

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

n

ne

neU

**Kontinuität und
Wandel in der
Erwachsenenbildung**

Kontinuität trotz Wandel
Historische Reflexionen über die
Erwachsenenbildung

Weiterlernen oder neu starten?
Biographische Anlässe für
Erwachsenenbildung

Was ist »Erfolg«?
Sprachkurse für Geflüchtete an
Berliner Volkshochschulen

Digitale Zeitschriftenbibliothek für
Wissenschaft und Bildungspraxis

➔ wbv-journals.de/weiter-bilden

Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Die digitalen Ausgaben und Einzelartikel der **weiter bilden**. **DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung** stehen Ihnen zum kostenlosen Download zur Verfügung.
- Alle weiteren digitalen Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie zum Vorzugspreis.

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



Hinweis:

Als Abonnent:in erhalten Sie Ihren persönlichen Aktivierungscode 2018 mit diesem Heft.

Sollten Sie die Karte aus Versehen nicht erhalten haben, wenden Sie sich bitte an unseren Kundenservice unter 0521/911 01-11.

Sie haben noch kein Abonnement der weiter bilden?

Dann informieren Sie sich unter wbv.de/weiter-bilden.



JOSEF SCHRADER

Herausgeber

Liebe Leserinnen & Leser,

wenn Sie unsere Zeitschrift zur Hand nehmen, sehen und spüren Sie sofort, dass wir einen *Neustart* wagen, u. a. mit hochwertigerem Papier und einer moderneren graphischen Gestaltung. Zugleich begegnet Ihnen ein Rubrikenkonzept, das die bewährte Handschrift der Erwachsenenpädagogik trägt: Sie finden *Agenda*, *Impuls* und *Nachfrage*, *Beiträge*, *Stichwort* und *Gespräch*, schließlich auch ein *Tafelbild*. Wir stellen *Lernorte* vor und legen Berichte von Konferenzen in die *Tagungsmappe*. Wir gewähren *Anblick* und *Einblicke*, laden zur *Fingerübung* ein und stellen *Neue Medien* vor, die nicht zwangsläufig elektronisch sein müssen.

Es lag nahe, diesen Neustart mit einem Nachdenken über das Verhältnis von Kontinuität und Wandel in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu verknüpfen. Häufig werden, wenn diese Fragen diskutiert werden, »Wenden« konstatiert oder eingefordert. Bereits Hans Tietgens hatte aber einmal am Beispiel der Weimarer Erwachsenenbildung darauf aufmerksam gemacht, dass Programmatik und Programme oft nur lose miteinander verkoppelt sind. Während die Programmatik zumeist »Disruptives« betont, zeigen empirische Analysen i. d. R. die Pfadabhängigkeit von Strukturen, Prozessen und Ergebnissen des Lernens Erwachsener und damit eine Tendenz zum Kontinuierlichen. Aktuell stellt die Debatte um die Digitalisierung des Bildungsangebots dafür ein anschauliches Beispiel dar.

So wie die »Wenden« der Erwachsenenbildung lediglich das bereits Vorhandene akzentuieren, so wird in den

Beiträgen des vorliegenden Heftes auch mehr das Zusammenspiel als der Kontrast von Kontinuität und Wandel deutlich – für die Bildungspolitik, die Organisationen oder für individuelle Biographien und Karrieren. Das ist insofern beruhigend, als wir aus der Persönlichkeits- ebenso wie aus der Organisationsforschung wissen, dass Identität Stabilität und Wandlungsfähigkeit zugleich erfordert.

Dazu passt, dass der Vorstand des DIE entschieden hat, Dr. Peter Brandt zum Mit-Herausgeber der Zeitschrift zu ernennen – in Anerkennung seiner kontinuierlich geleisteten, konstruktiven Beiträge zum Profil der Zeitschrift und auch zu zahlreichen Veränderungen im Zuge ihres Neustarts. Der Relaunch bietet uns zudem eine willkommene Gelegenheit, allen Beteiligten für die geleistete Arbeit herzlich zu danken: aus dem Publikationsteam Jan Rohwerder und Theresa Jung (geb. Maas), Thomas Jung, Franziska Loreit, Isabelle López, Anne-Cathrin Suske und Nelly Köhn. Für die verlagsseitige Unterstützung des Relaunchs bedanken wir uns bei Joachim Höper, Vanessa Leppert und Jennifer Knieper. Christine Lange danken wir für das neue Layout. Dank möchten wir auch der Redaktionsgruppe sagen sowie den vielen Personen innerhalb und außerhalb des DIE, die den Relaunch mit konstruktiver Kritik, wichtigen Hinweisen und scharfem Auge begleitet haben. Besonderer Dank gilt Gerhard Lienemeyer für fast ein Vierteljahrhundert Covergestaltung für die *DIE Zeitschrift*.

Wir freuen uns auf Ihr Feedback zum veränderten Gesicht und Konzept der Zeitschrift, zu den neuen Rubriken und zu einzelnen Beiträgen. Leserbriefe veröffentlichen wir ab dem nächsten Heft gern in einer Rubrik mit dem Titel »Rückmeldung«. Wir sind gespannt zu hören, ob uns aus Ihrer Sicht, Rilke folgend, Bewahrung durch Verwandlungen gelungen ist.

Neustart

»Kontinuität im Wandel«, so lautet das Fazit von Christine Zeuner in ihrem Blick auf 100 Jahre Erwachsenenbildung in Deutschland. Die Erwachsenen- und Weiterbildung – als der Bildungsbereich, der besonders flexibel auf sich wandelnde gesellschaftliche Herausforderungen reagiert – kann also erstaunliche Bewahrungstendenzen aufweisen. Nur zwei von vielen Beispielen, die sich im Heft finden: Während sich die Art und Weise verändert, wie organisationaler Wandel gesehen und analytisch erfasst wird (Susanne Maria Weber), bleibt die Vielfalt der Weiterbildungseinrichtungen erhalten. Und während sich die Angebotsschwerpunkte der öffentlich geförderten Weiterbildung von 2000 bis 2015 immens wandeln, bleibt deren Gesamtfinanzierung erstaunlich stabil (Tafelbild).

So blicken wir auf das Wechselspiel von Kontinuität und Wandel in der Erwachsenen- und Weiterbildung – immer geleitet von der Frage, ob die Balance zwischen Tradition und Innovation stimmt. An dieser Balance hat sich auch die Redaktion versucht – mit dem Neustart von WEITER BILDEN!



ANBLICK

8–9

STICHWORT

10–11

Kontinuität und Wandel in der Erwachsenenbildung

JOSEF SCHRADER

GESPRÄCH

12–15

»Lesen, lesen, lesen – lernen, lernen, lernen!«

MIT WOLFGANG BOSBACH

BEITRÄGE

16–20

Kontinuität trotz Wandel

Historische Reflexionen
über die Erwachsenenbildung

CHRISTINE ZEUNER

22–25

Weiterlernen oder neu starten?

Biographische Anlässe
für Erwachsenenbildung

BIRTE EGLOFF

26–29

Welche Organisation? Welcher Wandel?

Organisationswandel im
Diskursfeld der Erwachsenen-
und Weiterbildung

SUSANNE MARIA WEBER

32–35

Kontinuierlich aktuell

Große Revision der Anbieter-
und Angebotsstatistiken am DIE

INGRID AMBOS
HELLA HUNTEMANN
CAROLIN KNAUBER
ELISABETH REICHART

36–39

Weiter als WEITER BILDEN

Kontinuität und
Wandel der *DIE Zeitschrift
für Erwachsenenbildung*

PETER BRANDT

TAFELBILD

30–31

EINBLICK

40

Heinz Lohse

NACHFRAGE

41

Rudolf Tippelt

AGENDA

VORSÄTZE

3

TICKER

6–7

LERNORT

43

**Katholisch-Soziales
Institut, Siegburg**

TAGUNGSMAPPE

44–45

**OER-Festival 2017
Online Educa 2017
Sektionstagung EB**

AUSLESE

46

**Der Mehrwert
der Zusammenarbeit**

NEUE MEDIEN

47–49

KALENDER

49

HAUSPOST

50–52

IMPULS

53–56

Vom Demonstrieren am Oranienplatz zum Lernen in die Volkshochschule

Was bedeutet »erfolgreich«?

BERND KÄPPLINGER
MICHAEL WEISS

FINGERÜBUNG

57

Antje-Wibke Recksiek

FUNDSTÜCK

58

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
25. Jahrgang • € 15,90
www.die-bonn.de/weiter-bilden
Begründet 1993 als DIE Zeitschrift für Erwachsenen-
bildung von Prof. Dr. Ekkehard Nuisl.

HERAUSGEBER

PROF. DR. JOSEF SCHRADER
DR. PETER BRANDT
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)

REDAKTION

JAN ROHWERDER (JR, verantw. Redakteur)
ANNE-CATHRIN SUSKE (AS, Redaktionsassistentin)
JOLANTA MAZUR-SCHWENKE (JM, Redaktions-
assistentin)

REDAKTIONSGRUPPE

DR. MARIE BATZEL (VHS Neuss)
PROF. DR. ELISABETH M. KREKEL (Bundesinstitut
für Berufsbildung Bonn)
PROF. DR. HENNING PÄTZOLD (Universität
Koblenz-Landau)
DR. JOHANNES SABEL (Katholisches
Bildungswerk Bonn)
WALTER WÜRFEL (Bundesverband der
Träger beruflicher Bildung)

REDAKTIONSANSCHRIFT

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
www.die-bonn.de
weiter-bilden@die-bonn.de

GESTALTUNG & LAYOUT

CHRISTINE LANGE Visuelle Kommunikation, Berlin
www.christinelange.com

BEZUGSBEDINGUNGEN

Jahresabonnement: € 49,-; ermäßigtes Abonne-
ment für Studierende: € 39,- (jew. zzgl. Versand-
kosten), bitte gültige Studienbescheinigung
beilegen. Das Abonnement verlängert sich auto-
matisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis
zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

ANZEIGEN

sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos
Pfaffenweg 15, 53227 Bonn
Tel. 0228 97 898-0, info@sales-friendly.de

HERSTELLUNG, VERLAG UND VERTRIEB

wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de
www.wbv.de/weiter-bilden

Best.-Nr. WBDIE1801, ISSN 2568-9436

DOI 10.3278/WBDIE1801W

© 2018 WBV MEDIA

Nachdruck nur mit Genehmigung durch den Verlag.
Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht
unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



Steigende Weiterbildungsbeteiligung deutscher Unternehmen

Im Jahr 2016 wurden 33,5 Mrd. Euro in Weiterbildung investiert, so die Weiterbildungserhebung 2017 des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (Iw). Nominal sind das gut 13 Prozent mehr als im Jahr 2013. Rund 85 Prozent der deutschen Unternehmen waren in der Weiterbildung aktiv, jeder Mitarbeitende hat sich durchschnittlich 17,3 Stunden weiterqualifiziert. Kleinere Unternehmen unterstützen ihre Mitarbeitenden seltener in der Weiterbildung, investieren aber pro Kopf mehr Geld und Zeit als größere. Insbesondere die als informell bezeichneten Weiterbildungsformen wie die Teilnahme an Informationsveranstaltungen, das Lernen im Arbeitsprozess oder das selbstgesteuerte Lernen mit Medien gewannen im Jahr 2016 weiter an Bedeutung.

→ [WWW.IWKOELN.DE](http://www.iwkoeln.de)



Investition in Kompetenzen lohnt sich – gesamtgesellschaftlich

Automatisierungstendenzen verändern die Arbeitsplätze der Zukunft. Wird in die Weiterbildung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern investiert, anstatt Stellen zu kürzen, lohnt sich dies zumindest aus gesamtwirtschaftlicher Perspektive. Zu diesem Schluss kommt die Studie »Arbeitswelt 4.0« der Boston Consul-

ting Group in Zusammenarbeit mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB). Prognostiziert werden notwendige Investitionen für Qualifizierungsmaßnahmen von rund 75 Milliarden Euro bis 2025. Dem stünden Kosten in Höhe von 70 Milliarden Euro pro Jahr gegenüber – für die Versorgung auf Hartz-IV-Niveau von 7,7 Millionen Menschen, die ohne Weiterbildung von Jobverlust durch Automatisierung bedroht sind. Hinzu kämen die wegfallenden Einnahmen aus der entsprechenden sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung in Höhe von weiteren rund 170 Milliarden Euro.

→ [HTTP://BIT.DO/BCG-STUDIE](http://bit.do/bcg-studie)



Hermann-Schmidt-Preis 2017: digitalisierte Arbeitswelt

Das Motto des »Hermann-Schmidt-Preises 2017« lautete »Berufliche Aus- und Weiterbildung für die digitalisierte Arbeitswelt«. Vier Projekte wurden auf der Fachtagung »Berufsbildung 4.0« am 28. November 2017 in Leipzig prämiert. Hauptpreisträger ist das Projekt »Excellence Initiative Industrie 4.0« der Berufsbildenden Schulen Osnabrück, Brinkstraße, das virtuelle Übungsszenarien von Produktionsprozessen für die berufliche Bildung entwickelt und mit seinem »innovativen Ausbildungskonzept zur Förderung digitaler Kompetenzen« die Jury überzeugen konnte. Der Hermann-Schmidt-Preis wird vom Verein »Innovative Berufsbildung« in Trägerschaft des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) sowie des W. Bertelsmann Verlags (wbv) vergeben.

→ [WWW.BIBB.DE/HERMANNSCHMIDTPREIS](http://www.bibb.de/hermannschmidtpreis)

Tutor des Jahres 2018: Jörg Reschke

Auch im letzten Jahr lud der Fachverband Forum DistancE-Learning zusammen mit dem Bewertungsportal FernstudiumCheck Fernstudierende dazu ein, ihre Tutorinnen und Tutoren als »Tutor des Jahres« zu nominieren und bei der Onlineabstimmung zu unterstützen. 56 Tutorinnen und Tutoren von 29 verschiedenen Einrichtungen wurden nominiert, mehr als 5.000 Stimmen abgegeben. Als Sieger ging Jörg Reschke, Tutor der Euro-FH, hervor. Besonderen Anklang fanden seine engagierte Arbeit als Tutor sowie die gekonnte Einbindung sozialer Medien und Lernplattformen bei der Unterstützung der Lernenden.

→ [HTTP://STUDIENPREIS-DISTANCE-LEARNING.DE](http://studienpreis-distance-learning.de)

wb-web gewinnt OER-Award

Auf dem OER-Festival 2017 im November in Berlin wurde *wb-web* als bestes OER-Angebot im deutschsprachigen Raum im Bildungsbereich Weiterbildung/Erwachsenenbildung ausgezeichnet. Hervorgehoben wurde die offene Lizenzierung der Inhalte als »Basis für den Erfolg und die Verbreitung des Portals« (s. auch den Tagungsbericht auf S. 42).

Chancengleichheit bei Arbeitsmarktdienstleistungen

Ab dem Jahr 2018 sind alle Auftragnehmer der Bundesagentur für Arbeit (BA) dazu verpflichtet, den Mindestlohn zu zahlen. Bislang galt dies nur für Unternehmen, deren Anteil der Arbeitsmarktdienstleistungen an der gesamten Geschäftstätigkeit mehr

als 50 Prozent betrug. Nach umfangreicher Prüfung gab es grünes Licht von Seiten des BMWi und BMAS: Die neue Regelung, die alle Anbieter von Arbeitsmarktdienstleistungen zur Zahlung des Mindestlohns verpflichtet, ist mit EU-Recht und dem deutschen Vergaberecht vereinbar. »Ein weiteres Etappenziel wurde erreicht«, so der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband e.V. (BBB): »Nach der verbindlichen Einführung des Mindestlohns für die Branche gilt er jetzt tatsächlich auch für alle Unternehmen, die sich an Ausschreibungen beteiligen.«



Weiterbildung oft Privatsache

Sowohl zeitlich als auch finanziell scheint Weiterbildung weiterhin eher von Arbeitnehmer- als von Arbeitgeberseite aus initiiert zu werden. Zu diesem Ergebnis kommt eine Umfrage, die im Auftrag des Digitalverbandes Bitkom durchgeführt wurde: So bilden sich drei Viertel der Befragten ausschließlich privat weiter. In einer Studie des Personaldienstleisters Hays zeigten sich Arbeitgeber sowie so genannte Wissensarbeiterinnen und -arbeiter zudem einig darüber, dass Weiterbildung im Verantwortungsbereich der Mitarbeitenden liege: 65 Prozent der befragten Führungskräfte und 62 Prozent der Angestellten aus dem Wissensbereich stimmten dieser Aussage zu.

→ WWW.BITKOM.ORG/PRESSE/PRESSEINFORMATION/BERUFSTAETIGESCHEN-SICH-NICHT-FUER-DIGITALEARBEITSWELT-GERUESTET.HTML

→ WWW.HAYS.DE/PERSONALDIENSTLEISTUNG-AKTUELL/STUDIE/WISSENSARBEIT-IM-WANDEL-2017

Diskriminierung in der beruflichen Weiterbildung

Arbeitgeber in Deutschland verteilen Weiterbildungsangebote ungleichmäßig an ihre Mitarbeitenden. Zu diesem Schluss kommt das im November 2017 veröffentlichte Randstad Arbeitsbarometer. Für die Online-Umfrage wurden 400 Arbeitnehmende zwischen 18 und 65 Jahren aus unterschiedlichen Branchen befragt. Demnach bekommen mehr als 39 Prozent der Angestellten über 45 Jahre keine Weiterbildungen angeboten. Auch die Verteilung zwischen Frauen und Männern ist ungleich: fast 40 Prozent der Frauen werden bei der Vergabe übergangen, während nur 28,9 Prozent der Männer leer ausgehen.

→ WWW.RANDSTAD.DE



Personalia

Am 23.10.2017 verstarb JOACHIM MERTES, langjähriger Vorsitzender des Verbandes der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e.V. Mertes, der in seiner Arbeit das rheinland-pfälzische Weiterbildungsgesetz mitgestaltete, wird v.a. wegen seines Engagements für Chancengleichheit, Integration und Grundbildung in Erinnerung bleiben.

PROF. DR. MARTIN BAETHGE, Präsident des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI), verstarb am 4.1.2018. Baethge war aktiv im Forschungsverbund der nationalen Bildungsberichterstattung und einer der profiliertesten Forscher zu Fragen von beruflicher Bildung und Chancengerechtigkeit.

Am 29. November 2017 wählte die Mitgliederversammlung der Arbeitsgemeinschaft Katholisch-Sozialer Bildungswerke (AKSB) GUNTER GEIGER zum neuen Vorsitzenden. Geiger hat seit 2004 das Amt des Direktors und Leiters der Katholischen Akademie Berlin inne.

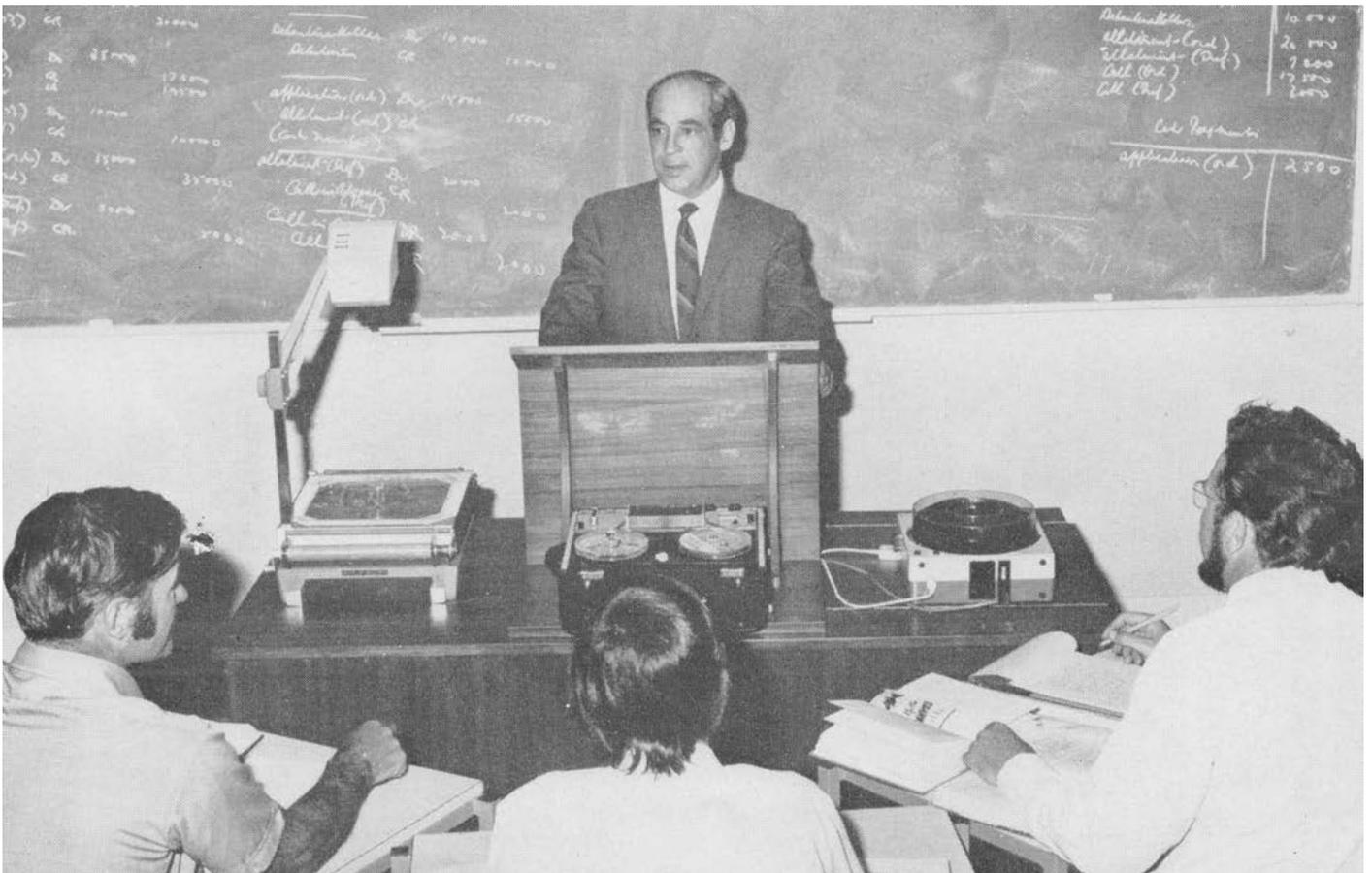
Die Mitgliederversammlung des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB), die zeitgleich in Nonnweiler stattfand, hat ULRICH BALLHAUSEN (Weimar-Jena-Akademie) als Vorstand wiedergewählt. Neue stellvertretende Vorsitzende ist NINA PAUSEBACK, Pädagogische Leiterin der Jakob-Kaiser-Stiftung e.V. MICHAEL KRETSCHMER, Präsident des VHS-Verbands Sachsen, wurde am 13. Dezember 2017 zum Ministerpräsidenten des Freistaats gewählt.

Am 8. Januar 2018 wählte der Berufsverband für Training, Beratung und Coaching (BDVT) MARIO SANDER als neuen Vizepräsidenten ins BDVT-Präsidium. Sander bildet seit vielen Jahren Business- sowie Fachtrainerinnen und -trainer aus und leitet seit 2017 die BDVT-Region Ruhrgebiet.

DR. MARKUS LERMEN, Geschäftsführer des Distance and Independent Studies Center (DISC) der TU Kaiserslautern, verstärkt ab Januar 2018 das Präsidium des Forum Distance-Learning.

DR. IRIT BAR-KOCHVA folgt dem Ruf der Universität zu Köln und wird ab dem 1. April 2018 die W2-Zeitprofessur für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät bekleiden. Dort beschäftigt sie sich schwerpunktmäßig mit sprachlicher Grundbildung und Alphabetisierung. Der Ruf erfolgte im Rahmen eines gemeinsamen Verfahrens der Universität zu Köln und des DIE.

Zurück in die Zukunft



»Gawler Adult Education Centre 1972: Lecturer Keith Jacob with latest communication items of overhead projector, tape recorder and carousel slide projector«

© Gawler History (CC BY-SA 2.0)

In unserer schnelllebigen Zeit scheint der Wandel stetig und unaufhaltsam, und was – oder auch wer – stagniert, ist schnell suspekt. Gerade im Bereich der Medien ist dies zu spüren. Wer erinnert sich noch daran, wie es war, Verabredungen ohne Mobiltelefon einzuhalten oder Kontakte über Ländergrenzen hinweg mit handgeschriebenen Briefen zu pflegen? Die Entwicklung der technischen und medialen Möglichkeiten verändert auch, wie wir uns weiter bilden. Galt der Einsatz von Overheadprojektor, Aufnahmegerät und Diaprojektor vor nicht einmal 50 Jahren noch als neu, lächeln wir heute über diese veraltete Technik.

Und wie wird es in nochmal 50 Jahren sein? Werden wir dann über virtuelle Lernräume, Lernapps und Virtual-Reality-Brillen lächeln? Wie die Zukunft der Erwachsenenbildung aussieht, können wir nicht voraussagen. Vielleicht kann uns der Blick in ihre vergangene Zukunft aber dazu bringen, angesichts der rasanten technischen Entwicklung innezuhalten und zu überlegen, was an der heutigen Art und Weise, wie wir lehren und lernen, bewahrenswert ist und wo Veränderungen sinnvoll und wünschenswert sind. (JR)

Stichwort Kontinuität und Wandel in der Erwachsenenbildung

JOSEF SCHRADER



PROF. DR. JOSEF SCHRADER

ist wissenschaftlicher Direktor des Deutschen
Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum
für Lebenslanges Lernen (DIE).

schrader@die-bonn.de

Die Diskussion um Kontinuität und Wandel ist ein alltäglicher Begleiter der Erwachsenen- und Weiterbildung, die enger als Schule und Hochschule an Veränderungen in Politik und Gesellschaft und durch die Motivationen ihrer Adressaten gebunden ist und sein möchte. Die folgenden Schlaglichter erhellen die Spannung zwischen Kontinuität und Wandel auf verschiedenen Handlungsebenen.

Ziele, Funktionen und Leistungen der Erwachsenenbildung wurden stets zwischen den Polen von individueller Entfaltung und gesellschaftlicher Nützlichkeit diskutiert. Doch während im »sozialdemokratischen Jahrzehnt« der 1960er und 1970er Jahre eher staatliche und korporative Verantwortung für gesellschaftliche und individuelle Emanzipation betont wurden, akzentuieren aktuelle Konzepte eher die Verantwortung des Individuums für Weiterbildung, Beschäftigungsfähigkeit und gesellschaftliche Partizipation.

Mit der Institutionalisierung des lebenslangen Lernens wächst das Interesse von politischen und zivilgesellschaftlichen Akteuren zur Gestaltung dieses Bildungsbereichs. Zwar wird in der Fachdebatte immer wieder der Rückzug des Staates aus der öffentlichen Verantwortung beklagt. Bei genauerem Hinsehen handelt es sich jedoch eher um einen Form- und Funktionswandel der politischen Steuerung: Was mit der rechtlichen Sicherung eines öffentlich verantworteten Bildungssystems begann, wurde bis heute auf die Sichtbarmachung der Bedingungen erfolgreicher Lehr-Lern-Prozesse erweitert. Typisch für die derzeitige Situation sind orchestrierte Interventionen staatlicher und zivilgesellschaftlicher Akteure wie beispielsweise in der von Bund, Ländern und Partnern ausgerufenen Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (Alpha-Dekade).

