Zeitschrift für Erwachsenenenbildung in Deutschland Ausgabe 1/2023

Hessische Blätter für Volksbildung

Weiterbildungsbericht Hessen

Erwachsenenenbildung

vhs Hessischer Volkshochschulverband

wbv

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Lebensweltorientierung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

Lebensweltorientierung

weiter bilden 4/2022

Was bedeutet es, lebensweltorientiert zu arbeiten? Gibt es Grenzen der Lebensweltorientierung? weiter bilden blickt auf die Vorteile und die Fallstricke von Lebensweltorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Möchten Sie weiter bilden kennenlernen?
Dann nutzen Sie unser Angebot für das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben und bezahlen drei – für nur 40,50 € (statt 54,– €)! Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

wbv.de/weiter-bilden

2022, 60 S., 15,90 € (D)
Auch als E-Journal

wbv Publikation · wbv Media GmbH & Co. KG · service@wbv.de · wbv.de

Zeitschrift für Erwachsenenenbildung in Deutschland Ausgabe 1/2023

Hessische Blätter für Volksbildung

Weiterbildungsbericht Hessen

wbv

Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland
73. Jahrgang 2023

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Niedersächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Vorsitz der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Prof. Dr. Steffi Robak
Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Dr. Timm C. Feld, Wetzlar; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Sebastian Lerch, Mainz; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg; Berbel Unruh, Hannover
Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Birte Egloff

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind 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 Verfassenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Commitee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0,E-Mail: info@sales-friedly.de
Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 21,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 52,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis: 42,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.
Das Abonnement (4 Ausgaben) wird zunächst für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von einem Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

2023 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin

Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2301
ISSN (Print): 0018-103 X
DOI: 10.3278/HBV2301W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Inhalt

Birte Egloff
Editorial 5

Funktionen von Weiterbildungsberichterstattung – Einleitung und Rahmung

Harm Kuper
Weiterbildungsberichterstattung im Kontext von Bildungspolitik und Bildungsforschung 12

Katrin Kraus
Geteilte Steuerung 22

Weiterbildungsbericht Hessen 2021 – Analysen und Erkenntnisse

Bernhard Schmidt-Hertha
Entwicklung der hessischen Weiterbildung vor der Pandemie 32

Birte Egloff
Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen 42

Michael Schemmann, Thomas Theurer
„... weil es ist ja ein marginaler Bereich“ 54

Der Weiterbildungsbericht Hessen aus Sicht zentraler Akteure

Einleitung zu den Stellungnahmen 63

Johannes Oberbandscheid
Weiterbildung – eine Voraussetzung für ein gelingendes Leben 65

Silke Töpfer
Zugänge und Teilhabe ermöglichen 70

Christoph Köck
Entwicklungsfelder der hessischen Weiterbildung 74

Hartmut Piekatz, Matthias Feuerstein
Der Weiterbildungsbericht als Reflexionsfolie für Bildungsarbeit 78

Service

Rezensionen – Berichte 84

Gutachter*innen im Jahr 2022 89

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2023 (1)
DOI: 10.3278/HBV2301W001
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Editorial

Der Weiterbildungsbericht Hessen – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt

Birte Egloff

Datenbasiertes und indikatorengestütztes Bildungsmonitoring, kontinuierliche Bildungsberichterstattung, Expertisen und Evaluationen unterschiedlichen Ausmaßes und unterschiedlicher Formate stellen wichtige Instrumente dar, um Entwicklungen, Tendenzen sowie aktuelle Herausforderungen im Bildungssystem und seinen Teilbereichen systematisch zu erfassen, zu beschreiben und zu dokumentieren (zu den verschiedenen Begriffen siehe Rürup et al. 2016). Dabei erfüllen solche Gesamtschauen auf das Bildungssystem oder auf Teilbereiche davon verschiedene Funktionen und werden auf vielfältige Weise rezipiert und genutzt. So sind sie nicht nur Informations- und Legitimationsmedien gegenüber der Öffentlichkeit, die etwa über Steuern das Bildungssystem mitfinanziert; sie sind auch Grundlage für bildungspolitische Diskussionen und (Steuerungs-)Entscheidungen – zumal, wenn sie von der Politik in Auftrag gegeben worden sind und darüber mit bestimmten Intentionen, Zielen und Erwartungen verbunden sind. Nicht zuletzt können sie Ausgangspunkt für spezifische erziehungswissenschaftliche Forschung und Analysen rund um Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozesse sein und hierbei Anlass für kritische Einschätzungen und weiterführende Fragen bieten.

Auch in der Erwachsenenbildung spielen Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung auf internationaler, nationaler wie regionaler Ebene eine wichtige Rolle für bildungspolitische Entscheidungsträger, regen erwachsenenbildnerische Forschung an und bereichern fachliche Diskurse (z. B. Adult Education Survey [AES], Programme for the International Assessment of Adult Competencies [PIAAC], wbmonitor, VHS-Statistik etc.). Ihre Heterogenität hinsichtlich der unterschiedlichen Zielsetzungen, konkreten Untersuchungsgegenstände sowie der methodischen Herangehensweisen eröffnen unterschiedliche Perspektiven auf das Lern- und Bildungsgeschehen in der Erwachsenenbildung. Bereits 2011 haben die Hessischen Blätter das Thema Bildungsmonitoring aufgegriffen und nach „Ansätzen und Klärungsbedarfen“ (hvv 2011) gefragt. Neben dem Versuch, die Vielzahl an Ansätzen zu kategorisieren und zu ord-

nen, wurde u. a. auch kritisch hinterfragt, inwiefern sich damit ein „neues Steuerungsregime“ (ebd., S. 304) entwickelt und was dies für die Erwachsenenbildung(-swissenschaft) bedeutet.

Die vorliegende Ausgabe der Hessischen Blätter für Volksbildung widmet sich dem aktuellen, 2022 veröffentlichten „Weiterbildungsbericht Hessen 2021“ als einem länderspezifischen, somit regionalen Beispiel für eine solche Bildungsberichterstattung.[1] Sie stellt den Bericht in einigen zentralen Grundzügen vor und fragt anhand ausgewählter Aspekte nach disziplinären, forschungsbezogenen Anknüpfungspunkten und Bezügen. Inwiefern ist ein bildungspolitisch initiierter Bericht auch von erziehungswissenschaftlicher Relevanz? Worin liegen die Chancen, aber auch die Risiken?[2]

Bevor die einzelnen Beiträge skizziert werden, erfolgt eine kurze Einordnung des Gegenstandes: Was genau ist der „Weiterbildungsbericht Hessen“?

Das hessische Weiterbildungsgesetz (HWBG) hält die regelmäßige Erstellung eines solchen Berichtes als Aufgabe fest (§ 19, Absatz 1). Dieser soll Auskunft darüber geben, ob und wie die im Weiterbildungsgesetz vorgesehenen Ziele, wie sie in verschiedenen Paragrafen festgehalten sind (u. a. flächendeckende Versorgung der Bevölkerung mit Bildungsangeboten, breites Pflichtangebot, Förderung der Weiterbildungsbeteiligung, Ausrichtung des Lernens Erwachsener auf individuelle, regionale und gesellschaftliche Bildungsbedürfnisse, komplementäre und ergänzende Aufgaben von Volkshochschulen, freien Trägern und lokalen Kooperationsverbünden), in einem bestimmten Berichtszeitraum erreicht worden sind und das Weiterbildungsgesetz somit seine Aufgabe erfüllt. Dies bezieht sich gleichermaßen auf quantitative wie qualitative Aussagen. Der Bericht nimmt hierfür retrospektiv einen Zeitraum von ca. fünf Jahren in den Blick und analysiert datenbezogen die in dieser Zeit stattgefundenen Aktivitäten, Maßnahmen und Kooperationen öffentlich geförderter Erwachsenenbildung. Zugleich nimmt der Bericht Bezug auf im Zeitraum aktuell gewordene Themen und Fragen, auf die Weiterbildung mit entsprechenden Angeboten und Projekten reagiert. Aus den Befunden und Erkenntnissen leitet er prospektiv Empfehlungen ab, die handlungsleitend für politische Entscheidungsträger sein können, etwa bei anstehenden Änderungen oder Anpassungen der gesetzlichen Grundlagen (in diesem Fall: Novellierung des HWBG 2025). Beauftragt wird der Weiterbildungsbericht vom Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen (LAKU), einem Gremium der Politikberatung, sowie dem Hessischen Kultusministerium. Als Autorinnen und Autoren wurden bislang immer Erziehungswissenschaftler*innen gewonnen, denen eine Expertise im Feld der Erwachsenenbildung oder in Teilbereichen davon zugeschrieben wird.

Der aktuell vorliegende „Weiterbildungsbericht Hessen 2021“ ist bereits der vierte, der seit dem Jahr 2005 erstellt wurde. Er reiht sich somit in eine Folge von Berichten ein, mit denen die hessische Weiterbildungslandschaft in ihren Entwicklungstendenzen seit knapp 15 Jahren kontinuierlich beschrieben wird. Ein Blick in die vorliegenden Be-

1 Vgl. LAKU 2022. Der Bericht findet sich zum Downloaden unter folgendem Link: https://kultusministerium.hessen.de/infomaterial/weiterbildungsbericht-hessen-2021.

2 An der Gestaltung und Konzeption der Ausgabe waren neben mir (B. E.) Dörthe Herbrechter, Michael Schemmann und Bernhard Schmidt-Hertha beteiligt.

richte zeigt, dass neben wiederkehrenden und damit sich stets fortschreibenden Kapiteln, etwa zur Systemstruktur der Weiterbildung in Hessen (u. a. Anbieter, Finanzen, Personal- und Teilnehmendenstruktur) oder zur Weiterbildungsbeteiligung, jeweils spezifische Aspekte als Schwerpunkte der Berichte fokussiert werden. Diese ergeben sich aus aktuellen Bedarfen bzw. greifen gesellschaftlich relevant gewordene Themen ihrer Zeit auf. Die Berichte lassen sich damit als eigenständige Dokumente lesen, insofern sie bestimmte Trends oder Reaktionen auf gesellschaftspolitische Ereignisse sichtbar machen (so beispielsweise die Zunahme an Integrationskursen in Folge der Fluchtbewegungen im Jahr 2015). Sie hängen aber auch miteinander zusammen, insofern sie Entwicklungen kontinuierlich beobachten und Veränderungen aufzeigen, für deren Erklärungen dann weiterführende Analysen vorgenommen werden können; so beispielsweise im Hinblick auf die Frage, an welchen soziodemografischen Merkmalen sich Weiterbildungsbeteiligung bemessen lässt oder wie sich die Anbieterstruktur im Laufe der Zeit verändert. Hier verweisen alle Berichte allerdings auch darauf, dass die in den Berichten vorgenommenen punktuellen Analysen nur vorsichtige Interpretationen zulassen, etwa in Bezug auf festgestellte Schwankungen in der Weiterbildungsbeteiligung.

Der von Peter Faulstich und Dieter Gnahs erstellte erste Weiterbildungsbericht wurde 2005 unter dem Titel „Lebensbegleitendes Lernen: Weiterbildungsstrukturen und Trends“ veröffentlicht (vgl. Landeskuratorium für Weiterbildung 2005). Kern dieses Berichtes war eine Weiterbildungsumfrage, die zusammen mit weiteren Daten, etwa aus der Volkshochschulstatistik, aber auch mit Experteninterviews Auskunft u. a. über die Vielfalt der Weiterbildungsangebote, die jeweils spezifischen Zielgruppen, Finanzierungsgrundlagen, Personalausstattung sowie Einschätzungen zur Weiterentwicklung der hessischen Weiterbildung gab. Den Weiterbildungsbericht 2010 haben Michael Schemmann und Wolfgang Seitter verfasst (vgl. Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen 2011; Schemmann & Seitter 2014). Er stellt zum einen eine Fortschreibung des vorangegangenen Berichtes hinsichtlich der Weiterbildungsstruktur dar, wobei über eine Vollerhebung der Anbieterstruktur auch solche Einrichtungen mit ihrem Angebotsspektrum in den Blick geraten, die nicht über das Weiterbildungsgesetz gefördert werden. Zum anderen erweitert er den Blick auf weitere Aspekte und Dimensionen, so etwa die Teilnahmestruktur, die politische Steuerung über förderpolitische Anreize (Programm- und Projektförderung) oder die Ebene des Weiterbildungspersonals und dessen beruflich-professionelle Identität.

Der Bericht von 2015, erarbeitet von Timm C. Feld, Wolfgang Seitter und Michael Schemmann (vgl. Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen 2016), beschäftigt sich erneut mit der Anbieter- und Teilnahmestruktur, geht aber ebenso auf die Schwerpunktthemen Alphabetisierung und Grundbildung, Weiterbildung und Ehrenamt sowie politische Erwachsenenbildung ein.

Der Weiterbildungsbericht 2021 (Autorinnen und Autoren: Birte Egloff, Dörthe Herbrechter, Michael Schemmann und Bernhard Schmidt-Hertha) ist explizit als Fortschreibung des Berichtes von 2015 konzipiert und befasst sich ebenfalls mit der Systemstruktur der hessischen Weiterbildung und der Weiterbildungsbeteiligung in Hes-

sen. Zum zweiten Mal wird das Thema Alphabetisierung/Grundbildung bearbeitet. Gegenstand der Betrachtung sind außerdem der „Weiterbildungspakt", eine Programmlinie, die Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens in Hessen fördert und den durch das Weiterbildungsgesetz anerkannten Einrichtungen in Hessen (Volkshochschulen, Einrichtungen der freien Träger, Hessischer Volkshochschulverband und Akademie Burg Fürsteneck) die Möglichkeit gibt, innovative und kooperative Projekte in verschiedenen Bereichen zu beantragen und durchzuführen.

Forschungsmethodisch arbeiten die Autorinnen und Autoren vom ersten Bericht an mit einem Mix aus quantitativen und qualitativen Zugängen: So werden vorhandene Daten sekundärstatistisch ausgewertet oder – sofern diese als nicht aussagekräftig genug für bestimmte Analysen eingeschätzt werden – eigene quantitative Daten erhoben. Hinzu kommen Dokumentenanalysen von Texten, die das Kultusministerium zur Auswertung zur Verfügung stellt (z. B. Anträge auf Programm- und Projektmittel, Zwischen- und Endberichte von Projekten, Protokolle und Vortragspräsentationen), sowie Experteninterviews und Gruppendiskussionen mit verschiedenen Protagonistinnen und Protagonisten sowie Akteurinnen und Akteuren der hessischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf verschiedenen Ebenen.

Den hessischen Weiterbildungsbericht zum alleinigen Gegenstand der Ausgabe einer erwachsenenbildnerischen Fachzeitschrift zu machen, birgt gewisse Risiken in sich und wirft einige Fragen auf, auf die an dieser Stelle abschließend kurz eingegangen werden soll.

Der Weiterbildungsbericht ist zuallererst ein *bildungspolitisches* Dokument, das unter bestimmten Rahmenbedingungen, mit unterschiedlichen Interessen seitens der Beteiligten und mit bestimmten Erwartungen an seine Inhalte entstanden ist. Folglich ist es nicht unbedingt eine Textsorte, die im Mittelpunkt einer Fachzeitschrift steht und sich an ein Fachpublikum richtet. Auch wenn Erziehungswissenschaftler*innen für die Erstellung des Berichtes engagiert worden sind und diese mit entsprechendem fachlichen Hintergrund sowie sozialwissenschaftlichen Methoden an die Analysen herangegangen sind: Die Erstellung eines solchen Berichtes unterscheidet sich von üblichen Forschungsprojekten mit erziehungswissenschaftlichem Erkenntnisinteresse, etwa wenn mit den Auftraggebern kommunikativ im Vorfeld abgestimmt wird, welche Expertinnen und Experten befragt werden sollen, welchen Perspektiven damit eine besondere Aufmerksamkeit gegeben wird und welche nicht berücksichtig werden oder auch auf welche Datensysteme zugegriffen wird oder welche Fokussierungen im Bericht vorgenommen werden sollen.

Letztlich sind für die politischen Entscheidungsträger nicht die fachdisziplinären Bezüge und Erkenntnisse von Bedeutung, sondern vor allem das, was sich in Form von Empfehlungen für die weitere Arbeit auf Ministeriumsebene förderpolitisch daraus ableiten, im politischen Kontext diskutieren und ggf. durchsetzen lässt. Aus Sicht der Erwachsenenbildungspraxis ist vornehmlich von Interesse, welche Konsequenzen sich daraus für die eigene Einrichtung bzw. den jeweiligen Bereich ziehen lassen, ob daraus Vorteile oder Nachteile erwachsen und so die eigene Arbeit eher befördert oder behindert wird. Gleichzeitig bildet dies die Grundlage für Diskussions- und Aushand-

lungsprozesse in bildungspolitischen Gremien und Ausschüssen, in denen sowohl Bildungspolitik wie Erwachsenenbildungspraxis mitwirken. Insofern ist der Weiterbildungsbericht ein Dokument, das Themensetzungen vornimmt und kontrolliert in Debatten einspeist.

So stellt sich als Nächstes die Frage, worin das *fachdisziplinäre Erkenntnisinteresse* an einem regionalen Weiterbildungsbericht bzw. an seiner Thematisierung in einer Fachzeitschrift der Erwachsenenbildung liegen könnte. Neben der auch für die Fachdisziplin interessanten Frage, wie sich die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Bezugssystem lebensbegleitenden Lernens gestaltet und entwickelt, welche Fort- und Rückschritte oder Schwankungen eventuell auszumachen sind und – an eine solche Beschreibung anknüpfend – wie sich diese möglicherweise erklären lassen, bietet der Weiterbildungsbericht zahlreiche inhaltliche Anknüpfungspunkte für weiterführende (Forschungs-)Fragen – nicht nur auf der organisationsbezogenen Ebene. Welche Schlussfolgerungen lassen sich beispielsweise für die Professionalisierung des Erwachsenenbildungspersonals ziehen? Wie sieht die Sicht der Teilnehmenden auf bestimmte Aspekte aus, die bislang in noch keinem Bericht berücksichtigt worden ist? Welche Themen und Bedarfe werden zukünftig eine Rolle spielen und Einfluss auf die Erwachsenenbildung haben (z. B. Coronapandemie, Nachhaltigkeit, Digitalisierung)? Schließlich: Welche anderen Aktivitäten jenseits öffentlich geförderter Erwachsenenbildung tragen zu ihrer Konstituierung bei? Außerdem kann auch das Nichtthematisierte in einem Bericht das Interesse wecken, gerade diese blinden Flecken zu erforschen. Was wird wie berichtet und wie könnte das anders aussehen? Warum werden bestimmte Themen in einem Bericht in den Vordergrund gerückt und andere nicht? In diesem Sinne regt der Weiterbildungsbericht zu erziehungswissenschaftlich relevanten Fragen an; er lädt auch zu kritischen Auseinandersetzungen ein, beispielsweise auf forschungsmethodischer Ebene.

Die nun folgenden Beiträge versuchen, dies in den Blick zu nehmen und somit die Balance zwischen dem bildungspolitischen Anspruch und dem fachwissenschaftlichen Interesse zu halten. Inwiefern dies gelungen ist, bleibt der Einschätzung der Lesenden überlassen.

Wie ist die vorliegende Ausgabe aufgebaut? Insgesamt besteht sie aus drei Teilen: Der erste Teil dient als Einleitung und Rahmung. Der zweite Teil stellt einige ausgewählte Befunde aus dem Weiterbildungsbericht Hessen vor. Der Fokus liegt dabei auf einer allgemeinen Überblicksdarstellung zu Entwicklungen der hessischen Weiterbildung im Zeitraum von 2016 bis 2020 sowie auf den beiden Themenbereichen Alphabetisierung/Grundbildung und politische Bildung. Der dritte Teil kommentiert die Erkenntnisse des Weiterbildungsberichtes aus Sicht von zentralen Akteurinnen und Akteuren der hessischen Weiterbildung.

Zu den Beiträgen im Einzelnen:

Der einführende Beitrag „Weiterbildungsberichterstattung im Kontext von Bildungspolitik und Bildungsforschung“ von *Harm Kuper* nimmt eine allgemeine Perspektive auf Bildungsberichterstattung ein. Ausgehend von dem Vergleich mit dem Bereich Schule zeigt der Text anhand einiger Beispiele auf, was die Besonderheiten der

Bildungsberichterstattung im heterogenen Feld der Erwachsenenbildung und Weiterbildung ausmachen, inwiefern die datenbasierte Beobachtung verschiedener Aspekte der Erwachsenenbildung zu ihrer Konstituierung beiträgt und welche Rolle erziehungswissenschaftlicher Forschung dabei zukommt.

Auch der zweite Beitrag in diesem ersten Teil versteht sich als einleitend, bezieht sich dabei jedoch explizit auf den aktuellen „Weiterbildungsbericht Hessen". Die Autorin *Katrin Kraus* befragt diesen nach seinen grundlegenden Funktionen, die sie dann in thesenartiger Form darstellt und diskutiert. Neben der Legitimations- und Rechenschaftsfunktion sowie dem bildungspolitischen „Agenda-Setting" legt der Bericht – so ihre Erkenntnis – das besondere Systemverständnis offen, das für die Weiterbildung als „geteilte Steuerung" zwischen Bildungspolitik, Bildungsanbietern und -einrichtungen sowie teilnehmenden Erwachsenen beschrieben werden kann.

Der zweite Teil des Schwerpunktheftes beginnt mit dem Beitrag „Entwicklung der hessischen Weiterbildung vor der Pandemie" von *Bernhard Schmidt-Hertha*, der sich mit einigen ausgewählten Befunden des Weiterbildungsberichtes befasst. Zunächst gibt der Autor einen Einblick in bestimmte Entwicklungstendenzen der Erwachsenenbildung in Hessen. Grundlage seiner Ausführungen sind Daten aus dem wbmonitor sowie der Volkshochschulstatistik. Obwohl diese bezüglich ihrer Aussagekraft auch als begrenzt einzuschätzen sind, machen sie vor allem auf regional unterschiedliche Entwicklungen aufmerksam sowie auf veränderte Finanzierungsstrukturen in Volkshochschulen, die sich mit der Zunahme an Integrationskursen und damit verbundenen Folgen für andere Programmbereiche erklären lassen.

Der Beitrag von *Birte Egloff* mit dem Titel „Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen – komplexe Bildungsdienstleistung im Schnittfeld von Wissenschaft, Erwachsenenbildung und Politik" befasst sich mit dem Thema Alphabetisierung und Grundbildung, einem Thema, das in den vergangenen Jahren nicht zuletzt aufgrund empirischer Studien zum quantitativen Ausmaß von funktionalem Analphabetismus und geringer Literalität zunehmend in den Blick von Bildungspolitik, erwachsenenpädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Forschung geraten ist. Der Artikel skizziert zentrale Aktivitäten in Hessen und fokussiert dabei insbesondere die Arbeit der neu gegründeten Grundbildungszentren, deren Aufgabe es ist, Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit dauerhaft in der Weiterbildungslandschaft zu verankern und zu vernetzen. Nicht nur mit Blick auf die Pandemie und damit verbundene Änderungen der Arbeit stellen sich dabei zahlreiche Herausforderungen, die vom Beitrag mit Blick auf Weiterentwicklung des Themas angesprochen werden.

Den Blick auf die Entwicklung der politischen Erwachsenenbildung werfen *Michael Schemmann* und *Thomas Theurer* in ihrem Beitrag „‚... weil es ist ja ein marginaler Bereich'. Begründungslogiken und Themenkonjunkturen der politischen Erwachsenenbildung in Hessen". Auf Basis der Auswertung von qualitativen Experteninterviews diskutieren die beiden Autoren, inwiefern der Bereich im Land Hessen durchaus an Bedeutung gewonnen hat, auch wegen umfassender Förderung durch den vom Land Hessen aufgelegten Weiterbildungspakt. Dabei – so stellen sie fest – geraten große gesellschaftsrelevante Themen vor allem in ihren lokalen Ausprägun-

gen und Differenzierungen in den Fokus, was die These einer Marginalisierung politischer Bildung relativiert und die einer „glokalisierten" Charakterisierung stützt.

Der dritte Teil des Schwerpunktheftes bildet eine doppelte Perspektive ab: Vorstandsmitglieder des Landeskuratoriums für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen (*Johannes Oberbandscheid, Silke Töpfer, Christoph Köck* sowie *Hartmut Piekatz* und *Matthias Feuerstein*) kommentieren den Bericht zum einen aus Sicht dieses bildungspolitischen Gremiums, das maßgeblich an der Gestaltung von Weiterbildung in Hessen beteiligt ist; zum anderen aus den Perspektiven der jeweiligen Verbände und Einrichtungen, die sie in diesem Gremium auch repräsentieren und vertreten.

Literatur

hvv – Hessischer Volkshochschulverband. (Hrsg.) (2011). *Hessische Blätter für Volksbildung, 61*(4): Datenbasiertes Bildungsmonitoring – Ansätze und Klärungsbedarfe. http://doi.org/10.3278/HBV1104W

LAKU – Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen, in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium. (2022). *Weiterbildungsbericht Hessen 2021*. Wiesbaden. https://kultusministerium.hessen.de/infomaterial/weiterbildungsbericht-hessen-2021

Landeskuratorium für Weiterbildung in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium. (2005). *Weiterbildungsbericht Hessen. Lebensbegleitendes Lernen: Weiterbildungsstrukturen und -trends*. Wiesbaden.

Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium. (2010). *Weiterbildungsbericht Hessen 2010*. Wiesbaden.

Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium. (2016). *Weiterbildungsbericht Hessen 2015*. Wiesbaden.

Rürup, M., Fuchs, H.-W. & Weishaupt, H. (2016). Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. u. aktual. Aufl., S. 411–437). Wiesbaden: Springer VS.

Schemmann, M. & Seitter, W. (Hrsg.). (2014). *Weiterbildung in Hessen. Eine mehrperspektivische Analyse*. Wiesbaden: Springer VS.

Autorin

Birte Egloff, Dr., Akademische Oberrätin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2023 (1)
DOI: 10.3278/HBV2301W002
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Weiterbildungsberichterstattung im Kontext von Bildungspolitik und Bildungsforschung

Harm Kuper

Zusammenfassung

Bildungsberichte sind ein zentraler Baustein in den Systembeziehungen zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung. In diesem Beitrag werden zunächst differente Systemvoraussetzungen der Entwicklung von Berichten für die Bereiche Schule und Weiterbildung im Vergleich skizziert. Für die Weiterbildung wird im weiteren Verlauf aufgezeigt, dass Berichte nicht nur in Abhängigkeit dieser Voraussetzungen stehen, sondern als Beobachtungsinstrumente ihrerseits aktiv an der Systemkonstitution beteiligt sind. Was mit Berichten beobachtet wird, welches Maß an verallgemeinernder Aggregation oder feiner auflösender Differenzierung der beobachteten Konstrukte erreicht wird, ist ohne einschlägige Forschung nicht zu entscheiden.

Stichwörter: Bildungspolitik; Bildungsforschung; Systemkonstitution; Weiterbildung

Abstract

Educational reports are a central building block in the systemic relationship between educational policy and educational research. This article first outlines the different system requirements for the development of reports in the areas of schools and continuing education. It is shown in the following that for continuing education, reports are not only dependent on these preconditions, but that as observation instruments they are also actively involved in the constitution of the system. What is observed with reports, what degree of generalising aggregation or finer differentiation of the observed constructs is achieved, cannot be decided without relevant research.

Keywords: educational policy; educational research; constitution of the system; further education

1 Weiterbildung im Rahmen der Gesamtstrategie evidenzbasierter Bildungspolitik

Bildungsberichte bilden einen Gegenstand einer umfassenderen Diskussion, die unter dem Schlagwort der „empirischen Wende“ (Lange 2008) geführt wird. Anders als frühere Wenden erziehungswissenschaftlicher Forschung zur Empirie – prominent vor allem die „realistische Wendung“ (Roth 1962) – geht die jüngste nicht aus einer innerdisziplinären Entwicklung hervor, sondern markiert einen veränderten Anspruch an politische Entscheidungen vor dem Hintergrund fortgeschrittener empirischer Forschung. So bezieht Lange – selbst politischer Beamter – die Feststellung einer empirischen Wende auf die Bildungspolitik. Angesichts anwachsender Befundlagen empirischer Forschung über Bildung und das Bildungssystem scheine „die Orientierung von Entscheidungen in Schulpolitik und pädagogischer Praxis an sozialwissenschaftlich gesicherten Untersuchungsbefunden und nicht nur an ungesicherten Einschätzungen und unkritisch verallgemeinerten punktuellen Beobachtungen […] vollzogen“ (Lange 2008, S. 7). Diese Feststellungen gelten der Schulpolitik, dem Schulsystem und der diesbezüglichen empirischen Forschung. Dort wurde die empirische Wende in der Ausgestaltung des staatlichen Auftrags zur Sicherung der Qualität von Schulen (nach Art. 7 GG) auf den Weg gebracht.

Die Akteure „in Schulpolitik und pädagogischer Praxis“ sind in ein System eingebunden, das qua Föderalismus zwar multizentrisch, aber in recht klaren hierarchischen Strukturen und organisatorischen Zuständigkeiten arbeitet. Sie umfassen im Wesentlichen die für Schulangelegenheiten zuständigen Ministerien der Bundesländer, die ihnen unterstellten Schuladministrationen und Aufsichtsbehörden, die Kommunen als hauptsächliche Trägerinnen allgemeinbildender Schulen und Instanzen der Schulaufsicht sowie die in der Gestaltung pädagogischer Angelegenheiten eigenständigen Schulen und schließlich die dort tätigen Professionellen. Sie konstituieren zudem ein Feld, das qua allgemeiner Schulpflicht und nach Jahrgängen organisierter Beteiligung an einem curricular strukturierten Bildungsprogramm mit dem Ziel des Erwerbs formaler Bildungsabschlüsse geradezu ideale Voraussetzungen für ein empirisches Monitoring bietet. Hier soll nicht diskutiert werden, inwiefern die mit der empirischen Wende verbundenen Steuerungserwartungen sich erfüllt haben; vielmehr geht es um den Hinweis auf eine organisatorische und institutionelle Konstellation, die wechselseitige Referenz von empirischer Forschung, Bildungspolitik und Praxis auf allen Ebenen des skizzierten Systems zum Nutzen aller Beteiligten eröffnet. Für die Weiterbildung ist ein vergleichbares System, in dem Akteurinnen und Akteure sowie Adressatinnen und Adressaten der Berichterstattung identifiziert werden könnten, nicht entwickelt oder zumindest sehr viel weniger elaboriert.

