arbeits- bzw. Tätigkeitsmerkmale anschließen. Sie ändert aber insofern die Blickrichtung, als sie nicht nach statistischen Zusammenhängen sucht, sondern durch qualitative Detailforschung die subjektive Wahrnehmung der Tätigkeiten und der Arbeitsbedingungen in den Blick nimmt und diese als Hintergrund für Weiterbildungsentscheidungen konzipiert. Bezogen auf die Frage nach Weiterbildungsentscheidungen wird eine spe-

zifische wissenschaftstheoretische Position eingenommen, für deren Explikationen sich Überlegungen von Holzkamp (1995) eignen, da sich diese selbst im Problemfeld intentionaler Lernaktivitäten bewegen.

Demnach gehen in menschliche Handlungsbegründungen und -entscheidungen äußere Bedingungen (z. B. im Betrieb, auf dem Arbeitsmarkt) selbstverständlich ein, aber nicht kausal im Sinne einer zwingenden Auswirkung. Vielmehr erfahre ich in meiner Position und Lebenslage die Bedingungen und kann sie als „Prämissen“ zur Grundlage meiner Handlungsbegründungen machen (vgl. Holzkamp 1995, S. 24): Weil es an der Unterstützung durch den Arbeitgeber mangelt, nehme ich *nicht* an einer Weiterbildung teil. Es geht aber auch genau anders herum: Gerade weil die Unterstützung *nicht* gegeben ist, besuche ich eine Weiterbildung, um mein Bildungsniveau zu heben und so meine Chancen auf einen Wechsel des Arbeitgebers zu erhöhen. Einerseits stellen die Prämissen damit einen Ausschnitt meiner Lebensbedingungen dar, die meine Handlungsmöglichkeiten bestimmen (z. B. die Lernkultur in meinem Betrieb). Andererseits sind sie aber auch aktiv ausgewählt und werden dadurch zu Bedeutungen, dass ich sie für die Realisierung meiner Bedürfnisse als relevant interpretiere. Vielleicht nehme ich die mangelnde Arbeitgeberunterstützung gar nicht wahr, weil ich sie sowieso nicht in Anspruch nehmen würde, um mich vor Abhängigkeiten zu schützen.

Die individuelle Entscheidung wird im Konzept der Lebensinteressen begründet, d. h. der Interessen „an der Wahrung und Entwicklung meiner subjektiven Lebensqualität durch Verfügung über die dazu notwendigen Bedingungen“ (ebd., S. 24). Lernen und Weiterbildung kann damit eine humane Potenz der Lebensbewältigung und -gestaltung sein (weiterführend Faulstich 2013; kritisch etwa Wittpoth 2004).

Bezogen auf Weiterbildung entscheidet sich demnach Teilnahme erst durch die Bedeutsamkeit, welche die Subjekte dieser zuweisen. Dies darf allerdings nicht derart missverstanden werden, dass Teilnahmeentscheidungen „un-bedingt“ frei wären. Die sozialstrukturellen Bedingungen bleiben relevant, sie werden allerdings als Rahmungen begriffen, die durch individuell bedeutsame Aktivitäten ausgefüllt werden. Bracker und Faulstich sprechen von „bedingte[n] Begründungen der Lerntätigkeit“ (2014, S. 343).

In Hinblick auf empirische Forschung geht es deshalb darum, den Übergang von Bedingungen zu Begründungen zu begreifen und dabei sowohl Lernschranken und -hemmnisse als auch die wesentlichen Aktivitätsimpulse der Subjekte einzubeziehen. Diese Übergänge sind kontextspezifisch empirisch auszufüllen, da Weiterbildung zu vielfältig ist, als dass (Nicht-)Teilnahme verallgemeinernd begriffen werden könnte. Wittpoth schlägt einen Ansatz vor, der Teilnahme nicht als prinzipiell gut und richtig einordnet, sondern versucht zu verstehen, „warum und wie Weiterbildung aus der Vielfalt möglicher Formen Lebensaufgaben zu bewältigen (nicht) ausgewählt wird“ (2011, S. 785). Daher soll ausgehend von dem Fokus auf die Erwerbstätigkeit rekonstruiert werden, wie und welche (Arbeits-)Bedingungen so wahrgenommen werden, dass sie in Weiterbildungsbemühungen überführt werden. Dabei muss aber Sensibilität dafür bestehen bleiben, dass sich arbeitsbezogene Begründungen mit der privaten Lebenssituation verschränken können (vgl. Käßlinger u. a. 2013).

#### 4. Arbeitsbedingungen als Untersuchungsfeld

Es wurden Interviews mit Beschäftigten aus drei kontrastierend ausgewählten Branchen geführt, die selbstinitiiert, also nicht auf Anordnung des Arbeitgebers oder eines Amtes, an einer umfangreicheren beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben. Die Weiterbildungen kosteten meist über 1.000 Euro und liefen über einen Zeitraum von mindestens neun Monaten. Sie wurden berufsbegleitend absolviert. Die befragten Personen sind in den Bereichen Gesundheit (z. B. Physiotherapie, Ergotherapie), Soziales (z. B. Erzieherin, Betreuung) sowie Industrie und Technik (z. B. Maschinenbediener, Kraftwerker) tätig. Sie sind zwischen 41 und 52 Jahre alt. Insgesamt wurden elf problemzentrierte, gleichwohl biografisch vergleichsweise offene Interviews (vgl. Witzel 2000) zwischen 65 und 110 Minuten durchgeführt. Dem Erkenntnisinteresse entsprechend waren die Interviews so angelegt, dass zunächst die Arbeit und die Arbeitsbedingungen thematisiert wurden. Die erste Frage lautete: „Für mich wäre es erst einmal gut zu erfahren, als was Sie beruflich tätig sind und was Sie da genau machen.“ Im weiteren Verlauf wurde dann darum gebeten, die Teilnahmeentscheidung zu reflektieren: „Wie kamen es, dass Sie sich für diese Weiterbildung entschieden hatten? Was erhoffen Sie sich davon?“

Für die Analyse der Interviews in Hinblick auf die Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen wurde auf arbeitswissenschaftliche und -psychologische Erkenntnisse zurückgegriffen, vor allem auf Verfahren der „Analyse von Arbeitstätigkeiten und Arbeitssystemen“ (vgl. Ulich 2005, S. 63 ff.). Insbesondere die „subjektive Arbeitsanalyse“ (Udris/Alioth 1980), in der es um die Erfassung der „subjektiven Widerspiegelung“ (Ulich 2005, S. 105) der Arbeitssituation durch die Beschäftigten geht, kann als Heuristik für die Differenzierung komplexer Arbeitserfahrungen genutzt werden. Dazu gehören die Aspekte: Handlungsspielraum, Transparenz, Verantwortung, Qualifikation, soziale Struktur und Arbeitsbelastung (ebd., S. 110). Diese konnten vor allem herangezogen werden, um in der Fülle und Dichtheit der erzählten Arbeitserfahrungen eine Strukturierung zu ermöglichen und so den Zusammenhang zwischen Lernbegründungen und subjektiven Arbeitserfahrungen rekonstruieren zu können. Auch in der Studie von Baethge/Baethge-Kinsky (2004) wurden ähnliche Aspekte zur Erfassung der Arbeitserfahrungen genutzt.

Im Folgenden werden zwei ausgewählte Teilnahmefälle vertieft dargestellt, um einen möglichst reichhaltigen Eindruck vom Material und der Auswertung zu vermitteln. Kontrastierend sind sowohl die Branchen (Gesundheit und Industrie) als auch, wie sehr bzw. wie wenig die Personen auf das Einkommen durch ihre Berufstätigkeit angewiesen sind. Umso auffälliger ist die Einsicht, dass sich in beiden Fällen die Weiterbildungsbegründungen zwar zunächst auf die Arbeitstätigkeit und -perspektiven beziehen, gleichzeitig aber in sehr viel umfassender Weise in berufsbiografische Entwicklungen und private Lebensentwürfe eingebunden sind und sich mit diesen verschränken: In den Weiterbildungsbegründungen und -aktivitäten der Personen lassen sich für ein Begreifen der Beteiligung wesentliche (berufs-)biografische Identitätsthemen rekonstruieren. Zugespitzt formuliert lassen sich Lernstrategien als Identitätsthemen rekonstruieren.

tätsarbeit identifizieren, von denen zwei typische durch die ausgewählten Fälle repräsentiert werden.

Dabei meint der Begriff Lernstrategien nicht wie meist üblich Methoden effizienten Lernens zur Erreichung eines definierten Lernziels im Sinne eines Wissenserwerbs (z. B. Mandl/Friedrich 2006). Eine Klassifizierung solcher Lernstrategien werden meist als Lerntypen gefasst. Entgegen solchen personifizierenden Begriffsbestimmungen können Lernstrategien auch erweitert verstanden werden als Muster des Umgangs mit Lernen, also Muster von (Nicht-)Lernbegründungen und -aktivitäten, die eingebunden sind in biografische Prozesse und soziale Kontexte und entsprechend variieren (vgl. auch Faulstich/Bracker 2015, S. 16 ff.). Der genutzte Identitätsbegriff folgt weitestgehend der Konzeption von Keupp u. a. (2006), nach der es bei Identität um das Problem geht, wie die Passung zwischen innerer und äußerer Welt gelingen und ein Gefühl der Identität entstehen kann. Verstanden wird der Identitätsprozess als lebenslanger und bisweilen alltäglicher subjektiver Konstruktionsprozess. Als Syntheseleistungen der Identitätsarbeit werden Kohärenz, Anerkennung und Authentizität genannt, über die unterschiedliche, auch widersprüchliche Erfahrungen in unterschiedlichen Lebensbereichen (Keupp u. a. nennen u. a. Arbeit, Freizeit und Familie, S. 218) in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht werden.

### *Teilnahmefall 1: Palliativpflegekraft*

Bei diesem ersten Fall handelt es sich um eine Frau mittleren Alters, die als Palliativpflegekraft in einem Hospiz arbeitet. Bereits nach relativ kurzer Zeit kündigt sie diese Tätigkeit wieder. Zuvor war sie als Anästhesieschwester in einem Krankenhaus und als Pflegekraft in einer Kinderonkologie tätig gewesen. Sie ist gut ausgebildet und besucht einen Kurs zum Thema Palliative Care. Es wird sich zeigen, dass ihr Hauptmotiv für die Weiterbildung fehlende Identifikationschancen in der Arbeit sind und Lernen eine wesentliche Handlungsstrategie darstellt in der Suche nach einer erfüllenden beruflichen Perspektive.

Zunächst haben wir einen Abschnitt, in dem sie ihre Arbeitsbedingungen beschreibt und bereits zentrale Aspekte angesprochen werden. Sie äußert zuvor, dass sie für Pflege zuständig ist, und führt dann weiter aus:

„Und ja, wenn es denn möglich ist, noch die psychosoziale Begleitung der Angehörigen und der Patienten, wobei das, finde ich, viel zu kurz kommt. Wir sind immer noch zu wenig. Klar, Gott, ich will Hospize um Gottes willen nicht schlecht machen. (...) Aber auch da wird Geld verdient. Und ich finde auch, da werden die Leute verheizt und man kann nicht so auf die Menschen eingehen, wie ich mir das vorgestellt hab. Ich hab also im November da angefangen und ich werde zum Ende des Monats wieder gehen. Ich hab das so nicht geschafft. Ich kann da nicht so arbeiten, wie ich wollte.“ (I 29, 8)

Wahrgenommen werden Aspekte einer Ökonomisierung („da wird Geld verdient“, zu wenig Personal), einer Arbeitsverdichtung und -hetze („werden die Leute ver-

heizt“) sowie einer Nicht-Erfüllbarkeit eigener inhaltlicher Ansprüche („nicht so auf die Menschen eingehen“). Ihre Unzufriedenheit resultiert darin, dass sie kündigt.

Sie beschreibt weiter zum Teil sehr drastisch ihr negatives Erleben dieser Arbeitsbedingungen:

„...ich fühle mich da oft ausgeliefert, wenn dann irgendwie ich eigentlich in drei Zimmern gleichzeitig sein müsste und das nicht kann. Das ist ein Stress, den ich nicht aushalte. Ich hab ja lange Jahre als Anästhesieschwester gearbeitet und ich war bestimmt eine coole Anästhesieschwester. Aber ich bin nicht cool im Hospiz, und das will ich auch nicht sein, ja? Und das ist...Also das reibt mich sehr auf, muss ich sagen, obwohl ich mir das sehr gewünscht hab. Ich hab also mit den ganzen Fortbildungen, die ich gemacht hab, auch sehr darauf hingearbeitet. Und ja, es ist schon sehr schade, dass das so nicht funktioniert, leider.“ (I 29, 10)

Interessant ist hier, dass identitätsbezogene Aspekte ins Spiel kommen. Sie war „bestimmt eine coole Anästhesieschwester“, aber für die Arbeit im Hospiz hält sie das für unangemessen. Ihr Bedauern ist groß, weil sie mit den bisherigen Weiterbildungen darauf hingearbeitet habe, ihren Tätigkeitswunsch erfüllen zu können. Dieses Problem zieht sich durch ihre Berufslaufbahn. Zu ihrer vorherigen Tätigkeit in der Kinderonkologie sagt sie:

„Ich hab in der Kinder-Onko angefangen und hab das erlebt, wie das dort lang läuft, und hab gedacht, ich brauche eine Perspektive. Ich will nicht wieder in die Anästhesie zurück, weil da ... Was ich gut kann, braucht da kein Mensch. Da werden die alle schlafen gelegt, und gut ist. (lacht) (...) Also mich drauf einlassen wollen, auf andere Menschen, mich einfühlend wollen. Das braucht in der Anästhesie kaum jemand, ja?“ (I 29, 80)

Deutlich wird, dass Identifikationschancen in der Arbeit fehlten: „Was ich gut kann, braucht da kein Mensch“. Diese Situation fällt der Befragten nicht leicht. Ihr Selbstbild ist irritiert und sie arbeitet daran, dieses (positiv) zu gestalten.

„Das war anfänglich schon so ein Gefühl auch ‘Mann, und du wolltest das aber so’. Wissen Sie, man kann das einmal positiv betrachten, dass ich so oft mir was anderes gesucht hab und so oft gewechselt hab. Man kann aber auch sagen, ‘Mein Gott, die hält ja nicht mal was aus, die kann ja nicht mal ...’, ne? (...) Und wenn ich mich jetzt mal so mit den Augen anderer versuche zu sehen, dann könnte man eben auch unterstellen, dass man einfach, ja, nicht in der Lage ist, mal Schwierigkeiten zu ertragen, mal irgendwas auszuhalten, mal irgendwo durchzuhalten. (...) So sieht man sich selber nicht gern. Also ich finde es echt schwierig. Ich kann immer noch nicht sagen, ja, hab ich jetzt meinen Frieden mit der Entscheidung gemacht oder nicht? Ich kann das immer noch nicht sagen.“ (I 29, 296)

Sie beschäftigt sich mit den Fragen: Wer bin ich? Wie sehen mich andere? Was will ich?

Auf einer ersten Stufe der Abstraktion kann bezogen auf die Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen zusammengefasst werden: Mit Blick auf die Aspekte Einkommen, Beschäftigungssicherheit und Identifikationschancen, die bei der Bewertung von Arbeit häufig genannt werden, wird hier die arbeitsinhaltliche Identifikation stark betont. Das Hauptproblem ist ein Mangel an Identifikationschancen in der Erwerbslaufbahn aus unterschiedlichen Gründen. Interessant ist, dass verschiedene Handlungsstrategien genutzt werden (die in dem obigen Material z.T. nicht angesprochen werden), um mit diesem Problem umzugehen: Versuche der Umgestaltung der Arbeitsbedingungen (z. B. initiiert sie regelmäßige Supervision am Arbeitsplatz), Ehrenamt als „Ersatz“ bzw. „Kompensation“ (sie arbeitet in einer Krebsberatungsstelle) und der Jobwechsel. Lernen und Weiterbildung sind schließlich eine weitere Handlungsstrategie in ihrer Suche nach einer sinnerfüllenden Tätigkeit.

### *Teilnahmefall 2: Maschinenbediener*

Bei dem zweiten Fall handelt es sich um einen Maschinenbediener, der in einem Industriebetrieb arbeitet und seit vier Jahren fest an einer einzigen Maschine in einer Produktionslinie arbeitet. Er war zunächst Schäfer (in der DDR), übte dann ungelernete Tätigkeiten aus (Möbeltransport, Bauernhof etc.) und war zuletzt Leiharbeiter in seinem heutigen Betrieb. Inzwischen ist er fest angestellt. Bei der Weiterbildung handelte es sich um einen abschlussbezogenen Kurs zu CNC-Technik.

Zunächst haben wir einen Abschnitt, in dem wiederum die Arbeitsbedingungen beschrieben werden. Er antwortet dabei auf die Frage, was ihm an der Arbeit Spaß mache.

„Dass die erst mal so scheinbar einfach ist, die Arbeit. Und man doch genau ganz akkurat arbeiten muss, ganz genau sich das einstellen muss. Und je genauer man das einstellt und je pingliger man zum Anfang ist, umso leichter fällt die Arbeit. Mir macht es eigentlich Spaß. Natürlich macht es keinen Spaß, wenn man stümpert beim Einrichten. (...) Ich hab mir auch meine Maschine so weit eingerüstet, sage ich mal, damit das alles rund läuft auch. Als ich die übernommen hab, die Maschine, war das eine relativ schrottige Maschine. Und da hat alles geschliffen und gekratzt und gepoltert. Und mittlerweile läuft die richtig rund.“ (I 23, 98)

Es ist durchaus eine Zufriedenheit mit der Arbeit und auch eine gewisse Begeisterungsfähigkeit für eine Arbeit erkennbar, die meist als Einfacharbeit klassifiziert wird, vielleicht sogar eine gewisse Liebe zu seiner Maschine. Dennoch hat er mit einer Monotonie zu kämpfen:

„Ja, und jetzt gibt es aber für mich da eigentlich im Prinzip an der Maschine nicht mehr viel zu lernen. Und deshalb hatte ich ja auch dann die Weiterbil-

dung gemacht, weil ich dann gerne was anderes machen möchte. ...ich erhoffe mir davon (von einem innerbetrieblichen Arbeitsplatzwechsel, E.H.), dass ich mir wieder viel Gedanken machen muss, wie man optimieren kann, wie man verbessern kann (...) usw. Das erwarte ich mir davon. Und auch, dass ich mehr Geld verdiene.“ (I 23, 102)

Und etwas später heißt es:

„...langfristig ist das eigentlich auch, sage ich mal, für uns selber wichtig, weil wir haben hier ein kleines Häuschen und ein bisschen Land, und damit wir langfristig auch hier gut alles so machen können, wie wir das haben wollen, damit wir das alles nachher als sichere Altersvorsorge haben. Und dafür ist einfach wichtig, so viel Geld wie möglich erst mal zu (haben?), ja.“ (I 23, 122)

Er möchte sich aus einer erlebten Monotonie („nicht mehr viel zu lernen“) befreien. Dazu dienen ihm wesentlich der Kurs und der entsprechende Kompetenznachweis und damit die Möglichkeit, innerhalb des Betriebs einen neuen Arbeitsplatz (in einer neuen Linie) zu bekommen. Gleichzeitig wird der Einkommensaspekt betont und zugleich eingeordnet in eine umfassendere Lebensperspektive und -planung (eigenes Haus, Altersvorsorge).

Schließlich zeigt sich aber auch hier, dass die Lernaktivitäten einbezogen sind in Identitätsfragen:

„Ich hab mir ja früher auch immer erzählen lassen, dass man, wenn man die 10. Klasse hat, dass das eigentlich dann nichts wert ist. So. Aber 10. Klasse POS ist, ja, mehr wert als ein Realschulabschluss. (...) Und ich kann locker auch, sag ich mal, in vielen Sachen mit Abiturienten mithalten. Bloß zu DDR-Zeiten war es ja nicht so, dass ich eben halt Abitur machen durfte. Da durften ja immer bloß zwei Leute aus der Klasse und dann bin ich auch einen anderen Weg gegangen. Und dann kam ja auch die Wende auf einmal, und dann hab ich ganz was anderes gemacht.“ (I 23, 172)

„Und im Endeffekt ist es für mich wichtig, sag ich mal, dass ich mein Leben wieder so annehmen kann, wie ich das selber leben möchte. Und, ja, was ich schaffen kann, das will ich eben halt auch selber wissen, und nicht mir von irgend so einem Penner erzählen lassen, das ist so und so. Und das sollte auch dann lieber so sein, dass man das selber rausfindet.“ (I 23, 184)

Seine berufliche Laufbahn war durch Arbeitslosigkeit, Gelegenheitsjobs und Leiharbeit gekennzeichnet. Es handelte sich um restriktive und sehr fremdbestimmte Arbeitsbedingungen, in denen ihm immer klar war oder gemacht wurde, dass er in einer gesellschaftlichen Statushierarchie weit unten steht. Daraus möchte er sich befreien, wobei ihm auch die Weiterbildung helfen soll.

In diesem Fall werden die Aspekte Einkommen, Beschäftigungssicherheit und Identifikationschancen gleichermaßen betont. Das Hauptproblem kann als Identi-

tätsentwertung durch restriktive Arbeitsbedingungen beschrieben werden. Lernen und Weiterbildung werden genutzt, um die berufliche Stellung zu verbessern und sich auch aus sozialer Abwertung und „Identitätsdemontage“ zu befreien.

## 5. Beteiligung und Lernen als (berufs-)biografische Identitätsarbeit

In den beiden dargestellten Fällen wurden zwei grundlegende Verhältnisse zwischen Erwerbsarbeitsinteressen und -bedingungen und Lerninteressen und -aktivitäten deutlich:

- Mangelnde Identitätsentfaltung durch fehlende berufliche Anwendungsmöglichkeiten: Weiterbildung als Instrument der Suche nach einer sinnerfüllenden beruflichen Tätigkeit (Fall 1);
- Soziale und berufliche Identitätsentwertung durch restriktive Arbeitsbedingungen: Weiterbildung als Instrument zur Verbesserung der beruflichen Stellung und damit auch als Weg zur Befreiung aus sozialer Abwertung und „Identitätsdemontage“ (Fall 2).

Der Einbezug des Weiteren empirischen Materials lässt deutlich werden, dass in allen Fällen gewisse berufsbiografische Identitätsthemen hervortreten, ohne die die Weiterbildungsbemühungen der Personen kaum angemessen eingeordnet werden können. So zeigen sich in den anderen Fällen:

- Blockierung der Identitätsentwicklung durch strukturelle Begrenzungen: Es stellt sich das Problem von arbeitsbezogener Monotonie und fehlenden Aufstiegschancen trotz der Inanspruchnahme „kleinerer“ Weiterbildungen. Diese sorgen zwar für kurzzeitige Erfüllung, halten aber nicht lange vor. Formale Weiterbildung im Regelsystem wird genutzt und dient zur Erschließung neuer Tätigkeitsfelder und der Entwicklung einer neuen (nicht nur beruflichen) Identität.
- Identitätsverletzung durch berufliche Krisen und Anerkennungsentzug: Es stellt sich das Problem beruflicher Krisen (z. B. Konflikt mit der Vorgesetzten), die dazu führen, dass eine fehlende Anerkennung der eigenen Arbeit erfahren wird. Weiterbildung wird als ein Mittel der Krisenbewältigung genutzt. Sie schafft einen Raum für Eigenes und wird als Quelle der Anerkennung erlebt.
- Fehlende berufliche Identität durch fehlende Ausbildung (Quereinstieg): Eine fehlende Ausbildung im aktuellen Arbeitsfeld wird als Mangel bezogen auf die eigene Wissens- und Kompetenzbasis erfahren. Darunter leidet die berufliche Selbstgewissheit. Durch Weiterbildung wird versucht, die fehlende Ausbildung zu kompensieren und eine berufliche Identität herzustellen.

Deutlich werden Lernstrategien als berufsbiografische Identitätsarbeit, die nur in Bezug auf konkrete empirische Fälle, wie sie hier vorliegen, identifiziert werden können. Entsprechend ist die empirische Erfassung unabgeschlossen. Es ist aber durchaus bemerkenswert, wie weit- und tiefgreifend zumindest dieser Typ von Weiterbildung auch mit Identitätsfragen verwoben ist. Damit ist weniger – wenn auch sicherlich nicht davon zu trennen – die Diskussion um Identitätslernen vs. Qualifikationslernen

im Rahmen der Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen und -kursen gemeint. Es geht vielmehr um die Aktivitätimpulse der Subjekte bezogen auf Weiterbildungsbeteiligung vor dem Hintergrund konkreter Arbeitserfahrungen, wobei Identität eine zentrale Begründungsperspektive und einzelne Handlungsstrategien als Begründungsmuster differenziert werden konnten.

