

Hessisches Kultusministerium
Landeskuratorium für Weiterbildung
und Lebensbegleitendes Lernen

HESSEN



Weiterbildungsbericht Hessen 2015

BILDUNGSLAND
Hessen 



Impressum

- Herausgeber:** Landeskuratorium für Weiterbildung und
Lebensbegleitendes Lernen in Zusammenarbeit
mit dem Hessischen Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden
Tel.: 0611/368-0
www.kultusministerium.hessen.de
- Geschäftsstelle:** Koordinationsstelle für Weiterbildung und
Lebensbegleitendes Lernen
- Verantwortlich:** Sibylle Klingebiel,
Hessisches Kultusministerium / Referatsleiterin III.B.3
Joachim Velten,
Vorsitzender des Landeskuratoriums für Weiterbildung
und Lebensbegleitendes Lernen
- Autoren:** Dr. Timm C. Feld, Philipps-Universität Marburg
Prof. Dr. Michael Schemmann, Universität zu Köln
Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Philipps-Universität Marburg
- Redaktion:** Sibylle Klingebiel,
Monika Otten, Cordula Russe-Kalenberg
- Lektorat:** studiotextart, Frankfurt
- Gestaltung:** pi.Design Group, Darmstadt
www.pi-design.de
- Titelfoto:** ingimage.com
- Druck:** Druckerei Rindt, Fulda
- Vertrieb:** Koordinationsstelle für Weiterbildung
und Lebensbegleitendes Lernen
Luisenstraße 10, 65185 Wiesbaden
- Bestell-Nr.:** 10036
- Hinweis:** Sie finden diese Publikation als Online-Fassung auf den Internetseiten des
Hessischen Kultusministeriums unter www.kultusministerium.hessen.de
- Auflage:** 1. Auflage
- Stand:** Juni 2016

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Geleitwort des Hessischen Kultusministers | 6 |
| Geleitwort des Vorsitzenden des Landeskuratoriums für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen | 8 |
| Kurzzusammenfassung | 10 |
| 1 Einleitung | 12 |
| 2 Systemstruktur der hessischen Weiterbildung | 14 |
| 2.1 Ausgangsüberlegungen | 14 |
| 2.2 Methodische Hinweise | 14 |
| 2.3 Deskription und Analyse der Daten | 15 |
| 2.3.1 Zur Dynamik der Systemstruktur – die Untersuchungen im Vergleich | 15 |
| 2.3.2 Analyse des Strukturdatensatzes | 16 |
| 2.3.3 Analyse der hessischen Anbieterdaten des Weiterbildungsmonitors aus dem Jahre 2014 | 20 |
| 2.4 Zusammenfassung | 26 |
| 3 Weiterbildungsbeteiligung in Hessen | 28 |
| 3.1 Ausgangsüberlegungen und methodische Anmerkungen | 28 |
| 3.2 Beschreibung der Stichprobe | 29 |
| 3.3 Weiterbildungsteilnahme nach soziodemografischen Merkmalen | 31 |
| 3.3.1 Weiterbildungsteilnahme und Bildungsabschluss | 31 |
| 3.3.2 Weiterbildungsteilnahme und Erwerbstätigkeit | 32 |
| 3.4 Weiterbildung in regionaler Perspektive | 34 |
| 3.4.1 Weiterbildungsbeteiligung nach Regierungsbezirken | 34 |
| 3.4.2 Weiterbildungsbeteiligung nach Landkreisen und kreisfreien Städten | 36 |
| 3.5 Zusammenfassung | 39 |
| 4 Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener | 40 |
| 4.1 Weiterbildungsbeteiligung, Kompetenzniveaus, Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Literaturlage und Forschungsstand | 40 |
| 4.2 Anbieter-, Angebots- und Finanzierungsstruktur in Hessen | 45 |
| 4.2.1 Anbieterstruktur und segmentierte Förderlogiken | 45 |
| 4.2.2 Alphabetisierung und Grundbildung zwischen Nationaler Strategie/Dekade und hessenspezifischen Aktivitäten | 47 |
| 4.3 Fallstudien zu Zugängen (Freie Träger) und Angebotsstrukturen (Volkshochschulen) | 51 |
| 4.3.1 Freie Träger: Wege zur Alphabetisierung | 51 |
| 4.3.2 Volkshochschulen: Kurs- und projektbezogene Angebotsstrukturen | 53 |
| 4.3.2.1 Volkshochschule Frankfurt | 53 |
| 4.3.2.2 Volkshochschule Marburg | 57 |
| 4.3.2.3 Kreisvolkshochschule Groß-Gerau | 60 |
| 4.3.3 Zusammenfassende Fokussierung | 63 |
| 4.4 Generalisierungs- und Übertragungspotential für die Bildungsarbeit mit anderen Zielgruppen | 65 |
| 4.5 Zusammenfassung | 66 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 5 | Weiterbildung und Ehrenamt | 68 |
| 5.1 | Bildungsangebote für die Zielgruppe der Ehrenamtlichen | 69 |
| 5.1.1 | Stand und Entwicklung der Bildungsangebote | 69 |
| 5.1.2 | Angebots- und Inhaltsprofil | 70 |
| 5.1.2.1 | Themenspektrum | 70 |
| 5.1.2.2 | Formate und methodisch-didaktische Ausrichtungen | 73 |
| 5.2 | Beitrag ehrenamtlichen Engagements für die weiterbildungsbezogene Leistungserbringung | 74 |
| 5.2.1 | Formen und Bereiche ehrenamtlicher Arbeit in den Einrichtungen | 75 |
| 5.2.2 | Mehrwert ehrenamtlicher Arbeit | 78 |
| 5.3 | Steuerungs- und Handlungswissen der Weiterbildungseinrichtungen | 78 |
| 5.3.1 | Qualifizierung der ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter: Strukturen und Themen | 79 |
| 5.3.2 | Probleme und Herausforderungen im Rahmen der Ehrenamtsarbeit | 80 |
| 5.4 | Zusammenfassung | 82 |
| | | |
| 6 | Politische Bildung von Erwachsenen | 84 |
| 6.1 | Explizite politische Bildung: vier Annäherungen | 84 |
| 6.1.1 | Volkshochschulen | 85 |
| 6.1.2 | Katholische Erwachsenenbildung | 87 |
| 6.1.3 | Bildungsurlaub | 88 |
| 6.1.4 | Arbeit und Leben | 90 |
| 6.1.5 | Zwischenfazit (I) | 91 |
| 6.2 | Weites Verständnis von Politischer Bildung | 92 |
| 6.2.1 | Hybridisierung und Formatkombinationen | 92 |
| 6.2.2 | Adressaten-, erlebnis- und reflexionsbezogene Didaktik | 93 |
| 6.2.3 | Das Politische als fachliche und programmbezogene Bildungsdimension | 93 |
| 6.2.4 | Zuständigkeit, Finanzierung, Kooperationsorientierung | 94 |
| 6.2.5 | Kommune/Landkreise als Umfeld | 95 |
| 6.2.6 | Träger als Umfeld: Wertebasierung, Leitbilder, Lobbyarbeit, politische Funktion | 96 |
| 6.2.7 | Zwischenfazit (II) | 98 |
| 6.3 | Gelingensbedingungen politischer Bildung | 99 |
| 6.4 | Politische Bildung und Grundbildung | 100 |
| 6.5 | Zusammenfassung | 101 |
| | | |
| 7 | Aktuelle Entwicklungslinien und zukünftige Gestaltungsherausforderungen der hessischen Weiterbildung nach HWBG | 103 |
| 7.1 | Entwicklungslinien auf Landesebene (politisch-rechtliche Ebene) | 103 |
| 7.2 | Einschätzungen aus Sicht zentraler Akteure | 106 |
| 7.2.1 | Entwicklungslinien der letzten vier Jahre und zukünftige Herausforderungen: Ebenen und Themen | 107 |
| 7.2.1.1 | Entwicklungslinien der letzten vier Jahre | 108 |
| 7.2.1.2 | Zukünftige Herausforderungen | 111 |
| 7.2.2 | Das Hessische Weiterbildungsgesetz in der Einschätzung der Befragten | 113 |
| 7.3 | Empfehlungen des Weiterbildungsberichtes 2010: Umsetzungsstand aus heutiger Perspektive | 114 |
| 7.4. | Zusammenfassung | 117 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| 8 | Zusammenführung und Empfehlungen | 118 |
| 8.1 | Weiterbildung als Ressource – Ressourcen für die Weiterbildung | 118 |
| 8.2 | Weiterbildung nach dem Hessischen Weiterbildungsgesetz: Ziele und Zielerreichung | 120 |
| 8.3 | Empfehlungen | 122 |
| 9 | Quellen- und Literaturverzeichnis | 124 |
| | Quellen | 124 |
| | Literatur | 125 |
| 10 | Abbildungs- und Tabellenverzeichnis | 128 |
| 11 | Anhang | 129 |
| | Selbstdarstellungen der Ministerien | 130 |

Geleitwort des Hessischen Kultusministers



Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

Lebensbegleitendes Lernen ist in unserer Gesellschaft unverzichtbar geworden. Durch den gesellschaftlichen und technologischen Wandel ändern sich die Anforderungen an die Menschen in unserer Gesellschaft in immer kürzeren Intervallen. Nicht nur die beruflich relevanten Kompetenzen sind einem rasanten Veränderungsprozess unterzogen, sondern auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen unterliegen Anforderungen und Kompetenzen einem Wandel und beeinflussen die beruflichen und privaten Perspektiven jedes Einzelnen. Insbesondere die demografische Entwicklung und der damit in Verbindung stehende Fachkräftemangel sind wichtige Aufgaben, denen wir uns intensiv widmen müssen. Dies gilt ebenso für die Integration der vielen Menschen, die aus Krisengebieten zu uns geflüchtet sind.

Das im Hessischen Weiterbildungsgesetz geförderte Bildungsangebot leistet einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung dieser Herausforderungen. Es ist einem umfassenden, ganzheitlichen Bildungsbegriff verpflichtet, der die Bereiche der allgemeinen, politischen, beruflichen und kulturellen Weiterbildung gleichermaßen umfasst.

Die hessischen Volkshochschulen, die anerkannten landesweiten Organisationen in freier Trägerschaft sowie die Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck erfüllen diese vielfältigen Aufgaben mit großem Engagement. Sie sichern gemeinsam eine flächendeckende Grundversorgung an Weiterbildungsangeboten in Hessen, so wie es das Hessische Weiterbildungsgesetz vorsieht. Seit 2007 wird dieses Angebot durch die bildungsbereichsübergreifend organisierten regionalen Verbände des HESSENCAMPUS ergänzt und durch spezifisch zugeschnittene Bildungsprojekte und Beratungsangebote in den Verbänden vor Ort bei gemeinsamer Nutzung von pädagogischen Kompetenzen und materiellen Ressourcen inhaltlich vernetzt und bereichert.

Um die Möglichkeiten der Weiterbildung und des Lebensbegleitenden Lernens für die Bürgerinnen und Bürger in Hessen noch weiter zu optimieren und auszubauen, schließt die Hessische Landesregierung einen Weiterbildungspakt mit den gesetzlich verankerten öffentlichen und freien Trägern der Weiterbildung. Damit wird ein ganz wesentlicher Beitrag zur Stärkung und Weiterentwicklung des Systems Lebensbegleitenden Lernens in Hessen geleistet.

Durch die „leo. - Level-One Studie“ der Universität Hamburg sind Alphabetisierung und Grundbildung in den Fokus bildungspolitischer Diskussionen gerückt. Demnach können 7,5 Millionen deutschsprachige Mitbürgerinnen und Mitbürger zwischen 18 und 64 Jahren – davon ca. 550.000 in Hessen – nur eingeschränkt lesen und schreiben. Diese Menschen sind von voller selbstständiger gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen bzw. häufig auf Unterstützung angewiesen. Dieses Handlungsfeld der Weiterbildung ist ein wichtiges Aufgabengebiet, das einer näheren Untersuchung bedarf und somit einen Schwerpunkt des Weiterbildungsberichtes 2015 bildet.

Qualifizierung ist eine bedeutsame Obliegenheit in allen gesellschaftlichen Bereichen und findet auf vielfältige Weise statt. Nicht nur die hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stehen hier im Zentrum des Interesses, sondern insbesondere auch die Bürgerinnen und Bürger, die mit viel ehrenamtlichem Engagement auf unterschiedlichen organisationalen Ebenen und in den verschiedensten Bereichen Aufgaben wahrnehmen. Ein Kapitel des vorliegenden Weiterbildungsberichtes ist daher dem Thema „Weiterbildung und Ehrenamt“ gewidmet.

Politische Bildung Erwachsener hat einen besonderen Bedeutungszuwachs nicht erst seit dem verstärkten Auftreten rechtspopulistischer Strömungen sowie aktuell im Zusammenhang mit Flüchtlingsthematiken erhalten. Sie vollzieht sich in einem breiten Spektrum von bereichsspezifischen und übergreifenden Funktionen. Der Weiterbildungsbericht geht deshalb in einem seiner Schwerpunkte intensiv der Frage nach, was unter politischer Bildung zu verstehen ist und wo sie in den einzelnen Institutionen implizit oder explizit verortet ist.

Vor dem Hintergrund des oben beschriebenen ganzheitlichen Bildungsbegriffes beschäftigt sich der vorliegende Weiterbildungsbericht 2015 mit qualitativen und quantitativen Aussagen zur Zielerreichung des hessischen Weiterbildungsgesetzes. Der unabhängige Blick von außen zeigt, dass das Hessische Weiterbildungsgesetz in seiner operativen Umsetzung durch die Einrichtungen der Weiterbildung seine Ziele erreicht.

Der Weiterbildungsbericht stellt inhaltlich eine substanzielle Weiterentwicklung gegenüber dem Weiterbildungsbericht 2010 dar, ohne jedoch den Anschluss an diesen aufzugeben. Der Fokus des Weiterbildungsberichtes 2015 liegt vor allem auf den inhaltlichen, fachpolitisch hochbedeutsamen Feldern Grundbildung, Ehrenamt und Politische Bildung Erwachsener. Die erzielten Erkenntnisse stellen einen hohen handlungsleitenden Nutzen für die Institutionen der Weiterbildung dar.

Mein Dank gilt den Autoren des Weiterbildungsberichtes Hessen 2015, Herrn Dr. Timm Feld (Philipps-Universität Marburg), Herrn Prof. Dr. Michael Schemmann (Universität zu Köln) und Herrn Prof. Dr. Wolfgang Seitter (Philipps-Universität Marburg), dem Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen (LAKU) sowie dessen geschäftsführendem Vorstand, der den Erstellungsprozess in der Funktion eines Beirats aktiv begleitet hat.

Mit herzlichen Grüßen

Ihr

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'RAL', written in a cursive style.

Prof. Dr. R. Alexander Lorz
Hessischer Kultusminister

Geleitwort des Vorsitzenden des Landeskuratoriums für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen



Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

das Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen ist gemäß dem Hessischen Weiterbildungsgesetz (HWBG), gemeinsam mit dem Hessischen Kultusministerium für die Herausgabe des Dritten Hessischen Weiterbildungsberichtes verantwortlich. Vorrangiges Ziel des Weiterbildungsberichtes ist es, Politik und Weiterbildungsträgern verlässliche und seriöse Daten für eine zukunftsweisende Weiterbildungs- und Bildungspolitik zur Verfügung zu stellen, um das Thema im Bewusstsein von Öffentlichkeit und Politik noch stärker zu verankern. Zudem können die Ergebnisse des Berichts den Weiterbildungsträgern wichtige Impulse bei internen Planungs- und Steuerungsprozessen geben.

Mit dem Weiterbildungsbericht Hessen 2015 werden – wie in den Vorgängerberichten – Entwicklungsstand und Fortschritte der hessischen Weiterbildung dokumentiert und aktuelle Herausforderungen benannt. Die Ergebnisse der 2005 und 2010 vorgelegten Berichte werden damit aufgegriffen, fortgeschrieben und erweitert.

Es ist leider zu konstatieren, dass immer noch viele Bürgerinnen und Bürger das vielfältige Angebot der pluralen Trägerlandschaft nicht wahrnehmen. Mit dem vorliegenden Bericht und den sich anschließenden Diskussionsprozessen wird die Erwartung verknüpft, zukünftig mehr Bürgerinnen und Bürger für Angebote des formellen und informellen Lernens zu erreichen.

Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung kommt hier eine wichtige Rolle zu. In ihrer flächendeckenden und inhaltsbreiten Ausrichtung ist sie in der Lage, niedrigschwellige, bezahlbare, wohnort- und lebensweltnahe Angebote zur Weiterbildung zu machen. Mit ihrem breiten Bildungsbegriff, der eine allgemeine, politische, kulturelle und berufliche Weiterbildung umfasst, bietet sie ein unverzichtbares Element der Daseinsvorsorge und kulturellen Teilhabe.

Dabei wird deutlich, dass politische Bildung, Förderung der Grundbildung sowie Unterstützungen des Ehrenamtes sowohl aktive gesellschaftliche Teilhabe fördern, wie auch die Teilhabechancen bildungsbenachteiligter Zielgruppen stärken.

Die Erarbeitung des Berichts haben Prof. Wolfgang Seitter und Dr. Timm C. Feld von der Philipps-Universität Marburg sowie Prof. Michael Schemmann von der Universität zu Köln im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums übernommen. Sie haben den Bericht in einem intensiven, interaktiven und zeitaufwändigen Arbeits- und Beratungsprozess erstellt.

Er zeigt erneut die zentrale Bedeutung des HWBG für eine flächendeckende, inhaltlich breite und qualitätsorientierte Weiterbildung, die auf einem umfassenden Bildungsverständnis beruht und persönlichkeits-, arbeitsmarkt- und gesellschaftsbezogene Funktionen gleichermaßen integriert. Wir können mit Genugtuung feststellen, dass sich das Hessische Weiterbildungsgesetz als Stabilitätsfaktor der hessischen Weiterbildung erwiesen hat und in der hessischen Trägerlandschaft eine hohe Innovationsbereitschaft besteht.

Den Autoren ist eine sehr gute Weiterführung der 2005 eingeleiteten Bestandsaufnahme in einer verständlichen Darstellung des Arbeitsfeldes gelungen.

Darin wurde die Stabilität der institutionellen Strukturen im Zeitvergleich deutlich. Gleichzeitig ist aber die große Dynamik der hessischen Weiterbildung hervorzuheben, die sich beispielhaft bei der Überführung von HESSENCAMPUS in den Regelbetrieb zeigt.

Die Vorbereitungen für einen Weiterbildungspakt als ein neues Steuerungs- und Koordinierungselement verweisen auf eine Reihe von Herausforderungen, die zukünftig zu bewältigen sind. Dazu gehören eine ausgewogene Mischung der unterschiedlichen Finanzierungselemente sowie eine offensivere Darstellung des eigenen Leistungsportfolios oder Veränderungen benannt, die mit Blick auf Nachfrageverhalten, Ansprachemodalitäten, Digitalisierung und Lernsettings vorzunehmen sind.

Der Weiterbildungsbericht richtet sich an alle Akteurinnen und Akteure des Bildungswesens in Politik, Verwaltung und Praxis wie auch an die interessierte Öffentlichkeit.

Ich danke den Autoren sowie allen Kolleginnen und Kollegen des Landeskuratoriums für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen, die in ehrenamtlicher Funktion mit hohem Arbeitseinsatz und Engagement am Zustandekommen dieses Berichts mitgewirkt haben.

Mein Dank gilt auch der Koordinationsstelle Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen des Hessischen Kultusministeriums, die fachkompetent die vielfältigen Interessen aller Beteiligten abgestimmt und mit großem Engagement an der Fertigstellung des Berichts mitgewirkt hat.

Mit herzlichen Grüßen

Ihr



Joachim Velten
Vorsitzenden des Landeskuratoriums für
Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Weiterbildungsbericht 2015 untersucht die hessische Weiterbildung sowohl aus einer Mehrebenenperspektive (Anbieterstruktur, Teilnahmeverhalten) als auch mit Blick auf bestimmte Inhaltsbereiche (Alphabetisierung und Grundbildung, Ehrenamt, politische Bildung). Als verbindender roter Faden wird das Verhältnis zwischen *Weiterbildungsbeteiligung und Ressourcensteuerung* (in finanzieller, zeitlicher, personeller und gesellschaftlicher Hinsicht) fokussiert. Methodisch basiert der Weiterbildungsbericht auf einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Der gesamte Forschungsprozess wurde kontinuierlich mit dem geschäftsführenden Vorstand des Landeskuratoriums für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen und dem Fachreferat des Kultusministeriums abgestimmt und reflektiert.

Die **Anbieterstruktur der hessischen Weiterbildung** ist heterogen und plural verfasst und erweist sich als vergleichsweise stabil. Erneut zeigt sich der zentrale Befund einer disparaten räumlichen Anbieterdichte gemessen an der Zahl der Anbieter pro 10.000 Einwohner und Einwohnerinnen auf der Ebene der Raumordnungsregion, die zwischen 2,1 in Starkenburg und 3,5 in Osthessen streut. Für die Aufrechterhaltung einer inhaltlich breiten Grundversorgung tragen insbesondere im ländlichen Raum die öffentlichen bzw. öffentlich finanzierten Anbieter bei. Des Weiteren wird deutlich, dass die meisten der befragten hessischen Anbieter die zukünftige Entwicklung der wirtschaftlichen Lage positiv einschätzen. Für eine kontinuierliche Beschreibung der Anbieterstrukturen bieten sich sowohl die Daten des Strukturdatensatzes des Weiterbildungsmonitors als auch die durch die wbmonitor-Umfrage gewonnenen Daten nur bedingt an.

Die **Weiterbildungsbeteiligung** in Hessen ist im Vergleich zum letzten Weiterbildungsbericht von 13 auf 14,2 % gestiegen. Gleichwohl weist sie sowohl mit Blick auf die räumliche als auch auf die soziodemographische Verteilung starke Segregationstendenzen auf. In räumlicher Hinsicht zeigen sich Disparitäten auf der Ebene der Regierungsbezirke und, am schärfsten ausgeprägt, auf der Ebene der Städte und Landkreise. Hier liegen der höchste Wert der Beteiligung bei 21,5 % und der niedrigste Wert bei 6,9 %. Mit Blick auf die individuelle Weiterbildungsteilnahme ergeben sich erhebliche Unterschiede bei der Teilnahme an Weiterbildung, die sich durch das Muster des Matthäus-Prinzips kennzeichnen lässt, d. h. es nehmen diejenigen stärker an Weiterbildung teil, die ohnehin schon hinsichtlich bestimmter soziodemographischer Faktoren begünstigt sind. Schließlich ist hervorzuheben, dass insgesamt eine leichte Zunahme der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung konstatiert werden kann.

Im Bereich **Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener** zeigt sich in Hessen – wie auch in Deutschland insgesamt – eine enorme Diskrepanz zwischen postuliertem Bedarf und faktischer Nachfrage bei insgesamt hohen selektiven Effekten der Weiterbildungsteilnahme. Offene Kurse im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich, maßnahmenfinanzierte Angebote für benachteiligte Zielgruppen sowie Aktivitäten zur allgemeinen Sensibilisierung bzw. fachlichen Qualifizierung bilden die drei zentralen Tätigkeitsfelder einer grundbildungsorientierten Weiterbildung. Auch in Hessen lässt sich in diesem Bereich eine deutliche Zunahme verzweigter Projektförderung feststellen, vor allem im Zuge der bundesweiten Nationalen Strategie/Dekade und ihrer landesspezifischen Umsetzung. Als zentrale Informations- und Austauschplattform der konkreten Projekte und Bildungsarbeit ist die landesweite Fachgruppe Alphabetisierung und Grundbildung anzusehen. Die Bildungsarbeit mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten erweist sich insgesamt als ein überaus komplexes Handlungsfeld, das von den Einrichtungen ein hohes Maß an (auch finanziellem) Engagement und professionellem Commitment verlangt.

Für den Bereich **Weiterbildung und Ehrenamt** zeigt sich, dass durch die nach dem Hessischen Weiterbildungsgesetz geförderten Weiterbildungseinrichtungen ein kontinuierliches, thematisch breites und methodisch-didaktisch differenziertes Bildungsangebot für die Zielgruppe der Ehrenamtlichen vorgehalten wird. Zudem erfüllen ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter innerhalb der Einrichtungen vielfältige Aufgaben auf unterschiedlichen organisationalen Ebenen und in den verschiedensten organisationalen Bereichen. Das Ehrenamt lässt sich somit als eine für die Leistungserbringung von Weiterbildungseinrichtungen hoch bedeutsame, funktional ausdifferenzierte Position interpretieren. Aus einer solchen Perspektive sind die ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch eine wichtige Ressource der Einrichtungen, was die Aufrechterhaltung der organisationalen Handlungsfähigkeit und somit auch Zweckerfüllung betrifft. Die Qualifizierung der eigenen ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erfolgt in unterschiedlichen organisationsstrukturellen Ausgestaltungen und Einbettungen mit Inhalten und Formaten, die in der Regel an den eigenen einrichtungs- bzw. trägerspezifischen Bedarfen ausgerichtet sind.

Die **politische Bildung von Erwachsenen** vollzieht sich in einem breiten Spektrum von bereichsspezifischen und übergreifenden Funktionen. Die Analyse der Angebotsstrukturen zeigt eine weite Streuung der Themen, eine Vielfalt der Angebotsformate, spezifische Formen von didaktischer Erarbeitung sowie eine starke Orientierung an Zielgruppen, die als politisch oder politiknah bezeichnet werden können bzw. ein Interesse an bürgerschaftlichem Engagement und (politischer) Ehrenamtsarbeit haben. Mit Blick auf die statistische Erfassung fällt eine deutliche Unschärfe zwischen der Verortung der Veranstaltungen in den jeweiligen Programmen und ihrer statistischen Zuordnung zum Bereich der politischen Bildung auf. Bedeutsame Gelingensfaktoren sind neben attraktiven Lernorten und Themen die – auch finanziell bedeutsame – Kooperationsorientierung bei der Angebotsentwicklung und eine explizite professionelle Zuständigkeit für politische Bildung in den Weiterbildungseinrichtungen.

Zentrale Entwicklungslinien der hessischen Weiterbildung betreffen den Übergang von HESSENCAMPUS (HC) in den Regelbetrieb, die Etablierung des Weiterbildungspaktes als einem neuen Steuerungselement sowie die Kontinuität der gesetzlichen Regelung über das Hessische Weiterbildungsgesetz (HWBG). Als *zukünftige Gestaltungsherausforderungen* werden aus der Sicht zentraler Akteure einerseits Fragen der Finanzierung und der Bestimmung des Verhältnisses von Projekt- und Regelförderung, andererseits organisational-operative Veränderungen mit Blick auf Nachfrageverhalten, Digitalisierung, hybride Lernsettings, Ansprachemodalitäten und neue Zielgruppen benannt.

Das Hessische Weiterbildungsgesetz etabliert Weiterbildung als eine flächendeckend vorzuhaltende Ressource für ein breites Spektrum an individuellen, regionalen und gesellschaftlichen Aufgabenstellungen und führt die Ressourcen öffentlicher und freier Träger zusammen, um eine Bildungsfunktion (Weiterbildung) als Teil des Lebensbegleitenden Lernens in öffentlicher Verantwortung zu bewältigen. Die operative Umsetzung des Gesetzes erfolgt dabei nicht nur über das im Gesetz festgeschriebene Anreizsystem über Unterrichtsstunden. Vielmehr wirkt das HWBG auch über seine eigenen gesetzlichen Regelungen hinaus, indem weitere Steuerungselemente – wie HC-Förderung, Sonderförderung der freien Träger, Weiterbildungspakt, ESF-Kofinanzierung – für die Umsetzung einer öffentlich verantworteten Weiterbildung im Sinne der Zielformulierungen des Gesetzes in Anspruch genommen werden.

Auf der Grundlage dieser Befunde empfehlen wir eine weitere Stärkung der öffentlichen Verantwortung und Förderung für bzw. von Weiterbildung. Insbesondere mit Blick auf die herausgearbeiteten räumlichen Disparitäten hinsichtlich der Anbieterdichte sollte diese Stärkung auch der Aufrechterhaltung des Angebotes in den ländlichen Räumen zugutekommen. Wir empfehlen eine umfassende evaluative Bestandsaufnahme von HC als Regionalstruktur bildungsbereichsübergreifender Zusammenarbeit sowie eine strategisch-programmatische Verständigung über seine zukünftige Profilierung. Aufgrund des gegenwärtig zu verzeichnenden bildungspolitischen Bedeutungszuwachses einer politisch bildenden, grundbildungsbezogenen und ehrenamtsaktivierenden Ausrichtung von Weiterbildung empfehlen wir klare Zuständigkeiten innerhalb der Einrichtungen, um diese Aufgabenbereiche umsetzen zu können, ebenso wie ein klares bildungspolitisches Bekenntnis zu ihrer Finanzierung und institutionellen Verstetigung. Die Trias von Regel-, Projekt- und Strukturaufbauförderung sollte angemessen austariert sein und durch Sondertatbestände für besondere, gesellschaftspolitisch erwünschte Aufgaben ergänzt werden. Aufgrund der Bedeutungszunahme von Projektförderung sollten Projektmanagement und Projektabwicklung professionalisiert sowie Projekte mit einer mehrjährigen Projektlaufzeit zum Regelfall werden. Zur Stärkung der Weiterbildung in der öffentlichen Wahrnehmung empfehlen wir eine verbesserte statistische Durchdringung, Darstellbarkeit und Sichtbarmachung der vielfältigen Aufgaben von Weiterbildung. Schließlich sollte das Landeskuratorium in seiner Funktion als Beratungsgremium weiter gestärkt werden und eine noch ausgeprägtere konzeptionell-programmatisch-strategische Reflexionsfunktion übernehmen.

1 Einleitung

Die Grundlage für den Weiterbildungsbericht stellt § 19, Abs. 1 des Gesetzes zur Förderung der Weiterbildung und des Lebensbegleitenden Lernens (Hessisches Weiterbildungsgesetz – HWBG). Dort heißt es: „Das Hessische Kultusministerium beruft ein Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitenden Lernen. Dieses hat die Aufgabe, [...] 3. die Weiterbildung durch Gutachten, Empfehlungen und Untersuchungen zu fördern und zu entwickeln und in der Regel alle vier Jahre gemeinsam mit dem Hessischen Kultusministerium einen Weiterbildungsbericht vorzulegen, der qualitative und quantitative Aussagen zur Zielerreichung dieses Gesetzes trifft.“

Die Förderung der Weiterbildungsbeteiligung steht als programmatisch-bildungspolitische Zielvorgabe in Europa, in Deutschland und auch in Hessen auf der politischen Agenda und wird in unterschiedlichster Weise mit gesellschaftlichen Megatrends – wie Wissensgesellschaft, demographischer Wandel, lebenslanges Lernen, Bildungsgerechtigkeit etc. – verknüpft (vgl. exemplarisch www.bmbf.de/de/lebenslangeslernen.php). Eng verbunden mit der Formulierung dieser Zielvorgabe sind Überlegungen hinsichtlich entsprechender Möglichkeiten der Steuerung/Anreizung, um dieses Ziel auch faktisch zu erreichen. Begriffe wie „Anreizsysteme“ oder „Ressourceneinsatz“ signalisieren eine derartige Anreiz-, Steuerungs- und Umsetzungsperspektive. Bislang sind allerdings (noch) keine nachhaltigen Erfolge erzielt worden, um die Weiterbildungsbeteiligungsquote der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland jenseits der 50%-Marke (fest) zu etablieren (vgl. Bilger/Kuper 2013).

Der vorliegende Hessische Weiterbildungsbericht 2015 bezieht sich auf diese Ausgangslage, indem er das Verhältnis von *Weiterbildungsbeteiligung und Ressourcensteuerung* (in finanzieller, zeitlicher, personeller und gesellschaftlicher Hinsicht) als verbindenden roten Faden der Studie etabliert. *Weiterbildung als Ressource* und *Ressourcen für die Weiterbildung* stehen in einem wechselseitigen Komplementärverhältnis, das es in der Abfolge und systematischen Verschränkung der verschiedenen Kapitel zu erhellen und zu analysieren gilt.

Im Detail richtet sich der Hessische Weiterbildungsbericht 2015 nach dem im Interessenbekundungsverfahren formulierten Auftragsgegenstand mit seinen sechs Aufgabenstellungen und zielt gleichzeitig auf eine Fortschreibung, Erweiterung und Fokussierung des Weiterbildungsberichtes 2010 (vgl. Schemmann/Seitter 2011, 2014):

- *Fortschreibung* insofern, als bestimmte Untersuchungsgegenstände den methodisch-inhaltlichen Ansatz des Weiterbildungsberichtes 2010 direkt aufnehmen und aktualisierend fortschreiben (Kapitel 3 und 7);
- *Erweiterung* insofern, als neue (durch die Ausschreibung in Teilen vordefinierte) Untersuchungsgegenstände hinzukommen (Kapitel 4, 5 und 6);
- *Fokussierung* insofern, als Untersuchungsdimensionen des Weiterbildungsberichtes 2010 nicht (in Gänze) fortgeschrieben, sondern unter bestimmten Aspekten gebündelt und vertieft werden (Kapitel 2).

Konkret umfasst der Bericht *sechs* Hauptkapitel, die in einem Methodenmix die hessische Weiterbildung sowohl in qualitativer (bereichsspezifische Fallanalysen) als auch in quantitativer Perspektive (sekundärstatistische Auswertungen) analysieren:

- In *Systemstruktur der hessischen Weiterbildung* erfolgt eine Reanalyse der aktuellen Daten des Weiterbildungsmonitors und seiner hessischen Stichprobe sowie ein Vergleich mit den Strukturdaten des Weiterbildungsberichtes 2010 mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Differenzen (Kapitel 2).
- *Weiterbildungsbeteiligung in Hessen* fokussiert in einer sekundärstatistischen Analyse die Mikrozensusdaten von 2012, um ein differenziertes Bild der Weiterbildungsnachfragestruktur in Hessen zu generieren (Kapitel 3).

- *Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* wertet nationale und internationale Studien zur Weiterbildungsbeteiligung insbesondere unter dem Gesichtspunkt der selektiven Effekte von Weiterbildungsteilnahme aus und analysiert die hessische Anbieterstruktur zu Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener als prototypischen Fall einer kompetenzbezogenen Ausweitung von Weiterbildung (Kapitel 4).
- *Weiterbildung und Ehrenamt* beschreibt in systematisierter Weise Qualifizierungsangebote der Weiterbildungseinrichtungen für Ehrenamtsarbeit, analysiert ehrenamtliche Modi weiterbildungsbezogener Leistungserbringung und untersucht Formen organisationalen Freiwilligenmanagements bei den Einrichtungen der Weiterbildung nach HWBG (Kapitel 5).¹
- *Politische Bildung von Erwachsenen* analysiert das Angebotspektrum politischer Bildung von Erwachsenen im Kontext der Weiterbildung nach HWBG im Spannungsfeld von expliziter Benennung und impliziter Querschnittsdimension, den damit verbundenen Problemen statistischer Erhebung und Sichtbarmachung sowie mit Blick auf die Gelingensfaktoren in der Umsetzung von politischer Bildung (Kapitel 6).
- *Aktuelle Entwicklungslinien und zukünftige Gestaltungsherausforderungen* beschreibt zentrale Entwicklungslinien und zukünftige Herausforderungen der hessischen Weiterbildung, vornehmlich aus der Perspektive zentraler Akteure und insbesondere mit Blick auf das HWBG und HESSENCAMPUS (im Folgenden HC) (Kapitel 7).

In einem *zusammenführenden* Kapitel werden die herausgearbeiteten Befunde auf die skizzierte Ausgangslage rückbezogen und das Wechselverhältnis von Weiterbildung als Ressource und Ressourcen für die Weiterbildung komprimiert dargestellt, qualitative und quantitative Aussagen zur Zielerreichung des HWBG formuliert und Empfehlungen für eine zukunftsgerichtete Ausgestaltung der hessischen Weiterbildung abgeleitet (Kapitel 8).

Methodisch basiert der Weiterbildungsbericht auf einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Felddaten, Experteninterviews und Gruppendiskussionen werden ebenso genutzt wie Verfahren der deskriptiven Statistik, Dokumentenanalysen oder inhaltsanalytische Auswertungsverfahren. Ein ebenfalls wichtiger Methodenbestandteil sind literaturbezogene Sekundäranalysen. Neben der Erhebung und Sichtung von ‚natürlichen‘ Daten im Feld und der Reanalyse bereits aufbereiteter Daten waren dialogische Verfahren der Abstimmung, des Reports und der Rückmeldung von Bedeutung, die auf die kommunikative Beteiligung der Akteurinnen und Akteure im Prozess setzen und diese bereits bei der Konzeption und Datenerhebung aktiv mit einbeziehen. Insbesondere die regelmäßige Kommunikation mit dem geschäftsführenden Vorstand des Landeskuratoriums und dem Fachreferat des Kultusministeriums waren zentrale Bestandteile einer dialogorientierten Datenerhebung und Datenauswertung.

¹ Bei den Einrichtungen der Weiterbildung nach HWBG handelt es sich um die 32 hessischen Volkshochschulen, um Burg Fürsteneck und um die folgenden neun anerkannten landesweiten Organisationen der Weiterbildung in freier Trägerschaft (im Folgenden bezeichnet als „freie Träger“): Gemeinnütziges Bildungswerk Hessen des Deutschen Gewerkschaftsbundes e.V.; Bildungswerk der Vereinigten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) im Lande Hessen e.V.; Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V.; Evangelische Landesorganisation für Erwachsenenbildung in Hessen; Katholische Erwachsenenbildung Hessen – Landesarbeitsgemeinschaft e.V.; Verein für Landvolkbildung e.V.; Bildungswerk der Arbeiterwohlfahrt Hessen e.V.; Paritätisches Bildungswerk Hessen e.V.; Bildungsakademie des Landessportbundes Hessen e.V.

2 Systemstruktur der hessischen Weiterbildung

2.1 Ausgangsüberlegungen

Ein zentraler Fokus des Weiterbildungsberichtes 2010 lag auf einer Untersuchung zur Systemstruktur der hessischen Weiterbildung. Dazu wurde in einem aufwändigen Verfahren eine Vollerhebung der hessischen Weiterbildungsanbieter durchgeführt und in räumlicher, struktureller und inhaltlicher Hinsicht analysiert. Ziel war es, die in den Landkreisen und Städten Hessens ansässigen Weiterbildungsanbieter anhand ausgewählter Strukturdaten zu erfassen, um so Aufschluss über das Funktionsgefüge der Weiterbildung zu erhalten und interregionale Vergleiche anstellen zu können.

Auch im Weiterbildungsbericht 2015 soll die Systemstruktur der hessischen Weiterbildung untersucht werden. Hierzu werden erstmals die Daten des Weiterbildungsmonitors (BIBB/DIE) genutzt, um über eine hessische Stichprobe die Analyse der hessischen Weiterbildungslandschaft strukturell fortzuschreiben. Dabei soll auch untersucht werden, inwiefern ein im Vergleich zur Vollerhebung weniger aufwändiges Vorgehen geeignet ist, vergleichbare Informationen über die Systemstruktur zu generieren. Die Datengrundlage des Weiterbildungsmonitors bezieht sich auf den Datensatz des Weiterbildungskatasters von 2008 (vgl. Dietrich/Schade/Behrendorf 2008), der 2012 und 2013 überarbeitet und ergänzt wurde, so dass gegenwärtig aktuelle Daten vorliegen (vgl. Koschek/Ohly 2014).

Die folgenden Ausführungen gliedern sich in verschiedene Unterkapitel. Zunächst sollen einige methodische Hinweise mit Blick auf die gewählte Datengrundlage des wbmoneitors erläutert werden (2.2). Sodann werden die hessischen Daten aus den zugrunde gelegten Befragungen gekennzeichnet und analysiert (2.3). Dabei werden zunächst der Datensatz des Weiterbildungsberichtes aus dem Jahre 2010 und der eigens für den vorliegenden Bericht generierte Datensatz gegenübergestellt, um so Erkenntnisse über die Veränderungsdynamik in der Weiterbildungsstruktur zu erhalten (2.3.1). Des Weiteren folgen Auswertungen des Strukturdatensatzes des wbmoneitors (2.3.2) und der wbmoneitor-Befragung für Hessen aus dem Jahr 2014 (2.3.3). In der Schlusszusammenfassung (2.4) wird auch der Frage nachgegangen, inwiefern der Datensatz des Weiterbildungsmonitors perspektivisch für eine fortlaufende Systemstrukturbeschreibung und -analyse der hessischen Weiterbildung genutzt werden kann.

2.2 Methodische Hinweise

Der Datensatz, der den wbmoneitor-Befragungen und damit auch der hier vorgenommenen Auswertung der hessischen Anbieterdaten aus diesen Befragungen zugrunde liegt, geht auf das Kooperationsprojekt „Weiterbildungskataster“ zwischen dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), dem Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn (BIBB) sowie dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover aus dem Jahre 2008 zurück. Ziel des Projektes war es, eine möglichst vollständige Erfassung von Weiterbildungsanbietern vorzulegen, die als Basis für die regelmäßigen wbmoneitor-Befragungen, aber auch durch nachfolgende Aktualisierungen zur Kennzeichnung von Veränderungen der Weiterbildungsstruktur dienen sollte (Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, S. 5). Zugrunde gelegt wurde dabei folgendes Anbieterverständnis:

„Als Weiterbildungsanbieter werden dabei – unter Zugrundelegung der Definition des wbmoneitor – alle institutionalisierten oder betrieblich verfassten Anbieter verstanden, die Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten. (...) Verfolgt wird ein Betriebsstättenkonzept, wonach regionale Niederlassungen/Zweigstellen als eigene Anbieter behandelt werden, nicht jedoch reine Schulungsstätten“ (Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, S. 20).

Im Rahmen der ersten Auswertung wurden nach diesem Verständnis 16.841 Weiterbildungsanbieter ermittelt (Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, S. 20). Nicht zuletzt vor dem Hintergrund von feststellbaren Veränderungen, etwa im Sinne der Reduktion des ursprünglichen Datensatzes, war eine Aktualisierung der Adressgrundlage notwendig. Hierzu wurden ab 2011 aus unterschiedlichen Datenquellen Anbieterdaten gewonnen und mit dem ursprünglichen Datensatz abgeglichen. Zudem wurden Filialen und Niederlassungen bereits erfasster Anbieter ergänzt. Nach Prüfung durch Telefonkurzbefragungen konnten auf diese Weise rund 8.000 weitere Anbieter zum Bestand des Weiterbildungskatasters hinzugefügt werden. Nunmehr liegt also ein Adressverzeichnis von 22.000 Weiterbildungsanbietern vor (Koschek/Ohly

2014). Gerade vor dem Hintergrund der Telefonkurzbefragungen existieren jenseits der Adressdaten auch Strukturdaten zu den einzelnen Anbietern. Die Anzahl der hessischen Anbieter in diesem Strukturdatensatz beläuft sich auf 1.858. Die Daten für diese Anbieter werden in Kapitel 2.3.2 näher in den Blick genommen.

Wie bereits oben angedeutet, stellt der Strukturdatensatz die Grundlage für die jährlich stattfindenden online-Befragungen des wbmonitor dar. Hierzu werden in den jeweiligen Umfragewellen alle in der Adressdatei vorhandenen Anbieter eingeladen. Für die hier ausgewertete wbmonitor-Umfrage aus dem Jahr 2014 wurden 21.251 Anbieter eingeladen, von denen sich 2.040 Anbieter beteiligten. Von diesen 2.040 Anbietern sind 181 hessische Anbieter, deren Daten in Kapitel 2.3.3 näher beleuchtet werden. Zu bemerken ist, dass in der wbmonitor-Befragung mehr Daten generiert werden, als dem Strukturdatensatz zugrunde liegen. So werden in der wbmonitor-Befragung etwa Daten zum Profil, zur Größe, zum Umsatz, zu Finanzierungsquellen und zum Personalstand der Anbieter erhoben.

2.3 Deskription und Analyse der Daten

Im Folgenden wird nunmehr die Datenlage gekennzeichnet und ausgewertet. Dabei soll zunächst der Datensatz des Weiterbildungsberichtes aus dem Jahre 2010 einem eigens für den vorliegenden Bericht generierten Datensatz gegenübergestellt werden, um so die Dynamik der Systemstruktur zu kennzeichnen. Sodann folgt die Analyse des Strukturdatensatzes. Daran schließt sich die Auswertung der hessischen Stichprobe der wbmonitor-Umfrage aus dem Jahre 2014 an.

2.3.1 Zur Dynamik der Systemstruktur – die Untersuchungen im Vergleich

Um zunächst die Dynamik der Systemstruktur zu kennzeichnen, soll auf den Datensatz der Vollerhebung des Weiterbildungsberichtes 2010 zurückgegriffen werden. Diesem Datensatz lagen insgesamt Daten für 1.478 Anbieter zugrunde. Im Vergleich dazu liegen dem aktuellen Strukturdatensatz für die wbmonitor-Befragungen aus dem Jahr 2014 Daten für 1.858 Anbieter zugrunde. Da die Abfragen dieses Datensatzes beim BIBB den Datenschutzrichtlinien genügen müssen, sind die Anbieter selbst nicht identifizierbar. Ein Vergleich zwischen den beiden, was Veränderungen der Systemstruktur betrifft, ist daher nicht möglich.

Um dennoch der Frage nachgehen zu können, inwiefern sich die Systemstruktur verändert hat, ist im Jahre 2015 ein neuer Datensatz generiert worden. Dabei wurde vornehmlich auf die hessische Weiterbildungsdatenbank zurückgegriffen (www.hessen-weiterbildung.de).

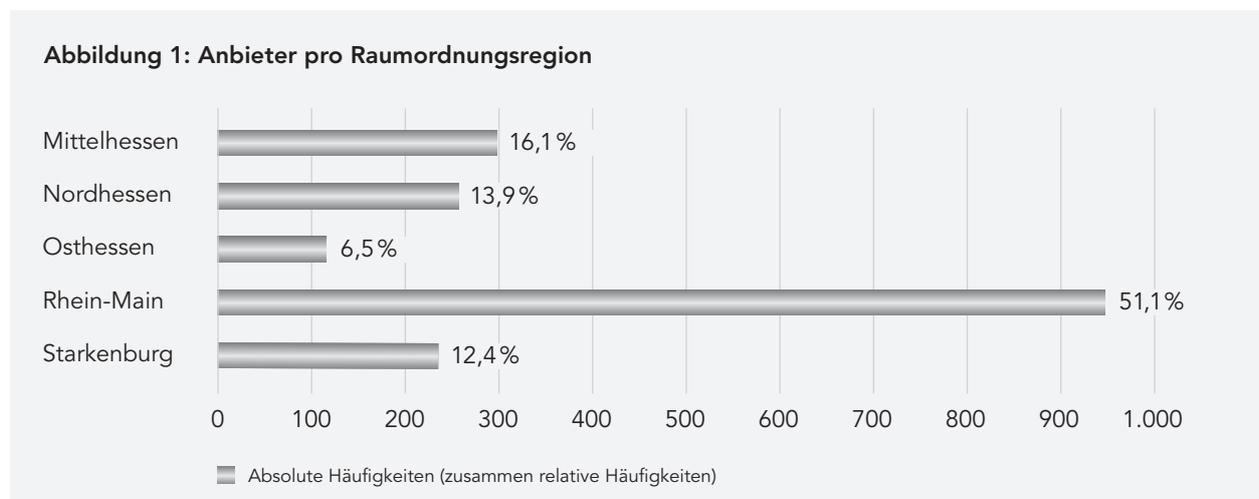
Nach entsprechender Bereinigung des Datensatzes und Entfernung von Dubletten umfasst dieser Datensatz 2.017 Anbieter. Nach Gegenüberstellung des Datensatzes aus dem Jahre 2010 und des neu erzeugten aus dem Jahre 2015 ist festzuhalten, dass für 55 Anbieter aus dem Datensatz aus dem Jahre 2010 keine Informationen im Sinne von Internetauftritten oder Programmen mehr auffindbar sind, so dass davon ausgegangen werden kann, dass diese Anbieter nicht mehr bestehen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Anbieterstruktur durchaus stabil ist, liegt der Prozentsatz der sich innerhalb von fünf Jahren auflösenden Einrichtungen doch lediglich bei knapp 3,7%.

Weniger eindeutige Aussagen lassen sich beim Vergleich der Datensätze mit Blick auf die hinzugekommenen Anbieter machen. Die Anzahl der neu hinzugekommenen Anbieter ist zwar mit knapp 600 klar zu benennen; es ist indes unklar, ob diese wirklich in der Phase von 2010 bis 2015 neu gegründet wurden oder ob sie bereits vor 2010 bestanden, bei der Erhebung aber leider nicht erfasst wurden. Blickt man auf die Anbieter, die nun neu hinzugekommen sind, ist der Zuwachs in drei Bereichen besonders auffällig. So ist im Bereich von Alten- und Krankenpflege sowie Gesundheit allgemein ein Zuwachs von 56 Einrichtungen erkennbar. Des Weiteren kommen im Bereich EDV, Software und IT weitere 26 Einrichtungen hinzu. Als weiterer Expansionsraum lässt sich der Bereich Beratung und Coaching sehen. In diesem Segment werden insgesamt 53 neue Anbieter erfasst. Auch wenn sich hier auf sehr plausible Weise Expansionsräume der Anbieterstruktur kennzeichnen lassen, sei nochmals darauf verwiesen, dass nicht eindeutig geklärt ist, wann diese Anbieter zur Anbieterstruktur hinzugekommen sind.

2.3.2 Analyse des Strukturdatensatzes

Im Folgenden sollen die hessenbezogenen Daten des Strukturdatensatzes beschrieben und analysiert werden. Insgesamt liegen, wie bereits oben festgehalten, Daten für 1.858 Anbieter vor. In räumlicher Hinsicht wird im Strukturdatensatz nach fünf Raumordnungsregionen unterschieden. Dabei umfasst Nordhessen die kreisfreie Stadt Kassel und den Landkreis Kassel sowie die Landkreise Schwalm-Eder, Waldeck-Frankenberg und Werra-Meißner. Die Raumordnungsregion Osthessen schließt die Landkreise Fulda und Hersfeld-Rotenburg ein. Zu Mittelhessen zählen die Landkreise Gießen, Lahn-Dill, Limburg-Weilburg, Marburg-Biedenkopf sowie der Vogelsbergkreis. Die Raumordnungsregion Rhein-Main umfasst die Städte Wiesbaden, Offenbach und Frankfurt sowie die Landkreise Wetterau, Rheingau-Taunus, Offenbach, Main-Taunus, Main-Kinzig sowie den Hochtaunuskreis. Zur Raumordnungsregion Starkenburg zählen schließlich die Stadt Darmstadt, die Landkreise Darmstadt-Dieburg, Groß-Gerau, Bergstraße sowie der Odenwaldkreis.

Im Weiterbildungsbericht 2010 wurden die Daten auf der Ebene der drei Regierungspräsidien ausgewertet. Diese Ebene lässt sich aus den Raumordnungsregionen ebenfalls erstellen, indem die Daten von Osthessen und Nordhessen zum Regierungsbezirk Kassel sowie von Rhein-Main und Starkenburg zum Regierungsbezirk Darmstadt zusammengezogen werden. Es sei aber nochmals darauf verwiesen, dass die Datensätze von 2010 und 2015 unterschiedlich sind und nicht miteinander verglichen werden können. Die nachfolgenden Abbildungen stellen horizontal die absoluten Häufigkeiten dar und werden jeweils um relative Häufigkeiten ergänzt.



Wird auf die Verteilung der Anbieter zwischen den Raumordnungsregionen geblickt, so fällt auf, dass sich mit 949 Anbietern ein deutlicher Schwerpunkt in der Region Rhein-Main ergibt, was einem Anteil von 51,1% entspricht. Danach folgt Mittelhessen mit 300 Anbietern und einem Anteil von 16,1%. Auf Nordhessen entfallen 259 Anbieter (13,9%), gefolgt von Starkenburg mit 231 Anbietern und 12,4%. Das Schlusslicht bildet Osthessen mit 119 Anbietern bzw. einem Anteil von 6,5%.

Setzt man die Anzahl der Anbieter zur Anzahl der Einwohner in Beziehung und ermittelt auf diese Weise die Anbieterdichte, so ergibt sich, wie in Tabelle 1 ersichtlich, für Gesamthessen ein Wert von 3,0 Anbietern pro 10.000 Einwohner.

Tabelle 1: Anbieterdichte pro Raumordnungsregion

| Raumordnungsregion | Anbieter | Bevölkerung | Anbieter/10.000 Einwohner |
|--------------------|--------------|------------------|---------------------------|
| Mittelhessen | 300 | 1.029.931 | 2,9 |
| Nordhessen | 259 | 865.083 | 2,9 |
| Osthessen | 119 | 336.800 | 3,5 |
| Rhein-Main | 949 | 2.819.172 | 3,4 |
| Starkenburg | 231 | 1.065.217 | 2,1 |
| Gesamt | 1.858 | 6.116.203 | 3,0 |

(Bevölkerungszahl vom 30.06.2015. Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt)

Differenziert man die Anbieterdichte nach Raumordnungsregionen, ergeben sich große Unterschiede. So liegt etwa die Raumordnungsregion Starkenburg mit einer Anbieterdichte von 2,1 Anbietern pro 10.000 Einwohner deutlich unter dem Landesdurchschnitt, während die Raumordnungsregionen Osthessen mit 3,5 Anbietern pro 10.000 Einwohner und Rhein-Main mit 3,4 Anbietern pro 10.000 Einwohner deutlich über dem hessischen Durchschnitt liegen. Mittel- und Nordhessen liegen mit 2,9 Anbietern pro 10.000 Einwohner nur knapp unterhalb des hessischen Durchschnitts.

Die Frage nach dem Anbietertyp bzw. der Art der Einrichtung beantworteten insgesamt 1.487 der insgesamt 1.858 befragten Anbieter. Wie in Tabelle 2 ersichtlich, gaben 45 % der antwortenden Einrichtungen an, eine private Einrichtung zu sein, die auch kommerziell tätig ist. Weitere 209 Anbieter (14,1 %) wiesen sich als private Einrichtung aus, die gemeinnützig tätig ist. Mit 244 Anbietern und einem Anteil von 16,4 % stellen die Einrichtungen der Kirchen, Parteien, Gewerkschaften oder Stiftungen die zweitgrößte Gruppe dar. 73 Anbieter geben an, eine wirtschaftsnahe Einrichtung zu sein, 65 eine berufliche Schule, 63 eine Volkshochschule, 56 eine Hochschule oder Akademie und 50 eine betriebliche Bildungseinrichtung. Der Anteil all dieser zuletzt genannten liegt unter 5 %.

Tabelle 2: Art der Einrichtung

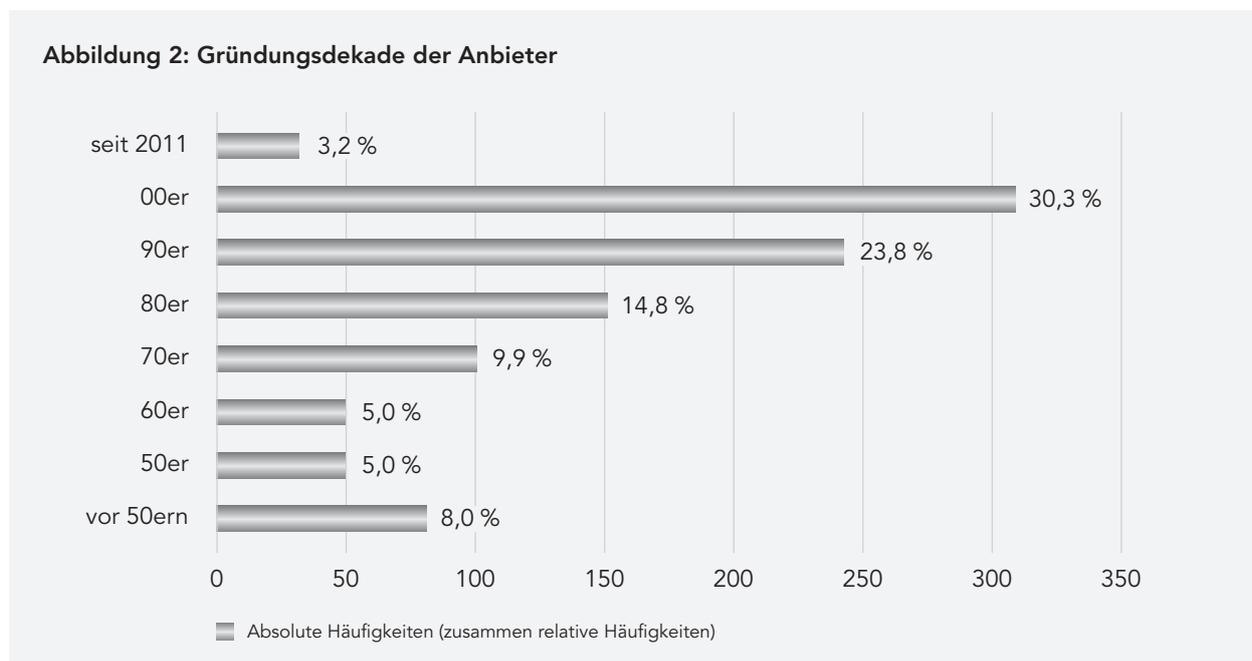
| | Häufigkeit | Prozent |
|---|--------------|--------------|
| Private Einrichtung, die kommerziell tätig ist | 669 | 45,0 |
| Private Einrichtung, die gemeinnützig tätig ist | 209 | 14,1 |
| Betriebliche Bildungseinrichtung | 50 | 3,4 |
| Berufliche Schule | 65 | 4,4 |
| Volkshochschule | 63 | 4,2 |
| Fachhoch-/Hochschule, Akademie | 56 | 3,8 |
| Wirtschaftsnahe Einrichtung (wie Kammer, Innung, Berufsverband) | 73 | 4,9 |
| Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung | 244 | 16,4 |
| Sonstiges | 58 | 3,8 |
| Gesamt | 1.487 | 100,0 |

Ergänzen lässt sich diese Analyse noch durch die Frage nach der Organisationsform. So geben 1.242 der antwortenden Einrichtungen an, Alleinanbieter zu sein. Weitere 196 weisen sich als Zentrale, 387 als Filiale, Niederlassung oder Zweigstelle und 20 als Regionalzentrale aus.

Tabelle 3: Organisationsform

| | Häufigkeit | Prozent |
|-----------------------------------|--------------|--------------|
| Alleinanbieter | 1.242 | 67,3 |
| Zentrale | 196 | 10,6 |
| Filiale/Niederlassung/Zweigstelle | 387 | 21,0 |
| Regionalzentrale | 20 | 1,1 |
| Gesamt | 1.845 | 100,0 |

Zur Frage, seit wann die Organisation ein Weiterbildungsangebot vorhält, haben entsprechend Abbildung 2 insgesamt 1.020 der 1.858 befragten Organisationen Angaben gemacht.



Demnach geben 82 (8%) Einrichtungen an, bereits vor den 1950er Jahren Weiterbildungsangebote bereitgestellt zu haben. Jeweils 51 geben an, dies seit den 1950er bzw. seit den 1960er Jahren zu tun. In den 1970er Jahren kommen weitere 101 Anbieter, in den 1980er Jahren 151 Anbieter hinzu, so dass Ende der 1980er Jahre in Summe 42,7% der antwortenden Anbieter Weiterbildungsangebote vorgehalten haben. Einen weiteren Schub erhält die Angebotsstruktur in den 1990er Jahren, in denen 242 Anbieter hinzukommen sowie in den 2000er Jahren, in denen mit 309 Anbietern der antwortenden Einrichtungen ein knappes Drittel hinzukommt. Nur 33 Einrichtungen geben an, seit 2011 ein Weiterbildungsangebot vorzuhalten. Folgt man diesen Befunden, so erwiesen sich insbesondere die 1990er und 2000er Jahre mit je 23,8% bzw. 30,3% als besonders dynamisch im Hinblick auf die Anbieterentwicklung.

Mit Blick auf die inhaltliche Ausrichtung lässt sich festhalten, dass von 1.478 antwortenden Einrichtungen mit 302 Anbietern knapp ein Fünftel angibt, dass allgemeine Weiterbildung die Hauptaufgabe darstellt. 252 Anbieter geben an, allgemeine Weiterbildung sei eine Nebenaufgabe der Einrichtung. 62,5% der Anbieter geben an, keine allgemeine Weiterbildung durchzuführen.

Tabelle 4: Programmart – Allgemeine Weiterbildung

| | Häufigkeit | Prozent |
|------------------------------|--------------|--------------|
| Hauptaufgabe der Einrichtung | 302 | 20,4 |
| Nebenaufgabe der Einrichtung | 252 | 17,1 |
| Führen wir nicht durch | 924 | 62,5 |
| Gesamt | 1.478 | 100,0 |

Hinsichtlich der beruflichen Weiterbildung geben 781 Anbieter von 1.208 Antwortenden an, berufliche Weiterbildung als Hauptaufgabe zu betreiben. Dies entspricht 64,7% der antwortenden Anbieter. Weitere 294 oder knapp ein Viertel geben an, dass berufliche Weiterbildung eine Nebenaufgabe der Einrichtung sei. Nur 133 Anbieter oder 11% geben an, keine berufliche Weiterbildung durchzuführen (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Programmart – Berufliche Weiterbildung

| | Häufigkeit | Prozent |
|------------------------------|--------------|--------------|
| Hauptaufgabe der Einrichtung | 781 | 64,7 |
| Nebenaufgabe der Einrichtung | 294 | 24,3 |
| Führen wir nicht durch | 133 | 11,0 |
| Gesamt | 1.208 | 100,0 |

Mit Blick auf die Finanzierung liegen Daten von 591 Anbietern zur Hauptfinanzierungsquelle vor, wobei diese in ihrer Bedeutung mit mehr als 50% des Gesamtbudgets erfragt wurde. Aus Tabelle 6 wird deutlich, dass der mit 36,2% größte Anteil der antwortenden Anbieter angibt, die Bedeutung des Selbstzahlens, d.h. die Teilnehmerbeiträge, schlug mit mehr als 50% zu Buche. 18,8% geben an, dass Betriebe zu den Hauptfinanziers zählen. Des Weiteren geben 41 Einrichtungen an, dass Arbeitsagenturen von großer Finanzierungsbedeutung sind, 76 Anbieter verweisen auf Kommunen, Länder, den Bund oder die Europäische Union. Nur 20 Anbieter nennen den Träger als Hauptfinanzierungsquelle und 14 Einrichtungen einen sonstigen Finanzier. 96 Anbieter weisen schließlich aus, dass kein Hauptfinanzier vorhanden ist.

Tabelle 6: Hauptfinanzierungsquelle mit mehr als 50% des Gesamtbudgets

| | Häufigkeit | Prozent |
|---------------------------------------|------------|--------------|
| Keine Angabe | 19 | 3,2 |
| Selbstzahler | 214 | 36,2 |
| Betriebe | 111 | 18,8 |
| Arbeitsagenturen/Jobcenter | 41 | 6,9 |
| Kommune, Land, Bund, EU | 76 | 12,9 |
| Träger | 20 | 3,4 |
| Sonstiger Finanzier | 14 | 2,4 |
| Kein Hauptfinanzier (50% +) vorhanden | 96 | 16,2 |
| Gesamt | 591 | 100,0 |

(aus Computer Assisted Telephone Interview (CATI) 2013)

2.3.3 Analyse der hessischen Anbieterdaten des Weiterbildungsmonitors aus dem Jahre 2014

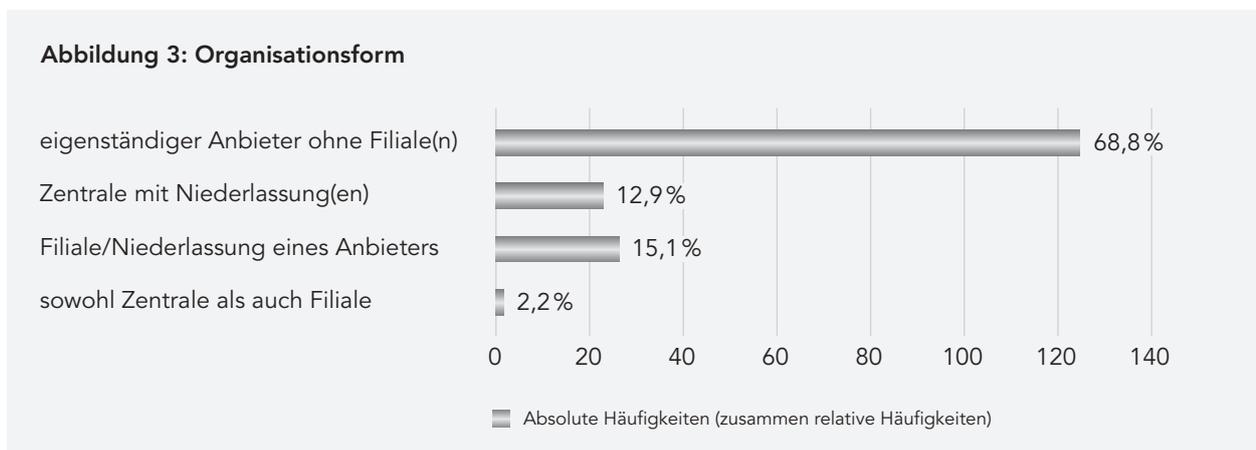
Zunächst ist, wie bereits oben angemerkt, festzuhalten, dass sich insgesamt 2.040 Anbieter an der wbmonitor-Umfrage im Jahr 2014 beteiligten. Seit Einführung des Online-Erhebungsmodus im Jahre 2007 lag die Zahl der Teilnehmenden damit erstmals über 2.000 (Koscheck/Ohly 2015, S. 2). Aus Hessen haben sich 181 Anbieter beteiligt, deren Angaben im Folgenden gekennzeichnet und ausgewertet werden sollen. Nochmals sei darauf hingewiesen, dass sich aus den wbmonitor-Umfragen mehr Daten ergeben als aus dem Strukturdatensatz, so dass die Anbieter differenzierter charakterisiert werden können. Im Folgenden soll zunächst die hessische Stichprobe der wbmonitor-Umfrage 2014 gekennzeichnet werden, ehe dann die Einschätzung zum wirtschaftlichen Klima der hessischen Anbieter dargestellt wird. Dabei erfolgt die Auswertung zu Einrichtungsarten, Organisationsformen, zur Ausrichtung des Weiterbildungsangebotes, zur Finanzierungsform und zum Leistungsvolumen.

In Tabelle 7 wird die Stichprobe nach Art der Einrichtung näher gekennzeichnet. Dabei wird ersichtlich, dass die Mehrzahl der Einrichtungen, nämlich 66, angeben, eine private Einrichtung zu sein, die kommerziell tätig ist. Danach folgen mit einer Häufigkeit von 35 die Einrichtungen von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften oder Stiftungen. Mit weiteren 24 folgen Anbieter, welche sich als private Einrichtung ausweisen, die aber gemeinnützig sind. Vergleicht man diese Zusammensetzung mit der Zusammensetzung der hessischen Anbieter aus dem Strukturdatensatz (vgl. Tabelle 2), so wird deutlich, dass die Stichprobe und der Strukturdatensatz eine ähnliche Häufigkeitsverteilung aufweisen. Hinsichtlich der Differenzen ist es wichtig, nochmals darauf hinzuweisen, dass die Teilnahme an der wb-monitor Befragung freiwillig war, demnach also kein Einfluss auf die Zusammensetzung der Stichprobe ausgeübt wurde.

Tabelle 7: Art der Einrichtung

| | Häufigkeit | Prozent |
|--|------------|--------------|
| Private Einrichtung, die kommerziell tätig ist | 66 | 36,5 |
| Private Einrichtung, die gemeinnützig tätig ist | 24 | 13,3 |
| Betriebliche Bildungseinrichtung | 4 | 2,2 |
| Berufliche Schule | 12 | 6,6 |
| Volkshochschule | 12 | 6,6 |
| Fachhoch-/Hochschule, Akademie | 8 | 4,4 |
| Wirtschaftsnahe Einrichtung (wie Kammer, Innung, Berufsverband oder Ableger davon) | 12 | 6,6 |
| Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins | 35 | 19,4 |
| Sonstiges (staatlich) | 8 | 4,4 |
| Gesamt | 181 | 100,0 |

Betrachtet man die Zusammensetzung der Stichprobe nach Organisationsform, so geben 125 Anbieter an, ein eigenständiger Anbieter ohne Filialen zu sein, weitere 23 Anbieter ordnen sich als Zentrale mit Niederlassungen ein. 27 Anbieter weisen sich als Filiale oder Niederlassung eines Anbieters aus, und vier Anbieter geben an, sowohl Zentrale als auch Filiale zu sein. In Abbildung 3 werden die Prozentanteile nach Organisationsform ausgewiesen, wobei sich durch Rundungen Abweichungen in der Endsumme ergeben können.



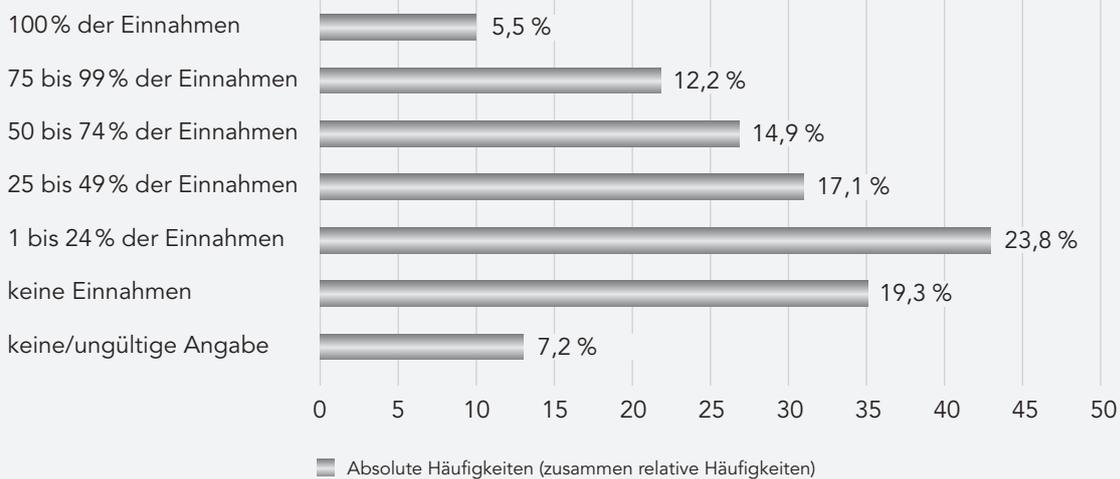
In Tabelle 8 wird die Ausrichtung des Weiterbildungsangebotes nach Hauptaufgabe gekennzeichnet. Dabei spiegelt sich auch in der hessischen Stichprobe der generelle Trend zur Dominanz der beruflichen Weiterbildung bei den Anbietern wider (vgl. auch Tab. 4 und 5). So geben 87 Anbieter an, berufliche Weiterbildung als Hauptaufgabe zu verfolgen, während nur 22 die allgemeine Weiterbildung als Hauptaufgabe ausweisen. Weitere 28 Anbieter geben an, sowohl die berufliche als auch allgemeine Weiterbildung als Hauptaufgabe zu verfolgen, und 44 Anbieter weisen weder die allgemeine noch die berufliche Weiterbildung als Hauptaufgabe aus.

Tabelle 8: Ausrichtung des Weiterbildungsangebotes nach Hauptaufgabe

| | Häufigkeit | Prozent |
|---|------------|--------------|
| Hauptaufgabe berufliche WB | 87 | 48,1 |
| Hauptaufgabe allgemeine WB | 22 | 12,2 |
| Hauptaufgabe berufliche und allgemeine WB | 28 | 15,5 |
| Weder berufliche noch allg. WB als Hauptaufgabe | 44 | 24,2 |
| Gesamt | 181 | 100,0 |

Die wbmonitor-Umfrage aus dem Jahr 2014 erlaubt auch differenzierte Aussagen über die Finanzierung der Anbieter. Dabei steht zum einen die Bedeutung der Einnahmen durch die Teilnehmenden im Blick (vgl. Abbildung 4). So gibt mit insgesamt 35 Nennungen knapp ein Fünftel der Anbieter an, keine Teilnehmendenbeiträge zu beziehen. 23,8% der Anbieter geben an, die Teilnehmendenbeiträge machten etwa ein Viertel der Gesamteinnahmen aus. Weitere 17,1% geben an, dass die Einnahmen durch die Teilnehmenden bis zu 50% der Gesamteinnahmen abdecken. Knapp 15% der Anbieter zeigen an, die Teilnehmendenbeiträge machten bis zu 75% der Gesamteinnahmen aus. 5,5% der Einrichtungen weisen schließlich aus, dass sie zu 100% von den Teilnehmendenbeiträgen abhängen.

Abbildung 4: Bedeutung der Einnahmen von Teilnehmenden



Des Weiteren lassen sich auch Informationen zum Gesamtumsatz der Anbieter ermitteln. Wie in Tabelle 9 ausgewiesen, geben 14 von 145 Anbietern an, einen Gesamtumsatz von weniger als 10.000€ zu haben. Weitere 41 Anbieter weisen einen Umsatz von 10.001 bis 100.000€ aus. 59 Anbieter geben an, einen Umsatz von 100.001 bis 1.000.000€, und weitere 31 Anbieter, einen Gesamtumsatz von 1.000.001 € bis 10.000.000€ zu haben.

Tabelle 9: Gesamtumsatz der Einrichtung

| | Häufigkeit | Prozent |
|------------------------|------------|--------------|
| ≤ 10.000 € | 14 | 9,7 |
| 10.001–100.000 € | 41 | 28,3 |
| 100.001–1.000.000 € | 59 | 40,6 |
| 1.000.001–10.000.000 € | 31 | 21,4 |
| > 10.000.000 € | 0 | 0,0 |
| Gesamt | 145 | 100,0 |

In Tabelle 10 werden die Angaben zum Gesamtumsatz noch weiter nach Art der Einrichtung aufgeschlüsselt. Hierzu wurden die Antwortkategorien in Tabelle 9 mit Werten von 1 (für ≤ 10.000 €) bis 5 (für > 10.000.000 €) versehen und nach Art der Einrichtung Mittelwerte errechnet. Dementsprechend deutet ein niedriger Mittelwert auch auf einen geringen Gesamtumsatz hin. Die Standardabweichung als Maß für die Streuung der Werte gibt dabei die durchschnittliche Entfernung aller gemessenen Werte vom Mittelwert an. Je kleiner also die Standardabweichung, desto homogener die gemessenen Werte. So wird deutlich, dass Volkshochschulen als Organisationen in der Tendenz den höchsten Gesamtumsatz haben, gefolgt von wirtschaftsnahen Anbietern wie Kammern und Innungen. Auch private Einrichtungen, die gemeinnützig sind sowie Einrichtungen der Kirchen, Parteien, Gewerkschaften und Stiftungen liegen noch über dem gesamthessischen Durchschnitt. Einen Gesamtumsatz unterhalb des Durchschnitts weisen hingegen Fach-/Hochschulen und Akademien (2,60), berufliche Schulen (2,57), private Einrichtungen, die kommerziell tätig sind (2,53) sowie betriebliche Bildungseinrichtungen aus.

Tabelle 10: Gesamtumsatz nach Art der Einrichtung

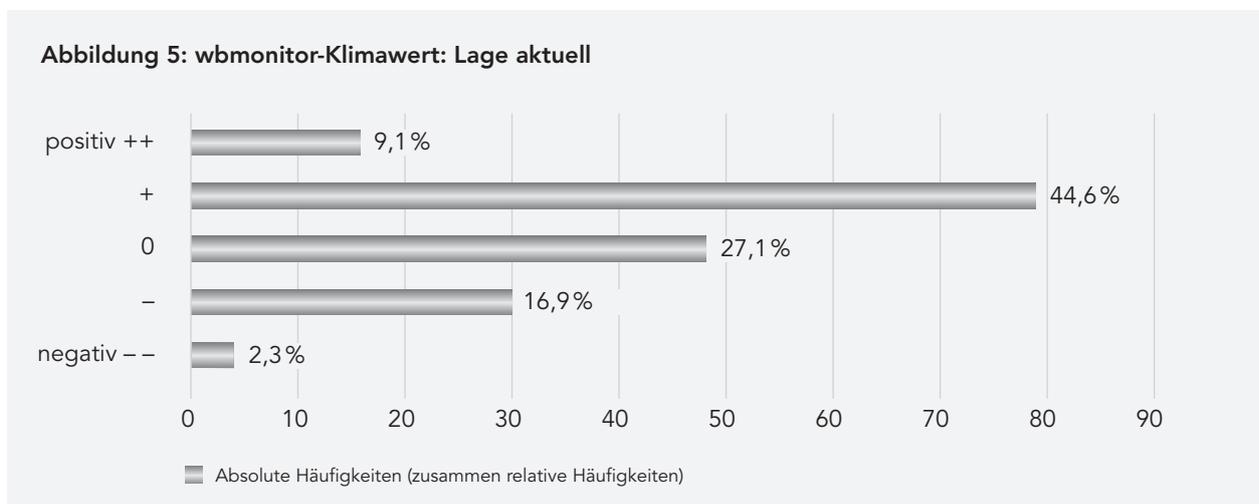
| Profil: Art der Einrichtung | Mittelwert | Standardabweichung | N |
|--|-------------|--------------------|------------|
| Private Einrichtung, die kommerziell tätig ist | 2,53 | 0,947 | 57 |
| Private Einrichtung, die gemeinnützig tätig ist | 3,05 | 0,722 | 22 |
| Betriebliche Bildungseinrichtung | 2,50 | 0,577 | 4 |
| Berufliche Schule | 2,57 | 1,272 | 7 |
| Volkshochschule | 3,60 | 0,843 | 10 |
| Fachhoch-/Hochschule, Akademie | 2,60 | 0,894 | 5 |
| Wirtschaftsnahe Einrichtung (wie Kammer, Innung, Berufsverband oder Ableger davon) | 3,13 | 0,835 | 8 |
| Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins | 2,86 | 0,915 | 29 |
| Sonstiges (staatlich) | 2,20 | 0,837 | 5 |
| Insgesamt | 2,77 | 0,937 | 147 |

Zuletzt sei die Stichprobe nach Größe der Anbieter gekennzeichnet, wobei hierzu die Anzahl der Weiterbildungsveranstaltungen herangezogen werden soll. 122 Anbieter geben an, bis zu 50 Veranstaltungen im Jahr durchzuführen, weitere 25 Anbieter 51 bis 100 Veranstaltungen. 6 Anbieter weisen aus, 101 bis 150 Veranstaltungen anzubieten, und 7 Anbieter 151 bis 200 Veranstaltungen. Als Großanbieter mit mehr als 350 Veranstaltungen weisen sich 16 Anbieter aus.

Tabelle 11: Anzahl der Weiterbildungsveranstaltungen

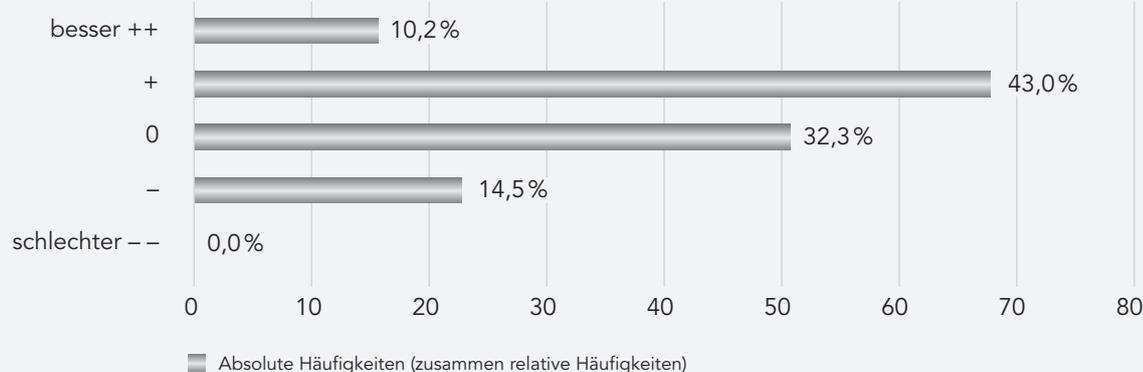
| | | Häufigkeit | Prozent |
|--------|----------------|------------|--------------|
| Gültig | bis zu 50 | 122 | 69,3 |
| | 51 bis zu 100 | 25 | 14,2 |
| | 101 bis zu 150 | 6 | 3,4 |
| | 151 bis zu 200 | 7 | 4,0 |
| | 201 bis zu 250 | 0 | 0,0 |
| | 251 bis zu 300 | 0 | 0,0 |
| | mehr als 350 | 16 | 9,1 |
| | Gesamt | 176 | 100,0 |

Blickt man schließlich mit dem wbmonitor-Klimawert auf das Herzstück der wbmonitor-Befragung, so gilt es zunächst herauszustellen, dass der Klimawert die Selbsteinschätzung der wirtschaftlichen Situation durch die Anbieter allgemeiner und beruflicher Weiterbildung abbildet. Zudem wird auch um eine Einschätzung der wirtschaftlichen Lage in einem Jahr gebeten. Für die hessische Stichprobe von Anbietern aus dem Jahr 2014 ergibt sich, wie in Abbildung 5 gekennzeichnet, dabei folgendes Bild: 9,1 % der befragten hessischen Anbieter sehen die derzeitige Lage als positiv, weitere 44,6 % als eher positiv. 27,1 % der Anbieter sind bezüglich der Einschätzung der wirtschaftlichen Lage indifferent. 16,9 % der befragten Anbieter bewerten die derzeitige wirtschaftliche Lage eher negativ und nur 2,3 % als negativ.