Die institutionellen Strukturen organisierter Weiterbildung werden seit dem 19. Jahrhundert von gemeinnützigen, seit dem 20. Jahrhundert auch von staatlichen und öffentlich-rechtlichen und seit den 1980er Jahren zunehmend auch von gewinnorientierten und innerbetrieblichen Weiterbildungseinrichtungen getragen. Diese für konservative Wohlfahrtsstaaten, die am Subsidiaritätsprinzip orientiert sind, typische korporativ-plurale Struktur wurde durch die Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre

lediglich überformt. Innerhalb dieser relativ stabilen Struktur wandeln sich allerdings die Gewichte: Wir beobachten in den letzten Jahrzehnten einen relativen (nicht absoluten!) Bedeutungsverlust der öffentlich verantworteten und einen Bedeutungsgewinn der marktorientierten und innerbetrieblichen Weiterbildung. Auf der Ebene der einzelnen Organisationen, vor allem im Sektor des Marktes, erfolgt ein teils massiver Wandel in Form von Schließungen, Neugründungen oder Profilveränderungen, so dass das »System« der Weiterbildung sehr viel fragiler ist, als es auf der Oberflächenebene erscheint. Auch vor diesem Hintergrund wird die Karriere des Qualitätsmanagements verständlich (Schrader, 2011, S. 71–84).

Betrachtet man das »Curriculum« der Erwachsenenbildung, so sehen wir einen stabilen Kern in der Förderung sprachlicher Kompetenzen, im Nachholen von Schul- oder Berufsabschlüssen, in der Entfaltung kultureller Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeiten, in der informationstechnischen Grund- und Anpassungsbildung, in der Förderung personaler und sozialer Kompetenzen, in überwiegend präventiven, teils auch kurativen Angeboten der Gesundheitsbildung, in der politischen und wertebezogenen religiösen Bildung sowie in der beruflichen Anpassungs- und Aufstiegsqualifizierung. Innerhalb dieses Kerns reagiert die Erwachsenenbildung flexibel auf je aktuelle Bedarfe wie zuletzt auf Zuwanderung, Flucht und Vertreibung. Zu den Kontinuitäten gehört das Denken in Curricula, das von alltäglichen Handlungsanforderungen der Adressaten seinen Ausgangspunkt nimmt und nicht von einem fachlichen oder wissenschaftlichen Lehrplan. Von hierher verändern sich aber mitunter die Ziele: Ein auf kommunikative Kompetenzen in Alltagssituationen gerichteter Fremdsprachenunterricht nahm in der Erwachsenenbildung seinen Ausgang und ist inzwischen in allen Bildungsbereichen zum Standard geworden.

Bei den Beschäftigten beobachten wir einen andauernden Prozess der Verberuflichung und Akademisierung, wobei die bewährte Form der Arbeitsteilung zwischen überwiegend hauptberuflich beschäftigtem Planungspersonal und überwiegend neben- oder freiberuflich tätigem Lehrpersonal erhalten bleibt.

Blickt man auf die Adressaten, so steigen die Teilnahmequoten stetig – jedenfalls bei langfristiger Betrachtung –, und gleichzeitig beobachten wir andauernde soziale Selektivität. Allerdings zeigen z.B. die Daten des Adult Education Survey (AES) (Bilger, Gnahn, Hartmann & Kuper, 2013), dass *zugeschriebene* Merkmale wie Geschlecht, Alter oder auch der Migrationsstatus an Bedeutung verlieren und *erworbene* Merkmale wie Schul- und Berufsbildung oder die Stellung im Erwerbssystem ihre Bedeutung behalten. Stärkere Beachtung werden zukünftig wieder die beträchtlichen regionalen Disparitäten in Angebot und Beteiligung finden.

Zusammenfassend erscheint die Erwachsenen- und Weiterbildung als ein Bildungsbereich, der kontinuierlich expandiert und dabei wandlungsfähig bleibt. Er orientiert sich, explizit oder implizit, an einem »realistischen« Bildungsbegriff, der auf Handlungsfähigkeit zielt: in der Welt der Sachen und Symbole, in der Welt der Interaktionen, im Umgang mit personaler und sozialer Identität und mit grundlegenden Werten und Normen. Ein solcher Bildungsbegriff kann nicht vorschreiben, was jeweils angeboten und genutzt wird; aber er macht erkennbar, was Erwachsenenbildung nicht leisten kann und soll: Dazu gehören bloße Unterhaltung ohne Lerngewinn, Verkündigung als Aufgabe der Religionsgemeinschaften, bedingungslose Fürsorge für Personen, die nur in Familien oder Gemeinschaften geleistet werden kann, oder die Verhinderung von Arbeitslosigkeit, die in der Verantwortung von Beschäftigungssystem und Arbeitsmarktpolitik liegen.



Bilger, F., Gnahn, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg.) (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

»Lesen, lesen, lesen – lernen, lernen, lernen!«

WEITER BILDEN spricht mit
WOLFGANG BOSBACH

Wolfgang Bosbach, CDU, war 23 Jahre lang Mitglied des Deutschen Bundestages. Er wurde geschätzt für seine Geradlinigkeit – auch weil er sich mit seinen Überzeugungen dem Druck der eigenen Partei entgegenstellte. Sein eigener Lebensweg war jedoch nicht immer gerade. Für WEITER BILDEN sprach Redakteur Jan Rohwerder mit ihm über beruflichen Wandel, den Nutzen von Weiterbildung und die Notwendigkeit des stetigen Lernens.

WEITER BILDEN: Das letzte Jahr hat für Sie einen ziemlichen Wandel gebracht mit Ihrer Entscheidung, nicht mehr für den Bundestag zu kandidieren. Wie sehen Sie das selbst: Ist das, was jetzt kommt, für Sie ein Neustart oder ein Ende?

WOLFGANG BOSBACH: Beides! Es ist das Ende meiner politischen Aufgaben in öffentlicher Verantwortung – ich strebe kein neues politisches Mandat an, auch nicht auf kommunaler Ebene. Gleichzeitig ist es der Beginn eines neuen Lebensabschnittes. Allerdings kann ich bis jetzt nicht feststellen, dass sich an der Arbeitsbelastung irgendetwas geändert hätte.

Auch weil Sie der Politik als Leiter der so genannten »Bosbach-Kommission« erhalten bleiben?

Ministerpräsident Armin Laschet hat mir die ehrenvolle Aufgabe übertragen, die Sicherheitskommission des Landes NRW zu leiten – eine neue Aufgabe und auch eine neue Herausforderung. Aber die Arbeitsbelastung ist auch deswegen noch so hoch, weil ich nach wie vor unglaublich viele Einladungen zu Veranstaltungen aller Art erhalte, so dass von einem geruhsamen Lebensabend noch keine Rede sein kann. Eins hat sich allerdings schon geändert: Die Mails, die mich heute erreichen, beginnen immer mit dem Satz: »Jetzt, wo Sie etwas mehr Zeit haben ...« – schön wär's!

Also trifft das noch nicht so zu ...

Nein (*lacht*), das hat noch nicht geklappt.

Hoffen Sie denn darauf?

Ja. Ja, eindeutig. Ich bin nicht mehr der Jüngste, ich gehe mit großen Schritten auf die 66 zu, ich bin gesundheitlich nicht der Fitteste – ich kann nicht mehr so viel tun wie in der Vergangenheit. Was ja oft unterschätzt wird: Es ist nicht die Veranstaltung selber, die belastend

ist, das macht mir ja Spaß, es ist der damit verbundene Reiseaufwand. Wenn man irgendwo an der Ostsee oder im Bayerischen Wald eingeladen ist, dann sind das für den Veranstalter vor Ort zwei Stunden. Für mich sind das mindestens zwei Tage – und das ist schon ein großer Unterschied. Das wird schon manchmal übersehen.

»Es hat ›Klick‹ gemacht, und ich wusste, ich möchte etwas ganz anderes machen, nämlich Rechtsanwalt werden«

Einen vollen Terminkalender hatten Sie aber schon vor Ihrer Zeit als Politiker. Schon in jungen Jahren – kurz nach Ihrer Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann – haben Sie sich dazu entschieden, sich neben ihrem Job weiterzubilden.

Ja. Ich habe schon in sehr jungen Jahren einen der größten Märkte des Konzerns, in dem ich arbeitete, leiten dürfen. Auch mit einem hohem Maß an Personalverantwortung – das war für einen damals 20-Jährigen keineswegs selbstverständlich. Aber ich habe mir überlegt: »Möchtest du das die nächsten 45 Jahre machen oder kannst du dir auch andere Karriereschritte im Unternehmen vorstellen?« Deswegen habe ich mich weitergebildet zum staatlich geprüften Betriebswirt – nicht, um dem Handel den Rücken zu kehren, sondern um im Un-

ternehmen Karriere zu machen. Während dieser Weiterbildung hatte ich das erste Mal Kontakt mit der Juristerei – und da hat es »Klick« gemacht, und ich wusste, ich möchte etwas ganz anderes machen, nämlich Rechtsanwalt werden.

Das heißt, die Weiterbildung hat Sie dazu gebracht, sich weiter weiterzubilden.

Genau richtig. Das Ausbildungsprofil des Betriebswirts passte ja zu meiner bisherigen Tätigkeit im Handel, aber wenn man juristisch tätig sein will als Rechtsanwalt, muss man Rechtswissenschaften studieren. Dafür brauchte ich auch das Vollabitur, damals sogar noch das Kleine Latinum, und ich musste beides auf dem 2. Bildungsweg nachholen. Ich hatte das Glück, dass meine Schwester Lehrerin für Latein und Geschichte war – und die hat mir dann über die eine oder andere Hürde geholfen.

Wie hat Ihr Umfeld darauf reagiert, dass Sie nicht Supermarktleiter bleiben wollten, sondern dass Sie gesagt haben: »Ich lerne nochmal.«?

Gute Frage. Es kann durchaus sein, dass sich die Begeisterung bei meinem Vater, der ja auch im Konzern arbeitete, in Grenzen gehalten hat. Aber er hat jede meiner Lebensentscheidungen nicht nur akzeptiert, sondern auch nach Kräften unterstützt. Und wenn er enttäuscht war, hat er sich das jedenfalls nicht anmerken lassen.

Aber, wenn ich das jetzt richtig verstehe: Sie waren so weit unabhängig, dass Sie sich die ganze Weiterbildung und das Studium selber finanziert haben?

Ja. Ich habe in jungen Jahren schon sehr gutes Geld verdient, habe nie ein aufwendiges Leben geführt, das heißt, ich habe in den Jahren viel zurückgelegt. Das zweite Glück war, dass ich sehr lange im »Hotel Mama« gewohnt habe, das

dritte Glück, dass ich während der Zeit des Studiums als Mitarbeiter für meinen Vorgänger im Bundestag, Franz Heinrich Krey, arbeiten konnte, weil der Bundestag damals ja noch in Bonn war. Das ließ sich verbinden mit dem Studienort Köln, so dass ich meinen Eltern nicht zur Last gefallen bin.

Das ist eine ganz schöne Doppelbelastung ...

Ja – das war eine unglaublich harte Zeit. Die Doppelbelastung hat ja schon früher begonnen. Zunächst einmal das Abitur nachholen – mit Mitte 20 lernst du nicht mehr so wie mit 16 oder 17, da wird das Lernen schon schwerer. Die Doppelbelastung hat auch dazu geführt, dass ich zwei bis drei Semester länger gebraucht habe, als eigentlich notwendig gewesen wäre, wenn ich mich hundertprozentig auf das Studium hätte konzentrieren können. Das war der schwierige, aber eben auch notwendige Weg, den ich gehen musste. Da hab ich mehr als einmal schlecht geschlafen, immer zur Beantwortung der Frage: Schaffst du das tatsächlich, diese Doppelbelastung? Und als ich dann das zweite Staatsexamen abgelegt hatte, habe ich gedacht: »So, das war's jetzt, jetzt beginnt das schöne Leben!« – aber da fing das Lernen erst so richtig an!

Wie meinen Sie das?

In der juristischen Arbeit habe ich schnell gemerkt, dass das, was man im Studium lernt, relativ wenig mit der anwaltlichen Praxis zu tun hat. Man braucht Erfahrung – was übrigens genauso für die Politik gilt. Es gibt viele Dinge, die du dort brauchen kannst, die du auf keiner Uni lernst. Lebenserfahrung, Berufserfahrung, Erfahrung im Umgang mit dir anvertrauten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ... Du brauchst nicht nur politische Ahnung, du brauchst auch Lebenserfahrung für die politische Arbeit.

Was ist für Sie wichtiger: eine formale Ausbildung oder das praktische Lernen hinterher?

Die formale Ausbildung brauchst du, um überhaupt ins Berufsleben starten zu können. Danach geht das Lernen aber weiter! Vor allem in der Politik ist es wichtig, dass man eine klare Meinung hat, aber noch wichtiger ist es, dass man Ahnung hat, worum es geht und was zu entscheiden ist. Und dafür musst du wirklich jeden Tag lesen, lesen, lesen, lernen, lernen, lernen.

»Es gibt Dinge, die du auf keiner Uni lernst.«

Wie schafft man das?

Ich hatte Ehrgeiz, ich hatte immer sehr viel Ehrgeiz, und das hilft. Und ich hatte das große Glück, immer das machen zu können, was ich machen wollte. Ich habe das Talent, dass ich noch nie in meinem Leben auf die Uhr geguckt habe. Wenn du was machst, was du eigentlich nicht machen möchtest, dann sind sechs Stunden schon viel zu lang, aber wenn du das machen kannst, was du machen willst, dann sind zehn oder zwölf Stunden nicht zu lang. Deswegen sage ich jedem: Mach dein Hobby zum Beruf, dann hast du dein Leben lang Freizeit.

Aber nach Freizeit hört sich Ihr Lebensweg nicht gerade an.

Nein, aber das Gefühl ist da. Es ist einfach schön, wenn man das machen kann, was man machen möchte. Ich meine nicht Spaß im Sinne von morgens bis abends Jubel, Trubel, Heiterkeit, und dass die Sektkorken knallen, sondern dass es nichts gibt, was man lieber ma-

chen möchte. Das ist doch das Entscheidende, dass man immer mit Freude an die Arbeit geht.

Ist es aus Ihrer Sicht heute einfacher oder schwieriger, diesen Schritt zu wagen, aus dem festen Beruf heraus noch einmal etwas Neues anzufangen?

Ich glaube, dass es heute schwieriger ist, weil der Wandel der Berufswelt viel schneller ist als damals. Die Digitalisierung hat nicht nur unser privates Informations- und Kommunikationsverhalten, sondern auch das wirtschaftliche Leben schon jetzt sehr stark verändert. Die Veränderungen werden weitergehen, und das Änderungstempo wird noch deutlich steigen. Wenn du mal rausgehst und wieder zurückkommen willst, wird sich schon sehr viel verändert haben. Und auch das Lernen während der beruflichen Tätigkeit ist wichtiger geworden, denke ich. Deshalb habe ich beispielsweise auch Praktikanten in meinem Abgeordnetenbüro immer gesagt, dass Lesen und Lernen so wichtig sind. Also nochmal: lesen, lesen, lesen, lernen, lernen, lernen.

»Der Wandel der Berufswelt ist heute viel schneller.«

Gilt das für alle Menschen oder nur in bestimmten Berufen, z.B. als Politiker, wo man ständig mit neuen Fragen und Themen konfrontiert wird?

Ich glaube, das gilt für alle Berufe. Selbst da, wo man denkt: das sind noch Berufe mit einer jahrhundertealten Tradition, was muss ich jetzt noch verändern, wie

im Handwerk, wird man permanent mit neuen technischen Entwicklungen und neuen Konkurrenzsituationen, mit neuen Ideen und Produkten und Dienstleistungen konfrontiert, in einem Tempo, das es von 50, 100 Jahren noch nicht gab.

Ist unser Bildungssystem darauf vorbereitet?

Ich glaube, dass die Relation Schüler-Lehrer ganz entscheidend ist. Je größer eine Klasse, je größer ein Kurs wird, desto schwieriger wird es für die Lehrerinnen und Lehrer, auf jeden einzelnen Schüler so individuell einzugehen, wie das eigentlich notwendig wäre.

Gilt das auch für die Erwachsenenbildung?

Da sehe ich jetzt keinen großen Unterschied – die Ausdifferenzierung, die es bei Kindern gibt, die gibt es bei Erwachsenen auch. Meine Tochter hat vor kurzem Sprachkurse für Geflüchtete gegeben. Auch bei den Erwachsenen konnte man sehen, wie unterschiedlich sie sind und welche unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sie haben. Und auch, wie unterschiedlich motiviert sie sind! Das kenne ich auch aus eigener Erfahrung: Die Mitschüler, die in der Schule am besten waren, sind nicht unbedingt die, die hinterher erfolgreich wurden. Da gab es einige, die während der Schulzeit nicht die besten waren, die dann aber im Erwachsenenalter, mit zwanzig oder später die Kurve gekriegt haben, das gefunden haben, was sie interessiert – und die dann sehr erfolgreich geworden sind.

Was möchten Sie persönlich noch lernen, wenn Sie bald mehr Zeit haben?

Es gibt zwei Dinge, die ich wirklich bedaure: Das eine ist, dass ich neben Englisch keine weitere Fremdsprache wirklich beherrsche. In weiten Teilen gilt ja Englisch schon als Standard und gar

nicht mehr als Fremdsprache. Und ich finde Französisch eine wunderschöne Sprache. Ich habe Grundkenntnisse, ich könnte in Frankreich überleben, aber mit meinem Französisch nicht gut leben. Das tut mir wirklich leid. Und dass ich nie ein Instrument so gelernt habe, dass ich sagen kann: Das beherrsche ich.

Reizt es Sie, das noch einmal anzufangen?

Im Moment schaffe ich es nicht, aber: Ja. Das kann ich mir noch vorstellen.

»Eine Grundausstattung an Optimismus«

Also ist die Lust am Lernen immer noch da.

Die Lust am Lernen ist geblieben, die Lust, etwas Neues zu erfahren – im Moment eher auf einem anderen Gebiet: Ich habe mir vorgenommen, weiße Flecken auf meiner persönlichen Landkarte auszuradiieren und mehr zu reisen. Wir waren vor wenigen Wochen zuerst in Dubai, dann im Oman. Ein phantastisches Land, das gar nicht so im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses steht wie Dubai oder Abu Dhabi, aber das landschaftlich und kulturell wirklich eine großartige Erfahrung ist.

Wenn man Ihren Ausführungen folgt, merkt man, dass das Lernen eine große Kontinuität in Ihrem Leben ist. Eine andere ist Ihre Liebe für den Karneval.

Das stimmt, das ist für mich das Brauchtum im wahrsten Sinne des Wortes. Das braucht der Mensch, um so zu leben,

dass die Gemeinschaft gestärkt wird. Denn das ist für mich das Faszinierende am Karneval. Karneval wird – jedenfalls in dieser Region – überall und wirklich von jedem gefeiert. Und wenn es ein Fest gibt, das gemeinschaftsstiftend ist, dann ist es der Karneval, wo sich sämtliche gesellschaftlichen Schichten auflösen, wo jeder unbefangen mit dem anderen umgeht und wo man sich zumindest mal für einige Stunden wirklich vom Alltag verabschieden kann.

Gibt es denn etwas aus dem Karneval, das man für das alltägliche Leben lernen kann?

Gelassenheit, Fröhlichkeit. Die Welt wird nicht besser, wenn wir schlecht gelaunt sind. Die Welt wird nicht besser, wenn wir jeden Tag nur die Probleme betrachten und bei der Gelegenheit die Chancen übersehen. Die Welt wird nicht besser, wenn wir pessimistischer sind und nicht optimistischer. Viele außerhalb des Rheinlandes kritisieren den Satz: »Et hät noch emmer joot jejeange.« Das bedeutet für mich aber nicht Fatalismus, also wir machen nichts, um die Probleme zu lösen, irgendwie wird es schon klappen – das meine ich nicht damit, sondern: Wer es nicht versucht, der wird scheitern, der muss scheitern. Es gibt ja den schönen Satz: »Wer aufgibt, kann nicht gewinnen.« Niemals aufgeben! Es werden nicht alle Träume wahr, es können sich nicht alle Wünsche erfüllen, aber wir versuchen es zumindest mal. Und das ist auch das, was so das rheinische Grundgesetz den Menschen mitgibt. So eine Grundausstattung an Optimismus.

Und die braucht man unweigerlich, wenn man mit Lernen einen Neustart im Leben beginnen will. Wir danken Ihnen für das Gespräch!

Kontinuität trotz Wandel

CHRISTINE ZEUNER

1919, 1933, 1945, 1989 – diese Jahreszahlen signalisieren Brüche und Umbrüche in der politischen Entwicklung Deutschlands. Wie stark wurde die Erwachsenenbildung von diesen Umbrüchen beeinflusst? Ist die Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland eine von Kontinuität oder von Wandel?

Den politischen Umbrüchen der Jahre 1919, 1933, 1945 und 1989 folgten jeweils unterschiedlich lang andauernde Phasen ausgeprägter politischer und ökonomischer Veränderungen, Einschnitte und Neuorientierungen. Sie waren teilweise dramatisch hinsichtlich der Gestaltung des politischen Systems und verlangten von der Gesellschaft immer wieder Anpassung oder eine kritische Auseinandersetzung mit den neuen Anforderungen und Erwartungen – v.a. bezogen auf politische Einstellungen und politisches Handeln.

Jeweils eine besondere Rolle spielte in diesem Zusammenhang das Bildungswesen. In der Regel hat es die Aufgabe, einen bestehenden Staat – im positiven wie im negativen Sinn – zu stützen. Während der Staat beim Schul-, Hochschul- und Berufsbildungswesen über rechtliche Regelungen sowohl inhaltlich als auch personell unmittelbaren Einfluss auf die Ausgestaltung nehmen kann, traf und trifft dies für die Erwachsenenbildung nur bedingt zu. Im historischen Vergleich zeigen sich unterschiedliche Formen der Einflussnahme. Sie reichen von einer fast vollkommenen Nicht-Regelung bis hin zur rechtlichen Einbettung der Erwachsenenbildung in das Bildungssystem.

Unabhängig von der rechtlichen Verankerung ist aus historischer Perspektive festzustellen, dass die Erwachsenenbildung entweder aus eigenem Antrieb oder aufgrund staatlicher Weisungen auf politische Wenden reagierte, indem sie sich an Erwartungen anpasste, teilweise politische Veränderungen unterstützte oder aber auch bestimmten Ansinnen und

Einflüssen entschiedenen Widerstand entgegensetzte. Trotz nachweisbarer Heterogenität der Entwicklungen ist in der historischen Betrachtungsweise das Ziel, Menschen mittels Erwachsenenbildung durch Bildung zu Aufklärung und Mündigkeit zu verhelfen und damit die demokratische Gestaltung der Gesellschaft zu unterstützen, universal (Filla, 2013, S. 6–7).¹

Im Folgenden werden, entlang der politischen Geschehnisse, wichtige Entwicklungen der Erwachsenenbildung skizziert, um zu zeigen, auf welche Weise diese mit Wenden umgegangen ist, die mehr oder weniger von außen induziert wurden.² Zu erkennen sind Handlungsweisen zwischen Bewegung und Gegenbewegung, Anpassung und Widerstand, Reaktion und Antizipation, Aufklärung und Indoktrination, Tradition und Neuanfang.³ Dabei wird sich zeigen, dass es trotz der Umbrüche und Veränderungen viele Kontinuitäten in der Erwachsenenbildung gegeben hat: Kontinuität trotz Wandel.

¹ Ausnahmen bilden die Zeit des Nationalsozialismus und ihre stark auf Funktionalität ausgerichtete Rolle in der Zeit der DDR (Opelt, 2009, S.4).

² Nicht berücksichtigt werden (können) Wenden, die die Erwachsenenbildung aufgrund fachbezogener (interner) Diskurse vollzogen hat.

³ Zur besseren Lesbarkeit wurde darauf verzichtet, die Darstellungen im Einzelnen zu belegen. Die wichtigste verwendete Literatur ist in der nachfolgenden Liste aufgeführt. Dabei handelt es sich um ausführliche Überblicksdarstellungen (Wolgast, 1996; Olbrich, 2001; Filla, 2013) und um die Darstellung der NS-Zeit (Schmidt, 2012). Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg differenziert zwischen Entwicklungen in der Bundesrepublik (Zeuner, 2015a, 2015b) und der DDR (Opelt, 2009). Die Texte enthalten vielfältige, weiterführende Literaturhinweise.

Erwachsenenbildung in der Zeit der Weimarer Republik, 1918–1933

Am 9. November 1918 rief Philipp Scheidemann in Berlin die Republik aus und verkündete damit das Ende der Monarchie. Am 14. August 1919 trat die von der Nationalversammlung am 31. Juli verabschiedete Verfassung in Kraft, Deutschland wurde eine parlamentarische Demokratie. Die Demokratie zog vielfältige politische und gesellschaftliche Veränderungen nach sich, auf die die Bevölkerung vorbereitet werden musste. Dem Bildungswesen kam dabei die Aufgabe zu, diese Entwicklungen zu unterstützen – eine Zielsetzung, die in Artikel 148 der Weimarer Reichsverfassung inhaltlich konkretisiert wurde: »In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben.« Dass der Volksbildung in diesem Zusammenhang eine eigene Rolle zugedacht wurde, zeigt der letzte Absatz des Artikels: »Das Volkswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.«

Die Volksbildung sollte also die nationale und kulturelle Wiedergeburt des jungen demokratischen Staates fördern und stützen, sie wurde zum Integrationsfaktor in einer gespaltenen Nation. Unterstützt werden sollte die Entfaltung einer neuen Kultur durch die Bildung der Bevölkerung, und die Aneignung von Wissen für die Bewältigung neuer politischer und gesellschaftlicher Aufgaben wurde als unerlässlich angesehen.

Die Heterogenität der Gesellschaft, die von tiefen Klassengegensätzen geprägt war, spiegelte sich in der Volksbildung. Sie erhielt zwar Verfassungsrang und sollte gefördert werden, trotzdem wurde ihre strukturelle und organisatorische Gestaltung nur in geringem Maße beeinflusst. Wie im ausgehenden 19. Jahrhundert ist zu unterscheiden zwischen bürgerlicher Volksbildung und Arbeiterbildung, die sich jeweils weiter differenzierten. So finden sich in der bürgerlichen Volksbildung verschiedene Richtungen, deren Ziele von der Aufklärung und der Entwicklung demokratischen Bewusstseins bis hin zu nationalistischen, antidemokratischen und völkischen Haltungen reichen. Auch die Arbeiterbildung weist viele Facetten auf: politische Bildung zur Erreichung politischer Zielsetzungen, zweckgebundene Funktionärsschulungen der Gewerkschaften und berufsbezogene Angebote, um die Arbeitsmarktchancen der Arbeiterschaft zu erhöhen.

Eine tiefergehende Analyse der Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik würde inhaltliche und programmatische Kontinuität seit dem Kaiserreich aufzeigen. Aber auch wegweisende neue Entwicklungen sind zu erkennen, bezogen auf die Zielsetzungen der Erwachsenenbildung, ihre didaktisch-methodischen Ansätze, die beginnende Professionalisierung und Akademisierung der Lehrenden. Spätestens seit Mitte der 1920er Jahre, als sich die wirtschaft-

lichen Bedingungen veränderten, wurde auch der beruflichen Fort- und Weiterbildung ein größerer Stellenwert zugesprochen, was zu kontroversen Diskussionen um die Zielsetzungen der Erwachsenenbildung führte.

Erwachsenenbildung in der Zeit des Nationalsozialismus, 1933–1945

Die politischen Veränderungen am Ende der Weimarer Republik, die 1933 zur Machtübernahme der Nationalsozialisten führten, beeinflussten die Erwachsenenbildung bereits ab Ende der 1920er Jahre nachhaltig. Während zahlreiche Einrichtungen versuchten, ihre sozialistisch oder liberal geprägten Zielsetzungen aufrecht zu erhalten, gab es durchaus solche, die sich bereits Anfang der 1930er Jahre den nationalistisch-völkischen oder monarchistischen Erwartungen der immer stärker werdenden Rechten angingen. Im Nachhinein wird daher diskutiert, inwiefern die Erwachsenenbildung durch (Über-)Anpassung bereits die Kräfte unterstützte, die 1933 die Macht ergriffen (Schmidt, 2012, S. 20ff.).