## 6. Perspektiven

Das vorliegende Material bestätigt die hohe Bedeutung von Erwerbsarbeit auch für Lern- und Weiterbildungsaktivitäten und differenziert diese zugleich. Es werden subjektive Aneignungsbemühungen von Arbeit erkennbar, um eine für sich sinnvolle Arbeit zu erreichen. Dabei wird auch der Wunsch nach Arbeitsidentifikation und positiver Arbeitsidentität deutlich sowie generell die Bemühungen um und die Leistungen der Identitätsarbeit (vgl. Keupp u. a. 2006). Weiterbildung stellt hierbei eine wichtige Handlungspraktik dar, gewissermaßen eine Sinnquelle. Deutlich wird auch, wie Erwerbsarbeit eingebettet ist in den Zusammenhang lebensweltlicher individueller Wünsche, Ziele und Werte. In den Lernbegründungen der Subjekte vermischen sich dann „berufliche“ und „allgemeine“ Motive der Weiterbildungsbeteiligung. In zukünftiger Forschung ginge es darum, das gegenüber anderen gesellschaftlichen Bezügen als besonders bedeutsam anzunehmende Verhältnis von Erwerbsarbeits-/Berufsinteressen und Lerninteressen stärker in Forschung und Theoriebildung zur Teilnahmefrage zu beachten und auszudifferenzieren. Leitfrage könnte dabei sein, wie die rahmenden Bedingungen wahrgenommen und in Lernbegründungen überführt werden.

## Literatur

- Baethge, M. (2003): Lebenslanges Lernen und Arbeit: Weiterbildungscompetenz und Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung. SOFI-Mitteilungen Nr. 31
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Waxmann
- Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. wbv
- Bracker, R./Faulstich, P. (2014): Weiterbildungsbeteiligung – Bedingungen und Begründungen doppelter Selektivität. In: Bauer, U. u. a. (Hg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? VS
- Faulstich, P. (2013): Menschliches Lernen. transcript
- Hall, A./Krekel, E. (2008): Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger – zur Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten. In: Report, H. 1, S. 65-77
- Holzmann, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus
- Kaufmann, K./Widany, S. (2013): Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. In: ZfE, 16, S. 29-54
- Käpplinger, B./Kulmus, C./Haberzeth, E. (2013): Weiterbildungsbeteiligung – Anforderungen an eine Arbeitsversicherung. Berlin. [library.fes.de/pdf-files/wiso/09852.pdf](http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09852.pdf) (letzter Zugriff: 07.04.2017)

- Keupp, H. u. a. (2006): Identitätskonstruktionen. Rowohlt
- Mandl, H./Friedrich, H. F. (2006): Handbuch Lernstrategien. Hogrefe
- Semmer, N./Udris, I. (2007). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In: Schuler, H. (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Huber, S. 157–196
- Udris, I./Alioth, A. (1980): Fragebogen zur subjektiven Arbeitsanalyse (SAA). In: Martin, E. u. a. (Hg.): Monotonie in der Industrie. Hans Huber, S. 49-68
- Ulich, E. (2005): Arbeitspsychologie. Schäffer-Poeschel
- Walter, M. (2014): Lebenslanges Lernen zwischen Weiterbildungslust und Weiterbildungsfrust. wbv
- Wittpoth, J. (2004): Gerahmte Subjektivität – Über einige ungeklärte Voraussetzungen der ‚subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens‘. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.): Expansives Lernen. Schneider, S. 256-262
- Wittpoth, J. (2011): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung: Tüppelt, R./von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, S. 771-788
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung. [nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228](http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228) (letzter Zugriff: 07.04.2017)

## **Die statistische Entwicklung des Programmbereichs Arbeit–Beruf an Volkshochschulen seit den 1990er Jahren**

Tiefenanalysen und Interpretationen aus der Perspektive der Praxis

*Elisabeth Reichart, Joachim Rattinger*

### **Zusammenfassung**

*Der Programmbereich Arbeit–Beruf an Volkshochschulen umfasst Veranstaltungen im Bereich EDV sowie zu kaufmännischen und technischen Fachthemen. Von Beginn der 1990er Jahre bis etwa zur Jahrtausendwende ist das Angebot im Programmbereich gewachsen, seitdem ist es absolut und relativ zum Gesamtangebot der Volkshochschulen zurückgegangen. Als Hintergründe dieser Entwicklung werden der zunehmende und wieder abnehmende Bedarf an EDV-Bildung im Zuge der Verbreitung des PC und geförderte Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit identifiziert. Bei größeren Volkshochschulen ist der Programmbereich weniger stark zurückgegangen, was unter anderem durch eine Zunahme der Auftrags- und Vertragsmaßnahmen erreicht wurde. Generell hat sich aus Sicht der Praxis das Angebot beruflicher Bildung im betrachteten Zeitraum diversifiziert, eine Entwicklung, die sich voraussichtlich weiter fortsetzen wird.*

### **1. Der Programmbereich Arbeit–Beruf im Kontext des gesamten Angebotsspektrums an Volkshochschulen**

Berufs- und qualifizierungsbezogene Bildungsangebote haben an Volkshochschulen (VHS) eine lange Tradition (s. Büchter 2010, S. 17 f.). Erkenntnisse zum Angebotsspektrum beruflicher Bildung an VHS existieren durch spezifische und institutionenübergreifende Programmanalysen (vgl. für medienpädagogische Angebote Hippel 2010, S. 349 f.; für verschiedene Felder beruflicher Bildung Schrader 2011, S. 228-238). In der nach Inhalten gegliederten VHS-Statistik ist berufliche Bildung nicht unmittelbar ersichtlich. Es gibt seit 1998 den Programmbereich Arbeit–Beruf, in dem kaufmännische, technische und verwaltungsbezogene Themen (inkl. Informationstechnik/PC) gebündelt sind. Daneben existieren weitere fünf Programmberei-

che; Politik–Gesellschaft–Umwelt, Kultur–Gestalten, Gesundheit, Sprachen und Grundbildung–Schulabschlüsse) (für die zugeordneten Fachgebiete aller Programmbereich s. Huntemann/Reichart 2016, Tabelle 10).

Ziel dieses Beitrags ist die Nutzung der langen Zeitreihen der VHS-Statistik für einen statistischen Rückblick auf die Entwicklung des in Arbeit–Beruf zusammengefassten Angebots bis 1991. Bei der Interpretation der Daten wurde das Autorenteam von einer Gruppe von Praktiker/-innen unterstützt, die im untersuchten Zeitraum an VHS verantwortlich im Programmbereich tätig waren bzw. noch sind.<sup>1</sup> Die Basis der Analysen bildet der Scientific Use File (SUF) der VHS-Statistik.<sup>2</sup> Der Fokus liegt hier auf der Entwicklung des Kernbereichs der VHS-Arbeit, den Kursen mit mindestens drei Unterrichtsstunden und deren Differenzierung.<sup>3</sup>

Wir stellen im Folgenden zunächst die quantitative Entwicklung des Programmbereichs im Untersuchungszeitraum insgesamt und im Verhältnis zu den übrigen Programmbereichen dar, bevor wir programmbereichsinterne Verschiebungen und Änderungen in den Blick nehmen, die ab 1998 abgebildet werden können. Abschließend wird betrachtet, ob sich die Entwicklung bei Einrichtungen verschiedener Größe unterscheidet, und ein Ausblick in die Zukunft der beruflichen Bildung an VHS und auf Forschungsperspektiven gegeben.<sup>4</sup>

## **2. Die quantitative Entwicklung der Kurse im Programmbereich insgesamt und im Verhältnis zu den übrigen Programmbereichen (1991 – 2015)**

Seit 1991 ist das gesamte Kursangebot an VHS, genauso wie die zugehörigen Unterrichtsstunden (UE) und Belegungen mit gewissen Schwankungen der Tendenz nach gewachsen (s. Huntemann/Reichart 2016, Tabelle 8). In Abbildung 1 stehen dafür stellvertretend die Unterrichtsstunden in Kursen, die insbesondere in den Jahren seit 2012 kontinuierlich gestiegen sind.<sup>5</sup> In Tabelle 1 ist die Entwicklung von Kursen, Unterrichtsstunden und Belegungen für den Programmbereich Arbeit–Beruf insgesamt dargestellt (Spalten 1, 3, 5). Während die Kurse 2015 knapp unter dem Niveau von 1991 liegen (-2,7 % über den gesamten Zeitraum), ist die Zahl der Unterrichtsstunden und Belegungen demgegenüber deutlich stärker gesunken, und zwar um -38,1 % bzw. -39,0 %. Dies geht einher mit einer Verkürzung der Kurse und einer Verkleinerung der Kursgruppen (s. Spalten 7-10).

Tab. 1: Kursveranstaltungen im Programmbereich Arbeit–Beruf mit Kennzahlen 1991 bis 2015, Spalte 1–5

	Kurse	Anteil der Auftrags- u. Vertragsmaßnahmen	Unterrichtsstunden	Anteil der Unterrichtsstunden in Auftrags- u. Vertragsmaßnahmen	Belegungen
Jahr	1	2	3	4	5
1991	57.313		2.488.115		776.461
1993	62.705		2.511.674		824.758
1995	70.609		2.754.187		869.466
1997	80.967		2.776.690		934.627
1999	91.123	6,9%	3.181.715	26,1%	1.011.132
2001	102.402	7,6%	3.281.326	26,5%	1.076.983
2003	82.473	8,3%	2.902.186	32,6%	823.996
2005	73.736	8,7%	2.307.864	29,9%	709.790
2007	74.171	10,4%	2.326.551	33,2%	719.025
2009	72.480	12,8%	2.277.573	32,6%	693.740
2011	67.570	12,2%	2.086.992	36,4%	617.806
2013	62.750	14,2%	1.704.533	32,5%	552.379
2015	55.768	13,7%	1.540.023	34,2%	473.294

Tab. 1b: Kursveranstaltungen im Programmbereich Arbeit–Beruf mit Kennzahlen 1991 bis 2015, Spalte 6–10

	Anteil der Belegungen in Auftrags- u. Vertragsmaßnahmen	Unterrichtsstunden/Kurs (offene Kurse)	Unterrichtsstunden/Kurs (AVM)	Belegungen/Kurs (offene Kurse)	Belegungen/Kurs (AVM)
Jahr	6	7	8	9	10
1991					
1993					
1995					
1997					
1999	8,0%	34,9	3,8	11,1	1,2
2001	8,4%	32,0	3,5	10,5	1,1
2003	10,3%	35,2	4,0	10,0	1,3
2005	11,1%	31,3	3,4	9,6	1,3
2007	13,5%	31,4	3,2	9,7	1,3
2009	16,7%	31,4	2,5	9,6	1,3
2011	16,7%	30,9	3,0	9,1	1,4
2013	18,8%	27,2	2,3	8,8	1,3
2015	18,0%	27,6	2,5	8,5	1,3

Bis einschließlich 1997 wurden die Zahlen wurden aus den früheren Stoffgebieten Verwaltung und Kaufmännische Praxis (vollständig) sowie anteilig aus Mathematik – Naturwissenschaften – Technik, Stoffgebietsübergreifende und sonstige Kurse und Haushaltsführung zusammengestellt. Auftrags- und Vertragsmaßnahmen sind in diesen Zahlen enthalten; Quelle: SUF VHS-Statistik (DIE), eigene Berechnungen

Abbildung 1 stellt ergänzend dar, wie sich der Anteil des Programmbereichs bei Kursen, Unterrichtsstunden und Belegungen an allen Kursen an VHS entwickelt hat. Es zeigt sich eine charakteristische Verlaufskurve dieser Anteile, die zunächst stetig ansteigt, um das Jahr 2000 ihren Höhepunkt erreicht und seitdem im Großen und Ganzen kontinuierlich abfällt, wobei das Niveau von 1991 etwa im Jahr 2005 wieder erreicht war (bei Belegungen bereits 2002) und seitdem weiter gesunken ist. Auch bei den Absolutzahlen (s. Tabelle 1) ist das Maximum an Kursen, Unterrichtsstunden und Belegungen im Programmbereich im Jahr 2000 zu finden (Spalten 1, 3, 5). Im Jahr 2000 war der Programmbereich nach Unterrichtsstunden der zweitgrößte nach dem Programmbereich Sprachen (s. Pehl/Reitz 2001, Tabelle 9). Im Vergleich dazu war 2015 Arbeit–Beruf von den sechs Programmbereichen nach Unterrichtsstunden der zweitkleinste (nur in Politik-Gesellschaft-Umwelt wurden weniger Unterrichtsstunden durchgeführt) (s. Huntemann/Reichart 2016, Tabelle 9).

Zusammenfassend kann also eine absolute und relative Wachstumsphase des Programmbereichs Arbeit–Beruf bis zum Jahr 2000 von einer absoluten und relativen *Rückgangphase* des Programmbereichs Arbeit–Beruf unterschieden werden, wobei der Rückgang bei Kursen und Belegungen weniger steil verläuft als bei Unterrichtsstunden. Im folgenden Abschnitt wird dieser Befund weiter ausdifferenziert.

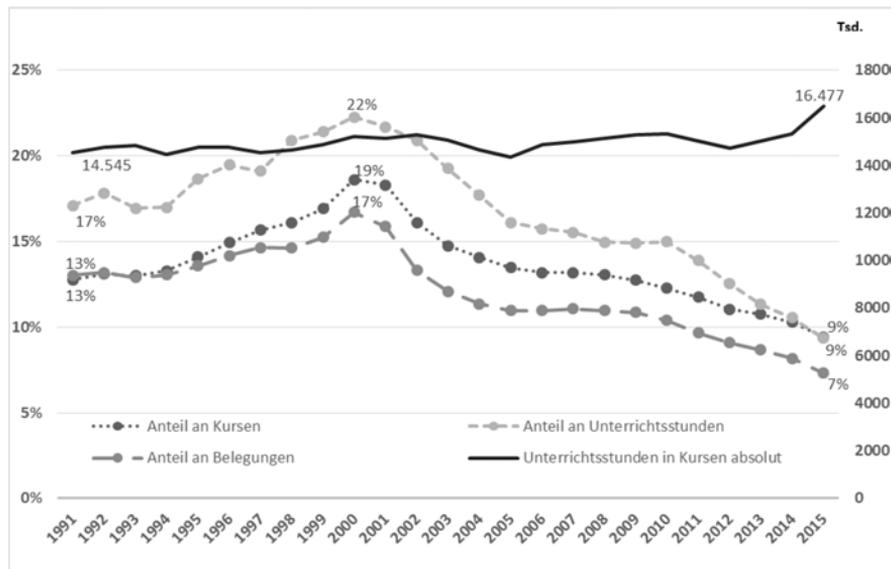


Abb. 1: Anteile von Kursen, Unterrichtsstunden und Belegungen im Programmbereich Arbeit–Beruf an Kursen an VHS insgesamt 1991–2015; Quelle: SUF VHS-Statistik (DIE), eigene Berechnungen

### 3. Differenzierte Betrachtung der Angebotsstruktur des Programmbereichs im untersuchten Zeitraum

Die Kurse im Programmbereich Arbeit–Beruf werden nach der folgenden Systematik erfasst:

- 5.A Auftrags- und Vertragsmaßnahmen (AVM)
  - Offene Kurse nach Fachgebieten:
    - 5.00 Fachgebietsübergreifende/sonstige Kurse
    - 5.01 IuK<sup>6</sup>-Grundlagen/allgemeine Anwendungen
    - 5.02 Kaufmännische IuK-Anwendungen
    - 5.03 Technische IuK-Anwendungen
    - 5.04 Büropraxis
    - 5.05 Rechnungswesen
    - 5.06 Kaufmännische Grund-/Fachlehrgänge
    - 5.07 Technische Grund-/Fachlehrgänge
    - 5.08 Branchenspezifische Grund-/Fachlehrgänge
    - 5.09 Organisation/Management

Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung der Unterrichtsstunden beim offenen Angebot skizziert, während in einem nächsten Schritt die Auftrags- und Vertragsmaßnahmen (AVM) betrachtet werden.

#### a) Offene Kurse

In Abbildung 2 werden die Unterrichtsstunden in (zusammengefassten) Fachgebieten und bei AVM für den Zeitraum 1998-2015 dargestellt.<sup>7</sup> Zunächst ist zu erkennen, dass es beim offenen Kursangebot zwei Haupt(gruppen) von Fachgebieten gibt, in denen lange Zeit der Großteil der Unterrichtsstunden in offenen Kursen im Programmbereich erteilt wurde, nämlich die IuK-Grundlagen (5.01), zu denen allgemeine PC-Kurse zählen, und die kaufmännischen Fachgebiete (5.02, 5.04, 5.05 und 5.06). Beide Linien zeigen auch (mit einer zusätzlichen Spitze im Jahr 2000 bei 5.01), den charakteristischen Rückgang, der für den gesamten Programmbereich beobachtet wird. Allerdings ist der Anteil der Unterrichtsstunden in diesen Fachgebieten von 74 % im Jahr 1998 auf knapp 60 % im Jahr 2015 gesunken, sie sind also von einem relativen Bedeutungsverlust betroffen, der noch stärker die kaufmännischen Fachgebiete betrifft. Während die Unterrichtsstunden in den technischen Fachgebieten, allerdings von einem niedrigeren Ausgangsniveau aus, prozentual ähnlich stark sanken, lässt sich bei den branchenspezifischen Fachlehrgängen eine deutlich weniger starke Abnahme, bei den fachgebietsübergreifenden/sonstigen Kursen sogar gegenüber 1998 ein Zuwachs beobachten. Beide sind inhaltlich offene Fachgebiete ohne direkten Themenbezug. Nach Einschätzung der Praktiker/-innen gibt es in zunehmendem Maße Veranstaltungen, die für das Arbeitsleben relevante Querschnittsthemen aufgreifen, wie etwa Soft Skills, die dieser Sammelkategorie zugeordnet werden. Ähnli-

ches könnte auf die branchenspezifischen Fachlehrgänge zutreffen, die inhaltlich über das Spektrum IT-Technik-Verwaltung hinausreichen, womit ein Bruch mit der ansonsten themenbezogenen Systematik einhergeht.

Bei der Interpretation der Daten wiesen die Praktiker/-innen darauf hin, dass Unschärfen zwischen den Fachgebieten durch unterschiedliche Zuordnungspraktiken bei der Erfassung der Daten bedingt seien. Unstrittig sei jedoch, dass bei bestimmten Themen etwa der Büropraxis (z. B. Stenografie) der Bedarf aufgrund der Digitalisierung der Arbeitswelt stark gesunken sei. Bei den allgemeinen IT-Kursen (5.01) schilderten die Praktiker/-innen gewisse Konjunkturen von Themen in der Art, dass trotz eines generellen Rückgangs immer wieder neue Softwareversionen zu einer akuten Schulungsnachfrage führten (z. B. Windows 10, 13). Sie verwiesen auf einen wachsenden Bedarf an maßgeschneiderten, zielgruppenspezifischen Angeboten in kleinen Gruppen, dem die VHS nachgekommen seien. In der Tat lässt sich eine Verringerung der durchschnittlichen Teilnehmerzahl pro Kurs beobachten, bei offenen Kursen von 11,2 Belegungen/Kurs (1998) zu 8,1 Belegungen/Kurs (2015). Zum Rückgang der Unterrichtsstunden hat auch eine Verkürzung der durchschnittlichen Kursdauer beigetragen: Während ein offener Kurs im Programmbereich Arbeit–Beruf 1998 noch 29,8 Stunden dauerte, fiel der Wert tendenziell ab und lag 2015 bei 21,1 Unterrichtsstunden pro Kurs (s. Tabelle 1).

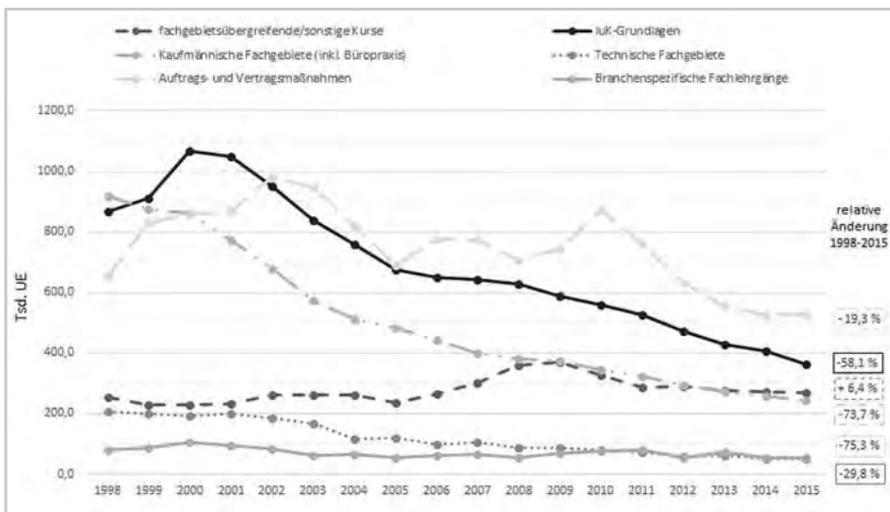


Abb. 2: Unterrichtsstunden in Fachgebieten offener Kurse und bei Auftrags- und Vertragsmaßnahmen des Programmbereichs Arbeit–Beruf (1998–2015), Quelle: SUF VHS-Statistik (DIE), eigene Berechnungen

### b) Auftrags- und Vertragsmaßnahmen

Die Bundesagentur für Arbeit fördert bereits seit 1969 die berufliche Aus- und Weiterbildung, seit 1998 ist das Arbeitsförderungs-gesetz im Sozialgesetzbuch verankert.

Bei der Erfassung der Auftrags- und Vertragsmaßnahmen (AVM) in der VHS-Statistik kann nicht zwischen Arbeitsförderung und von Arbeitgebern oder anderen von Dritten beauftragten Maßnahmen unterschieden werden. AVM richten sich allgemein an einen von einem Auftraggeber definierten Teilnehmerkreis und behandeln auf diesen zugeschnittene Inhalte.<sup>8</sup> Insgesamt zeigt sich auch hier ein Rückgang um rund 20 % im Vergleich zu 1998 (s. Abbildung 2). Mit Blick auf den Spitzenwert von fast 980.000 Unterrichtsstunden in 2002 liegt der Rückgang sogar bei 46 %, wozu Änderungen in der Förderpolitik der Bundesagentur für Arbeit, insbesondere mit den Gesetzen über moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt ab 2003, entscheidend beigetragen haben. In der Folge führte aus Sicht der Praktiker/-innen das Preisdumping bei Ausschreibungsverfahren bei einigen VHS zur Abwendung von der Zusammenarbeit mit der Bundesagentur (s. Schrader 2011, 201 ff.). Zudem wurde berichtet, dass Ende der 1990er Jahre Stadtverwaltungen die EDV-Schulung ihrer Mitarbeitenden bei der VHS beauftragt hätten, was zu einem Anstieg Ende der 1990er Jahre mit darauffolgendem Abbruch nach Deckung des Bedarfs geführt habe. Gleichzeitig sei das Firmengeschäft im betrachteten Zeitraum gewachsen. Bei allen Schwankungen hat die Bedeutung der AVM im Programmbereich Arbeit–Beruf seit 1998 zugenommen (Tabelle 1): Der Anteil am Kursvolumen des Programmbereichs ist fast bis 2015 kontinuierlich gestiegen auf rund 14 %. Der Anteil der Unterrichtsstunden liegt aktuell sogar bei einem Drittel im Programmbereich Arbeit–Beruf (34 %), und auch bei den Belegungen zeigt sich ein stetiger Anstieg der Teilnahmen bis heute auf fast ein Fünftel (18 %). Auch wenn sich die durchschnittliche Kursdauer der AVM seit Anfang 2000 bis 2015 (69 Unterrichtsstunden/Kurs) halbiert hat, so ist dieser Wert noch immer mehr als dreimal so hoch wie die durchschnittliche Kursdauer im offenen Kursbereich (2015: 21 Unterrichtsstunden/Kurs). Der starke Rückgang bei den AVM könnte jedoch auf interne Verschiebungen weg von längeren, öffentlich geförderten Maßnahmen hin zu (kürzeren) Maßnahmen in Betrieben hindeuten.

### *Fazit*

Unterhalb des generellen Rückgangs der Angebote im Programmbereich Arbeit–Beruf haben sich über die Zeit die Schwerpunkte verschoben. Der Anstieg bis zum Jahr 2000 und der darauf folgende Abfall ist offensichtlich durch mehrere sich überlagernde Tendenzen geprägt: Zum einen wurde die Förderung von Maßnahmen durch die Bundesagentur für Arbeit zunächst intensiviert, dann ab 2002 stark gekürzt, was sich durch die Verkürzung von Kursen besonders stark auf das Unterrichtsstundenvolumen auswirkte. Zum zweiten wurde dem sich über die 1990er Jahre kontinuierlich aufbauende Bedarf an IT-Kompetenz bei Beschäftigten und Privatpersonen<sup>9</sup> im Lauf der 1990er Jahre von den VHS entsprochen, wobei der Bedarf an Basis-PC-Kenntnissen bei der breiten Bevölkerungsmehrheit der Erwachsenen im Verlauf der 2000 Jahre zunehmend gedeckt war. Aus Praxissicht hat sich das Angebot diversifiziert zu mehr Spezialangeboten, kleineren, modularisierten Weiterbildungen, Einzelcoachings und stärkerer Zielgruppenorientierung, bei zunehmender Förderung allgemeiner beruflicher Kompetenzen.

### 3. Entwicklung des Programmbereichs Arbeit–Beruf nach Größenklassen von VHS

Unterhalb der VHS-übergreifenden Entwicklung können auch sehr differentielle Entwicklungen von einzelnen VHS liegen. Aufgrund der aus der Praxis gespeisten Vermutung, dass die Größe der VHS ein entscheidender Faktor für die Entwicklung des Programmbereichs Arbeit–Beruf sein könnte, wurde untersucht, ob sich zwischen verschiedenen Gruppen signifikante Unterschiede in der relativen Änderung des Programmbereichs Arbeit–Beruf in den Jahren 1998–2015 und in der Struktur der Angebote im Programmbereich ergeben, und ob diese relative Änderung sich von der im übrigen Programmangebot unterscheidet.

