

REPORT

2 | 2014

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
37. Jahrgang

International-vergleichende Forschung zur Erwachsenenbildung

- Regina Egetenmeyer
**Im Fokus: International-vergleichende Forschung
in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung –
zwischen bildungspolitischer Steuerung und
disziplinärer Konfiguration**
- Caroline Euringer/Alisha M.B. Heinemann/Franziska Bonna
**Bildungspolitische Konsequenzen (inter-)nationaler
Vergleichsstudien zur Literalitätskompetenz**
- Katrin Kaufmann/Elisabeth Reichart/Klaus Schömann
**Der Beitrag von Wohlfahrtsstaatsregimen und
Varianten kapitalistischer Wirtschaftssysteme zur
Erklärung von Weiterbildungsteilnahmestrukturen
bei Ländervergleichen**
- Katrin Kraus/Martin Schmid
**Rahmenbedingungen, Datenlage und
Erkenntnisse zum Weiterbildungspersonal
im Vergleich Deutschland – Schweiz**



Versandkostenfrei bestellen
im wbv-Shop auf wbv.de

Trendanalyse

Umfassende Beschreibung der aktuellen Weiterbildungslandschaft

Die Trendanalyse wertet Daten zu unterschiedlichen Bereichen der Weiterbildung aus – vom Lehrpersonal über die Nutzung von Angeboten bis zur Frage der Finanzierung.

Auf dieser Grundlage gelingt eine umfassende Beschreibung der aktuellen Weiterbildungslandschaft.

Das Buch richtet sich an Akteure aus Praxis, Politik und Forschung. Es liefert eine empirische Grundlage dafür, wie künftige Entwicklungen in der Weiterbildung einzuschätzen sind und wie Verantwortliche sie beeinflussen können.



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2014

DIE spezial
2013, 208 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5313-4
Auch als E-Book erhältlich

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



REPORT 2 | 2014

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
37. Jahrgang

**International-vergleichende Forschung
zur Erwachsenenbildung**

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

37. Jahrgang, Heft 2/2014

Herausgeber:

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung wird herausgegeben von einem unabhängigen Gremium. Dem Gremium gehören derzeit folgende Mitglieder an: Philipp Gonon (Zürich), Elke Gruber (Klagenfurt), Ekkehard Nuissl (Kaiserslautern), Josef Schrader (Bonn).

Herausgeber Heft 2/2014:

Ekkehard Nuissl, Josef Schrader

Beirat: Anke Hanft (Oldenburg), Stephanie Hartz (Braunschweig), Joachim Ludwig (Potsdam), Erhard Schlutz (Bremen), Sabine Schmidt-Lauff (Chemnitz), Jürgen Wittpoth (Bochum)

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) unterhält die Redaktion des REPORT und stellt damit eine zentrale Informationsinfrastruktur für den wissenschaftlichen Diskurs in der Erwachsenenbildung zur Verfügung.

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung

Redaktionsassistentz: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Manuela Hentschel

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/ihrer Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/innen sowie zwei externen Gutachter/innen vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind“. Weitere Informationen unter www.report-online.net.

Open Access: Unter www.report-online.net sowie wbv-journals.de/report stehen die Beiträge zum Download zur Verfügung. Zwölf Monate nach Erscheinen ist der Download kostenlos.

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.

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen ab 1.1.2014: Preis der Einzelhefte 17,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 44,- EUR, für Studierende mit Nachweis 38,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639- 5347-9 (Print)

ISBN 978-3-7639- 5348-6 (E-Book)

DOI zur elektronischen Ausgabe:

10.3278/REP1402W

Best.-Nr. 23/3702

© 2014 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Vervielfältigung und Verbreitung, insbesondere die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen, nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.



Inhalt

Abstracts	5
Editorial	9

Beiträge zum Schwerpunktthema

Regina Egetenmeyer

Im Fokus: International-vergleichende Forschung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung – zwischen bildungspolitischer Steuerung und disziplinärer Konfiguration	15
---	----

Caroline Euringer/Alisha M.B. Heinemann/Franziska Bonna

Bildungspolitische Konsequenzen (inter-)nationaler Vergleichsstudien zur Literalitätskompetenz	29
---	----

Katrin Kaufmann/Elisabeth Reichart/Klaus Schömann

Der Beitrag von Wohlfahrtsstaatsregimen und Varianten kapitalistischer Wirtschaftssysteme zur Erklärung von Weiterbildungsteilnahmestrukturen bei Ländervergleichen	39
---	----

Katrin Kraus/Martin Schmid

Rahmenbedingungen, Datenlage und Erkenntnisse zum Weiterbildungspersonal im Vergleich Deutschland – Schweiz	55
--	----

Forum

Laura Lückner/Ewelina Mania

Übergänge innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund	71
---	----

Rezensionen

Sammelrezension

Konfessionelle Erwachsenenbildung (Ralph Bergold)	87
---	----

Norbert Vogel/Michael Krämer (Hg.)

Perspektiven katholischer Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext	87
--	----

Wolfgang Seitter

Profile konfessioneller Erwachsenenbildung in Hessen. Eine Programmanalyse	88
--	----

Rezensionen*John Erpenbeck/Werner Sauter*

So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer,
kluger Wolken und sinnsuchender Netze (Matthias Rohs) 90

Bernd Käpplinger/Rosemarie Klein/Erik Haberzeth (Hg.)

Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells
in vier europäischen Ländern (Dieter Dohmen) 91

Autorinnen und Autoren der Beiträge 96

Autoren der Rezensionen 97

Call for Papers 98

Regina Egetenmeyer

Im Fokus: International-vergleichende Forschung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung – zwischen bildungspolitischer Steuerung und disziplinärer Konfiguration

Die Konfiguration international-vergleichender Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) ist im letzten Jahrzehnt eng verwoben mit Einflüssen von Akteuren (inter-)nationaler Bildungspolitik und deren Agenden. Der Beitrag geht von einem weiten Verständnis international-vergleichender Forschung in der EB/WB aus, das nicht nur die Interpretation von Gemeinsamkeiten und Unterschieden impliziert, sondern auch Untersuchungen zum kulturellen Interrelationsgefüge von Erscheinungsformen in der EB/WB einbezieht. Basierend auf diesem Verständnis sind in der jüngsten Forschung vier verschiedene Schwerpunkte zu identifizieren: (1) Gegenstandsbezogene Länderstudien, (2) Juxtapositionen und Komparationsstudien, (3) kulturtheoretische Studien und (4) methodologische Untersuchungen. Die Analyse zeigt, dass Forschungsgegenstände und -methoden aktueller Studien überwiegend Relationen zur Agenda von Akteuren internationaler Bildungspolitik aufweisen oder gar von diesen evoziert wurden. Aufgabe international-vergleichender Forschung in der EB/WB wird es sein, sich in Auseinandersetzung mit diesen Kontexten und Steuerungsimpulsen disziplinär zu konfigurieren, indem Anschlüsse an Erkenntnisse der Disziplin geschaffen werden.

In Focus: International-comparative research in adult education – between educational policies and disciplinary configuration

During the last decade, the configuration of international-comparative research in adult and continuing education has been interwoven with influences of stakeholders of (inter-)national educational policies and their agendas. This paper works with a broad understanding of international-comparative research in adult and continuing education. This understanding includes the interpretation of similarities and differences as well as studies which focus on the cultural interrelationship networks of phenomena in adult and continuing education. Based on this approach, four approaches can be differentiated: (1) phenomena-oriented country studies, (2) juxtapositions and comparative studies, (3) studies based on cultural theories, and (4) methodological studies. The analysis shows that subjects and methods of research in most current studies have relations to the agenda of stakeholders of international education policies and their agendas. Moreover, studies are evoked by their agendas. A main task of international-comparative research in adult and continuing education will be a disciplinary configuration by examining these contexts and governance impetus. Thereby, affiliations to the discipline can be created.

Caroline Euringer/Alisha M.B. Heinemann/Franziska Bonna

Bildungspolitische Konsequenzen (inter-)nationaler Vergleichsstudien zur Literalitätskompetenz – Zur Relevanz der Bestimmung eines Mindestniveaus in der Alphabetisierung

Das Thema Literalität Erwachsener hat nicht zuletzt aufgrund der in den letzten Jahren durchgeführten OECD-Vergleichsstudien IALS, ALL und PIAAC auf internationaler und nationaler Ebene an Bedeutung gewonnen. Die Folge war eine Reihe von bildungspolitischen Entwicklungen, insbesondere bezüglich der Förderung und Finanzierung von Literalität. Der vorliegende Beitrag gibt anhand von Länderberichten einen international-vergleichenden Einblick in die hierzu geführte Diskussion seit der IALS-Studie. Daran anschließend wird unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der leo.-GER-Verlinkungsstudie speziell für Deutschland die Frage diskutiert, bis zu welchem Kompetenzniveau Literalität in angemessener Weise zu fördern sei.

Education political consequences of (inter-)nationally comparative surveys on literacy skills – About the relevance of defining a suitable minimum regarding literacy

In the last years the issue of adult literacy has gained international and national importance – not least due to the comparative surveys IALS, ALL, and PIAAC, conducted by the OECD. The result was a series of developments in education policy, in particular regarding the promotion and financing of adult literacy programmes. Based on country reports, the present article provides internationally comparative insight into the discussion regarding the promotion and financing of adult literacy programmes since IALS. Referring to the results of the leo.-GER-Linking Study, this paper will discuss the question what should be deemed the appropriate level of competence when promoting literacy in Germany.

Katrin Kaufmann/Elisabeth Reichart/Klaus Schömann

Der Beitrag von Wohlfahrtsstaatsregimen und Varianten kapitalistischer Wirtschaftssysteme zur Erklärung von Weiterbildungsteilnahmestrukturen bei Ländervergleichen

Im Rahmen internationaler Vergleichsanalysen zur Weiterbildung hat sich die Gruppierung von Ländern etabliert („Typisierung“). Letztere erfolgt vielfach heuristisch, mit vereinzelt Referenzen zu Theorien oder Indikatoren, was einen systematischen Überblick erschwert. Im Beitrag werden zwei theoretische Ansätze (Wohlfahrtsstaatsmodell Esping-Andersen 1990 und *Varieties of Capitalism*-Ansatz Hall/Soskice 2001) in ihren Grundzügen vorgestellt, die zur Erklärung internationaler Differenzen von Weiterbildungsbeteiligungsmustern auf Merkmale der Makroebene zurückgreifen und gegenwärtig vielfach Anwendung finden. Diskutiert wird, welchen Beitrag diese An-

sätze für eine international-vergleichende Forschung zur Wirkung von Strukturen von Weiterbildungssystemen auf eine Weiterbildungsbeteiligung leisten können. Im Ausblick werden Herausforderungen für die Weiterbildungsforschung benannt, die sich aus der Adaptation der vorgestellten theoretischen Ansätze ergeben.

The contribution of welfare state regimes and varieties of capitalistic economic systems for the explanation of further education participation in cross-country comparisons

In international comparative analyses on further education the clustering of countries is widely established. Frequently, such typologies are derived heuristically, referring to theoretical approaches or single indicators, which make it difficult to obtain a systematic overview. This contribution presents the main arguments of two theoretical approaches (welfare state regimes Esping-Andersen 1990 and varieties of capitalism Hall/Soskice 2001) that refer to indicators on the macro level for explaining cross-country specific patterns of further education participation and which are frequently applied. We discuss the impact of these approaches for international comparative analyses regarding the influence of further education systems on participation patterns. Finally, we provide an outlook on the arising challenges for research on further education by adapting the presented theoretical approaches.

Katrin Kraus/Martin Schmid

Rahmenbedingungen, Datenlage und Erkenntnisse zum Weiterbildungspersonal im Vergleich Deutschland – Schweiz

Deutschland und die Schweiz haben unterschiedliche Strukturen der Aus- und Weiterbildung des Personals in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Während sich in Deutschland hauptsächlich eine akademische Professionalisierung etabliert hat, die auf dispozierende, konzeptionelle und leitende Aufgaben ausgerichtet ist, sind die Abschlüsse in der Schweiz im Bereich der höheren Berufsbildung angesiedelt (Tertiär B): Eine methodisch-didaktische Grundqualifikation (SVEB-Zertifikat) wurde für nebenberuflich tätige Kursleitende konzipiert, während der eidgenössische Fachausweis Ausbilder/in und das eidgenössische Diplom Ausbildungsleiter/in für eine hauptberufliche Tätigkeit qualifizieren. Der Beitrag geht der Frage nach, welche Daten zum Weiterbildungspersonal aufgrund dieser verschiedenen Voraussetzungen in beiden Ländern verfügbar sind und ob sich die unterschiedlichen Rahmenbedingungen auf sozio-demografische Merkmale des Weiterbildungspersonals auswirken.

Framework conditions, data base and knowledge about the adult education staff in Germany and Switzerland – a comparison

Despite a relatively similar education system, the way how people can get a qualification for adult and continuing education is different in Germany and Switzerland. Germany

has established an academic track within educational sciences with the focus on planning and management. Switzerland follows a vocational track with a basic qualification for teaching adults that could be extended by qualifications within the vocational system for positions in planning and management. This paper analyses these different frameworks for the qualification for adult and continuing education as framework conditions for the staff in adult and continuing education. It has three parts: We will point out first the differences in how adults and continuing education has progressed in both countries. Subsequently, the available data about the staff in adult and continuing education in both countries are presented. At last, these data are discussed as a comparison of socio-demographic attributes of the staff in adult and continuing education. In this analysis we seek to outline the impact of the different framework conditions on the availability of data about the staff and its composition in both countries.

Laura Lücker/Ewelina Mania

Übergänge innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund

Derzeit werden in der Weiterbildungsforschung verstärkt Übergänge innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen vor dem Hintergrund der Selektivität im Zugang zur Weiterbildung und der Relevanz interkultureller Öffnungsprozesse in den Blick genommen. Der vorliegende Beitrag stellt Teilergebnisse einer qualitativen Teilstudie des Projekts LIQ vor. In den Interviews zeigt sich ein vielfältiges und komplexes Bild von Aspekten, die den Übergang von Zielgruppenprogrammen für Menschen mit Migrationshintergrund in das vielfältige und offene Programm der Volkshochschule beeinflussen können. Besondere Aufmerksamkeit im Zusammenhang mit Übergangsprozessen wird dabei der herausragenden Bedeutung der Kursleitenden gewidmet.

Transitions within institutions offering adult education exemplified on courses for migrants

Based on the background of selective access to further education institutions and the relevance of intercultural understanding and opening, the focus on transition processes within further education institutions will provide benefits for research and development in further education. Results from a qualitative study that was part of the LIQ project will be presented. The analysis of the interviews could be used to highlight diverse and complex aspects that influence the transition from target group programmes with emphasis on groups with a background of cultural migration in the open programme of adult education institutions. The important role of course instructors in the processes driving transition is being emphasized.

Editorial

Internationale Vergleiche sind mittlerweile Alltag in der politischen und wissenschaftlichen Debatte zu Bildungsfragen, insbesondere im Bereich von Schule und Berufsbildung. Die von der OECD initiierten Schulleistungsstudien (PISA etc.), aber auch die in der europäischen Union festgesetzten *Benchmarks* haben hier Fakten geschaffen. Gemessen an der wachsenden Präsenz internationaler Vergleiche spielt die international-vergleichende *Bildungsforschung* im nationalen Rahmen jedoch immer noch eine eher randständige Rolle. Dies gilt in besonderem Maße für den Bereich der Weiterbildung. Das hier vorgelegte Themenheft zeigt allerdings, dass sich dies zu ändern beginnt. Dafür spricht nicht nur ein Blick auf die jüngere Forschung, sondern auch die Aufmerksamkeit, die diese Thematik bei internationalen Kongressen und in Fachgesellschaften findet.

Im Fokus-Beitrag verortet *Regina Egetenmeyer* die international-vergleichende Forschung zwischen bildungspolitischen Steuerungsiniciativen und wissenschaftlich-disziplinärer Gegenstandskonstitution. Sie stützt ihre Einschätzung des Forschungsstandes vornehmlich auf die Sichtung jener Beiträge, die in den letzten zehn Jahren in der Disziplin Erwachsenenbildung veröffentlicht wurden. Eine wachsende Zahl von Publikationen widmet sich gegenstandsbezogenen Länderstudien, genuin komparativen Studien, kulturtheoretischen Themen sowie methodologischen Grundfragen. Unübersehbar sind die Impulse, die die international-vergleichende Forschung durch politisch motivierte und am *Output* orientierte Steuerungsinteressen erhalten hat. Diese ergeben sich unter anderem aus der international-vergleichenden Erfassung von Weiterbildungsangeboten (z.B. in Form des CVTS), der Weiterbildungsbeteiligung (z.B. in Form des AES) und der alltagsrelevanten Kompetenzen (z.B. in Form von PIAAC). Erkennbar wird so eine zwar *nicht politik-getriebene, aber doch durch zunehmende bildungspolitische Interventionen inter- und supranationaler Akteure stimulierte* Forschung. Zu Recht verweist die Autorin auf den darüber hinausgehenden Bedarf an theoretisch fundierter, genuin wissenschaftlich interessierter Forschung. Und zu Recht weist sie darauf hin, dass beide Zugänge nicht alternativ gedacht werden müssen. Es wird interessant sein zu beobachten, ob und inwieweit es der Erwachsenenbildung gelingt, genuin erziehungswissenschaftlich begründete Fragestellungen etwa nach den fördernden und hemmenden Bedingungen der Kompetenzentwicklung im Lebenslauf oder dem Zusammenhang von Generationslagerungen sowie Bildungs- und Arbeits-erfahrungen auf der einen und der Beteiligung an Weiterbildung auf der anderen Seite durch Re-Analysen vorliegender Survey- und Assessment-Studien zu beantworten.

Caroline Euringer, Alisha M.B. Heinemann und *Franziska Bonna* greifen das Spannungsfeld von politischem Steuerungsinteresse und wissenschaftlicher Analyse am Beispiel der Erfassung von Literalität in nationalen und international-vergleichenden Assessment-Studien auf. Dass und wie hier Politik und Forschung miteinander ver-

woben sind, zeigt sich unter anderem dann, wenn auf der Grundlage der Befunde von *Large Scale Assessments* Mindestniveaus für basale Kompetenzen definiert werden, deren Förderung bildungspolitisch zu verantworten ist. Die internationalen Differenzen in der Aufgeschlossenheit für Assessment-Studien sowie in den bildungspolitischen Folgerungen aus ihren Befunden zeigen sich eindrücklich bei der Sichtung von Länderberichten, die in der Folge der IALS- bzw. der ALL-Studie erarbeitet wurden. Vor diesem Hintergrund verdienen auch die internationalen Reaktionen auf die PIAAC-Studie unsere Aufmerksamkeit.

Katrin Kaufmann, Elisabeth Reichart und *Klaus Schömann* weiten in ihrem Beitrag den Blick über die nationale erziehungswissenschaftliche Literatur hinaus. Der Beitrag setzt an dem empirischen Phänomen an, dass sich in international-vergleichenden Studien zur Beteiligung an Weiterbildung zwar *innerhalb* der Länder immer wieder der große Einfluss individueller und sozialer Merkmale zeigt, dass ihre Bedeutung aber *zwischen* den Ländern deutlich variiert. Das verweist auf den Einfluss politischer und institutioneller Einflussfaktoren. Wie aber können politische und institutionelle Rahmenbedingungen von „Systemen“ der Weiterbildung bzw. ihrer Steuerung modelliert und empirisch erfasst werden? Die Autorinnen sichten dazu zunächst die politik- und wirtschaftswissenschaftliche Forschung, die u.a. Typologien von Wohlfahrtsstaaten bzw. von Varianten des Kapitalismus unterschieden und indikatisiert hat. Damit werden zwei Diskurslinien fortgesetzt, die ursprünglich entwickelt wurden, um Unterschiede in der Absicherung von sozialen und individuellen Risiken oder in der Qualifizierung von Arbeitskraft im Spannungsfeld von staatlichen, marktlichen, korporativen und familiären Akteuren zu erklären. Inzwischen werden solche Typologien allerdings auch in einer wachsenden Zahl von Beiträgen aufgegriffen, die Differenzen in der sozialen Selektivität von Weiterbildung international-vergleichend analysieren. Die Autorinnen verweisen darauf, dass die Erklärungskraft solcher institutioneller Regime der Weiterbildung sowohl historisch-systematisch als auch empirisch weiter geprüft werden sollte, z.B. durch Sekundäranalysen vorliegender Survey- und Assessment-Studien. Eine besondere Herausforderung ergibt sich zweifellos aus den andauernden wirtschaftlichen, politischen und sozialen Transformationsprozessen in einem zusammenwachsenden Europa.

Katrin Kraus und *Martin Schmid* beschäftigen sich in ihrem Beitrag in einer vergleichenden Perspektive mit der Situation des beruflichen Personals in der Weiterbildung. Im Unterschied zum Angebot und zur Beteiligung in der Weiterbildung ist die empirische Datenlage vor allem in diesem Feld äußerst unbefriedigend, insbesondere für internationale Vergleiche. Katrin Kraus und Martin Schmid nutzen daher nationale Datenquellen, um grundlegende Informationen zur Situation des Personals in der Weiterbildung in der Schweiz und in Deutschland zu erhalten. Interessanterweise ergibt die Suche nach Gemeinsamkeiten und Differenzen (etwa im Akademisierungsgrad) Hinweise auf die Leistungsfähigkeit, aber auch auf mögliche Grenzen vergleichender Wohlfahrtsstaatsforschung im Feld der Weiterbildung: So finden wir in

der Schweiz ein stärker marktlich organisiertes, in Deutschland ein stärker staatlich-korporativ reglementiertes Weiterbildungssystem – trotz ähnlicher Strukturen beider Länder in der Organisation allgemeiner und beruflicher Bildung bzw. in den sozialen Sicherungssystemen.

Im FORUM des vorliegenden Heftes beschäftigen sich *Laura Lückner* und *Ewelina Mania* mit der Frage nach den fördernden und hemmenden Bedingungen für den Übergang von Teilnehmenden aus zielgruppenorientierten Angeboten in den sogenannten offenen Programmbereich von Weiterbildungseinrichtungen. In einer explorativen Studie untersuchen sie diese Frage am Beispiel von Elternkursen für Migrantinnen an Volkshochschulen. Die Befunde ihrer explorativen Interviewstudie verweisen bei insgesamt geringen Übergangsquoten auf die zentrale Rolle der Kursleitenden und der von ihnen aufgebauten pädagogischen Beziehung zu den Teilnehmenden für die Übergangsentscheidungen.

Ekkehard Nuissl
Josef Schrader

Bonn, Mai 2014

**Beiträge zum
Schwerpunktthema**

Im Fokus: International-vergleichende Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – zwischen bildungspolitischer Steuerung und disziplinärer Konfiguration

1. Einleitung

Die Erforschung international-vergleichender Phänomene in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB)¹ findet sich derzeit auf der bildungspolitischen Agenda. Begründungen dafür können in Globalisierungsentwicklungen und aktuellen Zeitdiagnosen gesucht werden (vgl. Schmidt-Lauff/Egetenmeyer 2014). In diesen Kontexten entstand im letzten Jahrzehnt eine Reihe von Forschungsarbeiten, die neue Schwerpunkte in der international-vergleichenden Forschung der EB/WB setzen. Dabei stellt sich die Frage nach der disziplinären Konfiguration derselben.

Bildungspolitisch entdecken verstärkt seit dem Jahrtausendwechsel internationale (resp. supranationale) Organisationen wie OECD, UNESCO, Europäische Union aber auch die Weltbank die EB/WB als gesellschaftspolitisches Steuerungsinstrument (vgl. Schemmann 2007; Ioannidou 2010). Die Transparenz- und Harmonisierungsentwicklungen im Bildungsraum Europa befördern nicht nur Fragen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden, sondern auch nach Fragen der Steuerung von Bildungssystemen im transnationalen Raum (vgl. Diskussion um *Educational Governance* Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007). Die Europäische Union (durch ihre Mitgliedsstaaten) agiert beispielsweise über Benchmarking-Instrumente als Akteur in der Steuerung von (Weiter-)Bildungssystemen in Europa. Zivilgesellschaftliche Akteure und diejenigen des Marktes interagieren in transnationalen Bildungsräumen. Insbesondere bildungspolitisch initiiert liegen seit einigen Jahren internationale Datensätze zur EB/WB – wie der *Continuing Vocational Education Survey* (CVTS) und der *Adult Education Survey* (AES) – vor. Jüngst erfolgten erste Auswertungen zum Datensatz des *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC). Diese Datensätze ermöglichen international-vergleichende Analysen zur Weiterbildungsteilnahme (CVTS, AES) und zu Grundkompetenzen Erwachsener (PIAAC).

An deutschen Hochschulen finden sich in den letzten Jahren enorme Internationalisierungsentwicklungen (u.a. durch Erhöhung von Mobilitätsraten im Studium, Einführung von internationalen Studiengängen, Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Forderung nach internationaler Drittmitteleinwerbung, Erwar-

1 Die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ werden in diesem Beitrag als Synonyme verwendet.

tung englischsprachiger Publikationen), die auch vor der akademischen Disziplin EB/WB nicht Halt machen. Disziplinär sind zwar zunehmend – aber immer noch eher vereinzelt – Studien zu verzeichnen, denen international(-vergleichende) ausgerichtete Fragestellungen zugrunde liegen. Dies sind vornehmlich Qualifikationsarbeiten (Promotionen, Habilitationsschriften) und Einzelaufsätze. In diesen Studien steht die Auseinandersetzung mit Erscheinungsformen von EB/WB außerhalb Deutschlands, im transnationalen Raum sowie in ihren Interdependenzen im Mittelpunkt. Dadurch erfolgt nicht nur eine Entdeckung und Konfrontation mit eigenen, spezifischen Denkweisen und Traditionen (vgl. Olesen 2000), die unabhängig von der Situation in anderen Ländern einen Beitrag zur Weiterentwicklung des eigenen Diskurses leisten kann. Vielmehr gilt es hier auch, das komplexe „sozial-kulturelle Interrelationsgefüge“ (Schriewer 1994) von EB/WB im Kontext ihrer Akteure, Ebenen und Interdependenzen zu analysieren.

Im Beitrag wird der gegenwärtige Stand der international-vergleichenden Forschung in der EB/WB, die Bezüge zum deutschsprachigen Kontext aufweist, analysiert. Mit Blick auf zukünftige Herausforderungen dieses Forschungsschwerpunktes, und um den Anforderungen eines REPORT-Beitrags zu entsprechen, werden vornehmlich Beiträge herangezogen, die in den letzten zehn Jahren in der Disziplin EB/WB publiziert wurden. So wird im Folgenden die disziplinäre Konfiguration von international-vergleichender Forschung in der EB/WB im Kontext bildungspolitischer Steuerungsabsichten in den Blick genommen. Fokussiert werden dabei sowohl thematische und erkenntnisbezogene als auch methodische und methodologische Perspektiven derselben. Dazu wird unterschieden zwischen bildungspolitisch gesteuerten Erhebungen und Forschungsfragen, die in den disziplinären Diskurs der EB/WB eingebettet sind (vgl. Tippelt 2014). Dazu ordnet der Beitrag die international-vergleichende Forschung in der EB/WB begrifflich und konzeptionell ein. Sodann erfolgt eine Differenzierung und Analyse ihrer Forschungsgegenstände und -methoden. Abschließend erfolgt ein Ausblick auf die Perspektiven international-vergleichender Forschung in der EB/WB.

2. Begriffliche und konzeptionelle Einordnung international-vergleichender Forschung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

Die Begriffskombination „international-vergleichende Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ verweist auf das Bedingungsverhältnis zwischen internationalen und komparativen Fragestellungen. Während die internationale Perspektive den Blick auf die Situation in anderen Ländern, auf internationale Organisationen und deren Interdependenzen wirft, stellt die Komparation Einzelfälle gegenüber, arbeitet Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus und sucht für diese Begründungen. Prinzipiell können internationale und komparative Fragestellungen auch ohne einander erfolgen. Beispiele hierfür stellen die Erforschung internationaler Weiterbildungspolitik (vgl. Schreiber-

Barsch/Zeuner 2007) oder die Studie zur komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung von Nittel/Schütz/Tippelt (2014) dar. Von international-vergleichender Forschung in der EB/WB wird immer dann gesprochen, wenn Untersuchungen zeitgleich eine internationale und eine vergleichende Perspektive einnehmen. Theoretisch steht international-vergleichende Forschung in der EB/WB vor der Herausforderung, Ansätze, die von internationalen Bildungsregimes ausgehen (z.B. soziologischer Neo-Institutionalismus und World-Polity vgl. Türk 2004; Parreira do Amaral 2013), und kulturaltheoretische Ansätze in ihren je eigenen Bedeutungen und Interdependenzen zu berücksichtigen (vgl. Amos u.a. 2013b).

Der Begriff „Internationalität“ wird in diesem Beitrag in einem weiten Sinn verstanden. Dieser bezieht auch interkulturelle und transkulturelle Fragestellungen ein. Damit versteht der Beitrag die Analyse von komplexen Verflechtungen im Sinne sozial-kultureller „Interrelationsgefüge“ (Schriewer 1994) als Bestandteil von international-vergleichender Forschung in der EB/WB. Weiterhin impliziert er neben Internationalität im engeren Sinne (d.h. Zwischenstaatlichkeit) auch vergleichende Fragestellungen mit Fokus auf supra- und transnationale Kontexte (vgl. Amos u.a. 2013b): Dabei meint Supranationalität die

Verlagerung von Kompetenzen von nationaler Zuständigkeit auf eine übergeordnete Ebene, beispielsweise auf die Ebene der Europäischen Union. Transnationalität bezieht sich auf die Zusammenarbeit von Akteuren aus verschiedenen Staaten unterhalb staatlicher Strukturen, z.B. Kooperationen von Erwachsenenbildungsträgern aus verschiedenen Ländern (Schmidt-Lauff/Egetenmeyer 2014, im Ersch.).

Im engen Sinne bezieht sich international-vergleichende Forschung in der EB/WB auf den Vergleich und die Interpretation desselben:

The real value of comparative study emerges only from [...] the attempt to understand why the differences and similarities occur and what their significance is for adult education in the countries under examination and in other countries where the finding of the study may have relevance (Charters/Hilton 1989, S. 3).

In Weiterentwicklung der komparativen Methodik von Titmus (1999) sind vier Analyseschritte international-vergleichender Forschung in der EB/WB zu unterscheiden: (1) deskriptive Juxtaposition, in der die Einzelfälle beschreibend vorgestellt werden; (2) analytische Juxtaposition, in der in jedem Vergleichsfall fallleitende Unterschiede und Gemeinsamkeiten analysiert werden; (3) deskriptive Komparation, die die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Vergleichsfälle gegenüberstellt; (4) analytische Komparation, die (hypothesegeleitet) Begründungen für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten sucht (vgl. Egetenmeyer 2012b).

Die Herausforderung international-vergleichender Forschung in der EB/WB beginnt bei der Definition des Forschungsgegenstandes. Eine Adaption und Weiterbildung selbst prominenter Strukturierungsansätze aus der Schulpädagogik (wie etwa

„the cube“ von Bray/Thomas 1995) steht für die international-vergleichende Forschung in der EB/WB noch aus. Hier sind Forschungsgegenstände zu identifizieren, die komparabel sind. So unterscheiden sich Erscheinungsformen des Lernens Erwachsener, Lernorte, Lernergebnisse und Lernformen (vgl. Egetenmeyer 2008) im internationalen Kontext erheblich voneinander. Weiterhin differieren erwachsenenpädagogische Akteure, Organisationen (die EB/WB anbieten), Institutionalisierungsformen, Professionalisierungswege, „Weiterbildungssysteme“, gesetzliche Rahmenbedingungen und bildungspolitische Kontexte im internationalen Vergleich wesentlich. Für eine Komparation kann in der EB/WB nicht auf internationale Klassifizierungen zurückgegriffen werden, wie diese für die Schul- und Hochschulbildung (z.B. ISCED, EQF, 3 Zyklen des Bologna-Prozesses) vorliegen. Einschätzungen über den Stand und die Entwicklung international-vergleichender Erwachsenenbildung bedürfen dieser Kontextualisierung.

3. Stand der international-vergleichenden Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Ein Überblick² über Untersuchungen der international-vergleichenden Forschung in der EB/WB, die in den letzten zehn Jahren mit Bezügen zum deutschsprachigen Raum entstanden sind, zeigt folgende Schwerpunkte: (1) gegenstandsbezogene Länderstudien, (2) Juxtapositionen und Komparationsstudien, (3) kulturtheoretische Studien sowie (4) methodologische Untersuchungen. Die folgende Übersicht erhebt keinen Anspruch auf die vollständige Darstellung der aktuellen Publikationen zum Thema. Vielmehr werden die thematischen und methodischen Schwerpunkte in ihrem aktuellen Spannungsfeld zwischen bildungspolitischer Steuerung und disziplinärer Konfiguration diskutiert. Da sich dieses Spannungsfeld vor allem in den Publikationen der letzten zehn Jahre zeigt und der Beitrag Perspektiven international-vergleichender Forschung in der EB/WB aufzeigt, wurde überwiegend dieser Zeitraum gewählt.

3.1 Gegenstandsbezogene Länderstudien

In den Länderstudien liegen die Wurzeln komparativer Forschung in der EB/WB. Verbunden mit der Entstehung von EB/WB und der Gründung der *World Association for Adult Education* (1919) wurde unter dem Schlagwort *educational borrowing* aus der Praxis heraus nach internationalen Vorbildern und Modellen gesucht (z.B. dänische Heimvolkshochschule, englische Universitätsausdehnungsbewegung) (vgl. Knoll 1996). Später folgten bis in den Beginn des 21. Jahrhunderts hinein Studien, die aus einer Makroperspektive die Situation der EB/WB eines Landes darlegen. Zu unterscheiden sind deskriptive Länderporträts und Studien, die gegenstandsbezogen ausgewählte internationale Erscheinungsformen von EB/WB untersuchen.

2 Dieser erfolgte über eine Recherche in FIS-Bildung mit der Schlagwortkombination „Erwachsenenbildung“ bzw. „Weiterbildung“ und „Vergleich“.

Beispiele für Ersteres stellen die Länderporträts Erwachsenenbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung³ und des DVV international⁴ dar. In der Beruflichen Weiterbildung findet sich das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) als Reihenherausgeber der Länderberichte „*VET in Europe – Country Reports*“.⁵ Das jüngste Beispiel stellen die im Rahmen der CONFINTEA VI erstellten „*National Reports*“ aus dem Jahr 2008 dar, die das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL) auf seiner Homepage publiziert.⁶ Anschließend an diese Berichte liegt der Fokus des UIL im Monitoring der Entwicklung der EB/WB ihrer Mitgliedsstaaten.