Konzeptionell gerahmt ist die Idee einer evidenzbasierten, also durch empirische Forschungsbefunde informierten Bildungspolitik und -praxis (vgl. Bromme & Prenzel 2014) von der „Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring“ (KMK 2016). Sie zielt – entsprechend dem Auftrag der KMK – auf eine Koordination zwischen den Ländern in Fragen der Qualitätssicherung ab und definiert gemein-

same Vorhaben. Der vertikal gegliederte Aufbau des Schulsystems wird dabei in einem Gefüge wissenschaftlich basierter Monitoringstudien abgebildet, mit denen Schulleistungsvergleiche auf den gestaffelten Ebenen des Systems erfolgen: von den internationalen Vergleichen (beispielsweise PISA) über die an Bildungsstandards orientierten Vergleiche der Bundesländer (beispielsweise IQB-Bildungstrends) bis zu den Vergleichsarbeiten zur Qualitätssicherung auf Ebene der Schulen. Ein eigenständiges Element der Strategie sind Bildungsberichte, für die – ebenso wie für die internationalen Leistungsvergleiche – die Länder und der Bund nach Art. 91b GG im Rahmen sogenannter Gemeinschaftsaufgaben verantwortlich sind. Seit 2006 erscheint in dieser Verantwortung in zweijährigem Turnus der nationale Bildungsbericht (jüngst Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Er bietet in einem auf Trendentwicklungen im Bildungssystem und aktuelle Themen ausgerichteten Indikatorenkonzept in erster Linie empirische Beschreibungen, zeigt aber auch vertiefende analytische Befunde aus der Bildungsforschung auf. Gemäß der „Leitidee ‚Bildung im Lebenslauf'" (KMK 2016, S. 14) thematisieren die nationalen Bildungsberichte „Weiterbildung" in eigenen Kapiteln. Sie enthalten verdichtete Informationen zum Angebot und zur Teilnahme, zur Qualität der Weiterbildung und ihren Erträgen. Dabei wird auf Datenquellen zurückgegriffen, die bislang nicht integriert sind und – anders als die vertikal gestaffelten schulischen Berichtskonzepte – kaum zueinander in Bezug gesetzt werden können.

Die Institutionalisierung der Weiterbildung erfolgt nicht – wie im Schulwesen – unter einer Zusammenhang stiftenden staatlichen Aufsicht, sondern unter Orientierung an der Pluralität von Trägern, der Subsidiarität staatlicher gegenüber zivilgesellschaftlichen Initiativen und der Freiwilligkeit der Teilnahme. Entsprechend entwickelt sich die Weiterbildung nicht als System, an dessen Struktur die Berichterstattung angekoppelt werden könnte, sondern ist vielmehr Teil mehrerer Systeme, die u. a. bildungs-, wirtschafts-, sozial-, arbeitsmarkt- und kulturpolitische Funktionen haben. Dementsprechend tragen mehrere Ressorts die politischen Zuständigkeiten, die quer dazu zwischen Bund und Ländern differenziert sind. Zudem hat die eher anlassbezogen als regelhaft erfolgende Teilnahme an Weiterbildung eine gewisse Volatilität der Organisation von Weiterbildung zur Folge, die ein Monitoring erschwert.

Die Referenzen zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung haben 2020 mit der Einrichtung einer Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) einen weiteren institutionellen Schub erfahren. Damit wurde nicht nur eine Tradition wissenschaftlicher Gremien der Politikberatung wieder aufgenommen, die mit dem Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen im Jahr 1953 begann und mit der Auflösung des Deutschen Bildungsrates 1975 einen vorläufigen Abschluss fand, es wurde auch das legitimationsstiftende Prinzip der Beratung vollends von Eminenz auf Evidenz gestellt. Legitimierte sich der Deutsche Ausschuss vornehmlich über den Honoratiorenstatus seiner Mitglieder und der Deutsche Bildungsrat über bildungsplanerische Expertise, so erfolgt die Beratung der SWK „auf Basis der zum jeweiligen Zeitpunkt vorliegenden wissenschaftlichen Evidenz. Grundlage der Empfehlungen bilden Erkenntnisse des Bildungsmonitorings, der Bildungsbericht-

erstattung und der Forschung".[1] Aus Sicht der Wissenschaft gehört es zu den Imponderabilien der Bildungspolitik, dass es nicht gelungen ist, das Gremium – wie ursprünglich vorgesehen und bei den beiden Vorläufern der Fall – in der Gemeinschaft von Bund und Ländern zu begründen. Das hätte beispielsweise die Chance geboten, bundesfinanzierte Programme der Bildungsforschung institutionell stärker an die Beratung der auf Länderebene verantworteten Bildungspolitik zu koppeln. Parallelen zur Gemeinschaftsaufgabe bleiben aber erkennbar, denn auch die Kommission nimmt eine „systemische Perspektive entlang der Bildungsbiografie ein".[2]

Gleichwohl tritt Weiterbildung in der Arbeit der SWK bislang nur als mittelbares Thema in Erscheinung, sofern es um die Qualifizierung pädagogischen Personals an Schulen geht. Darin kommt kein Desinteresse oder gar Ignoranz zum Ausdruck, sondern der Umstand, dass im Zuständigkeitsbereich der KMK und der in ihr organisierten Länder mit der *allgemeinen Weiterbildung* nur ein Ausschnitt aus der Gesamtheit institutionalisierter Weiterbildung mitverantwortet wird. Auf Bundesebene verantwortete Initiativen der Weiterbildung – zu nennen ist insbesondere die von den Bundesministerien für Arbeit und Soziales (BMAS) sowie Bildung und Forschung (BMBF) koordinierte Nationale Weiterbildungsstrategie (BMAS & BMBF 2019) – liegen nicht im Fokus der SWK. Im Rahmen einer Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern wären die Voraussetzungen, sich auch mit Weiterbildung zu beschäftigen, vermutlich günstiger.

2 Weiterbildungsberichterstattung – Konstitution eines Systems durch Bearbeitung von Intransparenz

Die institutionellen Anknüpfungspunkte der Weiterbildungsberichterstattung sind – so lässt sich die obige Skizze zusammenfassen – sehr viel weniger gebündelt als das in der Berichterstattung über Schulen der Fall ist. Entsprechend ist die Einbettung in eine Gesamtstrategie nicht entwickelt und Rezipierende der Berichterstattung werden kaum gezielt adressiert. Dass eine indikatorenbasierte Berichterstattung über die Weiterbildung dennoch zeitlich weiter zurückreicht als die über die Schule, steht dazu keineswegs im Widerspruch. Gerade die Unübersichtlichkeit der Weiterbildung war Anlass für das damalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) im Jahr 1979 das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) in Auftrag zu geben. Aus der *Vogelperspektive* einer für die Wohnbevölkerung Deutschlands im Alter von 18 bis 65 repräsentativen Statistik der Bildungsbeteiligung wird konstituiert, was in institutioneller Hinsicht weder politisch beabsichtigt noch historisch emergiert ist – ein „Gesamtsystem der Weiterbildung" (Rosenbladt 2010, S. 34). Als solches ist es Produkt eines kontinuierlichen Monitorings, das mit dem BSW bis 2010 im dreijährigen Rhythmus und mit der Integration in den europäischen Adult Education Survey (AES) ab 2010 für

1 Vgl. https://www.kmk.org/kmk/staendige-wissenschaftliche-kommission/aufgaben.html
2 Vgl. www.kmk.org.

Deutschland alle zwei bis drei Jahre erfolgt. Das Konzept erweist sich als erweiterungsfähig beispielsweise mit Blick auf die Einbeziehung der Erwachsenenbevölkerung im Nacherwerbsalter, die seit 2016 immerhin bis zum Alter von 69 Jahren erfasst wird.

Wirkung entfalten das BSW und der AES hauptsächlich in zwei Richtungen. Eine Richtung markiert die Aggregation der Beobachtung einer Vielzahl individueller Weiterbildungsaktivitäten zu abstrakten Kennwerten. Sie fassen Trendentwicklungen zusammen und gewinnen dadurch im politischen und öffentlichen Diskurs Informationswert. Im politischen Kontext prominent ist insbesondere die Weiterbildungsquote, die angibt, wie hoch der Anteil der Erwachsenen ist, die im Laufe eines Jahres mindestens eine Weiterbildungsveranstaltung besucht haben. Die Entwicklung dieses Kennwertes, die in Deutschland mit Ausnahme leichter Einbrüche (beispielsweise 1985) und positiver Ausreißer (beispielsweise 1997) stetig positiv verläuft (vgl. Bilger & Strauß 2021), lässt sich nicht mit einer bestimmten Weiterbildungspolitik in Verbindung bringen. Vielmehr hat der Wert den Status eines auf Bildung bezogenen Konjunkturindikators, der (ähnlich wie das Bruttosozialprodukt für die wirtschaftlichen Aktivitäten eines Landes) eine Lage gesamthaft beschreibt, aber nicht die Leistungen einzelner politischer oder institutioneller Akteure sichtbar macht. In eine andere Richtung weisen die in den Monitoringsystemen erbrachten Differenzierungen. Die kategoriale Unterscheidung allgemeiner und beruflicher Weiterbildung im BSW, die Identifikation der Segmente betrieblicher, individuell-berufsbezogener und nicht berufsbezogener Weiterbildung, die Umstellung der AES-Berichtssystematik auf die Unterscheidung formaler und non-formaler Weiterbildung sowie informellen Lernens markieren die Systematisierungsleistungen, die im Rahmen der Berichterstattung begrifflich und daran anschließend in der statistischen Erfassung des Gegenstandes erbracht wurden. Aktivitäten in Teilbereichen der Weiterbildung werden so schärfer darstellbar und entsprechend aufgelöste Kennwerte gewinnen prinzipiell höheren Informationswert für die jeweiligen Träger institutioneller und politischer Verantwortung.

Die Aggregation statistischer Informationen einerseits und ihre konzeptionelle Differenzierung andererseits sind nicht voneinander entkoppelt – auch wenn sie zunächst in gegenläufige Richtungen weisen. Sie stehen in einer Interaktion, in der die Weiterbildungsberichte – und insbesondere der AES – eine wichtige Katalysatorfunktion erfüllen. Es geht in der Logik der Aggregation darum, mit einzelnen Kennwerten aussagekräftige und praktisch belangvolle Diagnosen zum Zustand institutionalisierter Weiterbildung zu erstellen. Das darin liegende Problem der statistischen Deskription ist theoretisch anspruchsvoll, wie ja auch die Kritik an Bildungsberichten (etwa Faulstich & Zeuner 2015, S. 33) anmahnt. Es verlangt nach einer begrifflich und operational trennscharfen Identifikation von Kriteriumsvariablen, die etwas über die Leistung von Institutionen der Weiterbildung aussagen und die sensibel für kontextuelle Veränderungen sind. Die Frage nach den Auswirkungen der Coronapandemie auf die Weiterbildungsbeteiligung in unterschiedlichen institutionellen Settings bietet ein Beispiel, in dem diese Ansprüche verknüpft sind. Die wissenschaftliche Bearbeitung derartiger Probleme steckt – obgleich sie nicht neu sind – noch weitgehend in den Kinderschuhen. Das ließe sich etwa daran diskutieren, dass der theoretische Status der

Weiterbildungsbeteiligung – eine der zentralen Variablen der Berichterstattung – als abhängige und/oder unabhängige Variable im Bildungsprozess Erwachsener kaum geklärt ist. Ebenso offen – aber für die (politische) Bewertung der Weiterbildung relevant – ist, ob und mit welchen Erträgen Anforderungen des Erwachsenenalters auch mit funktionalen Äquivalenten zur Weiterbildung begegnet wird (vgl. Tenorth 2015).

Aussichtsreiche Perspektiven der Entwicklung von Monitorings ergeben sich durch eine theoriegeleitete Differenzierung, in der beispielsweise institutionelle Kontexte der Weiterbildung systematisch unterschieden und die Variation der Ausprägung von Kriteriumsvariablen zwischen den Kontexten betrachtet wird. Ein entsprechendes Konzept liegt mit der Abgrenzung von Reproduktionskontexten der Weiterbildung vor, in dem der institutionellen Heterogenität der Planung, Finanzierung, Organisation und Professionalisierung von Weiterbildung ebenso Rechnung getragen wird, wie den variierenden Bedingungen der Teilnahme (vgl. Schrader 2011, S. 116 ff.). Der Eingang dieses Konzeptes in die nationale Berichterstattung über Weiterbildung (vgl. Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 224 ff.) bietet wertvolle Anknüpfungspunkte für die weitere theoretische Flankierung von Weiterbildungsberichten und für die Erhöhung der politischen bzw. praktischen Relevanz der Berichte durch die Identifikation von Kriteriumsvariablen, die Folgen praktischer bzw. politischer Interventionen aufzeigen.

Eine wichtige Funktion des nationalen Bildungsberichts, die hier nur angedeutet werden kann, ist die Rezeption weiterer Berichte über Weiterbildung. Die Prominenz des AES kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit ihm nur eine Perspektive auf die Weiterbildung eröffnet wird – nämlich die der erwachsenen Bevölkerung, an die Weiterbildungsangebote adressiert sind. Ein vollständiges Berichtskonzept erfordert weitere Indikatoren, die sich zumindest auch auf Angebote und Professionalisierung der Weiterbildung beziehen und diese in ihren Kontexten datenbasiert thematisierbar machen. Die Berichterstattung über Weiterbildung ist gekennzeichnet von einer Versäulung der Monitorings, die Informationen über Teilnahme, Angebote und Professionalisierung bieten (zum Überblick vgl. Kuper et al. 2016). Statistiken über die Weiterbildungsangebote von Betrieben und die Angebote öffentlicher sowie verbandlicher Träger liegen vor, sind aber konzeptionell und operativ separiert voneinander. Auch die Perspektive des Personals in der Weiterbildung ist Gegenstand eigenständiger Berichtskonzepte. Dabei variieren die Ansätze der Berichte erheblich. Das liegt auch daran, dass sie teils primär zum Zwecke der Verwaltung erhoben werden, wie beispielsweise die Volkshochschulstatistik, teils zu wissenschaftlichen Zwecken, wie das IAB-Betriebspanel oder die National Educational Panel Study (NEPS). Eine quer zu den Säulen liegende Integration zentraler Berichtskonzepte ist ein wichtiges strategisches Ziel der Weiterbildungsberichterstattung. Es begründet sich aus der Erwartung, komplexere Relationen abbilden zu können, die in einem Prozess-Produkt-Paradigma modelliert werden können. Für die Berichterstattung hieße das etwa, die Teilnahme in Relation zu oder gar Abhängigkeit vom Bildungsangebot zu betrachten oder Erträge in Relation zu oder gar Abhängigkeit von Qualifikationsmerkmalen des Personals in der Weiterbildung zu analysieren.

Jede Integration von Statistiken im Interesse einer komplexeren, theoretisch anspruchsvoll fundierten und damit auch praktisch belangvollen Berichterstattung stellt erhebliche Anforderungen an das Design. Bereits basale Konzepte der Integration, in denen beispielsweise Statistiken größerer Reichweite Referenzwerte für solche geringerer Reichweite liefern (etwa um die Weiterbildungsbeteiligung in einer Region mit der bundesweiten zu vergleichen), erfordern ein hohes Maß an Abstimmung der zu erfassenden Konstrukte, der Erhebungskonzepte und der Stichprobenziehung. Jeder darüber hinausgehende Anspruch – beispielsweise im Rahmen eines Matchings von Daten zum Weiterbildungsangebot mit Daten zur Weiterbildungsteilnahme auf sozialräumlicher Ebene – steigert diese Anforderungen. Am anspruchsvollsten, aber vermutlich auch am ertragreichsten wären genestete Daten, in der Weiterbildungsteilnahmen in einer hierarchischen Datenarchitektur den Angaben zu den Weiterbildungsangeboten, diese wiederum denen zu Einrichtungen, Trägern und institutionellen Kontexten zugeordnet werden können. Um analytisch anspruchsvolle Weiterbildungsberichte zu generieren, sind wissenschaftliche Vorleistungen, die institutionelle Koordination einschlägiger Forschung, methodische Entwicklung und viel Zeit erforderlich (vgl. beispielsweise Schrader & Martin 2021).

3 Nutzung und Forschung – Referenzen für die Entwicklung von Berichtssystemen

Das Verhältnis von Aggregation und Differenzierung der Informationen in Weiterbildungsberichten ist auch auf der Seite der Rezipierenden in Politik und Praxis von Bedeutung. Nach einer Expertenbefragung zur Nutzung von Weiterbildungsberichten in der Bildungspolitik und -praxis (vgl. Forbrig 2016) erfolgen Zugriffe auf hochaggregierende Berichte wie den AES, um allgemeine Entwicklungen zu verfolgen oder um Vergleichswerte zu erhalten, nicht aber im Sinne bildungspolitischer Steuerung, also um Anlässe für Interventionen zu identifizieren und deren Folgen zu kontrollieren. Für eine daten- oder gar evidenzbasierte Steuerung werden vorrangig Statistiken genutzt, die Träger oder Finanziers intern zum Monitoring ihrer Leistungen entwickeln. Beispielhaft sei hier auf die Volkshochschulstatistik verwiesen, die anhand von Längsschnittdaten eine zwischen Einrichtungen und Regionen vergleichende Analyse der Angebotsstrukturen von Volkshochschulen erlaubt, und auf die Statistiken der Bundesagentur für Arbeit, mit denen Erwerbsverläufe im Anschluss an die Teilnahme an arbeitsmarktpolitisch geförderte Weiterbildungsteilnahmen nachvollzogen werden können.

Die Schließung der Lücke zwischen einer empirisch fundierten Information über Zustände bzw. Trendentwicklungen in der Weiterbildung und einer evidenzbasierten Steuerung erfordert Forschung, die zur Entwicklung gehaltvoller Berichtskonzepte beiträgt. An die Idee evidenzbasierter Steuerung anschlussfähige Forschungsdesigns gehen in ihren Erkenntnisansprüchen über das Monitoring hinaus und zielen auf Erklärungswissen. Theoretisch basieren sie auf Modellannahmen, die Wirkungen von

praktisch bzw. politisch gestaltbaren Variablen (beispielsweise die Dichte von Angeboten der Weiterbildung oder die Unterstützung individueller Teilnahme) auf Kriteriumsvariablen (beispielsweise Teilnahme an oder Erträge aus Weiterbildung) postulieren und empirisch überprüfbar machen. Monitorings oder Berichtssysteme können eine sekundäranalytisch nutzbare Datenbasis für einschlägige Forschungsprojekte bieten. Beispielhaft sei hier auf eine Studie verwiesen, in der Daten der Volkshochschulstatistik genutzt wurden (vgl. Martin & Muders 2018). Sie zeigt in einem Längsschnittdesign auf, dass die Kooperation zwischen Einrichtungen zu einem erhöhten Kursangebot und darüber vermittelt zu einer Erhöhung der Teilnehmendenzahl führt. Zudem können kooperierende Einrichtungen auch über die in Kooperation organisierten Kurse hinaus einen Zuwachs an Teilnehmenden verzeichnen.

Nicht immer bieten sekundäranalytisch genutzte Daten eine hinreichende Grundlage für die Umsetzung anspruchsvoller Forschungsdesigns, sodass Wirkungsannahmen sich bisweilen auch trotz schlüssiger Modellierung und sorgfältiger Analyse nicht bestätigen lassen (beispielsweise Rüter et al. 2020). Forschung kann in diesen Fällen aber dazu beitragen, die Datenerhebungskonzepte für Monitorings in Richtung ihrer Anschlussfähigkeit für die Forschung zu entwickeln. Zudem kann Forschung den Informationswert deskriptiver Monitorings und Berichte auch dann erhöhen, wenn sie nicht mit den gleichen Datengrundlagen arbeiten. So verlangen Beschreibungen von Zuständen oder Zusammenhängen nach kausalen Erklärungen. In Bildungsberichten selbst können sie aus konzeptionellen Gründen und auch bedingt durch die verfügbaren Datengrundlagen oft nicht gegeben werden. Allerdings können Studien, deren Design Kausalanalysen erlaubt, die Interpretation rein deskriptiver Befunde aus Berichten erheblich bereichern. So erhöht sich der Informationswert der Beschreibung von Erträgen der Weiterbildung mit arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 244 f.), wenn man sie vor dem Hintergrund von Forschungsbefunden liest, die Mechanismen der Zielgruppenabhängigkeit arbeitsmarktlicher Erträge beleuchten (beispielsweise Schwerdt et al. 2012).

Mit den hier skizzierten Verzahnungen zwischen Weiterbildungsberichterstattung und Weiterbildungsforschung soll darauf hingewiesen werden, dass der – auch praktisch zu verwertende – Informationsgehalt von Berichten in dem Maße erhöht werden kann, in dem das Wissen über die Bedingtheit bedeutsamer Indikatoren steigt. Die Identifikation dieser Indikatoren, ihre Einbettung in Modellannahmen über Wirkungszusammenhänge und die empirische Überprüfung dieser Modellannahmen bilden ein Feld, in dem eine interdisziplinär arbeitende Weiterbildungsforschung theoretische und praktische Relevanz gewinnen kann.

Literatur

Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersona*. Bielefeld: wbv Publikation.

Bromme, R. & Prenzel, M. (Hrsg.) (2014). *Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung* (ZfE-Sonderheft 27). Wiesbaden: Springer VS.

Bilger, F. & Strauß, A. (2021). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Berlin: BMBF.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales & BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019). *Strategiepapier Nationale Weiterbildungsstrategie*. Berlin.

Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft 26*(50), 25–35.

Forbrig, D. (2016). Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 176, S. 66–73). Bonn: BIBB.

KMK – Kultusministerkonferenz. (2016). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Köln: Carl Link.

Kuper, H., Behringer, F. & Schrader, J. (Hrsg.) (2016). *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 176). Bonn: BIBB.

Lange, H. (2008). Vom Messen zum Handeln: „empirische Wende" der Bildungspolitik? In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens 56*(1), 7–15.

Martin, A. & Muders, S. (2018). Zum Nutzen von Kooperationen für Volkshochschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21*(2), 383–405.

Rosenbladt, B. v. (2010). Vom Erkenntniswert der Vogelperspektive. Weiterbildung in Zahlen am Beispiel von BSW und AES. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 17*(4), 34–38.

Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung 2*(6), 481–491.

Rüter, F., Martin, A. & Schrader, J. (2020). Educational Leave as a Time Resource for Participation in Adult Learning and Education. *Frontiers in Psychology 10*, Artikel 2977. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02977

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.

Schrader, J. & Martin, A. (2021). Weiterbildungsanbieter in Deutschland: Befunde aus dem DIE-Weiterbildungskataster. *DIE Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 44*(3), 333–360.

Schwerdt, G., Messer, D., Woessmann, L. & Wolter, S. C. (2012). The impact of an adult education voucher program: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of public economic 96*(7–8), 569–583. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2012.03.001

Tenorth, H.-E. (2015). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog – Lernprozesse und Irritationen. *Die Deutsche Schule 107*(3), 264–284.

Autor

Harm Kuper, Prof. Dr., Professor für Weiterbildung und Bildungsmanagement an der FU Berlin.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 10.11.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication after qualitative peer review and editorial meeting on 10th of November 2022.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2023 (1)
DOI: 10.3278/HBV2301W003
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Geteilte Steuerung

Eine exemplarische Analyse zum Systemverständnis der Weiterbildung anhand der Bildungsberichterstattung in Hessen

Katrin Kraus

Zusammenfassung

Der Beitrag arbeitet am Beispiel des „Weiterbildungsberichts Hessen" exemplarisch heraus, wie sich der mit Bildungsberichterstattung grundsätzlich verbundene Anspruch der Systemsteuerung für den Bildungsbereich Weiterbildung darstellt. Einerseits zeigen sich darin die mit einer Bildungsberichterstattung üblicherweise verbundenen Funktionen: Der Bericht dokumentiert erbrachte Leistungen, legt Rechenschaft über den Einsatz öffentlicher Mittel ab, beurteilt die Erreichung bildungspolitischer Ziele und trägt zum Agenda-Setting in der Weiterbildungspolitik bei. Andererseits zeigt er aber auch die Grenzen einer klassischen Systemsteuerung in der Weiterbildung auf und verdeutlicht deren Systemverständnis: Systemsteuerung in der Weiterbildung ist immer eine zwischen Bildungspolitik, Anbietern und Teilnehmenden geteilte Steuerung.

Stichwörter: Bildungsberichterstattung; Systemsteuerung; Bildungspolitik; geteilte Steuerung; Evaluation

Abstract

The article uses the example of the Hessian Report on Continuing Education to work out how the claim of system control fundamentally associated with education reporting presents itself for the education sector of continuing education. On the one hand, it shows the functions usually associated with education reporting: the report documents achievements, accounts for the use of public funds, assesses the achievement of education policy goals and contributes to agenda setting in CET policy. On the other hand, it also shows the limits of classic system control in continuing education and clarifies its

understanding of the system: system control in continuing education is always a control shared between education policy, providers, and participants.

Keywords: education reporting; system control; education policy; shared control; evaluation

1 Bildungssteuerung und -berichterstattung in der Weiterbildung

Bildungssteuerung hat sich in Form einer staatlichen Schulsteuerung in Deutschland bereits Ende des 18. Jahrhunderts etabliert (vgl. Hartong 2018). Im Zuge eines zunehmenden öffentlichen Interesses an Weiterbildung wurde in den 1970er-Jahren mit dem „Berichtssystem Weiterbildung" ebenfalls eine regelmäßige Berichterstattung eingeführt, die mittlerweile in den europäischen Adult Education Survey integriert ist. Auf der regionalen Ebene wurde ebenfalls Weiterbildungsberichterstattung eingeführt. So gibt es beispielsweise in Hessen mit der seit 2005 regelmäßigen Berichterstattung und dem bereits 1988 in Auftrag gegebenen Gutachten zu „Bestand und Perspektiven der Weiterbildung in Hessen" (Faulstich et al. 1991) eine etablierte Weiterbildungsberichterstattung. Mit dem „Weiterbildungsbericht Hessen 2021" (LAKU 2022)[1] liegt bereits zum vierten Mal ein Bericht zur Weiterbildung in diesem Bundesland vor.

Bildungsberichterstattung ist auf der Ebene von Bildungssystemen angesiedelt und dort ein Element der Bildungssteuerung, d. h. einer vom politischen System ausgehenden und an politischen Zielen orientierten Gestaltungsabsicht gegenüber dem Bildungssystem. Auch wenn Erkenntnisse aus der Educational-Governance-Forschung die Bedeutung der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in der Gestaltung von Schul- und Bildungssystemen zeigen und damit auf die Grenzen einer linearen Steuerbarkeit dieser Systeme hinweisen, wird auf der Systemebene über die strukturellen Rahmenbedingungen entschieden. Bildungsberichterstattung stellt hierbei ein wichtiges Element dar, weil man sich davon eine datengestützte Absicherung von bildungspolitischen Entscheidungen und eine bessere Einschätzung zur Zielerreichung verspricht.

Dieser systematische Anspruch trifft in der Weiterbildung auf Systembedingungen, die in dieser Logik nicht vollständig abbildbar sind. Dies zeigt sich bereits bei der Datengrundlage. Die Verfügbarkeit von Daten für Weiterbildungsberichterstattung ist nicht immer gegeben (vgl. Bilger et al. 2017; Widany et al. 2020) und ihre Aussagekraft hängt stark von der Operationalisierung bei der Datenerfassung ab (vgl. Rosenkranz 2022). Eine systematische Ursache dafür liegt in den Strukturen der Weiterbildung und ihrer engen Verflechtung mit anderen Gesellschaftsbereichen. Dadurch lässt sich das Weiterbildungsgeschehen kaum exakt eingrenzen und statistisch erfassen. Die

1 Bei Verweisen auf Angaben im Bericht wird im Folgenden das Sigel WBH21 mit Seitenangabe verwendet.

Problematik hat zusätzlich einen bildungspolitischen Hintergrund, da weiterbildungsspezifische Erhebungen bisher nur in geringem Ausmaß vorliegen. Sie ist zudem strukturell bedingt, da Weiterbildung nur zu einem geringen Teil in administrativ-staatliche Strukturen eingebunden ist, die Daten in Form von Statistiken regelmäßig erfassen. Die vorliegende Berichterstattung zur Weiterbildung in Hessen begegnet dieser Problematik, indem sie vier bundesweite Datenquellen mit einem „Hessen-Filter" auswertet, diese Datenlage mit einer Auswertung der hessischen Datenbank für Weiterbildungsangebote ergänzt und zusätzlich eigene Erhebungen in Form von Interviews und Dokumentenanalysen einbezieht.

Über die grundsätzliche Problematik der Daten hinaus zeigen sich die spezifischen Systembedingungen der Weiterbildung aber auch in der Berichterstattung selbst, was im Folgenden über eine exemplarische Analyse des WBH21 aufgezeigt wird. Denn der WBH21 erfüllt einerseits klassische Funktionen der Bildungsberichterstattung, wie Dokumentation oder Rechenschaftslegung, zeigt aber andererseits auch, dass Steuerung in der Weiterbildung zwischen Bildungspolitik, Anbietern und Teilnehmenden geteilt ist. Wie sich dies inhaltlich zeigt, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen, die in vier Abschnitten je eine spezifische Funktion der Weiterbildungsberichterstattung anhand des WBH21herausarbeiten.

Weiterbildungsberichterstattung legt durch die Dokumentation von Leistungen Rechenschaft über die Verwendung öffentlicher Gelder ab.

Die Vergabe von öffentlichen Geldern für Weiterbildung ist an politisch legitimierte Zwecke und teilweise an gesetzliche Weisungen gebunden (vgl. Schrader 2010). Der Verwendungszweck muss als Anliegen im öffentlichen Interesse anerkannt sein, damit diese Gelder zur Verfügung gestellt werden. In der Weiterbildung zeigt sich dies etwa in den bildungspolitischen Debatten der 1960er-Jahre, in denen auch um die Anerkennung der Weiterbildung als Bildungsbereich gerungen wurde, der Anspruch auf eine (Mit-)Finanzierung durch öffentliche Mittel hat (vgl. Faulstich 2005). Über die Berichterstattung zur Weiterbildung ist folglich nachzuweisen, dass öffentliche Mittel nur für den bildungspolitisch anerkannten Zweck eingesetzt wurden. Zudem kann anhand der Offenlegung der konkreten Ausführung des Auftrags in der Berichterstattung nachvollzogen werden, ob seine Umsetzung in einer von der politischen Öffentlichkeit als legitim anerkannten Art und Weise erfolgt ist. Dabei geht es insbesondere um die Passung der Angebote zu gesellschaftlich anerkannten Bedarfen und Aufgaben.