Auf die Machtübernahme der Nationalsozialisten reagierten die Akteure der Erwachsenenbildung in unterschiedlicher Weise: Es gab Einrichtungen, v.a. Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen, die ihre Selbstaflösung beschlossen und deren Protagonisten entweder sofort ins Exil gingen oder sich ins Privatleben zurückzogen. Einige wenige versuchten zunächst noch, sich mit dem neuen Regime zu arrangieren. Wieder andere Einrichtungen wurden unmittelbar nach der Machtübernahme von den Nationalsozialisten geschlossen und ihr Leitungspersonal verhaftet. Teilweise wurde die Arbeit unter neuer Leitung wieder aufgenommen und die Angebote an die Ideologie der neuen Machthaber angepasst. Einrichtungen der Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung wurden in ihren bisherigen Formen aufgelöst, auch weil ihre Trägerorganisationen selbst verboten wurden. Religiös geprägte Einrichtungen bestanden häufig noch länger, wurden dann aber im Laufe der späten 1930er Jahre ebenfalls geschlossen.

An die Stelle einer weitgehend unabhängigen Erwachsenenbildung setzten die Nationalsozialisten die »Gleichschaltung« des Bildungswesens, einschließlich der Volksbildung mit dem Ziel der Verbreitung nationalsozialistischer Weltanschauung und der Schaffung eines »neuen Menschen« (Haring, 2016, S. 11). Der Bruch zur Erwachsenenbildungstradition der Weimarer Republik wurde bewusst vollzogen, auch um politisch anders Denkende zu diffamieren und die freie Meinungsäußerung zu unterdrücken. Das Bildungssystem und damit auch die Volksbildung wurden ab 1934 in das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung eingegliedert. Die Volksbildung wurde über das neu geschaffene Deutsche Volksbildungswerk organisatorisch und strukturell

verankert, zusätzlich waren sehr viele unterschiedliche staatliche Stellen ebenfalls für die Volksbildung zuständig.

Die nun staatlich kontrollierte Volksbildung wurde jeweils in den Dienst besonderer staatlicher Bedürfnisse gestellt. Während in den ersten Jahren die politische und weltanschauliche Umerziehung im Vordergrund stand, sah sich der Staat gegen Ende der 1930er Jahre gezwungen, die Schwerpunkte zu verlagern: Die wirtschaftliche Situation und die Kriegsvorbereitungen erforderten die systematische Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Umschulung von Arbeitskräften, auch von Frauen. Gleichzeitig veränderte die drohende Kriegsgefahr das gesellschaftliche Klima, so dass man es als notwendig ansah, die Bevölkerung mit kulturellen Freizeitveranstaltungen von den herannahenden Gefahren abzulenken.

Erwachsenenbildung als Re-Education, 1945–1949

Nach Beendigung des Zweiten Weltkriegs übernahmen es die Siegermächte, das Bildungswesen wieder aufzubauen. Schulen und Hochschulen öffneten kurz nach Kriegsende. Um eine möglichst schnelle und weitgehende Demokratisierung durchzusetzen, stärkten die Briten und Amerikaner die Erwachsenenbildung. Ihrer Auffassung nach war deren liberale Ausrichtung, wie sie in der Weimarer Republik gepflegt wurde, besonders geeignet, die demokratische Umerziehung der jungen Erwachsenen und Erwachsenen zu unterstützen. Aus diesem Grund wurden zahlreiche, v.a. großstädtische Volkshochschulen entweder unter neuer Leitung fortgeführt oder wieder eröffnet.

Teilweise engagierten sich Remigranten für die Neugründungen der Volkshochschulen, deren Konzepte häufig auf ihren früheren Erfahrungen aus der Zeit der Weimarer Republik, aber auch der Migration aufbauten. Sobald Gewerkschaften wieder erlaubt wurden, begründeten diese ihre eigene Bildungsarbeit, die sich ebenfalls an Erfahrungen vor der Zeit des Nationalsozialismus orientierte. Auch die Kirchen widmeten sich der Erwachsenenbildung. Mit der Gründung von kirchlichen Akademien betraten sie organisatorisch und institutionell Neuland. In der sowjetischen Besatzungszone spielte der Wiederaufbau des Bildungswesens ebenfalls eine bedeutende Rolle. Anders als in den Westzonen, in denen man nach längerer Auseinandersetzung das dreigliedrige Schulsystem der Weimarer Zeit weiterführte, wurde ein Einheitschulsystem etabliert. Es sollte den Aufbau der sozialistischen, klassenlosen Gesellschaft unterstützen (Opelt, 2009, S. 8).

Die Entwicklungen in der Erwachsenenbildung sowohl in den westlichen Besatzungszonen als auch in der SBZ unterstreichen die These von Kontinuität und Wandel: Nicht nur im Westen, auch in der SBZ knüpften die Volkshochschulen zunächst an Traditionen der Weimarer Republik an. Gleichzeitig wurden

aber neue Strukturen geschaffen und inhaltlich andere Schwerpunkte gesetzt, die den veränderten politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen Rechnung trugen.

Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, 1949–1989

Mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland konnte die Erwachsenenbildung ein plurales und freies System aufbauen. Es entstanden Einrichtungen und zum Teil Dachverbände für die allgemeine, politische, kulturelle, konfessionelle und berufliche Erwachsenenbildung. Die Erwachsenenbildung erhielt, anders als die übrigen Bildungsbereiche, keine oder kaum öffentliche Unterstützung – mit Ausnahme der Volkshochschulen, die teilweise städtisch oder kommunal gefördert wurden. Im Gegensatz zu den anderen Bildungsbereichen wurde die Erwachsenenbildung zunächst nicht gesetzlich geregelt, erst in den 1970er Jahren erließen einige Bundesländer Weiterbildungsgesetze, die v.a. die Fördermöglichkeiten regelten.

Kennzeichen der Entwicklung der Praxis der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik ist eine Orientierung an gesellschaftlichen und ökonomischen Erfordernissen: Die Wandlung von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft wurde begleitet vom Ausbau berufsbezogener Erwachsenenbildung. Dieser Bereich entwickelte sich stetig, obwohl Vertreter der allgemeinen Erwachsenenbildung, v.a. im Umkreis der Volkshochschulen, z.T. kontroverse Debatten über den eigentlichen Sinn der Erwachsenenbildung führten und bis in die 1960er Jahre berufsbezogene Zweckbildung aus der Perspektive von Bildung als Aufklärung ablehnten und ihre Zielsetzungen v.a. politisch und gesellschaftlich verorteten (dies zeigt bspw. das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960).

Ein Wandel des Selbstverständnisses offenbarte sich jedoch, als der Deutsche Bildungsrat (1965–1975) Anfang der 1970er Jahre in einem Strukturgutachten die »Weiterbildung« zur »vierten Säule« des Bildungssystems in einem modernen Staat erklärte (Deutscher Bildungsrat, 1970). Damit wurde ein eher funktionalistischer Begriff etabliert, der Weiterbildung als Instrument qualifikatorischer Anpassung an ökonomische und gesellschaftliche Veränderungen charakterisiert. Begleitet wurden diese Entwicklungen von der Professionalisierung des Personals und der Etablierung einer eigenständigen Erwachsenenbildungswissenschaft an den Universitäten. Die in den 1970er Jahren aufkommenden internationalen Diskussionen um das Lebenslange Lernen auf der einen und eine stärkere Indienstnahme der Erwachsenenbildung bezogen auf die berufliche Weiterqualifizierung für den sich verändernden Arbeitsmarkt auf der anderen Seite (Stichwort »Schlüsselqualifikationen«) beeinflussten in

der Folge ihr Selbstverständnis ebenfalls erheblich. Der Wandel zeigte sich in vielfältiger Hinsicht: Strukturell und rechtlich wurde die Weiterbildung auf Länderebene besser verankert und teilweise finanziell gefördert. Zudem entwickelte sich ein beruflicher, profitorientierter Weiterbildungsmarkt.

»»Weiterbildung« als »vierte Säule« des Bildungssystems«

Während sich die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik eher unsystematisch entsprechend den Interessen von Trägern und Anbietern unter Berücksichtigung der Bedürfnisse verschiedener Adressaten und Zielgruppen entwickelte, wurde sie in der DDR ab 1949 gesetzlich geregelt und damit als Volksbildung Teil des Bildungssystems. Sie hatte in den 40 Jahren der DDR eine wechselvolle Geschichte. Der Staat regulierte und reglementierte ihre Ziele und Aufgaben entsprechend seinen politischen und gesellschaftlichen Zielsetzungen, bezogen auf die politische, allgemeine und kulturelle Bildung sowie auf die berufliche Aus- und Weiterbildung.

Unterschieden werden in der Regel zeitlich abgrenzbare Phasen, in denen differenzierte inhaltliche Schwerpunkte und Zielsetzungen verfolgt wurden. In der Zeit der sowjetischen Besatzung bis zur Gründung der DDR stand die Umerziehung zum neuen, »sozialistischen Menschen« im Vordergrund. Die sozialistische Gesellschaft, basierend auf der marxistisch-leninistischen Theorie, sollte egalitär werden und v.a. die bis dahin unterdrückten Klassen durch Bildung unterstützen. Es entstand ein differenziertes Erwachsenenbildungssystem: Gegründet wurden Volkshochschulen, Arbeiter- und Bauernfakultäten, der Kulturbund, die Urania, die Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft und Einrichtungen der betrieblichen Weiterbildung, zunächst auch kirchliche Akademien.

Die Volkshochschulen der DDR waren wie im Westen eine zentrale Einrichtung der Erwachsenenbildung, wurden aber staatlich gesteuert. Der Staat legte je nach Bedarf den Bildungsauftrag fest, was dazu führte, dass die Volkshochschulen in ihrer 40-jährigen DDR-Geschichte mit wechselnden Aufgaben betraut wurden. In der Anfangszeit versuchten sie, entsprechend der Weimarer Tradition, Einrichtungen der allgemeinen, kulturellen und politischen Bildung zu werden. Der Aufbau eines unabhängigen Arbeitsmarktes stellte eine große Herausforderung für den Staat dar, da das Qualifikationsniveau der Bevölkerung den Anforderungen zunächst nicht entsprach. Aus ökonomischen Gründen forcierte die Staatsführung daher ab Mitte der 1950er Jahre die berufliche Aus- und Weiterbildung der Bevölkerung auf allen Ebenen. Den Volkshochschulen kam über ein Jahrzehnt v.a. die Aufgabe zu, Men-

schen auf dem 2. Bildungsweg zu fördern und auf weiterführende Schulabschlüsse vorzubereiten. Gleichzeitig wurden neben technischen Betriebsschulen und weiterführenden Betriebsakademien in den Betrieben Betriebsvolkshochschulen aufgebaut, um das Qualifikationsniveau der Arbeiterschaft den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes anzupassen.

Erwachsenenbildung nach 1989

Nach 1989 ereigneten sich die den politischen Umbrüchen folgenden Anpassungsprozesse v.a. in den neuen Bundesländern (Nuissl, Siebert, Weinberg & Tietgens, 1992). Mit der Wiedervereinigung entfielen die bis dahin in der DDR gültigen rechtlichen Regelungen für die Volksbildung. Als Erwachsenenbildung wurde sie in einigen neuen Bundesländern in den Ländergesetzen berücksichtigt, Vorbilder waren jeweils Landesgesetze der alten Bundesländer. Die Volkshochschulen wurden vom DVV und den Landesverbänden der Volkshochschulen unterstützt, sich entsprechend den veränderten gesellschaftlichen Erfordernissen neu zu strukturieren.

Die Ökonomisierung der Weiterbildung bekam in den neuen Bundesländern eine neue Dimension, indem private westdeutsche Weiterbildungskonzerne dorthin expandierten. Diese Entwicklung lässt sich mit dem weitgehenden Zusammenbruch des Arbeitsmarkts im Osten erklären. Die nachfolgenden Umstrukturierungen erforderten Umschulungen und Fortbildungen. Teilweise wurden für abgewinkelte Staatsbetriebe Auffanggesellschaften gegründet, um den Menschen überhaupt berufliche Perspektiven zu bieten, und hier spielten Bildungsangebote ebenfalls eine Rolle.

Die unterschiedlichen Strategien von Erwachsenenbildungseinrichtungen, mit der politischen Wende umzugehen, wurde von den ostdeutschen Akteuren nicht leichtfertig entschieden, sondern häufig kritisch diskutiert. Vor allem Vertreter der Volkshochschulen sahen die Chance, wieder an frühere Ideale einer freien Erwachsenenbildung anknüpfen zu können oder auch Ziele ihrer Arbeit offenzulegen, die sie in den letzten Jahren der DDR teilweise eher versteckt verfolgen konnten. Andere Einrichtungen passten sich aus ökonomischen Gründen an neue, stärker funktionalistische Erwartungen an.

Kontinuität trotz Wandel oder Kontinuität im Wandel?

Die historische Skizze zur Erwachsenenbildung zeigt, dass bestimmte Zielsetzungen und Grundsätze der Erwachsenenbildung teilweise über Jahrzehnte und sogar über länger als ein Jahrhundert Bestand hatten und ihr Selbstverständnis prägten – auch wenn politische Ereignisse Entwicklungen unterbrachen

oder manchmal für immer beendeten. So lassen sich einerseits Kontinuitäten in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung nachweisen, die als Beharrungsvermögen in eigener Sache interpretiert werden können. Andererseits hat es aber immer auch Wandel gegeben – aufgrund politischer, gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklungen, denen die Erwachsenenbildung teilweise ausgeliefert war (v.a. bestimmten politischen Entwicklungen konnte sie nichts entgegensetzen), an die sie sich teilweise aber auch bereitwillig anpasste.

Trotz dieser Entwicklungen lassen sich bezogen auf die Praxis Kontinuitäten feststellen: Die Erwachsenenbildung zeichnet weiterhin strukturelle und institutionelle Vielfalt aus. Relativ unabhängig von den vorherrschenden politischen Regimen konnten sich, entsprechend den Interessen und Intentionen ihrer Protagonisten (und wenigen Protagonistinnen), pluralistische Strukturen entwickeln, die von informellen Zusammenschlüssen Gleichgesinnter in Vereinen und Gesellschaften bis hin zu trägergebundenen Institutionen reichen. Nicht alle Einrichtungen und Organisationen waren stabil. Neugründungen und Schließungen besonders in Umbruchzeiten waren an der Tagesordnung.

Bezogen auf die theoretische Verortung ist bis heute in Teilen der Erwachsenenbildung der Bezug auf Ideale der Aufklärung nachweisbar. Grundlage ist die Entfaltung des Subjekts durch Bildung. Menschen sollen durch Bildungs- und Lernprozesse zu Mündigkeit, Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Emanzipation gelangen und damit befähigt werden, selbstbestimmt zu leben und eine demokratische Gesellschaft als humane, solidarische Gesellschaft mit zu gestalten. Als Gegenreaktion gab es Perioden, in denen die Schulung Erwachsener in bestimmte politische Richtungen Vorrang erhielt, Indoktrination und ideologische Gleichschaltung waren die Zielsetzungen.

Betrachtet man die Entwicklung der Erwachsenenbildung aus historischer Perspektive, wird deutlich, dass grundlegende Ideen verschiedener Richtungen überdauerten, nach Unterbre-

chungen wieder aufgegriffen wurden und das Spannungsverhältnis zwischen zweckfreier und zweckgebundener Bildung bis heute nicht aufgebrochen wurde. Trotz des gesellschaftlichen Wandels – und ohne sich Veränderungen völlig zu verschließen – bleibt der Erwachsenenbildung ein Kern des fachlichen Selbstverständnisses kontinuierlich erhalten: die Orientierung an der Bildung des Menschen im Sinne der Aufklärung. Die Geschichte der Erwachsenenbildung ist somit gekennzeichnet durch Kontinuität im Wandel.



Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung* (12. Januar 1960). Stuttgart: Klett.

Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen* (14. Februar 1970). Stuttgart: Klett.

Filla, W. (2013). Geschichte der Erwachsenenbildung – ein Überblick. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet: Erwachsenenbildung, hrsg. von C. Zeuner. doi:10.3262/EE016130308.

Haring, S. A. (2016). Der Neue Mensch im Nationalsozialismus und Sowjetkommunismus. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 66 (37–38), 10–15.

Nuissl, E., Siebert, H., Weinberg, J. & Tietgens, H. (Hrsg.) (1992). *Weiterbildung in den neuen Bundesländern. Report 29*.

Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bonn: bpb.

Opelt, K. (2009). Erwachsenenbildung in der SBZ/DDR. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet: Erwachsenenbildung, hrsg. von C. Zeuner. doi:10.3262/EE016090004.

Schmidt, K. (2012). Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet: Erwachsenenbildung, hrsg. von C. Zeuner. doi:10.3262/EE016120271.

Wolgast, G. (1996). *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Neuwied: Luchterhand.

Zeuner, C. (2015a). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1970. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet: Erwachsenenbildung, hrsg. von C. Zeuner. doi:10.3262/EE016150348.

Zeuner, C. (2015b). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1970 bis 1990. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet: Erwachsenenbildung, hrsg. von C. Zeuner. doi:10.3262/EE016150349.



DR. CHRISTINE ZEUNER

ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

zeuner@hsu-hh.de

Das neue JOURNAL für politische Bildung

Das JOURNAL ist Kommunikationsplattform für alle in der politischen Bildung engagierten Akteurinnen und Akteure.

Das JOURNAL bietet Gesprächsforen, Debattenbeiträge, wichtige Neuigkeiten aus der Szene, neue Forschungsergebnisse und Beiträge aus der Praxis für die Praxis – jeweils ergänzt durch vertiefende Beiträge zu einem aktuellen Schwerpunktthema.

Das JOURNAL enthält relevante Informationen für politische Bildnerinnen und Bildner und ist eine Lobby für die politische Bildung insgesamt.

Das JOURNAL ist im neuen Format nutzerorientierter, lesefreundlicher und jünger geworden.



**Lernen Sie das neue Journal für politische
Bildung kennen. Fordern Sie jetzt Ihr
kostenloses LESEEXEMPLAR an:**

www.journal-pb.de

Eine Initiative des Bundesausschuss Politische Bildung und des Wochenschau Verlags

Biographische Anlässe für Erwachsenenbildung

Weiterlernen oder neu starten?

BIRTE EGLOFF

Warum nehmen Menschen an Erwachsenen-/Weiterbildung teil? Dieser Frage geht die Autorin aus Sicht der Lebenslauf- und Biographieforschung nach. In der Bedeutung für die individuelle Biographie, so die Autorin, befindet sich die Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung in einem Spannungsfeld von Kontinuität, Wandel und Stagnation.

25,3 Millionen Menschen im Alter zwischen 18 und 64 Jahren haben sich im Jahr 2016 weitergebildet, das ist etwa die Hälfte dieser Altersgruppe. Zu diesem Ergebnis kommt der Adult Education Survey (AES) Trendbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (BMBF, 2017, S. 4) und stellt eine (leichte) Zunahme im Vergleich zum vorherigen Trendbericht fest. Insgesamt – so die Einschätzung des Berichts – bestätigen diese Zahlen die »seit dem Jahr 2012 beobachtete Phase der Konsolidierung auf vergleichsweise hohem Niveau« (ebd.). Der Anteil der nicht berufsbezogenen Weiterbildung bleibt dabei mit 19 Prozent stabil (ebd., S. 19).

Der Wunsch Erwachsener, sich weiterzubilden und dafür sowohl auf pädagogisch organisierte Angebote eines großen, teilweise schwer durchschaubaren Weiterbildungsmarktes als auch auf selbstorganisierte Settings und Arrangements zurückzugreifen, scheint somit ungebrochen. Das im Bildungsdiskurs seit etwa Mitte des 20. Jahrhunderts verstärktauftauchende Konzept des »Lebenslangen Lernens« hat sich offensichtlich gesellschaftlich durchgesetzt, selbst wenn das Phänomen des lebensbegleitenden Lernens als einer in die direkte Lebenswelt eingebundenen Aktivität aus einer historisch-anthropologischen Perspektive selbstverständlich und

nicht neu ist (Hof, 2009, S. 15ff.): »Der Mensch ist ein lernendes Wesen. Menschen lernen, solange sie leben. Leben ist untrennbar mit Lernen verbunden« (Siebert, 2006, S. 13).

Auch wenn Lernen damit als eine anthropologische Konstante und Notwendigkeit zu interpretieren ist, interessiert sich die Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung in ihren verschiedenen Ausprägungen und Forschungsrichtungen dennoch für die Frage, aus welchen Gründen Erwachsene an Weiterbildung teilnehmen. Was veranlasst sie, sich teils anstrengenden und mühevollen Lernprozessen auszusetzen? Was erhoffen sie sich von diesen Bemühungen? Welche Bedeutung messen sie Lern- und Bildungsprozessen allgemein in ihrem Leben bei?

Erste Hinweise hierauf kann wiederum der AES liefern. Gefragt danach, warum sie an Erwachsenenbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, gaben 53 Prozent an, ihr Wissen bzw. ihre Fähigkeiten zu einem sie interessierenden Thema erweitern zu wollen; 48 Prozent erhofften sich dabei Kenntnisse und Fähigkeiten, die alltagsrelevant sind. 15 bzw. 12 Prozent gaben an, sich dadurch im Beruf bzw. Ehrenamt Vorteile zu erhoffen, während immerhin fast ein Drittel der Befragten eher den Freizeitaspekt betonte: »Um Leute kennenzulernen und Spaß zu haben« (Bilger, Gnahs, Hartmann & Kuper, 2013, S. 182).

Der vorliegende Beitrag nähert sich diesen Fragen vor dem Hintergrund von Erkenntnissen aus der qualitativen Teilnehmer/innen- und Adressat/inn/enforschung, insbesondere aus der Lebenslauf- und Biographieforschung (Egloff, 2011a). Der Fokus wird dabei auf der Frage von »Kontinuität und Wandel« liegen. Auf motivationspsychologische oder lerntheoretische Ansätze zur Lernmotivation, die stärker individuelle Dispositionen in den Blick rücken (s. hierzu z.B. Siebert, 2006, S. 58ff.), werde ich ausdrücklich nicht eingehen.

Das Interesse an den Teilnehmenden

Ausgangspunkt für das zunehmende Interesse der Weiterbildungsforschung an den Adressat/inn/en und Teilnehmenden von erwachsenenbildnerischen Angeboten sind Entwicklungen, die sich etwa ab den 1970er Jahren beobachten lassen. Sie können knapp mit den Stichworten *Institutionalisierung/Pluralisierung* (Zunahme und Ausweitung an expliziten Weiterbildungseinrichtungen), *Entgrenzung des Pädagogischen* (Durchdringung des Alltags mit pädagogischen Mustern) und *Pädagogisierung der Lebensführung* (die Biographie wird zunehmend zum Anknüpfungspunkt für Lern- und Bildungsprozesse sowie pädagogische Interventionen aller Art) umrissen werden (Kade, Nittel & Seitter, 2007, S. 17ff.). Durch diese Entwicklungen haben sich auch die Möglichkeiten für Erwachsene, sowohl beruflich wie privat an Weiterbildung teilzunehmen oder sich informell weiterzubilden, stark erweitert. Mit dem Aufkommen qualitativer Forschungsmethoden rücken zudem die subjektiven Deutungen und Eigentheorien von Erwachsenen hinsichtlich ihrer biographischen Ressourcen und Entwicklungspotenziale in den Mittelpunkt des Interesses. Dies erlaubt differenziertere Aussagen zum Lernen Erwachsener und somit auch zu ihren Motiven und Beweggründen. Vor diesem Hintergrund lassen sich zunächst drei grundlegende Anlässe für eine Teilnahme an Weiterbildung benennen: Erwachsene nehmen im Zusammenhang mit der Bewältigung von Übergängen in ihrem Leben an Weiterbildung teil; sie nutzen Weiterbildung, um biographische Krisen zu bearbeiten; und sie nehmen an Weiterbildung teil, um elementare Bildungsbedürfnisse zu befriedigen.

Übergänge als Lernanlässe

Ob es um die Aufnahme eines Studiums oder einer Berufsausbildung geht, um die Gründung einer Familie, den Wechsel einer Arbeitsstelle oder den Austritt aus dem Erwerbsleben und den Eintritt in den Ruhestand: Das Leben Erwachsener ist von einer Vielzahl an Übergängen und Statuspassagen geprägt. Während lange Zeit die so genannte »Normalbiographie«

(Kohli) als Blaupause für den Lebensverlauf Erwachsener galt, ist diese im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse pluralen, patchworkartigen Lebensentwürfen gewichen. Dies hat zu einer Vervielfältigung von Übergängen beigetragen. Ganz allgemein kommt Übergängen die Funktion zu, Ordnung in den zeitlichen Verlauf des Lebens zu bringen, wobei sie sich an gesellschaftlichen Ablauf- und Erwartungsmustern orientieren. Jeder Übergang beinhaltet je eigene Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen, die – zudem in Verbindung mit bestimmten Ritualen – zwar kollektiv geteilt sein können, aber jeweils individuell bewältigt werden müssen (Schröer, Stauber, Walther, Böhnisch & Lenz, 2013). Insofern bieten sie zahlreiche Lernanlässe bzw. Gelegenheiten, an darauf bezogener Weiterbildung teilzunehmen (Hof, Meuth & Walther, 2014). Dies geschieht in dafür vorgesehenen oder eigens dafür geschaffenen pädagogischen Settings, die verschiedene Phasen im Lebensverlauf und damit auch markante Übergänge flankieren und Erwachsene dabei unterstützen, den jeweiligen Übergang zu schaffen. Hierzu zählen z.B. spezifische Angebote der pädagogischen Beratung (Gieseke & Nittel, 2016), Kursangebote (»Entfalten statt liften – Frauen am Übergang von Beruf/aktiver Familienphase in eine neue Lebenssituation« [VHS Hannover]; »Wie finde ich den Sinn im Leben bezogen auf den Tod?« [VHS Driburg]; »Übergang Beruf – Ruhestand« [VHS Hochtaunus]; Jugend braucht Zukunft – Finde den Beruf, der dich glücklich macht« [VHS Krefeld]), aber auch selbstorganisierte Settings, wie Gesprächskreise, Expertengruppen oder (Ratgeber-)Literatur. Erwachsene, die in Phasen des Übergangs auf pädagogische Angebote welcher Art auch immer zurückgreifen, nehmen in der Regel deren unterstützende und stabilisierende Funktion wahr. Sie sind bereit, sich aktiv mit der anstehenden neuen Situation in ihrem Leben auseinanderzusetzen, Neues zu erfahren, um die Schwelle, die jeder Übergang bereithält, möglichst reibungslos zu übertreten.

Biographische Brüche und Krisen als Lernanlässe

Anders als Übergänge, die zwar durchaus problematische Entwicklungen nehmen und sich zu Krisen und Brüchen ausweiten können, jedoch prinzipiell antizipierbar und damit planbar sind, treten Krisen und biographische Brüche eher unerwartet und plötzlich auf, auch wenn sie in ihrer Verlaufs-dramatik möglicherweise absehbar waren oder bereits die Biographien über einen längeren Zeitraum unterschwellig bestimmen. Krisen und Brüche können die aktuelle Lebenssituation grundlegend erschüttern und sind gekennzeichnet durch ein In-Frage-Stellen aller bisherigen Gewissheiten und Routinen. Auslöser solcher Krisen können Ereignisse im Lebenslauf sein, wie etwa der Verlust des Arbeitsplatzes, die Diagnose einer lebensbedrohlichen Krankheit (Nittel & Seltrecht, 2013) oder

gesellschaftliche Umbrüche (z.B. der Zusammenbruch der DDR). Biographische Brüche im Sinne einer radikalen Abkehr, eines Abschieds vom bisherigen Leben und der Hinwendung zu neuen Sinnstrukturen können aber auch selbst herbeigeführt werden, z.B. im Rahmen einer Auswanderung oder der bewussten Aufgabe des bisherigen Berufes. In jeden Fall müssen Erwachsene im Kontext biographischer Umbruchs- und Krisensituationen identitäts- und biographiebezogene Transformationsarbeit leisten, bei der sie ebenfalls auf ein breites Angebotspektrum an unterstützenden Maßnahmen, unter anderem auch aus der Weiterbildung zurückgreifen können, um sich mit der neuen Lebenssituation zu arrangieren, ihr Leben neu zu denken.