Neben diesen „Systemüberblicken“ finden sich in den letzten Jahren gegenstandsbezogene Länderstudien, die Einzelaspekte der EB/WB untersuchen. Diese Studien erlauben nicht nur einen tieferen Einblick in die jeweilige Situation, sondern leisten insbesondere einen Beitrag hinsichtlich eines disziplinären Anschlusses zum jeweiligen Diskurs. Hier ist zwischen Studien zu unterscheiden, die Anschlüsse an den deutschen Diskurs schaffen und Studien, die Anschlüsse an einen internationalen (zumeist angelsächsischen) Diskurs schaffen. Zu Ersteren zählen die Studie zu *Citizenship Education* von Zeuner (2006) oder die Fallstudie zu einer irischen Community Education Network von Alke (2013). Anschlüsse an den deutschen Diskurs für eine internationale Leserschaft schaffen z.B. der *German-language Literature Review* zur Messung von Kompetenzen Erwachsener (vgl. Grotluschen/Bonna 2008) oder die Studie zum Personal in der EB/WB in Deutschland (vgl. Egetenmeyer/Strauch 2009).

Die aktuellen gegenstandsbezogenen Länderstudien zeigen diverse Verflechtungen zwischen disziplinärer Konfiguration und bildungspolitischen Steuerungsinteressen. Als prototypisch kann die Strategie des UIL interpretiert werden, das ausgehend von Länderstudien und basierend auf den international ausgehandelten Zielen der CONFINTEA VI ein Monitoring-Verfahren eingeführt hat, das die Entwicklungen genau dieser Ziele beobachtet, mit jeweiligen Schwerpunkten publikationsbasiert begleitet und damit intendiert Entwicklungen in der EB/WB zu steuern. Der Gehalt gegenstandsbezogener Studien, die ausgewählte internationale Erscheinungsformen untersuchen, liegt vor allem in der Schaffung von Anschlüssen an den deutschen Diskurs in der EB/WB. Dies verweist darauf, dass eine internationale Anschlussfähigkeit durch reine Übersetzungen nicht erreicht werden kann. Untersuchungen wie etwa zu *Citizenship Education* oder *Community Education* zeigen, dass es der präzisen Iden-

3 Diese liegen vor für Deutschland (Brandt/Nuissl 2009), die Schweiz (Schläfli/Sgier 2008), Finnland (Heinonen 2007), Österreich (Lenz 2005), die Europäische Union (Bechtel/Lattke/Nuissl 2005), Dänemark (Brems 2003), Rumänien (Matache/Sava 2003) und Spanien (Gómez 2001).

4 Diese liegen vor für Malta (Mayo 2007), Bulgarien (Geiselmann/Theessen 2005), die Türkei (Hayrettin/Reyhan 2003), Slowenien (Krajnc/Licen 2002), Polen (Greger/Przybylska 2001) und Litauen (Trečiokiene 1995).

5 Vgl. www.cedefop.europa.eu/EN/Information-services/vet-in-europe-country-reports.aspx.

6 Vgl. www.unesco.org/en/confinteavi/national-reports/.

tifizierung von Anschlüssen zwischen deutschsprachigem Diskurs und internationalen (z.B. angelsächsischen, europäischen) Diskursen bedarf, um für die jeweilige Leserschaft verständlich zu sein.⁷ Diese Phänomene sind nur unter Kenntnis des jeweiligen Kontextes und ihrer Interdependenzen verständlich. Sie sind herauszuarbeiten, um sie anschlussfähig zu machen. Gleichzeitig zeigen die Forschungsgegenstände allesamt eine Nähe zu Prioritäten der Akteure internationaler Bildungspolitik.

Dieser Beitrag zählt die oben exemplarisch aufgeführten (gegenstandsbezogenen) Länderstudien zur international-vergleichenden Forschung in der EB/WB. Bei den gegenstandsbezogenen Untersuchungen bedarf es einer (impliziten) komparativen Herangehensweise. Dazu sind Vergleichsmerkmale zu entwickeln, die sogleich gehaltvoll für die Erforschung des internationalen Phänomens und für den jeweiligen Diskurs sind. Der methodologische Gehalt von Länderstudien liegt in der Identifizierung von Vergleichsmerkmalen.⁸ Diese lassen die Ergebnisse für die adressierte Leserschaft verständlich werden und zeigen Möglichkeiten für weitere Forschungsfragen auf.

3.2 Juxtapositionen und Komparationsstudien

Die merkmalsorientierte Gegenüberstellung von Einzelfällen (Juxtaposition), die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden dieser Gegenüberstellung sowie die Interpretation derselben (Komparation) stellt international-vergleichende Forschung in der EB/WB im engeren Sinne dar.

Zu dieser Gruppe zählen zunächst Studien, die landes-, nationen- oder kulturbezogene Einzelfälle miteinander vergleichen. Jüngste Untersuchungen konzentrieren sich auf bildungspolitische Reaktionen ausgewählter Länder auf Ergebnisse von Literacy-Studien (vgl. Euringer/Heinemann/Bonna in diesem Heft), Weiterbildungsgutscheine (vgl. Käßlinger/Klein/Haberzeth 2013), Altersbilder (Lottmann 2013), *Wider Benefits of Lifelong Learning* (vgl. Thöne-Geyer 2013) oder informelles Lernen (vgl. Egetenmeyer 2008). Ein Schwerpunkt findet sich im Themenfeld Professionalisierung: Egetenmeyer und Nuissl (2010) untersuchen die Professionalisierung von EB/WB in europäischen und asiatischen Staaten. Die ALPINE-Studie vergleicht im Auftrag der Europäischen Kommission den Stand der Professionalisierung des Erwachsenenbildungspersonals in Europa (Research vor Beleid 2008). Lattke (2012) erforscht Studiengänge der Erwachsenenbildung in Deutschland, Italien und Großbritannien. Kraus und Schmid (in diesem Heft) vergleichen die Situation des Erwachsenenbildungspersonals in Deutschland und der Schweiz.

7 Ein anschauliches Beispiel für den bislang geringen Anschluss der deutschen erwachsenenpädagogischen Forschung an den internationalen Diskurs ist die quantitative Analyse der Zitate der 123 publizierten Beiträge der ESREA-Tagung „Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times“ in Berlin im September 2013. Die 3.098 Zitate der nicht-deutschen Beiträge verweisen nur zu 0,97% auf Autor/inn/en aus der deutschen Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Schemmann 2014).

8 Für deskriptive Länderporträts sind derzeit folgende Vergleichsmerkmale üblich: historische Entwicklung, rechtliche Grundlagen, Institutionen, Finanzierung, Angebote, Teilnahme, Personal (vgl. Brandt/Nuissl 2009).

Schemmann (2007) hingegen vergleicht die internationale Weiterbildungspolitik von Europäischer Union, Weltbank, UNESCO und OECD vor dem Hintergrund des World-Policy Ansatzes. Seine Vergleichsfälle sind keine einzelnen Länder, sondern vielmehr Fälle, die sich allesamt im internationalen (resp. supranationalen) Raum bewegen.

In Verbindung dieser beiden genannten Subansätze sind Studien zu verstehen, die Auswirkungen und Einflüsse internationaler Bildungspolitik in ausgewählten Fällen untersuchen. Schreiber-Barsch (2007) legte drei Einzelfallanalysen zu *Learning Communities* in Norwegen, England und Deutschland vor. Ioannidou (2010) untersucht die bildungspolitische Leitidee des lebenslangen Lernens sowie deren Entwicklung, Akteurskonstellationen, Ebenen und Interdependenzen in Deutschland, Finnland und Griechenland.

Von diesen Studien zu unterscheiden sind die großen, aber auch vornehmlich unter Steuerungsabsichten angelegten und bildungspolitisch motivierten Benchmarking- und Teilnahmestudien (*Large-Scale*) der internationalen Organisationen. Während der EU-Indikator und die Benchmark 2020 für die Teilnahme an lebenslangem Lernen mit 15 Prozent klar als Kennzahl benannt ist (vgl. Grollmann/Hanf 2010), findet sich eine Benchmark in den weiteren Studien häufig nur implizit. Die zentralen Erhebungen in diesem Feld sind der *Adult Education Survey*, AES (vgl. Bilger u.a. 2013), der *Continuing Vocational and Educational Survey*, CVTS 3 (vgl. Destatis 2011) sowie das *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, PIAAC (vgl. Rammstedt u.a. 2013). Zentrales Merkmal dieser Studien ist, dass sie basierend auf in internationalen Konsortien ausgehandelten Erhebungsdesigns eine Auswertung vorlegen, die Ergebnisse vornehmlich in quantitativer Rankinganordnung darlegen und damit ein Benchmarking implizieren. Aus international-vergleichender Perspektive sind sie als Datensätze zu verstehen, anhand derer sekundäranalytisch Interpretationen und damit Komparationen erfolgen können.

In gegenstandsbezogener Perspektive zeigt sich, dass die internationale Bildungspolitik neue Forschungsgegenstände international-vergleichender Forschung in der EB/WB evoziert. Sie schafft ein gemeinsames Begriffsinstrumentarium, das zwar von der europäischen *Scientific Community* kritisch begleitet wird (z.B. Lima/Guimarães 2011). Jenseits aller Kritik erleichtern sie aber eine erste Verständigung im internationalen Raum. Aufgrund der Orientierungsfunktion der Europäischen Union in vielen Weltregionen reicht diese weit über die europäische Community hinaus. Weitergehend schaffen die Transparenz- und Harmonisierungsentwicklungen im europäischen Bildungsraum Forschungsgegenstände. Alle skizzierten Beispiele finden sich in den bildungspolitischen Prioritäten von UNESCO, OECD und/oder EU. Ferner stellen die bildungspolitisch initiierten und mittlerweile vorliegenden internationalen Datensätze wie AES oder PIAC Potenzial für sekundäranalytische Forschung dar. Aus disziplinärer Perspektive sind Fragenkomplexe zu entwickeln, welche die Entwicklung und Überprüfung von Thesen sowie die Interpretation von Unterschieden

und Gemeinsamkeiten untersuchen, um theoretisch geleitete Erklärungsansätze zu entwickeln.

Der in methodologischer Hinsicht häufig beklagte Mangel, dass internationale Vergleichsstudien in der EB/WB bei der Juxtaposition oder bei der Gegenüberstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden stehen bleiben (vgl. Charters/Hilton 1989), verweist darauf, dass Instrumente zur Interpretation von Gemeinsamkeiten und Unterschieden fehlen. Eine besondere Herausforderung stellt dies insbesondere für die großangelegten Datensätze des AES, CVTS und PIAAC dar. Der Versuch, hier aus einer Makroperspektive Interpretationen für den Vergleich zu liefern, stellt sicher einen wichtigen Schritt dar (vgl. Kaufmann/Reichart/Schömann in diesem Heft). Darüber hinaus sind Interpretationsansätze auf der Meso- und Mikroebene von EB/WB zu entwickeln, um die spezifischen regionalen, lokalen und historischen Kontexte der Disziplin zu verstehen. Die Erklärungsansätze bedürfen der Berücksichtigung der Interdependenzen zwischen den verschiedenen Ebenen. Für Erklärungsansätze auf der Meso- und Mikroebene sind kleiner angelegten Studien notwendig, die Fälle aus wenigen Ländern miteinander vergleichen. Mögliche Interpretationen sind hier auf der Basis von Thesen möglich, die durch weitere Studien unterlegt oder falsifiziert werden sollten.

3.3 Kulturtheoretische Studien

Kulturtheoretische Studien – insbesondere im Sinne von Inter- und Transkulturalität – finden sich in der deutschen EB/WB erst seit wenigen Jahren. Diese können in einem sehr weiten Verständnis zu international-komparativer Forschung in der EB/WB gezählt werden. Während das internationale Moment offensichtlich ist, ist das komparative Element implizit im Forschungsgegenstand zu suchen: Kulturtheoretische – insbesondere transkulturelle – Studien, erforschen transkulturelle Lernräume, in denen die von Erwachsenen erlebten Alltagskomparationen als Lernerfahrungen und Lernpotenzial untersucht werden. Hier geht es um „Fragen nach den Auswirkungen von kultureller Diversität in einer Gesellschaft auf Erziehung und Bildung [...] Begegnung unterschiedlicher Weltansichten, verschiedener Überzeugungen, differenter Kulturen“ (Schmidt-Lauff/Egetenmeyer 2014, im Ersch.).

Zu dieser Gruppe gehört die Studie von Öztürk (2012), die anhand der Daten der SOEP-Daten den Einfluss (bzw. den Nicht-Einfluss) eines Migrationshintergrundes von Erwachsenen auf eine eventuelle Weiterbildungsteilnahme untersucht. Transkulturell angelegte Studien in der EB/WB greifen vor allem auf Welsch (2009) und Reckwitz (2006) zurück. Kultur wird hier in ihren übergreifenden Momenten untersucht. Kultur und kulturelle Zugehörigkeiten werden in Mehrfachzugehörigkeiten, in der Gleichzeitigkeit verschiedener kultureller Aspekte und ihrer Vernetzung verstanden. Gezeichnet wird das Bild eines Weltbürgers, dessen kulturelle Zugehörigkeiten in vielfältigen, vernetzten Einflüssen dargestellt wird. Die Differenzierung von Eigenem und Fremden wird aufgehoben. Es geht um plurale, durch die Postmoderne

evozierte Lebensformen. Für die EB/WB bedeutsam sind Studien, die Lernräume untersuchen, die in solch transkulturellen Kontexten entstehen (vgl. Robak 2012 für deutsche Expatriates in China; Gieseke/Robak/Wu 2009 für Lernkulturen in Taiwan; Egetenmeyer 2013 für Erwachsenenbildungsstudierende im Auslandssemester).

Aus gegenstandsorientierter Perspektive liegt der Ertrag dieser Studien in der Untersuchung von „Alltagskomparationen“, denen Erwachsene lernend in ihrem Umfeld begegnen. Diese „Alltagskomparationen“ haben Einfluss auf das Lernverhalten Erwachsener und bieten gleichzeitig Lernpotenzial. Sie können in einer genauen Beobachtung dazu beitragen, die „eigenen, spezifischen Denkweisen und Traditionen“ (vgl. Olesen 2000) wahrzunehmen und in ihren Strukturen zu verstehen. Diese Untersuchungen erscheinen in ihren Gegenständen zunächst vornehmlich als aus der Disziplin entwickelte Gegenstände. Der Einfluss internationaler politischer Akteure findet sich als eine Begründungsfigur im Postulat nach europäischer und internationaler Mobilität und dadurch entstehender Lernanforderungen an Erwachsene und deren Lebenswirklichkeiten.

In theoretischer und methodologischer Hinsicht sind transkulturell angelegte Studien als Gegenpol zu klassischen Komparationen einzuordnen: Sie betonen die transkulturellen Momente und Verflechtungen. Darüber hinaus stellen sie die Möglichkeit der länderbezogenen Komparation infrage. Sie regen zur Reflexion der jeweiligen Vergleichsgegenstände und deren transkulturelle und transnationale Einflüsse an. Deshalb ist aus transkultureller Perspektive vielmehr von Einzelfallvergleichen zu sprechen als von Nationen- oder Kulturvergleichen.

3.4 Methodologische Untersuchungen

In ihrer methodischen und methodologischen Entwicklung steckt die international-vergleichende Forschung in der EB/WB trotz ihrer langen Tradition eher in den Anfängen. Wie oben aufgeführt, stehen unter Rückgriff auf die international-vergleichende Erziehungswissenschaft Anpassungen an die EB/WB aus. Komparative Forschung erfolgt zumeist eher in einzelnen Studien denn als dauerhaft angelegter Forschungsschwerpunkt (von den Schwerpunkten der erwachsenenbildungsbezogenen Forschungs- und Entwicklungsinstitute abgesehen). Dies liegt nicht zuletzt im hohen Ressourcenaufwand, der vor allem auch in zeitlich aufwendigen Interpretationen liegt. Die *International Society for Comparative Adult Education* (ISCAE) hat zwei Sammelbände herausgegeben, in denen Prinzipien, Herausforderungen, typische Fehler, aber auch mögliche Rückgriffe auf die komparative Erziehungswissenschaft zu finden sind (vgl. Reischmann/Bron/Jelenc 1999; Reischmann/Bron 2008).

Der Beitrag von Kaufmann/Reichart/Schömann (in diesem Heft) und auch die wenigen Studien, die bislang im Rahmen des 7. Forschungsrahmenprogramms in der EB/WB gefördert wurden (vgl. Kilpi-Jakonen u.a. 2012; Saar/Ure/Desjardins 2013), versuchen mit theoretischen Modellen eine Interpretationshilfe für die Erklärung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden auf der Makroebene zu entwickeln. Diese theo-

retischen Erklärungsansätze finden sich vor allem in Studien, die eine Vielzahl von europäischen Ländern untersuchen. Wenn es gelingt, hier entsprechende Erklärungsansätze zu finden, so kann für die großangelegten Datensätze ein gehaltvolles Interpretationsinstrument erwartet werden. Aus einer Governance-Perspektive (vgl. Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007; Amos u.a. 2011; Amos u.a. 2013a; Amos u.a. 2013b) sind Interdependenzen, Akteure und Ebenen zu analysieren. Auf einer Metaebene kann es als gehaltvoll verstanden werden, kritisch zu analysieren, welche Steuerungsintentionen hinter den jeweiligen Interpretationshilfen liegen.

Aus methodologischer Perspektive sind in den kommenden Jahren (kritische) Analysen zu den Interpretationen der PIAAC-Daten zu erwarten (vgl. Schmidt-Herta 2014). Hier können Grenzen der Daten, offene Fragen, aber auch Hypothesen entwickelt werden. Aus akademischer Perspektive wird es spannend sein, die Datensätze für Fragen zu nutzen, die aus der Disziplin EB/WB heraus gestellt werden.

4. Perspektiven international-vergleichender Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Der Überblick über die aktuelle international-vergleichende Forschung in der EB/WB zeigt, dass diese in den letzten Jahren massiv durch die internationale Bildungspolitik geprägt wurde. Neben den von internationalen Organisationen initiierten Studien finden sich zahlreiche Untersuchungen, die aus der Disziplin heraus Entwicklungen der internationalen Bildungspolitik erforschen. Im Kontext internationaler Bildungspolitik entstehen Themen, Begriffe und Zugänge zu EB/WB und (komparable) Forschungsgegenstände. Die Herausforderung für die international-vergleichende Forschung in der EB/WB wird sein, sich hier disziplinär zu konfigurieren, d.h. entstandene Forschungsoptionen zu nutzen, Entwicklungen kritisch zu begleiten, aber auch komparable, gehaltvolle Forschungsgegenstände für die EB/WB zu identifizieren (u.a. durch Sekundäranalysen bestehender Datensätze). Eine disziplinäre Konfiguration bewegt sich dabei im (bildungspolitischen) Steuerungsraum (inter-)nationaler Akteure. Sie hat diese nicht nur zu analysieren, sondern sich in ihr auch – unter Kenntnis bestehender Interdependenzen – zu positionieren.

Mit Rückgriff auf die Typologie von Reischmann (2008)⁹ zeigt sich, dass Programmstudien oder Feldreflexionen in den letzten Jahren kaum zu verzeichnen sind. Auch historisch international-vergleichende Arbeiten (vgl. Seitter 1993; Friedenthal-Haase/Hake/Marriott 1991; Friedenthal-Haase/Zellhuber-Vogel 1991) finden sich derzeit kaum. Gleichzeitig entstehen kulturtheoretische Studien, die Lernräume Erwachsener im Kontext von erlebten Alltagskomparationen als Forschungsgegenstand identifizieren.

9 Reischmann unterscheidet sechs Typen international-vergleichender Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: (1) Länderstudien, (2) Programmstudien, (3) Juxtapositionen, (4) Vergleiche, (5) Feld- und Methodenreflexionen, (6) Berichte aus internationalen Organisationen.

Weiterhin bedarf es der Anschlüsse zwischen deutschen und internationalen Diskursen. Um zur Weiterentwicklung der Erkenntnisse in der EB/WB beizutragen, sind Paralleldiskurse in internationalen und deutschsprachigen Räumen zu reduzieren. Dabei stellt sich aus deutscher Perspektive die Frage, wie bestehende Ansätze weiterentwickelt und präzisiert werden können. Ein Versuch in dieser Hinsicht erfolgt derzeit im Rahmen einer komparativ angelegten Studie zur akademischen Professionalisierung (vgl. Egetenmeyer/Schüßler 2013).

Wenngleich gemeinsame Begriffe entstanden sind, so fehlen der international-vergleichenden Forschung in der EB/WB weitgehend theoretische Interpretationsmodelle. Eine zentrale Aufgabe wird es sein, die Interpretationsansätze auf der Makroebene für die bestehenden Großdatensätze zu überprüfen und zu entwickeln. Hier besteht die Möglichkeit, Interpretationen und Begründungen für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu finden. Gleichzeitig bedarf es dieser Interpretations- und Begründungshilfen auch auf der Meso- und Makroebene. Vor allem bei kleiner angelegten Studien stellen internationale Netzwerke (z.B. *European Society for the Research of the Education of Adults*, *ASEM Research Hub for Lifelong Learning*) wichtige Ressourcen für die Interpretation auf diesen Ebenen dar. Die Herausforderung besteht nun darin, Theorien und Modelle zu entwickeln, die international und komparativ gehaltvoll sind, Erklärungsansätze auf verschiedenen Ebenen bieten und die Interrelation dieser Erklärungsansätze herausarbeiten können.

Territorial haben die gegenwärtigen Studien einen Fokus auf Europa. Asien und die USA sind derzeit nur punktuell vertreten. Gleichzeitig zählen Indien und China zu den größten Exportmärkten deutscher Weiterbildung (vgl. BIBB 2013). Im Zuge des transatlantischen Freihandelsabkommens mit den USA ist anzunehmen, dass auch hier ein Exportmarkt entsteht. So wird aktuell davon auszugehen sein, dass die Wissenschaft der Praxis hinterherhinkt (vgl. Knoll 1996). Für die Forschung werden sich hier neue territoriale Perspektiven entwickeln.

International-vergleichende Forschung in der EB/WB ist gekennzeichnet von begrenzten und schwierigen Datenlagen. Kausale Zusammenhänge sind anhand der gegenwärtigen Datenlage nicht zu belegen. Es ist jedoch Aufgabe international-vergleichender Forschung in der Disziplin, Begründungen und Interpretationen zu entwickeln für Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Anstatt sich hinter der Nicht-Belegbarkeit von Daten zurückzuziehen, stellt die Formulierung von Hypothesen eine Alternative dar. Aufgabe international-vergleichender Forschung in der EB/WB ist es dann, Indizien zu finden, die diese Hypothesen stützen, widerlegen oder präzisieren. So können neue Studien an offenen Fragen ansetzen und verschiedene Erhebungen gemeinsam einen Beitrag zur Untersuchung gemeinsamer Hypothesen leisten.

Literatur

- Alke, M. (2013): Zur Bestimmungsproblematik von Community Education. Befunde aus einer Fallstudie zum irischen Community Education Network. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at.*, H. 19, S. 03/1–03/8
- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hg.) (2007): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem.* Wiesbaden
- Amos, K./Schmid, J./Schrader, J./Thiel, A. (Hg.) (2011): *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen.* Baden-Baden
- Amos, K./Schmid, J./Schrader, J./Thiel, A. (Hg.) (2013a): *Europäischer bildungsraum. Europäisierungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungspraxis.* Baden-Baden
- Amos, K./Schmid, J./Schrader, J./Thiel, A. (Hg.) (2013b): *Einleitung: Kultur – Ökonomie – Globalisierung: Eine Erkundung von Rekalibrierungsprozessen in der Bildungspolitik.* In: Dies.: *Kultur – Ökonomie – Globalisierung: Eine Erkundung von Rekalibrierungsprozessen in der Bildungspolitik.* Baden-Baden, S. 11–25
- Bechtel, M./Lattke, S./Nuissl, E. (2005): *Porträt Weiterbildung Europäische Union.* Bielefeld
- Bilger, F./Gnahn, D./Harmann, J./Kuper, H. (2013): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012.* Bielefeld
- Brandt, P./Nuissl, E. (2009): *Porträt Weiterbildung Deutschland.* Bielefeld
- Bray, M./Thomas, R.M. (1995): *Levels of Comparison in Educational Studies. Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses.* In: *Harvard educational review*, H. 3, S. 472–490
- Brems, J. (2003): *Portrait Adult Education Denmark.* URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/brems03_01.pdf
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2013): *TrendBarometer. Exportbranche Aus- und Weiterbildung.* Bonn. URL: www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/p_iMOVE_Trendbarometer_2013_sicher.pdf
- Charters, N./Hilton, R.J. (1989): *Landmarks in International Adult Education. A Comparative Analysis.* London
- Destatis (2011): *Dritte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3).* Wiesbaden
- Egetenmeyer, R. (2008): *Informal Learning in betrieblichen Lernkulturen. Eine interkulturelle Vergleichsstudie. Hohengehren*
- Egetenmeyer, R. (2012a): *Akademisches Lernpotential von Auslandssemestern.* In: Egetenmeyer, R./Schübler, I. (Hg.): *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.* Hohengehren
- Egetenmeyer, R. (2012b): *Informal Learning of managers in a multinational company in Germany, Great Britain and Spain: an Intercultural Comparison.* In: *Comparative Adult Education 2012. 5th Conference of the International Society for Comparative Adult Education.* 3.–6. November 2012. Las Vegas/USA. URL: www.uni-bamberg.de/fileadmin/andragogik/08/andragogik/iscae/2012conf/papers/Egetenmeyer.pdf
- Egetenmeyer, R. (2013): *Erwachsenenpädagogische Professionalitätentwicklung durch Auslandssemester.* In: Felden, H. v./Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hg.): *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).* Hohengehren, S. 91–102
- Egetenmeyer, R./Strauch, A. (2009): *Adult Educators in Germany. Challenges towards Professionalisation in Europe.* In: *Revista de științe ale educației/Journal of Educational Sciences.* Timisoara, H. 1, S. 87–94
- Egetenmeyer, R./Nuissl, E. (Hg.) (2010): *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives.* Frankfurt a.M.
- Egetenmeyer, R./Schübler, I. (2013): *Empirical results in academic professionalization in adult and continuing education in Germany. Symposia: Theoretical and Empirical Results in the Context of Academic Professionalization in Adult and Continuing Education.* In: *ESREA research network „Adult Educators, Trainers and their Professional Development“ (Re-NADET), ASEM LLL Research network on „Professionalisation of Adult Teachers and Educators in ASEM countries“ (Hg.): Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives.* 1.–3. November 2013. Bonn
- Euringer, C./Heinemann, A.M.B./Bonna, F. (2014): *Bildungspolitische Konsequenzen (inter-)nationaler Vergleichsstudien zur Literalitätskompetenz. Zur Relevanz der Bestimmung eines Mindestniveaus in der Alphabetisierung.* In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 2, S. 29–38

- Friedenthal-Haase, M./Hake, B.J./Marriott, S. (Hg.) (1991): British-Dutch-German relationships in adult education 1880–1930. Studies in the theory and history of cross-cultural communication in adult education. Leeds
- Friedenthal-Haase, M./Zellhuber-Vogel, P. (1991): Interkulturelle Beziehungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung. Das Beispiel Deutschland und Grossbritannien. Tübingen
- Geiselmann, C./Theessen, J. (2005): Erwachsenenbildung und Bildungspolitik in Bulgarien. Grundlagen, Entwicklungen, Perspektiven. Bonn
- Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hg.) (2009): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld
- Gómez, J. (Hg.) (2001): Porträt Weiterbildung Spanien. Bielefeld
- Greger, N.F./Przybylska, E. (2001): Erwachsenenbildung in Polen. 2. Aufl. Bonn
- Grollmann, P./Hanf, G. (2010): EU-Indikatoren und Benchmarks 2020. Entwicklung und Perspektiven für die Berufsbildung. In: BWP, H. 3, S. 21–26
- Grotlüschen, A./Bonna, F. (2008): „German-language Literature Review“, in Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills, OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/172255303131>
- Hayrettin, A./Reyhan, G. (2003): Erwachsenenbildung in der Türkei. Bestandsaufnahme und Entwicklungspotenziale. Bonn
- Heinonen, V. (2007): Porträt Weiterbildung Finnland. Bielefeld
- Ioannidou, A. (2010): Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld
- Käpplinger, B./Klein, R./Haberzeth, E. (Hg.) (2013): Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld
- Kaufmann, K./Reichart, E./Schömann, K. (2014): Der Beitrag von Wohlfahrtsstaatsregimen und Varianten kapitalistischer Wirtschaftssysteme zur Erklärung von Weiterbildungsteilnahmestrukturen bei Ländervergleichen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 39–54
- Kilpi-Jakonen, E. u.a. (2012): The Impact of Formal Adult Education on the Likelihood of Being Employed: a Comparative Overview. In: Studies of Transition States and Societies, H. 1, S. 48–68
- Knoll, J.H. (1996): Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden. Darmstadt
- Krajnc, A./Licen, N. (2002): Adult Education in Slovenia. Bonn
- Kraus, K./Schmid (2014): Beschäftigte in der Weiterbildung: Datenlage und Erkenntnisse zu einer pädagogischen Berufsgruppe im Vergleich Deutschland – Schweiz. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 55–67
- Lattke, S. (2012): Studiengang- und Curriculumstrukturen im internationalen Vergleich. Deutschland, Italien, Großbritannien. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hg.): Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. Baltmannsweiler, S. 53–64
- Lenz, W. (Hg.) (2005): Porträt Weiterbildung Österreich. Bielefeld
- Lima, L./Guimarães, P. (2011): European Strategies of Lifelong Learning. A Critical Introduction. Opladen
- Lottmann, R. (2013): Bildung im Alter – für Alle? Altersbilder, Ziele und Strukturen in der nachberuflichen Bildung in Deutschland und den USA. Bielefeld
- Matache, M./Sava, S. (2003): Porträt Weiterbildung Rumänien. Bielefeld
- Mayo, P. (2007): Adult education in Malta. Bonn
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2014): Pädagogische Arbeit im System lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim
- Olesen, H.S. (2000): Opportunities for reflection and learning. International research networking. In: Faulstich, P./Wittpoth, J./Wiesner, G.: Internationalität der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 7–20
- Öztürk, H. (2012): Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 21–32
- Parreira do Amaral, M. (2013): Bildungspolitik im Transformationsprozess. International-vergleichende Forschung zu Educational Governance und Regimetheorie. In: Amos, K./Schmid, J./Schrader, J./Thiel, A. (Hg.): Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen. Baden-Baden, S. 245–266
- Rammstedt, B. u.a. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC. Münster

- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist
- Reischmann, J. (2008): Comparative Adult Education: Arguments, Typology, Difficulties. In: Reischmann, J./Bron, M. jr (Hg.): Comparative Adult Education 2008. Experiences and Examples. Frankfurt, S. 19–32
- Reischmann, J./Bron, M. jr/Jelenc, Z. (Hg.) (1999): Comparative Adult Education 1998: The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study. Ljubljana, Slovenia: Slovenian Institute for Adult Education
- Reischmann, J./Bron, M. jr (Hg.) (2008): Comparative Adult Education 2008. Experiences and Examples. Frankfurt
- Research voor Beleid (Hg.) (2008): ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study on the current situation, trends and issues. Zoetermeer. URL: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofession_en.pdf
- Robak, S. (2012): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster
- Saar, E./Ure, O.B./Desjardins, R. (2013): The Role of Diverse Institutions in Framing Adult Learning Systems. In: European Journal of Education, H. 2, S. 213–232
- Schemmann, M. (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld
- Schemmann, M. (2014): Rückbesinnung auf Werte und Prinzipien. Siebte Europäische Forschungskonferenz der ESREA in Berlin. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 10
- Schläfli, A./Sgier, I. (2008): Porträt Weiterbildung Schweiz. Bielefeld
- Schmidt-Hertha, B. (2014): Zur Relevanz der PIAAC-Studie für Erwachsenenbildung und Bildungsforschung. Herausforderungen für Gesellschaft und Bildungssystem. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 26–28
- Schmidt-Lauff, S./Egetenmeyer, R. (2014): Internationalisierung. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 270–277 (im Ersch.)
- Schreiber-Barsch, S. (2007): Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis. Bielefeld
- Schreiber-Barsch, S./Zeuner, C. (2007): International – supranational – transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 686–703
- Schriewer, J. (1994): Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft. Antrittsvorlesung. Berlin. URL: <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vm/schriewer-juergen/PDF/Schriewer.pdf>
- Seitter, W. (1993): Volksbildung und Educación Popular. Bad Heilbrunn
- Thöne-Geyer, B. (2013): Stichwort: „Benefits of Lifelong Learning“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 20–21
- Tippelt, R. (2014): Internationale Impulse im Kontext zeitgenössischer Steuerungspraxis im Bildungsbereich. Herausforderungen für die Bildungsforschung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 45–48
- Titmus, C. (1999): Comparative Adult Education: Some Reflections on the Process. In: Reischmann, J./Bron, M. jr./Jelenc, Z. (Hg.): Comparative Adult Education 1998. Ljubljana
- Trečiokiene, E. (1995): Erwachsenenbildung in Litauen. Bonn
- Türk, K. (2004): Neoinstitutionalistische Ansätze. In: Schreyöff, G. (Hg.): Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation. 4. Aufl. Stuttgart, S. 923–932
- Welsch, W. (2009): Was ist eigentlich Transkulturalität. In: Daroska, L/Machold, C. (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz
- Zeuner, C. (2006): „Citizenship Education“ – Brücke zu einer europäischen Identität. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 73–96

Caroline Euringer/Alisha M.B. Heinemann/Franziska Bonna

Bildungspolitische Konsequenzen (inter-)nationaler Vergleichsstudien zur Literalitätskompetenz

Zur Relevanz der Bestimmung eines Mindestniveaus in der Alphabetisierung

1. Literalität im internationalen Diskurs

Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*-Studie (PIAAC) am 8. Oktober 2013 rückte das Thema Literalität Erwachsener in den internationalen Fokus. Die Ergebnisse machen erneut deutlich, dass der Erwerb grundlegender Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen auch in den modernen Wissensgesellschaften keineswegs für alle Menschen eine Selbstverständlichkeit darstellt. Mit PIAAC konnte aktuell ein weiteres Mal bestätigt werden, dass ein nicht unbedeutender Anteil der Bevölkerung lediglich geringe Literalität aufweist und infolge dessen nur begrenzt in der Lage ist, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (vgl. OECD 2013, S. 28f.). Die Begrifflichkeit der Literalität wird dabei kontrovers diskutiert und umfasst in einigen Fällen nur Lesen und Schreiben, in anderen hingegen auch Rechnen, den Umgang mit neuen Technologien oder das Lernen lernen. Erweitert um Themen wie etwa politische Bildung und Gesundheitsbildung wird Literalität gegenwärtig auch unter dem Terminus der Grundbildung diskutiert. Gefordert wird jedoch – unabhängig von der unterschiedlichen Ausgestaltung der Inhalte – in jedem Fall eine umfassendere Bereitstellung, Förderung und Finanzierung von Literalitätsangeboten mit dem Ziel, die Literalitätskompetenzen in der Bevölkerung zu verbessern. Allerdings: Diese Erkenntnisse sind keineswegs neu. Bereits seit den 1990er Jahren führt die *Organisation for Economic Co-Operation and Development* in regelmäßigem Abstand internationale Vergleichsstudien zur Literalitätskompetenz Erwachsener durch: den *International Adult Literacy Survey* (IALS 1994/1998) und den *Adult Literacy and Life Skills Survey* (ALL 2005). Die Ergebnisse waren denen aus PIAAC ähnlich. Im Unterschied zu PIAAC wurden diese allerdings nicht in vergleichbarem Ausmaß in den internationalen Diskurs getragen und die Resonanz innerhalb der Teilnahmeländer war relativ unterschiedlich. Während es in einigen Ländern seit Ende der 1990er Jahre durchaus zu bildungspolitischen Konsequenzen und Entwicklungen hinsichtlich der Finanzierung und Förderung von Literalität kam, wurden die Ergebnisse von IALS und ALL in anderen Ländern höchstens am Rande oder gar nicht thematisiert – so auch in Deutschland. Hier konnte erst 2011 mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der *leo. – Level-One Studie* (im Folgenden: leo.-Studie) (Grotlischen/Riekman 2012) zum Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in Deutschland das

Thema Literalität Erwachsener auf der bildungspolitischen Agenda platziert werden. Bildungspolitische Konsequenzen bezüglich der Finanzierung, Förderung und Definition von Literalität werden erst seitdem verstärkt diskutiert.