Am Beispiel des WBH21, der über die Dokumentation von Unterrichtsstunden in den verschiedenen Programmbereichen über die inhaltliche Ausrichtung des Weiterbildungsbereichs informiert (vgl. WBH21, S. 22), lässt sich die Rechenschaftsfunktion an der Darstellung der Themen verdeutlichen. Auch wenn im WBH21 die Rekonstruktion von Themenkonjunkturen und ihre Bedeutung für die Anbieter im Zentrum stehen, geht es bei der Auskunft über die Weiterbildungsthemen gegenüber der Öffentlichkeit auch um die Ermöglichung einer Einschätzung, ob der Einsatz der Gelder für diese Themen als auftragskonform angesehen wird. Bei der allgemeinen Weiterbil-

dung wird die öffentliche Finanzierung bildungspolitisch eher infrage gestellt als bei qualifizierenden Bildungsangeboten. Typischerweise wird daher die Weiterbildungsteilnahme nach Angeboten der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung unterschieden (vgl. z. B. WBH21, S. 33). Diese Unterscheidung ist auch im Hessischen Weiterbildungsgesetz aufgenommen, das in § 9 Themenbereiche eines Pflichtangebots der öffentlich finanzierten Weiterbildung aufzählt und festlegt, dass 25 % des Angebots im Bereich Arbeit und Beruf, Grundbildung und Schulabschlüsse zu erfolgen hat. Interessant ist in diesem Kontext die Konjunktur der Integrationskurse, die der Bericht nachzeichnet. Mit diesen Angeboten im Auftrag des Bundes haben sich die Anbieter mit ihren Leistungen in einen öffentlich-staatlichen Aufgabenbereich bewegt, wofür sie ideelle und finanzielle Ressourcen erhalten (vgl. Schrader 2010). Der Bericht weist an diesem Beispiel dennoch auf ein für die Anbieter fragiles Verhältnis zwischen einer konkreten Abgeltung von nachgefragten Leistungen und der grundlegenden Finanzierung einer institutionalisierten Bildungsinfrastruktur in der Weiterbildung hin.

Rechenschaftslegung erfolgt primär auf der Ebene der Leistungen. Auf dieser Ebene sind die im Bericht enthaltenen Auskünfte zu den erbrachten Leistungen angesiedelt, wie z. B. die Anzahl der Personen(-gruppen), die an Weiterbildung teilgenommen haben, der Umfang an Kursstunden oder die Produkte, die in den Projekten des Weiterbildungspakts entstanden sind. Diese Angaben belegen, dass die Gelder von Land, Kreis und Kommune ordnungsgemäß eingesetzt wurden und dafür „Weiterbildung im Sinne des Auftraggebers“ erbracht wurde. Zusätzlich finden sich im Bericht ausdrückliche Hinweise auf die Qualität der Leistung, wenn beispielsweise im Zusammenhang mit Alphabetisierung und Grundbildung darauf hingewiesen wird, dass diese „auf einem fachlich hohen Niveau“ (WBH21, S. 82) stattfindet, oder die „Professionalität der Projekte im Weiterbildungspakt“ (WBH21, S. 96) angesprochen wird.

Zur *Rechenschaftsfunktion* lässt sich somit festhalten, dass Weiterbildungsberichterstattung im Zusammenhang mit dem Einsatz öffentlicher Mittel die Funktionen hat, die Auftragskonformität sowie eine legitime Ausführung des Auftrags, einen ausreichenden Leistungsumfang und die Qualität der Leistungen zu belegen. Von der Rechenschaftslegung zu unterscheiden ist die Frage der Erreichung bildungs- oder gesellschaftspolitischer Ziele, die einen weiteren Aspekt von Weiterbildungsberichterstattung darstellt und im nächsten Abschnitt aufgegriffen wird.

Weiterbildungsberichterstattung beurteilt die Erreichung bildungspolitischer Ziele aufgrund einer forschungsbasierten Interpretation von dokumentierten Leistungen.

Die Beurteilung der Erreichung politischer Ziele bezieht sich auf die erzielten Effekte und ihre gesellschaftlichen Wirkungen. Das Hessische Weiterbildungsgesetz formuliert dazu den gesetzlichen Auftrag (§ 19), „alle vier Jahre einen Weiterbildungsbericht vorzulegen, der qualitative und quantitative Aussagen zur Zielerreichung dieses Gesetzes trifft“. Als Ziele formuliert das Gesetz u. a. die „Grundversorgung mit Weiterbildungsangeboten“ (§ 9) oder die freie Zugänglichkeit der Angebote (§ 1). Diese Ziele können durch den Nachweis der Verteilung des Angebots im gesamten Bundesland

und einer Erfassung diverser Zielgruppen sowie den Themenbereichen im Weiterbildungsbereich als erfüllt gelten, was der vorliegende Bericht auch so konstatiert (vgl. WBH21, S. 117 ff.).

Konkreter werden die politischen Ziele auf Landesebene im „Weiterbildungspakt" benannt und der Nachweis über eine Zielerreichung erfolgt hier forschungsbasiert und indirekt, wie dies am Beispiel der ausführlichen Berichterstattung zum Bereich Alphabetisierung und Grundbildung im WBH21 deutlich wird: Am Anfang steht eine Darstellung des aktuellen Forschungsstandes, der dann zur Einordnung und Interpretation der darauffolgenden Darstellung der Leistungen in diesem Bereich im Berichtszeitraum genutzt wird. Der Nachweis von Effekten und Wirkungen ist selbst für abgegrenzte Bereiche, wie etwa die Alphabetisierung oder die berufliche Weiterbildung (vgl. Echarti et al. 2021), kaum möglich, da Effekte und Wirkungen nicht direkt auf Weiterbildungsmaßnahmen rückführbar sind. Der Nachweis über die Erreichung von Zielen muss daher mit Bezug zu Forschungsergebnissen erbracht werden, da der Zusammenhang von Maßnahmen, Effekten und Wirkungen nur darüber erschließbar ist. Dies kann über fokussierte Evaluationsstudien erfolgen oder wie im vorliegenden WBH21 über eine Einordnung von konkreten Leistungen in einen übergreifenden Forschungsstand auf Basis vorliegender qualitativer oder quantitativer Studien zu Effekten und Wirkungen von Weiterbildung.

In ihrer *Funktion der Leistungsbeurteilung* geht Weiterbildungsberichterstattung über eine allgemeine Darstellung von Leistungen hinaus und gibt Auskunft über die Erreichung bildungspolitischer Ziele. Aussagen hierzu basieren auf einer Dokumentation von Leistungen und einer forschungsbasierten Interpretationsleistung der dokumentierten Leistungen.

Weiterbildungsberichterstattung trägt zum Agenda-Setting in der Weiterbildungspolitik bei und macht die Weiterbildung selbst zum Thema.

Berichterstattung hat primär die Aufgabe der Rückschau, d. h. der Auskunft über einen vergangenen Zeitraum. Sie steht gleichzeitig am Wendepunkt zur Zukunft und formuliert argumentativ aufbauend auf der Einschätzung des vergangenen Zeitraums künftige Themen für die Bildungspolitik. Diese Funktion lässt sich über das Modell des policy cycle einordnen. Dieses Modell stellt die Phasen im politischen Prozess idealtypisch in sechs Schritten dar, die ineinander übergehen bzw. überlappend verlaufen: Er geht von (1) der Einigung über ein aufgrund einer spezifischen Problemlage zu bearbeitendes Thema zum (2) Agenda-Setting über, in das sich verschiedene Akteurinnen und Akteure gemäß ihren Interessenlagen einbringen und (3) verschiedene Lösungsvorschläge erarbeiten. Es folgen (4) Beschlüsse der zuständigen politischen Gremien und anschließend (5) eine Umsetzung der Beschlüsse durch Verwaltung und Praxis sowie (6) eine Evaluation in Bezug auf Umsetzbarkeit und Zielerreichung. Dieser letzte Schritt mündet entweder in einen Abschluss des Zyklus, wenn das Problem als (vorläufig) gelöst angesehen wird, oder führt wieder an den Beginn eines Zyklus, wenn das Ausgangsproblem weiterbesteht oder ein neues Problem aufgetreten ist, das einer politischen Lösung bedarf. Weiterbildungsberichterstattung ist dabei der Evalua-

tion zuzuordnen. Zugleich trägt sie aber dazu bei, künftige Themen zu identifizieren, mit denen weiterbildungspolitische Beschlüsse und in der Folge auch Umsetzungen in Bildungsverwaltung und -praxis initiiert werden können.

Die Formulierung eines politischen Handlungsbedarfs lässt sich anhand des WBH21 zum einen bei den Themen zeigen, bei denen Alphabetisierung/Grundbildung sowie die politische Bildung als weiterhin wichtig hervorgehoben werden. Zum anderen fokussiert der WBH21 bildungspolitisch auf den Zusammenhang von „Weiterbildungsbeteiligung, Angebotsstrukturen und institutioneller Verfasstheit der hessischen Erwachsenenbildung" (WBH21, S. 117). Dabei schließt er an den Weiterbildungspakt an, der finanzielle Mittel und Kooperationsanreize für die Weiterbildungsanbieter zur Verfügung gestellt hat. Darauf aufbauend werden im WBH21 aktuelle Problemfelder aus Sicht der Anbieter benannt, die die strukturellen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit betreffen. Dadurch wird eine Problemsicht etabliert, zu deren Bearbeitung im Bericht konkrete Anregungen für die Weiterbildungspolitik benannt werden (vgl. WBH21, S. 91). Bildungspolitisch macht sich die Weiterbildung damit selbst zum Thema, was auf die noch immer nicht gefestigte, langfristige Absicherung der Weiterbildung als Teil des Bildungssystems verweist.

Berichterstattung wird damit in ihrer *Funktion des bildungspolitischen Agenda-Settings* zum Ausdruck der Systembedingungen in der Weiterbildung, was sich im folgenden Abschnitt zur Steuerung noch deutlicher zeigt.

Weiterbildungsberichterstattung macht die geteilte Steuerung in der Weiterbildung und die Steuerungsleistungen der mittleren Ebene sichtbar.

Die Diskussion um den Systemcharakter der Weiterbildung hat sich – ausgehend von den bildungspolitischen Bestrebungen einer Verankerung von Weiterbildung als vierte Säule des Bildungssystems – von der Frage eines möglichen Weiterbildungssystems zum Verständnis des Weiterbildungsbereichs als Teil eines „Systems des lebenslangen Lernens" verschoben, das sich insgesamt in verschiedene, durch je eigene Bedingungen charakterisierte Felder professioneller pädagogischer Tätigkeiten differenziert (vgl. Nittel & Tippelt 2019). Das Prinzip der „mittleren Systematisierung" (Faulstich et al. 1991, S. 42) bringt immer noch das charakteristische Spannungsfeld zum Ausdruck, in dem sich der Weiterbildungsbereich befindet: Auf der einen Seite die bereits vollzogene und weiterhin notwendige Institutionalisierung als Teil der öffentlichen Bildungspolitik und -finanzierung, die eine gewisse Systematisierung mit sich bringt, und auf der anderen Seite die Gefahr, dass gerade diese Integration in eine Systemlogik den Besonderheiten dieses Bildungsbereichs nicht gerecht wird und diese gar gefährden kann. Genau dieses Changieren zwischen der Stabilität eines institutionalisierten Systems und der Pluralität eines offenen Bildungsbereichs spiegelt auch die Weiterbildungsberichterstattung wider. Eine bildungspolitisch beauftragte Berichterstattung ist per se Ausdruck von Strukturbildung und Systematisierung; zugleich bildet sie die Strukturprinzipien ab, die für diesen Bereich kennzeichnend sind und nicht der klassischen Ausprägung der Bildungsberichterstattung entsprechen.

Am Beispiel des WBH21 lässt sich dies exemplarisch aufzeigen: Die *Anbieter*, deren Kennzeichen vor allem ihre Pluralität ist, können in der Weiterbildung als systembildende Elemente gelten. Im WBH21 wird dies über die Auflistung der Einrichtungstypen in der öffentlich finanzierten Weiterbildung deutlich, die über die vielgestaltige Beschaffenheit dieses Bildungsbereichs informiert (vgl. WBH21, S. 15). Für den pluralen Bildungsbereich Weiterbildung ist die Vielfalt der Anbieter in Bezug auf Größe, Programm, Ausrichtung und Organisationsform ein grundlegendes Strukturprinzip. Darüber hinaus üben die Anbieter als Akteure auf der mittleren Ebene in der Weiterbildung aber nicht nur eine Umsetzungs-, sondern auch eine Steuerungsfunktion aus. Die Resultate dieser anbieterzentrierten Steuerung werden wiederum über die Weiterbildungsberichterstattung retrospektiv in eine übergeordnete Systemperspektive gebracht.

Für die Weiterbildung werden keine bildungspolitischen Debatten über Lehrpläne geführt, sondern die *Inhalte* werden – innerhalb gesetzlich und politisch gegebener Rahmenbedingungen – über die professionelle Tätigkeit der Programm- und Angebotsplanung (vgl. Gieseke 2008) auf einer mittleren Steuerungsebene der Anbieter festgelegt. Diese hat zudem die Zielgruppen und potenziellen Teilnehmenden im Blick, die damit indirekt in die inhaltliche Steuerung einbezogen sind. Damit erfolgt die Festlegung der Inhalte dezentral und erst die retrospektive Berichterstattung kann Auskunft über die Inhalte in diesem Bildungsbereich geben. Die inhaltliche Steuerung auf der mittleren Ebene ist zudem über die plurale Anbieterlandschaft verstreut, was sich nochmals vervielfältigt, wenn man neben der öffentlich finanzierten und weitgehend kursförmig organisierten Weiterbildung auch andere Bereiche wie die betriebliche Weiterbildung, kommerzielle Anbieter oder das informelle Lernen einbeziehen würde.

Ähnliches gilt für die Personen, die an Weiterbildungen teilnehmen. Die Notwendigkeit, die Öffentlichkeit im Zuge der Berichterstattung über die *Teilnehmenden* zu informieren (WBH21, S. 28), resultiert aus dem Strukturprinzip der „Freiwilligkeit der Teilnahme". Während im Geltungsbereich der Schulpflicht die Lernenden – bei aller Heterogenität und Diversität – eindeutig festgelegt sind und wir auch ein recht klares Bild von Studierenden haben, können Weiterbildungsteilnehmende nur nachträglich anhand erhobener Merkmale idealtypisch beschrieben werden. Eine Steuerungsmöglichkeit liegt wiederum im professionellen Handeln auf der mittleren Ebene. Hier erfolgt die Bestimmung von Zielgruppen, auf die Programminhalte, Angebotsformen und Kommunikation ausgerichtet werden. Das professionelle Handeln auf Anbieterebene zur Gewinnung von Teilnehmenden kann bildungspolitisch wiederum über eine finanzielle Förderung von Angeboten für bestimmte Zielgruppen gerahmt sein.

Nur die Pluralität der Anbieter ermöglicht es, Erwachsene in ihrer Pluralität von Lebenssituationen, Interessen, Ressourcen, Voraussetzungen und Zukunftsentwürfen für eine Teilnahme an Weiterbildungen zu gewinnen. Eine bildungspolitische Steuerung der Weiterbildung erfolgt daher im Wesentlichen über die Gestaltung von Rahmenbedingungen und Anreizen für Teilnehmende und Anbieter, wichtige Entscheidungen werden aber dezentral getroffen. Die damit verbundene Steuerungsleistung

auf mittlerer Ebene und das daraus resultierende Systemverständnis bildet die Weiterbildungsberichterstattung ab, indem sie die Öffentlichkeit über die Beschaffenheit eines Systems informiert, das sich wesentlich über das professionelle Handeln auf der Ebene der Anbieter realisiert und im Rahmen der Berichterstattung erst in einer Systemlogik sichtbar gemacht wird.

2 Fazit – Weiterbildungsberichterstattung und geteilte Steuerung in der Weiterbildung

Die exemplarische Analyse bestätigt, was Faulstich et al. (vgl. 1991) im Zusammenhang mit dem bereits erwähnten Gutachten von 1991 mit dem Begriff der „mittleren Systematisierung" (Döring et al. 2003) bezeichnet haben: Systembedingungen von Schule und Hochschule lassen sich nicht direkt auf die Weiterbildung übertragen, da sie als Bildungsbereich andere Funktionsweisen hat. Gleichwohl ist sie Teil öffentlicher Bildungspolitik und eines staatlichen Bildungsauftrags und damit eingebunden in die Bildungsberichterstattung.

Anhand des WBH21 konnten vier verschiedene Funktionen von Weiterbildungsberichterstattung aufgezeigt werden, die diese Situation verdeutlichen: *Rechenschaftslegung, Leistungsbeurteilung* und *Agenda-Setting* können dabei als klassische Funktionen von Bildungsberichterstattung gelten, wobei bereits die Form des Agenda-Settings im WBH21 die besonderen Systembedingungen der Weiterbildung reflektiert. Sie bezieht sich inhaltlich auf die Absicherung der Weiterbildung als Teil des Bildungssystems. Die vierte Funktion, die *Sichtbarmachung geteilter Steuerung*, verweist noch deutlicher auf die spezifischen Funktionsweisen des Weiterbildungsbereichs, da hier wichtige Systemkomponenten wie Inhalte und Teilnehmende erst im Zuge der Berichterstattung benannt werden können.

Weiterbildungsberichterstattung ist geprägt von den spezifischen Institutionalisierungsformen der Weiterbildung: Sie ist in den öffentlich finanzierten Angeboten Teil der öffentlich-staatlichen Bildungsinfrastruktur und nimmt darauf mit den klassischen Funktionen der Bildungsberichterstattung Bezug. Ihre Steuerung geht aber gleichzeitig stark von der mittleren Ebene aus und ist eingelagert in das professionelle Handeln der Anbieter. Anbieter und indirekt auch Teilnehmende verantworten damit einen großen Teil der Steuerung, deren Ergebnisse retrospektiv in die Systemlogik einer Bildungsberichterstattung aufgenommen werden.

Literatur

Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (Hrsg.) (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/85/0016w

Döring, O., Faulstich, P., Bojanowski, A. & Teichler, U. (2003). Strukturentwicklungen in Hessen: Tendenzen zu einer „mittleren" Systematisierung der Weiterbildung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 24*(2), 291–303.

Echarti, N., Reichart, E. & Gerhards, P. (2021). Die Abbildung von Wirkungen beruflicher Weiterbildung in der Bildungsberichterstattung: Bestand und Perspektiven. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 44*(3), 311–331.

Faulstich, P. (Hrsg.) (2005). *Lerngelder. Für öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung*. Hamburg: VSA-Verlag.

Faulstich, P., Teichler, U., Bojanowski, A. & Döring, O. (1991). *Bestand und Perspektiven der Weiterbildung: das Beispiel Hessen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/42/0022w

LAKU – Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen, in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium. (2022). *Weiterbildungsbericht Hessen 2021*. Wiesbaden. https://kultusministerium.hessen.de/infomaterial/weiterbildungsbericht-hessen-2021

Hartong, S. (2018). „‚Wir brauchen Daten, noch mehr Daten, bessere Daten!" Kritische Überlegungen zur aktuellen Expansionsdynamik des Bildungsmonitorings. *Pädagogische Korrespondenz* (58), 15–30. https://doi.org/10.25656/01:21105

Nittel, D. & Tippelt, R. (2019). *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens – Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee*. Bielefeld: wbv Publikation. https://www.wbv.de/artikel/6004594w.

Rosenkranz, A. (2022). Weiterbildung im Trend – Anschlussmöglichkeiten und Grenzen kontinuierlicher Weiterbildungsberichterstattung am Beispiel des Berichtssystems Weiterbildung und des Adult Education Survey. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 45*(1), 151–169. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00205-x

Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik 56*(2), 267–84.

Widany, S., Reichart, E., Ambos, I. & Huff, M. (2020). Datennutzung der VHS- und Verbundstatistik. Potenziale für Bildungsforschung, -politik und -praxis. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 43*(1), 75–95. https://doi.org/10.1007/s40955-019-0136-x

Autorin

Katrin Kraus, Prof. Dr., Professorin für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 10.11.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication after qualitative peer review and editorial meeting on 10th of November 2022.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2023 (1)
DOI: 10.3278/HBV2301W004
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Entwicklung der hessischen Weiterbildung vor der Pandemie

Bernhard Schmidt-Hertha

Zusammenfassung

In der zweiten Hälfte der 2010er-Jahre lassen sich auf Basis der Daten aus dem wbmonitor und der Volkshochschulstatistik einige Entwicklungen in der hessischen Weiterbildungslandschaft nachvollziehen. Zum einen wird deutlich, dass trotz verschiedener Schwankungen systematische Differenzen zwischen verschiedenen Landesteilen hinsichtlich der konjunkturellen Entwicklung der Weiterbildungslandschaft deutlich werden. Zum anderen führte der erhebliche Ausbau der Integrationskurse zwischen 2015 und 2017 zu einer veränderten Finanzierungsstruktur der hessischen Volkshochschulen, während sich für den gleichen Zeitraum auch Veränderungen in der Struktur anderer Programmbereiche erkennen lassen. Insgesamt werden aber auch die Grenzen der Datenlage für ein systematisches Weiterbildungsmonitoring auf regionaler Ebene deutlich.

Stichwörter: Weiterbildungslandschaft; regionale Entwicklung; Bildungsmonitoring; Volkshochschulstatistik

Abstract

In the second half of the 2010s, some developments in the continuing education landscape in Hessen can be traced on the basis of the data from the Continuing Education Monitor and the Adult Education Statistics. On the one hand, it becomes clear that despite various fluctuations, systematic differences between different parts of the state become apparent regarding the cyclical development of the CET landscape. On the other hand, the considerable expansion of integration courses between 2015 and 2017 led to a change in the financing structure of the Hessian Adult Education Centres, while changes in the structure of other programme areas can also be identified for the same period. Overall, however, the limitations of the data situation for systematic CET monitoring at the regional level also become clear.

Keywords: continuing education landscape; regional development; education monitoring; adult education statistics

1 Ausgangspunkt

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Frage nach Entwicklungen von Weiterbildungsanbietern und -programmen zwischen 2015 und 2019, aber auch die Prüfung der Datenlage insgesamt, um die Möglichkeit eines kontinuierlichen Weiterbildungsmonitorings einzuschätzen. Dabei lehnen sich die folgenden Darstellungen und Analysen eng an das entsprechende Kapitel des 2022 erschienenen Hessischen Weiterbildungsberichts an (vgl. LAKU 2022), dessen Relevanz und Reichweite abschließend diskutiert wird. Anknüpfend an die Empfehlungen des Weiterbildungsberichts 2015 (vgl. Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen 2016), die u. a. auf eine Stärkung der Weiterbildungsstrukturen im ländlichen Raum, eine genauere Beobachtung einzelner Inhaltsbereiche in der Weiterbildung und im Besonderen die Grundbildungsangebote abzielen, werden u. a. regionale und inhaltsbezogene Entwicklungen in der hessischen Weiterbildungslandschaft in den Blick genommen.

Zunächst ist einzuräumen, dass die Datenlage zur Entwicklung der hessischen Weiterbildungslandschaft, auf die dieser Beitrag aufbaut, insgesamt deutlich ausbaufähig ist. Dies trifft in ähnlicher Weise auf die Daten zu Anbieterstrukturen in Deutschland insgesamt zu, wobei Probleme der Abgrenzung von Weiterbildungseinrichtungen, die Weiterbildung als ihr Kerngeschäft definieren, und anderen Organisationen, die ebenfalls Weiterbildung anbieten, das aber nur als Teilbereich ihres Tätigkeitsspektrums sehen, als ein zentrales Problem genannt werden kann. Ein weiterer Grund dürfte auch in der Unübersichtlichkeit gerade der Vielzahl privatwirtschaftlicher Anbieter liegen, die als Klein- oder Kleinstunternehmen nicht systematisch als Weiterbildungsanbieter erfasst sind. Aber auch Bildungsangebote von Vereinen und Verbänden, die Weiterbildung für ihre Mitglieder oder zur Erfüllung von Vereinszwecken anbieten und von Tippelt et al. (vgl. 1996, S. 13) als dritte Weiterbildungsstruktur beschrieben werden, lassen sich kaum systematisch erfassen. Die vorliegenden Daten zu Weiterbildungsanbietern und -angeboten konzentrieren sich auf das Feld der mit öffentlichen Mitteln geförderten Einrichtungen und/oder auf die als Weiterbildungsunternehmen registrierten privatwirtschaftlichen Organisationen. Dabei kann keine der im Folgenden genutzten Studien und Datensammlungen Anspruch auf eine auch nur annähernd vollständige Erfassung der Anbieter- bzw. Angebotslandschaft erheben, was gerade angesichts des sehr diversen und unübersichtlichen Felds der Weiterbildungsanbieter wünschenswert wäre. Allerdings sind die genannten Teilbereiche (öffentlich geförderte und anerkannte privatwirtschaftliche Träger) in so großen Teilen erfasst, dass sich daraus zumindest für diese wesentlichen Bereiche der hessischen Weiterbildungslandschaft belastbare Aussagen ableiten lassen.

Für die Beschreibung der Entwicklung der hessischen Weiterbildungslandschaft wurden diejenigen Datensätze genutzt, die einige zentrale Kriterien erfüllen. Erstens müssen sie sich auf einen festgelegten Zeitraum (2015–2019) oder zumindest Teile davon beziehen. Zweitens müssen vergleichbare Daten für mehrere Zeiträume vorliegen, d. h., es müssen zumindest einige zentrale Indikatoren zu verschiedenen Zeitpunkten mit gleichen oder zumindest sehr ähnlichen Verfahren erfasst worden sein.

Und drittens ist für die Analyse von Entwicklungen auch wesentlich, dass die Längsschnittdaten zu verschiedenen Zeitpunkten in analoger Weise erhoben wurden und dabei auch die Stichprobenstruktur zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten ähnlich angelegt ist.

Die genannten Voraussetzungen können letztlich für zwei Datenquellen als zumindest weitgehend erfüllt angesehen werden. Zum einen wird auf die Daten aus dem gemeinsam vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und dem vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) verantworteten wbmonitor (vgl. z. B. Christ et al. 2020) zurückgegriffen (Abschnitt 2). Die jedes Jahr bundesweit durchgeführte Befragung von Weiterbildungsanbietern basiert auf einer Stichprobenerhebung, deren Repräsentativität aufgrund fehlender Informationen zur Gesamtpopulation – also den oben beschriebenen Unklarheiten über die in einer Region insgesamt aktiven Weiterbildungsanbieter – allerdings nicht eingeschätzt werden kann. Zum anderen wird auf die Volkshochschul-Statistik (vgl. z. B. Huntemann et al. 2021) zurückgegriffen (Abschnitt 3), die als Vollerhebung eines spezifischen Segments der Weiterbildungslandschaft immerhin die am stärksten ausgebaute und auch flächendeckend vorhandene Weiterbildungsstruktur in Hessen vollständig erfasst. Abschließend diskutiert und reflektiert der Beitrag die aus beiden Quellen gewonnenen Befunde.

2 Entwicklung 2015 bis 2019 im Spiegel des Weiterbildungsmonitors

Mit den Daten aus dem wbmonitor lassen sich – in Analogie zum Geschäftsklimaindex der deutschen Wirtschaft (vgl. Abberger et al. 2007) – die Einschätzungen von Weiterbildungsanbietern in unterschiedlichen Regionen zur aktuellen und zukünftigen wirtschaftlichen Lage abbilden. Darüber hinaus geben die Daten auch Informationen zum Angebotsumfang und zu Teilnehmendenzahlen, die jährlich in einer Zufallsstichprobe von Weiterbildungseinrichtungen erfasst werden. Für die hier vorgenommene Sonderauswertung wurden die Daten aus den Erhebungen des wbmonitors für die Jahre 2015 bis 2019 genutzt. Die Daten bieten einerseits die Möglichkeit, hessische Weiterbildungseinrichtungen mit den entsprechenden Anbietern in der Bundesrepublik insgesamt zu vergleichen. Andererseits lassen die Daten auch weitere regionale Differenzierungen innerhalb der Regionen Hessens sowie den Vergleich verschiedener Anbietertypen zu. Die Grenzen liegen dabei in der Stichprobengröße, die nicht nur zwischen Jahren, Regionen und Anbietertypen variiert, sondern in einzelnen Teilstichproben zu gering für verwertbare Analysen wird. Im Folgenden wurden daher alle Teilstichproben, die weniger als zehn Einrichtungen umfassen, nicht eigenständig ausgewertet. Bei Teilstichproben unter 20 Einrichtungen wurden – so weit möglich – über mehrere Jahre aggregierte Daten verwendet.

Die im wbmonitor erhobenen Einschätzungen zur wirtschaftlich-konjunkturellen Lage der Anbieter – in der Studie als Klimawert bezeichnet – sind ein wesentlicher Indikator für die gegenwärtige Situation und die Erwartungen an die unmittelbare Zu-

kunft. Die Entwicklung des Klimawerts für die hessischen Bildungsanbieter verweist zwar auf jahresbezogene Schwankungen, gleichzeitig aber auf eine hohe Konstanz z. B. hinsichtlich regionaler Disparitäten. Zum Zeitpunkt der Analysen standen die Daten des wbmonitors 2020 noch nicht für eine Sekundäranalyse zur Verfügung. Aufgrund der 2020 einsetzenden Coronabeschränkungen ist aber von einem starken Abfall des Klimawerts auszugehen.

Für einen Vergleich der Situation hessischer Weiterbildungseinrichtungen mit Anbietern der Bundesrepublik insgesamt wurden aus den beiden fünfstufigen Skalen zum Klimawert jeweils die Mittelwerte gebildet. Die dabei auffällig größeren Schwankungen in den hessischen Daten sind nicht zuletzt auf die kleinere Stichprobe zurückzuführen, die in den verschiedenen Jahren zwischen 119 und 144 Weiterbildungsanbieter in Hessen umfasst. In den Jahren 2016 und 2018 liegt der hessische Klimawert deutlich unter dem für Gesamtdeutschland (siehe Abbildung 1), in den anderen Jahren sind die Werte annähernd gleich. Die Erwartungen an das Folgejahr sind hingegen über die Jahre hinweg mit dem bundesdeutschen Durchschnitt vergleichbar, sodass nicht von einem grundlegend ausgeprägteren Pessimismus oder Optimismus hessischer Weiterbildungsanbieter im Vergleich mit Anbietern aus anderen Regionen Deutschlands auszugehen ist. Dabei muss berücksichtigt werden, dass im wbmonitor sowohl privatwirtschaftliche als auch öffentlich geförderte Träger abgebildet werden, sodass periodische Veränderungen sowohl gesamtwirtschaftlich als auch förderpolitisch bedingt sein können.

