

# Gesellschaftlicher Bildungsbedarf und subjek- tive Bildungsbedürfnisse: Perspektivverschränkungen

CHRISTINE ZEUNER

Ziel des Artikels ist es, die Differenzierung zwischen dem gesellschaftlichen Bildungsbedarf und subjektiven Bildungsbedürfnissen herauszuarbeiten. Gesellschaftlicher Bildungsbedarf wird abstrakt von der Makroebene gesellschaftlicher Subsysteme wie dem sozialen, dem politischen und dem ökonomischen System formuliert. Individuen artikulieren über die gesellschaftlich definierten Bildungsbedarfe hinaus subjektive Bildungsbedürfnisse, die sich auf alle Lebensbereiche beziehen können. Die Differenzierung zwischen Bildungsbedarf und individuellem Bildungsbedürfnis ermöglicht es zum einen, die jeweiligen Zielsetzungen und Interessen zu bestimmen, aber auch konträre Entwicklungen herauszuarbeiten. Zum anderen zeigt die hier beabsichtigte Perspektivverschränkung, dass Bedarf und Bedürfnis bezogen auf die Gesellschaft und die Individuen in prozessbezogenen Wechselwirkungen stehen und sich gegenseitig beeinflussen können.

Ziel des Beitrags ist es zum einen, diese unterschiedlichen gesellschaftlichen und individuellen Perspektiven an ausgewählten Beispielen darzustellen und zu zeigen, auf welche Weise Bildungsbedarfe auf gesellschaftlicher Ebene definiert werden und welche Gewichtung ihnen beigemessen wird. Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Wirkungen der Mehrfachteilnahme an Bildungsfreistellungs-bzw. Bildungsurlaubsveranstaltungen nach entsprechenden gesetzlichen Regelungen in der Bundesrepublik Deutschland verdeutlichen die Reichweite subjektiver Bildungsbedürfnisse. Zum anderen gibt der Beitrag im abschliessenden Kapitel einige Hinweise dazu, welche Bedeutung der Zusammenhang und die Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlich formuliertem Bildungsbedarf und subjektiven Bildungsbedürfnissen in Bezug auf das Lernhandeln Erwachsener haben können.

SVEB (Hrsg.): Education  
Permanente EP 2022-1,  
Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung,  
www.ep-web.ch



Die Begriffe Bildungsbedarf und Bildungsbedürfnis verweisen auf unterschiedliche Perspektiven: Während der Bildungsbedarf aus einer Außenperspektive festgelegt und erhoben wird, bezieht sich der Begriff Bildungsbedürfnis auf die Artikulation von Bildungs- und Qualifizierungszielen einzelner Personen, den Bildungssubjekten. Bildungsbedarf kann auf der Makroebene durch die Politik definiert werden, vor allem im Hinblick auf zukünftige politische und wirtschaftliche Entwicklungen, die mit veränderten Bildungs- und Qualifizierungserwartungen bzw. -erfordernissen der Bevölkerung einhergehen können. Dies bedeutet, dass sich nicht nur die Menschen individuell und lebenslang auf neue Anforderungen und Qualifizierungsanforderung einstellen sollen, sondern auch die Akteure der Meso-ebene, die mit Bildungs- und Qualifizierungsaufgaben betraut sind. Es geht also einerseits um Betriebe, Dienstleister, Behörden usw., andererseits um Bildungsorganisationen und -einrichtungen, die auf den auf der Makroebene definierten zukünftigen Bildungsbedarf reagieren und diesen bedienen müssen. Parallel dazu antizipieren die Organisationen auch selbständig mögliche Veränderungen in ihren Bereichen.

Bildungsbedürfnisse der Individuen beruhen dagegen auf subjektiven Zielsetzungen, Interessen und Orientierungen, die sich im Lebenslauf ereignen. Diese können mit den gesellschaftlichen Erwartungen konform gehen. Die Individuen können aber auch weitergehende, subjektiv begründete Bildungsaspirationen verfolgen, die sich in expansiven oder transformativen Lernprozessen manifestieren.