»... ein Spannungsfeld, das sich zwischen Kontinuität, Wandel und Stagnation bewegt«

Aneignung von Welt als Lernanlass

Jenseits von Übergängen und deren Bewältigung im Modus des Lernens und jenseits von biographischen Brüchen oder Krisen, die ebenfalls Lernanstrengungen nach sich ziehen, nehmen Erwachsene die Vielfalt erwachsenenpädagogischer Angebote auch aus einem eher breiten Bildungsinteresse wahr. Eine allgemeine Lust an Wissenszuwachs, Neugier, Interesse oder Spaß an der Auseinandersetzung mit neuen Themen oder Gegebenheiten können hier Anlässe sein, Neues zu lernen (z.B. eine neue Sprache oder ein Musikinstrument), »umzulernen« oder an vorhandene wie »verschüttete« Stränge in der Biographie anzuknüpfen (z.B. ein Studium aufzunehmen, ein Sabbatical einzulegen). Die Lernanlässe vermischen sich in diesem Kontext auch mit anderen Formen, etwa der Geselligkeit oder der Freizeitgestaltung (z.B. Reisen und sich bilden). Auch lassen sich zahlreiche Bezüge zur jeweiligen Lebenswelt (z.B. ausgeprägte Hobbies) feststellen, die Lernanlässe und -möglichkeiten bieten – seien sie organisiert oder informell. Diese Motivation, an Weiterbildung teilzunehmen, entspricht im Grunde dem klassischen Bildungsgedanken, der als »Auseinandersetzung mit sich und der Welt« beschrieben werden kann.

Teilnahme an Weiterbildung im Spannungsfeld von Kontinuität, Wandel und Stagnation

Welche (biographische) Bedeutung messen Erwachsene nun der Teilnahme an Weiterbildung insgesamt zu? Darauf lässt sich mit Blick auf die oben skizzierten Anlässe und auf Erkenntnisse aus eigenen Forschungen zusammenfassend auf ein Spannungsfeld verweisen, das sich zwischen Kontinuität, Wandel und Stagnation bewegt (s. hierzu auch Kade, Nittel & Seitter, 2007, S. 184ff.; Eglhoff, 2016, S. 195f.).

Teilnahme als beständiges und stabilisierendes Element in der Biographie (Kontinuität)

Die Teilnahme an Weiterbildung wird in dieser Deutungsperspektive ganz allgemein zunächst als Zugewinn von biographischen Freiheiten betrachtet, die manchmal auch erkämpft und gegenüber Alltagsanforderungen aller Art immer wieder aufs Neue verteidigt werden müssen, bis sie schließlich zur Selbstverständlichkeit werden. Teilnahme an Weiterbildung ist hier Teil der Lebenspraxis. Sie gilt als ein Ankerpunkt, der das (Weiter-)Lernen ermöglicht, aber auch Ort der Freizeitgestaltung und des geselligen Austauschs ist und dem Rückzug, der biographischen Selbstvergewisserung und der regelmäßigen Reflexion dient. Im Zusammenhang mit meinen Forschungen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung konnten Erwachsene, die Weiterbildung mit dieser Deutungsperspektive begegneten, häufig als »Dauer Teilnehmer« identifiziert werden (Eglhoff, 2011b, S. 177ff.).

Teilnahme als Auslöser von Emanzipationsprozessen (Wandel)

Diese Variante der Deutung und Aneignung von Erwachsenenbildung geht von solchen Teilnehmenden aus, für die Weiterbildung eine Art »Initialzündung« für biographische Emanzipations- und Wandlungsprozesse darstellt und damit insgesamt zur Neuorientierung und individuellen Weiterentwicklung beiträgt. Nicht selten geben positive Erlebnisse mit Weiterbildung auch Impulse zum Anstoß weiterführender Bildungs- und Lernprozesse (z.B. Nachholen von fehlenden Schulabschlüssen). Im Zusammenhang mit den Forschungen zur Alphabetisierung konnte hier beispielsweise die Entdeckung des Alphabetisierungskurses als Ort des Weiterlernens dazu beitragen, biographische Wandlungsprozesse einzuleiten und Kompetenzzuwachs auf vielerlei Ebenen zu ermöglichen (s. ebd.).

Teilnahme aus einer Perspektive marginaler Relevanz (Stagnation)

Erwachsene, die sich aus dieser Deutungsperspektive heraus auf Weiterbildung beziehen, sehen trotz zahlreicher Weiterbildungsaktivitäten für sich keinerlei Vorankommen oder Fortschritt. Sie können kaum Nutzen aus den Weiterbildungsangeboten ziehen und zweifeln sehr stark an sich selbst, aber auch insgesamt an der Weiterbildung. Im Kontext der Alpha-



betisierungsforschung wurde deutlich, dass es sich möglicherweise um Erwachsene handelt, für die die Teilnahme an Weiterbildung eher eine Art »zugemutete Emanzipation« von außen darstellt (Egloff, Jochim & Schimpf, 2009). Die Gefahr besteht, dass diese Erwachsenen der Weiterbildung auf Dauer verloren gehen können.

Herausforderungen für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Soweit einige wenige Überlegungen zur Frage der Teilnehmenden und ihrer Weiterbildungs-Motivation. Was aber ist mit den Nicht-Teilnehmenden? Denn auch darauf macht die Bildungsberichterstattung regelmäßig aufmerksam (s. z.B. DIE, 2014): Nach wie vor existiert ein »Bildungsgefälle« (Gnahs, 2010, S. 282) zwischen einzelnen Gruppen innerhalb der Bevölkerung, was die Nutzung von Weiterbildung angeht. So lässt sich auf Grundlage von Weiterbildungsstatistiken ebenso wie aus der sozialen Milieuforschung festhalten, dass sich hauptsächlich jene weiterbilden, die sowieso über ein relativ hohes Bildungsniveau verfügen oder Weiterbildung als eine Strategie zur Bearbeitung biographischer Aufgaben als generell sinnvoll erachten und entsprechend vielfältig nutzen. Aus welchen Gründen Erwachsene *nicht* an Weiterbildung teilnehmen, ist nach wie vor weniger erforscht (Reich-Claassen 2010). Wie können neue Zielgruppen für Weiterbildung gewonnen werden und welche spezifischen, passgenauen Angebote brauchen sie, z.B. auch unter Einbezug Neuer Medien? Unter den Gesichtspunkten von gesellschaftlicher Teilhabe und Partizipation ist die Ergründung von Nichtteilnahme von großer Bedeutung, zumal diese oft selbst eine Kontinuität teilweise über Generationen hinweg aufweist. Für die Erwachsenenbildung stellt die Suche nach den Ursachen eine wichtige Zukunftsaufgabe dar.



DR. BIRTE EGLOFF

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Dekanat
des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der
Goethe-Universität Frankfurt.

b.egloff@em.uni-frankfurt.de

Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg.) (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey AEs-Trendbericht*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2014). *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Egloff, B. (2011a). Biographieorientierte Ansätze. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4* (S. 153–161). Stuttgart: UTB.

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

Egloff, B. (2016). Biografisch-narrative Forschung in der Alphabetisierung und Grundbildung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 189–198). Münster: Waxmann.

Egloff, B., Jochim, D. & Schimpf, E. (2009). Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeiten. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32 (4), 11–22.

Gieseke, W. & Nittel, D. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim/ München: Beltz Juventa.

Gnahs, D. (2010). Teilnahme an Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hof, C., Meuth, M. & Walther, A. (2014) (Hrsg.). *Pädagogik der Übergänge: Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe (Übergangs- und Bewältigungsforschung)*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Nittel, D. & Seltrecht, A. (2013) (Hrsg.). *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive*. Berlin/Heidelberg: Springer.

Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren: Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens; eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung*. Münster: LIT.

Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (2013). *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa.

Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Organisationswandel im Diskursfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung

Welche Organisation? Welcher Wandel?

SUSANNE MARIA WEBER

Wie wird organisationaler Wandel im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung analytisch beschrieben? Wurde Organisation lange als Gegensatz des Pädagogischen gesehen, plädieren neuere Ansätze dafür, organisationalen Wandel – von der Zukunft her gedacht – aktiv mitzugestalten.

Die Frage danach, wie Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung mit »dem Neuen« umgehen und wie das Verhältnis von Kontinuität und Wandel sich fassen lässt, kann angesichts der Komplexität und Heterogenität des Feldes und der Dynamik zeitlichen Wandels kaum in einem knappen Text beantwortet werden. Zu groß scheinen die Unterschiede zwischen den verschiedenen pädagogischen Organisationen, zu groß die Vielfalt und Differenz des Feldes der Erwachsenen- und Weiterbildung insgesamt. Daher wird vorgeschlagen, die Frage ihres Wandels und ihrer Wandlungsfähigkeit analytisch aus der Perspektive des Diskurses der Erwachsenen- und Weiterbildung zu betrachten (Weber & Wieners, i.E.). Folgt man den Debatten um das Organisieren im erwachsenenpädagogischen Kontext, so lassen sich hier verschiedene (implizite und explizite) (Denk-)Muster des Organisierens und des organisationalen Wandels auffinden. Diese zu unterscheiden, eröffnet auch die Möglichkeit, die eigene Praxis des pädagogischen Organisierens darin wiederfinden, entdecken, reflektieren und verändern zu können.

Ist Organisation also Grenze und Gegensatz des Pädagogischen? Ist Wandel etwas, das sich von innen heraus (also endogen) vollzieht – oder etwas von außen Angestoßenes (exogener

Wandel)? Geht es dabei um ein reflexives Beobachten der eigenen organisationalen Verfasstheit? Oder scheint am Horizont nicht schon ein neues Modell pädagogischen Organisierens auf, in dem Wandel als komplexe Herstellung, als Praxis, als gemeinsames Gestaltungsprojekt aller Beteiligten gedacht wird, das sich aus der gemeinsam gewünschten Zukunft heraus imaginieren und entwerfen lässt?

(Emergente) Statik: Organisation als Grenze
und Gegensatz des Pädagogischen

Das Verhältnis pädagogischer Kontexte zur Organisation wird in den Fachdebatten zunächst als das weitgehend Abwesende, als Grenze und Gegensatz des Pädagogischen beschrieben. So identifiziert z.B. der Erziehungswissenschaftler Terhart (1986) die allgemeine Institutionenblindheit der Pädagogik und stellt die vermeintliche »Unvereinbarkeit von Erziehung und Organisation« im erziehungswissenschaftlichen Diskurs heraus. Zwar gibt es durchaus vereinzelt Stimmen, die früh die Bedeutung von Organisationen für die Pädagogik betonen, sie werden jedoch mehrheitlich nicht aufgenommen und gehört. Der

sozialistische Pädagoge Bernfeld (1967) problematisiert bereits 1925 klassische, hierarchisch angelegte, disziplinierende Bildungsanstalten der Ab- und Zurichtung und die Institutionenblindheit der (bürgerlichen) Pädagogik.

Auch der Fachdiskurs der Erwachsenen- und Weiterbildung kommt zu dem Schluss, dass bis in die 1980er Jahre hinein Organisation weitgehend nicht als relevante Größe gesehen wird und das erwachsenpädagogische Verhältnis zur organisationalen Dimension insofern einen »ungeklärten« Status aufweise (Küchler & Schäffter, 1997, S. 48). Organisationen gelten hier zunächst – in allgemeiner Definition – als statische Gebilde, die sich durch Merkmale wie Strukturiertheit, Hierarchie, Mitgliedschaftsregelungen, klare Grenzziehungen, Personenungebundenheit, formale Abläufe und Zielgerichtetheit auszeichnen. Dagegen wird professionelles Handeln vor allem über den Interaktionsbezug definiert.

So wird das Verhältnis von Profession und Organisation in der Erwachsenen- und Weiterbildung vor allem als Unterschied der Handlungslogiken beider Bereiche gefasst (Seitter, 2011). Diese klassische – Profession und Organisation einander dichotom gegenüberstellende – Lesart lässt das Organisatorische als Grenze und Gegenhorizont der pädagogischen Arbeit erscheinen. Organisation erscheint dem professionellen Handeln gegenüber als gegensätzlich, widersprüchlich, schwierig, ambivalent oder paradox (Feld, 2011).

Endogene Entwicklung: Organisation als Rahmenbedingung

Wird Organisation später nicht als Gegensatz des professionellen Handelns verstanden, sondern als Rahmenbedingung, kommt das »Lernen« in den Blick – zunächst allerdings lediglich aus der Perspektive des individuell Lernenden, der klassischen Perspektive der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dieser programmatische Ausgangspunkt führt die Erwachsenenbildung (-forschung) dazu, sich primär mit den Motiven, Interessen, Gegenständen und Modi des Lernens von Erwachsenen zu befassen (Feld & Seitter, i.E.) und lässt Organisation weiterhin eher im Hintergrund verbleiben. Infolgedessen erscheint der Wandel pädagogischer Organisationen als sich von innen her emergent vollziehende Entwicklung. Tippelt (2009, S. 454–459) beschreibt den Expansionsprozess des Feldes der Weiterbildung seit den 1960er Jahren. Diese gering außenregulierte plurale Landschaft pädagogischer Institutionen entsteht – entlang der identifizierten Bedürfnisse Lernender – in der Spezialisierung und Differenzierung von Angebotsformen.

Als »Expertenorganisationen« (Meisel, 2006, S. 130) werden gerade öffentliche Weiterbildungsorganisationen gesehen, die über relativ wenige hauptberuflich planende Mitarbeitende gesteuert und von hunderttausenden nebenberuflich Mitar-

beitenden getragen werden. Die hohe Autonomie der Fachabteilungen legt eine hierarchische, bürokratische oder lineare Organisationsvorstellung normativ nicht nahe (Zech, 2008, S. 7). Im Gegenteil wird der Haupt-Nebenamtlichen-Struktur das schnelle »Reagieren auf sich verändernde Lernbedarfe und Lernbedürfnisse« zugeschrieben, die wiederum »eine vergleichsweise hohe organisatorische Stabilität« ermöglicht habe (Meisel, 2006, S. 130).

Im »Gestaltwandel des Lernens« (z.B. des Weiterlernens, der Ausweitung der Lernkontexte oder auch der Digitalisierung) kommen zunehmend neben der individuellen aber auch die organisationale und die systemische Ebene in den Blick (Seitter, 2011). Diese folgen argumentativ aber noch immer der inneren Figur, dem programmatischen Kern und der proprietären Programmatik des »Lernens« Erwachsener. Entwicklungsdynamiken des Organisierens werden damit von der »inneren« Logik des Lernens, den Lernbedarfen der Klientel her formuliert, wie auch der Qualitätsdiskurs der Erwachsenenbildung zeigt (Zech, 2008). Dieses erwachsenpädagogische Projekt organisationalen Wandels folgt dem »Entwicklungsmodell« eines endogenen Muster des Wandels. Türk (1989, S. 55–57) kennzeichnet dieses Modell organisationalen Wandels als »Entwicklungsmodell«, da organisationale Veränderungen von »innen« heraus bestimmt werden und Organisationen sich in diesem Verständnis in eine kausal vorgegebene Richtung entwickeln.

Exogene Selektion: Druckvolle »Organisations- werdung« pädagogischer Organisationen

Das darauffolgende (Denk-)Modell der Genese organisationalen Wandels greift auf externalisierende Begründungsfiguren zurück. Als treibende Kräfte des Wandels gelten politische Steuerungsabsichten, die strukturelle Systemveränderung fordern. Der so genannte Umbau des Systems der Erwachsenenbildung erzwingt demnach die Befassung mit dem Gegenstand der Organisation. So steht bei knapper werdenden öffentlichen Haushalten die Forderung im Raum, Leistungszuwächse qualitativ zu steigern und zusätzliche Finanzmittel »kostenneutral« zu mobilisieren (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007, S. 17). Erst jetzt scheint Organisation zur existenziellen Größe zu werden.

Explizit wird seit den 1980er Jahren die Frage des »Überlebens« thematisiert. Vor allem die öffentlich getragenen Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung gelten als bedroht. Wandel wird als Umbruch, als Ruptur, als Umbau und Systemveränderung, als Systemwandel oder gar als paradigmatischer Wandel gekennzeichnet (Zech, 2008). Der vielfach existenzbedrohende Veränderungsdruck (Meisel & Feld, 2008, S. 14ff.) erzwingt demnach die »Öffnung« der Einrichtungen als

Reaktion, als Effekt und Ergebnis (Feld, 2011, S. 56). Die hier mitgeführte Kollektiverzählung verweist auf die organisations-theoretische Vorstellung des so genannten »Selektionsmodells«. In dieser Vorstellung des Wandels entsteht Wandel von außen, also exogen (Türk, 1989, S. 56). »Selektion« wörtlich verstanden heißt, dass die Rahmenbedingungen für Organisationshandeln von der Umwelt vorgegeben werden und sich die Organisationen an die Rahmenbedingungen anpassen müssen – falls sie dazu nicht in der Lage wären, würden sie nicht ›überleben«.

Wandel durch Lernen: Reflexives Organisieren in strukturellen Spannungsverhältnissen

Diagnosen der 1990er Jahre diskutieren die Lern- und Entwicklungsfähigkeit der Erwachsenenbildungseinrichtungen selbst, daher wird von der »organisationsbezogenen Wende« der Erwachsenenbildung gesprochen (Küchler & Schäffter, 1997, S. 5). Das Feld orientiert sich an den Management-Modellen des Organizational Learning (Argyris & Schön, 1978). Lernmodelle, die sich reflexiv der eigenen organisationalen Verfasstheit und Leistungserbringung zuwenden (Türk, 1989, S. 57ff.), propagieren, mittels evaluativer Selbstverhältnisse produktive Fehlerkulturen zu etablieren. Organisation gilt zunehmend als bedeutsamer »Akteur« der Steuerung von Lern- und Bildungsprozessen.

Gleichzeitig etabliert sich ein institutionelles Steuerungsverständnis, das die multiplexe Steuerung vielfältiger Akteure im Steuerungsmodell der »Governance« in den Fokus rückt. Mit Blick auf die unterschiedlichen Anspruchsgruppen wird die Steuerung von Einrichtungen als immer wichtiger angesehen. Insbesondere größere Einrichtungen stehen vor der Herausforderung, die divergenten Logiken, Ansprüche und Erwartungen unterschiedlicher Reproduktionskontexte simultan bedienen zu müssen (Seitter, 2011, S. 129). Bildungseinrichtungen unterliegen demnach mehr und mehr dem Zwang, sich – wie andere Organisationen auch – strategisch, standort- und regionsbezogen verorten zu müssen, Netzwerkmanagement und Kooperationsarbeit zu etablieren und eine räumliche Organisationsinfrastruktur zu schaffen. Leitung und Führung, Bildungsmanagement, Projektakquise, Personal- und Organisationsentwicklung, kontinuierliches Qualitätsmanagement, systematische Umweltbeobachtung etc. gelten als wichtige Tätigkeitsfelder im Kontext einer Weiterbildungspraxis, die sich gegenüber Politik und Auftraggebern stärker verantworten muss (Schrader, 2014, S. 197). Indem organisationales Handeln auf die Systemebene ausgerichtet wird – und nicht mehr nur das Lernen und die Lernenden im Blick hat –, verändern sich Organisationen zu reflexiven Kontextgestaltern und strategischen Lobbyisten oder müssen sich so am Markt verhalten können. Aus der Veränderung gesetzlicher

Rahmenbedingungen wird der Bedarf an Bildungslobbyismus auf der Verbands- und Einrichtungsebene, aber auch der politischen und gesellschaftlichen Ebene abgeleitet (Seitter, 2011). Solche Positionierungs- und Verortungszwänge legen ein strategisches Organisationsmodell ständiger Reflexivierung nahe, das die Aufmerksamkeit im Organisieren vom Subjekt auf den Markt verschiebt. Bildungseinrichtungen werden als rationale Marktakteure im Mehrebenengefüge der Weiterbildungssteuerung entworfen – hier zeichnet sich das Organisationsmodell vernetzten Organisierens ab.

Weiterbildungsorganisationen agieren demnach in strukturellen Spannungsverhältnissen zwischen Kooperation und Konkurrenz. Im Modus reflexiver Transformation (Schäffter, 2001) dauerhaft auf Kommunikation, Aushandlung, Sinnbildung und Selbstreflexivität angewiesen, wird organisationspädagogische Kompetenz (Feld, 2011) in der und für die Netzwerkentwicklung zentral (Weber, 2005). Als neues Organisationsmodell in offenen Kontexten kann die Figur des Balancierens, der spielerischen Koordination, des Jonglierens oder auch des Fußballspiels gelten: Hier gilt es, Außensteuerung und Innensteuerung, differenziertes Erwartungsmanagement (einer marktorientierten beruflichen Bildung und subjektorientierter Allgemeinbildung) ebenso wie Affirmativität und Kritik balancieren zu können (Egger, 2009). Organisationen der öffentlichen Weiterbildung gelingt es jedoch nach Einschätzung des Fachdiskurses, die »gegensätzlichen Erwartungen von Wirtschaftlichkeit und sozialer Verantwortung, von Ökonomie und Pädagogik und die damit einhergehenden unterschiedlichen Formen der Handlungskoordination auszutarieren« (Schrader, 2014, S. 196).

Wandel als Entwerfen gewünschter Zukünfte: Pädagogisches Organisieren

Entgegen den bisher vorgestellten Denk- und Praxismustern, wie die Veränderung in und von Organisationen gedacht wird, scheint im Modus der Zukunftsgestaltung eine andere Denkfigur auf. So schlägt Scharmer (2007) vor, die Aufmerksamkeitsrichtung von Vergangenheit und Gegenwart auf Zukunft zu lenken. Eine solche gestaltungsorientierte Perspektive fragt nach der gewünschten Zukunft und der entwurfsmäßigen Praxis, die eben nicht aus der Vergangenheit evaluativ »lernt«, sondern sich imaginativ, spielerisch und kreativ entwerfen lässt. Unter den gegebenen Bedingungen hochkomplexer und offener Kontextsteuerung gilt der Zugang gestaltungsorientierter, dialogischer und kreativer Formate klassischen, am Lernen durch Erfahrung ansetzenden Zugängen zum Wandel als überlegen. Eine tragfähige gemeinsame Vision gelingender Zukunft zu imaginieren und zu entwerfen (Weber, 2005), soll eine andere Qualität hervorbringen, die über Einzelinteressen



hinausweist. Sie soll einen übergreifenden ideellen Bezugspunkt schaffen, der auch dem gesteigerten Bedarf an Sinnerschließung und Sinnvermittlung entspricht. Dialogische Formate ermöglichen Verständigung, wo gemeinsam mit allen Beteiligten etwas Neues hervorgebracht werden muss. Erst hier erhält Partizipation einen systematischen Stellenwert: Im Unterschied zu Top-Down-Strategien des Anweisens, Entscheidens, Durchregierens werden dann möglichst viele Betroffene in offene, entwurfsförmige Gestaltungsprozesse eingebunden, um von der Vision her neue Wege zu finden (Weber, i.E.).

Aus der gewünschten Zukunft heraus zu arbeiten, reduziert potenziell das Risiko, dass Erwachsenen- und Weiterbildung für andere Politikfelder funktionalisiert werden kann. Es trägt dazu bei, dass nachhaltiges Lernen einen eigenen Wert erhält und dass tatsächlich steuerungsrelevantes Wissen generiert werden kann. Hierbei geht es dann nicht mehr nur um eine auf Dauer gestellte totalisierende Norm des lebenslangen Lernens (Klingovsky, 2009) oder um die schlichte Unterwerfung pädagogischer Organisationen unter ein Optimierungsdispositiv des »Förderns und Entwickelns« (Weber, 2000). In dieser Denkfigur mündet das organisationspädagogische Projekt in das neue Potenzial eines »Führens aus der gewünschten Zukunft« (Scharmer, 2007), in der aus der wünschbaren Zukunft heraus Gegenwart entworfen und organisiert wird. Auf diese Weise sollen transformativere, kreativere, offenere, dialogischere – im Bestfalle weniger vermachtete und damit auch intelligentere und demokratischere Zukunftsstrategien möglich werden. Potenziale eröffnen sich mit diesem Modell des Organisierens von Wandel als »ecosystem innovation« nicht nur für pädagogische Organisationen, sondern auch für das Mehrebenensystem der Weiterbildung insgesamt.



DR. SUSANNE MARIA WEBER

ist Professorin für gesellschaftliche, politische und kulturelle Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung unter Berücksichtigung internationaler Aspekte an der Philipps-Universität Marburg.

susanne.maria.weber@uni-marburg.de

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning. A theory of action perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing.

Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: vs.

Bernfeld, S. (1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Egger, R. (2009). Netzwerke mit unscharfen Rändern. Rahmungen der Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert. In P. Zwieler (Hrsg.), *Aufgaben und Herausforderungen für die Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert*. Verfügbar unter www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2010_tagungsband_linz_zukunftsforum2009_lhq.pdf

Feld, T. C. (2011). *Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Feld, T. C. & Seitter, W. (i.E.). Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Organisationspädagogik. Intradisziplinäre Bezüge. In M. Göhlich, S. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer vs

Klingovsky, U. (2009). *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitäts-theoretische Analyse*. Bielefeld: Transcript.

Küchler, F. von & Schäffter, O. (1997). *Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Studententexte zur Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M.: DIE.

Meisel, K. (2006). Gelernte Flexibilität als Vorteil öffentlicher Weiterbildungsorganisationen im gegenwärtigen Strukturwandel. In K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik*. Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2006-weiterbildungsforschung-01.pdf.

Meisel, K. & Feld, T. C. (2008). *Organisationsentwicklung und Organisationsberatung. Studententext zum weiterbildenden Studiengang: Master of Business Administration in Educational Management*. Oldenburg.

Scharmer, C. O. (2007). *Theory U. Leading from the future as it emerges. The social technology of presencing*. Cambridge, Mass.: Society for Organizational Learning.

Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Seitter, W. (2011). Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (Beiheft), 122–137.

Schrader, J. (2014). Steuerung in der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung. Modelle und Trends seit der Bildungsreform. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (S. 181–194). Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildung-07.pdf.

Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 205–223.

Tippelt, R. (2009). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (2009). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (3. Aufl.) (S. 453–471). Wiesbaden: vs.

Türk, K. (1989). *Neue Entwicklungen in der Organisationsforschung*. Stuttgart: Thieme.

Weber, S. M. & Wieners, S. (i.E.). Diskurstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer vs.

Weber, S. M. (i.E.). Großgruppenverfahren als Methodik organisationspädagogischer Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer vs.

Weber, S. M. (2005). *Rituale der Transformation. Großgruppenverfahren als pädagogisches Wissen am Markt*. Habilitationsschrift. Wiesbaden: vs.

Weber, S. M. (2000). »Fördern und Entwickeln«. Institutionelle Veränderungsstrategien und normalisierendes Wissen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (3), 411–428.

Zech, R. (2008). *Systemveränderung – Umbau der Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter http://artset.de/uploads/media/Systemveraenderung_-_Umbau_der_Erwachsenenbildung.pdf

Kontinuität

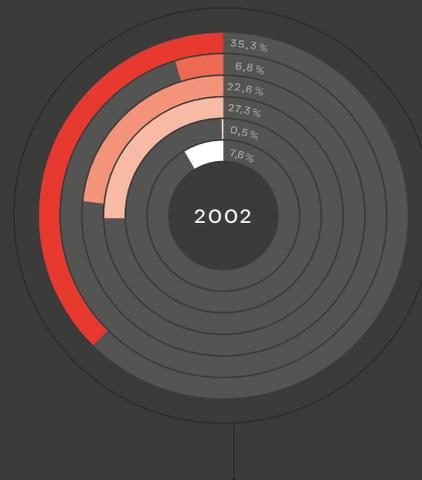
»Ein guter Mensch bleibt Lehrling lebenslang.«

MARCUS VALERIUS MARTIAL
(40 n.Chr.–103/4 n.Chr.)