Tab. 2: Entwicklung des Programmbereichs Arbeit–Beruf bei VHS verschiedener Größenklassen 1998–2015, Quelle: SUF VHS-Statistik (DIE), eigene Berechnungen

N=718 VHS	Beschreibung 1998			Entwicklungsmaße		Beschreibung 2015	
	1	2	3	4	5	6	7
VHS-Gruppe nach Gesamtfinanzierung 1998	Anzahl VHS (Anteil)	Anteil VHS an der Gruppe, die 1998 AVM im PB 5 durchgeführt haben	durchschnittliche Anzahl Fachgebiete (offene Kurse) im PB 5 1998	relative Änderung der UE in Kursen des PB 5 (1998–2015)	relative Änderung der UE in Kursen der übrigen PB (1998–2015)	Anteil VHS an der Gruppe, die 2015 AVM im PB 5 durchgeführt haben	durchschnittl. Anzahl Fachgebiete (offene Kurse) im PB 5 2015
1 unter 250.000 €	214 (29,8%)	3%	2,8	-55%	38%	8%	2,1
2 ab 250.000 bis unter 500.000 €	138 (19,2%)	18%	4,3	-57%	34%	34%	3,5
3 ab 500.000 bis unter 1 Mio. €	170 (23,7%)	36%	5,3	-53%	38%	56%	4,2
4 ab 1 Mio. €	196 (27,3%)	54%	6,5	-26%	40%	79%	5,6
Insgesamt	718 (100%)	28%	4,7	-47%	38%	44%	3,9
Signif. Unterschied zwischen Gruppen ( $p < .05$ )		$p < .001$	n.t.*	$p < .001$	nein	$p < .001$	n.t.*
(Parameter)		Cramer's V		Kruskal-Wallis	Kruskal-Wallis	Cramer's V	

\* n. t. aufgrund fehlender Voraussetzungen nicht testbar

Tabelle 2 zeigt vier VHS-Gruppen, klassifiziert nach Umsatzstärke als Größenindikator im Jahr 1998.<sup>10</sup> Als Entwicklungsmaße dienen die relativen Änderungen der Unterrichtsstunden im Programmbereich Arbeit–Beruf und in den übrigen Programmbereichen. Des Weiteren werden Informationen zu AVM und Fachgebieten 1998

und 2015 einbezogen. Ein signifikanter Unterschied zeigt sich in Spalte 4. Danach fällt der durchschnittliche, prozentuale Rückgang der Unterrichtsstunden im Programmbereich 5 seit 1998 (-26 %) bei der Gruppe der VHS mit über 1 Mio. Umsatz um die Hälfte geringer aus als in den Vergleichsgruppen, die mehr als 50 % ihres Unterrichtsstundenvolumens verloren.<sup>11</sup> Dahingegen zeigen sich keine signifikanten Gruppenunterschiede bei Betrachtung der relativen Änderung über alle übrigen Programmbereiche.

Ein weiteres, interessantes Ergebnis ist, dass die Beteiligung an AVM mit der Umsatzgröße der VHS deutlich steigt (Spalten 2 und 6). Demnach sind Bildungsdienstleistungen zur beruflichen Qualifizierung für Volkshochschulen mit über 1 Mio. Umsatz heute weitgehend eine Selbstverständlichkeit und wurden über die Zeit auch von mehr VHS ins Angebot aufgenommen. Aber auch für mindestens ein Drittel der Einrichtungen ab 250.000 € Gesamtfinanzierung gehören Auftrags- und Vertragsmaßnahmen zur beruflichen Weiterbildung mittlerweile zum Tagesgeschäft. Die Abhängigkeit der Leistungsfähigkeit einer Einrichtung in der beruflichen Bildung von ihrer Größe lässt sich auch an einem weiteren Wert ablesen. Es zeigt sich sowohl für das Bezugsjahr 1998, als auch für 2015: Je höher die Gesamtfinanzierung, desto höher die durchschnittliche Anzahl der Fachgebiete als Indikator für die Größe des Angebotspektrums innerhalb des Programmbereichs Arbeit–Beruf (Spalten 3 und 7), wobei die Differenziertheit des Angebots 2015 in allen Größenklassen geringer war als noch 1998.

#### 4. Resümee und Ausblick

Die Analyse der Statistik, unterstützt durch die Interpretation aus Praxisicht, lässt eine Konsolidierung bei gleichzeitiger Ausdifferenzierung der beruflichen Bildung an Volkshochschulen erwarten. Dem Rückgang der „EDV-Massenveranstaltungen“ folgte laut den Praktiker/-innen eine stärkere Regionalisierung und Zielgruppenorientierung der Angebote sowohl für betriebliche Auftraggeber, als auch in der sprachlichen und beruflichen Integration. Dazu kommt die Ausbildung von Spezialmarken, wie z. B. *Xpert Business*. Mit der aktuellen Statistikrevision werden künftig berufsbezogene Veranstaltungen in allen Fachgebieten unabhängig vom Programmbereich ausgewiesen werden können, so dass insbesondere Schlüsselqualifikationen und fachliche Themen außerhalb des Spektrums des bisherigen Programmbereichs Arbeit–Beruf besser darstellbar werden (s. Ambos 2017). Dadurch könnte das statistisch sichtbare Volumen beruflicher Bildung wieder wachsen. Die dauerhaften gesellschaftlichen Herausforderungen der Digitalisierung, Einwanderung und Globalisierung der Märkte führen zu einer neuen Rolle beruflicher Bildung: Sie umfasst heute die Kompetenz zur Selbstführung, Orientierung in interkulturellen Gesellschaften und Arbeitskontexten, mit fließenden Arbeits- und Frei-Zeiten, Online- und Offline-Welten und zunehmender Projektförmigkeit von Lebens- und Arbeitsentwürfen. Gleichzeitig hat die PIAAC-Studie gezeigt, wie groß die Kompetenzunterschiede bei Erwachsenen, auch im Hinblick auf das technologiebasierte Problemlösen, sind (s. Rammstedt

2013). Daher bleibt auch die digitale Grundbildung eine Herausforderung für die VHS als öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen.

Aus Perspektive der Forschung hat sich der in diesem Beitrag gewählte Zugang zum Thema über einen Dialog Praxis-Wissenschaft als fruchtbar erwiesen und praxisrelevante Fragestellungen generiert, wie z. B. nach den VHS-inhärenten und kontextuellen Bedingungen des Ausbaus von Auftrags- und Vertragsmaßnahmen. Die These der Diversifizierung des Programms könnte durch Programmanalysen näher untersucht werden. Gleichzeitig wird in der Praxis nach Typisierungen gefragt, die schnelle Vergleiche und eine Einordnung der eigenen VHS für ein Benchmark ermöglichen. Auch hier liegt ein ausbaufähiges Forschungsfeld und Feld künftiger Kooperation.

## Anmerkungen

- 1 Die Auswahl erfolgte nach den Kriterien „Betriebszugehörigkeit“ (mind. seit 1998) und „verschiedene Bundesländer“ (hier: Bayern, Baden-Württemberg, NRW, Hessen). Wir danken Thomas Feist, Wolfgang Merkle, Richard Scheuringer, Helga Sommer, Heinz Tischler und Anke Wermelt, die im Rahmen einer Online-Konferenz ihre Erfahrung und ihr Praxiswissen mit uns geteilt haben.
- 2 Die VHS-Statistik wird als bundesweite freiwillige Statistik des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) und seiner Mitglieder in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) seit 1962 durchgeführt. Für nähere Erläuterungen der verwendeten Indikatoren und der Erhebungssystematik der VHS-Statistik s. Reichart (2016, S. 329–330). Wir danken dem Team Statistik des DIE für die hilfreiche Unterstützung bei der Datenaufbereitung und -darstellung.
- 3 Damit schließt der Beitrag an eine ähnliche Analyse zum Programmbereich Gesundheit (Käpplinger 2012) an.
- 4 In der Bildungsberichterstattung wird das Veranstaltungsvolumen im Programmbereich Arbeit–Beruf als Näherung für das Angebot an berufsbezogener Weiterbildung beschrieben, obwohl hier weder ausschließlich berufsbezogene Veranstaltungen gezählt werden noch das berufsbezogene Angebot auf den Programmbereich beschränkt ist (s. Reichart 2016). Dies zu verbessern, ist u. a. Ziel der aktuell durchgeführten Revision der VHS-Statistik im BMBF-geförderten Projekt StaRe (s. Ambos 2017 in diesem Heft).
- 5 Dieser jüngste Zuwachs ist im Wesentlichen auf Gewinne im Sprachenbereich, hier vor allem im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache, wo auch Integrationskurse gezählt werden, zurückzuführen.
- 6 „Informations- und Kommunikationstechnik“: PC-Kurse oder Kurse zum Umgang mit (teils fachspezifischer) Software.
- 7 Das Fachgebiet Organisation und Management wird als kleines Fachgebiet (2015: 3,3 % der Unterrichtsstunden in offenen Kursen) aus Gründen der Übersicht ausgelassen. Die Entwicklung in diesem Fachgebiet verlief, ähnlich wie bei den offenen Kursen im Programmbereich insgesamt, mit einer Rückgangsrate von -60,5 % zwischen 1998 und 2015.
- 8 Aufgrund eines besonderen Erfassungsweges der VHS-Daten für Bayern werden hier nur Firmenschulungen als AVM klassifiziert, während andere AVM nicht als solche gekennzeichnet werden, so dass für Bayern die Zahl der AVM unterschätzt wird.
- 9 Über die 1990er und 2000er Jahre wurde der PC und etwas zeitverzögert das Internet zu einem Alltagsgut in deutschen Haushalten. Während 1993 noch 21,2 % der Haushalte über mindestens einen PC verfügten, waren es 2003 bereits 61,4 % und 2013 85,2 %. Die Verbreitung des Internets stieg von 46,0 % (2003) auf 80,2 % (2013) (Daten der Einkommens-

- und Verbrauchsstichprobe (EVS), persönliche Mitteilung des Statistischen Bundesamtes vom 30.03.2017).
- 10 Die Gesamtzahl 718 ergibt sich aus allen VHS (2015: 898 erfasste), bereinigt um diejenigen, die im Betrachtungszeitraum fusioniert haben, z. B. im Rahmen von Gebietsreformen. Diese entsprechen 80 % der im Berichtsjahr 2015 tätigen VHS mit 83 % der Unterrichtsstunden in Kursen und wurden weiter eingegrenzt auf diejenigen, die mindestens 1998 und 2015 Kurse im Programmbereich Arbeit–Beruf durchgeführt haben. 71 % der VHS werden 2015 gleich klassifiziert wie 1998 (wenn Wanderungen stattfanden, dann am häufigsten in die nächsthöhere Gruppe).
  - 11 Die absolute Differenz der Unterrichtsstunden wächst mit der Größe der Einrichtung. In allen Gruppen gab es VHS, bei denen die Unterrichtsstunden im Programmbereich gewachsen sind, insgesamt 8 % der betrachteten VHS (Gruppenunterschiede nicht signifikant).

## Literatur

- Ambos, I. (2017): Die Erfassung beruflicher Weiterbildung in der Volkshochschul- und der Verbundstatistik – Aktueller Stand und Perspektiven nach der Revision der DIE-Anbieter-/Angebotsstatistiken. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 246–254.
- Büchter, K. (2010): Berufliche Weiterbildung 1870 – 1970. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Zugriff am 04.04.2017 unter: [www.beltz.de/fachmedien/erziehungs\\_und\\_sozialwissenschaften/enzyklopaedie\\_erziehungswissenschaft\\_online\\_eeo.html](http://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html)
- Hippel, A. von. (2010): Vermittlung von Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung – eine Analyse der Angebots- und Nachfrageseite. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), Medienkompetenz und Web 2.0 (S. 347–363). Wiesbaden: Springer.
- Huntemann, H./Reichart, E. (2016): Volkshochschul-Statistik. 54. Folge, Arbeitsjahr 2015. Zugriff am 30.11.2016 unter: [www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf).
- Käpplinger, B. (2012): Entwicklung der Gesundheitsbildung an Volkshochschulen unter statistischen Gesichtspunkten. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 58–63.
- Pehl, K./Reitz, G. (2001): Volkshochschul-Statistik. 39. Folge, Arbeitsjahr 2000. Zugriff am 27.03.2017 unter: [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/pehl01\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/pehl01_02.pdf).
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich : Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster.
- Reichart, E. (2016): B2.2.1 Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, S. 329–332.
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel in der Weiterbildung. Bielefeld.

# **Die Erfassung beruflicher Weiterbildung in der Volkshochschul- und der Verbundstatistik – Aktueller Stand und Perspektiven nach der Revision der DIE-Anbieter-/Angebotsstatistiken**

Ingrid Ambos

## **Zusammenfassung**

*Gegenwärtig werden die Verbund- und die Volkshochschul-Statistik einer großen Revision der Merkmale unterzogen. Der Beitrag stellt die Ansätze zur zukünftigen Erfassung beruflicher Weiterbildung im vereinbarten gemeinsamen Merkmalskern und in den beteiligten Verbänden der bisherigen Erhebungspraxis gegenüber und arbeitet zu erwartende Verbesserungen der Aussagekraft der Daten heraus. Diese werden in Bezug auf verschiedene Verwendungskontexte diskutiert.*

## **1. Einleitung**

Ergebnisse der Verbundstatistik und der Statistik der Volkshochschulen (VHS), die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) betreut werden, liefern seit Jahren datengestützte Informationen für Steuerungszwecke der beteiligten Verbände sowie wichtige Beiträge zur Bildungsberichterstattung für zentrale Bereiche der öffentlich verantworteten Weiterbildung.

Die Erfassung der Veranstaltungen der Einrichtungen folgt primär einer thematischen Gliederung. Eine Verortung des Angebots gemäß der üblichen Unterscheidung zwischen den Bereichen der beruflichen und der allgemeinen Weiterbildung war früher nicht intendiert. Berufliche Weiterbildung stellt zwar ein Angebotssegment von VHS und Einrichtungen der Verbundpartner dar, entsprechende Daten werden bisher aber zumeist nicht erhoben, so dass Aussagen lediglich auf Näherungswerten basieren. Durch die aktuell vom DIE in Kooperation mit den Verbänden durchgeführte Revision ist eine Verbesserung dieser Situation zu erwarten, indem v.a. entsprechende Erhebungsmerkmale modifiziert werden.

Im Folgenden wird zunächst auf die bisherige Erhebungspraxis in der Verbund- und der VHS-Statistik und deren Implikationen für die Abbildung beruflicher Wei-

terbildung eingegangen (Kap. 2). Im Anschluss werden – fokussiert auf diesen Bereich – die mit der Revision verbundenen Intentionen des DIE und der beteiligten Partner sowie der vereinbarte Ansatz zur zukünftigen verbandsübergreifenden Darstellung beruflicher Weiterbildung referiert (Kap. 3). Die vorgesehenen, verbandspezifisch unterschiedlichen Modelle zur Erfassung berufsbezogener Weiterbildung werden im Kap. 4 erläutert, bevor im letzten Abschnitt Einschätzungen zur Aussagekraft und zu Auswertungsmöglichkeiten nach der Revision zukünftig vorliegender Daten vorgenommen werden (Kap. 5).

Zum Verbund Weiterbildungsstatistik gehören gegenwärtig die Verbände Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN (BAK AL), die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB). Der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) ist assoziiertes Mitglied. Die Volkshochschul-Statistik liefert seit dem Berichtsjahr 1962 Daten (vgl. Huntemann/Reichart 2016); in der Verbundstatistik wurden erstmals für 2002 Ergebnisse vorgelegt.

Diese auf Basis freiwilliger Beteiligung der Mitgliedseinrichtungen erhobenen Statistiken sind beim DIE angesiedelt. Hier erfolgen die operative Betreuung, die wissenschaftliche Weiterentwicklung sowie die Erstellung von Auswertungen für die Verbände und die Publikation von Ergebnissen in unterschiedlichen Kontexten.

VHS- und Verbund-Statistik verbindet ein gemeinsamer Merkmalskern (GMK). Zugehörige statistische Merkmale wurden im Konsens vereinbart. Bedeutsam ist, dass die dafür zu liefernden Daten in den verbandspezifischen Berichtsbögen nicht gleichförmig erhoben werden (müssen). Die jeweiligen Ergebnisse aus den Verbandsstatistiken werden vom DIE zusammengeführt und veröffentlicht (vgl. Horn/Lux/Ambos 2016).

Im Rahmen eines bis März 2018 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts werden die Statistiken einer grundlegenden Revision unterzogen. Die Umsetzung erfolgt in Zusammenarbeit des DIE mit den Verbänden und ihren Mitgliedern. Ergebnisse auf Basis der revidierten Merkmale werden erstmals für den Verbund für das Berichtsjahr 2017 vorliegen, für den VHS-Bereich für 2018.

## 2. Ausgangslage

Die inhaltliche Systematisierung des Weiterbildungsangebots im Verbund (ohne VHS/DVV) und für den gemeinsamen Merkmalskern (GMK) (mit VHS/DVV) erfolgt bislang primär anhand der Zuordnung der Veranstaltungen zu den insgesamt neun Themenbereichen, zu denen u. a. „Arbeit–Beruf“ zählt (s. Übersicht 1). Mit einer Ausnahme werden keine Bildungsintentionen der Veranstaltungen aus Anbieter-sicht gemäß didaktischer Planung erhoben. Abweichend davon werden im BAK AL die Veranstaltungen für die Verbandsstatistik mehrdimensional sowohl nach Themenbereichen als auch nach den vier „Bildungsintentionen“ allgemeine, politische, kulturelle und berufliche Bildung erfasst. Schriftliche Hinweise zum Ausfüllen der

Berichtsbögen mit Erläuterungen der Merkmale unterstützen die Zuordnung der Veranstaltungen.

Auf Basis der DIE-Kontakte mit datengebenden Einrichtungen im Verbund kann gleichwohl davon ausgegangen werden, dass zurzeit bei der Erfassung eine Inkonsistenz darin besteht, wie berufsbezogene Veranstaltungen den Themenbereichen zugeordnet werden. Teilweise werden sie komplett im Bereich „Arbeit–Beruf“ gemeldet. Teilweise werden solche Veranstaltungen – gemäß der Logik der inhaltsbezogenen Kategorisierung – thematisch eingeordnet und alternativ (auch) in anderen Themenbereichen erfasst.

Bei den VHS stellt sich die Ausgangslage komplexer dar. Für statistische Zwecke erfolgt hier die Zuordnung von Kursen/Lehrgängen mit mindestens drei Unterrichtsstunden innerhalb von „Programmbereichen“ (analog den Themenbereichen im Verbund) bisher zunächst danach, ob es sich um offen zugängliche Veranstaltungen oder um Auftrags-/Vertragsmaßnahmen für eine geschlossene Gruppe von Teilnehmenden handelt. Letztere werden bezogen auf Intentionen und Inhalte nicht weiter aufgeschlüsselt. Es ist davon auszugehen, dass es sich hierbei größtenteils um Veranstaltungen beruflicher Weiterbildung handelt, da in diesem Feld Betriebe, öffentliche Verwaltungen und Arbeitsagenturen/Jobcenter (Weiterbildung nach SGB III/II) als zentrale Auftraggeber fungieren (vgl. Reichart 2017). Demgegenüber werden offene Kurse/Lehrgänge auf einer zweiten Ebene weiter differenziert nach „Fachgebieten“ erfasst. Im Programmbereich „Arbeit–Beruf“ wurden bei einer vorherigen Revision Fachgebiete gebündelt, die sich inhaltlich auf Verwaltung, Technik und kaufmännische Anwendungen konzentrieren. Die Bezeichnung „Arbeit–Beruf“ sollte zwar auf berufliche Anwendungskontexte verweisen, dieses Charakteristikum sollte aber nicht exklusiv für die in diesem Programmbereich erfassten Veranstaltungen gelten. Die seinerzeitige Fokussierung und berufsbezogene Ausrichtung des Programmbereichs schlägt sich bis heute in den Fachgebieten „Büropraxis“, „Rechnungswesen“, „kaufmännische“ bzw. „technische IuK-Anwendungen“ und „kaufmännische“ bzw. „technische Grund-/Fachlehrgänge“, „branchenspezifische Fachlehrgänge“ und „Organisation/Management“ nieder. Bei den übrigen Fachgebieten („IuK-Grundlagen/allgemeine Anwendungen“ und „fächerübergreifende/sonstige Kurse“) ist dagegen kein Anwendungskontext ersichtlich. Letzteres gilt auch für die Fachgebiete der anderen Programmbereiche der VHS, so dass dort der Anteil berufsbezogener Weiterbildung statistisch weitgehend offen bleibt. Am Beispiel der Fortbildungen für Erzieher/innen lässt sich das Problem der nicht eindeutigen Zuordnungsmöglichkeiten berufsbezogener Weiterbildungsveranstaltungen in der VHS-Statistik veranschaulichen: Unter primär thematischen Gesichtspunkten gehören solche Maßnahmen ins Fachgebiet „Pädagogik“ im Programmbereich „Politik – Gesellschaft – Umwelt“. Denkbar ist jedoch auch deren Meldung als „branchenspezifische Fachlehrgänge“ im Programmbereich „Arbeit–Beruf“.

Als weiterer Indikator für berufliche Weiterbildung im VHS-Bereich können die Daten zu den in Kooperation mit anderen Einrichtungen durchgeführten Kursen/Lehrgängen (ohne Auftrags-/Vertragsmaßnahmen) dienen. Die programmereichsübergreifend erfassten Veranstaltungen in Zusammenarbeit mit Unterneh-

men/Betrieben sowie mit Arbeitsagenturen (nur individuelle Förderung) dürften der beruflichen Weiterbildung zuzurechnen sein.

Andere Angebotsformate (z. B. kürzere Einzelveranstaltungen, Vorträge, Studienreisen) werden dagegen bisher ausschließlich auf der Ebene von Programmbereichen erfasst.

Resümierend ist festzuhalten, dass Verbund- und VHS-Statistik bisher auf eine thematische Gliederung des Angebots setzen und zumeist auf Indikatoren zur Erfassung der beruflichen Weiterbildung (und/oder anderer Bildungsbereiche) verzichten. Aussagen zum Umfang und zu strukturellen Merkmalen dieses Bildungsbereichs bei den Mitgliedseinrichtungen haben sich daher weitgehend auf Abschätzungen aufgrund plausibler Annahmen zu stützen. Dabei ist zu vermuten, dass das berufsbezogene Veranstaltungsvolumen v.a. im VHS-Bereich (vgl. Reichart 2017 und Reichart/Rattinger in diesem Heft), aber auch im Verbund tendenziell unterschätzt wird. Insofern sind die Ergebnisse dieser Anbieterstatistiken z. B. für Zwecke der Bildungsberichterstattung zur beruflichen Weiterbildung bisher nur als eingeschränkt aussagekräftig und belastbar zu bezeichnen. Dies gilt zumal dann, wenn man in Rechnung stellt, dass aus Sicht von Teilnehmenden auch Veranstaltungen aus dem „allgemeinen“ Bereich mit beruflichen Intentionen besucht werden.

Tab. 1: Gemeinsamer Merkmalskern von Verbund- und VHS-Statistik vor und nach der Revision; hier: Themenbereiche der Veranstaltungen

Vor der Revision	Nach der Revision (ohne berufsbezogene Veranstaltungen)
Politik – Gesellschaft	Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/ Interessenvertretung
Familie – Gender – Generationen	Familie – Generationen
Religion -Ethik	Religion -Ethik
Umwelt	Umwelt – Nachhaltigkeit – Naturwissenschaften
Kultur – Gestalten	Kultur – Gestalten
Gesundheit	Gesundheit
Sprachen	Sprachen
Arbeit–Beruf	Medianwendungen – Technik
Grundbildung – Schulabschlüsse	Schulabschlüsse
	Grundbildung – Alphabetisierung

### 3. Spezifische Interessen im Kontext der Statistikrevision und die verbandsübergreifende Lösung

Die geschilderten Unschärfen zu beseitigen und die Aussagekraft von Verbund- und VHS-Statistik zu verbessern war eines der zentralen Anliegen des DIE im Rahmen

der laufenden Statistikrevision. Ziel war es insbesondere, die Inkonsistenzen in Bezug auf das Verständnis des Themen-/Programmbereichs „Arbeit–Beruf“ auszuräumen und für eine möglichst eindeutige und einheitliche themenbezogene Systematisierung und Erfassung der Veranstaltungen zu sorgen. Dies sollte v.a. durch begriffliche Präzisierungen und inhaltliche Abgrenzungen von anderen Themenbereichen bzw. thematische Ausdifferenzierungen erreicht werden. Aus Gründen der Anschlussfähigkeit und Praktikabilität wurde weiterhin eine eindimensionale Kategorisierung präferiert.

Abweichend bestand im DVV das dezidierte Interesse an der Einführung einer zweiten, zusätzlichen Dimension, um belastbare Daten zum Volumen beruflicher Weiterbildung zu generieren und den Nutzen der VHS-Statistik in verschiedenen Verwendungskontexten zu verbessern (s.u. Kap. 5). In den Mitgliedsverbänden des Verbunds Weiterbildungsstatistik gab es keine vergleichbare Motivation.