### **Gesellschaftlicher Bildungsbedarf: Akteure und Interessen**

Im Folgenden wird diskutiert, auf welche Weise welche Akteure der Makro-ebene mit welchen Interessen gesellschaftlichen Bildungsbedarf definieren. Es geht hier also nicht um Fragestellungen zur Erhebung des Weiterbildungs-

bedarfs in Bezug auf Qualifikationsanforderungen und -entwicklungen; diese Perspektive bezöge sich auf konkretes professionelles Handeln auf der Mesoebene (Faulstich u. Zeuner 2010, S. 41f). In vielen Staaten der westlichen Welt erzeugt die Definition des langfristigen gesellschaftlichen Bildungsbedarfs, die zumeist über die (bildungs-)politische Makroebene erfolgt, ein gewisses Spannungsverhältnis. Denn die Funktionen von Bildung und Qualifizierung können sich erheblich unterscheiden, je nachdem, ob anthropologische, gesellschaftspolitische oder ökonomische Zielsetzungen bezogen auf die Bildung der Bevölkerung in den Vordergrund gestellt werden.

### **Dimensionen des gesellschaftlichen Bildungsbedarfs**

In der Erwachsenenbildung sind, je nach Akteuren und Interessen, alle Zielsetzungen zu finden. Von einem anthropologischen Standpunkt aus wird die Erwachsenenbildung mit dem den Menschen inhärenten Bedürfnis nach Lernen und Bildung begründet, also der Schwerpunkt auf die allgemeine Bildung gelegt. Aus ökonomischer Sicht werden die wirtschaftliche Entwicklung und der Erhalt der internationalen Wettbewerbsfähigkeit als Hauptargumente für die Stärkung der beruflichen (Weiter-)Bildung herangezogen. Die gesellschaftlich-politische Zielsetzung demokratischer Staaten ist der Erhalt und die Weiterentwicklung der Demokratie als Staats- oder Lebensform, was generationenübergreifend die Vermittlung politischer Bildungsinhalte erfordert (Zeuner 2009).

Im Mittelpunkt von öffentlichen Diskursen über Bildung und gesellschaftliche Bildungsbedarfe stehen in den modernen Wissensgesellschaften zumeist Aspekte der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Sie werden bezogen auf konkrete ökonomische Transformationsprozesse, die zu strukturellen Veränderungen des Arbeitsmarktes und der Arbeitsorganisation führen können. Diese werden häufig ausgelöst durch technologische Entwicklungen (z.B. Digitalisierung), die die betrieblichen Arbeitsprozesse und -abläufe direkt und indirekt beeinflussen können (Umbach u.a 2020).

### **Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen**

Die Antizipation von Veränderungen kann Gegenstand von Weiterbildungsstrategien werden, die sich in der Definition zukünftiger Bildungsbedarfe spiegeln. In diesen Kontext sind die seit Ende der 1970er Jahre existierenden Vorschläge zur Aneignung von Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen einzuordnen, die im Rahmen der Diskussionen um lebenslanges Lernen geführt wurden. – Auch dort wurden unterschiedliche Ansätze verfolgt: Solche, die einen umfassenden Bildungsbegriff vertraten und andere, die unter lebenslangem Lernen v.a. die ständige Anpassung von Qualifikatio-

nen an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes verstanden (Schreiber-Barsch und Zeuner 2018).

Es würde zu weit führen, die Entwicklungen und Diskurse zu den berufsbezogenen Kompetenzen im Zusammenhang mit diesem Beitrag genauer auszuführen (vgl. Zeuner 2009). Allerdings sei darauf hingewiesen, dass sich auch die Europäische Union seit der Veröffentlichung des *Memorandum über lebenslanges Lernen* (2001) kontinuierlich mit Fragen der Kompetenzaneignung in verschiedenen Feldern auseinandergesetzt hat (Schreiber-Barsch und Zeuner 2018). Die Europäische Union legt dabei den Schwerpunkt auf beruflich verwertbare Kompetenzen, die in der Regel mit dem Bedarf eines sich ständig verändernden internationalen Arbeitsmarktes begründet werden sowie mit dem Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit der Staaten.

Zugleich sind in den Dokumenten Hinweise zu finden zur Entwicklung von Kompetenzen, die auf die politische Gestaltung von Gesellschaften zielen. Anlass hierfür waren zunächst die demokratischen Transformationsprozesse der osteuropäischen Staaten in den 1990er Jahren. Später wurde im Hinblick auf die gesamteuropäischen Integrationsprozesse immer wieder auf die Relevanz von «Bürgerkompetenzen» hingewiesen. In der bisher letzten Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu «Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen» heisst es dazu:

«Bürgerkompetenz [ist] die Fähigkeit, als verantwortungsvoller Bürger zu handeln und uneingeschränkt am gesellschaftlichen und sozialen Leben teilzunehmen, und zwar auf der Grundlage der Kenntnis gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, rechtlicher und politischer Konzepte und Strukturen sowie einem Verständnis von globalen Entwicklungen und Nachhaltigkeit.» (Rat der Europäischen Union 2018, S. 10)