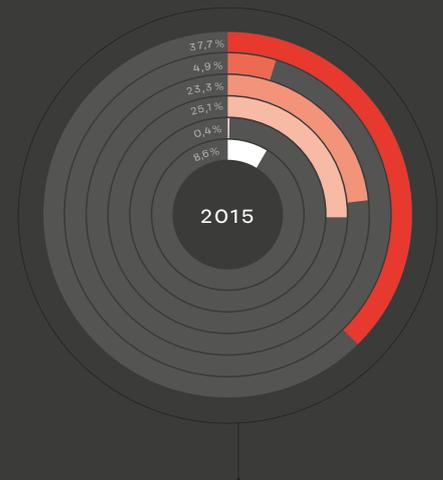
Anteile Finanzierungsquellen der öffentlich geförderten Weiterbildung

- TEILNAHMEGEBÜHREN
- EIGENMITTEL TRÄGER/EINRICHTUNG (OHNE KOMMUNALE ZUSCHÜSSE BEI VHS)
- EIGENMITTEL TRÄGER/EINRICHTUNG (KOMMUNALE ZUSCHÜSSE BEI VHS)
- ÖFFENTLICHE MITTEL OHNE KOMMUNALE ZUSCHÜSSE BEI VHS
- NICHT-ÖFFENTLICHE MITTEL FÜR VERANSTALTUNGEN
- SONSTIGE EINNAHMEN

* Gesamtfinanzierungsvolumen der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung (in 1.000 Euro)



1.233.474 *



1.275.827 *

Die verwendeten Daten entstammen der Weiterbildungsstatistik im Verbund des DIE, in der BAK AL, DEAE und KEB (und bis 2012 AdB) zusammengefasst sind und in die Zahlen der Volkshochschulstatistik einfließen. Dadurch gelingt eine umfassende Darstellung der öffentlich geförderten Weiterbildung in Deutschland.

→ WWW.DIE-BONN.DE/WEITERBILDUNG/STATISTIK/VERBUNDSTATISTIK

1930er



© GEMEINFREI

1950er



© VHS STENDAL

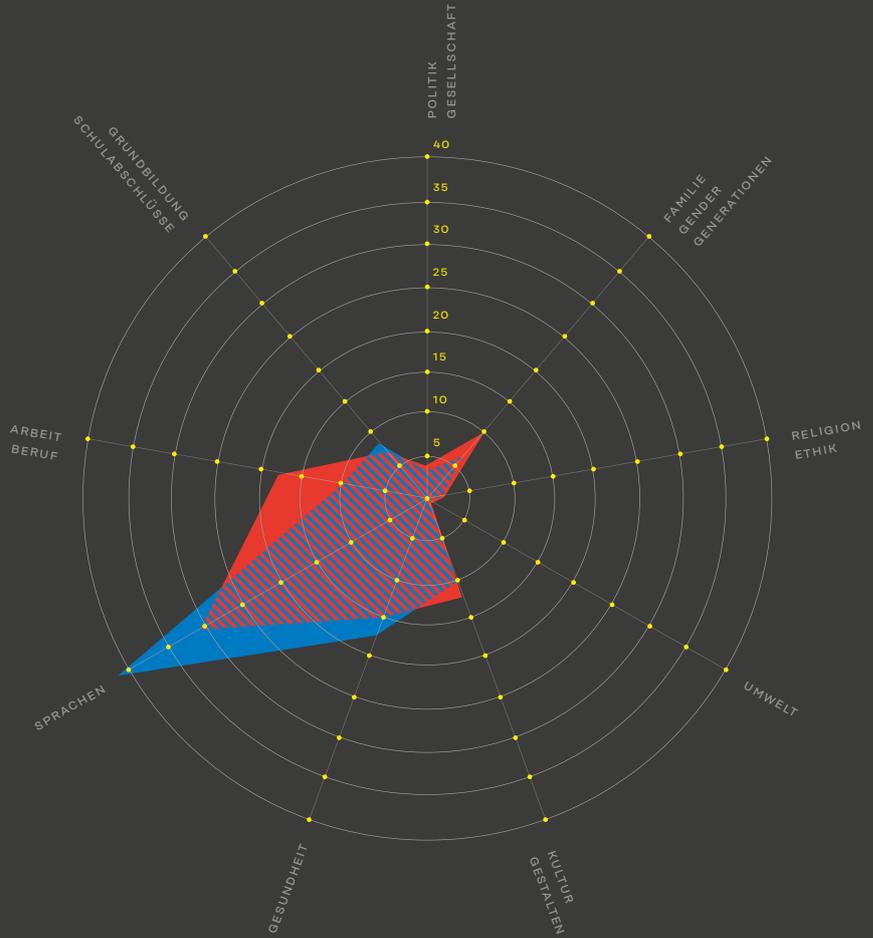
1970er



© VHS STENDAL

Anteile der Unterrichtsstunden von Themenbereichen der öffentlich geförderten Weiterbildung

● 2015 ● 2002



»»Weiter – Bildung«
sichert die Entwicklung von Kompetenzen als eine der wichtigsten Ressourcen unseres Landes durch lebenslanges Lernen seiner Bürgerinnen und Bürger.«

SÄCHSISCHES BILDUNGSINSTITUT, 2014

Wandel

1990er



© VHS STENDAL

2010er



© UNIVERSITY OF THE FRASER VALLEY

2017



© NATASHA FLOKSY

Große Revision der Anbieter- und Angebotsstatistiken am DIE

Kontinuierlich aktuell

INGRID AMBOS • HELLA HUNTEMANN • CAROLIN KNAUBER • ELISABETH REICHART

Statistiken zu Anbietern und Angeboten der Weiterbildung stellen eine wichtige Basis für Forschung über und Steuerung der Weiterbildung dar. Die vhs- und die Verbundstatistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung sind in dieser Hinsicht wichtige Quellen. In einem BMBF-geförderten Projekt wurden diese nun revidiert.

Weiterbildungsanbieter reagieren auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Wandlungsprozesse wie Globalisierung, Digitalisierung oder Zuwanderung mit der Weiterentwicklung, Veränderung und Innovation ihres Leistungs- und Angebotspektrums. Für eine Anbieter- und Angebotsstatistik entsteht daraus die Notwendigkeit, Erhebungsinstrumente und -merkmale immer wieder auf den Prüfstand zu stellen und an die Entwicklungen im Feld der Weiterbildung anzupassen, um Aktualität und Gegenstandsangemessenheit zu gewährleisten.

Die Statistik der Volkshochschulen (vhs) und die Weiterbildungsstatistik im Verbund, die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) betreut werden (s. Infokasten), stellen seit langem datengestützte Informationen für Zwecke der Steuerung, Bildungsberichterstattung und Bildungsforschung im Bereich der öffentlich verantworteten Weiterbildung zur Verfügung. Wichtige Voraussetzung zur Erfüllung dieser Funktionen ist die adäquate statistische Abbildung der Strukturen und Leistungen der erfassten Einrichtungen. Dies bedeutet eine notwendige Anpassung an Veränderungen und Wandlungsprozesse in der Weiterbildung, um auch ab dem 57. (vhs-Statistik) bzw. 16. (Verbundstatistik) Berichtsjahr aktuelle Daten liefern zu können.

Eine umfassende Revision der vhs- und der Verbundstatistik ist im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bil-

dung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts seit Januar 2014 durchgeführt worden.¹ Primäre Zielsetzung war, wichtige Veränderungen und Neuerungen im Leistungsspektrum der Anbieter aufzugreifen und diese in der Statistik abzubilden. Gleichzeitig wurden die bisher bestehenden Merkmale modernisiert und auf veränderte Rahmenbedingungen (z.B. die finanzielle Förderung der Einrichtungen und gestiegene Bedarfe an Beratung bei den Weiterbildungsinteressierten) und neue Erkenntnisinteressen (z.B. den Anteil der berufsbezogenen Angebote, weitere Beispiele siehe unten) ausgerichtet. Ein weiteres Ziel des Revisionsprojekts war es, die spezifischen, v.a. programmatischen Profile der einzelnen Verbände besser als bisher sichtbar zu machen und dabei den für die verbandsübergreifende Publikation der Leistungsdaten wichtigen Gemeinsamen Merkmalskern (GMK)² beizubehalten und auf neue Erhebungsmerkmale auszudehnen.

¹ Weitere Informationen zum Projekt unter www.die-bonn.de/id/32304/.

² Im Gemeinsamen Merkmalskern werden diejenigen Merkmale zusammengefasst, die für alle teilnehmenden Verbände in gleicher Form darstellbar sind (bspw. zu Stellen nach Personalgruppen oder Einnahmen nach Finanzierungsquellen). Diese in vier Merkmalsbereiche zusammengefassten Daten bilden das Herzstück der Weiterbildungsstatistik im Verbund.

Anbieterstatistiken am DIE

Das DIE pflegt eine lange Tradition der Zusammenarbeit mit Verbänden der öffentlich geförderten Weiterbildung und erhebt jährlich Anbieterdaten in Kooperation mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV), dem Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft (KEB). Die Ergebnisse werden vom DIE als wissenschaftliche Dienstleistungen für unterschiedliche Nutzergruppen aufbereitet, den beteiligten Verbänden und ihren Mitgliedern in Form von Auswertungen zur Verfügung gestellt und für die Fachöffentlichkeit publiziert.

Die Volkshochschul-Statistik wird seit 1962 erhoben, und die Daten werden in ausführlicher Form veröffentlicht. Seit Beginn der 2000er Jahre lassen auch die anderen o.g. Verbände Daten ihrer Einrichtungen durch das DIE erheben. Jeder Verband hat einen auf seine Schwerpunkte und Interessen abgestimmten individuellen Erhebungsbogen. Die Volkshochschul-Statistik zeichnet sich durch eine umfangreiche und thematisch ausdifferenzierte Darstellung der Leistungen aus, die weitgehende statistische Analysen ermöglicht. Die anderen Verbände bilden gemeinsam mit dem DVV als assoziiertem Mitglied den Verbund Weiterbildungsstatistik.* Sie haben sich auf einen gemeinsamen Kern an Erhebungsmerkmalen (Gemeinsamer Merkmalskern, GMK) verständigt, der eine vergleichende verbandsübergreifende Darstellung der Ergebnisse erlaubt.

* Bis zum Berichtsjahr 2012 war auch der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) Mitglied im Verbund.

Weitere Informationen zur Volkshochschul-Statistik unter

→ WWW.DIE-BONN.DE/WEITERBILDUNG/STATISTIK/VHS-STATISTIK/

Weitere Informationen zur Weiterbildungsstatistik im Verbund unter

→ WWW.DIE-BONN.DE/WEITERBILDUNG/STATISTIK/VERBUNDSTATISTIK/

Die Revision erfolgte in enger Zusammenarbeit zwischen dem DIE als wissenschaftlichem Serviceinstitut und den Vertretungen der Verbände Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) und Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft (KEB). Diese bewährte Zusammenarbeit stellt die wissenschaftliche Qualität und Kontinuität der Statistiken und zugleich die Feldangemessenheit der (modifizierten bzw. neuen) Erfassungskategorien sicher. Bis März 2018 wurden im Rahmen des Projektes alle technischen Voraussetzungen geschaffen, Daten nach der überarbeiteten Systematik der Merkmale zu erheben. Die ersten Auswertungen und Veröffentlichungen zu den Ergebnissen wird es für das Berichtsjahr 2017 geben. Die Volkshochschulen folgen mit revidierten Daten aus organisatorischen Gründen für das Berichtsjahr 2018.

Struktur der Merkmale im Verbund und in den Verbänden

Im Rahmen der VHS- und der Verbundstatistik werden bisher Daten zu vier Merkmalsbereichen erhoben (→ Tabelle 1): zur institutionellen Struktur der Einrichtungen, zur Personalausstattung, zur Finanzierung, zu Umfang und Art der durchgeführten Bildungsveranstaltungen sowie zu den zugehörigen Teilnehmestrukturen. Diese Primärdaten bilden eine fundierte Basis für Auswertungen nicht nur eines Berichtsjahres, sondern auch für Zeitreihenanalysen. Dadurch können Trends und Veränderungen in den einzelnen Bereichen beobachtet werden.

Zukünftig soll eine Reihe neu aufgenommener Erhebungsmerkmale u.a. dazu dienen, datengestützte Informationen zum Beitrag der Verbände zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen mittels Leistungen der Weiterbildung zu liefern. Exemplarisch seien hier genannt (s. dazu auch die Beispiele in → Tabelle 1):

- **Digitalisierung:** Der Einsatz digitaler Medien hat auch in Weiterbildungsangeboten an Bedeutung gewonnen. Hier wurden geeignete Abfragen in die revidierten Erhebungsbögen integriert.
- **Zuwanderung:** Die Weiterbildungseinrichtungen führen Integrationskurse durch. Im Bereich der VHS als einem zentralen Anbieter in diesem Segment werden diese Leistungen nunmehr explizit ausgewiesen.
- **Alphabetisierung – Grundbildung:** Um der bildungspolitischen Bedeutung der Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus Rechnung zu tragen, wird dieser (Themen-)Bereich zukünftig separat erhoben (zuvor gemeinsam mit »Schulabschlüssen«).

- Bisher nicht erfasste Lerndienstleistungen: Zum klassischen Kurs- und Seminargeschäft sind bei vielen Einrichtungen Unterstützungsangebote im Kontext von Lernen und Weiterbildung hinzu gekommen. Zukünftig werden Daten zu zentralen Dienstleistungen wie Bildungsberatung, Kompetenzfeststellung und vereinzelt auch Lerncafés vorliegen.
- Finanzierung: Erfahrungsgemäß hat sich die Finanzstruktur von Weiterbildungseinrichtungen verändert, Mittel müssen in zunehmendem Maße wettbewerblich eingeworben werden. Die Aufnahme eines entsprechenden Merkmals soll hier Transparenz schaffen.

Berichtsformate und Veröffentlichungen

Damit die Ergebnisse der statistischen Erhebungen von den datengebenden Verbänden und der Öffentlichkeit adäquat zur Kenntnis genommen und in verschiedenen Verwendungskontexten genutzt werden können, wurden im Rahmen des Projekts auch – und ebenfalls im engen Dialog zwischen dem DIE-Projektteam und verbandlichen Arbeitsgruppen – die standardisierten Auswertungsformate für die Daten überprüft und weiterentwickelt.

Für das DIE von besonderer Bedeutung sind die auf der Homepage des Instituts veröffentlichten Berichtsformate zum Gemeinsamen Merkmalskern der Verbundstatistik und zur Volkshochschul-Statistik (aktuell: Horn, Lux & Ambos, 2017 und Huntemann & Reichart, 2017). Die »Weiterbildungsstatistik im Verbund« erscheint künftig inhaltlich mit den neuen Merkmalen angereichert und mit einer differenzierteren Darstellung nach Bundesländern und einzelnen Verbänden. Auch der Jahresband der »Volkshochschul-Statistik« wird alle neu entwickelten Merkmale in bekannter Ausführlichkeit aufbereiten. Der wachsenden Bedeutung von datengestützten Informationen zur Anbieterseite von Weiterbildung trägt das DIE auch dadurch Rechnung, dass beide Statistik-Publikationen in der neuen Reihe »DIE Survey – Daten und Berichte zur Weiterbildung« erscheinen werden – wie gewohnt als kostenloser Download.

TABELLE 1 Verbund Weiterbildungsstatistik – Beispiele für gemeinsame und verbandspezifische Merkmale nach der Revision

MERKMALSBEREICHE	NEUE GEMEINSAME MERKMALE IM GMK* (BEISPIELE)	NEUE VERBANDSSPEZIFISCHE MERKMALE (BEISPIELE)
Institution, z.B. Rechtsform	Qualitätsmanagementsystem	differenziertere Erfassung der Rechtsformen (KEB) Netzwerkarbeit nach Arbeitsfeldern (DEAE)
Personal, z.B. Stellen nach Personalgruppen	Differenzierung zwischen freiberuflichen und ehrenamtlichen Mitarbeitenden	Tarifvertragsbindung (BAK AL)
Finanzierung, z.B. Einnahmen nach Finanzierungsquellen	separate Auswertung eingeworbener Mittel	Differenzierung der Landesmittel (DEAE)
Veranstaltungen, z.B. Differenzierung nach Veranstaltungsdauer	themenunabhängige Erfassung von berufsbezogenen Veranstaltungen Trennung der Themenbereiche »Grundbildung – Schulabschlüsse«	Themenbereich »Arbeitswelt-Interessenvertretung« (BAK AL) Qualifizierung von Ehrenamtlichen (DEAE) explizite Erfassung der Integrationskurse (DVV) detaillierte Erfassung des Einsatzes von digitalen Lernformen (DVV) besondere Adressatengruppen: Familien; Ehrenamtliche (KEB)
bisher nicht erfasste Leistungen	Beratung Einsatz digitaler Lernformen Kompetenzerfassung	weitere einschlägige Beratungsleistungen (BAK AL) Betreuungsleistungen (DEAE; DVV)

* Im Gemeinsamen Merkmalskern (GMK) werden in vier Merkmalsbereichen diejenigen Merkmale zusammengefasst, die für alle teilnehmenden Verbände in gleicher Form darstellbar sind.

Ausblick

Inwieweit es der revidierten Statistik gelingt, Veränderungen und Neuerungen im Leistungsspektrum der Anbieter abzubilden, wird sich nach der intensiven Konzeptionsphase auch an der Kommunikation und Diskussion der Ergebnisse (Veröffentlichung 2019) in Politik, Wissenschaft und Praxis messen lassen müssen. Eine wichtige Voraussetzung ist, dass die Beteiligungsquoten der Einrichtungen an den freiwilligen Erhebungen zu den Verbandsstatistiken perspektivisch hoch bleiben bzw. gesteigert werden können – trotz der zum Teil gewachsenen Komplexität der Abfragen.

Eine wichtige Erkenntnis aus dem langen und mit aufwendigen Abstimmungsprozessen verbundenen Revisionsprojekt ist sicherlich, dass der regelmäßige Austausch zwischen Forschung und Trägern der Weiterbildung sowie auch der Austausch zwischen Trägern die statistische Erfassung von öffentlich geförderter Weiterbildung maßgeblich verbessern können. So können Veränderungen schneller aufgegriffen und umgesetzt und somit auch für die Verbände selbst sowie für Politik und Bildungsberichterstattung sichtbar gemacht werden.

Das Revisionsprojekt ist in jedem Fall ein wichtiger Beitrag zur Weiterentwicklung der Indikatorik zur Weiterbildung aus

der Perspektive der Anbieterstatistik, die im Gegensatz zu Teilnahmeinformationen aus Personenbefragungen noch nicht für den gesamten Bereich der Weiterbildung vorliegt. Bereits jetzt wurde der Gemeinsame Merkmalskern in mehreren bundeslandbezogenen Berichtssystemen als Referenz herangezogen (z. B. in Nordrhein-Westfalen). Der Verbund Weiterbildungsstatistik legt damit ein Kategoriensystem vor, das wegweisend sein kann für die Entwicklung von Statistiken weiterer Bereiche der Weiterbildung auf dem Weg zu einer umfassenden Statistik zur Bildung Erwachsener (Kuper, Behringer & Schrader, 2016).



Horn, H., Lux, T. & Ambos, I. (2017). *Weiterbildungsstatistik im Verbund 2015 – Kompakt*. Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildungsstatistik-01.pdf

Huntemann, H. & Reichart, E. (2017). *Volkshochschul-Statistik. 55. Folge, Arbeitsjahr 2016* (DIE Survey). Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2017-volkshochschule-01.pdf

Kuper, H., Behringer, F. & Schrader, J. (Hrsg.) (2016). *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Bd. 176). Bonn: BIBB. Verfügbar unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8101



INGRID AMBOS

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Deutschen Institut für
Erwachsenbildung – Leibniz-Zentrum
für Lebenslanges Lernen (DIE).

ambos@die-bonn.de



HELLA HUNTEMANN

ist Leiterin des Teams Statistik
am Deutschen Institut für
Erwachsenbildung – Leibniz-Zentrum
für Lebenslanges Lernen (DIE).

huntemann@die-bonn.de



CAROLIN KNAUBER

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Deutschen Institut für
Erwachsenbildung – Leibniz-Zentrum
für Lebenslanges Lernen (DIE).

knauber@die-bonn.de



DR. ELISABETH REICHART

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Deutschen Institut für
Erwachsenbildung – Leibniz-Zentrum
für Lebenslanges Lernen (DIE).

reichart@die-bonn.de

Kontinuität und Wandel der *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*

Weiter als WEITER BILDEN

PETER BRANDT

Mit dem vorliegenden Heft präsentiert sich die *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* in verändertem Gewand. Der Prozess des Relaunchs vollzieht sich vor dem Hintergrund einer sich verändernden Fachmedienlandschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext der Digitalisierung und der dadurch veränderten Lesegewohnheiten. Welche Ziele verfolgen Herausgeber und Redaktion mit der Zeitschrift, und welche Veränderungen waren dafür erforderlich?

Was sich alles »draußen« ändert ...

Mit der wachsenden Verbreitung internetgestützter Informationsinfrastrukturen haben sich die Möglichkeiten und Praxen der Informationsbeschaffung in den letzten 25 Jahren dramatisch verändert. Das gilt für Publikumsmedien wie für Fachmedien. Im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung haben Fachleute Zugang zu qualitativ hochwertigem und kostenlosem Content, z.B. in Angeboten wie dem *Deutschen Bildungsserver* mit dem *Fachportal Pädagogik*, dem Webangebot des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) oder dem österreichischen Portal *erwachsenenbildung.at*. Wissenschaftler, Praktiker und Personen aus der weiterbildungspolitischen Administration informieren sich über Neuigkeiten, Projekte, Personen, Publikationen, Institutionen, Kennzahlen und Fachbegriffe selbstverständlich im Netz. Entsprechende Portale verzeichnen Nutzerzahlen, die ein Vielfaches über dem liegen, was gedruckte Medien an Reichweite erzielen. Damit scheinen diese Angebote zur größten strategischen Herausforderung für die Zukunft von etablierten Publikationsorganen zu werden.

Das wissenschaftliche Publizieren ist ebenfalls von einer großen Veränderungsdynamik gekennzeichnet. *Open Access* wird als Strategie der großen Wissenschaftsorganisationen z.B. dort sichtbar, wo eingeführte Print-Medien zu Open-Access-Formaten mutieren. Und je mehr die Reputation eines Forschenden von der Anzahl von Beiträgen in referierten Journals mit hohen Impact-Faktoren abhängen, umso schwerer wird es für Zeitschriften, die sich an die Praxis wenden, interessante Autoren zu gewinnen.

Wenn Inhalte-Anbieter Fachinformation und -kommunikation zunehmend in digitale Infrastrukturen verlagern, machen sie ihren eigenen kostenpflichtigen Produkten sogar Konkurrenz. Das DIE kann sich hier einschließen. Dies gilt für das gesamte Webangebot des DIE – wie auch für das Portal *wbweb*, das das DIE nach einer gemeinsamen Aufbauphase mit der Bertelsmann Stiftung seit 2016 dauerhaft betreibt. Das Portal richtet sich an Lehrende und wird monatlich inzwischen von rund 20.000 Personen genutzt.

Bis hierhin scheint nicht viel für eine Investition in eine gedruckte, nicht-referierte Zeitschrift zu sprechen. Oder haben wir wichtige Argumente übersehen?

Warum das DIE weiter auf Zeitschriften als publizistische Infrastrukturen setzt ...

Trotz einer tiefgreifend veränderten Informationsversorgung haben im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung nur wenige Zeitschriften ausgedient. All jene Periodika, die Margret Fell im Jahr 2000 als relevante überregionale Fachzeitschriften für Erwachsenenbildung vorgestellt hat (Fell, 2000, S. 5–12), gibt es heute noch immer. Auch von den im *Wörterbuch Erwachsenenbildung* genannten deutschen Fachzeitschriften werden fast alle unverändert betrieben (Brandt, 2010, S. 318–319). Das gilt für Periodika der Wissenschaftskommunikation (*REPORT/ZfW*, *Hessische Blätter für Volksbildung*, *Internationales Jahrbuch für Erwachsenenbildung*) ebenso wie für berufsbezogene Zeitschriften mit ihren trägerspezifischen und -übergreifenden Konzepten (*Erwachsenenbildung*, *forum EB*, *dis.kurs*, *DIE Zeitschrift*, *Weiterbildung*, *managerSeminare*, *training aktuell*, *Personalwirtschaft*, *Wirtschaft und Weiterbildung*). Lediglich im Bereich der politischen Bildung kam es zu einer Fusion der Zeitschriften *Praxis Politische Bildung* und *kursiv*, aus denen 2010 das *Journal für politische Bildung* entstanden ist. 2018 tritt mit *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* sogar eine neue Zeitschrift auf den Plan. Allein dies zeigt, dass das Konzept »Zeitschrift« an sich nicht in einer tiefgreifenden Krise steckt. Natürlich gibt es Veränderungen bei Formaten und Prozessstrukturen, ohne jedoch das Produkt als solches abzulösen. Beispiele für solche Veränderungen sind:

- die Anreicherung gedruckter Zeitschriften um Online-Varianten,
- die Überführung kostenpflichtiger Medien in (für den Leser) kostenfreie Open-Access-Medien,
- veränderte Prozesse mit Software-Lösungen (Redaktionssysteme),
- geringere Verkaufserwartung und rückläufige Abonnentenzahlen wegen der wachsenden Konkurrenz durch kostenlose Fachinformation, dadurch erhöhter Kostendruck für herausgebende Personen und Institutionen, der wiederum Preissteigerungen und Verlagswechsel nach sich ziehen kann.

Wenn nun auf der einen Seite kostenlose Fachinformationsangebote an Bedeutung gewinnen und hohe Reichweiten erzielen, auf der anderen Seite aber Zeitschriften weiterleben, so scheint es doch eine sinnvolle Arbeitsteilung zu geben. Aufgabe der Betreiber publizistischer Infrastrukturen ist es, hierzu die Korridore zu definieren und zu begehen. Ich möchte dies am Beispiel von *wb-web* und der *DIE Zeitschrift* versuchen: Beide Angebote richten sich an die Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung. Beide widmen sich in gewissem Maße dem Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxisfeld. Dennoch geht das DIE publizistisch mit beiden Angeboten unterschiedliche Wege.

Da ist einmal *wb-web* mit einer Fülle an knappen Informationsmodulen (News), persönlich gehaltenen Einschätzungen des fachlichen Tagesgeschehens (Blog), knappen Einführungen in Fachbegriffe (Wissensbausteine) und Elementen einer Peer-to-Peer-Kommunikation (Social Media und Foren). Neben niedrigschwelliger und handlungsorientierter Fachinformation (»know that« und »know how«) stehen bei *wb-web* Netzungs- und Kollaborationsüberlegungen im Vordergrund. Für all dies ist ein Internetangebot prädestiniert. Das Portal richtet sich dabei an eine Zielgruppe, die das Institut mit seinen Büchern und Zeitschriften in der Vergangenheit nicht gut erreicht hat, an Trainer, Kursleitende und Dozentinnen, kurz: Lehrende.¹ Da es strategisch zentral war, neue Nutzergruppen an erwachsenenpädagogische Fachinformation heranzuführen, wurde ein kostenfreies Angebot geschaffen. Dabei war die Erwartung leitend, dass Lehrtätigkeiten in der Erwachsenen- und Weiterbildung oft im Nebenerwerb ausgeübt werden und Kosten für die Nutzung von Angeboten für die angesprochene Gruppe eine besonders hohe Hürde darstellen.