Gleichwohl sehen die im Zuge der Revision gefundenen Lösungen für alle vier Verbandsstatistiken zukünftig die explizite Erfassung berufsbezogener Weiterbildungsveranstaltungen entsprechend dem folgenden Verständnis vor:

Als „berufsbezogen“ gelten diejenigen Weiterbildungsveranstaltungen, deren didaktische Planung sich schwerpunktmäßig auf die berufliche Verwendung der Veranstaltungsinhalte bezogen hat (erkennbar z. B. an der Beschreibung der Veranstaltung im Programm, mit oder ohne Zertifikat), oder die Veranstaltungen richteten sich an bestimmte Zielgruppen mit einer definierten beruflichen Qualifikation oder Tätigkeit (z. B. Fortbildung für Tagespflegepersonen). Dazu zählen auch Firmenschulungen und die berufsbezogene Sprachförderung.

Auch wurde vereinbart, die entsprechenden Merkmale in den gemeinsamen Merkmalskern (GMK) aufzunehmen und Daten für alle Verbände in der diesbezüglichen Ergebnisdarstellung des DIE zu veröffentlichen.

Im Rahmen des GMK, der einvernehmlich bestimmt und von allen Verbänden bedient wird, ist vorgesehen, zukünftig die Anzahl aller berufsbezogenen Weiterbildungsveranstaltungen, zugehörigen Veranstaltungsstunden und Teilnahmen explizit auszuweisen, getrennt für Veranstaltungen mit i. d. R. mehr als bzw. bis zu drei Veranstaltungsstunden. Eine weitere inhaltliche Differenzierung ist in diesem Kontext nicht geplant, wohl aber in einzelnen Verbandsstatistiken (s.u. Kap. 4). Eine zusätzliche inhaltliche Differenzierung erfolgt in Zukunft konzentriert auf die (weiteren) nicht-berufsbezogenen Weiterbildungsangebote anhand der revidierten verbandspezifisch bzw. -übergreifend vereinbarten Themenbereiche. Den bisherigen Themenbereich „Arbeit–Beruf“ wird es nicht mehr geben (s. Übersicht 1).

Das neue Modell bildet einen aus Sicht aller Beteiligten akzeptablen Kompromiss zwischen unterschiedlichen Interessenlagen, in denen sich auch verbandspezifische Rahmenbedingungen für die Erhebungen niederschlagen. Im Ringen um diesen Kompromiss wurden auch weitergehende Überlegungen zur zukünftigen Erfassung beruflicher Weiterbildung intensiv geprüft, die sich letztlich aber verbandsübergreifend als nicht durchsetzungsfähig erwiesen. Für die Positionierung der Verbände waren dabei v.a. Nutzen-Aufwand-Relationen maßgebend, wonach primär die Relevanz des Bereichs beruflicher Weiterbildung im eigenen Kontext mit dem (zusätzlich notwendigen) Ressourceneinsatz und der Umsetzbarkeit in den Einrichtungen abgewo-

gen wurde. Zum Teil werden diese alternativen Optionen nun auf der Ebene einzelner Verbände realisiert.

#### **4. Verbandsspezifische Ansätze der zukünftigen Erhebung beruflicher Weiterbildung**

Wie erwähnt werden die Daten zum GMK nicht direkt erhoben, sondern aus verbandsspezifisch unterschiedlichen Erhebungen gespeist. In welcher Weise perspektivisch Veranstaltungen beruflicher Weiterbildung in der Verbund- und in der VHS-Statistik in den Verbänden erfasst werden sollen, wird daher im Folgenden erläutert. Dabei können drei Ansätze voneinander abgegrenzt werden.

1. Die zukünftige Erhebung und Systematisierung der Veranstaltungen berufsbezogener Weiterbildung bei der DEAE und der KEB korrespondiert im Wesentlichen mit der zukünftigen Ausweisung der Weiterbildungsangebote im GMK aller vier Verbände (s.o.). Das bedeutet, dass die Anzahl aller berufsbezogenen Veranstaltungen, zugehörigen Veranstaltungsstunden und Teilnahmen gemeldet werden. Die Meldung soll jeweils getrennt für Veranstaltungen mit i. d. R. mehr als bzw. bis zu drei Veranstaltungsstunden erfolgen. Im Unterschied zu den nicht-berufsbezogenen Angeboten, die gemäß der revidierten Themenbereiche weiterhin inhaltlich differenziert werden, wird auf eine entsprechende Zuordnung bei der berufsbezogenen Weiterbildung verzichtet.<sup>1</sup>
2. Die Mitglieder des BAK AL werden zukünftig auf der Ebene der Themenbereiche (als „davon“-Kategorie) die berufsbezogenen Veranstaltungen, zugehörige Veranstaltungsstunden und Teilnahmen erfassen. Zugleich entfällt die bisherige Abfrage von Bildungsintentionen der allgemeinen, kulturellen und politischen Bildung (s.o.). Dies gilt gleichermaßen für Veranstaltungen mit i. d. R. mehr als drei Veranstaltungsstunden wie Seminare, Workshops, Lehrgänge<sup>2</sup> und für kürzere Weiterbildungsangebote (z. B. Vorträge). Zudem ist vorgesehen, für diese Veranstaltungen zusätzlich und ebenfalls auf Ebene der Themenbereiche den Anteil der Auftrags- und Vertragsmaßnahmen sowie die Geschlechterverteilung und die Altersgruppenzugehörigkeit der Teilnehmenden zu melden.  
Beibehalten wird die Erhebung von Kooperationsveranstaltungen u. a. mit Arbeitsagenturen/Jobcentern und Unternehmen/Betrieben. Gleiches gilt für Veranstaltungen, die auf Abschlüsse von Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern oder Berufsverbänden vorbereiten. Auch hierzu sollen die Daten wie bisher nach Themenbereichen differenziert gemeldet werden.
3. Die differenzierteste Erfassung wird zukünftig in der VHS-Statistik erfolgen. Bei Kursen/Lehrgängen ab drei Unterrichtsstunden sollen in allen Programmbereichen auf der (nächsten) Ebene einzelner Fachgebiete (u. a.) die Anteile an berufsbezogenen Veranstaltungen, zugehörigen Unterrichtsstunden und Belegungen (Teilnahmen) erhoben werden (als „davon“-Kategorie). Gleiches gilt für Auftrags- und Vertragsmaßnahmen. Der bisherige Programmbereich „Arbeit–Beruf“ erhält die Bezeichnung „Qualifikationen für das Arbeitsleben–IT–Organisation/Management“; auch die Kategorien der Fachgebiete wurden aktualisiert. Angesichts des Ziels, berufsbezogene Weiterbildung systematisch auch in den anderen

Programmbereichen zu erheben, ist der Teil des Titels „Qualifikationen für das Arbeitsleben“ als Kompromiss zwischen wissenschaftlichen und verbands-/organisationspolitischen Abwägungen zu betrachten.

Auch für die lediglich auf Programmbereichsebene differenzierten kürzeren Veranstaltungen ist geplant, den Anteil der berufsbezogenen Veranstaltungen, Unterrichtsstunden und Teilnahmen zu erheben.

## **5. Einschätzungen zur zukünftigen Aussagekraft und zu potentiellen Auswertungsmöglichkeiten**

Mit den Revisionsergebnissen für die Datenbereiche, die die Erfassung der beruflichen Weiterbildung betreffen, ist aus DIE-Perspektive ein Mehrwert gegenüber der bisherigen Praxis zu erwarten. Dieser wird wesentlich davon abhängen, dass der angestrebte Differenzierungsgrad der Daten erreicht wird und die Beteiligungsquoten der Einrichtungen an den freiwilligen Erhebungen zu den Verbandsstatistiken – trotz zum Teil stark zunehmender Komplexität der Abfragen – perspektivisch hoch bleiben bzw. gesteigert werden können.

Bezogen auf mögliche Verwendungskontexte der Daten lassen sich im Wesentlichen drei Felder voneinander abgrenzen:

- Nutzung für verbandsinterne Zwecke;
- Bildungsberichterstattung auf unterschiedlichen Ebenen (v.a. Bund, Länder, Kommunen);
- Forschungsarbeiten.

Angesichts der Differenzen zwischen den geplanten Erhebungsansätzen in den Verbänden und der Lösung für den GMK sind zukünftige Aussagekraft und Auswertungsmöglichkeiten der Daten ebenfalls unterschiedlich einzuschätzen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die VHS-Statistik insgesamt betrachtet aufgrund ihrer Differenziertheit und Flächendeckung größere Nutzungspotentiale bietet als die Statistiken der im Verbund zusammengeschlossenen Verbände.

Wie dargestellt, besteht im VHS-Bereich ein starkes Interesse, die Leistungen in der berufsbezogenen Weiterbildung und deren Stellenwert im Angebotsprofil datengestützt sichtbar zu machen. Dafür dürfte zukünftig eine befriedigende Basis geschaffen werden. Dies gilt gleichermaßen für die Außendarstellung und Legitimationszwecke des Verbandes wie für interne Steuerungszwecke einzelner VHS. Für letzteres sind z. B. vergleichende Analysen für strukturähnliche Einrichtungen (z. B. bezogen auf siedlungsstrukturelle Kriterien) von Interesse, die zukünftig durch zusätzliche Daten zur beruflichen Weiterbildung angereichert werden können.

Voraussichtlich bessere Nutzungsmöglichkeiten von VHS- und Verbundstatistik werden sich auch in der nationalen Bildungsberichterstattung, die sich v.a. bezogen auf die Anbieter- und Angebotsseite von Weiterbildung als defizitär erweist, bieten. Dies hängt wesentlich mit der förderrechtlichen Verantwortung des Bundes für die berufliche (Weiter-)Bildung und der Dominanz dieses Bereichs im öffentlichen Diskurs zusammen. Auch die Abgrenzung zwischen beruflicher und nicht-beruflicher

Weiterbildung ist hier nach wie vor gängige Praxis – u. a. in den Erhebungen zum Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung für den Adult Education Survey (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015). Als Beispiel für die Nutzung der DIE-Anbieterstatistiken sei hier der Datenreport zum Berufsbildungsbericht angeführt, für den das DIE Beiträge auf Basis von Auswertungen zum Programm-/Themenbereich „Arbeit–Beruf“ der VHS-Statistik (vgl. Reichart 2017) sowie der Statistiken der zum Verbund gehörenden Verbände (vgl. Ambos 2017) geliefert hat. Hier sollten zukünftig belastbare Daten statt wie bisher näherungsweise Angaben berichtet werden können. Verbandsübergreifend (GMK) sowie für die DEAE und die KEB müssen sich die Ergebnisse auf das Gesamtvolumen konzentrieren, beim BAK AL und beim DVV sind zusätzlich Aussagen zu Themenschwerpunkten beruflicher Weiterbildung zu erwarten.

Die Ergebnisse der VHS- und Verbundstatistik können für einzelne Bundesländer ausgewiesen werden. Insofern dürfte die zukünftige Erfassung von berufsbezogener Weiterbildung auch für die Bildungsberichterstattung auf dieser Ebene und für vergleichende Auswertungen einen Informationszuwachs bieten.

Mit Blick auf die Steuerung von (Weiter-)Bildung hat die regionale bzw. kommunale Ebene und das kommunale Bildungsmonitoring an Relevanz gewonnen, u. a. befördert von Programmen des Bundes wie „Lernen vor Ort“. Dies geht einher mit einem Bedeutungszuwachs von regelmäßig erhobenen statistischen Daten als einer zentralen Basis für bildungspolitische Entscheidungen und die Beobachtung von Entwicklungen. Für die Weiterbildung werden solche Daten z. B. im Deutschen Weiterbildungsatlas bereitgestellt (vgl. Martin/Schrader 2016). Auch für Zwecke des kommunalen Bildungsmonitorings ist durch die explizite Abbildung berufsbezogener Weiterbildung perspektivisch ein Mehrwert zu erwarten – allerdings weitgehend und wie bisher konzentriert auf die VHS-Statistik. Zentraler Grund hierfür ist die flächendeckende Verfügbarkeit von Mikrodaten für einzelne VHS. Im Unterschied dazu kommen auch zukünftig bei den Erhebungen in den anderen Verbänden v.a. aus organisatorischen und Ressourcen-Gründen in weiten Teilen sogenannte Sammelbögen zum Einsatz, anhand derer die Daten mehrerer Einrichtungen und zum Teil für Bundesländer gebündelt erfasst werden, ohne dass sie den Einrichtungen zugeordnet werden können.

Aus diesen strukturellen Unterschieden zwischen VHS- und Verbund-Statistik sowie der geplanten, vergleichsweise stark ausdifferenzierten Erfassung berufsbezogener Weiterbildung im VHS-Bereich folgt, dass auch das Potential, die Daten für Forschungszwecke nutzen zu können, für die VHS-Statistik höher einzuschätzen ist als für die Verbund-Statistik. Zusätzliche Perspektiven eröffnen sich v.a. in Bezug auf Fragestellungen zum Angebotsprofil und Leistungsspektrum der Einrichtungen, dem diesbezüglichen Stellenwert von berufsbezogener Weiterbildung und maßgeblichen Einflussfaktoren wie z. B. Finanzierungsgrundlagen sowie regionalen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen.

## Anmerkungen

- 1 Für die DEAE-Statistik soll bei den Teilnahmen an den Veranstaltungen mit i. d. R. mehr als drei Veranstaltungsstunden zusätzlich die Geschlechtszugehörigkeit der Teilnehmenden gemeldet werden. Neu werden zukünftig auch Kooperationsveranstaltungen u. a. mit Betrieben/Unternehmen und Arbeitsagenturen/Jobcentern erhoben.
- 2 Nicht jedoch für Fachtagungen, Mitarbeiterschulungen, Arbeitskreise sowie für Studienseminare (Veranstaltungen an kulturell, politisch oder historisch bedeutsamen Orten, z. B. Institutionen, Städte, Regionen, Gedenkstätten).

## Literatur

- Ambos, I. (2017): B2.2.3 Weiterbildungsstatistik im Verbund. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Bonn. [www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2017\\_vorversion.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2017_vorversion.pdf)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Bonn. [www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten\\_in\\_Deutschland\\_2014.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf)
- Horn, H./Lux, T./Ambos, I. (2016). Weiterbildungsstatistik im Verbund 2014 – Kompakt. [www.die-bonn.de/doks/2016-weiterbildungsstatistik-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2016-weiterbildungsstatistik-01.pdf)
- Huntemann, H./Reichart, E. (2016). Volkshochschul-Statistik: 54. Folge, Arbeitsjahr 2015. [www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf)
- Martin, A./Schrader, J. (2016). Deutscher Weiterbildungsatlas – Kreise und kreisfreie Städte. Ergebnisbericht. [www.die-bonn.de/doks/2016-weiterbildungsangebot-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2016-weiterbildungsangebot-01.pdf)
- Reichart, E. (2017): B2.2.1 Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Bonn. [www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2017\\_vorversion.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2017_vorversion.pdf)
- Reichart E./Rattinger, J. (2017); Die statistische Entwicklung des Programmbereichs Arbeit–Beruf an Volkshochschulen seit den 1990er Jahren – Tiefenanalysen und Interpretationen aus der Perspektive der Praxis, HBV 3/2017, S. 246–256.

## **Professionelle Bildungsgestalten – Iterative Bildung im Kontext von Professionalität und Profession**

Katrin Kraus

### **Zusammenfassung**

*Der Beitrag knüpft an theoretische Figur der Bildungsgestalten an und bezieht diese auf die Entwicklung von Professionalität und die Funktion einer professionalitätsorientierten Bildung. Mit Bezug zum entsprechenden Diskurs in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird Professionalität bestimmt und dabei der Bezug von individueller Professionalitäts- und strukturelle Professionsentwicklung ins Zentrum gestellt. Eine direkte Verbindung zwischen beiden besteht über professionalitätsbezogene Bildung. Davon ausgehend stellt der Beitrag mit iterativer Bildung ein Konzept zur Diskussion, das die Implikationen aus dieser direkten Verbindung zwischen individueller und struktureller Professionalisierung über professionsbiographische Bildungsprozesse aufnimmt. Iterative Bildung verbindet konzeptionell Studium, professionelle Praxis und deren Reflexion sowie Weiterbildung über den biographischen Bezug einer kontinuierlichen Weiterentwicklung von Professionalität.*

Die theoretische Figur der „Bildungsgestalten“ wurde von Jochen Kade, Christiane Hof und Sigrid Nolda im Zuge einer qualitativen bildungsbiographischen Längsstudie formuliert, um in einem abstrakten Begriff ihre Erkenntnisse zu bildungsbiographischen Verläufen zusammenzufassen. Sie konnten auf der Grundlage ihrer Analysen sogenannte Bildungsgestalten identifizieren, die sich im biographischen Verlauf als spezifische Formen der Aneignung von Welt zeigen. Daran knüpfen die folgenden Überlegungen an und beziehen diese theoretische Figur auf die Entwicklung von Professionalität. Ähnlich wie beim „Professionellen Selbst“ (Bauer) geht es durch diesen Bezug auf den Professionskontext nicht mehr um die gesamten Bildungsprozesse eines Menschen, sondern fokussiert um diejenigen, die auf die Entwicklung von Professionalität gerichtet sind. Hierbei zeigt sich, dass individuelle ProfessionalitätSENTWICKLUNG und strukturelle Professionsentwicklung direkt aufeinander bezogen sind, wobei professionelle Bildung eine wichtige Verbindung zwischen beiden darstellt. Professionelle Bildung erfolgt entlang der Professionsbiographie als iterativer

Prozess. Als Konzept professionalitätsorientierter Bildung verbindet *iterative Bildung* Studium, professionelle Praxis und deren Reflexion sowie Weiterbildung über den biographischen Bezug einer kontinuierlichen Weiterentwicklung von Professionalität. Dieser Zusammenhang wird im Beitrag am Beispiel der Erwachsenenbildung dargestellt.

## 1. Bildungsgestalten und professionelle Entwicklung

Im Projekt „Prekäre Kontinuitäten“ wurden bildungsbiographische Interviews von Personen analysiert, die im Abstand von 25 Jahren geführt wurden (Hof/Kade 2009). Grundidee der Analysen ist, „dass Bildungsbiografien [...] eine Serie von in den Lebenslauf eingebetteten, je gegenwartsabhängigen differnten Bildungsgestalten“ (Kade/Nolda 2014, S. 588) sind. Die Betrachtung einzelner Bildungsgestalten ermöglicht einen Zugang zu biographischen Bildungsprozessen, denn sie sind seriell im Sinne einer biographischen Folge unterschiedlicher Bildungsgestalten (Hof/Kade/Fischer 2010). „Spezifische ‚Bildungsgestalten‘ ergeben sich dabei daraus, wie Individuen sich auf ihre je besondere Weise unter den jeweiligen, lebensweltlich-biografischen und sozio-kulturellen Bedingungen das mit der Entwicklung des Lebenslangen Lernens verbundene Angebot an Lehr-Lerngelegenheiten zu eigen machen und sich so als individuelles Erlebens- und Handlungssubjekt eine gesellschaftlich eingebettete Form geben (Kade/Hof/Peterhoff 2008).“ (Fischer/Kade 2012, S. 618). Eine Gerichtetheit in der Abfolge der Bildungsgestalten einer Person entsteht, weil die Form von Bildungsprozessen wiederum selbst Teil der subjektiven Bildungsgestalt ist (Kade/Hof/Peterhoff 2008). Damit sind abrupte Wenden im Verlauf unwahrscheinlich und es entstehen eher individuell rekonstruierbare Entwicklungspfade. Die einzelnen Bildungsgestalten sind nicht nur von der biographischen Zeitdimension und Lebensphase abhängig, sondern auch von den zum Zeitpunkt der Erzählung gegebenen sozio-kulturellen Rahmungen (vgl. ebd.). Die Leistung, diese Serien an einzelnen Bildungsgestalten subjektiv als sinnhaften und kohärenten Zusammenhang über die Zeit zu beschreiben, erbringen Menschen jeweils beim biographischen Erzählen (Alheit 2003). Insofern können sie über biographische Zugänge erfasst werden.

Die Grundidee der Bildungsgestalten, die das gesamte Subjekt in seiner Weltnaheung umfassen, kann mit dem von Karl-Oswald Bauer (1998) formulierten Fokus des „Professionellen Selbst“, also der in der professionellen Tätigkeit direkt sichtbar und wirksam werdenden Seite des Subjekts, aufgenommen und auf Professionalisierungsprozesse bezogen werden. Darüber ergeben sich vor allem zwei Anknüpfungspunkte aus der theoretischen Figur der Bildungsgestalten zur individuellen Professionalisierung.

Ein erster Anknüpfungspunkt für das Verständnis von Professionalisierungsprozessen in der theoretischen Figur der Bildungsgestalt ist die *Verbindung von Gerichtetheit und Offenheit der Entwicklung*. Die Entwicklung von individueller Professionalität lässt sich in Anlehnung an die Bildungsgestalten als prinzipiell un abgeschlossene Serie konkreter Formen von Professionalität denken, die auseinander hervorgehen.

So kann die individuelle Entwicklung von Professionalität als zugleich gerichteter und offener Prozess beschrieben werden, der professionsbiographisch rekonstruiert werden kann. Die aufeinander folgenden Formen von Professionalität sind unabhängig voneinander beschreibbar, in den jeweils vorhergehenden Formen sind jedoch Entwicklungspfade für die künftige Entwicklung von Professionalität angelegt. Damit entsteht ein Modell von individueller Professionalitätsentwicklung, das ausgehend von einer initialen Aneignung von Professionalität reziproke Bezüge zwischen den sich ablösenden Formen ermöglicht, ohne sie als einfaches Zuwachsmo- dell im Sinne von Schichtung oder als lineare Fortsetzung zu denken. Vielmehr beruht diese Vorstellung auf der transformativen Komponente von gleichzeitiger Unabhängigkeit der Einzelformen und ihrer Eingebundenheit in eine professionsbiographische Serie von auseinander hervorgehenden, je gegenwartsbezogenen Formen von Professionalität.

Als Ansatzpunkt für das Verständnis von Professionalisierungsprozessen kommt in der theoretischen Figur der Bildungsgestalten ein zweiter Aspekt hinzu: Ihnen liegt ein Verständnis von individueller Entwicklung zugrunde, dass diese in *Verbindung von subjektbezogenen Faktoren und gesellschaftlich-kulturellen Rahmungen* versteht. Mit dem Fokus des Professionellen verweist dieses Grundverständnis auf den Gesamtzusammenhang von Professionalisierung mit individueller Professionalitätsentwicklung und struktureller Professionsentwicklung. Denn neben allgemeinen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen fungiert gerade die Profession als spezifische institutionelle Rahmung für individuelle Professionalität. Dieser Zusammenhang wird mit der Anlehnung an die Figur der Bildungsgestalten nochmals hervorgehoben. Konkrete Formen von Professionalität, die sich seriell im Verlaufe der professionellen Tätigkeit entwickeln, nehmen jeweils auch konzeptionelle und strukturelle Rahmungen auf und spiegeln diese in der jeweiligen Einzelform. Individuelle Professionalität wird maßgeblich durch Professionen als gesellschaftliche Institutionen und kollegiale Fachgemeinschaften mit einer geteilten Wissens- und Wertebasis und verbindenden Handlungspraxen gerahmt und damit ermöglicht, wenngleich sie immer individuelle Entwicklungsaufgabe bleibt. Profession und Professionalität verweisen somit wechselseitig aufeinander.

## 2. Zum Verhältnis von Profession und Professionalität

Der Forderung nach Professionalisierung liegt die Feststellung zugrunde, dass es bei Professionen um Tätigkeiten handelt, in denen „Professionelle gesellschaftliche und individuelle Probleme lösen, die eigentlich nicht zu lösen sind“ (Nittel 2000, S. 38). Diese auch als „Paradoxien“ oder „konstitutive Antinomien des pädagogischen Handelns“ (Helsper 1996, S. 521) bezeichneten Bedingungen sind eine zentrale Herausforderung professionellen Handelns. Ihre Bearbeitung erfordert sowohl ein „professionsbezogenes Begriffsinstrumentarium zur Beschreibung des Feldes“ (Gieseke 2011, S. 386) und Deutung von Situationen als Grundlage professioneller Handlungsfähigkeit als auch eine professionsethische Grundlage, die eine Orientierung in einem durch professionelle Paradoxien gekennzeichneten Feld erst ermöglicht, und darüber hinaus eine Kollegialität, in der man sich dieser beiden Grundlagen immer wieder

vergewissern kann. Dazu kommt die für professionelle Tätigkeiten als immaterielle Dienstleistungen kennzeichnende Unverfügbarkeit des Handlungserfolgs. Denn dieser hängt nicht nur vom Handeln der Professionellen ab, sondern ebenso vom Beitrag des Gegenübers in der professionellen Situation, also im Fall der Erwachsenenbildung vom Beitrag der Teilnehmenden (vgl. Schlutz 2012).