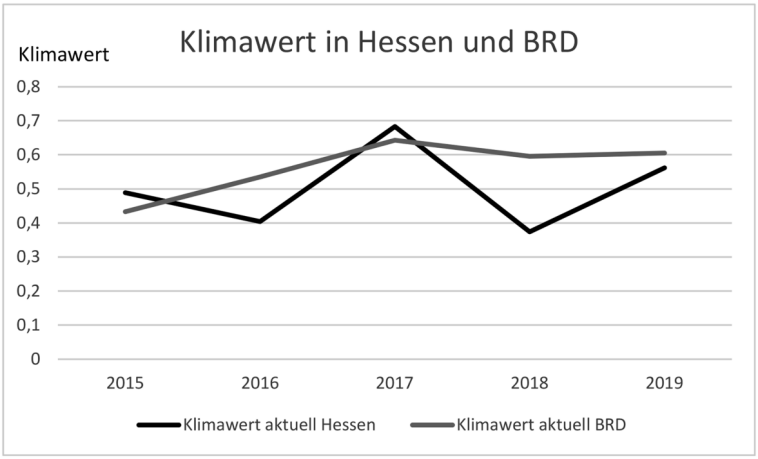


Abbildung 1: Einschätzung von Weiterbildungseinrichtungen zur aktuellen konjunkturellen Lage[1] (Quelle: LAKU 2022, S. 21)

1 Der Klimaindex des wbmonitors wird in Analogie zum Ifo-Geschäftsklimaindex wie folgt berechnet: „Es werden jeweils die prozentuierten Differenzen von positiven und negativen Urteilen zur gegenwärtigen Lage bzw. zur zukünftigen Erwartung gebildet und entsprechend der im Jahr 2007 erteilten Unterrichtsstunden gewichtet. Der Klimawert wird als geometrisches Mittel aus diesen Salden errechnet. Er kann zwischen -100 und + 100 schwanken; höhere Werte stehen für eine bessere Stimmungslage." (https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_umfrage-2008_ergebnisbericht.pdf)

Die Daten des wbmonitors lassen auch eine weitere regionale Differenzierung zu, die aufgrund dann sehr kleiner Stichproben allerdings nur eingeschränkt belastbar und mit Vorsicht zu interpretieren ist. Für Hessen lassen sich dabei fünf Raumordnungsregionen[2] differenzieren, wobei Osthessen aufgrund zu kleiner Teilstichprobengrößen nicht weiter berücksichtigt wird. Im Fünfjahresdurchschnitt zeigen sich höhere Klimawerte für Mittel- und Nordhessen gegenüber dem Rhein-Main-Gebiet und Starkenburg, das die niedrigsten Klimawerte aufweist (siehe auch Tab. 1).

Tabelle 1: Einschätzung hessischer Weiterbildungseinrichtungen zur aktuellen und zukünftigen konjunkturellen Lage im Fünfjahresdurchschnitt

	Mittelhessen	Nordhessen	Rhein-Main-Gebiet	Starkenburg
Klimawert aktuell	0,59	0,53	0,45	0,34
Klimawert in einem Jahr	0,49	0,50	0,44	0,23

Der Vergleich verschiedener Kategorien von Weiterbildungsanbietern innerhalb Hessens ist aufgrund der Größe der Teilstichproben nur bedingt möglich. Sichtbar wird in den Daten allerdings eine kritischere Einschätzung bei den freien Trägern (Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins) bezüglich der gegenwärtigen Lage sowie eine tendenziell skeptischere Sicht auf das Folgejahr im Vergleich zu den privaten Trägern. Während für private Einrichtungen – egal ob kommerziell (0,58/0,61) oder gemeinnützig (0,62/0,58) – im Fünfjahresdurchschnitt die höchsten Klimawerte zu finden sind, sind für Volkshochschulen (0,56/0,40) sowie wirtschaftsnahe Einrichtungen (Kammer, Innung, Berufsverband etc, 0,56/0,34) etwas weniger optimistische Einschätzungen für das Folgejahr zu finden. Bei den freien Trägern fallen sowohl die Werte für das laufende Geschäftsjahr (0,28) als auch für das folgende (0,16) deutlich skeptischer aus, was als eine generell etwas kritischere Einschätzung der Lage bei den freien Trägern gelesen werden kann.

Da sich an den Erhebungen des wbmonitors nicht jedes Jahr die gleichen Einrichtungen beteiligen und sich somit die Zusammensetzung der Stichproben in den jeweiligen Jahren unterscheidet, sind gerade Daten zur Quantität von Angeboten mit Vorsicht zu interpretieren. Mit Blick auf inhaltliche Schwerpunkte wären im Untersuchungszeitraum vor allem Veränderungen im Bereich „Sprachen und interkulturelle Kompetenz" zu erwarten, da das seit 2015 erheblich ausgebaute Angebot von Integrationskursen in der Themenstruktur des wbmonitors in diesen Bereich fällt. Zumindest mit Blick auf den Anteil der in diesem Bereich in Hessen aktiven Anbieter weisen die Daten aber auf eine hohe Konstanz hin. Mit nur geringen Schwankungen liegt der Anteil der befragten Einrichtungen, die Angebote im Bereich der sprachlichen Bildung vorhalten, bei etwa 37 %. Die Daten legen nahe, dass der massive Ausbau von Integrationskursen vor allem von denjenigen Trägern und Anbietern gestemmt wurde, die be-

2 Vgl. https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbeobachtung/Raum abgrenzungen/deutschland/regionen/Raumordnungsregionen/download-karte-a3-2017-pdf.

reits vorher Angebote im Bereich sprachlicher Bildung im Portfolio hatten, was auch mit den Zulassungskriterien des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) korrespondiert. Auf Bundesebene ist dennoch zumindest zwischen 2015 und 2016 ein Zuwachs des Anteils von Anbietern, die Sprachen und interkulturelle Kompetenz als Teil ihres Angebots sehen, von 40 % auf 45 % zu verzeichnen. Für die hessische Weiterbildungslandschaft wie bundesweit zeigt sich für das Anbieterspektrum im Bereich der Grundbildung, der im Zuge der AlphaDekade auch verstärkt durch öffentliche Mittel gestützt wurde, eine hohe Stabilität. In Hessen blieb auch hier der Anteil derjenigen Anbieter, die angaben, in diesem Feld aktiv zu sein – mit unsystematischen Schwankungen zwischen 15 % und 17 % –, weitgehend konstant.

3 Die Entwicklung der hessischen Volkshochschulen 2015 bis 2019

Für die Volkshochschulen liegen – im Gegensatz zu anderen Bereichen der Erwachsenenbildung – flächendeckend statistische Daten vor, die vor allem Angaben zur Finanzierung, zu Angebotsstrukturen und zu Teilnehmenden umfassen. Für die folgenden Auswertungen wurden analog zum wbmonitor die Daten der 32 hessischen Volkshochschulen für die Jahre 2015 bis 2019 genutzt, wobei sich allerdings zwischen 2017 und 2018 die Struktur der Daten teilweise so verändert hat, dass sich die Daten von 2015 bis 2017 für manche Teilbereiche nicht bruchlos fortschreiben lassen. Daher konnten z. B. die an die 32 Volkshochschulen geflossenen Landesmittel nur auf der Ebene der Bezuschussung des regulären Angebots (gesetzliche Förderung), nicht aber im Rahmen der Projektförderung identifiziert werden, wo sie in der Rubrik „sonstige“ inkludiert sind.

Hinsichtlich der Entwicklung der Finanzsituation der hessischen Volkshochschulen wird ein institutioneller Aufwuchs einerseits und ein erheblicher Zuwachs an Projektmitteln durch das BAMF (hier als Teil der Bundesmittel) im Kontext von Integrationskursen andererseits sichtbar. Während der Zuwachs an institutioneller Förderung von über 30 % vor allem auf ein verstärktes Engagement der Gemeinden zurückzuführen ist, ist auf Landesebene zwar auch ein Zuwachs sichtbar, der in der Gesamtfinanzierung aber eine eher nachrangige Rolle spielt. Ähnliches gilt für die Projektmittel, die 2015 für Bund und „sonstige“ (einschließlich Landesmitteln) etwa gleich hoch waren. Die Bundesmittel haben sich im Zuge der Migrationswellen 2015 und 2016 innerhalb von zwei Jahren allerdings fast verfünffacht.

Der prozentuale Anteil von Bundesmitteln an der den hessischen Volkshochschulen zur Verfügung stehenden öffentlichen Mittel ist seit 2015 deutlich von 12,5 % auf knapp 30 % gestiegen (siehe Tab. 2), was angesichts der beschriebenen Entwicklung nicht überrascht. In der Folge bezogen die Volkshochschulen zeitweise ein Drittel ihrer Zuschüsse aus Bundesmitteln, ohne dass in diesem Zeitraum die anderen Mittel nominal zurückgegangen wären.

Tabelle 2: Bezuschussung der hessischen Volkshochschulen aus öffentlichen Mitteln nach Anteil der jeweiligen Mittelgeber. Quelle: LAKU 2022

	Regelförderung			Projekt- und Auftragsmittel			
	Gemeinde(n)	Kreis(e)	Land	SGB-Mittel	Bundesmittel	EU-Mittel	sonstige Einnahmen
2015	34,8 %	20,8 %	10,0 %	7,4 %	12,5 %	1,2 %	13,2 %
2016	29,8 %	13,9 %	8,2 %	7,5 %	26,8 %	1,5 %	12,2 %
2017	26,6 %	12,0 %	8,2 %	4,8 %	35,1 %	1,5 %	11,7 %
2018	25,6 %	13,4 %	8,4 %	5,5 %	35,2 %	2,0 %	9,8 %
2019	30,1 %	15,1 %	8,0 %	5,3 %	29,7 %	1,1 %	10,8 %

Der Zuwachs an Fördermitteln zwischen 2015 und 2019 kompensiert vor allem die gestiegenen Personalkosten, insbesondere durch schrittweise angepasste Honorare für Dozierende. Betrachtet man die Summe aller Kurse an den 32 hessischen Volkshochschulen, so ist für den betrachteten Zeitraum keine signifikante Zunahme erkennbar, sondern die Zahlen schwanken unsystematisch zwischen 38.155 und 39.082 Angeboten pro Jahr. Bei den Teilnehmendenzahlen ist bis 2018 eine steigende Tendenz erkennbar (von 401.542 im Jahr 2015 bis 419.567 im Jahr 2018), die 2019 aber wieder zurückgeht (406.013), was auch an in dieser Phase (vor Beginn des Kriegs in der Ukraine) rückläufigen Zahlen in den Integrationskursen liegen könnte. Eine sichtbare Expansion lässt sich mit Blick auf die Zahl der Unterrichtsstunden erkennen, die zwischen 2015 (1.129.115) und 2018 (1.370.772) um 21,4 % gestiegen ist, aber analog zur Zahl der Teilnehmenden 2019 wieder geringer ausfällt (1.269.018). Diese Zahlen spiegeln sehr deutlich die Entwicklung der Integrationskurse wider, welche sich als verhältnismäßig zeitintensive Angebote vor allem in der Zahl der Unterrichtsstunden niederschlagen. Die nur moderate Steigerung der Teilnehmendenzahlen und die weitgehende Konstanz der Anzahl von Kursen könnten aber auch ein Hinweis darauf sein, dass parallel zum Ausbau der Integrationskurse in anderen Angebotsbereichen weniger Teilnehmende erreicht und Unterrichtseinheiten realisiert wurden (vgl. auch Käpplinger 2020).

Betrachtet man die relative Entwicklung der verschiedenen Programmbereiche, so zeigt sich für den Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ (DAF) bis 2018 ein Zuwachs der Unterrichtsstunden von fast 50 %, bevor diese 2019 wieder etwas zurückgehen. Die Unterrichtsstunden im kleinsten Bereich „Gesellschaft – Politik – Umwelt“ brechen zwischen 2015 und 2016 mit einem Minus von über 40 % deutlich ein und verbleiben dann auf diesem niedrigen Niveau. Erst zwischen 2018 und 2019 ist hier wieder ein leichter Zuwachs erkennbar. Kontinuierlich rückläufig sind die Zahlen in den Bereichen „Kultur – Gestalten“ (ca. 18 % im Fünfjahreszeitraum) und „Arbeit – Beruf“ (über 60 % im Fünfjahreszeitraum). Der Bereich „Grundbildung – Schulabschlüsse“ zeigt – ähnlich wie der Programmbereich „Sprache“ (ohne DAF) – eine diskontinuierliche Entwicklung der Unterrichtsstunden. Innerhalb des Bereichs „Grundbildung – Schulabschlüsse“ sind allerdings vor allem Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen für

den Großteil der Unterrichtsstunden verantwortlich, sodass die Daten hier nur sehr bedingt die Entwicklungen im Bereich anderer Grundbildungsangebote widerspiegeln.

4 Diskussion

Die Entwicklung des hessischen Weiterbildungssystems zwischen 2015 und 2019 ist zumindest im Bereich der Volkshochschulen geprägt durch die großen gesellschaftlichen Herausforderungen in Verbindung mit der Flucht vieler Menschen aus Kriegs- und Krisengebieten nach Deutschland und deren Beschulung in sogenannten Integrationskursen. Dass der erforderliche massive Ausbau durch erhebliche Fördermittel des BAMF nicht zu einer Stärkung anderer Angebotsbereiche geführt hat, wurde bereits auf Basis der bundesweiten VHS-Statistik gezeigt (vgl. z. B. Käpplinger & Reuter 2019; Käpplinger 2020; Martin et al. 2020). Auch wenn die BAMF-Mittel in Hessen prozentual einen besonders hohen Anteil an der Volkshochschulfinanzierung ausmachen, handelt es sich doch um kein regionales Phänomen. Wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung und mit kleineren zeitlichen Verschiebungen, hat der Anteil an Bundesmitteln bzw. Mitteln aus dem BAMF in allen Bundesländern zwischen 2016 und 2019 deutlich zugenommen, wie die Daten der Volkshochschulstatistik zeigen (vgl. Schmidt-Hertha 2022). Gleichzeitig ist die Frage, inwieweit zwischen dem Ausbau des DAF-Bereichs und dem Rückgang der Angebote in anderen Themenbereichen ein kausaler Zusammenhang besteht, noch nicht befriedigend geklärt.

Wichtig scheint hingegen festzuhalten, dass in Hessen – wie in vielen anderen Bundesländern – die Erwachsenenbildung eine Schlüsselrolle hinsichtlich der gesellschaftlichen Integration von Geflüchteten übernimmt und die Finanzierung der Volkshochschulen – auch vor dem Hintergrund der aktuellen Fluchtbewegungen – sich wohl auch mittelfristig zu einem deutlich höheren Anteil aus Bundesmitteln speist. Dies dürfte nicht ohne Folgen für das strukturentwickelnde Potenzial von Förderprogrammen und Governance-Rollen von Ländern und Kommunen bleiben.

Anders als die der Volkshochschulstatistik basieren die Daten des wbmonitors auf einer für Regionalanalysen verhältnismäßig kleinen Stichprobe und die Ergebnisse müssen entsprechend vorsichtig interpretiert werden. Allerdings bestätigen und verdeutlichen die innerhalb Hessens deutlich variierenden Konjunkturklimaindizes der Weiterbildungsanbieter die starken regionalen Disparitäten, die auch in den Teilnahmequoten und anderen Kennzahlen deutlich werden (vgl. LAKU 2022). Es ist davon auszugehen, dass derartige regionale Ungleichgewichte sich auch in anderen Bundesländern zeigen, zumindest deuten die Analysen des Weiterbildungsatlas (Martin et al. 2021) darauf hin. Gleichzeitig werden hier die Grenzen der Datenlage für ein regional differenziertes Weiterbildungsmonitoring deutlich sichtbar, und auf Landes- wie Bundesebene wären Initiativen zum Ausbau der Dateninfrastruktur in diesem Bereich mehr als wünschenswert und könnten auch wesentliche Impulse für die Regionalentwicklung liefern.

Für die Weiterbildungsforschung bedeutet die aktuelle Datenlage, dass sich in den vorhandenen Daten einige plausible und theoretisch begründete bzw. aus gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen heraus anzunehmende Veränderungen z. T. abbilden und nachvollziehen lassen. Gerade differenziertere Analysen und eine belastbare Prüfung konkurrierender Annahmen und Hypothesen sind aufgrund der Datenlage aber allenfalls mit starken Restriktionen möglich. Für Regionalanalysen werden diese Begrenzungen in besonderer Weise spürbar, wenn der Auflösungsgrad, den die vorhandenen Daten zulassen, keine kleinräumige Differenzierung zulässt bzw. das nur für ein bestimmtes Anbietersegment (hier vor allem die Volkshochschulen) erlaubt. Aktuell kann wohl keiner der vorhandenen Datensätze für sich reklamieren, die gesamte Anbieterstruktur einer Region repräsentativ abzubilden. Genau das aber wäre nötig, um die Entwicklung von Anbieter- und Angebotsstrukturen in einer Region zu beobachten und zu verstehen und damit auch die Möglichkeit zu haben, die Wirksamkeit förderpolitischer Initiativen in Relation zu anderen Entwicklungen im Feld zu verstehen.

Positiv hervorzuheben ist hingegen, dass mit dem regelmäßig zu erstellendem und auch gesetzlich verankertem Weiterbildungsbericht für Hessen eine Struktur geschaffen wurde, die der Bedeutung eben eines solchen kontinuierlichen regionalen Weiterbildungsmonitorings Rechnung trägt. Auch wenn es sehr wesentliche Trends und Entwicklungen gibt, die auf die Weiterbildungslandschaft bundesweit Einfluss haben, so wirken sich diese doch z. T. regional sehr unterschiedlich aus, was auch mit unterschiedlichen Weiterbildungsstrukturen z. B. auf Bundeslandebene im Zusammenhang steht. Mit dem in Hessen bereits etablierten Verfahren der Weiterbildungsberichterstattung wird ein erster Schritt in Richtung eines Weiterbildungsmonitorings getan, das ebenso bedeutsam für Politik und Wissenschaft wie ausbaubedürftig ist.

Literatur

Abberger, K., Flaig, G. & Nierhaus, W. (Hrsg.) (2007). *Ifo-Konjunkturumfragen und -Konjunkturanalyse. Ausgewählte methodische Aufsätze aus dem Ifo-Schnelldienst*. München: ifo-Institut.

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2020): *Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bonn: BIBB.

Huntemann, H., Echarti, N., Lux, T. & Reichart, E. (2021). *Volkshochschul-Statistik. 58. Folge, Berichtsjahr 2019*. Bielefeld: wbv Publikation.

Käpplinger, B. (2020). Modernisation of organisations due to migration? Mixed blessings in adult education centres in Germany. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults 11*(3), 293–308.

Käpplinger, B. & Reuter, M. (2019). Verschiebung bei Personal- und Programmstrukturen an Volkshochschulen. Exploration der Volkshochschulstatistik und Forschungsdesiderate. *Hessische Blätter für Volksbildung 69*(2), 142–150.

LAKU – Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium. (2022). *Weiterbildungsbericht Hessen 2021*. Wiesbaden. https://kultusministerium.hessen.de/infomaterial/weiterbildungsbericht-hessen-2021

Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium. (2016). *Weiterbildungsbericht Hessen 2015*. Wiesbaden.

Martin, A., Granderath, J. S. & Rüber, I. E. (2020). Course Profiles and Participation in German Adult Education Centers During Times of Migration: A Longitudinal Study. *Adult Education Quarterly 71*(2), 184–204.

Martin, A., Schoenmann, K. & Schrader, J. (2021): *Deutscher Weiterbildungsatlas 2019. Kreise und kreisfreie Städte im Längsschnitt*. Bielefeld: wbv Publikation. http://www.die-bonn.de/id/41462

Schmidt-Hertha, B. (2022). *Krisen als strukturverändernder Impuls: Migrationsbewegungen zwischen 2012 und 2019 im Spiegel der Volkshochschul-Statistik* (unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der Sektionstagung Erwachsenenbildung, gehalten am 16.09.2022 in Flensburg).

Tippelt, R., Eckert, T. & Barz, H. (1996). *Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Autor

Bernhard Schmidt-Hertha, Prof. Dr., Professor und Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 10.11.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication after qualitative peer review and editorial meeting on 10th of November 2022.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2023 (1)
DOI: 10.3278/HBV2301W005
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen

Komplexe Bildungsdienstleistung im Schnittfeld von Wissenschaft, Erwachsenenbildung und Politik

Birte Egloff

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag befasst sich mit dem Themenkomplex Alphabetisierung und Grundbildung und analysiert auf Grundlage des „Weiterbildungsberichtes" die Aktivitäten in Hessen im Kontext der aktuell laufenden AlphaDekade. Im Zentrum der Betrachtung stehen dabei die insgesamt acht Grundbildungszentren, die an verschiedenen Standorten eingerichtet worden sind und sich mit ihren jeweiligen Konzepten und konkreten Maßnahmen an Erwachsene mit „geringer Literalität" und Grundbildungsbedarf wenden. Sie bilden wichtige Knotenpunkte, stehen aber in ihrem Fortbestehen vor einigen zentralen Herausforderungen, darunter der zentralen Frage, wie sie Erwachsene mit Grundbildungsbedarf dauerhaft erreichen.

Stichwörter: Grundbildungszentren; komplexe Bildungsdienstleistung; Projektförderung; gering Literalisierte; Erreichbarkeit

Abstract

The following article deals with the topic of literacy and basic education and analyses the activities in Hessen in the context of the current AlphaDecade on the basis of the report on continuing education. The focus is on the eight basic education centres that have been set up at various locations and that address adults with "low literacy" and basic education needs with their respective concepts and concrete measures. They form important nodes, but face some central challenges in their continued existence, including the central question of how to reach adults with basic education needs in the long term.

Keywords: basic education centres; complex educational service; project funding; low-literate; accessibility

1 Ausgangspunkt

In den vergangenen 15 Jahren hat das Thema Alphabetisierung/Grundbildung Erwachsener auf (erziehungs-)wissenschaftlicher, pädagogisch-praktischer und bildungspolitischer Ebene einen bemerkenswerten Aufschwung erfahren (vgl. Abraham & Linde 2018), nachdem es in den Jahrzehnten zuvor eher randständig behandelt worden war (zur Entwicklung: vgl. Steuten 2016). Umfangreiche Förderprogramme, beispielsweise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), haben seit 2008 dazu beigetragen, sowohl den Forschungsstand zu verbessern als auch eine Fülle an Projekten und konkreten Maßnahmen in der pädagogischen Praxis zu initiieren. Mit der Ausrufung der AlphaDekade („Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026"), in der Bund und Länder gemeinsam mit weiteren wichtigen Partnerinnen und Partnern aus Wissenschaft, Arbeit, Wirtschaft, Soziales, Familie, Jugend, Schule, Gesundheit, Sport und Kultur agieren, sind die aktuellen und zahlreichen Aktivitäten im Themenbereich strategisch eingebunden und eng miteinander vernetzt (vgl. https://www.alphadekade.de). Auf diese Weise sind Partnerschaften und Kooperationen zwischen Forschung, Praxis und Bildungspolitik entstanden, die in der Erkenntnis vereint sind, dass Alphabetisierung und Grundbildung mit Blick auf Chancengerechtigkeit, Teilhabe und Inklusion gesellschaftsrelevante Themen darstellen (vgl. Botters & Glatz 2022). Handlungsbedarf wurde in den letzten Jahren zudem durch die beiden 2012 und 2020 erschienenen „LEO-Studien" erzeugt, die erstmals fundierte empirische Aussagen zum quantitativen Ausmaß des funktionalen Analphabetismus getätigt haben (vgl. Grotlüschen & Riekmann 2012; Grotlüschen & Buddeberg 2020). Demnach kann ein nicht unerheblicher Teil der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland als *gering literalisiert* eingestuft werden, was nicht nur bedeutet, dass diese Menschen zahlreiche Hürden im Alltag zu bewältigen haben, sondern dass der Umstand der geringen Literalität auch mit generellen Teilhabeeinschränkungen einhergehen und tendenziell sozialen Ausschluss nach sich ziehen kann.

Vor diesem Hintergrund ist es nur folgerichtig, dass der aktuelle „Weiterbildungsbericht Hessen 2021" (vgl. LAKU 2022) in seiner Monitoringfunktion und als ein bildungspolitisch beachtetes Dokument das Thema Alphabetisierung und Grundbildung aufgreift und ihm mit einem eigenen Kapitel erneut – nach dem „Weiterbildungsbericht 2015" (vgl. Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen 2016) – besondere Aufmerksamkeit widmet.[1] Analysiert wird darin für den Zeitraum 2016 bis 2021, wie das für die AlphaDekade formulierte übergeordnete (nationale) Ziel, den „funktionale[n] Analphabetismus Erwachsener in Deutschland spürbar [zu] verringer[n] und das Grundbildungsniveau [zu] erhöh[en]" (BMBF & KMK 2016, S. 2), auf regionaler Ebene im Land Hessen bearbeitet und umgesetzt wird. Dabei stehen vor allem die acht Grundbildungszentren im Fokus, die ab 2016 an verschiedenen Stand-

1 Der „Weiterbildungsbericht 2021" wurde im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums und des Landeskuratoriums für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen erstellt. Autorinnen und Autoren waren Dörthe Herbrechter, Michael Schemmann, Bernhard Schmidt-Hertha sowie Birte Egloff. Das Kapitel zu Alphabetisierung und Grundbildung, auf den sich dieser Beitrag bezieht, wurde von mir (B. E.) verfasst. Der gesamte Weiterbildungsbericht ist unter folgendem Link abrufbar: https://kultusministerium.hessen.de/infomaterial/weiterbildungsbericht-hessen-2021.

orten innerhalb Hessens in unterschiedlicher Trägerschaft gegründet worden sind und als wichtige Schaltstellen die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit im Land vorantreiben.[2]

Der folgende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern es den Grundbildungszentren gelingt, mit ihren Angeboten Menschen mit geringer Literalität in Hessen zu erreichen, mit welchen zentralen Problemen und Herausforderungen sie dabei konfrontiert sind und wie diese perspektivisch bearbeitet werden können. Grundlage der Ausführungen sind die Befunde des „Weiterbildungsberichtes Hessen 2021", die methodisch auf der Sichtung und Ordnung von Dokumenten (u. a. Projektanträge und -berichte, Protokolle, Präsentationen von Vorträgen, Statistiken und Übersichten) sowie der inhaltsanalytischen Analyse von insgesamt elf Experteninterviews mit zentralen Akteurinnen und Akteuren im Feld beruhen.[3]

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst werde ich eine kurze thematische Einordnung zu Alphabetisierung und Grundbildung vornehmen bzw. den aktuellen Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung dazu skizzieren (2), bevor ich die Aktivitäten der hessischen Grundbildungszentren gebündelt und kategorienbezogen auf Grundlage des Berichtes vorstelle (3) und auf die sich ihnen stellenden zentralen Herausforderungen, vor allem mit Blick auf die Erreichbarkeit der Zielgruppe, eingehe (4). Im abschließenden Fazit (5) werden die Bedeutung von Alphabetisierung und Grundbildung als „komplexe Bildungsdienstleistung" auf ihre zukünftigen Perspektiven und Anknüpfungspunkte für Forschung hin diskutiert.

2 Alphabetisierung und Grundbildung als Gegenstand der Erwachsenenbildung: aktuelle Tendenzen

Etwa 6,2 Millionen Deutsch sprechende Erwachsene in Deutschland im Alter zwischen 18 und 64 Jahren verfügen über nur unzureichende Lese- und Schreibkenntnisse, unterschreiten also ein bestimmtes Mindestniveau an schriftsprachlichen Kompetenzen, die in einer Gesellschaft als erforderlich betrachtet und als selbstverständlich vorausgesetzt werden – so das zentrale Ergebnis der zweiten LEO-Studie 2018 (vgl. Grotlüschen et al. 2020). Bis vor wenigen Jahren wurden diese Erwachsene als „funktionale Analphabet*innen" bezeichnet (vgl. Egloff et al. 2011), inzwischen wird auf diesen Begriff aufgrund seiner stigmatisierenden Tendenz eher verzichtet. Stattdessen plädiert die LEO-

2 Dies bedeutet nicht, dass es nicht auch an vielen anderen Stellen jenseits der Grundbildungszentren im Land Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote in sehr unterschiedlichen Formaten gibt. Sie werden hier jedoch nicht weiter berücksichtigt. Das soll jedoch keinesfalls ihre Bedeutung schmälern oder ihr Engagement abwerten.

3 Ziel der explorativen Expertenbefragung und der Dokumentenanalyse war es, einen Überblick über das Feld und die dortigen Aktivitäten zu erlangen. Als Expertinnen und Experten befragt wurden Koordinatorinnen und Koordinatoren der Grundbildungszentren bzw. Personen, die nach Auslaufen der Projektförderung in der Trägereinrichtung weiter als Ansprechpartner*innen fungierten; außerdem Expertinnen und Experten aus verschiedenen Bildungseinrichtungen und dem Kultusministerium, die mit der Thematik Grundbildung seit Langem befasst sind. Die Auswertung orientierte sich an den von Meuser & Nagel (vgl. 2002) vorgeschlagenen Schritten zur Analyse von Experteninterviews, die von Ullrich (vgl. 2015) noch einmal modifiziert worden sind: So wurden die Interviews transkribiert, nach Themen durchgesehen und diese mittels zugeordneter Kategorien und Unterkategorien geordnet und systematisiert. Ähnlich wurde mit den vorliegenden Dokumenten verfahren.

Studie mit Hinweis auf die New Literacy Studies (vgl. Pabst & Zeuner 2016, S. 62 ff.) für den dynamischeren und als weniger abwertend wahrgenommenen Begriff der Literalität. Die in einer Gesellschaft vorherrschende und damit leitende Literalität wird als *dominante* Form bezeichnet, während andere Formen in Abgrenzung dazu als *geringe* Literalität gefasst werden. Diese lässt sich an den sogenannten Alpha-Leveln 1 bis 3 messen (vgl. Grotlüschen et al. 2020, S. 15 f.). Es handelt sich dabei um Kompetenzniveaus, die anhand bestimmter operationalisierter Merkmale festhalten, wie gut jemand das Lesen und Schreiben beherrscht. Als gering literalisiert wird eine Person eingestuft, die „allenfalls bis zur Ebene einfacher Sätze lesen und schreiben kann" (ebd.). Neben der zahlenmäßigen Erfassung interessiert sich die LEO-Studie auch dafür, wie gering literalisierte Erwachsene ihr Leben bewältigen: Welche (literalen) Praktiken und Strategien wenden sie in ihrem Alltag an? Wie kommen sie hinsichtlich des Lesens und Schreibens, aber auch bezogen auf Umgang mit Finanzen, Gesundheit, Ernährung, politische Beteiligung oder die Digitalisierung vieler Lebensbereiche zurecht? Mit diesen Fragen erweitert die Studie noch einmal ihren Fokus, indem sie Bezug auf das Konzept der *Grundbildung* nimmt, das nicht ausschließlich das Lesen- und Schreibenkönnen betrachtet, sondern auch andere, im Zusammenhang mit Teilhabe/Nichtteilhabe und Ausschluss nicht minder wichtige (Alltags-)Kompetenzen miteinbezieht und Erkenntnisse zum jeweiligen Grundbildungsbedarf generiert (digitale, politische, finanzielle und gesundheitliche Grundbildung; zur Entwicklung der Begriffe: vgl. Egloff 2019). Gering Literalisierte – so das Ergebnis der LEO-Studie – haben eine Reihe von Praktiken entwickelt, um alltags- und berufsbezogene Anforderungen bewältigen zu können. Häufig ist dabei auch das familiale und soziale („mitwissende") Umfeld (vgl. Riekmann et al. 2016) bedeutsam, das unterstützt und Aufgaben übernimmt. Dennoch sind zahlreiche Gefährdungspotenziale hinsichtlich sozialen Ausschlusses zu erkennen, auf die entsprechende Bildungsangebote reagieren können.