»Das Konzept ›Zeitschrift‹ steckt nicht in einer tiefgreifenden Krise.«

Die *DIE Zeitschrift* schlägt einen anderen Weg ein. Sie richtet sich vornehmlich an Personen, für die die Erwachsenen- und Weiterbildung den Haupterwerb darstellt, vorwiegend an leitendes und planendes (also hauptberufliches) Personal in der Praxis, aber auch an im Haupterwerb tätige Lehrende sowie an Forschende und Personen, die politisch-administrative Steuerungsaufgaben für das Feld wahrnehmen. Hier erwartet das DIE, dass die Ausgaben für ein Abonnement aufgewendet werden können. Schwerer als dieser Aspekt wiegen konzeptionelle Überlegungen: Die Ausgaben der Zeitschrift sind einzelnen Themenschwerpunkten gewidmet, die durch ein redaktionell orchestriertes Set an Beiträgen bearbeitet werden. Indem ein Gespräch zwischen den Texten entsteht, ist jede Ausgabe mehr als die Summe ihrer Teile. Zudem kommt mit der Zeitschrift der Inhalt zu den Lesenden – unaufgefordert und regelmäßig. Dies rhythmisiert die Praxis der Lektüre. Herausgeber und Redaktion sind der Auffassung, dass die anspruchsvolle Debatte, das länger ausgeführte Argument, das

¹ Vgl. zur Nutzung von DIE-Angeboten durch Kursleitende Kühn et al., 2015.

Verweilen beim Gegenstand den Leseweisen im Internet nicht entsprechen und in gedruckten und kostenpflichtigen Medien ihren bevorzugten Platz behalten werden.

Dass dies nicht nur ein frommer Wunsch ist, sondern den Rezeptionsgewohnheiten der Adressaten entspricht, zeigt exemplarisch eine Umfrage beim niedersächsischen Weiterbildungspersonal. Danach war die Quote derjenigen, die das Online-Angebot des DIE nutzen (29% der Befragten), noch immer niedriger als die Zahl derer, die DIE-Publikationen rezipieren (34%, davon 86% Nutzende der *DIE Zeitschrift*; Kühn et al., 2015, S. 11).

In derselben Umfrage ist auch die Attraktivität ausgewählter erwachsenenpädagogischer Zeitschriften ermittelt worden. Die *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* hat dabei die Spitzenposition erreicht (ebd., S. 10). Und damit sind wir an dem Punkt, dass es nicht nur immer noch sinnvoll ist, gedruckte Zeitschriften als Publikationsorgane zu betreiben, sondern dass es genau diese Zeitschrift ist, in deren Zukunft das DIE investieren möchte.

Für das Institut ist die Zeitschrift weniger ein Organ der Selbstpräsentation, wie der Name vielleicht nahelegt, sondern ein Medium, mit dem das DIE in besonderer Weise seinen Institutsauftrag erfüllt, nämlich zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik der Erwachsenen- und Weiterbildung zu vermitteln und hierzu themenbezogenen Reflexion anzuregen und wechselseitigen Wissenstransfer zu ermöglichen. Es gelingt ihr, gesellschaftliche Trends erwachsenenpädagogisch auszu-leuchten. Im Konzept der Themenschwerpunkte finden sich stets produktive Verklammerungen von Perspektiven, oft systematisch hergeleitet, zuweilen auch assoziativ und originell, was sich dann wiederum in der Titelgestaltung spiegeln kann. Mit ihr sticht das Medium aus dem Gros der Fachpublikationen deutlich heraus, wie uns Leser in Befragungen immer wieder gespiegelt haben. Der von dem Grafiker Gerhard Lienemeyer gestifteten Tradition der Cover-Konzepte will die Zeitschrift daher unbedingt treu bleiben – wenngleich zu Beginn des 25. Jahrgangs ein Modernisierungsschub erforderlich scheint.

Was das DIE mit WEITER BILDEN erreichen will und welche Veränderungen dafür erforderlich sind ...

Im Kontext seines adressatenspezifisch ausdifferenzierten Medienangebots möchte das Institut mit der *DIE Zeitschrift* besonders Praktiker erreichen, die Erwachsenen- und Weiterbildung im Haupterwerb betreiben. Ihnen bietet die Zeitschrift wissenschaftlich fundierte Diskurse zu Themen, die sie bei der Bewältigung ihrer Aufgaben herausfordern. Im besonderen Maße sind Personen angesprochen, die in Einrichtungen oder Verbänden planend oder leitend tätig sind und somit für strategische Aufgaben Impulse und Klärungen benötigen. Die-

se Anforderung einer deutlicheren Praxisorientierung wird die Zeitschrift nach dem Relaunch stärker als bisher erfüllen. Hierzu tragen folgende Maßnahmen bei:

- Themen werden v.a. unter dem Gesichtspunkt ausgesucht und behandelt, was sie für planendes und leitendes Personal in Einrichtungen bedeuten.
- Mehr Praktiker kommen als Autoren, porträtierte Personen und Mitglieder der Redaktionsgruppe zu Wort.
- Neue Rubriken machen Praxis sichtbar (»Einblick«, »Lernort«, »Impuls«).

»... wissenschaftlich fundierte pädagogische Diskurse sollen ermöglicht werden.«

Die Ausrichtung an den Interessen von Praktikern soll nicht zulasten der Attraktivität für Wissenschaftler und Akteure aus Politik und Administration gehen. Für sie bleiben bewährte Rubriken und Funktionen der Zeitschrift erhalten.

Ein zweites Ziel ist die Erweiterung des Adressatenfeldes. Das DIE hat sich entschieden, ähnlich wie es schon bei *wb-web* oder in einem Projekt zur Kompetenzanerkennung bei Lehrenden (»GRETA«) gelungen ist, feldweite und trägerübergreifende Diskurse zu stiften und so auch zu einer gemeinsamen Verständigungskultur zwischen den Teilfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung beizutragen. Praktisch werden das DIE und seine Publikationen im Anschluss an die Herauslösung des Instituts aus dem Deutschen Volkshochschul-Verband allerdings noch überwiegend im Feld der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung rezipiert, also in den Bereichen der allgemeinen, politischen, kulturellen und konfessionellen Bildung. Gemessen am gesamten Weiterbildungsaufkommen bilden die genannten Felder nur einen Teilbereich ab. Dem institutionellen Auftrag des DIE entsprechend, Infrastrukturlösungen für die *gesamte* Erwachsenen- und Weiterbildung zu erbringen, sollen wissenschaftlich fundierte pädagogische Diskurse auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung ermöglicht werden, für die die Fachzeitschriftenwelt bisher noch weniger vielfältig ist. So gibt es gute Gründe, zu erwarten, dass sich Neukunden aus der eher beruflich orientierten Weiterbildung tatsächlich gewinnen lassen. Zum Ziel steigender Abonnentenzahlen tragen folgende Maßnahmen bei:

- stärkere Ausgewogenheit zwischen Themen und Anliegen berufsbezogener und nicht-berufsbezogener Weiterbildung;
- stärkere Sichtbarkeit beruflicher Weiterbildung (z.B. in »Einblick«, »Lernort« oder »Tafelbild«);
- mehr berufliche Weiterbildner in der Rolle als Autoren und Mitglieder der Redaktionsgruppe.



Brandt, P. (2010). Zeitschriften. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.) (S. 318–319). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fell, M. (2000). Überregionale Fachzeitschriften für Erwachsenenbildung in den 90er Jahren. *Grundlagen der Weiterbildung*, 11 (1), 5–12.

Kühn, Ch., Brandt, P., Robak, S., Pohlmann, C. & Dust, M. (2015). *Funktionsprofile, Weiterbildungsverhalten und Zertifizierungsinteressen des niedersächsischen Weiterbildungspersonals*. Verfügbar unter www.die-bonn.de/id/31585

Indirekt ist natürlich auch der neue Haupttitel der Zeitschrift ein Versuch, diejenigen stärker anzusprechen, die sich der »Weiterbildung« zuordnen und gegenüber einer »Zeitschrift für Erwachsenenbildung« Zurückhaltung wahren. Herausgeber und Redaktion wären aber missverstanden, wenn hier ein Seitenwechsel vermutet würde. Die verbale Konstruktion »weiter bilden« löst ja vielmehr den traditionellen Bildungsbegriff aus seiner mitunter allzu verdünnten Verwendung in Zusammensetzungen wie »Erwachsenenbildung« oder »Weiterbildung« heraus und stärkt ihn so. Vor allem adressiert WEITER BILDEN alle Personen, die im Feld professionell handeln (wollen). Für sie soll der Titel eine stete Ermunterung sein, es als ihren Auftrag anzusehen, andere »weiter« zu »bilden«.

Die neue Zeitschrift WEITER BILDEN, in der die alte DIE Zeitschrift – nicht nur im Untertitel – eine neue Existenzform erhalten hat, ist das Ergebnis eines mehrjährigen Ausbalancierens von Kontinuität und Wandel. In Zeiten immer kürzerer Aufmerksamkeitsspannen und der stets störungsanfälligen Lesesituation an Computer, Smartphone oder Tablet will WEITER BILDEN ein Gegengewicht setzen in Sachen Gestaltung, Wertigkeit und Haptik. Auch der Fachdiskurs zur Erwachsenen- und Weiterbildung braucht das inhaltlich sauber komponierte und grafisch liebevoll gestaltete Magazin für die konzentrierte Lektüre – auf der Couch, in der Badewanne oder während langer Zugfahrten, zum Beispiel.



DR. PETER BRANDT

ist Leiter der Abteilung »Wissenstransfer«
am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
und Herausgeber von WEITER BILDEN.

brandt@die-bonn.de

Visionär des digitalen Wandels

ANNE-CATHRIN SUSKE (DIE)

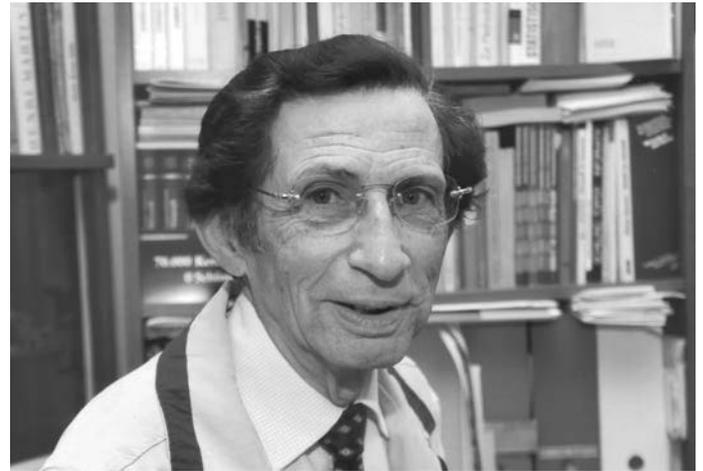
Während ich einen Artikel zur Kybernetik in der Erwachsenenbildung am Computer lese, ploppt eine E-Mail von Herrn Prof. Dr. Heinz Lohse auf dem Bildschirm auf. »Selbstverständlich«, so bedeutet mir der 89-Jährige während eines späteren Telefonats, »kommuniziere ich digital. Ein simpler Vorgang, der Distanzen überwindet. Ein Werkzeug, kein Zauberwerk.« So wie das Internet meinen Weg zur Wissenserweiterung maschinell unterstützt, nutzt Erwachsenenbildner Lohse die modernen Kommunikationsmedien als Mittel zum Zweck. Durchaus nicht selbstverständlich in seinem Alter – und umso mehr Sinnbild seiner Einstellung zum Lehren, die zu mancher Zeit als visionär hätte bezeichnet werden können.

1928 geboren, promovierte Lohse 1969 am Institut für Psychologie der Universität Leipzig zum Thema des programmierten Lernens. Nach der Habilitation und einem Zusatzstudium für Forschungsmethodik und Bildungskybernetik wirkte Lohse von 1981 bis 1993 in der Erziehungswissenschaft und der Berufspädagogik der Technischen Universität Dresden, er war nach 1990 unter anderem Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Didaktik der Mathematik und arbeitete an zahlreichen Projekten der Erwachsenenbildung. Seit mehr als 50 Jahren ist er zudem selbst aktiver Erwachsenenbildner an der vhs Leipzig – bis heute hielt er dort etwa 200 Vorträge zu breitgefächerten Themen wie »Lernen im Alter« oder »Urknall und Schöpfung«.

Lohses frühe Beschäftigung mit den Potenzialen der Kybernetik für die Erwachsenenbildung führte ihn schon in den 1970er Jahren zur Mitarbeit an der Entwicklung von Programmen für maschinengestütztes Lernen. Was heute als E-Learning im Bildungsbereich weitergedacht wird, war damals eine Neuheit ohne Gleichen. Die Forschergruppe um Lohse programmierte Lernautomaten und erprobte an erwachsenen Lernenden der Mathematik, ob die maschinelle Methodik, die einen jeweils individuellen Lernweg ermöglichte, Ergebnisse verbessern konnte. Tausende Probanden waren an den Tests beteiligt, die Versuchsreihen liefen über Jahre. Das Resultat: Die Personen, die maschinengestützt individuell gelernt hatten, schnitten in den Kontrolltests

um Längen besser ab als jene der mit herkömmlicher Methodik unterrichteten Vergleichsgruppe.

Ein überraschend eindeutiges Ergebnis, immerhin wurde ein lehrerzentrierter Unterricht als primäre Lehrform auch in der Erwachsenenbildung zu dieser Zeit kaum in Frage gestellt – nun führte eine Maschine vor, wie es besser ging. »Das hatte ich nicht anders erwartet«, schmunzelt Lohse, »wenn auch die an den Tests beteiligten Dozierenden erstaunt waren. Einige nutzten dies dann aber für den eigenen Lernprozess und überdachten ihre Lehrmethoden.«



Bildungskybernetiker und Erwachsenenbildner Prof. Dr. Heinz Lohse © vhs Leipzig

Sieht Lohse seine damaligen Visionen für die Erwachsenenbildung in der heutigen Zeit des »digitalen Wandels« in die Tat umgesetzt? »Die Einführung des Internets sagte ich aufgrund unserer Forschungsergebnisse erst für 2025 voraus. In der Praxis ging das sehr viel schneller.« Dennoch sei vieles, was da erkannt wurde, in späterer Zeit wieder in Vergessenheit geraten. Er habe manchmal das Gefühl, das Rad werde des Öfteren neu erfunden, denn, so Lohse, eigentlich käme es nicht darauf an, für welche Art von Maschine die Lehr-/Lernprozesse unterstützenden Programme entwickelt würden. Das dahinterstehende Potenzial, individuelle Lernwege gezielt einsetzen zu können, sei die Grundlage zum Erfolg. Oder mit den Worten des Kybernetikers Norbert Wiener gesagt: »Die Rechenautomaten haben etwas von den Zauberern im Märchen. Sie geben einem wohl, was man sich wünscht, doch sagen sie einem nicht, was man sich wünschen soll.« Diese Aufgabe übernimmt Heinz Lohse weiterhin mit seinen Vorträgen an der vhs, stets innovativ an den Themen der Zeit, mit einer Methodik, die damals entwickelt wurde und manchmal heute noch neu entdeckt wird.

4 Fragen an ... Rudolf Tippelt

Welche

Veränderungen im Weiterbildungsbereich der letzten Jahre haben Sie überrascht?

Erstaunt bin ich, dass die Weiterbildungsteilnahme in Deutschland in den letzten 40 Jahren zwar deutlich zugenommen hat, dass aber noch immer etwa die Hälfte der erwachsenen Bevölkerung durch die organisierte Weiter- und Erwachsenenbildung nicht erreicht wird. Bei der Beteiligung rangieren wir noch immer mit deutlichem Abstand hinter beispielsweise den skandinavischen Ländern.

Was

ist der größte Motor von Veränderungen im Weiterbildungsbereich?

Der stärkste An Schub rührt aus der wirtschaftlichen Entwicklung, dem technischen Wandel und den neuen Formen der Arbeitsteilung. Dies sind Aspekte des Beschäftigungssystems, die die Weiterbildung herausfordern. Dann wirkt sich die schulische Bildungsexpansion langsam, aber doch nach und nach aus, denn Menschen mit höherer Bildung fragen Weiterbildung stärker nach als Menschen, die im Bildungssystem keine positiven Erfahrungen machen konnten. Ein Motor sind auch – wie erwähnt –

die sich langsam verändernden Altersbilder in der modernen Gesellschaft, denn Ältere können heute Bildung immer häufiger sehr positiv in ihr Selbstbild integrieren. Von der Angebotsseite aus gesehen, ist vor allem die sich fortsetzende Professionalisierung des pädagogischen und administrativen Personals Rückenwind für positive Veränderungen.

Welche

»Kontinuität« in der Weiterbildung beeindruckt Sie?

Mich beeindruckt, dass einige früher besonders schwer zu erreichende Ziel- und Adressatengruppen heute ihre Weiterbildungsbarrieren zumindest teilweise abbauen konnten. Hierzu gehören Frauen, Migrantinnen und Migranten und – besonders auffällig – ältere Erwachsene. Offenbar verändern sich die Altersbilder kontinuierlich, und Bildung gehört in das Lebenskonzept vieler Älterer. Außerdem gelingt es den Weiterbildungseinrichtungen zunehmend, die Qualität ihrer Planung und Durchführung zu evaluieren, zu verbessern und dabei auch reflektiert eine an den Lebenswelten der Lernenden orientierte didaktische Umwelt aufzubauen. Die Empathie für die Lernenden und deren Interessen hat doch kontinuierlich zugenommen – das ist allerdings auch ein dauerhafter Auftrag.

Was

wird, was muss sich in Zukunft ändern?

Die Didaktik muss sich den neuen Möglichkeiten digitaler Bildung öffnen und dabei darauf achten, dass der persönliche Diskurs und die direkte Interaktion der Lernenden erhalten bleiben. Der Austausch der Lernenden und die Interaktion mit den Dozentinnen und Dozenten und Lehrenden ist ein wichtiges Kapital insbesondere der kommunalen Weiterbildung. Darüber hinaus muss sich die Grundfinanzierung der Erwachsenen- und Weiterbildung verbessern, damit nicht die Teilnehmenden einseitig den höchsten Anteil an der Finanzierung leisten müssen. Durch die finanzielle Umverteilung auf die Teilnehmenden werden bestimmte soziale Gruppen zurückgelassen.



DR. RUDOLF TIPPELT

ist emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

tippelt@edu.lmu.de

Beratungskompetenz professionalisieren

➔ wbv.de/bildungsberatung

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



Christiane Schiersmann, Crina M. Petersen,
Peter Weber

Kompetenzfassung im Beratungsfeld Bildung, Beruf und Beschäftigung

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

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

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR
wbv Media 0521 91101-0 wbv.de





Katholisch-Soziales Institut (KSI)

Bergstr. 26, 53721 Siegburg

www.tagen.erzbistum-koeln.de/ksi/

Ein Kloster thront auf einem Berg, felsenfest stehen die umgebenen Mauern, scheinen altherwürdig die unterlegene Umgebung zu überblicken. »Wie alle Institutionen tendieren auch Lernsysteme dazu zu versteinern, zu veralten, überholt und widersinnig zu werden«, bemerkt Faulstich (2009) und bezieht sich dabei auf Orte des Lernens. Klöster, im Sinne der benediktinischen Losung »ora et labora et lege« seit jeher der wissenschaftlichen Bildung seiner Bewohner verschrieben, sind sicher prädestiniert dafür, verstaubt zu riechen, die schneidende Stimme des Dozierenden nur langsam in langen Fluren verhallen zu lassen.

In Siegburg sieht man neben den dicken Wänden nun jedoch weitere über die Stadt blicken. Ebenmäßig und klar sind sie, lassen Luft und Licht in die Räume, die sie umgeben. Ein Tagungs- und Lernort ist hier entstanden, der keine alte Trutzigkeit verspüren lässt, sondern sich im Gegenteil selbstbewusst zu öffnen vermag, das Bekannte um Neuerung ergänzt.

Dialoge werden so geschaffen, Austausch wird ermöglicht, zwischen Alt und Jung, Antik und Neu. Denn das Bewährte muss ja nicht verstaubt sein, genau wie Innovationen nicht ständig funkeln. Das Lernen, voneinander, miteinander, gelingt in dieser Symbiose. (AS)

OER-Festival 2017

Sind OER im Mainstream angekommen?

REGINA KAHLE (DIE)
JAN KOSCHORREK (DIE)

2017 machte das Thema offene Bildungsressourcen (Open Educational Resources, OER) im deutschsprachigen Raum enorme Fortschritte. Über 20 neue, durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekte, Dutzende von Initiativen und eine aktive OER-Community repräsentieren die Bandbreite und Vielfalt von OER, die mit dem OER-Festival vom 27. bis 29. November 2017 in Berlin einen passenden Rahmen zur Präsentation erhielten. Die 40 verschiedenen Workshops, 45 Barcamp-Sessions und 57 Beiträge – verteilt auf das OERCamp, das OER-Fachforum und den OER-Atlas sowie die Verleihung des OER-Awards – ermöglichten den Austausch der Akteurinnen und Akteure sowie ein Kennenlernen der zahlreichen OER-Projekte und -Initiativen in Deutschland. Mit mehr als 300 Teilnehmenden war die Resonanz sehr hoch: ein Indiz dafür, dass OER in den etablierten Institutionen und Organisationen als Thema zunehmend ankommt.

Im Hinblick auf die Verbreitung und Nutzung von OER ist der Bereich der Erwachsenenbildung im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen wie Schule und Hochschule jedoch noch wesentlich weniger entwickelt. Vielen Lehrenden der Erwachsenenbildung und Weiterbildung ist das Konzept nicht bekannt. Dem Potenzial von OER – hinsichtlich kollegialer Zusammenarbeit, effizienterer Materialerstellung und Reputationsgewinnen – stehen Bedenken in Bezug auf Wirtschaftlichkeit und Qualität



OER-Award 2017 für wb-web © DIE

entgegen. Umso wichtiger sind Initiativen und Projekte, die das Potenzial von OER erfolgreich demonstrieren.

Auch deshalb ist es sehr erfreulich, dass das DIE im Rahmen des OER-Festivals für sein Portal *wb-web* den OER-Award 2017 im Bildungsbereich Weiterbildung/Erwachsenenbildung erhielt. Ausgewählt aus 89 Bewerbungen, konnte sich *wb-web* in dieser Kategorie gegen zwei mitnominierte Projekte durchsetzen. Gewürdigt wurden vor allem die offene Lizenzierung und kostenfreie Nachnutzung der kontinuierlich ansteigenden Inhalte auf dem Portal.

→ [HTTPS://OPEN-EDUCATIONAL-RESOURCES.DE/VERANSTALTUNGEN/17/](https://open-educational-resources.de/veranstaltungen/17/)

Online Educa 2017

Lernen in unsicheren Zeiten als Schwerpunktthema

CARMEN BIEL (DIE)

Die Online Educa ist eine der größten Konferenzen im Bereich des technologieunterstützten Lernens. Sie verfolgt das Ziel, den Austausch zwischen Unternehmen, Bildungsinstitutionen, öffentlichen Service-

einrichtungen sowie Wissenschaft und Forschung zu befördern. Die Konferenz, die vom 6. bis 8. Dezember 2017 in Berlin stattfand, umfasste für die über 2.000 Teilnehmenden aus rund 80 Ländern über 100 Sessions, die in unterschiedlichen Formaten rund um die Themen technologiegestütztes Lernen, Zukunft der Bildung, Assessmentpraktiken sowie Lehr-/Lernformate und -methoden abgehalten werden. Neben der Konferenz fand die OEB-eigene Messe statt, bei der mehr als 90 Aussteller aus dem Sektor des E-Learning Einblicke in ihre aktuellen Projekte und Produkte gaben.

Als rahmendes Thema wurde in diesem Jahr die »Learning Uncertainty« in den Vordergrund gerückt: Technologische, soziale und demografische Entwicklungen führen dazu, dass wir in Zeiten mit mehr Fragen als Antworten leben. Dazu Keynotespeaker Pasi Sahlberg, finnischer Lehrer, Autor und Politikberater: »Wenn ich Recht habe, dass viele der Entwicklungen in dieser Welt unvorhersehbar sein werden (...) dann wäre es am besten, dafür zu sorgen, dass die Bildungssysteme flexibel gestaltet werden, damit sie schnell auf neue Situationen reagieren können.« Das betrifft natürlich auch die Erwachsenen- und Weiterbildung, und so wurde im Laufe der Diskussion auch mehrfach die Bedeutung des lebenslangen Lernens betont, um diese »Zeiten der Unsicherheit« bewältigen zu können.

→ [HTTPS://OEB.GLOBAL/](https://oeb.global/)

Gut beraten

Jahrestagung 2017 der Sektion Erwachsenen- bildung der DGfE

JAN ROHWERDER (DIE)

Beratungsleistungen in der Erwachsenenbildung erfahren immer mehr Aufmerksamkeit. So verwundert es nicht, dass die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ihre Jahrestagung im Jahr 2017 erstmals der Beratung widmete. Unter dem Motto »Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens: Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder« wurde das Thema vom 27.–29. September 2017 an der Universität Heidelberg in zwei Keynotes und zwölf Sessions mit insgesamt 35 Vorträgen aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet.

Prof. Bernd Käßlinger von der Universität Gießen bemühte in seiner Keynote die griechische Mythologie, um die Historie und den aktuellen

Stand der Beratung(sforschung) – »Von Sisyphos zu Prometheus?« – in erwachsenenpädagogischen Kontexten in einem umfassenden Überblick darzustellen. Mit einem anderen – persönlicheren – Einschlag näherte sich Prof. Hazel Reid von der Universität Canterbury dem Thema in der zweiten Keynote; sie wies auf die Notwendigkeit der kulturellen Einbettung von Beratungsleistungen hin.

In den Sessions verhandelten die Referentinnen und Referenten »Theoretische Zugänge zum Beratungshandeln«, setzten sich mit Beratung in unterschiedlichen Weiterbildungskontexten auseinander, fragten nach »Beratungskompetenz« oder der »Professionalisierung der Beratung«. Dabei wurden in den vorgestellten Forschungsprojekten und Untersuchungen unterschiedliche Ebenen – lokal, national oder international – ebenso in den Blick genommen wie unterschiedliche Beratungsformate oder Beratung in unterschiedlichen Alters- und Lebensphasen. Es gab durchaus interessante Ergebnisse: Zum Beispiel sei das Geschäftsmodell »Beratung« vor allem als »Train the trainer«-Modell tragfähig, also wenn man Beraterinnen und Berater ausbilde, denn hierbei läge die Gewinnspanne deutlich höher als in der Beratung selber. Auch wenn die Tagung – wie üblich – eng getaktet war, gab es zumeist ausreichend Zeit für Diskussionen, die zum Teil durchaus kontrovers, aber doch konstruktiv geführt wurden.

Wie schon auf den letzten Jahrestagungen gab es eine Postersession – auch diesmal wieder mit einem vom W. Bertelsmann Verlag verliehenen »Posterpreis«. Neu war die Art der Präsentation: Alle eingereichten Poster wurden nacheinander in einem so genannten »Poster-slam« vorgestellt – in jeweils nur zwei Minuten. Dazu Slam-Teilnehmer Prof. Marc Weinhardt im Nachgang

der Tagung: »Kann man in zwei Minuten ein Forschungsprojekt vorstellen? Ob es ging – keine Ahnung. Aber es machte Riesenspaß ...« Denn viele der Forschenden nutzten die zwei Minuten, um ihre Projekte und Ergebnisse in kreativer Art und Weise vorzustellen; so auch der Gewinner des Posterpreises, Dr. Tim Stanik von der Universität Tübingen, der in Gedichtform über »Institutionelle Merkmale von Beratungen in der Weiterbildung« referierte.

Eine zweite Neuerung war der Abschluss der mit über 200 Teilnehmenden gut besuchten Sektionstagung. Es gab keine resümierende Podiumsdiskussion, sondern ein Bar-Camp, was sich mit unterschiedlichen Fragen zur Zukunft der Sektion beschäftigte. Auch wenn die Teilnahme an den verschiedenen Gruppen des Bar-Camps sehr unterschiedlich ausfiel, gab es doch spannende Diskussionen. Insgesamt war das Programm der Tagung so vielfältig, dass jede und jeder an Beratung Interessierte neue Einblicke in die relevante Forschung zu diesem aktuellen Thema erhalten konnte.