Hinsichtlich einer Einschätzung der zukünftigen wirtschaftlichen Lage in einem Jahr kommen, wie in Abbildung 6 ausgewiesen, 16 Einrichtungen zur Einschätzung, dass die Situation besser sein werde. Weitere 68 Anbieter schätzen die Situation in einem Jahr als etwas besser ein. 51 der befragten Anbieter sehen zukünftig keine Veränderung, während 23 Anbieter die Lage in einem Jahr als etwas schlechter einschätzen. Insgesamt kann also festgehalten werden, dass die hessischen Anbieter insgesamt positive Erwartungen haben, was die wirtschaftliche Lage in einem Jahr betrifft.

Abbildung 6: wbmonitor-Klimawert in einem Jahr



Um die Einschätzung der wirtschaftlichen Lage nach Art der Einrichtungen zu differenzieren, wurden die Antwortkategorien in Abbildung 5 mit Werten von 1 (positiv) bis 5 (negativ) versehen und nach Art der Einrichtung Mittelwerte errechnet. Demgemäß deutet ein höherer Mittelwert auch auf eine pessimistischere Einschätzung hin. In Tabelle 12 wird deutlich, dass berufliche Schulen, wirtschaftsnahe Anbieter wie etwa Kammern und Innungen sowie sowohl kommerziell als auch gemeinnützig tätige private Anbieter die gegenwärtige wirtschaftliche Lage als überdurchschnittlich positiv einschätzen. Demgegenüber liegen die Einschätzungen der Fachhochschulen, Hochschulen und Akademien, der Volkshochschulen und der betrieblichen Einrichtungen unter dem Durchschnitt.

Tabelle 12: wbmonitor-Klimawert aktuell nach Art der Einrichtung

| Profil: Art der Einrichtung | Mittelwert | Standardabweichung | N |
|--|-------------|--------------------|------------|
| Private Einrichtung, die kommerziell tätig ist | 2,50 | 0,949 | 66 |
| Private Einrichtung, die gemeinnützig tätig ist | 2,54 | 1,103 | 24 |
| Betriebliche Bildungseinrichtung | 3,00 | 1,155 | 4 |
| Berufliche Schule | 2,27 | 0,786 | 11 |
| Volkshochschule | 2,83 | 0,937 | 12 |
| Fachhoch-/Hochschule, Akademie | 2,86 | 0,900 | 7 |
| Wirtschaftsnahe Einrichtung (wie Kammer, Innung, Berufsverband oder Ableger davon) | 2,36 | 0,924 | 11 |
| Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins | 2,65 | 0,950 | 34 |
| Sonstiges (staatlich) | 3,13 | 0,641 | 8 |
| Insgesamt | 2,59 | 0,950 | 177 |

Aus Tabelle 13 wird schließlich ersichtlich, dass private Einrichtungen, die kommerziell tätig sind, betriebliche Bildungseinrichtungen, berufliche Schulen sowie wirtschaftsnahe Einrichtungen, wie Kammern und Innungen, die wirtschaftliche Lage in einem Jahr als überdurchschnittlich positiv einschätzen. Demgegenüber liegen die Einschätzungen von privaten Einrichtungen, die gemeinnützig tätig sind, Einrichtungen von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften und Stiftungen in Hessen sowie vor allem der Volkshochschulen unter dem durchschnittlichen Wert.

Tabelle 13: wbmonitor-Klimawert in einem Jahr nach Art der Einrichtung

| Profil: Art der Einrichtung | Mittelwert | Standardabweichung | N |
|--|-------------|--------------------|------------|
| Private Einrichtung, die kommerziell tätig ist | 2,23 | 0,824 | 57 |
| Private Einrichtung, die gemeinnützig tätig ist | 2,68 | 0,945 | 22 |
| Betriebliche Bildungseinrichtung | 2,33 | 1,528 | 3 |
| Berufliche Schule | 2,27 | 0,786 | 11 |
| Volkshochschule | 3,17 | 0,937 | 12 |
| Fachhoch-/Hochschule, Akademie | 2,57 | 0,787 | 7 |
| Wirtschaftsnahe Einrichtung (wie Kammer, Innung, Berufsverband oder Ableger davon) | 2,40 | 0,843 | 10 |
| Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins | 2,77 | 0,845 | 31 |
| Sonstiges (staatlich) | 3,29 | 0,756 | 7 |
| Insgesamt | 2,54 | 0,903 | 160 |

2.4 Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung hat sich der Systemstruktur der hessischen Weiterbildung in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichen Datengrundlagen angenähert. Ziel war es hierbei, die Analyse der Systemstruktur, die im Weiterbildungsbericht Hessen aus dem Jahr 2010 begonnen worden ist, fortzuschreiben, ohne dabei allerdings nochmals eine aufwändige Datenerhebung wie im Jahr 2010 vorzunehmen. Im Zentrum stand daher die Reanalyse von wbmonitor-Daten, wobei hier zwischen dem 2012 und 2013 überarbeiteten Strukturdatensatz einerseits und der hessischen Stichprobe der wbmonitor-Umfrage aus dem Jahre 2014 differenziert wurde.

Um die Dynamik der Systemstruktur zu analysieren, wurde zudem aus der hessischen Weiterbildungsdatenbank ein Anbieterverzeichnis erstellt und dem im Jahr 2010 erhobenen Datensatz gegenübergestellt. Die zentralen Befunde der Untersuchung lassen sich wie folgt kennzeichnen:

- Mit Blick auf die Dynamik der Systemstruktur ist festzuhalten, dass diese hinsichtlich der Auflösung von Anbietern als stabil gelten kann. Im Vergleich von 2010 zu 2015 haben sich weniger als 4% der Einrichtungen aufgelöst.
- Wie aus der Analyse des Strukturdatensatzes ersichtlich wurde, gibt es hinsichtlich der Anbieterdichte deutliche Disparitäten zwischen den Raumordnungsregionen. Während die Raumordnungsregion Starkenburg mit einem Wert von 2,1 Anbietern pro 10.000 Einwohner deutlich unterhalb des hessischen Durchschnitts von 3,0 liegt, weisen Rhein-Main mit 3,4 und Osthessen mit 3,5 Anbietern pro 10.000 Einwohner deutlich überdurchschnittliche Werte auf. Aufgrund der bereits oben erläuterten Unterschiedlichkeit der Datensätze können diese Befunde nicht weiter in Bezug zu denen aus dem Jahr 2010 gestellt und dementsprechend keine Aussagen über Entwicklungen gemacht werden. Angesichts der festgestellten geringen Dynamik der Systemstruktur ist jedoch davon auszugehen, dass sich an den Grundmustern, die im Bericht von 2010 konstatiert wurden, wenig verändert hat. Demnach ist nicht nur von den benannten Disparitäten auf der Ebene der Raumordnungsregion, sondern auch von weiteren Disparitäten zwischen Zentrum und Peripherie bzw. Stadt und Land innerhalb der Raumordnungsregionen auszugehen. Wie bereits im Bericht von 2010 dargelegt, kommt dabei insbesondere den öffentlichen Einrichtungen bzw. den öffentlich finanzierten Einrichtungen eine besondere Bedeutung zu, was die Sicherstellung des Angebots in der Peripherie angeht. Dies spricht generell zunächst dafür, die finanzielle Ressourcenausstattung über das

HWBG zumindest unverändert zu lassen. Mit Blick auf die sich vergrößernde Kluft zwischen Zentrum und Peripherie, die angesichts des demografischen Wandels zu erwarten ist, legt sich eher eine Erhöhung der öffentlichen Förderung nahe, die auch der Stärkung des Angebotes in den ländlichen Räumen dienen sollte.

- Zudem wird aus der Analyse des Strukturdatensatzes deutlich, dass ein Großteil der erfassten Anbieter sich selbst der beruflichen Weiterbildung zuordnet. Dies bestätigt einen Befund der Untersuchung aus dem Jahr 2010, denn auch dort gab der Großteil der Anbieter an, einen Programmschwerpunkt in der beruflichen Weiterbildung zu haben. Wie bereits oben festgestellt, ermöglicht die Verschiedenheit der Datensätze es nicht, Bezüge herzustellen und damit Aussagen über Entwicklungen zu machen. Gleichwohl lässt sich, wie bereits oben festgestellt, angesichts der geringen Dynamik der Systemstruktur annehmen, dass sich an den Befunden aus dem Jahr 2010 nicht viel verändert hat. Demnach kommt insbesondere den öffentlichen bzw. öffentlich geförderten Anbietern eine große Bedeutung beim Angebot bestimmter Themen der allgemeinen Erwachsenenbildung zu, etwa was die Themen Alphabetisierung, Mathematik und Naturwissenschaft, Religion, Geographie usw. betrifft (Schemmann/Seitter 2011, S. 42). Vor diesem Hintergrund lässt sich schlussfolgern, dass die öffentliche Förderung im Sinne der notwendigen Aufrechterhaltung des Angebotes an allgemeiner Erwachsenenbildung unbedingt beibehalten werden muss.
- Mit Blick auf die Auswertung der wbmonitor-Befragung aus dem Jahre 2014 ist schließlich festzuhalten, dass die Mehrzahl der befragten hessischen Anbieter sowohl die gegenwärtige als auch die zukünftige wirtschaftliche Lage positiv einschätzen.

Geht man abschließend der Frage nach, inwiefern der Datensatz des Weiterbildungsmonitors perspektivisch für eine fortlaufende Systemstrukturbeschreibung und -analyse der hessischen Weiterbildung genutzt werden kann, so ist abwägend zu antworten. Der Strukturdatensatz kann erst dann sinnvoll einer weiteren Untersuchung unterzogen werden, wenn er überarbeitet und ergänzt worden ist. Dies ist bisher noch nicht in Aussicht gestellt worden und zuletzt in den Jahren 2012 und 2013 erfolgt. Zudem ist es vor dem Hintergrund der Datenschutzbestimmungen nicht möglich, differenzierte Aussagen nach Trägern und Anbietertypen zu machen. Vor diesem Hintergrund eignet sich der Strukturdatensatz eher nicht für eine fortlaufende Systemstrukturbeschreibung und -analyse der hessischen Weiterbildung.

Die jährlich stattfindenden wbmonitor-Befragungen können grundsätzlich für eine Auswertung genutzt werden. Allerdings ist die Aussagekraft im Sinne einer Fortschreibung vor dem Hintergrund der vermutlich deutlich variierenden hessischen Stichprobe gering. Bereits jetzt zeigen sich Schwierigkeiten, mittels der Daten zu belastbaren Aussagen zu kommen. Zudem erlauben Einschätzungen des aktuellen und zukünftigen wirtschaftlichen Klimas keine Aussagen zur Systemstruktur und Ressourcensteuerung der Weiterbildung in Hessen.

Sofern belastbare Längsschnittdaten erwünscht sind, ist der Aufbau eines hessischen Anbieterpanels anzuregen, das vor dem Hintergrund der 2010 durchgeführten Vollerhebung entwickelt werden und Aspekte des Zentrum-Peripherie-Musters sowie der Verteilung nach Anbieter- und Trägertypen berücksichtigen sollte. Ansonsten ist anzuregen, nach 10 Jahren, also etwa im Jahr 2020, eine erneute Vollerhebung durchzuführen, um über die Systemstruktur und ihre Veränderung neue Aufschlüsse zu gewinnen.

3 Weiterbildungsbeteiligung in Hessen

Das zweite Kapitel des Weiterbildungsberichtes Hessen 2015 zur Weiterbildungsbeteiligung stellt insofern eine unmittelbare Fortschreibung des gleichnamigen Kapitels des Weiterbildungsberichtes Hessen 2010 dar, als der methodisch-inhaltliche Ansatz aus dem Jahre 2010 direkt aufgenommen und aktuelle Befunde auf der Basis des Mikrozensusdatensatzes aus dem Jahre 2012 dargestellt werden. Insgesamt hat die Auswertung von Mikrozensusdaten hinsichtlich der Weiterbildungsteilnahme nochmals zusätzliche Aufmerksamkeit durch die Vorlage des Weiterbildungsatlas seitens der Bertelsmann-Stiftung erhalten (Bürmann/Frick 2015). Dem Land Hessen wurde in dem Weiterbildungsatlas der Spitzenplatz mit Blick auf die Weiterbildungsbeteiligung bescheinigt. Unterschiede zwischen dem methodischen Vorgehen zwischen Weiterbildungsatlas und der Untersuchung des hier vorliegenden Weiterbildungsberichtes bestehen zum einen darin, dass in der vorliegenden Untersuchung die Werte nicht gewichtet und zum anderen bis auf die Stadt- und Landkreisebene ausgewertet werden.

Das Ziel dieses Kapitels ist es, ähnlich wie im Weiterbildungsbericht von 2010, die Mikrozensusdaten aus lernbezogener, soziodemographischer und regionaler Perspektive auszuwerten und vergleichend zueinander in Beziehung zu setzen. Im Einzelnen sollen zunächst die Ausgangsüberlegungen dargelegt und methodische Anmerkungen gemacht werden (3.1), ehe dann die zugrunde liegende Stichprobe aus dem Jahre 2012 (Weiterbildungsbericht 2015) im Vergleich zu der aus dem Jahre 2006 (Weiterbildungsbericht 2010) näher beschrieben wird (3.2). In diesem Kapitel erfolgt sodann bereits die Auswertung in lernbezogener Hinsicht insofern, als Befunde zur Weiterbildungsteilnahmequote, zur Weiterbildungsform und zum Weiterbildungsvolumen auf Landesebene angeführt werden. Daran schließt sich ein Kapitel zur Weiterbildungsteilnahme nach soziodemographischen Merkmalen an (3.3), in dem insbesondere herausgearbeitet wird, wie segregiert die Weiterbildungsteilnahme in Hessen ist. Danach folgt ein Kapitel zur Regionalanalyse der Weiterbildungsbeteiligung (3.4), ehe in einem abschließenden Kapitel die unterschiedlichen Befunde nochmals zusammengeführt werden (3.5).

3.1 Ausgangsüberlegungen und methodische Anmerkungen

Wie bereits oben festgestellt, handelt es sich bei diesem Kapitel 3 des Weiterbildungsberichtes um eine Fortschreibung des gleichnamigen Kapitels 5 des Weiterbildungsberichtes aus dem Jahre 2010. Demgemäß wird auch das methodische Vorgehen fortgeschrieben. Gleichwohl soll es an dieser Stelle nochmals gekennzeichnet werden.

Als Datenbasis dieser Auswertung fungiert der Mikrozensus, eine jährlich stattfindende amtliche Erhebung zur Bevölkerungs- und Arbeitsmarktstruktur. Konkret liegt dem Mikrozensus eine dezentrale, quantitative Befragung der wohnberechtigten Bevölkerung in Deutschland zugrunde, wobei die einstufig geschichtete Klumpen- bzw. Flächenstichprobe einen Auswahlsatz von einem Prozent umfasst (Schemmann/Seitter 2011, S. 80). Damit eröffnet sich die Möglichkeit der Regionalisierung der Daten, so dass sich Aussagen auf Länderebene, aber auch auf Ebene der Regierungsbezirke und der kreisfreien Städte und Landkreise treffen lassen.

Der vorliegenden Auswertung wurden die Mikrozensusdaten aus dem Jahre 2012 zugrunde gelegt. Der Mikrozensus umfasst insgesamt 175 Fragen aus einer Vielzahl von Themenblöcken, wobei u. a. Raum, Angaben zur Person, Arbeitsmarkt-beteiligung, Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse, allgemeine und berufliche Weiterbildung sowie Unterhalt/ Einkommen berücksichtigt sind.

Im Mikrozensus sind drei weiterbildungsbezogene Variablen vorgesehen, die sich wie folgt darstellen:

- „Haben Sie in den letzten 12 Monaten an einer oder mehreren Lehrveranstaltungen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung in Form von Kursen, Seminaren oder Privatunterricht teilgenommen/nehmen Sie gegenwärtig daran teil?“
- „Wie viele Stunden haben Sie in den letzten 12 Monaten an einer oder mehreren Lehrveranstaltungen teilgenommen?“
- „Was war der Zweck dieser Lehrveranstaltung(en)?“

Des Weiteren gilt es noch auf einige Besonderheiten des Mikrozensus hinzuweisen. Zunächst ist festzuhalten, dass im Mikrozensus Personen im Alter von 15 Jahren und älter zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung befragt werden. Sodann beantworten die Befragten im Mikrozensus mit Blick auf die Weiterbildungsteilnahme ein vorgegebenes, geschlossenes Item, was dazu führen kann, dass die Weiterbildungsteilnahme unterschätzt bzw. der Anteil der beruflichen Weiterbildung überschätzt wird, zumal der Begriff Weiterbildung von Laien oftmals mit beruflicher Weiterbildung gleichgesetzt wird. Ferner ist als Besonderheit hervorzuheben, dass der Mikrozensus die stellvertretende Beantwortung der Fragen durch andere Haushaltsmitglieder eröffnet. Einher geht damit das Risiko, dass die Teilnahme anderer Personen des Haushalts an Weiterbildung vergessen wird oder nicht bekannt ist (Schemmann/Seitter 2011, S. 81).

Zuletzt ist mit Blick auf die Auswertung auf der Ebene der kreisfreien Städte und Landkreise noch darauf hinzuweisen, dass die Fallzahlen mithin sehr klein sind und dementsprechend die Belastbarkeit bzw. die Reichweite der Befunde eingeschränkt ist. Konkret werden bei der Auswertung der Weiterbildungsteilnahme auf der Ebene der kreisfreien Städte und Landkreise (zu) kleine Fallzahlen und damit nur begrenzt belastbare Befunde gekennzeichnet, indem die Werte in Klammern gesetzt sind.

3.2 Beschreibung der Stichprobe

Die als Grundlage für die Auswertung verwendete Stichprobe des Mikrozensus für Hessen aus dem Jahre 2012 umfasst insgesamt 52.184 gültige Fälle und liegt damit knapp 2.000 Fälle unter der Stichprobengröße, die der Auswertung im Weiterbildungsbericht 2010 zugrunde lag (54.050). Betrachtet man die Verteilung auf die Regierungsbezirke Hessens, so entfallen davon 20% auf den Regierungsbezirk Kassel, 18% auf den Regierungsbezirk Gießen sowie 62% auf den Regierungsbezirk Darmstadt (vgl. Tabelle 14). In Bezug auf die relativen Häufigkeiten unterscheidet sich die Stichprobe demnach nur geringfügig von derjenigen der vorangegangenen Analyse.

Tabelle 14: Absolute und relative Häufigkeiten – Regierungsbezirk

| | 2006 | | 2012 | |
|--|---------------|------------|---------------|------------|
| | (N) | (%) | (N) | (%) |
| Regierungsbezirk Kassel (Nordhessen) | 11.138 | 21 | 10.558 | 20 |
| Regierungsbezirk Gießen (Mittelhessen) | 9.876 | 18 | 9.195 | 18 |
| Regierungsbezirk Darmstadt (Südhessen) | 33.038 | 61 | 32.431 | 62 |
| Gesamt | 54.050 | 100 | 52.184 | 100 |

Auch hinsichtlich der Geschlechterverteilung ist kaum ein Unterschied zwischen den beiden Stichproben festzustellen. In der Stichprobe aus dem Jahre 2012 entfielen 51% der Fälle auf Frauen und 49% der Fälle auf Männer (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15: Absolute und relative Häufigkeiten – Geschlecht

| | 2006 | | 2012 | |
|---------------|---------------|------------|---------------|------------|
| | (N) | (%) | (N) | (%) |
| Männlich | 26.136 | 48 | 25.319 | 49 |
| Weiblich | 27.914 | 52 | 26.865 | 51 |
| Gesamt | 54.050 | 100 | 52.184 | 100 |

Betrachtet man die Weiterbildungsquote in Hessen insgesamt, so lässt sich im Vergleich zur Untersuchung im Weiterbildungsbericht 2010 ein Anstieg konstatieren. Gaben in der vorangegangenen Untersuchung noch 13% der Stichprobe an, sich in den letzten 12 Monaten an einer oder mehreren Lehrveranstaltungen der Weiterbildung beteiligt zu haben oder gegenwärtig daran zu beteiligen, so liegt die Quote in der Stichprobe aus dem Jahre 2012 bei 14,2%.

Differenziert man diesen Befund weiter nach der Weiterbildungsform aus, so fällt auf, dass die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung deutlich überwiegt. So geben 82% der Befragten an, an beruflicher Weiterbildung teilgenommen zu haben bzw. teilzunehmen. Im Weiterbildungsbericht 2010 waren dies noch 78% der Befragten, der Anteil ist demnach um weitere 4% gestiegen. Dementsprechend sind die Anteile derjenigen, die angeben, Veranstaltungen der allgemeinen bzw. der sowohl beruflichen als auch allgemeinen Weiterbildung aufzusuchen, auf jeweils 9% gesunken (vgl. Tabelle 16), im Weiterbildungsbericht 2010 waren dies noch jeweils 11%. Erklärungsangebote für diese Entwicklung lassen sich mit Verweis auf die Folgen der globalen Wirtschaftskrise im Jahre 2009 entfalten. So kann die nochmals verstärkte Teilnahme an beruflicher Weiterbildung eine Folge dieser Krise sein. Des Weiteren kann der Befund aber auch nur das Ergebnis einer Erhebungsverzerrung insofern sein, als den Befragten in der Folge der Wirtschaftskrise die berufliche Weiterbildung besonders präsent ist und damit auch eine Gleichsetzung von Weiterbildung und beruflicher Weiterbildung verstärkt aufzutreten vermag (vgl. Kapitel 3.1).

Tabelle 16: Absolute und relative Häufigkeiten – Weiterbildungsform

| | 2006 | | 2012 | |
|-------------------------|--------------|------------|--------------|------------|
| | (N) | (%) | (N) | (%) |
| Beruflich | 4.837 | 78 | 5.244 | 82 |
| Allgemein | 710 | 11 | 582 | 9 |
| Beruflich und allgemein | 693 | 11 | 545 | 9 |
| Gesamt | 6.240 | 100 | 6.371 | 100 |

Zuletzt soll auch noch auf das Weiterbildungsvolumen hingewiesen werden. Die durchschnittlich aufgewendete Zeit für Weiterbildung liegt hessenweit bei 76,8 Stunden.

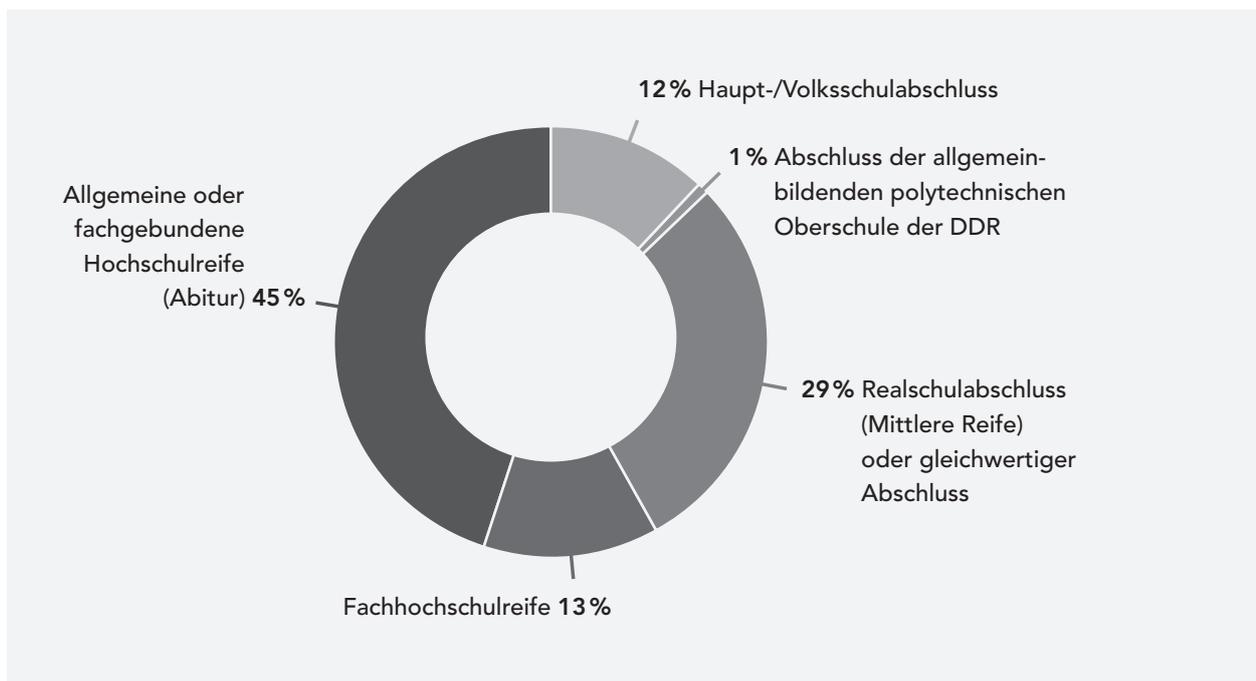
3.3 Weiterbildungsteilnahme nach soziodemografischen Merkmalen

Bereits im Weiterbildungsbericht Hessen aus dem Jahr 2010 wurden Befunde zur Weiterbildungsteilnahme nach soziodemografischen Merkmalen entfaltet. Dabei wurde deutlich, dass die Weiterbildungsteilnahme in Hessen sehr stark segregiert ist. Für die Weiterbildungsbeteiligung konnte das gleiche Muster identifiziert werden, das auch für die Bundesrepublik insgesamt wie auch für andere westliche Industriestaaten gilt (Schemmann/Seitter 2010, S. 83). Demnach folgt die Verteilung der Weiterbildungsteilnahme dem sogenannten Matthäus-Prinzip, d.h. diejenigen, die bereits aufgrund bestimmter soziodemografischer Faktoren begünstigt sind, nehmen auch stärker an Weiterbildung teil. Ohne bereits Befunde im Detail vorwegnehmen zu wollen, zeigt sich in der Auswertung der Daten aus dem Jahr 2012, dass dieser allgemeine Befund bestätigt wird und die unterschiedlichen Chancen zur Teilnahme an Weiterbildung in Hessen nach wie vor bestehen bleiben.

3.3.1 Weiterbildungsteilnahme und Bildungsabschluss

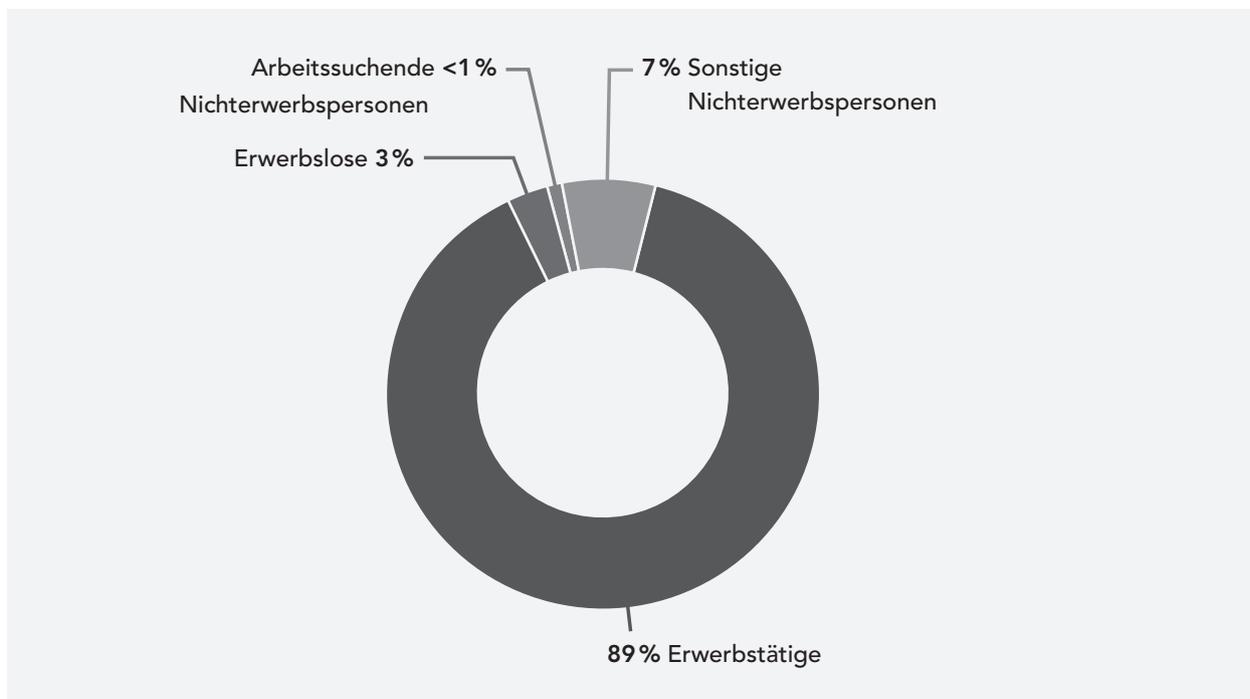
Mit Blick auf den Zusammenhang von Weiterbildungsteilnahme und Bildungsabschluss kann gemäß dem Matthäus-Prinzip generell festgehalten werden, dass die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme mit zunehmendem Bildungsabschluss steigt. Dieser Befund ließ sich auch in der Mikrozensusauswertung der Daten von 2006 für Hessen aufzeigen. Für die Daten aus dem Jahr 2012 ergeben sich, wie aus Abbildung 7 ersichtlich, nur geringfügige Änderungen. So zeigt sich, dass 45% der Personen, die 2012 an Weiterbildung teilnahmen, über eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife (Abitur) verfügten. Im Jahre 2006 waren dies noch 44%. Weitere 13% erwarben die Fachhochschulreife und 29% einen Realschulabschluss oder einen gleichwertigen Abschluss, im Unterschied zu 10% bzw. 30% im Jahr 2006. In beiden Jahren gaben jeweils 1% der Befragten, die an Weiterbildung teilgenommen haben, an, einen Abschluss der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR absolviert zu haben, während im Jahre 2012 12% der Teilnehmenden über einen Haupt- oder Volksschulabschluss verfügten. Im Jahre 2006 waren dies noch 14%.

Abbildung 7: Höchster schulischer Abschluss der an Weiterbildung Teilnehmenden (n=6245)



3.3.2 Weiterbildungsteilnahme und Erwerbstätigkeit

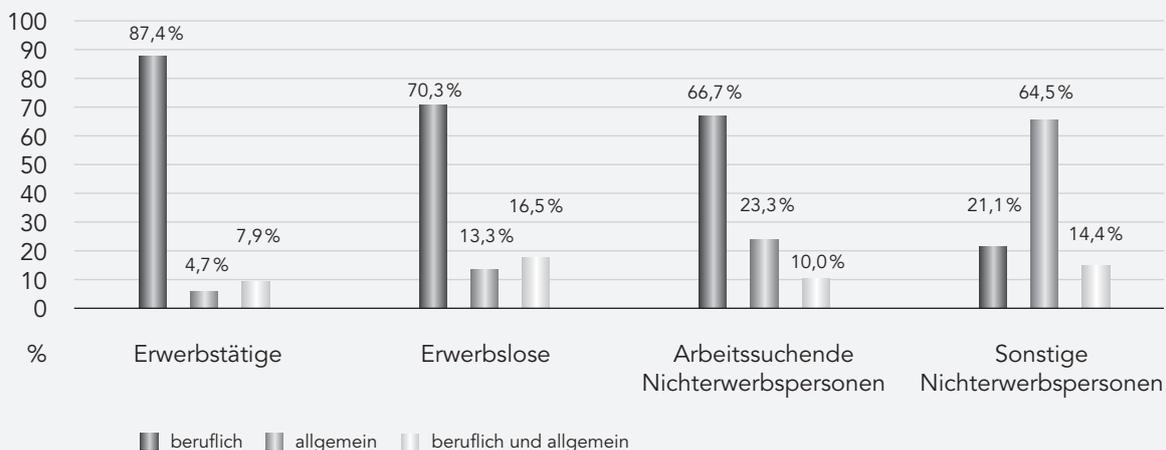
Abbildung 8: Erwerbstyp der an Weiterbildung Teilnehmenden (n = 6.371)



Auch mit Blick auf den Zusammenhang zwischen Weiterbildungsteilnahme und Erwerbstätigkeit wird die Befundlage aus dem Jahr 2006 weithin bestätigt. Vorab sei jedoch die Variable „Erwerbstyp“ aus dem Mikrozensus nochmals kurz erläutert. Der Kategorie „Erwerbstätige“ werden jene Befragten zugeordnet, die in der Woche der Befragung mindestens einer Stunde Erwerbstätigkeit nachgehen. Unter die Kategorie „Erwerbslose“ werden diejenigen gefasst, die zum Zeitpunkt der Befragung arbeitslos sind, dem Arbeitsmarkt aber innerhalb von zwei Wochen zur Verfügung stehen. Als „Arbeitssuchende Nichterwerbspersonen“ gelten beispielsweise alleinerziehende Mütter, also Arbeitssuchende, die keine kurzfristigen Jobs annehmen können oder wollen. Unter die Kategorie „Sonstige Nichterwerbspersonen“ werden schließlich nichtarbeitssuchende Personen gefasst. Beispiele hierfür sind Rentner oder Hausfrauen (vgl. auch Schemmann/Seitter 2011).

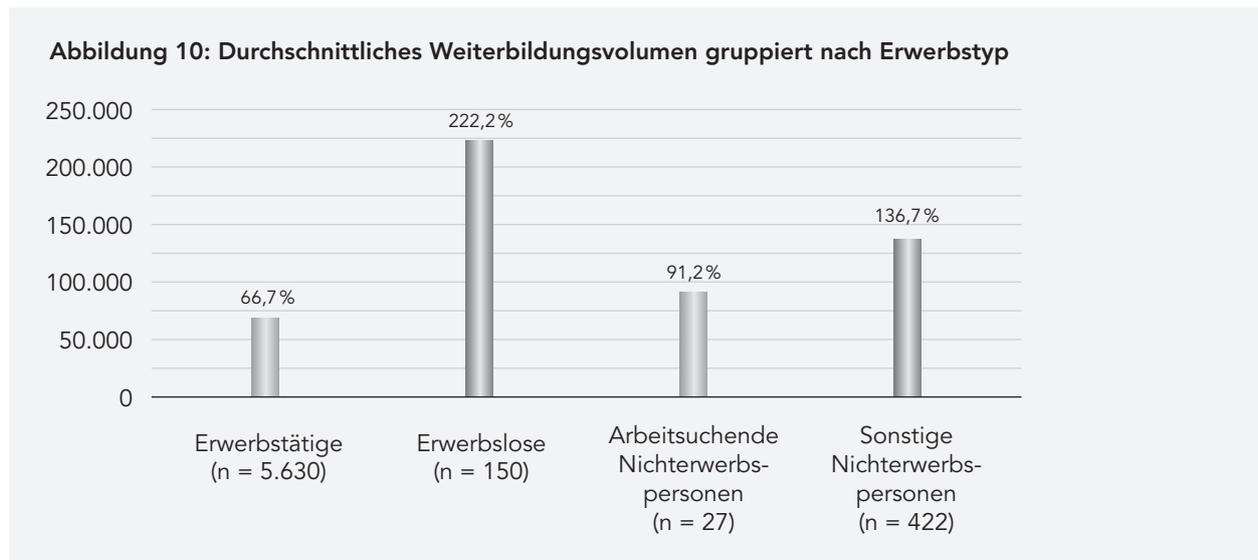
Betrachtet man Abbildung 8, so wird deutlich, dass 89% der Weiterbildungsteilnehmenden als Erwerbstätige kategorisiert wurden, im Jahre 2006 lag die Quote bei 87%. 7% der Teilnehmenden zählten im Jahr 2012 zu den sonstigen Nichterwerbspersonen im Unterschied zu 8% im Jahre 2006. 3% der Teilnehmenden zählten 2012 zu den Erwerbslosen (in 2006 noch 4%), während die arbeitssuchenden Nichterwerbspersonen mit weniger als 1% kaum mehr ins Gewicht fielen (2006 noch 1%). Insgesamt hat sich demnach sehr wenig an der segregierten Weiterbildungsteilnahmestruktur in Hessen verändert. Zu bemerken ist allenfalls, dass der Anteil der Erwerbstätigen sich um 2% erhöht hat.

Abbildung 9: Weiterbildungsform gruppiert nach Erwerbstyp (n = 6.371)



Betrachtet man, wie in Abbildung 9 aufgezeigt, die Weiterbildungsform nach Erwerbstypen, so wird deutlich, dass 87,4% der Erwerbstätigen angeben, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen. Im Unterschied zur Auswertung der Daten aus dem Jahre 2006 bedeutet dies eine Steigerung um 3,7%. Demgemäß sind die Anteile derjenigen, die angeben, an allgemeiner Weiterbildung teilgenommen zu haben, von 6% im Jahr 2006 auf 4,7% im Jahr 2012 gefallen. Auch der Anteil an der Teilnahme an der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung fällt von 10% im Jahre 2006 auf 7,9% im Jahre 2012. Eine vergleichsweise noch deutlichere Veränderung zugunsten der beruflichen Weiterbildung ergibt sich bei den Erwerbslosen. Hier wächst der Anteil der beruflichen Weiterbildung im Vergleich zu den Daten aus dem Jahre 2006 von 63% auf 70,3%, während die Anteile an allgemeiner Weiterbildung sich von 17% auf 13,3% und an allgemeiner und beruflicher von 21% auf 16,5% reduzieren. Auch bei den arbeitssuchenden Nichterwerbspersonen ergeben sich bei den Daten aus 2012 im Vergleich zu 2006 Veränderungen zugunsten der beruflichen Weiterbildung. Diese Veränderungen sollen jedoch an dieser Stelle vor dem Hintergrund der kleinen Fallzahl dieser Gruppe nicht weiter interpretiert werden. Bei den sonstigen Nichterwerbspersonen wächst die hohe Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung im Vergleich zu den Daten aus 2006 um 0,5% auf 64,5% an, die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung reduziert sich von 24% auf 21,1% während sich die Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung von 12% auf 14,4% steigert. Insgesamt ist demnach auch hier ein Trend zur Steigerung des Anteils an beruflicher Weiterbildung erkennbar. Zugleich bleibt die Dominanz der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung bei der Gruppe der sonstigen Nichterwerbspersonen stabil.

Hinsichtlich des Weiterbildungsvolumens nach Erwerbstyp ist in Abbildung 10 erkennbar, dass die große Gruppe der Erwerbstätigen mit durchschnittlich 66,7 Stunden über die geringste Stundenanzahl verfügen. Dies verweist auf eher kurze Veranstaltungen und Schulungen bei Erwerbstätigen. Demgegenüber liegt die aufgewendete Stundenzahl bei Erwerbslosen bei über 222,2 Stunden, was auf vorherrschende Langzeitmaßnahmen verweist. Auch bei den arbeitssuchenden Nichterwerbspersonen sowie den sonstigen Nichterwerbspersonen, die eine ausgeprägtere Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung haben, zeigt sich eine höhere Stundenzahl als bei Erwerbstätigen.



3.4 Weiterbildung aus regionaler Perspektive

Im Folgenden soll nunmehr die Weiterbildungsbeteiligung aus regionaler Perspektive analysiert werden. Dabei steht zunächst die Auswertung nach Regierungsbezirken im Blick, ehe auf der Ebene der kreisfreien Städte und Landkreise ein differenziertes Bild gezeichnet wird.

3.4.1 Weiterbildungsbeteiligung nach Regierungsbezirken

Versucht man, wie in Tabelle 17 abgebildet, die Weiterbildungsquote nach Regierungsbezirken zu betrachten, so ist zunächst festzustellen, dass sich für den Regierungsbezirk Gießen eine Beteiligungsquote von 14,8%, für den Regierungsbezirk Darmstadt von 14,4% und für den Regierungsbezirk Kassel von 12,3% ergibt. Im Vergleich zum Weiterbildungsbericht aus dem Jahre 2010 ergeben sich insofern Differenzen, als die Beteiligungsquote in Mittelhessen um mehr als 1% gefallen ist, in Südhessen jedoch um 0,4% und in Nordhessen sogar um etwas mehr als 2% gestiegen ist (vgl. Schemmann/Seitter 2011, S. 87). Blickt man auf die Verteilung der Weiterbildungsteilnehmenden im Lande Hessen, so wohnen 63,5% im Regierungsbezirk Darmstadt, 18,5% in Mittelhessen und 18% in Nordhessen.

Laut dem Landesamt für Statistik verfügt der Regierungsbezirk Darmstadt Ende Juni 2015 über 63,5% der Wohnbevölkerung Hessens. Dies entspricht exakt dem Anteil der Weiterbildungsteilnehmenden des Regierungsbezirkes. Im Regierungsbezirk Gießen stellt sich dieses Verhältnis positiv dar: Einem Anteil von 16,8% an der Wohnbevölkerung steht ein Anteil von 18,5% an den Weiterbildungsteilnehmenden gegenüber. Gleichwohl hat sich dieses Verhältnis im Vergleich zum Weiterbildungsbericht 2010 deutlich verschlechtert. Im Regierungsbezirk Kassel hingegen stellt es sich negativer dar. Hier steht einem Anteil von 19,7% an der Wohnbevölkerung ein Anteil von 18% an den Weiterbildungsteilnehmenden gegenüber. Im Vergleich zu 2010 hat sich dieses Verhältnis jedoch deutlich verbessert, lagen die Anteilswerte damals doch bei 20,2% an der Wohnbevölkerung gegenüber 15% an der Weiterbildungsbeteiligung (Schemmann/Seitter 2011, S. 86).

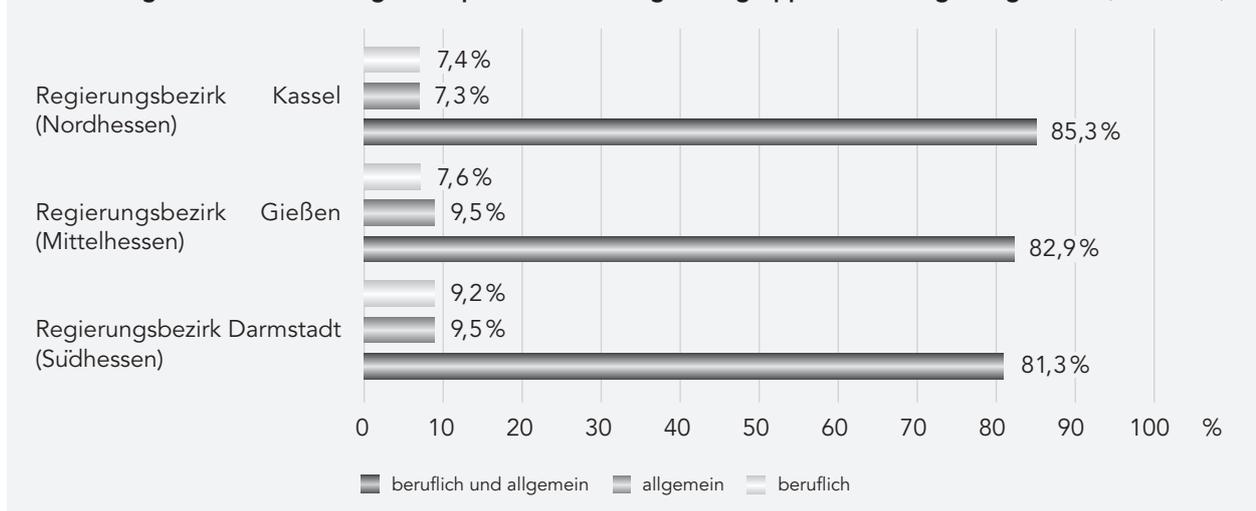
Tabelle 17: Weiterbildungs(nicht)teilnahme und Regierungsbezirke (n = 45.319)

| | | Weiterbildungsteilnahme | | Gesamt |
|--|----------------------|-------------------------|-------------|------------|
| | | Ja | Nein | |
| Regierungsbezirk Darmstadt (Süd Hessen) | Anzahl der Befragten | 4.048 | 24.043 | 28.091 |
| | Anteil in % | 14,4 | 85,6 | 100 |
| Regierungsbezirk Gießen (Mittel Hessen) | Anzahl der Befragten | 1.177 | 6.756 | 7.933 |
| | Anteil in % | 14,8 | 85,2 | 100 |
| Regierungsbezirk Kassel (Nord Hessen) | Anzahl der Befragten | 1.146 | 8.149 | 9.295 |
| | Anteil in % | 12,3 | 87,7 | 100 |
| Gesamt | Anzahl der Befragten | 6.371 | 38.948 | 45.319 |
| | Anteil in % | 14,2 | 85,8 | 100 |

Alles in allem zeigt sich also bei der Weiterbildungsbeteiligung ein leichtes Gefälle zwischen den Regierungsbezirken in Hessen. Dabei liegt die Weiterbildungsquote im Regierungsbezirk Gießen um 0,6% und im Regierungsbezirk Darmstadt um 0,2% über dem hessischen Durchschnitt und im Regierungsbezirk Kassel um 1,9% unter dem hessischen Durchschnitt. Zudem ist zu betonen, dass sich im Vergleich zum Weiterbildungsbericht 2010 die Unterschiede auf Regierungsebene reduziert haben.

Ähnlich wie bei den Teilnahmequoten lassen sich auch bei den Teilnahmehäufigkeiten pro Teilnahmeform Differenzen zwischen den Regierungsbezirken feststellen. Dabei ist, wie in Abbildung 11 ersichtlich, der Anteil an beruflicher Weiterbildung in allen Regierungsbezirken generell hoch und deutlich über den Werten aus dem Jahre 2006. Der Wert ist im Regierungsbezirk Kassel mit 85,3% am höchsten, gefolgt vom Regierungsbezirk Gießen mit 82,9% und dem Regierungsbezirk Darmstadt mit 81,3%. Der Anteil an allgemeiner Weiterbildung ist mit 9,5% sowohl im Regierungsbezirk Gießen als auch im Regierungsbezirk Darmstadt gleich hoch, im Regierungsbezirk Kassel mit 7,3% fällt der Anteil deutlich geringer aus, auch im Vergleich zu einem Wert von 10% im Datensatz aus 2006. Der Anteil von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung schließlich liegt im Regierungsbezirk Darmstadt bei 9,2%, im Regierungsbezirk Gießen bei 7,6% und im Regierungsbezirk Kassel bei 7,4% und damit ebenfalls jeweils deutlich unter den Werten von 2006.

Abbildung 11: Teilnahmehäufigkeiten pro Weiterbildungsform gruppiert nach Regierungsbezirk (n = 6.371)



3.4.2 Weiterbildungsbeteiligung nach Landkreisen und kreisfreien Städten

Im Weiterbildungsbericht 2010 konnten bei der Betrachtung der Weiterbildungsbeteiligung auf der Ebene von Landkreisen und kreisfreien Städten Disparitäten festgestellt werden. Wie Tabelle 18 zeigt, ist dieser Befund auch bei der vorliegenden Untersuchung festzuhalten, reicht doch der Anteil der Bevölkerung mit Weiterbildungsteilnahme von 8,1% im Schwalm-Eder-Kreis bis hin zu 21,5% in der Stadt Darmstadt. Die in der Tabelle unter der Fallzahl abgetragenen Daten bezeichnen den Anteil der jeweiligen Städte oder Landkreise an den Weiterbildungsteilnehmenden der Befragung in absoluten Zahlen. Demnach wohnen beispielsweise 247 der 6.371 Befragten, die angaben, an Weiterbildung teilgenommen zu haben, in der Stadt Darmstadt, was einer Weiterbildungsteilnahme in der Stadt Darmstadt von 21,5% entspricht. Die mit Klammern versehenen relativen Werte sind zudem in ihrem Aussagewert eingeschränkt, da der Zahlenwert als statistisch unsicher gilt.

Tabelle 18: Weiterbildungsteilnahme der Bevölkerung im Alter von 15 oder älter in kreisfreien Städten und Landkreisen

| Gebietseinheit | Fallzahl | Weiterbildungsteilnahme in Prozent |
|-----------------------------------|--------------|---------------------------------------|
| Regierungsbezirk Darmstadt | | |
| Darmstadt, Stadt | 247 | 21,5 |
| Frankfurt am Main, Stadt | 595 | 12,4 |
| Offenbach am Main, Stadt | 127 | 13,1 |
| Wiesbaden, Stadt | 357 | 17,5 |
| Bergstraße | 204 | 10,7 |
| Darmstadt-Dieburg | 330 | 15,8 |
| Groß-Gerau | 344 | 18,5 |
| Hochtaunuskreis | 277 | 16,7 |
| Main-Kinzig-Kreis | 413 | 13,7 |
| Main-Taunus-Kreis | 313 | 18,6 |
| Odenwaldkreis | 64 | (9,3) |
| Offenbach | 336 | 13,7 |
| Rheingau-Taunus-Kreis | 148 | 11,3 |
| Wetteraukreis | 293 | 13,7 |
| Regierungsbezirk Gießen | | |
| Gießen | 395 | 18,4 |
| Lahn-Dill-Kreis | 176 | 9,2 |
| Limburg-Weilburg | 178 | 13,6 |
| Marburg-Biedenkopf | 318 | 18,1 |
| Vogelsbergkreis | 110 | (15,2) |
| Regierungsbezirk Kassel | | |
| Kassel, Stadt | 231 | 15,5 |
| Fulda | 214 | 13,2 |
| Hersfeld-Rotenburg | 70 | (6,9) |
| Kassel | 272 | 15,3 |
| Schwalm-Eder-Kreis | 106 | (8,1) |
| Waldeck-Frankenberg | 168 | 15,0 |
| Werra-Meißner-Kreis | 85 | (10,6) |
| Hessen | 6.371 | 14,2 |

(): Aussagewert eingeschränkt, da Zahlenwert statistisch relativ unsicher

Betrachtet man zunächst die kreisfreien Städte und Landkreise im Regierungsbezirk Kassel, so lassen sich große Disparitäten in der Weiterbildungsteilnahme kennzeichnen. Während die Stadt Kassel mit einer Quote von 15,5% und die Landkreise Kassel mit 15,3% und Waldeck-Frankenberg mit 15% an der Spitze des Regierungsbezirkes und zudem über dem hessischen Durchschnitt liegen, finden sich die vier weiteren Städte und Landkreise des Regierungsbezirkes unterhalb des hessischen Durchschnitts.

Der Landkreis Fulda (13,2%) ist dabei nicht allzu weit entfernt vom hessischen Durchschnitt. Deutlich entfernt vom hessischen Durchschnitt hingegen finden sich die Landkreise Werra-Meißner (10,6%), Schwalm-Eder (8,1%) sowie der Landkreis Hersfeld-Rotenburg (6,9%), wobei hier jeweils der methodische Vorbehalt einer geringen Fallzahl in Rechnung zu stellen ist.

Im Vergleich zur Untersuchung aus dem Jahr 2010 zeigen sich die Landkreise und Städte des Regierungsbezirkes Kassel insofern verbessert, als damals mit dem Landkreis Kassel nur eine Stadt oder ein Landkreis über dem hessischen Durchschnitt lag.

Im Regierungsbezirk Gießen verfügt der Landkreis Gießen wie auch schon 2010 über die höchste Weiterbildungsquote, allerdings ist diese im Vergleich von 22% auf 18,4% gefallen. Dicht gefolgt wird der Landkreis Gießen vom Landkreis Marburg-Biedenkopf mit einer Weiterbildungsquote von 18,1%. Des Weiteren liegt auch der Vogelsbergkreis mit 15,2% noch über dem hessischen Landesdurchschnitt. Der Landkreis Limburg-Weilburg liegt mit einer Quote von 13,6% noch unweit vom, aber dennoch unterhalb des hessischen Durchschnitts. Wie auch bereits im Jahr 2010 verfügt der Lahn-Dill-Kreis mit 9,2% über die geringste Weiterbildungsteilnahmequote.

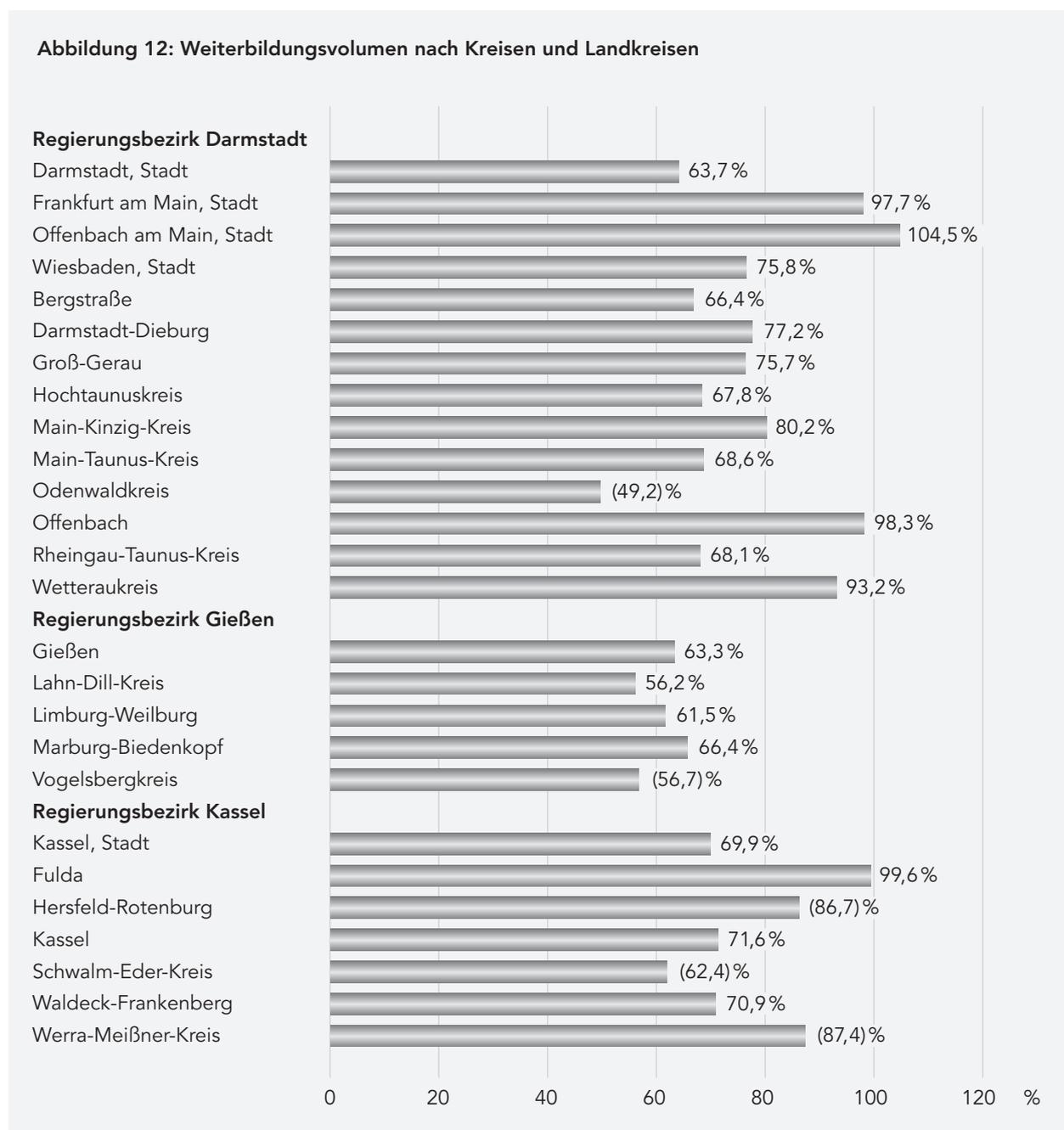
Im Regierungsbezirk Darmstadt finden sich insgesamt 6 Städte und Landkreise über und 8 unter dem hessischen Durchschnitt. Dabei erreicht die Stadt Darmstadt mit einer Weiterbildungsteilnahmequote von 21,5% nicht nur den höchsten Wert im Regierungsbezirk Darmstadt, sondern auch den höchsten Wert hessenweit. Danach folgen der Main-Taunus-Kreis mit 18,6% sowie der Kreis Groß-Gerau mit 18,5%. Auch die Stadt Wiesbaden mit einer Quote von 17,5%, der Hochtaunuskreis mit 16,7% sowie der Kreis Darmstadt-Dieburg mit 15,8% liegen nicht nur über dem hessischen Durchschnitt, sondern auch über der Weiterbildungsquote der Stadt Kassel, die im Regierungsbezirk Kassel die höchste Quote erreicht hat. Blickt man auf die Städte und Landkreise mit Werten unterhalb des hessischen Durchschnitts, so finden sich zunächst der Main-Kinzig-Kreis, der Wetteraukreis sowie der Landkreis Offenbach mit je 13,7%. Darauf folgen die Städte Offenbach sowie Frankfurt am Main mit 13,1% bzw. 12,4%. Die Schlussgruppe im Regierungsbezirk Darmstadt bilden mit 11,3% der Rheingau-Taunus-Kreis, der auch schon 2010 in der Schlussgruppe war, der Kreis Bergstraße sowie der Odenwaldkreis mit einer Quote von 10,7% bzw. 9,3%.

Stellt man nun bei aller gebotenen methodischen Vorsicht einen Vergleich an und nimmt dabei die Top 6 bzw. die Bottom 6 aus beiden Untersuchungen näher in den Blick, ergibt sich folgendes Bild. Zu den Top 6 der Untersuchung aus dem Jahre 2010 zählten die Stadt Gießen (22%), der Landkreis Marburg-Biedenkopf (19%) sowie die Städte Offenbach und Wiesbaden und die Landkreise Main-Taunus und Limburg-Weilburg mit jeweils 17%. Die Top 6 der Untersuchung aus dem Jahre 2016 lassen sich wie folgt kennzeichnen: Nach der Stadt Darmstadt mit 21,5% folgen dicht gestaffelt der Main-Taunus-Kreis mit 18,6%, der Landkreis Groß-Gerau mit 18,5% und die Stadt Gießen mit 18,4% Weiterbildungsbeteiligung. Danach folgen der Landkreis Marburg-Biedenkopf mit 18,1% sowie die Stadt Wiesbaden mit 17,5%. Immerhin vier Landkreise und freie Städte finden sich demnach in beiden Untersuchungen unter den Top 6.

Anders sieht es bei einem Blick auf die Bottom 6 in beiden Analysen aus. Während die Untersuchung die Gruppe der Bottom 6 aus dem Jahre 2010 den Werra-Meißner-Kreis mit 5%, die Kreise Schwalm-Eder und Lahn-Dill mit 9% sowie die Landkreise Waldeck-Frankenberg, Fulda, und Offenbach mit 11% bestand, gestaltet sich die Gruppe der Bottom 6 aus der Untersuchung aus dem Jahre 2015 deutlich unterschiedlich. Hier finden sich mit den Kreisen Schwalm-Eder, Werra-Meißner und Lahn-Dill zwei der bereits genannten. Die Kreise Hersfeld-Rotenburg (6,9%), Odenwald (9,3%) sowie Bergstraße (10,7%) finden sich erstmals unter den Bottom 6.

Mit Blick auf die Daten zum Weiterbildungsvolumen soll zunächst festgehalten werden, dass die Stadt Offenbach mit einer durchschnittlichen Zahl von 104,5 aufgewendeten Stunden pro Teilnehmendem pro Jahr den absoluten Spitzenwert in Hessen erreicht. Es folgen der Landkreis Fulda mit 99,6 Stunden, der Landkreis Offenbach mit 98,3 Stunden sowie die Stadt Frankfurt am Main mit 97,7 Stunden. Die geringste Stundenzahl wird der Erhebung zufolge im Odenwaldkreis mit 49,2 Stunden erbracht, gefolgt vom Lahn-Dill-Kreis mit 56,2 Stunden und dem Vogelsbergkreis mit 56,7 Stunden. Auffällig ist zudem, dass das aufgewendete Stundenvolumen in allen fünf Kreisen des Regierungsbezirkes Gießen deutlich unterhalb des hessischen Durchschnitts liegt.

Abbildung 12: Weiterbildungsvolumen nach Kreisen und Landkreisen



3.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend sollen vier zentrale Befunde, die im Vergleich der Analyse der Mikrozensusdaten aus dem Jahre 2006 und dem Jahre 2012 entfaltet wurden, nochmals pointiert herausgehoben werden.

Zunächst gilt es festzuhalten, dass sich die Weiterbildungsteilnahme in Hessen insgesamt von 13 auf 14,2% erhöht hat.

Des Weiteren ist festzuhalten, dass die Weiterbildungsbeteiligung nach Landkreisen und kreisfreien Städten nach wie vor durch erhebliche Disparitäten gekennzeichnet ist. Mit Blick auf Veränderungen ist im Detail hinsichtlich der Belastbarkeit der Befunde zu Entwicklungen Vorsicht walten zu lassen. Gleichwohl lassen sich grundsätzliche Muster der Disparitäten auch für das Jahr 2012 erkennen. Um in ganz Hessen zukünftig gleiche Zugangschancen zur Weiterbildung sicherstellen zu können, ist besonderes Augenmerk auf die Beteiligung und die Beteiligungschancen in ländlichen Gebieten zu richten, insbesondere vor dem Hintergrund des zu erwartenden demografischen Wandels.

Sodann zeigt sich, dass auf Ebene des Landes Hessen, auf Ebene der Regierungsbezirke und bei den Analysen auf Individualebene, d. h. bei den Analysen von Weiterbildungsteilnahme nach höchstem schulischen Abschluss oder nach Erwerbstyp, eine deutliche Zunahme des Anteils an beruflicher Weiterbildung zu verzeichnen ist und die Anteile der Teilnahme an allgemeiner bzw. an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung abnehmen. Als Erklärungsangebot wurde bereits auf die globale Wirtschaftskrise verwiesen, in deren Folge sich die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung möglicherweise tatsächlich erhöht oder aber sich die Wahrnehmung der Bedeutung von beruflicher Weiterbildung erhöht hat, womit eine Überschätzung derselben einhergehen mag. Mit der gebotenen Vorsicht lässt sich aus diesem Befund folgern, dass das Augenmerk der Steuerung im HWBG weiterhin, wenn nicht sogar verstärkt, auf nichtberufliche Weiterbildung gelegt werden sollte, damit auch Angebote etwa der kulturellen oder politischen Weiterbildung nach wie vor vorgehalten werden.

Insgesamt ist deutlich geworden, dass sich an dem Befund des Weiterbildungsberichtes 2010, wonach die Weiterbildungsteilnahme in Hessen stark segregiert ist, auch im Weiterbildungsbericht 2015 nichts verändert hat. Nach wie vor ergeben sich erhebliche Unterschiede bei der Teilnahme an Weiterbildung, die sich durch das Muster des Matthäus-Prinzips, d. h. der stärkeren Teilnahme an Weiterbildung derjenigen, die ohnehin schon in Bezug auf bestimmte soziodemographische Faktoren begünstigt sind, kennzeichnen lässt. Ohne Frage ist dies kein einzelner Befund, der nur das Land Hessen betrifft, sondern einer, der internationale Reichweite hat. Im Sinne der Ressourcensteuerung ist er in einem demokratischen Staat zugleich Aufforderung, diese Muster zu durchbrechen, indem besondere Förderinstrumente eingesetzt werden und etwa Angebote zur kompensatorischen Bildung vorgehalten werden.

4 Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

Alphabetisierung und Grundbildung sind in den letzten Jahren deutlich in den Fokus bildungspolitischer Diskussionen gerückt. Insbesondere die „leo. – Level-One Studie“ hat durch ihre Ergebnisse dazu beigetragen, den funktionalen Analphabetismus in Deutschland deutlich stärker als bisher über eine Vielzahl von bildungspolitischen Aktivitäten in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit zu rücken.² Vor allem die „Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland (2012–2016)“ hat als Bund-Länder-Initiative zu einer erheblichen, politisch forcierten und abgesicherten Verstärkung der Bemühungen beigetragen, auch wenn die Resultate mit Blick auf die faktische Erreichbarkeit der adressierten Zielgruppen (noch) relativ dürrig ausfallen und eine umfassende Evaluation der Aktivitäten insgesamt noch aussteht.

In diesem Kapitel geht es nun darum, im Kontext dieser allgemeinen bildungspolitischen Lage die Anbieter- und Angebotsstrukturen von Alphabetisierung und Grundbildung in der hessischen Weiterbildung sowie weitere einschlägige Aktivitäten auf Landesebene genauer zu beleuchten. Daher werden in einem ersten Schritt – und als Hintergrund für die darauf folgende Analyse für Hessen – die vielfältigen Befunde zu Weiterbildungsbeteiligung und Kompetenzniveaus von Erwachsenen in Deutschland zusammengetragen und vor allem die selektiven Effekte herausgearbeitet, die einer höheren Weiterbildungsbeteiligung insgesamt entgegenstehen (4.1). In einem zweiten Schritt wird dann die hessische Anbieterstruktur im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung Erwachsener untersucht (4.2), wobei zunächst die angebotsbezogenen Daten des Weiterbildungsberichtes 2010 für eine erste institutionelle Sortierung des Feldes genutzt werden (4.2.1), um dann über die Analyse der themenspezifischen Aktivitäten der landesweiten Fachgruppe Alphabetisierung und Grundbildung, des Hessischen Volkshochschulverbandes und des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft eine weitergehende Systematisierung der in Hessen bestehenden Aktivitätsstrukturen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener vorzunehmen (4.2.2). In einem dritten Schritt werden vier Fallstudien über Einrichtungen der Weiterbildung durchgeführt. Diese Fallstudien ermöglichen zum einen tiefe(re) Einblicke in die Umsetzungs- und Problemlagen bei der Angebotsrealisierung sowie den begleitenden Beratungsleistungen im Handlungsfeld Alphabetisierung und Grundbildung. Zum anderen geben sie Aufschlüsse darüber, inwiefern die Entwicklung und Umsetzung von Angeboten im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener zu organisationalen Steuerungs- und Gestaltungsherausforderungen führen und wie diese von den Einrichtungen analysiert bzw. erfolgreich bewältigt werden können (4.3). In einem vierten Schritt wird ausgelotet, inwiefern die im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung erhobenen Problemlagen und Erfahrungswerte auch auf die Arbeit mit anderen Zielgruppen übertragen werden können (4.4). Abschließend werden die zentralen Befunde des Kapitels zusammengefasst (4.5).

4.1 Weiterbildungsbeteiligung, Kompetenzniveaus, Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Literaturlage und Forschungsstand

Die Literaturlage und der Forschungsstand zur (selektiven) Weiterbildungsbeteiligung, zu den Kompetenzniveaus Erwachsener und zu den unterschiedlichen Beteiligungsformen an Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland sind facettenreich und kaum mehr zu überblicken. Für einen ersten Zugang und eine erste Strukturierung ist es sinnvoll, die vielen empirischen Studien und Befunde nach unterschiedlichen Dimensionen und didaktischen Ebenen zu differenzieren.

Mit Blick auf quantitativ ausgerichtete, repräsentative Untersuchungen gibt es zum einen Studien, die die Weiterbildungsbeteiligung der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland allgemein oder in bestimmten Segmenten messen. So ist etwa der „Adult Education Survey“ (AES) ein periodisch durchgeführtes Erhebungsinstrument, das Beteiligungs-

² Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, „wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen“ (Grotlüschen u. a. 2012, S. 17). Zur Operationalisierung dieser Kompetenzen führt die leo. - Studie sogenannte „Alpha-Levels“ (s. weiter unten im Haupttext) ein, die dann auch die Möglichkeit zu einer Quantifizierung des funktionalen Analphabetismus geben. Insgesamt betrifft der funktionale Analphabetismus mehr als 14% der erwerbsfähigen Bevölkerung, was einer Größenordnung von ca. 7,5 Millionen Personen entspricht.

quoten in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung erhebt,³ während Studien wie das IAB-Betriebspanel, die Erwerbstätigenbefragung des BIBB/BAuA oder der „Continuing Vocational Training Survey“ (CVTS) die Weiterbildungsbeteiligung im betrieblichen Arbeitskontext messen.⁴ Zum anderen sind Studien zu nennen, welche Kompetenzen bzw. Kompetenzniveaus in bestimmten, festgelegten Domänen erheben. Die bedeutendsten Studien in jüngster Zeit sind in dieser Hinsicht die PIAAC-Studie („Programme for the International Assessment of Adult Competencies“) sowie die Begleitstudie zur deutschen PIAAC-Erhebung, „Competencies in Later Life“ (CILL), welche eine Erweiterung des statistisch erfassten Personenkreises vornimmt. Schließlich sind Studien zu erwähnen, die sich auf einen spezifischen Kompetenzbereich konzentrieren, wie etwa der „International Adult Literacy Survey“ (IALS) und vor allem, im deutschen Kontext, die Studie zu Literalität und Analphabetismus bei Erwachsenen, die „leo. - Level-One Studie“.

All diese Studien lassen sich als *Adressatenstudien* bezeichnen, da sie unabhängig von vorgängig bestimmter Teilnahme an Angeboten der Weiterbildung nach dem Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen und ihren Kompetenzniveaus in bestimmten Domänen fragen. Alle Studien – wie unterschiedlich sie auch methodisch angelegt sind – konvergieren in dem Befund einer deutlichen merkmalsbezogenen Spreizung sowohl bei den Beteiligungsquoten als auch den Kompetenzniveaus. Pointiert zusammengefasst haben Arbeitslose, Teilzeiterwerbstätige, Arbeiter und Arbeiterinnen, Un- und Angelernte sowie Geringverdienende deutlich geringere Teilnahmequoten an Weiterbildung als andere berufsbezogene Merkmalsgruppen. Der Bildungshintergrund ist ein entscheidender Prädiktor für die Weiterbildungsbeteiligung (je höher der Bildungsabschluss, desto höher die Teilnahme), Männer partizipieren etwas mehr an Weiterbildung als Frauen, mit zunehmendem Alter fällt die Teilnahmequote ab, Personen mit Migrationshintergrund haben ebenfalls geringere Teilnahmequoten.⁵ Geht man dagegen nicht von Beteiligungsquoten, sondern von Kompetenzniveaus aus, so ergibt sich ein ähnliches merkmalsbezogenes Bild: Die Höhe der Kompetenzniveaus korreliert (stark) mit Merkmalen wie Bildungsabschluss, soziale Herkunft (Bildungsabschluss der Eltern), Erwerbsstatus, Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund.⁶ Auch die leo. - Studie ist in dieser Hinsicht eindeutig, da sie diese Faktoren weitgehend bestätigt. Funktionaler Analphabetismus ist extrem von der Höhe des eigenen und elterlichen Bildungsabschlusses abhängig, korreliert mit der beruflichen Ausbildung und dem Erwerbsstatus, differiert stark nach Migrationshintergrund, nimmt in den höheren Alterskohorten zu und ist ein verstärkt männliches Phänomen (vgl. Grotluschen u. a. 2012). Zugleich – und dies war der bildungspolitisch überraschende Befund – zeigt die Studie auch auf, dass die Streubreite der Befunde groß ist, d. h. dass erwartungswidrig auch Personen mit höherer Bildung auf niedrigen Kompetenzstufen zu finden sind (12,3%) und dass immerhin 56,9% aller betroffenen Personen (Kompetenzbereich Lesen) erwerbstätig sind.

Insgesamt belegen die Befunde eine deutliche Selektivität und negative Mehrfachkumulierung und verweisen darauf, dass Weiterbildung mit Blick auf gering ausgeprägtes Sozial- und Bildungskapital nicht kompensatorisch wirkt, sondern im Gegenteil Ungleichheiten noch weiter verstärkt bzw. verfestigt. Dies ist jedoch kein neuer Befund, sondern eine langjährige Konstante vieler Studien, wie bereits die sozialstatistische Adressatenforschung seit den 1960er Jahren belegen kann (vgl. exemplarisch Schulenberg u. a. 1979). Die Erwachsenenbildungsforschung hat dementsprechend auch vielfältige milieu-, habitus- oder deutungsmustertheoretische Erklärungsansätze entwickelt, um diese Konstanz von Bildungsreproduktion und (sozialer) Ungleichheit zu erhellen.⁷ Aus empirischer Perspektive haben allerdings auch die aktuellen Beteiligungsstudien selbst vielfältige Barrieren, Hemmnisse und Hürden, die eine geringe Weiterbildungsteilnahme verursachen, identifiziert, wie fehlende Nutzenerwartung, hemmende Lerndispositionen, Lernpräferenzen für informelles Lernen, angebotsbezogene Weiterbildungsbarrieren (Zeitorganisation, Kosten, Erreichbarkeit), hemmende persönliche Lebenssituation oder hemmendes Lernumfeld (vgl. Kuwan/Seidel 2013). Gerade dieses

³ Der AES hat das seit 1979 durchgeführte „Berichtssystem Weiterbildung“ abgelöst und diese rein deutsche Erhebung in den Kontext einer international ausgerichteten Berichterstattung überführt.

⁴ Weitere Datenquellen sind der Mikrozensus und das Sozio-ökonomische Panel.

⁵ Zur weiteren Vertiefung und Differenzierung der Befunde des AES vgl. Bilger u. a. 2013. Für den Kontext betrieblicher Weiterbildung lassen sich weitere Differenzierungen treffen, die entlang Branchen und der jeweiligen Betriebsgröße verlaufen. Zu den unterschiedlichen methodischen Vorgehensweisen derartiger Beteiligungsstudien und den daraus resultierenden Ergebnisdifferenzen im Detail vgl. Eisermann u. a. 2014.

⁶ Vgl. diesbezüglich die Aufsätze im Thementeil „Kompetenzentwicklung im Lebenslauf“ der Zeitschrift für Pädagogik (2015).

⁷ Vgl. exemplarisch Axmacher 1990, Bauer u. a. 2014.

Zusammenwirken von personen-, angebots- und umfeldbezogenen Faktoren verweist auf die Vielschichtigkeit des Phänomens und die begrenzte Wirksamkeit einfacher Lösungsansätze.

Neben den vielfältigen, methodisch ausgefeilten Forschungen auf der Adressatenebene lassen sich etliche Studien auf der Ebene der Anbieterstruktur, des Teilnahmeverhaltens und Kursgeschehens sowie der biographisch-individuellen Bildungsaneignung identifizieren. Gerade im Bereich der Forschungen über Alphabetisierung und Grundbildung sind in den letzten zehn Jahren Studien auf all diesen Ebenen entstanden, die einen detaillierten Einblick in Strukturen und Problemlagen in diesem Bildungsbereich geben.⁸

Die *Organisations- und Angebotsebene* wird seit vielen Jahren in regelmäßiger Form durch die DVV-Statistik und die DIE-Verbundstatistik greifbar, die – in unterschiedlicher Tiefenschärfe – auch Aussagen über Teilnahmeverhalten und Teilnahmestruktur machen. In jüngster Zeit werden die Daten ergänzt durch den Alphamonitor, der seit 2012 präzisierte Daten über Angebotsformen, Zielgruppen und Finanzierungsmodi erhebt. Insbesondere die Daten der DVV-Statistik belegen – bezogen auf den mit Abstand größten Anbieter von Veranstaltungen im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung – die extreme Diskrepanz zwischen postuliertem Bedarf und faktischer Nachfrage. So ist nicht nur innerhalb der Volkshochschulen das Angebot im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung im Verhältnis zum Gesamtangebot extrem gering. Auch die faktischen Teilnahmezahlen belegen in Relation zum angenommenen Bedarf die Marginalität dieses Kurssegments:

Tabelle 19: DVV-Statistik, offene Kurse, 2014 (Huntemann/Reichert 2015, S. 29, eigene Berechnungen)

| | Kurse | Unterrichtsstunden | Stunde/Kurs | Belegungen | Belegung/Kurs |
|--|--------------|--------------------|--------------|---------------|---------------|
| Deutsch als Muttersprache | 1.930 | 80.258 | 41,58 | 17.093 | 8,85 |
| Insgesamt ⁹ | 590.850 | 15.305.827 | 25,90 | 6.404.233 | 10,83 |
| % | 0,32 | 0,52 | | 0,26 | |
| Alphabetisierung/Elementarbildung | 3.953 | 226.233 | 57,23 | 33.064 | 8,36 |
| Insgesamt | 590.850 | 15.305.827 | 25,90 | 6.404.233 | 10,83 |
| % | 0,66 | 1,47 | | 0,51 | |

Der Alphamonitor ermöglicht mit seinem anderen Datenzuschnitt eine etwas andere Fokussierung, indem er aufzeigt, wie sich die adressaten- und finanzierungsspezifische Ausrichtung des Angebots darstellt.¹⁰ In dieser Hinsicht zeigt sich sowohl bei den Kursen als auch bei den Unterrichtsstunden und Teilnehmenden ein deutliches Übergewicht bei der Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten. Die Angebotsstruktur bei den Justizvollzugsanstalten wird gesondert ausgewiesen, ebenso wie die Veranstaltungen im Bereich Grundbildung. Die dort erhobenen Daten erfahren eine differenzierte Kategorisierung, die sich allerdings nur in Teilen mit den Kategorien der DVV-Statistik deckt (vgl. Ambos/Horn 2015).

Auf der Ebene der *Teilnehmenden- und Kursstruktur* hat die AlphaPanel-Studie, eine Stichprobenerhebung unter Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen, insofern interessante Befunde geliefert, als sie einen deutlichen Kontrast zwischen den Kompetenzniveaus der befragten Teilnehmendenschaft und der generellen Adressatenauswertung, wie sie in der leo.-Studie durchgeführt wurde, aufzeigt (vgl. von Rosenblatt/Lehmann 2013a, S. 63).

⁸ Vgl. dazu den Forschungsüberblick bei Ludwig/Müller 2012.

⁹ Die Rubrik „Insgesamt“ bezieht sich auf das kursförmige Gesamtangebot der Volkshochschulen in Deutschland.

¹⁰ So finden sich im Alphamonitor die Unterscheidungen „deutschsprachig“, „nicht deutschsprachig, Migrant/-inn/-en (ohne BAMF-Kurse)“, „nicht deutschsprachig, Migrant/-inn/-en (BAMF-Kurse)“, „ohne Unterscheidung“.