Neben der LEO-Studie sind im Kontext der AlphaDekade und der bisherigen Förderlinien eine Reihe weiterer wichtiger Erkenntnisse zur Zielgruppe und deren besonderen Lern- und Beratungsanforderungen gewonnen worden, wie der Überblick auf der Homepage der AlphaDekade zeigt.[4] Die Frage, wie die Zielgruppe erreicht werden kann, stellt sich dabei als eine der zentralen heraus – sowohl in der Erwachsenenbildungsforschung als auch in der pädagogisch-praktischen Arbeit. In zahlreichen Bundesländern sind vor diesem Hintergrund Grundbildungszentren eingerichtet worden, deren Hauptaufgabe es ist, Teilnehmende zu gewinnen und Aktivitäten im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung zu bündeln und weiterzuentwickeln. Das folgende Kapitel befasst sich mit den Grundbildungszentren in Hessen.

4 Vgl. https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/die-projekte/projektuebersicht/projektuebersicht.

3 Die Grundbildungszentren in Hessen

Bedeutsam für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Hessen sind die acht Grundbildungszentren (GBZ), die ab dem Jahr 2016 ihre Arbeit aufgenommen haben und aus Landesmitteln und Europäischem Sozialfonds finanziert werden. Ihre Aufgabe ist es, Maßnahmen zur Alphabetisierung und Grundbildung in der jeweiligen Einrichtung (weiter) zu entwickeln, sich mit Partnern im Sozialdienstleistungsbereich zu vernetzen (z. B. Agentur für Arbeit, Jobcenter oder bestimmte Arbeitgebende in der Region) und die Ansprache von Teilnehmenden, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Öffentlichkeit zu betreiben (siehe ausführlich hierzu LAKU 2022, S. 63 ff.).

Die vom Hessischen Kultusministerium eingerichtete Fachgruppe Alphabetisierung und Grundbildung bietet indessen ein wichtiges und gut genutztes Forum, das Austausch, Vernetzung und Reflexion von allen am Thema Interessierten im Land bietet (vgl. ebd., S. 58 ff.). Auf diese Weise werden auch die Aktivitäten außerhalb der GBZ sichtbar. Die Fachgruppe tagt zwei- bis dreimal im Jahr und informiert über Aktivitäten (z. B. im Rahmen des jährlichen Weltalphabetisierungstages) sowie aktuelle Ausschreibungen und lädt regelmäßig Gäste zu Fachvorträgen und Diskussionsrunden ein, um den Wissenstand voranzubringen und Best-Practice-Beispiele vorzustellen. Die Teilnehmenden – das geht aus den Experteninterviews hervor – schätzen diese Möglichkeit des Austauschs und der Reflexion; einige wünschen sich jedoch eine stärker strategische Funktion der Fachgruppe, die über den reinen Informationsaustausch hinausgeht.

Die hessischen GBZ haben jeweils eigene Schwerpunkte (so z. B. Familiy Literacy, aufsuchende Bildungsarbeit, Sensibilisierung, Multiplikatoren- und Öffentlichkeitsarbeit, Qualifizierung von Lernpatinnen, Lernpaten und Ehrenamtlichen), die sich in den Angeboten entsprechend widerspiegeln. Diese sind zum einen lebensweltorientiert und bewegen sich mit offenen und niedrigschwelligen Angeboten im unmittelbaren und nahen Sozialraum (vgl. Johannsen et al. 2022); zum anderen sind sie arbeits-(platz-)orientiert und in alltägliche Arbeitsabläufe in Betrieben integriert (siehe hierzu Koller et al. 2020; Frey & Menke 2021). Mit ihren jeweiligen Ausrichtungen greifen die GBZ damit gleichermaßen die Idee der Grundbildung auf (Vermittlung von Basiskompetenzen in vielerlei Bereichen) als auch den Umstand, dass von 6,2 Millionen gering Literalisierten gut 62,3 % erwerbstätig sind (vgl. Grotlüschen et al. 2020, S. 25).

Die Einrichtung der hessischen GBZ vollzog sich in zwei Zeiträumen: 2016 wurden die fünf GBZ Frankfurt (Volkshochschule Frankfurt), Darmstadt/Darmstadt-Dieburg (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. [BWHW]), Kassel (Volkshochschule Region Kassel), Gießen (Zentrum Arbeit und Umwelt – Gießener gemeinnützige Berufsbildungsgesellschaft; ZAUG gGmbH) und Wiesbaden (Volkshochschule) eingerichtet und bis 2019 gefördert. 2020 wurden drei weitere mit einer Laufzeit bis 2022 geschaffen: in Hanau (Volkshochschule), Offenbach (Volkshochschule) und in der Wetterau (Internationaler Bund [IB] Südwest gGmbH). Ihre Arbeit lässt sich an-

hand der Kategorien *Organisation, Kooperationen, Personal, Teilnehmende* sowie *Angebote und Maßnahmen* folgendermaßen zusammenfassend beschreiben:[5]

Organisation: Mit der Einrichtung der GBZ hat sich im Land Hessen – so wie in anderen Bundesländern auch – eine Struktur für Alphabetisierung und Grundbildung entwickelt, die den in der AlphaDekade formulierten Zielsetzungen entspricht. Jedes der GBZ hat dabei ein eigenes Profil bzw. steht für das Profil des jeweiligen Trägers. So finden sich darunter Volkshochschulen, die per se mit ihren Kursen und offenen Lernangeboten eine große Zielgruppe ansprechen und oft gut in der unmittelbaren Nachbarschaft vernetzt sind. Es finden sich auch Träger wie der IB Südwest in der Wetterau, die ZAUG gGmbH in Gießen und das BWHW (Darmstadt), deren Bildungsangebote spezifischer sind (z. B. im beruflich-betrieblichen Bereich) und insbesondere den Auf- und Ausbau von Multiplikatorenarbeit beispielsweise in lokalen Unternehmen und Betrieben fokussieren. Dabei kommt ihnen zugute, dass sie oft bereits auf bestehende Kooperationen in der Region aufbauen und diese weiter ausbauen können.

Kooperationen: Diese Kooperationsarbeit bildet somit ein Kernelement der Arbeit aller GBZ. Dabei geht es immer darum, nicht nur Teilnehmende für die Angebote zu gewinnen, sondern auch deren mitwissendes Umfeld anzusprechen, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu aktivieren sowie Öffentlichkeits- und Sensibilisierungsarbeit zu betreiben, um das Thema Alphabetisierung und Grundbildung, das häufig wenig bekannt ist, sichtbarer zu machen. Bedeutende Partner*innen in dem Zusammenhang sind beispielsweise Betriebe und das Jobcenter, aber auch Stadt-(teil-)bibliotheken und das Quartiersmanagement.

Personal: Um das gesamte Aufgabenspektrum der GBZ abzudecken, das sowohl die Projektkoordination als auch die direkte Arbeit mit den Lernenden in Kursen und Beratung beinhaltet, arbeiten die Einrichtungen mit qualifiziertem und engagiertem Erwachsenenbildungspersonal zusammen. Dies zahlt sich letztlich auch für die Bindung von Teilnehmenden an die Einrichtung insgesamt aus. Haben Teilnehmende in einem Grundbildungsangebot erst einmal Vertrauen zu Kursleitenden gefasst, sind sie möglicherweise auch für andere Bildungsangebote ansprechbar (vgl. siehe hierzu Egloff 2011). Gleichwohl handelt es sich aufgrund der Projektförmigkeit der GBZ um befristete Arbeitsverhältnisse, die eine Kontinuität der Alphabetisierungsarbeit in Einrichtungen oftmals verhindern. Auf diese Weise gehen nicht nur qualifizierte Personen, sondern auch umfangreiches Wissen (im Hinblick auf Projektmanagement, aber auch auf den Umgang mit der Zielgruppe) verloren. In einigen Projekten werden ehrenamtliche Lernpatinnen und -paten eingesetzt, die zuvor eine Schulung durchlaufen haben und sehr individuell mit gering literalisierten Erwachsenen zusammenarbeiten (vgl. Christ et al. 2022).[6]

Teilnehmende: Gering Literalisierte stellen innerhalb der Erwachsenenbildung eine besondere Zielgruppe dar, was vor allem damit zu tun hat, dass das Thema nach

5 Zur Analyse der Aktivitäten der Grundbildungszentren lagen eine Fülle an Dokumenten vor (z. B. Anträge, Zwischen- und Endberichte, Präsentationen und Evaluationen). Für den Bericht wurde jedes GBZ porträtiert, die zusammenfassende Einschätzung erfolgte anhand der hier genannten, aus dem Datenmaterial gewonnenen Kategorien (LAKU 2022, S. 76 ff.).

6 So beispielsweise im Projekt „1zu1BASICS_plus – Basisbildung für Alltag, soziale Integration und Chancen" an der Volkshochschule Frankfurt: https://vhs.frankfurt.de/de/1zu1basics.

wie vor in hohem Maße schambesetzt und das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter mit zahlreichen Hürden verbunden ist (siehe hierzu z. B. Linde 2008). Die GBZ reagieren darauf sowohl mit niedrigschwelligen Angeboten als auch mit einem sensiblen Umgang des Erwachsenenbildungspersonals im Hinblick auf Lern- und Lebensberatung sowie auf Vermittlung von Lerninhalten.

Angebote und Maßnahmen: Die Angebotspalette der GBZ umfasst neben den gängigen Kursen auch zahlreiche innovative Formate, so beispielsweise Einzelfördermaßnahmen oder digitale Angebote. In dieser Hinsicht lässt sich die Covid-19-Pandemie, die zunächst für das Aussetzen von Kursen gesorgt hat, sogar als eine Chance interpretieren, insofern sie die Entwicklung und Durchführung dieser Formate erst ermöglicht und vorangetrieben hat. Die Angebote folgen dem Prinzip der aufsuchenden Bildungsarbeit (vgl. Bremer & Kleemann-Göhring 2011), finden also an leicht zugänglichen Orten statt und stehen allen Interessierten zur Verfügung.

4 Herausforderungen

Das war eine knappe Darstellung der GBZ in Hessen, die ihrer Aufgabe, Angebote zu schaffen, um Alphabetisierung und Grundbildung voranzubringen, nachkommen und damit die Ziele der AlphaDekade in verschiedenen Varianten auf Landesebene umsetzen. Vor welchen Herausforderungen stehen diese nun bzw. steht die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in diesem Bundesland allgemein, nachdem die Projektförderung ausgelaufen ist bzw. in absehbarer Zeit auslaufen wird? Auf Grundlage der Befunde des „Weiterbildungsberichtes“ möchte ich drei Kernpunkte herausgreifen.

Weiterführung der GBZ: Wie geht es nach dem Ende der Projektförderung für die GBZ weiter? Müssen sie aufgegeben werden oder gelingt es, sie in die Regelstruktur der Einrichtungen zu integrieren? Alphabetisierung und Grundbildung sind Dauerthemen und werden auch zukünftig im Zentrum der Aufmerksamkeit bleiben. So lassen sich die Zahlen der beiden LEO-Studien jedenfalls interpretieren. Noch ist beispielsweise auch nicht absehbar, welche langfristigen Auswirkungen die Schulschließungen während der Lockdowns zu Beginn der Covid-19-Pandemie haben werden. Möglicherweise wächst dadurch der Grundbildungsbedarf. Die GBZ und ihre Träger stehen daher vor der schwierigen Aufgabe, ihre auf die Zielgruppe ausgerichteten spezifischen Angebote aufrechtzuerhalten, zu erweitern und in den Bildungseinrichtungen strukturell zu verankern, was vor allem mit der Bereitstellung finanzieller und personeller Ressourcen verbunden ist, aber auch einen gewissen Willen der Einrichtung verlangt, sich in diesem Feld zu engagieren. Der „Weiterbildungsbericht“ zeigt, dass dies – je nach Standort – unterschiedlich gelingt, bereits gelungen ist oder noch umgesetzt werden muss: So gibt es Einrichtungen, die ihre GBZ weiterführen können und wollen und hierfür auch nach alternativen Finanzierungsmodellen suchen (beispielsweise Sponsoring, Stiftungen); in anderen wiederum drohen die oft mühsam aufgebauten Strukturen zusammenzubrechen, was u. a. dazu führt, dass Kooperationen nach Auslaufen der Förderung

nicht weitergeführt werden können. Wertvolle Kontakte und Expertise gehen dabei verloren; für die Teilnehmenden und Adressatinnen sowie Adressaten brechen plötzlich wichtige Unterstützungs- und Beratungsstrukturen sowie Zugänge zum Lernen und zur Erwachsenenbildung allgemein weg.

Ansprache und Erreichbarkeit der Zielgruppe: Trotz der vielfältigen und innovativen Bemühungen der GBZ, über Öffentlichkeitsarbeit Menschen mit geringer Literalität anzusprechen sowie ihr Umfeld für das Thema zu sensibilisieren, bleibt die Nachfrage gegenüber dem ermittelten Bedarf stark zurück: Nur knapp 1 % der insgesamt für Hessen hochgerechneten 630.000 gering Literalisierten besuchen einen Kurs bzw. nehmen ein Angebot zur Alphabetisierung und Grundbildung wahr (vgl. HKM 2021, S. 12). Die GBZ sehen sich vor der großen Aufgabe, ihre Bemühungen diesbezüglich zu intensivieren, um ihre Arbeit sichtbarer und selbstverständlicher zu machen. Zentral bleibt die Zusammenarbeit und enge Vernetzung mit Kooperationspartnerinnen und -partnern vor Ort, um arbeitsplatz- und sozialraumnahe Grundbildung zu ermöglichen. Perspektivisch geht es auch darum, Menschen mit Grundbildungsbedarf im Kontext des lebensbegleitenden Lernens für Weiterbildung im Allgemeinen zu interessieren und für ihre Teilnahme zu gewinnen. Investieren müssen Einrichtungen hierfür auch in qualifiziertes und professionelles Weiterbildungspersonal.

Auswirkungen der Pandemie und anderer Krisen: Die Coronapandemie und ihre Auswirkungen werden – obwohl sie nicht im Mittelpunkt des „Weiterbildungsberichtes" stehen – auch in der Arbeit der GBZ deutlich. So konnten beispielsweise bestehende Angebote im Lockdown nicht fortgeführt und mussten auf digitale Formate umgestellt werden, wofür eine Reihe von Hindernissen zu überwinden war (z. B. Zugang zu digitalen Endgeräten, digitale Kompetenzen). GBZ mit Förderbeginn 2020 konnten ihre Arbeit nur unter erschwerten Bedingungen aufnehmen, bestimmte Angebote, wie etwa offene Lerntreffs, unterlagen nach den Lockdowns den strengen Hygienevorschriften. Dies hatte Auswirkungen auf die Nachfrage, die noch einmal zurückgegangen ist. Inwiefern einmal verloren gegangene Teilnehmende wieder gewonnen und motiviert werden können, ist eine große Frage, mit der GBZ – aber auch andere Bereiche von Bildungseinrichtungen – aktuell konfrontiert sind. Zugleich sind sie gefordert, alternative und neue Angebotsformate jenseits des klassischen Kursformats zu entwickeln. Inzwischen sind u. a. mit der Energiekrise und der Inflation weitere gesellschaftliche Krisen hinzugekommen, deren konkrete Auswirkungen im Allgemeinen, aber auch auf Weiterbildung und Weiterbildungsbeteiligung im Besonderen noch nicht absehbar sind.

5 Fazit

Welche allgemeinen Schlussfolgerungen lassen sich nun mit Blick auf die Erkenntnisse des „Weiterbildungsberichts Hessen" für Bildungspolitik, Erwachsenenbildungspraxis und Erziehungswissenschaft hinsichtlich des Themas Alphabetisierung und Grundbildung formulieren? Alphabetisierung und Grundbildung können – wie andere Bereiche

im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung auch – als „komplexe Bildungsdienstleistungen“ (LAKU 2022, S. 80 f.; Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen 2016, S. 65 ff.) charakterisiert werden – das hat der Weiterbildungsbericht mit der Sichtung der hessischen Aktivitäten erneut bestätigt. Gemeint sind damit solche erwachsenenbildnerischen Angebote, die eine breite Palette an unterschiedlichen Lehr-/Lernformaten, Lernorten und innovativer Didaktik mit Blick auf die besondere Lebenslage der Zielgruppe aufweisen. Zudem sind sie vielfach mit weiteren Partnerinnen und Partnern sowie Akteurinnen und Aktueren vernetzt bzw. funktionieren nur mit entsprechenden Kooperationen, vor allem, wenn es um die Ansprache besonderer Adressatengruppen und die Gewinnung von spezifischen Teilnehmenden geht, die sich insgesamt für die Organisation als aufwendig und schwierig erweisen. Komplexe Bildungsdienstleistungen sind auf professionelles und qualifiziertes Personal angewiesen, das an der Schnittstelle von Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik agiert (vgl. Schimpf 2011; Walpuski & Moisa 2021), um passgenau, sensibel und verantwortungsvoll hinsichtlich Beratung und Wissensvermittlung auf die Zielgruppe eingehen und mit ihr arbeiten zu können. Nicht zuletzt sind Alphabetisierung und Grundbildung auf das Zusammenspiel und die gegenseitige Wahrnehmung von Forschung und Wissenschaft, Bildungspolitik und Erwachsenenbildungspraxis angewiesen.

Festzuhalten bleibt außerdem, dass Alphabetisierung und Grundbildung als gesellschaftlich relevante Themen dauerhaft präsent sein werden und mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in Zukunft eine herausfordernde Aufgabe für die Erwachsenenbildung darstellen werden. Das lassen die Erkenntnisse beider LEO-Studien wie auch die umfassenden Erfahrungen in der konkreten Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in der Erwachsenenbildungspraxis, wie sie beispielsweise in den GBZ – und das nicht nur in Hessen – gemacht werden, vermuten. Aktuell wird zudem in den Erziehungswissenschaften breit diskutiert, welche mittel- und langfristigen Auswirkungen Schulschließungen und Homeschooling während der Coronapandemie haben werden (vgl. z. B. Fickermann et al. 2021; Dohmen 2022). Auch wenn dabei nicht immer explizit auf zukünftigen Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf rekurriert wird, so lässt sich doch problemlos ein direkter Zusammenhang herstellen.

Auf *bildungspolitischer Ebene* bedeutet dies für die Akteurinnen und Akteuren im Feld, dafür Sorge zu tragen, dass das Thema Alphabetisierung und Grundbildung nach dem Ende der AlphaDekade nicht wieder in der Bedeutungslosigkeit verschwindet, sondern weiterhin als ein im Zusammenhang mit Teilhabe und Inklusion zu bearbeitendes, zentrales gesellschaftliches Problem im Fokus der Aufmerksamkeit bleibt. Dies beinhaltet auch grundlegende Überlegungen zur dauerhaften Bereitstellung von finanziellen Mitteln, um gewachsene Angebots- und Vernetzungsstrukturen zu erhalten, Kooperationen weiter auszubauen und zu festigen sowie Professionalisierungsprozesse (Aus-, Fort- und Weiterbildung von qualifiziertem Erwachsenenbildungspersonal) fortzuführen (vgl. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. 2022).

Für die *pädagogisch-praktische Ebene* ist Planungssicherheit von zentraler Bedeutung, um auch weiterhin ansprechbar für die Zielgruppe zu sein, bestehende Lernan-

gebote perspektivisch weiter anbieten und mit bewährten Kooperationspartnerinnen und -partern im Umfeld zusammenarbeiten zu können. Dafür wird eine gewisse Grundfinanzierung benötigt, aber auch die explizite Absicht in den jeweiligen Einrichtungen, dem Thema Alphabetisierung und Grundbildung die nötige Aufmerksamkeit zu widmen. Im Zusammenhang mit der Digitalisierung ergeben sich hier außerdem innovative Möglichkeiten für neue Lehr-/Lernformate.

Auf *erziehungswissenschaftlicher Ebene* besteht weiterhin Forschungsbedarf im Themenfeld Alphabetisierung und Grundbildung. Dies gilt nicht nur bezogen auf die zahlenmäßige Erfassung und Entwicklung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf – insbesondere im Zusammenhang mit den Folgen der Coronapandemie, sondern vor allem auf die Frage, wie Adressatinnen und Adressaten erreicht werden können. Angesichts der großen Lücke zwischen dem festgestellten Bedarf und der tatsächlichen Nachfrage nach Lernangeboten, könnte der Fokus der Forschung zum einen stärker auf die Frage möglicher (biografischer) (Lern-)iderstände und struktureller Hindernisse bei den Adressatinnen und Adressaten (und ihrem Umfeld) gelegt werden, zum anderen könnten Gelingensbedingungen für Kooperations- und Vernetzungsstrukturen fokussiert werden, wie dies bereits in den zahlreichen Projekten zu lebensweltorientierter und arbeitsplatzbezogener Grundbildung deutlich geworden ist. Nicht zuletzt sind Fragen der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals und damit der Qualitätssicherung in diesem Segment der Erwachsenenbildung wichtige Forschungsthemen.

Literatur

Abraham, E. & Linde, A. (2018). Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 2 (6., überarb. Aufl., S. 1297–1320). Wiesbaden: Springer VS.

BMBF – Bundesministeriumg für Bildung und Forschung & KMK – Kultusministerkonferenz. (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016)*. Berlin/Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Grundsaetze-Nationale-Dekade.pdf

Botters, S. & Glatz, M. (2022). Bildungsgerechtigkeit beginnt bei Grundbildung – Akteure gewinnen und aktivieren. *forum erwachsenenbildung 55*(1), 33–36.

Bremer, H. & Kleemann-Göhring, M. (2011). Aufsuchende Bildungsarbeit: Mit Vertrauen Brücken in bildungsferne Lebenswelten schlagen. *forum erwachsenenbildung 44*(3), 53–56.

Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (Hrsg.) (2022). *AlfaForum – Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung 37*(102): Professionalisierung.

Christ, P., Dietsche, B., Morales, M., Rieckmann, C., Schulze, M. & Schwarz, S. (2022). Qualitätssicherung bei der Beteiligung Ehrenamtlicher in der Alphabetisierung und Grundbildung. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 389–398). Bielefeld: wbv Publikation.

Dohmen, D. (2022). Übergang Schule-Ausbildung – Das Nadelöhr ist in der Pandemie noch enger geworden. *Recht der Jugend und des Bildungswesens 70*(3), 359–381.

Egloff, B. (2011). Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Alphabetisierungskursen. In B. Egloff & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch* (S. 175–190). Münster u. a.: Waxmann.

Egloff, B. (2019). Von der Alphabetisierung zur Grundbildung. *Der pädagogische Blick 27*(2), 69–77.

Egloff, B., Grosche, M., Hubertus, P. & Rüsseler, J. (2011). Funktionaler Analphabetismus. Eine Definition. In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt. (Hrsg.), *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache* (S. 11–31). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Fickermann, D., Edelstein, B., Gerick, J. & Racherbäumer, K. (Hrsg.) (2021). *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie. Nichts gelernt?* (Die Deutsche Schule. Beiheft 18). Münster: Waxmann.

Frey, A. & Menke, B. (Hrsg.) (2021). *Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken. Erfahrungen mit arbeitsorientierter Grundbildung.* Bielefeld: wbv Publikation.

Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Publikation.

Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Bielefeld: wbv Publikation.

Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (Hrsg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster u. a.: Waxmann.

LAKU – Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen, in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium. (2022). *Weiterbildungsbericht Hessen 2021*. Wiesbaden. https://kultusministerium.hessen.de/infomaterial/weiterbildungsbericht-hessen-2021

HKM – Hessisches Kultusministerium. (2021). *Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Hessen* (3., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden.

Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium. (2016). *Weiterbildungsbericht Hessen 2015*. Wiesbaden.

Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S. & Bieberstein, A. (2022) (Hrsg.). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Publikation.

Koller, J., Klinkhammer, D. & Schemmann, M. (2020) (Hrsg.). *Arbeitsplatzorientierte Grundbildung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme*. Bielefeld: wbv Publikation/Mannheim: SSOAR.

Linde, A. (2008). *Literalität und Lernen: eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter.* Münster u. a.: Waxmann.

Meuser, M. & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig, Beate & W. Menz (Hrsg.). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71–93). Opladen: Leske + Budrich.

Pabst, A. & Zeuner, C. (2016). Lesen und Schreiben – Kulturtechnik oder soziale Praxis? In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 59–72). Münster: Waxmann.

Riekmann, W., Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (Hrsg.) (2016). *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie.* Münster/New York: Waxmann.

Schimpf, E. J. (2011). Alphabetisierung als Feld der Erwachsenenbildung? Professionstheoretische Überlegungen und ihr forschungsmethodischen Implikationen. In B. Egloff & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch* (S. 215–224). Münster: Waxmann.

Steuten, U. (2016). Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 13–32). Münster: Waxmann.

Ullrich, P. (2015). Das explorative ExpertInneninterview: Modifikationen und konkrete Umsetzung der Auswertung von ExpertInneninterviews nach Meuser/Nagel. In T. Engartner, D. Kuring & T. Teubl (Hrsg.), *Die Transformation des Politischen: Analysen, Deutungen und* Perspektiven (S. 100–110). Berlin: Dietz.

Walpuski, F. & Moisa, L. (2021). Grundbildung und Soziale Arbeit. *Alfa-Forum* 36(100), 17 ff.

Autorin

Birte Egloff, Dr., Akademische Oberrätin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 10.11.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication after qualitative peer review and editorial meeting on 10th of November 2022.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2023 (1)
DOI: 10.3278/HBV2301W006
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

„... weil es ist ja ein marginaler Bereich“

Begründungslogiken und Themenkonjunkturen der politischen Erwachsenenbildung in Hessen

Michael Schemmann, Thomas Theurer

Zusammenfassung

Politische Bildung wird oftmals als marginalisierter Inhaltsbereich der Erwachsenenbildung beschrieben. Scheinbar konträr dazu steht das Teilergebnis des „Weiterbildungsberichts Hessen 2021“, demzufolge das Gros der im Zuge des 2016 geschlossenen Weiterbildungspaktes geförderten Projekte auf diesen Bereich fällt. Anlässlich dieses widersprüchlichen Sachverhalts präsentiert der Beitrag Ergebnisse einer sekundäranalytischen Auswertung von Experteninterviews. Die These einer „glokalisierten“ Konstitution des Feldes wird damit empirisch gestützt: Die Aufgaben der Disziplin werden einerseits auf zeitlich konstante Probleme mit globaler Tragweite zurückgeführt. Die Konjunktur von konkreten Themen und didaktischen Formaten steht indes in Bezug zu den je aktuellen, lokalen bildungs- und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen.

Stichwörter: politische Erwachsenenbildung; Themen; Zielgruppen; Weiterbildungspakt

Abstract

Political education is often described as a marginalised content area of adult education. Apparently contrary to this is the partial result of the Continuing Education Report Hessen 2021, according to which the majority of the projects funded in the course of the Continuing Education Pact concluded in 2016 fall into this area. Taking account of this contradiction, the article presents the results of a secondary analytical evaluation of interviews with experts. The thesis of a “glocalised” constitution of the field is thus empirically supported: on the one hand, the tasks of the discipline are traced back to temporally constant problems with a global scope, while, on the other hand, the con-

juncture of concrete topics and didactic formats is related to the respective current, local educational and socio-political framework conditions.

Keywords: political adult education; topics; target groups; continuing education pact

1 Ausgangsüberlegungen

Politische Erwachsenenbildung ist durch ein Paradox gekennzeichnet. Auf der einen Seite wird ihr zugeschrieben, einen wesentlichen Beitrag zum Erhalt der Demokratie, zur Teilhabe und damit auch zu gesellschaftlicher Integration und für den Zusammenhalt zu leisten (vgl. Hufer 2016). Vor diesem Hintergrund hat sich eine institutionelle Struktur aus Einrichtungen in öffentlicher, freier und alternativer Trägerschaft herausgebildet, die auch durch Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsgesetze in den Bundesländern gestützt wird (vgl. Hufer 2005). Auf der anderen Seite ist die Teilnahme an Veranstaltungen der organisierten politischen Erwachsenenbildung vergleichsweise gering (vgl. ebd.). Aus Nachfrageperspektive kann daher von einem marginalisierten bzw. zumindest von Marginalisierung bedrohtem Bereich der Erwachsenenbildung gesprochen werden. Der Diskurs der Subdisziplin ist in sich geschlossen (vgl. Scheidig 2022) und mithin stark von normativen Debatten geprägt, die sich nicht zuletzt darum drehen, aufgrund welcher Argumente das Fach einen Bedeutungsverlust im Programmspektrum von Erwachsenenbildungseinrichtungen verhindern kann.

Als lückenhaft wird allgemein die empirische Befundlage zur politischen Erwachsenenbildung gekennzeichnet, wobei im Besonderen Analysen zu konkreten Maßnahmen und Programmen als Desiderat benannt werden (vgl. ebd.). Dieses Desiderat wollen wir im vorliegenden Beitrag aufgreifen, indem wir mit Blick auf das Bundesland Hessen rekonstruieren, wie sich die Begründung, Aufrechterhaltung und Veränderung der Angebotsstruktur realisiert.

Im Jahre 2016 wurde in Hessen der erste Weiterbildungspakt zwischen dem Land Hessen und den Einrichtungen der Weiterbildung in öffentlicher Trägerschaft sowie den landesweiten Organisationen der Weiterbildung in freier Trägerschaft geschlossen. Mit der Veröffentlichung der Förderrichtlinie im März 2017 wurde die zweite Säule der Projektförderung des ersten Weiterbildungspaktes aktiviert und zum Einreichen von Projektanträgen aufgefordert. Die mit Abstand größte Zahl der genehmigten Projekte widmete sich dem Handlungsfeld der politischen Bildung Erwachsener (vgl. LAKU 2022, S. 93). Infolgedessen ist naheliegend, dass dieses Handlungsfeld als Ganzes – zumindest innerhalb dieses Bundeslandes – gegenwärtig eher einen prominenten Status als eine Randexistenz in der Weiterbildungslandschaft genießt. Unklar ist allerdings, welche feldinterne(n) Begründungslogik(en) mit dieser Momentaufnahme korrespondiert bzw. korrespondieren. Wir nehmen diese Entwicklung zum Anlass, die Verfasstheit des Handlungsfeldes politischer Erwachsenenbildung in Hessen genauer zu untersuchen.