Nachrichten aus der Mitgliederversammlung

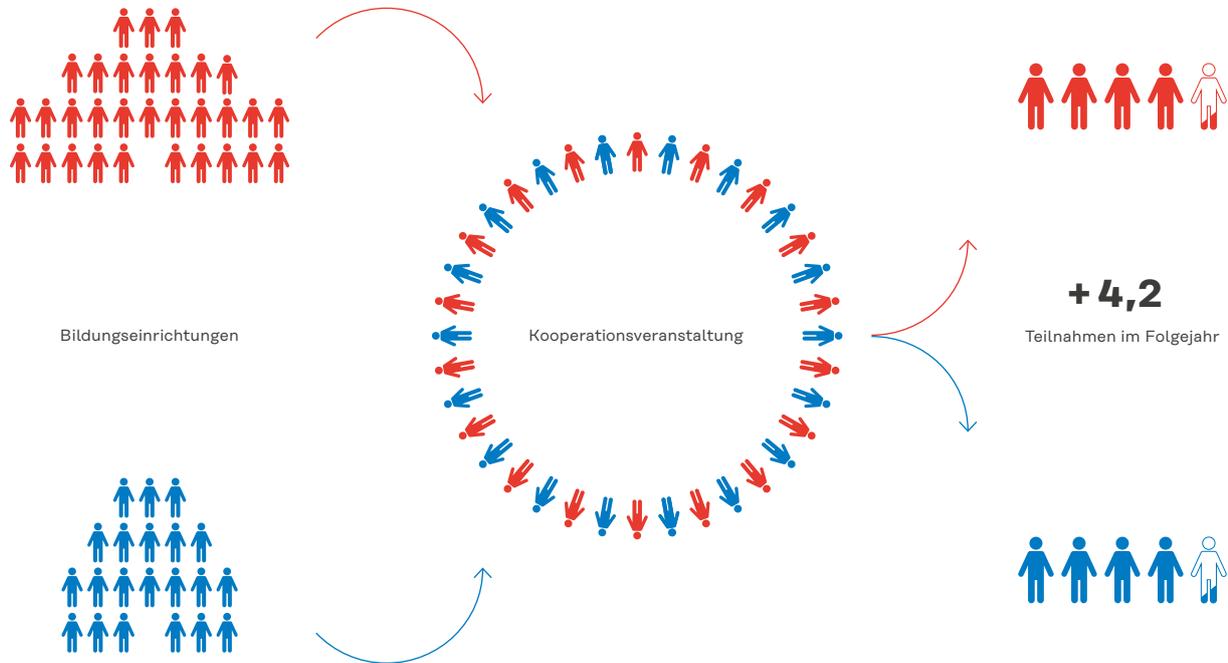
Während der Sektionstagung fand am 28. September die Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung statt. Kontrovers diskutiert wurde das Anliegen der Mitglieder der Kommission Organisationspädagogik, bis dato Teil der Sektion Erwachsenenbildung, bei der DGfE einen Antrag zur Anerkennung als eigenständige Sektion zu stellen. Dabei war weniger die Sache selbst als vielmehr die Art ihrer Kommunikation Anlass zu mancherlei Kritik. Der Vorstand der DGfE hat dem im Nachgang der Sektionstagung gestellten Antrag auf seiner Sitzung am 25./26. Januar 2018 zugestimmt und der Kommission Organisationspädagogik den Status einer Sektion zuerkannt. Innerhalb der DGfE wird die Kommission ab diesem Zeitpunkt als Sektion 14 geführt.

Prof. Hazel Reid von der Universität
Canterbury © DIE



Der Mehrwert der Zusammenarbeit

Durchführung von Kooperationskursen lässt
Teilnahmezahlen dauerhaft steigen



Kooperationen von Bildungseinrichtungen mit anderen Akteuren oder zwischen Bildungseinrichtungen sind – nicht zuletzt aufgrund eines politischen Kooperationsdrucks – zum Normalfall in der Erwachsenen- und Weiterbildung geworden. Mit dem Eingehen von Kooperationen wird die Hoffnung verbunden, Synergien zu nutzen und Kosten zu senken, zugleich aber das eigene Angebotsspektrum erweitern und flexibler auf Nachfrageveränderungen reagieren zu können. Kooperationen kosten aber auch – zumindest die eingesetzte Arbeitskraft –, und die erwarteten und von den Kooperationspartnern selbst gesteckten Ziele werden bei Weitem nicht immer erreicht.

Wie aber kann der »Erfolg« von Kooperationen gemessen, wie beurteilt werden, ob Kooperationen sich »lohnen«? Hier ist zuerst die Einschätzung der beteiligten Kooperationspartner gefragt, die anhand selbst aufgestellter Kriterien für sich beurteilen können und müssen, ob eine Kooperation »erfolgreich« war. Und wie steht es um handfeste, messbare Erfolgskriterien? Dieser Frage geht eine neue Forschungsarbeit nach: Am Beispiel der Volkshochschulen untersuchen Andreas Martin und Sonja Muders (2017) den Einfluss von Kooperationskursen auf die Zahl der Teilnahmen.

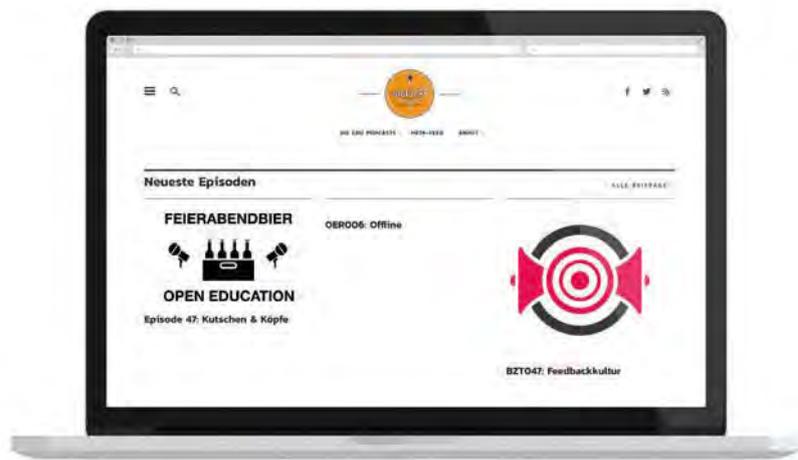
Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Kooperationskurse zu einer Steigerung von Teilnahmen insgesamt führen – was erwartet werden kann, da Kooperationskurse als zusätzliche Kurse angeboten werden. Interessanter ist der dauerhafte Effekt: Martin und Muders weisen nach, »dass Kooperationen einen nachhaltigen, positiven Einfluss auf die Teilnahmezahlen haben« (S. 19). Denn die steigen auch im Folgejahr: Pro Kooperationskurs des Vorjahres erhöht sich die Teilnahmezahl im laufenden Jahr um durchschnittlich 4,2 – wohlgermerkt absolut, und doch eine immerhin messbare Steigerung. Die Frage, ob diese den dahinter stehenden Aufwand rechtfertigt, müssen die beteiligten Einrichtungen natürlich selbst beantworten. (JR)

Martin, A. & Muders, S. (2017). Zum Nutzen von Kooperationen für Volkshochschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
<https://doi.org/10.1007/s11618-017-0779-6>

edufunk.fm

Sammelstelle für Bildungs-Podcasts

JOCHEN ROBES



Seit 2004, so nachzulesen auf Wikipedia, werden Audiobeiträge, die über das Internet verbreitet werden und deren einzelne Folgen abonnierbar sind, als Podcasts bezeichnet. Das Format erlebte damals einen schnellen, kurzen Boom, bevor es durch die wachsende Popularität des Videos und der Videoportale etwas in den Hintergrund rückte. Doch es gibt eine kleine, sehr engagierte Podcast-Community, die auch in Deutschland aktiv ist, eine eigene Konferenz besitzt (»SUBSCRIBE«) und dafür sorgt, dass inzwischen von der zweiten oder dritten Renaissance des Formats die Rede ist.

Natürlich sind Podcasts auch in der Bildung angekommen, und eine Reihe von Podcastern nutzt das Medium, um sich über die neuesten Entwicklungen in Schule, Hochschule und Weiterbildung auszutauschen. Ihnen bietet das Netzwerk edufunk.fm,

das im Mai 2017 gestartet ist, eine Heimat. Die Titel dieser »Edu-Podcasts« lauten mal nüchtern »Kulturkapital«, mal augenzwinkernd »Perlen von den Säuen« oder »Vitamin B(ildung)«. Einzelne Episoden sind wenige Minuten lang, viele aber über eine Stunde und länger. In ihnen dreht es sich immer wieder um die Digitalisierung in der Bildung, um neuere technische Entwicklungen, ihre Möglichkeiten und ihre Folgen. Meistens handelt es sich um lockere, informelle Interviews und Gespräche, was das Zuhören zu einer kurzweiligen Angelegenheit macht.

Zum Beispiel »Feierabendbier Open Education«: Hier besprechen Markus Deimann, Wissenschaftler an der FH Lübeck, und Christian Friedrich, Referent Wissenschaft und Bildung der Wikimedia Deutschland, im Rückblick auf ihre persönlichen Projekte und Reisen aktuelle

Ereignisse und Themen rund um offene Bildungsmaterialien und Bildungstechnologien. Aber zuerst muss jeder über sein jeweiliges Feierabendgetränk Auskunft geben. Jöran Muuß-Merholz, OER-Experte und Geschäftsführer der Bildungsagentur »Jöran und Konsorten«, ist gleich mit zwei Podcasts vertreten, in denen er sich mal kurz (»Jöran ruft an«), mal ausführlich (»edukativ.fm«) mit wechselnden Gesprächspartnern über Bildung verständigt. Und in »Bildung Zukunft Technik« reden Guido Brombach, Bildungsreferent beim DGB-Bildungswerk, und Felix Schaumburg, Gesamtschullehrer, regelmäßig über die digitale Bildungsszene. Drei von über einem Dutzend Podcasts, die auf edufunk.fm zu finden sind.

→ WWW.EDUFUNK.FM



Entlehrt Euch!

Das institutionalisierte Lernen folgt einer langen Tradition, die faktisch nicht mehr haltbar ist, wie Ergebnisse der lern- und neuropsychologischen Forschung zeigen. Rolf Arnold ruft dazu auf, sich vom Belehren und Disziplinieren zu verabschieden und sich stattdessen dem Lernen von innen her zuzuwenden – selbstgesteuert und motiviert.

Arnold, R. (2017). *Entlehrt Euch! Ausbruch aus dem Vollständigkeitswahn*. Bern: hep Verlag.

Bildung und Ungleichheit in Deutschland

Bildungsabschlüsse sind entscheidend für die Chancen auf gesellschaftlich anerkannte Positionen. Studien zur Bildungsforschung weisen jedoch seit langem auf den engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland hin. Das Buch nimmt einzelne Ebenen des Bildungssystems in den Blick und fragt danach, wer profitiert und wer benachteiligt wird.

Baader, M. S. & Freytag, T. (Hrsg.) (2017). *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.

Der neue Strukturwandel von Öffentlichkeit

Die Ideen von Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie sind seit der Aufklärung aufs Engste miteinander verwoben. In einer demokratisch verfassten Gesellschaft kommt der politischen Öffentlichkeit eine Schlüsselrolle zu, und diese erfordert wissende Bürgerinnen und Bürger,

die kritikfähig sind und sich artikulieren können. Die Voraussetzungen dafür sind Erziehung und Bildung. Die Frage ist, wie die kommunikativen Arenen der modernen Gesellschaft aussehen, die eine demokratische Selbstregulation gewährleisten, und inwiefern Bildung, Bildungspolitik, Bildungsorganisationen und Bildungswissenschaft für ihre Erhaltung gefordert sind.

Binder, U. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2017). *Der neue Strukturwandel von Öffentlichkeit. Reflexionen in pädagogischer Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa.

Biografie, Lebenslauf, Generation

Menschen deuten ihre Biografien, um ihnen einen subjektiven Sinn zu verleihen. In institutionalisierten Lebensläufen werden Biografien außerdem zu normativ aufgeladenen Verlaufsmustern. Sie spiegeln die Spannung zwischen Lebensverläufen und kulturell-gesellschaftlich geprägten generalisierten Mustern der Lebensführung wider. Der Band versammelt ausgewählte und begutachtete Beiträge der Jahrestagung 2016 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE.

Dörner, O., Iller, C., Pätzold, H., Franz, J. & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.) (2017). *Biografie, Lebenslauf, Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung*. Opladen: Budrich.

Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung

Das aktuelle Jahrbuch zieht eine Bilanz aus der Millenniumserklärung der UN und der Bewegung »Education for All« der UNESCO und untersucht die Folgen der Initiativen für Politik und Praxis der Erwachsenenbildung auf nationalstaatlicher

Ebene. Der Fokus wird hierbei auf den Raum Süd-, Ost- und Südostasien gerichtet, der sich durch ein Spektrum von Entwicklungsländern und Industriestaaten auszeichnet.

Schemmann, M. (Hrsg.) (2017). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Köln: Böhlau.

Das Personal in der Weiterbildung

Der Band thematisiert Entwicklung, Stand und Folgen der Beschäftigungsbedingungen, der Professionalisierung und der Professionalität des Weiterbildungspersonals. Untersucht und kritisch analysiert werden die Interdependenzen aus der Perspektive von Wissenschaft, Praxis und interessenpolitischen Akteuren.

Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (Hrsg.) (2018). *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Wiesbaden: Springer vs.

Weiterbildungswiderstand

Manche Menschen verweigern sich Weiterbildungsaufforderungen – in vielfältigen Formen und aus unterschiedlichen Gründen. Daniela Holzer leistet mit ihrer kritischen Theorie vom Weiterbildungswiderstand einen Beitrag zu einem erst ansatzweise bearbeiteten Forschungs- und Handlungsfeld. Widerstandsforschungen aus unterschiedlichen Fachgebieten werden zu einer negativ-dialektischen, gesellschaftskritischen Theorie vom Weiterbildungswiderstand verwoben.

Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.



Buchstäblich fit

Etwa 7,5 Millionen funktionale Analphabeten in Deutschland können nur eingeschränkt lesen und schreiben. Damit diese praxisbezogen und alltagsnah unterrichtet werden können, hat das Bundeszentrum für Ernährung Kursleitermaterial erstellt, das sich mit den Themen Ernährung und Bewegung beschäftigt. »Buchstäblich fit – Besser lesen und schreiben mit den Themen Ernährung und Bewegung« bietet zahlreiche Übungen, die neben der Schreib- und Lesefähigkeit das Bewusstsein für einen gesunden Alltag fördern. Über das BZfE können Dozenten der Erwachsenenbildung kostenlose Fortbildungen zum praktischen Einsatz der Materialien in Anspruch nehmen.

→ WWW.BZFE.DE/ALPHABETISIERUNG



»Ich will Deutsch lernen«

Als ersten Meilenstein in der Modernisierung des Online-Lernportals »Ich will Deutsch lernen« (iwdl.de) bietet der DVV einen Online-A1-Deutschkurs für Anfänger, welcher auf allen gängigen Endgeräten abgerufen werden kann und so eine Ergänzung zu analogen Kursformaten darstellt. Inzwischen ist das kostenfreie »Lernportal Deutsch« auch per Android-App offline nutzbar. Für Kursleitende oder Lernbegleiterinnen und -begleiter stehen zudem kostenfreie Schulungen zur Verfügung.

→ [HTTPS://A1.VHS-LERNPORTAL.DE](https://A1.VHS-LERNPORTAL.DE)

18 APRIL 2018

Berlin

Gut informiert und beraten! Perspektiven lebensbegleitender Beratung zu Bildung und Beruf in Berlin

Zur Fachtagung »Gut informiert und beraten! Perspektiven lebensbegleitender Beratung zu Bildung und Beruf in Berlin« laden die Koordinierungsstelle Qualität (kos) und die Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales in Berlin ein. Die Tagung umfasst Diskussionen und Beiträge zum Thema, eine Werkschau zum aktuellen Stand des Berliner Modells und eine Zeitreise aus Anlass des dreißigjährigen Bestehens unabhängiger, öffentlich geförderter Beratungsangebote in Berlin.

→ WWW.KOS-QUALITAET.DE/FACHTAGUNG_20180418.HTML

7–10 JUNI 2018

Opatija (Kroatien)

10. BLG-ALC Network Conference

Die 10. BLG-ALC Network Conference – der ESREA-Zusammenschluss »Network Between Global and Local: Adult Learning and Communities« – widmet sich der Zukunft der Erwachsenenbildung: »Education 2030 & Adult Learning: Global Perspectives and Local Communities – Bridges or Gaps? Agendas, praxis and research« lautet das Thema der viertägigen Veranstaltung, die in Opatija in Kroatien stattfinden wird.

→ DANTE-RI.HR/EN/KONFERENCIJE/ESREA2018/

20 APRIL 2018

Leipzig

1. EPALE Barcamp

Welche Medienkompetenz ist angesichts von Omnipräsenz des Internets, onlinegestützten Beteiligungsformen und Phänomenen wie FakeNews und Darknet nötig, und wie kann das in die Erwachsenenbildung einfließen? Dies möchte das 1. EPALE Barcamp zum Thema »Digitalisierung des gesellschaftlichen Zusammenlebens gestalten – Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung« mit Freiberuflern wie Hauptamtlichen aus der Erwachsenen- und Familienbildung in einer offenen Diskussion erörtern.

→ EC.EUROPA.EU/EPAL/DE/NODE/48400

5–6 JULI 2018

Steyr (Österreich)

6. Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz

Die 6. Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit Beruf und Berufsbildung gleichgesetzt werden können, denn der Begriff Berufsbildung verbindet zwei Leitkategorien, die selbst schwer fassbar und einem dynamischen Wandel unterworfen sind.

→ WWW.BBFK.AT

Auseinandersetzung im besten Sinne

DIE Forum Weiterbildung zu »Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit«

ANNE-CATHRIN SUSKE (DIE)

Blickte man am Abend des 12. Dezember 2017 in den großen Tagungsraum im Katholisch-Sozialen Institut Siegburg, so bot sich eine ungewöhnliche Perspektive: Stühle, besetzt von Diskutierenden waren zu sehen, doch nicht wie sonst in Reihenform angeordnet, sondern einander gegenüber positioniert. Was vielleicht wie ein Symbol für unüberbrückbare Differenzen wirkte, war im Gegenteil ein bewusst eingesetztes Element des »Philosophischen Cafés«, welches das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) veranstaltete 20. DIE-Forum Weiterbildung als einen für intensive und lebhaftes Fachgespräche genutzten Tag abrundete. »Einmischen, positionieren, verbinden. Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit« lautete das diesjährige Thema, und die wichtige Rolle, die die Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Kommunikationssituationen einnimmt, zeigte sich im aktiven Diskurs, der sich sowohl zwischen den »auseinandergesetzten« Teilnehmenden entspann als auch während des gesamten Forumstags in den hochkarätig besetzten Plenumsreden und Arbeitsgruppen.

Prof. Josef Schrader, Wissenschaftlicher Direktor des DIE, stellte in seiner Eröffnungsrede zunächst die Frage, welche Tragweite der Erwachsenenbildung in aktuellen

Kontroversen eigentlich zukomme. In Zeiten des Bedeutungsverlustes traditioneller Medienformate und einer sozial wie kulturell immer heterogener werdenden Gesellschaft sei auch die Erwachsenenbildung als Instrument der Demokratisierung nicht automatisch präsent in öffentlichen Debatten. Dabei habe Erwachsenenbildung die Chance, Räume zu schaffen – für Verständigung nicht nur im Kontext politischer Veranstaltungen, als Ort des Sich-Einmischens in gesellschaftliche Vorgänge.

In der sich anschließenden Keynote deutete Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, auf die roten Linien, die es in einer Gesellschaft zu definieren gelte. Auftretende Phänomene müssten benannt, jedoch nicht stigmatisiert, Gruppen zum Dialog eingeladen anstatt in die argumentative Defensive getrieben werden. Die Politische Bildung als Teilbereich der Erwachsenenbildung, so plädierte Krüger, sei gefordert, kontinuierlich Bezug auf aktuelle Themen zu nehmen und so fortwährend Aushandlungsprozesse in einer pluralen Demokratie zu ermöglichen. Indem sie Diskurse fördere, Widersprüche und Differenzen aushalte und vermeintlich segmentierte Gruppen zusammenführe, sei sie Wegbereiter für Integration und gesellschaftlicher Regulator von Dissens.

Zum Einmischen, Positionieren und Verständigen gaben die thematisch vielfältig ausgerichteten vier Arbeitsgruppen im Folgenden Gelegenheit. So setzten sich die insgesamt rund 100 Teilnehmenden zusammen mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis in der AG I



Angeregte Diskussionen auf dem 20. DIE Forum.
© DIE/Wegener

mit der Entwicklung des Bildungsauftrags der Erwachsenenbildung im Zeitverlauf auseinander, fragte die AG II, wie die kompetente Partizipation von Erwachsenen am digitalen öffentlichen Raum durch die Erwachsenenbildung unterstützt werden könne. Welche konkreten Maßnahmen in der Erwachsenenbildung Diskurse anstoßen oder aufnehmen können, diskutierte AG III, während AG IV Möglichkeiten und Grenzen der öffentlichen Auseinandersetzung in Bildungseinrichtungen beleuchtete.

Es war ein Tag, der manche Frage beantwortete und manch andere erst aufkommen ließ – wohl das beste Zeichen für die Bereitschaft aller beteiligter Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner, auch zukünftig Wege der öffentlichen Kommunikation zu suchen und zu finden.



Kontinuierliche Lernprozessbegleitung EU-Projekt DEMAL entwickelt Fortbildungen für Lehrende

SUSANNE LATTKE (DIE)

Vorbereitende Kursplanung und Evaluation in Form einer kontinuierlichen Lernprozessbegleitung sind zentrale Aufgaben für Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. Neben der »eigentlichen« Lehre entscheiden sie wesentlich über den Erfolg einer Veranstaltung mit. Das zweijährige EU-Projekt DEMAL hat diese beiden Bereiche deshalb in den Mittelpunkt seiner Arbeit gestellt: »Designing, monitoring and evaluating adult learning classes – Supporting quality in adult learning«.

Zu beiden Bereichen hat das Projekt je einen Fortbildungskurs entwickelt, der im blended-learning-Format angeboten wird. Die Kurse bestehen aus einer achtwöchigen e-learning-Phase, die von den Teilnehmenden weitgehend selbstgesteuert absolviert werden kann, sowie einem abschließenden einwöchigen Präsenzworkshop. Grundlage für die Entwicklung der Fortbildungen waren zwei detaillierte europäische Kompetenzprofile, die in der ersten Projektphase auf der Basis von Literaturauswertungen, Materialrecherchen und Experteninterviews erarbeitet wurden.

Beide Fortbildungen werden im Frühjahr 2018 erstmals europaweit angeboten. Die Kurssprache ist Englisch. Nähere Informationen zu den Kursen und den Kompetenzpro-

filen sind auf der Projekthomepage verfügbar, über die auch eine Anmeldung zu den Kursen erfolgen kann.

→ WWW.DEMALPROJECT.EU/

Digitalisierung in der Kulturellen Erwachsenenbildung

Neues Projekt erforscht Planungs-, Aneignungs- und Nutzenprozesse

CHRISTIAN KÜHN (LUH)
STEPHANIE FREIDE (DIE)

Im November 2017 startete das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt »Funktionen und Bildungsziele der Digitalisierung in der Kulturellen Bildung«. Angesiedelt in der DIE-Abteilung »Programme und Beteiligung« und in Kooperation mit der Leibniz-Universität Hannover (LUH, Koordinator) untersucht »FuBi_DiKuBi« am repräsentativen Beispiel der Volkshochschule (VHS) sowohl die Integration der Digitalisierung in die Angebotsentwicklung und Programmstruktur der Institutionen als auch die Auswirkungen auf die Aneignungs- und Nutzungsprozesse nachfragender Teilnehmender. Innerhalb der dreijährigen Förderung wird unter der Leitung von Prof. Steffi Robak (LUH) und Dr. Marion Fleige (DIE) auf der Basis von Erkenntnissen aus Programmanalyse und Interviews mit Planenden und Teilnehmenden eine grundlegende Theoriebildung zur Digitalisierung in den Angeboten der Kulturellen Erwachsenenbildung an der VHS geleistet.

Expertise für Erwachsenenbildung – seit 60 Jahren

Das DIE feierte Jubiläum

BETTINA WIRTH (DIE)

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – kurz DIE – feierte im vergangenen Dezember Geburtstag. Gemeinsam mit rund 100 geladenen Gästen aus Weiterbildungspraxis, Politik und Wissenschaft blickten die Bonner Bildungsforscher auf sechs Jahrzehnte Forschungsarbeit auf dem Gebiet des Lehrens und Lernens Erwachsener zurück und diskutierten die Zukunftsfragen des Forschungsfeldes. BMBF-Abteilungsleiterin Kornelia Haugg betonte während der Jubiläumsfeier am 11. Dezember 2017 auf dem Siegburger Michaelsberg die Relevanz der DIE-Expertise für politische Meinungsbildungsprozesse. Das DIE habe »überragende überregionale Bedeutung«, und sein Einsatz für die Praxis sei unverzichtbar, denn es leiste Politikberatung auf der Basis exzellenter Forschung. Festredner Rudolf Tippelt, Experte der LMU München, gratulierte dem DIE zum Erreichten, aber auch zum künftigen Ausbau und der Erweiterung der Forschungsaufgaben. So bezeichnete er die erfolgreiche kompetitive Einwerbung des so genannten Kleinen Strategischen Sondertatbestands – als »großartig«. Hier sei es dem DIE gelungen, das in der Bildungsforschung und sicher in der neueren Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung umfangreichste und stärkste Nachwuchsförderprogramm neu zu beginnen.

Regionale Weiterbildung gestalten – Disparitäten überwinden

Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2018

Der Innovationspreis 2018 des DIE prämiert in diesem Jahr Lern- und Bildungsangebote sowie Organisationsformen, die unter der Bedingung von regionalen Disparitäten chancengerechte Zugänge zu Weiterbildung ermöglichen. Trägt Ihr Lern- und Bildungsangebot in innovativer Weise zur Stärkung der regionalen Bildungslandschaft bei? Setzen Sie innovative Organisations- und Vertriebsformen ein, um typische, in der Region auftauchende Einschränkungen von Zugängen zur und Beteiligungsmöglichkeiten an Erwachsenen- und Weiterbildungsprozessen zu überwinden? Dann freuen wir uns auf Ihre Bewerbung! Eine Jury aus renommierten Expertinnen und Experten wird die Preisträger in einem zweistufigen Verfahren ermitteln. Die feierliche Preisverleihung findet am 3. Dezember 2018 im Rahmen des »DIE-Forum Weiterbildung 2018« in Bonn statt.

→ WWW.DIE-BONN.DE/INNOVATIONSPREIS

INNOVATIONS
PREIS '18

PREIS FÜR INNOVATION IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Personalia intern

In einem wettbewerblichen Verfahren der Leibniz-Gemeinschaft hat das DIE zusätzliche Stellen für die Weiterentwicklung seines Forschungsprofils

und seiner Leistungen im Wissenstransfer eingeworben (s. DIE Zeitschrift 3/2017). Nun sind die ersten dieser neuen Stellen besetzt worden: DR. KATRIN KAUFMANN-KUCHTA, ANDREAS MARTIN und DR. MARTIN MERKT haben ihre Arbeit als Nachwuchsgruppenleiter/innen begonnen, im April wird DR. DÖRTHE HERBRECHTER die Leitung der vierten Nachwuchsgruppe übernehmen. Informationen zur inhaltlichen Ausrichtung der Nachwuchsgruppen finden sich unter → WWW.DIE-BONN.DE/FORSCHUNG/. Ebenso haben ANNA CAROLINE BERNHARDT, JULIA GRANDERATH und DIANA TREVINO-EBERHARD als Doktorandinnen in den Nachwuchsgruppen der Abteilung »System und Politik« ihre Arbeit am DIE aufgenommen.