Die folgende Tabelle zeigt daher im Vergleich der beiden Studien die großen Unterschiede in der Verteilung der Kompetenzniveaus zwischen Adressaten (leo. - Studie) und Teilnehmenden (AlphaPanel):

Tabelle 20: Kompetenzniveaus im Datenvergleich von leo. - Studie und AlphaPanel

| Alpha-Levels ¹¹ | leo. - Studie % | AlphaPanel (Welle 2) % |
|----------------------------|--------------------|---------------------------|
| α 1 | 0,6 | 6,8 |
| α 2 | 3,9 | 39,6 |
| α 3 | 10,0 | 23,6 |
| Summe | 14,5 | 70,0 |
| α 4 | 25,9 | 19,4 |
| α 5 | 59,7 | 10,5 |

Die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen sind eine besondere Zielgruppe, deren Lernen sich schwer mit standardisierten Curricula fördern lässt. „Es sind Personen, die häufig Lernbehinderungen aufweisen, in schwierigen sozialen Verhältnissen leben, geringes Selbstvertrauen haben oder zunächst das Lernen (wieder) lernen müssen“ (von Rosenblatt/Lehmann 2013b, S. 4). Aus dieser Perspektive ist es nicht verwunderlich, dass die Kurse häufig eine starke Sozialfunktion übernehmen, sich die Kursleitenden stark an einer individuellen Förderung ausrichten (müssen), Lernfortschritte nicht stetig voranschreiten und die besten Lernfortschritte bei „denjenigen zu verzeichnen sind, die bei Kurseintritt schon auf der Textebene lesen und schreiben können, aber ihre Lesegeschwindigkeit und Orthographie verbessern wollen“ (von Rosenblatt/Lehmann 2013a, S. 69). Nicht zufällig hat sich an diesen Befunden eine Diskussion über die Definition von Lernerfolg und ihre unterschiedliche Dimensionalisierung entzündet.¹²

Auch auf *biographisch-individueller* Ebene sind in den letzten Jahren etliche Studien entstanden, welche die alltagspraktischen Strategien von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten aufzeigen, sich mit den Lerngründen einer Teilnahme auseinandersetzen oder nach der subjektiven Bedeutung von Schriftsprache und eigenen literalen Praxen fragen. In der Betrachtung des Verhältnisses von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten zu ihrer Lebenswelt ist die biographisch-individuelle Perspektive zunehmend zu einer milieu- und umweltbezogenen Sicht erweitert worden, insbesondere mit Blick auf die Perspektive des ‚mitwissenden Umfeldes‘. Gerade dieser eher umfassend-systemische Blick soll Anhaltspunkte dafür liefern, dass und wie die subjektiven Entscheidungen für oder gegen eine Lernteilnahme von der Umwelt und den relevanten Bezugspersonen mit beeinflusst werden (vgl. dazu im Überblick Ludwig/Müller 2012, S. 48 ff., Grotlüschen u. a. 2014, Buddeberg 2015).

Nicht nur zu diesen vier Ebenen der Adressatenlage, der Angebotsstruktur, der Kursteilnehmendenschaft und der biographisch-sozialen Situation sind vielfältige Studien entstanden, sondern auch zur didaktisch-konzeptionellen Ausgestaltung, zu Diagnostik, Lernstandserhebung und Testverfahren, zu Fortbildung und Qualifizierung, zu Unterrichtsmaterialien und Selbstlernformaten, zu Beratung, Kooperation und Vernetzung etc., die hier im Einzelnen nicht weiter ausdifferenziert werden können.¹³

¹¹ Bei Alpha-Level 1 (Buchstabenebene) werden einzelne Buchstaben erkannt und geschrieben, die Wortebene wird beim Lesen und Schreiben jedoch nicht erreicht. Bei Alpha-Level 2 (Wortebene) kann eine Person einzelne Wörter lesen oder schreiben, jedoch keine ganzen Sätze. Bei Alpha-Level 3 (Satzebene) kann eine Person einzelne Sätze lesen oder schreiben, scheitert jedoch an zusammenhängenden – auch kürzeren – Texten und vermeidet sie deshalb. Bei Alpha Level 4 (fehlerhaftes Schreiben auf Textebene) können Personen bei Verwendung eines alltäglichen Wortschatzes zwar lesen und schreiben (auch auf Textebene), machen aber sehr viele Fehler. Genauer gesagt, können Texte sinnersfassend gelesen werden, doch weist die Rechtschreibung noch viele Fehler auf (vgl. Grotlüschen u. a. 2012, S. 19 ff.).

¹² Vgl. dazu auch das aus Landesmitteln geförderte HC-Leitprojekt der Volkshochschule Frankfurt über „Lernerfolg in der Alphabetisierung und Grundbildung“ (Rieckmann 2014).

¹³ Einschlägig und informativ sind vor allem die Überblicksbände, die im Rahmen der BMBF-Förderprogramme zu Alphabetisierung und Grundbildung entstanden sind (s. u. a. die Reihe „Alphabetisierung und Grundbildung“).

Die vorgestellte Literatur- und Forschungslage ist in einem engen Wechselspiel mit der bildungspolitischen Aufmerksamkeitsfokussierung sowie der bildungspraktischen Bearbeitung des gesamten Themenkomplexes zu sehen. Insbesondere die leo. - Studie mit ihrem Aufweis der numerischen Größenordnung und sozialstatistischen Beschreibung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland hat wesentlich dazu beigetragen, die Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus auf der politischen Agenda zu verstetigen und eine deutliche bildungspolitische Maßnahmenaktivierung einzuleiten. Diese Maßnahmen werden gegenwärtig vor allem in der „Nationalen Strategie“ bzw. der „Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland“ mit einer Einbeziehung vielfältigster Akteure gebündelt (vgl. dazu auch die Ausführungen in 4.2.2 und 7.1).¹⁴ Die Ansatzpunkte zur Aktivierung gehen dabei in ganz unterschiedliche Richtungen, wobei sich folgende Schwerpunkte ausmachen lassen:

- Maßnahmen zur allgemeinen Sensibilisierung der Öffentlichkeit über Kampagnen und die Bereitstellung von Informationsmaterialien
- Gezielte Ansprache und Sensibilisierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in den unterschiedlichsten Bereichen (Betriebe, Jobcenter, Gewerkschaften, Kirchen, Vereine, Verwaltungen etc.)
- Fortbildung und Qualifizierung des pädagogischen Personals
- Förderung der Lern-/Bildungsberatung
- Ausbau von diagnostischen Verfahren (Lernstandserhebungen, Testverfahren, Förderdiagnostik)
- Konzipierung von Unterrichtsmaterialien für unterschiedliche Zielgruppen und Niveaus
- Ausbau von Online-Portalen und Lernplattformen
- Förderung zielgruppenspezifischer, bildungsbereichsspezifischer und lebensweltorientierter Maßnahmen (Schülerinnen und Schüler, Berufsvorbereitung, Ausbildung, Personal in Qualifizierungsbetrieben, Arbeitslose, Geringqualifizierte, von Arbeitslosigkeit Bedrohte, Inhaftierte, Angebote in Büchereien, im Stadtteil)
- Intensivierung interinstitutioneller, bildungsbereichsübergreifender Kooperation und Vernetzung

Im Zuge der vielfältigen Maßnahmen und Aktivitäten der letzten Jahre sowohl auf Bundes- wie auf Landesebene ist eine zunehmende konzeptionelle Erweiterung der Alphabetisierungsarbeit (Lesen und Schreiben) in Richtung eines breiteren Verständnisses von Grundbildung zu beobachten. Diese Erweiterung betrifft einerseits die Frage nach dem angestrebten Kompetenzniveau in bestimmten Domänen. Je nach Alpha-Level, der in den Blick genommen wird, differieren die Größenordnungen und postulierten bzw. abgeleiteten Bedarfe erheblich. So umfasst Alpha-Level 4 (fehlerhaftes Schreiben) – neben den 7,5 Millionen Menschen der ersten drei Alpha-Levels – weitere 13,3 Millionen Personen mit einem lernbezogenen Optimierungsbedarf. Andererseits werden Fragen nach gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten nicht nur auf den basalen Bereich des Lesens und Schreibens begrenzt, sondern umschließen zunehmend auch Bereiche wie grundlegende Medienkompetenzen, fremdsprachliche Verständigungsmöglichkeiten oder ökonomisch-finanzielle Grundbildung (vgl. exemplarisch Mania/Tröster 2015). Schließlich ist Grundbildung als übergreifendes semantisches Konzept auch stärker als der Begriff Alphabetisierung darauf ausgerichtet, stigmatisierende Benennungspraktiken zu vermeiden. Allerdings ist die Ausweitung grundbildungsbezogener Programmatiken/Ansprüche und entsprechend generalisierter Fortbildungspostulate immer auch mit kollektiven Entwertungsprozessen bereits vorhandener Kompetenzniveaus verbunden.

Das bildungspolitische Postulat der Grundbildungsnotwendigkeit und Grundbildungsbedürftigkeit von (großen) Teilen der Bevölkerung ist – so eine naheliegende Deutung – vor dem Hintergrund der gesellschaftspolitischen Debatten um den demographischen Wandel, um Fachkräftemangel, Humankapital und lebenslanges Lernen, um Bildungsvermessung und Kompetenzdiagnostik mit Blick auf die erwachsene Bevölkerung zu sehen. Die Large Scale Assessments,

¹⁴ Zur Nationalen Dekade vgl. auch <https://www.bmbf.de/de/dekade-fuer-alphabetisierung-ausgerufen-1194.html>.

die seit 15 Jahren im Schulbereich zu einem kontinuierlichen Berichtswesen geführt haben, erreichen somit langsam auch die Erwachsenenbildung und führen zu neuen Steuerungsherausforderungen für die Weiterbildung.¹⁵ Gerade mit Blick auf Alphabetisierung und Grundbildung zeigt sich, dass die Einrichtungen der Weiterbildung vor großen didaktisch-professionellen und organisationalen Herausforderungen stehen. Sie sind nicht nur gefordert, ihr kursförmiges Regelangebot flächendeckend und für breite Bevölkerungsschichten aufrechtzuerhalten, sondern zunehmend gehalten, sich stärker um die aktive Einbeziehung kompetenzschwacher Zielgruppen zu kümmern. In dieser Hinsicht sind aufwändige Prozesse der Bedarfserschließung umzusetzen und bildungsbereichsübergreifende Anforderungen an Kooperation und Vernetzung zu bedienen, komplexe Bildungsdienstleistungen mit durchgängiger vor- und nachgelagerter Begleitung/Betreuung vorzuhalten und Bildungsprozessketten mit vielfältigen Übergängen und Durchgängen zu gestalten, zudem ist für ausreichende – häufig projektförmig ausgelegte – Finanzierungsmöglichkeiten zu sorgen. Diese Komplexitätssteigerungen und Steuerungsherausforderungen betreffen allerdings nicht nur die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit, sondern können auch auf andere (bildungsbenachteiligte) Zielgruppen übertragen werden, die bislang ebenfalls nur wenig von der organisierten Weiterbildung erreicht werden. In dieser Hinsicht kann die Analyse der Bildungsarbeit im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für andere kompetenz- und/oder zielgruppenspezifische Weiterbildungsbereiche prototypisch sein. Die nachfolgenden Ausführungen versuchen daher, die konkrete Analyse der hessischen Aktivitäten in diesem Bereich auch mit der Frage nach dem Generalisierungspotential der Befunde für andere zielgruppenbezogene Weiterbildungsaktivitäten zu verbinden.

4.2 Anbieter-, Angebots- und Finanzierungsstruktur in Hessen

Die Situation in Hessen unterscheidet sich mit Blick auf Beteiligungsumfang und Angebotsstrukturen im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung kaum von der Lage in Deutschland generell. Auch in Hessen ist die gleiche Diskrepanz zwischen großem (anzusprechendem) Adressatenkreis und geringer Teilnahmereichweite in den unterschiedlichsten Angebotsformaten der Weiterbildung zu verzeichnen. Auch in Hessen ist – zusätzlich zum fast ausschließlich von den Volkshochschulen vorgehaltenen offenen (Regel-)Kursangebot – eine Fülle von projektförmig ausgestalteten Aktivitäten zu beobachten. Ebenso wird in Hessen die Alphabetisierung semantisch, normativ und didaktisch zunehmend in Richtung Grundbildung ausgeweitet.¹⁶

4.2.1 Anbieterstruktur und segmentierte Förderlogiken

Für die Beschreibung der hessischen Anbieterlandschaft und des Teilnahmevolumentens im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung bieten sich der Alphamonitor und die Statistik der hessischen Volkshochschulen an. Der Alphamonitor weist in seiner hessischen Stichprobe – ebenso wie deutschlandweit – vor allem die hessischen Volkshochschulen als Hauptanbieter von Alphabetisierung und Grundbildung aus.¹⁷ Ein Blick in die hessische Volkshochschul-Statistik belegt in etwa ähnliche Zahlenrelationen, wie sie auch beim bundesrepublikanischen Durchschnitt anzutreffen sind. Fast alle hessischen Volkshochschulen sind in diesem Bereich involviert, da Alphabetisierung und kompensatorische Grundbildung nach dem HWBG (§ 9 Abs. 2) zum Pflichtangebot der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft gehören. Allerdings fallen die faktischen Teilnahmefälle funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten bei einem unterstellten Adressatenkreis von ca. 550.000 Personen äußerst dürftig aus.

¹⁵ Zum Forschungspotential von Large Scale Assessments in der Weiterbildung vgl. Schrader 2015.

¹⁶ Diese starke Parallelität ist nicht zuletzt Folge und Ausdruck der gemeinsamen Bund-Länder-Strategie im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung.

¹⁷ Der Alphamonitor wertet seine Daten nur auf einer gesamtdeutschen Aggregationsebene aus. Die konkreten Trends für Hessen wurden daher mündlich beim DIE erfragt.

Die folgende Tabelle zeigt die Zahlenrelationen bei den offenen Kursen in den Bereichen Deutsch als Muttersprache, Alphabetisierung/Elementarbildung, Rechnen/Mathematik sowie in Bezug auf die Gesamtzahlen der Volkshochschulen.¹⁸

Tabelle 21: DVV-Statistik Hessen 2014, eigene Berechnungen¹⁹

| | Kurse | Unterrichts- stunden | Stunde/ Kurs | Belegungen | Belegung/ Kurs |
|-----------------------------------|-------------|-------------------------|-----------------|--------------|-------------------|
| Deutsch als Muttersprache | 128 | 5.151 | 40,24 | 859 | 6,71 |
| Insgesamt ²⁰ | 38.436 | 1.049.384 | 27,30 | 398.007 | 10,35 |
| % | 0,33 | 0,49 | | 0,21 | |
| Alphabetisierung/Elementarbildung | 403 | 35.606 | 88,35 | 3.324 | 8,24 |
| Insgesamt | 38.436 | 1.049.384 | 27,30 | 398.007 | 10,35 |
| % | 1,04 | 3,39 | | 0,83 | |
| Alphabetisierung/Elementarbildung | 403 | 35.606 | 88,35 | 3.324 | 8,24 |
| Deutsch als Muttersprache | 128 | 5.151 | 40,24 | 859 | 6,71 |
| Gesamt I | 533 | 40.767 | 76,48 | 4.183 | 7,84 |
| Rechnen/Mathematik | 92 | 2.168 | 23,56 | 932 | 10,13 |
| Gesamt II | 625 | 42.935 | 68,69 | 5.115 | 8,18 |
| Insgesamt | 38.436 | 1.049.384 | 27,30 | 398.007 | 10,35 |
| % | 1,62 | 4,09 | | 1,28 | |

Das Angebots- und Teilnahmevermögen im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung ist insgesamt auf einem sehr niedrigen Niveau. Fasst man die Veranstaltungen in den Bereichen Deutsch als Muttersprache, Alphabetisierung/Elementarbildung und Rechnen/Mathematik zusammen, so entfallen gerade einmal 1,62% der Kurse und 1,28% der Belegungen auf dieses Angebotssegment.²¹ Nicht nur mit Blick auf das Gesamtangebot, sondern auch mit Blick auf den quantitativen Umfang des anvisierten Adressatenkreises fallen die Zahlen somit extrem niedrig aus.

Neben dem Alphanomitor und der hessischen VHS-Statistik kann für eine weitere Bestimmung des Anbietersegments in Hessen im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung auf die eigenständige Erhebung aus dem Weiterbildungsbericht 2010 zurückgegriffen werden.²² Eine Reanalyse der Daten von 2010 zeigt, dass unter dem Stichwort „Angebote im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung“ von den 1.478 Einrichtungen insgesamt 88 entsprechende Angebote vorhalten (Stand 2010). Eine genauere Aufschlüsselung dieser Einrichtungen ergibt, dass neben den HWBG-geförderten Anbietern (Volkshochschulen, Kirchen, Arbeiterwohlfahrt, Paritäten) auch Einrichtungen des Internationalen Bundes, wirtschaftsnahe Anbieter, Qualifizierungsgesellschaften, zielgruppenspezifische Einrichtungen für Frauen und (kommerzielle) Einzeleinrichtungen zu finden sind. Eine erneute Überprüfung dieser 88 Einrichtungen durch die Autoren

¹⁸ Alphabetisierung und Grundbildung ist in der DVV-Statistik im Bereich Sprachen und im Bereich Grundbildung/Schulabschlüsse verortet. Die Integrationskurse mit Alphabetisierungsanteil im Bereich Deutsch als Fremdsprache sind nicht separat ausgewiesen.

¹⁹ Zur offiziellen Darstellung der DVV-Statistik Hessen 2014 vgl. die entsprechende Abbildung im Anhang, Kapitel 4.

²⁰ Die Rubrik „Insgesamt“ bezieht sich auf das kursförmige Gesamtangebot der Volkshochschulen in Hessen.

²¹ Was genau unter den Bereich Alphabetisierung/Elementarbildung statistisch gefasst wird, lässt sich den Angaben nicht entnehmen. Bei einer exemplarischen Analyse des Modus der statistischen Datenaufbereitung zeigt sich, dass das faktisch erreichte Volumen bei Kursen und Teilnehmerzahl noch deutlich geringer ausfällt. Vgl. dazu die Überlegungen in 4.3.2.2

²² Zur Vollerhebung der hessischen Anbieterstruktur vgl. Schemmann/Seitter 2011 und Schemmann/Seitter 2014.

(Stand 2015) belegt, dass sich die Angebote im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung in vier Bereiche differenzieren lassen, die durch vier unterschiedliche Finanzierungslogiken geprägt sind:

- Berufsvorbereitende Maßnahmen bei Jugendlichen im Übergangssystem, finanziert in der Regel durch das Hessische Kultusministerium und/oder die Arbeitsagentur;
- Maßnahmen für Geringqualifizierte in Betrieben oder Qualifizierungsgesellschaften, finanziert in der Regel durch das Wirtschaftsministerium und/oder die Arbeitsagentur;
- Maßnahmen für Migranten, Migrantinnen und Flüchtlinge, finanziert durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF);
- offene Kurse für (deutschsprachige) Erwachsene, finanziert über das Hessische Kultusministerium (HWBG) und die kommunalen Zuschüsse.²³

Eine anbieterspezifische Zuordnung der Maßnahmen verdeutlicht, dass lediglich die Volkshochschulen das letzte Angebotssegment der offenen Kurse vorhalten, während BAMF-finanzierte Maßnahmen bei (fast) allen 88 Anbietern zu finden sind und auch die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen häufiger anzutreffen ist. Das auffällige Alleinstellungsmerkmal der Volkshochschulen bei den offenen Kursen geht einher mit einem Finanzierungsmodus, der – im Gegensatz zu den drei anderen Bereichen – keine Direktfinanzierung aufweist, sondern maßgeblich über den Modus interner Querfinanzierung aufrechterhalten wird (s. Genaueres dazu in 4.2.3).

Diese klare Angebotssegmentierung nach Förderlogiken bestätigte sich auch in einer aktuellen, von den Autoren des Weiterbildungsberichtes durchgeführten Recherche über die Angebotsstruktur derjenigen Einrichtungen, die in der landesweiten Fachgruppe Alphabetisierung und Grundbildung versammelt sind. Auch dort finden sich vor allem Volkshochschulen, häufig als Repräsentanten der HESSENCAMPUS-Verbünde (im Folgenden HC), sowie die freien Träger, die segmentspezifisch Angebote vorhalten.²⁴ Darüber hinaus sind verstärkt Maßnahmen identifizierbar, die sich auf Fortbildung, Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und allgemeine Sensibilisierung konzentrieren, projektförmig ausgestaltet und finanziert werden und eng mit den Aktivitäten verknüpft sind, die auf Landesebene im Zuge der Nationalen Strategie entstanden sind.

4.2.2 Alphabetisierung und Grundbildung zwischen Nationaler Strategie/Dekade und hessenspezifischen Aktivitäten

Neben den vier oben genannten Bereichen der Förderung von Maßnahmen und offenen Angeboten ist in Hessen – wie auch im übrigen Deutschland – eine Zunahme verzweigter Projektförderung mit einer Vielzahl von Aktivitäten zu erkennen, die neben Angeboten für Personen mit Grundbildungsbedarf vor allem Maßnahmen zur allgemeinen Sensibilisierung, zur Fortbildung und Multiplikatorenschulung sowie zu alternativen Zugängen und Ansprachen enthalten. Diese Maßnahmen hängen einerseits eng mit der zwischen Bund und Ländern gemeinsam vereinbarten „Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung“ und deren Umsetzung auf Landesebene zusammen, andererseits mit Strukturen und Instrumenten, die auf Landesebene bereits existierten (HC, Sonderförderung der freien Träger)²⁵ und nun auch für die gezielte Förderung im Grundbildungsbereich genutzt wurden und werden.

Verantwortlich für die Umsetzung der im Rahmen der Nationalen Strategie zwischen Bund und Ländern vereinbarten Maßnahmen sind auf Länderebene sogenannte Koordinationsstellen sowie Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner

²³ Neben diesen vier Bereichen gibt es, allerdings in einem äußerst geringen Volumen, Angebote in Justizvollzugsanstalten, in Migrantengemeinden und Kitas (Kirchen) oder im Sport (Fanclubs). Darüber hinaus sind nach den Maßgaben des Hessischen Gesetzes über den Anspruch auf Bildungsurlaub (HBUG) Alphabetisierungskurse auch als berufliche Weiterbildung anerkenungsfähig.

²⁴ Auch hier bedienen lediglich die Volkshochschulen das Angebotssegment der offenen Kurse.

²⁵ Seit 2008 erhalten die freien Träger eine jährliche Sonderförderung in Höhe von 800.000 €, die beantragt und projektförmig verausgabt werden müssen. 50 % der Mittel sind dabei im Kontext von HC-Aktivitäten zu verorten.

für Alphabetisierung und Grundbildung. Ansprechpartner in Hessen ist das Fachreferat im HKM, als Koordinationsstelle fungiert der Hessische Volkshochschulverband (hvv) (vgl. dazu auch Kapitel 7.1).

Die Aktivitäten des Fachreferats bestehen vor allem in der Sicherstellung des länderinternen und länderübergreifenden Konzept- und Erfahrungsaustausches, in der Etablierung und Koordinierung der landesweiten Fachgruppe Alphabetisierung/Grundbildung, in der Projektsteuerung der hessenspezifischen Fördermittel (HC-Leitprojekte [bis Ende 2014], Sonderförderung der freien Träger) sowie in der politisch-konzeptionellen Nutzung der ESF-Förderperiode 2014–2020 zur Etablierung von Grundbildungszentren in Hessen.²⁶ Darüber hinaus sind weitere rechtliche Möglichkeiten des Landes für eine stärkere Umsetzung von Alphabetisierung/Grundbildung genutzt worden.²⁷ Und schließlich unterstützt das Fachreferat im Rahmen bestehender Netzwerke die Beratung und Sensibilisierung relevanter Akteure, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie von Schlüsselpersonen im Umfeld von Betroffenen zum Thema funktionaler Analphabetismus.²⁸

Die landesweite Fachgruppe Alphabetisierung und Grundbildung kann als zentrale Informations- und Vernetzungsdrehscheibe in Hessen bei Fragen von Alphabetisierung und Grundbildung bezeichnet werden. Sie wird vom Fachreferat des HKM koordiniert und tritt seit ihrer Gründung im Jahre 2012 in regelmäßigen Abständen zusammen (in der Regel viermal pro Jahr). Sie besteht schwerpunktmäßig aus Vertreterinnen und Vertretern von HC-Einrichtungen, insbesondere der Volkshochschulen sowie der freien Träger und des hvv. Seit 2015 werden auch Vertreterinnen und Vertreter von Jobcentern und der Regionaldirektion Hessen zu den Sitzungen eingeladen.²⁹

Inhaltlich geht es der Arbeitsgruppe vor allem um Informationsaustausch und Vernetzung, um Berichterstattung zu konkreten Aktivitäten vor Ort, um die Bekanntmachung von Best-Practice-Beispielen und um die Nutzung von bereits vorhandener Expertisen, u. a. aus den Verbänden und aus anderen Bundesländern. Dementsprechend werden die Sitzungen so gestaltet, dass neben dem Bericht über weiterbildungsrelevante Aktivitäten auf der Landesebene (Entwicklung von HC, Abschluss neuer regionaler Kooperationsvereinbarungen, Vergabe von den bis Ende 2014 existierenden HC-Leitprojekten, Projekten im Rahmen der Sonderförderung der freien Träger, anlaufenden ESF-Förderperiode etc.) und dem Bericht über den aktuellen Entwicklungsstand im Rahmen der Nationalen Strategie vor allem (externe) Vorträge von Expertinnen und Experten sowie Kurzberichte der Beteiligten im Vordergrund stehen. Im Rahmen der Vorträge wurde ein breites Repertoire von wissenschaftlichen, konzeptionellen und handlungspraktischen Inputs gegeben, u. a. zu folgenden Themenbereichen: abschlussorientierte Grundbildung, Zugänge zur Grundbildung, Akzeptanz von Tests in der Alphabetisierungsarbeit, Zugänge zur Grundbildung, Lernerfolg, Gewinnung und Qualifizierung von Kursleiterinnen und Kursleitern, Alphamonitor, Ehrenamt in der Alphabetisierungsarbeit, regionale Grundbildungszentren in Niedersachsen oder das AlphaNetz Rheinland-Pfalz. Zudem gab es auch immer wieder ausführlichere Präsentationen zu einzelnen HC-Leitprojekten und der dort gewonnenen Fachexpertise. Als zweiter Schwerpunkt der Sitzungen sind die Kurzberichte der Teilnehmenden zu nennen, die über Aktivitäten, Projekte, Vernetzungen und Kooperationen in ihren jeweiligen Einrichtungen berichten. Die ausführlichen Protokolle der Sitzungen (samt Adresslisten der Beteiligten) ermöglichen den Beteiligten auch im Nachgang eine weitere Vertiefung der Information und des ggf. bilateralen Erfahrungsaustauschs.

²⁶ HC-Leitprojekte sind Projekte, die zwischen 2010 und 2014 in der Aufbauphase von HC jeweils für ein Haushaltsjahr wesentliche Themenstellungen der HC-Verbände – etwa im Bereich Neue Medien, Alphabetisierung und Grundbildung oder Bildungsberatung – bearbeiteten, um Beiträge zu landesweiten HC-Strukturen und zur Herausbildung des landesweiten HC-Profiles zu leisten (vgl. auch Kapitel 7.1).

²⁷ So liegt beispielsweise in der Landesarbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung im Justizvollzug (vgl. § 13 Abs. 5 HWBG) seit dem 1.1.2014 für mindestens drei Jahre ein Förderschwerpunkt auf Alphabetisierung.

²⁸ Die Unterstützung vollzieht sich insbesondere über das Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen nach § 19 HWBG und über die landesweiten Strukturen im HC (Sprecherkreis und landesweite AG Bildungsberatung HC). Eine gebündelte Darstellung der landesspezifischen Aktivitäten findet sich in der Berichterstattung der Länder (2012 und 2015) über die im Rahmen der Nationalen Strategie ergriffenen Maßnahmen. Vgl. <https://www.kmk.org/themen/allgemeine-weiterbildung/alphabetisierung-und-grundbildung.html>.

²⁹ Ausgangspunkt dieser Praxis war die Behandlung des Themas „Kooperation zwischen Bildungsträgern und Jobcentern“ auf einer Sitzung im Frühjahr 2015.

Neben Berichterstattung, Erfahrungsaustausch, Koordination und Vernetzung innerhalb der Fachgruppe ist ein weiterer wichtiger Baustein bei der Umsetzung der Nationalen Strategie die gezielte Förderung von einschlägigen Aktivitäten durch die Vergabe von Projektmitteln. Aus dieser Perspektive profitierten – und profitieren – auch die hessischen Einrichtungen von der Projektförderung des Bundes in mehrfacher Hinsicht. Zum einen gibt es Einrichtungen, die als einzelne hauptverantwortliche Akteure Projektmittel aus den verschiedenen BMBF-Programmen eingeworben haben.³⁰ Zum anderen fungieren Einrichtungen als eigenständige Projektpartner in übergreifenden Kooperationsverbänden.³¹ Und schließlich sind Einrichtungen als Kooperationspartner an der konkreten Umsetzung von Projekten sowie an der Pilotierung von Maßnahmen beteiligt.³²

Neben den Projektmitteln aus Bundesprogrammen standen – und stehen – in Hessen zwei weitere Finanzierungsquellen für Projekte zur Verfügung: Mittel der sogenannten HC-Leitprojekte (bis Ende 2014) und Sondermittel der freien Träger, die beide verstärkt genutzt wurden, um gezielt Maßnahmen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung zu fördern. So wurden einerseits seit 2012 die gemeinsame Aktion der freien Träger „Wege zur Alphabetisierung“ gefördert (zur genaueren Beschreibung s. Kapitel 4.3.1), andererseits viele einzelne Projekte bewilligt, die sich zu folgenden Bereichen bündeln lassen:³³

- Sensibilisierung der (Fach-)Öffentlichkeit durch Kampagnen, Pressearbeit, Plakate, Fachtage, Informationsveranstaltungen, Aktionen, Workshops, Ausstellungen etc.;
- Sensibilisierung und Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren vor allem im arbeitsweltlichen, betrieblichen und berufsschulischen Kontext;³⁴
- Stärkung von lokalen Bündnissen gegen Analphabetismus, institutionelle Vernetzungsarbeit;
- Fortbildungen für Alphafachkräfte, Kursleitende, Beratende, Mentorinnen und Mentoren etc.;
- aufsuchende Beratung;
- konkrete (Pilot-)Angebote für unterschiedliche Zielgruppen wie etwa Bewohner und Bewohnerinnen einer großstädtischen Siedlung, Beschäftigte der Arbeiterwohlfahrt, junge Erwachsene mit Migrationshintergrund, minderjährige unbegleitete Flüchtlinge, junge Migrantinnen mit Kindern, Flüchtlinge im jungen Erwachsenenalter, Pflegekräfte mit Migrationshintergrund etc.;
- Einrichtung niedrigschwelliger lebensweltorientierter Angebote wie Treffpunkte für Lesen und Schreiben, Selbstlern-ecken, Internet-Café für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten oder Sport-, Koch- und Nähaktivitäten mit integriertem Sprachunterricht.³⁵

Neben den Projektmitteln aus Bundesmitteln, aus HC-Leitprojekten und aus der Sonderförderung der freien Träger gibt es ab 2016 eine Strukturaufbauförderung zur Etablierung von Grundbildungszentren in Hessen. Insgesamt werden – ähnlich wie in anderen Bundesländern – der Aufbau und die Förderung von zehn Grundbildungszentren mit

³⁰ Hier ist vor allem das Projekt BASIC (Basisbildung für Arbeit, soziale Integration und Chancen) der Volkshochschule Frankfurt zu nennen (s. Kapitel 4.3.2.1).

³¹ Hier sind einerseits DGB-Mento zu erwähnen, ein Projekt des Deutschen Gewerkschaftsbundes, das auch vom Bildungswerk des DGB in Hessen mit betreut wird, andererseits das Verbundprojekt „Chancen erarbeiten“, an dem das Regionalbüro Darmstadt des BWHW mit dem eigenständigen Projekt „Grundbildung/Praxisnahe Entwicklung und Evaluation“ beteiligt ist. Zu den anderen Projekten des BWHW s. im Text weiter unten.

³² Zu nennen sind hier einerseits die Projekte EQUALS (Erhöhung von Effizienz und Qualität in der Alphabetisierung durch Lebensweltforschung und Entwicklung sozialintegrativer Beratungs- und Lernangebote), Alphamar I und II (Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern) sowie die Projektstudie „Qualitative Biographie-Studie zur Lebenssituation ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter besonderer Berücksichtigung der subjektiven Deutungen“, an deren Umsetzung die Volkshochschule Frankfurt maßgeblichen Anteil hatte, andererseits das Projekt GRUBIN (Grundbildung für berufliche Integration), an dem u. a. die Volkshochschule des Landkreises Fulda beteiligt war.

³³ Beim Übergang von HC in den Regelbetrieb (s. Kapitel 7.1) ist in etlichen Fällen das Handlungsfeld Alphabetisierung und Grundbildung in die regionalen Kooperationsvereinbarungen aufgenommen worden.

³⁴ Angesprochen werden u. a. Unternehmen, Gewerkschaften, Kammern, Kreishandwerkerschaften, Betriebsräte, betriebliche Vertrauensleute, Meister und Abteilungsleitungen, Vertretungen von Jugendlichen und Auszubildenden, Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen, Eltern von Schülerinnen und Schülern.

³⁵ Weitere Projektmittel, die aus anderen Landesministerien für die zielgruppenspezifische Alphabetisierungsarbeit zur Verfügung gestellt werden, finden im Rahmen dieses Berichts keine Berücksichtigung, ebenso wenig wie Mittel, die über die Mutterorganisationen der freien Träger (etwa der Kirchen) bereitgestellt werden.

profilbildenden Schwerpunkten über eine Kofinanzierung von ESF und HKM gefördert. Im Rahmen eines wettbewerblichen Verfahrens wurden Anfang 2016 bereits fünf Zentren mit einem Volumen von je 83.000€ pro Jahr bewilligt,³⁶ weitere fünf Zentren sollen zu einem späteren Zeitpunkt im Rahmen der laufenden ESF-Förderperiode folgen.³⁷ Diese strukturelle Aufbauförderung von Alphabetisierung/Grundbildung wird in Hessen mit einer deutlichen inhaltlichen Erweiterung verknüpft, die sich auch schon im Namen „Grundbildungszentren“ widerspiegelt: Alphabetisierung im engeren Sinne (Förderung von schriftsprachlichen Kompetenzen) wird ausgebaut zu einer Grundbildung im weiteren Sinne, und zwar der Förderung von Bereichen wie „Rechenfähigkeit, Grundfähigkeit im IT-Bereich, finanzielle Grundbildung, soziale, kulturelle und politische Grundkompetenzen, Basiswissen Englisch“ (Förderung 2015, S. 703). Mit dieser Erweiterung sind auch zentrale praktische Relationierungsaufgaben angesprochen, nämlich das Verhältnis von Alphabetisierung und Grundbildung oder das Verhältnis von Sensibilisierungsarbeit und der Arbeit mit „Endkunden“. Wie diese Erweiterung und Verhältnisbestimmungen inhaltlich-konzeptionell und organisatorisch in den verschiedenen Einrichtungen umgesetzt werden, bleibt abzuwarten.

Eine Einrichtung, die im Kontext der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit direkt oder indirekt an vielen Projekten beteiligt war, ist der Hessische Volkshochschulverband, der – neben dem Fachreferat des HKM als Ansprechpartner der Landesregierung – in Hessen als Koordinationsstelle für Alphabetisierung und Grundbildung fungiert.

Aufgaben der Koordinationsstelle im hvv liegen im Bereich der allgemeinen Öffentlichkeits- und Sensibilisierungsarbeit (durch Tagungen, Vorträge oder Ausstellungen), in der Bereitstellung von Support im Kontext der hessischen Volkshochschulen und in der Pflege des Kontakts zum Deutschen Volkshochschulverband, der als Dachverband des mit weitem Abstand größten Anbieters auch selbst stark über Förderprojekte in die inhaltlich-konzeptionelle Arbeit involviert ist. Konkret ermittelte der hvv über eine Umfrage bei den hessischen Volkshochschulen die aktuelle Angebotssituation und erstellte Empfehlungen für die Arbeit vor Ort (2011), war Veranstalter bzw. Mitveranstalter einer Reihe von Tagungen,³⁸ entwickelte eine (digitale) Karte zu Angeboten von Grundbildung und Alphabetisierung in Hessen (Institutionen und Ansprechpartner), stellte auf der eigenen Homepage Links zu den Themen, Publikationen und Materialien im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung zusammen und sorgte für den hessenweiten Transfer von Ergebnissen aus Modellprojekten ebenso wie für den Informations- und Produkttransfer aus dem dvv-Bundesarbeitskreis.³⁹ Ein besonderer Schwerpunkt lag auf den Möglichkeiten, Bildungsberatungsaktivitäten stärker für die Belange von Alphabetisierung/Grundbildung zu nutzen⁴⁰ bzw. die Lernberatung im Kontext von Grundbildung als eigenständige begleitende professionelle Aktivität zu profilieren.⁴¹

Eine weitere Einrichtung, die sich ebenfalls seit vielen Jahren kontinuierlich in der Alphabetisierungsarbeit engagiert, ist das Regionalbüro Darmstadt des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft. Das Regionalbüro fokussiert zum einen im Projekt AlphaGrund (Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener)⁴² Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit unzureichender Grundbildung (was Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten und informationstechnische Kompetenzen anbelangt). Ziel des Projektes ist die Entwicklung von arbeitsplatznahen Maßnahmen zur Förderung der Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen, die auf die betrieblichen und branchenspezifischen Bedarfe zugeschnitten sind, die Beratung und Schulung von betrieblichen Personalexperten und -expertinnen,

³⁶ Für die erste Förderstaffel wurden folgende Einrichtungen ausgewählt: die Volkshochschulen Kassel, Frankfurt und Wiesbaden, das BWHW in Darmstadt-Dieburg sowie die Zaug gGmbH in Gießen.

³⁷ Zur Förderrichtlinie vgl. http://www.esf-hessen.de/upload/2015_Foerderrichtlinie_Alphabetisierung_8381.pdf.

³⁸ So z. B. die Tagung „Schluss mit dem Tabu – Alphabetisierung in Hessen stärken!“ am 10.9.2012, die Transfertagung der HC-Leitprojekte zum Thema Alphabetisierung/Grundbildung am 16.12.2013 oder die Informationsveranstaltung „Inmitten von Buchstaben – Gemeinsam für Alphabetisierung und Grundbildung“ am 8.10.2014 (gemeinsam mit den freien Trägern).

³⁹ Zu nennen sind hier vor allem die Aktivitäten des DVV im Rahmen der BMBF-geförderten Programmlinien mit Projekten wie EQUALS, GRUBIN und Alpha kommunal sowie das Rahmencurriculum und Kurskonzept für die abschlussorientierte Grundbildung.

⁴⁰ So etwa durch das Qualifizierungsangebot für Bildungsberaterinnen und Bildungsberater „Potenziale erkennen – Beratung als Zugang zur Grundbildung“ (2013), das im Kontext des HC-Leitprojektes „Supportstrukturen für Alphabetisierung in Hessen stärken“ gefördert wurde.

⁴¹ Vgl. das entsprechende HC-Leitprojekt „Lernberatung im Kontext von Grundbildung“ mit seinen entsprechenden Handlungsempfehlungen (2014).

⁴² Vgl. <http://www.bwhw.de/angebote/alpha-grund/>.

Ausbildern und Ausbilderinnen sowie der Aufbau eines Netzwerkes von Bildungsträgern der Wirtschaft zur Förderung arbeitsplatzorientierter Alphabetisierung und Grundbildung. Zum anderen bietet das Regionalbüro in Zusammenarbeit mit der Stadt Darmstadt Lese-, Schreib- und Rechenwerkstätten in verschiedenen Stadtvierteln an, um eine niedrigschwellige, wohnortnahe und individuelle grundbildungsbezogene Unterstützung der Einwohnerschaft zu gewährleisten. Schließlich ist das Regionalbüro Darmstadt zusammen mit seinen Verbundpartnern (Stadt Darmstadt, Landkreis Darmstadt-Dieburg, die beiden Volkshochschulen und HESSENCAMPUS) seit 2016 verantwortlich für den Aufbau von einem der fünf neu eingerichteten hessischen Grundbildungszentren, wobei ein mit einem Schwerpunkt auf die Implementierung nachhaltiger Strukturen zur Koordination und Vernetzung von Akteuren und Angeboten gelegt wird.⁴³

Insgesamt gibt es in Hessen vielfältige Bemühungen, vor dem Hintergrund der Nationalen Strategie unterschiedliche Aktivitäten, Instrumente und Finanzierungsmöglichkeiten zu nutzen, um das Thema Alphabetisierung/Grundbildung öffentlichkeitswirksam und zielgruppenorientiert voranzutreiben. In einer Kombination aus Bundesinitiative und hessenspezifischen Möglichkeiten sowie in der Trias von Regel-, Projekt- und Aufbauförderung mit unterschiedlichen Gewichtsanteilen ist eine breite Palette von kurz- bis mittelfristigen Maßnahmen allgemeiner und/oder zielgruppenspezifischer Prägung mit hoher Fachexpertise entstanden. Die nachfolgenden Fallstudien werden allerdings auch die Schwierigkeiten, Widersprüche und Limitierungen der Arbeit verdeutlichen und damit die Frage nach den Möglichkeiten einer längerfristigen Verstetigung aufwerfen.

4.3 Fallstudien zu Zugängen (freie Träger) und Angebotsstrukturen (Volkshochschulen)

Im Rahmen eines Weiterbildungsberichtes kann die komplexe Angebots- und Förderstruktur von Alphabetisierung/Grundbildung in ihrer Breite und Tiefe nicht umfassend dargestellt werden. Im spezifischen Kontext des HWBG stehen vor allem die Potentiale der freien Träger im Hinblick auf ihre je spezifischen Zugänge zu den durch sie repräsentierten gesellschaftlichen Großgruppen sowie die angebots- und zielgruppenspezifische Arbeit der Volkshochschulen im Vordergrund. Daher werden im Folgenden vier Fallstudien präsentiert, die einerseits die koordinierten Maßnahmen der freien Träger im Hinblick auf die Zugangsmöglichkeiten vertiefend beschreiben und die andererseits die konkrete Arbeit von drei Volkshochschulen mit der Zielgruppe „Personen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf“ porträtieren. Methodisch nutzt dieses Teilkapitel zahlreiche Dokumente wie Konzeptpapiere, Statistiken, Geschäftsberichte und Projektdokumentationen sowie Interviews und Gruppendiskussionen mit Expertinnen und Experten vor Ort.

4.3.1 Freie Träger: Wege zur Alphabetisierung

Die freien Träger haben mit Blick auf die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit ein spezifisches Potential. Als Repräsentantinnen gesellschaftlicher Großgruppen sind sie einerseits eingebunden in ein breites Netz miteinander verbundener Organisationen mit einer Vielzahl unterschiedlichster Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und ehrenamtlich aktiver Mitglieder. Andererseits verfügen sie durch ihre nicht bildungsbezogenen Hauptaktivitäten innerhalb des Sports, bei der Arbeit, in (Kirchen-)Gemeinden oder im Wohnraum des Quartiers über spezifische Formen des Zugangs, der Ansprache und der lebensweltlichen Einbindung, die genutzt werden können, um von dort aus auch grundbildungsbezogene Aktivitäten zu initiieren. Um dieses Potential zu nutzen, setzen die freien Träger seit 2012 gemeinsam das Projekt „Wege zur Alphabetisierung“ um, das über die Sonderförderung der freien Träger finanziert wird und durch die gemeinsame Ausführung zu einer Bündelung, Kombination und zielgerichteten Streuung von Ressourcen beitragen soll. Zentral werden vier Bereiche fokussiert: Sensibilisierung der Öffentlichkeit und der eigenen Mutterorganisationen, Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Fortbildung des eigenen pädagogischen Personals und Umsetzung von Projekten einer lebensweltlich orientierten Alphabetisierungsarbeit. Im Folgenden werden

⁴³ Zu den einzelnen Aktivitäten vgl. www.bwhw.de/angebote/alphabetisierung-und-grundbildung/.

diese vier Aktivitätsbereiche nicht in der chronologischen Abfolge einzelner Maßnahmen, sondern in einer systematisch ausgerichteten Gesamtschau dargestellt.⁴⁴

Die Sensibilisierungsarbeit der freien Träger zielt in einer ersten Stoßrichtung auf die Sensibilisierung der allgemeinen Öffentlichkeit. Dazu werden unterschiedliche Formate genutzt wie Informationsveranstaltungen (etwa die gemeinsam mit dem hvv am 8.10.2014 in Frankfurt durchgeführte Veranstaltung „Inmitten von Buchstaben – Gemeinsam für Alphabetisierung und Grundbildung“), Beteiligungen an vernetzten Aktivitäten wie am Weltalphabetisierungstag (8.9.2015, Aktionstag der freien Träger in der Fußgängerzone Gießen) oder öffentlichkeitswirksame Beiträge bei regionalen Aktivitäten wie der „Tour der Grundbildung“ von Darmstadt nach Heidelberg (5.7.2014). Zudem wird seit Mai 2014 der Newsletter „Wege zur Alphabetisierung“ veröffentlicht, der in regelmäßigen Abständen über Maßnahmen, Projekte und Aktivitäten berichtet sowie Kurzinformationen und Ankündigungen bündelt.

Neben der allgemeinen Öffentlichkeitsarbeit liegt ein zweiter Sensibilisierungsschwerpunkt bei entsprechenden Maßnahmen innerhalb bzw. in Richtung der eigenen Mutterorganisationen. Ein zentrales Ergebnis dieser innerverbandlichen Sensibilisierungsarbeit war die 2014 formulierte gemeinsame Absichtserklärung der freien Träger, die nicht von den Leitungen der Bildungswerke, sondern von den Leitungen der Mutterorganisationen unterschrieben und öffentlichkeitswirksam dem amtierenden Kultusminister übergeben wurde.

Eng verbunden mit der Sensibilisierungsarbeit der Mutterorganisationen ist auch der zweite Maßnahmenschwerpunkt, die Sensibilisierung, Informierung und Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Gerade in diesem Bereich verfügen die freien Träger über ein enormes Potential: Betriebsräte, Vertrauensleute, Pfarr- und Gemeindepersonal, Übungsleiterinnen und Übungsleiter im Sport, Ehrenamtliche etc. genießen bei den Mitgliedern in der Regel großes Vertrauen und dringen zum Teil in Bereiche vor, die Professionellen sonst in der Regel verschlossen bleiben. Die Sensibilisierung und Schulung dieser Multiplikatorinnen, Multiplikatoren und Schlüsselpersonen in den Mutterorganisationen können daher neue Wege der Ansprache von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten eröffnen und bieten somit die Möglichkeit einer weiteren bildungsbezogenen Kanalisierung. Dementsprechend sind die freien Träger in diesem Bereich aktiv, wobei die durchgeführten Aktivitäten (Fachtage, Schulungen, Workshops, Materialien etc.) auch häufig die Zielgruppe des pädagogischen Fachpersonals mit einschließen.

Ein dritter Schwerpunkt liegt auf der Fortbildung des eigenen pädagogischen Fachpersonals. Bis auf wenige Ausnahmen sind die freien Träger keine Anbieter von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen. Gleichwohl sind sie in der operativen Umsetzung ihrer eigenen pädagogischen Arbeit potentiell – auch und immer wieder – mit funktionalem Analphabetismus konfrontiert: einerseits in der beruflich-betrieblichen Bildungsarbeit (Qualifizierungsprojekte, Arbeit mit Geringqualifizierten, Arbeitslosen, von Arbeitslosigkeit bedrohten Personen etc.), andererseits im Segment der pädagogischen Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen im Übergangssystem (berufsvorbereitende Maßnahmen, überbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen etc.).⁴⁵ Für diese Zielgruppe des pädagogischen Fachpersonals werden daher im Rahmen des Projektes regelmäßig Fachtage („Wenn Wörter zu Hürden werden“) sowie Workshops und Schulungen („Test und Diagnostik“, „Einfache Sprache“ oder „Zugänge gestalten“) durchgeführt. Zudem wurde eine kompakte Handreichung erarbeitet, in der von der Diagnose bis zur Förderung zentrale Aspekte der Alphabetisierungsarbeit zusammengetragen sind.

Ein letzter Schwerpunkt fokussiert Projekte lebensweltlich orientierter Alphabetisierung unter Nutzung der je eigenen Zugänge (Sport, Arbeitswelt, Kirche, Wohnraum). Über die sportliche, arbeitsweltliche, kirchliche oder sozialraumbezogene Ansprache wird versucht, Menschen niedrigschwellig zu erreichen und indirekt auch für Bildungsbelange zu interessieren. Aktivitäten wie Kochen, Nähen oder Sport treiben können dabei immer auch bildungsbezogene Aspekte von Grundbildung mittransportieren und im günstigsten Falle Personen dazu motivieren, weitergehende einschlägige

⁴⁴ Vgl. auch die Darstellung der einzelnen Aktivitäten sowie die Abschluss- und Transferberichte in www.lebensbegleitendeslernen-hessen.de.

⁴⁵ In diesen beiden Bereichen sind insbesondere das Bildungswerk der hessischen Wirtschaft und die im Paritätischen Bildungswerk zusammengeschlossenen Einrichtungen tätig.

Bildungsangebote zu besuchen. Zudem hat die Ansprache von Personen durch niedrigschwellige und aktivitätsorientierte Settings wie etwa im Rahmen des Sports den Vorteil, dass defizitorientierte Zuschreibungen (zunächst) durch kompetenzbezogene Sichtweisen ersetzt werden (Fähigkeiten umsetzen bei gemeinsamen Sportaktivitäten).⁴⁶

Insgesamt entfalten die freien Träger über das gemeinsame Projekt eine breite Palette an Aktivitäten in unterschiedlichen Bereichen. Die Sensibilisierung der Mutterorganisationen mit einem entsprechenden öffentlichkeitswirksamen Commitment, die Informierung und Schulung von Multiplikatorinnen, Multiplikatoren und pädagogischem Fachpersonal sowie erste projektförmige Ausgestaltungen lebensweltorientierter Ansprachen bilden ein Ensemble von Maßnahmen, das durch seine Breite und gezielte Fokussierung vielfache Wirkung entfalten kann.

4.3.2 Volkshochschulen: Kurs- und projektbezogene Angebotsstrukturen

Aus dem Gesamt der hessischen Volkshochschulen wurden für die Fallporträts drei Volkshochschulen ausgewählt, die sich in markanten Dimensionen (regionale Verortung, Größe, Ausrichtung, Wirtschaftsstruktur im Einzugsbereich) deutlich voneinander unterscheiden:

- Mit der Volkshochschule der Stadt Frankfurt wird eine traditionsreiche Volkshochschule im großstädtischen Ballungsraum mit umfassendem Programmangebot und reichhaltiger Projekterfahrung gerade auch im Grundbildungsbe-
reich fokussiert.
- Die Volkshochschule der Stadt Marburg steht hingegen für die Volkshochschule einer akademisch geprägten Stadt im ländlichen Raum, die ein umfassendes (Regel-)Kursangebot ausweist, mit Ausnahme der BAMF-Finanzierung ohne Projektmittel arbeitet und eine enge Zusammenarbeit mit der Volkshochschule des Landkreises (Marburg-Biedenkopf) unterhält.
- Die Volkshochschule des Landkreises Groß-Gerau repräsentiert schließlich eine Volkshochschule im ländlichen Raum mit starker industrieller Prägung und einem hohen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund, die neben ihrem kursbezogenen Regelangebot in eine Vielzahl von Projektaktivitäten mit einer hohen regionalen Ver-
netzung involviert ist.

Die Darstellung der drei Fallstudien ist so gegliedert, dass zunächst eine kurze allgemeine Beschreibung der jeweiligen Volkshochschule erfolgt und danach die Angebotsstruktur und Aktivitäten im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung dargestellt werden, um dann für jede Volkshochschule spezifische inhalts- und problembezogene Herausforderungen zu thematisieren.

4.3.2.1 Volkshochschule Frankfurt

Die Volkshochschule der Stadt Frankfurt (gegründet 1890) ist eine der ältesten und größten Volkshochschulen Deutschlands mit einem breiten Spektrum an Angeboten, Maßnahmen und Projekten. Sie ist ein städtischer Eigenbetrieb mit über hundert hauptberuflichen Pädagoginnen und Pädagogen sowie ca. 1.000 Kursleitungen. In den letzten Jahren führte die Volkshochschule pro Jahr jeweils knapp 5.000 Veranstaltungen mit ca. 172.000 Unterrichtsstunden und ca. 51.000 Belegungen durch.

⁴⁶ Ein Sonderfall bilden Projekte, bei denen Mutterorganisationen der freien Träger selbst ihren Beschäftigten alphabetisierungsorientierte Maßnahmen anbieten, so wie etwa beim Alpha-Projekt für AWO-Beschäftigte „Entwicklung und Durchführung eines Angebots der Alphabetisierung und Grundbildung auf betrieblicher Ebene“ (Projektmittel aus der Sonderförderung der freien Träger 2014).

Angebote und Aktivitäten

Die Volkshochschule Frankfurt ist seit vielen Jahren im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung engagiert, in den letzten zehn Jahren auch verstärkt durch etliche Projektbeteiligungen bzw. eigenverantwortliche Projektakquise.

Regelangebot Grundbildung

Das Kursangebot im Programmbereich Grundbildung der Frankfurter Volkshochschule besteht aus vier Teilbereichen: dem Bereich Alphabetisierung/Lese- und Schreibtraining, dem Bereich Rechnen/Mathematik, dem Bereich Training für Schule und Beruf sowie dem Bereich Nachholender Hauptschulabschluss.

Der Bereich Alphabetisierung, Lese- und Schreibtraining umfasst seit etlichen Jahren ein differenziertes Kursangebot:

- Einsteigerkurse für Lesen und Schreiben unterschiedlicher Länge und Intensität (einmal, zweimal oder dreimal wöchentlich);
- Kurse zum Schreibtraining (Handschrift verbessern, richtig schreiben);
- Kurse in der Bibliothek (mit und ohne Bibliothekseinführung);
- Lese- und Schreibtraining mit dem Computer;
- Lese- und Schreibwerkstatt (mit Anleitung und Lernbegleitung): Kurse mit unterschiedlichen Schwerpunkten, die auch miteinander kombinierbar sind und nach persönlichem Lernbedarf ausgewählt und zusammengestellt werden können;
- Lesen und Schreiben für Personen mit besonderen Lernvoraussetzungen (zusammen mit der Lebenshilfe).

Der Bereich Rechnen/Mathematik besteht in der Regel aus Kursen in (Grund-)Rechnen bzw. Mathematik, während der Bereich Training für Schule und Beruf Kurse umfasst wie Lesen und Schreiben in Gastronomie und Küche, schulbezogene Kurse für Deutsch (Hauptschul-, Realschulabschluss, Berufsschule) sowie Kurse zur Verbesserung der Deutschkenntnisse für abschlussbezogene Prüfungen bzw. für den beruflichen Alltag. Es wird pro Jahr ein Hauptschulabschlusskurs angeboten (zwei hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter/-innen, 0,25 Verwaltungskraft), der besonders den (vorherigen) Teilnehmenden der Grundbildungskurse/Vorkurse offensteht. In diesen Kurs aufgenommen zu werden, ist für viele jüngere Teilnehmende ein wichtiges Ziel.

Personell umfasst der Bereich Grundbildung (ohne Schulabschlusskurse) zwei festangestellte pädagogische Mitarbeiterinnen (1,5 Stellen), zwei Verwaltungsmitarbeiterinnen (zusammen ca.0,5 Stellen) und etwa 20 Kursleitungen; er hat ein festes Raumkontingent und verfügt über ein eigenes Finanzbudget. Im Jahre 2015 führte der Bereich Grundbildung (ohne den Hauptschulabschlusskurs) insgesamt 64 Kurse mit 4.141 Unterrichtsstunden und 542 Belegungen durch. Die Kursgebühren belaufen sich auf 1,20 €/Unterrichtsstunde, die auf Antrag auf 60 Cent ermäßigt (Frankfurter Pass) oder vom Jobcenter Frankfurter ganz übernommen werden können. Circa die Hälfte der Teilnehmenden sind Selbstzahler, die andere Hälfte wird gefördert. Nach Einschätzung der Programmverantwortlichen könnte die Nachfrage nach bestimmten Kursen bei der Volkshochschule Frankfurt aufgrund ihres Bekanntheitsgrades, ihres Renommées und der funktionierenden institutionellen ‚Zulieferung‘ durchaus noch gesteigert werden, wenn der defizitäre Finanzierungsmodus der Kurse mit seiner für die Volkshochschule progredienten Unterdeckung auf eine andere Finanzierungsform umgestellt werden würde.⁴⁷

Die festangestellten pädagogischen Mitarbeiterinnen sind neben Bedarfserschließung, Programmplanung und Angebotsbegleitung stark in der Beratung der Teilnehmenden und in der Begleitung der Kursleitungen involviert.⁴⁸ Sowohl in der Eingangsberatung als auch in der kursbegleitenden Beratung geht es um ein dreifaches Passungsverhältnis: um die richtige Passung von individuellem Lernstandsniveau und Kursniveau, um die richtige Passung von Teilnehmenden und bereits vorhandenem Sozialgefüge eines Kurses und um die richtige Passung von Lerntyp und Lehrentyp. Insbesondere die letzte Passungsherausforderung ist nicht zu vernachlässigen, da spezifische Typen von Kursleitungen

⁴⁷ Derzeit wird dieses Defizit aus dem VHS-Budget beglichen.

⁴⁸ Viele Zeitrressourcen fließen zudem in Hilfen bei der Antragstellung zur Kostenübernahme (Jobcenter).

(eher inhalts- und lehrerrollenorientiert oder eher sozial- und gemeinschaftsorientiert) auf differierende mental-emotionale Verhaltenserwartungen seitens der Teilnehmerschaft treffen. Insofern stellen auch die Einarbeitung, Begleitung und Beratung von Kursleiterinnen und Kursleitern eine wichtige Aufgabe dar, damit eine adressatenorientierte Professionalität gewährleistet ist und immer wieder neu justiert werden kann. Zudem kann der Bereich für seine Beratungstätigkeit auf weitere institutionelle Ressourcen und Querverweisungen bei der Volkshochschule zurückgreifen, so etwa auf die allgemeine (als Projekt des HC aufgebaute und geförderte) Bildungsberatung, die ebenfalls in der Volkshochschule angesiedelt ist.

Projektbereich Alphabetisierung/Grundbildung

Die Volkshochschule Frankfurt hält nicht nur ein breites Regelangebot im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung vor, sondern ist in diesem Bereich auch projektförmig überaus aktiv. Sie beteiligt sich bereits seit vielen Jahren an einschlägigen Programmlinien des BMBF, aber auch an etlichen Projekten, die über das HKM, insbesondere im Rahmen von HC, gefördert werden. So war die Volkshochschule am EQUALS-Projekt der BMBF-Förderlinie „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene“ (2008–2011) beteiligt, in dessen Rahmen gemeinsam mit der Stadtbücherei im „Alpha-Bündnis Frankfurt“ verschiedene Kursangebote zur Schriftsprach- und Literalitätsförderung von Erwachsenen konzipiert und erprobt wurden. Im Programm „Lernen vor Ort“ erwies sich die Förderung von schriftsprachlicher Kompetenz von Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf als ein wichtiges Aktionsfeld. Hier führte die Volkshochschule insgesamt zehn Modellkurse mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I mit einer zunehmenden zielgruppenspezifischen Passung – Lesetreff in der Bibliothek, Blended-Learning-Arrangements, Umgang mit Sprache in Hip-Hop-Kursen – durch (vgl. Lernen vor Ort, ohne Jahresangabe). Schließlich war die Volkshochschule verantwortlich für das Projekt BASIC (Basisbildung für Arbeit, soziale Integration und Chancen), in dem – gemeinsam mit verschiedenen Betrieben – Angebote der arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung entwickelt, erprobt und umgesetzt wurden.⁴⁹ Zudem wurden ein Stufenmodell mit Verfahrensschritten für die Planung und Einrichtung von Lernangeboten im Betrieb konzipiert, Instrumente zur Analyse betrieblichen Grundbildungsbedarfs entwickelt und Mitarbeitende des Jobcenters Frankfurt zu „Alphapaten“ qualifiziert. Im Zuge dieser Kooperation wurde die Volkshochschule im Jahre 2014 förmlich damit beauftragt, Beratung und Diagnostik von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten im Rahmen des § 16 a SGB II als eigenständige Dienstleistung durchzuführen. Damit erhielt die Volkshochschule einen fachlichen Status, auf den das Jobcenter bei Eingliederungsvereinbarungen mit Kundinnen und Kunden zurückgreifen konnte und kann. Im Ergebnis wurden die Verwaltungsabläufe bei der Kostenübernahme von Alphabetisierungskursen vereinfacht sowie die Empfehlung der Kurse an potenziell Betroffene gesteigert.⁵⁰

Neben diesen BMBF-geförderten Projekten war die Volkshochschule zeitgleich bzw. überlappend in etlichen HC-geförderten Projekten aktiv. So setzte etwa das Projekt „Alpha für die Berufsvorbereitung“ es sich zum Ziel, einerseits junge Erwachsene in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen in Intensiv- bzw. Ferienkursen zu schulen und andererseits Schülerinnen der Frankfurter Schule für Mode und Bekleidung in einer offenen Lernwerkstatt mit dem Namen „Lesen, Schreiben, Nähen“ zu unterrichten. In weiteren Projekten wurden für interessierte Kursleitungen eine umfassende und zertifizierte Basisqualifizierung für die Lehrtätigkeit in der Alphabetisierung durchgeführt sowie Workshops zum Thema „Schreiben“ (Rahmencurriculum des DVV) oder zum Thema „Lernerfolg in der Grundbildung“ angeboten. Schließlich führte die Volkshochschule eine eigene Untersuchung zu den vielfältigen Aspekten des Lernerfolgs bei Alphabetisierungsmaßnahmen durch und beteiligte sich an der konzeptionellen Ausarbeitung eines Lernberatungskonzepts.

Vorweisen kann die Volkshochschule Frankfurt insgesamt vielfältige Erfahrungen in der projektförmigen Alphabetisierungsarbeit für unterschiedliche Bildungskontexte (Schule, Berufsvorbereitung, Betrieb, Bibliothek), für unterschiedliche Zielgruppen (Schülerinnen und Schüler, Erwachsene) sowie mit unterschiedlichsten Formaten und Lernorten

⁴⁹ Insgesamt wurden ca. 24 Kurse mit 285 Belegungen sowie 18 Schulungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durchgeführt.

⁵⁰ In der Praxis erweist sich der Beratungsaufwand mit den damit verbundenen Prozess- und Dokumentationsabläufen allerdings als durchaus zeitaufwändig. Zum Projekt BASIC insgesamt vgl. die entsprechende Projektdokumentation von Plänklers (ohne Jahresangabe).

(Bibliothek, Lerncafé, Kurse). Sie ist erfahren in der konzeptionellen Entwicklungsarbeit, in der Fortbildung pädagogischen und nicht-pädagogischen Fachpersonals sowie in der eigenverantwortlichen Konzipierung und Umsetzung empirischer (Klein-)Projekte (Lernberatung).

Herausforderung: Integration von Projekt- und Regelbereich

Angesichts dieser starken Involviertheit ist es kein Zufall, dass die Volkshochschule Frankfurt seit 2010 an einer übergreifenden Konzeptionierung des Bereichs Alphabetisierung/Grundbildung arbeitet, um Grundbildungsangebote quer zu den Fachbereichen zu entwickeln und sich insbesondere als ein von außen wahrnehmbares Gesamtangebot darzustellen. Die Entwicklung eines derartigen Gesamtkonzepts bedurfte allerdings eines systematischen Prozesses, in den mehrere Fachbereiche der Volkshochschule eingebunden waren und der von einer fachbereichsübergreifenden Arbeitsgemeinschaft koordiniert wurde. Dabei wurden folgende grundlegende Linien formuliert:

- Alphabetisierung und Grundbildung ist mehr als ‚Lesen und Schreiben lernen‘ und schließt weitere Wissensgebiete ein.
- Bildungsziel ist nicht nur der Wissenserwerb, sondern auch persönlichkeitsbezogenes und soziales Lernen.
- Alphabetisierung und Grundbildung ist nach Niveaustufen und mit Bezug zu den unterschiedlichen Referenzmodellen der Fachbereiche zu gliedern.
- Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung werden konzeptionell vom Standardangebot abgegrenzt: reduziertes Lerntempo, Arbeit an sozialen Kompetenzen, lebensweltrelevante Begleitinhalte, Lernberatung als flankierendes Angebot etc.

Das Grundbildungskonzept der Volkshochschule Frankfurt integriert unterschiedliche, aufeinander bezogene Elemente wie variable Angebotsformate, Netzwerkkoordination, Beratung, Diagnostik, Fachberatung und Schulung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Projekte an Schulen. Das Konzept geht daher deutlich über eine reine Erweiterung der Angebotspalette hinaus und zielt auf eine integrative multidimensionale Bearbeitung.

Abbildung 13: Gesamtkonzept Grundbildung der Volkshochschule Frankfurt (2012)



Zwei zentrale Ergebnisse dieses Konzepts bestanden in der Einrichtung einer zeitlich und räumlich integrierten Grundbildungsberatung sowie in der sichtbaren Bündelung und Darstellung aller Angebote in einer Broschüre, die einen Überblick über sämtliche Aktivitäten der Volkshochschule in diesem Bereich gab. Allerdings folgte der konzeptionellen Ausarbeitung, beratungsbezogenen Zusammenführung und medial-informativen Bündelung keine weitergehende organisatorische Verschränkung bzw. kooperativ-arbeitsteilige Vernetzung, so dass Projekt- und Regelbereich nach

wie vor getrennt voneinander weiterliefen. Die Schwierigkeiten, beide Bereiche stärker und enger miteinander zu verzahnen, liegen – nicht nur an der Volkshochschule Frankfurt – in den unterschiedlichen Zeit-, Struktur- und Arbeitslogiken beider Bereiche begründet: Projekte sind zeitlich befristet, explorativ, experimentierfreudig und finanzierungsaufwändig, während der Regelbetrieb in der kursförmigen Programmgestaltung sein eigentliches Produkt sieht (das Programm ist das zentrale Produkt) und sich den betriebsinternen Kalkulationsvorschriften unterwerfen muss. Projekte orientieren sich vornehmlich an externen Bedarfs- und nicht an internen Organisationsstrukturen, was die Überführung ihrer Produktergebnisse in den Regelbetrieb nicht einfach(er) macht. Zudem gibt es im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich einen klaren Zielkonflikt zwischen einer gewünschten strategischen (und imagepflegerischen) Aufwertung und einem chronischen Unterfinanzierungseffekt, der mit jedem neuen Teilnehmenden eine weitere progrediente Unterdeckung und somit einen Bedarf an zusätzlicher interner Querfinanzierung nach sich zieht. Auch die Volkshochschule Frankfurt hat mit diesen Problemen zu kämpfen, allerdings unternimmt sie gegenwärtig einen weiteren Anlauf zu einer stärkeren internen Vernetzung des Grundbildungsbereichs. So wurde im November 2015 eine Stabsstelle gegründet, die alle Projekte (Grundbildung, Inklusion, Beratung, Flüchtlinge etc.) mit Fach- und Dienstaufsicht bündelt und die projektbezogen mit Personal aus den Fachbereichen eine übergreifende Arbeitsstruktur bildet, um den Projekttransfer in die Fachbereiche (besser) zu gewährleisten. Zudem hat die Volkshochschule Anfang 2016 eines der ausgeschriebenen Grundbildungszentren der ersten Förderphase eingeworben, das ebenfalls Teil der angestrebten und angebahnten organisatorischen Vernetzung werden soll.

4.3.2.2 Volkshochschule Marburg

Die Volkshochschule der Stadt Marburg (gegründet 1920) versteht sich als kommunales Weiterbildungszentrum und ist organisatorisch-administrativer Teil der Stadtverwaltung (Fachdienst 43 im Fachbereich Schule, Bildung, Kultur, Freizeit). In der Volkshochschule arbeiten derzeit insgesamt 15 hauptberufliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ca. 400 Kursleitende als Honorarkräfte. Das Programm wird im Semesterturnus gestaltet (Winter, Sommer). In den letzten Jahren verzeichnete die Volkshochschule pro Jahr jeweils ca. 13.000 Belegungen in rund 1.000 Veranstaltungen mit ca. 22.000 Unterrichtsstunden. Sie verfügt – außer den BAMF-geförderten Kursen – über keine Projektmittel.⁵¹

Angebote und Aktivitäten

Die Volkshochschule Marburg bietet schon seit vielen Jahren Kurse im Bereich Grundbildung (Lesen und Schreiben) an. Die Kurse sind differenziert nach Einstiegs-, Abend-, Vormittags- und Aufbaukursen („Mehr Sicherheit beim Schreiben“). Die Einstiegs-kurse bieten einen zeitnahen Beginn, haben in der Regel 5 Termine mit jeweils einer Doppelstunde und bereiten langsam auf andere Kurse vor. Die Abend-, Vormittags- und Aufbau-kurse umfassen je 10 Termine mit jeweils einer Doppelstunde, wobei der Unterricht zweimal in der Woche stattfindet. Zudem bietet die Volkshochschule in den Schulferien kursübergreifende ein- bis zweiwöchige Intensivkurse an. Nach Absprache sind auch Kurse für spezielle Zielgruppen oder Kurzeinführungen in PC- und Internetnutzung möglich. Seit dem WS 2015/16 bietet die Volkshochschule zusätzlich einen Festtermin zur Einführung in die Lernplattform „www.ich-will-lernen.de“ an.

Die Kurse finden im zentralen Gebäude der Volkshochschule statt und werden alle von derselben Kursleiterin durchgeführt. Die Kurse werden gemeinsam von den Volkshochschulen der Stadt Marburg und des Landkreises Marburg-Biedenkopf verantwortet und auch zu gleichen Teilen kofinanziert. Die Durchführung der Kurse liegt bei der städtischen Volkshochschule, um so eine stärkere Anonymität gerade derjenigen Kursteilnehmenden zu gewährleisten, die aus ländlichen Wohngebieten stammen. Die Kursgebühren belaufen sich auf 60 Cent pro Unterrichtsstunde, die Teilnehmendenmindestzahl liegt bei 5 Personen. Inhaber und Inhaberinnen des Marburger Stadtpasses⁵² können die Kurse gebührenfrei belegen.

⁵¹ Die Volkshochschule Marburg versteht sich dezidiert als Anbieterin offener Kurse und Veranstaltungen und hebt sich damit von anderen Marburger Weiterbildungseinrichtungen ab, die stark auf vordefinierte Zielgruppen und einer häufig projektförmigen Auftragsfinanzierung ausgerichtet sind.

⁵² Der Stadtpass ist eine freiwillige Leistung der Stadt Marburg. Er ist ein Berechtigungsausweis zur ermäßigten Inanspruchnahme von Angeboten der Stadt und soll Marburger Bürgern und Bürgerinnen mit geringem Einkommen die Teilnahme am öffentlichen Leben ermöglichen bzw. erleichtern. (vgl. www.marburg.de/medien/dokumente/stadtpass_richtlinien_ab_01.01.2014.pdf?20150810104323).

Die Kurse „Deutsch für Deutsche“ werden von einer sehr heterogenen Teilnehmendenschaft besucht.⁵³ Circa ein Drittel aller Teilnehmenden haben Migrationshintergrund. Sie sprechen Deutsch und haben ihre schulische Ausbildung in Gänze oder zu großen Teilen in Deutschland absolviert. Gleichwohl haben sie in der Regel nicht systematisch Deutsch gelernt bzw. nie mit dem Fokus auf das Schreiben. Es gibt nur wenige Personen, die gar nicht schreiben können, die Mehrheit kann aber besser lesen als schreiben. Die meisten Teilnehmenden haben keinen Schulabschluss bzw. einen Haupt- oder Sonderschulabschluss. Bei den Aufbaukursen finden sich auch höhere Bildungsabschlüsse (Realschulabschluss, Abitur). Für Personen mit geistiger Behinderung bzw. Lernförderbedarf können bei Nachfrage eigene Kurse in Kooperation mit der Lebenshilfe angeboten werden. Über die Hälfte der Teilnehmenden ist berufstätig, häufig mit wechselnden Arbeitszeiten im Schichtdienst. Die größte Gruppe unter ihnen bilden 30- bis 50-Jährige, es gibt nur wenige jüngere Teilnehmende, insgesamt streut das Alter zwischen 25 und 75 Jahren. Die Gründe für eine Teilnahme sind vielfältig: Berufliche Motive liegen in der Sicherung des Arbeitsplatzes, in den Möglichkeiten eines beruflichen Aufstiegs, der die Beherrschung schriftsprachlicher Kompetenzen zur Voraussetzung hat, oder im Nachholen einer Berufsausbildung oder eines höheren Bildungsabschlusses; familiäre Motive beziehen sich vor allem auf den Wunsch, die eigenen Kinder in der Schule begleiten und betreuen zu können; persönliche Motive resultieren aus dem Verlangen, sich im späteren Lebensalter von einer biographischen Bildungslast zu befreien oder den Wegfall des schriftkundigen Partners bzw. der schriftkundigen Partnerin (durch Tod oder Scheidung) zu kompensieren.

Die Gruppengröße der Kurse liegt zwischen fünf und zehn Teilnehmenden, auf deren Lernbedürfnisse stark individualisierend eingegangen wird. Die Kurse sind flexibel gestaltet, Interessierte können bei Bedarf jederzeit einsteigen bzw. den Kurs wechseln. Die Kurse laufen das ganze Jahr durch (abgesehen von einer vierwöchigen Sommerpause) mit zusätzlichen Intensivphasen in den Ferien. Vor dem Kurseinstieg ist eine obligatorische Informationsberatung (an festen Terminen oder individuell vereinbart) zu absolvieren.

Das Voraussetzungs-niveau mit Blick auf Lernstrategien, Lerntempi, Lernhindernissen etc. und die damit verbundenen Wissens- und Kompetenzstände der Teilnehmenden sind in den Kursen recht heterogen. Daher liegt die didaktische Aufgabenstellung im Setzen von Rahmungen mit bestimmten Programmelementen, die dann stark individualisierend mit Einzelaufgaben und interner Differenzierung umgesetzt werden müssen. Entscheidend ist in dieser Hinsicht eine kontinuierliche Prozessdiagnostik, die nicht nur die individuellen Lernfortschritte mit Blick auf das Lesen und Schreiben transparent macht und kommuniziert, sondern die gleichzeitig auch an der Herausbildung und Verstetigung von Lernstrategien und Routinen des Lern- und Arbeitsverhaltens interessiert ist. Die Lernziele der Teilnehmenden sind ebenfalls sehr unterschiedlich und differieren bereits bei der Frage, ob überhaupt Lernziele formuliert und artikuliert werden können. Begrenzte Lernzielorientierungen und selektive Formen einer durchaus auch sozial ausgerichteten Zielsetzung erfordern flexible und individuell angepasste Modi der Stoffarbeit, der Kursstrukturierung oder der Verbindung von kognitiven, sozialen und alltagsweltlichen Inhaltsbezügen.

Die Kursleiterin ist allen Teilnehmenden bekannt, und umgekehrt hat auch die langjährige Kursleiterin einen guten Überblick über den Teilnehmerkreis. Etliche Teilnehmende machen immer wieder Pausen und kehren erst nach einer gewissen Zeit wieder in die Kurse zurück. Die Dauerteilnehmenden nehmen potentiellen Neueinsteigenden keinen Platz weg, sondern treiben die Gruppen(neu)integration vielfach aktiv voran. Neben den Lerneffekten liegen die sozialen Möglichkeiten der kleinen Gruppen vor allem in der gegenseitigen Wertschätzung, der sozialen Stabilisierung und der Hilfe zur Selbsthilfe in alltagsbezogenen Fragen. Auch die Kursleiterin versteht das langjährige Begleiten der Teilnehmenden, das persönliche Wertschätzen und die Aufforderung zum Weitermachen nach Kursabbruch als Teil ihrer Professionalität, als Element ihres – durchaus auch sozialpädagogisch geprägten – Aufgabenverständnisses.

In der Volkshochschule Marburg ist die Nachfrage trotz des kontinuierlichen Angebots insgesamt konstant niedrig. Die Gründe für die große Diskrepanz zwischen Bedarf und faktischer Nachfrage sind vielfältig, wobei vor allem drei Gründe hervorgehoben werden müssen: Zum einen sind funktionale Analphabetinnen und Analphabeten vielfach hoch kompetent und haben in ihrem Leben Strategien der Anpassung entwickelt, die über lange Jahre (gut) funktio-

⁵³ Die folgenden Abschnitte geben in systematisierter Form die Auskünfte und Einschätzungen der Programmbereichsverantwortlichen und der Kursleiterin wieder.

nieren (können). Der Leidensdruck zur Veränderung ist gering, so dass nur bei spezifischen, einschneidenden Ereignissen wie steigende Arbeitsplatzanforderungen oder biographische Umbrüche eine entsprechende Motivation zur Kursteilnahme freigesetzt wird. Zum anderen ist das Problem der Scham und der lernbezogenen Stigmatisierung ein zentrales Hemmnis für die Teilnahme. Das schulische Stigma, nicht (ausreichend) lesen und schreiben zu können, bleibt dauerhaft in den Köpfen eingebrannt. Selbst Menschen, die eine hohe mündliche Sprechkompetenz teilweise in mehreren Sprachen aufweisen, die aber die Schriftsprache nicht beherrschen, können sich nur schwer von diesem Stigma emanzipieren. Schließlich ist die soziale Dimension des mitwissenden Umfeldes zentral, da das Stigma des Nicht-Schreiben-Könnens im sozialen Umfeld vielfach subtil oder offen-aggressiv aufrechterhalten wird. Eine offen kommunizierte Kursteilnahme setzt insofern eine soziale Legitimationsarbeit voraus, die häufig scheitert, wenn Menschen von ihren Partnern oder Partnerinnen ‚zurückgepiffen‘ oder Stigmatisierungen („Du schaffst das nicht!“) offen ausgesprochen werden. Daher spielen in der Einschätzung der Programmverantwortlichen und der Kursleiterin Möglichkeiten der anonymen Teilnahme und der Teilnahme an Kursen an einem geographisch weiter entfernten Ort, die einem die mentale Sicherheit gibt, nicht gesehen und erkannt zu werden, eine wichtige Rolle.

Herausforderungen: Statistische Erfassung und Finanzierung

Am Beispiel der Marburger Volkshochschule lassen sich zwei Herausforderungen und Problemlagen des Bereichs Alphabetisierung/Grundbildung gut verdeutlichen: die Frage der statistischen Aufbereitung/Komprimierung und die Frage des – aus Sicht der Organisation – überaus prekären (Re-)Finanzierungsmodus.

Seit dem Frühjahr 2012 bietet die Volkshochschule in jedem Angebotssegment (Einstieg, Abend, Vormittag, Aufbau) je drei Kurse pro Semester an und hält damit ein vergleichsweise umfassendes Spektrum an Kursen bereit. Aus Gründen eines niedrigschwelligen Marketings, einer zeitnahen Kurseintrittsmöglichkeit und einer reduzierten Kursgebühr haben die Kurse eine kurze Laufzeit mit einem relativ geringen Stundenvolumen (zwischen 10 und 20 Stunden). Dafür sind die Übertritte in die nächsten Kurse recht konstant, was unter statistischen Gesichtspunkten deutliche Verzerrungen zur Folge hat. Alle Kurse werden für die hvv-Statistik separat gemeldet, was eine entsprechende Vervielfachung des Belegungsvolumens nach sich zieht. In einer internen Statistik der Volkshochschule werden die Kurse – unter dem Gesichtspunkt der Vergleichbarkeit mit den anderen Kurssegmenten – hingegen zusammengelegt dargestellt mit der Konsequenz großer statistischer Bereinigungeffekte.⁵⁴ Während die Kurse in der offiziellen Statistik ein Unterrichtsvolumen zwischen 10 und 20 Stunden aufweisen (entsprechend der offiziell ausgeschriebenen Laufzeit), haben sie in der internen Statistik ein durchschnittliches Volumen von etwa 55 Unterrichtsstunden und in der Summe eine deutlich reduzierte Teilnehmendenzahl. Dies zeigt, wie stark die Kurse in der internen Darstellung zusammengefasst werden, und verweist auf die brüchige Validität und Kontingenz der offiziellen Kurs- und Beteiligungszahlen.

Tabelle 22: Interne Darstellung des Bereichs Alphabetisierung und Grundbildung (interne Dokumente und eigene Berechnungen)

| | Kurse | Teilnehmende | Unterrichtsstunden | Unterrichtsstunden/Kurs | Teilnehmende/Kurs |
|------------|-------|--------------|--------------------|-------------------------|-------------------|
| SS 2012 | 7 | 52 | 342 | 49 | 7,1 |
| WS 2012/13 | 6 | 48 | 298 | 50 | 8,0 |
| SS 2013 | 5 | 34 | 272 | 54 | 6,8 |
| WS 2013/14 | 6 | 45 | 240 | 40 | 7,5 |
| SS 2014 | 5 | 36 | 292 | 58 | 7,2 |
| WS 2014/15 | 5 | 31 | 270 | 54 | 6,2 |
| SS 2015 | 6 | 30 | 340 | 57 | 5,0 |

⁵⁴ Hinzu kommt, dass aufgrund der Kofinanzierung die Hälfte der Kurse in der offiziellen Statistik der Kreisvolkshochschule Marburg-Biedenkopf zugerechnet wird.