Der Diskurs zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hat sich in Deutschland insbesondere in der für diesen Bereich wichtigen Phase ab den 1970er Jahren vor allem auf die individuelle Seite der Professionalität konzentriert und dabei den strukturellen Aspekt der Profession vernachlässigt (vgl. Gieseke 1994). Den Hintergrund für diese Ausrichtung verortet Gieseke insbesondere in den Bedingungen im Praxisfeld, das ausgehend von verbandsbezogenen Einzelpraktiken Vorstellungen von „professioneller Praxis“ entwickelt, aber eine Zusammenführung verbandsstruktureller Strukturen als Träger einer stärker strukturell ausgerichteten Profession nur unvollständig vollzogen hat (vgl. ebd.; Egetenmeyer/Schüßler 2012a). Hinzu kam – sich in dieser Zeit langsam aus den Verbandsstrukturen des Praxisfeldes ablösend (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 57 ff.) – die wissenschaftliche Etablierung der Disziplin Erwachsenenbildung, die wiederum ein professionelles Praxisfeld einforderte. Nittel beschreibt dies als „sekundäre Professionalisierung“ (Nittel 2000, S. 58), weil der Professionalisierungsimpuls für die Praxis stark von der disziplinären Seite der Etablierung als wissenschaftliche Disziplin ausging. Gleichzeitig führen individuelle Professionalisierungsprozesse nicht automatisch zur Entwicklung von professionellen Strukturen, wie etwa Seitter und Nittel (2005) betonen. Gemäß ihrer Analyse tragen dazu insbesondere „fehlende gesellschaftliche Anerkennungsstrukturen und nicht vorhandene berufspolitische Artikulationsformen“ (S. 519) bei.

Vor diesem Hintergrund hat Gieseke einen Begriff von Professionalität formuliert, der sowohl das Verhältnis von Professionalität und Disziplin aufnimmt als auch das Verhältnis von Professionalität und Profession. Sie betont mit Blick auf die Disziplin, dass sich Professionalität „auf wissenschaftliches Grundlagenwissen [stützt] (d. V.)], das durch Erfahrung ausgewertet wird.“ (Gieseke 2010, S. 245). Sie konkretisiert Professionalität dabei als „differenzierten Umgang mit Forschungsbefunden, die Nutzung von Handlungsinstrumenten und ihre eigenständige Interpretation, die Deutung von Handlungssituationen sowie ein flexibles, vernetztes Handeln“ (ebd.). Als strukturelle Grundlage für Professionalität formuliert sie zudem mit Blick auf die Profession, dass es auch ein „organisiertes professionelles Kollegialitätsprinzip mit verbandrechtlicher Strukturierung und der daran geknüpften professionellen Sozialisation“ (ebd., S. 388) braucht. Schließlich ist für die konkrete Tätigkeit noch der Aspekt der Organisation wichtig, in der die institutionellen Bedingungen professionelles Handeln ermöglichen müssen (Gieseke 2010, S. 146, Schicke 2012). Professionalität bedarf darüber hinaus der „beruflichen Selbstbeschreibungen“ (Seitter 2009, Hartig 2009) der eigenen Praxis als eine über kollektive Muster gerahmte kontinuierliche Auseinandersetzung mit dieser Praxis sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion (vgl. Kraus/Schmid/Thyroff 2015; Pachner 2016).

Professionelles Handeln ist also ein Handeln zur Bearbeitung zentraler gesellschaftlicher und individueller Probleme in offenen Situationen mit paradoxen Anforderungen und institutionellen Rahmenbedingungen, das als ko-produktives Handeln im Erfolg vom Gegenüber abhängig ist. Hier bietet die Profession mit disziplinärer Wissensbasis, Professionsethik und professioneller Kollegialität sozusagen den Boden, der Handlungsfähigkeit in – und zum Teil auch – trotz diesen Rahmenbedingungen über eine kontinuierliche Professionalitätsentwicklung ermöglicht, denn „Professionalität ist kein Zustand, der erreicht werden kann, sondern eine Kompetenz, die sich situativ immer wieder neu als berufliche Leistung zu bewähren und weiterzuentwickeln hat“ (Gieseke 2010, S. 245). Professionalität ist somit zwar ein Merkmal, das im individuellen Handeln zum Ausdruck kommt, das aber keineswegs voraussetzungslos vom Individuum entwickelt werden kann, vielmehr bedarf es sowohl der Disziplin als auch der Profession im strukturellen Sinne, damit Professionalität im Zug individueller Professionalisierung entwickelt werden kann.

### **3. Individuelle Professionalitätsentwicklung und professionelle Bildung**

Professionalitätsorientierte Bildung stellt eine wichtige Verbindung zwischen der Profession, die hier entsprechende Konzepte und Angebote hervorbringen muss, und der individuellen Professionalität dar, die auf entsprechenden Bildungsprozessen basiert. Ausgehend von den vorherigen Überlegungen zum Zusammenhang von Professionalität und Profession ergeben sich daher mehrere Implikationen für eine an der Ermöglichung individueller Professionalitätsentwicklung ausgerichtete Bildung:

#### *Individuelle Professionalisierung als professionsbiographischer Prozess*

Individuelle Professionalisierung verläuft entlang der professionellen Praxis einer Person und ist prinzipiell unabgeschlossen. Man kann also sagen, Professionalität entwickelt sich professionsbiographisch: Sie entwickelt sich basierend auf den in den nächsten Abschnitten genannten Aspekte so lange weiter, wie die Person in ihrer Biographie auf die jeweilige Profession bezogen ist. Daher müssen entsprechende Bildungskonzepte ebenfalls einen professionsbiographischen Bezug aufweisen.

#### *Disziplinäres Wissen als Grundlage von Professionalität*

Die zugehörige Disziplin ist eine zentrale Grundlage für professionelles Handeln. Es geht dabei um Begriffe, mit denen das Feld (und die eigene Praxis) verstehend beschrieben werden können; um die Instrumente zur Analyse von beruflichen Handlungssituationen, die prinzipiell offene Situationen beschreiben und damit die Voraussetzung für Handeln schaffen; und um die Flexibilität im Handeln, die durch die Kenntnis von Handlungsalternativen und ihre situationsbezogene Bewertung entsteht. Da sich die Wissensbestände der Disziplin kontinuierlich weiterentwickeln, bedingt dies auch eine vom Studium ausgehende, wiederkehrende Bezugnahme von Professionellen auf die Disziplin und eine aneignende Auseinandersetzungen mit ihren Erkenntnissen im Rahmen entsprechender Bildungsangebote. Darüber wird gewährleistet, dass der Bezug nicht ausschließlich auf diejenigen Bestände des diszipli-

nären Wissens geschieht, die im Rahmen eines Studiums erworben werden, sondern diese Bezüge mit der disziplinären Entwicklung gleichsam und mindestens partiell synchronisiert werden können. Es braucht daher Bildungsangebot, die fortlaufend Zugang zum sich ständig weiterentwickelnden Stand von Theorie und Forschung bieten und dabei einen Bezug zur Praxis eröffnen.

#### *Tätigkeitsverbundenes Lernen als professionelle Praxis und reflexive Auseinandersetzung*

Erfahrungen in der Praxis sind ein wichtiger Beitrag zur Professionalitätsentwicklung. Hierbei geht es um die Gelegenheiten, die sich einer Person erst im Handeln bieten, das verfügbare Grundlagenwissen „auswerten“ zu können, es für das Verständnis von Situation zu nutzen und darauf basierend Handlungen zu entwerfen und sie rückblickend zu beurteilen – und damit wiederum die Basis für die handlungsbezogene Nutzung wissenschaftlichen Wissens für künftige Situationen zu stärken. Damit hat die Professionalitätsentwicklung sowohl eine Erfahrungskomponente als auch eine direkte Verbindung zum tätigkeitsverbundenen Lernen. Aus den Studien zum Lernen im Prozess der Arbeit weiß man, dass es dabei direkt erfahrungsgebundene Anteile gibt (implizites Lernen) und reflektierende Anteile der Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln, die wiederum einen unmittelbaren Bezug zu wissenschaftlichem Wissen haben (vgl. Dehnbostel 2010, S. 41; Kraus/Schmid/Thyoff 2015, S. 60). Die Ermöglichung einer reflektierenden Auseinandersetzung mit eigenen Praxiserfahrungen und informellen Lernprozessen in der Ausübung der Tätigkeit wird damit zum wichtigen Element professionalitätsbezogener Bildung.

#### *Organisationen als Rahmenbedingung individueller Professionalitätsentwicklung*

Für Organisationen, in denen Professionelle tätig sind, ergeben sich daraus spezifische Anforderungen. Es braucht dort einerseits Rahmenbedingungen für professionelles Handeln (vgl. Schicke 2012) und eine lernförderliche Gestaltung von Arbeitsprozessen (vgl. Kraus 2014). Andererseits ist die Ermöglichung einer „professionellen Kollegialität“ wichtig, die über organisationale Kontexte und individuelle Praktiken hinausgehen und damit wiederum auf strukturelle Professionalisierung verweisen. Hieraus ergibt sich insbesondere eine Aufgabe für organisationsbezogene Bildungsangebote, die am Ziel der Ermöglichung von professioneller Entwicklung der Angehörigen der jeweiligen Organisation orientiert sind.

Für Bildungsangebote zur Ermöglichung und Unterstützung individueller Professionalitätsentwicklung sind damit wichtige Eckpunkte formuliert: Sie sind iterativ als Momente wiederkehrender Bildung in der professionellen Biographie zu denken und beziehen Angebotsformate zum individuellen und organisationalen Lernen ebenso mit ein wie tätigkeitsverbundenes Lernen und Bildung im kollegialen Verbund. Angebotsformate sind dabei sowohl auf den sich kontinuierlich entwickelnden Bestand der Disziplin bezogen als auch auf die Ermöglichung einer reflexiven Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen. Dieser Ansatz kann konzeptionell als *Iterative Bildung* beschrieben werden (vgl. Kraus i. E.).

#### 4. Strukturelle Professionalisierung und ihr Bezug zur Bildung

Professionen sind gesellschaftliche Konstruktionen, die in Aushandlungsprozessen entstehen, aufrechterhalten und weiterentwickelt werden. Sie sind „keine starren Formationen, sondern wandelbare, gesellschaftlich produzierte Phänomene“ (Nittel 2000, S. 27). Die gesellschaftlichen Aushandlungsprozess, die notwendig sind, um den Status einer Profession zu erreichen und zu festigen, kann man als strukturelle Professionalisierung bezeichnen, die in der Regel von den Angehörigen einer Profession zielgerichtet verfolgt wird. Der gesellschaftliche Charakter der Professionen bedingt dabei, dass auch nach Erreichen der Anerkennung als Profession weiterhin Anstrengungen unternommen werden müssen, diese zu erhalten und auch gegenüber anderen Anspruchsgruppen zu behaupten (vgl. dazu grundlegend Abbott 1998). Strukturelle Professionalisierung ist also wie individuelle Professionalisierung ein kontinuierlicher Prozess. Die Bereitstellung von konzeptionellen und strukturellen Grundlagen einer professionalitätsbezogenen Bildung gehört dabei zu den Voraussetzungen, damit Professionelle über Professionalität in den Arbeitsbezügen (sowie Einzelne auch in professionspolitischen Zusammenhängen) den Anspruch einer Profession vertreten können und damit auch strukturelle Professionalisierung als andauernden Prozess tragen.

Die Aufgabe einer von der Profession Erwachsenenbildung/Weiterbildung getragenen Bildung besteht dabei einerseits in entsprechenden Studienangeboten (vgl. Egetenmeyer/Schüßler 2012) und der Schaffung von Bildungsgelegenheiten, die im vorher dargelegten Sinne professionsbiographisch orientiert sind (vgl. Kraus i. E.), sowie andererseits in der Arbeit an theoretischen Rahmungen für professionalitätsbezogene Bildung als einem iterativen Prozess. Profession wird so zum Forum für die Entwicklung individueller Professionalität über Bildungsprozesse. In diesem Forum geht es um die wiederkehrenden Momente einer Aneignung von geteilten Wissensbeständen, einer Auseinandersetzung mit professionsethischen Fragen und einer kollektionalen Vergewisserung. Diese Funktion von Professionen spiegelt die in den vorherigen Ausführungen dargelegten Bedingungen professionellen Handelns in offenen Situationen mit paradoxen Anforderungen.

#### 5. Fazit

Versteht man die Entwicklung von Professionalität in Anlehnung an die theoretische Figur der Bildungsgestalten, ergibt sich daraus für eine an Professionalitätsentwicklung orientierte Bildung eine spezifische Funktion. Mit Blick auf den in dieser Figur angelegten professionsbiographischen Prozess der kontinuierlichen Ablösung konkreter Einzelformen von Professionalität erhält sie die Aufgabe, diese Transformationen immer wieder zu initiieren und zu ermöglichen. Dabei liegt ihre spezielle Aufgabe darin, die Gerichtetheit dieses Prozesses im Sinne einer Ausrichtung an der Profession aufrecht zu erhalten und so individuelle Professionalisierung zu ermöglichen. Mit Dewe (1996) kann man dabei formulieren, dass Professionalität das Allgemeine

in konkreten Anforderungs- und Handlungssituationen ist und die Bezugnahme auf dieses Allgemeine wiederum das Verbindende für die teilweise in disparaten Praxisfeldern tätigen Professionellen gewährleistet. An diesem Allgemeinen zu arbeiten ist dabei auch eine Aufgabe von Disziplin und Profession und einer an Professionalitätsentwicklung orientierten Bildung. Gleichzeitig ist es als Aspekt struktureller Professionalisierung zu verstehen, wenn Konzepte und Angebote einer an individueller Professionalitätsentwicklung orientierten Bildung entwickelt werden, die eine Orientierung für individuelle Entwicklungsprozesse bieten. Neben den Studiengängen gehören dazu auch entsprechende Angebote im Bereich der Weiterbildung für Professionelle und die Organisationen, in denen sie tätig sind, damit Bildung iterativ in einem professionsbiographischen Prozess erfolgen und individuelle Professionalisierung ermöglichen kann. Der Ansatz *Iterativer Bildung* ist somit auch eine Klammer zwischen den individuellen und strukturellen Bemühungen um Professionalisierung, die beide immer wieder aufeinander bezieht und miteinander in Verbindung bringt.

## Literatur

- Abbott, Andrew (1988): *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alheit, Peter (2003): „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: *Weiterlernen neu gedacht*. Hg. von Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM-report, Heft 78). S. 7-21.
- Bauer, Karl-Oswald (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 44(3), S. 343-359.
- Dehnbostel, Peter (2010): *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dewe, Bernd (1996): Das Professionswissen des Weiterbildners. In: *Pädagogische Professionalität*. Hg. von Arno Combe und Werner Helsper. Frankfurt: Suhrkamp. S. 714-757.
- Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2012): *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (2012a): Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung. In: *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa*. Hg. von Irena Sgier und Susannen Latke. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 17-34.
- Gieseke, Wiltrud (1994): Der Erwachsenenpädagoge. In: *Erziehungswissenschaft*. Hg. von Dieter Lenzen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 282-313.
- Gieseke, Wiltrud (2010): Professionalität und Professionalisierung. In: *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Hg. von Rolf Arnold, Sigrid Nolda und Ekkehard Nüssli. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 243-244.
- Gieseke, Wiltrud (2011): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Hg. von Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel. Wiesbaden: VS Verlag. S. 385-403.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: *Pädagogische Professionalität*. Hg. von Arno Combe und Werner Helsper. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 521-569.
- Fischer, Monika/Kade, Jochen (2012): Qualitative Längsschnittstudien in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Hg. von Burkhard Schäffer und Olaf Dörner. Opladen et al.: Barbara Budrich. S. 612-625.

- Hartig, Christine: (2009): Berufliche Selbstbeschreibung als berufskulturelle Selbstaufklärung. In: Professionalitätentwicklung in der Weiterbildung. Hg. von Wolfgang Seitter. Wiesbaden: VS Verlag. S. 205-231.
- Hof, C./Kade, J. (2009): Prekäre Kontinuität. Das lebenslange Lernen aus biographietheoretischer Perspektive im Rahmen einer Follow-up-Studie. In: Strukturen Lebenslangen Lernens. Hg. von Christiane Hof, Joachim Ludwig und Christiane Zeuner. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 150-160.
- Hof, Christiane/Kade, Jochen/Fischer, Monika (2010): Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen. In Zeitschrift für Pädagogik 56(3). S. 328-339.
- Kade, Jochen/Hof, Christiane/Peterhoff, Daniela (2008): Verzeitlichte Bildungsgestalten: Subjektbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 31(4). S. 9-22.
- Kade, Jochen/Nolda Sigrid (2014): 1984/2009 – Bildungsbiografische Gegenwarten im Wandel von Kontextkonstellationen: In Zeitschrift für Pädagogik 60(4). S. 588-606.
- Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraus, Katrin (2012). Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. In: Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Hg. von Susanne Latke und Irena Sgier. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 34-35.
- Kraus, Katrin (2014): „Lernen im Prozess der Arbeit“ als Ansatzpunkt für die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen. In: Kompetenzmanagement. Hg. von Barbara Sieber. Bern u. a.: hep-Verlag. S. 218-232.
- Kraus, Katrin (i. E.): Professionalitätentwicklung von Lehrpersonen als iterativer Prozess. Überlegungen zum Prinzip *Iterative Bildung* in einem tertiarierten Bildungsbereich.
- Kraus, Katrin/Schmid, Martin/Thyoff Julia (2015): Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von Kompetenzdarstellungen. Basel: Forschungsbericht.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang (2005): Biografieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung. Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie. In: Zeitschrift für Pädagogik 51(4), S. 513-527.
- Pachner, Anita (2016): Herausforderung Kompetenzmodellierung: Theoriegeleitete Annäherung an die Kernkompetenz *Selbstreflexion*. In: Traditionen und Zukünfte. Hg. von Sigrid Blömeke, Marcello Caruso, Sabine Reh, Ulrich Salaschek und Jurik Stiller. Opladen u. a.: Barbara Budrich. S. 289-298.
- Schicke, Hildegard (2012): Organisation als Kontext der Professionalität. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schlutz, Erhard (2012): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster u. a.: Waxmann.
- Seitter, Wolfgang (2009): Professionalitätentwicklung als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbio-graphische Kompetenzaufschichtung. In: Professionalitätentwicklung in der Weiterbildung. Hg. von Wolfgang Seitter. Wiesbaden: VS Verlag. S. 11-16.

# **Beratungs- und Angebotsstrukturen für Studienzweifelnde – Erfordernisse einer besonderen Zielgruppe**

Harald Parzinski, René Marc

## **Zusammenfassung**

*Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, die Phänomene Studienzweifel und Studienabbruch näher zu beleuchten. Dabei werden die im Kontext des BMBF-geförderten Projektes „N.I.S. – 2.0 | Netzwerk zur beruflichen Integration von Studienabbrechenden in Hessen“ mit der Zielgruppe gesammelten Erfahrungen – insbesondere hinsichtlich passgenauer Beratungs- und Angebotsstrukturen – reflektiert. Auf dieser Grundlage werden Empfehlungen für den Aufbau entsprechender Strukturen „in der Praxis“ ausgesprochen und Fragestellungen skizziert, die einer weiteren wissenschaftlichen Bearbeitung bedürfen.*

Exakte Zahlen zu Studienabbruchquoten sind bislang nicht zu ermitteln. Die genauesten Zahlen liefert das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) in regelmäßigen Erhebungen, die auf der Basis des bundesweiten Abgleichs von Immatrikulationen eines Jahrgangs und der Zahl der diesen zuzuordnenden Abschlüssen berechnet werden (vgl. Heublein u. a. 2017). Ähnlich schwierig gestaltet sich eine fundierte qualitative Erfassung der Hintergründe von Studienzweifeln und Studienabbrüchen.

Mit dem landesweiten Projekt „N.I.S. – 2.0“ unterstützt die Forschungsstelle des Bildungswerkes der Hessischen Wirtschaft e. V. die hessischen Hochschulstandorte dabei, die Phänomene Studienzweifel und Studienabbruch besser zu fassen sowie passgenaue Netzwerkstrukturen zur Beratung von Studienzweifelnden aufzubauen. Dabei werden etablierte Beratungsangebote zusammengeführt und optimiert – außerdem findet ein hessenweiter Transfer von Best-Practice-Ansätzen statt.

## **1. Ausgangslage beim Projektstart**

Zieht man die aktuellste Erhebung des DZHW heran, beträgt die Studienabbruchquote im Bachelorstudium über alle Hochschularten und Fächergruppen hinweg durchschnittlich 29 Prozent (vgl. ebd.: 263). Somit erreichen statistisch gesehen 28

von 100 Studienanfängerinnen und -anfängern keinen Abschluss. Vergleicht man diese „Grundmenge“ mit den Erfahrungen von Fachkräften naheliegender Beratungsinstitutionen (Studienberatungen der Hochschulen, Studentenwerke, Agenturen für Arbeit, Ausbildungsberatende der Kammern), ist schnell festzustellen, dass dort nur eine geringe Anzahl an Studienzweifelnden oder -abbrechenden Unterstützung sucht. Selbst wenn man unterstellt, dass viele Studierende mit ihren Zweifeln konstruktiv umgehen und selbstständig sowie ohne lange Leerlaufphase den Weg zu einem erfolgreichen Studienabschluss in einem anderen Studienfach oder aber in eine passende berufliche Anschlussoption finden, besteht die begründete Annahme, dass es eine große Zahl an Studienabbrechenden gibt, die Beratungsbedarf haben, vorhandene Angebote aber aus verschiedenen Gründen nicht wahrnehmen.

Eine Ausgangsfrage zu Projektbeginn lautete daher: Warum nehmen Studienzweifelnde bestehende Beratungsangebote nicht früher und konsequenter wahr, um unnötige Abbrüche zu vermeiden oder tragfähige Alternativen zum Studium zu entwickeln?

Im Projektverlauf wurden hessenweit in insgesamt 60 regionalen und landesweiten Arbeitstreffen die qualitativen Beobachtungen von ca. 80 in die konkrete Beratungsarbeit eingebundenen Ansprechpersonen o. g. Institutionen erfasst und ausgewertet (monatlich hessenweit ca. 600 Beratungen). Eine darüber hinausgehende Datengrundlage liefern Teilnehmerbefragungen im Rahmen von zielgruppenbezogenen Veranstaltungen (ca. 100 Fragebögen) sowie ausführliche Gespräche mit 16 Teilnehmenden von vier Orientierungsworkshops, die von den Projektmitarbeitenden selbst durchgeführt wurden. Abgerundet wird dieses Bild durch den regelmäßigen Erfahrungsaustausch mit den Akteuren weiterer einschlägiger Projekte im Bundesgebiet.

Auf dieser Datenbasis können folgende Ursachenkomplexe verdichtet werden:

## **2. Studienzweifel und Studienabbruch – ein komplexer Sachverhalt in vier Thesen**

### *1. Ursachen für einen Studienabbruch sind vielschichtig, multifaktoriell und den einzelnen Studierenden nur in Teilen bewusst.*

Wenden sich Studierende mit grundsätzlichen Studienzweifeln an Beratungsfachkräfte einer Institution, kommt es nicht selten vor, dass die/der Beratende mit der eigenen Expertise nur eingeschränkt weiterhelfen kann: So haben die Zentralen Studienberatungen der Hochschulen einen guten Überblick über fachliche Fragen zu Studiemöglichkeiten sowohl an der eigenen als auch an anderen Hochschulen (Stichwort Studienfachwechsel). Droht ein Studium allerdings an schwierigen privaten Rahmenbedingungen zu scheitern, ist z. B. die Sozialberatung der Studierendenwerke der „passendere“ Ansprechpartner. Die Hochschulteams der Agenturen für Arbeit unterstützen dabei, Alternativen zum Studium zu entwickeln, können aber nicht konkret beantworten, inwiefern bei in Frage kommenden Ausbildungsberufen zeitliche Anrechnungsmöglichkeiten bestehen – hier sind die Kammern die richtigen Ansprechpartner. So wird auf Seiten der Studierenden u. U. die Erfahrung gemacht, nicht die benötigten Hilfestellungen zu erhalten, obwohl eine Beratungseinrichtung aufgesucht wurde.

Hinzu kommt, dass sich Studienzweifel häufig nicht auf eine Ursache zurückführen lassen: „Es gibt selten den einen Grund und die Exmatrikulation ist oft Ergebnis eines längeren Prozesses mit Problemen und der Suche nach einer Bildungsentscheidung“ (Kubsch/Käpplinger 2017: 3). Nicht selten treten in Gesprächen bspw. mit der Sozialberatung des Studentenwerks anlässlich akuter Fragen der Studienfinanzierung weitere Aspekte zutage – etwa fachliche Überforderung, das Gefühl das falsche Fach zu studieren oder Prüfungsängste.

Einige Studierende sind sich der Hintergründe und Ursachen ihrer Zweifel zudem nicht bewusst – ihnen werden oft erst durch den intensiven Austausch mit anderen Betroffenen Aspekte des eigenen Ursachenkomplexes deutlich. Diese Erkenntnis kann im Einzelfall wiederum gänzlich andere Lösungsansätze erfordern.

## *2. Studienabbruch ist kein punktuell Ereignis (wie es der Begriff „Abbruch“ suggeriert), sondern der Endpunkt eines häufig langen Prozesses des Zweifelns.*

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Studierenden manche Aspekte ihres Zweifels nicht bewusst sind. Ein unterschwelliges Unwohlsein wird vielleicht zunächst an ungünstigen Studienbedingungen oder Finanzierungsproblemen festgemacht. Allerdings zeichnet sich Studienabbruch neben der o. a. Multikausalität auch durch eine starke Prozesshaftigkeit aus (vgl. ebd.). So dauert es oft sehr lange, bis Studierende sich darüber bewusst sind, faktisch nicht mehr zu studieren – und ein entsprechender Handlungsbedarf wahrgenommen wird.