Konkret steht dabei die Frage nach zwei konstituierenden Aspekten des Feldes im Fokus: Zum einen geht es darum, einen Blick auf Themenkonjunkturen zu werfen,

d. h. danach zu fragen, *welche* Inhaltsbereiche und Aufgabenverständnisse im Zuge der Projektförderung des ersten Weiterbildungspaktes besonders deutlich hervortreten. Zum anderen geht es darum, erste Konturen eines Erklärungsansatzes dafür zu entwickeln, *wie* sich Themen und Themenkonjunkturen begründen und Relevanzsetzungen vonstattengehen. Der Beitrag versteht sich damit als Ergänzung des „Weiterbildungsberichts Hessen 2021“ und greift auf in diesem Zusammenhang erhobenes, qualitatives Datenmaterial zurück. Im Folgenden werden wir zunächst darstellen, wie wir methodisch an das dem Bericht zugrunde liegende Untersuchungsdesign anknüpfen, indem wir mit der neuen Schwerpunktsetzung im Erkenntnisinteresse die bereits gewonnenen Ergebnisse neu strukturieren und erweitern (2). Anschließend zeichnen wir nach, welche Befunde durch diese modifizierte Analyseeinstellung gewonnen werden konnten (3). Der Beitrag schließt mit einem resümierenden Ausblick (4).

2 Datenbasis und methodisches Vorgehen

Das empirische Fundament der vorliegenden Untersuchung bilden neun leitfadengestützte Experteninterviews, die im Zuge der Ausarbeitung des hessischen Weiterbildungsberichts (vgl. LAKU 2022, S. 104 ff.) geführt wurden. Im Anschluss an Meuser und Nagel (vgl. 2009) wurden Personen als Expertinnen und Experten betrachtet, die im Hinblick auf ein spezifisches Handlungsfeld – hier: die politische Erwachsenenbildung in Hessen – über einen privilegierten Zugang zu Informationen verfügen und überdies eine spezifische Verantwortung und Kompetenz für Problemlösungen aufweisen. Für eine möglichst umfassende Perspektive auf den Gegenstandsbereich wurden zum einen Beteiligte an der Konzeption des Weiterbildungspaktes befragt, zum anderen planend-disponierende Akteurinnen und Akteure aus Weiterbildungseinrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft. Für alle Institutionen, die die Befragten repräsentieren, gilt, dass politische Bildung einen zentralen, wenn nicht gar exklusiven Stellenwert im von ihnen angebotenen Programmspektrum innehat. Die Erhebungen wurden Ende des Jahres 2021 über ein Videokonferenzsystem geführt (Minimum = 16 Min.; Maximum = 71 Min.; durchschnittliche Dauer = 28 Min.) und die Audiospuren anschließend durch Transkription für eine inhaltsanalytische Auswertung aufbereitet.

Die im Weiterbildungsbericht entfaltete Ergebnisdarstellung orientierte sich an der Chronologie des Interviewleitfadens und veranschaulichte Expertenperspektiven auf für die politische Erwachsenenbildung bedeutsame Entwicklungen im Zuge des ersten Weiterbildungspaktes (2017–2020), gegenwärtige Einschätzungen kurz nach Inkrafttreten des zweiten Paktes (2021–2025) sowie Prognosen hinsichtlich der darüber hinausgehenden Zukunft (vgl. LAKU 2022, S. 105 ff.). Um ferner einen Beitrag zur Beantwortung des eingangs formulierten Fragenkomplexes zu leisten, wurden die Aufmerksamkeitsrichtungen der empirischen Analyse neu justiert. Das Vorgehen entspricht damit einer Mischform aus supra und supplementary analysis (vgl. Medjedović 2014, S. 23). Infolgedessen wurden die Bezugs- bzw. Ankerpunkte, die im empirischen Material im Zuge der Benennung und Begründung von Themen, Aufgaben und ihren

Realisierungsbedingungen auftauchen, zunächst im Sinne einer ersten induktiven Kategorienbildung paraphrasiert und generalisiert (vgl. Mayring 2015, S. 69 ff.). Anschließend wurden sie nach drei Dimensionen geordnet, die sich aus dem oben nachgezeichneten Interesse an konstituierenden Aspekten des Feldes ableiten lassen:

Erstens wurde eine zeitliche Dimension angelegt, innerhalb derer etwa nach feldtypischen Themen und Aufgaben als relativ gleichbleibend und dauerhaft bzw. als singulär und zeitgebunden unterschieden wurde.

Zweitens wurde eine örtliche Dimension an das Material angelegt, wobei beispielsweise globale Trends oder lokale Besonderheiten in ihrer Bedeutung für Themenkonjunkturen und die Begründung von Aufgaben fokussiert wurden.

Drittens floss auch eine institutionell-strukturelle Dimension in die Analyse ein. Bedeutsam sind hier etwa der Förderrahmen oder organisationale Bedingungen, die im Zusammenhang der (Einschätzung der) Realisierbarkeit von Angeboten stehen.

3 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der (Re-)Analyse

Um nachvollziehbar zu machen, welche Rolle die o. g. Dimensionen für die Entwicklung von Angeboten und Akteurskonstellationen spielen, gehen wir zunächst darauf ein, welche Ankerpunkte bei der Begründung von Gegenstands- und Aufgabenverständnissen Verwendung finden (zeitliche und örtliche Dimension, Unterkapitel 3.1). Anschließend wird näher dargestellt, inwieweit die Weiterbildungspakte aus Sicht der befragten Expertinnen und Experten – auch vor dem Hintergrund ihrer organisationalen Rolle – als adäquate Förderinstrumente für die Umsetzung der Aufgaben erscheinen (institutionell-strukturelle Dimension, Unterkapitel 3.2). Insofern zur Konkretisierung und Illustration der Ergebnisse Zitate aus den Interviewtranskripten herangezogen wurden, sind diese zur Gewährleistung der Anonymität der Beteiligten bewusst kompakt gehalten.

3.1 Global und/oder lokal, konstant und/oder tagesaktuell? – Bezugspunkte des feldspezifischen Gegenstands- und Aufgabenverständnisses

Über alle Interviews hinweg wird ein großes Spektrum unlängst abgeschlossener und aktuell laufender Maßnahmen, Programme und Projekte in unterschiedlicher Trägerschaft aufgespannt, wobei Differenzierungen beispielsweise hinsichtlich der inhaltlichen Themensetzungen, bezüglich der adressierten Zielgruppen sowie der didaktisch-methodischen Konzeptionen deutlich werden. Bei aller Unterschiedlichkeit lässt sich jedoch konstatieren, dass der Auseinandersetzung mit konfligierenden Anerkennungs- und Teilhabeansprüchen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen eine *kontinuierliche Bedeutung* für die politische Erwachsenenbildung beigemessen wird. Ein exemplarischer Indikator hierfür ist, dass die Relevanz von Angeboten mit Augenmerk auf migrationsgesellschaftliche Vielfalt auch nach dem Abflauen der politischen und medialen Aufmerksamkeit in Folge des sogenannten „lange[n] Sommer[s] der Migra-

tion“ 2015 (Kasparek et al. 2016) aus Sicht der meisten Befragten uneingeschränkt fortbesteht. Auch die Reflexion weiterer Heterogenitätsdimensionen wie etwa Gender und andere soziodemografische Aspekte wird immer wieder als Teil des eigenen Aufgabenspektrums benannt. Eine mutmaßlich in weiten Bevölkerungsteilen gestiegene Sensibilität für die Diversität der Gesellschaft und den Pluralismus der Standpunkte erkläre bis zu einem gewissen Grad die gegebene Nachfrage und Teilnahme von Personen mit „gewisse[r] Vorbildung“ (Interview 6, Pos. 23) an politischer Bildung. Vor diesem Hintergrund betonen einige Interviewte die disziplintypische Relevanz der Frage, welche Art von Teilnehmenden traditionellerweise erreicht wird und welche gesellschaftlichen Gruppen unerreicht bleiben. Diese Problematik sei ein konstanter „Grundton“ im Alltagsgeschäft. Exemplifiziert wird dies etwa durch „Fortbildungen“ für Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte im „Netzwerk Lotsen“ (Interview 5, Pos. 29 ff.) – ausgehend von den Experteninterviews kann angenommen werden, dass der oft zitierte Matthäus-Effekt der Weiterbildung („Wer hat, dem wird gegeben“, siehe etwa Bremer 2007) in diesem spezifischen Feld als besonders gewichtig betrachtet wird.

Gleichwohl wird in vielen der Interviews ein grundlegender Bedarf nach politischer Bildung aus *aktuellen Irritationen bzw. Brüchen mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung* abgeleitet, angefangen von populistischen Agitationen, reaktionären Gesellschaftsbildern und Verschwörungsmythen bis hin zu rechtsterroristischen Anschlägen. Um Letzteren frühzeitig vorbeugen und gleichermaßen dem Matthäus-Effekt entgegenwirken zu können, wird in einem Interview die Wichtigkeit von offenen Dialogformaten betont: Es gehe darum, „Menschen zu erreichen, die nicht mehr kommen“ (Interview 5, Pos. 39) und diese für demokratische Aushandlungsformate (zurück) zu gewinnen. Insbesondere diesbezüglich betonen mehrere der Befragten die Notwendigkeit, Verbindungen zwischen politischer Bildung, digitaler Bildung und Medienkompetenz herauszustellen, um beispielsweise für „Hate Speech“ (Interview 1, Pos. 39) und „filter bubbles“ (Interview 6, Pos. 23) in sozialen Netzwerken zu sensibilisieren. Diese und weitere Gefährdungen der demokratischen Kultur werden als „ständig wieder auf etwas modifizierte Art“ (Interview 2, Pos. 57) und ortsunabhängig zutage tretende Herausforderungen der politischen Bildung begriffen. Zugleich wird der *akute lokalspezifische Bedarf* nach Extremismusprävention von mehreren Expertinnen und Experten unter Verweis auf den Mord an Walter Lübcke und das rechtsterroristische Attentat von Hanau unterstrichen. Als konkrete Realisierungsversuche werden etwa das Landesprogramm „Hessen – aktiv für Demokratie und gegen Extremismus“ sowie die Beratungs- und Präventionsangebote des Demokratiezentrums Marburg benannt. Auch der Themenkomplex Klima, Umwelt und Nachhaltigkeit wird einerseits in seiner globalen Bedeutung angesprochen und als „Querschnittsaufgabe“ (Interview 3, Pos. 25) dargestellt, die dauerhaft in verschiedenen Programmbereichen der Erwachsenenbildung behandelt werden müsse. Andererseits wird die Befähigung zur Beteiligung an der Diskussion von „Gerechtigkeitsfragen“ – speziell auch im „Verhältnis Stadt und Land“ (Interview 6, Pos. 61) – im Zusammenhang mit Klima-(folgen-)anpassungen explizit im Zuständigkeitsbereich der politischen Bildung verortet.

Die bisherigen Ergebnisdarstellungen zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den Begründungslogiken, die in den Expertenperspektiven auf Schwerpunktaufgaben des Feldes zur Geltung kommen, die Dimensionen Zeit und Ort eine besondere Rolle spielen: Generell werden bestimmte Themenstellungen als relativ zeitlose Charakteristika des Gegenstandsbereichs betrachtet, deren Relevanz aber über Bezüge auf jüngere Ereignisse eine Aktualisierung erfährt. Analog dazu werden die Aufgaben des Faches einerseits mit global wirksamen Trends in Zusammenhang gebracht, andererseits wird – nicht zuletzt im Sinne der Teilnehmendengewinnung und der Didaktisierung – ein spezielles Augenmerk auf lokale Manifestationen dieser Trends gerichtet. Es kommt somit ein disziplinspezifisches „glokales" Aufgabenverständnis zum Ausdruck: Zwar werden zeitliche und örtliche Entgrenzungstendenzen (Digitalisierung und Globalisierung) erkannt, zugleich aber auch die fortbestehende Notwendigkeit, die Adressatinnen und Adressaten der Angebote in ihren konkreten (hessischen) Lebenskontexten abzuholen.

Im Folgenden wird nachgezeichnet, inwiefern die befragten Expertinnen und Experten in den Weiterbildungspakten ein geeignetes Instrumentarium sehen, um diese Herausforderung zu bewältigen.

3.2 Positionierungen zu den gesetzlich-förderstrukturellen Realisierungsbedingungen

Im Querschnitt der Interviews kommt die überwiegende Überzeugung zur Geltung, dass im Weiterbildungspakt 2017 und seiner Erneuerung 2021 in verschiedener Hinsicht Fingerzeige für gewinnbringende Innovationen angelegt sind. Generell wird aus der vergleichsweise hohen Zahl der bewilligten Projekte abgeleitet und wohlwollend zur Kenntnis genommen, dass die gesellschaftliche Bedeutung der politischen Bildung in der Bildungspolitik wieder stärker wahrgenommen werde.

Als zentrale, positive Entwicklung im Zuge des ersten Weiterbildungspaktes wird die Etablierung der Fachgruppe Politische Weiterbildung genannt. In dieser Fachgruppe finden eine gegenseitige Beratung und ein Ideenaustausch zwischen Angehörigen sämtlicher Einrichtungen statt, die Projekte im Bereich politischer Bildung Erwachsener im Weiterbildungspakt durchführen. Mehrere Akteurinnen und Akteure heben in den Interviews explizit positiv hervor, sich durch die aktuell gegebenen Richtlinien insbesondere zur Entwicklung von Verbundanträgen aufgefordert gesehen zu haben. In den sich in der Folge entwickelnden Kooperationsprojekten könnte aus den unterschiedlichen Kompetenzbereichen der jeweils beteiligten Partnerinstitutionen geschöpft werden. Beispielsweise wird die sukzessive Etablierung von massive open online courses und Blended-Learning-Konzepten als Effekt der Zusammenarbeit von Akteurinnen und Akteuren mit politik- *und* mediendidaktischen Kompetenzen betrachtet. Die Weiterbildungspakte werden in diesem Zusammenhang als aktivierender und motivierender Rahmen für „Experimente" verstanden, durch die die Einrichtungen selbst herausfinden können, was für sie „funktioniert" (Interview 6, Pos. 27). Als beispielhaftes „Aushängeprojekt" wird auf das Format „Wissensrouten" verwiesen, an dem verschiedene VHS-Standorte und die Burg Fürsteneck mitwirken und in dessen

Rahmen simultan „politische Bildung und Medienbildung“ (Interview 1, Pos. 25) stattfinde. Hier entwickeln die Teilnehmenden kurze Videobeiträge und digitale Landkarten, die künftig ein asynchrones (Kennen-)Lernen wichtiger historischer und politischer Orte in ganz Hessen ermöglichen, deren besonderer Charme aber gerade in dezidiert lokalen Bezügen gesehen wird.

Zudem wird berichtet, dass die Erweiterung des Themen- und Methodenspektrums im Zuge derartiger Experimente und in Kooperationen mit neuen Partnerinnen und Partnern als Lernanlass seitens der Professionellen und Organisationen selbst gesehen wird. Damit wird wiederum die Hoffnung verbunden, dass auch aus befristeten Projekten heraus eine Verstetigung von Ressourcen und Kompetenzen gelingen kann, indem etwa entwickelte Plattformen und die Kenntnisse zu deren Weiterführung erhalten bleiben. In diesem Sinne kann von einem guten Passungsverhältnis zwischen den Weiterbildungspakten als förderpolitischen Interventionen und den von den Expertinnen und Experten elaborierten Gegenstands- und Aufgabenverständnissen (siehe Kapitel 3.1) ausgegangen werden.

Gleichwohl werden von einzelnen Befragten durchaus auch kritische Anmerkungen zu den gesetzlichen und förderstrukturellen Rahmenbedingungen vorgebracht. So wird beispielsweise – auch in der Retrospektive auf erfolgreiche Antragstellungen – geäußert, dass vorab nicht immer transparent sei, inwieweit neue Projektideen den Förderkriterien gerecht werden, die sich durch ihren Prozesscharakter und ihre Ergebnisoffenheit auszeichnen. Auch darüber hinaus wird darauf eingegangen, dass die Antragstellung insbesondere für kleinere Träger mit geringen diesbezüglichen Vorerfahrungen voraussetzungsreich und zeitintensiv sei. Infolgedessen brächten die Pakte noch keinen hinreichenden Ausgleich der als ungleich wahrgenommenen Verwirklichungschancen zwischen freien Projektträgern und etablierten Einrichtungen, die auf gesetzliche Regelförderung und einen größeren Mitarbeitendenstamm zurückgreifen könnten. Als Lösungsvorschlag wird in einem Interview für ein Dreisäulenmodell argumentiert, bestehend aus ausreichender institutioneller Förderung, der Unterrichtsstundenförderung sowie einer Projektförderung. Ferner wird die o. g. Hoffnung auf Verstetigung neuer Angebote und Maßnahmen von einigen Expertinnen und Experten u. a. mit der Sorge assoziiert, dass traditionsreiche Formate wie etwa der Bildungsurlaub zukünftig an Stellenwert verlören: Während hier vor der Pandemie der Austausch und die Diskussion von Erfahrungen in Face-to-Face-Begegnungen im Mittelpunkt standen und als essenziell für den politischen Charakter der Formate gesehen wurden, wird in der fortschreitenden Digitalisierung die Gefahr einer Entpolitisierung gesehen.

4 Fazit und Ausblick

Erklärtes Ziel des vorliegenden Beitrags war eine empirische Analyse der Begründungslogik(en) von gegenwärtigen Schwerpunktsetzungen und Themenkonjunkturen im Feld der politischen Erwachsenenbildung unter Berücksichtigung der förderpoliti-

schen Rahmenbedingungen. Hierfür wurden Experteninterviews, die im Zuge der Erstellung des hessischen „Weiterbildungsberichtes 2021“ geführt worden waren, mit Fokus auf die zeitlichen, örtlichen und organisationsstrukturellen Bezüge der jeweiligen Ausführungen sekundäranalytisch ausgewertet. Resümierend kann als zentrales Ergebnis der Studie festgehalten werden, dass sich im Querschnitt des empirischen Materials ein „glokales“ Inhalts- und Aufgabenverständnis der politischen Erwachsenenbildung abbildet, wobei die hessischen Weiterbildungspakte tendenziell als adäquater Ermöglichungsrahmen für die praktische Umsetzung eingeschätzt werden. Von einer Themenkonjunktur kann einerseits hinsichtlich der Behandlung umfassender Megatrends wie Klimawandel und Digitalisierung, andererseits genuin politischer Phänomene mit globaler Tragweite (exemplarisch: Populismus, rückwärtsgewandte Gesellschaftsbilder) gesprochen werden. Gleichwohl ist die Tendenz zu erkennen, die Komplexität dieser Themen durch besondere Berücksichtigung ihrer regionalen Manifestationen didaktisch einhegen zu wollen. Weiterhin erlaubt der Beitrag eine empirische Unterfütterung für Reflexionen darüber, inwiefern sowohl (sub-)disziplinäre Selbstbeschreibungen als auch Steuerungsinstrumente des Weiterbildungsbereichs stets von der gesellschaftspolitischen Ordnung im weiteren Sinne geprägt werden. Die angestellten Analysen plausibilisieren die Hypothese, dass just der Thematisierung der Fragilität und Angegriffenheit dieser Ordnung (konkret: in Form des Mords an Walter Lübcke und des Attentats von Hanau) eine entscheidende Funktion für die argumentative Aktualisierung von – an sich zeitlosen – thematischen Relevanzen der politischen Erwachsenenbildung beikommt.

Im Sinne eines Ausblicks sei zum einen selbstkritisch auf Limitationen des vorliegenden Beitrags hingewiesen, zum anderen ein Brückenschlag zurück zu den einleitend skizzierten Forschungsdesideraten hinsichtlich des Status der politischen Bildung gegenüber anderen erwachsenenpädagogischen Programmbereichen sowie Begründungslogiken innerhalb der feldtypischen Inhalts- und Aufgabenverständnisse angeboten. Zwar konnte gezeigt werden, wie sich die politische Erwachsenenbildung in Hessen als Bekämpferin gegenwärtiger gesellschaftlicher Brandherde gegenüber anderen Programmbereichen profiliert. Weiterführend wurden Versuche nachgezeichnet, diese „Feuerwehr-Funktion“ mit konstant bleibenden Grundfragen des Politischen zu verknüpfen. Aufgrund der ausschließlich hessischen Stichprobe muss jedoch unbeantwortet bleiben, ob ähnliche Begründungslogiken der fachlichen Daseinsberechtigung auch in anderen Kontexten mit anderen weiterbildungspolitischen Modalitäten und weniger akuten Brüchen mit dem gesellschaftlichen Frieden (Lübcke, Hanau) auftreten. Entsprechend bleibt auch offen, ob derartige Begründungslogiken sich als tauglich für eine dauerhafte Absicherung der politischen Erwachsenenbildung gegen Marginalisierungstendenzen erweisen. Gewinnbringend, wenngleich voraussetzungsreich, erscheint diesbezüglich die Triangulation von überregional angelegten Programmanalysen (vgl. Scheidig 2022) mit qualitativen Rekonstruktionen in Analogie zu den hier vorgestellten.

Literatur

Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim u. a.: Beltz.

LAKU – Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen, in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium. (2022). *Weiterbildungsbericht Hessen 2021*. Wiesbaden. https://kultusministerium.hessen.de/infomaterial/weiterbildungsbericht-hessen-2021

Hufer, K.-P. (2005). Politische Bildung in der Erwachsenenbildung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 300–314). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hufer, K.-P. (2016). *Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kasparek, B., Rodatz, M., Schwertl, M., Sontowski, S., Hess, S. & Kron, S. (Hrsg.) (2016). *Der lange Sommer der Migration* (Grenzregime III). Berlin/Hamburg: Assoziation A.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.

Medjedović, I. (2014). *Qualitative Sekundäranalyse. Zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–479). Wiesbaden: Springer VS.

Scheidig, F. (2022). Angebote politischer Erwachsenenbildung vor und nach dem „Corona-Schock“. Eine vergleichende Programmanalyse zu Online- und Präsenzveranstaltungen an Volkshochschulen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 45*(2), 321–345.

Autoren

Michael Schemmann, Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Universität zu Köln.

Thomas Theurer, Dr., Postdoc und Koordinator des NRW Forschungsnetzwerks Grundbildung und Alphabetisierung an der Universität zu Köln.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 10.11.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication after qualitative peer review and editorial meeting on 10th of November 2022.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2023 (1)
DOI: 10.3278/HBV2301W007
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Einleitung zu den Stellungnahmen

Die nun folgenden vier Kommentierungen und kurzen Stellungnahmen zum „Weiterbildungsbericht Hessen 2021" sind von Vorstandsmitgliedern des Landeskuratoriums für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen (LAKU) verfasst worden. Dieses Gremium berät die hessische Landesregierung in Fragen der Weiterbildung, eine Aufgabe und Funktion, die im Hessischen Weiterbildungsgesetz auch so festgehalten ist. Es ist somit maßgeblich an der Gestaltung der Weiterbildung in Hessen beteiligt.

Das Landeskuratorium setzt sich zusammen aus stimmberechtigten Vertretenden der drei Regierungspräsidien in Hessen, des Hessischen Volkshochschulverbandes, der freien Träger,[1] der Hessischen Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck sowie beratenden, aber nicht stimmberechtigten Vertretenden der Landkreistage, der Handwerkskammern und der politischen Parteien im Landtag. Das LAKU gibt zudem zusammen mit dem Hessischen Kultusministerium etwa alle fünf Jahre den Weiterbildungsbericht in Auftrag.

Die Autorinnen und Autoren vertreten verschiedene Bildungseinrichtungen oder Verbände und sprechen auch aus dieser Position heraus. In ihren Stellungnahmen nehmen sie vor allem Bezug auf die im Bericht enthaltenen allgemeinen Empfehlungen und Perspektiven zur hessischen Weiterbildung, die aus den Ergebnissen der einzelnen Teilkapitel abgeleitet sind (LAKU 2022, S. 111 ff.).[2] Um den Lesenden den Kontext der Stellungnahmen nahezubringen und die eine oder andere Aussage besser einordnen zu können, soll an dieser Stelle kurz auf die Empfehlungen des Weiterbildungsberichtes eingegangen werden.

Insgesamt benennt der Bericht *vier Entwicklungsfelder* (vgl. ebd., S. 113 ff.), für die in den kommenden Jahren bildungspolitische Verpflichtungen und praktische Aktivitäten empfohlen werden – insgesamt zwölf mehr oder weniger konkrete Empfehlungen.

Das Entwicklungsfeld „Regionale Entwicklung und Vernetzung" nimmt zum einen Bezug auf die regional unterschiedlich verteilte Weiterbildungsbeteiligung und Angebotsstruktur in Hessen. Der Bericht empfiehlt, Weiterbildung stärker in den Kontext von Regionalentwicklung zu stellen, um der Förderung der ländlichen Erwachsenenbildung dienlich zu sein und hierfür bereits bestehende Netzwerke und Partnerschaften regionaler Akteurinnen und Akteuren zu nutzen und auszubauen, beispiels-

1 Vgl. https://die-freien-traeger.de/die-organisationen.
2 Der Bericht ist unter folgendem Link abrufbar: https://kultusministerium.hessen.de/infomaterial/weiterbildungsbericht-hessen-2021.

weise mit jährlichen Strukturförderpauschalen. Mit dem zweiten Entwicklungsfeld „Neue und erweiterte Netzwerkstrukturen in der politischen Bildung und Grundbildung“ sind die beiden Handlungsfelder aufgegriffen, dem der Bericht besondere Aufmerksamkeit widmet. Hier zielen die Empfehlungen ebenfalls auf die Fortsetzung und Vertiefung der Netzwerkarbeit sowie der Entwicklung von Organisationsmodellen, die koordinierende und systematisierende Funktionen übernehmen. Für den Bereich der politischen Bildung geht es um die Einbindung weiterer zentraler Akteurinnen und Akteure, die bislang nicht in existierenden Verbünden zu finden sind, so etwa die verschiedenen Gedenkstätten im Land. Mit Blick auf größere Erreichbarkeit und auf Prävention findet sich auch die Empfehlung, die politische Weiterbildung wirksamer mit der beruflichen Weiterbildung und mit Schulen zu verknüpfen. Für die Arbeit der Grundbildungszentren wird eine hessenweite Koordinierungsstelle vorgeschlagen, die die Aktivitäten und strategischen Weiterentwicklungen in diesem Bereich mit Blick auf die Zeit nach der AlphaDekade bündelt. „Strukturelle Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven“ stellen das dritte Entwicklungsfeld dar. Großen Ausbau- und Investitionsbedarf macht der Weiterbildungsbericht in der Bereitstellung von digitaler Infrastruktur sowie in Qualifizierungsmaßnahmen für das Weiterbildungspersonal aus, um der großen Herausforderung der Digitalisierung zu begegnen. Hierfür wird ein „Digitalisierungsfonds“ (ebd., S. 114) vorgeschlagen, der insbesondere auch für kleinere Weiterbildungsanbieter attraktiv ist und sie in ihren Digitalisierungsbemühungen unterstützen kann. Das vierte Entwicklungsfeld bezieht sich auf „Finanzierungsbedarfe und Fördermodelle“ und enthält Empfehlungen zum Verhältnis von Projekt- und Regelförderung. Insbesondere für den Grundbildungsbereich und die Arbeit der Grundbildungszentren wird eine auf Dauer gestellte Grundförderung als sinnvoll erachtet, um Erreichtes abzusichern und nachhaltig weiterführen zu können. Auch hier wird eine „Grundbildungspauschale“ (ebd., S. 116) angedacht, die Bildungseinrichtungen, die Angebote in diesem Weiterbildungssegment im Programm haben, unterstützen könnte. Im Bericht wird allerdings betont, dass gerade zur Entwicklung innovativer Konzepte und Ideen auch die Projekt- und Programmförderung, wie sie beispielsweise in den beiden Weiterbildungspakten angelegt ist, weiterhin von großer Bedeutung ist und keinesfalls aufgegeben werden sollte.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2023 (1)
DOI: 10.3278/HBV2301W008
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Weiterbildung – eine Voraussetzung für ein gelingendes Leben

Johannes Oberbandscheid

Zusammenfassung

Die Stellungnahme würdigt die Ergebnisse des Weiterbildungsberichtes, der nicht nur auf wichtige Themen, wie etwa die Weiterbildungsbeteiligung oder die räumliche Verteilung von Bildungsangeboten eingeht, sondern auch die strukturelle Unterfinanzierung dokumentiert. Die im Bericht ausgesprochenen Empfehlungen bilden eine wichtige Grundlage für die anstehende Novellierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes.

Stichwörter: öffentlich verantwortete Weiterbildung; Teilhabe; lebensbegleitendes Lernen; Finanzierung

Abstract

The statement acknowledges the findings of the report on continuing education, which not only addresses important issues such as participation in continuing education or the spatial distribution of educational opportunities, but also documents the structural underfunding. The recommendations made in the report form an important basis for the upcoming amendment of the Hessian Continuing Education Act.

Keywords: publicly accountable continuing education; participation; lifelong learning; financing

Beginnen möchte ich mit einem ernüchternden Zitat: „Das Interesse an Nachrichten ist in Deutschland deutlich gesunken; nur noch 57 Prozent der erwachsenen Internetnutzenden interessieren sich für Informationen über das aktuelle Geschehen. Das sind zehn Prozentpunkte weniger als im Vorjahr. Am deutlichsten ist der Rückgang in der Gruppe der 18- bis 24-Jährigen, in der sich nur 31 Prozent für Nachrichten interessieren, was einem Minus von 19 Prozentpunkten entspricht. Gleichzeitig steigt der Anteil derjenigen, die zumindest gelegentlich versuchen, den Nachrichten aus dem Weg

zu gehen, auf 65 Prozent." So hält es das Hans-Bredow-Institut (Leibniz-Institut für Medienforschung) in seiner neuesten Untersuchung als Forschungsergebnis fest.[1]

Hat die politische Bildung, hat die Erwachsenenbildung in ihrer gesellschaftlichen Verantwortung versagt – oder ist dieser Befund eine aktuell umso größere Herausforderung? Angesichts dieser Daten wird eines sehr deutlich: Politische Bildung ist m. E. not-wendig – Weiterbildung ist not-wendig. Lebenslanges Lernen und fortdauernde Weiterbildung sind – und das ist ein Appell seit Jahren – wichtiger denn je. Wir erfahren in einer global vernetzten und sich rasch verändernden Welt, wie menschengemachte Krisen unsere Zuversicht und unser Vertrauen in den gesellschaftlichen Zusammenhalt erschüttern. Viele sprechen bereits von einer Multikrise. Der oder die Einzelne fühlt sich hilflos. Für die gegenwärtigen und künftigen komplexen Herausforderungen gibt es jedoch keine einfachen Lösungen. Passgenaue, zukunftsweisende Antworten zu finden, ist das Gebot der Stunde. Hochwertige, unideologische und einladende Bildungsangebote sind niemals so notwendig wie in Krisenzeiten.

Das Hessische Weiterbildungsgesetz (HWBG) zielt darauf ab, öffentlich verantwortete Weiterbildung als Teilbereich des lebensbegleitenden Lernens gesellschaftlich zu sichern und zu verankern. Das bedeutet, Weiterbildung in einem Zusammenspiel von Land, Kommunen und gesellschaftlichen Großgruppen (freien Trägern) zu ermöglichen und somit eine erprobte und qualitativ hochwertige Angebotsstruktur für breite Bevölkerungsschichten vorzuhalten.