Die Finanzierung der Kurse ist für die Volkshochschule ein massives Zuschussgeschäft, das gleichwohl seit Jahren aus bildungspolitischen Erwägungen und dem Selbstverständnis der Einrichtung heraus konstant aufrechterhalten wird. Erleichtert wird diese Entscheidung dadurch, dass sich die beiden Volkshochschulen der Stadt und des Landkreises sowohl die Einnahmen als auch die Dozentengebühren teilen. Die finanzielle Eigenbeteiligung bei den Kursen liegt bei 60 Cent pro Unterrichtsstunde im Verhältnis zu 2,40 € bei den sonstigen Kursen. Bei einer durchschnittlichen Belegungszahl von 7 Teilnehmenden pro Kurs erwirtschaftet die Volkshochschule 4,20 € pro Unterrichtsstunde, denen ein Honorar für die Kursleitung von 25 € gegenübersteht. Zudem sind die Kosten für die umfangreiche Erstberatung vor Kurseinstieg für jeden Teilnehmenden zu kalkulieren und werden gesondert vergütet.⁵⁵ Bei ca. 300 Unterrichtsstunden im Semester beläuft sich das Defizit der Kurse – nur mit Blick auf die Honorare der Kursleitung – auf ca. 6.000 €. Es ist offensichtlich, dass dieser Finanzierungsmodus aus organisationsbezogener Perspektive keinerlei Anreize für die Verstärkung oder gar den Ausbau dieses Kurssegmentes schafft.

4.3.2.3 Kreisvolkshochschule Groß-Gerau

Die Kreisvolkshochschule Groß-Gerau (gegründet 1952) versteht sich als zentrale Weiterbildungseinrichtung des Landkreises und ist ein kommunaler Eigenbetrieb des Kreises Groß-Gerau. Für die Planung und Umsetzung des Programms, das überwiegend im Semesterturnus (Frühjahr, Herbst) gestaltet wird, sind ca. 25 hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, 9 Weiterbildungslehrende sowie 270 Kursleitungen verantwortlich. In den letzten Jahren verzeichnete die Volkshochschule pro Jahr jeweils ca. 1.100 Veranstaltungen, 12.000 Belegungen und 43.000 Unterrichtsstunden. Neben den offenen Kursen und Veranstaltungen führt die Kreisvolkshochschule vielfältige Auftragsmaßnahmen für spezifische Zielgruppen gemeinsam mit kommunalen und regionalen Kooperationspartnern durch und ist Teil zahlreicher Netzwerke mit spezifischen Institutionalisierungsformen (Beratungsstelle für Weiterbildung, HC, Netzwerk Arbeit der Kreisverwaltung, Netzwerk zur Deutschförderung für erwachsene Flüchtlinge im Kreis Groß-Gerau u. a.).

Angebote und Aktivitäten

Die Kreisvolkshochschule engagiert sich seit 2011 (seit dem Bekanntwerden der Ergebnisse der leo. - Studie) verstärkt im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung mit einem differenzierten zielgruppenspezifischen Angebot in unterschiedlichen Segmenten.⁵⁶ Mit Ausnahme der Integrationskurse für Migrantinnen und Migranten sind die Angebote allerdings fast ausschließlich projektförmig ausgestaltet mit entsprechenden zeitlichen Befristungsgrenzen. Dabei kooperiert die Volkshochschule mit zahlreichen Partnern wie den Jobcentern, dem Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche Hessen-Nassau, dem Büro für Integration des Kreises, den Gewerkschaften, den Gemeindeverwaltungen des Kreises etc. So gibt es beispielsweise in Kooperation mit der Diakonie Groß-Gerau eine Reihe von niedrigschwelligen Angeboten wie gemeinsame Lerngruppen für Frauen mit und ohne Migrationshintergrund oder Angebote zur Verbindung von Kochen und Alphabetisierung („Food Literacy“), die räumlich an die Tafel und die Schreibstube in Groß-Gerau angedockt sind. Daneben werden niedrigschwellige Kurse für Frauen in den Gemeinden des Kreises (Riedstadt, Raunheim, Mörfelden-Walldorf, Kelsterbach) in Zusammenarbeit mit den örtlichen Schulen und in Abstimmung mit dem Büro für Integration des Kreises angeboten. Im Kontext der berufsbezogenen Deutschsprachkurse (ESF-BAMF) kooperiert die Kreisvolkshochschule mit der Volkshochschule Rüsselsheim und steht darüber hinaus im engen Austausch mit den Akteuren des Integrationsbereichs auf kommunaler sowie auf Kreisebene, um im Bedarfsfall vor Ort Sprachstandserhebungen durchzuführen bzw. Angebote zeitnah und passgenau zu implementieren. Gelegentlich führt die Volkshochschule auch grundbildungsbezogene Maßnahmen durch, die von Gemeinden oder ortsansässigen Unternehmen in Auftrag gegeben werden.⁵⁷ Zudem ist sie im Rahmen des HESSENCAMPUS Groß-Gerau–Rüsselsheim in unterschiedliche Projekte zur Alphabetisierung und Grundbildung involviert, u. a. zur Sen-

⁵⁵ Die 10 bis 15 Gespräche pro Semester werden jeweils wie eine zusätzliche Unterrichtsstunde vergütet.

⁵⁶ Im VHS-Programmheft gab es einen eigenen Schwerpunkt zum Thema „Funktionaler Analphabetismus“.

⁵⁷ So wurden etwa für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund der Stadt Mörfelden-Walldorf im Auftrag der Stadt ein Sprechfertigkeitstraining durchgeführt (2011) oder in Groß-Gerau in einer Auftragsmaßnahme für ein vor Ort ansässiges Logistikunternehmen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen vier Monate lang in Deutsch geschult (2013).

sibilisierung von Arbeitswelt-Akteuren im Hinblick auf funktionalen Analphabetismus (2013) oder zur Qualifizierung in allgemeiner Sprachförderung (sprachsensibler Unterricht in Fachklassen) (2014).

Ein großer und stark wachsender Bereich sind Alphabetisierungsangebote für Migranten und Migrantinnen. In diesen Kontext setzt die Volkshochschule seit 2011 ehrenamtliche Lernpaten und Lernpatinnen ein, die in Abstimmung mit den Kursleitenden die Lernprozesse der Teilnehmenden durch gezielte Einzelmaßnahmen fördern und so zu einer Binnendifferenzierung des Kursgeschehens beitragen. Diese Lernpaten und Lernpatinnen werden von der Volkshochschule vorbereitet, qualifiziert, begleitet und betreut. Ihr Einsatz erfordert einen hohen Koordinationsaufwand, da die operative Einbindung der Lernpaten und Lernpatinnen innerhalb des Kursgeschehens immer durch die Kursleitenden erfolgen muss. Bis 2015 konnte die Volkshochschule auf ca. 25 Personen zurückgreifen, die sich seit der Flüchtlingskrise allerdings verstärkt in der Flüchtlingsarbeit engagieren (gegenseitige Konkurrenz und Inanspruchnahme der verschiedenen Engagementbereiche). Ein weiterer Mosaikstein in der niedrigschwelligen Alphabetisierungsarbeit ist das Lerncafé, das aufgrund der steigenden Nachfrage der Lernenden 2012 als ein offener Lerntreff in den Räumen des Bildungszentrums eingerichtet wurde. Dort bieten ehrenamtliche Lernpaten und Lernpatinnen sowie Honorar-dozenten und -dozentinnen an einem Vormittag pro Woche Lese-, Schreib- und Sprechförderung an, damit Teilnehmende aus den Grundbildungsangeboten, aber auch externe Interessenten mit Hilfe kompetenter Begleitung und einem reichhaltigen ausgewähltem Materialfundus vertiefende und flankierende Lernschritte machen können.

Ein letzter Bereich, in dem die Kreisvolkshochschule aktiv ist, betrifft die schulbezogene (Lern- und Sprach-)Förderung. Hier betreibt die Kreisvolkshochschule an unterschiedlichen Standorten in Kooperation mit den Kommunen Sprachförderung für Kinder in Kindertagesstätten, bietet im Grundschulbereich Hausaufgabenhilfe für Grundschülerinnen und Grundschüler mit Lernförderbedarf an und führt lernfördernde Kurse in weiterführenden Schulen in den Hauptfächern Deutsch, Englisch und Mathematik durch. Zudem nimmt die Kreisvolkshochschule an dem BMBF-Förderprogramm „talentCAMpus“ teil, das sich mit einem kombinierten Angebot aus berufsbildenden bzw. sprachfördernden und kulturellen Anteilen an benachteiligte Jugendliche richtet.

In einer Gesamtschau lassen sich die verschiedenen Aktivitäten der Kreisvolkshochschule folgendermaßen zuordnen:

- niedrigschwellige, lebensweltorientierte Angebote
- grundbildungsbezogene Auftragsmaßnahmen
- Sensibilisierung und Qualifizierung von Arbeitsweltakteuren
- Alphabetisierung für Migranten und Migrantinnen
- offenes Lern-Café unter Einsatz von Lern-/Lesepaten und -patinnen
- schulbezogene (Lern- und Sprach-)Förderung

Herausforderungen: Zwischen Gelegenheitsorientierung und institutioneller Selbstvergewisserung

Dieses breite Spektrum an Angebotsbereichen stellt die Verantwortlichen der Kreisvolkshochschule vor ständige Ausbalancierungsprozesse im Spannungsfeld von volatiler Nachfrage und institutionellem Selbstverständnis. Während die Alphabetisierungsarbeit mit Migranten und Migrantinnen stark nachgefragt ist⁵⁸ und über das BAMF auch ausreichend finanziert wird, ist der offene Bereich nach Einschätzung der Programmverantwortlichen stark gelegenheitsorientiert, lebt von Suchbewegungen, die nur kurzzeitig verstetigt werden, ist sehr volatil und ein mühsames, nicht kursförmig verstetigbares Geschäft. Menschen lassen sich in diesem Bereich nicht mit der üblichen Programmstruktur erreichen, ebenso wenig funktioniert hier das informelle Marketing, das über direkte Werbung (Weitersagen, persönliches Anwerben durch bereits eingeschriebene Teilnehmende) in anderen Programmsegmenten eine nicht zu unterschätzende Wirkung entfaltet. Der institutionelle Weg über Kooperationen, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Integrationsfachkräfte, Netzwerke etc. generiert in der Regel ebenfalls nur vereinzelt Interessenten und ist nicht in der Lage, eine minimal differenzierte Angebotsstruktur zu verstetigen. Zudem sind bei dieser Variante die Zeitressourcen, die die Einrichtung in Vernetzungs- und Kooperationsarbeit investieren muss, extrem hoch und stehen als zeitliche

⁵⁸ Der Landkreis Groß-Gerau hat einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Personen mit Migrationshintergrund, der bei ca. 40% liegt.

Opportunitätskosten in keinem Verhältnis zu der faktisch erzeugten Teilnahme. Unter dem Gesichtspunkt von Angebotsbreite und Teilnahmevermögen sind bei schwierig zu erreichenden Personengruppen derzeit nur Programme wie im Bereich der beruflichen Qualifizierung mit verpflichtender Teilnahme erfolgreich. In dieser Hinsicht hat die Kreisvolkshochschule Groß-Gerau spezifische Erfahrungen mit Zuweisungspraktiken der Arbeitsagentur gemacht, die im Folgenden kurz beschrieben werden.

Seit 2014 verfolgen die Jobcenter des Landkreises die Strategie, Menschen mit Alphabetisierungsbedarf zur Teilnahme an Integrationskursen mit Alphabetisierung zu verpflichten. Auch Deutsche (mit und ohne Migrationshintergrund) werden – wenn irgendwie möglich – zur Teilnahme an diesen Kursen verpflichtet. In Ermangelung von Finanzierungsalternativen ist diese Variante nicht nur für die Jobcenter, sondern auch für die Teilnehmenden vorteilhaft, da neben den Kursgebühren auch die Fahrtkosten erstattet werden. Die Jobcenter eröffnen dadurch Menschen Lerngelegenheiten und bieten den Anreiz, die Deutschkompetenzen zu verbessern. Für die konkrete Lerngestaltung bzw. den kursbezogenen Lernfortschritt ist eine derartige Zuweisung allerdings eine große Herausforderung, da hier Teilnehmendengruppen zusammengeschlossen werden, die aus ganz unterschiedlichen Motiven und von ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen her Deutsch (besser) lesen und schreiben lernen wollen/sollen. Die Kreisvolkshochschule versucht, diese Lage mit einer kursbezogenen Binnendifferenzierung zu meistern, indem sie über den Einsatz von Lernpaten und Lernpatinnen Personengruppen mit etwa gleichen Lernvoraussetzungen zusammenzieht, um so einen zielgruppenangemessenen Lernfortschritt zu ermöglichen.

Diese Praxis einer obligatorischen, nicht programmgerechten Zuweisung zeigt einige der Paradoxien auf, mit denen dieser Bereich konfrontiert ist. Einerseits fehlt – gerade im Bereich des funktionalen Analphabetismus – häufig die stetige Nachfrage nach einem offenen, freiwilligen Lernangebot, andererseits sind Zuweisungen über die Jobcenter und Arbeitsagenturen in ihren Effekten dysfunktional, obwohl durch diese grundsätzlich eine höhere Nachfrage erzeugt werden könnte. Die Finanzierung von Programmen im Grundbildungsbereich und die obligatorische Zuweisung zu denselben bei entsprechender Bedarfsfeststellung ist einerseits ein bildungspolitisches und arbeitsmarktbezogenes Desiderat, dessen Umsetzung andererseits die Frage nach dem (legitimen) Charakter derartiger Praktiken aufwirft. Dies betrifft nicht nur die Zuweisungsformen der Arbeitsverwaltung, sondern auch das Selbstverständnis einer öffentlich finanzierten Weiterbildungseinrichtung. In dieser Hinsicht ist die Frage grundlegend, ob eine Volkshochschule ihr Programm lediglich nach nachfragebestimmten Kriterien (Freiwilligkeit der Teilnahme) aufstellen soll oder ob und inwiefern sie auch einen Erziehungs- und Kompensationsauftrag (obligatorische Teilnahme) hat. Aus Sicht der Programmverantwortlichen der Kreisvolkshochschule liegt die Daseinsberechtigung von Weiterbildungseinrichtungen mit öffentlichem Auftrag gerade auch darin, Angebote für die diejenigen bereitzuhalten, die im Kontext des kursförmigen Regelbetriebs nur schwer oder gar nicht zu erreichen sind. Dabei ist möglicherweise die Spannung auszuhalten, dass die eigene Bildungsarbeit mit ihren als positiv betrachteten Konnotationen von den Angesprochenen nicht geteilt oder als biographisch nicht relevant angesehen wird (strukturell ähnlich wie bei der politischen Bildung). Gleichwohl möchte die Volkshochschule dauerhaft entsprechende Angebote unterbreiten, Kommunikationsofferten herstellen, Möglichkeiten und Räume eröffnen, damit – vielleicht auch nur in Einzelfällen – Neugier und lernbezogene Veränderungsbereitschaft erzeugt wird. Dabei spielen die organisationalen Ressourcen, das Vorhalten von breiter Fachexpertise (Sprachen, Gesundheit, Beruf, Kultur) und die politische Akzeptanzherzeugung für ökonomisch defizitäre Angebotssegmente eine bedeutsame Rolle, die intelligent im Gesamtkontext der Einrichtung und der öffentlichkeitsbezogenen Legitimationsarbeit ausbalanciert werden müssen.⁵⁹

⁵⁹ Auch aus politischer Perspektive ist das Thema widersprüchlich besetzt. Einerseits besteht ein parteiübergreifender Konsens hinsichtlich der Bereitstellung derartiger Angebote, der die unterschiedlichsten Motive – von allgemeiner Teilhabegerechtigkeit bis hin zu effizientem arbeitsmarktbezogenen Personaleinsatz – umgreift. Andererseits sind alle Parteien sehr zurückhaltend, wenn es darum geht, die notwendigen Finanzmittel für nachhaltige Lernchancen mit Blick auf größere Bevölkerungsgruppen tatsächlich bereitzustellen.

4.3.3 Zusammenfassende Fokussierung

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass es in Hessen vielfältige Akteure und Aktivitäten im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung gibt und in den letzten Jahren eine deutliche Zunahme von insbesondere projektförmigen Initiativen zu verzeichnen ist. Der genauere – exemplarisch vertiefte – Blick auf die Statistik verdeutlicht allerdings auch, dass trotz all dieser Maßnahmen das faktische Ausmaß an Erreichbarkeit bei weitem geringer ausfällt, als es die Art der statistischen Aufbereitung nahelegt.

Jenseits dieser stagnierenden bzw. verknappten Teilnahme ist bei allen alphabetisierungsaktiven Weiterbildungseinrichtungen eine deutliche Ausweitung der Bildungsanstrengungen mit Blick auf Öffentlichkeitsarbeit, Sensibilisierung und Schulung festzustellen. Diese Kanalisierung in Richtung Sensibilisierung und Fortbildung von Multiplikatorinnen, Multiplikatoren und Mitwissenden kann als eine Strategie gedeutet werden, um die Erfolgsaussichten gelingender Ansprache von ‚Primärkunden‘ durch die erfolgreiche Ansprache von ‚Sekundärkunden‘ langfristig zu erhöhen.

Des Weiteren ist im Bildungsdiskurs und in der praktischen Arbeit eine semantisch-inhaltliche Verschiebung und Erweiterung weg von der Alphabetisierung im engeren Sinne hin zu einer Grundbildung in einem weiten Verständnis zu konstatieren. Diese Erweiterung lässt sich in dreifacher Weise konkretisieren:

- als stärkere Fokussierung auf höhere Alpha-Levels, die durch bessere (und homogenere) Lernvoraussetzungen einen leichter zu realisierenden Lernfortschritt ermöglicht
- als Stärkung von Lese- und Schreibfähigkeit auf indirektem Wege, indem Themen und Aufgabenstellungen der konkreten Alltagsbewältigung als Lerninhalte in den Vordergrund gerückt werden
- als inhaltsbezogene Ausweitung mit Blick auf Sprachen, Politik, Beruf etc.

Alle drei Erweiterungen/Verschiebungen implizieren zum einen eine direkte programmatisch-konzeptionelle oder indirekte pragmatisch-beiläufige Auseinandersetzung darüber, was innerhalb der Einrichtungen jeweils unter Grundbildung verstanden und bedient wird/werden soll.⁶⁰ Sie sind zum anderen immer auch mit der Reflexion darüber verbunden, wie die Angebote einer (erweiterten) Grundbildung konkret bezeichnet und programmstrukturell verankert werden sollen: als Extrasäule im Angebot oder integriert in die unterschiedlichen Programmbereiche, ausgewiesen als Grundbildung, Grundwissen, Spezial, Studium generale auf Basisniveau, als Veranstaltung mit Titeln wie „Was ich immer schon wissen wollte“ etc. oder verdeckt in der Beiläufigkeit von Unterscheidungen wie Einsteigerkurse, Grundlagenkurse, Aufbaukurse, Kurse mit langsamem oder schnellem Lerntempo, Intensivkurse, zeitliche gestreckte Kurse etc. Hinter diesen Reflexionen steht zudem die schwierig zu klärende Frage, mit welchen Benennungen, Bildern, Etikettierungen etc. in diesem Bereich explizit und implizit gearbeitet wird. Einerseits favorisieren die Einrichtungen nicht exkludierende Benennungen und stellen sich – wie bereits die Professionellen der Sozial- und Sonderpädagogik lange zuvor – dem Problem einer Dekategorisierung der eigenen Ansprache und Arbeit mit all den damit verbundenen (und unvermeidbaren) Aporien. Andererseits evoziert die inhaltsbezogene Erweiterung von Grundbildung auch eine deutliche adressatenbezogene Erweiterung, die in ihre Breite tendenziell jede Person als grundbildungsbedürftig ausweist.

Mit all diesen Überlegungen ist auch die zentrale Frage verbunden, wie die anvisierten Personengruppen erreicht werden können und ob sie überhaupt erreicht werden wollen. Gerade bei einer eher systemischen Betrachtungsweise, die nicht nur den Einzelnen fokussiert, sondern seine soziale Eingebundenheit mit in den Blick nimmt, zeigen sich

⁶⁰ Die Abarbeitung expliziter normativ-programmatischer Entwürfe und die Orientierung an ihnen ist auch den Vorgaben entsprechender Programmausschreibungen geschuldet. So definiert etwa die Nationale Strategie – in Anlehnung an internationale Diskussionen – Grundbildung als ein breites Bündel von Kompetenzen und Wissensbereichen, das neben einem Mindestmaß an Lese- und Schreibfertigkeiten („Literacy“) auch Rechenfähigkeit („Numeracy“), Grundfähigkeiten im IT-Bereich („Computer L.“), Gesundheitsbildung („Health L.“), finanzielle Grundbildung („Financial L.“) und soziale Grundkompetenzen („Social L.“) umfasst. Auch die Ausschreibung für die hessischen Grundbildungszentren war inhaltlich ähnlich konturiert.

schnell Grenzen der Erreichbarkeit. Systemische Begrenzungen und Funktionalisierungen innerhalb der Familie oder des Betriebs sind vielfältig und erschweren ein Ausbrechen aus eingependelten Strukturen. Die Ansprache von Einzelpersonen unter Ausblendung der Einflüsse des direkten mitwissenden Umfeldes (mit welchem Recht sollten derartige Einflüsse und eventuelle Abhängigkeiten auch angesprochen werden können) begrenzt die Wirksamkeit der Ansprache deutlich.⁶¹ Andererseits müssen die Einrichtungen für sich immer wieder die Frage klären, ob sie diese schwer erreichbaren Zielgruppen unter den gegenwärtigen Bedingungen auch tatsächlich erreichen wollen. Die organisationalen Voraussetzungen für eine aktivierende Bildungsarbeit sind massiv, die Teilnehmerschaft passt häufig nicht in das kursförmige Regelsystem, die Finanzierungsformen sind prekär und nicht auf Nachhaltigkeit ausgelegt, der Vernetzungsaufwand ist hoch, die Themen sind schwer zu profilieren und professionell nur in Teams zu bearbeiten.

Diese Schwierigkeiten zeigen sich auch deutlich, wenn der weite Weg von der Ansprache bis zur faktischen Bildungsteilnahme im Detail nachgezeichnet wird. Ist schon die Erreichbarkeit der Zielgruppen und ihre erfolgreiche Ansprache schwierig, so sind auf dem Weg zu einer – wie auch immer gearteten – Lernteilnahme vielfältige Abzweigmöglichkeiten zu verhindern. Bis zwischen Ansprache, Information, Beratung, Zuweisung, Diagnostik und Angebotseinmündung eine institutionelle Kanalisierung mit individueller Passung erreicht ist, sind viele Stationen zu durchlaufen, die möglichst niedrigschwellig ausgestaltet sein müssen und die auch die Frage nach einer wegbegleitenden Verantwortungsübernahme aufwerfen. Wie kann eine institutionelle Ansprache und Kanalisierung, die bindet und Leerlauf im System (Wartezeiten, Verlieren gehen) vermeidet, sichergestellt werden? In diesem Kontext wird Bildungsberatung – häufig vor Ort in den Lebenswelten der Adressaten – als kanalisierende Ansprachevariante vielfältig genutzt. Allerdings versteht sich Bildungsberatung als ein Angebot, das die Verantwortung beim Ratsuchenden belässt und das in der Spannung zwischen obligatorischer Zuweisung und Freiwilligkeit der (immer gefährdeten) Teilnahme für die individuelle Verantwortung optiert. Auch Bildungsberatung als Zugang zu Alphabetisierung und Grundbildung kann insofern nur ein Element in der langen Kette von Ansprache, Sensibilisierung, Informierung, Lernstandserhebung und Niveaubestimmung, Wegbegleitung und Einmündung in eine der Angebotsvarianten (Kurs, Studio, Lerncafé, Plattform) sein. Im Dreischritt von Ansprache–Weg–Lösung sind überall und aus unterschiedlichen Gründen Abbruchbewegungen möglich und die Wahrscheinlichkeiten misslingender Passung in diesem Segment der Weiterbildung besonders ausgeprägt.⁶²

Die Fallstudien konkretisieren und veranschaulichen einen Großteil dieser Schwierigkeiten und Herausforderungen. Während die Fallstudie zu den freien Trägern ein Beispiel für eine kooperativ angelegte Form der Qualifizierung und Sensibilisierung von Öffentlichkeit, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie pädagogischem Fachpersonal und dem spezifischen Zugangspotential zu gesellschaftlichen Großgruppen darstellt, verdeutlichen die drei Studien zu den Volkshochschulen Praktiken und insbesondere Herausforderungen der konkreten Bildungsarbeit mit der Zielgruppe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Bei der Volkshochschule Frankfurt stand die Integration und Verschränkung der ausgeprägten und bislang relativ eigenständig operierenden Projekt- und Regelbereiche im Vordergrund samt der damit verbundenen Herausforderungen an entsprechende Organisationsentwicklungsprozesse. Für die Volkshochschule der Stadt Marburg mit ihrem konstanten Regelbetrieb ohne zusätzlichen Projektbereich wurden angebots- und finanzierungsspezifische Fragestellungen inklusive der statistischen Darstellung der einschlägigen Aktivitäten fokussiert. Für die Kreisvolkshochschule Groß-Gerau mit ihrem breiten Spektrum an gelegenheitsorientierten Aktivitäten waren der kreative Umgang mit einem spezifischen Zuweisungsmodus der lokalen Arbeitsmarktverwaltungen und eine reflexive Vergewisserung des eigenen Bildungsverständnisses zentrale Gesichtspunkte.

In ihren unterschiedlichen Institutionalisierungs- und Ausprägungsformen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit zeigen die Fallstudien eine deutliche Abhängigkeit von den je konkreten institutionellen und umfeldbezogenen Einbindungsbedingungen. Dies betrifft zum einen Möglichkeiten und Fähigkeiten, das in der Planung und Durchführung arbeitsaufwändige Segment von Alphabetisierung und Grundbildung mit Hilfe kontinuierlicher, projektförmig

⁶¹ In historischer Perspektive hat schon die Marginalitätstheorie auf die Begrenztheit und Unwahrscheinlichkeit sozialer Auf- und Ausstiegsmöglichkeiten hingewiesen (vgl. Park 1928).

⁶² Zur doppelten Suchbewegung und den Herausforderungen gelingender Passung sowohl auf Seiten der Einrichtung als auch auf Seiten der Adressaten als Grundproblem der Weiterbildung vgl. Nuissl 2000.

akquirierter Zusatzmittel inhaltlich stetig auszubauen. Es betrifft zum anderen das bildungspolitische Wollen von Einrichtungsleitungen und Kommunen, die prekäre Finanzierungslage bei den offenen Kursen durch interne Querfinanzierung oder zusätzliche Geldmittel auszugleichen. Und es betrifft schließlich auch Chancen und Möglichkeiten, die Zuweisungs- und Kooperationspraktiken von institutionellen Akteuren im lokalen Umfeld zu erschließen, in Gang zu setzen bzw. auf die eigenen Angebotsstrukturen zu beziehen.

4.4 Generalisierungs- und Übertragungspotential für die Bildungsarbeit mit anderen Zielgruppen

In der Komplexität der Bildungsarbeit mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten scheinen Problemlagen auf, die als prototypisch für die Bildungsarbeit mit benachteiligten, bildungsfernen Zielgruppen insgesamt gelten können. Im Folgenden werden daher abschließend ausgewählte Problemlagen aufgegriffen und in ihrer allgemeinen Bedeutung für die Weiterbildung erörtert.

Komplexe Bildungsdienstleistungen korrelieren mit einem zeit- und arbeitsaufwändigen Kranz an vorgelagerten, begleitenden und nachgelagerten Aktivitäten

Alphabetisierungsarbeit ist in der Regel eine komplexe Bildungsdienstleistung, die neben einer – wie auch immer gearteten – kursförmigen Ausgestaltung ein umfassendes Spektrum an vorgelagerten, begleitenden und nachgelagerten Leistungen umfasst. Diese Komplexität an aufsuchender Ansprache, Information, Beratung, Begleitung, Kooperation, Vernetzung, Arbeit mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Interprofessionalität etc. gilt auch für andere, schwer erreichbare Zielgruppen. Die Regelstruktur eines Kurses wird abgelöst bzw. ist eingebettet in einen Kranz begleitender Aktivitäten mit einem hohen Zeit- und Arbeitsaufwand. Die vielen Schritte und Stationen vom möglichen Erkennen eigener Bildungs- und Entwicklungsbedarfe hin zur faktischen Weiterbildungsteilnahme kann als ein langer Weg mit vielen Abbruchgefährdungen charakterisiert werden, der kleinteilige, protopädagogische, lebensweltorientierte Formen der Umsetzung und Begleitung erforderlich macht.

Komplexe Bildungsdienstleistungen erfordern professionelle Formen der projektförmigen und einrichtungsinternen (Quer-)Finanzierung mit einem hohen bildungspolitischen Commitment

Die Finanzierung komplexer Bildungsdienstleistungen ist ebenfalls komplex und über die normale Regelförderung nicht abzudecken. Daher verlangt das Engagement in diesen Adressatensegmenten eine hohe Professionalität in der Akquise zusätzlicher Projektmittel in den unterschiedlichen Förderlinien und ein hohes bildungsprogrammisches Commitment. Für die interne Organisationssteuerung bei Einrichtungen mit unterschiedlichen Angebotssegmenten ist ein hohes Maß an kommunikativer Transparenz erforderlich, um eventuelle finanzielle Schief lagen intern auszugleichen.

Komplexe Bildungsdienstleistungen haben es mit dem Problem de kategorisierender Benennungspraktiken zu tun

Bei komplexen Bildungsdienstleistungen werden Fragen der Legitimität von Benennungs- und Zuschreibungspraktiken virulent, ebenso wie Auseinandersetzungen um gesellschaftlich legitime und illegitime Formen des Lernens. Derartige Fragen sind Anlass für Weiterbildungseinrichtungen, in verstärktem Maße über ihr eigenes Menschenbild und Bildungsverständnis nachzudenken und zu klären, aus welchem Grund welche Personengruppen über welche Mittel mit welchen Finanzierungsformen und mit welcher Bildungsintention erreicht werden sollen. Das Reflektieren der eigenen Benennungspraktiken kann dabei zu einer verstärkten Sensibilität und Aufklärung hinsichtlich der organisationskulturellen Voraussetzungen und adressatenbezogenen Exklusionsmechanismen der eigenen Arbeit führen.

Komplexe Bildungsdienstleistungen sind auf Prozesse ethnographischer Befremdung angewiesen

Die Bildungsarbeit mit schwer zu erreichenden Zielgruppen setzt eine dezidierte Absicht der Organisation voraus, diese ‚Anderen‘ auch tatsächlich ansprechen und erreichen zu wollen. Neben der Frage, welchen Aufwand eine Einrichtung dafür zu betreiben in der Lage ist, sind die organisationsstrukturellen Möglichkeiten und Grenzen institutioneller Dezentrierung auszuloten. Die Planung und Realisierung von Lernprozessen, die strikt von den Adressaten her konzipiert sind, setzen umfangreiche vorgängige Formen ethnographischer Befremdung, interprofessioneller Kooperation und milieubezogener Kommunikation mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren voraus. Diese Orientierung an

externen Bedarfsstrukturen unter Vernachlässigung interner Organisationsstrukturen erhöht zwar den Erschließungsaufwand der Einrichtungen beträchtlich, versetzt sie dafür aber in die Lage, planungsautonome Formen der Selbstsetzung deutlich zu reduzieren.

Komplexe Bildungsdienstleistungen führen zu einer kontinuierlichen Metareflexion über das eigene Transferpotential

Komplexe Bildungsdienstleistungen sind, damit sie verstetigt werden können, darauf angewiesen, den Teilnehmenden den Verwertungsaspekt ihrer Lernbemühungen zu verdeutlichen. Diese Transferdimension in den Alltag hinein, die Betonung des Verwertungsaspekts und der gestärkten Handlungsfähigkeit im Alltag, die Frage danach, ob und warum sich das Lernen lohnt, sind Elemente einer eigenständigen, mitlaufenden Metareflexion, die Lernen an Selbstwirksamkeitspotentiale bindet und so immer wieder die Voraussetzung ihrer eigenen Verstetigung schafft.

Fazit

Lernangebote im Kontext von vorgelagerten, begleitenden und nachgelagerten Aktivitäten, professionelle Formen der projektförmigen (Quer-)Finanzierung, Sensibilität für dekategorisierende Benennungspraktiken, institutionelle Dezentrierung durch Prozesse ethnographischer Befremdung, kontinuierliche Metareflexion über das eigene Transferpotential – all diese Elemente komplexer Bildungsdienstleistungen betreffen nicht nur die Bildungsarbeit mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten, sondern können auch auf die Bildungsarbeit mit anderen bildungsbenachteiligten Zielgruppen (u. a. junge Erwachsene im Übergangssystem, Arbeitslose, geringqualifizierte Berufstätige, Migrantinnen und Migranten, Hochbetagte, Menschen mit Beeinträchtigungen) übertragen werden. Des Weiteren wäre darüber nachzudenken, ob nicht etliche dieser Elemente auch ein Innovationspotential für die Weiterbildung insgesamt bergen, nämlich dort, wo etwa durch Prozesse institutioneller Dezentrierung und ethnographischer Befremdung Personengruppen erfolgreich angesprochen werden könn(t)en, die nach den gängigen Parametern zwar nicht als bildungsbenachteiligt gelten, gleichwohl über das derzeitige Regelangebot der Weiterbildung bislang nicht erreicht werden konnten.

4.5 Zusammenfassung

Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener vollziehen sich in Hessen – wie in Deutschland allgemein – vor dem Hintergrund eines hohen diagnostizierten Weiterbildungsbedarfs. Alle Studien zu Weiterbildungsbeteiligung und Kompetenzniveaus Erwachsener konvergieren in dem Befund einer hohen Zahl an grundbildungsbedürftigen Personen bei gleichzeitiger Schwierigkeit, diese Personengruppe auch tatsächlich zu erreichen.

In dieser Hinsicht weisen die entsprechenden Zahlen zu Anbietern und Teilnehmenden in Hessen dieselben Tendenzen auf wie in Deutschland generell. Wie im übrigen Deutschland zeigt sich auch in Hessen eine enorme Diskrepanz zwischen postuliertem Bedarf und faktischer Nachfrage. Es sind vor allem die Volkshochschulen, die offene Kurse im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich anbieten, während die anderen Träger der Weiterbildung entweder rein maßnahmenfinanzierte Angebote durchführen (benachteiligte Jugendliche, Migranten und Migrantinnen) und/oder Aktivitäten zur allgemeinen Sensibilisierung bzw. fachlichen Qualifizierung unternehmen. Auch in Hessen lässt sich eine deutliche Zunahme verzweigter Projektförderung verzeichnen, vor allem im Zuge der bundesweiten Nationalen Strategie/Dekade und ihrer landesspezifischen Umsetzung (durch Sonderfördermittel, HC-Leitprojekte oder ESF-kofinanzierte Grundbildungszentren). Als zentrale Informations- und Austauschplattform der konkreten Projekte und Bildungsarbeit kann die landesweite Fachgruppe Alphabetisierung und Grundbildung gelten.

Die vier Fallstudien zu Zugängen und Angebotsstrukturen zeigen des Weiteren die je spezifischen Arbeitsweisen der freien Träger und Volkshochschulen in diesem Weiterbildungssegment. Sie verdeutlichen aber auch die Herausforderungen, vor der gerade die Volkshochschulen als Regelanbieter stehen mit Blick auf die schwierige organisationsbezogene Integration von projekt- und regelförmiger Angebotsstruktur, die prekäre Finanzierungslage der offenen Kurse oder die arbeitsaufwändige Suche nach Gelegenheitsstrukturen für eine zahlenmäßig dürftige und unstete Nachfrage.

Die Bildungsarbeit mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten erweist sich insgesamt als ein überaus komplexes Handlungsfeld, das von den Einrichtungen ein hohes Maß an Engagement und professionellem Commitment verlangt. Die diesbezüglichen Erfahrungen bergen jedoch ein bedeutsames Anregungs- und Generalisierungspotential, das auch für die Bildungsarbeit mit anderen (bildungsbenachteiligten) Zielgruppen fruchtbar gemacht werden kann.

5 Weiterbildung und Ehrenamt

Ehrenamtliches Engagement weist in Hessen nicht nur eine lange Tradition und eine tiefe Verwurzelung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen auf, sondern erfreut sich darüber hinaus einer hohen Akzeptanz und Unterstützung in der Bevölkerung. So erachten über 90 % Prozent der Bürgerinnen und Bürger in Hessen ehrenamtliches Engagement als für das Zusammenleben der Menschen sehr wichtig oder wichtig (vgl. Zukunftsmonitor 2013, S. 97)⁶³. 42% der 18- bis 74-Jährigen engagieren sich darüber hinaus freiwillig und unentgeltlich – abgesehen von Aufwandsentschädigungen – ehrenamtlich in einem Verein oder einer anderen Organisation (ebd., S. 61).

Die Situation in Hessen steht damit im Kontext einer allgemeinen positiven Entwicklung und Besetzung der Ehrenamtsarbeit. So zeigt die im Rahmen des dritten Freiwilligensurveys⁶⁴ erhobene Engagementquote für 2009 beispielsweise, dass sich etwas mehr als ein Drittel der Bevölkerung freiwillig engagiert und somit einen wichtigen Beitrag zum Erhalt der Zivilgesellschaft leistet (vgl. Gensicke/Geiss 2010, S. 5). Aus der Perspektive der Engagementpolitik lässt sich die Förderung aktiver gesellschaftlicher Teilhabe durch ehrenamtliches Engagement als ein national herausragendes Ziel politischer Steuerungsbestrebungen verstehen und soll z. B. in Hessen sogar in der hessischen Verfassung verankert werden (vgl. Koalitionsvertrag 2013, Abschnitt G).

Diesem gesellschafts- und bildungspolitischen Aufmerksamkeits- und Bedeutungszuwachs des Ehrenamts wird in dem vorliegenden Weiterbildungsbericht Rechnung getragen. In Anlehnung an die inhaltliche Ausrichtung des Gesamtberichtes, die das Ziel verfolgt, das Verhältnis von Weiterbildungsbeteiligung und Ressourcensteuerung zu erfassen, wurde untersucht, welchen Beitrag die Einrichtungen der Weiterbildung nach HWBG für die Ehrenamtsarbeit in Hessen – insbesondere unter dem Gesichtspunkt von Qualifizierung und Allokation – leisten. Konkret ging es um eine dreifache Untersuchungs- und Frageperspektive, nämlich darum,

- (1) welche Qualifizierungs- bzw. Bildungsangebote für die Ausübung eines Ehrenamtes von den nach dem HWBG geförderten Einrichtungen vorgehalten werden,
- (2) inwiefern durch ehrenamtliches Engagement die weiterbildungsbezogene Leistungserbringung der HWBG-geförderten Einrichtungen ergänzt bzw. sichergestellt wird und schließlich
- (3) ob und wie die entsprechenden Weiterbildungseinrichtungen aufgrund des Bedeutungszuwachses von Ehrenamtsarbeit innerhalb der eigenen Organisation systematische Formen des Freiwilligenmanagements praktizieren.

Ziel des nächsten Kapitels ist es somit, eine inhaltliche Analyse der Angebotsstruktur, der ehrenamtsbezogenen Leistungserbringung und des organisationalen Steuerungswissens für den spezifischen Bereich des Ehrenamts durchzuführen, wobei jene Einrichtungen in den Blick genommen werden, die nach dem HWBG gefördert werden.

Die Datenbasis für die Ausführungen wurde durch eine qualitative Dokumentenanalyse und eine qualitative Interviewerhebung gebildet. Kern der Dokumentenanalyse war eine systematische Programmanalyse der regulären Bildungsprogramme sowie der speziellen Fortbildungsangebote für die eigenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bzw. die Ehrenamtlichen der nach dem HWBG geförderten Einrichtungen. Erfasst und analysiert wurden die veröffentlichten Bildungsprogramme und Fortbildungsangebote der Einrichtungen sowie entsprechenden Trägerorganisationen.⁶⁵

⁶³ Schwerpunkte des 2. Zukunftsmonitors Hessen sind die Bürgerbeteiligung und das ehrenamtliche Engagement. Durch die von der Hessischen Staatskanzlei in Auftrag gegebene und durch das Meinungsforschungsinstitut infratest dimap durchgeführte Studie wurden insgesamt 2.002 Personen zwischen November und Dezember 2013 in einer repräsentativen Zufallsstichprobe u. a. zu ihren Einstellungen zur Lebensqualität in Hessen, erwarteten Zukunftsperspektiven und eben dem ehrenamtlichen Engagement befragt.

⁶⁴ Der Freiwilligensurvey ist ein vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegebenes umfragegestütztes Informationssystem, welches in regelmäßigen Abständen versucht, die Ausprägungen und Entwicklungen der Zivilgesellschaft in Deutschland in repräsentativer Weise darzustellen. Erhoben werden die Daten für die gesamte Bevölkerung ab 14 Jahren.

⁶⁵ In die Analyse einbezogen wurden jeweils die zugänglichen Bildungsprogramme und Fortbildungsangebote des Hessischen Volkshochschulverbandes e. V. sowie der 32 hessischen Volkshochschulen, der Hessischen Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck e. V., des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft e. V., des DGB Bildungswerks Hessen e. V., des Bildungswerks der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft im Lande Hessen e. V., der Bildungsakademie des Landessportbundes Hessen e. V., des Bildungswerks der Arbeiterwohlfahrt e. V., des Paritätischen Bildungswerks Hessen e. V., des Vereins für Landvolkbildung e. V., der Katholischen Erwachsenenbildung Hessen – Landesarbeitsgemeinschaft e. V., der jeweiligen Bildungswerke der Diözesen Paderborn, Limburg, Mainz und Fulda sowie der weiteren angeschlossenen Einrichtungen, der Landesorganisation der Evangelischen Erwachsenenbildung Hessen sowie der jeweiligen für Hessen relevanten Einrichtungen der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und der Evangelischen Kirche im Rheinland in ihren Kirchenkreisen Wetzlar und Braunfels.

Die Auswertung erfolgte für den Zeitraum von Anfang 2010 bis Ende 2015. Die Analyse ermöglicht nicht nur Aussagen zu den Themen- und Inhaltsspezifizierungen der Angebote für Ehrenamtliche, sondern auch Aussagen zu ihren Formaten, Modalitäten und methodisch-didaktischen Ausrichtungen. Parallel zur Dokumentenanalyse wurden insgesamt elf Interviews mit jeweils einer Vertreterin/einem Vertreter der Trägerorganisationen geführt, um sowohl deren Einschätzungen und Erfahrungswissen hinsichtlich der entsprechenden Angebote für die Zielgruppe der Ehrenamtlichen zu erfassen, als auch Erkenntnisse über das vorhandene organisationale Steuerungs- und Gestaltungswissen innerhalb der Organisationen – in Bezug auf die strategische Planung, Organisation, Koordination, Qualifizierung und Evaluation der Ehrenamtsarbeit – zu erschließen. Aus den Ergebnissen können insbesondere Aussagen zu den Strukturen der Qualifizierung der ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie zu den Problemen und Herausforderungen, die im Rahmen der Ehrenamtsarbeit entstehen und mit denen die Einrichtungen konfrontiert sind, abgeleitet werden. Darüber hinaus ermöglichen die Aussagen der interviewten Personen erste Hinweise auf tendenzielle Entwicklungen in dem Feld, z. B. bezüglich des Umfangs der Angebote oder der Veränderungen der vorgehaltenen Themen.

Die Bezeichnung „Ehrenamt“ wird in Anlehnung an die Begriffseingrenzungen bei Rauschenbach (2005, S. 345–346; 351–354), Stricker (2011) und Winkler (2011, S. 4–6) verwendet: Unter Ehrenamt wird insbesondere eine in organisationale Strukturen eingebettete, an die Organisationsziele ausgerichtete, gemeinnützige sowie freiwillige Mitarbeit verstanden. Diese ‚Mitarbeit‘ wird in der Regel vor-, neben- oder nachberuflich absolviert und besteht als eine nicht erwerbsmäßige Tätigkeit (geringe Aufwandsentschädigungen bzw. Honorare sind allerdings möglich). Darüber hinaus ist die Ehrenamtsarbeit nicht ausschließlich an einzelne hierarchische Ebenen oder organisationale Funktionsbereiche gebunden, sondern kann grundsätzlich organisationsweit in Erscheinung treten.⁶⁶

5.1 Bildungsangebote für die Zielgruppe der Ehrenamtlichen

Auf der Basis der ausgewerteten Bildungsprogramme und Interviews werden im Folgenden Aussagen über die Entwicklung und Ausgestaltung der für die Zielgruppe der Ehrenamtlichen vorgehaltenen Bildungsangebote gemacht.

5.1.1 Stand und Entwicklung der Bildungsangebote

Aus den geführten Interviews wurde insgesamt deutlich, dass ehrenamtliches Engagement als ein unverzichtbarer Pfeiler für die Aufrechterhaltung und Ausgestaltung einer demokratischen Gesellschaftsstruktur angesehen wird. Insbesondere die Möglichkeiten, durch Ehrenamtsarbeit gesellschaftliche Beteiligung und Integration zu realisieren sowie demokratische Prinzipien zu erlernen, werden als wichtig eingeschätzt. Betont wird darüber hinaus die hohe Bedeutung von ehrenamtlichem Engagement für viele gesellschaftliche Teilbereiche wie z. B. Politik, Kultur, Umwelt, Sport, Sozialwesen, Sicherheit oder Bildung.

Die Qualifizierung von Menschen, die ein Ehrenamt ausüben möchten, bzw. die Qualifizierung von bereits aktiven Ehrenamtlichen wird von den Befragten als eine wichtige Aufgabe der Weiterbildung angesehen, was sich auch insgesamt in der Angebotsstruktur widerspiegelt. Erstellt man auf der Basis der Nennungen der Befragten eine grobe Übersicht über die aktuelle Angebotsstruktur, so zeigt sich eine *deutliche Differenzierung zwischen den einzelnen Trägern*. Insbesondere können zwei Gruppen voneinander unterschieden werden. Zunächst sind das Träger und angeschlossene Einrichtungen, die der Zielgruppe der Ehrenamtlichen in der Regel keine oder nur sehr vereinzelte Bildungsangebote anbieten, wie z. B. das Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V., das Paritätische Bildungswerk Hessen e. V. oder die Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck e. V. Die Bildungsanbieter aus dieser Gruppe bedienen

⁶⁶ In Abgrenzung zu der Begrifflichkeit „Ehrenamt“ umfasst das „Bürgerschaftliche Engagement“ eine noch größere Bandbreite an Handlungskontexten und ist „somit eine Bezeichnung für all jene Tätigkeiten und Aktivitäten von Bürgerinnen, Bürgern und Organisationen, die zum Erhalt sowie zur Verbesserung des Gemeinwesens beitragen“ (Wolf/Zimmer 2012, S. 17–18). Darunter fallen somit u. a. auch politische Protestaktionen oder Beteiligungen an Bürgerinitiativen. An dieser Stelle wird auf eine weitergehende Begriffsabgrenzung verzichtet. Für eine tiefergehende Beschäftigung vgl. Rauschenbach 2005, S. 351–354; Zimmer 2007.

entweder traditionell eher andere Zielgruppen oder andere Bildungskontexte und haben daher logischerweise ihre Kernkompetenzen und Themenschwerpunkte nicht oder nur in geringem Maße auf die Qualifizierung Ehrenamtlicher ausgerichtet.⁶⁷ Neben dieser Gruppe gibt es zum anderen Weiterbildungseinrichtungen bzw. deren Träger, bei denen Angebote für Ehrenamtliche als ein kontinuierlicher und fester Bestandteil des Bildungsprogramms in Erscheinung treten. Diese Gruppe lässt sich wiederum in zwei Bereiche einteilen: einmal in die Träger und entsprechenden Einrichtungen, bei denen die Angebote für Ehrenamtliche tendenziell einen relativ zum jeweiligen Gesamtprogramm gesehen eher kleinen Anteil ausmachen, aber dennoch fortwährend und im Programm deutlich sichtbar angeboten werden (wie z. B. bei den Volkshochschulen oder dem Verein für Landvolkbildung e. V.). Zu dieser Gruppe lassen sich dann auch jene Träger zählen, bei denen die Qualifizierung der in der eigenen Organisations- und Bildungsarbeit engagierten Ehrenamtlichen im Vordergrund steht (wie z. B. beim DGB Bildungswerk Hessen e. V. oder dem ver.di Bildungswerk Hessen). Zum anderen lassen sich all jene Träger zusammenfassen, bei denen neben der Qualifizierung der eigenen Ehrenamtlichen auch Angebote für Ehrenamtliche aus anderen Organisationen oder Vereinen einen tendenziell nennenswerten Anteil am Gesamtangebot ausmachen (wie z. B. bei der Bildungsakademie des Landessportbundes Hessen e. V., der Evangelischen Landesorganisation für Erwachsenenbildung Hessen oder der Katholischen Erwachsenenbildung in Hessen).

Diese allgemeine Systematisierung der Angebotsstruktur wird von den Befragten selbst als relativ stabil angesehen, d. h., dass seit mindestens 2010 die Ehrenamtsangebote weder eingestellt noch deutlich reduziert wurden. Die Interviewergebnisse verdeutlichen im Gegenteil, dass in diesem Zeitraum die öffentlich zugänglichen, öffentlich ausgeschrieben sowie als ergebnisoffen bestehenden Weiterbildungsangebote zur Ausübung eines freiwilligen Engagements trägerübergreifend zugenommen haben. Befördert wird diese Entwicklung u. a. auch durch aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen, auf die die Weiterbildungseinrichtungen mit entsprechenden Bildungsangeboten reagieren. Exemplarisch lassen sich hier die Volkshochschulen nennen, bei denen in den letzten zwei bis drei Jahren die Anzahl der Qualifizierungsangebote für Ehrenamtliche im Bereich der Flüchtlingshilfe – wie z. B. Vorbereitungskurse zur Durchführung eines Sprachkurses – deutlich anstieg.

5.1.2 Angebots- und Inhaltsprofil

In den beiden nächsten Unterkapiteln werden die Qualifizierungsangebote für die Ausübung eines Ehrenamtes, die von den HWBG-geförderten Weiterbildungseinrichtungen vorgehalten werden, in Bezug auf das ersichtliche Themenspektrum in den analysierten Programmen systematisiert und mit Blick auf die Formate und methodisch-didaktischen Ausrichtungen charakterisiert. Aussagen zu den relationalen Umfängen oder zeitlichen Veränderungen der Angebote können aufgrund der Interviewergebnisse getroffen werden und verdeutlichen so erste tendenzielle Entwicklungen.

5.1.2.1 Themenspektrum

Die für die Zielgruppe der Ehrenamtlichen vorgehaltenen Bildungsangebote zeigen insgesamt eine enorme inhaltliche Breite. Dabei muss zunächst zwischen eher allgemein ausgerichteten Angeboten unterschieden werden, die sich nicht ausdrücklich an Ehrenamtliche richten, aber inhaltlich einen für ehrenamtliche Tätigkeiten relevanten Aspekt behandeln⁶⁸ – und somit für Teilnehmende mit ehrenamtlichem Hintergrund interessant sein könnten, und solchen Angeboten, die ausdrücklich Ehrenamtliche ansprechen bzw. die gezielt die für die Ausübung eines Ehrenamtes benötigten Wissens- und Kompetenzinhalte aufbereiten. Bei einigen Trägern bzw. den entsprechenden Weiterbildungseinrichtungen gibt es für die Ehrenamtsangebote eigene Kapitel bzw. Unterkapitel in den Programmen (wie z. B. bei einigen Volkshochschulen oder den Qualifizierungsangeboten der Bildungsakademie des Landessportbundes Hessen e. V.). Bei anderen erfolgt die Zuordnung der Angebote über die Nennung von Ehrenamtlichen als Zielgruppe des

⁶⁷ Was allerdings nicht ausschließt, dass bei den sonstigen Angeboten nicht auch Ehrenamtliche teilnehmen bzw. dass Personen teilnehmen, die das jeweilige Thema der Weiterbildung für ihr Ehrenamt verwerten können.

⁶⁸ Darunter fallen z. B. Angebote, bei denen Präsentationsmethoden oder Techniken vermittelt werden.

jeweiligen Angebots oder über die Nennung der möglichen Verwendungskontexte. Betrachtet man sich das Spektrum der Angebote, die sich *ausdrücklich* an Ehrenamtliche richten, dann lassen sich trägerübergreifend vornehmlich acht Themenbereiche differenzieren, die in ihren unterschiedlichen Ausprägungen im Folgenden kurz vorgestellt werden:⁶⁹

Abbildung 14: Themenbereiche und exemplarische Themenspezifizierungen der Bildungsangebote für die Zielgruppe der Ehrenamtlichen

| Themenbereiche | Inhaltspezifizierungen (exemplarische Auswahl) |
|---|--|
| Grundlagen und allgemeine Fragen zum Ehrenamt | <ul style="list-style-type: none"> • Ehrenamtsfindung • Basiskenntnisse und Überblickswissen • Rechtsfragen |
| Ehrenamt im Verein | <ul style="list-style-type: none"> • Vereinsrecht • Managementthemen • Öffentlichkeitsarbeit |
| EDV und Internet | <ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Technik • Software-Anwendung |
| Interkulturalität und Flüchtlingshilfe | <ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelle Bildung • Integrationsförderung |
| Ehrenamt im Sozialbereich | <ul style="list-style-type: none"> • Arbeit mit Älteren • Krankenhaus-Besuchsdienste • Telefonseelsorge |
| Methodik/Didaktik | <ul style="list-style-type: none"> • Methodische Einführungen • Kommunikations- und Präsentationsschulung • Techniken der Konfliktbearbeitung |
| Persönlichkeitsbildung/ Selbstmanagement | <ul style="list-style-type: none"> • Zeitmanagement • Selbstbehauptung |
| Sonstiges | <ul style="list-style-type: none"> • Politisches Ehrenamt • Kulturmanagement • Ökologie |

Grundlagen und allgemeine Fragen zum Ehrenamt

In diesem Themenbereich lassen sich alle Angebote für Ehrenamtliche zusammenfassen, die grundsätzliche Fragen aufgreifen bzw. Basiswissen für die Ausübung eines Ehrenamtes vermitteln. Angeboten werden Veranstaltungen zur *Vorbereitung* auf eine bzw. *Findung* einer Ehrenamtsstelle (wie z. B. „Was ist überhaupt ein Ehrenamt?“, „Tätigkeitsbereiche in der Freiwilligenarbeit“, „Engagementformen kennen und finden“ oder „Engagement gesucht? Ehrenamt

⁶⁹ Die Einteilung in acht Themenbereiche stellt eine Möglichkeit dar, das durch die Programmanalyse ersichtliche Angebotsspektrum *thematisch* – nicht quantitativ – zu systematisieren. Dabei sind etwaige Überschneidungen oder mögliche Doppelzuordnungen zu beachten. So lassen sich beispielsweise die Angebote für Ehrenamtliche zur Qualifizierung in der Flüchtlingshilfe auch unter den Themenbereich „Ehrenamt im Sozialbereich“ fassen. Die vorliegende Einteilung basiert auf der Sichtung der Angebotstitel und Veranstaltungsankündigungen der ausgewerteten Bildungsprogramme sowie der ergänzenden Angebotsnennungen und Selbstbeschreibungen der Befragten.

gefunden!“). Dann gibt es Angebote zu *Rechtsfragen* (z. B. „Rechte und Pflichten von Freiwilligen“, „Gesetzliche Unfallversicherung für Ehrenamtliche“). Eine weitere Kategorie bilden *zielgruppenspezifische Angebote*, die klar eingegrenzte Wissensbestände für bestimmte Ehrenamtsgruppen aufbereiten (wie z. B. „Einstiegsqualifizierungen für ehrenamtliche Richter“, „Basiskonzepte für Ehrenamtliche in der Kinderbetreuung“ oder „Ehrenamtliche Mitarbeit in der Bewährungshilfe“).

Ehrenamt im Verein

Weiterbildungsveranstaltungen, die sich explizit an ehrenamtlich Engagierte in Vereinen richten, bilden mit den inhaltlich differenziertesten Angebotsbereich und wiederholen sich innerhalb der Programmhefte in ihren Ausschreibungen regelmäßig. Vorgehalten werden *Grundlagen-, Vertiefungs- und Spezialisierungsangebote*, die sich an Ehrenamtliche in unterschiedlichen Vereinsfunktionen (z. B. Vorstand, Kassenwart, Vereinssprecher) sowie an Ehrenamtliche mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen richten (so gibt es Angebote für „Suchende“, „Neueinsteiger“, „alte Hasen“, und „Experten“). Aufgegriffen werden *Managementthemen* wie z. B. Vereinsrecht, Steuerrecht für Vereine, Umsatzsteuer im Verein, Mitgliederwerbung, Sitzungsorganisation, Vereinsgründung, Rücklagenbildung und zeitnahe Mittelverwendung, Vereinsbuchhaltung, Projektmanagement, Wissensmanagement im Verein, Nachwuchsförderung, Mindestlohn im Verein, Vereinssatzung erstellen, Büromanagement oder die Organisation von Mitgliederversammlungen. Darüber hinaus gibt es Angebote zur *Öffentlichkeitsarbeit* wie z. B. Pressearbeit im Verein, „Sicher im Netz“, Interviewschulung für Vorsitzende, Web-Publishing mit HTML oder Vereinshomepage erstellen und pflegen. Weitere Angebote umfassen z. B. den Jugendschutz auf Vereinsfesten, Lebensmittelrecht und Hygienevorschriften bei Vereinsveranstaltungen oder Fragen der richtigen Konfliktbearbeitung bei internen Problemen der Vereinsmitglieder.

EDV und Internet

Auch Angebote mit der Ausrichtung auf eine Qualifizierung im EDV- und Internetbereich finden sich mit klarem Bezug zur Zielgruppe der Ehrenamtlichen. Ersichtlich werden Einzel-, aber auch aufeinander aufbauende Qualifizierungsveranstaltungen zu sowohl *allgemeinen* als auch *speziellen Themen*. Konkret gibt es insbesondere Angebote zur Textverarbeitung, Datenbankerstellung, Webseitengestaltung, digitalen Bildbearbeitung, E-Mail-Kommunikation oder Internetnutzung. Häufig wird aus den Ausschreibungstexten zudem ein spezifischer Verwendungsbezug deutlich, d. h. die zuvor genannten Themenfelder werden beispielsweise auf ein bestimmtes *Handlungsfeld* bezogen, wie z. B. den Sport („Mein Verein im digitalen Zeitalter“), oder die Angebote greifen eine bestimmte *Teilzielgruppe* Ehrenamtlicher auf („Word für Senioren im Ehrenamt“).

Interkulturalität und Flüchtlingshilfe

Ein laut den Ergebnissen der Interviewerhebung eher kleinerer, allerdings in den letzten ca. fünf bis sechs Jahren durch die zunehmenden Migrationsströme stark gewachsener Themenbereich bilden die Angebote zur Interkulturellen Bildung und zur Flüchtlingshilfe. In beiden Teilbereichen zielen die Veranstaltungen darauf, die Ehrenamtlichen auf die Arbeit in interkulturellen Bildungs- und Handlungszusammenhängen vorzubereiten. Die Ehrenamtlichen sollen durch die Angebote u. a. dazu befähigt werden, „Gesprächskreise für Migrantinnen und Migranten“ zu leiten, die „Integration ausländischer Mitbürger“ zu unterstützen, den „Sport als Integrationshilfe“ zu nutzen oder eine „Sprachförderung für Flüchtlinge“ anzubieten.

Ehrenamt im Sozialbereich

In diesem Themenbereich zeigen sich die Weiterbildungsangebote für die Ausübung eines Ehrenamtes in einer inhaltlichen Breite. Einen wichtigen Teilbereich machen dabei die Angebote für die *ehrenamtliche Arbeit mit Älteren* aus. Neben der eher allgemeinen Thematisierung von rechtlichen, didaktischen und ethischen Fragen in der Senioren- und Altenarbeit bzw. im Kontext intergenerationellen Lernens finden sich spezifischere Weiterbildungen zur Durchführung von bewegungs- und tanzbezogenen Veranstaltungen (z. B. „Arbeit mit Älteren – Tanzen im Sitzen“ oder die „Ausbildung zur Seniorentanzleitung“) sowie zur sonstigen Begleitung, Bildung und Betreuung von Älteren (wie z. B. die „Milieusensible Altenarbeit“ oder „Demenz als Herausforderung für Ehrenamtliche“). Neben Veranstaltungen für die ehrenamtliche Arbeit mit Älteren lassen sich diesem Themenbereich auch Weiterbildungsangebote u. a. zur *Schuldnerberatung*, dem Engagement in der *Drogenhilfe*, der Qualifizierung für *Krankenhaus-Besuchsdienste*, der *Telefonseelsorge*, dem *Hospizdienst* oder der *Arbeit der Tafeln* zuordnen.

Methodik/Didaktik

Dieser Themenbereich richtet sich mit seinen Angeboten insbesondere an die Ehrenamtlichen, die aktive Bildungsprozesse planen und durchführen. Auffallend ist auch hier, dass die *methodischen Einführungen* mit einem klaren Handlungsfeld- oder Zielgruppenbezug angeboten werden (z. B. „Biografiearbeit mit Älteren“ oder „Da mach ich mit! – Durch interaktive Großgruppen zu mehr (Bürger-)Beteiligung“). Weitere Teilbereiche bilden *Kommunikations- und Präsentationsangebote* (z. B. „Gut formuliert – erfolgreich präsentiert“) sowie Angebote zur *Konfliktbearbeitung, Mediation* und *wertschätzenden Kommunikation*.

Persönlichkeitsbildung/Selbstmanagement

Die Weiterbildungsangebote in diesem Themenbereich sind weniger auf eine fachliche oder methodische Weiterqualifizierung der Ehrenamtlichen ausgerichtet, sondern vielmehr auf die Ermöglichung von Austausch, Reflexion und Selbstthematisierung. Der zentrale Mehrwert generiert sich durch das Aufgreifen der konkreten Erlebnisse und Herausforderungen der Engagierten in ihrem Ehrenamt. Ziel ist es dabei u. a., eine kontinuierliche Selbstvergewisserung darüber zu ermöglichen, ob die jeweilige Ehrenamtsarbeit (noch) zu dem eigenen Kompetenz- und Qualifikationsprofil passt oder nicht. Zudem sollen gerade die Angebote zu den Themen *Selbst- und Zeitmanagement* oder auch *Selbstbehauptung* eine möglichst konfliktfreie Ehrenamtswahrnehmung unterstützen.

Sonstiges

Neben den sieben bisher benannten Themenbereichen existieren weitere, nicht klar zuzuordnende, häufig in einem unregelmäßigen Turnus erscheinende Angebote zur Qualifizierung für ein Ehrenamt. Dazu gehören u. a. Angebote mit Bezug auf ein *politisches Ehrenamt, Kulturmanagement* oder *Ökologie*.

Die acht dargestellten Themenbereiche wurden trägerübergreifend zusammengefasst und beschrieben. Nimmt man nun eine trägerspezifische Ausdifferenzierung in den Blick, dann zeigen sich teilweise unterschiedliche Schwerpunktbildungen. So liegt beispielsweise bei den Angeboten für ein Ehrenamt im Verein der zentrale Fokus der Bildungsakademie des Landessportbundes Hessen e. V. auf Sportvereinen, während die entsprechenden Veranstaltungen der Volkshochschulen zunächst einmal an die Ehrenamtlichen aller Vereinsbereiche adressiert sind.⁷⁰ Ein weiteres Beispiel trägerspezifischer Unterschiede zeigt sich darin, dass sich bei den kirchlichen Trägern weniger Angebote zur Qualifizierung von Ehrenamtlichen in den Bereichen EDV/Internet und Ehrenamt im Verein finden lassen, dafür allerdings vergleichsweise mehr Angebote im Bereich Persönlichkeitsbildung/Selbstmanagement. Der Themenbereich der Interkulturalität und Flüchtlingshilfe wird wiederum stark von den Volkshochschulen, der Bildungsakademie des Landessportbundes Hessen e. V. sowie den kirchlichen Trägern bedient.

5.1.2.2 Formate und methodisch-didaktische Ausrichtungen

Betrachtet man die Weiterbildungsangebote zur Ausübung eines Ehrenamtes aus der Perspektive der *Formate* wird ersichtlich, dass grundsätzlich viele im Weiterbildungsbereich gängige Varianten vertreten sind. So gibt es klassische Seminare ebenso wie Foren, Workshops, Diskussionsrunden oder Exkursionen. Bei den entsprechenden Zeitvarianten gibt es Einzelveranstaltungen, die wenige Stunden, einen Tag oder im Block mehrere Tage umfassen, ebenso wie Veranstaltungen, die über einen längeren Zeitraum angelegt sind und bei denen mehrere Termine – entweder in einem wöchentlichen oder in einem zeitlich unregelmäßigen Rhythmus – angeboten werden.

Auffallend ist, dass trägerübergreifend ca. dreiviertel aller Angebote eher kurzzeitige Veranstaltungen mit einem oder wenigen Terminen sind. Seminare, die sich über mehrere Monate hinziehen, bilden dagegen eher die Ausnahme. Dass zeitlich eher kurze Veranstaltungen für die Zielgruppe der Ehrenamtlichen vorgehalten werden, lässt sich durch Aussagen der befragten Vertreterinnen und Vertreter der Trägerorganisationen erklären. So wird in mehreren Interviews darauf hingewiesen, dass es für Ehrenamtliche schwierig ist, neben ihrer freiwilligen Tätigkeit zusätzliche Zeit für

⁷⁰ Die Teilnahme ist selbstverständlich auch bei den Angeboten der Bildungsakademie des Landessportbundes Hessen e. V. für alle offen. Der Diskussions- und Reflexionsgegenstand, an dem die Thematik der jeweiligen Weiterbildung bearbeitet wird, sind allerdings vornehmlich Sportvereine.

aufwändige und langfristig angelegte Weiterbildungen aufzubringen. Gleichzeitig wird allerdings ein hoher Weiterbildungsbedarf im Bereich Ehrenamt gesehen, so dass die Weiterbildungsanbieter vor der Herausforderung stehen, die nachgefragten sowie als Bedarfe identifizierten Wissens- und Kompetenzbestände in zeitlich relativ kurze Lerneinheiten zu überführen.

Die zeitlich eher längeren und über mehrere Termine gehenden Weiterbildungen für die Zielgruppe der Ehrenamtlichen umfassen häufig solche Einsatzbereiche, die hohe inhaltliche, soziale und/oder körperliche Anforderungen an die freiwillig Engagierten stellen. Die Weiterbildungen kombinieren in der Regel einen Theorie- und Praxisteil sowie eine intensive professionelle Betreuung (z. B. in Kleingruppen). Exemplarisch finden sich solche Angebote in der Hospizarbeit, bei Kirchenführungen, sozialen Beratungstätigkeiten oder dem Vereinsmanagement.⁷¹

In den Ausschreibungstexten werden mit den dort benannten Methoden die vier gängigen *Sozialformen* (Einzel-, Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit) realisiert. Zudem lassen sich die benannten Methoden in *inputorientierte*, *reflexionsorientierte* sowie *übungsorientierte Methoden* unterscheiden und decken damit die drei zentralen Methodengruppen in der Erwachsenenbildungspraxis ab (vgl. Kuypers/Leyendecker 1982, S. 21–31). Methoden, bei denen es vornehmlich um die Vermittlung und Präsentation bestimmter Wissensinhalte geht, werden in der Regel in denjenigen Weiterbildungen eingesetzt, an denen Ehrenamtliche teilnehmen, die entweder genau dieses Wissen zur erfolgreichen Realisierung ihrer Tätigkeit benötigen bzw. deren Tätigkeit sich nach einem vorgegebenen Handlungsrahmen ausrichtet (z. B. bei Angeboten, die die rechtlichen Vorgaben im Rahmen ehrenamtlicher Schuldnerberatung thematisieren). Methoden der Kommunikation sowie der gemeinsamen Verarbeitung und Diskussion finden sich immer dann, wenn es darum geht, die Teilnehmenden zu Selbstthematizierungs- und (Selbst-)Reflexionsprozessen anzuregen (z. B. bei den Angeboten, die grundsätzlich klären wollen, welches Ehrenamt zu den eigenen Talenten passt). Hingegen werden praxis- und übungsorientierte Methoden vornehmlich dann angewendet, wenn es um individuelle Aneignungsprozesse bestimmter Fähigkeit und Fertigkeiten geht (z. B. bei Angeboten, bei denen für die Ausübung des Ehrenamtes bedeutsame EDV- oder Internetkenntnisse vermittelt werden).

Darüber hinaus finden sich in den Ausschreibungstexten häufig klare Benennungen von *didaktischen Prinzipien*, also der vornehmlich für die Planung und Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse herangezogenen Orientierungsmuster (vgl. Siebert 2012). Was die Qualifizierungsangebote für die Ausübung eines Ehrenamtes betrifft, sind dies insbesondere eine die unterschiedlich bestehenden Rahmenbedingungen des Ehrenamts aufgreifende *Teilnehmer- und Erfahrungsorientierung* sowie eine sich auf die in der Praxis auftretenden Herausforderungen beziehende *Problem- und Handlungsorientierung*.

5.2 Der Beitrag ehrenamtlichen Engagements für die weiterbildungsbezogene Leistungserbringung

Die Weiterbildungseinrichtungen bzw. ihre Träger machen nicht nur Angebote zur Weiterbildung von Ehrenamtlichen, sondern nutzen selbst in vielfältiger Weise Ehrenamtliche zur Erbringung ihrer spezifischen Leistungen. In den beiden nächsten Unterkapiteln werden sowohl die unterschiedlichen in den Einrichtungen relevanten Formen und Bereiche ehrenamtlicher Arbeit differenziert als auch der durch das ehrenamtliche Engagement realisierte Mehrwehrt für die Einrichtungen benannt.

⁷¹ Ehrenamtsweiterbildungen in den Bereichen Hospizarbeit und Kirchenführungen werden in der Regel von Seiten der kirchlichen Weiterbildungsanbieter vorgehalten. Trotz einer in den Ausschreibungen zum Teil erkennbaren christlichen Ausrichtung fallen diese Weiterbildungsangebote wegen ihrer gesamtgesellschaftlichen Relevanz unter den Geltungsbereich des HWBG (vgl. z. B. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in der EKKW 2013, S. 2, 11).

5.2.1 Formen und Bereiche ehrenamtlicher Arbeit in den Einrichtungen

Die Einrichtungen der Weiterbildung greifen bei der Erstellung und Realisierung ihres Weiterbildungsangebotes umfangreich, aber auch in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung, auf die Arbeit von Ehrenamtlichen zurück. Unterscheiden lassen sich dabei verschiedene Varianten organisationaler Integration ehrenamtlicher Arbeit. So erfolgt der Beitrag zur weiterbildungsbezogenen Leistungserbringung sowohl in vertikaler Perspektive auf unterschiedlichen Hierarchieebenen als auch in einer horizontalen Perspektive durch die Mitarbeit von Ehrenamtlichen in verschiedenen Bereichen der Einrichtung.

Im organisationalen Tätigkeitsbereich der *Führungs-, Leitungs- und Managementebene* entsteht der Beitrag beispielsweise durch ehrenamtliche Mitarbeitende im Vorstand sowie bei Mitarbeiterversammlungen der als Verein geführten Einrichtungen und Trägerorganisationen. Häufig wird in diesen Gremien über strategische Grundsatzentscheidungen ebenso beraten und abgestimmt wie auch über die Bestätigung von Haushaltsplan und Tätigkeitsbericht. Zu dieser Ebene lässt sich z. B. die ehrenamtliche Arbeit von VHS-Beiräten zählen, die in vielen Volkshochschulen verankert sind und u. a. zum Ziel haben, gesellschaftliche Vernetzungsprozesse ihrer Volkshochschule zu fördern. Die Mitglieder der Beiräte, die meistens aus unterschiedlichen Bereichen des öffentlichen Lebens kommen, beraten und kontrollieren die Einrichtungen in Bezug auf ihre Bildungsarbeit.

In dem organisationalen Tätigkeitsbereich der *Planungs-, Organisations- und Koordinationsebene* finden sich ebenfalls Beiträge ehrenamtlicher Arbeit zur weiterbildungsbezogenen Leistungserbringung der Einrichtungen. Exemplarisch zu nennen sind die häufig von Ehrenamtlichen geleiteten Zweig- oder Außenstellen einer Volkshochschule. Unter anderem erstellen diese Ehrenamtlichen in Abstimmung mit der jeweiligen Geschäftsstelle die örtliche Bildungsplanung, übernehmen Werbemaßnahmen oder betreuen die örtlich eingesetzten Kursleiterinnen und Kursleiter. Ein ähnliches Beispiel hierfür findet sich auch in der katholischen Erwachsenenbildung in Form von mehreren hundert ehrenamtlich arbeitenden „Bildungsbeauftragten“ in Hessen, die die zentrale Aufgabe haben, die Bildungsarbeit in den Gemeinden vor Ort zu planen, die jeweiligen Veranstaltungen zu organisieren sowie ggf. auch eigene Veranstaltungen durchzuführen.

Der Beitrag ehrenamtlicher Arbeit zur weiterbildungsbezogenen Leistungserbringung von Weiterbildungseinrichtungen zeigt sich allerdings nicht nur im strategischen oder planend-disponierenden Bereich, sondern auch in der *direkten Durchführung von Lehr-Lern-Prozessen*. Auf dieser Ebene existieren unterschiedliche Formen wie z. B. ehrenamtlich durchgeführte Sprachförderung für Migrantinnen und Migranten an Volkshochschulen, vereinzelte ehrenamtliche Referententätigkeiten im Rahmen des Angebots der Bildungsakademie des Landessportbundes Hessen e. V. oder auch die Arbeit von ehrenamtlichen Teamern beim DGB Bildungswerk Hessen e. V. sowie beim Bildungswerk der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) im Lande Hessen e. V. In allen Varianten geht es um die ehrenamtlich wahrgenommene Aufgabe, Bildungsprozesse pädagogisch-professionell vorzubereiten und durchzuführen, was wiederum sichtbar macht, dass Ehrenamtliche auch bei der Konzeption der Kernaktivität der Einrichtungen mitwirken (und dies nicht nur in ergänzender Weise).

Ehrenamtliche engagieren sich mit vielfältigen *sonstigen Tätigkeiten* nicht nur in den bereits genannten organisationalen Tätigkeitsbereichen, sondern auch in den Einrichtungen und Trägerorganisationen der Weiterbildung in Hessen. Sie übernehmen vornehmlich begleitende, beratende, moderierende oder unterstützende Aufgaben, beispielsweise im Rahmen der Arbeit als „Bildungspatin/Bildungspate“ für Jugendliche, Migrantinnen und Migranten, Menschen mit Beeinträchtigungen, im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung⁷² oder in Form einer ehrenamtlichen Projektmitarbeit zur Integration von Flüchtlingen.

⁷² Vgl. u. a. die Fallstudie Groß-Gerau (Kapitel 4.3.2.3.).

Tabelle 23: Formen und Bereiche ehrenamtlichen Engagements⁷³

| | | Formen ehrenamtlicher Arbeit in Einrichtungen ausgewählter Trägerorganisationen der Weiterbildung in Hessen | | |
|---|--------------------------------------|---|---|--|
| | | Volkshochschulen (Dachorganisation: Hessischer Volkshochschulverband e. V.) | Evangelische Erwachsenenbildung Hessen (Landesorganisation) | Katholische Erwachsenenbildung Hessen – Landesarbeitsgemeinschaft e. V. |
| Organisationale Tätigkeitsbereiche/-ebenen ehrenamtlichen Engagements | Führung, Management | <ul style="list-style-type: none"> – Vorstandsarbeit – Mitarbeit im Rahmen von Mitgliederversammlungen – Mitarbeit in VHS-Beiräten | <ul style="list-style-type: none"> – Vorstandsarbeit (z. B. im Kirchenvorstand) | <ul style="list-style-type: none"> – Vorstandsarbeit – Mitarbeit im Rahmen von Mitgliederversammlungen |
| | Planung, Organisation, Koordination | <ul style="list-style-type: none"> – Zweigstellen-/ Außenstellenleitung – Ehrenamtliche „Vor-Ort-Organisation“ der Seniorentreffpunkte | <ul style="list-style-type: none"> – Ehrenamtliche Arbeit als Mitglied des Kirchenvorstandes (mitverantwortlich für die Organisation der Bildungsarbeit vor Ort) | <ul style="list-style-type: none"> – Arbeit als ehrenamtliche Bildungsbeauftragte/ ehrenamtlicher Bildungsbeauftragter (mitverantwortlich für die Organisation und Koordination der Bildungsarbeit in den Gemeinden) |
| | Durchführung von Lehr-Lern-Prozessen | <ul style="list-style-type: none"> – Ehrenamtliche Kursleitung (z. B. in der Sprachförderung) – Referententätigkeit für Einzelvorträge | <ul style="list-style-type: none"> – Ehrenamtliche Mitarbeit in der Bildungsarbeit | <ul style="list-style-type: none"> – Ehrenamtliche Kurs-/ Seminardurchführung |
| | Sonstige Tätigkeiten | <ul style="list-style-type: none"> – Kurs- und Kursleitervertretung – Bildungsbegleitung (z. B. als „Bildungspatin/ Bildungspate“ für Jugendliche, Migrantinnen und Migranten, Menschen mit Beeinträchtigungen) – Mitarbeit in VHS-Förderkreisen | <ul style="list-style-type: none"> – Leitung von Erwachsenenkreisen | <ul style="list-style-type: none"> – Ehrenamtliche Mithilfe bei der Organisation von Einzelveranstaltungen der Weiterbildung – Ehrenamtliche Mitarbeit in zeitlich begrenzten Projekten in der Weiterbildung |

⁷³ Die Tabelle verdeutlicht exemplarisch verschiedene ehrenamtliche Tätigkeiten auf bzw. in unterschiedlichen organisationalen Ebenen und Bereichen in nach dem HWBG geförderten Einrichtungen ausgewählter Trägerorganisationen der Weiterbildung in Hessen. In die Darstellung aufgenommen wurden diejenigen Trägerorganisationen, bei denen die entsprechenden Einrichtungen auf ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in verschiedenen Bereichen und Funktionen zurückgreifen. Herangezogen wurden die in den Bildungsprogrammen ersichtlichen sowie die in den Interviews genannten Formen und Tätigkeiten ehrenamtlicher Arbeit. Weitere Formen und Tätigkeiten sind damit nicht ausgeschlossen.