## *3. Studienzweifel und Studienabbruch sind ein Tabuthema*

Die fehlende Klarheit über die eigene Situation dürfte in vielen Fällen auch daran liegen, dass sich Studierende über ihre Zweifel und Ausstiegsideen mit niemandem austauschen. „Man kann ja mit keinem drüber reden“, ist eine typische Äußerung in der Beratungspraxis. Ein Studium abzubrechen wird von vielen Studierenden nach wie vor mit Versagen assoziiert – oder zumindest als Scheitern an der eigenen Zielsetzung angesehen. Daran ändert auch die medial zunehmend positive Darstellung der Thematik – bspw. anhand von Erfolgskarrieren von Studienabbrechenden – wenig, wird hier doch eine ambivalente Wirkung erzeugt. Einerseits wird das Thema enttabuisiert, andererseits wird transportiert, dass es nur auf das individuelle Engagement ankäme, um nach einem Studienabbruch erfolgreich zu sein (vgl. Malinowski 2013: 52). Des Weiteren ermuntert eine reale oder vermutete negative Außensicht des persönlichen Umfelds nicht dazu, mit in anderen Zusammenhängen vertrauten Personen in den Dialog über vorhandene Probleme im Studium zu treten. Wird vor diesem Hintergrund eine konstruktive Lösungssuche immer weiter aufgeschoben, wächst auch die Hürde, sich gegenüber Dritten zu offenbaren.

## *4. Studierende verfügen über eine schwach ausgebildete berufliche Orientierung – insbesondere hinsichtlich Angeboten der Berufsbildung.*

Studierende mit einer typischen gymnasialen Schullaufbahn verfügen i. d. R. über eine wenig fundierte berufliche Orientierung. Insbesondere die Kenntnis über duale und schulische Ausbildungsgänge einschließlich beruflicher Fort- und Weiterbildungsop-

tionen fehlt vielen Studierenden – ebenso wie konkrete Vorstellungen darüber, welche Berufe dem eigenen Profil entsprechen könnten. Dies bestätigt auch eine aktuelle Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung, in deren Kontext zwei Drittel der befragten Studierenden angaben, der eigene Informationsstand zur dualen Ausbildung sei „schlecht“ oder „sehr schlecht“ (BIBB 2016: 16). Wenn junge Menschen dann feststellen, dass das Studium nicht die richtige Wahl war, wird die vorangegangene, quasi selbstverständliche Ausrichtung auf die akademische Bildung zum Problem. Zum einen, weil die Kenntnis betrieblicher Alternativen fehlt und die berufliche Bildung vor diesem Hintergrund nicht als Alternative wahrgenommen wird. Zum anderen, weil es keinen „Plan B“ gibt: Studierende an der Schwelle zum Studienabbruch haben häufig sehr unkonkrete berufliche Vorstellungen – ein zeitaufwändiger Berufsorientierungsprozess ist die Folge.

### 3. Schlussfolgerungen für zielgruppenspezifische Ansätze

Die zuvor skizzierten Facetten des Phänomens Studienabbruch erfordern eine besondere Ausrichtung von Beratungsstrukturen und -angeboten, will man die Zielgruppe umfänglicher und früher erreichen sowie zielgerichteter beraten. Folgende Schlussfolgerungen können aus dem Projekt „N.I.S. – 2.0“ gezogen werden:

1. Für eine zielführende Beratung der Zielgruppe ist die themenbezogene Vernetzung der Beratungsakteure eines Hochschulstandortes – sowie die Erweiterung des Beratungsansatzes der Fachberatung um den der Navigationsberatung – notwendig.

Eine naheliegende Folgerung angesichts der fachlich naturgemäß begrenzten Expertise der einzelnen an einem Hochschulstandort aktiven Beratungsakteure ist deren Vernetzung untereinander. Auf diese Weise kann das komplette Spektrum möglicher Fragestellungen abgedeckt werden. Wenn sich die Akteure bspw. durch regelmäßige Netzwerktreffen persönlich kennen und über gute Kenntnisse des Beratungsspektrums der anderen Einrichtungen verfügen, ist eine gezielte Verweisberatung möglich, sofern deutlich wird, dass einem Beratungskunden an anderer Stelle besser geholfen werden kann. Wird in der Anamnese bereits klar, dass einem Ratsuchenden bei seiner expliziten Problemstellung mit der eigenen Fachkompetenz nur begrenzt weitergeholfen werden kann, können zudem wenig zielführende Fachberatungen verhindert werden. Der frühzeitige Verweis an den spezialisierten Partner ist hier das Mittel der Wahl. Wenn sich dieser dann noch mit einer schnellen Terminierung auf dem „kurzen Dienstweg“ umsetzen lässt, ist in vielen Fällen bereits eine wichtige Unterstützungsleistung erfolgt.

Eine wichtige Voraussetzung für diese vorgeschaltete Navigationsberatung ist allerdings, dass sich die Partner eines Netzwerks tatsächlich als solche verstehen. Nur wenn alle Akteure darauf vertrauen können, dass die kundenorientierte Beratung jeweils über die Interessen der beteiligten Institutionen gestellt und entsprechend der Fallkonstellationen verwiesen wird, können regionale Beratungsnetzwerke für Studienzweifelnde erfolgreich sein.

2. Strukturen, die eine prozessbegleitende Beratung ermöglichen sollten genauso gegeben sein wie kontinuierliche Informationsangebote und zeitnahe Übergangsmöglichkeiten in Ausbildung.

Eine vorzeitige Exmatrikulation besiegelt in den allermeisten Fällen eine bereits zuvor gefundene, mehr oder weniger sinnvolle Anschlusslösung. Nur sehr wenige Studienabbrechende suchen erst nach der Exmatrikulation nach entsprechenden Hilfestellungen. Umso wichtiger ist es, Studienzweifelnde in ihrem Entscheidungsprozess zu begleiten. Auch zeigt die Beratungspraxis, dass vielen Studierenden ein einzelner Beratungstermin nicht ausreicht. Hinzu kommt, dass es manchmal Monate dauern kann, bis ein/e Ratsuchende/r tatsächlich soweit ist, die in einer Beratung aufgezeigten nächsten Schritte zu gehen. Dabei können auch pragmatische Überlegungen wie das Abwarten von Prüfungsergebnissen oder einer Entscheidung über die Anrechnung bisheriger Studienleistungen in einem alternativen Studiengang eine Rolle spielen. Versteht sich Beratung hier als „Prozessbegleitung“, bedeutet dies, dass Beratungskräfte mitunter viel Geduld aufbringen müssen. Zum anderen ist es wichtig, eine gewünschte Folgeberatung oder eine ergänzende Beratung durch einen Netzwerkpartner zeitnah zu ermöglichen, um die Prozessdauer insgesamt zu verkürzen und die Beratung nicht abbrechen zu lassen.

Des Weiteren ist es von Bedeutung, besondere Informations- und Beratungsangebote für die Zielgruppe möglichst kontinuierlich anzubieten, da Studienzweifel nicht mit bestimmten Terminen oder Jahreszyklen einhergehen. Studierenden, die sich für einen Wechsel in eine Berufsausbildung entschieden haben, sollte zudem zeitnah eine Wechseloption eröffnet werden. Der rechtlich mögliche, unterjährige Beginn einer dualen Ausbildung wird von Unternehmen bislang noch zu selten genutzt, um qualifizierte Auszubildende zu gewinnen.

3. Um die Zielgruppe zu erreichen, sind gemeinsame niedrigschwellige Veranstaltungen unter Einhaltung eines ergebnisoffenen Informations- und Beratungsansatzes hilfreich.

Gemeinsame Veranstaltungen verschiedener Beratungseinrichtungen zur Information und (Erst-)Beratung von Studienzweifelnden sind nach unseren Erfahrungen eine gute Möglichkeit, die Zielgruppe zu erreichen. Veranstaltungsformate, die einen gemeinsamen Auftritt aller Netzwerkpartner einschließen, bieten den Vorteil, dass einerseits die Beratungsschwerpunkte der einzelnen Partner transparent gemacht und andererseits der partnerschaftliche und an der individuellen Situation ausgerichtete Beratungsansatz vorgelebt werden kann. Bei der Gestaltung derartiger Formate sollte allerdings auf folgende Punkte verzichtet werden:

- verpflichtende Voranmeldung: Auf diese Weise entfällt die Hürde des bewussten Bekennens und der Benennung der eigenen Situation lange im Vorfeld einer Veranstaltung.
- Auswahl der Beratungspartner im Vorfeld: Studierende können so erst vor Ort entscheiden, an welche Akteure sie sich konkret wenden, da die passenden Zuständigkeiten vor einer Erstberatung i. d. R. nicht einschätzbar sind.

- geschlossene Türen: Ein offenes Veranstaltungssetting in einem frei zugänglichen Raum ermöglicht es, sich zunächst einen Eindruck zu verschaffen und sich sukzessive in eine oder mehrere Beratungen „vorzutasten“.
4. Zur Bekanntmachung vorhandener Informations- und Beratungsangebote ist eine stetige und umfassende Öffentlichkeitsarbeit von großer Bedeutung.
- Ebenso wichtig wie das möglichst kontinuierliche Vorhalten von geeigneten Beratungs-, Informations- und Alternativoptionen ist es, diese Angebote bekannt zu machen. Die an den hessischen Hochschulstandorten vorhandenen Formate werden – gemessen an dem, was statistisch zu erwarten wäre – von den Studienzweifelnden nach wie vor zurückhaltend wahrgenommen. Die Vorstellungen über den richtigen Ansprachekanal sind bei denjenigen, die den Weg in gemeinsame Infoveranstaltungen oder Workshops gefunden haben, indes sehr heterogen: Sie reichen über die Auslage von Flyern, Anzeigen in lokalen Printmedien, Informationen auf der Website der Hochschule bzw. Mailingaktionen bis hin zur gezielten Bewerbung von Veranstaltungen in sozialen Medien. Auffällig ist, dass viele Teilnehmende trotz zahlreicher Werbeaktivitätenangaben, zufällig auf die Information zu einer Veranstaltung gestoßen bzw. von der Familie oder Freunden darauf aufmerksam gemacht worden zu sein. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer sowohl kontinuierlichen als auch breit angelegten Öffentlichkeitsarbeit.

#### 4. Schlussbemerkungen

Obwohl unsere Erkenntnisse nach drei Jahren intensiver Projektarbeit als fundiert bezeichnet werden können, empfiehlt sich eine wissenschaftliche Evaluation der vorhandenen Angebotsstrukturen für Studienzweifelnde und Studienabbrechende. Auch eine über die bisherigen Möglichkeiten hinausgehende exaktere Erfassung der Zielgruppe sowie Studien, die die Bildungs- und Karriereverläufe von Studienabbrechenden aufzeigen, stellen aus unserer Sicht einen weiteren Forschungsbedarf dar.

#### Literatur

- Bundesinstitut für Berufsbildung (2016): Studierendenbefragung zur Attraktivität der beruflichen Bildung (StAB), Ergebnisse, [www.bibb.de/dokumente/pdf/ab33\\_ergebnisdarstellung\\_stab.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab33_ergebnisdarstellung_stab.pdf) (abgerufen am 10.04.2017).
- Heublein, Ulrich u. a. (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen, Forum Hochschule 1/2017, DZHW, Hannover.
- Käpplinger, Bernd; Kubsch, Eva-Christine (2017): Beratungsangebote für StudienabbrecherInnen und StudienzweiflerInnen – Sondierung eines wachsenden Feldes. In: Nierobisch Kira; Schübler, Ingeborg (2017): Zwischen Studium, Bildung und Beruf. Hochschulberatung im Spannungsfeld gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen, im Erscheinen.

# **Die VHS-Statistikreform und das Erfassen von berufsbezogenen Kursen im Kursprogramm der Volkshochschulen**

## **Diskussionsbeitrag**

*Matthias Weber*

Im September 2014 erreichte mich als Leiter einer Volkshochschule in Sachsen die Nachricht, dass meine Einrichtung zu den 35 Volkshochschulen gehört, die den Pretest, für die überarbeitete Volkshochschul-Statistik umsetzen. Das Projekt Statistikreform wurde in einem gemeinsamen Projekt des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) und des Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) umgesetzt.

Ein Bestandteil dieser Stichprobe des DVV zu sein, war eine besondere Herausforderung für die Mitarbeiter, sensibilisierte uns aber auch dafür zu hinterfragen, welche Daten werden letztlich dabei für welchen Zweck erhoben? Denn: Zu den Besonderheiten des Pretest gehörte unter anderem auch die Anforderung, berufliche Relevanz bzw. beruflich nutzbare Lehrveranstaltungen in allen Fachbereichen zu erfassen. Geprägt durch unterschiedliche Auseinandersetzungen auf der politischen Ebene sowie mit Finanzbehörden bewegte mich dieser Teil der Datenerfassung am meisten.

Ich bin mir schon im Klaren darüber, dass ich mit meinem Diskussionsbeitrag durchaus Kontroversen auslösen kann. Dabei geht es mir aber weniger um die berufliche Bildung an sich, sondern um das Erfassen beruflicher Relevanz und somit entsprechender beruflicher Verwertbarkeit aus allen Themenschwerpunkten bzw. Fachbereichen der VHS.

Die Differenzierung der Statistik hinsichtlich der beruflichen Relevanz regte bei mir zuerst eine Reflexion über in der Vergangenheit häufig geführte Diskussionen zum Verhältnis von allgemeiner Weiterbildung und beruflicher Weiterbildung an. Daran können sich sicher viele erinnern. In der Vergangenheit wurden in der Regel die privaten Lernanlässe mit allgemeiner Weiterbildung und die von außen sowie beruflich nutzbaren Lernanlässe mit beruflicher Weiterbildung gleichgestellt. Eine derartige Differenzierung hat heute grundsätzlich an Bedeutung verloren (vgl. Nuissl 2003, Seiverth 2008). In jedem Beruf sind mehr als nur fachliche Qualifikationen und Fähigkeiten erforderlich. Unter dem Begriff Schlüsselkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen werden beispielsweise Sprache, Methodenkompetenz oder kommunikative

Kompetenz in der allgemeinen Weiterbildung vermittelt, ohne dies explizit als berufliche Kompetenzen auszuweisen. Die allgemeine Weiterbildung stellt also immer Schnittmengen zwischen beruflichen und „privaten“ persönlichen Kompetenzbereichen dar. Klare Abgrenzungen sind dabei nicht zu verzeichnen.

Das nunmehr notwendige Erfassen beruflicher Relevanz warf für mich zum Zweiten aber auch Fragen aus Sicht eines VHS-Leiters auf, der mit der revidierten Statistik zukünftig im Alltag umgehen wird. Klar scheint mir zu sein, dass die große Bandbreite im Leistungsspektrum der Volkshochschulen und die damit auch verbundene interdisziplinäre Orientierung, im Gegensatz zur bisherigen Statistikstruktur, aus bildungspolitischen Aspekten erhoben werden sollen. Das ist eine Stärke der Statistikrevision. Das berufsbezogene Erheben von Kursen und Veranstaltungen quer durch die gesamte Programmbereichsgliederung hindurch kann aber auch ein Risiko in der politischen Bewertung der Arbeit von Volkshochschulen darstellen.

Die Ziele der Änderungen der Volkshochschul-Statistik liegen auf der Hand. Ja, berufliche Bildung ist weit mehr als IT und kaufmännische Fortbildungen. Und eine gute berufliche Bildung strahlt auf die gesamte VHS-Landschaft aus. Im Nachdenken über den Pretest stieß ich dabei sowohl auf „pro“ als auch auf „kontra“ Aspekte des Erfassens beruflicher Relevanz.

Da steht zum Beispiel auf der pro-Seite die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer Weiterbildungsstatistik, die die Unterscheidungen von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung generell ausblendet. Dabei legen doch zunächst einmal die Teilnehmenden selbst fest, wie sie ihre Weiterbildung einordnen. Dann spielt der Bezug auf die besondere Funktion der besuchten Fortbildung, des Kurses, oder eben über viele Jahre hinweg, der Kurse eine Rolle. Hinzu kommen die spezifischen Kurs-Inhalte sowie die Besonderheiten der Bildungseinrichtungen oder eben Volkshochschulen (vgl. von Rosenblatt 2007).

Andererseits, und das ist die kontra-Seite, hat scheinbar auch der Adult Education Survey (AES) diese Herausforderungen noch nicht gelöst. Im Bereich der non-formal education werden wohl Veranstaltungsarten erfasst, aber keine Differenzierung zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung getroffen, und die subjektiven Motive der Teilnehmer hinterfragt, also ob sie aus beruflichen oder aus privaten Interessen teilgenommen haben. (vgl. von Rosenblatt 2007) Diese Intentionen werden von den Volkshochschulen aber im Prozess der Anmeldungen der Teilnehmenden nicht erhoben bzw. abgefragt.

Das Angebotsspektrum in den bisher klassischen sechs Fachbereichen Politik – Gesellschaft – Umwelt, Kultur, Gesundheit, Sprachen, Arbeit und Beruf sowie Grundbildung, wobei letztgenannter Bereich auch als Spezial bezeichnet werden kann, ist sehr vielfältig. Bisher wurden Kategorien wie Alter, Geschlecht, Kooperationen, Kurse, Einzelveranstaltungen, Programmbereiche, Finanzierung oder institutionelle Aspekte betrachtet.

Wenn nun darüber hinaus die Berufsbezogenheit über alle Fachbereiche hinweg erfasst wird, sehe ich die Gefahr, dass die politische, kulturelle und gesundheitliche Bildung, aber auch Themen wie Inklusion und Integration, ins Hintertreffen geraten. Es wird anscheinend davon ausgegangen, dass diese zwar ebenfalls gemeint sind, aber

ohne sie ausdrücklich zu erwähnen. Und an dieser Stelle setzen meine, möglicherweise stark in Diskussionen vor Ort erfahrungsgeprägten, bildungspolitischen „Bauchschmerzen“ ein und es stellt sich die Frage nach der bildungspolitischen Bewertung von allgemeiner Weiterbildung. Und somit halte ich diese Abfrage zumindest für problematisch. Ohne weitere Erläuterung bzw. weitergehende Kenntnisse der Statistik und den Besonderheiten von Volkshochschulen, kann es beim Verwenden dieser Daten durch Dritte, z. B. in der Bildungsforschung, zu Fehldeutungen kommen.

Das Alleinstellungsmerkmal von VHS gegenüber anderen Bildungsträgern bzw. freien Bildungsträgern ist die gesamte Bandbreite der politischen, bürgerschaftlichen Bildung. In Zeiten zunehmender Ökonomisierung von Bildung, der Verbreitung von Effizienz-Gedanken im Bildungsbereich beobachte ich zudem ein kurzfristiges Nützlichkeitsdenken und eine Überbewertung von beruflicher Verwertbarkeit von VHS-Angeboten. Somit kann eine erhobene Quote von berufsbezogenen Kursen dazu führen, dass Volkshochschulen in einen anderen, möglicherweise auch schädlichen, bildungspolitischen Kontext gestellt werden!

So erlebe ich in der Praxis, vor allem in der Auseinandersetzung mit politischen Entscheidungsträgern immer wieder die Frage, ob denn die VHS-Angebote die Menschen beruflich weiterbringen. Das ist, so finde ich, viel zu kurz gedacht. Gern verweise ich an dieser Stelle auf den Deutschen Volkshochschultag im vergangenen Jahr. Dass Kommunen und Volkshochschulen in einem Satz des Bundespräsidenten als „Lernort und Werkstatt der Demokratie“ genannt wurden, umreißt unseren Aufgabenschwerpunkt deutlich! Und der Bundespräsident fügte noch hinzu: „Volkshochschulen sind bürgerschaftlich engagiert. Sie haben nicht nur Aufstiegsmöglichkeiten für den Einzelnen im Blick, sondern vermitteln auch soziales und politisches Verantwortungsbewusstsein. Als Schulen der Kommunen sind sie fest verankert in ihrer Stadt, ihrer Gemeinde oder ihrem Landkreis. Sie stiften Begegnungen zwischen Bürgern, stärken das Miteinander und den Zusammenhalt.“

Damit stellt sich wiederum die Frage: Wie lässt sich der Wert von Bildung in unserer heutigen Zeit messen? Gibt es nur einen monetären Nutzen, handelt es sich um berufliche Verwertbarkeit, geht es in den Einrichtungen der Weiterbildung um Gewinnerzielung? Nein, ich meine Bildung ist mehr als das, was Statistik und Kennziffern jemals ausdrücken. Bildung ist auch Selbstzweck! Sie macht sich bezahlt, in dem der Mensch, ganz im humboldtschen Sinne, aktiv das Gemeinwesen mitgestaltet! Sie gibt den Bürgerinnen und Bürgern Orientierung und ermöglicht Ihnen eine kritische Reflexion des Geschehens. Bildung soll immer auch erneut neugierig machen. Wissbegierig bleiben und sich weiterentwickeln, das ist der nichtmonetäre Wert von Bildung -jenseits von Schule, Ausbildung und Studium

Kurz eingehen möchte ich auch noch auf die Aufmerksamkeit, die (offensichtlich einzelne insbesondere sächsische) Finanzämter den Volkshochschulen widmen und einzelne Kursangebote umsatzsteuerpflichtig erklären. Dazu liegen ja bereits einschlägige Urteile zu bestimmten Kursen vor. Wie beispielsweise zu Keramikkursen, EuGH 14.06.2007, oder Tanzkursen, BFH 24.01.2008. Uns als VHS Dreiländereck wird dabei gern auch der reine Freizeitcharakter von Kursen im Bereich von kulturel-

ler Bildung oder Gesundheitsbildung unterstellt. Das führt zu der mehr als unglücklichen Betrachtungsweise, dass beispielsweise nur wenn ein Berufs-Fotograf am Kurs zur Bildgestaltung bzw. digitalen Fotografie teilnimmt, dieser Kurs für ihn umsatzsteuerfrei wird und keine Veranstaltung der Freizeitgestaltung ist. Gleiches gilt dann für eine Keramikerin oder einen Keramiker als Teilnehmende in Kursen und Veranstaltungen zu dieser Thematik. Diese Denkart ist sicher die Besonderheit der einen Finanzbehörde und wäre auch mit einer Zuordnung der benannten Kurse zu beruflich relevanten Angeboten nicht zu verhindern.

Die Motivationen der Teilnehmer, einen bestimmten VHS-Kurs zu besuchen, können sehr unterschiedlich sein. So kann Sprachkurs, ganz gleich ob Englisch, Polnisch oder Tschechisch sowohl Menschen ansprechen, die ihre Fremdsprachkenntnisse tatsächlich berufsbezogen verbessern möchten, als auch solche, die dies aus privatem Interesse tun. Oder eben beides. Dies geht aus dem Kurstext nicht unbedingt hervor. Auch im Bereich der Gesundheitsbildung oder kulturellen Bildung (siehe oben) erhalten die Bürgerinnen und Bürger sowohl ihre physische und psychische Gesundheit als auch ihre berufliche Leistungsfähigkeit.

Wenn die Volkshochschul-Statistik so erhoben wird, wie es im Pretest geschehen ist, dann ist es erforderlich, geeignete Kategorien zu bilden. Diese müssen dann, vor allem allen in den Fachbereichen Planenden, eine aussagekräftige Differenzierung des Weiterbildungsangebotes von Volkshochschulen ermöglichen. (vgl. von Rosenblatt 2007) Wenn wir also die Teilnehmenden nicht nach den Intentionen abfragen, dann obliegt es den Programmplanenden, ob und wie die jeweiligen Kurse entsprechend ausgewiesen werden. Das ist die vielleicht größte Herausforderung in der täglichen Anwendung dieses für uns wichtigen Instruments Volkshochschul-Statistik -die subjektive Entscheidung der Planenden legt fest, welche statistische Kategorie zugeordnet wird! Für den sinnvollen Einsatz der Kennzahl Berufsbezogenheit sind eine eindeutige Definition und die Sensibilisierung der Volkshochschulen sehr wichtig.

## Literatur

- Deutscher Volkshochschulverband (2016): Jahresbericht 2015/2016. Bonn, S. 34 -37 in der Druckversion. [www.dvv-vhs.de/fileadmin/user\\_upload/3\\_Der\\_Verband/Presse/Jahresberichte/DVV-Jahresbericht-2015-2016\\_Webversion.pdf](http://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/3_Der_Verband/Presse/Jahresberichte/DVV-Jahresbericht-2015-2016_Webversion.pdf) [Abrufdatum: 27.06.2017]
- Deutscher Volkshochschulverband/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2017): Erläuterungen zum Volkshochschul-Statistik Berichtsbogen. Stand 12.12.2016, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn.
- Nuissl, E. (2003): Allgemeine und berufliche Weiterbildung im lebensbegleitenden Lernen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (46) 3, S. 9 – 13.
- von Rosenblatt, B. (2007): Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung in empirischen Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (30) 4, S. 21 – 30
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2017): Weiterbildung. [www.weiterbildung.sachsen.de](http://www.weiterbildung.sachsen.de) [Abrufdatum: 27.06.2017]
- Seiverth, A. (2008): Die Auflösung der Allgemeinen Erwachsenenbildung im Zeichen europäischer Bildungs- und Machtpolitik. In: D. Gnahn, H. Kuwan & S. Seidel (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland* (Bd. 2). Bielefeld, S. 89–96.