### **Oskar Negt: Gesellschaftliche Kompetenzen**

Eine ähnliche Zielsetzung formulierte der deutsche Sozialphilosoph Oskar Negt (\*1934) schon Mitte der 1980er Jahre, als er sein Konzept zu den «Gesellschaftlichen Kompetenzen» vorstellte, mit dem Ziel einer Bildungsreform, die auf einem neuen Bildungsbegriff beruhen sollte (Negt 1993). Die gesellschaftlichen Kompetenzen präsentierte Negt als eine Aktualisierung seines Konzepts zur kritischen Arbeiterbildung, das 1968 unter dem Titel «Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen» erstmals veröffentlicht wurde (Negt 1975). Die Schrift entstand vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in Diskussionen mit Gewerkschaftern und Erwachsenenbildnern (Brock 2014). Negt wollte einen Bildungsbegriff für die Arbeiterbildung entwickeln, der sich von der «humanistischen Bildungsideologie» abgrenzt, und definiert «Bildung als einen kollektiven Lernprozess [...], der die soziologische und politische Phantasie erhöht und den

einzelnen befähigt, selbstständig zu lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und neue Informationen im Kontext emanzipativer Prozesse in Handeln umzusetzen» (Negt 1974/1976, 363).

Ausgangspunkt seiner Überlegungen in den 1980er Jahren waren die politischen, aber auch die ökonomischen und technologischen Transformationsprozesse, die von den Menschen teilweise als bedrohlich und damit als krisenhaft erlebt wurden und die zu einem «Orientierungsnotstand» führten (Negt 2016, S. 10). Bildung versteht er als ein Mittel gegen Unsicherheit und Orientierungslosigkeit. Ursache für diese Entwicklungen sieht Negt u.a. in einer fortschreitenden «kulturellen Erosionskrise», die «sich dadurch auszeichnet, dass alte Werte, Haltungen, Normen nicht mehr unbesehen gelten, neue noch nicht da sind, aber intensiv gesucht werden» (Negt 2016a, 11.).

Negt definierte in den sechs Kompetenzen (Identitätskompetenz, historische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, technologische Kompetenz, ökonomische Kompetenz, ökologische Kompetenz) wesentliche gesellschaftliche Handlungsbereiche, die aus seiner Sicht die Grundlage für eine kritische politische Bildung darstellen und den Menschen Orientierung bieten können (Negt 2010). Die Auseinandersetzung mit den Kompetenzen soll Lernende dabei unterstützen, Grundlagen, Perspektiven und mögliche Konsequenzen der gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen zu erkennen, zu verstehen, zu reflektieren und gemeinsame Alternativen zu erdenken. Es geht also nicht nur um individuelle Reaktionen auf Veränderungen, z.B. im Sinne beruflicher Anpassung, sondern um die kollektive Antizipation von Ideen und Konzepten zur Gestaltung einer humanen, demokratischen Gesellschaft und damit um politisches Handeln in demokratischen Gesellschaften (Zeuner 2014).

Ziel der gesellschaftlichen Kompetenzen nach Negt ist es einerseits, Orientierungswissen zu den einzelnen Kompetenzen zu vermitteln, und andererseits, ihre inhaltlichen Zusammenhänge und Wechselwirkungen aufzuzeigen. Die Lernenden eignen sich Fähigkeiten und Einsichten an, durch die sie ihre Kritik- und Urteilsfähigkeit erweitern. Gleichzeitig sollen sie lernen, mit gesellschaftlichen Widersprüchen umzugehen:

«Ist aber *‘Zusammenhang’* eigentümlicher Zweck des Lernens, dann ist *‘dialektisches Denken*, d.h. die lebendige Bewegung in Widersprüchen, die sich weder aufheben noch umgehen lassen, von äusserster Aktualität.» (Negt 1993, 661; Hervorhebung im Original).

Als mündige Personen können sie im weitesten Sinne persönliche und gesellschaftliche Gestaltungskraft entwickeln und werden so durch politische Urteilskraft zu einem «politischen Subjekt» (Negt 2010, 32). Denn, so Negt:

«Ich konstruiere hier nicht die Utopie eines politischen Menschen, sondern versuche, die Bauelemente der politischen Identitätsbildung zu bestimmen. Der Gebrochenheit der politischen Sphäre, in der Menschen handeln, bin ich mir sehr wohl bewusst.» (Ebd.; Hervorhebung im Original).