Formen ehrenamtlicher Arbeit in Einrichtungen ausgewählter Trägerorganisationen der Weiterbildung in Hessen

| DGB Bildungswerk Hessen e. V. | Bildungswerk der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) im Lande Hessen e. V. | Bildungsakademie des Landessportbundes Hessen e. V. | Bildungswerk der Arbeiterwohlfahrt Hessen e. V. |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Vorstandsarbeit – Mitarbeit im Rahmen von Mitgliederversammlungen | <ul style="list-style-type: none"> – Vorstandsarbeit – Mitarbeit im Rahmen von Mitgliederversammlungen | <ul style="list-style-type: none"> – Vorstandsarbeit – Mitarbeit im Rahmen von Mitgliederversammlungen | <ul style="list-style-type: none"> – Vorstandsarbeit – Mitarbeit im Rahmen von Mitgliederversammlungen |
| <ul style="list-style-type: none"> – vgl. Fußnote 73 | <ul style="list-style-type: none"> – vgl. Fußnote 73 | <ul style="list-style-type: none"> – Arbeit als ehrenamtliche Bildungsbeauftragte/ehrenamtlicher Bildungsbeauftragter – Ehrenamtliche Leitung und Mitarbeit in den Außenstellen der Bildungsakademie und ihrer Mitgliedsorganisationen | <ul style="list-style-type: none"> – vgl. Fußnote 73 |
| <ul style="list-style-type: none"> – Arbeit als ehrenamtliche Teamerin/ehrenamtlicher Teamer für die Seminar-durchführung | <ul style="list-style-type: none"> – Arbeit als ehrenamtliche Teamerin/ehrenamtlicher Teamer für die Seminar-durchführung | <ul style="list-style-type: none"> – Referententätigkeit für Einzelvorträge oder Fachbeiträge (z. B. im Bereich Medizin/Gesundheitsförderung) | <ul style="list-style-type: none"> – Ehrenamtliche Kurs-/Seminar-durchführung (im Seniorenbereich) |
| <ul style="list-style-type: none"> – vgl. Fußnote 73 | <ul style="list-style-type: none"> – Ehrenamtliche Moderations-tätigkeiten | <ul style="list-style-type: none"> – Projektmitarbeit bei zeitlich befristeten Projekten der Weiterbildung (z. B. zur Integration von Flüchtlingen) – Mitarbeit im Rahmen eines Freiwilligen Sozialen Jahres | <ul style="list-style-type: none"> – vgl. Fußnote 73 |

5.2.2 Mehrwert ehrenamtlicher Arbeit

Die im vorherigen Kapitel dargestellten Formen ehrenamtlicher Arbeit in den Einrichtungen und Trägerorganisationen der Weiterbildung in Hessen zeigen bereits, dass das Ehrenamt als ein *wichtiger Realisierungsfaktor* eines umfangreichen und qualitativ hochwertigen Weiterbildungsprogramms angesehen werden kann. In den Interviews, die mit Vertreterinnen und Vertretern der Trägerorganisationen geführt wurden, wird der Mehrwert ehrenamtlicher Arbeit für die Weiterbildung zudem deutlich benannt. So wird z. B. relativ pragmatisch darauf hingewiesen, dass bei jenen Einrichtungen oder Trägern, die in der Rechtsform eines Vereins organisiert sind, wichtige Organisationsaufgaben wegebräuchen, gäbe es keine ehrenamtlichen Mitarbeitende mehr. Ähnliches gilt für die Einrichtungen und Träger, die umfangreich planerische, organisatorische oder lehrbezogene Arbeiten von Ehrenamtlichen ausführen lassen. Fielen die Ehrenamtlichen weg, wäre z. B. eine flächendeckende, auch die ländlichen Regionen erreichende Weiterbildung nicht mehr realisierbar und durch die festangestellten oder die freiberuflichen Mitarbeitenden auch nicht zu kompensieren.

Weiter wird von den Befragten betont, dass auf neue Themen und Herausforderungen – wie z. B. die Integration von Flüchtlingen – durch ehrenamtlich realisierte Bildungs- und Begleitungsangebote schnell(er) und zielgerichtet(er) reagiert werden kann. Die Ehrenamtlichen bilden für die Einrichtungen demnach auch eine personelle Ressource, die mit dazu beiträgt, die *organisationale Handlungsfähigkeit sicherzustellen*.

Der Mehrwert von Ehrenamtlichen für die Einrichtungen und Träger der Weiterbildung liegt allerdings nicht nur in der verbesserten Möglichkeit, ein umfangreiches, flächendeckendes und flexibles Bildungsangebot vorzuhalten, sondern auch darin, dass durch die Ehrenamtlichen eine *organisationskulturelle Bereicherung stattfindet*, die nicht zuletzt wiederum eine verbesserte trägerspezifische Zielerreichung ermöglicht. So heißt es beispielsweise in einer internen Arbeits- und Diskussionsvorlage⁷⁴ im Kontext der katholischen Erwachsenenbildung:

„Im ehrenamtlichen Handeln wird die Vielschichtigkeit des christlichen Handelns erkennbar. Ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geben durch ihre sozialen Kontakte und ihre auf alltägliche Erfahrungen gegründete Sichtweisen sowie durch die Unterschiedlichkeit ihrer Charismen ein Zeugnis christlichen Lebens. [...] Durch den Dienst der ehrenamtlich Tätigen kann es gelingen, den Herausforderungen einer differenzierten Gesellschaft Rechnung zu tragen“ (Gilles u. a. 2012, S. 1).

Über die Ehrenamtlichen können somit *neue Sichtweisen und Kompetenzen* in die Bildungsarbeit integriert werden. Das liegt u. a. auch daran, dass viele Ehrenamtliche, die in der Weiterbildung bzw. in den Weiterbildungseinrichtungen aktiv sind, nicht alle lediglich aus einem milieuspezifischen Arbeits- und Themengebiet kommen, sondern überwiegend einen Querschnitt der Gesellschaft repräsentieren. Durch die Ehrenamtlichen besteht somit die Chance, eine *gesellschaftliche Vernetzung* sowie *Multiperspektivität* für die Bildungsarbeit nutzbar zu machen. Ehrenamtliches Engagement leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Realisierung lebenslanger Lern- und Bildungsmöglichkeiten.

5.3 Steuerungs- und Handlungswissen der Weiterbildungseinrichtungen

In der dritten Untersuchungs- und Frageperspektive des Kapitels „Weiterbildung und Ehrenamt“ geht es darum, ob die Weiterbildungseinrichtungen aufgrund des Aufmerksamkeits- und Bedeutungszuwachses von Ehrenamtsarbeit innerhalb der eigenen Organisation systemische Formen des Freiwilligenmanagements praktizieren. Unter dem strategischen Freiwilligenmanagement „wird die Planung, Organisation, Koordination und Aus- und Bewertung von freiwilligem Engagement bzw. von Freiwilligenarbeit in einer Organisation verstanden“ (Kegel 2011, S. 598). Das heißt, die Einrichtungen sind vor die Herausforderung gestellt, das Ehrenamt als einen für die (weiterbildungsbezogene) Leistungserbringung bedeutsamen Bereich wahrzunehmen und bei der organisationsstrategischen, -strukturellen und -kulturellen Gestaltung mit zu beachten. Konkret geht es um die Verknüpfung der organisationsinternen Ehrenamtsarbeit mit

⁷⁴ Bei dem Papier handelt es sich um eine Vorlage zum Thema „Ehrenamt“ für die Sitzung der Pastoralkammer am 24.1.2012. Die Zitierung des Papiers wurde gestattet.

z. B. Fragen der strategischen Gesamtausrichtung, des Qualitätsmanagements, der Qualifizierung des ehrenamtlichen Personals oder der auf die Ehrenamtsarbeit bezogenen Organisationsentwicklung.

Die Auswertung der Interviews mit den Vertreterinnen und Vertretern der Trägerorganisationen der Weiterbildung in Hessen sowie die Auswertung der Bildungsprogramme und speziellen Fortbildungsangebote für die eigenen Mitarbeitenden bzw. Ehrenamtlichen der Einrichtungen ermöglichen einen ersten Blick auf das bestehende Steuerungs- und Handlungswissen der Einrichtungen in Bezug auf die praktizierte Ehrenamtsarbeit. Ersichtlich werden dadurch zum einen die strukturellen Einbindungen und thematischen Ausrichtungen der Qualifizierungen sowie zum anderen die mit der Ehrenamtsarbeit in Verbindung stehenden Problemlagen und Herausforderungen in den und für die Einrichtungen.

5.3.1 Qualifizierung der ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter: Strukturen und Themen

Die Weiterbildungseinrichtungen in Hessen erstellen nicht nur öffentliche Angebote für Ehrenamtliche, sondern qualifizieren auch intern ihre eigenen ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in vielfältiger Weise. Vornehmlich tun das diejenigen Einrichtungen, die selbst in einem nennenswerten Ausmaß auf die Arbeit von Ehrenamtlichen zurückgreifen (wie z. B. die Volkshochschulen oder die Weiterbildungseinrichtungen der katholischen und evangelischen Erwachsenenbildung in Hessen). Die Formen der Qualifizierung reichen von Vorbereitungskursen und Einarbeitungshilfen, Praxisbegleitungen, Entwicklungsgesprächen, Vernetzungstreffen und Fachtagungen bis hin zu Seminaren, Workshops und Lehrgängen.

Die *organisationsstrukturelle Ausgestaltung und Einbettung* der Qualifizierungsmaßnahmen weist träger- und einrichtungsspezifische Unterschiede auf, wie im Folgenden exemplarisch für den Volkshochschulbereich, einem Teilbereich der evangelische Erwachsenenbildung und anhand des Bildungswerks der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft im Lande Hessen e. V. verdeutlicht wird:

Im Volkshochschulbereich vollzieht sich die Qualifizierung dezentral, also jeweils durch die 32 hessischen Volkshochschulen ‚vor Ort‘, was wiederum dazu führt, dass sich unterschiedliche Herangehens- und Umsetzungsweisen herausgebildet haben. So sind bei manchen Volkshochschulen die Qualifizierungsangebote für die eigenen Ehrenamtlichen (nahezu) deckungsgleich mit den Angeboten, die auch externen Ehrenamtlichen zugänglich sind. Des Weiteren gibt es Volkshochschulen, die je nach Bedarf ein zusätzliches und nur auf die eigenen Ehrenamtlichen ausgerichtetes Angebot erstellen sowie Volkshochschulen, die u. a. die interne Qualifizierung über Kooperationen mit z. B. der Landesehrenamtsagentur oder städtischen Freiwilligenzentren realisieren. Die Umsetzung der Beratung und Begleitung der Ehrenamtlichen wird von den Volkshochschulen ebenfalls unterschiedlich gehandhabt. Zum einen gibt es Einrichtungen, bei denen die Ehrenamtsthematik eine Querschnittsaufgabe darstellt. Das heißt, je nach Themenschwerpunkt, in dem Ehrenamtliche aktiv werden, gibt es unterschiedliche Ansprechpersonen. Zum anderen gibt es Volkshochschulen, bei denen die Ehrenamtsarbeit klar bestimmten Stellenprofilen zugeordnet ist und die Aufgaben somit gebündelt werden.

Im Gegensatz zu der dezentralen Organisation der internen Qualifizierung Ehrenamtlicher finden sich in Teilbereichen der evangelischen Erwachsenenbildung zentrale Organisationsformen. Hier ist insbesondere die – nicht unter den Geltungsbereich des HWBG fallende – Ehrenamtsakademie der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) zu nennen, deren Aufgabe es ist, ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die in Leitungsgremien der EKHN aktiv sind, Qualifizierungsmaßnahmen anzubieten sowie insgesamt das Thema Ehrenamt in der EKHN weiterzuentwickeln. Die Ehrenamtsakademie arbeitet auf der Basis eines 2003 für den Geltungsraum der EKHN erlassenen Kirchengesetzes, welches nicht nur die Aufgaben und Ziele der Ehrenamtsakademie festlegt, sondern u. a. auch grundlegend die Ansprache, Gewinnung, Begleitung, Qualifizierung und Anerkennung von ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der EKHN regelt (vgl. Ehrenamtsgesetz – EAG 2003/2013). Die Aufgabe, das Thema

Ehrenamt weiterzuentwickeln, vollzieht die Ehrenamtsakademie u. a. durch die Ausbildung und Vernetzung von Freiwilligenmanagerinnen und -managern, die in ihrer Funktion dann die Gemeinden, Dekanate und kirchlichen Einrichtungen in allen strukturellen, organisatorischen und inhaltlichen Fragen beraten und begleiten.

Ebenfalls in Form eines zusammengefassten Programms werden die Qualifizierungen für die ehrenamtlichen Teamerinnen und Teamer beim Bildungswerk der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft im Lande Hessen e. V. angeboten. Anders als bei der EKHN existiert hier allerdings keine eigene Einrichtung oder zuständige Organisationseinheit. Es gibt verpflichtende Grundlagenveranstaltungen und freiwillig wahrnehmbare Vertiefungs- und Weiterqualifizierungen. In ihren Auswahlentscheidungen werden die Teamerinnen und Teamer von den jeweiligen Bildungsbeauftragten beraten und begleitet. Neben der Teilnahme an den Qualifizierungsangeboten des ver.di Bildungswerks Hessen besteht zudem die Möglichkeit, an dem umfangreichen bundesweiten Aus- und Fortbildungsprogramm von ver.di teilzunehmen. Die Teilnahme ist nach Befürwortung von Seiten der Bildungsbeauftragten für die ehrenamtlichen Teamerinnen und Teamer meistens kostenlos.

Das *Themenspektrum* der Qualifizierungsangebote für die eigenen Ehrenamtlichen deckt sich insgesamt deutlich mit den Themen, die auch für externe Ehrenamtliche angeboten werden.⁷⁵ Insbesondere werden ebenfalls Angebote zu den Grundlagen und allgemeinen Fragen des Ehrenamtes, Interkulturalität und Flüchtlingshilfe, Methodik/Didaktik sowie dem Themenbereich Persönlichkeitsbildung/Selbstmanagement vorgehalten. Weniger stark ausgeprägt sind die Angebote für Ehrenamt im Verein sowie EDV und Internet. Ersichtlich wird zudem, dass bei vielen Angeboten für die internen Ehrenamtlichen einrichtungs- bzw. trägerspezifische Inhaltsschwerpunkte gesetzt werden, um das Passungsverhältnis zwischen den Freiwilligen auf der einen Seite und den jeweiligen ehrenamtlichen Aufgaben auf der anderen Seite zu erhöhen. Je nach Einrichtung zeigen sich die Spezifizierungen z. B. durch Angebote im Bereich der Aneignung von gewerkschaftspolitischen Kompetenzen oder theologischen und spirituellen Qualifikationen.

5.3.2 Probleme und Herausforderungen im Rahmen der Ehrenamtsarbeit

Im Zuge der geführten Interviews mit den Vertreterinnen und Vertretern der Trägerorganisationen wurde an etlichen Stellen deutlich, dass sowohl das Vorhalten eines angemessenen Angebots zur Qualifizierung für ein Ehrenamt als auch die interne Koordinierung und Weiterbildung der eigenen ehrenamtlichen Mitarbeitenden mit zahlreichen Problemen und Herausforderungen einhergeht. Ausgangspunkt – und in allen Interviews mehr oder weniger intensiv angesprochen – ist ein in den letzten Jahren immer deutlicher werdender *Struktur- und Funktionswandel* des Ehrenamtes. So führen nach Einschätzung der Befragten gesellschaftliche Veränderungen wie die zunehmende Auflösung klassischer Lebensbiografien und Familienstrukturen, die demografischen Wandlungsprozesse oder die Digitalisierung und zeitliche Entgrenzung der Arbeitswelt dazu, dass sich die Teilnahmebereitschaft, Motivationslagen und Zeitkontingente der Ehrenamtlichen verändern. Es wird erkennbar, dass die Menschen insgesamt immer schwieriger und immer unregelmäßiger Zeit für eine ehrenamtliche Tätigkeit aufbringen können. Verlässliche ehrenamtliche Mitarbeitende, die über Jahre oder gar Jahrzehnte hinweg ihr Engagement einsetzen, werden weniger. Dagegen steigt die Zahl derer, die eher zu einem zeitlich kurzfristigen, klar abgegrenzten Engagement bereit sind.

⁷⁵ Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 5.1.2.1

Abbildung 15: Problemlagen und Herausforderungen im Rahmen der Ehrenamtsarbeit

| Problemlagen und Herausforderungen im Rahmen der Ehrenamtsarbeit |
|--|
| Sicherstellung der Professionalität der Ehrenamtlichen |
| Entwicklung und organisationale Etablierung von anwendbaren Mindest- und Qualitätsstandards für die ehrenamtliche Arbeit |
| Weiterentwicklung der organisationalen Unterstützungsleistungen |
| Professionalisierung und Intensivierung der Prozesse zur Gewinnung und Auswahl von Ehrenamtlichen |
| Erfassung handlungsrelevanter Aussagen über den Ehrenamts- und Qualifizierungsbedarf |

Die in der Abbildung 15 benannten Problemlagen und Herausforderungen resultieren aus dem zuvor benannten Struktur- und Funktionswandel und stehen in einem interdependenten Verhältnis. Die genannten Punkte lassen sich wie folgt konkretisieren:

Professionalität von Ehrenamtlichen

Ein wichtiges Thema in den Interviews war die Entwicklung, dass mit dem Struktur- und Funktionswandel immer auch eine Unsicherheit dahingehend mittransportiert wird, welches Niveau an Professionalität bei den ehrenamtlich Engagierten überhaupt erwartet werden kann. Eine Gefahr wird darin gesehen, dass die Professionalität dauerhaft absinkt und zukünftig nicht mehr in ausreichendem Maße Ehrenamtliche mit geeigneten Fähigkeiten gewonnen werden können. Gerade in den emotional, inhaltlich oder didaktisch besonders anspruchsvollen Tätigkeitsgebieten (wie z. B. in der Hospizarbeit, Flüchtlingsbegleitung oder Sprachförderung) bedarf es gut qualifizierter Personen. Das Dilemma spitzt sich für die Einrichtungen insofern zu, als auf der einen Seite für bestimmte ehrenamtliche Tätigkeiten bestimmte Qualifikationen, Kompetenzen und Charaktereigenschaften vorausgesetzt werden müssen, auf der anderen Seite die Teilnahme an einer kontinuierlichen, eventuell sogar verpflichtenden bzw. mit einer Ergebniskontrolle versehenen Weiterbildung allerdings nur in sehr begrenzten Maße verlangt werden kann.

Reflexion von Mindest- und Qualitätsstandards ehrenamtlicher Arbeit

Im Zuge der Aussagen zur Thematik der Professionalität Ehrenamtlicher wurde von einigen Befragten auch angemerkt, dass in manchen Einrichtungen und Trägern der Weiterbildung noch keine Mindest- und Qualitätsstandards für die ehrenamtliche Arbeit formuliert wurden. Dabei liegt das Problem nicht darin, dass diese Standards nicht existieren (werden doch hohe Standards bereits vielfach angewendet), sondern vielmehr darin, dass sie organisationsintern bisher nur wenig reflexiv diskutiert und auf zukünftige Entwicklungen abgestimmt werden. Zudem fehlt die Integration solcher Standards in das allgemeine Qualitätsmanagement der Einrichtungen. Sollten sich die Strukturen und Formen der bisher bekannten Ehrenamtsarbeit weiter verändern, bedarf es intensiverer Reflexions- und Aushandlungsprozesse auf Trägerebene sowie in den Einrichtungen zwischen den jeweiligen Organisationsmitgliedern. Ziel dieser Prozesse sollte es sein, die Mindest- und Qualitätsstandards so zu entwickeln, dass sie als Orientierungsrahmen für die Arbeit mit Ehrenamtlichen sowie für deren Qualifizierungsbedarf taugen.

Unterstützungsleistungen

Aus Sicht der Befragten bedarf es bei einer Veränderung des Ehrenamtes⁷⁶ auch einer Weiterentwicklung der bestehenden Unterstützungsleistungen in den Einrichtungen, und zwar in Richtung einer stärker organisationskulturellen

⁷⁶ Wie z. B. eine Veränderung in den Motivationslagen, Zeitressourcen oder Kompetenzprofilen der Ehrenamtlichen.

Bindung der Ehrenamtlichen an die Organisation. Als Unterstützungsleistungen werden dabei all jene Maßnahmen, Prozesse oder Rahmenbedingungen angesehen, die den Ehrenamtlichen sowohl in ihrer Arbeit helfen als auch die Wertschätzung dieser Arbeit zum Ausdruck bringen. Konkret geht es u. a. um Auslagenersatz, Versicherungsschutz, Ansprech- und Nachfragemöglichkeiten, Computer- und Materialzugänge oder Vergünstigungsoptionen (z. B. Ehrenamts-Card, kostenlose Teilnahme an Weiterbildungen). Darüber hinaus muss geklärt werden, welche Mitsprachemöglichkeiten den Ehrenamtlichen eingeräumt werden, wie intensiv die Betreuung vollzogen wird, welche Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten werden und wie das freiwillige Engagement zertifiziert wird. Ziel sollte der Auf- bzw. Ausbau einer Anerkennungskultur gegenüber der ehrenamtlichen Arbeit sein, die dazu beiträgt, den Mehrwert des Ehrenamtes nachhaltig zu sichern.

Gewinnung und Auswahl

In fast allen Interviews wurde betont, dass es für viele Einrichtungen schwierig ist, geeignete Ehrenamtliche zu gewinnen. Nach Ansicht der Befragten ist nicht jeder Freiwillige gleich gut für jedes Ehrenamt geeignet. In dem bereits angesprochenen Ausbau der bestehenden Unterstützungsleistungen wird ein wichtiges Element für die Gewinnung von Ehrenamtlichen gesehen. Ebenso bedarf es der Entwicklung neuer Formen des Ehrenamts, in denen der Schwerpunkt auf ein kurzzeitiges, überschaubares Engagement gelegt wird. Darüber hinaus wird es als notwendig eingeschätzt, die Auswahlprozesse so zu intensivieren, dass nicht nur die grundsätzliche Eignung geprüft, sondern zudem die richtige Ehrenamtszuordnung vorgenommen wird.

Ehrenamts- und Qualifizierungsbedarf

Die zuvor genannten Problemlagen und Herausforderungen setzen, um erfolgreich bearbeitet werden zu können, u. a. ein bisher oft nicht ausreichend verfügbares Wissen voraus. Um die internen Reflexionsprozesse, die unterstützenden Rahmenbedingungen sowie die angebotenen Qualifizierungen für die eigenen Ehrenamtlichen erfolgreich realisieren zu können, bedarf es einer systematischen Erhebung und Analyse der angewendeten Prozesse in der Ehrenamtsarbeit, der Wirkung der Betreuungs- und Unterstützungsleistungen sowie insbesondere des Ehrenamts- und Qualifizierungsbedarfs.

5.4 Zusammenfassung

Ehrenamtliches Engagement erfährt gegenwärtig einen deutlichen gesellschaftlichen und bildungspolitischen *Aufmerksamkeits- und Bedeutungszuwachs*. Trotz sich verändernder zeitlicher Möglichkeiten gibt es eine allgemein hohe Bereitschaft in der Bevölkerung, ein Ehrenamt zu übernehmen. Innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen erfüllen Ehrenamtliche vielfältige – nicht nur ergänzende, sondern auch zentrale – Aufgaben. Die Aufgabenwahrnehmung erfolgt auf unterschiedlichen organisationalen Ebenen und in den verschiedensten organisationalen Bereichen. Das Ehrenamt lässt sich somit als eine für die Leistungserbringung von Weiterbildungseinrichtungen *hoch bedeutsame, funktional ausdifferenzierte Position* interpretieren. Aus einer solchen Perspektive sind die ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch eine wichtige Ressource der Einrichtungen, was die *Aufrechterhaltung der organisationalen Handlungsfähigkeit* und somit auch die Zweckerfüllung angeht.

In den Interviews mit den Vertreterinnen und Vertretern der Trägerorganisationen für die Weiterbildung in Hessen wurde bestätigt, dass es zunehmend zu einem *Struktur- und Funktionswandel des Ehrenamtes* gekommen ist. Insbesondere verändern sich die Teilnahmebereitschaft, die Motivationslagen sowie verfügbaren Zeitkontingente. Für die Einrichtungen der Weiterbildung bedeutet dies eine *doppelte Bearbeitungs- und Entwicklungs herausforderung*: Zum einen sind sie mit der Aufgabe konfrontiert, den Wandel durch ein angepasstes und umfangreiches Qualifizierungsprogramm für alle Ehrenamtliche zu begleiten, und zum anderen stehen sie einrichtungsintern vor der Schwierigkeit, die eigenen organisationsstrukturellen, -strategischen und -kulturellen Ausprägungen an die veränderten Gegebenheiten so anzupassen, dass der Mehrwert ehrenamtlicher Arbeit für die Einrichtungen dauerhaft aufrechterhalten bleibt.

Mit Blick auf die erste Herausforderung konnte aufgezeigt werden, dass die nach dem HWBG geförderten Einrichtungen der Weiterbildung in Hessen ein umfangreiches und an die Anforderungen der unterschiedlichen Ehrenamtsvarianten und -kontexte angepasstes Bildungsangebot vorhalten. Es ist über die Jahre gewachsen und aufgrund von Erfahrungswerten ausdifferenziert und weiterentwickelt worden. Den Einrichtungen gelingt es, sowohl kontinuierlich eine umfassende Angebotsdichte auf einem hohen methodisch-didaktischen Niveau vorzuhalten als auch genügend Flexibilität aufzubringen, um zeitnah auf besondere Bildungsbedarfe von Ehrenamtlichen – die sich aktuell im Zuge der Flüchtlings- und Integrationsthematik ergeben – reagieren zu können.

Hinsichtlich der zweiten Herausforderung zeigt sich, dass die bisherigen organisationalen Handlungsweisen dazu beigetragen haben, die eigenen ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angemessen zu qualifizieren. Die organisationsstrukturelle Ausgestaltung und Einbettung der Qualifizierungsmaßnahmen weist zudem darauf hin, dass, um die interne Weiterbildung realisieren zu können, neben institutionellen und trägerbasierten Ressourcen nicht zuletzt auch Ressourcen verschiedener gesellschaftlicher Interessengruppen – wie z. B. in Form der Ehrenamtsakademie der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau – relevant werden.

Verstärkt sich zukünftig die Parallelität eines Aufmerksamkeits- und Bedeutungszuwachses ehrenamtlicher Arbeit auf der einen Seite sowie eines Struktur- und Funktionswandels des Ehrenamtes auf der anderen Seite, kommen auf die Einrichtungen einige Probleme und Herausforderungen hinzu. Diese sind mit den jetzigen organisationalen Handlungsweisen und den für den Bereich der Ehrenamtsarbeit zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht im ausreichenden Maße zu bearbeiten. Nötig wird der verstärkte Aufbau einer an den strategischen Zielen der Einrichtungen orientierten Planung, Organisation, Koordination, Qualifizierung und Evaluation der Ehrenamtsarbeit, der bisher erst in Teilbereichen der Weiterbildung etabliert ist.

6 Politische Bildung von Erwachsenen

Politische Bildung ist von jeher ein wichtiger Bereich öffentlicher Erwachsenenbildung, sowohl was das Programmangebot als auch das Selbstverständnis der Einrichtungen betrifft. Allerdings ist es nicht ganz leicht zu bestimmen, wie politische Bildung verstanden und in entsprechende – auch explizit wahrnehmbare – Angebote transformiert wird. In einer ersten Schematisierung kann politische Bildung als ein Bereichs- bzw. Spartenangebot der Weiterbildung (wie etwa Betriebsräteschulung, Gedenkstättenpädagogik, Rechtsextremismusprävention etc.) oder als eine Querschnittsdimension bzw. Haltung, welche (fast) die gesamte Programmstruktur von Weiterbildung durchzieht,⁷⁷ verstanden werden. Auch das HWBG weist eine derartige Spannweite des Begriffs von politischer Bildung auf. So wird in § 2 HWBG politische Weiterbildung einerseits explizit als ein Bereich neben der allgemeinen, beruflichen und kulturellen Weiterbildung hervorgehoben, andererseits der Weiterbildung insgesamt die Aufgabe zugeschrieben, mit ihren Angeboten die Fähigkeit zur Mitgestaltung des demokratischen Gemeinwesens zu stärken und auch für die Ausübung eines Ehrenamts zu qualifizieren (vgl. HWBG § 2 Abs. 1). Bereichsspezifische und übergreifende Funktionen greifen insofern ineinander und verbinden konkrete Inhaltsvermittlung mit der allgemeinen Befähigung zur gesellschaftlichen Partizipation als Zielbestimmung politischer Bildung.

Im Folgenden soll nun genauer herausgearbeitet werden, wie sich die politische Bildung Erwachsener in den Weiterbildungsstrukturen Hessens nach dem HWBG darstellt. Dabei geht der Bericht nicht von einem normativ-deduktiven Vorverständnis aus, was politische Bildung ist bzw. sein sollte. Vielmehr möchte er in empirisch-induktiver Weise herausarbeiten, was die Praxis der öffentlich kofinanzierten Weiterbildung in Hessen selbst als politische Bildung ausweist bzw. wie sie politische Bildung versteht.⁷⁸ Dazu wird in einem ersten Schritt durch Programmanalysen und die Bearbeitung entsprechender Statistiken in vier Annäherungen herausgearbeitet, was von den Einrichtungen der Weiterbildung in den Programmen jeweils explizit als politische Bildung ausgewiesen bzw. in den Trägerstatistiken als politische Bildung rubriziert wird (6.1). In einem zweiten Schritt wird über Interviews mit Expertinnen und Experten sowie mit Hilfe der Analyse von Leitbildern und programmatischen Verlautbarungen rekonstruiert, welches – eventuell weitere – Verständnis von politischer Bildung die Programmverantwortlichen der Einrichtungen haben und wie dieses Verständnis die Programmstrukturen und die konkreten Angebote insgesamt prägt. Aus dieser Perspektive sind große Unterschiede zwischen den verschiedenen Einrichtungen der Weiterbildung zu konstatieren, was innerhalb eines differenzorientierten Demokratieverständnisses im Kontext einer pluralen Gesellschaft erwartbar und funktional ist (6.2). In einem dritten Schritt werden dann Gelingensbedingungen für die Realisierung politischer Bildung herausgearbeitet, wie sie von den Befragten selbst thematisiert werden (6.3). In einem vierten Schritt wird die Frage eruiert, ob ein – und wenn ja, welcher – Zusammenhang zwischen politischer Bildung und Grundbildung besteht bzw. bestehen könnte (6.4). Abschließend werden die zentralen Befunde des Kapitels zusammengefasst (6.5).

6.1 Explizite politische Bildung: vier Annäherungen

Betrachtet man die Programmstruktur der hessischen Weiterbildungsanbieter nach dem HWBG, so lässt sich konstatieren, dass alle Einrichtungen Angebote politischer Bildung vorhalten. Allerdings fallen Umfang, Breite, Zielgruppen und Grad an Expliztheit sehr unterschiedlich aus. Auch die Art und Weise, wie politische Bildung in den Programmen rubriziert wird, welche Verbindungen sie zu anderen Programmsegmenten eingeht oder über welche Veranstaltungsformate sie bedient wird, ist überaus heterogen. Ihre je konkrete (Nicht)Verortung im Programm hat zudem Konsequenzen für die Art und Weise ihrer statistischen Erfassung, die mit dem Problem einer präzisen und eindeutigen inhaltsbezogenen Zuordnung verbunden ist.

Im Folgenden werden diese Aspekte weiter vertieft, indem an vier Beispielen die programmbezogene Verortung und statistische Erfassung politischer Bildung genauer untersucht werden. Dabei handelt es sich um die Programme und

⁷⁷ So etwa bereits früh angelegt im Konzept der ‚Mitbürgerlichkeit‘ bei Fritz Borinski.

⁷⁸ Das Anbieterspektrum politischer Bildung Erwachsener ist insgesamt breit gefächert. Da in diesem Bericht der Fokus auf die Einrichtungen der Weiterbildung nach HWBG gelegt wird, bleiben wichtige Bereiche ausgeblendet wie etwa die Arbeit der Landeszentrale für politische Bildung, der politischen Stiftungen, der außerschulischen Jugendbildung, der Freiwilligendienste oder der zivilgesellschaftlichen Träger (Feuerwehr). Für einen Überblick über die breite Anbieterlandschaft politischer Bildung vgl. Lange 2010.

Veranstaltungsvolumina der Volkshochschulen und der katholischen Erwachsenenbildung als die beiden statistisch relativ gut erfassten Bereiche, um den Bildungsurlaub als einem spezifischen Angebotsformat und um die Veranstaltungen der Landesarbeitsgemeinschaft „Arbeit und Leben“ als einer besonderen Institutionalisierungsform politischer Bildung.

6.1.1 Volkshochschulen

Betrachtet man aus dieser Perspektive die Programme der Volkshochschulen, so zeigt sich, dass die Art und Weise, wie politische Bildung in den Programmheften markiert wird, stark differiert. Politische Bildung ist in den Volkshochschulprogrammen schwerpunktmäßig im Fachbereich Gesellschaft bzw. Politik/Gesellschaft/Umwelt verortet. Dieser Fachbereich vereint ein überaus breites Spektrum an unterschiedlichsten Themen, die am ehesten als politisch bzw. politiknah assoziiert und ausgelegt werden.⁷⁹

In den Programmheften der Jahre 2014 und 2015 taucht der Bereich Politik im Fachbereich 1 in ganz unterschiedlichen Titelnkombinationen auf: als alleinstehender explizit markierter Bereich, als überhaupt nicht erwähnter Bereich, als in einer Zweierkonstellation eingelagerter Bestandteil (Politik – Gesellschaft, Politik – Geschichte, Politik – Zeitgeschehen) oder als Bereich innerhalb einer Dreierkonstellation (Religion – Philosophie – Politik, Geschichte – Politik – Gesellschaft). Politik/Politische Bildung wird – so ein erster Befund – nur selten als eigener Bereich ausgewiesen,⁸⁰ sondern zumeist in eine enge Verbindung zu den Bereichen Geschichte, Zeitgeschehen und Gesellschaft gesetzt. Was allerdings – aus der Perspektive der Programmverantwortlichen – innerhalb derartiger Zweier- oder Dreierkonstellationen konkret der politischen Bildung zugerechnet wird, lässt sich im Programmheft selbst nicht erkennen. Diese Zuordnungsdiffusität, die für die Adressaten von Kursen unerheblich ist, stellt lediglich bei einer externen Betrachtungsweise und vor allem bei der Frage, wie sie statistisch zugerechnet werden soll, ein Problem dar.

Versucht man, die Themen der Veranstaltungen, die unter Politik (für sich alleine oder in Kombination mit anderen Bereichen) rubriziert werden, nach Inhaltsbereichen zu clustern, so lassen sich fünf Themenbereiche ausmachen:⁸¹

- Funktionsweise von Politik auf den unterschiedlichen Ebenen („Kommunale Selbstverwaltung“, „Wie funktioniert Politik?“, „Politik verstehen“, „Exkursion EU-Parlament“)
- Veranstaltungen mit historisch-regionalem Bezug („Spurensicherung in der Region“, „Wanderungen in die Vergangenheit“, „Historische Orte“, „Stolpersteine: Spuren der Vergangenheit“, „Geschichtswerkstatt“)
- Nationalsozialismus/Gedenkstätten
- Historische Persönlichkeiten
- Jubiläen („Politik und Geschichte 1945“, „70 Jahre Hiroshima“, „Befreiung des KZ Buchenwald“) sowie
- Aktuelle Themen („Herrschende Eliten“, „Exportgut Menschenrechte“, „Globales Lernen“)

Neben diesen Inhaltsbereichen mit einer insgesamt stark historischen und regional-lokalen Ausrichtung findet man in den Programmheften Angebotsformate, die thematisch variieren bzw. thematisch nicht weiter konkretisiert sind wie etwa Reihen („Politischer Salon“, „Politischer Freitagstreff“, „Aktuelles Forum“) oder Arbeitskreise („Bildung und Politik“, „Alte Menschen mischen sich ein“). Vereinzelt werden auch Einbürgerungstests und Integrationskurse im Bereich Politik verortet.

⁷⁹ Zu Angeboten politischer Bildung an anderen Fachbereichen vgl. auch 6.2.3.

⁸⁰ Zur Differenz von Politik als Fachgebiet und politischer Bildung als Anspruch/Bildungsziel/Thematisierungsmodus vgl. auch die weiteren Ausführungen in 6.2.

⁸¹ Diese Clusterung macht keine Aussage über quantitative Verteilungen. Eine derartige quantitative Aufschlüsselung kann im Rahmen eines Weiterbildungsberichtes nicht geleistet werden, sondern müsste ggf. einer eigenen Vertiefungsstudie vorbehalten bleiben.

Betrachtet man nun die statistische Erfassung, so unterscheidet die DVV-Statistik in der Primärdifferenzierung nach Angebotsformaten. Unterschieden werden vor allem (offene) Kurse sowie Einzelveranstaltungen, Ausstellungen, Studienfahrten und Studienreisen. Die statistische Binnendifferenzierung bei den offenen Kursen im Programmbereich Politik/ Gesellschaft/Umwelt weist 17 Untergliederungen auf, neben Politik u. a. Soziologie, Wirtschaft, Recht, Länderkunde/ Geographie, Umweltbildung und Verbraucherfragen. Die nachfolgende Auflistung verdeutlicht das Zuordnungs- und auch Etikettierungsproblem, was man anhand der Statistik (als dem in Zahlen gegossenen Umrechnungsmodus realisierter Veranstaltungen) als politische Bildung verstehen möchte: Ist politische Bildung das, was die Statistik unter Politik (Ziffer 1.02) rubriziert,⁸² oder ist politische Bildung ein Vermittlungs-, Thematisierungs- und Umsetzungsmodus, der prinzipiell für (fast) jedes Thema/Fachgebiet innerhalb des gesamten Programmbereichs – und auch darüber hinaus – geeignet ist?

Tabelle 24: DVV-Statistik Hessen 2014: Offene Kurse

| | Kurse | Unterrichts- stunden | Stunde/ Kurs | Belegungen | Belegung/ Kurs |
|-----------------------------|-------------|-------------------------|-----------------|-------------|-------------------|
| Politik | 81 | 840 | 10,37 | 1.244 | 15,35 |
| Insgesamt ⁸³ | 38.436 | 1.049.384 | 27,30 | 398.007 | 10,35 |
| % | 0,21 | 0,08 | | 0,31 | |
| Politik | 81 | 840 | 10,37 | 1.244 | 15,35 |
| (Zeit-)Geschichte | 193 | 1.624 | 8,41 | 3.997 | 20,70 |
| Soziologie | 58 | 679 | 11,70 | 734 | 12,65 |
| Wirtschaft | 35 | 255 | 7,28 | 307 | 8,77 |
| Umweltbildung | 93 | 741 | 7,96 | 1.131 | 12,16 |
| Verbraucherfragen | 63 | 591 | 9,38 | 689 | 10,93 |
| Gesamt | 523 | 4.730 | 9,04 | 8.102 | 15,49 |
| Insgesamt | 38.436 | 1.049.384 | 27,30 | 398.007 | 10,35 |
| % | 1,36 | 0,45 | | 2,03 | |
| Politik/Gesellschaft/Umwelt | 2.254 | 30.145 | 13,37 | 31.199 | 13,84 |
| Insgesamt | 38.436 | 1.049.384 | 27,30 | 398.007 | 10,35 |
| % | 5,86 | 2,87 | | 7,83 | |

Das Volumen des Fachgebiets Politik nimmt mit 0,21 % einen verschwindend kleinen Anteil am Gesamtkursvolumen ein. Auch die Unterrichtsstunden pro Kurs fallen deutlich geringer aus und erreichen in ihrem Umfang etwa nur ein Drittel des Durchschnittsvolumens. Dafür hat der Politikbereich ca. 50 % mehr Belegungen pro Kurs. Diese Charakteristik – wenige Stunden, viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer – hält sich auch dann konstant (mit leichter Abschwächung), wenn man stark politikaffine Bereiche (Geschichte, Soziologie etc.) bzw. den gesamten Programmbereich mit einbezieht.

Ganz andere Zahlenverhältnisse erhält man, wenn man nicht nur die Kurse, sondern auch die quantitative Verteilung der Einzelveranstaltungen (Vorträge), Studienfahrten, Studienreisen und Ausstellungen betrachtet.

⁸² Bereits dieser Zurechnungsmodus ist nicht stringent nachvollziehbar. Denn wie der Rücklauf von den einzelnen Volkshochschulen an den Hessischen Volkshochschulverband als Sammelstelle der hessischen Statistik organisiert wird oder was bereits innerhalb der einzelnen Volkshochschulen dieser statistischen Ziffer aus ihrem Programm zugeordnet wird, folgt keinem regelgeleiteten Prozess, sondern lässt viel Spielraum für (subjektive) Entscheidungen. Dies gilt im Übrigen nicht nur für die Volkshochschulen, sondern auch für alle Anbieter, die ihre Veranstaltungen statistisch-quantifizierend aufbereiten.

⁸³ Die Rubrik „Insgesamt“ bezieht sich auf das kursförmige Gesamtangebot der hessischen Volkshochschulen.

Tabelle 25: DVV-Statistik Hessen 2014: Andere Veranstaltungen

| | Programmbereich Politik/Gesellschaft/Umwelt | | Alle Programm- bereiche |
|------------------------------|--|----------------|----------------------------|
| Einzelveranstaltungen | | | |
| Veranstaltungen | 1.106 | (34,1 %) | 3.244 |
| Teilnehmende | 26.848 | (28,8 %) | 93.269 |
| Ausstellungen | | | |
| Veranstaltungen | 18 | (26,1 %) | 69 |
| Teilnehmende | 4.611 | (9,7 %) | 47.335 |
| Studienfahrten | | | |
| Veranstaltungen | 337 | (66,7 %) | 505 |
| Unterrichtsstunden | 1.666 | (61,2 %) | 2.722 |
| Teilnehmende | 5.853 | (61,3 %) | 9.552 |
| Studienreisen | | | |
| Veranstaltungen | 39 | (43,3%) | 90 |
| Unterrichtsstunden | 2.053 | (45,4%) | 4.520 |
| Teilnehmende | 868 | (51,1%) | 1.697 |
| Gesamt | | | |
| Veranstaltungen | 1.500 | (38,4%) | 3.908 |
| Teilnehmende | 38.180 | (25,1%) | 151.853 |

Anhand der Zahlen wird deutlich, dass der Programmbereich Politik/Gesellschaft/Umwelt überproportional stark in allen vier Veranstaltungsformaten vertreten ist. Allerdings ist hier die Statistik nur bedingt tiefenscharf, da die Zahlen lediglich auf der Aggregationsebene der Programmbereiche vorhanden sind. Prozentuale Anteile, die auf den Bereich der politischen Bildung bzw. auf die unterschiedlichen Fachgebiete entfallen, sind aus den Statistiken nicht weiter zu bestimmen. Trotz dieser Unschärfe belegen die Zahlen ein inverses Verhältnis mit Blick auf die offenen Kurse: Ein Kursanteil von 5,86% und ein Belegungsanteil von 7,83% bei den offenen Kursen stehen einem Veranstaltungsanteil von 38,4% und einem Belegungsanteil von 25,1% bei den anderen Veranstaltungen gegenüber. Dies gibt einen deutlichen Hinweis darauf, dass politische Bildung sich bevorzugt über Einzelveranstaltungen (punktuell) und über zeitintensive Formate (Fahrten, Reisen) realisiert und erst die Zusammenschau aller (statistisch erhobenen) Formate ein realistische(re)s Bild von den Größenordnungen zu geben vermag.

6.1.2 Katholische Erwachsenenbildung

Auch für den Bereich der kirchlichen Erwachsenenbildung, die ebenfalls ein breites Angebotsspektrum aufweist, lassen sich ähnliche Zuordnungsprobleme wie bei den Volkshochschulen aufzeigen. Dafür wurden exemplarisch die Programmhefte der Bildungswerke der Diözese Limburg für die Jahre 2014 und 2015 untersucht. Die Programmhefte haben ein (relativ) einheitliches Layout und weisen in der Regel eine Gliederung nach Inhaltsbereichen, kirchlichen Anbietern und pastoralen Räumen auf, wobei die Gliederung nach Inhaltsbereichen in den einzelnen Programmheften stark differiert. Unter dem Relevanzgesichtspunkt politischer Bildung sind neben dem expliziten Bereich „Politik und Gesellschaft“ die Themenbereiche „Soziale Verantwortung“, „Lebensorientierung“, „Praktische Lebensfragen“ sowie „Wirtschaft und Soziales“ von Bedeutung.

Bei einer ersten Zuordnung (seitens der Autoren) lassen sich folgende Themencluster bündeln: wirtschaftspolitische, ökologische und historische Themenstellungen, Veranstaltungen zu Jubiläen, Gedenken und Gedenkorten, die Themen Nationalsozialismus, Krieg, Atom(bombe), Flucht und Vertreibung sowie Veranstaltungen zu wichtigen historischen Persönlichkeiten. Interessant ist nun der Abgleich der Themen, die aus den Programmen gewonnen werden

können, mit den Themen aus der Trägerstatistik für 2014.⁸⁴ Hier zeigen sich deutlich umfangreichere Volumina an Veranstaltungen der politischen Bildung, die wiederum Fragen nach der Zuordnung und damit dem Inhaltsverständnis von politischer Bildung aufwerfen.

Im Bereich 1.1., „Politische Bildung“, finden sich für 2014 insgesamt 101 Veranstaltungen, davon sind 97 Einzelveranstaltungen und 4 mehrtägige Seminare. Für die thematische Zuordnung gibt die Statistik folgende Operationalisierung: „Geschichte, Gesellschaft, Länderkunde (umfassende Informationen über ein Land, d. h. mindestens die wirtschaftliche Lage sowie die politische und geografische Situation – kein Reisebericht), Politik, Recht, Soziologie, Wirtschaft, Zeitgeschichte“. Die Listeneinträge sind chronologisch verzeichnet, mit keiner weiteren thematischen Zuordnung. Daher ist die folgende Themenclusterung eine von den Autoren vorgenommene Sortierung, mit allen Vorbehalten einer inhaltlichen Validierung.

- Landeskunde (auch mit religiös-kirchlichen Austauschfahrten): Malawi, Nigeria, Rhodos, Russland, Antarktis, Kapverdische Inseln, Kolumbien, Brasilien (Reisetagebuch), Sambia, Rumänien
- Geschichte: Römische Obelisk, Aufbruch in die Neuzeit, Von der Römerstraße zur Autobahn
- Gesellschaftspolitik: Frankfurt Flughafen, Atom, Fernseher, Kulturgeschichte Weihnachtsbaum, Scham und Pornographie
- Wirtschaftspolitik: Attac Wiesbaden, Bankenrettung, Schuldenkrise, 100 Tage Schwarz-Grün, Kommerzialisierung, Geld regiert die Welt, Gerechter Handel, Anders arbeiten, Freier Handel, Armutszone Südosteuropa, Landgänger und Hausierer
- Lokalpolitik (Lokales): Stadtmuseum für Wiesbaden, Abriss von Gaslaternen, Industrie in Rödelheim
- Politik: Politik aus dem Bauch, Bürgerliche Verantwortung und Demokratie
- Europa: Parlament, Wahlen, Flüchtlinge
- Aktuelle Politik (Nahost): Neues aus Israel, Aktuelles Forum: Islamischer Staat, Israel-Palästina-Konflikt, Krieg: Friedens- und Konfliktforschung
- Flucht/Migration: Flüchtlinge, Psychische Gesundheit und Migration, Fliehen – Ankommen – Heimat
- Krieg – Gedenken – Nationalsozialismus: Hitlers Atombombe, Auschwitz, Zwangsarbeit, Jüdische Soldaten in deutschen Armeen, Die Moorsoldaten; Point Alpha, Gedenken: Roma, Stumme Zeugen, Kriegsgräber (3 x), Kultur und Kriegsspuren im Nordelsass (Kompaktseminar), Studien- und Gedenkfahrt nach Flandern (Kompaktseminar); Erster Weltkrieg, Nachkriegsgeschichte, Zeit unserer Väter, 1914–1939–1968–2014, Ökumenische Friedenstage
- Persönlichkeiten: Albert Einstein, Gandhi, Otto Hahn
- Spezial: Weltgebetstag, Abend Interkulturelle Begegnung, Alternative Taunusrundfahrt, Kino (Kulturbrücke Kino)

Diese inhaltlichen Schwerpunkte mit ihrem spezifischen Angebotsprofil (Krieg, Gedenken, Nationalsozialismus, Flucht und Vertreibung, Israel-Palästina-Konflikt, Armut und Wirtschaftsordnung) werden von ganz unterschiedlichen Veranstaltern organisiert, die das breite Spektrum kirchlicher Anbieter aufzeigen: So sind nicht nur Bildungswerke und Gemeinden, sondern auch ökumenische Gruppen, katholische Verbände und Einrichtungen (wie Kolping, Arbeitnehmerkirche, Katholiken in Wirtschaft und Verwaltung, Rhabanus-Maurus-Akademie etc.), aber auch Organisationen wie Attac vertreten. Häufig sind die Einzelveranstaltungen Teil von zeitlich ausgreifenderen Formatkombinationen wie Ökumenischen Friedenstagen oder den Weltgebetstagen, man findet Verbindungen zu Ausstellungen, Filmen und anderen kirchlichen Aktivitäten, vereinzelt gibt es auch etablierte Formate (Aktuelles Forum, Zeitfenster), in die die Einzelveranstaltungen eingebunden sind (vgl. die weiteren Erläuterungen in 6.2.1).

6.1.3 Bildungsurlaub

Ein weiterer bedeutsamer – und auch gut dokumentierter – Bereich politischer Bildung ist der Bildungsurlaub, der ein spezifisches Angebotsformat darstellt. So gut wie alle Einrichtungen der Weiterbildung bieten Bildungsurlaube an, allerdings in ganz unterschiedlicher Breite und Reichweite. Neben Einrichtungen, die nur vereinzelt dieses Format

⁸⁴ Die Statistik liegt in Form einer Excel-Tabelle vor und wurde den Autoren von der KEB Hessen freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

vorhalten (Verein für Landvolkbildung, Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft, Bildungswerk der Arbeiterwohlfahrt) gibt es Anbieter, bei denen Bildungsurlaube ein durchaus nennenswertes Angebotssegment darstellen (Volkshochschulen, Bildungsakademie des Landessportbundes).⁸⁵ Schließlich gibt es Einrichtungen, deren Bildungsarbeit sich so gut wie ausschließlich über Bildungsurlaube definiert (Bildungswerke des DBG und von ver.di). Etliche Weiterbildungseinrichtungen bzw. ihre Träger verfügen über eine entsprechende raumbezogene Infrastruktur (Bildungshäuser, Tagungsstätten, Akademien etc.), in der intensive Wochen(end)veranstaltungen mit entsprechender Unterkunft und Verpflegung möglich sind. Zudem sprechen gerade die bildungsurlaubsintensiven Einrichtungen häufig spezifische Zielgruppen – wie Funktionäre, Ehrenamtliche, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Übungsleitende – an, für deren Weiterbildung das Format Bildungsurlaub überaus funktional ist.

Im Folgenden geht es nicht darum, den Bildungsurlaub in seinen vielfältigen Facetten zu präsentieren,⁸⁶ sondern einen kurzen Überblick über dieses auch für die Weiterbildungseinrichtungen nach HWBG wichtige Betätigungsfeld zu geben. Einen quantitativen Überblick über den Bildungsurlaub gibt der letzte Erfahrungsbericht, der die Jahre 2007 bis 2010 umfasst.⁸⁷ Danach führten im Jahre 2010 207 anerkannte Träger 1.431 Veranstaltungen durch. Davon waren 625 im Bereich politischer Bildung und 806 im Bereich beruflicher Weiterbildung angesiedelt. Insgesamt besuchten 10.515 Teilnehmenden die Veranstaltungen mit nahezu gleicher Geschlechteraufteilung, wobei die Anteilsquote der politischen Bildung bei 43% lag. Die trägerbezogene Einteilung (Auswahl) zeigt dabei den unterschiedlichen Grad an quantitativer und thematischer Involviertheit:

Tabelle 26: Bildungsurlaub nach Trägern und Inhaltsbereichen (Hessisches Sozialministerium 2012, S. 81)

| | Politische Bildung | Berufliche Bildung | Gesamt |
|---|--------------------|--------------------|--------------|
| Kirchliche Einrichtungen | 19 | 15 | 34 |
| Sport, Gesundheitswesen | 7 | 12 | 19 |
| Gewerkschaften/Arbeitnehmerorganisationen | 480 | 17 | 497 |
| Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände | 10 | – | 10 |
| Volkshochschulen | 4 | 575 | 579 |
| Sonstige | 105 | 187 | 292 |
| Gesamt | 625 | 806 | 1.431 |

Die Hauptthemenbereiche der politischen Bildung bei den Gewerkschaften sind Arbeitswelt/Arbeitsrecht (229), Arbeitsmarkt und soziale Sicherheit, Wirtschaft und Finanzen (50), Deutschland, Geschichte und Staat (47) sowie Menschen und Gesellschaft (47). Die Hauptthemenbereiche der beruflichen Bildung bei den Volkshochschulen umfassen Sprachen (269), EDV (219) und persönliche Kompetenzen für den Beruf (64) (vgl. Hessisches Sozialministerium 2012, S. 81 f.).⁸⁶

⁸⁵ Die Einrichtungen, die dem Paritätischen Bildungswerk angeschlossen sind, differieren mit Blick auf dieses Angebotssegment stark.

⁸⁶ Die Ausgestaltung des Bildungsurlaubs liegt in der Verantwortung des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration, das auch die entsprechenden Anerkennungen ausstellt und für ein kontinuierliches Berichtswesen sorgt.

⁸⁷ Mit dem Erfahrungsbericht 2011–2014 ist im Sommer 2016 zu rechnen. Auch wenn die Zahlen des letzten Berichts bereits 5 Jahre zurückliegen, ist es nicht plausibel anzunehmen, dass sich die quantitativen Verhältnisse und inhaltsbezogenen Ausrichtungen stark verschoben haben. Insofern können die Zahlen von 2010 durchaus einen Anhaltspunkt für die gegenwärtige Situation liefern.

⁸⁸ Die in der Statistik ausgewiesenen Themenbereiche für die politische Bildung sind: Deutschland, Geschichte und Staat (70), Wirtschaft, Finanzen, Infrastruktur (56), Arbeitsmarkt und soziale Sicherheit (46), Arbeitswelt/Arbeitsrecht (241), Mensch und Gesellschaft (70), Familie/Familienpolitik (10), Bildung (7), Umweltpolitik/Verbraucherschutz (45), Europa/Internationales (59), Sonstige Themen (21). Themenbereiche für die berufliche Bildung umfassen: EDV (223), Sprachen (280), berufliche Weiterbildung (63), Persönliche Kompetenzen für den Beruf (131), Sonstige Themen (109).

Bildungsurlaube sind in unterschiedlicher Weise als Format politischer Bildung zu begreifen: Formal sind Inhalte politischer Bildung ein zentraler und obligatorischer Baustein aller Bildungsurlaubsveranstaltungen in Hessen, gleich welcher inhaltlichen Ausrichtung. So soll – gerade auch in den Veranstaltungen mit beruflicher Ausrichtung – der Bildungsurlaub den Beschäftigten nicht nur ermöglichen, „ihre berufliche Qualifikation zu erhalten, zu verbessern oder zu erweitern“, sondern „ihnen zugleich in nicht unerheblichem Umfang die Kenntnis gesellschaftlicher Zusammenhänge vermitteln, damit sie ihren Standort in Betrieb oder Gesellschaft erkennen“ (HBUG § 1 Abs. 4). Zum Zweiten transportiert das Format Bildungsurlaub als gesetzlich verankertes und präzisiertes Format eine eminent (bildungs-)politische Dimension, nämlich Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern einen gesetzlich verankerten Anspruch auf bezahlte Freistellung für Bildung zu gewähren.⁸⁹ Mit diesem rechtlich festgelegten Anspruch, der für alle Altersgruppen in allen Phasen des Berufslebens gilt, kann (und soll) der Bildungsurlaub Zugänge für bestimmte Gruppen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern schaffen, die „ansonsten schwer oder gar nicht für politische Bildung und berufliche Weiterbildung erreichbar sind“ (Hessisches Sozialministerium 2012, S. 60). Insofern entfaltet das Format als Format eine spezifische Beteiligungsmöglichkeit an Weiterbildung. Schließlich fördert der Bildungsurlaub durch seine spezifischen didaktisch-konzeptionellen Ausgestaltungsmöglichkeiten partizipative, handlungs- und aktivitätsorientierte Beteiligungsformen, die – auch aufgrund ihrer zeitlichen Dehnung – stärker als andere Veranstaltungsformate die Trias von Erkennen – Bewerten – Handeln als zentrale Trias politischer Bildung befördern (können) (siehe dazu ausführlicher 6.2.2).

6.1.4 Arbeit und Leben

Als ein weiteres institutionalisiertes Segment politischer Erwachsenenbildung kann die Landesarbeitsgemeinschaft „Arbeit und Leben Hessen“ betrachtet werden, die als landesweit anerkannte Einrichtung der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung auch im HWBG verankert ist und durch entsprechende Fördermittel öffentlich bezuschusst wird (HWBG § 13 Abs. 5). Entstanden aus dem politischen Impuls, nach dem Zweiten Weltkrieg einen (erneuten) Schulterschluss zwischen Arbeiterschaft und bürgerlichen Schichten zu bilden, wurde Arbeit und Leben Hessen 1950 vom Deutschen Gewerkschaftsbund, Landesbezirk Hessen, und dem Hessischen Volkshochschulverband gegründet. Von Anfang an widmete sich die Arbeitsgemeinschaft einer überwiegend politisch ausgerichteten Bildungsarbeit, die im Kontext der Re-Education-Bestrebungen auch von den Alliierten stark unterstützt wurde und sich später in unterschiedliche Inhaltsbereiche ausdifferenzierte.⁹⁰ Gegenwärtig hat Arbeit und Leben Hessen einen starken Schwerpunkt im Bereich der außerschulischen Jugendbildung und der deutsch-französischen Austauscharbeit. Finanziert wird die Bildungsarbeit vor allem durch Zuschüsse über das HWBG, den Kinder- und Jugendplan, das Deutsch-Französische Bildungswerk und die Bundeszentrale für Politische Bildung.

Neben dem zentralen Büro in Oberursel umfasst Arbeit und Leben Hessen derzeit zehn regionale Arbeitsgemeinschaften, die das zentral verantwortete Bildungsurlaubsprogramm durch eigene Abend-, Tages-, Wochenend- und Wochenveranstaltungen ergänzen (vgl. www.aul-hessen.de). Während das zentrale Büro hauptamtliche Strukturen aufweist, sind die Organisationsstrukturen innerhalb der regionalen Arbeitsgemeinschaften sehr heterogen. Die Geschäftsführung ist in der Regel ehrenamtlich tätig und liegt entweder bei der örtlichen Gewerkschaftsvertretung oder bei der Volkshochschule. Auch der Formalisierungsgrad der Arbeit ist überaus unterschiedlich geregelt (was Satzung, Vereinbarung, mündliche Absprache etc. anbelangt).

Die angebotenen bzw. durchgeführten Veranstaltungen im Bereich der Weiterbildung sind schwer zu fassen, da die Landesarbeitsgemeinschaft über kein umfassendes Berichtswesen verfügt und weder die Gewerkschaften noch die Volkshochschulen diesen Teil ihrer gemeinsamen Bildungsarbeit systematisch dokumentieren.⁹¹ Erst in jüngster Zeit

⁸⁹ Dieser Anspruch war bereits in historischer Perspektive mit der Idee einer „recurrent education“ verknüpft, der regelmäßigen Abwechslung von Phasen des Arbeitens und Phasen des Lernens.

⁹⁰ Zur Geschichte der Landesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben Hessen vgl. Jelich/Lütgert/Petri 1995.

⁹¹ Nur bei den bezuschussten Veranstaltungen gibt es einen Nachweis, da die Gelder bei der Landesarbeitsgemeinschaft beantragt werden müssen. Veranstaltungen, die über andere Quellen finanziert werden, werden nicht gemeldet.

haben die Volkshochschulen damit begonnen, sich wieder stärker auf die gemeinsame Tradition zu besinnen und die lokal-regionalen Veranstaltungen entweder in ihr Programm aufzunehmen oder zumindest in den Programmheften summarisch auf die Veranstaltungen zu verweisen. An manchen Volkshochschulen werden die gemeinsamen Veranstaltungen im Programmheft als solche markiert und als Teil der eigenen Programmplanung begriffen. Lediglich die Volkshochschule Frankfurt hat eine eigene Abteilung „Arbeit und Leben“, die eine hauptamtliche Struktur aufweist und deren Veranstaltungen als separater, eigenständiger Teil im Programmheft auftauchen.

Die Angebotsformate von Arbeit und Leben umfassen neben den – zumeist zentral verantworteten – Bildungsurlaubsveranstaltungen Wochenendseminare, Tagesseminare, Abendveranstaltungen und Abendseminarreihen, die mit unterschiedlichen Sätzen bezuschusst werden. Laut Geschäftsbericht wurden im Jahr 2014 in den regionalen Arbeitsgemeinschaften insgesamt 7 Bildungsurlaubsseminare, 16 Wochenendseminare, 13 Tageslehrgänge sowie 92 Abendveranstaltungen bzw. Abendseminarreihen durchgeführt (vgl. Arbeit und Leben 2015, S. 3). Eine thematische Spezifizierung liegt nicht vor, allerdings zeigen die Antragsunterlagen für 2016 ein thematisches Spektrum auf, das von historischen Themen (Krieg, Nationalsozialismus) über berufsbezogene Veranstaltungen (Datenschutz, Kommunikation im Beruf, Interessensvertretung) bis hin zu aktuellen politischen Themen (Armut, Griechenland, neue Arbeitswelt, prekäre Beschäftigung etc.) bzw. handlungspraktischem politischen Engagement (Kommunalpolitik für Frauen, Handwerkszeug für politisch Aktive) reicht.

6.1.5 Zwischenfazit (I)

Mit Blick auf die hier vorgestellten vier Annäherungen lassen sich in einem ersten Zwischenfazit folgende Akzente festhalten:

In thematischer Hinsicht ist die politische Bildung breit gestreut. Dabei ist das, was in den Programmen explizit als politisch markiert ist, vom Umfang her deutlich geringer als das, was in der Statistik dem Fachgebiet Politik zugeordnet wird. Darüber hinaus zeigen bereits die wenigen angeführten Beispiele, dass tendenziell sehr viele Themenbereiche eine politisch bildende Thematisierung erfahren können bzw. dass, ausgehend von den fachlichen Inhalten, (fast) überall politische Bezüge herstellbar sind. Dieser politisch bildende Thematisierungsmodus hängt stark vom politischen Willen der Einrichtung und des pädagogischen Personals ab (s. auch 6.2.3). Je nach Arbeitsweise, Auslegung und Zuordnung sind daher die quantitativen Ausmaße politischer Bildung höchst unterschiedlich zu veranschlagen. Die Angebotsformen politischer Bildung sind vielfältig und umfassen neben Kursen, Vorträgen und Vortragsreihen auch Exkursionen, Reisen, Aktionen oder Projekte. Ebenso fällt die Etablierung fester Formate auf (Reihen, Arbeitskreise, politischer Salon etc.). Eine herausgehobene Stellung nimmt der Bildungsurlaub ein, das häufigste Angebotsformat ist der Vortrag. Auffällig ist schließlich auch der hohe Anteil von Veranstaltungen, in denen politische Bildung als Hybridformat zusammen mit Kultur, Kino, Literatur etc. angeboten wird. Des Weiteren fokussiert politische Bildung häufig Zielgruppen, die als politisch bzw. politiknah bezeichnet werden können: Funktionsträger wie Betriebs- oder Personalräte, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren oder einrichtungsbezogene Interessenvertretungen und Menschen, die sich bürgerschaftlich engagieren bzw. für ein (politisches) Ehrenamt qualifizieren wollen. Schließlich favorisiert politische Bildung einen spezifischen Vermittlungs- und Aneignungsmodus, der stark mit Elementen wie Partizipation, Selbstbestimmung, Verfremdung, Irritation, Reflexion etc. arbeitet.

Politische Bildung kann demnach verstanden werden als

- ein spezialisiertes Angebotssegment (Inhaltsbereich)
- ein spezialisiertes Angebotsformat (Bildungsurlaub)
- eine spezifische Institutionalform (Einrichtung)
- ein Bereich für definierte, politisch aktive bzw. politikaffine Zielgruppen (Adressaten)
- ein spezifischer Vermittlungs- und Erarbeitungsmodus (Didaktik) und als
- ein Querschnittselement im Gesamtangebot der Einrichtung (Querdimension)

6.2 Weites Verständnis von politischer Bildung

Nachdem in einer ersten Annäherung die Formen einer mehr oder weniger expliziten Markierung von Angeboten politischer Bildung untersucht wurden, soll nun in einem zweiten Schritt geklärt werden, welches – weite(re) – Verständnis von politischer Bildung Programmverantwortliche von Weiterbildungseinrichtungen haben und wie dieses Verständnis die konkrete Programm- und Angebotsstruktur insgesamt prägt. Dazu wurden 19 Gespräche mit Vertreterinnen und Vertretern der Einrichtungen (Leitungen, Programmverantwortliche) (17),⁹² des Fachreferats (1) und der Fachwissenschaft (1) geführt sowie Analysen von Leitbildern und programmatischen Äußerungen der Einrichtungen und Trägerverbände vorgenommen.

6.2.1 Hybridisierung und Formatkombinationen

In den Gesprächen nutzten die meisten Interviewten Gegensatzpaare, um die Breite dessen einzufangen, was sie unter politischer Bildung verstehen. Dabei gebrauchten sie folgende Unterscheidungen: hart/weich, spezialisiert/diffus, explizit/implizit, intentional/funktional, pur/verdünnt, Lernen am System/Lernen im System. Bei allen Beteiligten stellt der erstgenannte Pol den in quantitativer Hinsicht unbedeutenderen Teil politischer Bildung dar, was darauf verweist, dass politische Bildung nur in bestimmten Segmenten und Angebotsformen als hart, explizit, intentional und pur auftaucht. In den meisten Fällen wird sie als eine breiter eingelagerte, multifunktional zu verstehende Bildungsarbeit betrachtet.

Diese Hybridität und Diffusität politischer Bildung zeigt sich in besonders deutlicher Weise, wenn die Beteiligten über den großen Variationsreichtum an Angebotsformaten der politischen Bildung sprechen. In zeitlicher Hinsicht werden vor allem Kurzzeit- (Vorträge) und Langzeitveranstaltungen (Bildungsurlaub) unterschieden, aber auch Reihen (periodisch in der Zeit) und kompakte Sonderveranstaltungen (Fahrten, Exkursionen). Bei den Reihen dominieren themenspezifische Vortragsketten (Sozialpolitische Reihe, Arbeiten bei Nacht, Mehr Frauen ins Parlament) oder etablierte Formate mit Wiederholungscharakter in unterschiedlicher Frequenz (Politischer Salon, Kamingespräche, Freitagstreff, Politisches Forum etc.). Sonderveranstaltungen sind neben Fahrten, Exkursionen, Wanderungen, Erkundungen etc. auch Formate wie Akademien (Klimaakademie, Schülerakademie) oder Veranstaltungen wie „Die Lange Nacht der Bildung“, die häufig mit einer Kombination unterschiedlicher Formate arbeiten. Zu nennen sind weiterhin Werkstätten mit politisch akzentuierten bzw. akzentuierbaren Themen (Geschichtswerkstätten) oder das Format Studium generale, das einen breiten Ansatz von – auch politischer – Bildung verfolgt.

Häufige Erwähnung finden des Weiteren Formate kultureller Bildung, die auch für politische Themen genutzt werden (Ausstellungen, Filmvorführungen, Lesungen) und die kognitive, visuelle und haptische Elemente miteinander verbinden. Insbesondere im kirchlichen Bereich finden sich Hybridformate wie Kirchenführungen, Weltgebetstage oder Ökumenische Friedenstage, die Elemente wie Kunst, Landeskunde, Kochen, Musik, Aktionen etc. miteinander kombinieren.⁹³

Schließlich werden auch neue Formen der Selbstorganisation für politische Bildung benannt, nämlich dann, wenn Einrichtungen selbstorganisierten Arbeitsgruppen und Zirkeln, die sich gezielt mit politischer Bildung beschäftigen (wollen), Ressourcen in Form von Räumen sowie von Referentinnen und Referenten bieten oder durch punktuelle Dienstleistungen ermöglichungsdidaktische Anstöße zur weiteren Vertiefung geben.⁹⁴ Nicht zuletzt finden in diesem Zusammenhang auch Formen dialogorientierter Moderation Erwähnung, die insbesondere die Volkshochschulen als neutrale, überparteiliche Einrichtungen in der Kommune ausüben können und etwa bei der Organisation von Runden Tischen oder Bürgerdialogen auch tatsächlich ausüben.

⁹² Die 17 Gespräche verteilen sich auf die Volkshochschule inklusive Burg Fürsteneck (6), Arbeit und Leben Hessen (1) und die freien Träger (10).

⁹³ Zum Weltgebetstag als Hybridformat politischer Bildung vgl. Seitter 2013, S. 58 ff.

⁹⁴ Für den Bereich einer diversitätsorientierten Seniorenbildung vgl. Hardebusch 2016.

6.2.2 Adressaten-, erlebnis- und reflexionsbezogene Didaktik

Die beschriebenen Formate und Formatkombinationen werden des Weiteren häufig mit einer spezifischen adressaten- und erlebnisbezogenen Didaktik in Verbindung gebracht, die aus den Besonderheiten politischer Bildung erklärt wird. Nach Ansicht der Interviewten hat es politische Bildung nicht nur mit der Vermittlung von (abstrakten) Inhalten zu tun, sondern auch und gerade mit Reflexion und Urteilsbildung, Irritation und Hinterfragung, persönlicher Positionierung und Standpunkthaftigkeit. Zwar kann – wie gerade in kursförmigen Formaten – die kognitive Erarbeitung von Inhalten durchaus im Zentrum einer Veranstaltung stehen, doch werden viel häufiger Formate genutzt, in denen Irritations- und Erlebnispotentiale von Bewegung, Veränderung, Reise, Erkundung, Aktion oder haptisch-sinnlicher Wahrnehmung mit Elementen reflexiven Austauschs verbunden werden. Diese Präferenz für erlebnis-, bewegungs- und reflexionsorientierte Formate hat nach Ansicht der Befragten auch etwas mit den Motivlagen der Adressatinnen und Adressaten zu tun, die vor allem dann für Veranstaltungen der politischen Bildung motiviert werden können, wenn die eigene Person direkt tangiert (berührt) wird – sei es in persönlicher, sozialer oder thematischer Hinsicht („für mich sinnvoll“, „mit anderen sinnvoll“, „für eine Sache sinnvoll“). Diese ‚Berührungsnotwendigkeit‘ kann der Verbindung zwischen Thema und eigener Betroffenheit geschuldet sein, sie kann in dem Wunsch liegen, gemeinsam mit anderen etwas zu tun bzw. sich gemeinsam für eine Sache einzusetzen, oder darin, sich mit Blick auf eine bestimmte Problemlage einen Standpunkt zu erarbeiten. Wichtig sind dabei nicht allein der Stoff, das Problem und die Gruppe an sich, sondern immer wieder die (Konfrontation mit der) Frage: Wie gehe ich mit dem Stoff, dem Problem und der Gruppe um, was bedeuten sie für mich, wie kann/soll ich mich selbst positionieren/verhalten? Insofern hat politische Bildung in ihrer Didaktik den Anspruch, Irritationspotentiale zu entfachen, Möglichkeiten des Sich-selbst-Hinterfragens bereitzustellen, (Vor-)Urteile erfahrbar zu machen, Veränderungspotentiale bei sich selbst und in der Gesellschaft erkennbar zu machen und Menschen zu befähigen, eine eigene Positionierung zu finden und diese auch (im geschützten Rahmen) zu zeigen und zu vertreten. Das sinnlich erfahrbare Bewegen, Reisen, Erkunden, Aufsuchen von Orten, Plätzen, Gebäuden und Umgebungen und die (gruppenbezogene) Gesprächs-, Austausch- und Reflexionsorientierung in einer Vielfalt unterschiedlichster – auch zeitintensiver – Settings sind daher didaktische Erfahrungselemente, die von den Befragten als zentrale Elemente hervorgehoben werden.

Insgesamt erweist sich politische Bildung nicht nur als ein bedingt curricularisierbarer Bereich, der im klassischen Kursformat geplant werden kann, sondern auch als einer, der vornehmlich Orte der Inspiration und Irritation benötigt, die Bewegung in eine andere ‚unvertraute‘ Umgebung, das Aufsuchen authentischer (historischer) Orte sowie die Kombination sinnlich-körperlicher und kognitiv-reflexiver Verarbeitungselemente (zu den damit verbundenen Herausforderungen bezüglich Arbeitsaufwand und Finanzierbarkeit s. 6.2.4).

6.2.3 Das Politische als fachliche und programmbezogene Bildungsdimension

Trotz dieser Betonung des Außergewöhnlichen, Irritierenden, Reflexiv-Befremdenden als einem Charakteristikum politischer Bildung verdeutlichen viele der Befragten, dass das Politische auch im ‚Normalbetrieb‘ des thematisch breiten Veranstaltungsgeschehens seine Relevanz hat. Dies artikuliert sich als Frage danach, wie das Politische in den jeweiligen Veranstaltungen als fachbezogene Bildungs- und Thematisierungsdimension hervorgebracht werden kann, und zwar insbesondere dort, wo die politische Bildungsdimension von der Art der Themen- und Veranstaltungsansprache her als solche nicht (direkt) erkennbar ist. In dieser Hinsicht geben die Interviewten, ausgehend von den Kurs-themen und der Programmplanung, viele Beispiele für eine Verbindung zur Politik.

Die Frage, wie die politische Dimension von Themen – welcher Art auch immer – herausgearbeitet werden kann, ist vor allem eine Frage der konkreten mikrodidaktischen Umsetzung. So können etwa bei thematischen Wanderungen in der Region historisch-politische Bezüge herausgestellt, bei historischen oder ideengeschichtlichen Themen die Verbindung zur Jetztzeit und zum hiesigen Raum hervorgehoben, bei philosophischen Fragen die damit verbundene Wertediskussion angesprochen, bei Pilzwanderungen Fragen der Umwelt und des Klimawandels gestreift, bei Fahrradfahrten Probleme der Mobilität und des Verkehrs angesprochen, bei Sprachenbildung landeskundliche, politische

Zusammenhänge aufgegriffen, bei EDV-Kursen Nutzen und Zweck von digitalen Medien erörtert und bei Veranstaltungen zum (veganen) Kochen Fragen des CO₂-Abdruckes geklärt werden. Diese Thematisierungsmöglichkeiten hängen stark von dem pädagogischen Verständnis, Können und Wollen der Kursleitungen ab und berühren daher auch Fragen der Kursleitendenrekrutierung und -fortbildung.

Eine zweite Thematisierungsform betrifft das makrodidaktische Programmgestaltungshandeln, das ebenfalls deutliche politische Implikationen haben kann, nämlich dann, wenn aus (bildungs)politischen Überlegungen heraus bestimmte Themen in das Programmangebot integriert werden (Arabisch, Türkisch, Kochkurse mit Menschen aus Syrien, Schwimmkurse für Migranten und Migrantinnen, die nicht schwimmen können, jüdisches Leben, islamisches Leben), wenn das Setzen von Inhalten auch als Form politischer Bildung verstanden wird (EDV mit Open Office), wenn kommunalpolitische Auseinandersetzungen als zu gestaltende Programminhalte aufgegriffen werden oder wenn Ausstellungen mit einer hohen Wahrnehmungsreichweite in der Stadtöffentlichkeit politische Themen platzieren bzw. die Art der Themengestaltung eine politische Aussage impliziert.

Beide Varianten erfordern ein enges Zusammenspiel aller professionell beteiligten Personengruppen (Leitung, hauptamtliches Planungspersonal und Kursleitungen). Die Leitung ist verantwortlich für die Gesamtsteuerung der Einrichtungen und den einrichtungsbezogenen Spielräumen von Innovation und Querfinanzierung, für die systematische Umweltbeobachtung und die politische Vernetzung in der Kommune sowie für das Einschätzen der politisch realisierbaren Gestaltungsspielräume. Die hauptamtlichen Pädagoginnen und Pädagogen verfügen über die fachliche Expertise und sind in der Lage, soziales Vernetzungskapitel aufzubauen – auch mit Hilfe eigener biographisch-sozial-politischer Ressourcen. Vom Gespür und Vermögen der Kursleitenden hängt es schließlich ab, ob die Einbindung von Themen in eine politisch bildende Problem- und Fragestellung gelingt.

6.2.4 Zuständigkeit, Finanzierung, Kooperationsorientierung

Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt der (Ab-)Sicherung politischer Bildung ist daher die Frage nach den verantwortlichen Akteuren, die mit einer klaren und innerhalb der Einrichtung legitimierten Zuständigkeit Veranstaltungen der politischen Bildung organisieren. Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass in den Augen der Programmverantwortlichen für die politische Bildung ein hoher Aufwand betrieben werden muss, da die Fortschreibung kursförmiger Formate in der Programmsequenz (wie etwa bei vielen Sprachkursen) kaum möglich ist. Politische Bildung lebt von Aktualität, von Differenz und vom Variantenreichtum der Veranstaltungsformate und kann nicht einfach nebenher betrieben werden. Allerdings hat in vielen Einrichtungen der Weiterbildung politische Bildung keine oder eine nur mitlaufende Zuständigkeit, die häufig von der Einrichtungsleitung mit betreut wird. Es gibt nur wenig hauptberufliches pädagogisches Personal, das – beispielsweise in den Volkshochschulen – ausschließlich oder in Koverantwortung für einen Programmbereich „Politische Bildung“ zuständig ist.

Dieser Abbau an Zuständigkeit und an damit verbundener politischer Fachlichkeit ist auch ein Resultat der zunehmenden Ökonomisierung von Weiterbildung und der Schwierigkeit, für Veranstaltungen der politischen Bildung die üblichen Teilnahmeentgelte zu erzielen. Die Ausrichtung des Programmplanungshandelns der Einrichtungen nach Kostendeckungsgraden erschwert daher – nach Ansicht vieler Befragten – eine Aufrechterhaltung von Programmsegmenten, für die kaum entsprechend festgelegte Kostendeckungsgrade erwirtschaftet werden können. Je nach Flexibilität der Einrichtung, je nach politischem Wollen der Einrichtungsleitungen und je nach Finanzmöglichkeiten der Kommunalhaushalte (Rettungsschirm) können interne Differenzierungsmöglichkeiten festgelegt werden (was z. B. Möglichkeiten der Querfinanzierung angeht) samt den daraus resultierenden Notwendigkeiten fachbereichsübergreifender Steuerung. Gleichwohl stehen aus der Perspektive von Finanzknappheit mögliche Ressourcen für politische Bildung immer in direkter Konkurrenz zu anderen (lukrativeren) Themen, zumal der Planungsaufwand für Angebote politischer Bildung (Aktualität, Verstetigung, Innovation, Vernetzung, Kooperation etc.) im Verhältnis zu anderen Angebotssegmenten deutlich höher ist. Notwendig wäre daher in der Beurteilung vieler Befragter eine unabhängige Form der Finanzie-

zung, d. h. eine separate Grundfinanzierung, die im derzeitigen Regelsystem der pauschalierten Unterrichtsstundenfinanzierung nicht vorgesehen ist.⁹⁵

Eine Bearbeitungsvariante von Einrichtungen, die trotz dieser Finanzprobleme politische Bildung aktiv vorantreiben möchten, ist die Reduzierung der direkten Kosten durch Kooperationen mit anderen Partnern wie Vereine, Netzwerke, Stiftungen, gemeinwohlorientierte Gruppierungen, städtische Gremien und Arbeitskreise oder die Hessische Landeszentrale für politische Bildung. Durch diese Kooperationsorientierung können in der Regel nicht nur Fremdkosten (Honorare für Referentinnen und Referenten, Reisekosten, Raummieten) minimiert, sondern auch Veranstaltungen (Vorträge, Reihen) prominent und attraktiv besetzt sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus unterschiedlichen sozialen Milieus und Herkunftsbereichen spannungsreich zusammengebracht werden. Darüber hinaus sind über Kooperationen weitere Angebotsentwicklungen und zusätzliche Synergieeffekte (Werbung) möglich.⁹⁶ Diese Kooperationsmöglichkeiten leben vor allem von dem eingebrachten Sozial- und Vernetzungskapital der Beteiligten und erfordern selbst wiederum das Einspeisen zeitlicher Ressourcen (Kooperationsaufbau und -pflege).⁹⁷

6.2.5 Kommune/Landkreise als Umfeld

Ein Gesichtspunkt, der ebenfalls häufig zur Sprache kommt, sind die Kommunen und Landkreise als sozial-geographisches Umfeld politischer Bildungsarbeit. Dies betrifft zum einen die soziale Zusammensetzung der Bevölkerungsstruktur und, damit zusammenhängend, die für politische Bildung verfügbaren bzw. erreichbaren Adressatinnen und Adressaten sowie Zielgruppen mit ihren entsprechenden Orientierungen (akademisch gebildet, linksliberal orientiert, Konzentration von sogenannten benachteiligten Gruppen, ländliche Mentalitätsstrukturen etc.). Zum anderen wird in diesem Kontext vor allem die Frage nach der kommunalpolitischen Ausrichtung, d. h. dem Wollen der politischen Verantwortlichen in Städten und Landkreisen, aufgeworfen. Dieser Gesichtspunkt ist gerade aus einer fiskalpolitischen Perspektive von großer Bedeutung, da sich im Zusammenspiel von politischem Wollen und fiskalischen Möglichkeiten entscheidet, welche Form von politischer Bildung in welchem Umfang angeboten und finanziert werden kann/darf. Da politische Bildung in der Regel ökonomisch defizitär ist, müssen Kommunen, die sich eine breite politische Bildung leisten wollen, dafür auch ein erhöhtes Defizit tragen. Je nach ökonomischer Solvenz und politischer Prioritätensetzung der Kommunen wird diesbezüglich über ganz unterschiedliche politische Vorgaben für die Bildungsarbeit berichtet (Deckelung des Angebots, Streichung von unrentablen Bereichen etc.)