Florian Hartleb

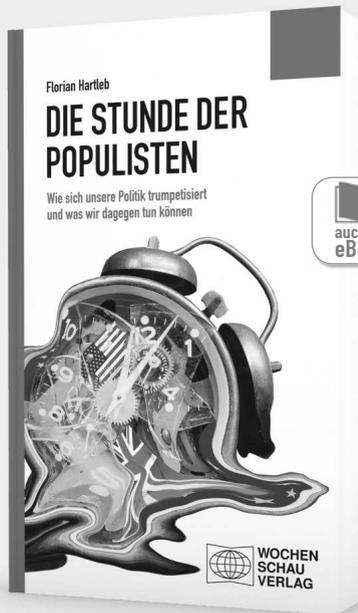
## Die Stunde der Populisten

Wie sich unsere Politik trumpetisiert  
und was wir dagegen tun können

Was ist mit unseren westlichen Demokratien momentan eigentlich los? Ist der US-Präsident Donald Trump ein Vorbote für Europa? Warum schlägt die Stunde der Vereinfacher im Zuge von Flüchtlingskrise, Terrorismus und Brexit derzeit so laut und schrill?

Fest steht: Die jüngsten politischen Entwicklungen machen demokratischen Multiplikatoren große Sorgen. Zu gravierend haben sich gesellschaftliche Spaltungstendenzen in die politischen Systeme eingespeist.

In diesem neuen Band wird Aufklärungsarbeit betrieben und herausgearbeitet, wie den Demagogen Einhalt geboten werden kann.



ISBN 978-3-7344-0464-1,  
240 S., € 16,90



### Der Autor

Dr. phil. Florian Hartleb ist Politikberater und Publizist; Managing Director von Hanse Advice in Tallinn/Estland. Er forscht seit dem Jahr 2000 zu Populismus und Radikalismus und hat u. a. zum Thema promoviert.



# Migration und Diversität

Die empirische Studie liefert Daten zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität in Weiterbildungseinrichtungen. Die Autor:innen beleuchten Strategien sowie Konzepte und diskutieren Empfehlungen für die diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit.



Halit Öztürk, Sara Reiter

## Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung

Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW

2017, 140 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5812-2

Als E-Book bei [wbv.de](http://wbv.de)

## Berichte

### **Weiterbildung an Hochschulen für die Arbeitswelt der Zukunft (29.6.2017)**

*Bundesbildungsministerin Wanka würdigt wissenschaftliche Weiterbildung als dringliches Erfordernis für den Innovationsstandort Deutschland und als Pionierfeld der digitalen Hochschulbildung.*

Was heute eine technische Neuheit ist, kann morgen schon überholt sein. Um dieser Innovationsdynamik des Weltmarktes gewachsen zu sein, brauchen Unternehmen Spezialisten, die sich regelmäßig weiterbilden. Viele Hochschulen bieten daher wissenschaftliche Weiterbildungen an – damit Spezialisten mit dem hohen Tempo der technologischen Entwicklung mithalten können. Der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ hat der wissenschaftlichen Weiterbildung in den letzten sechs Jahren einen erheblichen Schub versetzt: Im Hochschulsystem sind in der Kooperation zwischen Hochschulen, Unternehmen und außeruniversitären Einrichtungen eine Vielzahl und Vielfalt an Weiterbildungsangeboten und Netzwerkstrukturen entstanden. Bundesbildungsministerin Johanna Wanka würdigte anlässlich der Tagung zum Abschluss der ersten Wettbewerbsrunde den Beitrag wissenschaftlicher Weiterbildungen für den Innovationsstandort Deutschland.

„Um die Innovationsfähigkeit unseres Landes sicherstellen und Individuen Aufstiegs- und Entwicklungschancen zu eröffnen, brauchen wir ganz neue Weiterbildungsangebote – nicht nur in der beruflichen Bildung, sondern auch an

Hochschulen. Die Ergebnisse beim Wettbewerb ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘ zeigen, dass wissenschaftliche Weiterbildung einen hohen Stellenwert für den Erhalt des Innovationsstandorts Deutschland besitzt und sich zu einem Pionierfeld der digitalen Hochschulbildung entwickelt hat. Von den Ergebnissen profitieren die Hochschulen, die sich neue Zielgruppen erschließen, die Unternehmen, deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter qualifiziert werden, und vor allem die Menschen, die sich mithilfe der flexiblen und bedarfsgerechten Angebote fit für den Arbeitsmarkt der Zukunft machen können“, sagte Wanka bei der Eröffnung der Tagung.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Länder fördern seit 2011 über 70 Projekte für innovative und nachfrageorientierte Weiterbildungsangebote an Hochschulen, auch in Kooperation mit außerhochschulischen Einrichtungen. Inzwischen sind bereits mehr als 100 Studienangebote mit unterschiedlichen Formaten an Hochschulen entstanden. Darunter finden sich berufsbegleitende Bachelor-Studiengänge für beruflich Qualifizierte und allgemein für Berufstätige, berufsbegleitende Master-Studiengänge, Zertifikatsangebote und einzelne Module sowie Beratungsangebote. Das fachliche Spektrum der Angebote ist breit. Die Studiengänge reichen von der Pflegewissenschaft und sozialen Gerontologie über Wirtschaftsprüfung und Unternehmensführung bis hin zu Informatik und IT-Sicherheit.

Bei der Tagung zu „Stand und Perspektiven für die nachhaltige Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung“ standen sowohl die vielfältigen Ergebnisse der geförderten Projekte im Vordergrund als auch die Zukunftsfragen, wie eine wirklich nachhaltige und breite Implementierung innovativer und innovati-

onsförderlicher Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung gelingen kann – damit Deutschland auch in Zukunft einer der weltweit führenden Innovationsstandorte bleibt.

*Quelle:* [www.bmbf.de/de/weiterbildung-an-hochschulen-fuer-die-arbeitswelt-der-zukunft-4420.html](http://www.bmbf.de/de/weiterbildung-an-hochschulen-fuer-die-arbeitswelt-der-zukunft-4420.html)

## Hinweise

### Wahlprüfsteine zur Bundestagswahl 2017

Für ein zukunftsfähiges Deutschland, das sich den gesellschaftspolitischen, ökonomischen und technologischen Herausforderungen gewachsen zeigt, sollte die neue Bundesregierung mit einer kraftvollen Weiterbildungsoffensive die beträchtlichen Potentiale der Erwachsenenbildung nutzen – für gesellschaftlichen Zusammenhalt, für eine nachhaltige wirtschaftliche Entwicklung und für die persönliche Entfaltung jedes Einzelnen.

Dringenden Handlungsbedarf sieht der Deutsche Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) in den folgenden sechs Themenfeldern:

- Weiterbildungspolitik
- Weiterbildungsbeteiligung
- Kompensatorische Bildung
- Digitale Weiterbildung
- Zusammenhalt durch allgemeine Weiterbildung
- Personalstruktur

#### *Weiterbildungspolitik*

Bildungsaufgaben sind von übergeordneter Bedeutung und erfordern eine gemeinsame strategische Planung und ope-

rativ Umsetzung. Der Bund muss in die Lage versetzt werden, sich in Abstimmung mit Ländern und Kommunen in der Weiterbildung strukturell und finanziell stärker zu engagieren.

Unsere Forderungen:

- **Kooperativer Föderalismus:** Damit Bund, Länder und Gemeinden in der Weiterbildung gesamtstaatliche Verantwortung wahrnehmen, sich auf gemeinsame Ziele und Maßnahmen verständigen und die Weiterbildungsoffensive in der kommenden Legislaturperiode gemeinsam tragen und finanzieren können, sollte das Kooperationsverbot aufgehoben werden. Im Sinne des grundgesetzlichen Anspruchs auf gleichwertige Lebensverhältnisse muss der Bund die Länder darin unterstützen, den staatlichen Bildungsauftrag umfassend zu definieren und die Weiterbildung als kommunale Aufgabe ausreichend zu finanzieren.
- **Weiterbildungskabinette:** Um eine inhaltliche und fachübergreifende Abstimmung zwischen den mit Weiterbildung befassten Ressorts sicherzustellen, sollen horizontal (auf Bundesebene zwischen den mit Weiterbildungsfragen befassten Ressorts) und vertikal (zur Abstimmung von Weiterbildungsfragen zwischen Bund, Ländern und Gemeinden) Kabinettsausschüsse zur Weiterbildung eingerichtet werden.
- **Enquete-Kommission „Zukunft der Weiterbildung“:** Eine Enquete-Kommission soll eine umfassende und strukturierte Analyse der Realität der Weiterbildung in Deutschland vornehmen, Reformbedarfe identifizieren und erforderliche Rahmenbedingungen inklusive der Finanzierungs- bzw. Förderstrukturen aufzeigen.

### *Weiterbildungsbeteiligung*

Die Weiterbildungsförderung muss über den Arbeitsmarkt hinaus reichen und im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses den Erwerb von Kompetenzen für eine souveräne Teilhabe am beruflichen und gesellschaftlichen Leben fördern.

Unsere Forderungen:

- **Weiterbildungs-BAföG:** Das Aufstiegs-BAföG soll zu einem Weiterbildungs-BAföG ausgebaut werden, das eine systematische Weiterbildung unterstützt, die der Persönlichkeitsentwicklung dient, wichtige Schlüsselqualifikationen fördert und zur bürgerschaftlichen Teilhabe befähigt, auch jenseits konkreter beruflicher Aufstiegsperspektiven.
- **Erfolgsprämien:** Erwachsene, die einen Schulabschluss nachholen oder an abschlussbezogenen Grundbildungsangeboten teilnehmen, sollen bei erfolgreichem Abschluss ebenso eine Prämie erhalten wie der bisher bereits in der Arbeitsförderung (§ 131a AWStG) begünstigte Personenkreis.
- **Steuerliche Absetzbarkeit:** Weiterbildungsangebote, die im öffentlichen Interesse liegen, sollen steuerlich absetzbar sein und die Breite der geförderten Angebote muss erhöht werden. Dazu gehören neben beruflich verwertbaren Weiterbildungsmaßnahmen u. a. auch Angebote politischer Bildung, kompensatorischer Weiterbildung, abschlussbezogener Grundbildung sowie Angebote zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen.
- **Zielgruppenansprache:** Zur Sicherstellung einer verlässlichen Grundversorgung mit Angeboten zur beruflichen, politischen, gesundheitlichen, kulturellen und sprachlichen Teilhabe

im ländlichen Raum und zur Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung bisher nicht erreichter Zielgruppen sollen Modellprojekte aufgelegt werden.

### *Kompensatorische Bildung*

Es gefährdet nicht nur die individuelle Existenzsicherung, sondern auch den wirtschaftlichen Fortschritt unseres Landes, wenn Menschen aufgrund eines Scheiterns im Schulsystem, Unterbrechungen in der Berufsbiografie oder wegen anderer Gründe vom lebenslangen Lernen ausgeschlossen werden.

Unsere Forderungen:

- **Funktionaler Analphabetismus:** Um die dramatisch hohe Zahl von 7,5 Mio. Erwachsenen in Deutschland, die nicht ausreichend lesen und schreiben können, zu vermindern, bedarf es in der von Bund und Ländern ausgerufenen Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung neben der Förderung von Entwicklungsprojekten auch einer staatlichen Regelförderung, die allen Betroffenen die Teilnahme an Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten ermöglicht.
- **Zweiter Bildungsweg:** Alle Erwachsenen müssen die Möglichkeit erhalten, Schulabschlüsse nachzuholen – unabhängig von Alter, Erwerbs- und Aufenthaltsstatus sowie nationaler Herkunft. In Deutschland verlassen jährlich rund 70.000 junge Menschen die Schule ohne einen Abschluss. Von den nach Deutschland zugewanderten Erwachsenen verfügt über ein Drittel nicht über einen Schulabschluss.
- **Bildungsübergänge und Weiterbildungsberatung:** Im Sinne erfolgreicher Lern- und Bildungsbiogra-

phien müssen Förderangebote als Bildungsketten miteinander verbunden werden, damit Anschlüsse eröffnet und Übergänge erleichtert werden. Alphabetisierung, Grundbildung, Integration und Zweite Bildungswege stehen vielfach unverbunden nebeneinander.

Insbesondere müssen auch Strukturen der Weiterbildungsberatung ausgebaut und abgesichert werden.

### *Digitale Weiterbildung*

Die rasanten Prozesse der Digitalisierung erfordern den Erwerb umfassender Nutzungs- und mündiger Entscheidungskompetenzen. Menschen müssen dabei nicht nur mit digitalen Produkten und Funktionalitäten vertraut werden und ihre Informations- und Lerntechniken kontinuierlich erweitern, sondern auch ihre Analysefähigkeiten schärfen, um Informationen und Sicherheitsrisiken beurteilen zu können.

Unsere Forderungen:

- **Förderprogramme:** Alle Förderprogramme der „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) müssen so ausgestaltet werden, dass auch die Weiterbildung für die Erfordernisse und Möglichkeiten der digitalen Wissensgesellschaft gestärkt wird.
- **Zugang für alle:** Digitale Bildung beschäftigt alle Menschen - lebenslang. Um einer drohenden digitalen Spaltung der Gesellschaft entgegenzuwirken, müssen insbesondere auch Ältere, arbeitssuchende Menschen, Berufsrückkehrer/-innen und Arbeitnehmer/-innen mit unregelmäßigen Arbeitszeiten sowie Erwachsene mit Grundbildungsbedarf in der Strategie des BMBF berücksichtigt werden.

- **Digitale Informationszentren:** Auf kommunaler Ebene müssen bürger-nahe Anlaufstellen eingerichtet werden, die bei allen Fragen rund um Medien- und Informationskompetenz und hinsichtlich aktueller Netzphänomene wie Fake News, Social Bots und Datamining Hilfestellung bieten. Die Weiterbildungseinrichtungen müssen am Aufbau und Betrieb der Informationszentren beteiligt werden, um eine Vernetzung mit ihren vielfältigen Bildungsangeboten sicherstellen zu können.

### *Zusammenhalt durch allgemeine Weiterbildung*

Unsere Gesellschaft ist von unterschiedlichen Spaltungstendenzen betroffen. Weiterbildung stärkt durch ihre Bürger-nähe und ihre Begegnungsangebote den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Ihre Programme müssen den Bildungsbedürfnissen der gesamten Bevölkerung gerecht werden, gleiche Zugänge ermöglichen und gemeinsame Bildungsprozesse initiieren.

Unsere Forderungen:

- **Gesellschaftlicher Zusammenhalt:** Neben der etablierten politischen Jugend- und Erwachsenenbildung bedarf es eines Förderprogramms zur flächendeckenden Umsetzung von neuen, innovativen Dialog- und Teiligungsformaten auf kommunaler Ebene, um Menschen mit unterschiedlichen Herkunft und Lebenslagen gemeinsam eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit der Zukunft unserer Gesellschaft zu ermöglichen.
- **Gesamtgesellschaftliche Integration:** Integration bedarf eines ganzheitlichen Bildungsansatzes, der (inter-) kulturelle, gesellschaftspoliti-

sche, berufliche und gesundheitsbezogene Bildung mit Sprachlernangeboten verknüpft. Darüber hinaus kann die Integration hunderttausender neu zugewandeter Menschen nur als ein gesamtgesellschaftlicher Prozess gelingen, in dem die Bildungsbedürfnisse von Zugewanderten und einheimischer Bevölkerung gleichermaßen berücksichtigt werden.

- **Integrationskurse und Qualifizierung:** Die Maßnahmen des Bundes für Integration und Qualifizierung sind besser auszustatten. Sie müssen positive Lernbedingungen garantieren und die Lehrkräfte müssen angemessen vergütet und abgesichert werden. Insbesondere müssen auch die Träger ausreichend finanziert werden für die anspruchsvollen Organisations- und Betreuungsaufgaben. Eine nachhaltige Anhebung der Trägerpauschale ist hier unverzichtbar.

### *Personalstruktur*

Mehr und mehr übernimmt die Weiterbildung Daueraufgaben, die im besonderen öffentlichen Interesse liegen und politisch gewünscht sind. Mit diesen Maßnahmen wächst die Zahl der Lehrkräfte, die im Haupterwerb in der Weiterbildung tätig, aber nicht (ausreichend) sozial abgesichert sind.

Unsere Forderungen:

- **Soziale Absicherung von Kursleitenden:** Die von Bund, Ländern und Kommunen aufgelegten und verantworteten Weiterbildungsprogramme müssen finanziell so dimensioniert sein, dass Lehrkräfte leistungsgerecht bezahlt und bei Bedarf sozialversicherungspflichtig beschäftigt werden können. Zur sozialen Absicherung von Kursleitenden müssen gegebene

falls Zuschläge zur anteiligen Deckung der Sozialversicherungskosten finanzierbar sein.

- **Weiterbildungssozialkasse:** Die Einrichtung einer Weiterbildungssozialkasse oder alternativ die Aufnahme von Lehrkräften in die Künstlersozialkasse ist zu prüfen, um eine trägerübergreifende soziale Absicherung für freiberufliche Lehrkräfte sicherzustellen.

Bonn im Mai 2017

*Quelle:* [www.dvv-vhs.de/startseite/wahlpruefsteine/](http://www.dvv-vhs.de/startseite/wahlpruefsteine/)

### **Ausschreibung neues Traineeprogramm der niedersächsischen Erwachsenenbildung**

Ermöglicht durch eine Sonderförderung des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur werden in ganz Niedersachsen bei den nach dem Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz (NEBG) anerkannten Einrichtungen insgesamt 16 Trainee-Stellen befristet vom 01.10.2017 bis 30.09.2018 zum Einstieg von Nachwuchskräften besetzt.

Durch das Förderprogramm wird zum einen dem demographischen Wandel in den Einrichtungen mit dem Ziel der Verjüngung des Personals Rechnung getragen und zum anderen durch die Investition in die Nachwuchskräftegewinnung und -förderung Berufsanfänger/-innen der Einstieg in die Erwachsenen- und Weiterbildung erleichtert.

Die Stellen sind sowohl auf die drei Säulen der Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung – Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen und Landeseinrichtungen – als auch flächenmäßig über ganz Niedersachsen verteilt.

Arbeitgeber ist die jeweilige Erwachsenenbildungseinrichtung. Jede Einrich-

tung hat für das Traineeprogramm ein eigenes Konzept entwickelt und individuelle Schwerpunkte gesetzt [...].

Begleitet wird das Traineeprogramm von der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) und der Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. Teil des Traineeprogramms ist ein begleitendes Seminarangebot, welches

- im Sinne der Professionalisierung den Aufbau eines habituellen Berufsgedankens als Erwachsenenbildender/-in stützt. Dafür setzt es auf Reflexion der Praxiserfahrungen auf Grundlage wissenschaftlichen Wissens, praxisnahe Fallarbeit und informellen Austausch in der Gruppe,
- durch längere Seminarblöcke sowie gemeinsames fallbasiertes Arbeiten die Gruppenbildung unterstützt und den Austausch in der Gruppe fördert.

Informelle Lernprozesse in der Gruppe sind ein essentieller Bestandteil des Seminarkonzeptes. Gestützt werden die Gruppenprozesse durch einführende und abschließende Seminareinheiten, Kleingruppenarbeit, Fallanalysen, gegenseitigen Erfahrungsaustausch und kollegiale Beratung mit ehemaligen Trainees.

Das Seminarangebot fügt sich in die Angebotsstruktur zur Qualifizierung des Weiterbildungspersonals der AEWB ein. Bausteine des Seminarprogramms sind beispielsweise

- Einführung in die Wissensfelder der Erwachsenen- und Weiterbildung
- Programmplanungshandeln: Bedarfs-/Bedürfniserschließung, Programm-/Angebotsentwicklung, Zielgruppenanalyse/Ansprache, Dozierendenauswahl, Marktanalyse etc.
- Bildungsmanagement: Normatives/Strategisches Marketing, Netzwerk-

organisationsstrukturelles und Finanzmanagement

- Fallbeschreibungen/-analysen
- Kollegiale Beratung
- Methoden der Projektarbeit, Projektmanagement
- Qualitätsmanagement
- Rechtliche Rahmenbedingungen und einiges mehr.

*Information:* Ursel Stenkamp, Ursel, Tel. 0511/300 330 18, E-Mail [stenkamp@aewb-nds.de](mailto:stenkamp@aewb-nds.de)

*Quelle:* [www.aewb-nds.de/aktuelles/artikel/ausschreibung-neues-traineeprogramm-der-niedersaechsischen-erwachsenenbildung/](http://www.aewb-nds.de/aktuelles/artikel/ausschreibung-neues-traineeprogramm-der-niedersaechsischen-erwachsenenbildung/)

**Bildungsprämie: Neue Förderkonditionen ab Juli 2017**

*Größerer Einsatzbereich, keine Altersgrenze, jährliche Förderung: Dank neuer Förderkonditionen für das Bundesprogramm Bildungsprämie erhalten ab 1. Juli noch mehr Menschen die Chance auf finanzielle Unterstützung für Weiterbildungen.*

Erfolg im Beruf setzt eine gute Ausbildung voraus – aber auch die Bereitschaft, sich ein Leben lang weiterzubilden. Mit dem Bundesprogramm Bildungsprämie unterstützt das Bildungsministerium Menschen auf ihrem Bildungs- und Aufstiegsweg. Durch die neuen Förderkonditionen bekommen noch mehr Interessierte die Chance auf finanzielle Unterstützung. Darüber hinaus können Prämiegutscheine bis Ende 2020 eingesetzt und bis Ende 2021 abgerechnet werden.

Weiterbildungsinteressierte können künftig ohne Altersbegrenzung einen Prämiegutschein der Bildungsprämie erhalten. Damit öffnet sich die Bildungs-

prämie auch für Altersrentner und Pensionäre, die nach dem sogenannten „Flexirentengesetz“ einen flexiblen Einstieg in die Rente wählen, sowie für Erwerbstätige unter 25 Jahren. Ausschlaggebend ist allein der Erwerbsstatus (mindestens 15 Stunden pro Woche) und das zu versteuernde Einkommen (nicht mehr als 20.000 Euro bzw. 40.000 Euro bei gemeinsamer Veranlagung).

Wer sich weiterbilden möchte, kann ab sofort jedes Jahr die Bildungsprämie erhalten. Bisher war dies nur alle zwei Jahre möglich. Auch der Einsatzbereich des Prämiengutscheins wurde ausgeweitet: In den meisten Bundesländern können jetzt auch Maßnahmen mit Gesamtkosten von mehr als 1.000 Euro gefördert werden.

Das Bundesprogramm Bildungsprämie richtet sich an Personen mit gerin-

gem Einkommen. Die Prämie fördert individuelle berufsbezogene Weiterbildung unabhängig vom Arbeitgeber, um Menschen dabei zu helfen, ihre beruflichen Ziele zu verwirklichen. Die Förderung beträgt 50 Prozent der Veranstaltungskosten. Sie ist auf maximal 500 Euro begrenzt. Das Programm besteht seit 2008. Es wird vom Bundesbildungsministerium und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert. Bisher sind über 300.000 Gutscheine der Bildungsprämie ausgegeben worden.

*Information:* [www.bildungspraemie.info](http://www.bildungspraemie.info), kostenfreie Hotline: 0800 26 23 000, E-Mail: [buergerservice@bmbf.bund.de](mailto:buergerservice@bmbf.bund.de)

*Quelle:* [www.bmbf.de/de/bildungspraemie-neue-foerderkonditionen-ab-juli-4429.html](http://www.bmbf.de/de/bildungspraemie-neue-foerderkonditionen-ab-juli-4429.html)

## Dokumentation

### **Zusammenhalt durch Weiterbildung! Programm für ganzheitliche und gesamtgesellschaftliche Integration**

Weiterbildung trägt zum gesellschaftlichen Zusammenhalt bei, wenn ihre Programme die Bildungsbedürfnisse der einheimischen Bevölkerung und der Zugewanderten gleichermaßen im Fokus haben und gemeinsame Bildungsprozesse initiieren. Der vermehrte Flüchtlingszuzug 2015 und 2016 hat gezeigt, dass Integration eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, die nur durch gemeinsame Verantwortung von Bund, Ländern und Gemeinden gemeistert werden kann. Zugleich muss Integration ganzheitlich verstanden und angegangen werden. Eine schnelle sprachliche Förderung und die baldige Eingliederung in den Arbeitsmarkt sind wesentliche Eckpfeiler der Integration, sie werden aber nicht ausreichen für die langfristige Aufnahme qualifizierter Arbeit und für die gleichberechtigte Partizipation am gesellschaftlichen Leben in Deutschland.

Die aktuellen Bildungsprogramme insbesondere für Menschen, denen in Deutschland Asyl gewährt bzw. deren Flüchtlingsstatus anerkannt wird, folgen einem Bildungsansatz, der nicht die umfassende gesellschaftliche Teilhabe, sondern nur die Vermittlung sprachlicher Grundkompetenzen und die möglichst rasche Integration in den Arbeitsmarkt – und sei es im Niedriglohnsektor – zum Ziel hat. Sich darauf zu beschränken, wäre kurzfristig und würde die inzwischen erkannten Fehler im Umgang mit der sogenannten Gastarbeitergeneration der 1960er und 1970er Jahre wiederholen. Demgegenüber erfordert Integration, die

dauerhaft gelingen soll, ein Bildungskonzept, das auf drei Säulen steht:

1. Die Kompetenzen und Talente der Ankommenden müssen identifiziert und gefördert werden. Neben Sprachvermittlung und Angeboten zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit erfordert dies vor allem gesellschaftliche, kulturelle, interkulturelle, digitale, gesundheitliche und politische Bildung.
2. Entsprechende Integrationsangebote müssen auch der Aufnahmegesellschaft zur Verfügung stehen. Gleichberechtigte Zugänge zu Bildung sind eine elementare Voraussetzung für gesellschaftlichen Zusammenhalt.
3. Wo immer es möglich und sinnvoll ist, sollten Einheimische und neu Zugewanderte gemeinsam an Bildungsmaßnahmen teilnehmen.