Die hier skizzierten Zielsetzungen des Konzepts der gesellschaftlichen Kompetenzen entwickelte Negt, bevor die Debatten um Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen die europäische Bildungspolitik erreichten. Er sah sie immer als einen Gegenentwurf zu funktional und instrumentell gedachten Konzepten, die im Wesentlichen auf eine Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und damit der Anpassung der Bevölkerung an ökonomische Bedarfe der Wirtschaft zielen. Negt definiert dagegen einen gesellschaftlichen Bildungsbedarf bezogen auf die Unterstützung und Weiterentwicklung demokratischer Gesellschaften. Voraussetzung hierfür ist eine generationenübergreifende und regelmässige politische Bildung der Bevölkerung:

«Nur die Demokratie bedarf der emanzipatorischen Bildung, weil nur sie gelernt werden muss. Tagtäglich, bis ins hohe Alter. Eine Demokratie ohne Demokratinnen und Demokraten gibt es nicht; emanzipatorische Bildung richtet sich auf die Erziehung von Menschen, die gesellschaftliche Angelegenheiten als ihre eigenen betrachten.» (Negt 2013, 37)

Die Rolle der politischen Bildung ist es dabei, Übersetzungs- und Vermittlungsarbeit zu leisten, um zu verhindern, dass die Bevölkerung von Experten- und Spezialistenwissen abgekoppelt wird und keine Chance erhält, Urteilsfähigkeit zu entwickeln. Denn, so fürchtet Negt, auf diese Weise würden Lernprozesse verhindert und «am Ende der Entmündigung der Wissensfähigen eine politische Analphabetisierung der Bürger gefördert» (Negt 2016 a, 16; Hervorhebung im Original).

### **Bildungsbedürfnisse: Subjektive Begründungen und Aspirationen**

Subjektive Bildungsbedürfnisse der Menschen werden ähnlich wie der zuvor beschriebene gesellschaftliche Bildungsbedarf begründet. Geht man von einer anthropologischen Perspektive aus, so liegt es in der Natur des Menschen, lernen zu wollen und sich Kenntnisse anzueignen, um die Persönlichkeit in die verschiedensten Richtungen weiterzuentwickeln. Die Bandbreite der Lernprozesse und Lerninhalte ist unbegrenzt und wird v.a. mit individuellen Interessen begründet. Darüber hinaus spielen gesellschaftliche, politische oder ökonomische Motive eine Rolle für die Definition subjektiver Bildungsbedürfnisse, was auf die oben erwähnte Wechselwirkung zwischen subjektiven Interessen und von der Gesellschaft formulierten Bildungsbedarfen hinweist.

### **Wirkungsaspirationen als Ausgangspunkt subjektiver Bildungsbedürfnisse**

Im Folgenden werden Dimensionen subjektiver Wirkungsaspirationen, die für die Definition von Bildungsbedürfnissen ausschlaggebend sind, an einigen Beispielen verdeutlicht. Wirkungsaspirationen werden verstanden

als subjektive Ziele, die mithilfe von Bildungsprozessen umgesetzt bzw. erreicht werden können. Die Wirkungsaspirationen können unterschiedliche Reichweiten haben. Sie können sich beziehen auf das Erlernen konkreter Inhalte, um eine Handlung in Zukunft besser ausführen zu können: Das Erlernen einer Fremdsprache dient der Verständigung; das Erlernen und die Ausübung einer Sportart nützt der Gesundheit; kulturelle oder künstlerische Lernprozesse unterstützen die Selbstverwirklichung. Die Wirkungsaspirationen können aber auch eher vage Vorstellungen beinhalten, etwa das eigene Bildungsniveau zu heben oder (gefühlte) Wissensdefizite auszugleichen. Weiter gesteckte Wirkungsaspirationen beziehen sich beispielsweise auf den sozialen Aufstieg, eine berufliche Neuorientierung oder eine gesellschaftliche Neuverortung. Aus den wie auch immer formulierten subjektiven Wirkungsaspirationen können die Individuen dann konkrete Bildungsbedürfnisse ableiten, die sich in Lernprozessen manifestieren, die formaler, nonformaler und informeller Natur sein können, je nachdem, welche Lernform oder welches Format als zielführend eingeschätzt wird.

### Bildungsurlaub bzw. Bildungsfreistellung: Einblicke in eine Studie

Um das Verhältnis zwischen übergeordneten Wirkungsaspirationen und den daraus abgeleiteten Bildungsbedürfnissen zu illustrieren, wird im Fol-

1 Das Projekt mit dem Titel «Bildungsfreistellung: Hintergründe, Entwicklungen und Perspektiven. Strukturelle und biographische Aspekte zum Lernen im Lebenslauf» wurde vom Hamburger Institut für Berufsbildung (HIBB) und dem Ministerium Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (heute: Ministerium für Arbeit, Soziales, Digitalisierung und Transformation) des Landes Rheinland-Pfalz vom 1. Juni 2017 bis 31. Dezember 2019 gefördert.