Mit dem nun vorliegenden vierten Hessischen „Weiterbildungsbericht 2021" liegen erneut verlässliche und seriöse Daten für eine zukunftsweisende Weiterbildungs- und Bildungspolitik vor. So geben die Ergebnisse des neuesten Berichts sowie aus den vorherigen Berichten den Weiterbildungsträgern regelmäßig wichtige Anregungen bei internen Planungen von qualitätsorientierten Veranstaltungsangeboten. In den unterschiedlichen Kapiteln des Weiterbildungsberichtes wurden die Möglichkeiten bildungsbezogener Teilhabe von Erwachsenen in den Blick genommen – Stichwort Weiterbildungsbeteiligung – und in einzelnen Analysen gewürdigt. Durchgängig klingt in dem Bericht eine große Wertschätzung der Arbeit der freien und öffentlichen Träger der Weiterbildung in Hessen an.

Ein Grundsatz des HWBG wird besonders hervorgehoben, nämlich „dass gerade Angebote für benachteiligte Gruppen (Personen mit geringer Grundbildung, geringer Medienkompetenz, geringer politischer Bildung und wenig Wissen über Nachhaltigkeitsthemen) in diesen Themenfeldern sich nicht über Teilnehmendenbeiträge finanzieren können, sondern in erheblichem Umfang auf öffentliche Gelder angewiesen sind und sein werden" (LAKU 2022, S. 116). Diese finanzielle Grundlage muss neu ausgelotet werden. Dies gilt vor allem, da eine Novellierung des HWBG in kommender Zeit ansteht. Durch die Weiterbildungspakte I und II wurden Kürzungen der vergangenen Jahre im Bereich der Weiterbildung zwar nur teilweise kompensiert. Die beiden Pakte haben jedoch für die Träger der Weiterbildung vor allem in der ersten Säule –

1 https://www.heise.de/tp/features/Medien-in-der-Krise-Nachrichtenueberdruss-in-Zeiten-der-Kriegsmuedigkeit-7161157.html?seite=all

der Erhöhung der Stundenvergütung – eine enorme Bedeutung. Jedoch bleibt ein immerwährendes Defizit, solange nicht ein Inflationsausgleich eingerechnet wird.

Aktuell – obwohl ursprünglich und im Auftrag des Berichtes nicht vorgesehen bzw. vorhersehbar – sind die Aussagen zu Entwicklungen während der Pandemie. Diese haben alle Weiterbildungsträger vor enorme Herausforderungen gestellt, auf die sie kaum ausgerichtet waren. Es zeichnet sich ein grundlegender Wandel der Bildungslandschaft ab, der in seinen weiteren Dimensionen noch nicht absehbar ist. Im Grunde war die Pandemie ein Beschleuniger von Entwicklungen, die vorher schon erkennbar waren, die aber auf die lange Bank geschoben wurden. Und ein Ende ist noch nicht in Sicht. Zwar gibt es einen vehementen Wunsch zur Rückkehr zu Präsenzformen der Bildung, die digitale Bildung ist jedoch nicht mehr wegzudenken. Es gilt, sie intelligent zu integrieren. Das ist eine Herausforderung für die nächsten Jahre, die das Bildungssystem auch der Weiterbildung grundsätzlich verändern wird. Notwendig ist eine Weiterentwicklung der technischen, organisatorischen und weiteren Ressourcen und hier vor allem die Gewinnung und Qualifizierung von pädagogischem Personal mit didaktischen Onlinekenntnissen. Es geht um die (Weiter-)Entwicklung einer „Onlinedidaktik“ und die Integration in bisher gültige und passende Konzepte. Alle Bildungsträger haben in diesem Digitalisierungsschub gelernt, sich entwickelt und auch sich selbst weitergebildet. Videokonferenzen und Onlineveranstaltungen unterschiedlichster Art gehören mittlerweile auch zum pädagogischen Alltag. Neue (alte) Tools fanden neue Größe wie z. B. moodle, Lernplattformen oder MOOCs (massive open online courses). Ganz wesentlich ist die Schulung von Kursleitenden, Dozierenden, Referentinnen und Referenten und auch Ehrenamtlichen an einer „Onlinedidaktik“ und an pädagogischen Konzepten.

Indes: Immer deutlicher wird die Gefahr einer digitalen Spaltung der Gesellschaft gesehen. Es gibt sie, die „Onlineverlierer“, die auch im Weiterbildungsbericht benannt werden. Verschärft sich durch den gesellschaftlichen Digitalisierungsschub hier nicht auch noch der gap zwischen Stadt und Region? Wird „das Land“ hier nicht in vielfältiger Weise noch weiter „abgehängt“? Wo bleibt die Erwachsenenbildung/Weiterbildung vor Ort, wenn der letzte Lebensmittelladen, die Post, die Kirchen, die Sparkasse und schlussendlich die letzte Kneipe zumachen? Durch reine Onlineangebote, so notwendig diese mittlerweile sind, lässt sich eine bürgernahe Erwachsenenbildung ergänzen, aber nicht ersetzen. Bildung vor Ort ist ein weiterhin wichtiges – vielleicht bei den nun anstehenden weiteren gesellschaftlichen Herausforderungen noch wichtiger werdendes – Axiom. Deutlich macht der Bericht die regionalen Disparitäten zwischen ländlicher und städtischer Weiterbildung. Auch die Beteiligung an Weiterbildung ist hier sehr ungleich verteilt, was „enorme verteilungsbezogene Anforderungen vor allem an die öffentlich verantwortete Weiterbildung stellt.“ (Ebd., S. 13)

Bei der nun anstehenden Novellierung des HWBG müssen die Erkenntnisse des Weiterbildungsberichtes, aber auch die konkreten Erfahrungen der Pandemie, die nicht Gegenstand des Weiterbildungsberichtes waren, einfließen. Aus meiner Sicht sind hierbei drei Erfordernisse einzubringen:

- Das System der Unterrichtsstunden als Kriterium muss überdacht und verändert werden. Gerade die sehr positiven Erfahrungen mit digitalen Erwachsenenbildungsangeboten, die alle Träger vor sehr große Herausforderungen stellte, zeigt dies deutlich. Viele Angebote im digitalen Bereich lassen sich nicht oder nur sehr unzureichend mittels des Kriteriums „Unterrichtsstunden" quantifizieren. Onlineveranstaltungen sind vermehrt Einzelveranstaltungen, die andere, höhere Kosten und Aufwendungen verursachen als Kurssysteme. Hierzu ist im Weiterbildungsbericht ergänzend zu lesen: „Die Förderung von Teilnehmendenstunden vergrößert dieses Ungleichgewicht zusätzlich, weil kleine ländliche Einrichtungen in der Regel kleinere Kursgruppen und weniger Teilnehmende bei anteilig höheren Fixkosten haben. Unter diesen Vorzeichen ist zu befürchten, dass sich das ohnehin deutlich hinter den Ballungszentren zurückbleibende Weiterbildungsangebot in ländlichen Räumen ohne zusätzliche Fördermittel weiter reduzieren wird." (Ebd., S. 113)
- Die Projektarbeit aller Träger ist inzwischen eine feste zweite Säule der Finanzierung von Bildungsveranstaltungen – hier haben alle Träger auch durch die Weiterbildungspakte sehr innovative und wegweisende Projekte aufgestellt. Sehr positiv wurde von allen Trägern konstatiert, dass bei den Pakten mehrjährige Projekte gefördert werden können. Dies gilt es beizubehalten. Der Weiterbildungsbericht hält jedoch auch fest: „Es ist erkennbar, dass sich Projektmanagement und Projektabwicklung umfassend professionalisiert haben und damit eine Empfehlung des Weiterbildungsberichts 2015 erfolgreich umgesetzt wurde. Allerdings scheint die Sicherstellung der erworbenen Expertise aus den Projekten für die Organisation nicht gewährleistet." (Ebd., S. 115) Ein Auseinanderdriften von Projektkonzeption und den hierfür qualifizierten Mitarbeitenden und dem „Grundgeschäft" der Erwachsenenbildung darf nicht erfolgen.
- Eine dritte Säule ist aus meiner Sicht unerlässlich: Damit Träger der Weiterbildung fähig sind, Projekte zu entwickeln und zu erarbeiten, ist eine Grundsicherung der Träger hierfür unumgänglich. Es muss möglich sein, dass Projektideen, die aufwendig konzipiert wurden, kurzfristig hinfällig werden und dennoch finanziell in der Entwicklung gesichert sind. Das finanzielle Risiko kann den Trägern nicht überlassen werden. In welcher Form dies geschehen kann, ist in den Diskussionen um die Novellierung zu entwickeln. Die Finanzierung aller Träger der Weiterbildung muss zukunftssicher aufgestellt werden.

Angesichts der o. g. Multikrise der Gesellschaft sehe ich die folgenden Punkte als kommende Herausforderungen:

- Der Fachkräftemangel zeichnet sich jetzt schon in Bezug nicht nur auf das hauptamtliche Personal aller Weiterbildungsträger, sondern auch auf die Dozierenden sowie Referentinnen und Referenten ab.
- Die Energiekrise mit den noch nicht erkennbaren grundsätzlichen Folgen wird große Auswirkungen auf die Kursgebühren und das Teilnahmeverhalten haben. Dies hat enorme Auswirkungen auf das gemeinsame Ziel der erhöhten Weiter-

> bildungsbeteiligung. Aus dem Weiterbildungsbericht 2021: „Förderinstrumente und vor allem das Fördervolumen gilt es […] so zu gestalten, dass ein flächendeckendes Angebot an Bildungsmöglichkeiten für alle zur Verfügung steht und finanzierbar ist, dass gesellschaftliche relevante Themen nicht auf das finanzielle Engagement der Lernwilligen angewiesen und dass Weiterbildungseinrichtungen in der Lage sind, auch entwicklungskostenintensive Projekte voranzutreiben, wenn diese einen signifikanten gesellschaftlichen Beitrag erwarten lassen." (Ebd., S. 112)

Der Weiterbildungsbereich ist, so dokumentieren alle Weiterbildungsberichte, strukturell unterfinanziert, und es wird in kommender Zeit weiterer Anstrengungen bedürfen, um die soliden Weiterbildungsstrukturen in Hessen dauerhaft zu sichern. Die Einrichtungen benötigen eine erhebliche, kontinuierliche und nachhaltige Erhöhung der Landesmittel, um ihre Bildungsaufgaben erfüllen und angemessene Beschäftigungsbedingungen sichern zu können. Weiterbildung ist eine Voraussetzung für ein gelingendes Leben. Wer lernt, selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln, wird Initiative ergreifen, wird an Herausforderungen wachsen und Veränderungen tatkräftig betreiben.

Literatur

LAKU – Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen, in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium. (2022). *Weiterbildungsbericht Hessen 2021*. Wiesbaden. https://kultusministerium.hessen.de/infomaterial/weiterbildungsbericht-hessen-2021

Autor

Johannes Oberbandscheid, Vorsitzender der Katholischen Erwachsenenbildung in Hessen (KEB Hessen) und Vorsitzender des Landeskuratoriums für Weiterbildung und lebensbegleitendendes Lernen.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 10.11.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 10th of November 2022.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2023 (1)
DOI: 10.3278/HBV2301W009
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Zugänge und Teilhabe ermöglichen

Silke Töpfer

Zusammenfassung

Der Weiterbildungsbericht 2021 ist ein guter Wegweiser für die notwendige Entwicklung der hessischen Weiterbildungslandschaft und Basis für die Novellierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes. Um die Zukunftsfähigkeit einer demokratischen Gesellschaft gewährleisten zu können, bedarf es weiterhin niedrigschwelliger und bezahlbarer Bildungsangebote für alle Menschen. Insbesondere die freien Träger leisten hier einen großen gesellschaftlichen Beitrag. Allerdings sind aufgrund der aktuellen multiplen Krisen die Sorgen der Weiterbildungseinrichtungen enorm gestiegen, sodass eine wesentlich stärkere Unterstützung der öffentlich geförderten Weiterbildung dringend geboten ist.

Stichwörter: gesellschaftlicher Wandel; Teilhabe; Transformationsprozess; Krisen der Fördersystematik

Abstract

The Continuing Education Report 2021 is a good guide for the necessary development of the Hessian continuing education landscape and is the basis for the amendment of the Hessian Continuing Education Act. In order to ensure the future viability of a democratic society, low-threshold and affordable educational opportunities for all people are still needed. The voluntary organisations in particular make a major contribution to society in this regard. However, due to the current multiple crises, the concerns of continuing education institutions have increased enormously, so that much stronger support for publicly funded continuing education is urgently needed.

Keywords: social change; participation; transformation process; crises funding systematics

Als Sprecherin der freien Träger in Hessen im Landeskuratorium begrüße ich es sehr, dass mit dem vorliegenden Weiterbildungsbericht die Wichtigkeit der öffentlichen Weiterbildungsfinanzierung deutlich gemacht wird. Der im Weiterbildungsbericht

evaluierte Weiterbildungspakt ist als positives Signal des Hessischen Kultusministeriums zu sehen, die Weiterbildung zu stärken, auch wenn die in der Vergangenheit vorgenommenen Kürzungen noch nicht wieder kompensiert sind. Es bedarf jedoch weiterer Anstrengungen, die vorhandenen guten und bewährten Trägerstrukturen der öffentlich geförderten Weiterbildung mit ihrer Angebotsvielfalt dauerhaft sicherzustellen und auszubauen.

Unter Berücksichtigung des demografischen und gesellschaftlichen Wandels ist es zudem eine große bildungspolitische Herausforderung, auch zukünftig für alle Bevölkerungsgruppen eine Teilhabe am lebensbegleitenden Lernen und somit am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Ohne niedrigschwellige und bezahlbare Angebote können die Herausforderungen der sich stetig ändernden Lebens- und Arbeitswelt nicht bewältigt werden. Um die Zukunftsfähigkeit einer demokratischen Gesellschaft sicherstellen zu können, müssen Bildungsangebote für alle Menschen zugänglich sein, damit diese die für den Transformationsprozess notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben können. Deshalb muss es im öffentlichen Interesse sein, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass der Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Weiterbildung unabhängig von Bildungsgrad oder Haushaltseinkommen gewährleistet ist. Aus diesem Grunde ist die öffentlich geförderte Weiterbildung von zentraler Bedeutung.

Insbesondere die freien Träger[1] in ihren neun selbstständigen Bildungswerken und Bildungsakademien leisten hier einen großen gesellschaftlichen Beitrag. Als gemeinwohlorientierte Weiterbildungseinrichtungen arbeiten sie auf der Grundlage des Hessischen Weiterbildungsgesetzes zusammen und sehen sich in einer gemeinsamen Verantwortung gegenüber den Menschen, die in Hessen leben, arbeiten und sich für die Menschen in Hessen engagieren. Als stimmberechtigte Mitglieder des Landeskuratoriums für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen beraten sie nicht nur die Landesregierung in Fragen der Weiterbildung, sondern gestalten auch partnerschaftlich aktiv die Weiterbildung in Hessen. Aufgrund ihrer Organisationsstrukturen können sie flexibel auf Bedarfe reagieren und erreichen Menschen aus allen gesellschaftlich relevanten Großgruppen (Sport, Kirchen, Gewerkschaften, Wirtschaft, Arbeiterwohlfahrt, paritätische Einrichtungen und hessisches Landvolk). Inhaltlich breit aufgestellt unterbreiten sie vielfältige Bildungsangebote für alle Altersgruppen, von jungen Erwachsenen bis zu Seniorinnen und Senioren, entlang deren Lebens- und Lernbiografien. Die freien Träger stellen somit neben den öffentlichen Trägern die flächendeckende Grundversorgung an Weiterbildung in Hessen sicher. Sie sind aber zwingend auf die Landesmittel angewiesen, da sie im Gegensatz zu den Volkshochschulen nicht durch die Kommunen gefördert werden.

Auch wenn die Auswirkungen der Coronapandemie nicht Gegenstand des Weiterbildungsberichtes waren, wurden die damit einhergehenden Herausforderungen

1 Die nach dem Hessischen Weiterbildungsgesetz anerkannten landesweiten Organisationen von Einrichtungen der Weiterbildung in freier Trägerschaft in Hessen sind: Bildungsakademie des Landessportbundes e. V., Bildungswerk der Arbeiterwohlfahrt Hessen e. V., Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V., DGB Bildungswerk Hessen e. V., Evangelische Erwachsenenbildung Hessen, Verein für Landvolkbildung e. V., Katholische Erwachsenenbildung Hessen – Landesarbeitsgemeinschaft e. V., Paritätisches Bildungswerk Hessen e. V., ver.di Bildungswerk Hessen e. V.

für die Weiterbildung dort immer wieder thematisiert. Mittlerweile haben uns weitere Krisen ereilt, sodass die Sorgen der Weiterbildungseinrichtungen um ein Vielfaches gestiegen sind. Die aktuellen multiplen Krisen (Coronapandemie, Ukraine-Krieg, Energiekrise, Klimawandel, Fachkräftemangel, hohe Inflation und drohende Rezession) werden enorme Auswirkungen auf die gesamte Weiterbildungslandschaft haben. Es ist zu befürchten, dass die Teilnehmendenzahlen, die das Vor-Corona-Niveau noch nicht wieder erreicht haben, abermals sinken werden, da die aktuellen Preissteigerungen für die Lebenshaltung den Spielraum für eine Teilnahme an Weiterbildungsangeboten verringern. Dies wiederum belastet die Weiterbildungseinrichtungen zusätzlich, geraten sie doch aufgrund der Preissteigerungen selbst bereits jetzt an ihre finanziellen Grenzen. Eine Erhöhung der Teilnehmendenbeiträge zur Kompensation der stetig steigenden Ausgaben führt dazu, dass sich in der Folge immer weniger Menschen Weiterbildung leisten können. Letztendlich besteht die Gefahr, dass das derzeitige flächendeckende Bildungsangebot auf Dauer nicht aufrechterhalten werden kann, wenn die vorhandenen Trägerstrukturen der öffentlichen Weiterbildung nicht deutlich stärker unterstützt werden.

Der zweite Weiterbildungspakt startete 2021 und endet am 31. Dezember 2025. Da somit auch die Novellierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes ansteht, sollte der Novellierungsprozess genutzt werden, die Weiterbildung in Hessen zukunftsfähig zu machen. Im Weiterbildungsbericht wird hierzu neben dem weiteren Ausbau der Weiterbildungsfinanzierung auch eine Anpassung der Fördersystematik empfohlen. Die aktuelle Förderung nach Unterrichtseinheiten als alleiniger Größe zur Berechnung der Förderung bildet nicht mehr die Realität ab, weil sie die Unterschiedlichkeiten in der Finanzierung der Weiterbildungseinrichtungen nicht berücksichtigt. Darüber hinaus sollte eine Dynamisierung der Finanzierung geprüft werden.

Bei der Evaluierung des Weiterbildungspaktes hat sich außerdem herauskristallisiert, dass es einige Handlungsfelder gibt, die für die notwendige gesellschaftliche Transformation essenziell sind und zur Stärkung der Zivilgesellschaft beitragen: Grundbildung, Inklusion, Digitalisierung, politische Bildung und Nachhaltigkeit. Da diese gesellschaftlich relevanten Themen im öffentlichen Interesse sind, bedürfen sie einer dauerhaft abgesicherten Förderung (Grundförderung) und sollten nicht über Projektmittel abgedeckt werden.

Im Zuge der Novellierung wird es eine große Herausforderung sein, einen gemeinsamen Nenner bei der Anpassung des Fördersystems zu finden. Aus meiner Sicht bietet der Weiterbildungsbericht 2021 eine gute Grundlage für eine zukunftsgerichtete Neuausrichtung der Weiterbildungsfinanzierung in Hessen.

Autorin

Silke Töpfer, Geschäftsführerin Paritätisches Bildungswerk Hessen e. V., Sprecherin der freien Träger und Mitglied im Vorstand des Landeskuratoriums für Weiterbildung und lebensbegleitendendes Lernen.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 10.11.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 10th of November 2022.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2023 (1)
DOI: 10.3278/HBV2301W010
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Entwicklungsfelder der hessischen Weiterbildung

Kommentar

Christoph Köck

Zusammenfassung

Der Beitrag kommentiert die Empfehlungen aus dem „Weiterbildungsbericht Hessen 2021“ zu den vier Entwicklungsfeldern „regionale Entwicklung und Vernetzung“, „neue und erweiterte Netzwerkstrukturen in politischer Bildung und Grundbildung“, „strukturelle Herausforderungen und die Entwicklungsperspektiven“ sowie „Finanzierungsbedarfe und Fördermodelle“. Er betont die Notwendigkeit einer finanziell sicheren Basis für die Weiterbildung in Hessen und ist skeptisch gegenüber der realistischen Umsetzung einiger der konkreten Vorschläge.

Stichwörter: Strukturentwicklung; Netzwerke; nachhaltige Professionalität; Digitalisierung; Finanzierungs- und Förderstruktur

Abstract

The article comments on the recommendations made in the Hessian Continuing Education Report 2021 on the four development fields “regional development and networking”, “new and expanded network structures in political education and basic education”, “structural challenges and the prospects for development” as well as “financing needs and funding models”. It emphasises the need for a financially secure basis for continuing education in Hesse and is sceptical about the realistic implementation of some of the concrete proposals.

Keywords: structural development; networks; sustainable professionalism; digitalisation; financing and funding structure

Mit dem neuen hessischen „Weiterbildungsbericht 2021“ fokussieren die beauftragten Wissenschaftler*innen den Untersuchungszeitraum 2016 bis 2020. Die Schwerpunkt-

setzungen bilden virulente Themen der hessischen Erwachsenenbildungslandschaft ab: die Systemstruktur der Weiterbildung, die Weiterbildungsbeteiligung, das Arbeitsfeld Alphabetisierung und Grundbildung sowie den hessischen Weiterbildungspakt – als strukturelle Besonderheit in der deutschen Erwachsenenbildung.

Die konsistent und sehr strukturiert herausgearbeiteten Ergebnisse der Erhebungen sind für die anstehende Novellierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes eine gesetzlich verankerte wissenschaftliche Basis. Von daher sind die Empfehlungen der Autorinnen und Autoren von besonderer Relevanz für die bildungspolitischen Fortschreibungen im Land.

Als eine Konsequenz aus den Erhebungen formulieren die Autorinnen und Autoren unter dem Stichwort „Perspektiven und Empfehlungen" (LAKU 2022, S. 112) eine grundlegende Handlungsmaxime: „Förderinstrumente und vor allem das Fördervolumen gilt es [...] so zu gestalten, dass ein flächendeckendes Angebot an Bildungsmöglichkeiten für alle zur Verfügung steht und finanzierbar ist, dass gesellschaftlich relevante Themen nicht auf das finanzielle Engagement der Lernwilligen angewiesen sind und dass Weiterbildungseinrichtungen in der Lage sind, auch entwicklungskostenintensive Projekte voranzutreiben, wenn diese einen signifikanten gesellschaftlichen Beitrag erwarten lassen." Dabei identifizieren sie vier Entwicklungsfelder.

Das Erste umfasst die *regionale Entwicklung und Vernetzung*. Zu Recht wird auf die regionalen Unterschiede im Land hingewiesen, die sich besonders in einer disparaten Weiterbildungsbeteiligung offenbaren. Die Empfehlung, hier besondere Ausschläge nach oben und nach unten in einem Folgebericht zu untersuchen, ist absolut zu unterstützen, denn die Ursachenforschung zu den Disparitäten steht noch am Anfang. Zu bedenken wäre in einem künftigen Forschungsdesign, dass regionalen Strukturunterschieden unter Umständen auch verschiedene Ausprägungen von Professionalität zugrunde liegen – und vermutlich auch erfordern. Dass es gilt, die bereits gut ausgebauten Netzwerke in allen Regionen weiter zu intensivieren, steht im Konsens mit den strategischen Positionierungen der Volkshochschulen und auch der Organisationen der freien Träger, eine Tendenz, die nicht zuletzt auch durch den Weiterbildungspakt gestärkt wurde und wird. Ob eine Stärkung von kleinen ländlichen Regionen durch den vorgeschlagenen Betrag von jährlich 10.000 Euro zusätzlicher Strukturförderpauschale gelingen kann, darf mehr als angezweifelt werden, zumal die Summe nicht begründet wird. Wenn lebensbegleitendes Lernen mittelfristig als eine echte vierte Säule im integrativen Bildungssystem gestaltet werden soll, bedarf es einer mit den professionellen Anforderungen ernsthaft korrelierenden Förderlogik und auch eines entsprechenden Förderumfangs.

Eine ähnliche Einschätzung wäre für das zweite Entwicklungsfeld vorzunehmen, das konkludierend im Bericht benannt ist: *neue und erweiterte Netzwerkstrukturen in politischer Bildung und Grundbildung*. Die Schlussfolgerung, dass in beiden Arbeitsbereichen der Erwachsenenbildung Netzwerkstrukturen mit der Zivilgesellschaft und mit weiteren Akteurinnen und Akteuren aus Bildung, Gesellschaft und Wirtschaft essenziell sind, kann aus der Perspektive der Volkshochschulen nur unterstrichen werden. Mit dem Weiterbildungspakt und den Grundbildungszentren – so die Autorinnen

und Autoren – sei es zudem gelungen, hier einen großen Schritt weiterzukommen, was zweifelsfrei mit den Erfahrungen der Bildungsträger korrespondiert. Offen bleibt jedoch auch hier die Frage nach konkreten Zielen und nachhaltiger Professionalität: Die Praxis, systematische politische Bildung und Grundbildung weitestgehend im Rahmen von Projektarchitekturen mit letztlich sehr bescheidenen Budgets abzubilden, wird die gewünschten Effekte – eine höhere und hinsichtlich der adressierten Milieus breiter gestreute Teilhabe – nicht erreichen können.

Die Empfehlungen des dritten Entwicklungsfelds beziehen sich auf die *strukturellen Herausforderungen und die Entwicklungsperspektiven*. Hingewiesen wird u. a. auf den erheblichen Investitionsbedarf im Feld der Digitalisierung, sowohl bei technischer Ausstattung als auch bei den Qualifizierungsmaßnahmen. Die Vorstellung der Autorinnen und Autoren, dass es vor allem darum gehe, Präsenzformate durch digitale Angebote zu ergänzen und zu rahmen, entstammt indes einer Vorstellung von Digitalität, die „Präsenz" zuvorderst als physische Anwesenheit in einem Kurs- oder Seminarraum betrachtet. Hier entwickeln sich in der rezenten Erwachsenenbildung – nicht zuletzt ausgelöst durch die pandemischen Erfahrungen und durch netzkulturelle Aktivitäten – vielfältigere Zugangsweisen, Ansätze, welche die immanente Verwobenheit von analoger und digitaler Präsenz verdeutlichen (MOOCs, Barcamps, Lernbars, Meet-Ups etc.). Der Vorschlag der Forschenden, in Hessen einen *Digitalisierungsfonds Weiterbildung* einzusetzen, könnte diese pädagogischen Innovationen genauso wie die technische Ausstattung wesentlich befördern. Weitere Empfehlungen in diesem Entwicklungsfeld behandeln die Kompetenzen der Professionellen im Bereich Projektmanagement. Die Fertigkeit, souverän Drittmittel unterschiedlichster Provenienz zu akquirieren und zu steuern, ist für Volkshochschulen und die Organisationen in freier Trägerschaft unabdingbar geworden. Angemahnt wird die Aufgabe der Träger, organisationales Wissen aus der Projektarbeit für die Organisationen sicherzustellen. Wir wissen aus Erfahrung: Das kann dann gelingen, wenn das Projektmanagement aus einem stabilen institutionellen Kern heraus geschieht.

Das vierte von den Autorinnen und Autoren benannte Entwicklungsfeld umfasst die *Finanzierungsbedarfe und Fördermodelle*. Im Vorfeld der Gesetzesnovelle, die ab 2026 in Kraft treten soll, ist es daher folgerichtig, dass der Weiterbildungsbericht mit den Empfehlungen in diesem Feld abschließt. Die Empfehlungen reflektieren die Förderrealität der Bildungsinstitutionen auf zwei Ebenen: Im Rahmen einer künftigen *Projektförderung* wird empfohlen, insbesondere Themenfelder zu stärken, die innovativ sind, in denen Experimentierfelder eröffnet werden. Daueraufgaben der Träger, wie politische Bildung, Grundbildung oder Inklusion, sind neben den bereits heute im Gesetz verankerten Angebotsfeldern langfristig über institutionelle Fördermodi abzusichern, um den gewichtigen Herausforderungen zu entsprechen. Bei der Bewertung der möglichen Fördermodelle kommt die in den vergangenen zwei Jahrzehnten erkennbare Veränderung der Bildungsformate ins Spiel. Für eine verlässliche finanzielle Basis, wie sie im Bericht eingefordert wird, muss dieser Wandel Berücksichtigung finden. Eine neue Förderlogik kann nicht länger ausschließlich an der Vergütung von Stundenquantitäten („Unterrichtseinheiten") orientiert sein, sondern bedarf einer

weitaus differenzierteren Herangehensweise. Hierzu werden z. B. dynamisierte Kontingentierungen vorgeschlagen und – in Anlehnung an das jüngst verabschiedete Weiterbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen – auch eine Kombination aus Personalförderung und variablen Förderanteilen. Diese Empfehlung ist wegweisend und von enormer Bedeutung für die Zukunft der öffentlich finanzierten Erwachsenenbildung. Befremdetes Kopfschütteln werden in der Bildungsrealität einzelne Förderbeispiele des Berichtes erzeugen: Mit einer empfohlenen zusätzlichen Grundbildungspauschale von 5.000 Euro pro Jahr pro Einrichtung ist heutzutage gerade einmal der tariflich vereinbarte Lohnzuwachs eines Trägers ausgeglichen. Es täte der etablierten Fachwissenschaft wie der Bildungspolitik gut, sich mit einem Förderumfang für die Erwachsenenbildung und somit für das lebensbegleitende Lernen auseinanderzusetzen, der sich strukturell dem des Schul- und Hochschulbetriebs annähert.

Literatur

LAKU – Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen, in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium. (2022). *Weiterbildungsbericht Hessen 2021*. Wiesbaden. https://kultusministerium.hessen.de/infomaterial/weiterbildungsbericht-hessen-2021

Autor

Christoph Köck, Dr., Verbandsdirektor des Hessischen Volkshochschulverbandes e. V. und Mitglied im Vorstand des Landeskuratoriums für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 10.11.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 10th of November 2022.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2023 (1)
DOI: 10.3278/HBV2301W011
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Der Weiterbildungsbericht als Reflexionsfolie für Bildungsarbeit

Hartmut Piekatz, Matthias Feuerstein

Zusammenfassung

Die Stellungnahme nimmt aus Perspektive der Hessischen Heimvolkshochschule Akademie Burg Fürsteneck e. V. Bezug auf die Ergebnisse des Weiterbildungsberichtes. Sie zeigt auf, an welchen Stellen sich Anknüpfungspunkte finden, an welchen Stellen als Bildungseinrichtung im ländlichen Raum aber auch andere Erfahrungen zugrunde liegen. Betont wird zudem die Bedeutung einer ausreichenden Finanzierungsgrundlage für Weiterbildung.