Von diesem Grundverständnis ausgehend benötigt ein Programm für ganzheitliche und gesamtgesellschaftliche Integration verschiedene Bausteine:

#### *Baustein 1: Sprachprogramme vereinheitlichen und konsequent weiterführen*

Aufgrund des kurzfristigen Bedarfs wurden in den vergangenen Monaten auf verschiedenen Ebenen unterschiedliche Sprachförderprogramme eingerichtet. Vor allem die sprachliche Erstförderung hat gewaltige Herausforderungen gemeistert.

Die Sprachlernangebote für Zugewanderte müssen weitergeführt, konsequent ausgebaut und für alle – unabhängig von Aufenthaltsstatus und Bleibeperspektive – geöffnet werden.

Für eine erfolgreiche Integration in höherwertige Berufe und in alle gesellschaftlichen Bereiche ist mindestens ein Sprachniveau der Kompetenzstufe B2

des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens erforderlich. Deshalb bedarf es eines Anschlussprogramms sowohl für den berufssprachlichen wie für allgemeinsprachlichen Deutschunterricht an den Integrationskurs.

Die heute vielfach nebeneinander stehenden Sprachfördergebote müssen im Sinne einer Bildungskette miteinander verknüpft werden, damit Anschlüsse und Übergänge erleichtert werden. Damit niemand verloren geht, muss für jede/n Einzelne/n eine individuelle Bildungsberatung, Kompetenzbilanzierung und Bildungsplanung zur Verfügung stehen, die in geeignete Formate und Angebote vermittelt.

### *Baustein 2: Flächendeckende Angebote für Grundbildung und Alphabetisierung*

Unter den Geflüchteten befindet sich ein großer Anteil nicht alphabetisierter Menschen. Dadurch wächst der ohnehin große Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf in Deutschland (lt. Leo-Level One Studie sind 7,5 Millionen Erwachsene den funktionalen Analphabete zuzurechnen) weiter an.

Innerhalb der von der Bundesregierung beschlossenen Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung besteht die große Chance, ein kohärentes, Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebot für Einheimische und Zuwanderer zu realisieren. Dazu müssen die bestehenden Programme von Bund und Ländern ausgebaut, weiterentwickelt und miteinander vernetzt werden.

Das „Gesamtprogramm Sprache“, das die Bundesregierung für Zuwanderer aufgelegt hat, sollte zu einem „Gesamtprogramm Sprache und Literalität“ ausgebaut werden, das auch Menschen nutzen können, die in ihrer Muttersprache Deutsch nicht richtig lesen und schreiben können.

### *Baustein 3: Offensive für den Zweiten Bildungsweg*

Ein qualifizierter Schulabschluss ist das Fundament, auf dem weitere Qualifikationen und Kompetenzen aufbauen können, und essentielle Voraussetzung für die berufliche Ausbildung und nachhaltige Integration in den deutschen Arbeitsmarkt.

In Deutschland verlassen pro Jahr immer noch rund 70.000 junge Menschen die Schule ohne einen Abschluss und über ein Drittel der neu nach Deutschland gekommenen Erwachsenen verfügt nicht über einen Schulabschluss. Viele jugendliche Geflüchtete haben aufgrund der kurzen Verweildauer im Regelschulsystem keine Chance auf einen Abschluss.

Um diesen Menschen Perspektiven zu eröffnen, bedarf es eines signifikanten Ausbaus des Zweiten Bildungsweges. Allen jungen Männer und Frauen, die die Schule ohne einen geeigneten Abschluss 3 verlassen haben, allen Erwachsenen, die sich aufgrund mangelnder Lese- und Schreibkompetenz beruflich nicht weiterentwickeln können sowie allen Menschen mit Migrationshintergrund, die bislang keine ausreichende schulische Förderung erfahren haben, muss ein Recht auf das Nachholen eines Schulabschlusses eingeräumt werden.

### *Baustein 4: Interkulturelle Bildung stärken*

Im Interesse eines guten Miteinanders sind Kenntnisse über kulturelle Unterschiede und Angebote zum kreativen Umgang mit kultureller Pluralität unabdingbar. Für viele Menschen ist es leichter, Gedanken und Gefühle über kulturelle und künstlerische Aktivitäten auszudrücken als über Sprache.

Es bedarf neuer, offener Angebote kultureller und interkultureller Bildung,

die sowohl Zugewanderte als auch Einheimische einladen, sich gemeinsam kreativ zu betätigen und dabei die Kulturen und Traditionen der jeweiligen Herkunftsländer wechselseitig kennen zu lernen und zu verstehen. So werden Erlebnisse und Erfahrungen greifbar und vermittelbar und Menschen kommen miteinander ins Gespräch.

Die Erfahrungen aus dem BMBF-Programm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ zeigen, dass geeignete Formate und Methoden für die kulturelle Bildung und den interkulturellen Dialog von Kindern und Jugendlichen bereits vorhanden und wirksam sind. Nun bedarf es eines entsprechenden Bundesprogramms, das auch Erwachsenen offensteht.

#### *Baustein 5: Politische Bildung und Dialog für gesellschaftlichen Zusammenhalt*

Derzeit wächst die Kluft zwischen solchen Bürgerinnen und Bürgern, die den Flüchtlingen offen gegenüber treten und Solidarität mit ihnen einfordern, und jenen, die aufgrund verschiedener Ängste und Bedenken Zuwanderung mit zum Teil wachsender Radikalität ablehnen.

Es bedarf einer neuen Dialogkultur über die Zukunft der Einwanderungsgesellschaft. In den Kommunen sind bundesweit flächendeckend Dialogforen notwendig, in denen Menschen miteinander vorurteilsfrei ins Gespräch kommen können. Mit dem Konzept des „Bürgerdialogs“ verfügen Volkshochschulen bereits über ein geeignetes Format, das auch für dialogisch angelegte Diskussionsveranstaltungen zum Thema „Flucht und Migration“ eingesetzt werden kann.

Die Ängste, Sorgen und Erwartungen der einheimischen und zugewanderten Bürgerinnen und Bürger sollen in solchen Veranstaltungen zur Sprache

kommen. Das Miteinander-Reden und Voneinander-Lernen hilft dabei, Verunsicherungen und Vorurteile abzubauen und Verständnis aufzubauen.

#### *Baustein 6: Kompetenzen für die digitale Wissensgesellschaft*

Alle Menschen, ob neu zugewandert oder in Deutschland aufgewachsen, benötigen gleichermaßen Informationskompetenzen, um die wachsende Menge an digitalen Informationen einordnen und bewerten und sich in sozial vernetzten Medien verantwortungsvoll verhalten zu können. Denn gerade zum Thema Zuwanderung werden immer mehr gesellschaftliche Diskussionen in digitalen Foren geführt. Neben zusätzlichen rechtlichen Regelungen kann eine Gesellschaft mit Hilfe gezielter Bildungsprogramme „Fakenews“ und „Hatespeech“ vorbeugen.

Darüber hinaus benötigen weite Teile der Bevölkerung zusätzliche Medienkompetenz, um an der rasanten digitalen Entwicklung der Arbeits- und Alltagswelt teilzuhaben.

Angebote zur Verbesserung der Informations- und Medienkompetenz müssen ausgebaut und allen Menschen – unabhängig von Alter und persönlichen Voraussetzungen – zur Verfügung stehen. Die Weiterbildung muss elementarer Bestandteil der Strategie der Bundesregierung für eine digitale Wissensgesellschaft werden. Entsprechende Bundesprogramme müssen auch die Weiterbildung miteinschließen.

#### *Baustein 7: Aktionsprogramm Gesundheitsförderung*

Bildungsbenachteiligte und Zugewanderte – insbesondere Flüchtlinge – sind besonderen gesundheitlichen Risiken ausgesetzt. Gesundheitsbildung trägt zur

Verbesserung der gesundheitlichen Situation benachteiligter Bevölkerungsgruppen bei und stärkt ihre Ressourcen und Kompetenzen.

Bildungsangebote zeigen die Möglichkeiten auf, den persönlich passenden Weg zu finden und mehr Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit in eigener Lebensgestaltung und den gesundheitlichen Belangen der Familie zu erwerben. Benötigt wird ein Aktionsprogramm zur lebensweltorientierten Gesundheitsförderung für Einheimische und Zugewanderte, das die Vermittlung von Wissen mit dem Einüben einer gesunden Lebensführung verbindet.

Themen der Gesundheitsbildung eignen sich besonders, um Brücken zu anderen Bildungsangeboten zu schlagen, da sie sich durch einen niederschweligen Zugang auszeichnen und einen hohen Bezug zu den Grundbedürfnissen der Menschen aufweisen.

### *Programm solide finanzieren*

Volkshochschulen haben sich von Beginn an flächendeckend und bundesweit an der Integration der Flüchtlinge beteiligt, die seit 2015 nach Deutschland gekommen sind. Nachdem die ersten „Nothilfemaßnahmen“, wozu auch die Vermittlung erster elementarer Sprachkenntnisse gehört, für viele Flüchtlinge zwischenzeitlich abgeschlossen sind, bedarf es nun integrativer Bildungsansätze, die auch die Bildungsbedürfnisse der einheimischen Bevölkerung stärker berücksichtigen.

Der Deutsche Volkshochschul-Verband e. V. hat ein Konzept entworfen, das den gesellschaftlichen Zusammenhalt zum Ausgangspunkt künftiger bildungspolitischer Überlegungen macht und davon ausgehend Vorschläge für Bildungsprogramme unterbreitet, die dieser Zielsetzung gerecht werden.

Das Programm „Zusammenhalt durch Weiterbildung“ erfordert erhebliche zusätzliche finanzielle Ressourcen, die im Einzelnen noch beziffert werden müssen. Es kann nur in einer Verantwortungsgemeinschaft und gemeinsamen Anstrengung von Bund, Ländern und Kommunen umgesetzt werden.

Die neue Bundesregierung sollte in der kommenden Legislaturperiode die Chance ergreifen, in einer breit angelegten Weiterbildungsoffensive die beträchtlichen Potentiale der Weiterbildung für die Gesellschaft und für jeden Einzelnen zu fördern.

Verabschiedet auf der DVV-Mitgliederversammlung in Bonn am 04.05.2017

*Quelle:* [www.dvv-vhs.de/fileadmin/user\\_upload/1\\_Startseite/Zusammenhalt\\_durch\\_Weiterbildung.pdf](http://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/1_Startseite/Zusammenhalt_durch_Weiterbildung.pdf)

### **Stellungnahme des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (DVV)**

*Zum Entwurf eines Integrationsgesetzes/  
Zum Entwurf einer Verordnung zum Integrationsgesetz des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und des Bundesministeriums des Innern*

1. Der DVV bedankt sich für die Gelegenheit zur Stellungnahme. Angesichts der kurzen Äußerungsfrist war eine detaillierte Prüfung der Referentenentwürfe nicht möglich. Der DVV beschränkt sich deshalb zunächst auf allgemeine Hinweise und behält sich vor, zum Gesetzesentwurf ausführlicher Stellung zu nehmen.
2. Der Deutsche Volkshochschul-Verband begrüßt die von der Bundesregierung vorgesehene schnelle Integration von Flüchtlingen in den

- Bildungsprozess und eine zeitnahe Sprachkursversorgung sowie das Ermöglichen von Arbeitsgelegenheiten. Er unterstützt das wechselseitige Prinzip „Fördern und Fordern“ und somit die mögliche Teilnahmeverpflichtung am Integrationskurs (§44a, Abs. 1, Satz 1, Nr. 4).
3. Auch die Aufstockung der Stunden des Orientierungskurses wird aus Sicht des Deutschen Volkshochschul-Verbandes die Integration positiv beeinflussen. Dabei sollten im Sinne eines zeitgemäßen Integrationsverständnisses auch dialogische und partizipatorische Formen der Wertevermittlung Berücksichtigung finden.
  4. Zur systematischen Sprachförderung, die lückenlos mit Folgemaßnahmen, wie etwa der berufsbezogenen Sprachförderung, ineinandergreift, bedarf es aus Sicht der Volkshochschulen einer durchgehenden Sprachförderkette von Stufe A1 bis hin zu C2. Zur Anschlussfähigkeit entsprechender Programme ohne überbordenden Verwaltungsaufwand für Teilnehmende und Träger ist etwa ein „Kreditkarten“-System denkbar, also eine Karte, auf der die Informationen zu Teilnehmenden, zu Kursbesuchen und Zugang zur Förderung abrufbar sind.
  5. Die zur Teilnahme am Integrationskurs verpflichteten Personen können dieser Verpflichtung nur nachkommen, wenn Ihnen auch ein Kursplatz zur Verfügung steht. Dies setzt voraus, dass es den Kursanbietern vor Ort möglich ist, zusätzliche qualifizierte Lehrkräfte für zusätzliche Kurse zu aktivieren.
  6. Eine Ausweitung des Kursangebots gelingt nur unter der Voraussetzung besserer finanzieller Rahmenbedingungen, indem der Bund die Teilnehmerpauschale auf rund 4,40 Euro pro Teilnehmer und Unterrichtseinheit erhöht. Mit dem bisherigen Kostenerstattungssatz von 3,10 Euro ist kein bedarfsdeckendes Angebot möglich.
  7. Darüber hinaus muss eine Garantievergütung etabliert werden, die gewährleistet, dass unvermeidbare Kursabbrüche nicht zu Lasten der Träger gehen.
  8. Der Deutsche Volkshochschul-Verband erachtet es angesichts des verbreiteten Raum- und Lehrkräftemangels derzeit als unmöglich, eine Verfügbarkeit von Kursplätzen bundesweit innerhalb von sechs Wochen zu gewährleisten. Eine solche Fristsetzung würde zumindest im großstädtischen Raum zu einer massiven Teilnehmerwanderung und erheblichem Verwaltungsmehraufwand führen. Vor diesem Hintergrund erachtet der Deutsche Volkshochschul-Verband die bisherige Drei-Monats-Frist als hinreichend.
  9. Der Deutsche Volkshochschul-Verband weist darauf hin, dass die beabsichtigte Sanktionierung (Leistungsabsenkung) von Personen, die ihrer Mitwirkungs- bzw. Teilnahmeverpflichtung nicht nachkommen, einen erheblichen Mehraufwand auf Seiten der Träger impliziert (Entwurf eines Integrationsgesetzes, S. 11, § 5b, Ziffer 4). Die Volkshochschulen können diesen zusätzlichen Verwaltungsaufwand nicht personal- und kostenneutral erbringen.
  10. Die Erhöhung der Höchstteilnehmerzahl auf 25 Personen pro Kurs ist pädagogisch nicht zielführend. Ein Kurs mit einer Teilnehmerzahl von mehr als 20 Personen wäre kontraproduktiv für einen erfolgreichen Kursabschluss, da dies die Heterogenität in der Kurszusammensetzung

weiter verstärkt und eine individuell orientierte Sprachförderung erheblich erschwert. Die Teilnehmenden bringen unterschiedliche Voraussetzungen im Hinblick auf ihre Sprachkenntnisse, ihr Bildungsniveau und ihre Lernbiografie mit. Auch ihre zeitliche und räumliche Flexibilität, ihre Erwartungen und Lernbedarfe unterscheiden sich oft erheblich. Hinzu kommt, dass gerade die Zielgruppe Geflüchteter nicht selten unter Traumatisierungen und häufig unter schwierigen persönlichen Lebensumständen leidet. Gerade hier bedarf es einer intensiven Förderung und Beratung zur erfolgreichen Integration in Sprachlernprozesse. Daraus resultierend zeichnen sich die Integrationsangebote der Volkshochschulen durch den Qualitätsanspruch einer möglichst individuell orientierten Sprachförderung mit dem Ziel eines erfolgreichen Prüfungsabschlusses aus. In der Praxis liegt die durchschnittliche Teilnehmerzahl daher bei 16 bis 18 Personen. Auch in Alphabetisierungskursen würde sich eine

Anhebung der Höchstteilnehmerzahl aufgrund der besonderen Lernbedürfnisse der Zielgruppe kontraproduktiv auswirken.

11. Eine elementare Sprachförderung sollte grundsätzlich auch Flüchtlingen und Asylbewerbern mit unklarer Bleibeperspektive zugutekommen, um ihnen für die Dauer ihres Aufenthaltes eine Verständigung mit der einheimischen Bevölkerung sowie insbesondere mit Behörden oder Ärzten zu ermöglichen. Der Deutsche Volkshochschul-Verband versteht Bildungsangebote für Flüchtlinge auch als Beitrag zur internationalen Entwicklungszusammenarbeit, indem Bildung Menschen darin stärkt, nach einer Rückkehr in ihre Heimat neue Perspektiven für sich und ihr Land zu entwickeln.

Bonn, 3. Mai 2016; gez. Ulrich Aengenvoort, Verbandsdirektor

*Quelle:* [www.dvv-vhs.de/fileadmin/user\\_upload/1\\_Startseite/Stellungnahme\\_DVV\\_zum\\_Integrationsgesetzenwurf.pdf](http://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/1_Startseite/Stellungnahme_DVV_zum_Integrationsgesetzenwurf.pdf)

## Mitarbeiter/innen

*Ingrid Ambos*, Jg. 1957, wissensch. Mitarbeiterin DIE Bonn – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Koscheck/Martin) Kulturelle Vielfalt. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2016, Bonn 2017.

*Rolf Arnold*, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1952, Professor für Pädagogik TU Kaiserslautern – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Nuissl/Rohs) Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler 2017.

*Helmut Bremer*, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1959, Professur Erwachsenenbildung/Politische Bildung Universität Duisburg-Essen – Veröffentlichungen u. a.: Milieu, „Passungen“ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen. In: Dausien/Rothe/Schwendowius (Hg.): Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt/M. 2016, S. 69–96.

*Erik Haberzeth*, Prof. Dr., Jg. 1975, Professor für Höhere Berufsbildung und Weiterbildung an der PH Zürich – Veröffentlichungen u. a.: Die Kunst der Aneignung – Bildlernen zwischen Sinnlichkeit und Begriff. In: HBV, H. 4/2014, S. 319–330.

*Bernd Käßlinger*, Prof. Dr., Jg. 1972, Professur für Weiterbildung Universität Gießen – Veröffentlichungen u. a.: (2016) Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien, Bielefeld.

*Katrin Kraus*, Prof. Dr., Jg. 1973, Leiterin Institut Weiterbildung und Beratung Pädagogische Hochschule FHNW – Veröffentlichungen u. a.: Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts, Bielefeld 2015.

*René Marc*, Jg. 1978, wissenschaftlicher Mitarbeiter Forschungsstelle Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Eiserloh) KomPo7 – Kompetenzfeststellung und Kompetenzorientierung in der allgemeinbildenden Schule. In: Wirtschaft und Beruf, H. 06/13, S. 40–43.

*Harald Parzinski*, Jg. 1966, wissensch. Mitarbeiter Forschungsstelle Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. – Veröffentlichungen u. a.: Fachkräftereserve Studienabbrecher? In: Wirtschaft und Beruf, H. 1/15, S. 84–87.

*Joachim Rattinger*, Jg. 1977, Fachreferent für Berufliche Bildung, Bayerischer Volkshochschulverband.

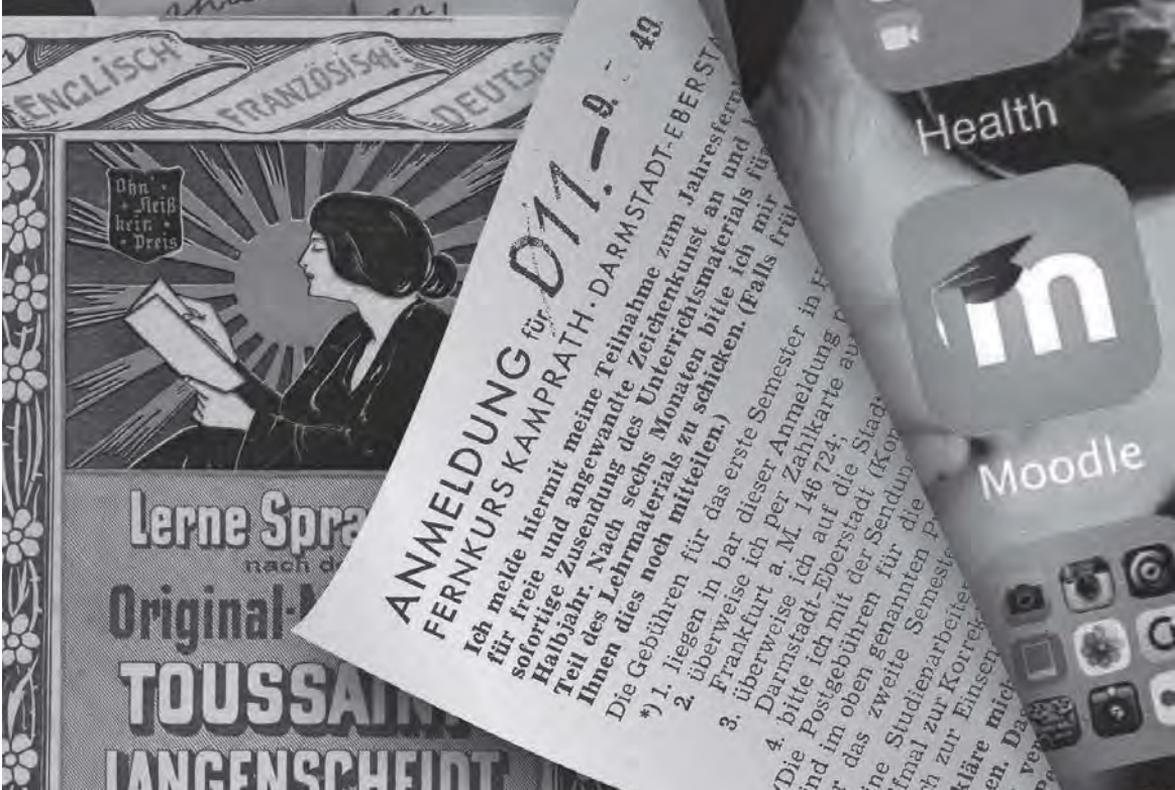
*Elisabeth Reichart*, Dr. rer. pol., Jg. 1971, wissensch. Mitarbeiterin DIE Bonn – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Huntemann) Volkshochschul-Statistik. 54. Folge, Arbeitsjahr 2015, [texte.online, www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf](http://texte.online.www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf).

*Gerhard Reutter*, Jg. 1948, ehem. wissensch. Mitarbeiter DIE, seit 2013 Senior Researcher u. Berater bbb Dortmund – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Klein u. Zisenis; Hg.): Bildungsferne Menschen – menschenferne Bildung? Grundlagen und Praxis arbeitsbezogener Grundbildung, Göttingen 2011.

*Christel Teiwes-Kügler*, Jg. 1955, bis 2015 wissensch. Mitarbeiterin Universität Duisburg-Essen, jetzt freiberuflich wissensch. tätig – Veröffentlichungen u. a.: Vermittlungs- und Bildungspraxis der Arbeitsverwaltung – Widersprüche zu Habitus und Berufsbiographien. In: Bolder/Bremer/Epping (Hg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung. Reihe Bildung und Arbeit. Wiesbaden 2017, S. 365–388.

*Jessica Vehse*, Jg. 1980, ehemals wissensch. Mitarbeiterin im Projekt Gesellschaftsbild u. Weiterbildung Universität Hamburg; seit 2015 Promotionsstipendiatin Evangelisches Studienwerk Villigst – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Breme/Faulstich/Teiwes-Kügler) Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsbild, Baden-Baden 2015.

*Matthias Weber*, Jg. 1959, Leiter VHS Dreiländereck Kultur- und Weiterbildungsgesellschaft mbH Löbau – Veröffentlichungen u. a.: Erwachsenenbildung in Ostdeutschland am Beispiel des Bundeslandes Sachsen 20 Jahre nach der deutschen Einheit, Zeitschrift educator, Nr. 2(18), 2010, Minsk, Bonn, DVV International, S. 47–49.



# Geschichte des Fernunterrichts

Die erste umfassende Studie zum Thema Fernunterricht schließt eine Forschungslücke: Sie führt den Leser durch seine Geschichte in Deutschland, von den Anfängen über die Weimarer Republik, die Bundesrepublik und die DDR bis in die 2000er-Jahre.



Heinrich Dieckmann, Holger Zinn

## Geschichte des Fernunterrichts

2017, 283 S., 29,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5786-6

Als E-Book bei [wbv.de](http://wbv.de)

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 [wbv.de](http://wbv.de)





# Beratungskompetenz professionalisieren

Mit diesen diagnostischen Instrumenten können Beratende ihre eigene Beratungsqualität erfassen, bewerten und reflektieren. Über einen Code im Buch erhalten die Leser:innen Zugang zu umfangreichem Material für das Selbststudium.



Christiane Schiersmann, Crina Maria Petersen,  
Peter Weber

## **Kompetenzfassung im Beratungsfeld Bildung, Beruf und Beschäftigung**

**Instrumente zur Dokumentation,  
Bewertung und Reflexion der  
Kompetenzen von Beratern**

2017, 112 S., 34,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-5599-2  
Als E-Book bei [wbv.de](http://wbv.de)

**WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR**

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 [wbv.de](http://wbv.de)