Vor dem Hintergrund, dass in einigen anderen Ländern infolge von IALS bereits seit Ende der 1990er Jahre bildungspolitische Diskussionen zu einer angemessenen Finanzierung und Förderung von Literalität geführt wurden, möchte dieser Beitrag einen vergleichenden Blick in andere Länder werfen. Dies geschieht zunächst anhand einer Zusammenfassung von Länderberichten aus Großbritannien, USA, Kanada, Australien und Norwegen, in denen die jeweilige Bildungspolitik und Praxis vorgestellt werden. Diese Länderberichte wurden von Literalitätsforschern und -forscherinnen der jeweiligen Länder erstellt, durch deren fachliche Einschlägigkeit das jeweils gezeichnete Bild durchaus als ein realistisches eingeschätzt werden kann.¹ Daran anschließend wird die aktuelle bildungspolitische Situation zur Förderung und Finanzierung von Literalität in Deutschland dargestellt und unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der leo.-GER-Verlinkungsstudie diskutiert. Letztere setzt sich mit der Frage auseinander, wie sich die deutschen Alpha-Levels in ihrer Schwierigkeit zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) verhalten.

2. IALS und die Folgen – ein Blick in andere Länder

Der IALS, der im Zeitraum von 1994 bis 1998 unter Zusammenarbeit der OECD und Statistics Canada in mehr als 20 Ländern durchgeführt wurde, gilt als die erste internationale Vergleichsstudie zu Literalitätskompetenzen Erwachsener. Grundlage hierfür war die Entwicklung von Testaufgaben zum Lesen (*Prose Literacy* und *Document Literacy*) und Rechnen (*Quantitative Literacy*), die eine Zuordnung von Kompetenzen in eine fünfstufige Skala ermöglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass in allen Ländern zwischen 25 Prozent und 75 Prozent der erwachsenen Bevölkerung geringe Literalitätskompetenzen aufweisen (IALS Level 1–2). Ungefähr 15 Prozent der Bevölkerung erreichen sogar lediglich IALS Level 1 und sind damit besonders gefährdet, den gesellschaftlichen Anforderungen in Alltag und Beruf nicht zu genügen und so von gesellschaftlichen Teilhabeprozessen ausgeschlossen zu werden (vgl. OECD/Statistics Canada 2000, S. xiii).

Neben der erstmals international-vergleichenden Ausrichtung erweitert die IALS-Studie im Unterschied zu einigen früheren Ansätzen zudem den Blick auf die Literalität Erwachsener. Literalität erscheint nicht mehr vorrangig als ein dichotomes Konstrukt, nach dem eine Person abhängig von den gesellschaftlichen Mindestanforderungen entweder literat oder illiterat ist. Literalität wird vielmehr als ein Kontinuum mit aufeinander aufbauenden Stufen gefasst. In diesem Konstrukt ist auch höhere Literalität mit

1 Die Länderberichte entstanden 2011 im Rahmen des vom *Centre for Literacy* veranstalteten „*Fall Institute*“ und sind online abrufbar unter www.centreforliteracy.qc.ca/node/1445.

eingeschlossen (vgl. Grotluschen 2011, S. 14). Im IALS wird Literalität in fünf Stufen unterteilt, denen Personengruppen entsprechend ihres Literalitätsniveaus zugeordnet werden können: Während Level 1 und 2 für (zu) geringe Literalität stehen, wird Level 3 von der OECD als Mindestniveau verstanden, um mit den gesellschaftlichen Anforderungen in Alltag und Beruf zurechtzukommen (vgl. OECD/Statistics Canada 2000, S. xi). Level 4 und 5 zeigen eine höhere Literalität an.

Die Entscheidung, ab wann Literalität funktional ausreichend ist oder nicht, um an gesellschaftlichen Teilhabeprozessen partizipieren zu können, ist keine rein wissenschaftliche, sondern immer auch eine politische Überlegung. Denn in Anbetracht der zentralen Argumente, dass einerseits Literalität als grundlegende, für alle Menschen zugänglich zu machende Bildung zu verstehen sei (vgl. UNESCO 2007, S. 2) und andererseits die Literalitätsstärke der Bevölkerung in einem direkten Zusammenhang mit dem Wirtschaftswachstum eines Landes stehe (vgl. Wößmann/Piopiunik 2009, S. 40), ist der Staat interessiert daran, zu klären, bis zu welchem Literalitätsniveau ein solcher Bildungsanspruch zu legitimieren ist. Eine solche Klärung steht somit häufig auch in Zusammenhang mit bildungspolitischen Konsequenzen, wie z.B. der Förderung und Finanzierung von Literalität mit dem Ziel, das Risiko mangelnder Literalität in der Bevölkerung möglichst gering zu halten und somit die Beschäftigungsfähigkeit zu sichern.

Die enge Verwobenheit von Literalität mit bildungspolitischen Interessen soll im Folgenden anhand von IALS-Länderberichten aus Großbritannien, USA, Kanada, Australien und Norwegen dargestellt werden. Dazu wird zunächst die allgemeine bildungspolitische Reaktion der Länder infolge der Ergebnisse der IALS-Studie dargestellt und anschließend die Problematik der Festlegung eines Mindestlevels an Literalität problematisiert.

2.1 Bildungspolitische Reaktionen infolge der IALS-Studie

Folgt man den Länderberichten, die einen Rückblick auf die Folgen der IALS-Studie zum Ziel haben, so lässt sich erkennen, dass die bildungspolitischen Reaktionen in den Ländern nicht allein von den konkreten Ergebnissen der Studie abhängen. Vielmehr scheint es bedeutsam zu sein, ob und wie das Thema Literalität bereits vorher in der Öffentlichkeit und Bildungspolitik wahrgenommen und diskutiert wurde.

So wurden in *Norwegen* die Ergebnisse von IALS zunächst von den zu dieser Zeit veröffentlichten Leistungsstudien über Schüler-Kompetenzen überschattet, denen das politische Interesse Anfang der 2000er Jahre verstärkt galt (vgl. Gabrielsen 2011, S. 3). Wenige Jahre später stieg das Interesse der Regierung am Thema Literalität Erwachsener wieder an. So wurde 2002 ein Rechtsanspruch Erwachsener auf kostenlose Teilnahme an Kursen auf der Ebene von Primar-, Sekundar- und oberem Sekundarabschluss etabliert. Aufgrund der Ergebnisse von IALS und der Nachfolgestudie ALL wurde 2005 zudem das Programm *Basic Skills for Working Life* zur Finanzierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen eingeführt (vgl. ebd., S. 7).

Auch in *Australien*, wo man sich bereits seit den 1980er Jahren mit dem Thema Literalität Erwachsener beschäftigte, zeigten Regierung und Wirtschaft erst mit der Veröffentlichung der ALL-Ergebnisse zehn Jahre nach IALS zunehmend Interesse, vorrangig für den Zusammenhang von Literalität und Arbeitsmarkterfolg (vgl. Mendelovits 2011, S. 2f.). Die Folge war eine Nationale Strategie von 2012 bis 2020 verbunden mit dem Ziel, die Grundkompetenzen der australischen Erwerbsbevölkerung zu verbessern (vgl. ebd., S. 3f.). Diese Grundkompetenzen reichen dabei über die reine Alphabetisierung hinaus und beinhalten die sogenannten „Core Skills“: Lernen lernen, Lesen, Schreiben, Rechnen sowie mündliche Kommunikationsfähigkeit (vgl. ebd., S. 4).

In ähnlicher Weise zogen auch in den *USA* die Ergebnisse der IALS-Studie gegen Ende der 1990er Jahre nur kurze Zeit die Aufmerksamkeit auf sich. Während 1999 noch eine Initiative zur Stärkung der Erwachsenenbildung vorgesehen war, verbunden mit einer Anhebung der Finanzierung um 100 Millionen Dollar, nahm das politische Interesse an Literalität Erwachsener nach dem Regierungswechsel im Jahr 2001 rasch wieder ab (vgl. Pugsley 2011, S. 4f.). Die Finanzierung von Literalität wurde gekürzt und erst im Jahr 2007 nahm das bildungspolitische Interesse wieder zu, mit einer stärkeren Betonung von globaler Wettbewerbsfähigkeit (vgl. ebd., S. 1).

Auf langfristig günstigen Boden fielen die IALS-Ergebnisse hingegen in Kanada und Großbritannien. In beiden Ländern existierten bereits vorher seit einigen Jahren Studien zur Literalität Erwachsener und die Bedeutsamkeit des Themas war in den Medien, bei Interessenvertretungen und in der Bildungspolitik gesichert. In *Kanada* gab es bereits Ende der 1980er Jahre eine Finanzierung von auf Literalität bezogenen Weiterbildungsmaßnahmen in Höhe von 110 Millionen Dollar verteilt auf fünf Jahre (vgl. Rubenson 2011, S. 2). Infolge der IALS-Ergebnisse kam es 2001 hier erneut zu einer Anhebung der Finanzierung auf 173 Millionen Dollar. Im Jahr 2006 wurde schließlich die Verantwortung für die Förderung und Finanzierung von Literalität auf die Provinzen verlagert und insbesondere arbeitsmarktbezogene Literalität gefördert (vgl. ebd., S. 5f.).

In *Großbritannien*, wo bereits seit den 1970er Jahren Studien über die Kompetenzen Erwachsener durchgeführt wurden, wurden die Ergebnisse aus IALS unmittelbar politisch thematisiert. Die wichtigsten Folgen der IALS-Ergebnisse waren der Moser-Report und die daraus resultierende *Skills for Life-Strategie*, auf deren Basis ab 2001 die Finanzierung von Literalitätsmaßnahmen stetig angehoben wurde. Insgesamt wurden zwischen 2003 und 2010 etwa fünf Milliarden Pfund ausgegeben (vgl. Brooks 2011, S. 3).

Darüber hinaus unterscheiden sich die Länder nicht nur in der Finanzierung und Förderung von Literalitätsangeboten, sondern auch hinsichtlich der Definition sowie der Festlegung eines Mindestniveaus an Literalität, welches ebenfalls in Zusammenhang mit bildungspolitischen Interessen zu bringen ist.

2.2 Zur Festlegung eines Mindestniveaus an Literalität

Im Rahmenkonzept des IALS, das Literalität als *Prose Literacy*, *Document Literacy* und *Quantitative Literacy* konstruiert, wurde von der OECD festgelegt, dass IALS Level 3 als ein Mindestniveau an Literalität zu verstehen ist: Level 3 „is considered a suitable minimum for coping with the demands of everyday life and work in a complex, advanced society“ (OECD/Statistics Canada 2000, S. xi). Entsprechend spricht die OECD von sogenannten Risikogruppen, die als besonders gefährdet gelten, wenn diese Literalitätskompetenzen unterhalb von IALS Level 3 aufweisen. Trotz dieser Normierung durch die OECD lässt sich anhand der IALS-Länderberichte zeigen, dass die Festlegung eines Mindestniveaus an Literalität recht divers interpretiert und diskutiert wird:

Australien und *Kanada* orientieren sich an der Festlegung von OECD und *Statistics Canada*, indem sie den Anteil der Bevölkerung als Risikogruppe definieren, welcher nicht den IALS Level 3 erreicht. Somit weisen ca. 40 Prozent der Australier und ca. 42 Prozent der Kanadier unzureichende Kompetenzen in den drei Literalitätsdimensionen auf (vgl. Mendelovits 2011, S. 2; Rubenson 2011, S. 3).

In *Norwegen* kam es hingegen zu einer Herabsetzung des Mindestniveaus auf Level 2. Auslöser dafür war der sowohl im IALS als auch in ALL relativ hohe Anteil an Personen, die Literalität unterhalb von Level 3 aufwiesen. Laut Gabrielsen war es sehr schwierig, Akzeptanz dafür zu erlangen, dass entsprechend der OECD-Vorgabe sowohl Level 1 als auch Level 2 als Indikatoren für die Risikogruppen verwendet wurden (vgl. Gabrielsen 2011, S. 3). Daher wurden nach einem etwas weicheren Ansatz nur diejenigen Personen, die in mindestens einer der drei Skalen Punktwerte auf Level 1 aufwiesen, als Risikogruppe gefasst. Die Konsequenz war eine Reduktion der von mangelnder Literalität Betroffenen von 33 auf 12 Prozent (IALS) und von 40 auf 15 Prozent (ALL) – somit Größenordnungen, die öffentlich und v.a. auch bildungspolitisch sehr viel leichter zu akzeptieren und in entsprechende Maßnahmen umzusetzen sind (vgl. ebd., S. 4).

In *Großbritannien* wurde das Mindestniveau ebenfalls auf IALS Level 2 herabgesetzt und die Risikogruppe sogar noch enger definiert als in Norwegen. Sie umfasst lediglich den Anteil der Bevölkerung, der in IALS in allen drei Domänen Literalität auf Level 1 aufweist (ca. 22% bis 23%) (vgl. Brooks 2011, S. 2). Diese Festlegung des Mindestniveaus an Literalität hatte schließlich auch Konsequenzen für die Skills for Life-Strategie, die 2001 infolge von IALS initiiert wurde: Die nationalen Curricula für Literalität und Numeralität wurden zum Zwecke der Standardisierung an die IALS-Levelgrenzen angepasst. Die Folge war eine Anhebung der britischen Levelgrenzen, so dass diese exakt zu den IALS-Grenzen passten, d.h. der IALS Level 1 entspricht dem British Entry Level und der IALS Level 2 entspricht dem British Level 1 (vgl. ebd., S. 3).

In den *USA* schließlich kam es infolge der IALS-Ergebnisse zu einer grundlegenden Kritik an der Methodologie von IALS und der Vorgängerstudie *National Adult Literacy Survey* (NALS). Ausgangspunkt war im Jahr 2001 die Vermutung, dass in

NALS eine zu hohe Lösungswahrscheinlichkeit bei der Berechnung der Kompetenzverteilung für den hohen Anteil an Personen unterhalb des Level 3 verantwortlich sei. Das Problem sei dadurch überschätzt worden (vgl. Pugsley 2011, S. 5). Die Folge war eine zunehmend methodologische Diskussion und die Entscheidung, im geplanten Haushaltssurvey *National Assessment of Adult Literacy* (NAAL) die Lösungswahrscheinlichkeit von 80 auf 62 Prozent herunterzusetzen. Zudem wurde ein neues vierstufiges Kompetenzmodell – *Below Basic, Basic, Intermediate, Proficient* – eingeführt, welches den Fokus des politischen Interesses nun verstärkt auf die 14 Prozent in der Bevölkerung lenkte, die sich auf Level 1 *Below Basic* befanden (vgl. ebd., S. 7). Eine Vergleichbarkeit der Levelgrenzen mit IALS/ALL wurde dadurch allerdings erschwert. Generell führt die unübersehbare Vielfalt an Einstufungsmodellen für Literalitätskompetenzen, die zudem mit einer großen Spannweite von Konstruktionen für das Phänomen Literalität an sich einhergeht, zu einer Intransparenz und erschwerten Vergleichbarkeit der Niveaus, was sie auch als politische Diskussionsgrundlage schwächt und angreifbar macht.

So zeigen auch die Länderbeispiele, dass die Frage nach einem Mindestniveau von Literalität in den Ländern recht unterschiedlich beantwortet wird. Nicht selten wird das von der OECD vorgeschlagene Mindestniveau von IALS Level 3 herabgesetzt auf Level 2, mit Fokus auf die Risikogruppe auf Level 1. Als Begründung hierfür werden zumeist politisch motivierte Argumente herangezogen, die wiederum in Zusammenhang mit Finanzierungsfragen zu bringen sind. Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders interessant, dass die im Oktober 2013 veröffentlichte PIAAC-Studie von einer Festlegung des Mindestniveaus absieht (vgl. Sticht 2013).

3. Finanzierung und Förderung von Literalität in Deutschland

Im Unterschied zu einigen der oben vorgestellten Länder hat IALS in Deutschland zunächst keine unmittelbaren bildungspolitischen Reaktionen nach sich gezogen. So nahm Deutschland zwar in der ersten Runde der IALS-Studie teil, die Ergebnisse – 14,4 Prozent der Bevölkerung auf dem IALS Level 1 der Skala *Prose Literacy* (vgl. OECD/Statistics Canada 2000, S. 136) – wurden allerdings weder in der Bildungspolitik noch in der Öffentlichkeit zum Thema gemacht (vgl. Preißer 2004, S. 25; Gnahn 2007, S. 4). Erst nachdem durch die PISA-Studien zu Schülerkompetenzen die Aufmerksamkeit auf grundlegende Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen gelenkt wurde, gelangte auch das Thema Literalität Erwachsener zunehmend auf die bildungspolitische Agenda (vgl. Grotluschen/Linde 2007, S. 51).

Ein wichtiger Meilenstein in der deutschen Alphabetisierungs- und Grundbildungslandschaft war 2011 die im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) aufgelegten Förderschwerpunkts „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ publizierte leo.-Studie (Grotluschen/Riekmann 2012). Ziel war es, belastbare Daten zum Ausmaß des funk-

tionalen Analphabetismus in Deutschland bereitzustellen. Dazu wurden die sogenannten Alpha-Levels entwickelt. Die Alpha-Levels (Alpha-Level 1 bis Alpha-Level 5) basieren auf 78 Kann-Beschreibungen und unterteilen den IALS Level 1 in kleinere Einheiten (vgl. Heinemann 2011, S. 90f.). Auf diese Weise lässt sich die Literalität einer Person sehr viel präziser beschreiben, als es bspw. mit dichotomen Literalitätskonzepten möglich war. Die Ergebnisse der leo.-Studie zeigen: 7,5 Millionen Menschen bzw. 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland sind vom funktionalen Analphabetismus (Alpha-Level 1–3; 18 bis 64 Jahre) betroffen. Personen auf Alpha-Level 3 können zwar einzelne Sätze lesen und schreiben, sind jedoch nicht in der Lage, selbst einfache Texte sinnverstehend zu lesen und zu schreiben. Damit fehlen ihnen die Voraussetzungen, um an gesellschaftlichen Teilhabeprozessen partizipieren zu können (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012).

Ausgehend von den Ergebnissen der leo.-Studie kam es insbesondere auf bildungspolitischer Ebene in den letzten beiden Jahren zu einer Ausweitung der Förderung und Finanzierung von Alphabetisierung und Grundbildung auf Bund- und Länderebene. 2012 gab das BMBF zusammen mit der Kultusministerkonferenz (KMK) eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener bekannt und forderte alle gesellschaftlichen Gruppen auf, sich an diesem Bündnis zu beteiligen (vgl. BMBF 2012). Ziel der nationalen Strategie ist es, die Zahl der erwachsenen funktionalen Analphabeten zu reduzieren. Daraufhin richtete das BMBF im Jahr 2012 den Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ mit einem Fördervolumen von ca. 20 Millionen Euro² ein, der, wie der Name schon sagt, vor allem das Ziel verfolgt, die Teilnehmenden im Rahmen ihrer Erwerbstätigkeit weiterzuqualifizieren bzw. sie mithilfe der geförderten Projekte in Erwerbzusammenhänge zu bringen. Da es bei gesellschaftlicher Teilhabe jedoch um noch viel mehr als nur Beschäftigungsfähigkeit geht, sollte die Verengung des Blicks auf den Arbeitsplatz aktuell zumindest kritisch beobachtet und perspektivisch wieder geweitet werden. Auch auf Ebene der Länderregierungen werden derzeit neue Initiativen und Bündnisse zur Förderung von Alphabetisierung und Grundbildung initiiert sowie Möglichkeiten zur Finanzierung, z.B. durch die Weiterbildungsgesetze oder ESF-Mittel, ausgelotet. Dabei wird die Frage, bis zu welchem Literalitätsniveau eine Förderung und Finanzierung angemessen sei, in Deutschland derzeit unter Rückgriff auf die Ergebnisse der leo.-Studie diskutiert. Eine Förderung bis mindestens zum Alpha-Level 3 erscheint notwendig, wenn das Ziel einer Reduzierung des funktionalen Analphabetismus (Alpha-Level 1–3) erreicht werden soll. Allerdings: Ist die Förderung von Alpha-Level 1–3 ausreichend? Wirft man einen Blick zurück auf die Diskussion um ein angemessenes Literalitätsniveau in anderen Ländern (vgl. Abschnitt 2.2), so kann festgestellt werden, dass das von der OECD vorgegebene Mindestniveau von IALS Level 3 in manchen Ländern übernommen, in anderen Ländern auf IALS Level 2

2 Zum Vergleich: Großbritannien: Skills for Life £5 Mrd.

abgesenkt wurde. Berücksichtigt man die bisherige Ausrichtung der Alpha-Levels am IALS Level 1, so wäre analog zu ermitteln, ob nicht umgekehrt eine Ausweitung der Förderung auf Alpha-Level 4 denkbar und angemessen wäre.

Die Frage eines angemessenen Mindestniveaus an Literalität wurde an der Universität Hamburg im Rahmen der leo.-GER-Verlinkungsstudie³ bearbeitet. Als Vergleichsinstrument wurde der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) herangezogen, welcher mit seinen Stufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 ein international wie national anerkanntes Kompetenzmodell für Fremdsprachen (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hörverständnis) darstellt. In Deutschland gilt das Beherrschen der deutschen Sprache auf GER-Stufe B1 als ein Mindestniveau, welches das Zuwanderungsgesetz für die Einbürgerung voraussetzt. Für die Verlinkung der Alpha-Levels und der Stufen des GER wurde ein Subset von Items (nur Lesen und Schreiben) aus beiden Instrumenten von einer Personengruppe durchlaufen. Die Testdauer betrug eine Stunde. Anschließend wurde mithilfe von IRT-Linking-Methoden die Relation zwischen den Items berechnet (vgl. Kang/Petersen 2009, S. 5). Test-Items, die die statistischen Qualitätswerte nicht erreichten, wurden entfernt (hier: MNSQ von über 1.33). Zusätzlich wurde die gemeinsame Skala auf der leo.-Skala verankert. Das Sample bestand aus 441 Personen, die überwiegend eher geringe Bildungsabschlüsse aufweisen. Menschen, die Deutsch als Zweitsprache erlernt haben, waren im Sample enthalten, sofern sie mündlich gut genug deutsch sprachen, um die Testaufgaben zu verstehen.

Das Hauptergebnis der Verlinkungsstudie macht die Schwierigkeiten der Kompetenzstufen im Verhältnis zueinander deutlich: Lesen Alpha-Level 3 ist etwa gleich schwierig wie Lesen B1; Schreiben Alpha-Level 3 ist leichter als Schreiben B1. Auch wenn die Verlinkung keine genaue Grenzziehung leisten kann, da beide Tests in verschiedenen Kontexten entstanden sind, so bleibt dennoch festzuhalten, dass B1 beim Schreiben deutlich schwieriger ist als der Alpha-Level 3 (funktionaler Analphabetismus). Würde man also z.B. wie im Zuwanderungsgesetz den GER-Level B1 als Mindestniveau für Alphabetisierung setzen, wäre hinsichtlich des Schreibens auch der Alpha-Level 4 noch förderungswürdig.

4. Fazit

Gegenstand dieses Beitrags ist es, die Diskussion um eine angemessene Finanzierung und Förderung von Literalität im internationalen Vergleich darzustellen. Infolge der IALS-Studie kam es in einigen Ländern sowohl kurz- als auch langfristig zu einer Erhöhung des Fördervolumens. Dabei stellt die Festlegung eines Mindestniveaus von

3 Die Verlinkungsstudie wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W136702 von 2012 bis 2014 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autorinnen.

Literalität eine besondere und folgenreiche Herausforderung dar: Das Mindestniveau versucht zu klären, bis zu welchem Literalitätsniveau der Staat eine für alle Menschen zugängliche Alphabetisierung zu gewährleisten hat. Während in den Ländern, in denen die IALS-Studie einen starken Einfluss hatte, das Mindestniveau am IALS Level 3 bzw. 2 festgemacht wurde, dominiert in der deutschen Diskussion die Orientierung am funktionalen Analphabetismus (Alpha-Level 1–3). Mit Bezug auf die Ergebnisse der Verlinkungsstudie konnte gezeigt werden, dass mindestens auch der Alpha-Level 4 als förderungswürdig zu verstehen ist. Alpha-Level 4 entspricht hinsichtlich der Schwierigkeit ungefähr dem GER-Level B1, welcher im Zuwanderungsgesetz als Mindestniveau Deutsch für die Einbürgerung herangezogen wird. Angesichts der im Rahmen der nationalen Strategie geplanten Initiativen und Projekte zur Verbesserung der Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland bleibt zu hoffen, dass auch der Alpha-Level 4 bei der Förderung und Finanzierung berücksichtigt wird. Als handlungsleitendes Ziel bleibt bestehen, dass mehr Menschen über die Möglichkeit verfügen müssen, ihre Literalität zu verbessern und an gesellschaftlichen Teilhabeprozessen zu partizipieren. Gerade auch mit Blick auf die im Oktober 2013 veröffentlichten PIAAC-Ergebnisse stellt sich die Frage nach einem Mindestniveau erneut. Denn hier wird im Gegensatz zum IALS explizit von der Festlegung eines Mindestniveaus abgesehen. Dieses ließe sich, so Sticht (2013), nicht eindeutig aus dem Kompetenzmodell der OECD ableiten. Gleichzeitig kommt es allerdings – und das ist auch in Deutschland festzustellen – zu einer Verengung des Blicks auf eine an den Anforderungen des Arbeitsplatzes orientierte Literalität. Anstelle der Definition eines Mindestniveaus wird stattdessen von *Over-Skilled und Under-Skilled* gesprochen (OECD 2013, S. 170). Die Gefahr hierbei ist jedoch letztlich auch eine Verengung von finanzieller Förderung auf eine nur noch für den Arbeitsmarkt relevante Literalität, so dass Aspekte von darüber hinausweisender gesellschaftlicher Partizipation und persönlicher Weiterentwicklung aus dem Fokus geraten. Die Frage nach einem angemessenen Mindestniveau von Literalität ist damit aktueller denn je.

Literatur

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012-2016. URL: www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung%281%29.pdf
- Brooks, G. (2011): A tale of IALS's influence (or not) in the UK. URL: www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/Brooks_England%20Country%20Story.pdf
- Gabrielsen, E. (2011): IALS in Norway. URL: www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/Gabrielsen_Norway-CountryStory.pdf
- Gnahs, D. (2007): Ein PISA für Erwachsene? Dokument aus der Reihe „DIE FAKTEN“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/gnahs0701.pdf
- Grotlüschen, A. (2011): Zur Auflösung von Mythen: Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In: Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K.D. (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster, S. 13–39

- Grotlüschen, A./Linde, A. (2007): Literalität nach der Schulzeit: Kooperation von Primarstufe, Lehrerbildung und den Grundbildungsangeboten der Erwachsenenbildung. In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster, S. 48–56
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster
- Heinemann, A.M.B. (2011): Alpha-Levels, Iea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang – zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K.D. (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster, S. 86–107
- Kang, T./Petersen, N. (2009): Linking Item Parameters to a Base Scale. In: ACT Research Report Series. URL: www.act.org/research/researchers/reports/pdf/ACT_RR2009-2.pdf
- Mendelovits, J. (2011): A slow burn: the impact of IALS in Australia. URL: www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/Mendelovits_A%20slow%20burn.pdf
- OECD (2013): OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills. URL: http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf
- OECD/Statistics Canada (2000): Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey. URL: www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf
- Preißer, R. (2004): Das Kompetenzkonzept von PISA und IALS: Neue Impulse für die Erwachsenenbildung durch internationale Vergleichsstudien. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 25–33
- Pugsley, R. (2011): IALS in the US: A Rippling Impact on Literacy Policy. URL: www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/Puglsey_US.pdf
- Rubenson, K. (2011): An examination of IALS and its influence of adult literacy in Canada. URL: www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/Rubenson_Canada.pdf
- Sticht, T. (2013): Better Equity and Fewer Unsupported Inferences Coming in the PIAAC. URL: <https://community.lincs.ed.gov/bulletin/new-data-about-adult-literacy-around-world-piaac>
- UNESCO (2007): Experts' Consultation on the Operational Definition of Basic Education, 17-18 December 2007: Conclusions. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180253E.pdf>
- Wöbmann, L./Piopiunik, M. (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Gütersloh. URL: www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30280_30281_2.pdf

Der Beitrag von Wohlfahrtsstaatsregimen und Varianten kapitalistischer Wirtschaftssysteme zur Erklärung von Weiterbildungsteilnahmestrukturen bei Ländervergleichen

1. Einleitung

Bildung und Weiterbildung gelten als Schlüsselfunktion für wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit und soziale Gerechtigkeit und sind daher zentraler Bestandteil der EU-Politik (vgl. European Commission 1994, S. 136). Entsprechend groß ist das Interesse an der Identifikation fördernder Bedingungen für eine hohe Beteiligung und positive Bildungsergebnisse. Internationale Vergleiche zeigen einerseits das gängige Muster selektiver Weiterbildungsbeteiligung (höhere Teilnahmechancen für Erwerbstätige, Jüngere, Höherqualifizierte). Andererseits unterscheiden sich die einzelnen Länder deutlich bezüglich der Beteiligungsraten und des Ausmaßes an Ungleichheit im Zugang zu Weiterbildung (vgl. Rubenson/Desjardins 2009; Roosmaa/Saar 2010).

Zur Erklärung dieser Unterschiede wird nicht nur in Kontexten der Politikberatung zunehmend auf Merkmale der Makroebene einzelner Länder rekurriert. In vergleichenden Analysen hat sich die Gruppierung von Ländern etabliert („Typen“), die sich hinsichtlich bestimmter Merkmale auf der Makroebene systematisch ähneln und daher ähnliche Systemvoraussetzungen und Opportunitätsstrukturen für die Teilnahme an Weiterbildung hervorbringen. Dies erfolgt vielfach heuristisch, mit vereinzelt Referenzen zu Theorien oder Indikatoren (vgl. Green 2006; Rubenson/Desjardins 2009; Roosmaa/Saar 2010; Markowitsch/Käpplinger/Hefler 2013). Bisweilen werden auch Weiterbildungsbeteiligungsquoten selbst zur Typisierung verwendet (Desjardins/Rubenson/Milana 2006; Desjardins/Rubenson 2013). Die sich daraus ergebende Vielfalt an Ländergruppierungen erschwert einen systematischen und kohärenten Überblick zum Einfluss spezifischer Systemmerkmale auf die Bildungsbeteiligung Erwachsener (vgl. Saar/Ure 2013).

In diesem Artikel untersuchen wir die theoretischen Beiträge und empirische Relevanz solcher Typisierungen für internationale Vergleichsanalysen zur Weiterbildung. Wir geben einen Überblick zu zwei theoretischen Ansätzen sowie zentralen Indikatoren, die zur Erklärung internationaler Differenzen von Weiterbildungsbeteiligungsmustern auf Merkmale der Makroebene zurückgreifen. Die Theorieansätze (Wohlfahrtsstaatsmodell Esping-Andersen 1990 und *Varieties of Capitalism*-Ansatz Hall/Soskice 2001) integrieren eine Mehrzahl der Indikatoren. Diskutiert wird, welchen Beitrag diese Ansätze für eine international-vergleichende Forschung zur Wirkung von Strukturen von Weiterbildungssystemen auf eine Weiterbildungsbeteiligung leisten können. Der Artikel

schließt mit einer Diskussion der Herausforderungen für die Weiterbildungsforschung, die sich aus der Adaptation der vorgestellten theoretischen Ansätze ergeben.

2. Ländertypisierungen und Theoriebezüge in der international-vergleichenden Weiterbildungsbeteiligungsforschung

Typisierungen von Ländern anhand bildungs- sowie arbeitsmarktbezogener Makroindikatoren sind in soziologischen Forschungsansätzen weit verbreitet und werden in der international vergleichenden Weiterbildungsforschung ebenfalls stark rezipiert. Analysen zur Gestaltung von (Aus-)Bildungs- und Beschäftigungssystemen und ihrer je spezifischen Zusammenhangsmuster verweisen auf deren Interdependenz und tragen zur Erklärung (national-)spezifischer Strukturmuster beider Bereiche bei. Schömann (2002) nutzt den Begriff länderspezifischer „Kopplungskennziffern“ zur Beschreibung der Verbindung von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Übertragen auf Weiterbildung differiert damit auch das Investitionsverhalten in spezifische oder allgemeine Weiterbildung, sowohl von Individuen als auch von Firmen (vgl. Schiener 2006).

Erweiterte Typologievorschläge im Sinne der Integration mehrerer, sich wechselseitig beeinflussender Makroindikatoren liefern politik- und (volks-)wirtschaftliche Ansätze, die Zusammenhänge zwischen politischen und ökonomischen Strukturen und dabei die Ausbildung spezifischer Institutionenkonstellationen und deren Einflüsse in vielfältigen Gesellschaftsbereichen – darunter auch Bildung – in den Blick nehmen. Solche Ansätze, die auf den Einfluss sogenannter *Institutional Packages* (Blossfeld 2003) zur Erklärung internationaler Unterschiede verweisen, sind v.a. in jüngerer Zeit in der vergleichenden Weiterbildungsteilnahmeforschung rezipiert worden. Insbesondere die von Esping-Andersen (1990) entwickelte Typologie von Wohlfahrtsstaatsregimen sowie der *Varieties of Capitalism*-Ansatz von Hall/Soskice (2001) sind derzeit häufig herangezogene Erklärungsansätze für international unterschiedliche Weiterbildungsbeteiligungsmuster (vgl. Rubenson/Desjardins 2009; Desjardins/Rubenson 2013; Roosmaa/Saar 2010, 2012; Markowitsch/Käpplinger/Hefler 2013). Im Folgenden werden zunächst Grundannahmen der Typologie von Wohlfahrtsstaatsregimen nach Esping-Andersen (1990) und die Bedeutung dieser Prämissen für Weiterbildung(-ssysteme) beschrieben. In ähnlicher Weise erfolgt anschließend die Darstellung des *Varieties of Capitalism*-Ansatzes nach Hall und Soskice (2001) sowie Estevez-Abé/Iversen/Soskice (2001).