Stichwörter: Grundfinanzierung; institutionelle Vielfalt; ländlicher Raum; Flexibilisierung; Vernetzung; Kooperation

Abstract

From the perspective of the Hessische Heimvolkshochschule Akademie Burg Fürsteneck e. V. this statement refers to the results of the report on continuing education. It shows where there are points of contact, but also where, as an educational institution in a rural area, other experiences form the basis. It also emphasises the importance of a sufficient financial basis for continuing education.

Keywords: basic funding; institutional diversity; rural regions; flexibilisation; networking; cooperation

1 Einschätzung

Die besondere Angebotsstruktur der Hessischen Heimvolkshochschule Akademie Burg Fürsteneck e. V. passt nicht in allen Punkten genau zu den Darstellungen und Befunden des Weiterbildungsberichtes. Trotzdem sehen wir die Ergebnisse und Empfehlungen als unterstützend und hilfreich an.

Die Handlungsempfehlungen in Bezug auf die generelle Finanzierung durch öffentliche Mittelgeber halten wir für sehr begrüßenswert. Langfristig angelegte Regelfördersätze zur Personalförderung oder einrichtungsbezogene Grundfinanzierungen zur Gewährleistung einer institutionellen Vielfalt und einer regionalen Bildungsinfrastruktur sehen wir gerade auch für den ländlichen Raum als grundlegend und wichtig an. Projektmittel können nach unserer Auffassung lediglich investitionsintensive Vorhaben wie z. B. „Strukturwandel hin zu mehr Digitalisierung" voranbringen oder kurzfristig der Stärkung thematischer Schwerpunktsetzungen wie z. B. der Extremismusprävention dienen.

2 Was fällt auf? Was kommt zu kurz?

Die Unvollständigkeit der Datenlage führt zu wenig konkreten Ergebnissen. Fokussiert werden im Weiterbildungsbericht eher Arbeitsweisen bzw. strukturelle Weichenstellungen als Handlungsempfehlungen für Bildungsanbieter. Der Bildungsurlaub als wesentliches Produkt wird im Bericht nicht statistisch erfasst; hier findet ausschließlich eine Auseinandersetzung im Hinblick auf die Auswirkungen von Digitalisierung und Coronapandemie statt, welche die Akademie Burg Fürsteneck als Erfahrung bestätigen kann.

Der beschriebene allgemeine Trend zu kürzeren Veranstaltungen ist völlig gegenläufig zu den Angebotsformaten und Erfahrungen der Akademie Burg Fürsteneck. Aktuell liegt die Aufenthaltsdauer der Seminarteilnehmenden auf der Burg bei durchschnittlich 4,4 Tagen, die Tendenz ist steigend. Besonders stark nachgefragt sind neben den Bildungsurlauben lange Großkurse in der musisch-kulturellen Bildung.

Wenig Berücksichtigung findet das Stadt-Land-Gefälle in der Diskussion, umso mehr sehen wir die Handlungsempfehlung der Stärkung des ländlichen Raums als wichtiges politisches Signal.

Die Rückkehr zu Präsenzformaten nach der Pandemie können wir aus unserer Erfahrung bestätigen. Es hat sich gezeigt, dass nur bestimmte Angebote im digitalen Raum tragen und dass hierfür sowohl eine spezifische technische Ausstattung, ein spezifisches Methodenwissen der Dozierenden sowie ein angepasstes didaktisches Konzept zur Anwendung gebracht werden müssen, damit die Formate gelingen. Digitale und hybride Formate werden als Angebotsergänzung und zur Zielgruppenerweiterung bzw. zur Flexibilisierung der Teilnahmemöglichkeiten weiter von großer Bedeutung bleiben und auch das Programm der Akademie Burg Fürsteneck wird hier in den kommenden Jahren entsprechende Ergänzungen finden.

Die Zielgruppenbeschreibung des Weiterbildungsberichts ist für die Akademie Burg Fürsteneck passgenau (deutsch, mittleres Alter, Akademiker*innen, Vollbeschäftigung, geringer Migrationsanteil). Auch die starke Nachfrage nach der beruflichen Bildung neben der kulturellen Bildung können wir aus unserer Erfahrung bestätigen. Einen leichten Rückgang der Beteiligung insgesamt bzw. der Kundennachfrage können wir nicht bilanzieren. Die Buchungslage ist unverändert sehr gut; die Auswirkun-

gen der Coronapandemie waren lediglich in den ersten Monaten des Jahres 2022 noch spürbar. Aktuell bereitet uns die Preisentwicklung bzw. die Energiekrise Sorge, hier können wir noch nicht absehen, welche Auswirkungen wir mittel- und langfristig spüren werden. Die Lage in Osthessen bzw. in der Region Fulda bringt viele der Faktoren für eine gute Weiterbildungsbeteiligung mit: eine gute Sozial- und Wirtschaftsstruktur sowie die gelingende Zusammenarbeit zwischen den Anbietern. Gerade bei Letzterem leistet die Akademie Burg Fürsteneck zunehmend Vernetzungsarbeit wie z. B. am runden Tisch der Akteurinnen und Akteure politischer Bildung oder in den bestehenden Weiterbildungspakt-Projekten.

Die genannten Befunde im Hinblick auf den Weiterbildungspakt können wir bestätigen, wir sehen den hessischen Weiterbildungspakt als gelungen und zukunftsweisend an. Die Folgen der Pandemie können wir nicht vollumfänglich einschätzen, diese haben zu Verzögerungen in den aktuellen Weiterbildungspakt-Projekten geführt.

Die Akademie Burg Fürsteneck beteiligt sich an thematischen Schwerpunktsetzungen des Förderprogramms im Programmbereich gesellschaftspolitische Bildung. Kooperationen werden im Bereich der politischen Bildung darüber hinaus immer wichtiger und von uns in der Arbeit fokussiert, auch der Einbezug von Gedenkstätten findet in der täglichen Arbeit statt.

3 Bedeutung der Ergebnisse und Empfehlungen

Für die Akademie Burg Fürsteneck ist der Weiterbildungsbericht eine hilfreiche Reflexionsmöglichkeit der eigenen Arbeit. Wo sehen wir uns bestärkt, wo sehen wir unterschiedliche Weichenstellungen und Entwicklungen? Welche Besonderheiten machen die Bildungsangebote auf Burg Fürsteneck aus?

Des Weiteren sehen wir unsere Arbeit durch den Bericht bestärkt in Bezug auf die (regionalen) Vernetzungs- und Kooperationsthemen. Darüber hinaus sehen wir eine Stärkung von programmbereichsübergreifenden Inhalten und Arbeitsformen in der Verzahnung der kulturellen, beruflichen und der gesellschaftspolitischen Bildung.

Die Entwicklung und Umsetzung digitaler Ergänzungsangebote werden wir, wie die Digitalisierung der Akademie, für die Zukunft weiter vorantreiben.

4 Schlussfolgerungen und Perspektiven

Die wichtigste Schlussfolgerung sehen wir in der Sicherstellung und dem Ausbau der Finanzierung der Weiterbildung in Hessen im Zusammenspiel von „institutioneller“ Förderung und Projektförderung, in der Weiterentwicklung und in der im zweiten Weiterbildungspakt eingeführten Dynamisierung der finanziellen Förderung.

Darüber hinaus wünschen wir uns eine erhöhte Förderung im Bereich Wissenstransfer bzw. Trägerkooperationen sowie mehr finanzielle Mittel für eine Förderung der digitalen Infrastruktur in den Bildungseinrichtungen des Landes. Wünschenswert

wäre aus unserer Sicht die Einführung von Sonderprogrammen zur Förderung von Einrichtungen im ländlichen Raum, eine Flexibilisierung von Angebotsformaten und mehr Investition in die Zielgruppenansprache. Das Marketing vonseiten des Landes für die Nutzung des Anspruchs auf Bildungsurlaub sollte gerne weiter ausgebaut werden. Für die Novellierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes wünschen wir uns insbesondere, den Finanzierungs- und Flexibilisierungsgedanken aufzugreifen.

Autoren

Hartmut Piekatz, Akademieleiter der Hessischen Heimvolkshochschule Akademie Burg Fürsteneck e. V. und Mitglied im Vorstand des Landeskuratoriums für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen.

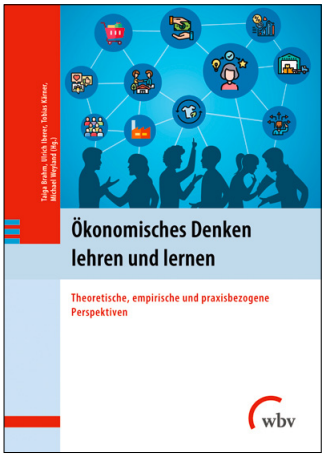
Matthias Feuerstein, Programmbereichsleiter „Gesellschaft" der Hessischen Heimvolkshochschule Akademie Burg Fürsteneck e. V.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 10.11.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 10th of November 2022.

Methoden und Reflexionen für Schule, Hochschule und Weiterbildung



Taiga Brahm, Ulrich Iberer, Tobias Kärner, Michael Weyland (Hg.)

Ökonomisches Denken lehren und lernen

Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven

Wissenschaftler:innen und Studierende haben über die Förderung ökonomischen Denkens in Schule, Hochschule und Weiterbildung diskutiert. Der Sammelband präsentiert die theoretischen Ergebnisse und praktische Anregungen.

wbv.de/bwp

2022, 186 S., 44,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7048-3
E-Book im Open Access

WOCHEN SCHAU VERLAG

... ein Begriff für politische Bildung

Eine Rekonstruktion der Geschichte des Rechtsterrorismus in Hessen

ISBN 978-3-7344-1562-3, 400 S., € 29,90
PDF: ISBN 978-3-7566-1562-9, € 28,99

2019 und 2020 forderte der rechte Terror in Hessen elf Todesopfer. Dabei gilt das Bundesland mit vergleichsweise gering ausgeprägten extrem rechten Strukturen und einer relativ niedrigen Zahl an Gewalttaten nicht als rechte Hochburg. Wie passt das zusammen?

Um Antworten zu finden haben Sascha Schmidt und Yvonne Weyrauch die Geschichte rechten Terrors in Hessen nach 1945 aufgearbeitet. Dabei werden Gewalttaten und die dahinterliegenden Strukturen rekonstruiert, zeitgeschichtlich eingeordnet und in ihren Entwicklungen analysiert. Die faktenreiche Arbeit liefert erstmals eine umfassende Darstellung rechten Terrors und kommt zu dem Ergebnis, dass sich dieser wie ein roter Faden durch die Geschichte Hessens zieht.

Autor*innen

Sascha Schmidt
ist Politikwissenschaftler, aktiv im „Beratungsnetzwerk Hessen – gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus“ sowie Mitarbeiter des DGB Hessen-Thüringen und regelmäßiger Autor des Magazins “der rechte rand”.

Yvonne Weyrauch
ist Politikwissenschaftlerin und Dozentin für politische Bildung sowie aktiv im „Beratungsnetzwerk Hessen – gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus“.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2023 (1)
DOI: 10.3278/HBV2301W012
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Rezensionen – Berichte

Rezensionen

Holzapfel, Günther (2022). Krise unserer Demokratie – Warum? Was tun? Hannah Arendt, Totalitarismus, politische Religionen, politischer Extremismus, Verschwörungstheorien, Aberglaube, Esoterik. Bremen. 262 Seiten. E-Book, kostenloser Download: https://doi.org/10.26092/elib/1565

Gerhard Gerke

In diesem E-Book wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren dazu geführt haben, dass sich extremistische politische Bewegungen in den letzten Jahren in der politischen Landschaft etabliert haben. Der Verfasser untersucht die Gefährdungen unserer Demokratie gerade durch die jüngsten Aktivitäten der sogenannten Querdenkerszene, der Verschwörungstheoretiker*innen, aber auch der Aktivitäten der rechten politischen Parteien (AfD, Basis u. a.). Die Arbeit ist eine Zusammenschau der verschiedenen politikwissenschaftlichen Unterdisziplinen zur Erklärung des Rechtsrucks und anderer extremistischer politischer Bewegungen in Deutschland, die es in dieser Form bisher noch nicht gegeben hat.

Die Arbeit beginnt mit einer Auseinandersetzung mit dem Werk Hannah Arendts („Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft"), in dem die existenziellen Bedrohungen, denen sich die Menschen in der Zeit der Weimarer Republik ausgesetzt sahen, dargelegt werden. Arendt zeigt, wie die damit verbundenen Gefühle von Angst und Heimatlosigkeit und die Suche nach Beendigung dieses Zustands zur Akzeptanz der einfachen Heilslehren des Nationalsozialismus geführt haben. Die Parallelen zu den aktuellen Heilslehren rechter Provenienz einschließlich der sogenannten Verschwörungstheoretiker*innen ist evident und zeigt mal wieder, wie aktuell bestimmte Arbeiten von Hannah Arendt sind.

Der nächste Denkpfad in der vorliegenden Arbeit ist die Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit totalitäre Bewegungen Elemente des Religiösen beinhalten und wann man von einer „politischen Religion" sprechen kann. Die religionspolitologischen Forschungstraditionen werden hier referiert. Dem Verfasser geht es vor allem darum, „die Größe und das Ausmaß der emotionalen Kraft und Dynamik, die sich bei den Menschen in diesen Bewegungen zeigt und die sich aus der Suche nach einer übernatürlich, überirdisch oder übermenschlich wirkenden Kraft ergibt" (S. 68), aufzu-

spüren. Holzapfel sieht bei der Fokussierung auf die hohe emotionale Attraktivität extremistischer Bewegungen den Vorteil, auf den Religionsbegriff zu verzichten, der die früheren Analysen dieser politischen Phänomene teilweise blockiert hat (vgl. S. 68 und 72).

Ein weiterer wichtiger Abschnitt der Arbeit beschäftigt sich mit den aktuellen Entwicklungen des Rechtsextremismus. Der Linksextremismus wird ebenso untersucht, aber hier wird auf eine Aussage von A. Pfahl-Traughber verwiesen, der einen Mangel an Untersuchungen zum Linksextremismus konstatiert. Zum Rechtsextremismus gibt der Autor in Kapitel 8.1 bis 8.6 die wichtigsten Forschungsergebnisse einschlägiger Studien wieder, reiht sie in ihrer Bedeutung ein und weist auch auf Probleme hin, die empirische Sozialforschung bei der Datenerhebung haben kann. Verdienstvoll sind auch die Darstellungen der Untersuchungsergebnisse zur psychischen Disposition Rechtsextremer, deren Gewaltbereitschaft und Aggressivität einer innerpsychischen Spannung geschuldet sein kann, die in der Verfolgung anderer Menschen („Feindbilder") diese Spannung aufzulösen sucht. Spannend fand ich auch die Darlegung der Beispiele biografieorientierter Forschung (Kap. 8.6.3), die in den Interviews die Radikalisierungsprozesse verdeutlicht, welche im rechtsextremistischen Milieu vor sich gehen.

Im letzten Abschnitt der Arbeit widmet sich der Autor der Rolle und Funktion von sogenannten Verschwörungstheorien. Der Autor gibt die einschlägigen Ansätze zur Erklärung von Verschwörungstheorien wieder.

Am Ende der Arbeit steht die Frage: Was tun? Hier werden einzelne Ziele angesprochen, z. B. im Bereich der Medienpädagogik. Nicht nur Wissensbestände sollten vermittelt werden, sondern auch Handlungskompetenzen.

Für mich als Erwachsenenbildner überzeugt an der Arbeit, dass einmal die wesentlichen wissenschaftlichen Ergebnisse der Studien zum Rechtsextremismus verständlich dargelegt und auch kritisch gewürdigt werden. Auch ist der Aufbau der Arbeit so gestaltet, dass man einen schnellen Zugriff zu speziellen Themen findet, ohne dass man das ganze Werk von A bis Z durcharbeiten muss. Das macht die Lektüre für Personen rund um Politikwissenschaft, Psychologie, Religionswissenschaft und für alle, die sich einen schnellen Überblick über die Entwicklung des Extremismus verschaffen wollen, attraktiv.

Boeser, Christian & Wenzel, Florian (2022). Lange Nacht der Demokratie. Inspiration, Begegnung und Reflexion im öffentlichen Raum. Mit einer inhaltlichen Einführung von Ilse Aigner. Ulm: Verlag Klemm+Oelschläger. 175 Seiten.

Rolf Sprink

„Die *Lange Nacht der Demokratie* ermöglicht Inspiration, Begegnung sowie Reflexion zur strukturellen und persönlichen Bedeutung von Demokratie." So lautet der Leitsatz für ein Projekt des Netzwerks Politische Bildung Bayern, dessen erstes Treffen vom 2. auf den 3. Oktober 2012 in Augsburg stattfand, das 2018 erstmals bayernweit in zehn Kommunen veranstaltet wurde und an dem sich 2021/22 über 50 Kommunen in Bayern

beteiligten. Die Publikation bietet zum einen eine Dokumentation mehrjähriger Erfahrungen und versteht sich zum anderen als praxisbezogene und motivierende Handreichung für Akteurinnen und Akteure, die eine *Lange Nacht der Demokratie* in ihren Kommunen etablieren wollen – und das durchaus auch in anderen Bundesländern.

Die Autoren charakterisieren im Teil A des Buches „Hintergrund und Überblick" das Projekt als eine Form der politischen Bildung, die sich vom seminaristischen Lernen unterscheidet, indem sie niedrigschwellig unterschiedliche Milieus zusammenbringt, die sich sonst nicht treffen würden, und Lust auf einen streitbaren Austausch mit anderen Perspektiven macht. Beispielhaft werden bereits hier Einblicke in die Praxis vermittelt und Besonderheiten des Ansatzes herausgestellt (u. a. Vernetzung, persönliche Wertschätzung, Wertedialoge). Als besonders originelle Teilaktionen herausgegriffen seien „Slammen für die Demokratie" (Kronach 2018), „Die Verfassung in Versen" (München 2018), „Dancing Democracy" (Eichstätt 2021) oder „(D)eine Minute für die Demokratie" (Bayern 2021). In einigen Fällen schloss die *Lange Nach der Demokratie* eine „Woche zur Demokratie" ab.

Breiten Raum nimmt das Kapitel „Gesellschaftspolitischer Hintergrund" ein, das schonungslos Phänomene und Defizite unserer gespalteten Gesellschaft aufdeckt. Dem müsse (Demokratie-)Kompetenz als soziale Handlung entgegengesetzt werden. Das Konzept der *Langen Nacht der Demokratie* trägt zur Stärkung non-formaler und informeller Kompetenzen jenseits von Wissensvermittlung bei und wirbt für eine demokratische Streitkultur im öffentlichen Raum.

Wie funktioniert nun diese besondere Form des Demokratie-Lernens? Dazu äußern sich die Autoren im zweiten Teil B „Umsetzungsbausteine: Menschen einladen". Detailliert werden hier erlebte Erfahrungen aufgelistet, Impulse vermittelt und Initiative motiviert. Mit Blick auf die Umsetzungsplanung folgt die Vorstellung geeigneter Vernetzungsprozesse, wobei Volkshochschulen, Jugendringe, Kommunale Partnerschaften, Netzwerke für Demokratie sowie die Landeszentrale für Politische Bildung bewährte Potenziale bereithalten.

In diesen „Umsetzungsbausteinen" liegt der besondere Wert der Publikation. Sie begründen und illustrieren jeden Gestaltungsschritt. Das betrifft die Einbindung der Öffentlichkeit, den Vorbereitungsprozess und den öffentlichen Raum als Ort der Begegnung.

Die Publikation schließt mit dem Teil „Der Nachklang als Anstoß zur Verankerung". Ein möglichst vielstimmiges Feedback und ein Nachtreffen zwecks Evaluierung bis hin zu Absprachen mit dem Ziel, das Netzwerk zu verstetigen sowie Lernerfahrungen zu verankern, konstituieren nicht nur den Ausblick, sondern fließen auch einer landesweiten Steuerungsgruppe zu, die – nicht zuletzt! – zwecks Mittelbeantragung ansprechbar ist.

Neben Grafiken und Checklisten unterstützen zahlreiche Porträts von Projektbeteiligten und ihre Aussagen die Lesbarkeit und Attraktivität des Buchs. Zu Wort kommt auch der Verleger und Honorarprofessor für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Technischen Universität Chemnitz Ulrich Klemm, indem er die Intention des Bandes wie folgt beschreibt: „Selbstorganisation und die Übernah-

me von Verantwortung für sich und das Gemeinwesen sind das grundlegende Werkzeug für demokratische Entwicklungen."

Veranstaltungen

Im Landesverband der Volkshochschulen von NRW seit 75 Jahren gemeinsam stark für Bildung

Celia Sokolowsky

Seit einem Dreivierteljahrhundert verschaffen sich die Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen über ihren Landesverband bildungspolitisches Gehör und gestalten die Zukunft des Bundeslandes mit. Die Leitidee, *Bildung für alle* lebenslang und lebensbegleitend zu fördern, ist aktuell geblieben, auch wenn sich die Herausforderungen heute anders stellen als unmittelbar nach Nazi-Diktatur und Weltkrieg. So unterstützen die Volkshochschulen aktuell die Integration Zugewanderter vor Ort, sie begleiten die Menschen in einer Zeit sozialer wie technologischer Umbrüche und befähigen zum aktiven Handeln und Gestalten in Gesellschaft und Beruf.

„Jede und jeder hat das Recht, die zur freien Entfaltung der Persönlichkeit und zur freien Wahl des Berufs erforderlichen Kenntnisse und Qualifikationen zu erwerben und zu vertiefen", lautet §1 des Weiterbildungsgesetzes NRW. Daraus leitet sich die Pflicht der Kommunen ab, eine Volkshochschule zu unterhalten, um Weiterbildung für alle Menschen wohnortnah und niedrigschwellig anzubieten. Als kommunale Weiterbildungszentren sind die 131 Volkshochschulen in NRW flächendeckend präsent und erreichten mit ihrem Programm vor der Pandemie jährlich rund 1,5 Millionen Teilnehmende. Derzeit werden die pandemiebedingten Rückgänge überwunden.

Ein Festakt im Landtag am 26. Oktober 2022 war Höhepunkt verschiedener Aktivitäten anlässlich des Verbandsjubiläums. Festredner*innen würdigten das Wirken der Volkshochschulen für die Förderung von Teilhabe, Chancengerechtigkeit und Demokratie. Insbesondere der Vizepräsident des Landtags Rainer Schmeltzer verwies auf diese besondere Bedeutung der Volkshochschulen: „Mit ihren Angeboten haben die Volkshochschulen in ganz entscheidender Weise zur Entwicklung der parlamentarischen Demokratie, zum Demokratieverständnis der Bürgerinnen und Bürger beigetragen. Sie wirken nach wie vor als Werkstätten und Lernorte der Demokratie, als Resonanzräume für den demokratischen Dialog, als frei zugängliche Foren zum Austausch von Ideen und nicht zuletzt auch als Förderer der Integration und des gesellschaftlichen Zusammenhalts."

In einem Impulsvortrag betonte der Bielefelder Konfliktforscher Prof. Dr. Andreas Zick: „Krisen sind Zeiten, in denen sich Stabilität und Normalität aufzulösen scheinen." Es brauche angesichts multipler Krisen und massiver Verunsicherung nicht nur Bildungsangebote, sondern auch Räume für Austausch und Vielfalt, Schutzräume für Missachtete, Räume für gemeinsames Schaffen. Volkshochschulen seien

deshalb auch als reale Anlaufstellen wichtig: „Das ist wie ein Park. Den kann man nicht digitalisieren, da muss man reingehen."

Im Rahmen der Festveranstaltung gratulierte auch die Ministerin für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW, Ina Brandes. Sie betonte die Bedeutung der Verbandsarbeit: „Die vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen, vor denen Volkshochschulen stehen, erfordern eine Unterstützungs- und Vernetzungsarbeit sowohl nach ‚innen' als auch nach ‚außen'. Diese leistet der Landesverband der Volkshochschulen. Seine Arbeit ist unverzichtbar für die erfolgreiche Arbeit der Mitgliedseinrichtungen."

Der Präsident des Landesverbandes Klaus Hebborn erklärte anlässlich des Jubiläums: „Auch 75 Jahre nach Gründung hat der Auftrag der Volkshochschulen und ihres Landesverbandes nichts an Bedeutung eingebüßt. Die Bildungsangebote der Volkshochschulen sind ein entscheidender Beitrag zur gelebten Bildungsgerechtigkeit in unserem Land und die Weiterbildung ist heute mehr denn je ein gleichberechtigter Teil des Bildungswesens von NRW."

Das bundesweit beispielhafte Weiterbildungsgesetz wurde zuletzt überarbeitet und der öffentliche Auftrag für die Volkshochschulen damit nochmals unterstrichen. Das novellierte Gesetz verbessert nicht nur die Finanzierung des pädagogischen Personals, sondern auch die Möglichkeiten der Volkshochschulen, auf gesellschaftliche Veränderungen und neue Herausforderungen flexibel und mit innovativen Ansätzen zu reagieren.

Neues Präsidium von ESREA gewählt

Bernd Käpplinger

Die European Society for the Research of the Education of Adults (ESREA, www.esrea.org) hat im November 2022 auf ihrer digitalen Mitgliederversammlung turnusgemäß ein neues, zwölfköpfiges Präsidium für die nächsten drei Jahre gewählt. Ihm gehören an: Per Andersson (Linköping University), Rosanna Barros (University of Algarve), Fergal Finnegan (Maynooth University), Laura Formenti (University of Milano-Bicocca), Maria Gravani (Open University of Cyprus), Martin Kopecký (Charles University Prague), Maja Maksimovic (University of Belgrade), Barbara Merrill (University of Warwick), Marcella Milana (University of Verona), Joanna Ostrouch-Kaminska (University of Warmia and Mazury in Olsztyn), Steffi Robak (Leibniz University Hannover) und Päivi Siivonen (University of Turku).

Gutachter*innen im Jahr 2022

Matthias Alke
Christian Bernhard-Skala
Rainer Brödel
Stephanie Conein
Juliane Engel
Anke Grotlüschen
Erik Haberzeth
Christiane Hof
Cornelia Maier-Gutheil
Rosemarie Klein
Ulrich Klemm
Julia Koller
Kira Nierobisch
Ines Sausele-Beyer
Silke Schreiber-Barsch
Jörg Schwarz
Tim Stanik
Daniel Wrana

Die Herausgebenden und die Redaktion der Hessischen Blätter für Volksbildung bedanken sich bei allen herzlich für die unentgeltliche Arbeit im Rahmen der Reviews.

FORSCHUNG

100 Jahre Hans Tietgens

Josef Schrader (Hg.)

Wissenschaft für die Praxis

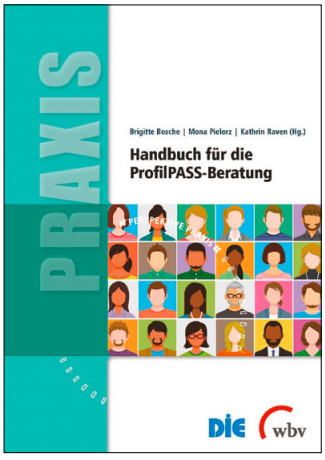
Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland

Der Band widmet sich dem Werk von Hans Tietgens und seiner Wahrnehmung in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Er trägt damit zur Wissenschaftsgeschichte der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE bei, die 2022 ihren 50. Geburtstag feiert.

wbv.de/erwachsenenbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 42
2022, 308 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7283-8
E-Book im Open Access

Einführung in die Arbeit mit dem ProfilPASS-System



Brigitte Bosche, Mona Pielorz, Kathrin Raven (Hg.)

Handbuch für die ProfilPASS-Beratung

Das ProfilPASS-System ist eine bewährte Methode für die Kompetenzberatung. Das Grundlagenbuch ist eine Einführung in die Arbeit mit dem ProfilPASS. Es erläutert Beratungsansatz und Methodik; es ist Nachfolger des „Praxisbuch ProfilPASS“.

wbv.de/die

Perspektive Praxis, 31
2021, 136 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7019-3
Auch als E-Book

Orte lebendiger Kulturvermittlung schaffen

Barbara Welzel, Heide Barrenechea (Hg.)

Kirchturmdenken

Sakralbauten in ländlichen Räumen: Ankerpunkte lokaler Entwicklung und Knotenpunkte überregionaler Vernetzung

Wie (ehemalige) Sakralbauten neu und partizipativ erschlossen sowie vermittelt werden können, zeigen die 78 Praxisbeispiele des Bandes.

wbv.de/athena

2022, 264 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7247-0
Auch als E-Book

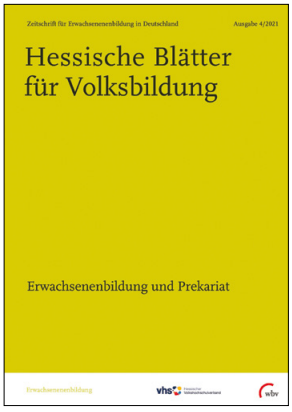
wbv Publikation · wbv Media GmbH & Co. KG
service@wbv.de · wbv-publikation.de

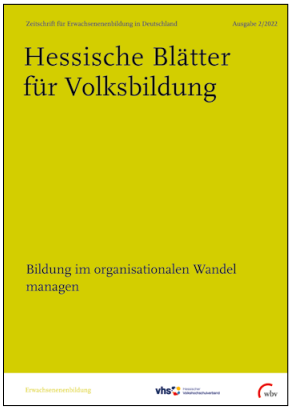
ATHENA | wbv

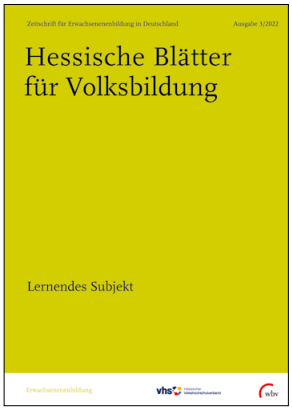
Fehlt eine Ausgabe?

Lesen Sie alle Ausgaben und Beiträge der **HBV** ab dem Jahrgang 2020 online im HTML-Format oder laden Sie sich beides wie gewohnt als PDF-Datei herunter!

hessische-blaetter.de







Programmanalyse zur Medienkompetenzförderung

Jan Hellriegel

Bildungsauftrag Medienkompetenz

Programmplanung an Volkshochschulen
zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Inwieweit das Programm der Volkshochschulen die Medienkompetenz der Teilnehmenden fördert, untersucht Jan Hellriegel in seiner Dissertation. Die Ergebnisse zeigen, dass digitale Teilhabe für alle ein nicht erfüllter Bildungsauftrag der VHS ist.

wbv.de/eblbl

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung & Praxis, 46
2022, 348 S., 54,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7176-3
E-Book im Open Access