In dieser Hinsicht ist auch die Kommunikation der Einrichtungsleitung mit den politisch Verantwortlichen sowie der eigene (parteipolitische) Erfahrungshintergrund entscheidend: Verfügt die Einrichtungsleitung über Netzwerke, die dabei helfen, das kommunalpolitische Tagesgeschehen und die weitere Umwelt zu beobachten? Kann sie in die Parteienlandschaft/Gremienarbeit hineinwirken und identifizieren, wer die gestaltenden politischen Kräfte sind? Ist sie in der Lage, Themen so zu platzieren und Anträge so zu schreiben, dass sie Aufmerksamkeit und Gehör finden? Ist sie in den Gremien und Ausschüssen der Stadt aktiv und wird sie als Akteurin wahrgenommen und anerkannt? Nach Aussagen von vielen Interviewten liegt gerade in der erfolgreichen Bewältigung dieser Herausforderungen, d. h. im Grad der Wahrnehmung, des Ernstnehmens und der Reputation, welche die Leitung für ihre Einrichtung erreicht hat, ein zentraler Erfolgsfaktor für politische Bildung.

Gleichwohl wird in den Gesprächen auch immer wieder deutlich, dass die aktive Präsenz, das proaktive Mitmischen und das systematische Knüpfen informeller Netzwerke schnell an Grenzen stoßen kann. Denn die Möglichkeit, politi-

⁹⁵ Dieses Problem betrifft im Übrigen nicht nur die Finanzierungsmodalitäten der öffentlichen Hand, sondern auch die finanziellen Festlegungen der Mutterorganisationen der freien Träger. Denn auch diese müssten weitere Mittel zuschießen, wenn eine Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung gerade auch im politischen Bereich tatsächlich erwünscht wäre. Auch hier gibt es einen Widerspruch zwischen politischer Programmatik und festgelegten Budgets, wenn etwa das Eintreten für bildungspolitische Initiativen nicht mit einem entsprechenden Mittelaufwuchs einhergeht. Selbst dort, wo nachweislich eine deutliche höhere Nachfrage nach politischer Bildung existiert, kann diese mangels Personal und Ressourcen nicht bedient werden. Die zugewiesenen Budgets limitieren insofern auch die Möglichkeiten einer expansive(re)n Arbeit selbst bei faktisch vorhandener Nachfrage.

⁹⁶ Auch innerhalb der organisationalen Felder der freien Träger lassen sich derartige (verbandliche, innerkirchliche) Synergieeffekte erzeugen.

⁹⁷ Zu den nicht unbeträchtlichen zeitlich-personellen Voraussetzungen von Kooperations- und Vernetzungsarbeit vgl. Dollhausen/Mickler 2012.

sche Bildung und politische Diskurse in der Öffentlichkeit proaktiv und moderierend zu begleiten, hängt wesentlich von der Bereitschaft der politisch Verantwortlichen ab, diese Positionierungs- und Moderationsfunktion zuzulassen sowie Spannungen und gegensätzliche Positionen in der Öffentlichkeit auch auszuhalten. Politische Bildung – gerade auch im Kontext kommunaler Entscheidungsprozesse – bewegt sich insofern immer im Spannungsfeld von legitimer Loyalitätserwartung und inhaltlicher Selbstzensur, von politisch folgenreicher Gegenwartsakzentuierung und historisierender Aktualitätsferne. Soll politische Bildung gelingen, erfordert das von allen Beteiligten ein hohes Maß an Fingerspitzengefühl, Toleranz und Verantwortungsbewusstsein.

6.2.6 Träger als Umfeld: Wertebasierung, Leitbilder, Lobbyarbeit, politische Funktion

Ein weiterer entscheidender Faktor für Ausrichtung, Umfang und Art der Umsetzung von politischer Bildung ist die Prägung der Einrichtungen durch ihre jeweiligen Träger sowie deren Selbstverständnisse, Werte und Leitbilder. Diese geben die normativen und größtenteils auch inhaltlichen Leitplanken vor, so dass der Modus politischer Bildung von der je spezifischen Positionalität und Verfasstheit der Trägereinrichtungen abhängt.

Die Träger von Weiterbildungseinrichtungen lassen sich einerseits als Repräsentanten territorial verfasster Selbstverwaltungseinheiten (Kommunen, Landkreise) beschreiben, andererseits als Interessenvertretungen gesellschaftlicher Großgruppen. Sie verkörpern bestimmte Werte, Prinzipien und Orientierungen, verfolgen bestimmte Themenkorridore und üben eine politische Lobbyfunktion aus. Betrachtet man in dieser Hinsicht anhand der Gespräche, der Programmhefte und der veröffentlichten Leitbilder/Profile die Trägerlandschaft der hessischen Weiterbildung, so lassen sich (in aller gebotenen Kürze) folgende Charakteristika festhalten:

- Die Kommunen und Landkreise verstehen sich in ihren Selbstverwaltungsstrukturen als Basis der lokalen Demokratie und als konkret erfahrbare Orte einer vielfältig ausgerichteten Daseinsvorsorge für alle Menschen. Über die Volkshochschulen unterhalten sie öffentliche, überparteiliche, neutrale, gemeinwesenorientierte Einrichtungen, die als integrierte Multifunktionssysteme über eine Vielfalt von Themen generalisierte Teilhabemöglichkeiten für alle Bevölkerungsgruppen erzeugen (möchten). Zudem werden die Volkshochschulen aufgrund ihrer Neutralität auch in die Pflicht genommen, innerhalb der Kommunen/Landkreise vielfältige Formen einer dialogorientierten, öffentlichkeitswirksamen und öffentlichkeitsbezogenen Kommunikation, Moderation und Vernetzung herzustellen.⁹⁸
- Die Kirchen (mit ihren entsprechenden Bildungswerken) sehen sich als gesellschaftsprägende und -gestaltende Macht mit einem Wertehorizont der Offenheit, Ansprechbarkeit und Gemeinschaftsorientierung, der ein spezifisches, auf Transzendenz angelegtes Menschenbild transportiert. Wichtige Themen sind u. a. Gerechtigkeit, Eine Welt, Schöpfung, Umwelt, Frieden, Armut, globales Lernen, Mehrfachzugehörigkeit und Leben im Dazwischen, die neben einer gesellschaftsbezogenen (politischen) Vermittlungs- und Gestaltungsperspektive immer auch in einer alternativen, transzendenten, theologisch geprägten Zweitdeutung ausgelegt werden können.
- Die Gewerkschaften (DGB, ver.di und ihre Bildungswerke) verstehen sich als engagierte, arbeitnehmer- und solidaritätsorientierte Einrichtungen, die gesellschaftliche Interessenlagen und Abhängigkeiten sichtbar machen sowie politische Beteiligung und verantwortungsbewusstes gesellschaftliches Handeln unterstützen möchten. Themen wie Demokratie, Gleichberechtigung, gesellschaftliche Interessenlagen, Macht, Herrschaft, Solidarität, Mitbestimmung, Arbeitswelt, Betriebsverfassung etc. prägen ihre Bildungsarbeit, die in ihrer demokratisch-emanzipatorischen Ausrichtung Menschen dazu ermutigen möchte, sich in der heutigen Gesellschaft zu bewegen, zu beteiligen, mitzudenken, Konflikte zu erkennen und sich zu positionieren (ermutigen, stärken, entscheiden, handeln).
- Ähnliche Werte vertritt auch die AWO, die auf der Grundlage von Solidarität, Toleranz, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit einen Ausgleich in der Verteilung von Arbeit und Einkommen ebenso wie einen Anspruch auf Ausbil-

⁹⁸ Burg Fürsteneck als Heimvolkshochschule mit musisch-kulturellem Schwerpunkt hat in dieser Hinsicht eine sowohl geographische wie auch inhaltliche Sonderstellung. .

derung und Beschäftigung, Bildung und Kultur für alle fordert. Wichtiges Leitziel ist praktische Solidarität im gegenseitigen Füreinander-Einstehen (Leben in Gemeinschaft bzw. Verantwortung in Gemeinschaft).

- Die arbeitgebernahen Verbände (Vereinigung hessischer Unternehmensverbände und ihr Bildungswerk) sind dem Leitbild der sozialen Marktwirtschaft verpflichtet und verstehen sich als wirtschafts- und gesellschaftsprägende Kraft. Ihr Ziel ist es, u. a. durch Aus- und Fortbildung – auch benachteiligte – Menschen zur beruflichen Teilhabe zu befähigen, in den Arbeitsmarkt zu integrieren, zum Erfolg von Unternehmen beizutragen und über Bildung, Beratung, Integration und Vernetzung von Personen und Unternehmen einen wirtschaftlich-gesellschaftlichen Mehrwert zu erzeugen. Zudem möchten sie mit einer gezielten Breitenwirkung für wirtschaftliche Fragenstellungen und Themen – soziale Marktwirtschaft, Geldwesen, Tarifpartnerschaften, Kammerwesen, Unternehmertum, Wettbewerbsfähigkeit, Branchenkunde, Betriebsrollen, Beschäftigungsfähigkeit etc. – sensibilisieren.
- Der Hessische Bauernverband mit seinem Bildungswerk versteht sich als Interessenvertretung der Bauernfamilien, aber auch der Bevölkerung im ländlichen Raum insgesamt. Er fokussiert eine Vielfalt an (auch politisch relevanten) Themen wie Agrarmärkte, Subventionen, Agrarpolitik, Flurbereinigung, Naturschutz, Tierwohl, Biodiversität, Verbraucher-Landwirt-Dialog, Erzeuger-Verbraucher-Dialog, Netzausbau, Baugesetzgebung etc. Zentrale Werte seiner Arbeit sind Ehrenamt, Nachhaltigkeit, Schutz des Eigentums, freies Unternehmertum und politisch-gesellschaftliche Teilhabe.
- Der Landessportbund Hessen mit seiner Bildungsakademie hat die Förderung, Stärkung und Weiterentwicklung der hessischen Sportlandschaft zum Ziel. Er prägt Gesellschaft über die vereinsbezogene Gestaltung und Fortentwicklung einer flächendeckenden Sportinfrastruktur, die sport- und bewegungsorientierte Nutzungsmöglichkeiten erst dann bereitstellen kann, wenn sich zahllose Vereine und Ehrenamtliche engagieren. Dabei versteht er den vereins- und ehrenamtsgeprägten Sport in seinen vielfältigen Dimensionen als ein wichtiges Lernfeld gesellschaftlichen und sozialen Handelns und als einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung.
- Der PARITÄTISCHE Hessen und das Paritätische Bildungswerk stehen für das Recht auf Bildung, gesellschaftliche Teilhabe und ein solidarisches Miteinander aller Menschen. Sie werden getragen von der Idee der Parität, d. h. der Gleichheit aller in ihrem Ansehen und ihren Möglichkeiten. Demgemäß möchte das Bildungswerk in seiner Arbeit Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Denkweisen und fachlichen Methoden ebenso befördern wie die Vielfalt und Vielgestaltigkeit pädagogischer Ansätze. Es richtet seinen Fokus auf sozial benachteiligte und von Ausgrenzung betroffene Zielgruppen (Jugendliche im Übergangssystem, Straffällige, Arbeitslose), wobei seine Bildungsarbeit stark an individualisierenden und humanistischen Grundsätzen orientiert ist.

Bereits aus dieser kurzen Charakteristik ergeben sich deutliche Konturen für bevorzugte Themenkorridore, spezifische Zielgruppen, didaktische Fokussierungen und auch politische Funktionsbestimmungen, die über die Bildungsarbeit realisiert werden (sollen) und die auch die politische Dimension der Bildungsarbeit in weiten Teilen bestimmen. Gleichwohl gibt es trotz aller Unterschiedlichkeit in der Ausrichtung einen großen Konsens in Fragen der Beteiligung, der Partizipation, des Rechts auf (gute) Bildung, des Engagements für bildungsbenachteiligte Gruppen oder des Aufgreifens aktueller bildungspolitischer Problemlagen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der aus der trägergebundenen Verortung politischer Bildungsarbeit resultiert, ist die fachpolitische Dimension, die die Einrichtungen und Träger im Sinne einer bildungspolitischen Vertretung in der Öffentlichkeit und in Richtung Politik wahrnehmen. In der Regel wird politische Bildung als Bildungsarbeit mit konkreten Teilnehmenden und Zielgruppen verstanden. Politische Bildungsarbeit lässt sich jedoch auch auf die Organisation der Weiterbildungseinrichtungen selbst übertragen, nämlich als Organisationsfunktion von Einrichtungen, die sich immer auch als politische Akteure verstehen (müssen), um ihre Arbeit realisieren zu können. In dieser Hinsicht gerät die fachpolitische Dimension der Einrichtungen als bildungsbezogene Lobbyarbeit in den Blick, sowohl auf kommunaler als auch regionaler Ebene. Hinsichtlich der Zuständigkeit und fachlichen Qualität der eigenen Arbeit bringen Weiterbildungseinrichtungen ihre fachliche Expertise in den öffentlichen Diskurs ein und sind Akteure von Politikberatung und

Politik(mit)gestaltung. Politik lebt von diesem verbandlichen Engagement, ohne das die Gestaltung und Verlebendigung eines demokratischen Gemeinwesens nicht möglich wäre. Einen derartigen fach- und bildungspolitischen Auftrag üben die Weiterbildungseinrichtungen auch mit Blick auf ihre eigenen Trägerorganisationen aus, indem sie die Bildungsfunktion der Verbände stark machen, für ihre Verstetigung und ihren (möglichen) Ausbau sorgen, innerverbandliche – auch bezüglich des Bildungsengagements kontroverse – Meinungsbildungsprozesse befördern etc. Gerade hinsichtlich der Bereitschaft der Mutterorganisationen, eigene Ressourcen für die Bildungsarbeit bereitzustellen, kann diese innerverbandliche Lobby- und Vertretungsfunktion der Einrichtungen nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Schließlich ist für die Bedeutung und Ausrichtung politischer Bildung wichtig, was in den Einrichtungen als das Politische oder als politische Bildung diskutiert und verstanden und als argumentativer Fluchtpunkt aktualisiert wird. In den Interviews werden diesbezüglich ganz unterschiedliche Diskurs- und Begründungslinien deutlich, die zwischen klaren normativen Setzungen und pragmatischen Einpassungen changieren und die politische Bildung als anschlussfähige semantische Chiffre für vielfältige, adressatenbezogene und institutionelle Nutzungsmöglichkeiten plausibilisieren.

- So wird politische Bildung mit Förderlogiken (z. B. der Bundeszentrale für politische Bildung) in Verbindung gebracht und in ihrer Inhaltsausrichtung von dorthin bestimmt.
- Sie wird als Auftragsarbeit politischer Instanzen gedeutet, die über Bildung politische Problemlagen bearbeiten (wollen), und daher mit Begriffen wie Reparaturbetrieb, Instrumentalisierung oder Pädagogisierung belegt.
- Sie wird als anspruchsvolle und immer komplexer werdende Bearbeitungsform gesellschaftlicher Herausforderungen (Doping, Rechtsradikalismus, Rassismus, Inklusion, Flüchtlinge) mit einem häufig projektförmig ausgestalteten Umsetzungsmodus bestimmt.
- Sie steht für Bürger- und Bewegungsnähe mit einer engen Verbindung zu bürgerschaftlichem Engagement und vielfältigen Formen der Ehrenamtsarbeit.
- Sie gilt als eine der Legitimationsgrundlagen, um auch mit Politikverantwortlichen im Gespräch zu bleiben bzw. um einen institutionell verstetigten Brückenschlag in die Politik hinein zu gewährleisten.
- Sie ist Bezugspunkt, Vergewisserungs- und Reflexionsgegenstand im Prozess der Programmplanung, um Veranstaltungen und Programmlinien auch politisch zu akzentuieren.
- Sie steht für einen aktiven, konfrontativen Modus der Aushandlung, in dessen Verlauf das Politische mit anderen bzw. gegen andere erst hergestellt werden muss und wo das (gemeinsame) Ringen um Grenzen/Abgrenzungen/Ausgrenzungen zentral ist.
- Sie wird als Teil eines historisch geprägten Selbstverständnisses gedeutet, das Weiterbildung als Element und Motor gesellschaftlich-politischer Teilhabe versteht.
- Sie steht als Chiffre für das nicht Klassifizierbare, nicht Messbare und damit für eine für die Demokratie überlebensnotwendige Form von Bildung, die sich nicht an Abschluss-, Output-, Wirksamkeits- und Effizienzvorstellungen orientiert, sondern an offenen, diskursiv angelegten Such-, Orientierungs- und Verständigungsbewegungen interessiert ist.

6.2.7 Zwischenfazit (II)

Versucht man, aus all diesen unterschiedlichen Facetten eine Funktionsbestimmung politischer Bildung vorzunehmen, so lassen sich drei zentrale Funktionen bestimmen:

Politische Bildung hat eine *fachliche* Funktion, indem inhaltliche Themen explizit als politische Themen betrachtet oder implizit mit Blick auf ihre politische Bedeutungsdimension entfaltet werden. Einen Sonderfall bildet die reflexive Auseinandersetzung mit den Funktionsmechanismen des politischen Systems – als ‚Politikpolitik‘ oder Lernen am System.

Politische Bildung hat eine *fachpolitische*, politikbezogene Funktion, indem Weiterbildungseinrichtungen mit Blick auf ihre eigene Zuständigkeit und Fachlichkeit Politik beraten und ihre Fachexpertise zur Aufrechterhaltung und Ausgestaltung einer bildungsbezogenen infrastrukturellen Daseinsvorsorge einbringen.

Politische Bildung hat eine *strukturelle* Funktion, indem Weiterbildungseinrichtungen und Verbände durch ihre Aktivitäten insgesamt zu einer umfassenden – auch politisch bedeutsamen – Sozialisation in ehrenamtliche, vereinsbezogene, verbandliche und gesellschaftliche (Beteiligungs-)Strukturen beitragen.

6.3 Gelingensbedingungen politischer Bildung

Aus den Interviews lässt sich eine Reihe von Gelingensfaktoren bestimmen, die immer wieder Erwähnung finden, wenn es darum geht, Erfolgsaussichten und Erfolge politischer Bildungsarbeit zu bestimmen. Diese Gelingensfaktoren werden im Folgenden beschrieben. Was die Reihenfolge ihrer Auflistung betrifft, werden sie nicht nach ihrer Bedeutsamkeit gewichtet, sondern nach didaktischen Ebenen sortiert.

Übereinstimmend wird das positiv eingestellte *kommunale und institutionelle Umfeld* als Gelingensfaktor beschrieben, das politische Bildung trotz ihrer geringen Ökonomisierbarkeit unterstützt, Experimente in Inhalt und Form zulässt und auch öffentliche Kontroversen aushält, austrägt und nicht vorzeitig abbricht. Des Weiteren wird immer wieder eine klare Zuständigkeit hervorgehoben, da politische Bildung oft als ein lediglich diffus mitgeführter Inhaltsbereich in den Einrichtungen etabliert ist. Klare *Zuständigkeit* bedeutet auch ein Vorhalten von entsprechender Fachkompetenz innerhalb der Einrichtung mit entsprechenden Konsequenzen für Personalrekrutierung und Fortbildung. Entscheidend ist auch eine adressaten- und zielgruppengerechte *Ansprache*, damit Menschen überhaupt erst als Teilnehmende gewonnen werden. Hier werden unterschiedlichste Aspekte genannt wie Aktualität, Varianz und Experimentierfreude, Formatkombinationen mit unterschiedlichen Verbindungen von Aktion, Erkundung, Reisen, Kultur und Event, Kurz- und Intensivformate oder eine sensible Wortwahl bei Ankündigung und Inhaltsbeschreibung (um einem möglichen Indoktrinations- und Instrumentalisierungsverdacht entgegenzuwirken). Eng damit verbunden ist eine ausgeprägte *Kooperationsorientierung* bei Veranstaltungen der politischen Bildung, die einerseits der Ressourcenbündelung und Finanzierbarkeit dienen, andererseits aber auch die Möglichkeit bieten, unterschiedliche Zielgruppen (Stammpublika der kooperierenden Einrichtungen) zu gewinnen und in einen Austausch miteinander zu bringen. Ein weiterer Gelingensfaktor sind *attraktive Themen* (Problemlagen, Herausforderungen, Trendthemen, Zukunftsthemen), die gleichzeitig etwas mit der *konkreten Lebenssituation* der Teilnehmenden zu tun haben. Daher wird als ein entscheidender Gelingensfaktor die Fähigkeit hervorgehoben, Anknüpfungspunkte zwischen Themen und Interessenten zu finden, Betroffenheiten zu erzeugen, Teilnehmende bei ihrem je individuellen Interesse zu packen und im Verlauf der Veranstaltungen immer wieder *Passung* und Bedeutung des Themas für die einzelnen Personen/die jeweilige Gruppe herauszuarbeiten. Zentral für das Gelingen politischer Bildung sind *Lernorte* mit einer gewissen Exklusivität, bei denen Leben, Lernen, Wohnen und Essen zusammengehören (Intensivformate), die eine geographische Exponiertheit aufweisen, die im Alltag nicht oder nur schwer zugänglich sind, die als authentisch markierte Orte eine Aura der Unmittelbarkeit ausstrahlen oder die eine sozialräumliche bzw. lebensweltliche Konnotation haben, gleichwohl aber nicht sofort als Lernorte dechiffrierbar sind (Verfremdung, Irritation). Eng damit verbunden sind didaktische Settings und Umsetzungsformen, die Themen *sinnlich erfahrbar* und spürbar werden lassen. Exkursionen, Betriebsbesichtigungen, Gedenkstätten, Reisen, das erkundende, sich Irritationen aussetzende, reflektierende Erleben sind daher vielfach benannte Gelingensfaktoren, aber ebenso Methoden, die Bildung in Bewegung bringen, sie kognitiv, optisch und haptisch erfahrbar machen. Ganz entscheidend sind in diesem mikrodidaktischen Kontext die *Referentinnen und Referenten* bzw. Veranstaltungsleitungen. Sie müssen echt, authentisch und glaubwürdig für die Inhalte stehen, die sie vermitteln wollen, und mit ihren Kompetenzen zu den Einrichtungen passen, die sie vertreten. Ihre Empathie und Fähigkeit zur Reflexion, ihr Vermögen, Anlässe zu bereiten und Reibung zu erzeugen, tragen ganz entscheidend zum Erfolg politischer Bildung bei. Auch Teamkonstellationen, die die Mehrperspektivität und Mehrdeutigkeit von Themen verkörpern können, werden als positive Faktoren benannt. Die referentenbezogene Professionalität ist auch ein entscheidender Faktor bei der Herstellung und Gewährleistung von Akzeptanz und *Vertrauen*. Politische Bildung ist darauf angewiesen, dass sich Teilnehmende mit ihren Positionen zeigen dürfen, dass sie sich in einem geschützten Rahmen entwickeln können. Veranstaltungen der politischen Bildung leben vom Vertrauen aller Beteiligten, dass sanktionsfrei Meinungen geäußert und (Vor-)Urteile ausgesprochen werden dürfen, gleichzeitig aber auch Irritationen zugemutet, neue Perspektiven eröffnet und Sichtweisen auf Dinge und Situationen ko-konstruiert werden können. Dieser schützende Raum kann und soll zudem *Handlungsperspektiven* bieten und Menschen in ihrer Lebenswirklichkeit zu mehr Teilhabe befähigen. Die

Ermutigung und Stärkung des eigenen selbstverantwortlichen Verhaltens ist daher in den Augen vieler Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner Zielbestimmung und Gelingensfaktor zugleich.

Betrachtet man die Gelingensfaktoren, wie sie von den Befragten thematisiert werden, in einem systematischen Zusammenhang, so weisen sie auf eine Passungsnotwendigkeit zwischen Kontext, Struktur, Personal, Angebot und Teilnehmenden hin. Es ist vor allem das Zusammenspiel dieser Faktoren, das politische Bildung nachhaltig befördert und das es insgesamt zu berücksichtigen gilt. Mit Blick auf die Programmgestaltung und Angebotsrealisierung ist für die Einrichtungen der Weiterbildung vor allem das professionelle Zusammenwirken und geteilte (bildungs)politische Wollen von Einrichtungsleitung, pädagogischem Planungspersonal und durchführenden Kurs- und Veranstaltungsleitungen zentral. Daher soll dieses Zusammenwirken noch einmal ausführlicher beschrieben werden.

Wie bereits ausgeführt, stehen *Einrichtungsleitungen* vor einer doppelten Gestaltungsherausforderung. Zum einen müssen sie nach außen die bildungspolitischen Rahmenbedingungen des lokalen und/oder verbandlichen Umfeldes so beeinflussen, dass Veranstaltungen der politischen Bildung und der politische Bildungsbezug von Veranstaltungen gewollt, mitfinanziert und entsprechende Gestaltungsvarianten bei der Umsetzung mitgetragen werden. Zum anderen müssen sie nach innen für klare organisationale Strukturen und personelle Zuständigkeiten sorgen, die fachliche und fachpolitische Kompetenz durch Personalauswahl und Personalentwicklung bereithalten und politische Bildung als (übergreifenden) Bezugspunkt des Programmplanungshandelns zur Geltung bringen.

Das pädagogische *Planungspersonal* hat als Basis der konkreten Planungsarbeit nicht nur die eigene fachliche Expertise zur Verfügung (Themengenerator), sondern ist angesichts begrenzter Ressourcen stark auf die kreative Nutzung kooperativer Möglichkeiten angewiesen (Netzwerkgenerator). Die Kreativität und Findigkeit, mit der das hauptamtliche Planungspersonal Ressourcen aufspüren, Vernetzungsmöglichkeiten schaffen, Themen platzieren und Finanztöpfe erschließen kann, ist daher ein zentraler operativer Gelingensfaktor von Programmplanung und Angebotsrealisation. Häufig nutzen die Hauptamtlichen dabei auch eigene biographisch-soziale Ressourcen, indem sie eigene Netzwerke aktivieren und ihr eigenes politisches Engagement oder ihre eigene Involviertheit in soziale Bewegungen zielgerichtet für Programmplanungsprozesse einsetzen.

Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt ist die Frage, wie zur Einrichtung passende und für politische Bildung geeignete *Referentinnen und Referenten* sowie *Kursleitungen* ausgewählt, eingearbeitet und fortgebildet werden. Auch hier ist entscheidend, ob und wie Einrichtungen die politische Dimension ihrer Bildungsarbeit als organisationskulturelles Merkmal herausstellen und in der Einarbeitungsphase auch tatsächlich vermitteln. In der konkreten operativen Umsetzung der Bildungsarbeit sind die Kursleitungen kaum zu kontrollieren, obwohl und wenngleich sie für die Teilnehmenden das direkte Gesicht der Einrichtung darstellen. Daher sind Evaluationen, Feedback-Schlaufen oder Kommentierungen von Teilnehmenden enorm hilfreich, um interaktionsbezogene Kurselemente wie Teilnehmendenansprache, Werterhaltung, (politische) Sensibilität, Fachlichkeit, Reflexivität, Prozessbegleitung, partizipatorischer Vermittlungsstil etc. zumindest ansatzweise für die Einrichtung greifbar und damit (in Teilen) auch beeinflussbar zu machen.

6.4 Politische Bildung und Grundbildung

Schon in der Einleitung ist auf das Spannungsverhältnis zwischen politischer Bildung als bereichsspezifischer Inhaltsvermittlung einerseits und allgemeiner Befähigung zur gesellschaftlichen Partizipation andererseits hingewiesen worden. Dieses Spannungsfeld lässt sich abschließend auch als ein Spannungsfeld von Grundbildung insofern thematisieren, als Grundbildung sowohl die Vermittlung elementarer Kommunikationsfähigkeit (Lesen, Schreiben, Rechnen) zur Teilhabe an *allen* gesellschaftlichen Funktionssystemen als auch die Vermittlung der Voraussetzungen zur Teilhabe an einem *spezifischen* Funktionssystem (Politik) zum Ziel hat. *Politische* Grundbildung umfasst in dieser Perspektive sowohl die Vermittlung der basalen Fähigkeit zur (politischen) Mitwirkung in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens (allgemein) als auch die Vermittlung grundlegender Kenntnisse über Politik und deren systemische Funktionsweise (spezifisch).

In den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten des Feldes wird immer wieder auf zwei Problemkreise verwiesen, die als aktuelle Herausforderungen politischer Grundbildung auf diesen Gesamtzusammenhang bezogen werden: auf die Flüchtlings- und Integrationsproblematik sowie auf die damit verbundenen Reaktionsweisen von Fremdenfeindlichkeit und ethnozentristischer Abschottung. Grundbildung als politische bzw. politisch relevante Bildung wird von den Befragten in beiden Bereichen als doppelte Notwendigkeit fokussiert, eine allgemeine Kommunikationsfähigkeit herzustellen *und* konkrete Wissensbestände zu vermitteln, die eine politisch-gesellschaftliche Beteiligung erst ermöglichen. Dass mit Blick auf die Flüchtlingsfrage auch und besonders die Grundlagen sozialen Zusammenlebens und die ihnen entsprechenden Werthaltungen zum Gegenstand der Erörterung werden, verweist auf die historische und wertebezogene Voraussetzungshaftigkeit moderner Gesellschaftsformationen, die erst in einem lang-samen Prozess der Sozialisation und Einübung verstanden und nachvollzogen werden kann. Grundbildung im historisch-biographischen Zeitraffer benötigt – aus Sicht der Beteiligten – daher Formen der Elementarisierung und Versteigerung, die allerdings schnell zu einer Überforderung der Einrichtungen führen können und daher einer Selbstreflexion, Klarstellung und Präzisierung der Aufgabenstellung bedürfen. Was die Verbreitung fremdenfeindlicher Reaktionsweisen anbelangt, steht politische Grundbildung aus Sicht der Befragten vor der Aufgabe, Kommunikationsfähigkeit, Reflexionsorientierung, Perspektivenübernahme und Dezentrierung zu vermitteln *und* gleichzeitig als notwendige politisch-soziale Etikette, als Grundlage und Baustein für ein geteiltes Mindestmaß an Zivilität einzufordern. Diese Aufgaben- und Zielbestimmung politischer Grundbildung verweist auf die normative Grundlage politischer (Grund-)Bildungsarbeit und erfordert aus Sicht der Beteiligten auch eine stärkere Vergewisserung über das institutionell-professionelle Selbstverständnis der Weiterbildung.

6.5 Zusammenfassung

Das vorliegende Kapitel hat mit seinen unterschiedlichen Zugängen differenziert dargelegt, dass und wie sich die politische Bildung Erwachsener in einem breiten Spektrum von bereichsspezifischen und übergreifenden Funktionen vollzieht – was ganz im Sinne der doppelten Zielausrichtung ist, wie sie im HWBG (§ 2) formuliert ist.

In einem *ersten* Zugang wurde über Programmanalysen und statistische Auswertungen an vier Beispielen gezeigt, was Einrichtungen der Weiterbildung als politische Bildung in den Programmen explizit ausweisen und in den entsprechenden Trägerstatistiken auch entsprechend abgebildet wird. Schon dieser erste Zugang macht die breite *Streuung der Themen* von politischer Bildung deutlich, aber auch die *Vielfalt der Angebotsformate* (Vortrag, Seminar, Studienfahrt, Bildungsurlaub, Reihen etc.) und die *spezifischen Formen von didaktischer Erarbeitung* (Erlebnis-, Bewegungs- und Reflexionsorientierung). Der Bildungsurlaub und die Veranstaltungen von Arbeit und Leben können als ein spezialisiertes Angebotsformat bzw. eine spezifische Institutionalfom von politischer Bildung bezeichnet werden. Unter *Adressatengesichtspunkten* fällt eine starke Orientierung an Zielgruppen auf, die als politisch oder politiknah bezeichnet werden können bzw. ein Interesse an bürgerschaftlichem Engagement und (politischer) Ehrenamtsarbeit haben. Was die *statistische Durchdringung* angeht, so zeigen sich deutliche Unschärfen zwischen der Verortung der Veranstaltungen in den jeweiligen Programmen und ihrer statistischen Zuordnung zum Bereich der politischen Bildung. In der Volkshochschulstatistik werden zudem die Einzelveranstaltungen, Studienfahrten und Studienreisen nur auf einem allgemeinen Aggregationsniveau ausgewiesen, so dass nur bedingt Rückschlüsse auf ihren tatsächlichen quantitativen Umfang möglich sind.

In einem *zweiten* Zugang wurde über Experteninterviews mit Einrichtungsleitungen und Programmverantwortlichen sowie über die Analyse von Leitbildern und programmatischen Äußerungen der Träger rekonstruiert, welches Verständnis von politischer Bildung die Einrichtungen nach HWBG haben und wie dieses Verständnis die Programm- und Angebotsstruktur prägt. Hier zeigte sich eine große *Hybridität* und *Diffusität* insofern, als politische Bildung in einem großen Variationsreichtum von Angebotsformaten – und in vielfältigen Kombinationen mit Formaten kultureller Bildung – dargeboten wird und auch als *fachliche* und *programmbezogene* Bildungsdimension thematisiert werden kann. Für diese Thematisierungsperspektive ist das politische Verständnis der Einrichtungsleitungen, Programmverantwortlichen und Kursleitenden entscheidend, um sowohl mikrodidaktisch in den Kursen als auch makrodidaktisch im Kontext des programmplanerischen Handelns die politische Bildungsdimension deutlich zu machen. Dieses

Wollen ist damit auch eine Frage der *institutionellen Zuständigkeit* sowie der Möglichkeiten *intelligenter Kofinanzierung* durch Kooperationen, besteht doch die Schwierigkeit, Angebote politischer Bildung ‚marktgängig‘ zu platzieren bzw. über die regulären Kostendeckungsgrade im ‚Normalschema‘ der Einrichtungskalkulation zu finanzieren. In diesem Kontext ist einerseits die *lokale Verortung* in den jeweiligen Kommunen und Landkreisen von Bedeutung, da das kommunalpolitische Wollen und die entsprechenden fiskalischen Möglichkeiten einen entscheidenden Gelingensfaktor für die politische Bildungsarbeit darstellen. Ebenso wichtig sind allerdings auch die *Träger* der Einrichtungen mit ihren je *spezifischen Werteorientierungen*, die den inhaltlichen Korridor dessen abstecken, was als politische Bildung thematisch möglich ist bzw. von ihr erwartet wird, und die mit ihren großen Mitgliederzahlen und verbandlichen Strukturen ein breites Feld gesellschaftlicher Beteiligung ermöglichen. In dieser Hinsicht ist auch die *fachpolitische* Dimension der Bildungsarbeit nicht zu unterschätzen, da Einrichtungen der Weiterbildung zusammen mit ihren Trägern einen wichtigen bildungspolitischen Auftrag im Sinne einer bildungsbezogenen Lobbyarbeit wahrnehmen. Pointiert formuliert hat politische Bildung im Kontext der Weiterbildung eine *fachliche*, eine *fachpolitische* und eine *strukturelle* Funktion, da Themen als politische Themen bzw. in ihrer politischen Bedeutungsdimension behandelt, Einrichtungen zur Ausübung politikbezogener Fachexpertise aktiviert und politisch bedeutsame Sozialisationsmöglichkeiten in ehrenamtliche, verbandliche oder gesellschaftliche Strukturen ermöglicht werden. Die politische Bildung(sfunktion) von Weiterbildungseinrichtungen stellt insofern eine höchst bedeutsame Ressource für Demokratie und gesellschaftliche Teilhabe dar, die ihrerseits vielfältige Ressourcen – auch die vieler ehrenamtlich in der Weiterbildung Mitarbeitenden – nutzt.

In einem *dritten* Schritt wurde aus den Interviews und Dokumenten eine Reihe von *Gelingensbedingungen* für die politische Bildung identifiziert, wobei zwei Faktorengruppen besonders herausgestellt werden können: einerseits die Anspannungsmöglichkeiten durch attraktive Lernorte und Themen, die biographisch passfähig und auch sinnlich-irritierend erfahrbar sein müssen und die Möglichkeit einer vertrauensbasierten und auch handlungsorientierten Reflexion bieten, andererseits die hohe Bedeutung von kompetenten, zuständigen Professionellen, die durch ein authentisches Engagement im Zusammenspiel der didaktischen Ebenen (Leitung, Planung, Umsetzung) maßgeblich zum Gelingen von politischer Bildung beitragen.

Das filigrane Zusammenspiel von Faktoren, das politische Bildungsarbeit gelingen lässt, der Einsatz von personellen wie materiellen Ressourcen zur Ausstattung politischer Bildungsarbeit sowie die Einsicht, dass politische Bildungsarbeit eine gesellschaftlich notwendige und für ein friedliches Zusammenleben überaus wertvolle Ressource darstellt, werden gegenwärtig durch die *Flüchtlingsthematik* und die *fremdenfeindlichen Reaktionsweisen* darauf besonders prägnant. Die in diesem Kapitel aufgezeigte Breite von politischer Bildung – von der politikbezogenen Wissens- und Kenntnisvermittlung über die Einübung in Reflexionsorientierung und Perspektivenübernahme bis hin zur Vermittlung basaler Fähigkeiten zur allgemeinen gesellschaftlich-politischen Teilhabe – kann im Kontext von Integration und Fremdenfeindlichkeit daher auch als ein *Zusammenhang von politischer Bildung und Grundbildung* verstanden werden. Politischer Bildung geht es in einem basalen – grundbildenden – Sinne immer um die Verbindung und den Zusammenhang von allgemeiner und spezifischer Kommunikations- und Beteiligungsfähigkeit. Gerade mit Blick auf Integrationserfordernisse und den Abbau von Fremdenfeindlichkeit ist politische Bildung in grundlegender, grundbildender Weise – allerdings von zwei ganz unterschiedlichen Ausgangspunkten her – gefordert. Ihr möglicher Beitrag zur Lösung dieser doppelten Herausforderung hängt nicht zuletzt davon ab, welches institutionell-professionelle Selbstverständnis von Weiterbildung vorherrscht und welche Ressourcen den betreffenden Einrichtungen zur Verfügung stehen.

7 Aktuelle Entwicklungslinien und zukünftige Gestaltungsherausforderungen der hessischen Weiterbildung nach HWBG

Anders als in den vorausgegangenen Kapiteln werden in diesem Kapitel nicht bestimmte Ebenen (Anbieterstruktur, Weiterbildungsbeteiligung) oder spezifische Inhaltsbereiche von Weiterbildung (Alphabetisierung und Grundbildung, Ehrenamt, politische Bildung) analysiert. Vielmehr wird der Blick auf die hessische Weiterbildung insgesamt gerichtet und – in einer eher zeitlich-thematisch akzentuierten Perspektive – bedeutsame Entwicklungslinien seit dem letzten Weiterbildungsbericht (2010) herausgearbeitet, aktuelle Entwicklungsstände erhoben sowie zentrale Herausforderungen für die Weiterentwicklung der hessischen Weiterbildung in den kommenden Jahren identifiziert. Für diesen Analyse-schritt werden drei unterschiedliche Zugänge gewählt und in einer abschließenden Kommentierung zueinander relationiert. Zunächst werden in einem *ersten* Zugang zentrale Entwicklungslinien der hessischen Weiterbildung auf Landesebene anhand verfügbarer Studien, Berichte, Dokumente und Protokolle herausgearbeitet.⁹⁹ Hierbei interessieren insbesondere die thematischen Veränderungen bzw. Neuakzentuierungen, die die Novellierung des HWBG im Jahr 2011 erbracht hat, ebenso wie der aktuelle Entwicklungsstand von HC beim Übergang in den Regelbetrieb, die Auswirkungen von Förderprogrammen des Bundes und der Länder (Alphabetisierung und Grundbildung) oder Neuakzentuierungen, die sich aus veränderten politischen Konstellationen ergeben (Regierungswechsel, Koalitionsvereinbarung, Weiterbildungspakt) (7.1). In einem *zweiten* Zugang werden dann Entwicklungslinien und zukünftige Herausforderungen der hessischen Weiterbildung aus der Sicht zentraler Akteure, insbesondere aus einer organisational-verbandlichen Perspektive, eingefangen. Hierfür wurden 15 Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der hessischen Weiterbildung (insbesondere Landeskuratorium) geführt, die inhaltsanalytisch ausgewertet und zu Themenclustern verbunden wurden (7.2). In einem *dritten* Zugang wird dann dargelegt, inwieweit und in welcher Form die Empfehlungen des Weiterbildungsberichtes von 2010 umgesetzt worden sind (7.3). Abschließend werden diese drei Zugänge in einer Gesamtschau kommentiert (7.4).

7.1 Entwicklungslinien auf Landesebene (politisch-rechtliche Ebene)

Die zentralen Entwicklungslinien auf Landesebene lassen sich auf sechs Punkte fokussieren: die Novellierung des HWBG, den Übergang von HC in den Regelbetrieb, den Regierungswechsel mit Koalitionsvertrag als normativer Grundlage für weiterbildungsrelevante Veränderungen, den Weiterbildungspakt, die Auswirkungen der Nationalen Strategie/Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung auf Landesebene sowie die Aktivitäten des Landeskuratoriums.

Hessisches Weiterbildungsgesetz (HWBG)

Mit Blick auf das HWBG, das zum 26.11.2011 in der novellierten Fassung in Kraft trat, sind nur wenige Veränderungen zu konstatieren. Dies zeigt einerseits die Kontinuität der gesetzlichen Grundlegung der öffentlich kofinanzierten Weiterbildung und belegt andererseits die hohe politische Zustimmung zu den geltenden gesetzlichen Regelungen. Auf *struktureller* Ebene betreffen die hauptsächlichen Veränderungen die HC-Bestimmungen und die Möglichkeiten einer bildungsbereichs- und trägerübergreifenden Zusammenarbeit, die in § 1 und § 4 präziser gefasst wurden.¹⁰⁰ Weiterhin sind auf dieser Ebene eine Spezifizierung der Aufgabenbestimmung bei der regionalen Bildungskoordination zu nennen (§ 20).¹⁰¹ Auf der *didaktischen* Ebene der Bildungsinhalte und Angebotsformate werden nun auch „Bildungsangebote

⁹⁹ Vgl. u. a. Kruse/Schröder/Kaletka/Pelka 2010, Kruse 2013, Hochstätter/Müller 2013, Seitter/Schemmann 2014; dazu Protokolle und Konzeptpapiere des Landeskuratoriums, des HC-Sprecherkreis und auch verschiedener Arbeitsgruppen.

¹⁰⁰ So können nach § 1 rechtlich selbstständige berufliche Schulen und Verbände des HC, soweit sie der Weiterbildung dienen, in den Kreis der Einrichtungen im Sinne des Gesetzes einbezogen werden. Und im Bereich der Zusammenarbeit bei den Bildungsdienstleistungen im Sinne des Gesetzes regelt § 4, dass die Einrichtungen der Weiterbildung „regional und landesweit bildungsbereichs- und trägerübergreifend zusammenarbeiten“ können. Dabei tragen Verbände von beruflichen Schulen, Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen den Namen HESSENCAMPUS, wobei auch rechtlich selbstständige berufliche Schulen Bestandteil von HC sind. Zum Betrieb und zur Weiterentwicklung von HC arbeiten das Land und die jeweiligen Städte, Landkreise und Gemeinden auf vertraglicher Basis zusammen. Zur Konstruktion der rechtlich selbstständigen beruflichen Schulen vgl. auch die Ausführungen über HC im nächsten Punkt.

¹⁰¹ So sollen die regionalen Koordinationsgremien, denen auch die Verbände des HC angehören, u. a. den regionalen Bedarf für das Lernen der Erwachsenen ermitteln, Vorschläge für die regionale Bildungsplanung entwickeln und die Bildungsangebote in der Region abstimmen. Die Federführung liegt bei den jeweiligen Städten und Landkreisen.

zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung unserer Gesellschaft“ sowie ohne Einschränkung „Bildungsangebote im Bereich der Gesundheitsbildung“ (§ 9) ebenso berücksichtigt wie „Online-Unterrichtsstunden und Kurse, die Bestandteil eines systematischen Weiterbildungsangebotes im Rahmen von E-Learning-Angeboten sind [...], wenn kriterien- und indikatorengestützte Nachweise vorliegen“ (§ 6). Auf der Ebene von *Beratung und Support* sind einerseits die Zusammensetzung des Landeskuratoriums für Weiterbildung und Lebensbegleitenden Lernens erweitert und die Geschäftsführung des Landeskuratoriums durch die Leitung der Koordinationsstelle für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen festgelegt worden (§ 19). Andererseits sind die Möglichkeiten zur Evaluierung, Bildungsberichterstattung und Bildungsplanung durch einen neuen Paragraphen zur Weiterbildungsstatistik (§ 22) vergrößert worden. Der Innovationspool (§ 19 der alten Fassung) wurde ersatzlos gestrichen.¹⁰²

HESSENCAMPUS

Neben der Verabschiedung des novellierten Gesetzes waren die konzeptionelle, inhaltliche und rechtliche Weiterentwicklung der HC-Verbünde und insbesondere der Übergang von HC in den Regelbetrieb weitere bedeutsame Entwicklungslinien und -aufgaben.

Übergang in den Regelbetrieb

Nach dem sukzessiven Auslaufen der Strukturaufbauförderung von HC (Ende der Förderung im Jahr 2013) vollzog sich langsam der Übergang der im Projektmodus geförderten Initiativen in den Regelbetrieb. Über sogenannte Regionale Kooperationsvereinbarungen zwischen dem Land Hessen und der/den am HC jeweils beteiligten Kommune(n) wurde eine Rechtsgrundlage geschaffen, um den Betrieb von HC dauerhaft zu ermöglichen. Die ersten Kooperationsvereinbarungen wurden im Mai 2012 unterzeichnet, bis August 2015 wurden insgesamt 15 Kooperationsvereinbarungen abgeschlossen, was als deutlicher quantitativer Erfolg gewertet werden kann. Hilfreich für die erfolgreiche Umsetzung war die Entscheidung der damaligen Kultusministerin Nicola Beer, für den Regelbetrieb eine dauerhafte Kofinanzierung seitens des Landes vorzusehen. Diese Kofinanzierung erfolgte – und erfolgt bis heute – in Form einer zweckgebundenen Zuweisung, jeweils im Umfang einer 50%-Stelle an die Schulämter, in deren Bereich sich ein HC mit abgeschlossener Kooperationsvereinbarung befindet. Die Stellenanteile können als Personalkapazitäten an Schulen eingesetzt oder kapitalisiert, d. h. in Geldmittel umgewandelt und direkt für Ausgaben des HC genutzt werden. Die Regionalen Kooperationsvereinbarungen waren als Konstrukt neuartig und aufwändig zu konzipieren, da es einerseits politisch um die gleichberechtigte vertragliche Regelung und Aushandlung zwischen Land und Kommunen ging, andererseits juristisch die Frage beantwortet werden musste, auf welcher Rechtsgrundlage die Kofinanzierung – als dauerhafte Finanzierung und nicht im Projektmodus realisierte Zuwendung – erfolgen sollte.¹⁰³

Inhaltsbereiche: Bildungsberatung

Die HC-Verbünde sind strukturell und inhaltlich sehr unterschiedlich aufgestellt. Inhaltliche Schwerpunktsetzungen liegen vor allem im Bereich der neuen Medien, im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung sowie in der Bildungsberatung. Fast überall hat sich die Bildungsberatung als Handlungsfeld im HC-Kontext etabliert, was nicht zuletzt der stetigen Arbeit der AG Bildungsberatung und der Erarbeitung von Leitlinien mit einer starken Orientierungsfunktion zu verdanken ist. Die Institutionalisierung einer quasiflächendeckenden, trägerübergreifenden, neutralen Bildungsberatung ist auch Ausdruck dafür, dass Bildungsberatung paradigmatisch diejenigen Orientierungen, Dimensionen und Elemente der Handlungskoordination verkörpert, die für den hessenweiten Aufbau von HC handlungsleitend waren und sind (vgl. Seitter/Schemmann 2014): Bildungsberatung gemäß § 2 Abs. 2 HWBG fokussiert die erwachsene Lernerpersönlichkeit, orientiert sich an der Lernbiographie von Erwachsenen, hat eine ausgeprägte Lebensweltnähe, stärkt die Lebensbewältigungsfähigkeit, verbindet organisatorisch, arbeitet regional, integriert pädagogisch und agiert im Spannungsfeld von regionaler Varianz und hessenweiter Einheitlichkeit.

¹⁰² Für einen wortgetreuen synoptischen Überblick der alten und neuen Fassung des HWBG vgl. Schemmann/Seitter 2014, S. 193 ff.

¹⁰³ Als besonders schwieriges – weil systemfremdes – Konstrukt erwies sich die Rechtsfigur der rechtlich selbständigen beruflichen Schulen. Mit diesem Status sollten berufliche Schulen in die Lage versetzt werden, als rechtlich eigenständige Akteure im Rahmen von HC zu wirken, eigene Einnahmen zu generieren und zu verwalten sowie Projektmittel einzuwerben. Um dies zu ermöglichen, wurden das Schulgesetz geändert (§ 127 e) und die Novellierungsprozesse von Schulgesetz und HWBG parallelisiert. In den 15 HC's haben gegenwärtig vier berufliche Schulen von dieser Option Gebrauch gemacht.

HC-Leitprojekte und Sonderförderung der freien Träger

Der Aufbau von Angeboten im Feld der neuen Medien, von Alphabetisierung und Grundbildung sowie im Kontext von Bildungsberatung ist auch über die HC-Leitprojekte (bis 2014) und über die Sonderförderung der freien Träger im Verbund mit HC (bis heute) flankiert worden. Die HC-Leitprojekte sind bis zur Überführung in den Regelbetrieb jährlich für bestimmte Bereiche vergeben worden und können – ebenso wie die Sonderförderung der freien Träger – als Ersatz für den gestrichenen Innovationspool angesehen werden.

HC-Sprecherkreis

Der HC-Sprecherkreis hat auf Landesebene die Entwicklung von HC in vielfältiger Weise begleitet. Neben der Interessenvertretung der jeweiligen regionalen HC's liegen seine Aufgabenfelder vor allem in der Vorbereitung und Unterstützung der Institutionalisierung von HC, insbesondere auf den verschiedenen Etappen des Übergangs in den Regelbetrieb, in der beratenden und bündelnden Ausgestaltung der zentralen Inhaltsbereiche sowie in der Steuerung von HC, beispielsweise durch die Verabschiedung von landesweiten Leitlinien. Er war – und ist immer noch – zentrale Kommunikations- und Informationsdrehscheibe für Strategieentwicklung und Profilschärfung, für Inhaltsbereiche und Förderschwerpunkte, für wissenschaftliche Begleitung und Evaluation, für Außendarstellung und Kooperation mit vielfältigen Partnern der Weiterbildung. Zudem entsendet der Sprecherkreis seit 2012 zwei Vertreter/-innen in das Landeskuratorium.

Regierungswechsel: Koalitionsvertrag zwischen CDU und Grünen als normativer Bezugspunkt

Eine dritte entscheidende Entwicklungslinie war der politische Regierungswechsel in Hessen im Jahr 2013 mit einer neuen Regierungskoalition aus CDU und Grünen. Der Koalitionsvertrag als normative Grundlage der Regierungsarbeit hatte – und hat – dabei dezidierte weiterbildungspolitische Implikationen, insofern als er zum einen explizite Aussagen zur Weiterbildung und zur politischen Bildung macht, zum anderen implizite weiterbildungsrelevante Dimensionen aufweist (Bedeutung des Ehrenamts). Zudem wurde in die Koalitionsvereinbarung ein neues Steuerungselement (Weiterbildungspakt, s. u.) mit der Aussicht auf zusätzliche Finanzmittel aufgenommen. Die Neubesetzung der Hausspitze des Kultusministeriums samt den damit verbundenen organisationalen Rejustierungen führte schließlich auch zu einer teilweisen Neuordnung des Fachreferats Weiterbildung mit einem veränderten inhaltlichen und personellen Zuschnitt (erneute Zuständigkeit für die Schulen für Erwachsene und für die Nichtschüler/-innen-Prüfung).

Weiterbildungspakt

Mit dem Koalitionsvertrag wurde das Instrument des Pakts als längerfristig angelegtes politisch-ministerielles Steuerungsmittel auch für die Weiterbildung festgeschrieben. Die mit dem Pakt anvisierte „Erhöhung zweckgebundener Mittel für konkrete Weiterbildungsleistungen“ (Koalitionsvertrag 2013, S. 37) führte zu langwierigen Verhandlungen zwischen Volkshochschulen, freien Trägern und Ministerium, um einerseits die konkreten Leistungen inhaltlich zu präzisieren und um andererseits das dafür hinterlegte Finanzvolumen zu bestimmen. Während die inhaltsbezogenen Verhandlungen nach entsprechenden institutionellen Rückbindungen in die jeweiligen Einrichtungen und Träger hinein relativ konsensorientiert verliefen, war die Festlegung der zusätzlichen Finanzmittel Gegenstand hartnäckigen Ringens. An diesem Punkt zeigten sich auch die höchst unterschiedlichen Voraussetzungen in den Einrichtungs- und Trägerstrukturen mit Blick auf Möglichkeiten, Erwartungen und Chancen projektförmiger Umsetzung (vgl. dazu Kapitel 7.2). Zudem entzündeten sich an den Verhandlungen um den Weiterbildungspakt die kumulierten Auszehrungserfahrungen jahrelanger Unterfinanzierung durch massive Kürzungen Ende der 1990er Jahre und die Festschreibung der Zuschüsse auf einem konstant gehaltenen Niveau.

Die nach etlichen Verhandlungsrunden nunmehr (Stand Juli 2016) festgelegte Höhe der Paktmittel (12 Millionen € für eine Laufzeit von vier Jahren) sowie die zweigeteilte (je hälftige) Form der Verausgabung (Erhöhung der Grundförderung ab Januar 2017 und Förderung von Projekten ab Januar 2018) bedeuten – vor dem Hintergrund des bisherigen Finanzierungsvolumens – eine signifikante Stärkung der hessischen Weiterbildung sowohl in ihrer regel- als auch projektbezogenen Form der Umsetzung.

Alphabetisierung/Grundbildung – Nationale Strategie/Dekade

Eine Entwicklungslinie, die stark vom Bund dominiert wurde, war die Ende 2011 (16.12.2011) erfolgte Ausrufung der „Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016“. Die Nationale Strategie war eine bildungspolitische Reaktion auf die präzisierten Bedarfe an Alphabetisierung/Grundbildung, wie sie durch den BMBF-Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (2007–2012)“ und insbesondere durch die „leo. – Level-One Studie“ als nationaler Zusatzerhebung zur europäischen Weiterbildungsbefragung (AES) von 2010 zutage gefördert wurden (vgl. dazu genauer Kapitel 4). Mit der Nationalen Strategie als einer gemeinsamen Strategie von Bund (BMBF) und Ländern (KMK) wurde ein vielfältiger Maßnahmenkatalog beschlossen, dessen Umsetzung nicht nur zentral auf Bundesebene, sondern auch regional auf Länderebene erfolgen sollte.¹⁰⁴ Für die Umsetzung der Maßnahmen auf Länderebene wurden entsprechende Koordinationsstellen sowie Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner eingerichtet, wobei in Hessen das Fachreferat des HKM als Ansprechpartner der Landesregierung und der hvv als Koordinationsstelle Verantwortung übernahmen. Das Fachreferat entfaltete in der Folge eine Reihe von Aktivitäten, u. a. in der Initiierung und Koordination einer landesweiten Fachgruppe, in der verstärkten Nutzung bereits bestehender Strukturen (HC), in der stärkeren Akzentuierung von Projektförderung (HC-Leitprojekte, Sonderförderung der freien Träger) sowie in der Entscheidungsvorbereitung und -umsetzung der Nutzung von ESF-Mitteln für die Förderung von Grundbildungszentren auch in Hessen (zur weiteren Differenzierung vgl. Kapitel 4.2).¹⁰⁵

Landeskuratorium: Kommunikation und Beratung

Eine weitere wichtige Konstante stellt die Arbeit des Landeskuratoriums als dem zentralen Beratungsgremium der Landesregierung für Fragen der Weiterbildung dar. Gerade in der Vorbereitung, Diskussion und Nachbereitung wichtiger bildungspolitischer Aspekte der Weiterbildung (Gesetzesnovellierung, Weiterbildungsbericht, Weiterbildungskonferenz, Weiterbildungspakt, Nationale Strategie, Berufsbildungskonsens für Fachkräftesicherung etc.) spielt das Landeskuratorium eine wichtige Rolle, da in ihm neben den stimmberechtigten Einrichtungsververtretungen auch zahlreiche weitere Akteure der Weiterbildung versammelt sind und durch die politisch-ministerielle Präsenz eine enge Verbindung zwischen Praxisfeld und Politik hergestellt wird. Zudem sind die Sitzungen selbst häufig eingelagert in weitere vor- oder nachgelagerte Kommunikationsstrukturen, in denen weiterbildungsbezogene Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse vorbereitet werden. In diesem Zusammenhang ist auch die Mitwirkung wissenschaftlicher und beraterischer Instanzen zu erwähnen (Sozialforschungsstelle Dortmund, PwC¹⁰⁶, Professuren für Weiterbildung) zu Zwecken der Evaluation, der themenbezogenen Berichterstattung oder des wissenschaftlichen Inputvortrags.

7.2 Einschätzungen zentraler Akteure

Nach den Entwicklungslinien, die auf der Basis von Dokumenten, Studien, Berichten und Protokollen identifizier- und beschreibbar sind, folgen nun, in einem zweiten Zugang, Sichtweisen und Einschätzungen zu aktuellen Entwicklungslinien und zukünftigen Herausforderungen von zentralen Akteuren der hessischen Weiterbildung. Konkret wurden 15 Vertreterinnen und Vertreter der Volkshochschulen und von Burg Fürsteneck, der neun freien Träger sowie des Fachreferats III.B.3 des HKM interviewt und nach ihren Sichtweisen befragt. Auch wenn diese Personen als Sprecherinnen und Sprecher ihrer Einrichtungen bzw. ihrer Verbände fungieren und daher immer auch einrichtungsspezifische Gesichtspunkte zur Geltung bringen, so ergibt das Gesamtspektrum der Antworten gleichwohl ein facettenreiches – in vielen Teilen auch übereinstimmendes – Bild der öffentlich geförderten Weiterbildung mit einer detaillierten Lagebeschreibung ihrer gegenwärtigen Situation und zukünftigen Entwicklungsperspektive.

¹⁰⁴ Die Maßnahmen betreffen folgende Bereiche: Öffentlichkeitskampagne, flankierende Maßnahmen des Bildungssystems (z. B. gezielte, zusätzliche Unterstützung von Kindern aus bildungsfernen Familien), Nutzung bestehender Instrumente (Volkshochschulen, Kirchen, Fortbildung, Qualifizierung, Basisqualifizierung ProGrundbildung), Nutzung arbeitspolitischer Instrumente, Stärkung von Netzwerken, kurzfristige neue Maßnahmen (z. B. Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung“), mittelfristige neue Maßnahmen (ESF-Förderschwerpunkt).

¹⁰⁵ Um das gestiegene Aufgabenvolumen in diesem Bereich bewältigen zu können, hat das Land sowohl das Fachreferat als auch den hvv mit einer entsprechenden Ressourcenausstattung versehen.

¹⁰⁶ PricewaterhouseCoopers Aktiengesellschaft Wirtschaftsprüfungsgesellschaft (PwC)

Die Gespräche fanden in der Regel in den Räumlichkeiten der jeweiligen Einrichtungen statt und dauerten zwischen 60 und 150 Minuten. Sie fokussierten folgende drei Themenbereiche:

- Bedeutsame Entwicklungen der hessischen Weiterbildung während der letzten vier Jahre
- Einschätzung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes
- Zukünftige Herausforderungen der hessischen Weiterbildung

Der erste und der letzte Themenbereich waren sehr offen formuliert, um den Interviewten eine möglichst hohe eigene Relevanzsetzung mit entsprechenden Priorisierungen zu ermöglichen. Gleichwohl sind von fast allen Personen Fragen der Weiterbildungsprogrammatis, der Steuerung und Finanzierung, der inhaltlich-didaktischen Formatveränderungen oder der Kooperations- und Vernetzungsarbeit mit einer hohen inhaltlichen Konvergenz angesprochen worden.

Die Darstellung ist so gegliedert, dass die Themen nach drei Ebenen sortiert wurden und nacheinander die Entwicklungen der letzten Jahre und die zukünftigen Herausforderungen fokussiert werden. Die Ausführungen über das Hessische Weiterbildungsgesetz werden am Schluss separat dargestellt.

7.2.1 Entwicklungslinien der letzten vier Jahre und zukünftige Herausforderungen: Ebenen und Themen

Für eine bessere Übersicht und Orientierung sind die Ebenen und Themen in der nachfolgenden Tabelle aufgelistet. In der Darstellung werden zuerst die Entwicklungen der letzten vier Jahre, danach die zukünftigen Herausforderungen zusammengefasst.

Tabelle 27: Synopse der Themen und Ebenen

| Politisch-rechtliche Ebene | |
|--|--|
| Entwicklungen der letzten vier Jahre | Zukünftige Herausforderungen |
| Verständnis von öffentlicher Weiterbildung Politik als Auftraggeberin Finanzierung/Projektförderung Weiterbildungspakt Vernetzung/HESSENCAMPUS | Bildungsbegriff/Flächendeckung Integrationsfunktion von Weiterbildung Finanzierung/Projektförderung |
| Inhaltlich-didaktische Ebene | |
| Entwicklungen der letzten vier Jahre | Zukünftige Herausforderungen |
| Angebote/Formate Zielgruppen/Ansprechbarkeit Flüchtlinge | Arbeit mit Flüchtlingen/Migranten Neue Formate und Ansprachekonzepte Feste und fluide Institutionalisierung Personalrekrutierung/Professionsverständnis |
| Organisations- und Supportebene | |
| Entwicklungen der letzten vier Jahre | Zukünftige Herausforderungen |
| Politische Vertretung und Lobbyarbeit | Kooperationsorientierung/öffentliche Wahrnehmung Statistik und Leistungsdarstellung |

7.2.1.1 Entwicklungslinien der letzten vier Jahre

Verständnis von gemeinsam verantworteter öffentlicher Weiterbildung

Alle Befragten betonen den Wert und die Konstanz einer öffentlich verantworteten Weiterbildung mit einer flächendeckenden, inhaltlich breiten, qualitätsorientierten sowie für alle Bevölkerungsgruppen offenen Ausrichtung. Ebenso wird die Bedeutung eines Bildungsverständnisses unterstrichen, das den Eigenwert von Bildung (Persönlichkeitsentwicklung) und seine Anschlussfähigkeit an gesellschaftliche Funktionsbestimmungen (Qualifizierung, Partizipation, Integration) gleichermaßen in den Blick nimmt. Öffentliche Weiterbildung wird als Resultat einer gemeinsamen Verantwortung von Land, Kommunen und gesellschaftlichen Großgruppen interpretiert, wobei das Weiterbildungsgesetz als rechtliche Grundlage und die Kommunen (Volkshochschulen) und gesellschaftlichen Großgruppen (freie Träger) als Partner in der Umsetzung erachtet werden.

Politik als ‚Auftraggeberin‘

In diesem Zusammenhang wird auf eine Verschiebung der letzten Jahre hingewiesen, die sich darin äußert, dass das Land über seine Ministerien – ebenso wie der Bund – zunehmend zum ‚Auftraggeber‘ für Weiterbildung wird und über projektformige Programmlinien bestimmte Zielsetzungen verfolgt. Themen der Weiterbildung werden so zunehmend von politischen Programmen und Setzungen vorgegeben bzw. Weiterbildung insgesamt als Übersetzungs-, Kanalisierungs- und Lösungsinstanz für aktuelle Problemlagen und gesellschaftliche Herausforderungen in Dienst genommen. Eine wesentliche Konsequenz dieser Konstellation sehen die meisten Befragten darin, dass sich die Relation von (stetiger) Grundfinanzierung und (volatiler) Projektförderung zunehmend zulasten ersterer verschiebt. Daher nehmen Fragen der Finanzierung und des Finanzierungsmixes von Weiterbildung einen breiten Raum in den Gesprächen ein.

Finanzierung/Projektförderung

Die Finanzierung der Weiterbildungseinrichtungen nach HWBG stellt sich aus Sicht der Befragten als komplex dar: Sie erfolgt über einen Mix aus Grundfinanzierung und Projektförderung, wobei die Mittel für die Projektförderung aus unterschiedlichen Quellen stammen (HC-Mittel, Sondermittel der freien Träger, ESF-Mittel, Mittel aus Ministerien des Landes und des Bundes). Die Finanzierung über die Regelförderung nach dem HWBG sichert dabei die Breite der Grundversorgung ab, wobei der landesseitige Anteil der Regelförderung deutlich niedriger als der kommunale Anteil ausfällt und über die im Gesetz kontingentierte Unterrichtsstunden definiert wird.

Die derzeitige Ausgestaltung (Höhe des Abgeltungsbetrages pro Unterrichtsstunde) der landesseitigen Regelförderung führt nach Ansicht der Befragten dazu, dass viele Themen auch des Pflichtbereichs nur über eine interne Quersubventionierung finanziert werden können (vor allem im Bereich der politischen Bildung und der Grundbildung) und somit Anreize entfallen, diese Bereiche zu halten oder gar auszubauen. Hinzu kommen politisch restriktive Rahmenbedingungen, welche zum weiteren Rückbau kostenträchtiger Bereiche führen. Insbesondere die Schutzschirme der Kommunen haben in den letzten Jahren zu starken fiskalischen Vorgaben geführt mit einer Selbstbeschränkung der Einrichtungen und kreativen Klimmzügen, um unterfinanzierte Bereiche zu retten. Auch die finanziellen Ausbaumöglichkeiten des Landes werden mit Blick auf die in der Verfassung verankerte Schuldenbremse und die starke Stellung der schulischen Bildungsbereiche von den Einrichtungen der Weiterbildung nach dem HWBG als begrenzt wahrgenommen.

Die Projektförderung hat aus Sicht der Befragten Vor- und Nachteile. Die Vorteile liegen in den Möglichkeiten experimenteller, innovativer Angebotsentwicklung, in der Stabilisierung unterfinanzierter Bereiche sowie in den Möglichkeiten der strategischen Nutzung für die Einrichtung insgesamt. Die Nachteile sehen die Beteiligten in der zeitlichen Befristung, in der fehlenden Nachhaltigkeit und im hohen Verwaltungsaufwand bei der Projektabwicklung. Zudem werden seitens der Einrichtungen Fragen der Drittmittelförderung und des Projektmanagements vor dem Hintergrund ganz unterschiedlicher organisationsstrategischer, organisationsstruktureller und organisationskultureller Ausgangsbedingungen und Prägungen beurteilt. Neben der Größe der Einrichtung und den damit zusammenhängenden Möglichkeiten funktionaler Spezialisierung ist insbesondere die zentrale oder dezentrale Verfasstheit der Träger von Bedeutung. Auch die einrichtungsspezifischen Traditionen von projektformiger Refinanzierung sind extrem unterschiedlich ausgeprägt, ebenso wie der Support bei der Projektabwicklung durch die Mutterorganisationen oder die arbeitsrechtlichen Voraussetzungen und Personalstrukturen in den jeweiligen Trägerorganisationen.

Weiterbildungspakt

Demgemäß wird auch der Weiterbildungspakt in unterschiedlicher Weise bewertet. Die meisten Befragten würdigen den Pakt als ein neues bildungspolitisches Instrument, das in der konzeptionellen Ausgestaltung seiner Schwerpunkte (Zugänge, Integration, Qualität) maßgeblich von den Weiterbildungseinrichtungen erarbeitet wurde. Allerdings haben die inhaltliche Konkretisierung und das Ringen um ein angemessenes Finanzierungsvolumen nach Ansicht aller Beteiligten viel Energie gekostet und große Diskussionen erzeugt, auch weil das Instrument in dieser Form zum ersten Mal in der hessischen Weiterbildungspolitik genutzt wird. Eine Mehrheit der Befragten sieht den großen Vorteil des Paktes darin, dass er eine Laufzeit von mehreren Jahren mit präzisen inhaltlichen Absprachen hat. Gleichwohl wird der auf Projekte bezogene Teil des Paktes als Steuerungsinstrument auch kritisch betrachtet, da er den Dienstleistungsanspruch seitens der Politik an die Trägerlandschaft erhöht. Insgesamt hat der Weiterbildungspakt aus Sicht der Beteiligten als Signal gewirkt und jenseits der Frage der Ressourcenausstattung zu einer stärkeren Herausarbeitung und Fokussierung von Programmlinien innerhalb der Träger geführt.

Vernetzung/HESSENCAMPUS

Die meisten Akteure bestätigen eine Bedeutungsaufwertung von Vernetzung und Kooperation in den letzten Jahren. Netzwerkgestützte kooperative Angebotsentwicklungen gelten als Formate der Zukunft, auch wenn der damit verbundene Aufwand als beträchtlich eingestuft wird. In diesem Kontext werden auch Funktion und Bedeutung von HC angesprochen. Für die meisten Befragten ist HC konsolidiert und verfolgt ein bestimmtes Niveau an (begrenzten) Aktivitäten. Positiv hervorgehoben werden die institutionellen Netzwerke, die Bildungsberatung, die sich fast flächendeckend als Handlungsfeld etabliert hat, die gemeinsamen Angebote, die entwickelt und durchgeführt werden, sowie eine insgesamt stabile Kooperationskultur. Gleichzeitig betonen die Befragten eine gewisse Routinisierung und Ent euphorisierung der Zusammenarbeit, da Wege und Kommunikationspartner bekannt sind und die schmale Finanzbasis des HC nur ein gewisses Kontingent an Möglichkeiten zulässt.

Regional sind die einzelnen HC nach Ansicht der Befragten sehr unterschiedlich aufgestellt, so dass es kaum möglich ist, generalisierbare Aussagen zu treffen. Das Aktivitätsniveau der lokalen HC's hängt dabei nicht nur von den HC-Partnern ab, sondern auch von der Frage, ob und in welchen Bereichen die jeweiligen Kommunen bestimmte Interessen haben. Positive Effekte bringen die HC-Verbünde vor allem dort hervor, wo Kooperation auf eine lange Tradition zurückblicken kann.

Von (fast) allen Befragten wird die Vernetzung der unterschiedlichen lokalen Anbieter im Kontext von HC als ein großer Vorteil gewertet. Vernetzung und Kooperation werden als zusätzliche Ressource erfahren, als ein gegenseitiger organisationaler Erfahrungsraum, der Dezentrierung, Kontingenz und Irritation mit sich bringt sowie den Verlust des Glaubens, dass ‚man weiß, wie die Welt funktioniert‘. Gleichwohl ist HC aus Sicht der Befragten nur *ein* Element in der stärkeren regionalen Vernetzung, da die Suche nach Partnern in der Regel eher themenorientiert und weniger institutionell verläuft. Insgesamt werden gemeinsame Planungen und Abstimmungen als arbeitsaufwändig und mühsam, in ihrem Ergebnis aber als sinnvoll beschrieben.

Angebote/Formate

Veränderungen hinsichtlich der Programminhalte und Angebotsformate werden von den Befragten sehr unterschiedlich beantwortet. Hier ist der Blick stark vom Themenkorridor und den Schwerpunkten der jeweiligen Einrichtung abhängig, so dass ganz unterschiedliche Inhalte in ihrer Bedeutungszunahme benannt werden (z. B. Persönlichkeitsbildung, Familien- und Elternbildung, Angebote zu Umwelt/Ökologie/Energie oder zum Erzeuger-Verbraucher-Dialog). Ebenfalls finden Themensetzungen Erwähnung, die entweder aus den Trägerorganisationen selbst stammen und normativ gesetzt werden (z. B. im Kontext der katholischen Kirche: Papst, Reformation, Jahr der Barmherzigkeit) oder die Auftragsleistungen von höher geordneten politischen Instanzen (Bund, Land, BAMF) sind. Insbesondere im Kontext der Volkshochschulen wird die Fokussierung auf *bestimmte* Zielgruppen und die quantitative Ausweitung des Bereichs der nicht-offenen Kurse als ein tendenzieller Bedeutungsverlust des tradierten Konzepts der ‚Offenheit für alle‘ bewertet, die auch zu einer finanziellen und personellen Aushöhlung dieses Kursbereiches führt.

Mit Blick auf die zeitliche Dimension der Angebote stimmen die meisten Beteiligten darin überein, dass die Zeitformate kurzfristiger geworden sind und ein deutlicher Rückgang bei den mehrtägigen Seminaren zu verzeichnen ist. Auch die Anmeldung selbst wird zunehmend kurzfristiger bzw. unterliegt einer höheren Volatilität. Diese Zeitverkürzungstendenz betrifft auch den Bildungsurlaub, so dass es in diesem Segment ebenfalls Überlegungen für rechtlich abgesicherte Flexibilisierungsvarianten gibt. Pointiert wird diese Tendenz zur Zeitverkürzung und zu den damit verbundenen Effektivitätserwartungen in die Formel gegossen: „Kurz, knackig, am besten mit Zertifikat“.

Ein weiterer zentraler Reflexionsgegenstand ist die zunehmende Digitalisierung der Gesellschaft und ihre Auswirkungen auf Angebotsstruktur und Zielgruppenansprache. Die Einrichtung von Webinaren, Moodle-Kursen, Blended-Learning-Formaten mit und ohne tutorielle Begleitung oder die Nutzung von Apps als Formate der Wissensvermittlung stellen nach wie vor große Herausforderungen dar. Sie betreffen nicht nur Aspekte wie Software, Materialentwicklung oder Plattformbereitstellung, sondern verändern auch die Ansprache, die Personen- und Gruppenwahrnehmung oder die Resonanz darauf, wie sich der Lernerfolg von Menschen darstellt. Auch führt die Erwartungszunahme einer kostenlosen und unabhängig nutzbaren Bereitstellung von Lernmaterialien im Internet dazu, dass Einrichtungen in bestimmten Segmenten nur noch als Entwicklungs-, aber nicht mehr als Durchführungsinstanz aktiv sind. Schließlich werden digitale Medien zunehmend auch für eine veränderte Zielgruppenansprache jenseits des klassischen Programmhefts genutzt. Die Bewerbung von Veranstaltungen im Netz ebenso wie die Durchführung von Veranstaltungen werden auf ihr Potential für Zielgruppen im ländlichen Raum oder für technikaffine Gruppen ausgetestet.

Einen weiteren Trend bei den Angebotsformen sehen die meisten Befragten in einer Zunahme hybrider Lernsettings. Dies betrifft zum einen die Verbindung von Bildung und Bewegung/Aktivierung, die Tendenz, Inhalte sinnlich erfahrbar zu machen durch Erkundungen, Reisen, das Verlassen seminaristischer Kursformen oder das Arrangieren von Möglichkeiten, Dinge auszuprobieren, zu begreifen und selbst zu gestalten. Andererseits wird Hybridisierung auch als Verbindung von Bildung – Begegnung – Begleitung – Beratung thematisiert, etwa bei Angeboten im Kontext von Mehrgenerationenhäusern oder bei komplexen Bildungsdienstleistungen für spezifische Zielgruppen. Bildungs- und Lernarbeit ist in den Augen vieler Akteure ein komplexes Personen- und Beziehungsgeschäft, das Pflege, Dauer und Zeit benötigt, auf einen zuverlässigen, klaren Rahmen sowie auf Freiheit in der professionellen Ausgestaltung angewiesen ist. Diese Einschätzung bezieht sich insbesondere auf die Arbeit mit lernentwöhnten Zielgruppen.

Zielgruppen/Ansprechbarkeit

Die Reflexion über Zielgruppen und Möglichkeiten erfolgreicher Ansprache ist ein weiteres Themenfeld fast aller Interviews. Dabei werden drei Zielgruppen besonders hervorgehoben: Bildungsferne, deren Ansprache als bildungsprogrammatischer Auftrag gerade öffentlicher Weiterbildung mit unterschiedlicher Begründung – Benachteiligung, Bildungsgerechtigkeit, diakonischer Auftrag, Zugehörigkeit, Umgang mit Differenz, Sozialintegration – betont wird; jüngere Personen, die als ‚nachwachsende‘ Adressatengruppe besondere Beachtung erfahren;¹⁰⁷ medienaffine Menschen, für die (organisierte) Weiterbildung attraktiv(er) gemacht werden soll. Bei den Möglichkeiten einer veränderten Ansprache für diese und weitere Zielgruppen wird von den Interviewten die – auch ausschließende – Normativität des eigenen Angebots kritisch hinterfragt, auf das schwierige Verhältnis von festen und fluiden Organisationsformen hingewiesen und die Medialität der Ansprache mit Blick auf veränderte Informationsgewohnheiten problematisiert. Das Nachdenken über Ansprechbarkeit und Ansprachekompetenz umfasst schließlich auch die Herausforderung, neue Formen der partizipativen Bedarfserschließung (vom ‚über sie‘ reden zum ‚mit ihnen‘ reden) auszuprobieren und Weiterbildungseinrichtungen stärker in Richtung Agenturverfassung zu denken (vgl. dazu auch 7.2.1.2).

Flüchtlinge

Die Aktualität und Permanenz der Flüchtlingsthematik nimmt in den Gesprächen ebenfalls einen großen Raum ein. Sie wird trägerspezifisch variiert, da die Einrichtungen unterschiedlich stark, auch in quantitativer Hinsicht, in die konkrete Bildungsarbeit mit Flüchtlingen oder in die Ehrenamtsqualifizierung involviert sind. Die Volkshochschulen sind

¹⁰⁷ Nur gelegentlich wird auf pointierte Gegenpositionen verwiesen, die das gemeinsame Altern von Planenden und Teilnehmenden als positive und schützenswerte Grundlage des eigenen Handelns begreifen.

am meisten involviert, da in vielen Volkshochschulen das Unterrichtsvolumen im Bereich „Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache“ gegenwärtig bereits bis zu 50% des Gesamtstundenvolumens beträgt. Diese starke Involviertheit führt nach Ansicht der Befragten aus dem Volkshochschulbereich zu einer zum Teil heftig geführten Auseinandersetzung über die Programmidentität und zukünftige strategisch-strukturelle Steuerung. Je nach Positionierung und kommunaler Indienstnahme sehen sich die Volkshochschulen in ihrer Funktion als ‚Flüchtlingsdienstleister‘ in einer defensiven Abwehr- oder offensiven Entwicklungsposition. Übereinstimmend wird der historisch gewachsene, offene Angebotskern der Bildungsarbeit als schützens- und bewahrenswert angesehen, der in der gegenwärtigen Diskussionslage nicht vergessen werden darf. Neben den Volkshochschulen sind auch die freien Träger mit der Flüchtlingsproblematik konfrontiert, die sich dauerhaft oder mit bestimmten Projekten an der Bildungsarbeit mit Flüchtlingen beteiligen. Als ein wichtiger Aspekt wird von den Akteuren die Qualifizierung von Ehrenamtlichen und ihre Begleitung vor Ort ebenso betont wie die Arbeit mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren – wie etwa Betriebs- und Personalräte oder Übungsleitende im Sport –, die eine wichtige Funktion für die Etablierung einer Willkommenskultur und Integrationsbefähigung innerhalb der Arbeitswelt oder in der Freizeit haben.

Politische Vertretung und Lobbyismus

Ein häufig angesprochenes Thema ist die Frage nach der politischen Vertretung der Weiterbildung und ihrer Lobbyarbeit auf den unterschiedlichen Ebenen der Politik, der Verbände und der Kommunen. Aus dieser Perspektive wird zuvorderst die Resonanz innerhalb der Ministerien und insbesondere innerhalb des Kultusministeriums erörtert, wo Weiterbildung im Vergleich zu schulischen Frage- und Problemstellungen eine eher marginale Position einnimmt. Doch auch die Mutterorganisationen und Trägerverbände werden adressiert, bei denen Weiterbildung häufig ebenfalls kein Thema mit hoher Priorität darstellt. Aus dieser Perspektive sehen es die Akteure als eine wichtige Aufgabe an, innerhalb ihrer Mutterorganisationen entsprechende Lobbyarbeit für Weiterbildung zu betreiben und die Verbände immer wieder dafür zu sensibilisieren, dass auch sie Träger öffentlicher Weiterbildung sind. Für eine Stärkung ihrer Lobbyarbeit sehen sich die Einrichtungen daher mit einer doppelten Aufmerksamkeitsfokussierung konfrontiert, die entsprechende Übersetzungsleistungen nach außen *und* nach innen umfasst. In dieser Hinsicht besteht für viele Beteiligte eine weitere Professionalisierungs- und Vernetzungsnotwendigkeit.