2 [www.bild-ungsurlaub.de/infos\\_informations-und-gesetze-nach-bundesländern\\_18.html](http://www.bild-ungsurlaub.de/infos_informations-und-gesetze-nach-bundesländern_18.html) (Abruf: 31. Januar 2022)

genden Einblick in die Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Mehrfachteilnahme (dreimal und häufiger) von Erwachsenen (Alter zwischen 21 und 64) an Bildungsurlaubs- bzw. Bildungsfreistellungsveranstaltungen gegeben (Zeuner und Pabst 2022).<sup>1</sup>

Solche Veranstaltungen werden über anerkannte Träger in 14 von 16 Bundesländern in Deutschland angeboten, in denen Bildungsurlaubs-, Bildungsfreistellungs- bzw. Bildungszeitgesetze existieren.<sup>2</sup> Die Gesetze geben sozialversicherungspflichtig Beschäftigten das Recht, sich fünf Tage pro Jahr für Bildungsveranstaltungen freistellen zu lassen, unter Fortzahlung von Lohn oder Gehalt. Je nach Landesgesetz können Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer an Veranstaltungen zur berufsbezogenen Weiterbildung und zur politischen Bildung teilnehmen. Einige Gesetze erlauben darüber hinaus die Teilnahme an Veranstaltungen zur allgemeinen Erwachsenenbildung, zur kulturellen Bildung, zur Gesundheitsbildung oder zur Fortbildung im Ehrenamt. Die Gesetze garantieren ein individuelles Recht auf Weiterbildung. Interessierte beantragen die Freistellung bei ihrem Arbeitgeber, dieser darf weder Einfluss auf die

Auswahl der Seminare nehmen, noch kann er die Teilnahme dauerhaft verweigern.

Die Gesetze, die teilweise bereits Mitte der 1970er Jahre in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland etabliert wurden, orientierten sich an bildungspolitisch formulierten übergeordneten gesellschaftlichen Bildungsbedarfen: Über sie sollten zum einen bildungsferne Zielgruppen erreicht und die Teilnehmenden im Sinne einer Impulswirkung zu lebenslangen Lernprozessen angeregt werden. Zum anderen wurde bereits in den 1970er Jahren mit dem gesellschaftlichen Bedarf einer politisch gebildeten Bevölkerung argumentiert sowie mit der Anpassung der beruflichen Qualifikationen der Menschen an die ökonomischen Transformationsprozesse.

Auch wenn die Teilnahme an Bildungsfreistellungsveranstaltungen nicht den Erwartungen des Gesetzgebers entspricht (im Durchschnitt nehmen ein bis zwei Prozent der Berechtigten daran teil), ist trotzdem zu fragen, inwiefern die Teilnahme an Veranstaltungen im Rahmen der Bildungsfreistellungsgesetze die intendierten Wirkungen und Effekte zeitigt. Diese Frage stand im Mittelpunkt des Projekts, auf das im Folgenden Bezug genommen wird. Im Rahmen des qualitativen Projekts wurden 27 narrativ-explorative Interviews mit Mehrfachteilnehmenden geführt, die transkribiert und entsprechend den Regeln der Grounded Theory ausgewertet wurden (Zeuner und Pabst, 2020; 2022).

### **Bildungsuraub und Bildungsfreistellung als subjektiv geschätztes Bildungsformat**

Die Aussagen der Mehrfachteilnehmenden enthalten eine zeitliche Dimension, nach der unterschieden werden kann zwischen *Wirkungsaspirationen* und *Wirkungsrealisierungen*. Befragte verbanden mit der Veranstaltungsteilnahme verschiedene Wirkungsaspirationen und erwarteten vielfältige *individuelle Entwicklungsmöglichkeiten* durch die Aneignung neuer Inhalte. Die Teilnahme sollte zur Entfaltung neuer Lerninteressen, zu subjektiven Lern erfahrungen und Lernergebnissen beitragen und wurde als eine Investition in die Zukunft angesehen. Über die *kognitive Dimension* des Lernens sollte die Aneignung neuen Wissens zu einem subjektiv erweiterten Urteilsvermögen, zu Kritik- und Reflexionsfähigkeit führen. Bezogen auf das Privatleben, das gesellschaftliche und politische Engagement oder das berufliche Handeln wurde eine Erweiterung bzw. Veränderung der *subjektiven Handlungsmöglichkeiten und -perspektiven* antizipiert. Besonders die berufsbezogene Bildungsfreistellung sollte *biographische Wandlungsprozesse* unterstützen, ebenso wie den Übergang zwischen Erwerbsarbeit und Verrentung vorbereiten.