In der Abteilung »Wissenstransfer« werden BRIGITTE BOSCHE und JAN KOSCHORRECK in enger Abstimmung mit den Nachwuchsgruppen neue wissenschaftliche Erkenntnisse in Fortbildungs- und Beratungsmaßnahmen für die Praxis übersetzen. KATRIN HÜLSMANN und JOLANTA MAZUR-SCHWENKE werden ein Netzwerk von Partner-Einrichtungen aufbauen, in denen neue pädagogische Konzepte und Verfahren unter alltäglichen Bedingungen erprobt werden. Darüber hinaus wird CARMEN BIEL digitale Lernpfade als Angebote für selbstgesteuerte oder organisierte Fortbildungen im Kontext von *wb-web* weiterentwickeln. In der Abteilung »Forschungsinfrastrukturen« kümmert sich JOHANNES REUTER um neuere Entwicklungen des Forschungsdatenmanagements. Alle Mitarbeitenden treten ihre

neuen Stellen zwischen Februar und April 2018 an.

Bereits zum 1. November hat DR. ALEXANDRA IOANNIDOU die Stabsstelle »Internationalisierung« übernommen.

Seit Dezember 2017 arbeitet STEPHANIE FREIDE als wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem Projekt zur kulturellen Erwachsenenbildung in der Abteilung »Programme und Beteiligung«.

Im Januar nahm DR. CHRISTIAN BERNHARD-SKALA als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung »Organisation und Management« seine Arbeit auf.

DIE-Neuerscheinungen

Ambos, I. & Horn, H. (2017). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2016. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE* (texte.online). Verfügbar unter www.die-bonn.de/id/35638/. 44 S., open access

Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (Hrsg.) (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (DIE Survey). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. ca. 300 S., open access

Huntemann, H. & Reichart, E. (2017). *Volkshochschulstatistik. 55. Folge, Arbeitsjahr 2016* (DIE Survey). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. DOI: 10.3278/85/0017w. 96 S., open access

Was bedeutet »erfolgreich«?

Vom Demonstrieren am Oranienplatz zum Lernen in die Volkshochschule

BERND KÄPPLINGER • MICHAEL WEISS

Von Erwachsenenbildungseinrichtungen wird oft eine schnelle Reaktion bei Transformationen erwartet. Ob diese jedoch als Erfolg gesehen wird, hängt von den bewertenden Akteuren und den Beurteilungskriterien ab, die sich mit der Zeit wandeln – wie das Beispiel der Kurse für Geflüchtete an Berliner Volkshochschulen zeigt. Die Autoren unterbreiten Impulse, wie Debatten über Erfolgskriterien analytisch reflektiert werden können.

Für die Erwachsenenbildung ist der Umgang mit Transformationen konstitutiver Teil ihrer Tradition. Dies gilt besonders, wenn »neue Auffassungen (...) sich wellenförmig in relativ kurzer Zeit durchsetzen« (Schulenberg, 1980, S. 66–67). Programme von Einrichtungen sind »der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung. Sie sind beeinflusst durch bildungspolitische Rahmung, nachfragende Teilnehmer/innen und gefiltert durch professionell Handelnde« (Gieseke & Opelt, 2003, S. 46). Gieseke verwendet die Begriffe des »Seismographen« und des »Angleichungshandelns«, da Programmplanende auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren und mit anderen Akteuren interagieren. Cervero und Wilson (1994, S. 257) beschreiben das Verhältnis zwischen Planung, Akteuren und Kontext als eine dynamische Beziehung mit Fokus auf Machtbeziehungen und Interessen.

Wann – und mit welchen Kriterien – wird ein solches »Anpassungshandeln« bei veränderten Rahmenbedingungen

von wem als »erfolgreich« bewertet? Diese Fragen werden am Beispiel der Berliner Flüchtlingslage seit 2012 und der damit verbundenen Veränderung des Angebots im Integrations-/Sprachbereich der Berliner Volkshochschulen (VHSN) analysiert. Als Grundlage für Debatten über »Erfolgskriterien« durch Wissenschaft und Praxis wird eine von Lewis und Dunlop (1991) entwickelte Heuristik diskutiert.

Falldarstellung: Proteste für Weiterbildungsrechte

Von den großen Flüchtlingsbewegungen des Jahres 2015 war Berlin besonders betroffen. Fast 80.000 Geflüchtete kamen in diesem Jahr in der Stadt an. Vor allem die Berliner Volkshochschulen reagierten schnell in dieser Situation. Ihr Planungshandeln wird von vielen Stakeholdern als erfolgreich bewertet, während andere Teile der Administration des Landes – vor allem das

Landesamt für Gesundheit und Soziales (Lageso) – bundesweit zum Inbegriff von Verwaltungsversagen avancierten.

Doch die Erfolgsgeschichte der vHsn begann schon früher. Im September 2012 marschierte eine Gruppe Geflüchteter und Aktivisten von Würzburg aus nach Berlin, um dort am 6. Oktober 2012 auf dem Kreuzberger Oranienplatz mit dem Aufbau eines Zeltlagers eine Aufsehen erregende Protestaktion zu starten (Fischer-Lescano & Lehner, 2014; Steinhilper, 2016). Bis zur Auflösung des Lagers am 8. April 2014 campierten dort hunderte von Geflüchteten. Sie forderten die Abschaffung der Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften, der Residenzpflicht, der Abschiebungen sowie die Gewährung von Arbeits-erlaubnissen und die Ermöglichung des Zugangs zu Bildung, insbesondere zu Deutschkursen der Erwachsenenbildung.

Nach anfänglicher Duldung des Camps und späteren Diskussionen über eine Räumung verzichtete die Landesregierung schlussendlich auf Zwangsmaßnahmen und beauftragte die damalige Senatorin für Arbeit, Frauen und Integration, Dilek Kolat, in direkte Verhandlungen mit den Geflüchteten zu treten. Diese endeten am 18. März 2014 mit einem »Einigungspapier«, was den Geflüchteten finanzielle Unterstützung, ein Unterbringungsangebot und den Zugang zu Deutschkursen und weiteren Bildungsangeboten¹ eröffnete. Die in dem Papier gegebenen aufenthaltsrechtlichen Zugeständnisse konnten in der Folgezeit zumeist nicht gehalten werden,² die Gewährung des Zugangs zu Deutschkursen dagegen schon. Hierfür wurden vom Senat 300.000 Euro zur Verfügung gestellt. Die Teilnahme an Deutschkursen wurde in Deutschland im Großen und Ganzen bis dahin nur dann staatlicherseits gefördert, wenn die eingewanderten Menschen einen auf Dauer angelegten Aufenthaltsstatus besaßen. Für geflüchtete Menschen ohne einen gesicherten Status gab es nur vereinzelt Kurse. Im Sprachfördersystem des Bundes (Integrationskurse) kamen sie aber praktisch nicht vor, auch wenn sich die Geflüchteten über Jahre mit Duldungsstatus in Deutschland aufhielten.

Nach der Auflösung des Camps am Oranienplatz geriet die Senatsverwaltung beim Angebot der Deutschkurse unter Zeitdruck. Die Beauftragung eines privaten, nicht-öffentlichen Sprachkursanbieters war aus vergaberechtlichen Gründen in der Kürze der Zeit nicht möglich. Die Berliner vHsn konnten dagegen als Teil der bezirklichen Verwaltungen auf die vor-

gehaltenen 300.000 Euro im Wege der auftragsweisen Bewirtschaftung direkt zugreifen und in kürzester Zeit Deutschkurse einrichten. Es wurde vereinbart, dass diese neuen Kurse, curricular betrachtet, »normale Sprachkurse« sein sollen, also abschlussbezogen und anschlussfähig, um einen eventuellen Wechsel der Teilnehmenden in Integrationskurse nach §43 AufenthG bei Verfestigung des Aufenthalts zu erleichtern (Senatsverwaltung, 2016, S. 37). Zudem sollte der Unterricht nicht in den Unterkünften, sondern in den vHsn stattfinden. Teilnehmen an diesen Kursen durften alle Geflüchteten, die keinen Zugang zu Integrationskursen nach AufenthG hatten. Damit wurde die Tür geöffnet für einen Paradigmenwechsel in der Sprachförderung für Geflüchtete: »Sprachförderung vom ersten Tag an« (Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen, 2015, S. 3). Unter dem Eindruck der hohen Flüchtlingszahlen des Sommers 2015 setzte sich dieser Paradigmenwechsel auf weiteren politischen Ebenen durch: So werden ab Ende 2015 in einer Bund-Länder-Arbeitsteilung Geflüchtete mit guter Bleibeperspektive (aus Staaten mit einer hohen Schutzquote von über 50 Prozent – Irak, Iran, Syrien, Eritrea) über Integrationskurse des BAMF oder Angebote der Bundesagentur für Arbeit gefördert. Alle anderen – auch ohne gesicherten Status – erhielten in Berlin einen Platz im hier in Rede stehenden landesfinanzierten Programm.

Die ansonsten in negative Schlagzeilen geratene Berliner Verwaltung konnte bei der Einrichtung der Kurse u.a. dank der dezentralen Struktur der Berliner vHsn (alle zwölf Berliner Bezirke verfügen über eine vHs mit bis zu vier eigenen Unterrichtsgebäuden), deren Erfahrungen in der Einrichtung von Sprachkursen und deren starken sozialräumlichen Vernetzung in wenigen Wochen ihr Programm erweitern und ein Netz von Sprachkursen für Geflüchtete über die Stadt legen. Die Programmweiterung wurde im Landshaushalt etatisiert und wuchs von 0,3 Mio. Euro in 2014 rasant über 1,2 Mio. Euro in 2015 auf 4,9 Mio. Euro in 2016 und 4 Mio. Euro in 2017 an. Selbst das Personal in den vHsn wurde wegen der Bedeutung dieser Kurse landesseitig aufgestockt (»flüchtlingsbedingter Mehrbedarf«), zuletzt durch eine überbezirkliche »Geschäftsstelle Integration«. Allein im Jahr 2016 befanden sich etwa 10.000 Geflüchtete in den Kursen. Im »Masterplan Integration und Sicherheit« 2016 wird den vHsn in ihrer Rolle »als Integrationspartner« ein eigenes Kapitel gewidmet (Senatsverwaltung, 2016, S. 43–44).

»Erfolg« und Beurteilungskriterien

Die Aufnahme von Geflüchteten in Deutschkurse seit 2012 und die schnelle Reaktion von vHsn auf die stark gestiegenen Flüchtlingszahlen in den Jahren 2015 und 2016 werden als Erfolg gewertet. Analytisch ist interessant, auf welchen Kriterien diese Bewertung basiert. Um dies zu untersuchen, ist ein

¹ Punkt 5: »Die Flüchtlinge erhalten Unterstützung und Begleitung bei der Entwicklung ihrer beruflichen Perspektiven. Dazu gehören insbesondere der Zugang zu Deutschkursen, die Anerkennung ihrer beruflichen Kompetenzen und Beratungen zur beruflichen Entwicklung sowie der Zugang zur Berufsausbildung, zum Studium und zum Arbeitsmarkt.« (www.fluechtlingsinfo-berlin.de/fr/pdf/Kolat_Einigungspapier_fertig.pdf)

² Die Senatsinnenverwaltung erkannte die Verbindlichkeit des »Einigungspapiers« nicht an. Die Integrationsministerin hielt an den Selbstverpflichtungen der Vereinbarungen fest, die ihren Bereich betrafen.

Blick auf allgemeine »Erfolgskriterien« für Programme der Erwachsenenbildung sinnvoll. Lewis und Dunlop (1991, S. 19) haben in einer empirischen Studie 118 kanadische Weiterbildungseinrichtungen befragt, was diese als Kriterien für erfolgreiche Programme erachten. Die Liste bildet diese organisationale Selbsteinschätzung in absteigender Wertigkeit in dieser Studie ab:

1. *Hoher Bedarf für das Programm*
2. *Zufriedenheit der Teilnehmenden*
3. *Erhöhte Sichtbarkeit/Ansehen/Wertschätzung im Umfeld*
4. *Bedeutsame Lernerfolge der Teilnehmenden*
5. *Hoher Grad an Beteiligung der Teilnehmenden*
6. *Zufriedenheit der Stakeholder*
7. *Finanzielle Zielerreichung*
8. *Folgenutzen für Finanziierer*
9. *Folgenutzen für die Teilnehmenden*
10. *Zufriedenheit der Planenden/Lehrenden*
11. *Hohe Abschlussquote der Teilnehmenden*

Auch wenn man über die Systematik und Vollständigkeit dieser Kriterien sicherlich diskutieren kann, bieten sie eine Grundlage für eine weiterbildungsspezifische Beschäftigung mit Fragen des »Erfolgs«.

Im Gegensatz zu den eher skeptischen integrationspolitischen Diskursen der Vorjahre wie die »Leitkulturdebatte«, der »Kopftuchstreit«, die »Multi-Kulti-ist-gescheitert-Debatte« sowie die Diskussionen um das Sarrazin-Buch (»Deutschland schafft sich ab«) standen Bund, Länder und Kommunen in den Jahren 2015/2016 angesichts der großen Zahl ankommender Flüchtlinge unter Handlungsdruck angesichts einer leitenden Machbarkeitsvorgabe (»Wir schaffen das«), die Bedenken implizit ausklammerte. Es ging darum, wie die ankommenden Flüchtlinge erstversorgt werden, wie »der Zugang zu Gesundheit, Bildung und guter Arbeit und guten Wohnbedingungen« (Senatsverwaltung, 2016, S. 9) in Berlin geschaffen werden konnte. Dieser Handlungsdruck überlagerte die – gleichwohl parallel laufenden – Diskurse über Migration und Integration. Mit Blick auf diesen spezifischen, hier kurz skizzierten »überlagerten« Diskurs sind unserer Analyse folgend zunächst die hervorgehobenen Kriterien relevant.

Für die Sprachkurse bestand angesichts der hohen und wachsenden Flüchtlingszahlen eine immense Nachfrage – es gab einen großen Bedarf für das Programm. Die Nachfrage ist z. T. durch staatliche Regularien bestimmt, jedoch auch durch den Wunsch nach Bildung der Geflüchteten – wie die Forderungen vom Oranienplatz belegen. Zentrale Stakeholder in der Berliner Landespolitik waren zufrieden, da die vhsn schnell und in großer Zahl diese Sprachkurse organisierten. Die Senatorin Kolat konnte vorweisen, dass sie Teile ihrer Versprechen eingelöst hatte. Auffällig ist, dass die vhsn vor allem im Ver-

gleich positiv auffielen, da andere Teile der Berliner Administration massive organisatorische Probleme allein schon mit der Registration der Geflüchteten hatten. Damit wurden die Berliner vhsn insgesamt öffentlich sichtbarer in ihrer Leistungsfähigkeit, was zu mehr Wertschätzung bei Politik und Verwaltung in den Bezirken und auf Landesebene führte.

Kritisch zu betrachten ist, dass weder die Perspektive der lernenden Geflüchteten noch die Perspektive der Lehrenden oder Programmplanenden eine größere Bedeutung bei der Erfolgsbewertung hatten. Der Politik und der medialen Öffentlichkeit ging es – und geht es immer noch – maßgeblich darum, die Geflüchteten in Sprachkursen »unterzubringen«. Die Perspektiven der Geflüchteten und des Weiterbildungspersonals interessieren politisch und öffentlich bis heute kaum bis gar nicht. Auch wenn Zertifikatsverleihungen an Geflüchtete in Rathäusern öffentlich zelebriert werden, um den Erfolg darzustellen, und in den Kursen viel gelernt wird: Was genau und wie gut dort gelernt wird, ob die Lehrenden oder die Programmplanenden zufrieden sind, wurde und wird fern von Honorardiskussionen öffentlich wenig diskutiert, auch nicht mit politischem Auftrag unabhängig und formativ evaluiert. Dies ist somit kaum Teil der Diskussion um Erfolgskriterien. Letztere orientierten sich nicht primär am Lernen und an den Lernenden, sondern an den Interessen der Finanzgeber, obwohl die Akteure auf dem Oranienplatz mit ihrem Drängen auf Bildung anfangs im Zentrum standen. Im weiteren Verlauf gerieten sie jedoch in den Hintergrund.

Es rückten mit der Zeit andere Kriterien für »Erfolg« in den Vordergrund (z.B. Abschluss-/Abbrecherquote, Partizipation der Lernenden). Ausgelöst wurde dies durch darauffolgende Ereignisse und dadurch, dass neue Akteure sich aus anderen Motiven für den »Erfolg« interessierten. So war u. a. festzustellen, dass nach den Ereignissen in der Silvesternacht 2015/16 in Köln die Debatte um die Funktion der Kurse eine neue Richtung nahm. War es bis dato eher »Sprachförderung vom ersten Tag an«, so wurden die Maßnahmen bald von der Politik »Sprach- und Wertekurse vom ersten Tag an« (Senatsverwaltung, 2016) genannt. Ende 2017 gab es eine Große Anfrage der AfD in der Bezirksverordnetenversammlung, die u. a. die Abschluss-/Abbrecherquoten sowie Kosten der Sprachkurse erfragt, was zuvor eher im Hintergrund stand. Diese Beispiele versinnbildlichen, wie nun eher die Kritiker der Flüchtlingspolitik als Akteure auftreten, welche die Kurse mit anderen Kriterien bewertet sehen wollen.

Man kann annehmen, dass die Debatte um den »Erfolg« der Sprachkurse gerade erst begonnen hat, und es könnte sein, dass die Ereignisse und die Reaktionen in einigen Jahren anders gesehen werden als bisher. Vielleicht wird die Bewertung noch stärker von anderen Ereignissen und dem generellen Verlauf von Flucht und Integration abhängen – also von äußeren Umständen – und weniger von den Sprachkursen der vhsn und ihrem politischen Auftrag selbst.

Strategien einer breiten Erfolgssicherung



Unser Beitrag ist letztlich eine erste Momentaufnahme. Eine abschließende Bewertung der hier beschriebenen Transformationen wird wohl erst in Jahren bis Jahrzehnten möglich sein. Grundsätzlich sollten Weiterbildungseinrichtungen und Programmplanende bedenken, dass Erfolgskriterien und Bewertungen Konjunkturen erfahren, und den Erfolg ihrer Programme mit mehreren Strategien breit absichern. Erfolgskriterien sind über die Zeit und die Akteure hinweg nicht stabil. Ein gutes Beispiel hierfür sind die deutsche Wiedervereinigung und die Weiterbildungsmaßnahmen, die in diesem Kontext durchgeführt wurden (Meier, Böhmer & Möller, 1998). Hierbei konnte man beobachten, dass es zunächst um ein sozialpolitisches »Unterbringen« von Menschen ging, die in Folge der Vereinigung arbeitslos geworden waren, und später um eine arbeitsmarktpolitische Erfolgsbeurteilung. Reischmann (1997, S. 123) nennt dieses Phänomen in Evaluationskontexten die möglichst zu verhindernde »Indikatorenschaukel«, da man während eines Evaluationsprozesses die Indikatorik nicht wechseln sollte.

Politische Akteure und Öffentlichkeit halten sich jedoch nicht immer an solche wissenschaftlichen Konventionen, sondern bewerten gern je nach tagespolitischer Konfiguration und je nach Zeitgeist. Eine offene – Fehler nicht nur kaschieren wollende – Diskussion von Erfolgskriterien und deren Evaluation sind wichtig. Dafür kann die Heuristik von Lewis und Dunlop (1991) ein Impuls sein. Sie zeigt die Vielschichtigkeit von Erfolg und seiner Beurteilung durch Öffentlichkeit, Politik, Wissenschaft und Praxis auf.

Cervero, R.M. & Wilson, A. L. (1994). *Planning Responsibly for Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fischer-Lescano, A. & Lehner, M. (2014). *Rechtliche Situation der Flüchtlinge vom Oranienplatz*. Verfügbar unter www.rav.de/fileadmin/user_upload/rav/themen/auslaender_asylrecht/140618_Rechtliche_Situation_der_Fluechtlinge_vom_Oranienplatz.pdf

Gieseke, W. & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen*. Opladen: Leske+Budrich.

Lewis, C. M. & Dunlop, C. C. (1991). *Successful and Unsuccessful Adult Education Programs: Perceptions, Explanations, and Implications*. *New Directions for Adult and Continuing Education* Nr. 49, 15–28.

Meier, A., Böhmer, S. & Möller, B. (1998). *Weiterbildungsnutzen – Über beabsichtigte und nicht beabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung*. Berlin: trafo.

Reischmann, J. (1997). Die Erfassung von Weiterbildungswirkungen. In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung* (S. 119–132). Opladen: Leske+Budrich.

Schulenberg, W. (1980). Erwachsenenbildung. In H.-H. Groothoff (Hrsg.), *Fischer-Lexikon Pädagogik* (S. 64–72). Frankfurt a.M.: Fischer.

Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen (2015). *Integration durch Beschäftigung*. Verfügbar unter www.berlin.de/sen/arbeits/_assets/berlinarbeit-ziel-4/151102_10-punkte-arbeitsmarktintegration-gefluechteter.pdf

Senatsverwaltung (2016). *Masterplan Integration und Sicherheit des Berliner Senats vom 24.5.2016, Langfassung*. Verfügbar unter www.berlin.de/rbmskzl/aktuelles/politik-aktuell/2016/meldung.480539.php

Steinhilper, E. (2016). *Selbstbewusst und laut – politische Proteste von Geflüchteten*. Verfügbar unter www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdosiers/227542/politische-proteste-von-gefluechteten



DR. BERND KÄPPLINGER

ist Professor für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

bernd.kaepplinger@erziehung.uni-giessen.de



MICHAEL WEISS

ist Direktor der Volkshochschule Berlin Mitte.

michael.weiss@ba-mitte.berlin.de

Antje-Wibke Recksiek

Während Studien die Bedeutung des Handschreibens für Intelligenz, Sprachentwicklung oder Bildungsverläufe ermesen, stirbt Handschrift im Alltag der Erwachsenen mehr und mehr aus. Kein Wunder, man kann sie meistens ohnehin nicht lesen. In WEITER BILDEN dürfen Protagonisten der Erwachsenen- und Weiterbildung oder Personen des öffentlichen Lebens eine Schriftprobe abliefern. Sie geben damit Unwartetes von sich preis. Nicht nur weil sie schreiben, was sie schreiben, sondern auch wie. Zum Vervollständigen liefern wir fünf Satzanfänge – für jeden Finger eine.

Gute Bildung ist ...

menschlich orientiert. Sie knüpft an den Kompetenzen an und baut diese auf, nach dem Prinzip Schwächen Schwächen und Stärken Stärken.

Wenn ich Bildungsministerin wäre, ...

würde mehr Geld in das Bildungssystem fließen. Als Werte Schule würde die berufliche Bildung gestärkt werden.

In der Erwachsenenbildung- und Weiterbildung habe ich gelernt, ...

geduldig zu sein. Menschen gehen ihre eigenen Wege. Sie dabei zu begleiten ist spannend und herausfordernd und verlangt Empathie und Können.

Mein berufliches Steckpferd ...

Ich löse Konflikte. Deshalb bin ich unsere interne Konfliktschlichterin. Menschen wieder zusammenbringen, wenn's blödt und kratzt, ist versöhnlich.

Ich bin die geborene Dozentin für ...

Gruppenevents. Ich gestalte Veränderungsprozesse und Ideenfindung gerne mit vielen!

»Sprich ja nicht länger als eine Stunde!«



Lehren und Lernen verändern sich stetig, meint man – neue Erkenntnisse der Lehr-/Lernforschung werden in die Praxis übertragen, moderne technische Errungenschaften bieten neuartige Möglichkeiten des Lehrens und des Lernens, und auch was gelehrt und gelernt wird, differenziert sich immer weiter aus. Also alles neu?

Nicht ganz, wie der Blick in die »Ge- und Verbote für Vortragende und Hörer der Volkshochschulen« von 1919 verrät. Die dort von Seminaroberlehrer Emil Zeißig niedergeschriebenen »10 Gebote« ließen sich – in modernerer Sprache gefasst – genauso gut heute als »Tipps & Tricks für Vortragende« veröffentlichen. Beispiele gefällig? »Erwachsene lassen sich nicht überreden, nur überzeugen«; »Meide technische Ausdrücke, (...) die das Verständnis nicht unbedingt erhellen«; »Zeige, (...) wie sich Erörtertes praktisch verwerten und durchführen läßt!«

Heute würde man es »zielgruppengerechte Ansprache« oder »alltagspraktische Nähe« nennen – der Grundsatz bleibt gleich. Und so wird deutlich, dass sich bei allem Wandel manche Dinge doch kaum verändern. (JR)



Zeißig, E. (1919). Ge- und Verbote für Vortragende und Hörer der Volkshochschulen. *Volkshochschulblätter*, 1 (5), 139–141.

Unser nächster Themenschwerpunkt

AUSGABE 2 — 2018 (erscheint im Juni)

Debatte

Der konstruktive Streit um gesellschaftlich relevante Themen ist notwendiger Bestandteil unseres Zusammenlebens. Angesichts einer immer komplexer werdenden Welt offenbart sich das Dilemma, dass es keine »einfachen« Antworten und schnelle Lösungen für gesellschaftliche Probleme gibt, solche aber immer häufiger in populistischer Manier versprochen werden. Auch deshalb werden Debatten oftmals eher interessengeleitet und unversöhnlich geführt. Nicht zuletzt hat die fortschreitende Digitalisierung der Gesellschaft die Art und Weise, wie sie geführt werden, massiv verändert. Diese Entwicklungen betreffen auch die organisierte Erwachsenen- und Weiterbildung. Das Heft betrachtet sie aus einer dreifachen Perspektive: Die Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung sind selbst Orte der Begegnung und bieten Raum für öffentliche Diskurse. Durch ihre Bildungsarbeit leisten sie gleichzeitig einen wichtigen Beitrag, um Aufklärung und Teilhabe an öffentlichen Diskursen überhaupt zu ermöglichen. Zudem prägen die Einrichtungen und Trägerorganisationen, Verbände, Netzwerke sowie Wissenschaft und Forschung der Erwachsenenbildung öffentliche Diskurse und nehmen als Akteure selbst Teil an gesellschafts- und bildungspolitischen Debatten.

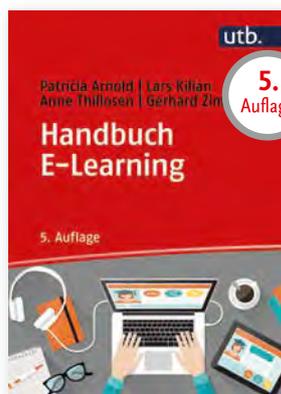
Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten. weiter-bilden@die-bonn.de



Virtuelles Lehren und Lernen

➔ wbv.de/e-learning

In der 5. Auflage des Standardwerkes wurden alle Themen aktualisiert und ergänzt. Das Handbuch ist ein vollständiges Kompendium der Didaktik des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien in allen Bildungsbereichen. Es thematisiert alle Aspekte der Planung, Produktion, Implementierung, Durchführung, Evaluation und Qualitätssicherung erfolgreicher E-Learning Angebote.



Patricia Arnold, Lars Kilian, Anne Thillosen,
Gerhard M. Zimmer

Handbuch E-Learning

Lehren und Lernen mit digitalen Medien

5. überarbeitete Auflage
2018, 638 S., 59,00 € (D)
ISBN 978-3-8252-4965-6
Als E-Book bei utb-shop.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

wbv Media 0521 91101-0 wbv.de



Neu starten, Routinen aufbrechen, das Alte hinter sich lassen – für viele eine sehnsuchtsvolle Vorstellung, zuweilen erreichbar durch Bildung. Gleichzeitig wandelt sich die Welt so beharrlich, dass auch Routine und Kontinuität erstrebenswert scheinen. In der Erwachsenen- und Weiterbildung findet sich beides: Erneuerung und Bewahrung. Der Neustart von WEITER BILDEN lässt uns auf das Wechselspiel von Kontinuität und Wandel schauen.

st art