7.2.1.2 Zukünftige Herausforderungen

Bildungsbegriff/Flächendeckung/Grundversorgung

Alle Befragten sehen es als eine große Herausforderung an, Weiterbildung im Sinne einer inhaltlich breiten und qualitativ hochwertigen Grundversorgung in der Fläche – gerade auch in den ländlichen Regionen – aufrechtzuerhalten. Dies impliziert die Beibehaltung eines breiten allgemeinen Bildungsverständnisses, das Bildung im Sinne der freien Persönlichkeitsbildung als Eigenwert begreift und das die leistungsbezogenen Aspekte von Bildung (Qualifizierung, berufliche Verwertbarkeit und Abschlussorientierung) nicht überbetont. Aus institutioneller Perspektive ist damit die Herausforderung verbunden, das Bündnis zwischen Land, Kommunen und gesellschaftlichen Großgruppen mit Blick auf eine gemeinsame Ausgestaltung der Weiterbildung weiterhin tragfähig zu halten.

Soziale Integrationsfunktion von Weiterbildung

In dieser Hinsicht wird auch die Herausforderung markiert, die gesellschaftspolitisch-integrative Dimension von Weiterbildung zu stärken – und zwar aus einer mehrfachen Perspektive: durch eine verstärkte Zielgruppenerschließung von bisher wenig erreichten Gruppen, durch das Aufbrechen von zielgruppenspezifischen Segmentierungen innerhalb der Einrichtungen sowie durch das moderierte Zusammenbringen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen im Sinne der Stärkung einer impliziten politisch-integrativen Bildungsarbeit und der explizit-reflexiven Arbeit, was für Austausch, Begegnung und Verständigung (z. B. Bürgerdialoge) angeht.

Finanzierung/Projekte

Als weitere Herausforderung wird die Sicherung von Ressourcen in personeller wie vor allem in finanzieller Hinsicht angesprochen. Die (quantitativen) Relationen zwischen den einzelnen Elementen des bisherigen Finanzierungsmixes aus Regel-, Projekt- und Strukturaufbauförderung erscheinen den meisten Beteiligten – gerade auch mit Blick auf die politisch angesonnenen Aufgabenstellungen – als dysfunktional. Bereiche wie politische Bildung, Alphabetisierung

und Grundbildung sowie Qualifizierungsmöglichkeiten für Ehrenamtliche sind unter den gegenwärtigen Finanzierungsmodalitäten nicht ausreichend finanziert und erfahren daher kaum Anreize für zukünftige Verstetigung. Mit Blick auf die Projektfinanzierung formulieren die meisten Befragten einen Bedarf an eigener Professionalisierung, aber auch an Verschlinkung bürokratischen Verfahrensregelungen und an Projektoptionen mit mehrjähriger Laufzeit.

Arbeit mit Flüchtlingen/Migration als Brennpunkt vieler Herausforderungen

Die Arbeit mit Flüchtlingen, Migranten und Migrantinnen wird von vielen als ein Brennpunkt gesehen, in dem sich zahlreiche Herausforderungen bündeln. Dies betrifft vornehmlich Fragen der Ansprache und Kanalisierung, der inhaltlichen Ausgestaltung der Angebote (Ausweitung der zumeist auf Sprachenbildung fokussierten Inhalte in Richtung politische Grundbildung), der Verzahnung von Projekt- und Regelangebot, der Verbindung von neuen und alten Zielgruppen, des institutionellen Selbstverständnisses sowie der strategisch-programmatischen Ausrichtung und Steuerung. Ein wichtiger Aspekt betrifft zudem die Frage nach der ‚Sozialpädagogisierung‘ der Arbeit, die neben Bildungsangeboten in der Regel auch weitere lebensweltbezogene Dienstleistungen umfasst (Behördengänge, Bedienen von Fahrkartenautomaten, Ausfüllen von Formularen etc.). Diese Aspekte betreffen allerdings nicht nur die Arbeit mit Flüchtlingen, Migranten und Migrantinnen, sondern werden als Herausforderung mit Blick auf weitere bildungsferne Zielgruppen gesehen. In dieser Hinsicht werden vor allem die Zielgruppen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit ebenso angesprochen wie stark bildungsbenachteiligte Personengruppen mit einem hohen Bedarf an ‚Nachsozialisierung‘.

Neue Formate und Ansprachekonzepte

Eine weitere wichtige Frage betrifft das normativ-konzeptionelle Verständnis von Weiterbildung, das für die Einrichtungen zukünftig leitend ist/sein soll. Für viele Einrichtungen stellt sich die Herausforderung, Weiterbildungsangebote über die eigene Stammklientel hinaus zu konzipieren und neue Formen der Bedarfserschließung in Kooperation mit anvisierten neuen Zielgruppen zu erproben. Diese Herausforderung wird auch im Zusammenhang mit veränderten Formen der Wahrnehmung, der Lernortpräferenzen, der zeitlichen und inhaltlichen Teilnahmeselektivität und der stärkeren sozial- und bewegungsorientierten Einbindung diskutiert. Mit Blick auf diese Gemengelage von institutionellem Selbstverständnis und veränderten Lern(kultur)präferenzen werden eine ganze Reihe von zukunftsorientierten Perspektiven formuliert: die intelligente Verbindung von Sozialraum (präsent) und digitalem Raum (virtuell), die Verknüpfung von kursförmiger Wissensvermittlung und kursübergreifender Begegnung oder die Kombination von aufsuchender Bildungsarbeit und Multiplikatorenutzung.

Feste und fluide Institutionalisierung

Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Frage und Herausforderung, wie flexibel und fluide sich Organisationen der Weiterbildung umbauen und gestalten lassen. Aus einer traditionellen Perspektive verstehen sich Weiterbildungseinrichtungen als feste Einrichtungen mit fixierten Räumen, in denen vorab festgelegte Angebote stattfinden mit verbindlichen Budgets, die Leitungen und Vorstände verabschiedet haben. Diese ‚Starrheit‘ wird einerseits als Vorteil gesehen, da hier professionell, qualitätsgesichert, mit festem und gesichertem Programm gearbeitet werden kann. Andererseits wird diese Starrheit auch als ‚Fessel im Kopf‘ bezeichnet (‚In diesen Räumen und Programmen denken wir‘), die eine stärkere Flexibilisierung verhindert. Die Ausbalancierung dieses Spannungsverhältnisses von fester und fluider Institutionalisierung wird daher als Zukunftsherausforderung für die Einrichtungen betrachtet. Dabei spielt auch die Frage eine entscheidende Rolle, ob und wie sich Weiterbildungseinrichtungen von ihren eingefahrenen Mustern der Programm- und Angebotsplanung distanzieren können und wollen und ob ein Prozess umfassender Organisationsentwicklung angestoßen werden kann, der Diversität als Resultat von organisationalen ethnographischen Befremdungsprozessen begreift. Insofern wird als eine der zentralen Zukunftsherausforderungen die Fähigkeit betrachtet, klassische Planungsprozesse, die implizit oder explizit für das eigene soziokulturelle Milieu vollzogen werden (gemeinsame Alterung von Planenden, Kursleitenden und Teilnehmenden) zu ergänzen und mit Planungsethnographien zu kombinieren, die fremde soziokulturelle Milieus selbst aktiv in die Planungsprozesse einbinden, etwa über die Nutzung milieuverankerter – individueller wie kollektiver – Akteure, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

Kooperationsorientierung/öffentliche Wahrnehmung/Leistungsdarstellung

Herausforderungen sehen die Befragten schließlich auch in einer verstärkten Kooperationsorientierung und Vernetzung. Die Stärkung einer fachlichen, institutionellen und personenbezogenen Zusammenarbeit wird dabei nicht nur mit Blick auf ein besser ausgestaltbares Angebot betont, sondern auch hinsichtlich der Möglichkeiten einer verbesserten öffentlichen Wahrnehmung. Eine wichtige Funktion nimmt in dieser Hinsicht die statistische Erfassung und kommunikative Darstellung des Leistungsportfolios von Weiterbildung ein. Die Sichtbarmachung eines breiten Spektrums an Leistungen wird jedoch durch eine stark auf Angebotsformate und Unterrichtsstunden fokussierte statistische Erfassung eingeschränkt, die viele Aufgaben der Weiterbildung nicht (adäquat) zum Ausdruck bringt. Sie können daher auch schlecht in der (bildungspolitischen) Öffentlichkeit kommuniziert oder gar in finanzierungsrelevanten Kennziffern abgebildet werden. Diese Differenz von Bildungsarbeit im Sinne einer umfassenden bildungsbezogenen Daseinsvorsorge und Bildungsarbeit, die sich nach Kursanzahlen und Unterrichtsstunden operationalisiert, betrifft auch die eigene Selbstwahrnehmung der Einrichtungen, denen es schwerfällt, ihr Leistungsportfolio entsprechend zu bestimmen. Auch aus dieser Perspektive gibt es nach Ansicht von vielen Beteiligten einen klaren Handlungsbedarf.

7.2.2 Das Hessische Weiterbildungsgesetz in der Einschätzung der Befragten

Neben den Sichtweisen auf zentrale Entwicklungslinien und zukünftige Herausforderungen wurden die Interviewten auch dezidiert nach ihrer Einschätzung des HWBG gefragt – gerade auch aufgrund der Bedeutung und der Steuerungswirkung des Gesetzes. Die diesbezüglichen Aussagen und Einschätzungen werden im Folgenden in gebündelter Form separat dargestellt, auch wenn es in Teilen zu inhaltlichen Überlappungen mit den vorhergehenden Punkten kommt.

Gemeinsame Verantwortung für Weiterbildung

Das Gesetz wird von seiner Grundkonstruktion her von allen Beteiligten sehr befürwortet, da es das Land, die Kommunen und die gesellschaftlichen Großgruppen in einer gemeinsamen Verantwortung für die Weiterbildung zusammenbringt. Dieses durch das Gesetz ermöglichte Bündnis wird als tragende Säule und Stabilitätsgarantie für eine positive Entwicklung der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung gesehen, wobei um die richtige und angemessene Balance zwischen den drei Akteuren in der gemeinsamen Verantwortungsübernahme – vor allem auch mit Blick auf das jeweilige finanzielle Engagement – immer wieder neu gerungen werden muss.

Breite des Bildungsbegriffs

Ein zweiter zentraler Gesichtspunkt, der von allen Befragten positiv bewertet wird, ist die Breite des im Gesetz verankerten Bildungsbegriffs (s. § 9 Abs. 2 HWBG) und seine konkrete, funktions- und bereichsspezifische Operationalisierung. Das gemeinsame, öffentlich verantwortete Pflichtangebot im § 3 HWBG, das flächendeckend und wohnortnah für alle Bevölkerungsgruppen umgesetzt werden soll, wird als ein passender und in sich stimmiger Rahmen erachtet.

Pflichtkanon

Die im Gesetz beschriebenen Pflichten zur konkreten Umsetzung der Weiterbildung betreffen zum einen die Voraussetzungen für die rechtliche Anerkennung als Träger, andererseits eine entsprechende inhaltliche Ausgestaltung, um das Pflichtangebot nach § 9 HWBG vorhalten zu können. Was die Sicherung der flächendeckenden Grundversorgung anbelangt, ist nach Ansicht der Befragten vor allem die kommunale Verpflichtung entscheidend, auch wenn im Gesetz nicht festgeschrieben ist, wie weit diese Verpflichtung bei der Erfüllung des Pflichtkanons reicht. Positiv bewertet wird die Erweiterung des Pflichtkanons mit Blick auf die Gesundheitsbildung und Gesundheitsprävention gemäß § 9 Abs. 2 HWBG.

Finanzierungsvolumen und Finanzierungsmodus

Die Ausgestaltung des im Gesetz verankerten Finanzierungsmodus über Unterrichtsstunden wird als korrekturbedürftig angesehen. Dies betrifft vor allem das Finanzierungsvolumen, d. h. die Höhe des für jede Unterrichtsstunde angesetzten Abgeltungsbetrages. Die Konstanz des Fördersatzes über Jahre hinweg ist für alle Beteiligten ein (kritisches)

Thema, da sie zu einer zunehmenden Reduzierung der Landesquote in der Grundfinanzierung führt. Dies hat nach Ansicht der Befragten restriktive Konsequenzen für all diejenigen Bereiche, die – wie die Bereiche politische Bildung oder Alphabetisierung und Grundbildung – nicht in das gängige Finanzierungsschema des Regelangebots passen. Ähnliche Konsequenzen werden für Lerndienstleistungen gesehen, die – wie beispielsweise Bildungsberatung, Selbstlernzentren, Vernetzung, Kooperation, inklusive Modellvorhaben etc. – in den letzten Jahren deutlich ausgebaut wurden, ohne jedoch durch eine entsprechende Erhöhung der Fördermittel gegenfinanziert zu werden. Hier wird angeregt, über eine Erhöhung des Regelfördersatzes zur Querfinanzierung oder über die Etablierung separat zu finanzierender Sondertatbestände nachzudenken, um den Einrichtungen Anreize zu geben, unabhängig von Projektförderungen in diese Bereiche zu expandieren.

HESSENCAMPUS

Die kooperativen Strukturen, die über HC u. a. im § 4 HWBG etabliert wurden, werden als positiv bewertet. Die Beteiligten erleben sich als Partner auf Augenhöhe und in einem sinnvollen produktbezogenen Austausch. Angemahnt wird eine stärkere Ziel- und Strategiediskussion, um die weitere Entwicklung von HC, insbesondere auf Landesebene, zu gewährleisten.

Regionale Bildungskoordination

Auch die regionale Bildungskoordination wird prinzipiell als sinnvoll erachtet. Neben dem dafür notwendigen strukturellen Unterbau der Landesverbände und einer entsprechenden personellen Präsenz in den Landkreisen fehlen aus Sicht vieler Beteiligten dafür allerdings die entsprechenden Finanzmittel, aber auch die konzeptionellen Vorarbeiten und Abstimmungen. Das Anfertigen von regionalen Berichten oder gar der Aufbau eines kontinuierlichen Bildungsmonitorings ist mit den gegebenen HC-Strukturen nicht möglich, wird aber hinsichtlich einer längerfristigen Absicherung und Fortentwicklung regionaler Weiterbildungsstrukturen und -angebote als sinnvoll erachtet. Die Einschätzungen bezüglich Aufgabe und Zweck regionaler Bildungskoordination differieren – je nach zentraler oder dezentraler Verortung der Einrichtungen – stark.

7.3 Empfehlungen des Weiterbildungsberichtes 2010: Umsetzungsstand aus heutiger Perspektive

Im Weiterbildungsbericht 2010 ist eine Reihe von Empfehlungen für die zukunftsgerichtete Weiterentwicklung der hessischen Weiterbildung erarbeitet worden, deren Umsetzung in Grad und Richtung für eine aktuelle Positionsbestimmung der hessischen Weiterbildung ebenfalls von Bedeutung ist. Fragt man aus einer derartigen Perspektive mit einem Abstand von fünf Jahren nach dem Umsetzungsstand dieser Empfehlungen, so lassen sich – bei aller gebotenen Vorsicht mit Blick auf Zurechenbarkeit und Reichweite – einerseits klare Befunde, andererseits tendenzielle Einschätzungen festhalten. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden die Empfehlungen von 2010 im Original abgedruckt (kursiv gesetzt) und dann mit Blick auf ihre Umsetzung/ihren Umsetzungsgrad kommentiert.

- *Die inhaltliche Breite des Bildungsbegriffs im Hessischen Weiterbildungsgesetz sollte beibehalten werden. Sie hat Signalwirkung und ist ein politisches Bekenntnis der öffentlichen Verantwortung für einen Bildungsbereich, der zunehmend an gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Bedeutung gewinnt.*

Kommentar: Auch nach der Novellierung des HWBG ist diese Breite des Bildungsbegriffs im Gesetz beibehalten worden.

- *Die öffentliche Ko-Finanzierung der Weiterbildung entfaltet eine hohe Bindungswirkung für die – auch finanziell bedeutsame – Beteiligung der gesellschaftlichen Großgruppen an Weiterbildung. Daher sollte das jetzige Finanzierungsvolumen auf jeden Fall angemessen erweitert werden. Eine Stagnation oder gar Absenkung würde das weitere finanzielle Engagement der beteiligten Verbände deutlich gefährden. Die mittelfristig zu erwartende ‚demographische Rendite‘ sollte dazu verwendet werden, auch die Strukturen der Weiterbildung quantitativ wie qualitativ deutlich zu verbessern.*

Kommentar: Das Finanzierungsvolumen der Weiterbildung hat sich insgesamt nicht verbessert. Die ‚demographische Rendite‘ ist zwar im Bildungssystem belassen, aber kaum für eine strukturelle Verbesserung der Weiterbildung genutzt worden.

- *Die flächendeckend aufgestellte, trägerbezogene Weiterbildung und die regionszentrierte, bildungsbereichsübergreifende Weiterbildung (HC) sollten als komplementäre Institutionalisierungslogiken weiterentwickelt werden. Vor einer gesetzlichen Präzisierung der Funktion und Aufgaben von HC sollte der bisherige Stand an Aktivitäten und Erfahrungen evaluiert werden. Insbesondere sind auch die rechtlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen einer kooperativen Zusammenarbeit und Angebotsgestaltung von Einrichtungen zu klären, die bislang durch ganz unterschiedliche Rechtskreise geregelt werden. Mit Blick auf die langfristige finanzielle Verstetigung regionalisierter Weiterbildungsstrukturen sollten die Finanzierungsvolumina der öffentlich finanzierten Weiterbildung, der Schulen für Erwachsene und der Beruflichen Schulen (bisheriges Verhältnis: 1:2:40) als Kernorganisationen von HC anteilig eingebracht werden.*

Kommentar: Die Überführung von HC in den Regelbetrieb kann als gelungen bewertet werden. Durch die Veränderung des Schulgesetzes wurde die Möglichkeit geschaffen, beruflichen Schulen den Status rechtlicher Selbständigkeit zu gewähren. Über eine zusätzliche Personalzuweisung an die beruflichen Schulen beteiligt sich das Land an der regelhaften Verstetigung von HC. Eine umfassende Evaluation von HC steht noch aus.

- *Die Trias von Regel-, Projekt- und Strukturaufbauförderung ist positiv zu bewerten, da sie das Feld der Weiterbildung insgesamt stärkt. Sinnvoll wäre allerdings eine haushaltsjahrübergreifende Form der Finanzierung von mittel- bis langfristig angelegten Projekten mit strukturbildender Wirkungsabsicht. Dies würde die Planungssicherheit für die beteiligten Einrichtungen erhöhen und zeitliche Engpässe bei der Projektbewilligung vermeiden. Entsprechende Instrumente liegen bereits vor und werden beispielsweise im Hochschulbereich auch angewendet (Hochschulpakt).*

Kommentar: Die Trias von Regel-, Projekt- und Strukturaufbauförderung ist weiterhin existent. Nach dem Übergang von HC in den Regelbetrieb ist der Aufbau von Grundbildungszentren als neues Strukturaufbauförderprojekt des Landes zu bezeichnen. Mit dem Weiterbildungspakt wird ein neues Steuerungsinstrument in die Weiterbildung eingeführt, das auch längerfristig angelegte Projektfinanzierungsformen zulässt. Im Bereich der Sonderförderung der freien Träger ist eine haushaltsjahrübergreifende Form der Finanzierung bislang nicht gegeben.

- *Der Innovationspool als problem- und themenbezogene Projektsteuerung sollte einen stärkeren Wirkungsgrad entfalten. Dies ist nur zu erreichen, wenn die Finanzmittel an die gesetzlich vorgeschriebene Mindesthöhe von mindestens 2,5 vom Hundert des staatlichen Fördervolumens für die Weiterbildung (derzeit ca. 240.000€) angepasst und das Programm weiterhin auf einen thematischen Schwerpunkt pro Jahr fokussiert wird.*

Kommentar: Mit der HWBG-Novellierung wurde der Innovationspool abgeschafft. Die Sondermittel der freien Träger sowie die Mittel für die HC-Leitprojekte (bis Ende 2014) stellen eine Kompensation dar.

- *Die Zugangsmöglichkeiten zu (niedrigschwelliger) Weiterbildung sollten verbreitert werden. Beratung, Blended-Learning, Bildungswerbung und aufsuchende Bildungsarbeit sind entsprechende Instrumente, die weiterentwickelt und auf geeignete Weise gesondert gefördert werden sollten.*

Kommentar: Die Bildungsberatung ist über HC fast flächendeckend institutionalisiert. Die Einrichtungen der Weiterbildung experimentieren mit Formen des Blended Learning und der aufsuchenden Bildungsarbeit mit wechselndem Erfolg. Online-Unterrichtsstunden und Online-Kurse können bei der Förderung unter Vorlage entsprechender Nachweise der Durchführung berücksichtigt werden.

- *Die Support- und Reflexionsstrukturen der hessischen Weiterbildung sollten erweitert und fokussiert werden. Institutionell ist insbesondere der Ausbau des hvv-Instituts denkbar. Über die bisherigen Aktivitäten hinaus sollten weitere Schwerpunkte die Professionalisierung von Projektakquise, die Verbindung mit der (Erwachsenenbildungs-) Wissenschaft und die Etablierung von Elementen eines kontinuierlichen Weiterbildungsmonitorings sein. Die international-vergleichende Beobachtung und Messung der Beteiligung an und der Wirkungen des lebenslangen Lernens*

(ELLI, PIAAC) werden derzeit bildungspolitisch stark forciert. Die demographisch bedingte Verschlankung der Erstausbildung auf allen Ebenen wird komplementär zu einer Verbreiterung der Weiterbildungsmöglichkeiten führen (müssen). Die hessische Weiterbildung sollte diesen Prozess aktiv mitsteuern, ihre Leistungen – durchaus auch kennzifferbasiert – deutlich machen und einen geschärften Blick für die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Hessen haben.

Kommentar: Die Beratungen zum Weiterbildungspakt haben zu einer Aktivierung der trägerübergreifenden Reflexionsstrukturen geführt, die allerdings stark anlassbezogen motiviert ist. Bemühungen um eine verstärkte Professionalisierung der Projektakquise sind einrichtungsübergreifend nicht zu konstatieren. Elemente eines hessenweiten Weiterbildungsmonitorings sind kaum entwickelt. Lediglich im Bereich der HC-Bildungsberatung ist ein Monitoring-Konzept verabschiedet worden, über dessen Umsetzung allerdings noch keine (veröffentlichten) Erkenntnisse vorliegen. Die Umarbeitung der DVV-Statistik soll das Leistungsportfolio der Volkshochschulen profilierter zum Ausdruck bringen. Der Hessische Volkshochschulverband hat eine erhöhte Zuweisung erhalten, um als Katalysator für Alphabetisierung und Grundbildung zu wirken. Das hvv-Institut ist als pädagogisches Serviceinstitut mit eigener Rechtsform (gGmbH) im Jahr 2012 aufgelöst worden, seine Aufgaben übernimmt seither wieder der hvv.

- *Weiterbildung sollte zwischen den Ministerien und im politischen Handeln generell deutlicher als ressortübergreifendes Querschnittsthema mit hohem Zukunftspotential wahrgenommen werden. Eine zentrale Steuerung der Weiterbildung ist aufgrund ihrer vielen unterschiedlichen Facetten und ihrer Ressortierung in den unterschiedlichsten Themen- und Handlungsfeldern weder machbar noch wünschenswert. Gleichwohl sollten intelligente und kommunikativ abgestimmte Formen der (Mehrfach-)Ansprache weiterentwickelt werden mit dem Ziel, eine Weiterbildungsinfrastruktur zu etablieren, die in ihren Formen und in ihrem Gewicht den Lernnotwendigkeiten und Lernmöglichkeiten der langen Erwachsenenphase entspricht.*

Kommentar: Eine Verstärkung interministerieller Abstimmungsprozesse zur Stärkung der Weiterbildung ist nicht zu beobachten.

- *Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, das Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen als trägerübergreifendes und hessenweites Beratungsgremium der Landesregierung zu stärken. Auch sollten bisher nicht im Landeskuratorium vertretene Ministerien in dieses Gremium aufgenommen werden.*

Kommentar: Die HWBG-Novellierung hat gemäß § 19 Abs. 6 HWBG die Möglichkeit geschaffen, auch bisher nicht vertretene Ministerien in das Landeskuratorium aufzunehmen.

- *Zur Stärkung des Landeskuratoriums für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen als Beratungsgremium der Landesregierung muss auch die Koordinationsstelle Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen eine verlässliche Verortung und organisatorische Grundlage finden, um ihrer Funktion als Geschäftsführung des Landeskuratoriums für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen dauerhaft nachkommen zu können.*

Kommentar: Mit der Novellierung hat die Koordinationsstelle eine entsprechende Verortung erhalten.

7.4. Zusammenfassung

Die in diesem Kapitel genutzten Zugänge zur Bestimmung der Entwicklungs- und Gestaltungsdynamik der hessischen Weiterbildung zeigen ein facettenreiches Bild, das sich durch eine ausgeprägte Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Veränderung auszeichnet.

Im ersten dokumentengestützten Zugang wird einerseits die Kontinuität der gesetzlichen Regelung über das HWBG, der Übergang von HC als neuem Strukturelement in den Regelbetrieb und die Kontinuität in der Arbeit des Landeskuratoriums deutlich. Andererseits zeigen sich mit dem Weiterbildungspakt und den gebündelten Aktivitäten mit Blick auf Alphabetisierung und Grundbildung zwei starke Dynamisierungselemente aus rechtlich-finanzieller und inhaltlich-adressatenbezogener Perspektive der hessischen Weiterbildung.

Im zweiten interviewgestützten Zugang werden differenzierte Einblicke in die Entwicklungsdynamik der hessischen Weiterbildung sowohl auf rechtlich-finanzieller Ebene als auch und vor allem auf der Ebene der konkreten inhaltlichen Bildungsarbeit möglich. So ist es kein Zufall, dass einerseits Fragen der Finanzierung und der Verhältnisbestimmung von Projekt- und Regelförderung einen breiten – und durchaus auch kontrovers beurteilten – Raum einnehmen, da mit dem Weiterbildungspakt ein in der Geschichte der hessischen Weiterbildung erstmalig erprobtes Instrumentarium eingeführt wird und das Projektvolumen insgesamt (Pakt-, Sonder-, ESF-Mittel) im Verhältnis zur Regelförderung deutlich ansteigt. Andererseits ermöglichen die Aussagen der befragten Akteure vielfältige Einblicke in die organisational-operativen Veränderungen mit Blick auf Themenkonjunkturen, Nachfrageverhalten, Digitalisierung, hybride Lernsettings, Ansprachemodalitäten und neue Zielgruppen, aber auch in die damit verbundenen Veränderungen auf organisationaler und programmplanerischer Ebene oder in die Herausforderungen bei der Darstellung und Darstellbarkeit des weiterbildnerischen Leistungsportfolios. Dabei werden trotz hoher inhaltlicher Konvergenz auch immer wieder Differenzen in der Beurteilung vor dem Hintergrund der je unterschiedlichen verbandlich-organisatorischen Einbindung der Befragten deutlich.

Die auf der Grundlage dieser beiden – dokumenten- und interviewgestützten – Zugänge herausgearbeiteten Entwicklungslinien und Gestaltungsherausforderungen stehen in einem zeitlich weiter ausgreifenden bildungspolitischen Zusammenhang. Von daher war es naheliegend, in einem dritten Zugang zu fragen, ob und wie die Gestaltungsempfehlungen aus dem Weiterbildungsbericht 2010, der die hessische Weiterbildung im Zeitraum von 2005 bis 2010 betrachtet, aufgegriffen und umgesetzt wurden. Aus dieser Perspektive zeigt sich das Bestreben, zentrale Strukturelemente der hessischen Weiterbildung zu verstetigen und zu stärken (Beibehaltung der Breite des Bildungsbegriffs im novellierten HWBG, Verstetigung von HC, Fortführung der Trias von Regel-, Projekt- und Strukturaufbauförderung, Stärkung des Landeskuratoriums), ohne jedoch die ‚demographische Rendite‘ für eine strukturelle Verbesserung der Weiterbildung insgesamt zu nutzen.

8 Zusammenführung und Empfehlungen

In diesem Abschlusskapitel werden die Befunde des Weiterbildungsberichtes gebündelt betrachtet. Zunächst wird der Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Ressourcensteuerung, der als implizit mitlaufender roter Faden in allen Kapiteln präsent war, erneut aufgegriffen und fokussiert (8.1), um dann vor diesem Hintergrund die Funktionsbestimmung des HWBG näher zu erläutern und auch konkrete, qualitative und quantitative Aussagen zur Zielerreichung des Gesetzes zu machen (8.2). Den Abschluss des Kapitels bilden Empfehlungen, die aus den Kapiteln des Gesamtberichts abgeleitet werden (8.3).

8.1 Weiterbildung als Ressource – Ressourcen für die Weiterbildung

In der Einleitung wurde auf die politisch-programmatischen Bestrebungen und handlungspraktischen Bemühungen in Europa, Deutschland und Hessen hingewiesen, die Weiterbildungsbeteiligung der erwachsenen Bevölkerung zu erhöhen. Dementsprechend sind auch in der Kapitelabfolge des Weiterbildungsberichtes Fragen der Beteiligung und Beteiligungsmöglichkeiten an Weiterbildung in unterschiedlichen Fokussierungen thematisiert worden: als institutionell-organisatorische Angebotsvoraussetzungen, als regional und lokal streuende Beteiligungsquoten, als inhaltlich fokussierte Teilhabefelder sowie als politisch-rechtlich verfasste und handlungspraktisch ausgestaltete Institutionalisierungsvarianten. Dabei sind immer wieder auch Fragen der Ressourcenausstattung von Weiterbildung angesprochen und exemplarisch vertieft worden: als Notwendigkeit einer flächendeckenden Grundversorgung, als zeitbezogener und zeitverbrauchender Faktor, als finanzielle Verstetigungsvoraussetzung oder als professionelle bzw. ehrenamtliche Personalausstattung.

Weiterbildungsbeteiligung und Ressourcenverausgabung stehen in einem deutlichen Wechselwirkungsverhältnis. Weiterbildung als gesellschaftliche Ressource zu betrachten, die nicht nur im privaten Lebenskontext, sondern auch in vielen gesellschaftlichen Funktionszusammenhängen ihre Wirksamkeit entfaltet/entfalten kann, erfordert zeitgleich eine kontinuierliche Bemühung um ihre Entwicklung, Differenzierung, Pflege und Verstetigung. Diese Herausforderung ist stets mit der Frage nach den Ressourcen verbunden, die für Weiterbildung öffentlich und privat zur Verfügung gestellt werden. Dies betrifft bei weitem nicht nur finanzielle Ressourcen, sondern auch die Frage nach zeitlichen Ressourcen und deren Legitimität in der Konkurrenz anderer Zeitverausgabungsansprüche (Arbeit, Familie, Freizeit etc.) ebenso wie personelle, organisationale und gesellschaftliche Ressourcen. Insofern sind *Weiterbildung als Ressource* und *Ressourcen für die Weiterbildung* in einem wechselseitigen Komplementär- und Verschränkungsverhältnis zu denken. Diese beiden Seiten der gesellschaftlichen Verstetigung und Intensivierung von Weiterbildung sollen im Folgenden – in der Rekapitulation und Gesamtschau der Kapitel – noch einmal kurz gebündelt werden:

Aus der Perspektive von Weiterbildung als Ressource lässt sich ein breites Spektrum von Dimensionen aufzeigen:

- Weiterbildung ist eine Ressource für personale, qualifikatorische und sozialintegrative Funktionen über den gesamten Lebenslauf. Sie fokussiert schwerpunktmäßig die lange Spanne des Erwachsenenalters mit einer hohen biographischen, zeitlichen, inhaltlichen und altersbezogenen Differenzierung.
- Weiterbildung ist eine Ressource für gesellschaftliche Teilhabe in vielfältigen Aspekten. Dies zeigt sich gerade auch in ihren Grundbildungsfunktionen, die Menschen – über das Lernen in der Schule hinaus – zur kompetenten und verstetigten Teilhabe an allen gesellschaftlichen Komplementärrollen befähigen wollen: als Wähler und Bürgerin, als Wirtschaftssubjekt, als Patient, als Arbeitnehmerin, als Kulturschaffende oder Mediennutzende.
- Weiterbildung ist eine Ressource für die Bewältigung gesellschaftlicher Problemlagen, die zumindest in Teilen als Lernherausforderung definiert und mit Hilfe von Wissensvermittlung, Qualifizierung und Kompetenzaufbau bewältigt werden können.
- Weiterbildung ist eine Ressource bei der Gewinnung von Personen für die Ehrenamtsarbeit und ihre Bindung an sie, indem sie Menschen für ihren ehrenamtlichen Einsatz qualifiziert.

- Weiterbildung ist eine Ressource für Individuen und Gruppen in ihren vielfältigen lernbezogenen Entwicklungsaspekten.
- Weiterbildung ist eine Ressource für Organisationen und Verbände: als Teilfunktion zur Nachwuchsrekrutierung, Mitgliederqualifizierung und Organisationsentwicklung oder auch als Brückenschlag in die Gesellschaft hinein zur Ansprache breiterer Zielgruppen.
- Weiterbildung ist eine Ressource für Land und Kommunen, die auf regionale und lokale Problemlagen reagieren und als Umsetzerin von Problemlösungen in Anspruch genommen werden kann, Vernetzungs- und Kooperationsaufgaben unterstützend übernimmt und als verstetigtes Instrument einer lernbezogenen Daseinsvorsorge fungiert.

Weiterbildung als Ressource wird allerdings – nach wie vor – sehr selektiv genutzt, was sich in unterschiedlichen generellen Beteiligungsquoten zeigt, in regionalen und lokalen Disparitäten, in höchst unterschiedlich ausgebauten und nachgefragten Inhaltsbereichen und in Differenzen des binnenorganisationalen Prestiges und Stellenwerts innerhalb großgesellschaftlicher Verbandsstrukturen. Diese Unterschiede berühren Fragen ihrer biographisch-individuellen, sozial-milieubezogenen, organisationalen und gesamtgesellschaftlichen Legitimität und Akzeptanz, sie werfen die Frage danach auf, welcher Stellenwert Weiterbildung in der Konkurrenz individueller und gesellschaftlicher Ansprüche zukommt, und sie fokussieren damit die Frage, welche Ressourcen für die Weiterbildung zur Verfügung stehen.

Aus dieser Perspektive – Ressourcen für die Weiterbildung – lässt sich ebenfalls ein breites Spektrum an Dimensionen aufzeigen:

- Ressourcen für die Weiterbildung liegen aus rechtlicher Perspektive in den gesetzlichen HWBG-Grundlagen, Verordnungen, Satzungen etc., die Weiterbildung als Bereich, Aktivität, Maßnahme oder Anspruch absichern.
- Ressourcen für die Weiterbildung liegen aus finanzieller Perspektive in den Geldmitteln, die individuell, organisational und kollektiv aufgebracht und in verstetigter oder projektförmiger Weise bereitgestellt werden.
- Ressourcen für die Weiterbildung liegen in den programmatisch-symbolischen Wissens- und Kommunikationsbeständen, die Weiterbildung semantisch-programmatisch-normativ stützen und sie als kontinuierlichen Bezugspunkt der Lebensführung kommunikativ immer wieder zur Geltung bringen.
- Ressourcen für die Weiterbildung liegen in den für sie bereitgestellten Zeitkontingenten, d. h. als Lernzeit im Alltag, im Arbeitskontext, in der Freizeit – auch und gerade durch institutionelle Absicherungsmaßnahmen wie Lernzeitkonten oder Freistellungen.
- Ressourcen für die Weiterbildung liegen in den vielfältigen personalen Ressourcen, die durch ehrenamtliche Beteiligung an Weiterbildung aufgebracht werden, indem biographisch gebundene Kompetenzen sozial verausgabt und durch die stark bewegungsorientierte und organisationsgebundene Tradition der Weiterbildung immer wieder neu aktualisiert werden.
- Ressourcen für die Weiterbildung liegen in den Kompetenzen von Mitarbeitenden und Kursleitungen, die für die Weiterbildung – teilweise weit über die eigene professionell-institutionelle Rolle hinausgehend – nutzbar gemacht werden.
- Ressourcen für die Weiterbildung liegen schließlich zentral in den Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer Ko-Produktion zwischen anbietenden Einrichtungen und teilnehmenden Individuen, die gemeinsam – und doch je differenz – Bildungsprozesse initiieren, entwickeln und verstetigen.

Die Verbindung von Weiterbildungsbeteiligung und Ressourcenverausgabung sowie von Weiterbildung als Ressource und Ressourcen für die Weiterbildung erfährt gegenwärtig eine besondere bildungspolitische Brisanz und Verschärfung. Nachdem durch die PISA-Studien in den letzten 15 Jahren zunächst die Schulbildung in den Fokus vergleichender Vermessung geraten ist, wird nun auch zunehmend die Weiterbildung zum Gegenstand internationaler Vergleichsstudien und Benchmark-Praktiken. Die Tendenz, die Bevölkerung als gesamtgesellschaftliche Ressource zu betrachten, deren Kompetenzstände erfasst, vermessen, sichtbar gemacht und bewertet werden sollen/müssen, erzeugt eine erhöhte gesellschaftliche Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Beobachtungsnotwendigkeit. Es ist daher auch kein Zufall, dass gegenwärtig Fragen des funktionalen Analphabetismus deutlich stärker thematisiert und bildungspolitisch skandalisiert werden. Die (erneute) gesellschaftliche Funktionsbestimmung und Vermessung von Weiterbildung in ihren vielfältigen Aspekten – als Bildungsanspruch, Qualifizierungsnotwendigkeit, Kompetenzniveau und Teilhabemöglichkeit – und die damit verbundenen Fragen nach einer angemessenen Ressourcenausstattung sollten auch in Hessen zu einer verstärkten Diskussion um Aufgaben, Funktionen und Ressourcen der (für die) Weiterbildung führen.

8.2 Weiterbildung nach dem Hessischen Weiterbildungsgesetz: Ziele und Zielerreichung

In diesem Zusammenhang ist das HWBG als ein zentrales Steuerungselement zu bezeichnen, um die Weiterbildung in Hessen in ihrer Aufgabenvielfalt und Aufgabenbestimmung öffentlich-rechtlich abzusichern, im Zusammenspiel von Land, Kommunen und gesellschaftlichen Großgruppen (freien Trägern) institutionell fest zu verankern sowie in einer flächendeckend ausgerichteten, inhaltlich breiten und qualitativ hochwertigen Angebotsstruktur für breite Bevölkerungsschichten vorzuhalten. Betrachtet man mit Blick auf diese Steuerungsfunktion das HWBG in seinen zentralen Zielbestimmungen zur Aufrechterhaltung einer öffentlich verantworteten Weiterbildung als Teilbereich des Lebensbegleitenden Lernens, so lassen sich folgende Elemente konkretisieren:

- Flächendeckende Grundversorgung und Förderung der Weiterbildungsbeteiligung in § 3 HWBG
- Breite Funktionsbestimmung von Weiterbildung (Persönlichkeitsbildung, demokratische Teilhabe, berufliche Qualifizierung) in § 9 Abs. 2 HWBG
- Ausrichtung des Lernens Erwachsener auf individuelle, regionale und gesellschaftliche Bildungsbedürfnisse gemäß § 2 Abs. 2 HWBG
- Breites und inhaltlich konkretisiertes Pflichtangebot, enthalten in § 9 HWBG
- Komplementäre bzw. ergänzende Aufgabenstellung von Volkshochschulen (Angebot in der Fläche) (vgl. § 13 HWBG), freien Trägern (spezifische Inhaltsstärken und Zielgruppenbindung) (vgl. §§ 16 und 17 HWBG) und regionalen Kooperationsverbänden (HC) (vgl. § 4 HWBG)
- Landeskuratorium als zentrales Beratungsgremium (Näheres geregelt in § 19 HWBG)

In seinen Zielbestimmungen etabliert das HWBG Weiterbildung als eine flächendeckend vorzuhaltende Ressource für ein breites Spektrum an individuellen, regionalen und gesellschaftlichen Aufgabenstellungen und führt durch ein spezifisches Anreizsystem (Förderung von Unterrichtsstunden) die Ressourcen öffentlicher und freier Träger zur Bewältigung einer Bildungsfunktion (Weiterbildung) als Teil des Lebensbegleitenden Lernens in öffentlicher Verantwortung zusammen. Die operative Umsetzung des Gesetzes erfolgt allerdings nicht nur über das im Gesetz festgeschriebene Anreizsystem der Unterrichtsstunden (vgl. § 5; § 9; § 11 HWBG) allein. Vielmehr wirkt das HWBG auch über seine eigenen gesetzlichen Regelungen hinaus, indem weitere Steuerungselemente – wie HC-Förderung, Sonderförderung der freien Träger, Weiterbildungspakt, ESF-Kofinanzierung – für die Umsetzung einer öffentlich verantworteten Weiterbildung im Sinne der Zielformulierungen des Gesetzes in Anspruch genommen werden.

Inwiefern lassen sich nun aus den sechs vorgelegten Hauptkapiteln dieses Berichtes qualitative und quantitative Aussagen zur Zielerreichung des Gesetzes ableiten? Betrachtet man aus dieser Perspektive die oben spezifizierten Zielelemente, lassen sich folgende Aussagen treffen:

Mit Blick auf die *flächendeckende Grundversorgung* zeigen die quantitativen Analysen der Anbieterstruktur eine Anbieterdichte auf einem – im Vergleich zum Weiterbildungsbericht 2010 – konstanten Niveau, das sich allerdings ebenfalls durch starke regionale Disparitäten auszeichnet. Für die Aufrechterhaltung der Grundversorgung sind insbesondere die Volkshochschulen von Bedeutung, die sowohl in der Fläche als auch in der Angebotsbreite die Grundversorgung gewährleisten und in dieser Hinsicht durch regional breit aufgestellte freie Träger ergänzt werden. Gegenüber der eigenständig durchgeführten Vollerhebung im Weiterbildungsbericht von 2010 hat der genutzte Datensatz des BIBB in diesem Bericht jedoch deutliche Schwächen, da aufgrund des Aggregationsniveaus die Einrichtungen nach HWBG nicht trennscharf herausgefiltert und in ihrer weiterbildungsbezogenen Leistungserbringung nicht deutlicher profiliert werden können.

Hinsichtlich der *Förderung der Weiterbildungsbeteiligung* zeigen die quantitativen Befunde eine leichte Steigerung der Beteiligungsquoten bei einer insgesamt großen regionalen Streubreite. Zudem werden in statistischer Hinsicht die Diskrepanzen in der Beteiligung an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung, deren Abhängigkeit vom Erwerbsstatus sowie die großen Unterschiede beim verausgabten Zeitvolumen deutlich. Politische Bildung wird in den Daten nicht eigens erhoben, was eine Schwächung der inhaltlichen Aussagekraft der Daten impliziert. Eine Zurechnung der Weiterbildungsbeteiligung auf Anbieter bzw. Anbietergruppen nach HWBG ist auf der Grundlage der Mikrozensusdaten nicht möglich. Gleichwohl ist es plausibel anzunehmen, dass ohne die Einrichtungen nach HWBG gerade in der Fläche der ländlichen Regionen kaum Beteiligungsquoten in der ausgewiesenen Höhe möglich wären.

Was die *Funktionsbestimmung von Weiterbildung* angeht, so zeigen die einzelnen Kapitel die je unterschiedlich gewichtete Bedeutung von Persönlichkeitsbildung, politisch-demokratischer Teilhabe und beruflicher Qualifizierung. Bei den quantitativen Analysen zur Weiterbildungsbeteiligung (s. o.) wurde bereits auf die unterschiedlichen Volumina von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in Abhängigkeit vom Erwerbsstatus ebenso hingewiesen wie auf die höchst unterschiedliche Zeitverausgabung in diesen beiden Segmenten. Aus qualitativer Perspektive kann am Beispiel des Ehrenamts die Funktionstrias von Persönlichkeitsbildung, demokratischer Teilhabe und beruflicher Qualifizierung besonders deutlich nachgezeichnet werden, da Ehrenamtsarbeit in allen drei Dimensionen – als auch beruflich verwertbare Kompetenzentwicklung, als Element bürgerschaftlichen Engagements und gesellschaftlicher Teilhabe oder als vielfältiges persönlichkeitsbildendes Gestaltungselement – von Bedeutung sein kann. Dasselbe gilt für die politische Bildung, die in ihrer Funktionsvielfalt Bildungs-, Teilhabe- und Qualifizierungsmöglichkeiten bereithält.

Der Bericht zeigt auch die *Ausrichtung des Lernens Erwachsener auf individuelle, regionale und gesellschaftliche Bildungsbedürfnisse*. Dies wird vor allem deutlich bei der gesellschaftlichen Herausforderung des funktionalen Analphabetismus, bei der Integrationsfunktion von politischer Bildung, aber auch bei der Bildungsarbeit mit Flüchtlingen, die vor allem die Volkshochschulen vor hohe Anpassungsleistungen stellen. Die notwendige und faktische Ausrichtung der Weiterbildung an *individuellen* Bedürfnissen verdeutlichen vor allem die Ausführungen über die Berücksichtigung der individuellen Lerngründe bei funktionalem Analphabetismus, über die Veränderung des Ehrenamts mit einer eher projektförmigen (An-)Passung an biographische Phasen und den entsprechenden Herausforderungen des Freiwilligenmanagements oder über den individuellen Nutzen bei der Teilnahme an Veranstaltungen zur politischen Bildung. In all diesen Feldern kann man geradezu von einer Übersetzungsleistung aufgrund der Passungsnotwendigkeit zwischen individuellen und gesellschaftlichen Zielen sprechen, mit der Einrichtungen der Weiterbildung ständig konfrontiert sind. Die öffentliche Verantwortung und der Einsatz öffentlicher Mittel ist in dieser Hinsicht ein Garant für eine derartige Vermittlungsarbeit. *Regionale* Bildungsbedarfe werden insbesondere bei den Ausführungen über HC deutlich, wo Abstimmungsprozesse in der kooperativen Angebotsentwicklung mit Blick auf die Bedarfe der Region zentrales Thema sind.

Die konkrete Betrachtung des *Pflichtangebots* in seiner gesamten Breite war nicht Gegenstand dieses Berichts. Die drei inhaltlich ausgearbeiteten Kapitel über Alphabetisierung und Grundbildung, politische Bildung und Ehrenamt zeigen jedoch exemplarisch die qualitative Vielfalt und quantitative Breite der von den Einrichtungen nach HWBG umgesetzten Angebote auf. Sie verdeutlichen gleichzeitig auch die Begrenzungen, die in der statistischen Erfassung bzw. in den Schwierigkeiten der statistischen Durchdringung dieser Angebotsbereiche liegen.

Sichtbar wird im Bericht an etlichen Stellen die *komplementäre Verschränkung von Volkshochschulen, freien Trägern und regionalen Kooperationsverbänden* (HC). Dies zeigt sich etwa bei der Verbindung von flächendeckender Grundversorgung, inhaltlicher Themenspezialisierung und regionsbezogener Bildungs Kooperation oder bei der komplementären Funktionsaufteilung von operativer Bildungsarbeit (Volkshochschulen) und fachlich-öffentlicher Sensibilisierung (freie Träger) im Kontext Alphabetisierung- und Grundbildung.

Auch das *Landeskuratorium als zentrales Beratungsgremium* hat durch seine regelmäßige Arbeit seine Aufgabenbestimmung umgesetzt. Durch die enge Verbindung von Praxisfeld und Politik werden wichtige bildungspolitische Aspekte der Weiterbildung vorbereitet, diskutiert und nachbereitet, Entwicklungen der Weiterbildung auf hessischer und bundesweiter Ebene beobachtet und kommentiert sowie entsprechende Positionspapiere verabschiedet. Zudem bindet das Landeskuratorium zahlreiche weitere Akteure der Weiterbildung – jenseits der Vertreterinnen und Vertreter der Einrichtungen nach HWBG – ein und wirkt dadurch als Beratungsgremium auch über den Geltungsbereich des HWBG hinaus.

In ihrer Gesamtheit zeigen die Ausführungen, dass das HWBG in seiner operativen Umsetzung durch die Einrichtungen der Weiterbildung seine Ziele erreicht. Der Grad (in der Bestimmung) der Zielerreichung ist dabei von vorgängig festzulegenden Parametern *und* den methodischen Analysemöglichkeiten abhängig. In beiden Perspektiven hat der vorliegende Bericht Begrenzungen, da inhaltliche Zielkonkretisierungen bildungspolitisch variabel bestimmt werden (können) sowie Umfang und Güte der empirischen Datenlage immer auch in Relation zum aufgewendeten Ressourceneinsatz stehen. Gleichwohl können die vorliegenden Befunde verdeutlichen, dass das HWBG ein wesentliches Steuerungselement für das Erreichen zentraler weiterbildungspolitischer Ziele einer öffentlich verantworteten Weiterbildung in Hessen darstellt.

8.3 Empfehlungen

Betrachtet man nun die Befunde aus den vorangegangenen Kapiteln im Einzelnen sowie in ihrer Gesamtheit, lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

- Angesichts der herausgearbeiteten Disparitäten hinsichtlich der Anbieterdichte auf der Ebene der Raumordnungsregion sowie der Disparitäten zwischen Zentrum und Peripherie bzw. Stadt und Land innerhalb der Raumordnungsregionen kommt den öffentlichen Einrichtungen bzw. den öffentlich finanzierten Einrichtungen die besondere Bedeutung zu, ein Angebot vor allem in der Peripherie sicherzustellen. Die angesichts des demografischen Wandels zu erwartende sich vergrößernde Kluft zwischen Zentrum und Peripherie legt nicht nur eine Stabilisierung, sondern vielmehr eine Erhöhung der öffentlichen Förderung nahe. Diese sollte auch dazu verwendet werden, das von den öffentlichen Einrichtungen erbrachte Angebot in den ländlichen Räumen zu stärken.
- Neben den Volkshochschulen und den freien Trägern als zentralen Säulen einer öffentlich verantworteten Weiterbildung hat sich HC als Regionalstruktur bereichsübergreifender Zusammenarbeit bewährt und normalisiert. Gleichwohl sind höchst unterschiedliche regionale Ausprägungsformen bei in Teilen identischen Programmschwerpunkten (Bildungsberatung) zu konstatieren. Empfohlen werden eine umfassende evaluative Bestandsaufnahme und eine strategisch-programmatische Verständigung über die Profilierung bzw. Profilschärfung von HC.
- Hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung und ihrer inhaltlichen Differenzierung ist neben dem Bereich der beruflichen Weiterbildung die Aufrechterhaltung einer breit gefächerten allgemeinen und politischen Weiterbildung von hoher Bedeutung. Gerade der gegenwärtig zu verzeichnende bildungspolitische Bedeutungszuwachs einer politisch bildenden, grundbildungsbezogenen und ehrenamtsaktivierenden Ausrichtung von Weiterbildung, die generalisierte Teilhabechancen stärken möchte, erfordert ein breites Verständnis von Weiterbildung ohne enge Funktionalisierungen. Empfohlen werden klare Zuständigkeiten innerhalb der Einrichtungen für die Umsetzung dieser Aufgabenbereiche ebenso wie ein klares bildungspolitisches Bekenntnis zur Finanzierung und institutionellen Verstärkung derselben.

- Die Trias von Regel-, Projekt- und Strukturaufbauförderung ist ein sinnvoller Finanzierungsmix, der einer angemessenen Austarierung bedarf. Dies betrifft sowohl das Fördervolumen insgesamt als auch das quantitative Verhältnis der drei Fördermodi zueinander. Es wird empfohlen, darauf zu achten, dass zentrale Aufgaben der Grundversorgung auch über die Regelförderung finanzierbar sind und nicht in die Projekt- und Strukturaufbauförderung verschoben werden. Betrachtet man aus dieser Perspektive die Finanzierungsvoraussetzungen von Alphabetisierung und Grundbildung sowie von politischer Bildung, zeigen sich dysfunktionale Effekte, da die Verstetigung und der Ausbau dieser Bereiche im Regelbetrieb der Einrichtungen zu einer progredienten Unterdeckung führen. Dies trifft in ähnlicher Weise auch auf die Ehrenamtsarbeit und den verstärkten Aufbau eines einrichtungsspezifischen Freiwilligenmanagements zu. Daher sollte über Sondertatbestände für besondere, gesellschaftspolitisch erwünschte Aufgaben nachgedacht werden. Die Kombination aus gleichbleibend konstanten Abgeltungsbeträgen pro Unterrichtsstunde und konstant festgeschriebenen Unterrichtsvolumina führt zu einer schleichenden Aushöhlung des Landesanteils an der Weiterbildungsfinanzierung. Empfohlen wird daher zumindest eine Anhebung der Fördersätze, der an die Höhe der jährlichen Tarifsteigerungen gekoppelt ist.

- Aufgrund der Bedeutungszunahme von Projektförderung sollten Projektmanagement und Projektabwicklung professionalisiert werden. Dies betrifft sowohl die Professionalisierungsnotwendigkeit seitens der antragstellenden Einrichtungen samt der damit verbundenen organisationskulturellen Einstellungsänderungen als auch die Notwendigkeiten einer zügigen und transparenten Verfahrens- und Genehmigungspraxis. Wünschenswert ist die Ausschreibung und Vergabe von Projekten mit einer mehrjährigen Projektlaufzeit. Der Weiterbildungspakt als Förderinstrument könnte hier intelligente und effiziente Formen der Umsetzung implementieren.

- Zur Stärkung der Weiterbildung in der öffentlichen Wahrnehmung sollte an einer verbesserten statistischen Durchdringung, Darstellbarkeit und Sichtbarmachung ihrer vielfältigen Aufgaben gearbeitet werden. Beispielhaft zeigt sich dies in der kennzifferbasierten Engführung politischer Bildung, die sowohl bei den politisch Verantwortlichen als auch bei den Trägern selbst zu einer defizitären Wahrnehmung dessen führt, was tatsächlich an politischer Bildung in den vielfältigen Arenen und Formaten geleistet wird. Daher sollten auch im nächsten Weiterbildungsbericht konkrete Inhaltsbereiche der Weiterbildung – wie etwa die kulturelle Bildung – Gegenstand der Analyse sein.

- Das Landeskuratorium sollte in seiner Funktion als Beratungsgremium weiter gestärkt werden und eine noch ausgeprägtere konzeptionell-programmatisch-strategische Reflexionsfunktion übernehmen. Die großen bildungspolitischen Veränderungen in Deutschland und Hessen – wie etwa die strukturelle Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung, die lebenslauforientierte Kompetenzentwicklung oder die Sicherung umfassender Grundbildung – sollten stärker in ihren weiterbildungs- und bildungsbereichsübergreifenden Konsequenzen bedacht und diskutiert werden. Dies schließt die intensivere Einbeziehung und Nutzung des theoretischen, empirischen und konzeptionell-kritischen Potentials der (Weiter-)Bildungsforschung mit ein.

9 Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

Arbeit und Leben Hessen (Hrsg.) (2015): Geschäftsbericht 2014. Oberursel.

Berichterstattung der Länder über die im Rahmen der Nationalen Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016 ergriffenen Maßnahmen (2012). Einsehbar unter:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgWeiterbildung/Bericht_Nationale_Strategie_Alphabetisierung_2012.pdf

FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Mikrozensus 2012.

FDZ im BIBB: wbmonitor 2014.

Förderung von Projekten zur Alphabetisierung und Grundbildung, hier: ESF Förderperiode 2014–2020. Förderrichtlinie. In: Staatsanzeiger für das Land Hessen – 13. Juli 2015, Nr. 29, S. 703–705. Abrufbar unter: http://www.esf-hessen.de/upload/2015_Foerderrichtlinie_Alphabetisierung_8381.pdf.

Hessisches Sozialministerium (Hrsg.) (2012): Erfahrungsbericht an den Hessischen Landtag über die Durchführung des Hessischen Gesetzes über den Anspruch auf Bildungsurlaub (2007–2010) nach § 14 Abs. 2 HBUG. Wiesbaden.

Hessisches Weiterbildungsgesetz – HWBG, Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Lande Hessen. Abrufbar unter: http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=2&numberofresults=6&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-WeitBiGHERahmen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#docid:146149,1,20150401

Koalitionsvertrag von CDU und Bündnis 90/Die Grünen für das Bundesland Hessen (2013): Verlässlichkeit gestalten – Perspektiven eröffnen. Hessen 2014 bis 2019. Wiesbaden.

Lernen vor Ort. Stadt Frankfurt (Hrsg.) (o. J.): Angebote zur Entwicklung von Schriftsprachkompetenzen und Literalität von Jugendlichen. Frankfurt/Main.

Nationale Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016. Berichterstattung der Länder durch den Arbeitskreis Weiterbildung der Kultusministerkonferenz 2013/2014 (2015). Einsehbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgWeiterbildung/Bericht_Nationale_Strategie_Alphabetisierung_2015.pdf

Plänklers, B. (2014): Grundbildung an der Volkshochschule Frankfurt. Struktur und Aufgaben, Angebote und Vernetzung. PPP-Vortrag bei der Fachgruppe Alphabetisierung/Grundbildung am 26.2.2014.

Plänklers, B. (Hrsg.) (o. J.): Basic. Basisbildung für Arbeit, soziale Integration und Chancen. Projektergebnisse und Empfehlungen zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung. Frankfurt/Main [2015].

Programme der Bildungsakademie des Landessportbundes Hessen e. V. von 2010 bis 2015.

Programme der Burg Fürsteneck – Akademie für berufliche und musisch-kulturelle Weiterbildung von 2010 bis 2015.

Programme der Evangelischen Landesorganisation für Erwachsenenbildung in Hessen von 2010 bis 2015.

Programme der hessischen Volkshochschulen von 2010 bis 2015.

Programme der Katholischen Erwachsenenbildung Hessen – Landesarbeitsgemeinschaft e. V. von 2010 bis 2015.

Programme des Bildungswerks der Arbeiterwohlfahrt Hessen e. V. von 2010 bis 2015.

Programme des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft e. V. von 2010 bis 2015.

Programme des Bildungswerks der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) im Lande Hessen e. V. von 2010 bis 2015.

Programme des DGB Bildungswerks Hessen e. V. von 2010 bis 2015.

Programme des Paritätischen Bildungswerks Hessen e. V. von 2010 bis 2015.

Programme des Vereins für Landvolkbildung e.V. von 2010 bis 2015.

Protokolle der Sitzungen der landesweiten Fachgruppe Alphabetisierung und Grundbildung.

Protokolle der Sitzungen des HC-Sprecherkreises.

Protokolle der Sitzungen des geschäftsführenden Vorstandes des Landeskuratoriums für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen.

Protokolle der Sitzungen des Landeskuratoriums für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen.

Rieckmann, C. (2014): Lernerfolg in der Grundbildung. Frankfurt/Main. Abrufbar unter: http://www.hessencampus.de/uploads/media/END_Ansicht_HC_Broschuere-Lernerfolg_A5_dy031214_01.pdf

Veranstaltungsstatistik der KEB Hessen für 2014.

Volkshochschul-Statistik 2014. Hessische Sonderauswertung des DIE, Arbeitsbereich Statistik vom 14.12.2015.

www.hessen-weiterbildung.de

Literatur

Ambos, I./Horn, H. (2015). Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2014. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. Online: www.die-bonn.de/doks/2015-alphabetisierung-02.pdf.

Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck (Hrsg.) (2013): Von Antrag bis Zuschuss. Ein Leitfaden zur Förderung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen mit staatlichen und kirchlichen Mitteln. Online: http://www.ekkw.de/media_ekkw/service_lka/Leitfaden_2012.pdf (Stand: 19.02.2016).

Axmacher, D. (1990). Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim.

Bauer, U./Bolder, A./Bremer, H./Dobischat, R./Kutscha, G. (Hrsg.) (2014): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden.

Bilger, F./Kuper, H. (2013): Trendvergleich: Teilnahme und Aktivitäten. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 26–35.

Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.) (2012): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey. Bielefeld.

Buddeberg, K. (2015): Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 38, S. 213–226. Abrufbar unter: www.die-bonn.de/zfw/22015/literaturaet-01.pdf.

Bürmann, M./Frick, F. (2015): Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Bundesländern und Raumordnungsregionen. Gütersloh.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. AES 2014 Trendbericht. Bonn.

Dietrich, S./Schade, H. J./Behrendorf, B. (2008): Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster. Bonn (www.die-bonn.de/id/4093; 8.3.2016).

Dollhausen, K./Mickler, R. (2012): Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bielefeld.

Ehrenamtsgesetz – EAG (2003): Kirchengesetz über die ehrenamtliche Arbeit in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau. Vom 26. November 2003 (ABl. 2004 S. 94), geändert am 22. November 2013 (ABl. 2014 S. 2). Online: http://ehrenamtsakademie.facetnet.ekhn.de/fileadmin/content/ehrenamt/Downloads/Recht/Ehrenamtsgesetz_770.pdf (Stand: 24.02.2016).

Eisermann, G./Janik F./Kruppe, T. (2014): Weiterbildungsbeteiligung – Ursachen unterschiedlicher Teilnahmequoten in verschiedenen Datenquellen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft H. 3, S. 473–495.

Gensicke, T./Geiss, S. (2010): Hauptbericht des Freiwilligen surveys 2009. Ergebnisse der repräsentativen Trend-erhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und Bürger-schaftlichem Engagement. München.

- Gilles, B./Gunnemann, T./Heinrichs, D./Oberbandscheid, J. (2012): Vorlage zum Thema „Ehrenamt“ für die Pastorkammer am 24.01.2012. Unveröffentlichtes Arbeits- und Diskussionspapier.
- Grotlüschen, A./Rieckmann, W./Buddeberg, K. (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, A./Rieckmann, W. (Hrsg.): Funktionaler Alphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster u. a.
- Grotlüschen, A./Rieckmann, W./Buddeberg, K. (2014): Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 116–124.
- Hardebusch, K. (2016): Diversitätsorientierte Bildung im Alter. Selbstorganisierte Bildungsarbeit in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau. Wiesbaden.
- Hochstätter, P./Müller, C. (2013): HESSENCAMPUS: Erfolg durch Zusammenarbeit. In: insider 24. Jg., Nr. 2, S. 10–13.
- Huntemann, H./Reichart, E. (2015): Volkshochschul-Statistik: 53. Folge, Arbeitsjahr 2014. Bonn. Abrufbar unter www.die-bonn.de/id/31690.
- Jelich, F.-J./Lütgert, G./Petri, R. (Hrsg.) (1995): Kritisches Bewußtsein und engagiertes Handeln. Zur Geschichte und Aktualität der Landesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben Hessen. Essen.
- Kegel, T. (2011): Freiwilligenmanagement. In: Olk, T./Hartnuß, B. (Hrsg.): Handbuch Bürgerschaftliches Engagement. Weinheim und Basel, S. 595–609.
- Koalitionsvertrag von CDU und Bündnis 90/Die Grünen für das Bundesland Hessen (2013): Verlässlichkeit gestalten – Perspektiven eröffnen. Hessen 2014 bis 2019. Wiesbaden.
- Kompetenzentwicklung im Lebenslauf – „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) und „Competencies in Later Life“ (CILL). Thementeil der Zeitschrift für Pädagogik 2015, H. 2, S. 157–250.
- Koschek, S./Ohly, H. (2014): 22.000 Weiterbildungsanbieter sichern flächendeckende Versorgung. In: BWP, H. 2, S. 4–5.
- Kruse, W. (2013): HESSENCAMPUS: ungeliebte und wirkungsvolle Reform in der Bildung für Erwachsene. In: insider 24. Jg., Nr. 2, S. 10–13.
- Kruse, W./Schröder, A./Kaletka, Ch./Pelka, S. (2010): HESSENCAMPUS 2007–2010. Ein Zwischenbericht aus Perspektive der Wissenschaftlichen Begleitforschung (sfs-Beiträge aus der Forschung, Bd. 173). Dortmund.
- Kuwan, H./Seidel, S. (2013): Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.) (2012): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey. Bielefeld, S. 209–231.
- Kuypers, H. W./Leyendecker, B. (1982): Erwachsenenbildung in der Praxis. Didaktik und Methodik. Bad Heilbrunn/OBB.
- Lange, D. (2010): Monitor politische Bildung. Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Unter Mitarbeit von A. Bär und J. Stöter. Schwalbach/Ts.
- Leven, I./Bilger, F./Strauß, A./Hartmann, J. (2013): Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.) (2012): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey. Bielefeld, S. 60–94.
- Loreit, F. (2014): Methodische Überlegungen zur Erfassung von Anbieterstrukturen in der Weiterbildung. In: Schemmann, M./Seitter, W. (Hrsg.): Weiterbildung in Hessen. Eine mehrperspektivische Analyse. Wiesbaden, S. 25–45.
- Ludwig, J./Müller K. (2012): Forschungsstand zu Alphabetisierung und Grundbildung. In: Ludwig, J. (Hrsg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik. Bielefeld.
- Mania, E./Tröster, M. (2015): Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen. Bielefeld.
- Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied u. a.
- Park, R. E. (1928): Human Migration and the Marginal Man. In: The American Journal of Sociology, H. 6, S. 881–893.

- Rauschenbach, T. (2005): Ehrenamt. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 3. Aufl., Neuwied, S. 344–360.
- Schemmann, M./Seitter, W. (2011): Weiterbildungsbericht Hessen 2010. Hrsg. vom Hessischen Kultusministerium und dem Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen. Wiesbaden.
- Schemmann, M./Seitter, W. (Hrsg.) (2014): Weiterbildung in Hessen. Eine mehrperspektivische Analyse. Wiesbaden.
- Schrader, J. (2015): Large Scale Assessments und die Bildung Erwachsener: Erträge, Grenzen und Potenziale der Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik H. 3, S. 410–428.
- Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig.
- Seitter, W. (2013): Profile konfessioneller Erwachsenenbildung in Hessen. Eine Programmanalyse. Wiesbaden.
- Seitter, W./Schemmann, M. (2014): Bildungsberatungsbericht HESSENCAMPUS 2013. Hrsg. vom Hessischen Volkshochschulverband. Frankfurt/Main.
- Siebert, H. (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 7. Aufl., Augsburg.
- Stricker, M. (2011): Ehrenamt. In: Olk, T./Hartnuß, B. (Hrsg.): Handbuch Bürgerschaftliches Engagement. Weinheim und Basel, S. 163–171.
- von Rosenblatt, B./Lehmann, R. H. (2013a): Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 55–77.
- von Rosenblatt, B./Lehmann, R. H. (2013b): Begrenzte Lernerfolge in Alphabetisierungskursen. Befunde aus der Forschung – Konsequenzen für die Praxis. Abrufbar unter: www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsbeteiligung-01.pdf.
- Winkler, J. (2011): Ehrenamtliche Arbeit und Zivilgesellschaft. In: WDP – Wismarer Diskussionspapiere/Wismar Discussion Papers, H. 11, S. 1–14. Online: https://www.wi.hs-wismar.de/documents/wismarer_diskussionspapiere/2011/1111_Winkler.pdf (Stand: 25.12.2015).
- Wolf, A. C./Zimmer, A. (2012): Lokale Engagementförderung. Kritik und Perspektiven. Wiesbaden.
- Zimmer, A. (2007): Vom Ehrenamt zum bürgerschaftlichen Engagement. Einführung in den Stand der Debatte. In: Schwalb, L./Walk, H. (Hrsg.): Local Governance – mehr Transparenz und Bürgernähe? Wiesbaden, S. 95–108.
- Zukunftsmonitor Hessen (2013): Tabellen. Eine dimap-Studie im Auftrag der Hessischen Staatskanzlei, 2.002 Befragte, Wahlberechtigte in Hessen, 28.11.–17.12.2013. Online: https://staatskanzlei.hessen.de/sites/default/files/media/staatskanzlei/zukunftsmonitor_hessen_tabellen.pdf (Stand: 23.12.2015).

10 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

| | | |
|---------------|--|-----|
| Abbildung 1: | Anbieter pro Raumordnungsregion | 16 |
| Abbildung 2: | Gründungsdekade der Anbieter | 18 |
| Abbildung 3: | Organisationsform | 21 |
| Abbildung 4: | Bedeutung der Einnahmen von Teilnehmenden | 22 |
| Abbildung 5: | wbmonitor-Klimawert: Lage aktuell | 24 |
| Abbildung 6: | wbmonitor-Klimawert in einem Jahr | 24 |
| Abbildung 7: | Höchster schulischer Abschluss der an Weiterbildung Teilnehmenden | 31 |
| Abbildung 8: | Erwerbstyp der an Weiterbildung Teilnehmenden | 32 |
| Abbildung 9: | Weiterbildungsform gruppiert nach Erwerbstyp | 33 |
| Abbildung 10: | Durchschnittliches Weiterbildungsvolumen gruppiert nach Erwerbstyp | 34 |
| Abbildung 11: | Teilnahmehäufigkeiten pro Weiterbildungsform gruppiert nach Regierungsbezirk | 35 |
| Abbildung 12: | Weiterbildungsvolumen nach Kreisen und Landkreisen | 38 |
| Abbildung 13: | Gesamtkonzept Grundbildung der Volkshochschule Frankfurt (2012) | 56 |
| Abbildung 14: | Themenbereiche und exemplarische Themenspezifizierungen der Bildungsangebote für die Zielgruppe der Ehrenamtlichen | 71 |
| Abbildung 15: | Problemlagen und Herausforderungen im Rahmen der Ehrenamtsarbeit | 81 |
| | | |
| Tabelle 1: | Anbieterdichte pro Raumordnungsregion | 17 |
| Tabelle 2: | Organisationsform | 17 |
| Tabelle 3: | Organisationsform | 18 |
| Tabelle 4: | Programmart – Allgemeine Weiterbildung | 19 |
| Tabelle 5: | Programmart – Berufliche Weiterbildung | 19 |
| Tabelle 6: | Hauptfinanzierungsquelle mit mehr als 50% des Gesamtbudgets | 19 |
| Tabelle 7: | Art der Einrichtung | 20 |
| Tabelle 8: | Ausrichtung des Weiterbildungsangebotes nach Hauptaufgabe | 21 |
| Tabelle 9: | Gesamtumsatz der Einrichtung | 22 |
| Tabelle 10: | Gesamtumsatz nach Art der Einrichtung | 23 |
| Tabelle 11: | Anzahl der Weiterbildungsveranstaltungen | 23 |
| Tabelle 12: | wbmonitor-Klimawert aktuell nach Art der Einrichtung | 25 |
| Tabelle 13: | wbmonitor-Klimawert in einem Jahr nach Art der Einrichtung | 25 |
| Tabelle 14: | Absolute und relative Häufigkeiten – Regierungsbezirk | 29 |
| Tabelle 15: | Absolute und relative Häufigkeiten – Geschlecht | 30 |
| Tabelle 16: | Absolute und relative Häufigkeiten – Weiterbildungsform | 30 |
| Tabelle 17: | Weiterbildungs(nicht)teilnahme und Regierungsbezirke | 35 |
| Tabelle 18: | Weiterbildungsteilnahme der Bevölkerung im Alter von 15 oder älter in kreisfreien Städten und Landkreisen | 36 |
| Tabelle 19: | DVV-Statistik, offene Kurse, 2014 | 42 |
| Tabelle 20: | Kompetenzniveaus im Datenvergleich von leo. - Studie und AlphaPanel | 43 |
| Tabelle 21: | DVV-Statistik Hessen 2014, eigene Berechnungen | 46 |
| Tabelle 22: | Interne Darstellung des Bereichs Alphabetisierung und Grundbildung | 59 |
| Tabelle 23: | Formen und Bereiche ehrenamtlichen Engagements | 76 |
| Tabelle 24: | DVV-Statistik Hessen 2014: Offene Kurse | 86 |
| Tabelle 25: | DVV-Statistik Hessen 2014: Andere Veranstaltungen | 87 |
| Tabelle 26: | Bildungsurlaub nach Träger und Inhaltsbereichen | 89 |
| Tabelle 27: | Synopse der Themen und Ebenen | 107 |

11 Anhang

Offene Kurse nach Programmbereichen und Fachgebieten 2014

| Kurse nach Inhalten | Kurse | | Unterrichtsstunden | | Belegungen | |
|---|---------------|-------------|--------------------|-------------|----------------|-------------|
| 4 Sprachen | | | | | | |
| 4.00 fachgebietsübergreifende/sonstige Kurse | 120 | 0,9% | 2.409 | 0,4% | 1.356 | 1,0% |
| 4.01 Arabisch | 127 | 1,0% | 3.196 | 0,6% | 937 | 0,7% |
| 4.02 Chinesisch | 150 | 1,2% | 3.815 | 0,7% | 973 | 0,7% |
| 4.03 Dänisch | 44 | 0,3% | 984 | 0,2% | 340 | 0,2% |
| 4.04 Deutsch als Fremdsprache | 3.883 | 29,9% | 337.170 | 58,0% | 57.978 | 42,4% |
| 4.05 Deutsch als Muttersprache | 128 | 1,0% | 5.151 | 0,9% | 859 | 0,6% |
| 4.06 Englisch | 3.208 | 24,7% | 90.983 | 15,7% | 31.307 | 22,9% |
| 4.07 Finnisch | 35 | 0,3% | 866 | 0,1% | 251 | 0,2% |
| 4.08 Französisch | 1.184 | 9,1% | 30.704 | 5,3% | 10.240 | 7,5% |
| 4.09 Italienisch | 1.201 | 9,3% | 30.329 | 5,2% | 9.435 | 6,9% |
| 4.10 Japanisch | 130 | 1,0% | 2.984 | 0,5% | 1.072 | 0,8% |
| 4.11 Latein | 32 | 0,2% | 739 | 0,1% | 224 | 0,2% |
| 4.12 Neugriechisch | 77 | 0,6% | 2.004 | 0,3% | 594 | 0,4% |
| 4.13 Neuhebräisch | 15 | 0,1% | 337 | 0,1% | 73 | 0,1% |
| 4.14 Niederländisch | 114 | 0,9% | 3.011 | 0,5% | 890 | 0,7% |
| 4.15 Norwegisch | 73 | 0,6% | 1.775 | 0,3% | 512 | 0,4% |
| 4.16 Persisch | 12 | 0,1% | 365 | 0,1% | 93 | 0,1% |
| 4.17 Polnisch | 71 | 0,5% | 1.781 | 0,3% | 482 | 0,4% |
| 4.18 Portugiesisch | 125 | 1,0% | 3.659 | 0,6% | 922 | 0,7% |
| 4.19 Russisch | 147 | 1,1% | 3.680 | 0,6% | 1.086 | 0,8% |
| 4.20 Schwedisch | 151 | 1,2% | 3.584 | 0,6% | 1.256 | 0,9% |
| 4.21 Serbokroatisch (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) | 53 | 0,4% | 1.369 | 0,2% | 364 | 0,3% |
| 4.22 Spanisch | 1.649 | 12,7% | 43.781 | 7,5% | 13.825 | 10,1% |
| 4.23 Tschechisch | 25 | 0,2% | 510 | 0,1% | 157 | 0,1% |
| 4.24 Türkisch | 107 | 0,8% | 2.881 | 0,5% | 905 | 0,7% |
| 4.25 Ungarisch | 26 | 0,2% | 696 | 0,1% | 156 | 0,1% |
| 4.26 <i>andere Fremdsprachen, davon:</i> | | | | | | |
| Gebärdensprache | 2 | 0,0% | 10 | 0,0% | 8 | 0,0% |
| Griechisch-Alt | 15 | 0,1% | 390 | 0,1% | 76 | 0,1% |
| Hindi | 7 | 0,1% | 178 | 0,0% | 62 | 0,0% |
| Indonesisch | 2 | 0,0% | 60 | 0,0% | 20 | 0,0% |
| Irisch-Gälisch | 1 | 0,0% | 8 | 0,0% | 9 | 0,0% |
| Isländisch | 3 | 0,0% | 96 | 0,0% | 40 | 0,0% |
| Koreanisch | 12 | 0,1% | 394 | 0,1% | 101 | 0,1% |
| Mongolisch | 1 | 0,0% | 4 | 0,0% | 4 | 0,0% |
| Nepali | 1 | 0,0% | 4 | 0,0% | 4 | 0,0% |
| Rumänisch | 5 | 0,0% | 132 | 0,0% | 30 | 0,0% |
| Sonstige | 9 | 0,1% | 173 | 0,0% | 66 | 0,0% |
| Suaheli | 2 | 0,0% | 10 | 0,0% | 7 | 0,0% |
| Thailändisch | 20 | 0,2% | 615 | 0,1% | 133 | 0,1% |
| <i>Zusammen</i> | <i>80</i> | <i>0,6%</i> | <i>2.074</i> | <i>0,4%</i> | <i>560</i> | <i>0,4%</i> |
| <i>insgesamt</i> | <i>12.971</i> | <i>100%</i> | <i>580.966</i> | <i>100%</i> | <i>136.879</i> | <i>100%</i> |
| <i>insgesamt Vorjahr</i> | <i>12.260</i> | | <i>554.674</i> | | <i>128.462</i> | |
| 6 Grundbildung – Schulabschlüsse | | | | | | |
| 6.1 fachgebietsübergreifende/sonstige Kurse | 125 | 18,7% | 8.136 | 14,4% | 1.070 | 18,3% |
| 6.2 Hauptschulabschluss | 19 | 2,8% | 4.320 | 7,6% | 174 | 3,0% |
| 6.3 Realschulabschluss | 20 | 3,0% | 5.303 | 9,4% | 294 | 5,0% |
| 6.4 Fachhochschulreife/Fachoberschulabschluss | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| 6.5 Abitur/Allgemeine Hochschulreife | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| 6.6 HS-Zugang ohne Abitur | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| 6.7 sonstige Schulabschlüsse | 10 | 1,5% | 1.063 | 1,9% | 62 | 1,1% |
| 6.8 Alphabetisierung/Elementarbildung | 403 | 60,2% | 35.606 | 62,9% | 3.324 | 56,8% |
| 6.9 Rechnen/Mathematik | 92 | 13,8% | 2.168 | 3,8% | 932 | 15,9% |
| <i>insgesamt</i> | <i>669</i> | <i>100%</i> | <i>56.596</i> | <i>100%</i> | <i>5.856</i> | <i>100%</i> |
| <i>insgesamt Vorjahr</i> | <i>673</i> | | <i>55.255</i> | | <i>5.843</i> | |

Selbstdarstellung der Ministerien

Weiterbildung im Bereich des Hessischen Ministeriums der Finanzen (HMdF)

Obleich nicht typisch, sollten dennoch, in Analogie zu den im Weiterbildungsbericht 2010 u. a. beschriebenen Förderlogiken und den damit korrespondierenden Institutionalisierungsformen von Weiterbildung, die gemeinsamen Anstrengungen des HMdF und der örtlich zuständigen Finanzämtern (FÄ) zur Unterstützung von gemeinnützigen Vereinen als ein Teil der zielgruppenspezifischen Erwachsenenbildung nicht unerwähnt bleiben.

Das Steuerrecht für gemeinnützige Vereine ist sehr vielschichtig und zum Teil recht anspruchsvoll. Im Hinblick auf die herausragende Bedeutung des ehrenamtlichen Engagements sind sowohl das HMdF als auch die zuständigen FÄ im Rahmen ihrer Möglichkeiten fortwährend bestrebt, den verantwortlichen Vereinsvertreter/-innen bei der Bewältigung der steuerrechtlich erforderlichen Aufgaben behilflich zu sein.

In diesem Zusammenhang ist auf die Informationsveranstaltung „*Gemeinnützige Vereine und Steuern*“ hinzuweisen.

Seit dem Jahr 2001 führen die genannten Verwaltungseinheiten diese Informationsveranstaltung durch. An den hessenweit stattfindenden 90 Veranstaltungen nahmen bislang weit mehr als 45.000 Ehrenamtliche teil.

Im Rahmen der Veranstaltung werden den Vereinsvertreter/-innen nützliche Hilfestellungen und Tipps gegeben, um ihnen die ehrenamtliche Tätigkeit im Bereich des Steuer- und Spendenrechts zu erleichtern, so dass sie die damit verbundenen Aufgaben bewältigen können. Darüber hinaus haben die jeweiligen Vereine bei den Veranstaltungen die Möglichkeit, die zuständigen Mitarbeiter/-innen der FÄ als Ansprechpartner persönlich kennenzulernen und eigene Fragen und Probleme vorzutragen.