Die Befragten wollten die unterschiedlichen Aspirationen durch Bildungsprozesse verwirklichen und konstatierten im Rückblick, dass sie teil-

weise zunächst sehr allgemeine, relativ unspezifische Bildungsinteressen verfolgten, die sie als Suchbewegungen bezeichneten. Teilweise konnten sie aber auch konkrete, subjektiv begründete Bildungsbedürfnisse formulieren.

Interessant ist, dass bereits die Lern- und Bildungsprozesse an sich, unabhängig von den zu lernenden Inhalten, mit Erwartungen verknüpft wurden. So wurde hervorgehoben, dass sich Lernen im Rahmen der Bildungsfreistellung von schulischem und beruflichem Lernen unterscheiden sollte: «*Ein Stück Freiheit, ein Stück Ausbrechen, ein Stück mit sich selbst beschäftigen*» [Gr 02\_270], verbunden mit der Möglichkeit, «*dass man auch mal eine Auszeit oder Abwechslung hat, sich mit anderen Themen zu beschäftigen*» [Mikro 12\_195].<sup>3</sup>

Die Bildungsbedürfnisse, die die Befragten für sich selbst identifizieren, beziehen sich inhaltlich auf politische Information und Orientierung oder spezifische thematische Interessen (Sprachen, Ökologie, Migration, politische Zusammenhänge) bis hin zu berufsbezogenen Themen. Mit der Teilnahme an Bildungsurwahl wird die Erwartung verbunden, den eigenen Horizont über den Arbeitskontext und das berufliche Wissen hinaus zu erweitern. Intendiert wird die intellektuelle Auseinandersetzung mit neuen Themen und den Ideen anderer Personen durch Interaktion und Begegnung.

«*Es gibt ja viele Bereiche, die sozusagen eigentlich daneben liegen, wo man ja auch Interessen, Kapazitäten, Neugierde hat, die Arbeit nicht befriedigt, und das ist auch nicht die Aufgabe von Arbeit und das nochmal in einem anderen Bereich zu tun über den Bildungsurwahl, das finde ich ganz schön.*» [Mikro 07\_321-32]

Wissenszuwachs als Ziel wird sehr unterschiedlich beschrieben. Die Hinweise reichen von einer eher unbestimmten Neugierde darauf, Neues zu lernen, bis hin zu konkreten inhaltlichen Interessen. Ein Interviewpartner möchte einerseits seine englischen Sprachkenntnisse für sein berufsbegleitendes Studium verbessern, andererseits würde er in Zukunft gerne sein kulturelles Wissen erweitern: sowohl aus Interesse für seine persönliche Bildung als auch in der Annahme, von solchen Kenntnissen beruflich zu profitieren, da er im sozialen Bereich tätig ist.

«*Kulturelle Bildung würde mich auch total interessieren. Zum Beispiel nochmal mich mit anderen Religionen auseinanderzusetzen beispielsweise, [...] Also auch politische Themen würden dann da reinfliessen. Ja. (I: Ja.) Würde weniger berufsbezogen dann machen wollen, ehrlich gesagt. Sondern für meine persönliche Bildung dann eher den Bildungsurwahl benutzen.*» [Mikro 15\_464-468]

Einige der Befragten haben vorzugsweise, teilweise ausschliesslich, an Bildungsreisen im Rahmen der Bildungsfreistellung teilgenommen. Mit den Reisen werden Begegnun-

<sup>3</sup> Die Zitate stammen aus den transkribierten und durchnummerierten Interviews, die im Rahmen des Projekts geführt wurden. Die Ziffer (01-27) verweisen auf die Nummerierung der Einzelinterviews. «Mikro» steht für ein Zitat auf Mikroebene (= Mehrfachteilnehmende). «Gr» für die Gruppendiskussionen, von denen 2019 jeweils eine in Hamburg und Rheinland-Pfalz mit Mehrfachteilnehmenden geführt wurden. Die sich an den Unterstrich anschliessenden Ziffern (z.B. \_78-81) bezeichnen die Fundstelle in dem jeweiligen Interview.

gen mit «Anderen» (Teilnehmenden, Dozent:innen, Expert:innen, aber auch Kulturen) gesucht und mit besonderen Erwartungen der Horizonterweiterung verbunden: *«Sie lernen so viele verschiedene Charaktere kennen. Das ist wirklich auch eine Bereicherung. Das sind ja zu einem guten Teil Leute, die würden Sie sonst nicht kennenlernen.»* [Mikro 08\_1116-1118]

Die berufliche Weiterbildung im Rahmen der Bildungsfreistellung wird häufig wahrgenommen, um Inhalte zu lernen, die in der betrieblichen Weiterbildung nicht angeboten werden oder zu der die Befragten keinen Zugang erhalten. Teilweise wird sie genutzt, um berufliche Perspektiven zu erweitern. Im Sinne einer möglichen beruflichen Neuorientierung wird die Teilnahme als Probehandeln verstanden, in dem neue Standpunkte entwickelt, aber auch unbekannte berufliche Felder entdeckt werden. So berichtete eine befragte Person:

*«Also ich hatte tatsächlich zwischendurch auch die Überlegung, vielleicht einfach mich beruflich zu erweitern oder zu verändern und dafür ist der Bildungsurlaub einfach super, dass man da auch mal schauen kann, ist das überhaupt ein Thema für mich oder nicht.»* [Mikro 12\_176-180]

Die Auswertung der Interviews aus der Perspektive von Mehrfachteilnehmenden an Bildungsfreistellungsveranstaltungen zeigt, dass vorformulierte Wirkungsaspirationen in subjektive Bildungsbedürfnisse transferiert werden, die von abstrakten, eher vagen Vorstellungen möglicher Wirkungen bis hin zu sehr konkreten inhaltlichen Interessen reichen können. Teilweise spiegeln die Bildungsmotive die Zielsetzungen der Gesetzgeber, die Berechtigten zu lebenslangen Lernprozessen anzuregen, berufliche Flexibilität zu zeigen, sich politisch zu bilden und zu beteiligen.

## Resümee

Ziel des Beitrags war es zu zeigen, auf welche Weise sich gesellschaftlich formulierte Bildungsbedarfe und subjektive Bildungsbedürfnisse im tatsächlichen Lernhandeln der Bevölkerung verschränken können. Zum einen weist die Darstellung zu den gesellschaftlichen Kompetenzen nach Oskar Negt darauf hin, dass gesellschaftlich formulierte Bildungsbedarfe je nach Zielsetzung und theoretischer Grundlage trotz gleicher Begriffe unterschiedliche Wirkungsaspirationen formulieren können: Während im ökonomisch bestimmten Diskurs der EU und auch der Weiterbildung um Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen seit Jahrzehnten der Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft und die Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitskräfte im Vordergrund stehen, verschiebt Negt die Bedeutung der Kompetenzen in die politische Sphäre. Er definiert in ihnen einen neuen Bildungsbegriff, der sich insbesondere auf die politische Bildung bezieht, um einen Kontrapunkt zu setzen zu dem «betriebswirtschaftlichen Imperialismus», der das

Bildungssystems überzieht (Negt 2010, 239). Er versteht Bildung als «Grundausstattungen der Persönlichkeit» (ebd.), womit Bildung «wesentlich auch Entwicklung von Eigensinn, von Wissens- und Urteilsvorräten [ist], die nicht immer gleich anwendungsfähig sind. Nur das macht Menschen widerstandsfähig gegen Manipulation und Verführung» (ebd., 240). Diese Perspektive bezeichnet seiner Meinung nach in einer Demokratie einen wesentlichen gesellschaftlichen Bildungsbedarf.

Die Verschränkung zwischen konkreten gesellschaftlichen Bildungsbedarfen und ihrer Übersetzung in subjektive Bildungsbedürfnisse wird deutlich am Beispiel des bildungspolitischen Instruments Bildungsfreistellung und seiner Nutzung durch die Berechtigten. Die Gesetzgeber verfolgen mit den Gesetzen das Ziel, bestimmte bildungspolitische Bedarfe umzusetzen, und sehen sie als Impulsgeber, um die Berechtigten anzuregen, subjektive Bildungsbedürfnisse in diesem Sinne zu entwickeln. Wechselwirkungen, die als Perspektivverschränkungen interpretiert werden, ereignen sich dort, wo die Teilnehmenden den Bildungspauschalen gemäss den Intentionen des Gesetzgebers, des sozialen Umfelds oder des Arbeitgebers in Anspruch nehmen und die dort genannten Erwartungen und Zielsetzungen in subjektive Bildungsbedürfnisse umformulieren. D.h., sie passen sich damit an von aussen gesetzte Anforderungen an und agieren systemkonform.

Zugleich zeigt sich, dass das Instrument Bildungspauschalen aufgrund der methodisch-didaktischen Konzeption v.a. im Bereich der politischen Bildungsveranstaltungen geeignet ist, auch bei lernungsgewohnten oder bildungsfernen Personen Lernprozesse anzuregen und in Gang zu setzen, die zur Formulierung neuer Bildungsbedürfnisse führen können. Sichtbar wird bei den befragten Mehrfachteilnehmenden ein Verstärkungs- und Bestärkungsmechanismus durch die wiederkehrenden und variierenden Lernerfahrungen in unterschiedlichen Veranstaltungen. D.h., die Möglichkeit, an Bildungspauschalen teilzunehmen, erweitert individuelle Perspektiven und eröffnet u.U. nichtintendierte Wirkungsmöglichkeiten und Effekte bezogen auf die biographische Entwicklung. – Womit auch neue Bildungsbedürfnisse geweckt werden.

PROF. DR. CHRISTINE ZEUNER ist Inhaberin der Professur für Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Kontakt: zeuner@hsu-hh.de

## Literatur

- Brock, Adolf (2014):** «Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen» in der Arbeiterbildung: Genese der Konzeption. In: Dietrich Burggraf, Harald Kolbe, Christine Zeuner (Hrsg.). 50 Jahre «Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen». Hustedter Beiträge zur politischen Bildung, Bd. 1. Norderstedt: Book on Demand, S. 20–35.
- Faulstich, Peter und Zeuner, Christine (2010):** Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Negt, Oskar (2016):** Überlebensglück. Eine autobiografische Spurensuche. Göttingen: Steidl Verlag.
- Negt, Oskar (2016a):** Versuch einer Ortsbestimmung der politischen Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter und Lange, Dieter (Hrsg.), Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach Ts.: Wochenschau Verlag, S. 10–20.
- Negt, Oskar (2013):** Emanzipation ist der Ausgangspunkt von allem: Zu einem Schlüsselbegriff politischer Bildung. In: Klaus-Peter Hufer, Theo W. Länge, Barbara Menke, Bernd Overwein und Laura Schudoma (Hrsg.). Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 35–37.
- Negt, Oskar (2010):** Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl Verlag.
- Negt, Oskar (1993):** Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. Gewerkschaftliche Monatshefte, Heft 11, S. 657–668.
- Negt, Oskar (1975):** Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Negt, Oskar (1974):** Plädoyer für einen neuen Bildungsberiff. In: Ders. (1976). Keine Demokratie ohne Sozialismus. Über den Zusammenhang von Moral, Politik, Geschichte und Moral. Frankfurt am Main: edition suhrkamp, S. 357–366.
- Rat der Europäischen Union (2018):** Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. 2018/C 189/01. Amtsblatt der Europäischen Union vom 4.6.2018. Brüssel. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (Abruf: 30. Januar 2022).
- Schreiber-Barsch, Silke und Zeuner, Christine (2018):** Lebenslanges Lernen. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Christi- ne Zeuner (Hrsg.). Weinheim: Beltz Juventa. DOI 10.3262/ EEO16180393.
- Umbach, Susanne, Haberzeth, Erik, Böving, Hanna und Glass, Elise (2020):** Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten. Bielefeld: wbv.
- Zeuner, Christine (2014):** Gesellschaftliche Kompetenzen als Grundlage emanzipativer politischer Bildung und politischer Partizipation. In: Dietrich Burggraf, Harald Kolbe, Christine Zeuner (Hrsg.). 50 Jahre «Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen». Hustedter Beiträge zur politischen Bildung, Bd. 1. Norderstedt: Book on Demand, S. 53–76.
- Zeuner, Christine (2009):** Die Bedeutung der gesellschaftlichen Kompetenzen im Sinne eines kritisch-theoretischen Ansatzes. In: Axel Bolder und Rolf Dobischat (Hrsg.). Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 260–281.
- Zeuner, Christine und Pabst, Antje (2022):** Wie Bildungsurlaub wirkt. Eine subjektivwissenschaftliche Studie zu langfristigen Wirkungen von Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung. Non-formale politische Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (im Druck).
- Zeuner, Christine und Pabst, Antje (2020):** «Bildung passt in Wechselwirkung» – Zur subjektiven Bedeutung von Bildungsfreistellung. Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung 50, 2, S. 41–47. <https://fachzeitschrift.adb.de/bildung-passt-in-wechselwirkung/> (Abruf: 31. Januar 2022).