2.1 Wohlfahrtsstaatsregime nach Esping-Andersen

In den drei politischen Ökonomien des Wohlfahrtsstaates beschreibt Esping-Andersen (1990) ausführlich die für ihn wichtige Unterscheidung in marktmäßige, besitzorientierte und staatlich organisierte, demokratische Verhältnisse. Dem Markt wird das Potenzial zugeschrieben, die Klassenstrukturen oder Schichtungen einer Gesellschaft aufzulösen. Die drei Regimetypen liberale, konservative und sozialdemokratische Wohlfahrtsregime leiten sich aus makrohistorischen Verhältnissen und kausalen Theo-

rien über die maßgeblichen Akteure in den jeweiligen Regimen ab. Staat, Markt und Familie spielen jeweils eine spezifische Rolle für die Gewährleistung sozialer Bürgerrechte und das Ausmaß der sogenannten Dekommodifizierung, die Sicherung der Bürgerinnen und Bürger gegenüber Daseinsrisiken wie Krankheit, Arbeitslosigkeit und Alter.

Das Recht auf Bildung und Weiterbildung, wie es sich in vielen Verfassungen findet, wäre bspw. eine Möglichkeit, Wohlfahrtsstaatsregime zur Charakterisierung von Weiterbildungssystemen zu verwenden. Ein Vergleich der rechtlichen Verbriefung von Weiterbildung (etwa in Weiterbildungs- oder Freistellungsgesetzen) greift allerdings zu kurz. Mandel und Semyonov (2006) haben darauf hingewiesen, dass sich die Rolle des Wohlfahrtsstaates nicht in der Rolle als Gesetzgeber erschöpft. Vielmehr ist seine Funktion als Implementierer sowie als Arbeitgeber von entscheidender Bedeutung. Hierbei spielt die Umsetzung der politisch verbrieften Rechte in die Praxis eine wichtige Rolle, die vielfach von politischen und ökonomischen Möglichkeiten begrenzt werden.

Nach Esping-Andersen zeichnet sich das liberale Wohlfahrtsregime durch *Means-tested Assistance* (Unterstützung nach Bedürftigkeitsprüfung) aus, die die individuelle oder familiäre Bedürftigkeit als zentrale Voraussetzung für staatliche Leistungen definiert. Als Beispiele werden die USA, Kanada und Australien angeführt. Für liberale Weiterbildungsregime würde das bedeuten, dass zunächst eine Eigenübernahme der Weiterbildungskosten erfolgt und eine öffentliche Unterstützung nur nach einer Bedürftigkeitsfeststellung für spezifisch definierte Personen infrage kommt. Das Weiterbildungsangebot selbst würde durch den Markt bzw. Bedarfe von Marktakteuren (Betriebe) bestimmt. Das konservative Wohlfahrtsregime, auch korporatistisches Wohlfahrtsregime, zeichnet sich durch statuskonsistente soziale Anrechte aus (vgl. Esping-Andersen 1990, S. 27ff.). Für ein derartiges Weiterbildungsregime hieße dies, dass etwa Statusgruppen von Beschäftigten, Arbeitslosen und nicht im Arbeitsmarkt aktiven Personen auf unterschiedliche Weiterbildungsangebote zurückgreifen können. Als Beispiele führt Esping-Andersen Österreich, Frankreich, Deutschland und Italien an (vgl. ebd.). Die staatliche Fürsorge tritt jeweils nur subsidiär zu Institutionen wie der Familie auf. Das sozialdemokratische Regime befürwortet gleiche Anrechte auf Leistungen des Sozialstaates für alle, unabhängig von der Zugehörigkeit zu bestimmten Statusgruppen. Für den Bereich der Weiterbildung würde das die rechtliche und faktische Gleichstellung aller Personen im Weiterbildungssystem bedeuten. Die Fusion von Wohlfahrt und Arbeit schafft darüber hinaus eine enge Kopplung von Lernen und Arbeiten, die durch vielfältige soziale Unterstützungssysteme getragen wird und Weiterbildung in einen weiteren, beruflichen wie auch familiären Kontext einbettet. Erst durch die Berücksichtigung der den Wohlfahrtsstaaten zugrunde liegenden Prinzipien erschließen sich die separaten Regimecluster, die nicht nur Variationen von mehr oder weniger an Unterstützung sind (vgl. ebd.). Im Ergebnis differieren auch das Verständnis von Weiterbildung (z.B. für berufliche oder private Zwecke) und die Förderungslogiken der Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten je nach Regimetyp.

2.2 Grundannahmen des Varieties of Capitalism-Ansatzes, Ländertypisierungen und Übertragungspotenzial auf Weiterbildungsteilnahmestrukturen

Im *Varieties of Capitalism*-Ansatz (VoC) von Hall und Soskice (2001) liegt der Fokus auf der Ausbildung unterschiedlicher Formationen kapitalistischer Wirtschaftssysteme. Länderunterschiede werden durch spezifische und relativ stabile Konfigurationen politischer, wirtschaftlicher und sozialer Institutionen erklärt, wobei diese Institutionen miteinander interagieren. Elementar ist dabei die Annahme „institutioneller Komplementarität“, d.h. bestimmte Institutionskonstellationen in einem Bereich lassen komplementäre Formate auch in anderen Bereichen erwarten (Hall/Soskice 2001, S. 18). Dem privaten Sektor bzw. Unternehmen wird eine zentrale Rolle für die Konstitution politischer Ökonomien zugewiesen. Unternehmen versuchen, unter den gegebenen Bedingungen staatlicher (De-)Regulierung ihre spezifischen Koordinationsprobleme zu lösen und beeinflussen mit ihren jeweiligen Entscheidungen auch andere Bereiche. Wohlfahrtsstaatsregime stellen relevante Rahmungen dar, die bestimmte Formationen von Wirtschaftssystemen begünstigen.

Ursprünglich wurden zwei konträre Typen kapitalistischer Wirtschaftssysteme identifiziert, liberale und koordinierte Marktwirtschaften (*Liberal Market Economies*, LME, z.B. USA; *Coordinated Market Economies*, CME, z.B. Deutschland) (vgl. ebd., S. 19). Während Hierarchien und freier Wettbewerb die zentralen Koordinationsstrategien von Unternehmen in liberalen Marktwirtschaften sind, tendieren Unternehmen in koordinierten Marktwirtschaften eher zu strategischen, auf gemeinschaftlichen und verlässlichen Absprachen basierenden Allianzen mit unterschiedlichen Akteuren. Letztgenannte Koordinationsformen bedürfen allerdings der Gewährleistung durch legitimierte Institutionen wie etwa Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften sowie Regulationssysteme, die Informationsaustausch und Zusammenarbeit unterstützen. Entlang der Dimensionen Beschäftigungsschutz, verschiedener Maße wirtschaftlicher Performanz sowie Arbeitslosenraten systematisieren Hall und Soskice (2001) die OECD-Länder als LME (USA, GB, Australien, Kanada, Neuseeland, Irland) bzw. CME (Deutschland, Japan, Schweiz, Niederlande, Belgien, Schweden, Norwegen, Dänemark, Finnland, Österreich). Die sogenannten mediterranen Länder (Frankreich, Italien, Spanien, Portugal, Griechenland, Türkei) bilden einen eigenen Typus mit einzelnen Charakteristika sowohl liberaler als auch koordinierter Wirtschaftssysteme. Für die im Zuge der EU-Erweiterung 2004 transformierten zentral- und osteuropäischen Länder wird ebenfalls argumentiert, dass die Mehrheit weder eindeutig als liberale noch koordinierte Marktwirtschaften charakterisiert werden kann (vgl. Bohle/Greskovits 2007; Nölke/Vliegenthart 2009). Das zentrale gemeinsame Charakteristikum dieser Länder besteht in ihrer Abhängigkeit von internationalen Unternehmen; in Bezug auf ökonomische, politische und wohlfahrtsstaatliche Merkmale unterscheiden sie sich allerdings (vgl. Saar/Ure/Desjardins 2013). Die Länder werden als neoliberal (Baltische Staaten), eingebettet neoliberal (sog. Visegrad-Länder) und neokorporativ (Slowenien) klassifiziert; übergeordnet werden als dritte Variante kapitalistischer

Wirtschaftsformationen abhängige Marktwirtschaften (*Dependent Market Economies*, DME) identifiziert, deren zentrale Koordinationsformen innerbetriebliche Hierarchien innerhalb transnationaler Unternehmen sind (vgl. Bohle/Greskovits 2007; Nölke/Vliegenthart 2009).

Die jeweiligen Koordinationsstrategien der Unternehmen beeinflussen deren Produktmarktstrategien, d.h. welche Produktarten und Produktionsformate Unternehmen wählen. Verschiedene Produktmarktstrategien bedingen unterschiedliche (firmenspezifische, branchenspezifische oder allgemeine) Qualifikationserfordernisse (vgl. Estevez-Abé/Iversen/Soskice 2001). Die gewählte Produktmarktstrategie ist auch von den Qualifikationen abhängig, die Arbeitnehmer auf dem Arbeitsmarkt anbieten. Dabei wird auf humankapitaltheoretische Annahmen (Becker 1993) Bezug genommen und spezifische und allgemeine Qualifikationen unterschieden. Erstere sind nur in sehr geringem Maß auf andere Kontexte übertragbar, während Letztere gut in andere Bereiche transferierbar sind. Entsprechend wird antizipiert, dass spezifische (Aus-)Bildungssysteme einerseits zu unterschiedlichen (spezifischen oder allgemeinen) Qualifikationen führen und andererseits bestimmte Arbeitsmarktstrukturen unterschiedliche Qualifikationserfordernisse aufweisen. Aufgrund der eingeschränkten Transferierbarkeit spezifischer Fähigkeiten investieren Arbeitnehmer theoretisch jedoch nur dann in solche, wenn Renditen in Form von Einkommens- oder Arbeitsplatzsicherheit – und damit ein gewisses Maß an sozialer Sicherung – gewährleistet sind. Dies gilt letztlich auch für die Investitionsbereitschaft von Unternehmen in spezifische Qualifikationen (vgl. Estevez-Abé/Iversen/Soskice 2001). Als zentrale Regulationsmechanismen, die Renditen spezifischer Qualifikationen gewährleisten und damit die Investitionsbereitschaft sowohl von Arbeitnehmern als auch von Arbeitgebern in spezifische Fähigkeiten fördern, gelten Kündigungsschutz, Absicherung bei Arbeitslosigkeit sowie Lohngarantien (vgl. ebd.). Fehlen solche institutionellen Voraussetzungen, ist der Anreiz für Arbeitnehmer größer, in allgemeine bzw. transferierbare Qualifikationen zu investieren. Entsprechend der grundsätzlichen Annahme institutioneller Komplementarität ergeben sich systematische Muster zwischen Produktmarktstrategien, Qualifikationsformaten von Arbeitnehmern und institutionellen Regulationsmechanismen, die unter dem Begriff „Wohlfahrts-Produktions-Regime“ subsumiert werden (ebd., S. 146). Übereinstimmungen der als zentral erachteten Indikatoren sozialer Sicherung, Produktmarktstrategien und Fähigkeitsprofilen sind empirisch abbildbar (vgl. ebd., S. 173ff.; Hall/Soskice 2001, S. 20f.).

Diese Annahmen zu Investitionslogiken, die im VoC-Ansatz mit Blick auf das Ausbildungssystem formuliert werden, lassen sich ebenfalls auf Weiterbildungsteilnahme bzw. -investitionen übertragen (vgl. Abschnitt 3): Entsprechend der Annahme institutioneller Komplementarität wird davon ausgegangen, dass Institutionskonfigurationen von Arbeitsmarkt, Bildungssystem, staatlicher Regulierung und Wirtschaftssystem auch für die Ausgestaltung von Weiterbildung(-systemen) bedeutsam sind. Allerdings werden keine Annahmen zur Ausgestaltung von Weiterbildungssystemstrukturen er-

örtert, sondern zu Strukturen der Weiterbildungsbeteiligung abgeleitet (vgl. Saar/Ure/Desjardins 2013): In liberalen Marktwirtschaften bestehen weder für Arbeitnehmer noch für Arbeitgeber besondere Anreize, in (spezifische) Weiterbildung zu investieren, da sowohl das Ausbildungssystem als auch die Produktmarktstrategien auf allgemeine bzw. transferierbare Fähigkeiten ausgerichtet sind. Zudem fehlen dort die für Investitionen in spezifische Weiterbildung relevanten (staatlichen) Regulationsmechanismen. In koordinierten Marktwirtschaften mit berufsspezifischen Ausbildungssystemen und Unternehmen, die primär Produktmarktstrategien mit spezifischen Qualifikationserfordernissen aufweisen, bestehen sowohl für Arbeitgeber als auch für Arbeitnehmer Anreize, in (spezifische) Weiterbildung zu investieren (vgl. Estevez-Abé/Iversen/Soskice 2001, S. 151ff.).¹ In den als abhängig klassifizierten Marktwirtschaften der zentral- und osteuropäischen Länder werden ebenfalls in Abhängigkeit wohlfahrtsstaatlicher Regulierungen Annahmen zur Investitionsbereitschaft in Weiterbildung postuliert. Grundsätzlich sind diese – wie in liberalen Marktwirtschaften – auf Arbeitgeber- wie auch Arbeitnehmerseite gering. Die Einflüsse staatlicher Regulierung können sich jedoch auch hier förderlich auswirken (vgl. Saar/Ure/Desjardins 2013). Saar und Ure (2013) operieren in diesem Zusammenhang nicht mit spezifischen vs. allgemeinen Qualifikationen, sondern mit der Intensität von Investitionen in die Weiterbildung. Dies ist insofern schlüssig, als davon ausgegangen werden kann, dass auch in liberalen Marktwirtschaften mit einer Ausrichtung der Ausbildungssysteme und Produktmarktstrategien auf allgemeine Qualifikationen zumindest kleinere Anpassungen *On-the-Job*, etwa bei Arbeitnehmerwechsel oder Produktinnovationen, nötig sind. Zum anderen ist die empirische Differenzierung von allgemeinen vs. spezifischen Qualifikationen bzw. Weiterbildungen schon innerhalb eines Landes schwierig und länderübergreifende Vergleiche sind nur mit erheblichem Aufwand umsetzbar (vgl. Wagner/Steedman/Foreman 2006).

Insgesamt eröffnet der VoC-Ansatz Erklärungsansätze zur länderspezifischen Ausgestaltung (beruflicher Aus-)Bildungssysteme im Kontext des komplexen und komplementären Zusammenspiels sozialer Sicherungssysteme, Wirtschaftsstrukturmerkmale, Produktmarktstrategien und Qualifikationserfordernisse. Des Weiteren lassen sich konkrete Annahmen zu betrieblichen wie individuellen Investitionen in spezifische und transferierbare Fähigkeiten ableiten, die in jüngeren Analysen der Weiterbildungsteilnahmeforschung auch auf die Weiterbildung übertragen werden. Weiterbildung wird besonders als Investition und im Hinblick auf ihre berufliche Verwertbarkeit thematisiert. Welche Ergebnisse international-vergleichende Analysen zur Weiterbildungsbeteiligung ermitteln, die sich explizit oder implizit auf Annahmen von Wohlfahrtsstaatsmodellen oder den VoC-Ansatz beziehen, wird im folgenden Abschnitt erörtert.

1 Die Argumentation weist deutliche Parallelen zur Diskussion segmentierter Arbeitsmärkte auf (vgl. Doringier/Piore 1980/1971), insbesondere zur für den deutschen Arbeitsmarkt postulierten Dreiteilung des Arbeitsmarktes nach Lutz und Sengenberger (1974).

3. Forschungsstand

Die international vergleichende Forschung nutzt das gesamte Spektrum theoretischer Erklärungsansätze, die im vorherigen Abschnitt diskutiert wurden. Dabei treten neben Wohlfahrtsstaatsregime und Varianten des Kapitalismus noch weitere Ansätze, die im Umfeld der politikberatenden Forschung ihren Ursprung haben. Letztere nehmen häufig Experteneinschätzungen zum Weiterbildungssystem eines Landes als zusätzliche Indikatoren mit auf. Wir stellen kurz die wichtigsten Ergebnisse in der gleichen Abfolge wie im theoretischen Teil vor.

Markowitsch, Käßplinger und Hefler (2013) untersuchen, ob institutionelle Strukturen, die mit Wohlfahrtsstaatstypen zusammenhängen, spezifische Muster an Weiterbildungsaktivität in Betrieben hervorbringen. Auch sie nutzen den Begriff der *Institutional Packages* und versuchen, sich diesem durch eine modifizierte Darstellung von Wohlfahrtsstaatstypen zu nähern, wobei außer den drei Typen Esping-Andersens (s.o.) noch ein familiaristischer und neo-liberal/neo-konservativer Typ unterschieden werden. Deskriptive Vergleiche verdeutlichen, dass mit einem höheren BIP/Kopf tendenziell auch ein größeres Volumen betrieblicher Weiterbildung einhergeht; gleichzeitig aber weisen auch Länder mit ähnlichen BIP/Kopf-Werten große Unterschiede im betrieblichen Weiterbildungsvolumen auf. Die Gruppierung der Länder nach Wohlfahrtsstaatstypen ermöglicht einerseits schlüssige Erklärungsansätze für diese Unterschiede, andererseits jedoch lässt sich im Zeitverlauf kein klarer Trend anhand der Differenzierung nach Wohlfahrtsstaatstypen erkennen.

Ebenso argumentieren Rubenson und Desjardins (2009) aus der Wohlfahrtsstaatsperspektive, hier mit Fokus auf individuelle Teilnahmebarrieren für die Weiterbildung. Mit Bezugnahme auf das *Bounded-Agency-Modell* (ebd., S. 194ff.), das individuelles Verhalten als eingebettet in wohlfahrtsstaatliche Rahmenbedingungen betrachtet, wird die Wahrnehmung von Barrieren zur Weiterbildungsteilnahme analysiert. Die deskriptiven Gegenüberstellungen zeigen einerseits keine großen Unterschiede in der Wahrnehmung von Teilnahmebarrieren zwischen den Wohlfahrtsstaaten. Andererseits nimmt in den sogenannten Nordischen Ländern, die alle dem sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaatstyp zugeordnet werden, ein vergleichsweise höherer Anteil an Personen trotz berichteter Barrieren an Weiterbildung teil; auch ist in diesen Ländern die Ungleichheit der Weiterbildungsteilnahme geringer. Diese Ergebnisse werden mit Verweis auf bestimmte wohlfahrtsstaatliche Rahmenbedingungen sozialdemokratischer Ländertypen interpretiert, wie z.B. gute Vereinbarkeitsmöglichkeiten von Beruf und Familie, einflussreiche Gewerkschaften, enge Verbindungen von Arbeitsmarktpolitik und Weiterbildung sowie eine historisch gewachsene hohe Bedeutung von nicht-berufsbezogener Weiterbildung.

In einem jüngeren Beitrag greifen Desjardins und Rubenson (2013) diesen Ansatz erneut auf, ergänzt um Überlegungen zum Zusammenhang von Angebot und Nutzung der Weiterbildung. In terminologischer Übereinstimmung mit dem VoC-Ansatz

wird das spezifische Koordinationsproblem der Weiterbildung in der Überwindung verschiedener Barrieren der Weiterbildungsteilnahme gesehen, wobei dem Staat eine zentrale Rolle zur Regulierung zugewiesen wird. Deskriptiv-vergleichende Analysen für 25 EU-Staaten zeigen, dass Teilnahmequoten sowie der erwartete kumulative Anteil von formaler und non-formaler Bildungszeit am Lebenslauf zwischen den Ländern stark variieren. Letzterer erreicht in den Nordischen Ländern für Personen zwischen 25 und 64 Jahren durchschnittlich einen Anteil von bis zu 22 Prozent der Lebens-Bildungszeit insgesamt. Das andere Extrem repräsentieren Griechenland und Rumänien mit einem durchschnittlichen Anteil von vier Prozent über den gesamten Lebenslauf. Anhand einer vergleichenden Gegenüberstellung von Quoten der Weiterbildungsbeileiligung, dem BIP/Kopf und subjektiv wahrgenommenen Barrieren in 28 OECD-Ländern argumentieren die Autoren, dass auch bei ähnlicher Wirtschaftskraft diejenigen Länder am erfolgreichsten sind, die Weiterbildung in einem breiteren Kontext von Sozialpolitik und Gleichheitszielen verorten und auch unabhängig von Arbeitsmarkterfordernissen fördern – zutreffend für die Nordischen Länder (vgl. ebd.).

Mit Bezug auf den VoC-Ansatz vergleichen Dieckhoff, Jungblut und O’Connell (2007) (un-)gleiche Zugangschancen zu Weiterbildung in koordinierten Marktwirtschaften (CME – Deutschland, Dänemark, Finnland), liberalen Marktwirtschaften (LME – Großbritannien, Irland) sowie zwei mediterranen Staaten (Frankreich, Spanien), wobei Letztere besonders durch interne Arbeitsmärkte charakterisiert werden. Die separat nach Ländern durchgeführten multivariaten Analysen ermitteln entgegen den Erwartungen keinen großen Unterschied in der Ungleichheit von Weiterbildungsteilnahme zwischen beruflichen Klassen in den einzelnen Ländern. Ebenso wenig wird ein einheitliches Muster zwischen verschiedenen Graden arbeitsvertraglicher Sicherheit und Produktionsregimen festgestellt. Übergreifend positiv wirkt sich eine zunehmende Betriebsgröße aus; gleichzeitig ergeben sich innerhalb eines Landes deutliche Unterschiede auf der Branchenebene, die als intermediäre Ebene bezeichnet wird. Ergebnisse von Mehrebenenanalysen zur Prüfung institutioneller Einflüsse auf Länderebene zeigen unter Kontrolle von Branchen sowie individuellen und betrieblichen Merkmalen einen positiven Effekt von Gewerkschaftsdichte und Lohnkompression auf die Weiterbildungsteilnahme.

Ohne Bezüge zum VoC-Ansatz explizit herauszustellen, basieren die von Roosmaa und Saar (2010) durchgeführten Analysen zum Einfluss von Merkmalen der Makroebene auf die Teilnahmelektivität an der Weiterbildung auf grundlegenden Annahmen des VoC-Ansatzes. Für alle EU-Länder wird ein positiver Einfluss arbeitsmarktpolitischer Interventionen (erfasst durch Ausgaben in % des BIP) zur Verringerung der Teilnahmelektivität von Weiterbildung identifiziert. Unterschiede, insbesondere zwischen den alten (EU-15) und den neuen (EU-8) EU-Staaten werden für andere Makromerkmale deutlich. In den EU-15 Staaten ist eine geringe Weiterbildungselektivität mit einer hohen Gewerkschaftsdichte, einem geringen Maß der Absicherung bei Arbeitslosigkeit, einem wenig stratifizierten Bildungssystem sowie einem hohen

Bevölkerungsanteil mit hohen formalen Qualifikationen und einem geringen Bevölkerungsanteil mit geringen Formalqualifikationen assoziiert. In den EU-8 Staaten erweist sich lediglich die Verteilung der Formalqualifikationen innerhalb der Bevölkerung als bedeutsam, allerdings in unerwarteter Richtung: Ein hoher Bevölkerungsanteil mit hohen Formalqualifikationen erhöht die Ungleichheit der Weiterbildungsbeteiligung (vgl. ebd.).

Mit konkretem Bezug zum VoC-Ansatz in Verbindung mit Wohlfahrtsstaatssystemen prüfen Roosmaa und Saar (2012) erneut den Einfluss von Merkmalen auf der Makroebene auf die Weiterbildungsselektivität. Der besondere Fokus liegt auf der Analyse des Einflusses der Nachfrageseite des Arbeitsmarktes (Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes abgebildet durch Anteile bestimmter Tätigkeitsgruppen) im Vergleich zum Einfluss der Angebotsseite (abgebildet durch die Qualifikationsstruktur der Bevölkerung) auf Ungleichheitsmuster der Weiterbildungsteilnahme. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Tätigkeitsstruktur und Innovationsindizes der Länder, also die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes, die Weiterbildungsselektivität generell sowie die Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten besser erklären können als die Qualifikationsstruktur der Bevölkerung. Dies ist für die EU-15 Staaten zutreffender als für die dort vergleichend betrachteten EU-8 Staaten.

Neben diesen Ansätzen stehen Arbeiten, die versuchen, auch Merkmale des Weiterbildungssystems in empirische Analysen für steuerungsrelevante Fragestellungen einfließen zu lassen. In dieser international vergleichenden, politikberatenden Literatur werden auch qualitative Indikatoren herangezogen, da nicht ausreichend vergleichende quantitative Indikatoren vorliegen (vgl. Broek/Hake 2012). Auf der Basis des Inputs jeweils nationaler Experten kommt eine Studie im Auftrag der EU-Kommission zu einer Gesamteinschätzung der Förderlichkeit der Gesamtbedingungen für Lebenslanges Lernen (Research voor Beleid 2011). Als förderlich identifiziert werden transparente organisationale Strukturen der Weiterbildung mit klaren Zuständigkeiten und einer Einbindung der Sozialpartner, eine kulturelle Wertschätzung des Lernens (die auch nicht-berufsbezogene Bildung einschließt), eine ausreichende Finanzierung des Weiterbildungssystems, flexible Angebotsformen von Weiterbildung sowie Unterstützungssysteme für Individuen in verschiedenen Lebenssituationen. Bei einer hohen Einstufung eines Landes hinsichtlich dieser Dimensionen findet sich auch eine vergleichsweise hohe Teilnahmequote bei der Weiterbildung. Deutschland wird in der Gesamtbewertung als insgesamt weiterbildungsförderlich eingestuft, gehört aber innerhalb dieser Gruppe mit Luxemburg und Belgien zu den Ländern mit vergleichsweise niedriger Teilnahme. Hohe Teilnahmequoten bei förderlichen Bedingungen weisen Schweden, Dänemark und Finnland auf; mittlere Quoten erreichen die Niederlande und Österreich (vgl. ebd., S. 53f.). Dieser Indikator der Förderlichkeit des Weiterbildungssystems wurde von Dämmrich, Vono und Reichart (2014) im Rahmen eines größeren Forschungszusammenhangs (*Education as a Lifelong Process – Comparing Educational Trajectories in Modern Societies*, eduLIFE) in eine Mehrebenenanalyse zu Determinanten beruflich

motivierter Weiterbildungsteilnahme einbezogen (vgl. auch Groenez/Desmedt/Nicaise 2007). Im Anschluss an die Literatur zu VoC und Wohlfahrtsstaaten werden Einflüsse des (Weiter-)Bildungssystems, des Arbeitsmarktes, des Wohlfahrtsstaates und des ökonomischen Kontextes berücksichtigt und je ein Indikator als Proxy ausgewählt. Positiv wirken sich der Indikator zur Förderlichkeit des Weiterbildungssystems sowie Ausgaben für Forschung und Entwicklung und für soziale Sicherung auf eine berufliche Weiterbildungsteilnahme aus. Höhere Arbeitslosigkeit wirkt sich hingegen negativ auf die non-formale betriebliche Bildungsteilnahme aus.

Zur Prüfung internationaler Unterschiede der Bildungsbeteiligung Erwachsener wurde in den letzten Jahren die mehr oder weniger enge Bündelung nationaler Einzelstudien unter einer übergreifenden Fragestellung von zwei groß angelegten Forschungsprojekten verfolgt (eduLIFE, LLL 2010). Das eduLIFE-Projekt (*ERC advanced grant*, 13 Länderstudien: neben europäischen Ländern auch USA und Australien) fokussierte Determinanten und Erträge beruflicher Weiterbildungsteilnahme im Erwerbsverlauf, v.a. bezogen auf soziale Ungleichheit nach Bildung und Gender (Blossfeld u.a. 2014). Theoretisch werden sowohl Bezüge zur Wohlfahrtsstaatsthematik als auch zum VoC-Ansatz hergestellt und Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Prozessen auf der globalen Ebene, nationalen Institutionen sowie individuellen Weiterbildungsteilnahmemustern und -wirkungen antizipiert. In Ergänzung zu Indikatoren nach dem VoC-Ansatz werden folgende Aspekte diskutiert: Offenheit formaler Bildungsinstitutionen für Personen jenseits des Erstausbildungsalters; Bedeutung von Zertifikaten; in Analogie zur Wohlfahrtsstaatstypisierung Aufteilung der Verantwortlichkeiten für *Lifelong Learning* auf Staat, Markt, Familie, darunter auch staatliche Förderung betrieblicher Weiterbildung; in Analogie zu Arbeitsmarktsegmentationsansätzen Differenzierung von Beschäftigungsgruppen des Arbeitsmarktes in Insider/Outsider; aktive Arbeitsmarktpolitik und Renteneintrittsalter (ähnlich Schömann/Geerdes/Siarov 2007).

Auf Basis dieser Merkmale, ergänzt um Muster sozialer Ungleichheit, werden die 13 Länder klassifiziert als liberale Länder, nordische Länder, zentraleuropäische Länder und südeuropäische Länder (vgl. ebd.). Die Zusammenschau der Einzelstudien lässt nur in Teilen allgemeine Schlussfolgerungen zu, da die Analysen i.d.R. auf unterschiedlichen, national zur Verfügung stehenden Längsschnittdatensätzen basieren. Für alle Länder ergab sich der bekannte Befund der Weiterbildungsteilnahmeforschung: Personen mit höheren Formalqualifikationen weisen auch im späteren Lebenslauf höhere Weiterbildungsbeteiligungschancen auf. Die Muster der Teilnahme an formaler Bildung, insbesondere ihrer Kompensationsmöglichkeiten für entgangene Erstausbildung, sind dagegen uneinheitlich. Während in den meisten Studien ähnliche individuelle Merkmale für die Teilnahme an Weiterbildung relevant sind, ergeben sich bezüglich der sozialen Ungleichheit und Teilnahme an formaler Bildung kaum systematische und theoretisch nicht zu erwartende Zusammenhänge mit institutionellen Merkmalen.

Im Projekt LLL 2010 im 6. Rahmenprogramm der EU werden 13 europäische Länder untersucht, die eine möglichst große Variation institutioneller Arrangements

sowie Unterschiede in Bezug auf die wirtschaftliche Entwicklung aufweisen. Makro-, Meso- und Mikroebene werden mit unterschiedlichen methodischen Zugängen untersucht. Inhaltlich liegt der Fokus auf formaler Bildung im Erwachsenenalter, der Entwicklung einer neuen Typologie von *Lifelong Learning Regimes*, der Weiterbildung in KMU sowie auf Teilnehmeanalysen und der Diskussion zur Wirksamkeit von *Lifelong Learning*-Strategien (Saar/Roosalu 2011; Riddell/Markowitsch/Weedon 2012; Saar/Ure/Holford 2013). Im Abschlussbericht verweisen die Autoren auf die empirische Vielfalt der nationalen Kontexte, darunter die national unterschiedlichen Wege der Inklusion in Weiterbildung sowie Unterschiede in der Konsistenz von politisch propagierten *Lifelong Learning*-Strategien und entsprechenden institutionellen Strukturen. Bezugnehmend auf die unterschiedlichen Fragestellungen des Projekts werden mehrere typologische Vorschläge der Gruppierung von Ländern gemacht, u.a. nach Ausmaß der Unterstützung von Betrieben für die Weiterbildung, nach institutioneller Ausdifferenzierung der Möglichkeiten Erwachsener zur Teilnahme an formaler Bildung, nach Barrieren oder dem Zusammenhang von Arbeitsmarktteilnahme und Weiterbildung (vgl. Saar/Roosalu 2011).

Zusammenfassend erweist sich die Forschungsliteratur als vielfältig sowohl hinsichtlich der Theoriebezüge und der Verbindung von Theorie und Empirie als auch des Anwendungsbezugs und der verwendeten Datenbasis. Die theoretischen Annahmen beider referierten Ansätze werden i.d.R. argumentativ überzeugend aufgegriffen, allerdings nur selten explizit empirisch modelliert. Rückbezüge zwischen den ermittelten Ergebnissen und den referierten Theoriebezügen sind z.T. trotz expliziter Modellierung marginal (vgl. Roosmaa/Saar 2010, 2012). Teilweise werden deskriptive Ergebnisse ausgeprägt theoretisch im Hinblick auf wohlfahrtsstaatliche Merkmale des jeweiligen Typs interpretiert (vgl. Rubenson/Desjardins 2009; Desjardins/Rubenson 2013). Hier spielen sicherlich die Schwierigkeit der Modellierung der komplexen Zusammenhänge wie auch die unvollständige Datenlage eine Rolle. Überlegungen, inwiefern die Theorieansätze einen Beitrag zur Analyse von Strukturmerkmalen von Weiterbildungssystemen und deren Wirkung auf Weiterbildungsbeteiligung für eine international-vergleichende Forschung leisten können, werden im Folgenden zusammenfassend diskutiert.

4. Resümee

Die bisher dargelegten Grundüberlegungen der Wohlfahrtsstaatsregime und des VoC-Ansatzes sowie des bisherigen Forschungsstandes zum Einfluss verschiedener Makrozusammenhänge auf Weiterbildungsbeteiligungsstrukturen verweisen auf die Relevanz, unterschiedliche Systembereiche und deren Interdependenz in der international vergleichenden Weiterbildungsforschung zu berücksichtigen. In je spezifischer Weise betonen die Ansätze eher die Rolle des Staates (Wohlfahrtsstaatsregime) bzw. des Marktes (VoC, im Sinne des Einflusses des privaten Sektors auf die Konstitution

kapitalistischer Wirtschaftsformationen). VoC erscheint damit eher für Erklärungen beruflich motivierter Weiterbildungsteilnahmestrukturen anwendbar zu sein, obgleich beide Ansätze komplementäre Einflüsse von Markt und Staat annehmen. Damit erweitern diese Zugänge die Perspektive von den etablierten Typisierungen anhand bildungs- sowie arbeitsmarktbezogener Makroindikatoren auf Merkmale des Wirtschafts-, Rechts-, Finanzierungs- und auch Sozialsystems.

Die Interdependenz der Einflussfaktoren auf eine Weiterbildungsbeteiligung, die im Begriff der *Institutional Packages* zum Ausdruck kommt, ist mehr oder weniger expliziter Konsens aller bisherigen Arbeiten. Forschungsbedarf besteht in der Explikation und Spezifizierung dieser *Institutional Packages*. Zur Erklärung der Entwicklung von Wohlfahrtsstaatsregimen ist es zudem erforderlich, die makrohistorischen und politischen Prozesse zu berücksichtigen. Die empirischen Ergebnisse implizieren keine einheitlich neue Typologie, sondern je nach Fragestellung werden einzelne Aspekte des Zusammenspiels von Merkmalen des Arbeitsmarktes, Bildungssystems und Wohlfahrtsstaatsregimes berücksichtigt, woraus bisweilen auch neue (heterogene) Typologievorschläge generiert werden. Dabei weisen ein- bzw. zweidimensionale Typologien den grundsätzlichen Nachteil auf, dass die empirisch durchaus beobachtbare Konstellation, dass ein Land in einer Dimension zu einem, in einer anderen Dimension jedoch zu einem anderen Typ gehören könnte, nicht modelliert werden kann. Somit ist der Vorzug von Typologien zugleich deren zentrale Schwäche (vgl. Ebbinghaus 2012; Rees 2013): Ihr inhärenter Anspruch der Identifikation übergeordneter Strukturmuster zur Komplexitätsreduktion und Identifikation von Ähnlichkeiten bzw. Vergleichbarkeiten, steht einer unzureichenden Berücksichtigung nationaler Eigenheiten gegenüber und impliziert damit auch eine unzureichende Sensibilität für Spezifika eines Landes. Die Ergebnisse von Dieckhoff u.a. (2007), die auf die Bedeutung der intermediären Ebene verweisen, zeigen beispielhaft weiteren Forschungsbedarf auf. Darüber hinaus sind Vergleiche basierend auf selektiven und kleinen Fallzahlen mit einem großen Risiko von Fehlklassifikationen behaftet. Ferner bieten Typologien deutlich weniger Möglichkeiten, auf Systemanpassungen mit Typenwechsel zu reagieren, als dies bspw. mit dem VoC-Ansatz möglich ist, in dem Veränderungen auf den gedachten Verbindungslinien berücksichtigt und antizipiert sind.

Mit ihren Verweisen auf Interdependenzen einzelner Institutionenbereiche erweitern beide Ansätze den Blick über Einflüsse und Wirkungen, die über das Bildungssystem hinausgehen. Insbesondere der im VoC-Ansatz ausgeprägte Hinweis auf Betriebe als wichtige Anbieter aber auch Nachfrager für Weiterbildung macht deutlich, dass nicht nur Zusammenhänge zwischen Bildungs- und Wohlfahrtspolitik, sondern auch ökonomische Kontexte und deren Interdependenzen berücksichtigt werden müssen. Mit den grundsätzlichen Annahmen institutioneller Zusammenhänge und der Ausbildung spezifischer Institutionenkonstellationen werden zudem Anknüpfungspunkte zur Charakterisierung und ggf. Klassifizierung von Weiterbildungssystemstrukturen und deren spezifischer Einbettung und dem Zusammenwirken in bzw. mit weiteren Sys-

tembereichen deutlich. Diese Überlegungen zum Einfluss von Merkmalen auf Makroebene auf die Weiterbildungs(beteiligungs)strukturen finden sich ebenfalls in jüngeren, in der erziehungswissenschaftlichen Weiterbildungsforschung entwickelten Angebots-Nutzungs- sowie Mehrebenenmodellen der Weiterbildung (vgl. Boeren/Nicaise/Baert 2010; Schrader 2011; Desjardins/Rubenson 2013; Käßlinger 2013). Auch hier wird ausgegangen von wechselseitigen Zusammenhängen zwischen

- Makroebene (gesamtgesellschaftliches System: Arbeitsmarkt, Bildungssystem, staatliche Regulierung, Wirtschaftssystem, finanzielle und rechtliche Strukturen des Weiterbildungsbereichs, kulturelle Einflüsse),
- Mesoebene (Weiterbildungsangebot: Organisationen, Programme) und
- Mikroebene (Nutzung von Weiterbildung: individuelle Teilnehmer, Unternehmen).

In ähnlicher Weise gehen Saar/Ure/Desjardins (2013), Blossfeld u.a. (2014) und Schömann/Geerdes/Siarov (2007) von spezifischen Interaktionsmustern verschiedener für die Weiterbildung zentraler Akteure aus. Letztere erachten dabei weniger die Typologizugehörigkeit eines Landes als vielmehr einzelne Aspekte der institutionellen Rahmenbedingungen als zentral für Weiterbildungsteilnahme und Kompetenzentwicklung, die von politischen, wirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren beeinflussbar sind. Desjardins und Rubenson (2013) weisen insbesondere dem Staat eine zentrale Rolle zu und sehen eine (staatlich regulierte) Förderung der „Informationstransparenz“ sowohl in Bezug auf Angebote und Nutzen von Weiterbildung als auch auf Unterstützungsstrukturen (finanziell, zeitlich, Kinderbetreuung) – für Individuen wie auch Unternehmen – als wesentliche Dimension fördernder Weiterbildungssysteme. Untersuchungen auf Individualdatenbasis weisen bereits auf strukturelle Merkmale als Einflussfaktoren für eine Weiterbildungsteilnahme hin, die wechselseitige Bedingungskonstellationen implizieren (z.B. Branche, Region) (vgl. Schiener 2006; Kaufmann/Widany 2013). Empirische Analysen, die diese verschiedenen Ebenen explizit zu modellieren versuchen, sind bislang aber eher vereinzelt vorhanden (vgl. Dieckhoff/Jungblut/O’Connell 2007; Schrader 2011; Dämmrich/Vono/Reichart 2014). Steuerungsrelevant wäre Forschung zu Aspekten, die politisch beeinflussbar sind. Weiterbildungspolitik und -forschung könnten insofern zunächst steuerbare Aspekte des Weiterbildungssystems und die Wirksamkeit von Maßnahmen adressieren. Allerdings müssten dabei ebenfalls die institutionellen Zusammenhänge unterschiedlicher Systembereiche und verschiedener Ebenen Berücksichtigung finden. Neben der Erklärung internationaler Unterschiede ließen sich mithilfe von Intragruppenvergleichen Fragen institutioneller Gelingensbedingungen (vgl. Solga u.a. 2013) adressieren, deren Ergebnisse insbesondere im Kontext von Politikberatung bedeutsam sein könnten.

Die beiden hier vorgestellten, nicht originär erziehungswissenschaftlichen Theoriesätze liefern mit ihren Annahmen der interdependenten Zusammenhänge unterschiedlicher Systembereiche relevante Beiträge zur Erklärung von Weiterbildungs(nicht)

teilnahme. Die Integration solcher Erklärungsansätze aus angrenzenden Disziplinen erfordert konzeptionelle Adaptionsleistungen zur Übertragung der Annahmen auf den eigenen Forschungsgegenstand (Weiterbildung). In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Anforderung, begriffliche Präzisierungen vorzunehmen, wie dies u.a. mit den auf politischer Ebene eingeführten Differenzierungen von „*Formal Education*“, „*Non-formal Education*“ und „*Informal Learning*“ (European Commission/Eurostat 2006) mit dem Ziel internationaler Vergleichbarkeit bzw. Einheitlichkeit zu lösen versucht wurde. Die Bedeutung dieser unterschiedlichen Formate von Weiterbildung erfordert ebenfalls die Berücksichtigung des Gesamtzusammenhanges der (nation-)spezifischen Systemkonstellationen, ebenso wie die Differenzierung entlang beruflicher/nicht-beruflicher Verwertbarkeit bzw. die Klärung funktionaler Bezüge und Zuschreibungen von Weiterbildung. Die Herausforderung für Analysen zum Einfluss von Mehrebenenstrukturen besteht darin, dass Letztere auf der Grundlage der bisher verfügbaren Datensätze nicht vollständig empirisch operationalisierbar sind und ihr Einfluss somit nicht konkret prüfbar ist. Die genannten Mehrebenenansätze und die institutionenübergreifende Perspektive, die Bildungs-, Beschäftigungs- und Wohlfahrtssysteme verbindet, erfordern die Verfügbarkeit einer umfassenden Datenbank mit institutionellen Charakteristika einzelner Länder. Jenseits der nationalstaatlichen Regelungen und Teilnehmenden auf Länderebene müssten diese eine sinnvolle Akteurs-, Programm- und Datenstruktur auf der Mesoebene in den jeweiligen Ländern berücksichtigen. Die Größe der Herausforderung wird bei der Lektüre des jüngsten OECD-Berichts zu den PIAAC Ergebnissen (OECD 2013) erkennbar: Trotz des immensen Aufwands zur vergleichenden Basismessung grundlegender Kompetenzen Erwachsener bleibt weitgehend ungeklärt, wie Lernfortschritte im Einzelnen erzielt werden oder Kompetenzen älterer Personen erhalten bleiben. Die Berücksichtigung der Mehrebenenkonstellation mit ihrer jeweiligen länderspezifischen Governancessstruktur (vgl. Schmid u.a. 2011) ist dabei eine zusätzliche Herausforderung, die bisher kaum in vergleichender Forschung untersucht wurde.

Für die Entwicklung künftiger Forschungsdesigns ist es zentral, genaue Fragestellungen zu formulieren, um auf das je vorliegende Erkenntnisinteresse (z.B. Theorieprüfung, Wirksamkeitsprüfung von Maßnahmen, politische Steuerung von Prozessen) gezielt eingehen zu können und entsprechende Datengewinnungsstrategien und komparative Studiendesigns zu entwickeln. Neben großen Ländervergleichen, wie sie von der OECD vorgelegt wurden (vgl. OECD 2013), werden detailliertere Vergleiche von z.B. Länderpaaren nötig sein, die auch regionenspezifische Begriffe von Weiterbildung thematisieren, die deutlich von den internationalen Konventionen von Weiterbildung mit stärker beruflichem Zuschnitt abweichen können. Dies wird besonders deutlich, wenn regionale oder gar kommunale Organisationsstrukturen der Weiterbildungslandschaft in den Analysen abgebildet werden sollen, die in einzelnen Ländern substantziell hohe Relevanz für die Beantwortung der Fragestellung haben, ob Weiterbildung eher nachfragegesteuert oder von Weiterbildungsanbietern wesentlich mitbeeinflusst wird. Die Betrachtung der Theorien sowie der empirischen Studien zu

Weiterbildungssystemen und -teilnahmen zeigt das Spannungsfeld der vorliegenden Arbeiten zwischen *Policy*-Orientierung und Theorieorientierung. Beide Ansätze werden auch weiterhin verfolgt werden. Eine Integration beider Ansätze ist sinnvoll, aber recht anspruchsvoll im Studiendesign und der notwendigen Dateninfrastruktur. Eine Integrationsmöglichkeit beider Ansätze bieten dynamische Analysen, die Auswirkungen der Änderungen *Institutional Packages* untersuchen anstelle einer Zuordnung zu eher statischen Wohlfahrtsstaats- oder Kapitalismustypologien.

Literatur

- Becker, G.S. (1993): Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Chicago
- Blossfeld, H.-P. (2003): Globalization, social inequality and the role of countryspecific institutions. Open research questions in a learning society. In: Conceicao, P./Heitor, M.V./Lundvall, B.-A. (Hg.): Innovation, competence building and social cohesion in Europe: Towards a learning society. Cheltenham, S. 303–324
- Blossfeld, H.-P./Kilpi-Jakonen, E./Vono de Vilhena, D./Buchholz, S. (Hg.) (2014): Adult Learning in Modern Societies: An International Comparison from a Life-Course Perspective. Cheltenham/Northampton
- Boeren, E./Nicaise, I./Baert, H. (2010): Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. In: International Journal of Lifelong Education, H. 1, S. 45–61
- Bohle, D./Greskovits, B. (2007): Neoliberalism, Embedded Neoliberalism and Neocorporatism: Towards Transnational Capitalism in Central-Eastern Europe. In: West European Politics, H. 3, S. 443–466
- Broek, S./Hake, B.J. (2012): Increasing participation of adults in higher education: factors for successful policies. In: International Journal of Lifelong Education, H. 4, S. 397–417
- Dämmrich, J./Vono, D./Reichart, E. (2014): Participation in adult learning in Europe: the impact of country-level and individual characteristics. In: Blossfeld, H.-P. u.a. (Hg.): Adult Learning in Modern Societies: An International Comparison from a Life-Course Perspective. Cheltenham/Northampton
- Desjardins, R./Rubenson, K./Milana, M. (2006): Unequal chances to participate in adult learning: International perspectives. Paris
- Desjardins, R./Rubenson, K. (2013): Participation Patterns in Adult Education: the role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. In: European Journal of Education, H. 2, S. 262–280
- Dieckhoff, M./Jungblut, J.-M./O’Connell, P. (2007): Job-Related Training in Europe: Do Institutions Matter? In: Gallie, D. (Hg.): Employment Regimes and the Quality of Work. Oxford, S. 77–103
- Doeringer, P.B./Piore, M.J. (1980/1971): Internal Labor Markets and Manpower Analysis. Lexington/Massachusetts
- Ebbinghaus, B. (2012): Comparing Welfare State Regimes: Are Typologies an Ideal or Realistic Strategy? Draft paper at ESPAnet Conference Edinburgh
- Esping-Andersen, G. (1990): The Three Worlds of Welfare Capitalism. Princeton, S. 9–34
- Estevez-Abé, M./Iversen, T./Soskice, D. (2001): Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State. In: Hall, P.A./Soskice, D. (Hg.): Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage. Oxford, S. 145–186
- European Commission (1994): Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways forward into the 21st Century White Paper. Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg
- European Commission/Eurostat (2006): Classification of learning activities – Manual. Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/publication?p_product_code=KS-BF-06-002
- Green, A. (2006): Models of lifelong learning and the ‘knowledge society’. In: Compare, H. 3, S. 307–325
- Groenez, S./Desmedt, E./Nicaise, I. (2007): Participation in Lifelong Learning in the EU-15: The Role of macro-level Determinants. URL: http://kuleuven.academia.edu/StevenGroenez/Papers/293947/Participation_In_Lifelong_Learning_In_the_EU-15_The_Role_of_Macro-Level_Determinants

- Hall, P.A./Soskice, D. (2001): An Introduction to Varieties of Capitalism. In: Hall, P.A./Soskice, D. (Hg.): Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage. Oxford, S. 1–68
- Kaufmann, K./Widany, S. (2013): Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 29–54
- Käpplinger, B. (2013): Ambivalenzen in der betrieblichen Weiterbildung. Hochkonjunktur in der Politik – Stagnation und Expansion in der Empirie – Defizite in der Theorie. In: Felden, H. v./Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hg.): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Baltmannsweiler, S. 116–128
- Lutz, B./Sengenberger, W. (1974): Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik. Göttingen
- Mandel, H./Semyonov, M. (2006): A Welfare State Paradox: State Intervention and Women's Employment Opportunities in 22 Countries. In: American Journal of Sociology, H. 6, S. 1910–1949
- Markowitsch, J./Käpplinger, B./Hefler, G. (2013): Firm-provided Training in Europe and the Limits of National Skills Strategies. In: European Journal of Education, H. 2, S. 281–291
- Nölke, A./Vliegenthart, A. (2009): Enlarging the Varieties of Capitalism. The Emergence of Dependent Market Economies in East Central Europe. In: World Politics, H. 4, S. 670–702
- OECD (2013): OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills, OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- Rees, G. (2013): Comparing Adult Learning Systems: an emerging political economy. In: European Journal of Education, H. 2, S. 200–212
- Research voor Beleid (2010): Impact of ongoing reforms in education and training on the adult learning sector (2nd phase). Final report. URL: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/adultreport_en.pdf
- Riddell, S./Markowitsch, J./Weedon, E. (2012): Lifelong Learning in Europe: Equity and Efficiency In the Balance. Bristol
- Roosmaa, E.-L./Saar, E. (2010): Participating in non-formal learning: patterns of inequality in EU-15 and the new EU-8 member countries. In: Journal of Education and Work, H. 3, S. 179–206
- Roosmaa, E.-L./Saar, E. (2012): Participation in non-formal learning in EU-15 and EU-8 countries: demand and supply side factors. In: International Journal of Lifelong Education, H. 4, S. 477–501
- Rubenson, K./Desjardins, R. (2009): The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model. In: Adult Education Quarterly, H. 3, S. 187–207
- Saar, E./Roosalu, T. (2011): Towards Lifelong Learning Society in Europe: The Role of the Education System. Results from multilevel mixed methods analysis of different aspects in learning as an adult in Europe. LLL2010 Integrated report. Tallinn
- Saar, E./Ure, O.B. (2013): Lifelong Learning Systems: overview and extension of different typologies. In: Saar, E./Ure, O.B./Holford, J. (Hg.): Lifelong Learning in Europe. National Patterns and Challenges. Cheltenham, S. 46–81
- Saar, E./Ure, O.B./Desjardins, R. (2013): The Role of Diverse Institutions in Framing Adult Learning Systems. In: European Journal of Education, H. 2, S. 213–232
- Saar, E./Ure, O.B./Holford, J. (2013): Lifelong Learning in Europe: National Patterns and Challenges. Cheltenham
- Schiener, J. (2006): Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft. Analysen zur Karrieremobilität. Wiesbaden
- Schmid, J./Amos, K./Schrader, J./Thiel, A. (Hg.) (2011): Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen. Baden-Baden
- Schömann, K. (2002): The theory of transitional labour markets applied to the transitional labour market of education and training. In: Schömann, K./O'Connell, P.J. (Hg.): Education, Training and Employment Dynamics: Transitional Labour Markets in the European Union. Cheltenham, S. 8–38
- Schömann, K./Geerdes, S./Siarov, L. (2007): Institutional arrangements in support of adult competences and its nexus to flexicurity. In: Jørgensen, H./Madsen, P.K. (Hg.): Flexicurity and Beyond: Finding a New Agenda for the European Social Model. Copenhagen, S. 421–450
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld
- Solga, H./Brzinsky-Fay, C./Graf, L./Gresch, C./Protsch, P. (2013): Vergleiche innerhalb von Gruppen und institutionelle Gelingensbedingungen. Vielversprechende Perspektiven für die Ungleichheitsforschung. WZB Discussion Paper, SPI 2013–501. Berlin
- Wagner, K./Steedman, H./Foreman, J. (2006): Das Angebot an IKT Fachkräften im Vereinigten Königreich und in Deutschland – wie Unternehmen auf Fachkräftemangel reagieren. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, H. 1, S. 9–23

Rahmenbedingungen, Datenlage und Erkenntnisse zum Weiterbildungspersonal im Vergleich Deutschland – Schweiz

1. Einleitung

In den letzten Jahren haben sich einige neuere Untersuchungen der Herausforderung gestellt, Daten zum Weiterbildungspersonal zu erheben (vgl. Lenk 2010; Alfänger/Cywinski/Elias 2014; WSF 2005). Die so für Deutschland vorliegenden Daten werden im Folgenden genutzt, um durch einen Vergleich mit Daten zum Weiterbildungspersonal in der Schweiz der Frage nachzugehen, inwieweit sich die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in beiden Ländern zum einen auf die Datenlage und zum anderen auf die Merkmale der Beschäftigten auswirken. Denn beide Länder unterscheiden sich trotz eines relativ ähnlichen formalen Bildungssystems in Bezug auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB). Ausgehend von einer Skizze der Entwicklung der EB/WB in beiden Ländern (vgl. Abschnitt 2) wird im Folgenden zunächst dargelegt, welche Daten zum Weiterbildungspersonal in beiden Ländern vorliegen (vgl. Abschnitt 3). Der folgende Abschnitt (4) wertet die verfügbaren Daten vergleichend aus in Bezug auf sozio-demografische Merkmale der Beschäftigten in der EB/WB.¹ Im Fazit werden die Ergebnisse dann in Bezug auf die Ausgangsfrage, wie sich unterschiedliche Rahmenbedingungen in der Zusammensetzung des Personals und in den Daten über die Personengruppe zeigen, diskutiert.

2. Die Entwicklung der Weiterbildung im Vergleich Deutschland – Schweiz

Historisch hat sich Weiterbildung in der Schweiz als Marktsegment herausgebildet, auf dem schon früh hochpreisige Weiterbildungen als (betriebliche wie private) „Investition in Arbeitskraft“ gesehen wurde (vgl. Furrer 2005; Weber/Wittpoth 1999). Demgegenüber fand in Deutschland vor allem in den 1970er Jahren eine Rahmung von Weiterbildung als Teil des (öffentlich verantworteten) Bildungssystems statt. Die Forderung nach einer „vierten Säule“ des Bildungssystems wurde zwar mit der For-

1 Eine einheitliche Definition der Begriffe „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ kann für diesen Artikel nicht geleistet werden, da den verwendeten Studien unterschiedliche Begrifflichkeiten zugrunde liegen, die von den jeweils untersuchten Daten abhängen und dadurch eine übergreifende Vereinheitlichung der Begriffe nicht zulassen. Einige Datenkorpora (wie z.B. die Daten aus dem ValE-Projekt zu den Qualifikationen) geben zudem keine Auskunft darüber, ob sich die Angaben zu den Merkmalen des Weiterbildungspersonals auf die außerbetriebliche oder die betriebliche Weiterbildung beziehen.

mel der „mittleren Systematisierung“ (Faulstich u.a. 1991, S. 44f.) wieder zurückgenommen, aber die Wahrnehmung von Weiterbildung als Bildungsbereich wurde damit nicht grundsätzlich infrage gestellt.² Deutlich wird dies auch im Bereich der Bildungsberichterstattung: In Deutschland ist seit 1979 mit dem Berichtssystem Weiterbildung eine regelmäßige staatliche Berichterstattung über den Bildungsbereich Weiterbildung etabliert worden, die seit 2007 auch im europäischen Rahmen in den *Adult Educational Survey* (AES) eingebunden ist. In der Schweiz ist der Weiterbildung in dem seit 2010 veröffentlichten Bildungsbericht zwar ebenfalls ein Kapitel gewidmet, die Datenlage ist aber vergleichsweise dünn. Sie basiert im Wesentlichen auf den Daten des Bundesamtes für Statistik, das erst in jüngster Zeit mit dem Mikrozensus zur Weiterbildung (BFS 2013) die erste monothematische Erhebung von Individualdaten zur Weiterbildung durchgeführt hat.

Die Professionalisierung – hier verstanden im weiteren Sinn als Herausbildung eines relativ stabilen Tätigkeitsbereichs mit entsprechenden Qualifizierungsmöglichkeiten – hat sich in beiden Ländern ebenfalls in unterschiedlicher Weise vollzogen (vgl. Kraus 2012). In Deutschland fand in den 1970er Jahren im Zuge der Bildungsexpansion eine Etablierung von erziehungswissenschaftlichen Lehrstühlen und Studiengängen statt. Damit wurde eine akademische Professionalisierung vollzogen, die von Beginn an nicht auf die Kursleitenden ausgerichtet war, sondern auf die hauptamtlich Beschäftigten mit disponierenden, konzeptionellen und leitenden Aufgaben. Eine didaktische Qualifikation für die Kursleitenden wurde bis dahin nicht übergreifend geregelt, wenngleich es diesbezüglich verschiedene Bestrebungen gab und gibt (vgl. Kraft 2006). Einhergehend mit der akademischen Professionalisierung hat sich in Deutschland auch ein entsprechendes Forschungsfeld etabliert. Seit 2011 ist es zudem möglich, aufbauend auf einem mindestens dreijährigen Ausbildungsberuf, eine Fortbildungsprüfung als Aus- und Weiterbildungspädagoge zu absolvieren. Davon haben in den Jahren 2011 und 2012 bundesweit 45 Personen Gebrauch gemacht (DIHK 2013). In der Schweiz wurde die Professionalisierung durch den Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) – in dem vor allem die Anbieterorganisationen zusammengeschlossen sind – stark gefördert und getragen. Der SVEB hat in den 1990er Jahren eine didaktische Qualifizierung für Lehrende eingeführt (SVEB-Zertifikat) und diese mit dem Fachausweis Ausbilder/in und dem Diplom Ausbildungsleiter/in für konzeptionelle sowie leitend-disponierende Tätigkeiten weiterentwickelt. Das SVEB-Zertifikat ist auf eine nebenberufliche Tätigkeit ausgerichtet und wird vom SVEB vergeben. Die beiden anderen Abschlüsse (Fachausweis und Diplom) sind im System der Höheren Berufsbildung angesiedelt, d.h. über das Berufsbildungsgesetz geregelt, und auf eine hauptberufliche Tätigkeit in der EB/WB ausgerichtet (vgl. Schläfli/Sgier 2008). Zusammenfassend bezeichnet man diese Abschlüsse als Baukasten „Ausbildung der Auszubildenden“ (AdA-Baukasten).³ Eine

2 Vgl. zur historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland z.B. Olbrich (2001); Seitter (2007); Tietgens (2010).

3 Vgl. www.alice.ch/de/ada/.

akademische Professionalisierung fand nur am Rande statt (vgl. Jacquemet 2014), getragen durch entsprechende Studiengänge an der Universität Genf seit Anfang der 1990er Jahre sowie seit 2009 in gemeinsamer Trägerschaft von Pädagogischer Hochschule Nordwestschweiz und Universität Basel (vgl. ebd.).

Die Ausgangslage für eine Tätigkeit in der Weiterbildung und die Möglichkeit, entsprechende Daten zu erheben, sind also in beiden Ländern unterschiedlich. Dies spiegelt sich wider im Umgang mit den grundsätzlichen Herausforderungen des Forschungsfeldes Weiterbildungspersonal: Eingrenzung der Personengruppe und Zugang zu diesen Personen für die Erhebung von Daten.

3. Das Forschungsfeld: Statistiken und Studien zu Beschäftigten in der EB/WB in beiden Ländern

Die vorliegenden Erhebungen aus Deutschland und der Schweiz lassen sich in vier verschiedene Zugänge zu Daten über die Beschäftigten in der EB/WB unterscheiden.⁴

Anbietererhebungen mit Aussagen zum Personal

- Sehr gut ausgebaut ist die Volkshochschulstatistik, welche seit 50 Jahren Einblicke in die Struktur- und Leistungsdaten der Volkshochschulen in Deutschland gewährt (vgl. Huntemann/Reichart 2012). Die alljährlichen Berichte thematisieren institutionelle Merkmale, Personal, Finanzierung und die Veranstaltungen der Volkshochschulen in Deutschland.
- Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) erarbeitet jährlich zusammen mit vier Verbundpartnern⁵ eine Verbundstatistik, die Auskunft über Veranstaltungsdaten, Daten zu Institutionen, Personal und Finanzierung gibt und ca. ein Fünftel der institutionalisierten Weiterbildungen in Deutschland abdeckt (vgl. Horn/Ambos 2012).
- In der Schweiz erstellt der SVEB jährlich eine Anbieterstatistik mit wechselnden inhaltlichen Schwerpunkten, die gelegentlich Fragen zum Personal aufgreift (SVEB 2012).

Personalbefragungen mit Zugang über die Anbieter

- Eine der wenigen Forschungen, die repräsentative Daten in Bezug auf das Weiterbildungspersonal vorlegen kann, ist die „Erhebung zur beruflichen und sozialen

4 Berücksichtigt wurden nur quantitative Erhebungen. Qualitative Zugänge (z.B. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009) stellen natürlich ebenfalls einen Weg ins Feld dar.

5 Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE).

Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen“ (WSF 2005).⁶ Angeschrieben wurden rund 20.000 Lehrende bei 1.531 Trägern in Deutschland. Davon wurden 4.847 Fragebögen beantwortet und ausgewertet.

- Die aktuellsten Daten zu Merkmalen von Beschäftigten in der Weiterbildung haben Alfänger/Cywinski/Elias (2014) mithilfe einer Online-Umfrage zusammengetragen. Befragt wurden 2.229 Personen aus allen beruflichen Segmenten der Erwachsenenbildung – sowohl in Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung ihrer Vermittlungstätigkeit als auch hinsichtlich der Anstellungsverhältnisse und der Tätigkeitsfelder. Der Fokus der Befragung lag auf der Analyse von Einkommensverhältnissen, den verschiedenen Tätigkeiten und der Selbstwahrnehmung des Weiterbildungspersonals.
- Die Studie von Lenk (2010) legt Daten zu freiberuflich in der EB/WB Tätigen im Bundesland Hessen vor. Die Autorin hat sämtliche Weiterbildungsanbieter in Hessen angeschrieben und sie gebeten, die Fragebögen freiberuflichen Mitarbeitenden weiterzuleiten. Dadurch entstand ein Datensatz von 501 Fällen.

Sonderauswertungen von repräsentativen Bevölkerungsbefragungen

- Repräsentative Daten zum Weiterbildungspersonal in Deutschland liefert der Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes (vgl. Martin/Langemeyer 2014). Im Rahmen dieser Befragung wurde annähernd eine halbe Million Personen aus der Bevölkerung erfasst. 1.854 Personen gaben an, in ihrer ersten Erwerbstätigkeit ein Einkommen als Erwachsenenbildner/in zu erzielen. Hochgerechnet ergibt dies ein Total an 325.000 Personen, die im gesamten Bundesgebiet in der Weiterbildung tätig sind.
- Einen trägerunabhängigen Zugang zu Daten des hauptberuflichen Weiterbildungspersonals nimmt Iller (2010) mit sekundäranalytischen Auswertungen der Erwerbstätigenbefragung in Deutschland vor (BIBB/BAuA 2006). Der Datensatz beruht auf Angaben von 20.000 Erwerbstätigen ab 15 Jahren. Iller setzt die Berufsgruppe des Weiterbildungspersonals aus den Berufsklassifikationen „Lehrer/innen in der Erwachsenenbildung“, „Personaltrainer“, „Bildungsmanager/Bildungsplaner“ sowie „sonstige Lehrerinnen“ mit einer weiterbildungsbezogenen Fachbezeichnung zusammen und gelangt so zu einem Sample von 126 Fällen.
- In der Schweiz führt das Bundesamt für Statistik als Ergänzung zur Volkszählung eine Strukturhebung durch (200.000 Personen ab 15 Jahren, 2,7% der Bevölkerung), bei der u.a. nach dem Hauptberuf gefragt wird. Eine Sonderauswertung zu den Berufsarten „Erwachsenenbildner/innen“ sowie „Lehrer/innen und Instrukto- ren/Instructorinnen ohne nähere Angaben“ ermöglicht Aussagen zu den sozio- demografischen Merkmalen des hauptberuflichen Weiterbildungspersonals (vgl.

6 Die Studie orientiert sich an einer Pilotstudie aus dem Jahr 2004, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegeben wurde und Daten von 514 Lehrenden erhoben hat.

Kraus/Schmid 2014, Berechnung durch das BfS). Die Daten werden hochgerechnet und ergeben so ein Total von 18.529 Erwachsenenbildner/inne/n (0,3% der Gesamtbevölkerung).

Erfassungen im Zusammenhang mit dem Qualifikationserwerb

- Die im AdA-Baukasten⁷ geführte Fachausweisstatistik⁸ erfasst Daten zum Qualifikationserwerb mit den Abschlüssen Fachausweis und Diplom. Diese Statistik reicht bis ins Jahr 2000 zurück und enthält neben der Anzahl der Abschlüsse Angaben zum höchsten Bildungsabschluss sowie für die Deutschschweiz Angaben zu den Personen in Bezug auf Alter und Geschlecht.
- Das Forschungsprojekt „Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung – eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten“ (ValE) (vgl. Kraus/Schmid/Thyrolf 2013) basiert ebenfalls auf Daten aus dem Qualifikationserwerb. Hier wurden aus allen Dossiers, die in der Schweiz im Zeitraum von 2007 bis 2011 zur Validierung an einen Abschluss im AdA-Baukasten eingereicht wurden (n=792, ca. 5% aller Abschlüsse), die soziodemografischen Daten der Antragstellenden erfasst.

Der Überblick über aktuelle Studien aus beiden Ländern zeigt, dass die Erfassung der hauptberuflich Beschäftigten über Sonderauswertungen von Bevölkerungsstatistiken für beide Länder in ähnlicher Form vorliegt. Die Erfassung von Personendaten im Zusammenhang mit dem Qualifikationserwerb ist nur aus der Schweiz bekannt, während in Deutschland teilweise gut ausgebaute Erhebungen über die Träger vorliegen und dieser Zugang auch für eigene Studien zum Weiterbildungspersonal genutzt wird.

4. Daten zum Personal in der Weiterbildung: Deutschland und Schweiz im Vergleich

4.1 Die verwendeten Studien

Um übergreifende und vergleichende Aussagen zum Personal in der Weiterbildung zu erhalten, ist eine Kollationierung, d.h. eine themenbezogene Zusammenschau, erforderlich, weil die Daten für einen systematischen Vergleich zu heterogen sind. Im Folgenden werden daher entlang zentraler sozio-demografischer Merkmale die vorliegenden Erkenntnisse zusammengeführt.⁹ Die nachstehende Tabelle zeigt, welche Da-

7 Der SVEB ist die offizielle Trägerorganisation für Prüfungen in der höheren Berufsbildung im Bereich EB/WB und führt die nationale AdA-Geschäftsstelle.

8 Die Statistik wird vom SVEB aufbereitet. Es handelt sich um ein internes Dokument und ist nicht öffentlich zugänglich.

9 Dabei können nicht alle Unterschiede in der Erfassung explizit benannt werden, z.B. Referenzjahre oder Einbezug verschiedener Funktionsgruppen.

ten die verschiedenen Studien ausweisen und mit welchen anderen, ähnlich gelagerten Studien diese verglichen werden können.

		Enthält Daten zu				
		Geschlecht	Alter	Bildungsabschluss	erlernte Berufe	ausgeübte Tätigkeit
D	Volkshochschulstatistik (2011)	X				
D	Verbundstatistik (2010)	X				
D	WSF (2005)	X	X	X	X	X
D	Mikrozensus-Auswertung (Martin/Langemeyer 2014)	X	X	X	X	X
D	Lenk (2010)	X	X	X	X	
D	Iller (2010)			X		
D	Online-Befragung (Alfänger/Cywinski/Elias 2014) ¹⁰					X
CH	Strukturerhebung BfS (2010)	X	X	X	X	
CH	Anbieterstatistik SVEB (2011)					X
CH/D-CH	Fachausweisstatistik (2000–2011)	X	X	X		
CH	ValE (2007–2011)	X	X	X	X	X

Tabelle 1: Datenquellen für die Kollationierung der Daten zum Weiterbildungspersonal in Deutschland und der Schweiz

4.2 Zusammenschau der Daten nach sozio-demografischen und tätigkeitsbezogenen Merkmalen

Geschlecht: Weiterbildnerinnen stellen die Mehrheit

Ein relativ zuverlässiges und stabiles Kennzeichen des Weiterbildungspersonals ist das Geschlecht: Frauen sind bei allen Erhebungen zu mehr als 50 Prozent vertreten. Der Mikrozensus des Jahres 2009 gibt für Deutschland einen Frauenanteil von 57,7 Prozent an (Martin/Langemeyer 2014), und auch nach der Repräsentativbefragung aus Deutschland (WSF 2005) sind mit einem Anteil von 53 Prozent der pädagogischen Mitarbeitenden in der EB/WB Frauen häufiger vertreten als Männer, wobei dieser Anteil in den alten Bundesländern bedeutend höher ist als in den neuen (55% vs. 45%). Für freiberuflich Tätige in Hessen ermittelte Lenk (2010) einen Frauenanteil von 62 Prozent (2007/2008). Noch höhere prozentuale Frauenanteile sind der Volkshochschulstatistik zu entnehmen. So arbeiteten an den deutschen Volkshochschulen als Hauptberufliche im pädagogischen Bereich im Jahr 2011 65,2 Prozent Frauen, bei der nebenberuflichen Kursleitung lag der Frauenanteil bei 67,2 Prozent (Huntemann/Reichart 2012). Die Verbundstatistik 2010 unterteilt das hauptberufliche Personal in

10 Weitere sozio-demografische Daten wurden zwar erhoben, bislang jedoch noch nicht veröffentlicht.

Vollzeit- und Teilzeittätige. Im pädagogischen Bereich liegt bei den Vollzeit-Hauptberuflichen der Frauenanteil bei 50 Prozent, bei den Teilzeit-Hauptberuflichen bei 80 Prozent und bei den nebenberuflich Tätigen bei 66 Prozent (Horn/Ambos 2012).

In der Schweiz weist die Fachausweisstatistik für die Deutschschweiz in den Jahren 2007 bis 2011 einen Frauenanteil von 58 Prozent aus, die Strukturhebung vom Bundesamt für Statistik belegt für das Jahr 2010 einen gesamtschweizerischen Anteil von 54,7 Prozent Frauen beim Weiterbildungspersonal. Beiden Statistiken liegt mehrheitlich eine hauptberufliche Tätigkeit zugrunde. Etwas weniger ausgeprägt ist der Frauenanteil bei den Befunden im Vale-Forschungsprojekt (vgl. Kraus/Schmid/Thyoff 2013): In der Erfassungsperiode von 2007 bis 2011 wurden 51 Prozent der Dossiers von Frauen und 49 Prozent von Männern eingereicht. Diese Verschiebung ist auf die hohe Anzahl von Anträgen auf SVEB-Zertifikate zurückzuführen, die überwiegend von Männern eingereicht wurden.

Alter: In der Regel zwischen 40 und 50 Jahre

Die Auswertung des Mikrozensus des Jahres 2009 weist ein Durchschnittsalter der Erwachsenenbildner/innen von 41,3 Jahren und einen Median von 42 Jahren aus (Martin/Langemeyer 2014). Die Repräsentativbefragung aus Deutschland aus dem Jahr 2005 ergab dagegen ein etwas höheres Durchschnittsalter von 46,9 Jahren (WSF 2005); 34 Prozent der Lehrenden in der Weiterbildung sind zwischen 41–50 Jahre, 30 Prozent zwischen 51–65 Jahre und 23 Prozent zwischen 31–40 Jahre alt. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Lenk (2010) für die Freiberufler in Hessen. Sie erstellt dieselbe Rangfolge, wenn auch die Alterscluster nicht identisch sind. Sie weist für die 40–49-Jährigen einen Anteil von 40,8 Prozent, für die 50–59-Jährigen 25,4 Prozent und für die 30–39-Jährigen 17,6 Prozent aus.

In der Schweiz ist die Altersstruktur des Personals in der Weiterbildung ähnlich. Die Strukturhebung vom Bundesamt für Statistik hat im Jahr 2010 für die Deutschschweiz ergeben, dass die Altersgruppe der 40–49-Jährigen mit 27,2 Prozent das stärkste Cluster bildet. Mit 25,7 Prozent folgt die Altersgruppe der 50–59-Jährigen und mit 20,2 Prozent die 30–39-Jährigen. Eine Verschiebung ist bei der Betrachtung der Daten zu beobachten, die über den Qualifizierungserwerb erhoben wurden. Gemäß der Fachausweisstatistik fielen 41,7 Prozent aller im Jahr 2010 ausgestellten Fachausweise in der Deutschschweiz auf die Altersgruppe der 41–50-Jährigen und 31 Prozent auf die 31–40-Jährigen. 18,5 Prozent der Fachausweise wurden für Personen im Alter zwischen 51 und 60 Jahren ausgestellt. Eine identische Rangfolge zeigen die Auswertungen der Deutschschweizer Validierungsdossiers in der Zeitspanne von 2007 bis 2011 (vgl. Kraus/Schmid/Thyoff 2013): Den größten Anteil bilden die 41–50-Jährigen (40,4%). Auf die Altersgruppe der 31–40-Jährigen fallen 28 Prozent und auf die 51–60-Jährigen 24,1 Prozent. Die Rangfolge der Altersgruppen in der Fachausweisstatistik und den Daten aus dem Validierungsverfahren ist also deckungsgleich. Die Differenz zu den statistischen Kennzahlen aus Personal- und Bevölkerungs-

befragungen weisen auf ein etwas tieferes Durchschnittsalter hin, das auf die Datenerfassung zum Zeitpunkt des Qualifikationserwerbs zurückzuführen ist.

Höchster Bildungsabschluss: Hohes formales Bildungsniveau

In der Repräsentativbefragung des Weiterbildungspersonals aus Deutschland (WSF 2005) geben rund 73 Prozent der Befragten als höchsten Bildungsabschluss einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss an, 26 Prozent verfügen über einen beruflichen Abschluss (Lehre, Fachschule etc.) und nur ein Prozent kann keinen beruflichen Abschluss vorweisen. Martin/Langemeyer (2014) gehen in der Erwachsenenbildung von einem Akademisierungsgrad von 72 Prozent aus.

Lenk (2010) errechnet für die Freiberufler in Hessen einen Akademikeranteil von 70 Prozent, und 54 Prozent der Befragten verfügen – zusätzlich oder ausschließlich (Mehrfachantworten-Setting) – über eine berufliche Ausbildung.

Iller (2010) kommt in ihrer Auswertung zu den hauptberuflichen Erwachsenenbildner/inne/n, die einen Abschluss an einer Hochschule, Fachhochschule oder Berufsakademie gemacht haben, auf einen Anteil von 60 Prozent, weitere sieben Prozent haben einen Abschluss auf der Stufe Fachwirt/Meister.

Auch die zur Verfügung stehenden Daten aus der Schweiz weisen auf eine Selbstselektion von vergleichsweise gut ausgebildeten Personen in das Berufsfeld der EB/WB hin. Die Auswertung der Strukturhebung zum Weiterbildungspersonal dokumentiert ein hohes formales Bildungsniveau: 24,4 Prozent verfügen über einen Abschluss auf der Tertiärstufe A und 29,5 Prozent auf der Tertiärstufe B.¹¹ 40,1 Prozent der in der EB/WB Tätigen haben als höchsten Bildungsabschluss einen Abschluss auf der Sekundarstufe II. Personen, die einen Validierungsantrag stellen, sind ebenfalls gut bis sehr gut ausgebildet. 32,4 Prozent der Gesuchstellenden verfügen über einen Abschluss auf der Tertiärstufe A und 26,3 Prozent auf der Tertiärstufe B. 3,7 Prozent haben promoviert. 37,7 Prozent der Antragstellenden haben einen Abschluss auf der Sekundarstufe II. Der Statistik liegt eine andere Systematik zugrunde. Mit 53 Prozent aller ausgestellten Fachausweise zwischen 2000 und 2011 bilden Personen mit einem Abschluss auf der Sekundarstufen II die größte Gruppe. 20 Prozent verfügen über eine Matura, zehn Prozent haben ein Lehrerpapier und 17 Prozent zählen unter „andere“.

Erlernte Berufe: Breites Qualifikationsspektrum und pädagogischer Hintergrund

Einen pädagogischen Hintergrund (Erziehungswissenschaften, Lehramt) weisen gemäß der Mikrozensus-Auswertung 2009 in Deutschland etwa 16 Prozent aller in der Erwachsenenbildung Beschäftigten aus. Neben pädagogischen Abschlüssen kann das Personal in der Weiterbildung vor allem Abschlüsse in Musikwissenschaften,

11 Tertiär B ist die höhere Berufsbildung. Sie ist wie die Grundbildung im Berufsbildungsgesetz geregelt und umfasst weiterführende berufliche Abschlüsse (Spezialisierung, Höherqualifizierung).

Wirtschaftswissenschaften, Sozialarbeit und Anglistik vorweisen (Martin/Langemeyer 2014). Nach den WSF-Daten aus dem Jahr 2005 sind nahezu drei Viertel des Weiterbildungspersonals pädagogisch qualifiziert und haben ein einschlägiges Studium oder eine spezifische Weiterbildung absolviert (WSF 2005). Lenk (2010) weist zudem darauf hin, dass eine freiberufliche Weiterbildungstätigkeit häufig von Akademikerinnen und Akademikern mit einer beruflichen Erstausbildung und/oder einer Zusatzqualifikation ausgeübt wird. 64 Prozent dieser Personengruppe verfügen über mindestens eine Zusatzqualifikation. Lenk (2010) spricht bei den Freiberuflern deshalb von poly-modularen Qualifikationsprofilen.

Gemäß der Auswertung der Strukturhebung haben hauptberufliche Weiterbilder/innen in der Schweiz mehrheitlich Berufe in der Berufsabteilung „Gesundheits-, Lehr- und Kulturberufe, Wissenschaftler“¹² erlernt (43,7%) (vgl. Kraus/Schmid 2014). Darin enthalten sind sämtliche Ausbildungen, die im weitesten Sinne einen pädagogischen Hintergrund aufweisen. Alle anderen Berufsabteilungen sind nur mit sehr kleinen Prozentwerten vertreten. Im zweistelligen Bereich liegen noch die „Produktionsberufe in der Industrie und im Gewerbe“. Im Validierungsverfahren zeigt sich die Tendenz zu den pädagogischen Berufen ebenfalls (vgl. Kraus/Schmid/Thyroff 2013): Die erlernten Berufe der Antragstellenden sind mit 62,7 Prozent schwerpunktmäßig im Bereich „Gesundheits-, Lehr- und Kulturberufe, Wissenschaftler“ angesiedelt. Darauf folgen mit 25,1 Prozent „Berufe des Managements und der Administration, des Bank- und Versicherungsgewerbes“. Zweistellige Prozentwerte fallen noch auf die Bereiche „Handels- und Verkehrsberufe“, „Produktionsberufe in der Industrie und im Gewerbe“ und „Technische Berufe sowie Informatikberufe“. Eine detaillierte Aufschlüsselung nach Berufsklassen zeigt, dass 28,2 Prozent einen „Beruf des Unterrichts oder der Bildung“ erlernt haben, 20,8 Prozent über einen Abschluss in den Berufen der „Sozial-, Geistes- und Naturwissenschaften“ und 16,8 Prozent in den „Berufen des Gesundheitswesens“ verfügen, wenn sie einen Abschluss im AdA-Baukasten anstreben. Gleichzeitig zeigen die Daten der ValE-Studie, dass über die Hälfte der Gestuchstellenden Berufe aus mehreren Berufsklassen erlernt haben. 41,7 Prozent haben sich berufliche Abschlüsse in zwei Berufsklassen, 8,7 Prozent in drei und 0,8 Prozent haben sich gar Berufe in vier verschiedenen Berufsklassen angeeignet.

Ausgeübte Tätigkeiten: Vielfalt an Beschäftigungsformen und Tätigkeitsbereichen

54 Prozent der Angestellten in der Erwachsenenbildung sind gemäß des Mikrozensus 2009 in Teilzeit und/oder befristet bzw. geringfügig beschäftigt (Martin/Langemeyer 2014). Die Repräsentativbefragung aus Deutschland (WSF 2005) hat bereits vor einigen Jahren darauf hingewiesen, dass 42 Prozent aller in der Weiterbildung

12 Kategorisierung der Berufe erfolgt in der Schweiz auf der Grundlage einer Berufsnomenklatur mit Berufsabteilungen/Berufsklassen.

beschäftigten Personen mehrere Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung haben. Der Bericht weist zudem darauf hin, dass 58 Prozent der nebenberuflich Lehrenden einen Hauptberuf außerhalb der Weiterbildung ausüben. Bezogen auf die Vermittlungstätigkeiten schätzt die Studie, dass unter Berücksichtigung mehrerer Beschäftigungs- bzw. Tätigkeitsverhältnisse Lehrende pro Woche durchschnittlich ca. 18 Stunden dozieren und zusätzlich noch rund zehn Stunden für Vor- und Nachbereitung aufwenden. Zwei Drittel der Beschäftigungs- bzw. Tätigkeitsverhältnisse werden mit fester Stundenzahl bzw. regelmäßigen Kursen mit fester Stundenzahl pro Jahr regelmäßig ausgeübt. Die Vielfalt der ausgeübten Tätigkeiten des in der Erwachsenenbildung tätigen Personals belegen auch Alfänger/Cywinski/Elias (2014). Die Autoren gehen auf Mehrfachbeschäftigungen ein, die Erwachsenenbildner/innen im Rahmen ihrer Tätigkeit ausüben. Die Tätigkeitsfelder Lehre, Teilnehmerbetreuung und Verwaltung können nach den Autoren als Haupttätigkeitsfelder bezeichnet werden, die von vielen Befragten parallel mit unterschiedlichem Arbeitsvolumen verrichtet werden.

Mehrfachbeschäftigungen sind auch in der VaE-Studie für die Schweiz belegt (vgl. Kraus/Schmid/Thyroff 2013). Etwa die Hälfte der Antragstellenden üben mehr als eine Tätigkeit aus. Dabei zeigt sich eine erstaunliche Vielfalt an Tätigkeiten, die nicht immer unmittelbar mit der Weiterbildung verbunden sind. Zwar üben 85,1 Prozent aller Antragstellenden mindestens einen Beruf des Unterrichts oder der Bildung aus, jedoch sind in den Dossiers, wenn auch mit deutlich kleineren Prozentangaben, noch zahlreiche weitere Berufe zu finden wie etwa die Berufsklassen „Unternehmer/innen, Direktoren/Direktorinnen und leitende Beamte/Beamtinnen“ (13,5%), „Transport und Verkehrsberufe“ (13,3%) und „Berufe des Gesundheitswesens“ (10%). Die vorliegenden Daten lassen keine weiteren Aussagen über Umfang und Art der Beschäftigungsverhältnisse der Antragstellenden zu, weder in Bezug auf die berufliche Tätigkeit in der Weiterbildung noch hinsichtlich ihrer anderweitigen beruflichen Beschäftigungen. Dazu kann in der Schweiz zumindest für die Anstellungsverhältnisse in der Weiterbildung die Anbieterstatistik des SVEB (2012) Auskunft geben. Sie weist nach, dass 58 Prozent der Beschäftigten in den befragten Institutionen (n = 207) über ein Kleinpensum von maximal sechs Wochenstunden verfügen und nur neun Prozent über 20 Stunden pro Woche im Einsatz sind.

4.3 Das Weiterbildungspersonal im Ländervergleich

Die übergreifenden Problematiken, mit denen Erhebungen zum Personal in der Erwachsenenbildung umgehen müssen, zeigen sich in beiden Ländern gleichermaßen. Die diskutierten Studien gehen mit diesen Problematiken in unterschiedlicher Weise um und können daher jeweils nur ein spezifisches Segment des Weiterbildungspersonals erfassen. Die Kollationierung hat sich als gangbarer Weg erwiesen, um dennoch zu übergreifenden Erkenntnissen zu dieser Berufsgruppe zu kommen. Die so gewonnenen Aussagen werden anschließend dargestellt und diskutiert:

- Erwachsenenbildung wird in beiden Ländern von Frauen und Männern ausgeübt, aber Frauen sind stets zu über 50 Prozent vertreten. Sämtliche analysierten Statistiken belegen diese Tatsache, wenn auch die Prozentwerte zwischen 51 und 80 Prozent schwanken. Bei diesen Zahlen scheint es keinen relevanten Unterschied zwischen den beiden Ländern zu geben. Der Anteil der Männer ist lediglich bei den Validierungsanträgen höher als in allen anderen Statistiken, so dass hier eher ein Effekt des Qualifizierungsweges vermutet werden kann als ein Ländereffekt (vgl. Kraus/Schmid 2014).
- Die meisten Weiterbildner/innen sind zwischen 40 und 50 Jahre alt. Diese Erkenntnis zieht sich durch alle analysierten Statistiken und differiert nicht zwischen den beiden Ländern.
- Für das Weiterbildungspersonal in beiden Ländern ist es nicht unüblich, berufliche Qualifikationen in mehreren Bereichen zu haben und mehrere Tätigkeiten auszuüben.
- In beiden Ländern verfügt das hauptberufliche Personal in der Weiterbildung über ein hohes Bildungsniveau. Das Weiterbildungspersonal in Deutschland weist allerdings einen insgesamt höheren Akademisierungsgrad auf als die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner in der Schweiz. In dieser Differenz lässt sich ein Ländereffekt vermuten, der auf die unterschiedlichen Professionalisierungswege der EB/WB in den Segmenten Hochschule (Deutschland) und Höhere Berufsbildung (Schweiz) zurückzuführen ist.
- In Bezug auf die Qualifizierung des Personals in der Weiterbildung zeigen sich Grenzen der Vergleichbarkeit, da die Relevanz verschiedener Qualifizierungswege in beiden Ländern aufgrund der unterschiedlichen Professionalisierung stark differiert. So gehen die Studien in Deutschland entweder von einem erziehungswissenschaftlichen Studium oder von nicht näher bestimmten Weiterbildungsqualifikationen aus. In der Schweiz ist das Zertifikat für Kursleitende hingegen in das System beruflicher Abschlüsse für eine Weiterbildungstätigkeit eingebunden, so dass weder Studium noch andere Formen der Weiterbildung eine besondere Relevanz haben.

5. Fazit

Für Deutschland liegen zum „Bildungsbereich Weiterbildung“ wesentlich mehr Daten zum Personal vor, die entweder von einzelnen Forschenden oder im Rahmen staatlicher Statistiken und Studien erhoben wurden, wobei häufig große Träger in die Erhebung involviert sind. Das „Marktsegment Weiterbildung“ ist in der Schweiz deutlich weniger gut über entsprechende Daten zum Personal dokumentiert. Durch die berufliche Qualifikationsmöglichkeit für eine haupt- oder nebenberufliche Tätigkeit in der EB/WB kann diese Berufsgruppe in der Schweiz aber wiederum über die Daten zu den Bildungsabschlüssen erfasst werden. Dies wäre in Deutschland nur für die Absolvent/

inn/en entsprechender Studiengänge möglich. Die Verfügbarkeit von Daten spiegelt somit die unterschiedlichen Systembedingungen der EB/WB in beiden Ländern.

Die Berufsgruppe der Erwachsenenbildner/innen weist in beiden Ländern trotz der unterschiedlichen Systembedingungen viele Übereinstimmungen auf, z.B. in Bezug auf das Geschlecht, das Alter oder den breiten beruflichen Hintergrund. Durch die Entwicklung einer akademischen Professionalisierung ist der Akademisierungsgrad von Erwachsenenbildner/inne/n in Deutschland zwar höher als in der Schweiz, in beiden Ländern verfügt das Weiterbildungspersonal aber über ein im nationalen Kontext hohes formales Bildungsniveau. Aufgrund der historisch unterschiedlichen Professionalisierungsstrategien der EB/WB in den beiden Ländern ist die Bedeutung verschiedener Qualifizierungswege sehr unterschiedlich. Es kann daher kein direkter Vergleich zur Qualifizierung auf der Grundlage statistischer Daten gezogen, sondern vielmehr ein Forschungsbedarf bezüglich historischer, berufsbiografischer oder kompetenzorientierter Vergleichsforschung festgestellt werden.

Literatur

- Alfänger, J./Cywinski, R./Elias, A. (2014): Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmung des Weiterbildungspersonals im Wandel – Ergebnisse einer Online-Befragung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld, S. 69–80
- BFS – Bundesamt für Statistik (2013): Lebenslanges Lernen in der Schweiz. Ergebnisse des Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2011. Neuchâtel
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2013): Fortbildungsstatistik 2012. Berlin. URL: www.dihk.de
- Dobischat, R./Fischell, M./Rosendahl, A. (2009): Beschäftigung in der Weiterbildung – Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Dokumente Berufliche Bildung und Weiterbildung GEW Dok 09/09. URL: www.gew.de/Binaries/Binary57566/Dok%2009-2009.pdf
- Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowsky, A./Döring, O. (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim
- Furrer, H. (2005): Erwachsenenbildung. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 15.11.2005. URL: www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D13912.php
- Horn, H./Ambos, I. (2012): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2010 – Kompakt. URL: www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/verbundstatistik
- Huntemann, H./Reichart, E. (2012): Volkshochschulstatistik. 50. Folge. Arbeitsjahr 2011. URL: www.die-bonn.de/doks/2012-volkshochschule-statistik-01.pdf
- Iller, C. (2010): Arbeitsanforderungen und Kompetenzentwicklung der hauptberuflich Tätigen in der Weiterbildung – eine empirische Analyse auf der Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, S. 114–125
- Jacquemet, S. (2014): Professionnalisation académique et système de qualification pour le personnel de la formation continue en Suisse. In: Education Permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, H. 1, S. 42–43
- Kraft, S. (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildungler/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung. Bonn. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf
- Kraus, K. (2012): Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. In: Latte, S./Sgier, I. (Hg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld, S. 34–35

- Kraus, K./Schmid, M. (2014): Der Zugang in das Berufsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Schweiz. Fachausweis und Validierungsverfahren im Vergleich. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 66–75
- Kraus, K./Schmid, M./Thyoff, J. (2013): Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten. Forschungsbericht. Basel
- Lenk, C. (2010): Freiberufler in der Weiterbildung. Empirische Studie am Beispiel Hessen. Bielefeld
- Martin, A./Langemeyer, I. (2014): Demographie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld, S. 43–68
- Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen
- Schläfli, A./Sgier, I. (2008): Portrait Weiterbildung Schweiz. 2., vollst. überarb. Aufl. Bielefeld
- Schweizerischer Verband für Weiterbildung (SVEB) (2012): Anbieterstatistik 2011. Zürich. URL: www.alice.ch/de/ada/
- Seitter, W. (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Tietgens, H. (2010): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 25–41
- Weber, K./Wittpoth, J. (1999): Discourse, structure and practice of continuing education: a comparison between Switzerland and Germany. In: International Review of Education, H. 5/6, S. 547–560
- Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF) (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Kerpen. URL: www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf

Forum

Übergänge innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund

1. Ausgangslage und Hintergrund der Untersuchung

Im Diskurs der Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird die Ansprache bestimmter Zielgruppen im Zuge einer homogenisierenden und defizituweisenden Wirkung von Zielgruppenorientierung kritisiert, „weil meist unklar bleibt, wie sich die Personenkonglomerate zur Gruppe konstituieren“ (Faulstich/Zeuner 2006, S. 112). Dennoch scheinen Zielgruppenprogramme für die von Erwachsenenbildungsinstitutionen traditionell nicht erreichten Gruppen notwendig zu sein, wenn die Erwachsenenbildung „ihren Anspruch, auch andere als die bereits bildungsaktiven Teilnehmenden zu erreichen, nicht aufgeben will“ (Schiersmann 2010, S. 323). Trotz der Problematik der Benennung von „Zielgruppen“ werden bestimmte soziale Gruppierungen unter einem lernpsychologisch, einem bildungs- und sozialpolitisch und politisch akzentuierten Zielgruppenansatz als „Zielgruppen“ wahrgenommen, um an die „alte aufklärerische und am Demokratisierungsanspruch orientierte Tradition“ (ebd., S. 321) der Erwachsenenbildung anzuknüpfen und gleichzeitig zu mehr Chancengleichheit beizutragen. Die seit 2005 im Zuge des Zuwanderungsgesetzes (AufenthG) vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) in das Zielgruppenprogramm der Volkshochschulen aufgenommenen verpflichtenden Integrationskurse stellen einen Weg dar, „Migrant/inn/en“ als Zielgruppe zu erreichen (vgl. Zimmer 2013). Die Volkshochschule Berlin-Mitte bietet zusätzlich zu den bundesweiten Integrationskursen als besonderes Zielgruppenprogramm sogenannte „Elternkurse“¹ (Deutschkurse für Personen nicht-deutscher Herkunft an Schulen, Kitas und stadtteilnahen Einrichtungen) an. Die Kurse werden nach sozialräumlichen Kriterien (vgl. Hoffmann/Mania 2013) ausgerichtet und können – nicht zuletzt wegen der staatlichen Förderung – an den Bedürfnissen der Teilnehmenden ausgerichtet werden, indem bspw. Teilnahmeentgelte stark ermäßigt werden oder eine Kinderbetreuung für nicht-schulpflichtige Kinder während der Kurse angeboten wird.

Die Frage nach „Übergängen“ zwischen solchen speziell ausgerichteten und bedürfnisorientierten „Sonderangeboten“ für ausgewählte Zielgruppen und dem allgemeinen bzw. „offenen Programmbereich“ der Volkshochschulen wurde dabei im bis-

1 Da teilweise auch von „Mütterkursen“ die Rede ist, hier der Auszug aus dem Elternkurs-Curriculum 2009: „Zur begrifflichen Präzisierung: ‚Mütterkurs‘ bezeichnet einen ‚Deutschkurs für Mütter von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache in Schulen und Kitas‘. Da im Bezirk Mitte an einzelnen Kursen auch Väter teilnehmen und teilnehmen sollen, hat sich der Begriff ‚Elternkurs‘ etabliert“.

herigen bildungs- und erwachsenenpädagogischen Diskurs kaum thematisiert. Aktuell erfährt das Thema der Übergänge zwischen Programmbereichen in Volkshochschulen jedoch sowohl von der Wissenschaft als auch von der Weiterbildungspraxis Aufmerksamkeit.

Zum einen wird in wissenschaftlichen Fachzeitschriften auf den Forschungsbedarf zur Übergangsproblematik hingewiesen. Es wird in Abgrenzung zu speziellen Zielgruppenprogrammen gefragt, wie es „um die Repräsentation von Migranten in den ‚normalen‘ Angeboten“ steht (Handschuck/Schröer 2013, S. 30). Fischer (2013, S. 37) spricht davon, „Übergänge von Integrationskursen in andere Angebote der Weiterbildung“ in den Blick zu nehmen und ein „Übergangsmanagement“ zu entwickeln. Auch Ruhlandt (2013, S. 73) fordert, „Schwellen für Übergänge zwischen Fachbereichen kreativ zu erschließen“. Weiterhin wird festgestellt, dass bisher zu wenige empirisch gesicherte Ergebnisse über Weiterbildungseinstellungen, -interessen und -barrieren von Menschen mit Migrationshintergrund vorliegen (vgl. Bilger 2006, S. 21; Öztürk 2012, S. 21), was eine stärkere Auseinandersetzung im Forschungsfeld notwendig macht (vgl. Nuissl/Heyl 2010, S. 93).

Zum anderen zeigen die Ergebnisse der Experteninterviews, die im Rahmen des Projekts „Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung (LIQ)“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) geführt wurden, dass die Herausforderung der Gestaltung von Übergängen auch in der Weiterbildungspraxis durchaus gesehen wird: Zielgruppenprogramme und offene Programme werden als zwei Welten beschrieben, die einander nicht durchdringen (vgl. Mania 2013, S. 51). Im Projekt LIQ wurden Übergangswahrscheinlichkeiten aus Integrations- und Elternkursen in andere Programmbereiche der Volkshochschule Berlin-Mitte errechnet (vgl. Brose 2013). Die so ermittelte Übergangsquote von 3,3 Prozent für den „Übergang“ aus Elternkursen in das offene Programm der Volkshochschule war Anlass, die Übergangsthematik durch eine qualitative Studie weiter zu untersuchen und erfolgte in einer gesonderten Teilstudie (vgl. Lücker 2013) des Projekts LIQ. Diese Teilstudie beschäftigte sich mit der Frage: Welche Aspekte beeinflussen den Übergang von einem Zielgruppenprogramm für Menschen mit Migrationshintergrund in das offene Programm der Volkshochschule? Im Rahmen des Beitrags werden ausgewählte Ergebnisse der Studie vorgestellt, wobei die Kategorie „pädagogische Beziehung“ fokussiert wird.

Da es sich bei den hier thematisierten Übergängen um eine (weitere) (Nicht-) Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen handelt, wird zunächst der Diskussions- und Forschungsstand zu Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung skizziert. Anschließend wird das methodische Vorgehen der Studie dargelegt, bevor im Weiteren die Ergebnisse der Untersuchungen präsentiert werden. Der Beitrag schließt mit der Formulierung handlungspraktischer Konsequenzen.

2. Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung

In den Studien der Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung werden Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung identifiziert, wobei oft zwischen Faktoren auf der Makro-, Meso- und Mikroebene unterschieden wird (vgl. Brüning 2002, S. 17ff.). Auf der Makroebene werden die bildungs- und ordnungspolitischen Rahmenbedingungen, unter denen Weiterbildung angeboten wird, betrachtet, wozu u.a. gesellschaftspolitische Zielsetzungen, Gestaltung des Bildungssystems, gesetzliche Grundlagen und Förderprogramme gehören. Dazu zählt bspw. die von Käßlinger, Klein und Haberzeth (2013) vorgelegte Studie zu (nicht-)intendierten Wirkungen von Weiterbildungsgutscheinen. Zu den positiv oder negativ wirkenden Faktoren auf Mesoebene werden die einrichtungsbezogenen Faktoren (Leitbild, Kultur, Personal, Anmeldemodalitäten, Marketingstrategien/Ansprechewege, Veranstaltungsorte), die Organisationsstruktur der Angebote, die Organisationsformen des Lernens, die Vermittlungsformen der Lerninhalte sowie die Supportstrukturen gefasst. Schließlich werden auf der Mikroebene subjektive und soziale Faktoren unterschieden. Als subjektive Faktoren, die in der jeweiligen Person begründet zu sein scheinen, werden u.a. Bildungsbiografie, Lernsozialisation und Lerninteresse gesehen, während solche Kategorien wie soziales Milieu, Alter, Erwerbstätigkeit, beruflicher Status, Familienstand und regionale Zugehörigkeit (Stadt, Land) als soziale Faktoren gelten (vgl. Brüning 2002, S. 19). Zu den subjektiven Faktoren zählen auch die Nutzenerwartungen einer Person. Eine fehlende Nutzenerwartung stellt eine der am häufigsten angegebenen Weiterbildungsbarrieren dar (vgl. Fleige 2011).

Weiterhin gibt es Ansätze, wonach die „Bedeutungs- und Sinnkonstellationen von Weiterbildung als *Voraussetzung* für Weiterbildungsentscheidungen“ (Dörner 2012, S. 114, Hervorhebung i.O.) gesehen wird, wonach Personen oft subjektiv gute Gründe haben können, nicht an einer Weiterbildung teilzunehmen (vgl. Axmacher 1990; Bolder/Hendrich 2000).

Für die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund werden noch weitere Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung identifiziert. So haben Handschuck und Schröer (2013) subjektive und objektive Faktoren zusammengetragen, die bei Angeboten kommunaler Dienste der Sozial-, Gesundheits- oder Kulturarbeit, aber genauso auch bei Angeboten der Volkshochschule im offenen Programm Einfluss auf die (Nicht-)Teilnahme haben können. Zu subjektiven Faktoren zählen die Autoren (ebd., S. 30) etwa „fehlende muttersprachliche Ansprechpersonen“ und „Ängste vor Diskriminierung, Ressentiments, Ablehnung“, während z.B. „fehlende interkulturelle Orientierung“ und „Beharren auf Wissens- und Handlungsroutrinen“ als objektive Faktoren bezeichnet werden. Unzureichende oder fehlende Kenntnisse der deutschen Sprache können für die Weiterbildungsteilnahme eine bedeutsame sprachliche Barriere darstellen (vgl. Brüning 2006, S. 45; Fischer 2008, S. 34; Sprung 2011, S. 56; Heinemann 2012, S. 157). Auch „die Unübersichtlichkeit und Intransparenz des Weiterbildungs-

systems, die selbst von deutschen Teilnehmenden beklagt wird, stellt für Migrant/inn/en eine besondere Barriere dar“ (Brüning 2006, S. 45).

Der Adult Education Survey (AES) 2012 nennt als weitere Weiterbildungsbarrieren für Menschen mit Migrationshintergrund neben zu hohen Kosten, fehlenden Teilnahmevoraussetzungen und Bedenken, die Anforderungen nicht erfüllen zu können, auch familiäre Verpflichtungen und einen persönlichen Beratungsbedarf (vgl. Kuwan/Seidel 2013, S. 221). Familiäre Verpflichtungen, insbesondere die Kinderbetreuung, bestehen noch immer hauptsächlich für Frauen (vgl. Holzer 2004, S. 173ff.). Dies gilt zwar sowohl für Menschen mit als auch ohne Migrationshintergrund, gewinnt jedoch in Kulturkreisen, die von einer traditionellen Geschlechterrollenverteilung geprägt sind, erheblich an Gewicht (vgl. Kazemi-Trensch 2003, S. 135ff.). „Wenn Frauen mit Kindern eine faire Chance zur Weiterbildungsteilnahme eröffnet werden soll, gilt es vor allem, das Problem der unzureichenden Kinderbetreuung zu bewältigen“ (BMBF 2004, S. 92f.).

3. Theoretische Rahmung

Insgesamt ist bei den Ausführungen zu Weiterbildungsbarrieren bzw. Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung darauf zu verweisen, dass es nicht ausreichen kann, „lediglich einzelne Barrieren zu beseitigen, sondern es muss immer der komplexe Zusammenhang von Barrieren in den Blick genommen werden“ (Holzer 2010, S. 2). Bremer und Kleemann-Göhring stellen die oft vorgenommene und vermeintlich „saubere“ Unterscheidung zwischen „äußeren“ Barrieren und „inneren“, subjektiven, in der Person liegenden Motiven, infrage (2011, S. 9). Es zeigt sich, „dass der Selbstausschluss aus Bildung Folge früherer Erfahrungen ist“ (ebd.). Weiterhin verweist schon der Begriff „Sozialisation“ auf das Zusammenwirken von sozialen und individuellen Aspekten. Bremer und Kleemann-Göhring gehen von einer „doppelten Verankerung von Bildungsdistanz“ (2011, S. 8) aus. Gemeint ist, dass die Distanzen zu institutioneller (Weiter-)Bildung nicht nur auf der Seite der Individuen zu suchen sind, „sondern umgekehrt hat auch die institutionelle Weiterbildung soziale und kulturelle Distanz zu diesen AdressatInnen“ (ebd.). Für eine vertiefende Betrachtung des Zusammenwirkens von Einflussfaktoren in spezifischen Lebenssituationen sind qualitative Verfahren erforderlich (Kuwan/Seidel 2011, S. 162).

Im Diskurs der Weiterbildungsbeteiligungsforschung liegt trotz zahlreicher Ansätze zur Bestimmung von Einflussfaktoren auf eine Weiterbildungsbeteiligung bisher kaum empirisch gesichertes Wissen über Übergangsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen vor, so dass die Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie im Anschluss an die Arbeiten von Bremer (2006a, 2006b, 2007, 2009) sowie von Bremer/Kleemann-Göhring (2011) zur sozialen Selektivität der Weiterbildung erfolgte. Bremer (2007, S. 16) verweist auf solche Einflussfaktoren wie Bildungseinstellung oder Bildungsorientierung und unterscheidet zwischen „harten“ und „weichen“ Selektions-

mechanismen. Zu „weichen“ Mechanismen sozialer Selektivität zählt die „pädagogische Beziehung“ (Bremer 2006a, S. 46), die über Kommunikationsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden im konkreten Kursgeschehen generiert wird. Soziale und kulturelle Distanzen zeigen sich in Form soziokultureller Abdrängungsmuster (vgl. Bremer 2006b, S. 189).

„Über die Sprache, die jemand spricht, wird erkennbar, wer sie oder er ist, d.h., über welchen Bildungsstand jemand verfügt und zu welchem sozialen Milieu sie oder er gehört“ (Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 22). Treffen die verschiedenen „Habitus-schemata“ (Bremer 2009, S. 300) von Lehrenden und Lernenden aufeinander, so zeigt sich eine klassenkulturell geprägte Kommunikationsstruktur, die „*milieuspezifisch*“ (ebd., S. 288, Hervorhebung i.O.) sehr unterschiedlich wahrgenommen werden kann. Die damit verbundenen objektiven („du gehörst hier nicht her“) und subjektiven („das ist nichts für mich“) Zuschreibungen können sich selektiv auf eine Weiterbildungsteilnahme auswirken (Bremer 2007, S. 36). In diesem Zusammenhang verweist Bremer (2006b, S. 189) auf Große (1932), welcher feststellt, dass sich die Teilnehmerstruktur im Verlauf eines Seminars so verändert, dass der Anteil der „weniger gebildeten Arbeiter“ abnimmt, also „der Geschulte den Ungeschulten verdrängt“ (ebd., S. 51).

Nicht unbedeutend ist in einer pädagogischen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden die Rolle, die den Lehrenden – gewollt oder ungewollt – durch den Lernenden in unterschiedlicher Weise zugeteilt wird. Lernende neigen demnach dazu, das Lehrpersonal nach Eigenschaften zu klassifizieren, indem sie ihnen Rollen wie z.B. Kumpel, Freund/in oder Lehrer/in zuteilen (vgl. Bremer 2009, S. 300). Dabei ist wichtig, dass sich die Lehrenden über diese „Klassifizierungsmuster klar werden und sich zu den Lernenden in Beziehung setzen“ (ebd.). Bremer (2006a, S. 37ff.) sieht bei diesem „weichen“ Mechanismus sozialer Selektivität im Gegensatz zu „harten“ strukturellen Selektionsmechanismen (ökonomische und institutionelle Barrieren) die Chance, die soziokulturellen Unterschiede im Lehr-/Lernprozess aufdecken und beeinflussen zu können. Gelingen kann das durch eine milieubezogene pädagogische Reflexivität und dem Bewusstwerden der eigenen Rolle bei den Lernenden (vgl. Bremer 2009, S. 300). „Weiche“ Formen der Selektivität „wirken jedoch umso härter, wenn sie unerkannt bleiben“ (Bremer 2007, S. 16). In diesem Kontext kann ferner auf das „erwachsenenpädagogische Selbstverständnis“ verwiesen werden, demzufolge Lehrende ihren Adressat/inn/en und Teilnehmer/inn/n auf Augenhöhe begegnen sollen (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 20). Ein wertschätzender und gegenseitig respektvoller Umgang sowie das Erzeugen einer partnerschaftlichen Atmosphäre seien für den Lehr-/Lernprozess essenziell.

An diese Überlegungen anschließend, soll im Folgenden dargelegt werden, inwiefern die pädagogische Beziehung als „weicher“ Selektionsmechanismus Einfluss auf Übergangssituationen haben kann.

4. Methodisches Vorgehen

Um das Phänomen „Übergang“ zu untersuchen, wurden problemzentrierte Interviews nach Witzel (Witzel 2000; 1982) mit 24 (weiblichen) Teilnehmenden der Elternkurse der Volkshochschule Berlin-Mitte im Quartier Soldiner-/Wollankstraße geführt.

Diese Erhebungsmethode wurde mit Blick auf mögliche Sprach- und Verständnisschwierigkeiten zwischen Interviewendem und Interviewpartnerinnen gewählt, da die Teilnehmerinnen erst begonnen hatten, die deutsche Sprache zu erlernen. Die Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews ist eine Interviewform, die neben erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategien wie bspw. einer vorformulierten Einstiegsfrage, die zum offenen bzw. freien Erzählen der Interviewpartnerinnen anregen soll, auch verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien wie das „Nachfragen“ und die „Zurückspiegelung“ beinhaltet (vgl. Witzel 1982).

Die Elternkurse wurden gezielt ausgesucht, da sich hier – abgelesen an den Übergangsquoten im Vergleich zu den Integrationskursen – die soziale Selektivität deutlicher zeigt (vgl. Brose 2013, S. 55f.). Im Sampling der Studie sind ausschließlich Frauen im Alter zwischen 31 und 61 Jahren aus unterschiedlichen Herkunftsländern vertreten, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung überwiegend der Kinderbetreuung widmeten. Hier zeigt sich ein Unterschied zu der heterogenen Teilnehmerschaft der bundesweiten Integrationskurse, unter der sich auch Männer und kinderlose erwerbstätige Frauen befinden (vgl. Schuller/Lochner/Rother 2011).

Im Sinne der minimalen und maximalen Kontrastierung wurden sowohl Teilnehmerinnen interviewt, die bereits einen Übergang in weitere Kurse vollzogen hatten, als auch Teilnehmerinnen ohne weitere Weiterbildungsteilnahme. Das so erhaltene Interviewmaterial wurde zunächst in Anlehnung an die Strategie der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) ausgewertet. Die induktiv gebildeten Kategorien wurden anschließend vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens systematisiert, interpretiert und problematisiert.

5. Empirische Ergebnisse

Ergebnis der Interpretation des Datenmaterials vor dem gewählten theoretischen Hintergrund sind drei Hauptkategorien, die jeweils mehrere Unterkategorien beinhalten. Sie beschreiben Aspekte, die Übergänge innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen positiv bzw. negativ beeinflussen können. Nach einer Vorstellung aller Kategorien im Überblick (vgl. Tab. 1), wird die pädagogische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden als „weicher“ Selektionsmechanismus untersucht.

5.1 Ergebnisse im Überblick

Oberkategorien	Unterkategorien	
Bildungseinstellung: Bildungsdisposition	schulische Bildungserfahrungen	
	Lernbereitschaft	
	kultureller Hintergrund	
Bildungsorientierung: habituelles Interesse	berufsbezogenes Interesse	
	handwerklich-praktisches Interesse	
Lebenswelt: Nähe und Distanz zur Weiterbildung	Lernort	Mobilität
		Marketing- und Werbestrategien
		Intransparenz von Einrichtungen und Angeboten
	Ressourcen	kulturell
		ökonomisch
		sozial
	pädagogische Beziehung	

Tabelle 1: Das Kategoriensystem im Überblick

Bildungseinstellung: Bildungsdisposition

Schulische Bildungserfahrungen: Während aus dem bisherigen Forschungsstand vor allem negative schulische Bildungserfahrungen bekannt sind, äußern sich die Interviewpartnerinnen überwiegend positiv zur Schule, so dass keine grundsätzliche Distanz zu Bildung festzustellen ist, die den Übergang negativ beeinflussen könnte. Schulabbrüche sind nicht aus Desinteresse an Schule und Lernen, sondern durch kulturelle und finanzielle Rahmenbedingungen oder eingeschränkte Mobilität bestimmt: „Meine Stadt ist ein Dorf. Und neue Haus, meine Mutter neue Haus kaufen und umgezogen. Kein Auto, kein Bus und dann laufen eine Stunde oder halbe Stunde“ (I 1, A. 136²).

Lernbereitschaft: Die Lernbereitschaft ist bei den Interviewpartnerinnen überwiegend hoch und zeigt sich angefangen bei Äußerungen wie „Ich lerne gerne“ (I 2, A. 64) und „Wenn man etwas will, man kann machen“ (I 10, A. 45) bis hin zu der Äußerung „Ich liebe Lernen“ (I 22, A. 209) oder der Aussage „Mein Hobby ist Lernen“ (I 11, A. 82). Bezogen auf das Erlernen der deutschen Sprache besteht eine hohe bis teilweise sehr hohe Bereitschaft, noch weitere Elternkurse zu besuchen, um die sprachlichen Kompetenzen weiter zu verbessern. Das wird auch in folgender Aussage deutlich: „Ich will gerne, dass meine Sprache perfekt ist“ (I 2, A. 86).

Kultureller Hintergrund: Diese Kategorie thematisiert den Zusammenhang zwischen dem kulturellen Hintergrund der Interviewpartnerinnen und deren Bereitschaft zur (Wei-

2 Die Interviews wurden mit einer Abkürzung anonymisiert: I = Interview, nach der Reihenfolge in der Interviewdurchführung durchnummeriert; bei Zitaten wird die Absatznummer der Aussage (= A.) im dazugehörigen Interview-Transkript der MAXQDA-Datei angegeben.

ter-)Bildung. Frauen mit Migrationshintergrund nehmen sich teilweise nicht als Adressatinnen von Weiterbildung wahr. In den Interviews kristallisiert sich heraus, dass die Teilnahme an Kursen oft vordergründig in Bezug zu den eigenen Kindern gesehen wird.

Bildungsorientierung: Habituelles Interesse

Die genannten Interessen der Interviewpartnerinnen lassen sich systematisch nach berufsbezogenem Interesse und handwerklich-praktischem Interesse unterscheiden. Das Bildungsinteresse der teilnehmenden Frauen mit Migrationshintergrund kann Hinweise darauf geben, in welche Kursangebote Übergänge denkbar sind. Es zeigt sich, dass Lerninteressen in den Lebenswelten bzw. den Alltagsanforderungen der Frauen zu suchen sind. Handwerklich-praktisches Interesse (z.B. Nähkurse, Computerkurse, Kochkurse etc.) werden häufig genannt. Im Zusammenhang mit der Teilnahme an einem Computerkurs der Elternakademie³ werden Kinder als Bezugspunkt für die eigene Teilnahme an Kursen gesehen: „Ich brauche auch für meinen Sohn, normalerweise ich bin nicht Computerfan, ich kann An und Aus, mehr kann ich nicht. Chat oder so kann ich nicht, bisher habe ich auch nicht so viel gemacht“ (I 13, A. 102). So fanden auch die einzigen Übergänge aus dem Zielgruppenprogramm in die erwähnten Computerkurse der Elternakademie statt.

Lebenswelt: Nähe und Distanz zur Weiterbildung

Bedeutsam hierbei sind Lernort (Mobilität, Intransparenz von Einrichtungen und Angeboten, Marketing- und Werbestrategien) und Ressourcen.

(1) Lernort: *Mobilität* – Die Entfernung des Veranstaltungsortes zum Wohnort kann sich positiv oder negativ auf die Weiterbildungsteilnahme auswirken. Dies zeigt sich an folgendem Zitat: „Das ist gut oder das ist nicht gut. Oder Weg lange. Nicht kommen, wenn sehr weg. Aber ich bin näher, ich gehe. Und dann Anmeldung machen“ (I 1, A. 268). Eingeschränkte Mobilität wird weiterhin als zeitliche Belastung gesehen: „Eine Frau braucht alle Minuten. Schnell, schnell, schnell“ (I 10, A. 142). Bei dieser Kategorie wird eine enge Verbindung zu den finanziellen Ressourcen der Interviewpartnerinnen deutlich, denn diese können Mobilitätsmöglichkeiten und damit verbunden auch die Teilnahme an weiteren Kursen positiv oder negativ beeinflussen.

Intransparenz von Einrichtungen und Angeboten – Allgemeiner Grundtenor, der sich nahezu als roter Faden durch die Interviews zieht, ist die Erkenntnis, dass Lernorte bzw. Bildungseinrichtungen mit ihren jeweiligen (Weiter-)Bildungsangeboten bei den Interviewpartnerinnen kaum bis gar nicht bekannt sind oder nicht als solche wahrgenommen werden (vgl. I 3; I 6; I 8).

3 Die Elternakademie der Volkshochschule Berlin-Mitte (<http://elternakademie-berlin-mitte.de>) bietet stadtteilnahe Kurse in diversen Räumlichkeiten an. Die angebotenen Computerkurse zielen nicht nur auf das Erlernen von EDV-skills ab, sondern fokussieren auch auf die Rolle von verantwortungsvollen Eltern, z.B. mit Blick auf Themen wie Cybermobbing oder mögliche Gefahren für Kinder im Internet.

Marketing- und Werbestrategien – Bestehende Marketing- und Werbestrategien wie das Programmheft der Volkshochschule scheinen für Menschen mit Migrationshintergrund kein geeignetes Mittel zu sein, um über Kurse im offenen Programm zu informieren. Geäußerte Distanzen gegenüber dem Programmheft zeigen sich an Zitaten wie diesem: „Ich weiß nicht, ich sage die Wahrheit, vor diesen dicken Bücher habe ich Angst. Weil ich lese, ich verstehe nicht. Nicht viel. Ich glaube, die müssen anders machen“ (I 11, A. 130). Die Ablehnung des Programmheftes ist einerseits auf sprachliche Barrieren zurückzuführen, andererseits spricht aus Äußerungen wie „das ist nicht für mich“ (I 11, A. 146) eine prinzipiell ablehnende Haltung. Aus der Sicht der Befragten fehle es an Broschüren, die in einfacher Sprache über weitere Angebote informieren (vgl. I 11, A. 170).

(2) Ressourcen: Neben den ökonomischen Ressourcen können besonders die sprachlichen bzw. kulturellen Ressourcen der Teilnehmenden der Elternkurse als Einflussfaktoren auf die Teilnahme an weiteren Kursen über das Zielgruppenprogramm hinaus gesehen werden, da zum einen Interviews aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse gar nicht erst realisiert werden konnten (vgl. I 3) und damit die Teilnahme an Kursen im offenen Programm zum Zeitpunkt der Erhebung kaum vorstellbar war. Zum anderen führt die Fokussierung auf die Verbesserung der noch unzureichenden Deutschkenntnisse dazu, dass der Blick für andere, auch sprachunabhängige, Angebote verschlossen wird (vgl. I 1, I 2, I 7). Aussagen wie „erst mal richtig Deutsch lernen“ (I 20, A. 126) ziehen sich nahezu wie ein roter Faden durch das gesamte Interviewmaterial. Für den erstmaligen Zugang zur (Weiter-)Bildung sind die vorhandenen sozialen Ressourcen im Sinne eines informierenden Netzwerks bedeutsam. So erhalten die Interviewpartnerinnen Informationen zu den Deutschkursen durch aktives Erkundigen bei Freunden, Nachbarn oder Bekannten oder es werden Empfehlungen ausgesprochen, ohne dass explizit nach Informationen gesucht wurde.

5.2 Pädagogische Beziehung als „weicher“ Selektionsmechanismus

Die Analyse der Interviews zeigt, dass der Lehr-/Lernprozess in den Elternkursen von den Teilnehmenden durchweg als sehr positiv wahrgenommen wird. Die partnerschaftliche und lockere Atmosphäre der Kurse trägt unmittelbar zur Zufriedenheit der Teilnehmenden bei: „Jetzt alles gut. Lehrer ist gut. Freunde sind gut. Alles gut. Ja zufrieden“ (I 21, A. 174). Auch ehemalige Teilnehmende der Elternkurse kommen teilweise zu Besuch und verbringen die Pausen gemeinschaftlich mit den Kursteilnehmenden (vgl. I 4). Kursleitende werden von den Teilnehmenden überwiegend als „Freund“ wahrgenommen und fungieren als Vertrauensperson, die die Probleme und Nöte der Kursteilnehmerinnen kennt: „Bin ich wieder Antonstraße angemeldet und dann ich habe hier gute Lehrerin. Ganz liebe Freundin. Ich bin ganz zufrieden hier“ (I 19, A. 117).

Das bereits dargestellte Ergebnis, dass Teilnehmende der Elternkurse kaum Lernorte und weitere Angebote in ihrem Umfeld kennen und auch das Programmheft der Volkshochschule als Marketing- und Werbemittel nur bei wenigen Teilnehmenden bekannt

ist, kann für gelingende Übergangsprozesse negativ sein. Hier kommt Kursleitenden eine wichtige Bedeutung zu, da sie an der Schnittstelle zwischen Zielgruppenprogramm und offenem Programmbereich Übergänge bewusst schaffen können, indem sie über weitere Angebote und Lernmöglichkeiten informieren. Die partnerschaftliche Atmosphäre der Elternkurse trägt dazu bei, dass Teilnehmende, die Interesse an weiteren Angeboten haben, die Kursleitenden von sich aus bereits zu Rate ziehen. In allen Interviews, in denen berichtet wird, dass ein Übergang bereits stattgefunden hat, war die Kursleitende⁴ die zentrale „Vermittlungsperson“ bzw. Informantin über das weiterführende Angebot. Dies spiegelt sich in folgender Interviewpassage wider: „Meine Lehrerin hat gesagt Schule 9:00 bis 12:00, aber Computerkurs Vormittag oder Nachmittag. Weiß nicht“ (I 7, A. 197). Die Suche nach zu den eigenen Interessen und Kompetenzen passenden Bildungsangeboten geschieht gemeinsam mit der Kursleiterin: „Ich möchte, aber ich habe keine Idee. Ich weiß nicht. Ich habe zum Beispiel mit meiner Lehrerin gesprochen. Ich habe gesagt, ich möchte alles wissen. Da machen. Aber ich weiß nicht. Ich frage. Aber sie hat gesagt, sie kann suchen für mich“ (I 6, A.120). Weiterhin zeigt sich, dass das VHS-Programmheft dann bekannt ist, wenn es von Kursleitenden zur freien Einsicht in Kursen mitgebracht und thematisiert wird. Diese Informations- bzw. Beratungsprozesse gestalten den Übergang, laufen jedoch eher informell und unsystematisch ab.

Die positiv erlebte Atmosphäre der Elternkurse trägt dazu bei, dass soziokulturelle Unterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden in den speziell gestalteten Kursen kaum erkennbar bzw. spürbar sind. Wenn sich Kursleitende über diesen „weichen“ Mechanismus sozialer Selektivität bewusst sind, versuchen sie, den Teilnehmenden „auf Augenhöhe“ zu begegnen, um so einen wertschätzenden Umgang miteinander zu schaffen. Der von den Interviewpartnerinnen als sehr positiv erlebte Lehr-/Lernprozess kann sich förderlich auf die Bereitschaft zur Teilnahme an weiteren Kursen auswirken. Pädagogische Beziehungen können gegenteilig aber auch Distanzen zur Weiterbildung verursachen, wenn die beschriebenen klassenkulturell geprägten Unterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden sichtbar werden und sich seitens der Lernenden persönliche Abneigungen gegenüber Kursleitenden entwickeln. Als Folge können Übergänge negativ beeinflusst oder sogar bestehende Kurse abgebrochen werden: „Und mein Lehrer, er hat keine Lust zu erklären. Aber ich habe ihn auch nicht gemocht. Deswegen habe ich nur ein Semester, nur ein Monat“ (I 13, A. 2).

6. Fazit und Ausblick

Die Interviewergebnisse zeigen ein vielfältiges und komplexes Bild von Aspekten, die den Übergang von Zielgruppenprogrammen für Menschen mit Migrationshintergrund in das offene Programm der Volkshochschule positiv bzw. negativ beeinflussen

4 Da ausschließlich weibliche Kursleitende angetroffen wurden, wird im Folgenden die weibliche Gender-schreibweise genutzt. Die männliche Form ist bei den Ausführungen mitzudenken.

können. Wie bereits in Studien zum „drop-out“ (vgl. Brödel 1994, S. 8; Nuissl 2010, S. 69) oder in den Arbeiten von Gieseke (2009) zur Bedeutung von Emotionen für die Beziehungsentwicklung in Lernsituationen zeigt sich in der Kategorie „pädagogische Beziehung“ die herausragende Bedeutung der Kursleitenden, die von Harmeier (2008) mit dem Buchtitel „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“ verdeutlicht wurde. Im Gegensatz zu „harten“ strukturellen Selektionsmechanismen kann die pädagogische Beziehung als „weicher“ Selektionsmechanismus durch Reflexion und Veränderung des Verhaltens von Lehrenden in der Erwachsenenbildung beeinflusst werden. Besonders dann, wenn sie von den Teilnehmenden zur Informationsgewinnung für weitere Kurse herangezogen werden, können sie Übergangsprozesse entscheidend fördern.

Mit Blick auf die Anforderungen eines Inklusionskonzepts in der Erwachsenenbildung (vgl. Kil 2013; Kronauer 2010), das zielgruppenübergreifende Angebote beinhaltet, müsste die Durchlässigkeit innerhalb und zwischen den Weiterbildungseinrichtungen sowohl in der Programm- und Angebotsplanung als auch in der Weiterbildungsforschung stärker in den Blick genommen werden. Um die bisher vor allem informell und unsystematisch ablaufenden Informations- und Beratungsprozesse zu professionalisieren, sind spezielle Fortbildungen für Kursleitende zum Übergangmanagement denkbar. Außerdem könnte die breite Angebotspalette der Volkshochschulen in anderen – gerade stark zielgruppenspezifischen – Lernangeboten vorgestellt und diskutiert werden. So wurden von der Volkshochschule Berlin-Mitte gemeinsam mit Kursleitenden bereits zwei Unterrichtseinheiten zum Programmheft der Volkshochschule entwickelt, die den Lernenden in Deutschkursen die Vielfalt des Angebots verdeutlichen sollen. Die Wirksamkeit des in Berlin eingeführten Übergangsmangements könnte in einer Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten durch einen Vergleich der Übergangsquoten vor und nach Einführung des Übergangsmangements untersucht werden.

Mit Blick auf die weitere Forschung zu Übergangsprozessen in der Weiterbildung innerhalb von und zwischen Einrichtungen wären sowohl Untersuchungen an der Schnittstelle zwischen Programmforschung (vgl. Gieseke 2008; Robak/Fleige 2012) und Weiterbildungsbeteiligungsforschung lohnenswert als auch Studien zu „sozialräumlichen Lernkulturen“ (Fleige 2013, S. 47). Auf dieser Grundlage könnte die Basis für Lernortentwicklung sowie Programm- und Angebotsplanung in der Weiterbildungspraxis geschaffen werden.

Literatur

- Axmacher, D. (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim
- Bilger, F. (2006): Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekannt Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 21–31
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“. Der Weg in die Zukunft. URL: www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Weiterbildungsverhalten in Deutschland – AES Trendbericht. Bielefeld
- Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen
- Bremer, H. (2006a): Milieus und soziale Selektivität von Weiterbildung. In: Forneck, H.J./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler, S. 36–51
- Bremer, H. (2006b): Die Transformation sozialer Milieus. Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden, S. 186–211
- Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim/München
- Bremer, H. (2009): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 287–306
- Bremer, H./Kleemann-Göhring, M. (2011): Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Essen. URL: www.laaw-nrw.de/uploads/media/Bremer-Kleemann-Goehring_ArbeitshilfePotenziale2_Juni2011.pdf
- Brödel, R. (1994): Probleme der Teilnehmerfluktuation und des Drop-outs. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxis. Loseblattsammlung, Kapitel 8.75, (Lieferung 14). Neuwied
- Brose, N. (2013): Soziale Inklusion durch Erwachsenenbildung. Übergänge aus Integrations- und Deutschkursen in andere Programmbereiche der Volkshochschule Berlin-Mitte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, H. 1, S. 47–62
- Brüning, G. (2002): Benachteiligte in der Weiterbildung. In: Brüning, G./Kuwan, H. (Hg.): Benachteiligte und Bildungsferne. Empfehlungen für die Weiterbildung, Bielefeld, S. 7–115
- Brüning, G. (2006): Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 43–54
- Dörner, O. (2012): Zum Sinn von Nichtbeteiligung an Weiterbildung. In: Schäffer, B./Schemmann, M./Dörner, O. (Hg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative. Festschrift zum 60. Geburtstag von Jürgen Wittpoth. Bielefeld, S. 113–124
- Elternkurs-Curriculum (2009): Lernziele und Themen für den schulbezogenen Unterrichtsschwerpunkt in den Deutschkursen der Berliner Volkshochschulen für Eltern/Mütter in Grundschulen und Kitas. Berlin
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2006): Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim/München
- Fischer, V. (2008): Migration: Forschungsergebnisse und -defizite. Anforderungen an die Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 32–40
- Fischer, V. (2013): Professionelle Anforderungen an die interkulturelle Öffnung von Weiterbildungs- und Familienbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 37–43
- Fleige, M. (2011): Kulturen der Nutzenpositionierung – durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 72–81
- Fleige, M. (2013): Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendidaktischer Perspektive. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 45–48
- Gieseke, W. (2008): Bedarforientierte Angebotsplanung in der Weiterbildung. Bielefeld
- Gieseke, W. (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld
- Große, F. (1932): Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats. Breslau
- Handschuck, S./Schröer, H. (2013): Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 29–36
- Harmeier, M. (2008): Für die Teilnehmer sind wir die VHS: Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen. Bielefeld
- Heinemann, A. (2012): Warum kommen wenig deutsche Frauen mit „Migrationshintergrund“ in die Volkshochschule? – Die Zuschreibungen von „Nicht-Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft“ als eine Bedingung für Weiterbildungsteilnahme in der Migrationsgesellschaft. In: Göhlich, M./Weber, S./Öztürk, H./Engel, N. (Hg.): Organisation und kulturelle Differenz – Diversity, interkulturelle Öffnung, Internationalisierung. Wiesbaden, S. 155–164

- Hoffmann, N./Mania, E. (2013): „Hallo Zielgruppe“!? Inklusion und Sozialraumorientierung am Beispiel der Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R. u.a. (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 73-83
- Holzer, D. (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien
- Holzer, D. (2010): (Eigen-)sinnige Motive von lernenden Erwachsenen. In: Klein R. (Hg.): „Die Rendite muss stimmen“ – Motive und Motivationen arbeitsbezogenen Grundbildung (Dokumentation Ergebnisworkshops 1./2. Februar 2010) Göttingen. URL: www.giwa-grundbildung.de/HolzerGO5.pdf
- Käpplinger, B./Klein, R./Haberzeth, E. (Hg.) (2013): Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld
- Kazemi-Trensch, N. (2003): Bildung von Mädchen und Berufsleben der Frauen in drei islamischen Ländern. Afghanistan, Iran, Jordanien (Ein Vergleich). Heidelberg
- Kil, M. (2013): Bilanz der Perspektiven: Organisation und Profession im Gestaltungsrahmen einer inkludierenden Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R. u.a. (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 243–256
- Kronauer, M. (Hg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld
- Kuwan, H./Seidel, S. (2011): Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 159–172
- Kuwan, H./Seidel, S. (2013): Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 209–231
- Lücker, L. (2013): Soziale Selektivität der Weiterbildung. Eine Feldstudie. Diplomarbeit an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz (Unveröffentlichtes Manuskript)
- Mania, E. (2013): Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 50–52
- Nuissl, E. (2010): Dropout. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 69–70
- Nuissl, E./Heyl, K. (2010): Probleme der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung. Personengruppen und ihr Weiterbildungsverhalten. Arbeitspapier 195. Düsseldorf
- Öztürk, H. (2012): Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Eine empirische Analyse mit den Daten des SOEP. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 21–32
- Robak, S./Fleige, M. (2012): Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung. In: Der pädagogische Blick, H. 4, S. 233–248
- Ruhlandt, M. (2013): AdressatInnen im Prozess Interkultureller Öffnung. Zur Notwendigkeit einer erweiterten Perspektive für die Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 68–76
- Schiersmann, C. (2010): Zielgruppen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 321–323
- Schuller, K./Lochner, S./Rother, N. (2011): Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen (Forschungsbericht 11)
- Sprung, A. (2011): Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a.M./New York
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung. 1(1), Art. 22. URL: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519
- Zimmer, V. (2013): Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. URL: www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf

Rezensionen

Rezensionen

Sammelrezension aktueller Literatur

Konfessionelle Erwachsenenbildung

Einrichtungen und Organisationen konfessioneller Erwachsenenbildung in Deutschland sind in die Jahre gekommen. Gegründet auf katholischer Seite im Nachgang des Zweiten Vatikanischen Konzils (1965) bzw. der Würzburger Synode (1975), oder auf evangelischer Seite initiiert durch das Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960), feiern sie heute 40-jähriges, 50-jähriges oder 60-jähriges Bestehen. Diese Jubiläen sind Anlässe, die konfessionelle Erwachsenenbildungsarbeit zu bilanzieren, ihre Verortung in Kirche und Gesellschaft neu zu bestimmen und aktuelle Herausforderungen für den künftigen Bildungsauftrag zu diskutieren. Dabei sitzen die kirchlich getragenen Erwachsenenbildungsinstitutionen beider Konfessionen im gleichen Boot. Auf der einen Seite haben sowohl die katholische wie auch die evangelische Erwachsenenbildung – neben der Volkshochschule als größtem Bildungsanbieter – einen anerkannten und renommierten Standort im gesellschaftlichen Bildungssystem erworben. Beide Anbieter, so wird oft betont, leisten einen wichtigen Beitrag für die Weiterentwicklung der Gesellschaft und sind unverzichtbar geworden. Auf der anderen Seite muss sich die konfessionelle Erwachsenenbildung als kirchliches Handlungsfeld, im Unterschied z.B. zur Caritas/Diakonie oder Seelsorge, um ihre finanzielle, personelle und strukturelle Absicherung sorgen. Kirchliche Erwachsenenbildung gehört sowohl in der katholischen wie auch in der evangelischen Kirche nicht unbedingt zum Kernbereich kirchlichen Handelns in der heutigen Zeit und in der prioritären Aufmerksamkeit. Es ist also an der Zeit, dass für die konfessionelle Erwachsenenbildungsarbeit wieder eine Vergewisserung des Profils, der Aufgaben und der Ziele kirchlicher Erwachsenenbildung stattfindet.

So erschienen zwei neue Publikationen zur konfessionellen Erwachsenenbildung zum richtigen Zeitpunkt und verdienen Beachtung.

Norbert Vogel/Michael Krämer (Hg.)

Perspektiven katholischer Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2013,
336 Seiten, 29,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-5245-8

Das erste Buch, das anlässlich der 40-Jahrfeier der katholischen Erwachsenenbildung in

Stuttgart-Rottenburg erschienen ist, versteht sich als Vergewisserung und Zukunftsbeschreibung kirchlicher Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext. Die Publikation beinhaltet 24 Beiträge, die in zwei Teilen geordnet sind. Der erste Teil umfasst Überlegungen, Reflexionen und Erörterungen aus dem wissenschaftlichen Bereich der Andragogik, der Theologie, der Gesellschaftspolitik, der Kulturwissenschaft und der Ethik. Daran schließen sich im zweiten Teil Praxisinweise und Projektbeispiele aus

den Arbeitsbereichen kirchlicher Erwachsenenbildung wie kulturelle Bildung, religiös-theologische Bildung, Familienbildung, aufsuchende Weiterbildung und verbandliche Erwachsenenbildung an. Auch wenn des Anlasses wegen der Schwerpunkt auf der katholischen Erwachsenenbildung liegt, beinhaltet das Buch auch Perspektivbetrachtungen aus Sicht der evangelischen Erwachsenenbildung und den Volkshochschulen.

Der thematische Hauptschwerpunkt im wissenschaftstheoretischen Teil liegt natürlich in der Darlegung der theologischen und kirchlichen Begründung konfessioneller Erwachsenenbildung. Anknüpfend an das Bibelzitat aus dem Petrusbrief 1 Petr 3,15 „Seid stets bereit, Rede und Antwort zu stehen von der Hoffnung, die in Euch ist“ wird die christliche Hoffnung zum einen als Spezifikum und Auftrag christlicher Erwachsenenbildung formuliert, zum anderen wird in dieser wertorientierten und sinnstiftenden Bildungsarbeit in kirchlicher Trägerschaft der Dienst der Kirche an der Gesellschaft in der heutigen und zukünftigen Zeit gesehen. Gerade kirchliche Erwachsenenbildung hat hier auch einen besonderen und originären Auftrag in der Gesellschaft im Kontext der pluralen Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft. Dabei wird deutlich hervorgehoben, dass konfessionelle Erwachsenenbildung nicht primär der Ort für konfessorisches Reden ist, noch die kirchliche Erwachsenenbildung auf Glaubensverkündigung reduziert wird (S. 126). Viel eher gewinnt konfessionelle Erwachsenenbildung aus einer christlichen Grundhaltung heraus ein besonderes Potenzial, das in gesellschaftliche Kontexte eingebunden wird. Von hier aus lassen sich dann das Profil und die Perspektiven einer kulturellen Bildung, einer Identitätsbildung, einer ethischen Bildung, einer Medienbildung, einer religiösen Bildung etc. entwickeln. So bedarf es neben einer theologischen Begründung auch einer erwachsenenpädagogischen Begründung zukünftiger konfessioneller Erwachsenenbildung. Hierzu finden sich Beiträge zur Bedeutung erwachsenenpädagogischer Professionalität von Kursleitenden, Bildung

zur Befähigung gesellschaftlicher Partizipation und Hilfe zur Lebensweltgestaltung der Teilnehmenden.

Wie sich die eher theoretischen und wissenschaftlich orientierten Grundüberlegungen zur Verortung zu den Perspektiven in der konkreten Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft umsetzen lassen, davon geben elf bildungspraktische Aufsätze reichliche Anregungen. Praktisch und damit auch konkret wird es deshalb, weil sich die Beiträge aus den Handlungsfeldern konfessioneller Erwachsenenbildung auf Projekte oder Veranstaltungsformate oder -maßnahmen beziehen.

Dieses Buch will nicht dokumentieren oder Vergewisserungen betreiben, sondern, wie man in der Einleitung lesen kann, Denkanstoß und Aufforderung sein, das eigene erwachsenenbildnerische Handeln immer wieder neu zu reflektieren. Es schafft für alle, die sich mit Fragen kirchlicher Erwachsenenbildung beschäftigen, einen guten Überblick und Einblick in die Begründungszusammenhänge, in die Kontexte und Herausforderungen heutiger und zukünftiger Erwachsenenbildungsarbeit sowie in die Bandbreite pragmatischer Praxis.

Wolfgang Seitter

Profile konfessioneller Erwachsenenbildung in Hessen

Eine Programmanalyse

Springer VS, Wiesbaden 2013, 90 Seiten, 29,99 Euro, ISBN 978-3-658-02665-3

Einen Überblick über das Profil konfessioneller Erwachsenenbildung vermittelt auch in komprimierter Art die dokumentierte Programmanalyse von Wolfgang Seitter. Der Marburger Hochschullehrer für Erwachsenenbildung hat Angebots- und Inhaltsprofile konfessioneller Erwachsenenbildung in Hessen anhand von fünf Programmheften analysiert und ausgewertet. Dabei wurden Einrichtungen im ländlichen und städti-

schen Regionalkontext gewählt. Die Auswertung der Programmanalyse erfolgt in vier Kategorien: (1) Institutionalstrukturen konfessioneller Erwachsenenbildung, (2) Angebots- und Inhaltsprofile, (3) Charakteristika konfessioneller Bildungsarbeit im Hinblick auf Bildungsverständnis, Menschenbild, Raum-Zeitbezüge, die Einbindung in einem kontextuellen Spannungsverhältnis (doppelte Codierung) und (4) die Verortung im Hessischen Weiterbildungsgesetz. Die Ergebnisse der Analyse werden sehr verständlich und gut strukturiert dargestellt. Dem Autor gelingt es dabei, die Spezifika konfessioneller Erwachsenenbildungsarbeit herauszuheben und damit das Profil dieser Bildungsanbieter zu konturieren. Dieses zeigt sich in der Komplexität der Programmangebote, in der Variationsbreite bzgl. der Zielgruppen, aber auch der didaktisch-methodischen Settings und der Tiefendimension der pädagogischen Planungs- und Konzeptionsprozesse. Die Studie untersucht nur das Angebotspektrum, nicht die tatsächliche Umsetzung und praktische Realisierung der Bildungsarbeit. Die Flächenorientierung, das ehrenamtliche Engagement, die programmatische Breite und Tiefe, die doppelte kirchlich-weltliche Verweisstruktur, die Ganzheitlichkeit des Bildungsansatzes (spirituell, kognitiv, emotional, körperlich, aktional), die starke Biografie- und Gemeinschaftsorientierung der Programmangebote und der explizierte Sinnbezug der Themen und Formate sind die Alleinstellungsmerkmale konfessioneller Erwachsenenbildung. Auch nach dem Weiterbildungsgesetz öffentlich anerkannter Weiterbildungsträger besitzt die konfessionelle Erwachsenenbildung ein spezifisches Anbieterprofil. Zukünftig, so die Studie, sollte sich konfessionelle Erwachsenenbildung gerade mit diesen Merkmalen und Spezifika weiterhin positionieren. In der Auswertung finden sich auch Hinweise auf unterscheidbare Kriterien zwischen katholischer und evangelischer Erwachsenenbildung. So wird bspw. bezüglich der Darbietungsmodi (Programmbeschreibung und -ankündigungen) darauf hingewiesen, dass die „katholischen

Programme [...] in ihren Beschreibungen in der Regel deutlich kürzer als die evangelischen Programmankündigungen und in ihrer Ausrichtung eher nüchtern, informativ und sachorientiert [sind]. [...] Die in den evangelischen Programmen häufig anzutreffende Semantik der Anstiftung, der Anregung, der Herausforderung, des kritischen Bedenkens, Relationierens, Weiterdenkens etc. findet sich in den katholischen Programmen eher selten“ (S. 56). Im Anhang finden sich in Tabellen und Übersichten Daten- und Statistikmaterialien zu Veranstaltungen und Themengebiete sowie Formate und Methoden.

Mit dieser Studie liegt eine sehr kompakte Profilbeschreibung konfessioneller Erwachsenenbildung vor, die nicht nur für das Bundesland Hessen gilt, sondern in den Analyseergebnissen und Auswertungen übertragbar auf andere Regionen ist. Sie kann für die konfessionellen Weiterbildungsträger als Argumentationshilfe in Klärungsprozessen des eigenen Selbstverständnisses herangezogen werden. Darüber hinaus spiegelt sie aber auch anderen Weiterbildungsträgern das Profil konfessioneller Erwachsenenbildung wider und ist damit ein Abbild der pluralen Weiterbildungslandschaft in Deutschland.

Abschließend können beide Publikationen für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung nur empfohlen werden. Sie machen deutlich, was in der Szene der Erwachsenenbildung fehlen würde, wenn es die konfessionelle Erwachsenenbildung nicht geben würde. Bildungsverantwortlichen sowohl in Gesellschaft und Politik wie auch in den Kirchen ist die Lektüre dieser beiden Publikationen anzuraten, da hier auch reichliche Perspektiven und Anregungen für die weitere Zukunft kirchlicher Erwachsenenbildung in der Gesellschaft zu finden sind, über die es lohnt, weiterführend nachzudenken.

Ralph Bergold

Rezensionen

John Erpenbeck/Werner Sauter

So werden wir lernen!

Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze

Springer Verlag, Berlin/Heidelberg 2013,
236 Seiten, 39,99 Euro,
ISBN 978-3-642-37180-6

„Wir stehen vor einer der größten Revolutionen des menschlichen Lernens, und damit des menschlichen Denkens“. So das in das vorliegende Buch einführende Statement von John Erpenbeck und Werner Sauter. Die Ursache dafür ist nach Meinung der Autoren vor allem in der rasanten Entwicklung der Informationstechnologie zu sehen. Sie erfordert neue Lernformen, bietet aber zugleich die Mittel, um den damit verbundenen Anforderungen gerecht zu werden. Wie das Lernen in Zukunft aussehen wird, beschreiben die Autoren im ersten Kapitel mit einer Darstellung eines fiktiven Beispiels für ein LernszENARIO im Jahr 2025, aus dem sie fünf Schlussfolgerungen für ein zukünftiges Lernen ableiten: Das Lernen wird an (1) Kompetenzen ausgerichtet sein, wobei (2) „Emotionen und Motivationen, also interiorisierte, zu eigenen Gefühlen umgewandelte Werte, die eigentlichen Kompetenzkerne darstellen“ (S. 4) werden. Für die Aneignung der Kompetenzen wird (3) das Lernen im Arbeitsprozess zentral und durch (4) Cloud Computing und (5) das Lernen in semantischen Netzen unterstützt.

Aufbauend auf diesem konzeptionellen Kern wird im zweiten Kapitel sehr grundlegend auf die Unterscheidung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen sowie den Konnektivismus als Lerntheorie für den Kompetenzerwerb eingegangen, bevor im dritten Kapitel Anforderungen an das Lernen „heute“, „in naher Zukunft“ und „für das Jahr 2025“ beschrieben werden. Davon

ausgehend werden im vierten Kapitel Konsequenzen für die didaktisch-methodische Planung von Lernprozessen abgeleitet sowie im fünften Kapitel entsprechende Fallbeispiele für Lernszenarien vorgestellt. Im folgenden Kapitel gehen die Autoren dann auf die „grundlegend veränderten Rollen und Handlungsweisen aller Beteiligten“ (S. 175) ein, bevor im abschließenden siebenten Kapitel Handlungsempfehlungen als „10 Gebote des betrieblichen Lernens in der Zukunft“ formuliert werden.

John Erpenbeck und Werner Sauter sind ausgewiesene Experten in der Diskussion zur betrieblichen Bildung, zur Kompetenzentwicklung sowie zum Lernen mit digitalen Medien. Auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und Prognosen der Trendforschung wie auch aufgrund ihrer praktischen Erfahrungen entwickeln die Autoren ein Bild des zukünftigen Lernens. Darin nimmt der Computer als „Human Computer“ eine zentrale Rolle bei der Unterstützung des Lernens ein.

Die formulierten Prognosen sind, was Inhalt und zeitlichen Rahmen ihres Eintretens betreffen, unterschiedlich zu bewerten. Die Beschreibungen der Lernszenarien „heute“ und „in naher Zukunft“ sind innovative Konzepte, die so bereits in einigen fortschrittlichen Unternehmen umgesetzt sind bzw. deren Einführung für die nächsten Jahre zu erwarten ist. Für andere Unternehmen wird die Entwicklung dorthin noch Jahre dauern oder auch nie in dieser Form Realität werden. Wie schwierig Prognosen im Bildungsbereich sind, zeigt sich selbst im anerkannten Horizon-Report des New Media Consortium, der (technologische) Entwicklungen im Hochschulbereich analysiert. Auch wenn dort der Zeiträumen nur maximal vier bis fünf Jahre beträgt, verzögern sich angekündigte Trends oder verschwinden ganz. Hier zeigt sich die Komplexität, die in noch stärkerem Maße für langfristige Prognosen zur Entwicklung von Technologien sowie deren Akzeptanz und Nutzung gilt. Hinzu kommt, dass im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens

die Trennlinien einzelner Bildungsbereiche zunehmend durchlässig(er) werden und bei Prognosen zur Entwicklung des Lehrens und Lernens Abhängigkeiten zwischen den einzelnen Teilsystemen stärker berücksichtigt werden müssen, worauf Erpenbeck und Sauter jedoch nicht näher eingehen.

Dieses Buch sollte daher auch weniger als Anleitung zur Vorbereitung auf eine feststehende Zukunft verstanden werden, sondern zur kritischen Auseinandersetzung mit einer möglichen Zukunft des Lernens und der Rolle digitaler Medien dienen. Dafür bietet das Buch eine fundierte Grundlage, indem es wichtige Trends und mögliche Konsequenzen aufzeigt. Die Formulierung von Thesen, Schlussfolgerungen und Zusammenfassungen sowie zahlreiche Grafiken, Tabellen und ein Glossar bieten zudem eine gute Orientierung in der Gedankenwelt der Autoren und helfen insbesondere weniger mit der Materie vertrauten Lesenden beim Verständnis der Ausführungen. Diese Unterstützung ist auch wichtig, weil als Zielgruppen des Buches vor allem Praktiker aus der betrieblichen Bildung angesprochen werden, die in unterschiedlicher Tiefe mit der Materie befasst sind. Gerade vor dem Hintergrund dieser Adressaten wäre aber eine offenere Haltung zu den eigenen Prognosen wünschenswert gewesen, um bei den Lesenden eigene (fundierte) Phantasien und neue Impulse für die Gestaltung der betrieblichen Bildungspraxis entstehen zu lassen.

Mit „So werden wir lernen!“ verlassen Erpenbeck und Sauter den Bereich des Vorhersagbaren und formulieren eine streitbare, aber auch inspirierende Vision für das Lernen im Jahr 2025. Eine lohnende Lektüre für die strategische Bildungsplanung und alle, die neue Ideen und konkrete Vorschläge für die Gestaltung betrieblicher Bildung suchen.

Matthias Robs

Bernd Käßlinger/Rosemarie Klein/
Erik Haberzeth (Hg.)

Weiterbildungsgutscheine

Wirkungen eines Finanzierungsmodells
in vier europäischen Ländern

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2013, 388
Seiten, 39,90 Euro, ISBN 978-3-7639-5276-2
Gutscheine wurden in den vergangenen zwanzig Jahren zunehmend zur Finanzierung der Weiterbildung in verschiedenen europäischen Ländern eingeführt. In Deutschland machten die Weiterbildungsgutscheine der Bundesagentur für Arbeit den Anfang, seit 2006 folgten sukzessive die Länder und der Bund mit der Bildungsprämie; zehn Jahre später als in Österreich.

Das von Käßlinger, Klein und Haberzeth herausgegebene Buch fasst die Arbeiten des sogenannten Effekte-Projekts zusammen. Der Band ist in vier Teile gegliedert, die, vom „aktuelle(n) Stand und der Analyse von Weiterbildungsgutscheinen als Instrumente der Nachfrageförderung“ (Teil 1) ausgehend, über die „Mobilisierung von weniger weiterbildungsaktiven Beschäftigten“ (Teil 2) bis hin zu den „inhaltliche(n) und individuelle(n) Effekten von Weiterbildungsgutscheinen jenseits des Mitnahmeeffekts (Teil 3) reichen. Teil vier ist mit „Reflexionen und Ausblicken“ überschrieben. Im Kapitel zur „Wirkungsforschung in der Weiterbildung“ wird ein Überblick über die Struktur des Buches und die hinter dem Projekt liegende Motivation einer kritischen Auseinandersetzung und Weiterentwicklung der „herrschenden“ ökonomischen Evaluations- und Wirkungsforschung gegeben, die zu eng im Hinblick auf die Betrachtung der intendierten Zielsetzungen und (einseitig kurzfristigen) ökonomischen Effekte sei. Insbesondere der starken Fokussierung auf Mitnahmeeffekte möchte das Buch andere Befunde entgegensetzen.

Zu Beginn des ersten Teils definieren Haberzeth und Kulmus in ihrem Artikel zur Nutzung von Weiterbildungsgutscheinen in Deutschland zunächst zentrale Begriffe wie

Gutscheine und Quasi-Gutscheine und geben dann einen Überblick über die von Bund und Ländern verwendeten Gutscheininstrumente. Ferner zeichnen sie die wesentlichen Entwicklungslinien bzw. Veränderungen an zentralen Gutscheinregelungen im Laufe der Jahre seit 2006 nach. Interessant und neu sind dabei auch die präsentierten Nutzungs- und Finanzinformationen.

Daran anschließend gibt Käßlinger einen Überblick über die zugrunde liegenden theoretischen Ideen sowie die normativen Grundlagen, ausgehend von Milton Friedmans Überlegungen zur Einführung von Gutscheinen im Schulbereich. Seiner These – der „intensiven Diskussion zu Gutscheinmodellen steht allerdings eine eher überschaubare empirische Forschung gegenüber“ (S. 59) – würde ich allerdings nur im Hinblick auf „überzeugende empirische Belege“ hinsichtlich der erwarteten oder behaupteten Wirkungsweisen von Gutscheinen zustimmen. Empirische Belege zur zentralen Frage, ob Gutscheine denn ihr Ziel erreichen (durch verstärkte Nachfrage macht und verschärften Wettbewerb bessere Bildungsleistungen und/oder eine höhere Effizienz des Bildungssystems zu gewährleisten) fehlen bislang, trotz des gelegentlich behaupteten Gegenteils (vgl. z.B. Dohmen 2007a, 2007b, 2010). Zu Recht verweist Käßlinger darauf, dass Weiterbildungsgutscheine meist eine andere Zielsetzung verfolgen, nämlich die Weiterbildungsbeteiligung (ggf. bestimmter Gruppen) zu erhöhen. Interessant ist vor diesem Hintergrund der Blick von Käßlinger wie auch der anderen Autoren und Autorinnen auf die nicht-intendierten Wirkungen von Gutscheinen.

Hefler übernimmt die Aufgabe, zu zeigen, dass die fehlende Finanzierung nur eine Barriere unter vielen ist, so dass es – von Ausnahmen abgesehen – unwahrscheinlich sei, dass die Einführung von Gutscheinen alleine geeignet sei, wenig weiterbildungsaktive Personen zur Teilnahme zu motivieren. Vielmehr müssten die oft gleichzeitig bestehenden verschiedenen Barrieren parallel adressiert und überwunden werden. Die naheliegende Konsequenz für die Evaluation

von Gutscheinmodellen ist daher auch, dass diese das Gesamtsystem der Weiterbildung und der bestehenden Barrieren stärker in den Blick nehmen müssen.

Zu Beginn von Teil zwei zeigen Koval und Folger, auf der Grundlage von qualitativen (biografisch-narrativen) und quantitativen Befragungen, die Rolle der Information im Hinblick auf die Nutzung des Bildungsschecks NRW bei sogenannten gering qualifizierten Gruppen auf. Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass die (befragten) späteren Nutzer/innen oft eher zufällig vom Bildungsscheck erfahren haben, woraus sie die These ableiten, dass die „Stellschraube Informationsgewinnung“ (Käßlinger, S. 63) von den Initiatoren des Bildungsschecks nicht richtig bedient wurde. Auch wenn es sicherlich richtig ist, dass die PR-Aktivitäten der (meisten) Gutscheinmodelle verbesserungsfähig sind, stellt sich auch die Frage, ob die Anzahl der Interviews als hinreichendes Indiz ausreicht. Wichtiger erscheint mir mit Blick auf die Zielsetzung des Buches, dass die Rolle der Informationsbeschaffung bzw. des Informationserhalts auf dem im Rahmen von Evaluationen gewählten Befragungsweg kaum generiert werden kann. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass ein beträchtlicher Teil der nach den zugrunde gelegten Kriterien („ohne abgeschlossene Ausbildung“, „länger als vier Jahre nicht mehr im erlernten Beruf tätig“) nach dem international „üblichen“ Referenzkriterium „höchstens Abschluss auf Sekundarstufe I“ (Isced 0-2) nicht der Gruppe der Geringqualifizierten zuzurechnen ist. Neben Zuordnungsfehlern im Kontext der Beratung kann dies auch der keineswegs trivialen Differenzierung zwischen formalen und subjektiven Kriterien (lowly educated vs. lowly qualified) geschuldet sein. Ein Mehrwert der narrativen Interviews ergibt sich ferner durch die Herausarbeitung der individuellen Impulse für eine Weiterbildung, die ebenfalls mit der sonst üblichen Methodik kaum identifizierbar sind.

Koval geht im folgenden Beitrag den Wirkungen der Gutscheine auf das Weiterbildungsverhalten nach, wobei sie die gleichen Quellen heranzieht wie der vorhergehende

Beitrag. Das Interessante an diesem Ansatz ist die differenzierte Darstellung der weitergehenden Motive, die sich hinter dem Aspekt „Ich hätte die Weiterbildung auch ohne Gutscheine gemacht“ verbergen können und die kaum durch quantitative Ansätze greifbar sind. Auch werden mögliche Folgeeffekte, wie „mehr Weiterbildung induziert“, „teure Weiterbildung gemacht“ etc., deutlich. Es bleibt allerdings die Frage offen, in welchem Umfang sich durch diese Differenzierung die in verschiedenen Studien (vgl. Oosterbeek 2011; Dohmen 2007) festgestellten beträchtlichen Mitnahmeeffekte reduzieren können. Allerdings hat jede staatliche Weiterbildungsfinanzierung zwingend sowohl Mitnahme- als auch Mobilisierungseffekte.

In einem dritten Beitrag untersuchen Koval, Klein und Reutter die Nutzenerwartungen und die Nutzenwirkungen. Hierbei zeigt sich eine erhebliche Heterogenität der angestrebten und der erzielten Effekte, die von stark positiven Effekten bei geringen Erwartungen bis hin zu hohen Erwartungen mit letztlich negativen Entwicklungen reichen. Letzteres wird anhand eines, allerdings sehr eindrücklichen Beispiels gezeigt, und ist durch das unkoordinierte Nebeneinander und die geringe Flexibilität von Förderinstrumenten auf der einen und dem wenig am Einzelfall ausgerichteten administrativen Handeln auf der anderen Seite bedingt. Redaktionell stellt sich hier die Frage, ob eine bessere Abstimmung und Koordination der ersten drei Beiträge im zweiten Teil möglich gewesen wäre, da sich einzelne Zitate – wie auch die Darstellung der Methodik – wiederholen.

Teil zwei wird abgerundet durch einen Beitrag von Hefner zur Erreichbarkeit von formal Geringqualifizierten durch Gutscheine in Wien, der an seinen Beitrag im ersten Teil anschließt. Anhand von ausgewählten Einzelbeispielen zeigt er, welche unterschiedlichen Einflussfaktoren (gleichzeitig) auf die Realisierung einer Weiterbildung einwirken können und welche zentrale Rolle eine umfassendere Karriereberatung sowie ein flexibleres Finanzierungssystem spielen kann. Deutlich wird auch, dass die Frage, ob die Weiterbil-

dungsfinanzierung angebots- oder nachfrageorientiert organisiert wurde, nachrangig ist.

Fast schon als Exkurs erscheint der Beitrag von Stanik und Käßlinger zur Weiterbildungslogik von Betrieben. Anhand von leitfadengestützten Interviews mit 13 Betrieben, welche das auch auf Betriebe ausgerichtete Förderangebot des Bildungsschecks NRW genutzt haben, wird herausgearbeitet, dass sich die vergleichsweise begrenzten strukturellen Effekte weniger auf die Weiterbildungsaktivitäten und deren Umfang beziehen, sondern zu organisatorischen Anpassungen (z.B. Implementierung einer Weiterbildungsplanung) oder zu einer Verlagerung (nicht Reduzierung) der selbst finanzierten Weiterbildung führen. Käßlinger nennt dies „Effekte bei der Detailsteuerung“ der Weiterbildungen (S. 201). Als dritten Realtyp benennt er Betriebe, auf die der Weiterbildungsgutschein keine Effekte hat. In keinem Fall werden grundlegende Effekte auf die Weiterbildungsneigung oder die wesentlich verstärkten Weiterbildungsaktivitäten beobachtet. Als Ergebnis eines größeren Samples halten die beiden Autoren die Identifizierung eines vierten Realtyps für möglich, der „durch den Bildungsscheck für Weiterbildung sensibilisiert und erstaktiviert wurde“ (S. 201).

Teil drei des Buches beschäftigt sich mit den „inhaltliche(n) und individuelle(n) Effekte(n) von Weiterbildungsgutscheinen jenseits des Mitnahmeeffekts“. In einem ersten Beitrag untersuchen Haberzeth, Käßlinger und Kulmus die themen- und lebenslaufbezogenen Teilnahmeeffekte bezogen auf den Bildungsscheck Brandenburg. Zunächst wird die grundlegende thematisch-inhaltliche Struktur der Gutscheinnutzung untersucht, bei der sich – wie bei den meisten anderen Gutscheinen auch – ein starkes Gewicht in den Bereichen Medizin/Gesundheit/Wellness und Soziales zeigt. In Interviews wird anschließend der individuellen Motivation vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebenslagesituation nachgegangen. Gut herausgearbeitet werden auch die weiteren Rahmenbedingungen, wie die Arbeits- und/oder familiäre Situation sowie die (weiteren) Lebensziele etc., die

ebenfalls Einfluss auf die Weiterbildungsentcheidung haben. Die aus diesen Ergebnissen abgeleitete Forderung, z.B. in Evaluationen stärker auf individuelle Kontextbedingungen einzugehen, ist nachvollziehbar.

Schläfli und Sgier betonen mit Blick auf den Bildungsgutschein des Schweizer Kantons Genf die Bedeutung der Autonomie, die sich aus der relativ großen Flexibilität im Hinblick auf Weiterbildungsinhalte wie auch Unabhängigkeit von anderen Personen oder Institutionen ergibt. Ein weiterer Punkt, der auch an anderen Stellen im Buch angesprochen wird, betrifft die Frage, ob der Gutschein zielgruppenspezifisch angelegt oder – zur Vermeidung von Diskriminierungseffekten – breite Bevölkerungsschichten adressieren soll. Diese wichtige Frage ist auch Gegenstand anderer aktueller Untersuchungen (z.B. FiBS/DIE 2013). Auch wenn das Bemühen, die in der ökonomischen Forschung zur Weiterbildungsfinanzierung sehr stark betonte Frage der Mitnahmeeffekte ins „rechte Licht“ zu setzen, durchaus gelingt, ist diese Frage nicht abschließend beantwortet, sondern bedarf weiterer Forschung.

Pramstrahler betrachtet die „Funktionen individueller Weiterbildungsförderung im Kontext einer ausgebauten regionalen Förderlandschaft“ in Südtirol. Hierbei zeigt er einerseits, dass sich hinter übergreifend bekannten Partizipationsmustern, insbesondere der mit dem Bildungsniveau steigenden Nutzung, im Detail sehr unterschiedliche Strukturen verbergen können. Andererseits zeigen sich bezogen auf bestimmte Themenbereiche interessante Parallelen zu Befunden aus der deutschen Förderlandschaft (insbesondere Bildungsscheck Brandenburg – vgl. Beitrag von Haberzeth/Käpplinger/Kulmus). Ferner arbeitet er heraus, dass dem Bildungsgutschein eine Komplementärfunktion dahingehend zukommt, dass er Weiterbildungen bedient, die ansonsten über die „klassischen“ Strukturen und Fördermöglichkeiten nicht erreicht bzw. ermöglicht werden.

Teil vier enthält zunächst zwei „Innenansichten“ aus den beiden Ländern Nordrhein-Westfalen und Brandenburg. Im Beitrag

von Ullmann zum Bildungsscheck und zur Weiterbildungsbeteiligung und -förderung in Brandenburg wird deutlich, wie sich der Gutschein in landespolitische Überlegungen einbettet und auch verändert hat. Interessant ist dabei auch, dass die ursprünglich obligatorische Beratung in eine optionale Beratung überführt wurde, u.a. weil sie sich im Zuge der Untersuchungen im Rahmen des dem Buche zugrunde liegenden Effekte-Projekts, als nur bedingt notwendig erwies.

Im Beitrag von Muth und Völzke zum Bildungsscheck NRW treten die Zusammenhänge zwischen Nutzerzahlen und – unterschiedlich motivierten – förderpolitischen Entscheidungen ebenso zutage wie die Wirkungen des Zusammenspiels zwischen bundes- und landesweiten Förderinstrumenten. Des Weiteren werden die Effekte der Komplementarität zwischen individuellem und betrieblichem Zugang sichtbar.

Käpplinger und Klein widmen sich schließlich der spezifischen Rolle der Beratung und runden damit diesen Aspekt, der sich durch verschiedene Beiträge zieht, ab. Sie stellen die verschiedenen Intentionen von Beratung wie auch bei der Implementierung einzelner Gutscheinmodelle dar und betrachten die Wirkungen und Einschätzungen bezüglich der Praxis aus verschiedenen Perspektiven, aus denen die Praxis unterschiedliche Schlüsse gezogen hat – Abschaffung der Pflichtberatung in Brandenburg und Ausbau bzw. Stärkung in Nordrhein-Westfalen. Wenig behandelt werden dabei aber die betriebswirtschaftlichen Rahmenbedingungen „guter Weiterbildungs- und Karriereberatung“, die mit den im Rahmen der Gutscheinmodelle gewährten Finanzierungs-/Kostenpauschalen nicht zu leisten ist. Will man die Beratung also wirklich stärken, dann muss an dieser Stelle deutlich aufgestockt werden, ergänzt durch qualitative, organisatorische und weitere Anforderungen.

Der letzte Beitrag des Bandes von Hefler, Markowitsch und Fleischer gibt einen interessanten Einblick in die Entwicklung von Gutscheinen in Österreich, die dort in allen neun Bundesländern installiert wurden. Das bereits 1994 eingeführte oberösterreichische

Weiterbildungskonto dürfte nicht das erste in Österreich, sondern auch eines der ersten in Europa überhaupt gewesen sein. Während damals Österreichs Beitritt zur EU eine zentrale Rolle spielte, ist heute die Finanzierung über den Europäischen Sozialfonds in vielen Ländern ein wichtiger Treiber für die Weiterbildungsfinanzierung.

Was aus meiner Sicht noch wünschenswert gewesen wäre, ist eine übergreifende und vergleichende Zusammenführung der Ergebnisse der verschiedenen Beiträge im Buch. Dieser Hinweis soll aber nicht über die Meriten des Projekts und des Buches hinwegtäuschen. So schließt der ausführliche Überblick über die von Bund und Ländern in Deutschland – aber auch in den anderen Ländern – genutzten Weiterbildungsgutscheine und deren intendierte und nicht-intendierte Wirkungen eine bisher bestehende Forschungslücke. Wichtig für den Forschungsstand sind auch die Nutzen- oder Wirkungsbetrachtungen, die deutlich über den engen Rahmen der empirischen Nutzendiskussion in Evaluationen wie in der bildungsökonomischen Forschung hinausgehen (vgl. Schwerdt u.a. 2012; Wolter/Messer 2009), sowie die konkreten Tiefenbohrungen auf der Basis von biografisch-narrativen Interviews. Sie liefern m.E. einige gute und interessante Aspekte, die darauf verweisen, dass statistisch-ökonomische Analysen – die am besten noch ausschließlich auf der Basis von quasi-experimentellen Versuchen durchgeführt werden, wie dies etwa Falch/Oosterbeek (2011); Oosterbeek (2013) fordern – unzureichend für die umfassende Bewertung der Effekte von Weiterbildung sind. Denjenigen, die sich jetzt die Hände reiben und sagen, „das habe ich doch schon immer gesagt“, möchte ich entgegenhalten, dass auch die anderen Fachrichtungen, die sich mit Weiterbildung beschäftigen, selten über die eigenen Fachgrenzen hinausblicken. Es bleibt dem Buch und seinen Autor/inn/en daher zu wünschen, dass die fächerübergreifende Kooperation (weiter) ausgebaut wird.

Literatur

- Dohmen, D. (2007a): Empirische Erfahrungen mit Bildungsgutscheinen: Was können wir für die deutsche Diskussion lernen. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* (RDJB), H. 1, S. 37–63
- Dohmen, D. (2007b): Aktuelle Trends in der nachfragefinanzierten Weiterbildung. Aktuelle Trends der nachfrageorientierten Weiterbildungsfinanzierung in Europa – eine Synopse, FIBS-Forum Nr. 40, Berlin, URL: www.fibs.eu
- Dohmen, D. (2009): Review of Individual Learning Accounts across Europe. In: Cedefop (Hg.): *Individual Learning Accounts, Panorama Series*, 163, Luxembourg
- Dohmen, D. (2010): Bildungsgutscheine zwischen Theorie und Praxis. In: Barz, H. (Hg.): *Handbuch Bildungsfinanzierung*. Wiesbaden
- Dohmen, D./Timmermann, D. (2010): *Financing Adult Learning in Times of Crises*. Back-ground report for the workshop, Brussels 18-19.10.2010
- FIBS/DIE (2013): *Financing the Adult Learning Sector, Study for the European Commission, Final Report*, Berlin, URL: http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/adult-financing_en.pdf
- Falch, T./Oosterbeek, H. (2011): *Financing lifelong learning: Funding mechanisms in education and training*. EENEE Analytical report No. 10, prepared for the European Commission
- Oosterbeek, H. (2013): *The financing of adult learning*, EENEE Analytical Report, No. 15, prepared for the European Commission
- Schwerdt, G./Messer, D./Wößmann, L./Wolter, S. (2012): *The impact of an adult learning voucher program: Evidence from randomised field experiment*. In: *Journal of Public Economics*, H. 7/8, S. 569–583
- Wolter, S./Messer, D. (2009): *Weiterbildung und Bildungsgutscheine – Resultate aus einem experimentellen Feldversuch*, Forschungsstelle für Bildungsökonomie an der Universität Bern in Zusammenarbeit mit dem Bundesamt für Statistik. Studie im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie. Bern

Dieter Dohmen

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Franziska Bonna, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, franziska.bonna@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Regina Egetenmeyer, Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, regina.egetenmeyer@uni-wuerzburg.de

Caroline Euringer, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, caroline.euringer@uni-hamburg.de

Dr. Alisha M.B. Heinemann, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, alisha.heinemann@uni-hamburg.de

Jun.-Prof. Dr. Katrin Kaufmann, Juniorprofessorin im Bereich Empirische Weiterbildungsforschung an der Freien Universität Berlin, katrin.kaufmann@fu-berlin.de

Prof. Dr. Katrin Kraus, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, katrin.kraus@fhnw.ch

Laura Lücker, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Programms „Programme und Beteiligung“ im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, luecker@die-bonn.de

Ewelina Mania, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Programms „Programme und Beteiligung“ im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, mania@die-bonn.de

Dr. Elisabeth Reichart, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, reichart@die-bonn.de

Dr. Martin Schmid, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz, martin.schmid@fhnw.ch

Prof. Dr. Klaus Schömann, wissenschaftlicher Mitarbeiter und Programmleiter „System und Politik“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, schoemann@die-bonn.de

Autoren der Rezensionen

Prof. Dr. Ralph Bergold, Direktor des Katholisch-Sozialen Instituts in Bad Honnef,
bergold@ksi.de

Dr. Dieter Dohmen, Direktor des FiBS Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozial-
ökonomie in Berlin, d.dohmen@fibs.en

Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs, Juniorprofessor an der Technischen Universität Kai-
serslautern und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm „Lehren, Lernen,
Beraten“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung– Leibniz-Zentrum für
Lebenslanges Lernen in Bonn, rohs@die-bonn.de

Call for papers

REPORT

Heft 1/2015

Lernen im Kontext von Biografie und Lebenslauf

Herausgeber: Jochen Kade, Sigrid Nolda

Spätestens seit der 1986 von Hans Tietgens in seiner Studie „Erwachsenenbildung als Suchbewegung“ vorgenommenen Begründung der Erwachsenenbildung aus der Biografie der Erwachsenen ist die Biografieforschung eine der relevanten Forschungsgebiete zum Lehren und Lernen Erwachsener. Waren es in den 1980er Jahren noch vorwiegend Theorien der Psychologie und Soziologie, angewandt auf den Gegenstand der Erwachsenenbildung, so sind inzwischen auch aus der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung selbst empirisch fundierte Konzepte entwickelt worden, die den Status dieser Forschungsrichtung gefestigt haben.

Daneben etablierten sich elaboriertere Diskurse zu methodologischen und methodischen Fragen. So werden etwa qualitativ ausgerichtete Längsschnittstudien als Ausgangspunkt neuer Fragestellungen zu biografie relevanten Lernpraktiken Erwachsener genutzt. Diese Diskurse thematisierten nun das Konzept der Biografie in grundlagentheoretischer Absicht – mit der Folge, dass die Biografie, ursprünglich als Gegenkonzept zum Lebenslauf entwickelt, nunmehr mit diesem relationiert wird. Biografie und Lebenslauf stehen sich nicht mehr antagonistisch gegenüber, sondern treten ins Verhältnis zueinander. Auf der theoretischen Grundlage des erweiterten kategorialen Rahmens entstand ein breites Forschungsfeld, das Lehr-/Lernprozesse aus der Perspektive der Biografie- und Lebenslauforschung untersucht.

Diese Ausgabe referiert auf diese Forschungslage. Sie knüpft damit an die Themenhefte des REPORT „Biografieforschung und biografisches Lernen“ und „Biografie und Bildung“ aus den Jahren 1996 und 2008 an, legt aber nun den Schwerpunkt auf die Verknüpfung von Lebenslauf und Biografie im Hinblick auf das Lernen Erwachsener in und außerhalb von Institutionen.

Genauere Auskünfte erteilen Ihnen die verantwortlichen Herausgeber Prof. Dr. Jochen Kade (kade@em.uni-frankfurt.de), Prof. Dr. Sigrid Nolda (nolda@fb12.uni-dortmund.de) oder die Redaktion (thomas.jung@die-bonn.de). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion.

Einsendeschluss für Manuskripte: 1. Dezember 2014

Erscheinungstermin: 1. April 2015

Alle Manuskripte durchlaufen das Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Erst- und Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Word-Datei einzureichen. Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten (www.report-online.net).

Adult Education Survey

Auswertung von Interviews zur Weiterbildungsbeteiligung

Der Abschlussbericht der Studie bietet eine umfangreiche Analyse der erhobenen Daten und liefert damit wichtige Erkenntnisse über das Weiterbildungsverhalten für Politik, Forschung und Einrichtungen der Erwachsenenbildung.



Frauke Bilger, Dieter Gnahs,
Josef Hartmann, Harm Kuper (Hg.)

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Resultate des Adult Education
Survey 2012

2013, 388 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5239-7

Kostenloser Download: wbv-open-access.de

Versandkostenfrei
bestellen im wbv Shop
auf wbv.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Versandkostenfrei bestellen
im wbv Shop auf wbv.de



vhsMOOC

Eine offene Online-Veranstaltung zum Thema
selbstbestimmtes Weblernen

Auf mehreren Plattformen wurde während des vhsMOOCs gleichzeitig gepostet und kommentiert, auf YouTube entstanden 48 Videos zum vhsMOOC, in denen sich VHS-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über Weblernen, neue Lehr- und Lernformate, unterstützende Tools und die Entwicklung der Volkshochschulen äußern. Der Band fasst den Verlauf, die Argumente und die Ergebnisse zusammen.



Eva Klotmann, Christoph Köck, Martin Lindner,
Nina Oberländer, Joachim Sucker, Beatrice Winkler
(Hg.)

Der vhsMOOC 2013

Wecke den Riesen auf

2014, 88 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5403-2

Kostenloser Download: wbv-open-access.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Das wbv-
Fachzeitschriften-Portal:
wbv-journals.de

wbv Journals



wbv Journals

Digitale Zeitschriftenbibliothek für Wissenschaft und
Bildungspraxis

↗ wbv-journals.de

Einfach recherchieren – bequem bestellen

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



ALLES LERNEN



SEMINAR

BILDUNG

ERMÖGLICHUNGSDIDAKTIK

HOCHSCHULE

BERUFSBILDUNG

LERNRÄUME



DIDAKTIK

KURS

E-LEARNING

ERWACHSENEN BILDUNG

PERSONA

BARCAMP

WEITERBILDUNG



10. wbv Fachtagung

Perspektive Didaktik – Bildung in erweiterten Lernwelten

➔ wbv-fachtagung.de

Präsenz-Lernen im Seminar, Blended Learning, Informelles Lernen am Arbeitsplatz, E-Learning von zu Hause. Das Lernen von Erwachsenen wird zunehmend vielfältiger und findet in immer mehr Lernwelten statt.

Die 10. wbv Fachtagung bietet spannende Vorträge, Input und Diskussion in 3 Foren. Am zweiten Tag wird die Diskussion fortgeführt im Format eines BarCamps. Profitieren Sie von spannenden Diskussionen, bringen Sie sich ein und erweitern Sie Ihr persönliches Netzwerk!

Jetzt anmelden!

**10. wbv Fachtagung
mit BarCamp**

29. bis 30. Oktober 2014

Bielefeld



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