Unabhängig von den im Weiterbildungsbericht beschriebenen Formen der **öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung** werden im Finanzressort, wie auch in den übrigen Geschäftsbereichen, die Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für die eigenen Beschäftigten organisiert und kontinuierlich weiterentwickelt.

Im nachgeordneten Bereich stellt sich die Umsetzung der bestehenden Fortbildungsaufträge wie folgt dar:

Oberfinanzdirektion Frankfurt am Main (OFD)/Steuerverwaltung

Nach Textziffer III C 2 des Rahmenkonzepts Personalentwicklung in der Hessischen Landesverwaltung i. V. m. dem Fortbildungskonzept 2012 für die Hessische Landesverwaltung ist die OFD als Mittelbehörde zuständig für die Weiterbildung der Beschäftigten ihres Hauses sowie der nachgeordneten FÄ.

Das Personal der Steuerverwaltung verfügt in aller Regel über eine fachspezifische Ausbildung bzw. über ein abgeschlossenes Hochschulstudium und ist bereits zu Beginn der Berufstätigkeit gut ausgebildet und auf die wahrzunehmenden Aufgaben optimal vorbereitet. Die Aufgabe der Fortbildung ist daher primär, das vorhandene Wissen und die erworbenen Fähigkeiten durch gezielte Qualifizierungsmaßnahmen zu vertiefen, zu verbreitern und an die aktuelle Entwicklung anzupassen. Das Fortbildungsangebot der OFD umfasst – neben fachlichen und automationstechnischen Inhalten – auch Schulungen in den Bereichen Organisation, Personal, Haushalt und Controlling sowie Veranstaltungen zu Themen aus den Gebieten Kommunikation, Führung, Pädagogik, betriebliches Gesundheitsmanagement einschließlich Suchtprävention. Damit wird langfristig sowohl die Einsatzfähigkeit des Personals gewährleistet als auch die Persönlichkeitsentwicklung der Beschäftigten gefördert.

Hessische Zentrale für Datenverarbeitung (HZD)

Die HZD bietet als zentraler IT-Dienstleister der Hessischen Landesverwaltung IT-Fortbildung für die Beschäftigten des Landes an. Das Aus- und Fortbildungsangebot wird zentral durch den eigenen Fachbereich „IT-Fortbildung“ entwickelt, betreut und gesteuert.

Die IT-Fortbildung ist in die Aufgabenstellungen der HZD integriert. Sie verfügt aufgrund ihrer langjährigen Zusammenarbeit mit den Ressorts und der Mitwirkung in den aktuellen Landesverfahren über eine hohe Praxisnähe. Dadurch ist sie in der Lage, zielgerecht auf den Bedarf der Landesverwaltung einzugehen und so die IT-Projekte und -Verfahren aktiv vor, während und nach der Einführung zu unterstützen.

Aus diesen Gründen konzentriert sich die IT-Fortbildung der HZD zum einen auf die Wissensvermittlung von landesspezifischen Themen der Informationstechnik. Für die aktuellen E-Government-Verfahren des Landes werden dazu offene Seminare und Individualschulungen zu folgenden Verfahren angeboten:

- CMS/Portal
- DMS/HeDok
- HessenVoice
- Sharepoint

Zum anderen werden Weiterbildungsmöglichkeiten für die in der Landesverwaltung eingesetzten IT-Standardprodukte angeboten. Dies erfolgt in Kooperation über einen mit der Firma *Com training and services* in Mainz (Schule für Erwachsenenbildung) abgeschlossenen Rahmenvertrag.

Die Schulungsangebote umfassen aktuell folgende Themenbereiche:

- Microsoft Office
- Projektmanagement und MS Project
- IT-Sicherheit und IT-Grundschutz
- Grafik und Design
- Betriebssysteme
- Netzwerke und Systemtechnik
- Datenbanksysteme und Anwendungsentwicklung

Die IT-Fortbildung der HZD betreibt derzeit als ergänzende Lernmethode eine eigene E-Learning-Plattform, die ein Lernen von jedem Arbeitsplatz aus zulässt, unabhängig von Zeit und abhängig vom eigenen Lernrhythmus. Betreut wird diese von Tutoren. Ergänzende Präsenzveranstaltungen festigen dabei den Lernerfolg.

Weitere Alternativen zur Durchführung von Präsenzveranstaltungen, wie Webinare, virtuelle Klassenräume/Trainings, Mikrolernen oder auch Blended-Learning-Strategien, sind gegenwärtig in einer Prüfungs- und Bewertungsphase.

Aktuell stehen folgende E-Learning-Module zur Verfügung:

- Windows 7
- HeDok
- SharePoint 2010

Das Online-Lernmaterial ist im Landesintranet und über das Internet abrufbar.

Abgerundet wird das IT-Seminarangebot der HZD durch zielgruppenorientierte IT-Fortbildungen für kleine und größere Gruppen. Solche Seminare werden je nach dienstlichem Bedarf auf die speziellen Wünsche der Dienststelle oder Verwaltungsorganisation ausgerichtet.

Hessisches Competence Center für Neue Verwaltungssteuerung (HCC)

Das HCC ist als Teil der Hessischen Landesverwaltung der kompetente und zukunftsorientierte Dienstleister für Weiterbildung mit einem besonderen Fokus auf der Neuen Verwaltungssteuerung und der SAP-Anwendersoftware.

Das Schulungsangebot umfasst Grund- und Aufbauschulungen, rollen- und/oder ressortspezifische Schulungen, maßgeschneiderte Kurse und Workshops sowie Produktivunterstützungen am Arbeitsplatz. Bei den Teilnehmenden der Schulungsveranstaltungen handelt es sich vorwiegend um SAP-Anwender, Führungskräfte, Projektleiter und -mitarbeiter sowie Beschäftigten- und Interessenvertreter des Landes Hessen. Seit dem Jahr 2007 wurden bereits 14.852 Endanwender geschult.

Das Schulungsangebot ist in Kurse gegliedert und modular aufgebaut, d. h. die Kurse/Module können je nach Vorkenntnissen der Teilnehmer/-innen kombiniert werden. Das Kursangebot wird aufgrund der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Landesreferenzmodells (LRM) stetig aktualisiert.

Angeboten werden:

- Führungskräfte Schulungen in Kooperation mit dem Hessischen Ministerium des Innern und für Sport, Referat Zentrale Fortbildung
- Grundlagen- und SAP-Schulungen in den Bereichen Rechnungswesen und Personalwesen
- Ressortspezifische Schulungen
- Workshops: Hier können die Teilnehmer ihre Erfahrungen aus den Dienststellen einbringen
- Produktivunterstützung am Arbeitsplatz

Weiterbildung im Bereich des Hessischen Ministeriums des Innern und für Sport (HMdIS)

Gemäß Art. 104 (2) der Landesverfassung ist der hessische Innenminister zuständig für die Zentrale Fortbildung der Landesregierung. Diese Aufgabe wird wahrgenommen durch das Referat „Zentrale Fortbildung“ (www.fortbildung.hessen.de).

Folgende Aufgaben werden in diesem Referat erledigt:

- **Konzeption von Fortbildung für die Landesverwaltung:**
Die Zentrale Fortbildung prüft, inwiefern es zur Umsetzung von Richtlinien, Gesetzen und Regierungsbeschlüssen einer Fortbildung bedarf, und entwickelt dazu sowohl Gesamtkonzepte (welche Fortbildungsmaßnahmen sind für welche Zielgruppe notwendig, was muss inhaltlich behandelt werden, in welchem Umfang müssen entsprechende Fortbildungsmaßnahmen für die Landesverwaltung angeboten werden) als auch Einzelkonzepte für spezifische Seminartypen.
- **Landesweite Abstimmung und Koordination in Fragen der Fortbildung:**
Alle zentralen Angelegenheiten der Fortbildung wie Programmausrichtung und -angebot, Berichte und Vorlagen an Vorkonferenz und Kabinett, Erarbeitung landeseinheitlicher Konzepte zu Fortbildungsthemen, Qualitätsmanagement, Einrichtung und Betreuung der E-Learning-Plattform usw. werden durch die Zentrale Fortbildung ressortübergreifend koordiniert.
- **Durchführung von Fortbildung:**
Die Zentrale Fortbildung setzt die von ihr gemäß Abs. 1 konzipierten Fortbildungsmaßnahmen sowie generell alle Maßnahmen gemäß dem Fortbildungskonzept 2012 um.
- **Akkreditierung von Fortbildungsmaßnahmen:**
Anerkennung von Maßnahmen außerhalb der Zentralen Fortbildung auf die Fortbildungspflicht der Führungskräfte gemäß den Kriterien des Fortbildungskonzepts 2012.
- **Erstellung eines Fortbildungsberichts an die Landesregierung:**
Die Zentrale Fortbildung erstellt den Gesamt-Fortbildungsbericht über die Fortbildung der Führungskräfte aller Ressorts an die Landesregierung.
- **Fortbildungsberatung:**
Die Zentrale Fortbildung berät Dienststellen in Fortbildungsfragen, sei es, dass aufgrund von der Dienststelle geschilderter Problemlagen gemeinsam die notwendige Fortbildung entwickelt wird, sei es, dass konkrete Fragen zu geplanten Fortbildungsvorhaben der Behörde beantwortet werden.
- **Konzeption und Umsetzung des Qualitätsmanagements in der hessischen Fortbildung:**
Die Zentrale Fortbildung koordiniert die Fortschreibung des im Zentralen Arbeitskreis Qualitätsmanagement erarbeiteten Qualitätsmanagementkonzepts und erstellt den Qualitätsmanagementbericht an die Landesregierung (s. auch Ziff. 3.3).
- **Leitung des Zentralen Arbeitskreises Qualitätsmanagement (Gremium aller landeseigenen Fortbildungseinrichtungen)**

Weiterbildung im Bereich des Hessischen Ministeriums der Justiz (HMdJ)

Ausgangslage

Die Beseitigung beruflicher und schulischer Bildungsdefizite ist ein Kernstück des Behandlungsvollzugs; die soziale Integration straffällig gewordener Menschen wurde häufig durch Bildungsmängel und Lerndefizite behindert, die somit entscheidend zur kriminellen Entwicklung beigetragen haben. Unter den Gefangenen sind Sonderschüler, vorzeitige Schulabgänger, Personen ohne oder mit abgebrochener Ausbildung sowie Hilfs- und Gelegenheitsarbeiter überrepräsentiert. Untersuchungen haben ergeben, dass in der Bundesrepublik etwa 40% der Gefangenen keinen Schulabschluss haben; etwa 60% haben keine Berufsausbildung bzw. ihre berufliche Ausbildung nicht abgeschlossen.

Gesetzliche Grundlagen

Das Hessische Jugendstrafvollzugsgesetz (HessJStVollzG) sowie das Hessische Strafvollzugsgesetz (HStVollzG) beschreiben die Grundlage für die schulische und berufliche Bildung im hessischen Vollzug.

Beispielsweise enthalten § 27 Abs. 1 und 2 HessJStVollzG zur schulischen und beruflichen Bildung folgende Vorgaben:

- (1) Maßnahmen der schulischen und beruflichen Aus- und Weiterbildung kommt im Jugendstrafvollzug besondere Bedeutung zu. Diese Maßnahmen sowie arbeitstherapeutische Beschäftigung und Arbeit dienen insbesondere dem Ziel, die Persönlichkeit der Gefangenen zu entwickeln und die Fähigkeit zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit zu vermitteln, zu erhalten oder zu fördern.
- (2) Die Gefangenen sind vorrangig zur Teilnahme an schulischen und beruflichen Orientierungs-, Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen oder speziellen Maßnahmen zur Förderung ihrer schulischen, beruflichen und persönlichen Entwicklung verpflichtet. Im Übrigen sind sie zu Arbeit, arbeitstherapeutischer oder sonstiger Beschäftigung verpflichtet, wenn sie dazu in der Lage sind.

Auch nach den europäischen Strafvollzugsgrundsätzen sollen die Justizvollzugsanstalten allen Strafgefangenen einen Zugang zu möglichst umfangreichen Aus- und Weiterbildungsprogrammen gewähren. Hierbei sind Gefangene mit Defiziten im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Gefangene mit unzureichender Grund- und Berufsausbildung vorrangig zu berücksichtigen.

Umsetzung

Circa 1.800 Strafgefangene würden eine schulische Qualifizierung, berufliche Ausbildung, Umschulung, Förderung oder Anpassungsqualifizierung benötigen, weil sie keinen schulischen oder beruflichen Abschluss nachweisen können. Nach den bisherigen Erfahrungen kommen jedoch nur etwa $\frac{1}{3}$ davon für eine Berufsausbildung in Betracht (derzeit rund 600). Die maßgeblichen Gründe hierfür sind: kurze Verweildauer vieler Gefangener, fehlende Ausbildungsbereitschaft auch bei den längerstrafigen Gefangenen, erheblicher – und zudem noch wachsender Anteil – ausbildungsunfähiger Gefangener.

Schulisches Angebot

Der in den Justizvollzugsanstalten angebotene allgemeinbildende Unterricht (Hauptschule, Realschule, Sonderschule für Lernbehinderte) findet in Anlehnung an die für öffentliche Schulen geltenden Bestimmungen statt. Zum Erwerb der Abschlusszeugnisse für die Haupt- und Realschule gelten die vom Hessischen Kultusministerium erlassenen Prüfungsordnungen.

Im Jugendstrafvollzug wird Unterricht für Inhaftierte erteilt, die der allgemeinbildenden Schulpflicht unterliegen und/oder erhebliche schulische Defizite haben. Die in den Justizvollzugsanstalten Rockenberg und Wiesbaden durchgeführten Bildungsmaßnahmen stehen Jugendlichen beider Anstalten offen; je nach den individuellen Erfordernissen, Bildungslücken zu schließen oder Kenntnisse zu erweitern, haben die Jugendlichen Möglichkeiten, die schulischen Bildungsangebote und beruflichen Ausbildungsgänge beider Anstalten zu nutzen. Im Rahmen des schulischen und beruflichen Verbundsystems sind Verlegungen möglich.

Der Unterricht im Sonderschulbereich wird auf die individuellen Defizite der Schülerinnen und Schüler (Analphabetismus, Lern- und Verhaltensstörungen) und auf die Vollzugsplanung (vollzugsöffnende Maßnahmen, vorzeitige Entlassung) abgestimmt. Die zum Teil erheblichen Bildungsdefizite bei einzelnen Gefangenen machen Unterricht in Kleinstgruppen oder auch als Einzelmaßnahme notwendig.

Ausländischen Gefangenen werden besondere Förderkurse angeboten, um ihnen Sprachkenntnisse zu vermitteln und ihnen die Teilnahme an den übrigen Bildungsmaßnahmen zu ermöglichen.

Hauptschulabschlusskurse werden angeboten für

- erwachsene männliche Gefangene in den Justizvollzugsanstalten Hünfeld und Kassel I (in Zusammenarbeit mit der Justizvollzugsanstalt Kassel II),
- männliche Jugendstrafgefangene in den Justizvollzugsanstalten Rockenberg und Wiesbaden.

Realschulkurse werden in der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden (männliche Jugendstrafgefangene) durchgeführt. Im Übrigen steht Interessierten die Teilnahme an Fernunterrichtskursen (z. B. Haupt/Realschulabschluss, Abitur) offen.

Große Resonanz finden die zumeist durch die Volkshochschulen und das „Berufsbildungswerk Dr. Fritz Bauer“ veranstalteten – während der Freizeit durchgeführten – Weiterbildungsmaßnahmen. Die regionalen Volkshochschulen unter der Regie des Volkshochschulverbandes arbeiten mit dem „Berufsbildungswerk Dr. Fritz Bauer e.V.“ in der „Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung im Justizvollzug“ zusammen. Dort werden Umfang und Art der Weiterbildungsmaßnahmen erörtert und die Finanzmittel auf die Justizvollzugsanstalten verteilt. Die Landesarbeitsgemeinschaft erhält vom Hessischen Kultusministerium Haushaltsmittel im Rahmen der Erwachsenenbildungsarbeit.

Durch elektronisches Lernen (elis) ist es in den Justizvollzugsanstalten Darmstadt, Frankfurt/M III, Kassel I, Kassel II – Sozialtherapeutische Anstalt, Schwalmstadt, Weiterstadt und Wiesbaden möglich, Inhaftierten einen durch digitale Medien unterstützten Unterricht zu erteilen. Die Lerninhalte werden zentralisiert bereitgestellt und verwaltet. Der Zugriff erfolgt gesichert, ohne Möglichkeit für die Inhaftierten, auf das Internet zuzugreifen. Dadurch erhalten die Lehrkräfte eine Vielzahl von Erweiterungsangeboten für ihren Unterricht.

Berufsbildungsangebote

Für die Vermittlung beruflicher Kenntnisse und Fähigkeiten kommen vor allem die Gefangenen in Betracht, die der Berufsgruppe „ungelernte Hilfskräfte“ angehören. Bei den Gefangenen mit abgeschlossener Berufsausbildung geht es dagegen mehr um die Erhaltung, Anpassung und Ergänzung ihrer erworbenen beruflichen Kenntnisse durch berufliche Fortbildungsmaßnahmen. Früher hatte die Produktion Vorrang. In den hessischen Vollzugsanstalten gelten heute berufliche und schulische Bildung und Arbeit als gleichrangig. Die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung in den vergangenen Jahren und die damit verbundenen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt haben gezeigt, dass insbesondere ein qualifizierter Berufsabschluss eine wesentliche Grundlage für ein sozial integriertes Leben ist.

Viele Gefangene kommen allerdings mit weit über dem Durchschnitt der Bevölkerung liegenden beruflichen und schulischen Defiziten in den Vollzug. Diesem Personenkreis muss besondere Hilfestellung durch Motivierung, soziales Training und qualifizierende Bildungsmaßnahmen gegeben werden, um nach der Entlassung aus der Haft bessere Vermittlungsaussichten auf dem Arbeitsmarkt zu gewährleisten.

In den vergangenen Jahren wurden in Zusammenarbeit mit der Regionaldirektion Hessen der Bundesagentur für Arbeit, den berufsständischen Körperschaften des öffentlichen Rechts sowie mit freien Bildungsträgern und durch eine verstärkte arbeitsmarktorientierte Bildungspolitik neue moderne Umschulungsstätten im hessischen Justizvollzug geschaffen.

Neben den vollzeitigen Ausbildungen in Handwerks- und Industriebereufen (vorwiegend in den Berufsfeldern Metall-, Holz-, Druck-, Elektro-, Farb-, Bau-, Textil- und Kfz-Technik sowie Ernährung und Hauswirtschaft, d. h. Hotel- und Gaststättengewerbe) werden die Gefangenen durch eine Berufsgrundausbildung in Berufsförderlehrgängen und auch in Übungswerkstätten an berufliche Tätigkeiten herangeführt und für eine kontinuierliche Mitarbeit motiviert.

Die Durchführung des Berufsschulunterrichts wird in Abstimmung zwischen dem Hessischen Kultusministerium, den Schulämtern, örtlichen Berufsschulen und dem Hessischen Ministerium der Justiz sowie den Justizvollzugsanstalten geregelt.

Ein Teil der Gefangenenklientel kommt für Bildungsmaßnahmen gleich welcher Art allerdings nicht in Frage. Gründe dafür können sein, dass sie sich in einer desolaten psychischen oder physischen Verfassung befinden, dass sie zu alt sind, massive Alkohol- und/oder Drogenprobleme haben oder dass sie als Ausländer keine ausreichenden Deutschkenntnisse haben und diese während ihrer Haftzeit auch nicht ausreichend erwerben können. Eine weitere Gruppe kommt aufgrund der kurzen Strafzeit für eine berufliche Bildungsmaßnahme nicht in Betracht. Für diese Zielgruppe sind im Erwachsenenvollzug 174 Plätze in arbeitserzieherischen Einrichtungen vorhanden.

Statistik

Bei einer Durchschnittsbelegung von 4.500 Gefangenen haben im Jahr 2015 insgesamt 2.805 Gefangene an Förderkursen, Vorbereitungs- und Aufbaukursen sowie an Vollzeitmaßnahmen der schulischen oder beruflichen Bildung im hessischen Vollzug mitgewirkt.

Weiterbildung im Bereich des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration (HMSI)

Hessisches Gesetz über den Anspruch auf Bildungsurlaub – 40 Jahre Bildungsurlaub

40 Jahre Bildungsurlaubsgesetz in Hessen (HBUG) war der Anlass für eine Jubiläumsveranstaltung, die am 24. März 2015 als gemeinsame Fachveranstaltung mit dem DGB-Bildungswerk Hessen e. V. in Frankfurt am Main durchgeführt wurde. Zentrales Thema dieser Veranstaltung war – neben anderen Themen – der aktuelle Stellenwert und die Bedeutung des Bildungsurlaubs vor dem Hintergrund Lebensbegleitenden Lernens und des Erhalts und der Förderung der Beschäftigungsfähigkeiten der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer.

An der Veranstaltung nahmen vor allem die nach dem Hessischen Bildungsurlaubsgesetz anerkannten Träger sowie die Sozialpartner, Vertreter aus Wissenschaft und Forschung sowie alle am Bildungsurlaub Interessierten teil. Ebenso vertreten waren die für den Bildungsurlaub bzw. Arbeitnehmerfreistellungsgesetze zuständigen Referatsleiterinnen und -leiter aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen.

Die Fachveranstaltung wurde mit einem offiziellen Grußwort des Herrn Staatssekretärs Dr. Wolfgang Dippel eröffnet. Darin zeigte er nicht nur einen kurzen historischen Abriss des HBUG auf, sondern verwies auch darauf, dass sich die Arbeitnehmerweiterbildung nach dem Hessischen Bildungsurlaubsgesetz heute als wichtiger Baustein des Lebensbegleitenden Lernens darstellt und ein wesentlicher Bestandteil aller Maßnahmen zur Förderung und zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Hessen ist. Jährlich über 10.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ca. 1.400 Veranstaltungen verdeutlichen, dass das Bildungsinstrument „Bildungsurlaub“ in der Gesellschaft angekommen ist und verstanden und genutzt wird. Darüber hinaus sei angesichts der Auswirkungen von Globalisierung und demographischem Wandel auf die Arbeitswelt für den einzelnen Arbeitnehmer und die einzelne Arbeitnehmerin eine kontinuierliche bzw. häufige Anpassung und Weiterentwicklung der Qualifikationen und Kompetenzen sowie eine entsprechende berufliche Flexibilität und Mobilität seit längerem unabdingbar. Zusammenfassend würde sich die Arbeitnehmerweiterbildung nach dem Hessischen Bildungsurlaubsgesetz als eine zusätzliche und nicht von anderen Bildungsangeboten abgedeckte, unverzichtbare Bildungsmaßnahme zu selbst verantwortetem und selbst organisiertem Lernen darstellen.

Im Anschluss referierte Frau Professor Dr. Christine Zeuner (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) zum Thema „Zeit für Bildung – Bildungszeit. Der Bildungsurlaub wird 40“ und betrachtete in ihrem Beitrag u. a. die Entwicklung des Bildungsurlaubs sowie den Wandel des Bildungsbegriffs im Kontext gesellschaftlicher und ökonomischer Veränderungen. Hierbei sprach sie von einer Ökonomisierung des Bildungsprozesses und kritisierte in diesem Zusammenhang die aktuelle Orientierung der Bildung auf Kompetenzmessung, Schlüsselqualifikation und Selbstoptimierung. Ihrer Meinung nach sei der Bildungsurlaub das einzige Instrument, das den Beschäftigten den individuellen Zugang, die Selbstorganisation und die Selbstverantwortung für lebenslanges Lernen ermögliche. So zeige sich die Wirkung und die gesellschaftliche Relevanz des Bildungsurlaubs darin, dass er nicht allein weitgehend individuelle Bildungsprozesse, sondern auch gesellschaftliches Engagement, beispielsweise im Ehrenamt, initiere. Die Teilnahme am Bildungsurlaub befähige die Menschen somit, die Welt zu begreifen und durch Reflexion Kritikfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Mündigkeit zu entwickeln. Nach Meinung von Frau Professor Dr. Christine Zeuner sollte der Bildungsurlaub deshalb auch weitere 40 Jahre in seiner Wirkung auf individuelle Lernprozesse und als Beitrag zur Demokratisierung, Emanzipation und gesellschaftlichem Engagement offensiv gefördert und unterstützt werden.

Danach nutzte Herr Dr. Manfred Wittmeier (Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt) seinen Vortrag: „40 Jahre Bildungsurlaub in Hessen. Vernetzt Arbeiten, Lernen und Weiterbilden“, um das Bildungsurlaubsangebot als Spiegelbild der jeweils aktuell gesellschaftlichen Entwicklung darzustellen, und definierte den Bildungsurlaub als ein bedarfsgerechtes Format der Weiterbildung einschließlich der Option zur gesellschaftlichen Reflexion.

Am Nachmittag wurden in einem World-Café zu sieben Themenbereichen Thesen zur Vorbereitung der abschließenden Podiumsdiskussion erarbeitet. Die Thementische hießen:

- Wie bringe ich den Bildungsurlaub Arbeitgebern näher?
- Was sind attraktive Themen für den Bildungsurlaub?
- Was sind (neue) Formate für den Bildungsurlaub?
- Stellenwert des Bildungsurlaubs?
- Die geringe Teilnehmerquote – was sind die Gründe dafür?
- Welche Rahmenbedingungen braucht Bildungsurlaub, um stärker in Anspruch genommen zu werden?
- Berufliche Weiterbildung – wie integriere ich den gesetzlich geforderten politischen Themenanteil? Am Beispiel von Seminaren zur Stressbewältigung

In der abschließenden Podiumsrunde diskutierten unter der Leitung von Herrn Dr. Bernhard Brückner (HMSI), Herr Klaus Bechtold (Hessischer Jugendring), Sprecher der freien Träger in der Erwachsenenbildung, Herr Dr. Christoph Köck (Verbandsdirektor des Hessischen Volkshochschulverbandes), Herr Prof. Dr. Benno Hafener (Philipps-Universität Marburg) sowie Herr Lars Schulz (Bildungsreferent VW Baunatal) über die an den Thementischen gemeinsam erarbeiteten Thesen.

Als generelle Schlussfolgerung konnte man festhalten, dass trotz – oder wegen der aktuellen Trends – das Bildungsziel und das Bildungsverständnis, das dem HBUG zu Grunde liegt, hoch aktuell ist. Die Ziele des Bildungsurlaubsgesetzes: „Persönlichkeitsbildung initiieren“, „Teilhabe ermöglichen“, „Gesundheit und Beschäftigungsfähigkeit erhalten“ und „Kernkompetenzen entwickeln“ stünden notwendigerweise im Vordergrund, wenn es um die Bewältigung des rasanten Wandels in Gesellschaft und Arbeitswelt gehe. Das Profil des Hessischen Bildungsurlaubsgesetzes setzt an dieser Stelle an und ermöglicht die Konzeption von Veranstaltungen, die auf diese Ziele hinwirken. Allerdings bedarf es einer eigenen und zeitgemäßen Strategie für eine bessere Ansprache der Beschäftigten und eine verbesserte zielgruppenspezifische Ausrichtung der Bildungsurlaubsveranstaltungen. Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels und der Notwendigkeit, auch bildungsferne Beschäftigte für das lebenslange Lernen zu motivieren, kommt der Verbesserung der Kooperation und Kommunikation mit den Sozialpartnern ebenfalls eine große Bedeutung zu. Auch nach 40 Jahren leistet der Bildungsurlaub somit einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag als Baustein für das lebenslange Lernen und die Förderung und den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit.

Positionierung des Bildungsurlaubs in Hessen

In diesem Zusammenhang veröffentlichte das Hessische Ministerium für Soziales und Integration eine Broschüre zum Thema „Positionsbestimmung des Bildungsurlaubs in der Bildungslandschaft Hessens“. Mit dieser Veröffentlichung soll das spezifische Profil des Hessischen Bildungsurlaubsgesetzes und der Beitrag des Bildungsurlaubs zum lebenslangen Lernen als weithin anerkanntes Strukturprinzip der Erwachsenenbildung herausgearbeitet sowie die perspektivische Positionierung des Bildungsurlaubs und dessen weitere Entwicklung in einem System lebenslangen Lernens in Hessen erörtert werden.

Bildungsurlaub fördert gezielt persönliche und soziale Kompetenzen zur sozialen und wirtschaftlichen Teilhabe in Beruf, Familie und Gesellschaft. Bildungsurlaubsveranstaltungen vermitteln eigenständig anwendbare Lerntechniken und fördern so individuelle Bildungsplanung sowie Selbstorganisation und -verantwortung für lebenslanges Lernen.

Der Umgang mit und die notwendige Anpassung an die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse sind Voraussetzungen für den Erhalt und die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit. Veranstaltungen nach dem HBUG zur beruflichen Weiterbildung bieten mit der Vermittlung von Fachwissen und Schlüsselqualifikationen die erforderliche persönliche berufsbezogene Handlungsfähigkeit und Flexibilität und tragen damit zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit bei. Lebenslanges Lernen und persönliche Handlungsfähigkeit erfordern neben fachlichem Wissen auch die Fähigkeit zur

Reflexion und die Kompetenz, die eigene Situation in den gesellschaftlichen Kontext zu stellen. Aus diesem Grund ist im Hessischen Bildungsurlaubsgesetz vorgesehen, dass neben der beruflichfachlichen Weiterbildung stets auch Kenntnisse über gesellschaftliche Zusammenhänge vermittelt werden. Dies ist ein Alleinstellungsmerkmal, das das HBUG von anderen Bildungsfreistellungsgesetzen unterscheidet und ein wirksames Instrument der Praxisorientierung von Bildungsurlaubsveranstaltungen darstellt. Politische Bildung zielt nach den Grundsätzen des Bildungsurlaubsgesetzes darauf, das Verständnis der Beschäftigten für gesellschaftliche, soziale oder politische Zusammenhänge zu verbessern, um die Verantwortung und Mitsprache in Staat, Gesellschaft oder Betrieb zu fördern. In gleicher Weise fördert auch die seit diesem Jahr neu gegebene Möglichkeit, Schulungen zur Wahrnehmung eines Ehrenamtes als Bildungsurlaub zu organisieren, die demokratische Bewusstseinsbildung und Werteorientierung sowie das bürgerschaftliche und aktive ehrenamtliche Engagement.

Bildungsurlaub für Schulungen zur Wahrnehmung eines Ehrenamts

Bisher war eine Anerkennung und somit eine Freistellung für hessische Beschäftigte zur Teilnahme an Schulungen zur Wahrnehmung eines Ehrenamtes aufgrund der nicht ergangenen Rechtsverordnung zur Regelung der Bereiche ehrenamtlicher Tätigkeiten nicht möglich.

Mit Wirkung vom 15.12.2015 wurde nunmehr die bestehende „Verordnung zur Durchführung des Hessischen Gesetzes über den Anspruch auf Bildungsurlaub (Durchführungsverordnung Bildungsurlaubsgesetz – BiUrlGDV)“ um die Bereiche ehrenamtlicher Tätigkeiten erweitert. Somit besteht für die in Hessen als Träger für die Durchführung von Bildungsurlaubsveranstaltung anerkannten Veranstalter die Möglichkeit, auch Ehrenamtsschulungen zur Anerkennung als Bildungsurlaub vorlegen zu können.

Die Bereiche ehrenamtlicher Tätigkeiten wurden wie folgt festgelegt:

- die Jugend- und Altenhilfe, insbesondere Hospizarbeit und Telefonseelsorge
- das Sozial- und Wohlfahrtswesen
- die Hilfe für Flüchtlinge, Vertriebene und Aussiedler
- der Sport, insbesondere die Tätigkeit als Übungsleiterin oder Übungsleiter, und
- die rechtliche Betreuung nach § 1897 Abs. 1 des Bürgerlichen Gesetzbuches.

Für die Freistellung zur Teilnahme an einer anerkannten Ehrenamtsschulung wird gemäß § 8 HBUG den privaten hessischen Arbeitgebern das durchschnittlich in Hessen gezahlte Arbeitsentgelt auf Antrag erstattet. Die Erstattung erfolgt jedoch nur für Ehrenamtsschulungen, die direkt vom Hessischen Ministerium für Soziales und Integration durch Bescheid anerkannt worden sind.

Statistische Zahlen zum Bildungsurlaub

In Hessen wurden zwischen 2011 und 2014 von den über 200 anerkannten Trägern, von denen ca. 80 aktiv sind, zwischen 1.400 und 1.600 Veranstaltungen der politischen Bildung und beruflichen Weiterbildung durchgeführt, wobei die Zahl der Veranstaltungen zur beruflichen Weiterbildung überwiegt (2011 = 869, 2012 = 872, 2013 = 987 und 2014 = 805). Die meisten Veranstaltungen werden von den Volkshochschulen durchgeführt, gefolgt von den Trägern im Bereich „Gewerkschaften, gewerkschaftsnahe Einrichtungen und Arbeitnehmerorganisationen“ und „Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur“.

Die Zahl der Teilnehmer liegt zwischen 10.000 und 11.000 Teilnehmern. Gemessen an der Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten liegt somit die Quote (Teilnehmende je 100 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte) bei 0,41–0,44 % (2011 = 0,44 %, 2012 = 0,48 %, 2013 = 0,46 % und 2014 = 0,41 %).

Überwiegend nehmen Teilnehmer in der Altersklasse der 40- bis unter 50-Jährigen an den nach dem Hessischen Bildungsurlaubsgesetz anerkannten Seminaren teil.

(Der ausführliche Bericht zum Hessischen Bildungsurlaubsgesetz über die Jahre 2011–2014 wird demnächst erscheinen.)

ESF und die Förderung der beruflichen Weiterbildung

Das Hessische Sozialministerium ist in sehr unterschiedlicher Weise mit dem Thema Weiterbildung befasst. Es initiiert und unterstützt im Rahmen seiner Zuständigkeit verschiedene Weiterbildungsangebote für eine Vielzahl von besonderen Personengruppen. Darüber hinaus wird vom Hessischen Sozialministerium die Verwaltung des Europäischen Sozialfonds (ESF) innerhalb der Hessischen Landesregierung wahrgenommen.

In der Förderperiode 2014 bis 2020 soll der ESF einen Beitrag zu den Zielen der Strategie Europa 2020 leisten. Die Strategie beschreibt die wichtigsten Ansatzpunkte für Beschäftigung und ein intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum in Europa. Der Einsatz des ESF in Hessen ist darauf ausgerichtet, direkt oder indirekt einen Beitrag zu diesen Zielen zu erbringen, indem Maßnahmen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, zur Vermeidung des Schulabbruchs, zur Verbesserung des Übergangs Hochschule – Beruf sowie Maßnahmen für Langzeitarbeitslose sowie für von Armut bedrohten Personen gefördert werden.

Im Rahmen des ESF ist die Förderung der beruflichen Weiterbildung in vielfacher Hinsicht möglich. Die Förderung und Verbesserung der beruflichen Weiterbildung dient im Rahmen einer Politik des Lebensbegleitenden Lernens der Erleichterung und Verbesserung des Zugangs zum und der Eingliederung in den Arbeitsmarkt, der Verbesserung und Aufrechterhaltung der Beschäftigungsfähigkeit und der Förderung der beruflichen Mobilität. Damit können Arbeitslose wie auch Beschäftigte von dieser Förderung profitieren.

Dem Land Hessen stehen in den Jahren 2014 bis 2020 hierzu insgesamt 172 Millionen € an ESF-Mitteln zur Verfügung. Die Verantwortung für Konzeption und Durchführung der ESF-kofinanzierten Programme und Maßnahmen liegt jeweils bei dem für das entsprechende Politikfeld bzw. für die Zielgruppe zuständigen Ressort. Nähere Informationen zu den Förderprogrammen gibt es unter www.esf-hessen.de.

Fortbildungen von Erzieherinnen und Erziehern im Rahmen des Landesprogramms zur Förderung der Deutschkenntnisse bei Kindern im Kindergartenalter

Die Beherrschung der deutschen Sprache ist der entscheidende Schlüssel zur sozialen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Integration aller Menschen in Deutschland. Insbesondere für Kinder aus Zuwandererfamilien ist die Beherrschung der deutschen Sprache die Voraussetzung für den Schulerfolg und damit die Chance zur Partizipation in Beruf und Gesellschaft. Um den Schulerfolg und damit die Zukunft dieser Kinder in unserer Gesellschaft zu sichern, müssen Kenntnisse der deutschen Sprache möglichst frühzeitig, bereits im Kindergartenalter, erworben werden.

Das Hessische Ministerium für Soziales und Integration hat mit dem Landesprogramm zur Sprachförderung im Kindergartenalter den landesweiten Aufbau von Angeboten zur vorschulischen Sprachförderung in Hessen angestoßen. Hessen war das erste Bundesland, das die Schaffung eines flächendeckenden Netzes von vorschulischer Sprachförderung in die Wege geleitet hat.

Das Hessische Ministerium für Soziales und Integration fördert seit dem Jahr 2002 im Rahmen des „Landesprogramms zur Förderung der Deutschkenntnisse bei Kindern im Kindergartenalter“ Sprachfördermaßnahmen für Kinder im Kindergartenalter und Fortbildungen zur Sprachvermittlung für Erzieherinnen und Erzieher sowie anderer, für die

Sprachvermittlung geeigneter Personen. Seit Beginn des Landesprogramms 2002 wurden die Landesmittel kontinuierlich erhöht. Der jährlich bereitstehende Betrag wurde im Jahr 2015 im Rahmen des Sozialbudgets auf 4.200.000 € erhöht.

Bis heute wurden rund 180.000 Kinder gefördert und mehr als 32.000 Erzieherinnen und Erzieher sowie andere, für die Sprachvermittlung geeignete Personen geschult.

Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie von Ehrenamtlichen im Rahmen des Modellprojekts „Frühstart – Deutsch und interkulturelle Bildung im Kindergarten“

Das Modellprojekt „Frühstart – Deutsch und interkulturelle Bildung im Kindergarten“ ist ein Kooperationsprojekt des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration mit der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung, der Türkisch-Deutschen Gesundheitsstiftung, der Gölkel-Stiftung und zwölf hessischen Kommunen. Am Projekt sind 43 Kindertagesstätten mit hohem Migrantenanteil beteiligt.

Ziel des Projektes ist es, durch Sprachförderung, bewusste interkulturelle Erziehung sowie durch gezielte Elternarbeit bereits im Kindergarten die Grundsteine für eine erfolgreiche schulische Laufbahn von Kindern mit Migrationshintergrund zu legen. Dies gelingt über Fortbildungen der Erzieherinnen und Erzieher und über die Schulung ehrenamtlicher, mehrsprachiger Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter, die als Brücken zwischen den Migrantenfamilien, den Kitas und den Grundschulen arbeiten.

Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs im Rahmen der landesweiten Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen

Das Hessische Ministerium für Soziales und Integration hat, gemeinsam mit dem Hessischen Kultusministerium, in Kooperation mit dem Bundesland Bayern einen Bildungs- und Erziehungsplan für den Elementar- und Primarbereich entwickelt, der die gesamte Altersspanne von 0 bis 10 Jahren umfasst. Der Plan stellt nicht mehr die Institution, sondern das Kind in den Mittelpunkt aller Überlegungen und bedeutet damit einen Paradigmenwechsel im Bereich frühkindlicher Pädagogik.

Nach einer 1½-jährigen Erprobungsphase wurde der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) im Dezember 2007 allen Kindertagesstätten, Grundschulen, Familienbildungsstätten, den in der Kindertagespflege Tätigen und vielen weiteren Bildungsorten kostenfrei zur Verfügung gestellt. Er bildet den grundlegenden Rahmen für die pädagogische Konzeption und die Arbeit in der Praxis und unterstützt die Träger der Jugendhilfe bei der Erfüllung ihres gesetzlichen Auftrages zur Bildung und Erziehung.

Bis heute haben die weitaus überwiegende Zahl der hessischen Kindertageseinrichtungen sowie weitere Bildungsorte den Plan in ihre Konzeption übernommen und setzen ihn im pädagogischen Alltag um.

Im Rahmen der landesweiten Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsplans stellt das Land zur Begleitung des pädagogischen Personals umfangreiche und kostenfrei zu besuchende Fortbildungsangebote zur Verfügung:

- Leitungskräfte und Fachberatungen aus Kindertagesstätten und Grundschulen, aus der Familienbildung, Familienzentren und der Kindertagespflege haben die Möglichkeit, im Rahmen eines 6,5-tägigen Fortbildungsangebotes Kompetenzen zu erwerben, die sie bei der Initiierung, Steuerung und Begleitung von Veränderungsprozessen im eigenen Team und in der Kooperation mit anderen Bildungsorten unterstützen sollen. Fachberatungen von Kindertageseinrichtungen können sich in einem 4-tägigen Fortbildungsangebot gezielt mit der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsplans in Kindertageseinrichtungen und dem eigenen Beratungsauftrag auseinandersetzen.

- Alle rund 50.000 Fach- und Lehrkräfte können aus einem umfangreichen modularen Fortbildungsangebot auswählen. In den Jahren 2008 bis Ende 2015 standen 25 Module zu den Grundsätzen und Prinzipien und den inhaltlichen Schwerpunkten des Bildungs- und Erziehungsplans zur Verfügung.

Im Jahr 2015 wurden die Modulfortbildungen neu konzipiert und seit Anfang 2016 steht eine neue und erstmals mehrtägig und prozessbegleitend angelegte Modulreihe von 14 Einzelmodulen zur Verfügung.

Berufliche Fortbildung von sozialen Fachkräften

Nach § 82 Abs. 1 SGB VIII sind die Bundesländer verpflichtet, die Tätigkeit der Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe und die Weiterentwicklung der Jugend anzuregen und zu fördern. Dieser Verpflichtung kommt das Land Hessen durch Stellungnahmen, Empfehlungen, Veröffentlichung von Forschungsergebnissen, die Durchführung von Modellmaßnahmen und anderes mehr nach. Fachliche Anregungen vermittelt das Hessische Sozialministerium als Oberste Landesjugendbehörde im Rahmen seiner Mitwirkung in Fachausschüssen, Fachgremien und Projekten.

Eine zentrale Bedeutung haben in diesem Kontext auch die Aus- und Fortbildungsangebote für soziale Fachkräfte, die das Hessische Sozialministerium in Kooperation mit unterschiedlichen Trägern der Jugendhilfe durchführt. Mit diesen Kooperationsangeboten fördert das Ministerium die fachliche Auseinandersetzung zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe und erreicht Fachkräfte, die in konkreten Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe in Hessen engagiert sind.

Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder

Seit vielen Jahren ist es der Hessischen Landesregierung ein besonderes Anliegen, behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder und deren Angehörige zu unterstützen und zu fördern. Die Frühförderung umfasst einerseits die ärztliche Behandlung und Heilmittel sowie andererseits die nichtärztliche sozialpädiatrische psychologische, heilpädagogische und psychosoziale Leistung zur Frühdiagnostik, Behandlungsplanung und -förderung sowie die Beratung der Eltern. Mit dem dafür entwickelten hessischen System der Frühförderung, das auf einem interdisziplinären Handlungsansatz basiert und Kooperationsbeziehungen in der Region als wesentliche Elemente mit einbezieht, ist es gelungen, ein qualitätsgesichertes Angebot flächendeckend zu etablieren.

In Hessen gibt es ein Netz von 42 allgemeinen interdisziplinären Frühförderstellen, so dass in jedem Landkreis und jeder kreisfreien Stadt Frühförderstellen in verschiedener Trägerschaft existieren. Darüber hinaus gibt es 10 spezielle Frühförderstellen für Kinder mit Hörschädigung oder Sehbehinderung bzw. Blindheit, die überregional tätig sind, sowie 2 Autismus-Therapie-Institute mit 8 Außenstellen sowie einem Autismustherapiezentrum (Stand März 2014). Das familien- und wohnortnahe Angebot richtet sich nach den individuellen Entwicklungsvoraussetzungen des Kindes und den Bedürfnissen seiner Familie. Als offene, niedrighschwellige Anlaufstelle mit einem mobilen Betreuungsangebot steht die Frühförderung allen Kindern vom Säuglingsalter bis zum Schuleintritt, die eine Behinderung haben oder von Behinderung bedroht sind, und ihren Eltern zur Verfügung. Im System Früher Hilfen leisten die Frühförderstellen damit einen wesentlichen Beitrag zur Präventiven Gesundheitsvorsorge. Je früher in der kindlichen Entwicklung eine Auffälligkeit oder Behinderung erkannt wird, desto besser kann vorgebeugt und gezielt geholfen werden.

Die bereits im Mai 1992 eingerichtete Arbeitsstelle Frühförderung Hessen unterstützt die Weiterbildung der Praxis durch das Konzipieren von Weiterbildungsangeboten, die berufsübergreifend Fachkräfte aus dem Bereich Frühförderung in ihrem interdisziplinären Arbeitsfeld weiterqualifizieren. Außerdem bietet sie Fortbildungen zu jeweils aktuellen Themen der Frühförderung an. Im Jahr 2014 nahmen insgesamt 223 Teilnehmerinnen und Teilnehmer das gezielte Fort- und Weiterbildungsangebot wahr.

Die Hessische Landesregierung fördert die Frühförderstellen und die Arbeitsstelle Frühförderung Hessen im Rahmen freiwilliger Leistungen (2014: insgesamt 3.067.356 €) und trägt mit der ergänzenden Förderung durch den Landeswohlfahrtsverband seit vielen Jahren zur bundesweit anerkannten hohen Qualität der Frühförderung bei.

Weiterbildung in der Altenpflege

Im Zuge der demografischen und gesellschaftlichen Entwicklung wächst der Bedarf an qualifizierten Diensten und Einrichtungen der Altenhilfe und damit auch der Bedarf an qualifizierten Altenpflegekräften ständig. Ein Baustein der Fachkräftesicherungsstrategie der Hessischen Landesregierung in der Altenpflege ist die Erschließung neuer Zielgruppen für eine Ausbildung in den Altenpflegeberufen. Im Rahmen der Ausbildungs- und Qualifizierungsoffensive Altenpflege wurde insbesondere das Handlungsfeld der Nachqualifizierung langjährig berufsfelderfahrener an- und ungelernerter Pflegehelfer identifiziert. Diese Zielgruppen brauchen im Vergleich zu Erstauszubildenden andere Lern- und Ausbildungskonzepte.

Das Hessische Ministerium für Soziales und Integration hat deshalb im Rahmen seiner Arbeitsmarktpolitik und mit Unterstützung durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) die Entwicklung und Durchführung neuer Ausbildungsansätze für die Weiterbildung von berufserfahrenen an- oder ungelerten Pflegehelfern zu Altenpflegern gefördert (Aufwärts in der Altenpflege, Arbeitsintegrierte Qualifizierung Altenpflege AiQuA). Mit diesen Ansätzen berufsbegleitender Qualifizierung mit dem Ziel des Fachkraftabschlusses in Altenpflege konnten wichtige Innovationsimpulse gesetzt werden.

Hessischer Pflegemonitor

Das Hessische Ministerium für Soziales und Integration hat den Hessischen Pflegemonitor entwickelt, um eine wissenschaftlich abgesicherte Grundlage für die Steuerung und Planung im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung in den Gesundheitsberufen (Altenpflege, Krankenpflege) nutzen zu können. In dem System (www.hessischer-pflegemonitor.de) werden regionalspezifisch (nach Gebietskörperschaften) Angebot und Nachfrage nach grundständig ausgebildeten Pflegekräften, wie Pflegepersonal mit Zusatzqualifikationen und Helferinnen, erfasst sowie zukünftige Fachkraftbedarfe ermittelt.

Niedrigschwellige Sprachförderung Erwachsener bzw. von Eltern im Rahmen des Landesprogramms WIR

Mit dem Landesprogramm WIR hat die Hessische Landesregierung im Jahr 2014 eine Neubestimmung und Weiterentwicklung der hessischen Integrationspolitik vorgenommen. Im Zentrum stehen die interkulturelle Öffnung und die Fortentwicklung einer Willkommens- und Anerkennungskultur in Hessen. Das „WIR“-Programm richtet sich an alle Bürgerinnen und Bürger mit dauerhaftem und rechtmäßigem Aufenthalt in Hessen – mit und ohne Migrationshintergrund – und zielt darauf ab, ihre Chancen auf Teilhabe auszubauen und zu verstetigen. An dem Programm teilnehmen können Kommunen, gemeinnützige und kirchliche Träger und auch Migrantenorganisationen.

Ein Fördertatbestand von WIR ist die niedrigschwellige Sprachförderung: Das Erlernen der deutschen Sprache ist eine entscheidende Voraussetzung zur wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Integration. Die niedrigschwellige Sprachförderung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund, insbesondere von Eltern (z. B. Mama-lernt-Deutsch-Kurse), nimmt daher in Hessen seit vielen Jahren einen wichtigen Platz im Rahmen der Integrationsförderung ein. Die landesgeförderten Deutschkurse richten sich an Menschen mit Migrationshintergrund, die sich dauerhaft und rechtmäßig in Hessen aufhalten und die keinen Anspruch auf Förderung oder keine Zulassung zu den Bundesintegrationskursen haben. Die niedrigschwellige Sprachvermittlung (z. B. im Rahmen von Übungen zum freien Reden, Rollenspielen, Lesen von leichten Romanen etc.) in Hessen dient der Ergänzung dieses Angebotes und wird von kommunalen, kirchlichen und gemeinnützigen Trägern durchgeführt.

Neues Landesprogramm „MitSprache – Deutsch4U“

Mit dem neuen Landesprogramm „MitSprache – Deutsch4U“ werden niedrighschwellige zielgruppengerechte Deutschkurse bezuschusst bzw. finanziert, vorrangig für erwachsene Asylbewerber und Flüchtlinge, die bereits nach Landesaufnahmegesetz von den Kommunen aufgenommen wurden und deren Asylverfahren bei Beginn des Kurses noch nicht abgeschlossen ist. Dabei sollen vorrangig Personen berücksichtigt werden, bei denen ein rechtmäßiger und dauerhafter Aufenthalt zu erwarten ist. Das Angebot soll jedoch auch offen für Geduldete sein.

Durch das Angebot kann ein früher und passgenauer Deutschspracherwerb ermöglicht werden. Neben der Vermittlung von Deutschkenntnissen sollen die Sprachkurse eine Einführung in das Alltagsleben in Deutschland beinhalten, d. h. beispielsweise Informationen zum Gesundheits- und Bildungssystem, zum unmittelbaren Wohnumfeld, zu zivilgesellschaftlichen Akteuren etc. Hierüber werden auch elementare gesellschaftliche Strukturen und Werte und eine daran ausgerichtete Orientierung vermittelt. So können in den niedrighschwelligen Kursen z. B. wichtige Institutionen besucht, der Einkauf auf dem Wochenmarkt/Supermarkt geübt oder die Nutzung des ÖPNV erklärt werden. Der Kontakt mit Ehrenamtlichen (z. B. Sprachpaten), aber auch Vereinen kann aufgebaut werden. Damit erhalten die Kursteilnehmenden auch erste Orientierungshilfen in den Kommunen und Kreisen. Die Kursinhalte knüpfen zudem an kommunale Netzwerke und Institutionen an und vermitteln in diese. Antragsberechtigt sind kreisfreie Städte, Landkreise und Sonderstatusstädte. Der Umfang dieser „Deutsch4U“-Kurse umfasst 300 Unterrichtsstunden pro Teilnehmendem. Im Jahr 2016 stellt die Landesregierung für die Programmumsetzung 1,5 Millionen € bereit. Die Förderrichtlinien sind im Staatsanzeiger vom 28. März 2016 veröffentlicht worden.

(Nähere Informationen bietet die Website www.integrationskompass.de.)

Weiterbildung im Bereich des Hessischen Ministeriums für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Landesentwicklung (HMWEVL)

Ausgangslage

Dem Lebensbegleitenden Lernen kommt in einer durch Digitalisierung und sich dadurch ständig ändernden Anforderungen an die berufliche Bildung gekennzeichnete Arbeitswelt eine zentrale Rolle zu. Diese Erkenntnis trifft auf die deutsche Wirtschaft, deren internationale Wettbewerbsfähigkeit weitgehend auf der Qualität der Arbeit der Beschäftigten basiert, in besonderem Maße zu und wird durch die demografischen Entwicklungen noch weiter verstärkt. Es ist mittelfristig zu erwarten, dass mehr ältere Personen aus dem Erwerbsleben ausscheiden, als jüngere nachrücken. In einigen Branchen und Regionen Hessens wird bereits heute ein Fachkräftemangel diagnostiziert (www.regio-pro.eu). In Hessen wird es zur künftigen Deckung des Fachkräftebedarfs, bedingt durch die regionale Wirtschaftsstruktur mit einem hohen Anteil an qualitativ hochwertigen Arbeitsplätzen und einer gleichzeitig vergleichsweise geringen Arbeitslosenquote, in besonderem Maße auf die Mobilisierung aller Arbeitskräfte und deren optimaler Qualifizierung ankommen.

Zielsetzung

Es ist daher die Aufgabe des HMWEVL, in der beruflichen Weiterbildung für aussagefähige Datengrundlagen, transparente Strukturen und ein zukunftsfähiges Weiterbildungsangebot für die Beschäftigten zu sorgen. Ziel ist es, Transparenz im Bereich der beruflichen Weiterbildung zu gewährleisten, um ein möglichst differenziertes und genaues Bild über betriebliche Weiterbildungsaktivitäten und -angebote in Hessen zu erhalten. Insbesondere vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung müssen vor allem die Ressourcen, die das Unternehmen bereits hat, gebündelt werden. Dazu zählt die Hinführung an- und ungelernter Beschäftigter zu einem anerkannten Berufsabschluss. Daher ist eine weitere Aufgabe die Förderung des Erlangens eines Berufsabschlusses von an- und ungelernten Beschäftigten.

Im Rahmen seiner Mittelstandspolitik hat das HMWEVL seinen Förderschwerpunkt hessenweit auf kleine und mittlere Unternehmen (KMU) gelegt. In ihnen steckt viel Potential, da sie aufgrund ihrer größenbedingten hohen Flexibilität und ihrer großen Kunden- und Marktnähe schnell auf geänderte Kundenbedürfnisse reagieren und auf diese Weise auch Innovationen vorantreiben können. Berufliche Qualifizierung kann die Grundlage dafür schaffen, dass Betriebe ausreichend qualifiziertes Potential zur Verfügung haben, das diese Innovationen umsetzt.

Ein größenbedingter Nachteil von KMU ist ihre im Vergleich zu Großunternehmen knappe Personal- und Finanzausstattung. Personalwirtschaftliche Maßnahmen, wie z.B. Personalentwicklung, Wissensmanagement und innerbetriebliche Weiterbildung, kommen dadurch häufig zu kurz und bedürfen der Unterstützung von außen. Ziel ist es, KMU bei ihrer Personalentwicklung zu unterstützen, so dass sie langfristig ihren Fachkräftebedarf sichern können.

Umsetzung im Bereich der beruflichen Weiterbildung

Das HMWEVL verfolgt die Umsetzung der Ziele durch zielgerichtete Maßnahmen. Es erfolgte eine breit angelegte Wissens- und Datensammlung in den verschiedenen Bereichen der betrieblichen Weiterbildung. Anhand dieser Datenlage wurden Strukturen entwickelt, die sowohl den Unternehmen als auch den Beschäftigten Unterstützung bei der Umsetzung ihrer Weiterbildungsaktivitäten bieten. Flankierend wurden bedarfsorientierte Förderprogramme aufgelegt, um die Strukturen zu stärken und weiter auszubauen.

Im Rahmen der Hessischen Qualifizierungsoffensive, deren Ziel – neben der Förderung der beruflichen Erstausbildung, überbetrieblichen Ausbildung und Berufsbildungsforschung – die Erlangung eines Berufsabschlusses an- und

ungernter Beschäftigter ist, hat das HMWEVL die nachfolgenden Förderprogramme aufgelegt. Ihnen liegt die Richtlinie des HMWEVL zur Hessischen Qualifizierungsoffensive zugrunde. Da die Programmumsetzung auch mit ESF-Mitteln gefördert wird, ist zusätzlich die Rahmenrichtlinie für die Interventionen des ESF in Hessen für die Förderperiode 2014 bis 2020 des HMSI zu beachten.

Transparenz

Qualifizierung hat im Hinblick auf die demografische Entwicklung und den zu erwartenden Fachkräftebedarf einen besonderen Stellenwert. Das „IAB-Betriebspanel“ liefert auf der Grundlage einer jährlichen Betriebsbefragung Erkenntnisse über das Weiterbildungsverhalten der hessischen Betriebe. Die Erkenntnisse bieten den regionalen und lokalen Akteuren eine fundierte Basis für problemadäquates Handeln.

Um ausreichend Fachkräfte mit den benötigten Qualifikationen bereitstellen zu können, sind Informationen, die frühzeitig die zukünftige Entwicklung auf dem regionalen Arbeitsmarkt aufzeigen, unerlässlich. Hierzu wurde das Projekt „regio pro – Ein Frühinformationssystem zur Qualifikations- und Beschäftigungsentwicklung in Hessen“ gefördert. Hierbei handelt es sich um einen neuartigen Ansatz, der Qualifizierungsbedarfe in einzelnen Regionen vorausschätzt und in der letzten ESF-Förderperiode konzipiert und weiterentwickelt wurde.

Nicht nur Informationen über die Weiterbildungsbedarfe, sondern auch über Weiterbildungsangebote sind wichtig für die berufliche Weiterbildung. Damit die komplette Palette an Weiterbildungsmaßnahmen für KMU und deren Beschäftigte genutzt werden kann, ist es von zentraler Bedeutung, diese transparent zu machen und aktuell zu halten. Dieser Aufgabe hat sich der Verein „Weiterbildung Hessen e. V.“ angenommen, indem er alle zertifizierten Weiterbildungsmaßnahmen in der Hessischen Weiterbildungsdatenbank zusammenführt.

Die Suchmöglichkeiten dieser Datenbank helfen dabei, passgenaue Kurse und Seminare zu finden und untereinander zu vergleichen. Zusätzlich enthält die Datenbank weiterführende Informationen, z. B. zur Fördermöglichkeit von Weiterbildungen. Weiterbildung Hessen e. V. arbeitet gemeinnützig und hat inzwischen rund 310 zertifizierte Mitglieder. Der Verein setzt sich für Qualität, Transparenz und Verbraucherschutz in der Bildung ein. Die „Qualitätsstandards zur Zertifizierung von Bildungsberatungseinrichtungen“ wurden entwickelt, um Bildungseinrichtungen, Beratungseinrichtungen und Beratungspersonen nach einheitlichen Kriterien zu zertifizieren. Somit wird der Weiterbildungsmarkt transparenter gestaltet und die Auswahlentscheidung für KMU und Weiterbildungsinteressierte erleichtert.

Initiative ProAbschluss

Der demografische Wandel führt in Hessen zu einem deutlichen Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials. Um den negativen Auswirkungen dieses Wandels auf den Arbeitsmarkt zu begegnen, ist im Bereich der beruflichen Bildung ergänzend zur klassischen Erstausbildung und Umschulung die Nachqualifizierung eine wirksame Strategie zur Fachkräftesicherung für Unternehmen.

Ein wichtiges Angebot zur Qualifizierung von Beschäftigten ohne Berufsabschluss ist in Hessen die Initiative ProAbschluss. Ziel der Initiative ist es, möglichst viele Menschen in Hessen zum Berufsabschluss zu führen, für die Erstausbildung und Umschulung nicht in Frage kommen.

Bisher mangelte es an landesweiten Strukturen in der abschlussorientierten Qualifizierung, stattdessen gab es punktuelle Angebote und Maßnahmen. Hessen hat nun als erstes Flächenland landesweite Beratungsstrukturen in allen Kreisen und kreisfreien Städten aufgebaut, um berufserfahrene Beschäftigte (auch geringfügig Beschäftigte) beim Erwerb eines Abschlusses zu unterstützen.

Die Beratungsstrukturen in Hessen werden qualitätsgesichert ausgerichtet. Neben den Kursangeboten werden immer stärker individuelle Angebote notwendig sein, um die individuell sehr verschiedenen Bedarfe der heterogenen Zielgruppe der Beschäftigten zu bedienen (s. Lernformen).

In Hessen leben laut Mikrozensus aus dem Jahr 2009 insgesamt 400.000 Menschen ohne Berufsabschluss. Davon sind rund 340.000 erwerbstätig, 60.000 erwerbslos. Für die Zielgruppe der Beschäftigten stehen insbesondere KMU im Fokus der hessischen Initiative ProAbschluss, da Großbetriebe häufig in Eigenregie eine abschlussorientierte Qualifizierung organisieren können.

Mapping

Um auch auf dem abschlussorientierten Qualifizierungsmarkt Transparenz herzustellen, wird daher zunächst ein sogenanntes Mapping der Nachqualifizierungslandschaft in Hessen erstellt. Das Mapping der Weiterbildung in Hessen dient vor allem der Schaffung von Transparenz der Bildungsangebote im Bereich der abschlussorientierten Qualifizierung. Es soll zusammengetragen werden, welche Angebote auf Landkreisebene in Hessen vorhanden sind und welche Bildungsanbieter im Bereich der abschlussorientierten Qualifizierung tätig sind. Darüber hinaus werden Informationen über Netzwerke, die sich mit abschlussorientierter Qualifizierung beschäftigen, gesammelt.

Die Kenntnis über die Nachqualifizierungslandschaft in Hessen ist insbesondere für die beratenden Akteure, die mit den Unternehmen sprechen, wichtig. Die Beraterinnen und Berater müssen die Angebote kennen, Lücken im Angebot und in der Netzwerkarbeit erkennen und die Schaffung neuer Angebote sowie neue Netzwerke zu dem Thema initiieren.

Beratungsstruktur

Abschlussorientierte Qualifizierung braucht flächendeckende Beratungsstrukturen, die auf vorhandene und unternehmensnahe Strukturen aufbauen. In jedem Landkreis und jeder kreisfreien Stadt in Hessen gibt es Bildungscoaches. Sie sind die Ansprechpersonen für Qualifizierungsberatung für die Personalverantwortlichen in kleinen und mittleren Unternehmen und informieren über die Vorteile von abschlussorientierter Qualifizierung und beruflicher Weiterbildung für die Unternehmen. Darüber hinaus bieten sie Information und persönliche Beratung zur Qualifizierung für die Beschäftigten an.

Bildungscoaches kommen auf Wunsch in die Betriebe und ermitteln, welche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für eine abschlussorientierte Qualifizierung in Frage kommen und wie diese organisiert werden kann. Dabei ist die Feststellung der vorhandenen Qualifikationen und Erfahrungen der Ausgangspunkt für die Planung. Die Bildungscoaches begleiten die Beschäftigten und das Unternehmen während des kompletten Prozesses bis zum Berufsabschluss, der in der Regel über eine Externen-Prüfung erworben wird.

Für Beschäftigte, die sich eigeninitiativ über das Thema Nachqualifizierung informieren möchten, bieten Mobile Nachqualifizierungsberatungsstellen an ihren Standorten in Frankfurt am Main, Gießen und Kassel sowie in Sprechstunden bei den regionalen Agenturen für Arbeit Beratung an.

Nur zertifizierte Beratungskräfte dürfen zu dem Förderprogramm der Initiative ProAbschluss beraten. Eine umfassende Schulung der Berater und Beraterinnen zu Bundes- und Landesförderprogrammen sowie zu Bildungsangeboten ist für eine gute Beratung notwendig und wird im Rahmen der Initiative ProAbschluss angeboten. Denn auch die dauerhafte Weiterbildung des Beratungspersonals ist notwendig.

Lernformen

Beschäftigte weisen unterschiedliche Qualifikationen und daher unterschiedliche Qualifizierungsbedarfe auf. Die meisten – darunter insbesondere Personen ohne positive Lernerfahrung und/oder mit geringer Berufserfahrung – sind auf Lehrgänge oder individuelle Betreuung angewiesen. Außerdem ist es für Beschäftigte nicht möglich, Kurse in Vollzeitform zu besuchen. Somit werden neue Angebote benötigt.

Deshalb ist ein Modellprojekt entwickelt worden, das den Beschäftigten die Teilnahme am Unterricht der Berufsschulen ermöglicht. Dieser Schulversuch wurde in Deutschland erstmalig in Hessen erprobt. Das HKM leistet durch die Genehmigung des Schulversuchs an der Beruflichen Schule Untertaunus (BSU) und am Beruflichen Schulzentrum Odenwaldkreis (BSO) einen innovativen Beitrag zur Sicherung der Fachkräfte am Standort Bundesrepublik Deutschland, speziell für das Land Hessen. Die Schulversuche eröffnen die Möglichkeit, Beschäftigte, die zwar bereits einen Beruf ausüben, diesen aber nicht in Form einer regulären Ausbildung erlernt haben, am planmäßigen Unterricht an einer Berufsschule teilnehmen zu lassen. Die Beschäftigten holen berufsbegleitend durch partielle Teilnahme am Unterricht der Berufsschule das ihnen fehlende theoretische Wissen je nach Bedarf nach und können somit den fehlenden Abschluss nachholen. Eine Projektbegleitung sicherte die Ergebnisse und entwickelte einen Transferleitfaden für andere Berufsschulen in Hessen. Aufgrund des Erfolgs des Schulversuchs wird er für alle Berufsschulen geöffnet.

Qualifizierungsscheck

Um die individuelle Qualifizierung an- und ungelernter Beschäftigter zu fördern und sie zu einem anerkannten Berufsabschluss zu führen, wird das Förderinstrument des Qualifizierungsschecks der letzten ESF-Förderperiode weitergeführt, die Voraussetzung und Fördermodalitäten jedoch den Anforderungen der abschlussorientierten Qualifizierung angepasst. Gefördert werden Qualifizierungsmaßnahmen, die über 1.000 Euro kosten (Abgrenzung zum Förderprogramm Bildungsprämie des Bundes). Diese Maßnahmen werden bis zu 50% gefördert. Gegenstand der hessischen Förderung sind Maßnahmen, die von einem zertifizierten Weiterbildungsanbieter angeboten werden und zu einem Berufsabschluss hinführen.

Fazit und Ausblick

Die berufliche Weiterbildung ist und bleibt auch künftig ein zentrales Thema für die Fachkräftesicherung von Unternehmen. Insbesondere die Qualifizierung von an- und ungelernten Beschäftigten wird vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung weiter zunehmen. Aus An- und Ungelernten werden Fachkräfte. Es ist eine Strategie gemeinsam mit der Wirtschaft, den Kammern, der Arbeitsverwaltung, den Gewerkschaften und der kommunalen Familie entwickelt worden, die auf Datengrundlagen, Transparenz, Qualität, flächendeckende Beratungsstrukturen und Förderung der Qualifizierungsmaßnahmen setzt.

Die Umsetzung kann nur gelingen, wenn alle Kräfte weiterhin gebündelt werden. Insbesondere die Unternehmen und die Beschäftigten selbst sind gefragt, sich dem Thema Weiterbildung und Erlangung eines anerkannten Berufsabschlusses zu öffnen und dies aktiv zu betreiben. Dies erfordert ein hohes Maß an Informationsbereitstellung, Beratung und Begleitung durch qualifizierte Beratungspersonen.

Weiterbildung im Bereich des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst (HMWK)

1. Gesetzliche Grundlagen

Wissenschaftliche Weiterbildung ist neben Studium, Lehre und Forschung als vierte Kernaufgabe der Hochschulen in den §§ 3 und 16 des Hessischen Hochschulgesetzes (HHG) verankert; sie ist insgesamt kostendeckend anzubieten. Die hessischen Hochschulen verfügen aufgrund ihres differenzierten Studienangebots und ihres qualifizierten Lehrpersonals sowohl in personeller als auch thematischer Hinsicht über ein potenziell sehr breites Weiterbildungsspektrum, aus dem auch eine kurzfristig auftretende spezifische Nachfrage aus dem Beschäftigungssystem befriedigt werden kann. Die hochschulischen Weiterbildungsangebote folgen damit dem Prinzip des Lebensbegleitenden Lernens, welches sowohl wissenschaftliche Erstausbildung als auch wissenschaftliche Weiterbildung umfasst. Die angebotenen Weiterbildungsformate reichen dabei von Einzelveranstaltungen über mehrwöchige und semesterbezogene Zertifikatsprogramme bis hin zum berufsqualifizierenden weiterbildenden Masterabschluss. Dieser steht auch Bewerberinnen und Bewerbern ohne 1. Hochschulabschluss, jedoch mit abgeschlossener Berufsausbildung und mehrjähriger Berufserfahrung offen, sofern zuvor an der Hochschule eine Eignungsprüfung abgelegt wurde, in der der Kenntnisstand eines einschlägigen ersten Hochschulabschlusses nachzuweisen ist.

2. Hochschulpolitische Ausgangslage

Die für den Ausbau und die Fortentwicklung der Weiterbildungskapazitäten an den Hochschulen notwendigen Rahmenbedingungen sind im Berichtszeitraum stabil geblieben: so können Aufgaben in der hochschulischen Weiterbildung sowohl im Haupt- als auch im Nebenamt wahrgenommen werden, Ersteres bei Hochschullehrern unter Anrechnung auf ihre Lehrverpflichtung. In den Weiterbildungsangeboten der hessischen Hochschulen wurde auch verstärkt von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, vorab definierte berufliche Qualifikationen im Wege pauschaler Anrechnung in das Curriculum einzubeziehen und so die Attraktivität der Weiterbildungsangebote zu erhöhen. Gleiches gilt für die Einführung von Online-Lernmodulen, mit denen für Weiterbildungsinteressenten eine größere zeitliche und räumliche Flexibilität erreicht wurde.

3. Stärkung der Weiterbildungsstrukturen und Ausbau des Angebots an den hessischen Hochschulen

Das Weiterbildungsnetzwerk WissWeit, der Zusammenschluss der staatlichen hessischen Hochschulen im Bereich der Weiterbildung, verzeichnete im Berichtszeitraum pro Jahr durchschnittlich mehr als 300 Weiterbildungsangebote in unterschiedlichen Lernformaten (berufsbegleitend, Vollzeit, E-Learning, Fern- und Präsenzlehre) und beging im Jahr 2014 mit einem Forum am Deutschen Weiterbildungstag sein 10-jähriges Bestehen. Die Verbundstruktur der hessischen Hochschulen im Bereich der Weiterbildung trug wesentlich dazu bei, die Position der einzelnen Hochschulen auf dem Bildungsmarkt zu stärken und auszubauen. Umgekehrt bewirkte die langjährige Zusammenarbeit auch Impulse in die einzelnen Hochschulen hinein und ermöglichte so eine Stärkung der Weiterbildungsansätze innerhalb der einzelnen Einrichtungen. Besonders die Öffentlichkeitsarbeit, Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung, die Finanzierung der Angebote und das zielgruppengerechte Marketing waren und sind aktuelle Themen im Netzwerk. Ein Mittel zur Darstellung der Hochschulen und ihrer Angebote ist dabei die Homepage www.wissweit.de, auf der weitergehende Informationen, insbesondere zu den angebotenen Fachrichtungen, den Abschlussformaten, dem jeweiligen Hochschulanbieter sowie den Vermittlungsformen zu finden sind. Alle Weiterbildungsangebote werden aber auch in andere Datenbanken exportiert, so in die Kursnet-Datenbank des Arbeitsamtes oder die Datenbank von Weiterbildung Hessen e. V.

Außerdem war das Netzwerk über mehrere Jahre Schirmherr der Weiterbildungsmesse „Bildunghoch2“ und vertrat die Hochschulen mit einem Gemeinschaftsstand auf verschiedenen anderen Bildungsmessen.

An allen Hochschulen wurden im Berichtszeitraum die zentralen Organisationseinheiten zur Unterstützung der Weiterbildungsaktivitäten der Fachbereiche personell verstärkt; dies geschah im Hinblick auf die zur Entwicklung von Angeboten erforderlichen Marktanalysen, die Ansprache von Zielgruppen, die Steuerung von Marketingaktivitäten sowie schließlich die Nachkalkulation zur Einhaltung des Kostendeckungsgebotes.

Durch die erfolgreiche Teilnahme am BMBF-Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ konnten die drei mittelhessischen Hochschulen Justus-Liebig Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg und Technische Hochschule Mittelhessen im Rahmen des von ihnen gebildeten Verbunds „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ allein in der ersten Förderperiode von 2011 bis 2015 insgesamt 24 berufsbegleitende Studiengänge und Zertifikatskurse neu entwickeln und zur Marktreife führen; eine zweite Förderphase für die Jahre 2015 bis 2017 wurde inzwischen bewilligt. Auch die TU Darmstadt erhielt für ihr Vorhaben des weiteren Ausbaus der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Förderung im Rahmen des vorgenannten BMBF-Projekts; der Förderzeitraum reicht hier von 2014 bis 2018; als Projektziel festgelegt ist die Entwicklung von vier weiterbildenden Masterstudiengängen für Berufstätige und Personen mit Familienpflichten.

Schließlich ging 2014 auch das an der Hochschule Fulda angesiedelte Projekt „Fulda bildet lebensbegleitend (FuBiLe)“ des dortigen Zentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) an den Start, nachdem es im BMBF-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ erfolgreich war. Hier steht die Entwicklung eines Weiterbildungskonzepts zur Erhöhung der Durchlässigkeit im Vordergrund. Ziel ist ein modulares Baukastensystem, das den passgenauen Erwerb ECTS-kreditierter Hochschulzertifikate oder weiterbildender Masterabschlüsse ermöglicht. Hochschulweiterbildung kann so für beruflich Qualifizierte als Einstieg in ein berufsqualifizierendes Hochschulstudium in Fulda dienen.

Auch die Frankfurt University of Applied Sciences (FRA-UAS) erhielt im Berichtszeitraum für ihr Projekt „MainCareer – Offene Hochschule“ eine Bundesförderung. Es werden hier Bildungsbrücken aus der beruflichen in die akademische Bildung konstruiert und Anrechnungsverfahren für außerhochschulisch erworbene Kompetenzen entwickelt und installiert. Eingeführt ist dieses Verfahren bereits für die Ausbildung anerkannter Erzieher und Erzieherinnen und den Abgleich mit dem Bachelorstudium Soziale Arbeit.

An der Goethe-Universität Frankfurt lag neben der Fortführung der bestehenden sechs Weiterbildungsstudiengänge ein besonderer Schwerpunkt der Weiterbildungsaktivitäten im Berichtszeitraum auf der Lehrerfortbildung; hier konnten allein in den Zertifikatskursen des Jahres 2015 rund 3000 Teilnehmer verzeichnet werden. Daneben hat die Hochschule als besonderes strategisches Interesse die Erschließung internationaler Zielgruppen für ihre Weiterbildungsangebote definiert und sieht hier auch die Anpassung vorhandener Angebote an spezifische Nutzungsbedingungen als Lösungsansatz vor.

Die Hochschule RheinMain erhielt seitens des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst im Jahr 2015 eine Förderung aus dem Studienstrukturprogramm zur Entwicklung eines Konzeptes zur Flexibilisierung und Verschränkung von Weiterbildungsangeboten und grundständigen Studienprogrammen. Das Konzept zielt auf eine systematische Umstrukturierung der Angebotsformate und soll u. a. der veränderten Lebenswirklichkeit der Studierenden und Berufstätigen sowie dem Erfordernis des lebenslangen Lernens Rechnung tragen.

Ein alle Hochschulen für angewandte Wissenschaften betreffendes Förderprojekt des Studienstrukturprogramms 2015 des Wissenschaftsministeriums galt der Entwicklung eines Konzeptes für ein gemeinsames Zertifikatsangebot im Bereich Logistik und Supply Chain Management. Unter der Federführung der Hochschule Fulda sind hier weiter beteiligt die Frankfurt University of Applied Sciences (FRA-UAS), die Hochschule Darmstadt (h_da), die Hochschule RheinMain (HSRM) sowie die Technische Hochschule Mittelhessen (THM).

Geschäftsstelle der Hessischen Nachhaltigkeitsstrategie im Hessischen Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (HMUKLV)

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“ als ressortübergreifender Beitrag

Aufgrund eines Kabinettsbeschlusses im Jahre 2005 hat sich das Land Hessen von Anfang an aktiv und ressortübergreifend an der **UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) 2005–2014“** beteiligt. Zahlreiche Bildungsinitiativen sind in dieser Zeit entstanden, viele wurden als beispielhafte Projekte von der Deutschen UNESCO-Kommission ausgezeichnet. Das Landesprogramm „Umweltschule – Lernen und Handeln für unsere Zukunft“, die Hessische Bildungsinitiative Nachhaltigkeit oder das Zertifizierungsverfahren „Bildungsträger für nachhaltige Entwicklung“, welches von vier Ministerien gemeinsam vergeben wird, sind hier beispielhaft für die ressortübergreifende Zusammenarbeit genannt.

Mit einer Neuorientierung und Stärkung der Rolle von Bildung und Lernen zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung wurde 2015 das **Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung** als Folgeprogramm und aufbauend auf den Erkenntnissen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen. Das Weltaktionsprogramm versteht sich als Beitrag zur **Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung**, die im September 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde und 17 Ziele – die Sustainable Development Goals (SDGs) – umfasst. Bildung (Ziel 4) wird dabei als zentraler Beitrag zur Zielerreichung herausgestellt und bedeutet, dass für alle Menschen eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung gewährleistet sowie Möglichkeiten zum **Lebenslangen Lernen** gefördert werden soll. Zudem wird „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ erstmals dezidiert als eigenes Unterziel definiert: Alle Lernenden sollen bis zum Jahr 2030 über das Wissen und die Fähigkeiten verfügen, um eine nachhaltige Entwicklung zu befördern.



Copyright: UNRIC

Die Umsetzung der nachhaltigen Entwicklungsziele geschieht über konkrete Zielformulierungen und Maßnahmen auf nationaler Ebene und auf der Ebene der Länder und Kommunen. In Hessen werden diese Ziele insbesondere im Rahmen der **Hessischen Nachhaltigkeitsstrategie** verfolgt, wobei der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ eine besondere Bedeutung und Schlüsselfunktion zukommt. „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ umzusetzen bedeutet, es jedem Menschen zu ermöglichen, sich die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen anzueignen, um verantwortungsbewusst zu handeln und informiert zu entscheiden.

Als Teil qualitativ hochwertiger Bildung beinhaltet dies,

- zentrale Themen nachhaltiger Entwicklung zum Bestandteil des Lehrens und Lernens zu machen. Dies erfordert innovative, interaktive, interdisziplinäre und partizipative Lehr- und Lernmethoden;
- die Gestaltungskompetenz zu fördern, d. h. die Förderung von vorausschauendem und kritischem Denken, der Übernahme von Verantwortung, des Verstehens komplexer Systeme, der Vorstellung zukünftiger Szenarien und der kollaborativen Entscheidungsfindung;
- sowohl formale als auch non-formale und informelle Bildungsprozesse sowie das Lebenslange Lernen von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter zu berücksichtigen.

Die Maßnahmen zur Umsetzung der bildungsrelevanten Entwicklungsziele im Rahmen der Hessischen Nachhaltigkeitsstrategie sind ressortübergreifend angelegt und werden am „Runden Tisch Bildung für nachhaltige Entwicklung“ kommuniziert. Der Runde Tisch ist die konsequente Fortsetzung der bisherigen Initiativen. Er soll die gemeinsamen Aktivitäten bündeln und einen langfristigen Rahmen bilden, um die Vernetzung von BNE-Akteuren zu fördern. Außerdem sollen konkrete Aktivitäten angestoßen und gemeinsam umgesetzt werden. Zu den variierenden Schwerpunktthemen gehören „Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen“, „Kindliche Bildung“ und „Berufliche Ausbildung“. Die besondere Stärke des Runden Tisches besteht in der Zusammensetzung seiner Mitglieder. Diese umfassen neben Vertreterinnen und Vertretern der Ministerien eine Vielzahl von Institutionen und Personen mit hoher fachlicher Expertise und Erfahrung im Bereich „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, die die Implementierung von „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in allen Bildungsbereichen aktiv und kooperativ voranbringen und mitgestalten.

Die strukturelle Verankerung von „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ insbesondere auch in **Weiterbildung und Lebensbegleitendem Lernen** kann die adressatenorientierte Vermittlung von Themen und Inhalten erleichtern und letztendlich Akzeptanz für Politikentscheidungen erzeugen.



HESSEN



Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden