

Christine Zeuner Antje Pabst

Wie Bildungsurlaub wirkt

Eine subjektwissenschaftliche Studie
zu langfristigen Wirkungen von
Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung

NON-FORMALE
POLITISCHE BILDUNG



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Christine Zeuner, Antje Pabst

Wie Bildungsurlaub wirkt

Eine subjektwissenschaftliche Studie zu
langfristigen Wirkungen von Bildungsurlaub
und Bildungsfreistellung



Christine Zeuner, Antje Pabst

Wie Bildungsurlaub wirkt

Eine subjektwissenschaftliche Studie zu
langfristigen Wirkungen von Bildungsurlaub
und Bildungsfreistellung



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die Reihe „Non-formale politische Bildung“ wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafener, Barbara Menke, Wibke Riekman und Benedikt Widmaier.

Der Beirat der Reihe besteht aus Helle Becker, Peter Brandt, Helmut Bremer, Klaus Brülls, Stephan Bundschuh, Mike Corsa, Siegfried Frech, Daniel Grein, Lothar Harles, Michaela Köttig, Jens Korfkamp, Dirk Lange, Yvonne Niekrenz, Bernd Overwien, Melanie Piepenschneider, Albert Scherr, Benedikt Sturzenhecker, Andreas Thimmel, Matthias Witte und Christine Zeuner.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2023

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1382-7 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1383-4 (PDF)
ISSN 2749-6945; eISSN 2749-6953
DOI <https://doi.org/10.46499/1943>

Inhalt

Vorrede	16
1 Einleitung	18
1.1 Interesse der Studie	18
1.2 Kritische Ausgangsüberlegungen	21
1.2.1 Exkurs: OECD-Bericht zur Weiterbildung in Deutschland	27
1.3 Erkenntnisleitende Interessen und Fragestellungen der Studie	29
1.4 Zielsetzungen der Studie	33
1.4.1 Wissenschaftliche Diskussions- und Diskurskontexte	34
1.4.2 Inhaltliche Aspekte der Studie	37
1.5 Bildungs- und lerntheoretische Verortung der Studie	42
1.5.1 Kritische Bildungstheorie und Erwachsenenbildung.	43
1.5.2 Subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach Klaus Holzkamp . . .	47
1.5.3 Transformative Lerntheorie.	51
1.6 Inhaltlicher Überblick über die Studie	58
2 Bildungsurlaubs-, Bildungsfreistellungs- und Bildungszeitgesetze in der Bundesrepublik Deutschland: Begründungen, Kontroversen und Konflikte – eine historische Herleitung	62
2.1 Supranationale Organisationen und ihre Vorschläge zum Bildungsurlaub/zur Bildungsfreistellung in den 1960er und 1970er Jahren	65
2.2 Bildungs- und arbeitspolitische Begründungen für die Einführung eines Rechts auf Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung in den 1960er und 1970er Jahren	68
2.2.1 Bildungswissenschaftliche Erkenntnisse und bildungspolitische Begründungen	68
2.2.2 Arbeitspolitische Begründungen	69

2.3	Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung in der Bundesrepublik Deutschland aus bildungspolitischer Perspektive	70
2.3.1	Stellungnahmen und Einlassungen (zivil-)gesellschaftlicher Organisationen	70
2.3.2	(Bildungs-)Politische Initiativen der Parteien auf Bundesebene und Reaktionen der Bundesregierung	76
2.3.3	Initiativen zur Einführung von Bildungsurlaubs-/ Bildungsfreistellungsgesetzen in den Bundesländern	80
2.4	Konflikte und Kontroversen um den Bildungsurlaub/die Bildungsfreistellung	80
2.4.1	Das vertretene Bildungsverständnis	81
2.4.2	Das zugrunde gelegte Menschenbild	81
2.4.3	Die Frage der Finanzierung und der „zulässigen“ Bildungsinhalte	82
2.5	Bildungsfreistellung/Bildungsurlaub/Bildungszeit: Bildungspolitische Errungenschaft oder gesellschaftliche Zumutung?	84
3	Forschung zum Bildungsurlaub/zur Bildungsfreistellung	86
3.1	Ausgangssituation und Systematisierung	86
3.1.1	Bildungswissenschaftliche Grundlagenforschung zur Bildungsfreistellung aus bildungspolitischer und bildungstheoretischer Perspektive	89
3.1.2	Grundlagenforschung zur Bildungsfreistellung im Rahmen von Modellversuchen und Seminarbegleitungen	98
3.1.3	Evaluationsforschung zum Bildungsurlaub/zur Bildungsfreistellung	104
3.1.4	Rechtsforschung und Rechtsgutachten zum Bildungsurlaub/zur Bildungsfreistellung	114
3.2	Schlussfolgerungen	115

4	Bildungswissenschaftliche Wirkungsforschung: Kontexte, Konzeptionen und Ansätze	119
4.1	Evaluationsforschung oder Wirkungsforschung? Gemeinsamkeiten und Unterschiede	122
4.2	Konzepte und Ergebnisse der Wirkungsforschung im Rahmen der Bildungswissenschaft	126
4.2.1	Wirkungsforschung in der Bildungs-, Erziehungs- und Erwachsenenbildungswissenschaft	126
4.2.2	Forschungsschwerpunkt berufliche Bildung und Weiterbildung	130
4.2.3	Forschungsschwerpunkt außerschulische politische Jugendbildung und politische Erwachsenenbildung	132
4.3	Schlussfolgerungen	141
5	Konzeption und methodisches Vorgehen der Studie	144
5.1	Ausgangspunkt des Forschungsprozesses: Wirkungsperspektiven ...	145
5.2	Übersicht über das Forschungsdesign	156
5.3	Erhebungsmethoden, Feldzugang und Analyseform	161
5.3.1	Interviewformate	161
5.3.2	Gruppendiskussionen	167
5.3.3	Feldzugang und Datenerhebung im Überblick	169
5.3.4	Kategorienbezogene Analyse orientiert an der Grounded Theory	171
5.4	Fazit: Forschungspraktischer Umgang mit Korrelationen zwischen Mehrfachteilnahme und Wirkungen	174

6	Regelungen zum Bildungsurlaub/zur Bildungsfreistellung auf Länderebene – Die Perspektive der Makroebene	177
6.1	Genese und Entwicklung der Ländergesetze in Hamburg und Rheinland-Pfalz	177
6.1.1	Das Bildungsurlaubsgesetz der Freien und Hansestadt Hamburg	178
6.1.1.1	Wesentliche Eckpunkte der gesetzlichen Regelungen	178
6.1.1.2	Institutionalisierung und Weiterentwicklung der gesetzlichen Grundlagen	180
6.1.1.3	Der Hamburgische Bildungsurlaub im Rahmen der landesspezifischen Weiterbildungspolitik	185
6.1.2	Das Bildungsfreistellungsgesetz in Rheinland-Pfalz	188
6.1.2.1	Wesentliche Eckpunkte der gesetzlichen Regelungen	188
6.1.2.2	Institutionalisierung und Weiterentwicklung der gesetzlichen Grundlagen	191
6.1.2.3	Die rheinland-pfälzische Bildungsfreistellung im Rahmen der landesspezifischen Weiterbildungspolitik	198
6.1.3	Vergleichende Betrachtung der Ländergesetze	199
6.2	Anerkennungspraxis: Bildungsfreistellung schützen und weiterführen	207
6.3	Zusammenfassung: Das Bedingungsgefüge auf der Makroebene. . . .	216
7	Entwicklung und Stand der Bildungsurlaubs- und Bildungsfreistellungsangebote – Die Perspektive der Mesoebene	221
7.1	Entwicklung und Stand der Bildungsurlaubs- und Bildungsfreistellungsangebote und der Teilnahmestrukturen auf Länderebene	222
7.1.1	Umfang und Struktur des Bildungsurlaubsangebots für Arbeitnehmer*innen der Freien und Hansestadt Hamburg. . . .	224

7.1.2	Umfang und Struktur der Bildungsfreistellungsangebote für rheinland-pfälzische Arbeitnehmer*innen und ihr Teilnahmeverhalten	229
7.2	Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung aus der Sicht von Bildungseinrichtungen: Stimmen aus der Bildungspraxis	235
7.2.1	Das Spektrum der befragten Bildungseinrichtungen: Wer kommt zu Wort?	235
7.2.2	Bedeutung und Nutzung der Bildungsfreistellung: zwischen Existenzsicherung und Verwaltungsakt	238
7.2.2.1	Stellenwert und Gewichtung der Bildungsfreistellung: wertvolle Unterstützung oder geringfügiger Nutzen?	238
7.2.2.2	Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung zwischen Selbstverständnis und Bildungsauftrag: kongruent versus disparat und zwiespältig	245
7.2.2.3	Anerkennungsverfahren in der Praxis – In der Vielfalt steckt die Herausforderung	257
7.2.2.4	Entwicklung „erfolgreicher“ einrichtungsspezifischer Bildungsfreistellungsprofile	264
7.2.2.5	Bedeutung und Umgang mit den bildungspolitischen Zielsetzungen des Bildungsurlaubs/der Bildungsfreistellung	269
7.3	Fazit: Bedingungsgefüge auf der Mesoebene	279
8	Akquise und Vorstellung der befragten Mehrfachteilnehmenden – Auswertung und Analyse der Interviews.	283
8.1	Interviewanbahnung und Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner	283
8.2	Vorstellung der Mehrfachteilnehmenden	285
8.2.1	Soziodemographische Verortung.	285
8.2.2	Inhaltliche und zeitliche Aspekte der Mehrfachteilnahmen	287
8.3	Kritische Reflexion zum Datensatz: Grenzen der Reichweite	291
8.4	Auswertung der Interviews: Überblick zur Kategorisierung, Analyse und Interpretation der Daten	294

9	Mehrfachteilnahme an Bildungsurlaubs- bzw. Bildungsfreistellungsveranstaltungen: Subjektorientierte Perspektiven	303
9.1	Rahmenbedingungen der Antragstellung	306
9.1.1	Weiterbildungskultur in den Unternehmen	310
9.1.1.1	Bedeutung der betrieblichen Weiterbildungskultur als Handlungsrahmen für die Akteursgruppen	313
9.1.1.2	Einstellungen und Haltungen betrieblicher Akteursgruppen zum Bildungsurlaub/zur Bildungsfreistellung	317
9.1.2	Überbetriebliche und betriebliche Bedingungen für die Antragstellung	328
9.1.2.1	Individuelle Erwartungen in Relation zu strukturellen Rahmenbedingungen	329
9.1.2.2	Inhalte und Formate	334
9.1.3	Individuelle Prämissen und subjektive Gründe für den Einstieg in den Bildungsurlaub/die Bildungsfreistellung	336
9.1.3.1	Biographische Konstellationen	336
9.1.3.2	Einfluss des privaten und beruflichen Umfelds	342
9.1.3.3	Subjektive Auswahlkriterien für Veranstaltungen	344
9.1.4	Exkurs: Nichtteilnahme an Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung – Einschätzungen der Mehrfachteilnehmenden	346
9.1.4.1	Organisatorische, strukturelle und zeitliche Gründe	346
9.1.4.2	Personenbezogene Hemmnisse und Begründungen	349
9.1.5	Reflexion I: Individuelle und gesellschaftliche Bedeutung des Rechts auf Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung	351
9.2	Lernen als subjektiver Erfahrungsprozess im Rahmen von Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung	352
9.2.1	Wirkungsaspirationen: Lernen als Erfahrungsprozess	358
9.2.1.1	Lernen als Erlebnis	359
9.2.2	Subjektive Lernerfahrungen	361

9.2.2.1 Lern- und Bildungserfahrungen in Seminaren: Lebendiges Lernen	361
9.2.2.2 Lern- und Bildungserfahrungen durch Bildungsreisen: Der Blick über den Tellerrand	366
9.2.3 Wirkungsrealisierung: Lernen als Erkenntnis	369
9.2.3.1 Unmittelbare Wirkungen auf Handeln und Einstellungen: Veränderung von Lernzugängen und -strategien.	369
9.2.3.2 Langfristige Wirkungen bezogen auf das Lernen als individuelle Praktik und als gesellschaftliche und kulturelle Praxis	375
9.2.3.3 Langfristige Wirkungen auf Einstellungen/Haltungen: Lernen als Abenteuer und Wagnis	379
9.2.4 Reflexion II: Lernen als subjektiver Erfahrungsprozess – Grundlage und Resultat von Veränderung	385
9.3 Horzontenerweiterung durch die Mehrfachteilnahme an Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung	387
9.3.1 Wirkungsaspirationen: Diversifizierung von Denk- und Handlungsoptionen als subjektive Zielsetzung	389
9.3.1.1 Bildungsprozesse und die Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit.	389
9.3.1.2 Kompetenzerweiterung	392
9.3.2 Erfahrungsaufschichtungen durch Lern- und Bildungsprozesse	394
9.3.2.1 Persönliche und biographische Bedeutungszusammenhänge	394
9.3.2.2 Gesellschaftspolitische und soziale Interessen	397
9.3.2.3 Diskrepanzerfahrungen im Rahmen beruflicher Entwicklungen	399
9.3.3 Wirkungsrealisierung: Erweiterung von Handlungs- möglichkeiten und die subjektive Öffnung für Bildungsprozesse	402
9.3.3.1 Veränderung und Entfaltung subjektiver Handlungsmöglichkeiten durch Horzontenerweiterung	402

9.3.3.2 Bildung als Horizonterweiterung: Hinter die Fassade schauen	408
9.3.4 Reflexion III: Mehrfachteilnahme an Bildungsfreistellung/Bildungsurlaub als Wirkungskatalysator für Bildungsprozesse	417
9.4 Transformationsprozesse durch die Teilnahme an Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung	419
9.4.1 Wirkungsaspirationen: Persönliche Entwicklung als Vorstellung und Ziel.	421
9.4.1.1 Persönliche Zielsetzungen und Erwartungen	422
9.4.1.2 Investition in die Zukunft	425
9.4.2 Wirkungsrealisierung I: Langfristige Wirkungen durch Begegnung.	427
9.4.2.1 Neue Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf den sozialen Umgang.	429
9.4.2.2 Veränderungen von Einstellungen und Haltungen durch Begegnung	431
9.4.3 Wirkungsrealisierung II: Veränderung von Selbstkonzepten und Selbstbildern	437
9.4.3.1 Veränderungen der Selbstkonzepte	437
9.4.3.2 Veränderungen des Selbst als ambivalente Erfahrung . .	440
9.4.4 Wirkungsrealisierung III: Langfristige biographische Veränderungen und Wirkungen	441
9.4.4.1 Loslösung vom Herkunftsmilieu	442
9.4.4.2 Migrationserfahrungen als Hintergrund und Auslöser biographischer Veränderungen	445
9.4.5 Wirkungsrealisierung IV: Berufliche Entwicklungen/ Veränderungen als Motor transformativen Lernens	448
9.4.5.1 Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung als bildungsleitendes Lernformat	449
9.4.5.2 Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung als lebensbegleitendes Lernformat	452

9.4.5.3 Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung als Supportstruktur für lebensentfaltende Lern- und Bildungsprozesse	456
9.4.6 Reflexion IV: Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung als Impuls für Veränderungen des Selbst/der Identität.	461
10 Interdependente Wirkungsfaktoren im Rahmen des Bildungsurlaubs/der Bildungsfreistellung: Emotionen, Zeit, Arbeit, Gesellschaft	465
10.1 Emotionen und Bildungsprozesse: Wechselwirkungen	468
10.1.1 Emotionen: Auslöser und Bedingung für gelungene Lernprozesse.	472
10.1.2 Inhalte als Auslöser von Emotionen	474
10.1.3 Beziehungen/Begegnungen lösen Emotionen aus.	480
10.2 Temporale Aspekte des Bildungsurlaubs/der Bildungsfreistellung. . .	483
10.2.1 Erwachsenenbildung und Zeit: theoretische und empirische Implikationen.	483
10.2.1.1 Erwachsenenbildung und Zeit: theoretische und empirische Bezüge	484
10.2.1.2 Erwachsenenbildung und Zeit: Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung	488
10.2.2 Zeit als strukturierende Dimension: Subjektive Einschätzungen zur Bildungszeit.	490
10.2.2.1 Objektive Zeitstrukturen	491
10.2.2.2 Individuelles Zeiterleben in Veranstaltungen des Bildungsurlaubs/der Bildungsfreistellung	494
10.3 Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung: Effekte für die Arbeitgeber aus Sicht der Beschäftigten.	499
10.3.1 Wirkungen der Mehrfachteilnahme an Bildungsurlaub/ Bildungsfreistellung bezogen auf die Belegschaft	500
10.3.2 Wirkungen für den Arbeitgeber	505

10.4 Individuelle und gesellschaftliche Bedeutung des Rechts auf Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung.	509
10.4.1 Verteidigung des individuellen Rechts auf Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung	509
10.4.2 Gesellschaftliche Erwartungen an lebenslanges Lernen: ambivalente Einschätzungen	513
10.5 Resümee: Interdependente Wirkungsfaktoren aus Sicht der Subjekte	516
11 Resümee I: Möglichkeitsverallgemeinerungen	518
11.1 Bedingungsfaktoren für die Mehrfachteilnahme an Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung	522
11.2 Wirkungsrealisierungen durch die Mehrfachteilnahme an Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung: Möglichkeitsverallgemeinerungen	527
11.2.1 Lernen als subjektiver Erkenntnisprozess	529
11.2.2 Horizonterweiterung	532
11.2.3 Transformationsprozesse	536
11.3 Wirkungsmöglichkeiten von Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung	539
12 Resümee II: Entwurf einer praxisorientierten Handlungstheorie	545
12.1 Besonderheiten des bildungspolitischen Instruments Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung als Handlungsfeld.	546
12.2 Theoriegenerierung im Sinne der Grounded Theory	549
12.3 Formulierung einer praxisorientierten Handlungstheorie	551
12.3.1 Möglichkeitstypen aus Sicht der Subjekte: Handlungsmodi bezogen auf die Teilnahme an Bildungsurlaub/ Bildungsfreistellung.	554

12.3.2	Möglichkeitstypen im Rahmen der Mesoebene: Handlungsmodi von Bildungseinrichtungen bezogen auf die Angebotsentwicklung	558
12.3.3	Möglichkeitstypen im Rahmen der Makroebene: Handlungsmodi bezogen auf die Anerkennung der Bildungsangebote	560
12.3.4	Möglichkeitstypen bezogen auf das Handlungsfeld Betrieb	562
12.3.4.1	Arbeitgeber/Vorgesetzte: Handlungsmodi bezogen auf die Unterstützung/Genehmigung der Freistellungsanträge.	563
12.3.4.2	Personal- und Betriebsräte: Handlungsmodi bezogen auf die Unterstützung von Weiterbildung im Allgemeinen und Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung im Besonderen.	566
12.4	Handlungsmodi der Akteursgruppen im Rahmen von Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung: Reflexion möglicher Wirkungskonstellationen.	567
13	Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung als bildungspolitisches Instrument im Rahmen des lebenslangen Lernens – „Was haben wir davon?“	570
	Literatur	581
	Abbildungsverzeichnis	610
	Tabellenverzeichnis	611
	Die Autorinnen	613

Vorrede

*„Also ich bin sehr bereichert,
habe mich eben sehr intensiv mit einem Thema
und mit einer Gesellschaft auseinandergesetzt,
kann eben hier im Nachhinein viele gesellschaftliche Dinge
wieder neu und anders sehen und beurteilen.“*

[Mikro 19_234-236]

Das vorangestellte Zitat stammt aus einem Interview, das wir im Rahmen unserer Erhebung mit einem/einer Mehrfachteilnehmenden an Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung führten. Es spiegelt einen Erkenntnisprozess, den wir als Forscherinnen in der Auseinandersetzung mit unserem Thema selbst durchlaufen durften: Auch wir fühlen uns bereichert und haben gelernt, vieles in Bezug auf den Bildungsurlaub/die Bildungsfreistellung neu und anders zu sehen und zu beurteilen.

Eine qualitative empirische Studie wie die vorliegende entsteht allerdings nicht ausschließlich am Schreibtisch. Im Gegenteil: Wir bedurften der Unterstützung zahlreicher Personen, bei denen wir uns hiermit herzlich bedanken möchten.

Birgit Waltereit von der Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, verantwortlich für die Anerkennung des Bildungsurlaubs nach dem Hamburgischen Bildungsurlaubsgesetz, und Rainer Christ, bis Dezember 2019 Referent im Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz, zuständig für die Durchführung des Bildungsfreistellungsgesetzes, haben sich sehr für unser Forschungsprojekt eingesetzt und uns während der gesamten Laufzeit – und darüber hinaus – tatkräftig unterstützt. Ohne Sie wäre dieses Projekt niemals zustande gekommen, haben Sie ganz herzlichen Dank!

Ebenso waren wir auf die Bereitschaft vieler Personen angewiesen, uns in den Interviews Rede und Antwort zu stehen, sich zu öffnen und gemeinsam mit uns über den Bildungsurlaub/die Bildungsfreistellung nachzudenken und das eigene Handeln zu reflektieren. Befragt wurden 25 Personen, die im Laufe ihres Lebens wiederholt an Veranstaltungen der Bildungsfreistellung/des Bildungsurlaubs teilgenommen hatten; zwei weitere Personen, die dieses

Lern- und Bildungsformat ein- bis zweimal in Anspruch genommen hatten; acht Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Anerkennungsstellen in Hamburg und Rheinland-Pfalz sowie 29 Expertinnen und Experten von 16 Trägern und Bildungseinrichtungen, die dieses Lern- und Bildungsformat in beiden Bundesländern anbieten. Darüber hinaus haben einige Mehrfachteilnehmende an unseren Gruppendiskussionen in Hamburg und Mainz teilgenommen, um unsere Befunde zu diskutieren und zu vertiefen. Ihnen allen sei ganz herzlich gedankt für Ihre wertvollen Beiträge und Hinweise!

Unsere Kolleginnen Laura Schudoma und Susanne Umbach waren die ersten kritisch-konstruktiv-wohlwollenden Leserinnen der großen Auswertungskapitel. Sie haben uns angeregt, manche unserer Argumente noch einmal zu überdenken und zu schärfen. Die Studie hat dadurch sicherlich sehr an Klarheit gewonnen. Habt herzlichen Dank dafür!

Unsere Kollegin Katja Schmidt hat in der ihr eigenen umsichtigen und gründlichen Art und Weise wichtige Teile des Manuskripts gegengelesen und uns auf einige Ungereimtheiten hingewiesen, die wir dadurch verbessern konnten. Auch ihr gilt unser herzlicher Dank.

Hansmartin Zeuner half uns bei der Erstellung der Abbildungen und setzte geduldig unsere Verbesserungs- und Überarbeitungswünsche um. Dafür und für weitere Unterstützungsleistungen möchten wir uns ganz herzlich bedanken.

Zu guter Letzt gilt unser besonderer Dank Laura Rosinger aus Graz. Sie hat unsere Studie abschließend einem aufwändigen, umsichtigen und gründlichen Lektorat unterzogen, wodurch sich die Lesefreundlichkeit enorm verbessert hat.

Abschließend noch eine Bemerkung: Die Erhebungen im Rahmen dieser Untersuchung wurden im Sommer 2019 abgeschlossen, also vor dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie mit ihren vielfältigen Folgen. Aus diesem Grund nehmen wir hierauf keinen Bezug, wobei wir nicht ausschließen können, dass sich durch dieses Ereignis heute einiges anders darstellen würde. Die Fertigstellung dieses Berichts haben die besonderen Umstände der Pandemie mit Sicherheit verzögert.

1 Einleitung

„Wenn erweiterte Bildung und verstärkte Erwachsenenbildung als notwendig, wichtig und entscheidend angesehen werden, dann kann der Bildungsurlaub einen Anreiz, eine Initialzündung darstellen. In diesem Zusammenhang sollte man ihn analysieren.

Selbstverständlich ist er kein Ersatz für stetige und immer weitergehende und kontinuierlich wiederaufgenommene Bildung. Aber er ist in der Lage, etwas in Gang zu bringen und in dieser bescheidenen, aber nicht unwichtigen Form kann ihm eine sehr große Bedeutung zukommen. Er könnte dazu beitragen, Einstellungen und Normen gegenüber Bildungsanstrengungen und Lernanforderungen zu verändern.“

Willy Strzelewicz 1970, 8

1.1 Interesse der Studie

Im vorliegenden Band präsentieren wir die Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Mehrfachteilnahme an Veranstaltungen der politischen und/oder beruflichen Bildung im Rahmen von Bildungsfreistellungsgesetzen, die wir Mitte 2017 bis Ende 2019 in den Bundesländern Freie und Hansestadt Hamburg und Rheinland-Pfalz durchführten.¹ Erkenntnisleitendes Interesse unseres Projekts „Bildungsfreistellung: Hintergründe, Entwicklungen und Perspektiven. Strukturelle und biographische Aspekte zum Lernen im Lebenslauf“ war es, die Wirkungen und Effekte der Mehrfachteilnahmen aus der subjektiven Perspektive von Teilnehmenden zu erforschen.

Wir selbst interessierten uns aus vielerlei Gründen und Motivlagen für dieses Thema: Als Erwachsenenbildungswissenschaftlerinnen galt unser Interesse den Bildungsurlaubs- und Bildungsfreistellungsgesetzen in ihrer begrifflichen Festmachung, Funktion und Aufgabe als bildungspolitisches Instrument. Diese Gesetze sind (bislang) die einzigen, die einem großen Teil der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland ein individuelles Recht auf

1 Gefördert aus Mitteln der Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg über das Hamburger Institut für Berufsbildung (HIBB) und vom Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz (heute: Ministerium Arbeit, Soziales, Transformation und Digitalisierung).

Weiterbildung einräumen. Auch zeigte sich uns bei genauerer Analyse der bisherigen Forschungsansätze und -erkenntnisse das Fehlen einer qualitativen Untersuchung zu langfristigen Wirkungen und Effekten der Teilnahme an Bildungsurlaubs-/Bildungsfreistellungsveranstaltungen. Dieser Aspekt interessierte uns – wie es das vorangestellte Zitat von Willy Strzelewicz darlegt – v.a. in Bezug auf eine kontroverse Diskussionslinie, die bereits vor der Verabschiedung und spätestens seit der Etablierung der ersten Bildungsurlaubs- und Bildungsfreistellungsgesetze in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er Jahren prägend wurde: Das kritische Hinterfragen seitens der Arbeitgeber², ob ein tatsächlicher Nutzen und tatsächliche Wirkungen dieses bildungspolitischen Instruments vorliegen – v.a. angesichts der gleichbleibend verschwindend geringen Inanspruchnahme durch ein bis zwei Prozent der Berechtigten.³ (Gegner*innen des Instruments unterstell(t)en der Teilnahme an Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung sogar häufig keinerlei Wirkungen – verbunden mit dem Hinweis, man könne diesen/diese daher auch ganz abschaffen!) Relevant schien uns nicht zuletzt, dass zahlreiche Fragestellungen, mit denen sich die Erwachsenenbildungswissenschaft in der Teilnahme- und Partizipationsforschung, der Lehr-Lernforschung, der Adressaten- und Zielgruppenforschung einschließlich der Milieuforschung und auch der Professionsforschung auseinandersetzt, durch die Linse des Bildungsurlaubs/der Bildungsfreistellung wie in einem Brennglas betrachtet werden können. Mehr noch: Aus bildungswissenschaftlicher Sicht erschien es uns nahezu befremdlich, dass diesem bildungspolitischen Instrument und didaktisch-methodisch einzigartigen Lern- und Bildungsformat trotz der in nationalen und internationalen Forschungen propagierten „wider benefits of learning“ und trotz der

-
- 2 Neben der geschlechtergerechten Schreibweise mit Sternchen, der Splittung, der vollständigen Paarform und der Verwendung geschlechtsneutraler Personenbezeichnungen und Mehrzahlbildung werden wir für Funktions-, Institutions- oder Kollektivbezeichnungen und für spezifische (historisch gewachsene) Fachbegriffe das generische Maskulinum im Singular wie Plural beibehalten (z.B. Arbeitgeber; Experteninterviews). Im Rahmen der Auswertung der Interviews in den Kapiteln 6 bis 9 verzichten wir inhaltlich auf eine genderdifferenzierende Interpretation der Daten, weil sich entlang der Kategorie Geschlecht im Rahmen unserer Analyse keine wesentlichen Unterschiede ergaben.
 - 3 Rein quantitativ fällt die Bildungsfreistellung bei der Weiterbildungsteilnahme, die nach dem letzten Adult Education Survey bei ca. 58% aller Erwachsenen liegt, damit kaum ins Gewicht (BMBF 2021). Dies wäre auch nicht wesentlich anders, wenn die in den 1960er Jahren prognostizierten 10% der Berechtigten die verschiedenen Bildungsfreistellungsregelungen in Anspruch nähmen. Auf der anderen Seite nimmt seit beinahe 50 Jahren ein Teil der Bevölkerung in Deutschland seinen rechtlichen Anspruch auf Bildungsfreistellung wahr.

unstrittigen Notwendigkeit einer Forcierung politischer Bildung bislang nicht mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Zum anderen interessierte uns der historische Entstehungs- und Begründungskontext der Gesetze selbst. Dieser ist eingebettet in vielfältige bildungs- und arbeitspolitische Argumentationszusammenhänge, die bis heute ihre Gültigkeit nicht verloren haben: So soll das Instrument in bildungspolitischer Hinsicht dazu beitragen, die Chancenungleichheit des Bildungssystems zu kompensieren, indem auch bildungsferne Zielgruppen angesprochen werden. Als arbeitspolitisches Instrument soll es den durch technologische Entwicklungen forcierten, stetigen Wandel der Arbeitswelt unterstützen, indem berufsbezogene Angebote zum Erhalt und zur Verbesserung der beruflichen Qualifikationen von Berechtigten beitragen. Als gesellschaftspolitisches Instrument wiederum soll es mittels politischer Bildung zur gesellschaftlichen Teilhabe und Partizipation der Berechtigten beitragen und damit zur Festigung und Weiterentwicklung der Demokratie. In der Konzeption der Gesetze wurden also Zielsetzungen formuliert, die zwei wesentliche und gemeinhin konträr verstandene Bereiche in sich zu vereinen versuchen: Bildung als Menschen- und Bürgerrecht und Bildung als funktional-zweckbezogenes Qualifizierungsinstrument zur Unterstützung ökonomischer Transformationsprozesse.

Bis heute zeigt sich, dass die mit dem Bildungsurlaub/der Bildungsfreistellung verbundenen Veranstaltungen in unterschiedlichem Ausmaß besucht werden: Politische Bildung macht etwa ein Viertel bis ein Drittel aller Teilnahmen/ aller anerkannten Veranstaltungen aus; den überwiegenden Teil der Angebote stellt dagegen die berufsbezogene Weiterbildung, die von den Berechtigten auch entsprechend nachgefragt wird. Und obwohl der überwiegende Teil der Angebote und auch der Teilnahmen auf die berufsbezogene Weiterbildung entfällt, zweifeln – und auch das weckte unser Interesse – einige Arbeitgeber ungebrochen am Nutzen der Bildungsfreistellung.

Wir selbst gingen von der Annahme aus, dass Personen, die mehrfach an solchen Veranstaltungen partizipieren, mit ihrer Teilnahme inhaltliche Interessen verbinden, die im Sinne der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie in expansive Lernprozesse münden können. Auch vermuteten wir, dass die Lernenden mit der Teilnahme weitergehende, subjektiv begründete Zielsetzungen und Absichten verfolgen, die über Lern- und Bildungsprozesse hinaus zu Transformationen der Persönlichkeit führen können. Mit unserer Befragung wollten wir denn auch eine Positivauswahl treffen, d.h., unsere Grundannahme war, dass Menschen, die mehrmals Veranstaltungen im Rahmen des Bildungsurlaubs/der Bildungsfreistellung besuchen, ihre Lern- und Bildungsinteressen bezogen auf

dieses besondere Bildungsrecht benennen und reflektieren können. Damit wollten wir weder unmittelbare und direkt erkennbare Kausalitäten zwischen Lernprozessen und Wirkungen unterstellen, noch war es unser Anliegen, Gelerntes, kumuliertes Wissen oder gar Erfahrungen der Befragten auf irgendeine Art und Weise zu messen. Wir wollten vielmehr der Tatsache Rechnung tragen, dass Wirkungen, die sich aus der Bildungsteilnahme ableiten lassen, in biographische, temporale, strukturelle und organisatorische Zusammenhänge eingebettet sind, die ein besonderes Wirkungsgefüge darstellen.

Vor diesem Hintergrund entwickelten wir ein multiperspektivisches Forschungsdesign, das als Mehrebenenanalyse angelegt ist. Die Berücksichtigung der Makro-, Meso- und Mikroebene erlaubt es uns, Wirkungszusammenhänge und Wirkungsgefüge zu eruieren. Mithilfe der Rekonstruktion subjektiver Wirkungszuschreibungen bzw. -interpretationen, die durch die Datenanalyse verdichtet werden, wollten wir so Möglichkeitsverallgemeinerungen in Bezug auf die inhaltlichen Erkenntnisse ableiten und damit die Wirkmächtigkeit und Relevanz dieses bildungspolitischen Instruments im Rahmen eines pluralen Weiterbildungsangebots unterstreichen.

1.2 Kritische Ausgangsüberlegungen

Willy Strzelewicz (1904-1986), Erwachsenenbildner und Bildungssoziologe, kritisierte Zeit seines Lebens die dem deutschen Bildungssystem inhärente Selektivität und Ungleichheit der Beteiligungschancen (Faulstich u. Zeuner 2001). Als einer der Autoren der sog. Göttinger Studie „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein“ (Strzelewicz, Raapke u. Schulenberg 1966) konnte er nachweisen, dass auch bildungsferne Bevölkerungsgruppen Bildungsinteressen und Bildungsaspirationen artikulieren und ihre häufige Nicht-Teilnahme v.a. mit strukturellen Hindernissen und Hemmnissen begründet ist. Bereits vor der Verabschiedung der ersten Ländergesetze zum Bildungsurlaub/zur Bildungsfreistellung⁴ setzte sich Strzelewicz für dieses Angebotsformat ein. Für ihn barg es vielfältige Möglichkeiten, um bildungsferne Adressatinnen und Adressaten für Bildung zu begeistern. Methodisch-didaktische Ansätze der

4 Wir nutzen in dieser Studie die Begriffe „Bildungsurlaub“ und „Bildungsfreistellung“ alternierend und kontextsensitiv bzw. als Begriffspaar. Sie bezeichnen die jeweiligen Gesetze in den von uns untersuchten Bundesländern Freie und Hansestadt Hamburg und Rheinland-Pfalz. Die – politischen und teilweise beinahe ideologischen – Kontroversen um den Begriff „Bildungsurlaub“ sind uns dabei bewusst. Der Begriff „Bildungszeit“ verweist auf „jüngere“ Gesetze, etwa für das Land Baden-Württemberg mit dem Titel „Bildungszeitgesetz Baden-Württemberg“ und auf das „Bremische Bildungszeitgesetz“, dessen Titel 2017 geändert wurde.

Teilnehmer- und Erfahrungsorientierung spielten dabei seiner Einschätzung nach für die Zugänglichkeit ebenso eine Rolle wie die strukturellen, zeitlichen und finanziellen Aspekte, die den Bildungsurlaub/die Bildungsfreistellung für bildungsungeübte Personen attraktiv machen könnten.

Die ersten vollgültigen Bildungsurlaubsgesetze, die sich an alle Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wandten, traten 1974 in Hamburg, 1975 in Bremen und Niedersachsen in Kraft. 1985 folgte Nordrhein-Westfalen. Berlin (1970) und Hessen (1974) verabschiedeten zunächst Bildungsurlaubsgesetze, nach denen nur junge Menschen bis zum Alter von 25 Jahren berechtigt waren teilzunehmen. Diese Gesetze wurden 1985 (Hessen) bzw. 1991 (Berlin) verändert und es wurde das Recht auf Bildungsfreistellung allen sozialversicherungspflichtigen Erwachsenen gewährt. In den 1990er Jahren etablierten weitere Bundesländer entsprechende Gesetze: Das Saarland verabschiedete 1990 ein Bildungsfreistellungsgesetz. Brandenburg, Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz (1993), Sachsen-Anhalt (1998) und Mecklenburg-Vorpommern (2001) folgten. 2015 traten in Baden-Württemberg das Bildungszeitgesetz und 2016 in Thüringen das Bildungsfreistellungsgesetz in Kraft. Mittlerweile verfügen 14 der 16 Bundesländer in Deutschland über Regelungen zur Bildungsfreistellung.⁵ Diese Gesetze ermöglichen – außer im Saarland – fünf Tage bezahlte Freistellung pro Jahr für die freiwillige Teilnahme an anerkannten Bildungsveranstaltungen. Berechtigt sind in der Regel alle Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Beamtinnen und Beamte sowie Menschen mit Behinderungen. Teilweise werden auch Auszubildende berücksichtigt. Neben fünftägigen Bildungsveranstaltungen können kürzere Formate besucht werden, z.B. dreitägige oder eintägige Veranstaltungen oder auch Kongresse. Auch sind in der Regel Kumulationen von zehn Tagen Freistellung in einem Zeitraum von zwei Jahren möglich.

Ausgangspunkt zu den Überlegungen für die ersten Bildungsurlaubsgesetze war die in den 1960er Jahren relativ hohe politische Interesselosigkeit und Apathie der Bevölkerung gewesen. Kritik an den Unzulänglichkeiten des Bildungssystems, das diese Tendenz eher verschärfte als verringerte, übte u.a. der spätere Bundesminister Hans Matthöfer (1925-2009), der von 1960 bis 1972 die Bildungsabteilung der Industriegewerkschaft Metall leitete und in dieser Funktion zum Fürsprecher gesetzlicher Bildungsfreistellungsregelungen

5 Unter https://www.bildungsurlaub.de/infos_informationen-und-gesetze-nach-bundeslaendern_18.html sind alle gültigen Gesetzesfassungen nach Bundesländern geordnet einsehbar [letzter Abruf: 28.03.2022].

gen wurde. Die politische Abstinenz großer Teile der Bevölkerung erklärte er mit ihren tatsächlich nur geringen Möglichkeiten politischer Einflussnahme auf der einen Seite und der „Unmöglichkeit der Demokratisierung der Wirtschaft“ (Matthöfer 1970, 22) auf der anderen Seite. Auch konstatierte er, dass berufliche Weiterbildungsveranstaltungen im Rahmen des Bildungsurlaubs eher die Akzeptanz der Arbeitgeber finden würden, da letztere Interesse daran hätten, „Arbeitnehmer gut auszubilden, ihre Verantwortungsbereitschaft, ihren Einsatzwillen zu steigern“ (ebd., 23). Arbeitgeber wollten

„Fortschritt und Wirtschaftswachstum, weil diese ihren Reichtum und ihre Macht erhöhen, aber Fortschritt läßt sich nicht mit unfähigen Arbeitnehmern erzielen. Sie sehen den idealen Arbeitnehmer so: höchst fähig als Spezialist am Arbeitsplatz, höchst unfähig in der Erkenntnis seiner Stellung im Betrieb. Er soll auf seinem Gebiet nach Möglichkeit mehr wissen als die Betriebsleitung und doch gleichzeitig gehorsamer Befehlsempfänger sein und bleiben.“ (Ebd., 25)

Die widerständige Haltung der Arbeitgeber gegenüber politischer Bildung im Rahmen des Bildungsurlaubs kritisierte Matthöfer mit den Worten: „Unternehmer wünschen den technisch gebildeten, aber politisch uninformierten Arbeitnehmer“ (ebd., 60). Als politisch gebildet und informiert galt ihm dabei jemand, der auch weiß, „von wem und in welchen Interessen und (vielleicht) zu wessen Nachteil Gesetze und Verordnungen gemacht wurden, der weiß, wie man ungerechte Gesetze verändern kann, wenn man dafür kämpft, wie man das am besten anfängt“ (ebd., 31). Dieses Wunschbild eines technisch gebildeten, aber politisch uninformierten Arbeitnehmers seitens der Arbeitgeber trifft unseres Erachtens den Kern der kontroversen Auseinandersetzungen um die Einführung von Bildungsurlaubs- und Bildungsfreistellungsgesetzen und spiegelt sich in manchen Debatten und Diskussionen über den Bildungsurlaub bis heute (Simon 2018). Die Arbeitgeber sahen die Qualifizierung und Bildung ihrer Arbeitskräfte im Sinne des Erhalts der Wettbewerbsfähigkeit zwar durchaus als notwendig an, deren Erwerb stellten sie aber in die private Verantwortung der Menschen. Bildungsförderung wurde als Gemeinschaftsaufgabe mit subsidiärem Charakter anerkannt, die Verantwortung für sie sollte aber auf verschiedene Akteure verteilt werden. So sollten nach Auffassung der Arbeitgeber Belegschaften ihre freie Zeit für die Weiterbildung einsetzen, denn die durch Arbeitszeitverkürzungen in den 1960er Jahren „wesentlich verlängerte Freizeit bietet dem einzelnen [...] vermehrt Möglichkeiten, einen Teil dieser Freizeit

auch der eigenen Fortbildung zu widmen“ (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände 1966, Absatz V, 104). Darüber hinaus betonte die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände 1966, dass die Arbeitgeber bereits eigene Angebote zur Fort- und Weiterbildung entwickelten, um ihre Belegschaften „beruflich und im Verständnis der wirtschafts- und sozialkundlichen Zusammenhänge weiterzubilden“ (ebd., 105). – Deutlich wird hier, dass es um die Frage ging, wer welche Inhalte mit welchen Zielen vermittelt. Besonders in Bezug auf die politische Bildung verwahrten sich die Arbeitgeberverbände gegen einen Rechtsanspruch. Denn sie fürchteten, dass „gruppenbezogene Bildungsarbeit ohne Rücksicht auf ihren Inhalt und ihre Tendenz vom Unternehmer zu tragen sein [wird]“ (ebd.). Also auch Inhalte, die nicht die Interessen und Standpunkte der Arbeitgeber wiedergaben.

Die Befürworter einer gesetzlichen Regelung zum Bildungsurlaub in den 1970er Jahren begründeten ihr Engagement für dieses Bildungsformat mit einer verbesserten Chancengleichheit für bildungsbenachteiligte oder bildungsferne Zielgruppen. Politische Bildung als Themenbereich der Bildungsfreistellung wurde mit der Entwicklung der noch jungen Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland und der damit notwendigen Partizipation aller Bevölkerungsgruppen argumentiert. So wurde 1974 im Hamburger Bildungsurlaubsgesetz als dem ersten vollgültigen Gesetz als Ziel und Aufgabe der politischen Bildung in § 1 Abs. 2 festgelegt: „Politische Bildung soll die Fähigkeit der Arbeitnehmer fördern, politische Zusammenhänge zu beurteilen und politische und gesellschaftliche Aufgaben wahrzunehmen.“ Die Gegner der Bildungsfreistellungsgesetze wandten sich gegen diesen Anspruch. Sie erachteten es als Zumutung, politische Bildung zu unterstützen – diese wurde als Privatsache gewertet und gleichzeitig in ihrer kritischen Ausprägung als Gefahr angesehen. Nicht zuletzt führten Arbeitgeber die erwartbaren Kosten durch die Lohnfortzahlung als Argument gegen die Bildungsfreistellung an. Die Kontroversen um diesen Aspekt wurden besonders hart und lang geführt. Erst das Urteil des Bundesverfassungsgerichts 1987 beendete sie zumindest aus rechtlicher Perspektive: Es erklärte Bildungsfreistellung auch für politische und allgemeine Bildung im Sinne des Allgemeinwohls für rechtens und stufte die daraus entstehenden Kosten für die Arbeitgeber als zumutbar und gerechtfertigt ein.

Dieter Görs, der eine der ersten großen Untersuchungen über den Bildungsurlaub durchführte, wies 1978 darauf hin, dass die Gesetze von Beginn an in einem Spannungsfeld zwischen pädagogisch-wissenschaftlichen Ansprüchen und politisch-ökonomischen Interessen standen (Görs 1978, 137).

Während die Gewerkschaften den Bildungsurlaub „als eine gesellschaftlich-staatliche Leistungsverpflichtung“ ansahen, die dazu beitragen sollte, „die effektiv bestehende Diskriminierung der in Arbeit stehenden Menschen“ (ebd., 138) aufzuheben, und sie damit das gesamtgesellschaftliche Interesse dieses bildungspolitischen Instruments betonten, hielten Arbeitgeber dagegen. Sie wehrten sich – wie bspw. die Landesvereinigung der niedersächsischen Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände in einer Stellungnahme zum geplanten niedersächsischen Bildungsurlaubsgesetz 1973 – insbesondere gegen die Berücksichtigung der politischen Bildung mit dem Argument, dass Betriebe auf diese Weise „zum Austragungsort konträrer Ideologien umfunktionierte werden“ und dass „Gegner der Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung auf Kosten derer, die sie bekämpfen, geschult werden“ würden (zitiert in ebd., 137).

Diese hier skizzierten Kontroversen über Zielsetzung, Sinn und Zweck von Bildungsurlaub manifestieren sich in den Diskussionen bis heute, auch wenn sie nicht mehr in der Schärfe und teilweise auf dem Klageweg ausgetragen werden wie in den 1980er und 1990er Jahren (Reichling 1995; Schmidt-Lauff 2018; Simon 2018). Allerdings – und dies belegt die Aktualität der vorliegenden Forschungsarbeit – sprechen sich mittlerweile verschiedene Akteure für eine intensivere Nutzung der Bildungszeitgesetze aus. Im Mittelpunkt stehen dabei ökonomische Interessen sowie Wirkungs- und Nutzenerwartungen bezüglich der Unterstützung der Transformation der Wirtschaft. Es werden Qualifizierungseffekte antizipiert, die den Strukturwandel der Arbeitswelt und die damit verbundenen Digitalisierungs- und Automatisierungsprozesse begleiten und die merklichen Probleme des Fachkräftemangels aufgrund des demographischen Wandels auffangen sollen. Im Mittelpunkt steht aber auch die Erwartung, dass der/die Einzelne die Verantwortung für sein/ihr lebenslanges Lernen übernimmt (Schreiber-Barsch u. Zeuner 2018).

2017, als wir mit unseren Erhebungen begannen, veröffentlichten die Vorstände der Gewerkschaften Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di), der Industriegewerkschaft Metall (IG Metall) und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) das Papier „Weiterbildung reformieren. Sechs Vorschläge die wirklich helfen“ (ver.di, IG Metall u. GEW 2017). Vorgeschlagen wird darin eine stärkere Systematisierung der Weiterbildung u.a. in den Bereichen: Finanzierung; Lernzeiten; Information und Beratung; Qualitätssicherung und Personalentwicklung. Auch wird in dem Papier die Verabschiedung eines Bundesgesetzes zur Weiterbildung gefordert (ebd., 15) und es wird vorgeschlagen – ohne dies aber genauer auszuführen –, die verschiedenen, teilweise disparaten Ländergesetze zum Bildungsurlaub/zur Bildungsfreistellung/zur

Bildungszeit in einem Bundesgesetz zu vereinheitlichen und die Kumulierung von Lernzeitanprüchen⁶ zu vereinfachen (ebd., 22).

2019 wurde in dem vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) herausgegebenen Strategiepapier „Wissen Teilen. Zukunft Gestalten. Zusammen Wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie“ (BMAS u. BMBF 2019) die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung hervorgehoben. Diese sei der „Schlüssel zur Fachkräftesicherung, zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit aller Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und damit für die Innovationsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit unseres Landes“ (ebd., 2). Zu den in Zusammenarbeit von Arbeitnehmer- und Arbeitgeberorganisationen, der Kultusministerkonferenz, der Bundesagentur für Arbeit und der Wirtschaftsministerkonferenz entwickelten Handlungszielen gehören u.a. die Transparenz des Weiterbildungssystems; die Schaffung von Förderanreizen zur Teilnahme auch bildungsferner Bevölkerungsgruppen; Beratung; Qualitätssicherung; Kompetenzerkennung; Professionsentwicklung und die Datenerhebung zur Weiterbildung. Sorgfältig vermieden wird im Strategiepapier aber, verbindliche Verpflichtungen für die beteiligten Akteure festzulegen. Im Wesentlichen soll die Umsetzung der Handlungsziele über Prüfaufträge und teilweise in Form von Projektförderung erfolgen. „Für die Einzelne oder den Einzelnen“ wird konstatiert, dass „Weiterbildung dazu [...] [beiträgt], in einer hochdynamisierten Arbeitswelt die individuelle Beschäftigungsfähigkeit [...] zu erhalten und zu verbessern“ (ebd., 3); Weiterbildung also „zugleich Chance und Schutz für Erwerbstätige“ (ebd.) ist. Insgesamt solle der Weiterbildung mehr Aufmerksamkeit gezollt werden, indem sie mittels einer „neuen Weiterbildungskultur in Deutschland“ als „selbstverständlicher Teil des Lebens“ verstanden wird. Unter der neuen Weiterbildungskultur versteht das Strategiepapier eine Haltung, „die die selbstbestimmte Gestaltung individueller Bildungs- und Erwerbsbiographien und die gestiegene Verantwortung der Bildungsakteure unterstreicht“ (ebd., 5). Diese Feststellung geht mit eher vagen Absichtserklärungen einher. Vermieden wird auch, die Verabschiedung eines Bundesweiterbildungsgesetzes zu fordern, das verbindliche Richtlinien zur Gestaltung der Infrastruktur, der Finanzierung,

6 Lern- und Bildungsansprüche gehen immer auch mit Lernzeitanprüchen einher. Seit der Jahrtausendwende entstanden zwischen der Erwachsenenbildungswissenschaft und den großen Gewerkschaften Diskussionen über Lernzeitanprühe in der Weiterbildung, verbunden mit dem Plädoyer für ein allgemeines, gesetzlich verankertes Recht auf Weiterbildung (Faulstich 2002). Die damals vorgebrachten Argumentationslinien lassen sich bis heute weiterverfolgen.

der Festlegung von Lernzeitanrechten usw. beinhalten müsste. Die Nationale Weiterbildungsstrategie begnügt sich mit dem Hinweis, man könne „für andere Regelungsbereiche, z.B. Gesetzgebungsverfahren, Impulse geben, ohne deren Ergebnisse vorzugreifen“ (ebd.). Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung wird im Rahmen des Handlungsziels 2 „Förderlücken schließen, neue Anreize setzen, bestehende Fördersysteme anpassen“ berücksichtigt (ebd., 8f). Allerdings werden die umfangreichen inhaltlichen Möglichkeiten des individuellen Rechts auf Bildungsfreistellung nicht berücksichtigt, denn je nach Gesetz werden die politische, kulturelle, allgemeine, gesundheitliche und berufsbezogene Weiterbildung und die Weiterbildung für das Ehrenamt als Veranstaltungen im Rahmen des Bildungsurlaubs/der Bildungsfreistellung anerkannt oder eben nicht. Die Nationale Weiterbildungsstrategie kommentiert ausschließlich den Berufsbezug und begnügt sich mit dem Hinweis: „Die *Länder* prüfen, ob und wie dieser Rechtsanspruch als Instrument zur Stärkung der beruflichen Weiterbildung besser beworben und genutzt werden kann“ (ebd., 9; Hervorh. im Original).

Die damit vollzogene Reduzierung des Bildungsurlaubs auf den Berufsbezug konterkariert die Intention der gesetzgebenden Institutionen, auch die Entwicklung politischer Urteils-, Kritik- und Partizipationsfähigkeit der Menschen zu unterstützen sowie die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und damit lebensbegleitende oder lebensentfaltende Bildungsprozesse anzustoßen.

1.2.1 Exkurs: OECD-Bericht zur Weiterbildung in Deutschland

Im April 2021 veröffentlichte die OECD ihren Bericht zur Weiterbildung in Deutschland „Continuing Education and Training in Germany. Getting Skills Right“ (OECD 2021; dt. Zsfg. OECD 2021a). Als Ziel des Berichts wird genannt, untersuchen zu wollen, „wie effektiv das deutsche Weiterbildungssystem Individuen und Unternehmen auf die Veränderungen in der Arbeitswelt vorbereitet“ (OECD 2021a, 2). Aufgezeigt werden soll dabei, „welche Verbesserungen notwendig sind, um das Weiterbildungssystem zukunftsfähiger zu machen“ (ebd.). Im Mittelpunkt steht denn auch die berufliche Weiterbildung. Ihre Stärken und Schwächen werden, wie bereits in der Nationalen Weiterbildungsstrategie (BMAS u. BMBF 2019), vor dem Hintergrund der Transformation der Arbeitswelt, verbunden mit dem strukturellen und digitalen Wandel analysiert und hinterfragt.

In ihrer Bestandsaufnahme macht die OECD schließlich zwei Problemfelder der beruflichen Weiterbildung in Deutschland aus, die der Fachwelt seit Langem bekannt sind: die ungleiche Verteilung der Weiterbildungsteilnahme und die Heterogenität und Unübersichtlichkeit der Struktur des Weiterbil-

dungssystems. Die Pluralität der Weiterbildungslandschaft, die in Deutschland häufig als eine Stärke propagiert wird, weil sie derart (scheinbar) den unterschiedlichen Bedarfen aller Akteure gerecht zu werden vermag, erweist sich dem Bericht zufolge zugleich als ihre größte Schwäche (OECD 2021a, 4). Im Vergleich zu anderen OECD-Mitgliedstaaten zeichne sich die heterogene Weiterbildungslandschaft in Deutschland, die auf Prinzipien wie Selbstverantwortung der unterschiedlichen Akteure, auf Föderalismus, auf dezentraler Steuerung und auf strukturellem Pluralismus beruht, durch mangelnde Transparenz, fehlende Information und komplizierte Finanzierungsmöglichkeiten aus. Diese Faktoren erschweren, wie im OECD-Bericht unter Verweis auf den Adult Education Survey (BMBF 2019) argumentiert wird, Lernwilligen den Zugang und führen zur Ungleichheit der Teilnahme. Kennzeichnend für Deutschland sei zudem das Fehlen eines Bundesgesetzes zur Weiterbildung, was nach Einschätzung der Autor*innen des OECD-Berichts „eine Herausforderung für die kohärente und strukturelle Entwicklung einer nachhaltigen deutschen Weiterbildungslandschaft“ (OECD 2021a, 4) darstellt. Nach Auffassung der OECD erschweren die zahlreichen Gesetze, in denen Teilbereiche bzw. Teilaufgaben in Bezug auf die Etablierung und Förderung von Weiterbildungsstrukturen verankert sind, die Etablierung und Steuerung verlässlicher Governance-Strukturen. Ähnlich wie in der Nationalen Weiterbildungsstrategie spricht der Bericht Handlungsempfehlungen aus zur Verbesserung der Governance-Strukturen, der Finanzierung, der Qualitätssicherung, der Beratung, Validierung und Anerkennung von Kompetenzen, der Finanzierung und Förderung von Personen mit geringen Grundkompetenzen. Auch fordert die OECD die Verabschiedung eines Bundesweiterbildungsgesetzes, um für Teilnehmende und Akteure einen verlässlichen Handlungsrahmen zu schaffen. Darüber hinaus wird die Etablierung eines Bundesfreistellungsgesetzes empfohlen, um die unterschiedlichen Bedingungen und Möglichkeiten zur Inanspruchnahme von Lernzeiten, wie sie zurzeit über die Ländergesetze geregelt sind, zu vereinheitlichen (ebd., 9).

Im OECD-Bericht werden, wie in der Nationalen Weiterbildungsstrategie, die möglichen Effekte und der Nutzen einer Ausweitung des Rechts auf Bildungszeiten ausschließlich in Bezug auf die Arbeitswelt beschrieben und gewürdigt. Über die in den Ländergesetzen verankerten zumeist üblichen fünf Tage des Bildungsurlaubs/der Bildungsfreistellung/der Bildungszeit wird gesagt: „Dies mag zwar für kürzere non-formale Weiterbildungen ausreichen“ (ebd.). Den eigentlichen Schwerpunkt legen die Autor*innen des OECD-Berichts aber auf die berufliche Weiterbildung, für die ihrer Einschätzung nach fünf Tage nicht genug seien, da sie keine „Inanspruchnahme längerer Weiterbildungsangebote, wie etwa umfangreiche berufliche

Umschulungen, die im Kontext der Digitalisierung und des Strukturwandels erforderlich sein können“ (ebd.), ermöglichen.

Ob und inwiefern der OECD-Bericht geeignet ist, weiterbildungspolitische Weichen zu stellen, wird die Zukunft zeigen. Die Frage ist, ob die neu gewählte deutsche Bundesregierung den Vorschlägen folgt und auf politischem Weg Veränderungen durchsetzt und Bundesgesetze zur Weiterbildung sowie zur Bildungsfreistellung im Parlament einbringt.

Wichtig im Zusammenhang mit unserer Studie ist, dass in den letzten Jahren in verschiedenen Kontexten stärker als zuvor anerkannt wurde, dass Weiterbildung Zeit benötigt und diese den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern zur Verfügung gestellt werden muss. Die OECD erachtet die bisherigen Bildungsfreistellungsgesetze als sinnvoll, schätzt aber die Lernzeiten im internationalen Vergleich als kurz ein, zumal Bildungsurlaubs-/Bildungsfreistellungsveranstaltungen von den Berechtigten nur in geringem Maße in Anspruch genommen werden. Die Sichtweise der OECD, der Nationalen Weiterbildungsstrategie und bis zu einem gewissen Grad auch die der Gewerkschaften, Weiterbildung ausschließlich als ein Instrument zur Unterstützung des Strukturwandels der Arbeitswelt zu begreifen, greift unserer Einschätzung nach allerdings zu kurz.

1.3 Erkenntnisleitende Interessen und Fragestellungen der Studie

Aus der Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft zeigt sich, dass die bisherigen Untersuchungen und Erhebungen zur Bildungsfreistellung – von wenigen Ausnahmen abgesehen (z.B. Robak 2015; Heidemann 2021) – in ihren Analysen häufig institutionelle und organisatorische Bedingungen, inhaltliche Angebote und deren Planung sowie die quantitativ nachprüfbare Beteiligung in den Blick nehmen. Die Erhebungen geben damit wertvolle Aufschlüsse über Rahmenbedingungen, Angebote und Inanspruchnahme des Bildungsurlaubs/der Bildungsfreistellung. Nach wie vor äußerst selten sind dagegen empirisch belegtes Wissen und wissenschaftliche Erkenntnisse über *langfristige Wirkungen der Teilnahme an der Bildungsfreistellung*. Träger von Bildungsangeboten in Hessen konstatierten in diesem Zusammenhang beispielsweise, „dass der Besuch von Bildungsurlaubsveranstaltungen zur politischen Bildung eine Initialwirkung für mögliches ehrenamtliches oder politisches Engagement der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hat“ (Frühwacht, Gemein u. Schröder 2007, 65), oder dass „Beschäftigte, die an Veranstaltungen der politischen Bildung teilgenommen haben, Impulse zur Übernahme einer Multiplikatorenrolle in Betrieb und Gesellschaft“ (ebd.) erhielten.

Die subjektiven Gründe für die Teilnahme an Veranstaltungen des Bil-

dungsurlaubs wurden im Rahmen regelmäßiger Befragungen zum Bildungsurlaub in Hessen 2007 (Frühwacht, Gemein u. Schröder 2007) und 2012 (Andriessens, Frühwacht u. Schröder 2012) evaluiert. Eine wichtige Rolle, so das Ergebnis beider Evaluationen, spielen der erwartete persönliche Nutzen und auch die subjektiv empfundenen Wirkungen. Sie reichen von „Unterstützung der eigenen Arbeit“ (76,2%), „Entwicklung der Persönlichkeit“ (74,3%) und „Bewältigung neuer Lebensanforderungen“ (57,5%) über „Erwartungen an soziale Teilhabe“ (52,1%) bis hin zu „ehrenamtlichem Engagement“ (27,6%) und „politischer Beteiligung“ (26,4%) (Frühwacht, Gemein u. Schröder 2007, 65; Andriessens, Frühwacht u. Schröder 2012, 45). Inhaltlich begründet wurde die Teilnahme am Bildungsurlaub 2007 mit: dem „Seminarthema“ (93,8%), der „Horizontenerweiterung“ (90%), der „Verwertbarkeit für die eigene Arbeit“ (70,1%), der „Erhöhung der Selbstlernkompetenz“ (59,0%), „Weiterbildung allgemein“ (29,8%) und der „politischen oder ehrenamtlichen Tätigkeit“ (27% bzw. 21%). Auch Faktoren wie das „Kennenlernen anderer Menschen“, die „Attraktivität des Ortes“, die „Seminarerkenntnisse“ und der „Abstand vom Alltag“ spielen eine Rolle (Frühwacht, Gemein u. Schröder 2007, 56). Beide Evaluationen weisen zudem darauf hin, dass viele Menschen nicht nur einmal, sondern mehrfach an Veranstaltungen der Bildungsfreistellung teilnehmen, und dass diejenigen, die sechsmal oder häufiger teilnehmen, bevorzugt Veranstaltungen zur politischen Bildung besuchen.

Seit Mitte der 1970er Jahre belegen zahlreiche Studien die Bedeutung des Bildungsurlaubs für die persönliche Entwicklung, für die Unterstützung oder die Entwicklung neuer inhaltlicher Interessen oder auch für gesellschaftliches Handeln. Da diese Ergebnisse zumeist mithilfe standardisierter, quantitativer Erhebungen generiert wurden, sind sie in ihrer Aussagekraft allerdings begrenzt: Schriftliche, fragebogengestützte Erhebungen zur Teilnahme beschränken sich in der Regel auf vorgegebene Fragen zu Inhalten und erwartetem Nutzen. Sehr selten werden Aspekte zu langfristigen biographischen Wirkungen der Teilnahme mit einbezogen, da sie in skalierten Erhebungsformen nur schwer erfasst werden können. Das Prinzip quantitativ-empirischer Erhebungen, Personen zu einem bestimmten Zeitpunkt (in der Regel zu Beginn oder direkt nach Beendigung einer Bildungsurlaubsveranstaltung) zu befragen, lenkt die Aufmerksamkeit der Befragten auf Erwartungen, die sie im Verlauf ihrer Teilnahme an einer Veranstaltung antizipierten, oder auf unmittelbare Erlebnisse und Erfahrungen vor dem Hintergrund eines gerade absolvierten Seminars. Langfristige Wirkungen können auf diese Weise weder vorausgesagt noch abgeschätzt werden.

Mit unserer Forschungsarbeit wollten wir einen anderen Weg gehen und im Sinne einer Forschung vom Standpunkt des Subjekts aus (Markard 2015, 175)

langfristige biographische Wirkungen der Mehrfachteilnahme an Bildungsurlaubveranstaltungen rekonstruieren. Vorrangig interessierten uns

1. die *subjektiven Begründungen* für die mehrfache Teilnahme an Veranstaltungen im Rahmen von Bildungsfreistellungsgesetzen,
2. die *subjektiven und biographischen Bedeutungen*, die die Befragten ihrer Mehrfachteilnahme beimessen, und
3. die *langfristigen (bildungs-)biographischen Wirkungen*, die die Befragten zum einen selbst thematisieren, die sich zum anderen aber auch aus dem analytischen Vergleich der Daten anderer Forschungsarbeiten zur Bildungsfreistellung ableiten lassen.

Unserem erkenntnisleitenden Interesse lag damit folgende Forschungsfrage zugrunde: *Welche langfristigen, subjektiven, (bildungs-)biographischen Wirkungen und Effekte hat die Mehrfachteilnahme an Veranstaltungen der politischen und/oder beruflichen Bildung im Rahmen von Bildungsfreistellungsgesetzen?*

Wir vermuteten solche Wirkungen, wobei wir berücksichtigten, dass neben gezielt ausgesuchten und besuchten formalen und non-formalen Bildungsangeboten vielfältige – auch en passant – genutzte Informationsmöglichkeiten, Ereignisse, Begegnungen und Aktivitäten zur Bildung des Subjekts, zur Subjektwerdung und Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Im Sinn eines Forschungsansatzes vom Standpunkt des Subjekts aus nahmen wir an, dass die Mehrfachteilnahme auf *Prämissen-Gründe-Zusammenhänge* (Markard 2015, 173) zurückzuführen ist, die sich in unterschiedlichen und vielfältigen Wirkungen manifestieren können, so etwa in erweiterten Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf das Selbst und auf die Welt.

Im Mittelpunkt unseres Forschungskonzepts stand die Analyse der Aussagen der Teilnehmenden. In 25 explorativ-narrativen Interviews berichteten sie über ihre Beweggründe für und ihre Erfahrungen mit der Mehrfachteilnahme (es waren das zwischen drei und vierzig Teilnahmen) an Veranstaltungen der politischen und/oder beruflichen Bildung im Rahmen von Bildungsfreistellungsgesetzen. Zwei zusätzliche Interviews wurden zum einen mit einer Person, die zum ersten Mal an einer Bildungsfreistellungsveranstaltung teilgenommen hatte, zum anderen mit einer Person, die bereits zweimal teilgenommen hatte, geführt.⁷ Unsere Interviewpartner*innen hatten entweder mehrfach Angebote

7 Zum genauen methodischen Vorgehen, seiner Begründung und theoretischen Einordnung vgl. Kapitel 5. Der Auswahlprozess der Interviewpartner*innen wird in Kapitel 8.1 dargestellt und begründet. Eine allgemeine Vorstellung der befragten Mehrfachteilnehmenden erfolgt in Kapitel 8.2.

der politisch-gesellschaftlichen Bildung oder der berufsbezogenen Bildung im Rahmen der Bildungsfreistellung wahrgenommen, einige von ihnen auch beide Formen. Eine weitere kleine Gruppe nahm vorzugsweise, einige Personen ausschließlich, an Studienreisen im Rahmen der Bildungsfreistellung teil. Damit wurden unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte, die nach dem Hamburger Bildungsurlaubsgesetz und dem rheinland-pfälzischen Bildungsfreistellungsgesetz anerkannt werden können, berücksichtigt.

Ausgangspunkt unserer Fragestellung war die seit Beginn der Diskussionen um den Bildungsurlaub/die Bildungsfreistellung formulierte Zielsetzung, nach der die Angebote inhaltlich über rein funktionale, qualifikationsbezogene Bildungsmaßnahmen hinausgehen und weitergehende persönlichkeitsentwickelnde Bildungsprozesse anstoßen sollen.

Im „Übereinkommen 140“ der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO 1974) werden die Mitgliedsländer aufgefordert, Strukturen zu schaffen, die es jedem Menschen ermöglichen, sein in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verbrieftes Recht auf Bildung wahrzunehmen (Vereinte Nationen 1948, § 26 Abs 2). Bezahlte Bildungsfreistellung soll die Teilnahme an beruflicher, allgemeiner, politischer und gewerkschaftlicher Bildung ermöglichen, um einerseits individuelle berufliche Qualifikationen dem technologischen Fortschritt und Wandel anzupassen. Andererseits sollen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in ihrer persönlichen, kulturellen und sozialen Entwicklung unterstützt und in ihrer politischen und gesellschaftlichen Partizipationsfähigkeit gefördert werden (ILO 1974, Artikel 3). Wir gehen auf dieser Grundlage davon aus, dass sowohl die Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung als auch an politischer Bildung im Rahmen der Bildungsfreistellung zur Persönlichkeitsentwicklung der Menschen beiträgt und so biographisch-transformative Lernprozesse möglich werden. Die Biographie eines Menschen verstehen wir als Bildungsbiographie, die subjektiv ge- und erlebt wird. Ihre Gestaltung hängt nicht nur von vielen individuellen Faktoren ab, sondern auch von äußeren, die nur bedingt und teilweise in geringem Maße von den Individuen beeinflusst werden können. Eine Rolle spielt auch die temporale Struktur einer Biographie: Je nach Lebenssituation und Lebensphase kann ein Subjekt Lernprozessen Bedeutungen zuschreiben und diese wahrnehmen – oder auch nicht; subjektives Erleben, Erfahrungen mit Lern- und Bildungsprozessen und die damit verbundenen Emotionen prägen das Lernverhalten. Die Entwicklung der individuellen Bildungsbiographie steht dabei in Wechselwirkung mit kollektiven Erwartungen, Interessen und Begründungszusammenhängen, die vom Subjekt interpretiert werden. Folglich werden Erfahrungen „reflexiv so [...] [organisiert], dass

sie zugleich persönliche Kohärenz, Identität, einen lebensgeschichtlichen Sinn und eine kommunizierbare, sozial anschlussfähige und handlungsleitende lebensweltliche Perspektive erzeugen“ (Alheit u. Dausien 2018, 896); Bildung wird „gleichzeitig als individuelle Identitätsarbeit und als Formation kollektiver Prozesse *und* sozialer Verhältnisse“ (ebd.; Hervorh. im Original) begreifbar. Diese Reflexion von Lernprozessen bezogen auf ihre jeweiligen biographischen Bedeutungen und ihren Einfluss auf den Lebenslauf erfordert eine Analyse und einen Verstehensprozess seitens des Subjekts, der als „Biographizität“ bezeichnet wird. Damit wird die Fähigkeit des Menschen charakterisiert, in sozialen Situationen eine personale Sinnggebung vorzunehmen und seine Identität permanent zu sichern. Im Mittelpunkt steht dabei die reflexive Auseinandersetzung des Individuums mit der eigenen (Lern-)Biographie, die sich zugleich durch Vielschichtigkeit, Zielgerichtetheit, Unsicherheit und Orientierungssuche auszeichnet. Denn „Biografische Bildungsprozesse verlaufen auf eigenwillige Weise, sie ermöglichen unerwartete Erfahrungen und überraschende Transformationen, die oft vom lernenden Subjekt selbst nicht vorhergesehen waren oder erst im Nachhinein reflektiert werden, aber dennoch eine eigene ‚Richtung‘ verfolgen“ (ebd., 895). Diese Vorgänge sind zeitlich strukturiert, aber nicht vollständig vorhersagbar. Menschen sind nicht in jeder Phase des Lebens fähig, Bildungsprozesse einzugehen. Aber es gibt auch Momente von Umbrüchen, Krisen und Interessenlagen, die Transitions- oder Transformationsprozesse durch Bildung eröffnen. Dann sind Menschen bereit, Neues zu lernen.

1.4 Zielsetzungen der Studie

Die vorliegende Studie rekonstruiert vor dem Hintergrund narrativ-explorativer Interviews mit Mehrfachteilnehmenden an der politischen und/oder beruflichen Bildung im Rahmen von Bildungsfreistellungsgesetzen Lern- und Bildungsprozesse, die sich aus ihrer subjektiven Perspektive aufgrund der häufigen Teilnahme an den Bildungsfreistellungsveranstaltungen ergeben haben. Es werden also, vom Standpunkt des Subjekts aus, mögliche Wirkungen analysiert und (re-)interpretiert. Ziel ist es, Begründungen für die Mehrfachteilnahme und damit für subjektives Handeln zu verstehen.

Wir begreifen unseren Forschungszugang im Sinne Morus Markards folgendermaßen: „Gegenstand subjektwissenschaftlicher Forschung sind nicht Menschen oder ‚Subjekte‘. Gegenstand subjektwissenschaftlicher Forschung ist vielmehr die Welt, wie die jeweiligen Menschen sie erfahren“ (Markard 2015, 173). „Welt“ in unserem Forschungszusammenhang begrenzt sich auf das Handeln im Rahmen der Bildungsfreistellung/des Bildungsurlaubs, das in vielfältige

Bedingungs- und Begründungsgefüge und -diskurse eingebettet ist. Es eröffnet den Subjekten prinzipielle Handlungsmöglichkeiten im Sinne einer Erweiterung des Weltaufschlusses. Es weist aber auch Schließungsmechanismen auf, bedingt durch strukturelle und organisatorische Konstellationen, die Handlungsmöglichkeiten von Subjekten einschränken oder behindern können.

Ausgehend von diesem subjektwissenschaftlich orientierten Forschungsansatz nimmt unsere Studie Bezug auf diverse Forschungszugänge bzw. -stränge der Erwachsenenbildungswissenschaft. So greift sie zurück auf Erkenntnisse und Ergebnisse der Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnehmerforschung, der subjektorientierten und transformativen Lernforschung, der biographie- und lebenslaufbezogenen Forschung zum lebensbegleitenden Lernen (Zeuner u. Faulstich 2009) und fragt, welche Zugänge und Fragestellungen bisheriger erziehungswissenschaftlicher Wirkungsforschung (Zeuner u. Pabst 2020) im Rahmen einer Forschung vom Subjektstandpunkt aus sinnvollerweise berücksichtigt werden können.

1.4.1 Wissenschaftliche Diskussions- und Diskurskontexte

Die erziehungswissenschaftliche Wirkungsforschung wurde in den letzten 20 Jahren im Rahmen sog. „Large-Scale-Untersuchungen“ intensiviert, deren Nutzen kontrovers diskutiert wird. Ausgangspunkt dieser Untersuchungen waren die Internationalisierung und Globalisierung der Wirtschaft gewesen, die u.a. auch ein höheres Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte verlangten. Dieser Anspruch stellte die Leistungsfähigkeit von Bildungs- und Ausbildungssystemen unter Aspekten wie Wettbewerbs- und Standortvorteilen zur Diskussion. Mithilfe weltweiter Erhebungen wurde überprüft, inwiefern die Bildungssysteme den veränderten Anforderungen Rechnung trugen oder ob sie gegebenenfalls strukturell und organisatorisch verändert und optimiert werden müssten. Als Gründe für diese Prozesse wurde geltend gemacht, dass Bildungssysteme *erstens* schon immer die Aufgabe hatten, Fachkräfte bedarfsgerecht zu qualifizieren und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stellen. – Die Bildungssysteme der westlichen Welt stehen aufgrund des demographischen Wandels in dieser Hinsicht mittlerweile vor besonderen Herausforderungen. Der angenommene Zusammenhang zwischen einer Steigerung der Wettbewerbs- und Konkurrenzfähigkeit und einer notwendigen Verbesserung der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen führte *zweitens* dazu, dass seit den 1990er Jahren Konzepte des lebenslangen Lernens in internationalen politischen Agenden besonders unter ökonomischen Gesichtspunkten (wieder) stärker berücksichtigt wurden, nachdem sie in den 1960er und 1970er Jahren im Rahmen der Transformationspro-

zesse von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft schon einmal intensiv diskutiert worden waren (Picht 1964). Mit der Wandlung der Dienstleistungsgesellschaft zur Wissensgesellschaft bekamen Fragen nach der Wirksamkeit, also der Effektivität von Bildungssystemen, einen weiteren Impuls. Nach 2000 wurden sowohl auf der Ebene der EU als auch auf der Ebene der UNESCO und der OECD die möglichen Implikationen und Zielsetzungen des lebenslangen Lernens unter unterschiedlichen Perspektiven diskutiert. EU, UNESCO und OECD nahmen sich des Themas dabei in groß angelegten Forschungsprogrammen an (Schreiber-Barsch u. Zeuner 2018). *Drittens* wurden in Zeiten schwindender oder geringerer öffentlicher Einnahmen nach der Jahrtausendwende viele Aufwendungen für sozial- und gemeinwohlorientierte Aufgaben der Kommunen, Städte und Gemeinden unter Effizienzgesichtspunkten hinterfragt. In diesem Zusammenhang wurde „evidenzbasiert“ nach Nutzen und Wirkungen und damit nach der Qualität und Effizienz von (finanziellen) Interventionen gefragt. – Zunächst bezogen auf das Gesundheitswesen und die Medizin, nachfolgend auch in Bezug auf andere gesellschaftliche Teilsysteme wie Soziales und Bildung (Schneider 2011, 3f).

In der Regel werden der Bildung zahlreiche positive Effekte zugeschrieben: Für die Individuen wird von einer Absicherung und Verbesserung der individuellen wirtschaftlichen Verhältnisse durch berufliche Positionierung und Beschäftigungschancen ausgegangen, von einer Erhöhung der Lebensqualität und -zufriedenheit sowie intensivierter politischer und soziokultureller Teilhabe. Die Gesellschaft wiederum profitiere von einem höheren Bildungsstand ihrer Bevölkerung in Bezug auf ihre wirtschaftliche Prosperität, ihre Demokratisierungsprozesse, das friedliche Zusammenleben usw. (Hillmert 2020, 19f).

In Deutschland ist soziale Ungleichheit, die nicht zuletzt auch durch ein selektives Bildungssystem verursacht wird – was Strzelewicz, Raapke und Schulenberg bereits 1966 adressierten –, nicht überwunden. Das Bildungssystem reproduziert sie weiterhin, wenn auch in abgeschwächtem Maße. Steffen Hillmert argumentiert bildungssoziologisch und sieht einen Zusammenhang zwischen „sozialer Herkunft und Bildungserwerb einerseits und formalen Qualifikationen und beruflichen Positionen andererseits“ (ebd., 20). Herkunftsbedingte Unterschiede im Lebensverlauf vermag das Bildungssystem nicht auszugleichen, was laut Hillmert

„jedoch nicht das Ergebnis einer einfachen Diskriminierung [ist]. Vielmehr handelt es sich bei Bildungsverläufen um ein komplexes, kumulatives Zusammenspiel von Fremd- und Selbstselektion, also Bewertungen durch an-

dere und vor allem auch eigene Entscheidungen. Hierzu zählen: selektive Förderung in der familiären Früherziehung; sozial selektive Übergänge in die allgemeine Bildung; kumulative Ungleichheiten durch Zu- und Abgänge im allgemeinbildenden Schulsystem; institutionalisierte Verbindungen zwischen allgemeiner und beruflicher bzw. akademischer Bildung; selektive Übergänge in weitere Ausbildungen und selektive berufliche Weiterbildung sowie insgesamt relativ stabile Bildungsrenditen. Als Konsequenz erfolgt letztlich eine Reproduktion sozialer Ungleichheiten über die Generationen.“ (Ebd.)

Insofern hat die im Eingangszitat von Willy Strzelewicz aufgeworfene Frage, inwiefern der Bildungsurlaub Anreiz und Initialzündung zum (Weiter-)Lernen Erwachsener sein kann, ihre Relevanz nicht verloren. Da durch das formale Bildungssystem die Lern- und Bildungschancen weiterhin ungleich verteilt werden, erscheint es sinnvoll zu überprüfen, inwiefern die individuelle Inanspruchnahme des Rechts auf Bildungsfreistellung/Bildungsurlaub/Bildungszeit heute in der Lage ist, „etwas in Gang zu bringen“ (Strzelewicz 1970, 8). Strzelewicz erwartete eher bescheidene Folgen der Teilnahme an Bildungsfreistellung, wenn er vermutete, dass sie dazu beitragen könne, „Einstellungen und Normen gegenüber Bildungsanstrengungen und Lernanforderungen zu verändern“ (ebd.). Als Bildungssoziologe schätzte er die Reichweite des Bildungsurlaubs realistisch ein und konstatierte: „Selbstverständlich ist er kein Ersatz für stetige und immer weitergehende und kontinuierlich wiederaufgenommene Bildung“ (ebd.).

In diesem Sinn ist es Ziel unserer Studie herauszufinden, unter welchen Prämissen und aus welchen Gründen Menschen wiederholt an Bildungsfreistellungsveranstaltungen teilnehmen und inwiefern sich aus ihrer subjektiven Perspektive langfristige Wirkungen rekonstruieren lassen, die möglicherweise auch den Erwartungen Strzelewicz' entsprochen hätten oder unter Umständen darüber hinausgehen. Dabei gehen wir davon aus, dass „Wirkung [...] alles andere als eindeutig [ist]. Wirkung hat sowohl subjektive als auch objektive Dimensionen, eine Kausalität ist in der sozialen Arbeit nicht eindeutig nachweisbar und höchstens durch aufwändige Rekonstruktionen annäherungsweise zu erkunden“ (Schneider 2011, 19). Armin Schneiders Feststellung zur Mehrdimensionalität von Wirkungskonstellationen und die Notwendigkeit ihrer Berücksichtigung bei der Wirkungsforschung im Rahmen der Sozialen Arbeit treffen sicherlich auch auf andere Bereiche des Bildungssystems wie die Erwachsenenbildung zu und dienen uns bei der Entwicklung des Forschungsdesigns als Richtschnur.

Die Intensivierung erziehungswissenschaftlicher Wirkungsforschung in

den letzten zwanzig Jahren ging, um dies nochmals zu betonen, insbesondere auf Ökonomisierungstendenzen des Bildungswesens zurück (Faulstich u. Zeuner 2015), die mit der Übertragung ökonomischer Denkmuster auf das Bildungssystem einhergingen und mit Überlegungen zu Nutzen und Wirkungen von (Bildungs-)Interventionen verbunden wurden. Large-Scale-Erhebungen wie PISA und PIAAC sollen – so deren Intention – mithilfe quantitativer Methoden Aussagen zur Effizienz und Effektivität von Bildungsprozessen generieren. Sie verfolgen damit – und hier setzt unsere Kritik an – Messbarkeitsvorstellungen, die sich häufig als Illusionen herausstellen. Denn die favorisierten Input-Output- bzw. Outcome-Relationen können die im Bildungsbereich existierenden reziproken Wirkungsgefüge kaum abbilden. Hinzu kommt, dass Erhebungen, die das kognitive Wissen von Personen zu einem bestimmten Zeitpunkt abfragen, nicht in der Lage sind, den Zeitfaktor in Bezug auf mögliche langfristige subjektive Wirkungen von Bildungsprozessen einzukalkulieren und argumentativ zu berücksichtigen.

1.4.2 Inhaltliche Aspekte der Studie

Vor dem Hintergrund bisheriger erziehungswissenschaftlicher Wirkungsforschung verorten wir unsere Forschung als subjektwissenschaftlich orientierte, qualitative Wirkungsforschung. Uns interessierten primär Wirkungen, die die Interviewten ihrer Mehrfachteilnahme an Bildungsurlaubsveranstaltungen zuschrieben und im Rahmen explorativ-narrativer Interviews darstellten und reflektierten. Die qualitativen Daten analysierten und interpretierten wir im Hinblick auf die Reflexion und Rekonstruktion möglicher Wirkungen.

Zielsetzung unserer Untersuchung war es in erster Linie, individuelle Wirkungen und Effekte als Folge der Mehrfachteilnahmen an Bildungsurlaubsveranstaltungen zu benennen. Da aber die Teilnahme an Bildungsfreistellung voraussetzungsvoll ist und nur im Rahmen spezifischer gesetzlicher, struktureller, organisatorischer und sozialer Kontexte und Zusammenhänge erfolgen kann, wurden auch Bedingungen auf der Makro- und Mesoebene berücksichtigt. Erst sie ermöglichen überhaupt die Schaffung von Angeboten für die Bildungsfreistellung und eröffnen Wirkungsperspektiven und Wirkungsmöglichkeiten für die Subjekte.

Die strukturellen und personenbezogenen Prämissen erzeugen Zusammenhänge, denen wir Rechnung trugen, indem wir für unser Forschungsdesign ein Mehrebenenmodell nutzten. Dieses unterscheidet, bezogen auf den gesellschaftlichen Kontext, Interaktions- und Handlungsebenen der Erwachsenenbildung. Als Bedingungsrahmen des Bildungsurlaubs differenzierten wir zwischen

der Makro-, Meso- und Mikroebene des didaktischen Handelns (Zeuner 2009a, 4). Auf diesen Ebenen interagieren unterschiedliche Akteure und wirken begrenzend oder erweiternd auf das strukturelle Bedingungsgefüge des Bildungsurlaubs. Tabelle 1 veranschaulicht die Ebenen und die sie bestimmenden Interaktions- und Handlungsebenen.

Ebenen	Interaktionsebenen	Handlungsebenen
Makroebene (Kapitel 6)	Interaktion zwischen dem Gesetzgeber, den Anerkennungsstellen, den Akteuren, dem Bildungssystem und den Trägern/Anbietern von Bildungsfreistellungsveranstaltungen (eher indirekt)	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungspolitik • rechtliche Verankerung und darüber definierte Zielsetzungen des Bildungsurlaubs/der Bildungsfreistellung • Finanzierung • Organisationsstrukturen für die Anerkennung • Organisation von Trägern und Einrichtungen der Erwachsenenbildung • Ausbildung von Referent*innen für den Bildungsurlaub/die Bildungsfreistellung
Mesoebene (Kapitel 7)	Interaktion zwischen Trägern, Einrichtungen und der Anerkennungsstelle (direkt) Interaktion zwischen Trägern, Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Adressat*innen (indirekt)	Professionelles Handeln: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Organisation und Gestaltung von Einrichtungen in Kooperation mit jeweiligen Trägern</i> 2. <i>Programmplanungshandeln</i> <ul style="list-style-type: none"> • Bedarfserhebung • Entwicklung von Angeboten für die Bildungsfreistellung • Entwicklung spezifischer methodisch-didaktischer Konzepte für den Bildungsurlaub/die Bildungsfreistellung • Angebotserstellung • Veranstaltungsorganisation • Marketing • Qualitätssicherung

Ebenen	Interaktionsebenen	Handlungsebenen
Mikroebene (Kapitel 9)	Interaktion zwischen Teilnehmenden und den in den Einrichtungen tätigen Personen (direkt)	Professionelles Handeln: 1. <i>Planung und Durchführung von Veranstaltungen</i> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluation • Transfersicherung 2. <i>Didaktik/Methodik</i> Gestaltung der Aneignungsprozesse und des Lehr-/Lerngeschehens unter Berücksichtigung <ul style="list-style-type: none"> • gesetzlicher Vorgaben und Zielsetzungen • Zielgruppen • heterogener Lernmilieus • Lebenswelten • individueller Interessen • Lernerfahrungen
	Teilnehmende in Interaktion mit anderen Personen im Rahmen von Bildungsfreistellungsveranstaltungen	Teilnahme: <ul style="list-style-type: none"> • Subjektive Begründungen für die Teilnahme an Bildungsurlaubs-/Bildungsfreistellungsveranstaltungen • Bedeutung soziobiographischer Dimensionen: soziale Herkunft, ökonomischer Status, Milieuzugehörigkeit, Bildungshintergrund, Erwerbstätigkeit/Beruf, Familie, Peer-Groups, Geschlecht usw. • Bedeutung von Lebensweltbezügen: Engagement (zivilgesellschaftlich, politisch, kirchlich, gewerkschaftlich), Freizeit, Hobbys • Subjektive Lernerfahrungen bezogen auf: Schule, Ausbildung/Studium, Weiterbildung • Individuelle Lern- und Bildungsinteressen

Tabelle 1: Wirkungszusammenhänge zwischen Handlungs- und Interaktionsebenen in Bezug auf den Bildungsurlaub/die Bildungsfreistellung⁸

Für jede der in Tabelle 1 dargestellten Ebenen wurden spezifische erkenntnisleitende Interessen und Fragestellungen formuliert:

Makroebene

- Welche Inhalte und Rahmenbedingungen werden in den Bildungsfreistellungsgesetzen geregelt?
- Welche Zielsetzungen werden bei der Anerkennung von Veranstaltungen verfolgt und wie werden diese begründet?

⁸ Bei den Tabellen und Abbildungen dieser Studie handelt es sich, falls nicht anders angegeben, um Eigendarstellungen der Autorinnen.

Mesoebene

- Welche Erfahrungen haben die Träger und Anbieter mit der Planung, Organisation und Durchführung von Veranstaltungen auf Grundlage der Bildungsfreistellungsgesetze?
- Welche strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen begünstigen oder behindern die Teilnahme an Bildungsurlaubsveranstaltungen?
- Wie und von wem erfolgt die Angebotsplanung?
- Auf welche Weise werden die Inhalte bei der Anerkennung gewichtet?

Mikroebene

- Welche langfristigen, subjektiven, biographischen Wirkungen und Effekte erkennen die Mehrfachteilnehmenden an Bildungsfreistellungsveranstaltungen für sich selbst?
- Lassen sich Unterschiede bezogen auf die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Bildungsveranstaltungen (beruflich, politisch, Ehrenamt) feststellen?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde ein qualitatives Forschungsdesign entwickelt, das Aufschluss geben sollte über Begründungen für Handlungsstrategien in Bezug auf die Anerkennung, Planung, Organisation und Durchführung von Bildungsfreistellungsveranstaltungen sowie in Bezug auf die individuelle Inanspruchnahme. Auf diese Weise generiert die Untersuchung Erkenntnisse bezogen auf

die Erwartungen der Bildungspolitik (Makroebene):

- Legitimationsargumente für ein Festhalten an der Bildungsfreistellung trotz relativ niedriger Teilnahmezahlen
- Erkenntnisse für eine mögliche professionelle Weiterentwicklung von Angeboten
- Erkenntnisse über die Bedeutung verschiedener Inhaltsbereiche

die Träger/Anbieter von Bildungsfreistellung (Mesoebene):

- Erkenntnisse über die Rezeption von Bildungsfreistellungsangeboten
- Erkenntnisse für eine mögliche professionelle Weiterentwicklung von Angeboten
- Erkenntnisse über die didaktisch-methodische Gestaltung

die subjektiv-biographischen Entwicklungen der Teilnehmenden (Mikroebene):

- Erkenntnisse über subjektive Begründungen für die Teilnahme an Bildungsfreistellungsveranstaltungen

- Erkenntnisse über die subjektiven Bedeutungs- und Begründungszusammenhänge der Teilnahme an Bildungsurlaubsveranstaltungen in Bezug auf Inhalte, Methoden, didaktische Kommunikation usw.
- Erkenntnisse über langfristige Effekte und Wirkungen der Teilnahme aus subjektiver Sicht der Mehrfachteilnehmenden
- Erkenntnisse über biographisch-transformative Lernprozesse

Unsere Fragestellungen bezogen sich ausschließlich auf Teilnahmen an Veranstaltungen, die von den Bildungsfreistellungsgesetzen der Bundesländer Hamburg und Rheinland-Pfalz anerkannt wurden.⁹ Wir befassten uns nicht mit Freistellungen für Weiterbildungsmaßnahmen, die Berechtigte im Rahmen von Tarifverträgen, Betriebsvereinbarungen, dem Betriebsverfassungsgesetz nach § 37 Abs. 6 oder sonstigen gesetzlich geregelten Freistellungsmöglichkeiten in Anspruch nehmen können.

Die Interviews auf der *Makroebene* wurden mit Personen geführt, die für die Anerkennung von Veranstaltungen im Rahmen der Freistellungsgesetze verantwortlich sind. Auf der *Mesoebene* wurden Vertreter*innen von Bildungseinrichtungen befragt, die entsprechende Veranstaltungen planen, organisieren und durchführen und nach den gesetzlichen Richtlinien anerkennen lassen. Auf der *Mikroebene* wurden Personen interviewt, die sich mindestens dreimal nach den Bildungsurlaubsgesetzen für den Besuch von Veranstaltungen freistellen ließen. Fragen nach ihren Prämissen, Gründen und Erfahrungen standen im Mittelpunkt unserer Erhebung.

Abbildung 1 zeigt das Wirkungsgefüge und die Wirkungszusammenhänge, innerhalb derer Angebote für die Bildungsfreistellung entwickelt und wahrgenommen wurden. Deutlich wird, welche Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen zwischen den verschiedenen Akteursgruppen bestehen, die auf unterschiedliche Art und Weise mit der Bildungsfreistellung befasst sind. Die Akteursgruppen (Gesetzgeber, Interessenvertretungen: zivilgesellschaftliche Organisationen, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Träger/

9 Hamburg: Hamburgisches Bildungsurlaubsgesetz vom 21.1.1974 mit Änderungen vom 16.4.1991 und 5.12.2009 (<https://bildungsurlaub-hamburg.de/g881>); Durchführungsverordnung; letzte Änderung: 26. März 2013 (<https://bildungsurlaub-hamburg.de/g880>). Rheinland-Pfalz: Landesgesetz über die Freistellung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern für Zwecke der Weiterbildung (Bildungsfreistellungsgesetz – BFG –) vom 30. März 1993. Letzte Änderung: 22.12.2015 (http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=147603,1); Landesverordnung zur Durchführung des Bildungsfreistellungsgesetzes (BFGDVO) vom 8. Juni 1993. Letzte Änderung: 30.7.2013 (<https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/jlr-BiFreistGDVRPV1P10>). [letzter Abruf: 28.03.2022].

wird auch die mitschwingende Normativität unseres theoretischen Rahmens transparent gemacht. Wir verorten die Untersuchung in der kritischen Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissenschaft, die ihre Standpunkte aus Grundsätzen der Kritischen Theorie ableiten (Zeuner 2012). Ergänzend zur Kritischen Bildungstheorie beziehen wir uns auf die subjektwissenschaftlich begründete Lerntheorie nach Klaus Holzkamp (1985 u. 1995) sowie auf die transformative Lerntheorie nach dem US-amerikanischen Erwachsenenbildner Jack Mezirow (2012) und ihre Weiterentwicklung durch den dänischen Erwachsenenbildner Knud Illeris (2006 u. 2014).

1.5.1 Kritische Bildungstheorie und Erwachsenenbildung

Kritische Bildungstheorie, wie sie in der Erwachsenenbildung rezipiert wird, bezieht sich auf Ideen der Aufklärung und auf Grundlagen der Kritischen Theorie. Erklärtes Ziel ist es, Menschen durch Bildungs- und Lernprozesse Wege zur Mündigkeit, Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Emanzipation zu eröffnen. Individuen sollen befähigt werden, selbstbestimmt zu leben und eine *demokratische Gesellschaft als humane, solidarische Gesellschaft mit zu gestalten*. In diesem Sinn versteht sich die Kritische Bildungstheorie als normativ. Rückbezogen auf Ideen der Aufklärung des 18. Jahrhunderts werden Menschen als Subjekte, als mündige, aufgeklärte und gesellschaftlich handlungsfähige Persönlichkeiten gesehen. Ihre Entwicklung wird nicht aufgrund ihrer Einbindung in eine ständisch-hierarchisch gegliederte Gesellschaft als vorherbestimmt und damit weitgehend unveränderbar angenommen. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Annahme, dass soziale Wirklichkeit vernünftig gestaltet werden kann: „Vernünftig ist, was allen aufgeklärten Individuen, die gelernt haben, sich ihres Verstandes ohne Leitung anderer zu bedienen, einleuchtet und deshalb allgemeine Geltung beanspruchen kann“ (Bolte 1995, 2). Daraus folgt ein Bildungsbegriff, der sich in der emanzipatorischen, aufklärerischen Tradition verortet und an einem der Kernsätze der Aufklärung orientiert: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1784/2006, 9).

Im Laufe der Auseinandersetzung um die Frage, welche Konsequenzen Aufklärung für die Individuen und die Gesellschaft, in der sie leben, haben könnte, hat es Weiterentwicklungen, Kritik und Ablehnung gegeben (Pongratz 2003, 10). Historisch gesehen ist die Erwachsenenbildung selbst Resultat der Aufklärung. In ihrem Sinn entwickelte die Erwachsenenbildung ein Bildungsverständnis, wonach Bildung allen Menschen zugänglich sein und zu

ihrer Persönlichkeitsentwicklung beitragen sollte, unabhängig von Alter und Klassenzugehörigkeit. Die Erwachsenenbildung selbst verbreitete die Ideen der Aufklärung, die von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen aufgenommen und weiterentwickelt wurden.

Ideen der Aufklärung wurden auch im 20. Jahrhundert aufgegriffen und theoretisch neu gedacht, u.a. in der Kritischen Theorie, die die moderne Gesellschaft als einen dynamischen Strukturzusammenhang sieht, geprägt von Widersprüchen (Winter 2007, 35). Kritische Theorie zielt als „kritische Tätigkeit“ im Sinne von Marx darauf, „die aktuellen sozialen Konflikte und Auseinandersetzungen in der Gesellschaft“ (ebd., 31) zu reflektieren. Leitbegriffe der Kritischen Theorie sind Vernunft, Kritik, Praxis und Emanzipation. Begriffe der Aufklärung wurden aufgenommen und unter Berücksichtigung der Marxschen Ideologiekritik und der Psychoanalyse weiterentwickelt (Weiß 2010, 79). Kritik bedeutet, „subjektive Orientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zu problematisieren, und in einem weiteren Schritt von Selbsttäuschungen, unnötigen Zwängen und Repressionen zu befreien und so Selbsterkenntnis zu vermitteln“ (Winter 2007, 33). Dies befähige Menschen, „ihre Lebensverhältnisse besser zu verstehen, insbesondere auch ihre eigene Rolle in deren Reproduktion und Gestaltung“ (ebd.), wodurch im Austausch mit anderen „ein gemeinsamer Rahmen“ (ebd.) geschaffen wird, „der das Nachdenken über eine alternative Zukunft erlaubt“ (ebd.).

Kritische Theorie als Gesellschaftstheorie zielt auf die Aufdeckung gesellschaftlicher Widersprüche, die Analyse des historischen Bedingtheitsprozesses ihrer Entstehung und Entwicklung sowie auf die Hinterfragung der Rolle der Menschen in diesen Prozessen. Gesellschaft wird in ihrer Gesamtheit betrachtet. Ziel ist die Emanzipation der ganzen Gesellschaft, womit ihre grundsätzliche Veränderbarkeit angenommen wird (Faulstich 2003, 118). Mithilfe der dialektischen Methode sollen die Menschen einen Stand kritischer Reflektiertheit erreichen, der es ihnen erlaubt, vom theoretischen Denken zum praktischen, politischen Handeln zu kommen.

Unter Berücksichtigung dieser Prämissen orientieren wir den dieser Untersuchung zugrunde gelegten Bildungsbegriff an verschiedenen Autoren, die vor dem Hintergrund der Kritischen Theorie Aspekte eines kritischen Bildungsbegriffs herausarbeiten. Zum einen beziehen wir uns auf den Sozialphilosophen Oskar Negt (*1934), der betont, dass sich auch durch Lern- und Erkenntnisprozesse die inneren Widersprüche moderner Gesellschaften nicht immer aufheben lassen. Aufgabe der Erwachsenenbildung sei es, zum Verständnis gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Zusammenhänge beizutragen, um auftauchende Widersprüche zu erklären. Dieses erfordere dialektisches Denken: „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; Hervorh. im Original).

Negt definiert einen Lernbegriff, bei dem nicht das kumulative Anhäufen von Wissen im Vordergrund steht, sondern der auf das Verstehen von Zusammenhängen ausgerichtet ist. Ein solches Lernen kann Menschen in gesellschaftlichen Umbruchsituationen dazu befähigen, „die zukünftig zu erwartenden Probleme dieser Gesellschaft zu begreifen und Lösungswege ins Auge zu fassen“ (Negt 1998, 25). Damit verbunden ist für Negt ein bestimmtes Bild des Menschen:

„Der innengeleitete, kritikfähige Mensch bedarf der Reserven, der inneren Lagerhaltung, die ihm situationsunabhängige Selbstdeutungen im gesellschaftlichen Zusammenhang ermöglichen. Bildung ist wesentlich auch für die Entwicklung von Eigensinn, von Wissens- und Urteilsvorräten, die nicht immer gleich anwendungsfähig sind und aufgebraucht werden. Nur das macht den Menschen widerstandsfähig gegen Manipulation und Verführungen.“ (Ebd., 33)

Ausgehend von individuellen Erfahrungen fordert Negt als Grundprinzip des Lernens die Erschließung von Zusammenhängen über gesellschaftliche Bedingungen, Entwicklungen und Vorgänge in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und teilweisen Widersprüchlichkeit. Voraussetzung ist die Aneignung von Wissen, das über eigene Erfahrungen hinausgeht.

„Derjenige, der sich auf seine Erfahrungen stützt, weiß nichts über die Bedingungen, wie diese Erfahrungen entstehen, und weiß auch nichts, noch unmittelbar nichts, wie diese Bedingungen verändert werden können, unter denen neue Erfahrungen zu machen sind. Er braucht Wissen, das *situationsunabhängig* ist, welches nicht in seiner Situation aufgeht. Er braucht aber auch Wissen, das in seine Situation übersetzbar ist. Wissen, das nicht in seine Lebenssituation hineinreicht, nützt nichts. Das führt zu einem abstrakten Wissen, über ein geschichtliches und gesellschaftliches Geschehen, was seinem Leben nicht hilft.“ (Negt 1986, 35; Hervorh. im Original)

Später konkretisiert er seinen Bildungsbegriff, indem er der Bildung als Hauptaufgabe zuschreibt, Orientierung zu vermitteln, die die Menschen befähigt, im Sinne einer menschenwürdigen Gesellschaft zu handeln: „Was ich unter ge-

sellschaftlicher Orientierung verstehe, hat als wesentliche Kraftquelle diesen Emanzipationsanspruch der Menschen an ein Gemeinwesen, das menschenwürdig ist“ (Negt 2016, 32).

Die Erziehungswissenschaftler Ludwig A. Pongratz und Carsten Büniger stellen ihren kritischen Bildungsbegriff ebenfalls in die Tradition der Aufklärung und heben besonders drei Aspekte hervor:

- „Bildung bedeutet also Sachkompetenz, Kritik und Urteilsvermögen“ (Pongratz u. Büniger 2008, 116).
- „Bildung zielt auf das – zugleich schwierige und gefährdete – Kunststück individueller Selbstkonstitution“ (ebd.).
- „Bildung heißt, den gesellschaftlichen Widerspruch von eingeforderter Selbständigkeit und aufgeherrschtem Zwang aufzunehmen und auszutragen, um einer Aussicht habhaft zu werden, die über die jeweils vorfindliche Realität hinausführt“ (ebd., 117).

Diese Definition ergänzt jene von Negt in einem wichtigen Punkt: Während Negt optimistisch von der Bildungsfähigkeit und auch der Bildungswilligkeit der Menschen ausgeht, erweitern Pongratz und Büniger ihren Bildungsbegriff, indem sie mögliche Risiken und Nebenwirkungen benennen. Bildungsprozesse ereignen sich nicht unbedingt bruchlos. Sie können die Identität und damit die Selbstkonstitution eines Menschen gefährden. Hier spiegeln Pongratz und Büniger Negts Gedanken der durch Krisen bedrohten Identität und die dadurch hervorgerufene Notwendigkeit der Orientierung. Ohne sie kann es zu Orientierungslosigkeit, zu Unsicherheit, zu Ängsten und damit zu persönlichen Krisen kommen. Bildungsprozesse können Weltbilder ins Wanken bringen. Auch solche Prozesse müssen notwendigerweise reflektiert und verarbeitet werden. Darüber hinaus weisen Pongratz und Büniger darauf hin, dass sich Menschen in modernen Gesellschaften in einem Widerspruch zwischen Selbstständigkeit und Zwang befinden. Selbstständigkeit bedeutet zwar ein Mehr an persönlicher Autonomie und Freiheit, gleichzeitig wird damit aber der gesellschaftliche Anspruch an individuelle Verantwortungsübernahme erhöht – auch für die subjektiven Bildungsprozesse.

Ähnlich argumentiert Armin Bernhard (2018, 138), der Bildung als „Erschließung von Welt“ konstitutiv ansieht für die Entwicklung des Menschen und seine Identitäts- und Subjektwerdung. Bildungsprozesse sollen zur Selbstbewusstwerdung, zur gesellschaftlichen und politischen Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit beitragen, indem Menschen ihre Urteils- und Kritikfähigkeit ausbilden. Die Aneignung von Wissen, Kenntnissen und Erfahrungen bildet eine Grundlage für ihre Fähigkeit, sich zu orientieren, sich mit

gesellschaftlichen Verhältnissen kritisch auseinanderzusetzen, Widersprüche zu erkennen, eigene Standpunkte zu entwickeln und handelnd einzugreifen. Ein gesellschaftskritischer Bildungsprozess in diesem Sinn setzt voraus, dass ein Subjekt selbst sein Verhältnis zur Welt und die damit verbundenen Einflüsse hinterfragt,

„insofern hier die im Sozialisationsprozess auftretenden Kränkungen, Einschränkungen, Selbstunterdrückungsmechanismen, Selbstunterwerfungen als gesellschaftliche Behinderung unserer emanzipativen Selbstwerdung erfahren werden und in politische Bildungsprozesse umgesetzt werden können.“ (Ebd., 139)

Ein solcher Prozess kann niemals abgeschlossen werden, sondern begleitet Menschen ihr Leben lang, da ihre Subjektentwicklung bezogen auf verschiedene Lebensphasen und im Rahmen biographischer Übergänge immer wieder der Erneuerung bzw. der Veränderung bedarf. Subjekte können einen solchen Anspruch als Zwang erleben, dem sie sich nicht gewachsen fühlen und/oder den sie als krisenhaft erfahren. In aktuellen Diskussionen über Weiterbildung wird in diesem Zusammenhang als legitime Reaktion auf solche gesellschaftlichen Zumutungen ein Recht auf Weiterbildungsabstinenz, Weiterbildungsverweigerung oder auf Weiterbildungswiderstand diskutiert (Holzer 2017).

Bezogen auf unsere Fragestellungen erfordert es der Rückbezug auf die Kritische Bildungstheorie, dass die Lern- und Bildungsprozesse, über die unsere Interviewpartner*innen berichteten, mit Blick auf ihre subjektiven Erwartungen und Erfahrungen sowie in Bezug auf ihre gesellschaftliche Einbettung interpretiert werden, um auf diese Weise Wirkungen und Wechselwirkungen zu rekonstruieren.

1.5.2 Subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach Klaus Holzkamp

Der Rückbezug auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie des Sozialpsychologen Klaus Holzkamp (1927-1995) erfolgt aus mehreren Gründen: *Erstens* argumentiert diese Lerntheorie als Handlungstheorie konsequent vom Subjektstandpunkt aus. Sie lenkt das Augenmerk auf die subjektiven Bedeutungs- und Begründungszusammenhänge, die die Lernenden ihren Lernprozessen in Bezug auf die Teilnahme an Bildungsfreistellungsveranstaltungen beimessen. Subjektive Gründe sind aus der Perspektive des Subjekts vernünftige Gründe. Damit sind sie plausibel sowie intersubjektiv verstehbar und nachvollziehbar. *Zweitens* bietet die Theorie ein Gerüst, das es erlaubt, unterschiedliche subjektive Lernbegründungen und Bedeutungshorizonte einzuordnen und zu analysieren. Wobei

Holzcamp stets berücksichtigt, dass subjektive Lernbegründungen niemals völlig unabhängig sein können von äußeren Bedingungen, in die die lernenden Subjekte eingebettet sind und zu denen sie sich positionieren. *Drittens* ist die Theorie grundlegend für die Entwicklung unseres forschungsmethodischen Zugangs. Diesen haben wir soweit wie möglich aus der Subjektperspektive der zu Befragenden entwickelt, ohne das gesellschaftliche Wechselspiel zwischen dem Subjekt und seinen spezifischen Handlungsfeldern zu vernachlässigen. *Viertens* ermöglicht es der subjektwissenschaftliche Ansatz nicht nur, die subjektiven Lernbegründungen im Rahmen von Bildungsfreistellungsveranstaltungen zu betrachten, sondern auch den erweiterten Handlungskontext der Mehrfachteilnehmenden in den Blick zu nehmen. Dadurch können wir die gesellschaftlichen Strukturen und Bedingungen rekonstruieren, die eine wiederholte Inanspruchnahme der Bildungsfreistellung begünstigen oder auch verhindern können.

Wir beziehen uns mit dieser Perspektive auf Markard, wonach eine Forschung vom Subjektstandpunkt aus die „objektive Bestimmtheit *und* subjektive Bestimmung menschlicher Existenz“ (Markard 2015, 172; Hervorh. im Original) berücksichtigen muss. Denn erst auf diese Weise könne im Forschungsprozess die „Einheit von Erkennen und Verändern“ (ebd.) wesentlicher Bezugspunkt werden.

Klaus Holzcamp, ein Vertreter der kritischen Psychologie, entwickelte seine Lerntheorie in Abgrenzung zu psychologischen Richtungen, die Menschen eher als Objekte des Lernens begreifen statt als eigenständig entscheidende Subjekte ihrer eigenen Lernvorgänge. Damit stellt Holzcamp die Frage in den Mittelpunkt, unter welchen *subjektiven Prämissen, Gründen und Bedingungen* Lernprozesse in Gang gesetzt werden. Lernen aus der Perspektive handelnder Menschen zu begreifen, bedeutet nach Holzcamp, dass Lernen nicht von außen veranlasst, sondern als Lernaufgabe von der lernenden Person angeeignet und begründet wird. Sie erklärt für sich selbst *Bedeutungszusammenhänge* und trifft Entscheidungen.

Im Mittelpunkt stehen damit die Perspektiven und Interessen der Lernenden, die diese aus ihren subjektiven Standpunkten, Handlungshorizonten und Handlungsperspektiven heraus begründen, artikulieren und kommunizieren. Die Gründe, etwas zu tun (oder auch nicht), sind jeweils eigene Gründe. Äußere Anlässe gehen zwar in Handlungsbegründungen mit ein, allerdings nur als Prämissen der jeweiligen eigenen Aktivität. Derartige Vorgaben sind keineswegs eindeutig von außen determiniert, sondern werden vom Individuum in den Kontext seines Lernhandelns aktiv mit einbezogen. Dies heißt aber nicht, dass äußere Bedingungen keine Rolle spielen:

„Die Subjekte sind eingebunden in konkrete gesellschaftliche Verhältnisse, ihr Handeln kann also nicht nur verstanden, sondern auch begriffen werden. Damit lösen sich die Bedingungen nicht auf: wenn sie zu Begründungen werden, orientieren sie handlungsleitend. Die durch den Kapitalismus gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen wirken weiter, aber als Rahmen, nicht als Notwendigkeit für das Handeln, das erst über eigene Begründungen Spielräume erschließt.“ (Faulstich 2013, 81)

Das subjektive Lernhandeln, wie es Holzkamp definiert, beruht auf seinen grundlegenden subjektwissenschaftlichen Betrachtungen über das Handeln des Subjekts (Holzkamp 1985), welches er konsequent in einen historisch und kulturell geprägten gesellschaftlichen Kontext stellt. Dabei ist für das Subjekt der gesellschaftliche Kontext nicht in seiner Totalität begreifbar, sondern ist ihm nur in Ausschnitten zugänglich (ebd., 234). Diese Ausschnitte und ihre Bedingungen werden als Bedeutungen gefasst, in die allgemeine Handlungsmöglichkeiten eingelassen sind. Zu denen verhält sich das Individuum auf der Grundlage seiner Handlungsprämissen, die je nach individueller Gewichtung unterschiedlich ausfallen (ebd., 237). Die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse bestimmen dabei über unterschiedliche Vermittlungsebenen die Handlungsmöglichkeiten der Subjekte mit und prägen zum einen ihre aktuell wahrnehmbaren und als realisierbar erscheinenden Handlungsoptionen. Zum anderen gehen frühere, realisierte und auch nicht realisierte Handlungsmöglichkeiten in den Erfahrungsschatz von Personen ein, womit sie bisherige Handlungen begründen. Sie beeinflussen darüber hinaus zukünftige Handlungsaktivitäten im Sinne der Erschließung „subjektiver Möglichkeitsräume“ (ebd., 368).

Lernhandlungen werden laut Holzkamp ausgelöst, wenn sich Menschen einer *Handlungsproblematik* gegenübersehen, die sie mit ihrem bisherigen Wissen, ihren Kenntnissen und Fähigkeiten nicht lösen können. Zum Lernen kommt es, wenn die Individuen in ihren Handlungsvollzügen auf Hindernisse oder Widerstände stoßen. *Handlungsproblematiken*, die durch vorhandene Kompetenzen nicht zu bewältigen sind, werden zu *Lernproblematiken* (Holzkamp 1995, 182).

„Lernproblematiken wären mithin gegenüber primären Handlungsproblematiken dadurch ausgezeichnet, daß hier auf der einen Seite die Bewältigung der Problematik aufgrund bestimmter Behinderungen, Widersprüche, Dilemmata nicht im Zuge des jeweiligen Handlungsverlaufs selbst, [...], möglich erscheint: Auf der anderen Seite aber, [...] daß in (mindestens) einer Zwischenphase aufgrund einer besonderen Lernintention die Be-

hinderungen, Dilemmata etc., die mich bis jetzt an der Überwindung der Handlungsproblematik gehindert haben, aufgehoben werden können, so daß daran anschließend bessere Voraussetzungen für die Bewältigung der Handlungsproblematik bestehen.“ (Ebd., 183)

Lernanlässe entstehen aus *Diskrepanzerfahrungen* zwischen Intentionalität und Kompetenz. Aus der Handlungsproblematik wird intentional eine Lernhandlung als *Lernschleife* ausgegliedert. So können im primären Handlungsverlauf nicht lösbare Schwierigkeiten überwunden werden und in eine erweiterte Welt- und/oder Selbstverfügung münden. Aber nicht nur unmittelbare Handlungsproblematiken können Lernanlässe auslösen. Lernen erfolgt als eigenständige Aktivität, wenn sie einem individuellen Bedürfnis entspricht. Lernen steht in einem subjektiv definierten Begründungszusammenhang, innerhalb dessen unterschiedliche Lernwege beschritten werden können, jeweils ausgehend von individuellen Interessen und Perspektiven, die mit dem Lernprozess verbunden werden.

In diesem theoretischen Kontext kann der Stellenwert von außen gesetzter Lernbedingungen re-interpretiert werden. Sofern diese fremdgesetzt sind, das heißt, für das Individuum keine akzeptablen Gründe im Sinne der unmittelbaren Erweiterung der eigenen Welt- und Selbstverfügung bestehen, wird es widerständig oder ausweichend reagieren, aber unter Umständen auch in Lernprozesse eintreten. Holzkamp hat diese Lernform und ihre institutionellen Rahmenbedingungen unter dem Begriff *defensives Lernen* diskutiert. Erst wenn es gelingt, Lernthematiken mit den Lebensinteressen der Individuen zu verbinden, findet *expansives Lernen* statt.

Damit geht es um *Selbstbestimmung*. Je weitreichender die Entscheidungsmöglichkeiten der Lernenden über Lernziele und damit verbundene Lernhandlungen sind, desto größer ist der Grad der Selbstbestimmung im Lernen. Expansives Lernen erfordert Kontrolle über Intentionalität, Thematik und Methodik des eigenen Lernens.

„Dies zwingt auch zu der Einsicht, [...] daß die Vorstellung, man könne etwa durch Lehrpläne, Lehrstrategien, didaktische Zurüstung die Lernprozesse eindeutig vorausplanen, also Bedingungen herstellen, unter denen den Betroffenen nichts anderes übrig bleibt, als in der gewünschten Weise zu lernen, eine Fiktion darstellt: Tatsächlich erzeugt man durch derartige Arrangements über die Köpfe der Betroffenen hinweg vor allem Widerstand, Verweigerung, Ausweichen [...]. Um diesem Dilemma zu entkommen, ist es zunächst erforderlich, Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen

zu schaffen, innerhalb derer die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können.“ (Ebd., 24)

Lernen wird nach Holzkamp also weniger durch die Gegenstände an und für sich begründet, sondern durch ihre jeweilige Bedeutung, die die lernenden Individuen ihnen zuschreiben. Erst die subjektive Bedeutsamkeit macht einen Lerngegenstand für das Individuum relevant und damit in einem ersten Schritt für Lernen zugänglich. In einem zweiten Schritt eröffnet sich die Entwicklung und Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten.

In diesem Zusammenhang ist menschliches Lernen also gekennzeichnet durch seine Offenheit und *Situativität*. Es ist abhängig von der *Biographie eines Menschen* und von dem jeweils gegebenen *Kontext*. Es gibt keine Lernaktivitäten, die nicht in einer bestimmten Situation und Konstellation erfolgen. Jedes Handeln, auch das Lernhandeln, entsteht und steht in gesellschaftlichen Zusammenhängen, also in einer „objektiven Bestimmtheit“, die die „subjektive Bestimmtheit der menschlichen Existenz“ (Markard 2015, 172) rahmt bzw. beeinflusst. Dadurch erhält das Lernhandeln einen sozial situierten, kontextbezogenen Charakter. Die gewollte und bewusste Aktivität des lernenden Subjekts unter Beteiligung des „Selbst“ ist Voraussetzung und Bedingung menschlichen Lernens. Auch findet Lernen immer in einem historischen und kulturellen Kontext statt, dessen Bedeutungen sich die Person als vorgegebene „Fremdeinwirkung“ aneignet. Der Mensch lernt dadurch, gesellschaftliche Zusammenhänge zu erkennen und zu erklären und sich selbst in einer Person-Welt-Beziehung zu verorten.

1.5.3 Transformative Lerntheorie

Als „Transformative Learning“ wird eine Lerntheorie bezeichnet, die Ende der 1970er Jahre von Jack Mezirow (1923–2016) als theoretische Fundierung der Erwachsenenbildung entwickelt wurde (Zeuner 2017a, 2017c u. 2014). Der Ansatz verbindet ein lerntheoretisches Konzept mit den gesellschaftskritischen Zielsetzungen der Erwachsenenbildung in ihrer Tradition als sozialpolitische Bewegung. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass transformative Lernprozesse von Lernenden durch ein entsprechendes methodisch-didaktisch gestaltetes Umfeld unterstützt werden sollten. Die Lernprozesse können individuell oder kollektiv stattfinden. Resultat sollte nicht nur die Veränderung des individuellen Bewusstseins sein. Vielmehr wird als Ziel die Entfaltung erweiterter gesellschaftlicher und politischer Handlungsfähigkeit formuliert, womit die Veränderung von Verhältnissen (z.B. organisatorisch, politisch, gesellschaftlich) möglich wird (Mezirow 2012).

Diese Lerntheorie ergänzt jene von Klaus Holzkamp für unsere Analysen sinnvoll, weil sich Mezirow primär für *Lernergebnisse* interessiert und weniger für die zuvor stattgefundenen *Lernprozesse*. Für Mezirow steht die Frage im Mittelpunkt, auf welche Weise Lernen bei Erwachsenen zur Transformation ihrer bisherigen Einstellungen, ihrer bisherigen (Vor-)Urteile und Meinungen führen kann, was wiederum ihr autonomes, kritisches Denken und ihre Urteilsfähigkeit sowie ihre individuelle und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit befördert. Ausgangspunkt der Entwicklung seiner Lerntheorie war die Beobachtung von Transformationsprozessen gewesen, die Menschen vor dem Hintergrund krisenhafter persönlicher Erfahrungen, aber auch aufgrund freiwillig veränderter Lebensumstände durchlaufen. Solche neuen Lebenssituationen können – zunächst nicht intendierte – Lernprozesse bewirken, die nicht nur zu einer Erweiterung kognitiven Wissens führen, sondern zu einer Transformation der Identität (Tisdell 2012, 24f). Transformationsprozesse können folglich ausgelöst werden durch ein „desorientierendes Dilemma“ (Mezirow 2000, 21), das als einschneidendes und subjektiv bedeutsames Erlebnis empfunden wird und, kritisch reflektiert, zu alternativen Denk- und Handlungsformen führen kann. Transformationsprozesse können aber auch sukzessive über einen längeren Zeitraum erfolgen, wenn ein Individuum durch veränderte soziale Bezüge, Erlebnisse oder durch die Aneignung von Wissen für sich selbst neue Themen, Aufgaben oder Interessen entdeckt. Als Folge können Lebensentwürfe kritisch überdacht und Alternativen entwickelt werden (Mezirow 1991, 158).

Der dänische Erwachsenenbildner Knud Illeris (*1939), dessen wissenschaftliches Interesse ebenfalls den Bedingungen und Möglichkeiten von Lernprozessen Erwachsener gilt, setzte sich mit verschiedensten europäischen Lerntheorien und Gesellschaftstheorien auseinander, u.a. auch mit der transformativen Lerntheorie nach Jack Mezirow. Aus seiner Beschäftigung mit Mezirows Ansatz entstand das 2014 veröffentlichte Buch „Transformative Learning and Identity“ (Illeris 2014). Diese Abhandlung ist als theoretischer Bezug für unsere Forschungsfrage interessant, weil Illeris Jack Mezirows Konzept, das sich nach seiner Einschätzung (zu) stark auf die kognitiven Aspekte des Lernens (Bedeutung, Wissen und Verstehen) konzentriert, erweitert und die emotionalen, sozialen und gesellschaftlichen Dimensionen des Lernens in ihrer jeweiligen Situiertheit und sozialen Einbettung mit einbezieht, die im Rahmen von Interaktions- und Aneignungsprozessen für die Menschen an Bedeutung gewinnen (ebd., 39). Damit betont Illeris die Tatsache, dass Lernen immer mindestens zwei unterschiedliche Prozesse gleichzeitig beinhaltet: „nämlich einen externen

Interaktionsprozess zwischen dem/der Lernenden und seinem/ihrem sozialen, kulturellen oder materiellen Umfeld und einen internen psychologischen Prozess der Aneignung und Verarbeitung“ (Illeris 2006, 31).

In den Mittelpunkt seiner Definition zum transformativen Lernen stellt Illeris ein Konzept von Identität. Seinen Fokus auf Identität begründet er damit, dass ihr sowohl wissenschaftlich als auch im Alltagsverständnis in den letzten 30 Jahren zunehmend mehr Bedeutung zugesprochen wurde. Die rasanten gesellschaftlichen Veränderungen in der globalisierten Welt, verbunden mit ökonomischen Veränderungen und Krisen, Migrationsbewegungen und zunehmend instabilen sozialen, politischen und ökonomischen Verhältnissen in vielen Ländern würden reaktives, aber auch antizipatives Handeln von Gesellschaften und den Einzelnen verlangen. Gewohnte kollektive (nationale) und individuelle Identitätskonzepte werden hinterfragt; die Menschen sind herausgefordert, ihre Identität, ihre jeweiligen Standpunkte und Sichtweisen zu reflektieren, was wiederum das Einlassen auf Lernprozesse und evtl. (Neu-)Orientierungen erfordert (Illeris 2014, 68).

Für Illeris ist die Identität auch ein Zentrum von Veränderungen, wenn es um transformatives Lernen geht: „The concept of transformative learning comprises all learning that implies change in the identity of the learner“ (ebd., 40). Sein Identitätsmodell integriert drei Aspekte, um auszudrücken, dass die Identität eines Menschen sowohl auf psychischen und mentalen Prozessen als auch auf Interaktion und sozialer Einbettung beruht: das „Selbst“ (Selbstwahrnehmung, Selbstbewusstsein) als mentales Zentrum des Menschen, der sich als separates und unabhängiges Individuum begreift, die „Person“ im Sinne der Fremdwahrnehmung eines Menschen durch andere und die „Biographie“ als Orientierung eines Menschen an seiner Lebensgeschichte. Sie kann im Sinne des Konzepts der „Biographizität“ reflektiert, re-interpretiert und weiterentwickelt werden (ebd., 36f).

Auf dieser Grundlage entwickelte Illeris vor dem Hintergrund unterschiedlicher psychologischer Ansätze und seiner beruflichen Erfahrung ein theoretisches Strukturmodell für Identität, das die Elemente „core identity“ (Kernidentität), „personality layer“ (Persönlichkeitsschicht) und „preference layer“ (Präferenzen) enthält (ebd., 71). Die Kernidentität wird als Zentrum menschlicher Identität charakterisiert,

„that contains the experience, of being a distinct and particular individual, being the same in different situations and connections, and also through the entire life course, in spite of any development or change. And it is also the centre of

identity that unites and co-ordinates the complexity and diversity of identity elements.“ (Ebd., 70)

Ein Mensch entwickelt nach psychologischen Erkenntnissen seine Kernidentität bereits im Kindes- und Jugendalter, im Laufe des Lebens differenziert sich diese in Teilidentitäten aus. Illeris verweist hier auf gesellschaftliche Bereiche und Kontexte wie Familie, Arbeit, Nationalität, Kultur, Religion und Politik, für die Menschen jeweils Teilidentitäten entwickeln können. Sie können sich partiell mit der Kernidentität oder anderen Teilidentitäten überlappen, aber auch eigenständig sein. Ihre Gewichtung und subjektive Bedeutung ändern sich im Laufe eines Lebens. Auch sind manche Teilidentitäten stabiler als andere (ebd., 76).

Die Kernidentität wird von zwei konzentrischen Kreisen umgeben, der Persönlichkeitsschicht und den Präferenzen. Der Persönlichkeitsschicht werden Einstellungen und Haltungen eines Menschen zugeordnet, die sich in Werten, Überzeugungen und Deutungsmustern spiegeln, die aber auch Aspekte wie Erfahrungen und Ziele integrieren. Hinzu kommen soziale Verhaltensmuster, die einen Menschen auszeichnen in Bezug auf Kommunikation, Kooperation, Empathie, Emotionalität, Zuverlässigkeit usw. (ebd., 73). Die Präferenzen definiert Illeris inhaltlich nur vage. Sie beziehen sich auf das Alltagsverhalten von Menschen und beschreiben ihre Selbstwahrnehmung sowie automatisiertes und routiniertes Handeln. Den Präferenzen wird von den Subjekten zumeist keine besondere Bedeutung beigemessen, wodurch sie situativ leichter veränderbar sind als die Kernidentität und die Persönlichkeitsschicht (ebd., 74). Falls die Aspekte der Präferenzschicht von einem Subjekt als wichtig oder stabilisierend für die Persönlichkeitsschicht oder die Kernidentität erlebt werden, erweist sich ihre Veränderung allerdings als schwieriger (ebd.).

Illeris betonte, dass sein Identitätsmodell Elemente enthält, die er selbst eher der Persönlichkeitsschicht einer Person zuordnet. Diese Elemente entsprechen in etwa Mezirows Konzepten der „individual meaning perspectives“, „frames of references“ und „habits of mind“ (ebd., 40). Sie betreffen Illeris' Einschätzung nach in erster Linie die kognitiven Elemente der Identität. Deswegen erweiterte er sein Identitätsmodell und integrierte emotionale, soziale und gesellschaftliche Dimensionen, die ebenfalls die Identitätsentwicklung und mögliche Transformationen beeinflussen (ebd.). Transformative Lernprozesse betreffen nach Illeris in erster Linie die Identität und die Teilidentitäten, in einem allmählichen, kaum wahrnehmbaren Prozess, graduell und schrittweise auch die Persönlichkeitsschicht (ebd., 72).

Transformatives Lernen fragt als Lerntheorie in diesem Sinne nicht nur

nach Lernergebnissen, vielmehr definieren sowohl Mezirow als auch Illeris mit ihr zugleich inhaltliche Zielsetzungen und eine Programmatik für eine kritische Erwachsenenbildung. Besonders kanadische Erziehungswissenschaftler*innen haben die transformative Lerntheorie unter Berücksichtigung der Kritischen Theorie weiterentwickelt und berücksichtigen über transformative Lernprozesse von Individuen hinaus auch das Lernen in kollektiven bzw. gesellschaftlichen Zusammenhängen, die Möglichkeiten der sozialen Transformation eröffnen. Für transformative Lernprozesse werden daher verschiedene Dimensionen definiert, die den Bezug und die Reichweite von Lernprozessen darstellen: die Transformation des individuellen Bewusstseins („transformation of individual consciousness“), die Transformation des individuellen Verhaltens („transformation of individual behaviour“) und die soziale Transformation („social transformation“) (Schugurensky 2002, 61). Das Erreichen der ersten Dimension führt bei einer Person nicht automatisch zu den Dimensionen zwei und drei. Wenn Menschen subjektive Einstellungen und Haltungen ändern, muss dies nicht zwangsläufig ihr Verhalten oder die Gesellschaft beeinflussen (ebd.). Mit transformativen Lernprozessen, die zur sozialen Transformation der Gesellschaft führen, wird die Erwartung verbunden, dass alle Beteiligten, Lernende wie Lehrende, die Veränderungen aktiv mitgestalten. Partizipative Ansätze und transformatives Lernen stehen in einem reziproken Verhältnis: Einerseits kann transformatives Lernen bei Personen zu Verhaltensänderungen sowie politischer und sozialer Aktivität führen, andererseits begünstigt ein partizipativ gestaltetes Umfeld Möglichkeiten des transformativen Lernens (ebd., 67).

Der subjektwissenschaftliche Ansatz wie das transformative Lernen betrachten die lernenden Subjekte in ihren Weltverhältnissen und betonen ihre Eingebundenheit in die jeweiligen gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und ökonomischen Kontexte. Beide berücksichtigen im Sinne der Kritischen Theorie Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die damit verbundenen Interessen und ihren Einfluss auf die Lernprozesse und -ergebnisse. Im Rahmen unserer Untersuchung kommt beiden Ansätzen jeweils ein eigener Stellenwert zu: Holzkamps Theorie lenkt den Blick auf subjektive Begründungen und Bedeutungszuschreibungen für das Lernen und Handeln unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Subjekts und seiner Perspektive auf diese. Sie dient als Grundlage für die Konzeption der Studie und die Erhebungs- und Auswertungsform. Die transformative Lerntheorie kann den Blick schärfen für Bildungsprozesse und Lernergebnisse, die zu Transformationen bei den Interviewpartner*innen führten – bezogen auf das individuelle Bewusstsein und das individuelle Handeln und, im Sinne von Illeris, zur Transformation der

Identität. Der Aspekt der sozialen Transformation, der besonders in der kanadischen Erwachsenenbildung als Zielsetzung formuliert wird, hat im Rahmen unserer Studie eine nachgeordnete Bedeutung, da wir uns vorrangig auf Transformationsprozesse der Subjekte fokussieren.

Vor diesen theoretischen Hintergründen zielt unsere Studie also darauf, vom Standpunkt des Subjekts aus, langfristige biographische Wirkungen der Mehrfachteilnahme an Veranstaltungen im Rahmen des Bildungsurlaubs/der Bildungsfreistellung zu erforschen. Unter Berücksichtigung der folgenden Aspekte erhalten wir Einblicke in subjektiv rekonstruierte, langfristige, auch biographische Wirkungen und Effekte:

- Im Mittelpunkt stehen die Lern- und Bildungsprozesse der befragten Mehrfachteilnehmenden. Ihre subjektiven Prämissen und Beweggründe sowie Erwartungen und Erfahrungen sollen nicht bewertet, aber intersubjektiv verstehbar gemacht werden.
- Dabei betrachten wir Lernen als einen aktiven Prozess, wobei eine lernende Person eine Handlungsproblematik selbst in eine Lernproblematik überführt. Lernen wird damit zur gewollten und bewussten Aktivität unter Beteiligung des „Selbst“ und findet in einem historischen und kulturellen Kontext statt, dessen Bedeutungen sich die Person als vorgegebene „Fremdeinwirkung“ aneignet.
- Im Sinne eines subjektwissenschaftlich orientierten Forschungsansatzes gehen wir davon aus, dass für Lernprozesse eine Kontextabhängigkeit besteht zwischen subjektiven Begründungen und Bedeutungszuschreibungen, situativen Konstellationen und gesellschaftlichen Bedingungen, die das individuelle Lernverhalten bestimmen. Menschliches Lernen bedeutet dabei, sich selbst in einer Person-Welt-Beziehung zu verorten, und zielt auf eine Erweiterung der Selbst- und Weltverfügung.
- Damit ist es ebenfalls ein Bestreben unserer Untersuchung, Erkenntnisse über Bildungsprozesse und Lernergebnisse zu gewinnen, mit denen die befragten Mehrfachteilnehmenden Veränderungen sowohl in Bezug auf ihr Bewusstsein und ihre individuellen Handlungsmöglichkeiten als auch in Bezug auf identitätsbezogene Transformationsprozesse begründen.
- Wir betrachten nicht nur die subjektiven Lernbegründungen, die zur Teilnahme an Bildungsfreistellungsveranstaltungen führten, sondern nehmen auch den erweiterten Handlungskontext der Mehrfachteilnehmenden wie z.B. das persönliche und das berufliche Umfeld in den Blick. Auf diese Weise lassen sich Strukturen und Bedingungen rekonstruieren, die die wiederholte Inanspruchnahme von Bildungsfreistellung begünstigen, einschränken oder auch verhindern können.

- Die Lehr-Lernprozesse und ihre Ermöglichungsformen im Rahmen von Bildungsfreistellungsgesetzen sowie Bildungsfreistellungsveranstaltungen werden selbst zum Gegenstand einer kritischen Analyse und Hinterfragung. Diese unterliegen zwangsläufig gewissen gesetzlichen, strukturellen und organisatorischen Prämissen, in denen Zielsetzungen, Ansprüche, Erwartungen und Begründungen verschiedener Akteursgruppen und -ebenen in Bezug auf die Bildungsfreistellung aufgehoben sind.

Unser Ansatz, Forschung vom Standpunkt des Subjekts aus zu verfolgen, bedeutet nicht, dass wir vorwiegend Einzelfälle darstellen. Wir gehen zwar von subjektiven Prämissen-Gründen-Zusammenhängen aus, auf deren Grundlage die Subjekte dann jeweils ihr Handeln begründen und ihm Bedeutung zuweisen. Letztlich aber geht es uns darum zu klären, inwiefern solche Zusammenhänge auch für andere Menschen zutreffen oder nicht. Damit können Fälle zwar einzeln betrachtet werden, sie werden dann aber in ein Verhältnis zu anderen gesetzt. „Deshalb bezieht sich subjektwissenschaftliche Geltung und Verallgemeinerung auf praktische Lebensvollzüge der Individuen in historisch-konkreten Konstellationen, auf subjektive *Möglichkeitsräume oder Handlungsmöglichkeiten* und nicht auf Merkmale“ (Markard 2015, 181; Hervorh. im Original).

Betrachtet man im Zusammenhang mit unserer Forschungsfrage die Mehrfachteilnahme an Bildungsfreistellungsveranstaltungen als subjektiven Möglichkeitsraum oder als Handlungsmöglichkeit und nicht als ein bestimmtes Merkmal einer Person, können im Sinne Holzkamps Erzählungen über subjektiv rekonstruierte Wirkungen der Mehrfachteilnahme als „Möglichkeitsverallgemeinerung“ verstanden werden (ebd.), die es uns erlaubt, Wirkungen der Mehrfachteilnahme intersubjektiv zu erklären und zu interpretieren. In diesem Sinn zielen wir darauf, wie Markard im Anschluss an Holzkamp (1985) schreibt, „die subjektive Befindlichkeit bzw. (begrenzte) Handlungsmöglichkeit als ‚Verhältnis zwischen *allgemeinen gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten und meiner besonderen Weise ihrer Realisierung*‘ (548) oder Einschränkung“ (Markard 2015, 181; Hervorh. im Original) aufzuschlüsseln.

1.6 Inhaltlicher Überblick über die Studie

In diesem *ersten Kapitel* wurden Ausgangsüberlegungen, erkenntnisleitende Interessen und Fragestellungen des Projekts *„Bildungsfreistellung: Hintergründe, Entwicklungen und Perspektiven. Strukturelle und biographische Aspekte zum Lernen im Lebenslauf“* dargestellt und begründet.

Ziel des *zweiten Kapitels* ist es, historisch einordnend die verschiedenen, teilweise kontroversen Argumentationslinien nachzuzeichnen, die die Institutionalisierungsprozesse der Gesetze auf Länderebene ab den 1960er Jahren begleiteten. Veranschaulicht wird, welche Bedeutung dem gesellschaftlichen Handlungskontext mit seinen spezifischen bildungspolitischen, aber auch arbeitspolitischen und ökonomischen Bedingungen der 1960er Jahre zukommt, die für die Etablierung von Bildungsfreistellungsgesetzen in den 1970er Jahren bedeutsam waren.

Im *dritten Kapitel* werden die Forschungskontexte zur Bildungsfreistellung aus Sicht der Erwachsenenbildungswissenschaft reflektiert. Forschung zu den Ideen und methodisch-didaktischen Entwürfen für geplante Veranstaltungen im Rahmen der Bildungsfreistellung wurde bereits vor der Verabschiedung der ersten Gesetze Anfang der 1970er Jahre durchgeführt. Das Kapitel systematisiert unterschiedliche Stränge und Zugänge der Forschung, deren Ergebnisse im Zeitverlauf ein vielfältiges und gleichzeitig fragmentiertes Bild des Feldes aufweisen. Vorgestellt werden Untersuchungen und Studien zur Bildungsfreistellung entsprechend ihren Zielsetzungen, differenzierten inhaltlichen Schwerpunkten und verschiedenen Forschungsmethoden.

Kapitel 4 thematisiert die Zielsetzungen, Ansätze und auch Grenzen erziehungswissenschaftlicher Wirkungsforschung. Vor dem Hintergrund der Forschungsansätze zur Bildungsfreistellung zeigt sich, dass der für das Projekt gewählte qualitative, subjektwissenschaftlich orientierte Zugang in der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Wirkungsforschung, von wenigen Ausnahmen abgesehen, ein Desiderat darstellt. Es werden Konzepte und Konzeptionen zur Wirkungsforschung aus den Bereichen Erziehungswissenschaft, berufliche Bildung und Weiterbildung, außerschulische politische Bildung und politische Erwachsenenbildung vorgestellt. Ziel ist es, daraus Erkenntnisse für die Konzeption der vorliegenden Studie abzuleiten und den methodischen Ansatz und das inhaltliche Konzept unserer Studie zu begründen.

Kapitel 5 gibt einen Überblick über die verschiedenen Erhebungsinstrumente, die zur Beantwortung der Forschungsfragen entwickelt und eingesetzt wurden. Das methodische Vorgehen wird in Bezug auf unseren subjektwissenschaftlichen Forschungsansatz begründet. Zudem werden die Forschungsschritte und -dimensionen bezogen auf das Mehrebenenkonzept erläutert. Darüber hinaus wird das für die Studie entwickelte Modell der Wirkungsforschung vorgestellt, das zwischen Wirkungsintentionen, Wirkungsaspirationen und Wirkungsrealisierung differenziert. Diese Dimensionen werden aus dem Kontext der bildungspolitischen Prämissen, Gründe und Erwartungen in Bezug auf die Bildungsfreistellungsgesetze abgeleitet. Sie bilden den Rahmen für

die in Kapitel 9 erfolgende Analyse und Interpretation der Interviews mit den Mehrfachteilnehmenden.

Das *sechste Kapitel* stellt als erstes Ergebniskapitel die Befunde unserer Analyse auf der Makroebene dar. Es geht um die länderspezifischen Regelungen der Bildungsfreistellung, die in ihren jeweiligen Spezifika dargestellt und vergleichend analysiert werden. Unser Fokus liegt dabei auf den Strukturen und Prozessen als Bedingungsgefüge in Bezug auf die rechtlich festgelegten Möglichkeiten der Bildungsfreistellungs- und Bildungsurlaubsgesetze der Länder Hamburg und Rheinland-Pfalz. Hinzu kommt die Rekonstruktion der Erfahrungen, Positionen und Handlungsstrategien von Expert*innen der Anerkennungsstellen. Sie ermöglichen einen Einblick in die praktische Umsetzung und Weiterentwicklung rechtlicher Bildungsfreistellungsbestimmungen.

Kapitel 7 umfasst die Ergebnisse unserer Analyse auf der Mesoebene. Im Mittelpunkt steht die Frage, auf welche Weise die strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen, die die Planung, Organisation und Durchführung von Bildungsfreistellungsangeboten beeinflussen, von der Bildungspraxis aufgenommen und umgesetzt werden. Es werden allgemeine Strukturdaten auf Länderebene skizziert, die einen Einblick in Stand und Entwicklung der Bildungsfreistellungsangebote geben. Zudem betrachten wir Interaktionsprozesse zwischen Trägern, Bildungseinrichtungen und Anerkennungsstellen in Bezug auf die Bildungsfreistellungsangebote.

Das *achte Kapitel* stellt die allgemeinen demographischen Daten (z.B. Alter, Geschlecht, Berufsstand) der befragten Mehrfachteilnehmenden vor und beinhaltet einen Überblick über wesentliche Dimensionen der Mehrfachteilnahme wie zum Beispiel Anzahl und Zeiträume der Teilnahmen, Zuordnung der besuchten Veranstaltungen zu den Bereichen der beruflichen und/oder politischen Bildung usw. Darüber hinaus beschreiben wir unser methodisch-analytisches Vorgehen bei der Interpretation der explorativ-narrativen Interviews sowie die Entwicklung von Schlüsselkategorien, die die Grundlage für die Präsentation der Ergebnisse in Kapitel 9 bilden.

Im *neunten Kapitel* präsentieren wir die Hauptergebnisse unserer Untersuchung in Bezug auf das zentrale erkenntnisleitende Interesse, langfristige individuelle Wirkungen zu identifizieren, die die befragten Teilnehmenden rückblickend im Zusammenhang mit ihren mehrfachen Teilnahmen an Bildungsurlaubsveranstaltungen benennen. Ausgangspunkt ist die Frage nach der Bedeutung des betrieblichen Umfelds für die Teilnahme der Berechtigten an Bildungsfreistellung (Kapitel 9.1). Mögliche Wirkungen der Mehrfachteilnahme für das *Lernen als subjektiven Prozess* (Kapitel 9.2), die *Horizontenerweiterung*

durch die Aneignung vielfältigen kognitiven und sozialen Wissens (Kapitel 9.3) und die Veränderung der Person als Transformationsprozess (Kapitel 9.4) werden aus der subjektiven Perspektive der Mehrfachteilnehmenden rekonstruiert. Ihre Analyse erlaubt aufgrund ihrer Vielfalt eine „Möglichkeitsverallgemeinerung“ der Aussagen im Sinne Holzkamps. Die von den Befragten dargestellten Handlungsmöglichkeiten und ihre individuellen Realisierungen werden interpretiert und geprüft im Hinblick auf allgemeine Handlungsmöglichkeiten, die der Bildungsfreistellung inhärent sind.

In *Kapitel 10* werden „interdependente Wirkungsfaktoren“ dargestellt, die sich bei der Analyse der subjektiven Begründungs- und Bedeutungszuschreibungen für die Mehrfachteilnahme an Bildungsfreistellung in den Interviews als relevant und wirkmächtig erwiesen haben. Die Beschreibung emotionaler Befindlichkeiten und die Erfahrungen mit Zeit als einer besonderen Bedingung der fünftägigen Bildungsfreistellung zeigen, dass für die Lernprozesse reziproke Wirkungsfaktoren eine Rolle spielen, die von den Befragten als bedeutsam erachtet werden und die nach ihrer Erfahrung großen Einfluss auf ihr Lernhandeln und ihre grundsätzliche Bereitschaft hatten, Neues zu lernen. Die beiden anderen Faktoren, Arbeitswelt und Gesellschaft, erhalten als externe Wirkungseinflüsse ebenfalls Relevanz, da sich durch sie überhaupt erst Möglichkeiten zur Teilnahme ergeben.

Ziel von *Kapitel 11* ist es, in einem ersten Resümee die Ergebnisse der Kapitel 9 und 10 im Sinne einer Möglichkeitsverallgemeinerung gemäß dem subjektwissenschaftlichen Forschungsansatz zu reflektieren. Auf diese Weise zeigen wir, dass Wirkungen, die vor dem Hintergrund der Mehrfachteilnahme an Bildungsfreistellung/Bildungsurlaub unter Berücksichtigung bestimmter Prämissen-Gründe-Zusammenhänge dargestellt werden konnten, über die je subjektiven Erfahrungen einzelner Personen hinaus verallgemeinert werden können. Dies gilt, wenn die Handlungs- und Realisierungsmöglichkeiten im Rahmen eines typischen Möglichkeitsraums, wie ihn das Handlungsfeld Bildungsfreistellung/Bildungsurlaub darstellt, aus metasubjektiver Perspektive analysiert und verallgemeinert werden.

In *Kapitel 12* entwerfen wir eine praxisorientierte Handlungstheorie zur Bildungsfreistellung/zum Bildungsurlaub. Über die Definition von Handlungsmodi im Sinne von Möglichkeitstypen des Handelns werden für die von uns im Rahmen der Studie berücksichtigten Akteursgruppen (Murfachteilnehmende, Handelnde auf der Meso- und Makroebene, Handelnde im Umfeld Unternehmen/Betrieb) typische Handlungsoptionen dargestellt. Wir zeigen, dass die jeweiligen Akteursgruppen die Bildungsfreistellung/den Bildungs-

urlaub mit differenten, teilweise kontrastierenden Interessen, Begründungen, Zielsetzungen und Erwartungen nutzen. So lassen sich die unterschiedlichen Handlungsvarianten erklären. Ziel der Entwicklung der praxisorientierten Handlungstheorie ist es, über die „Möglichkeitenverallgemeinerung“ Hinweise zu geben für Strategien zur verbesserten Ansprache, um daraus resultierend zu einer höheren Teilnahmequote der Adressatinnen und Adressaten beizutragen.

Kapitel 13 beschließt die Studie mit einer Reflexion der Bedeutung der Bildungsfreistellung/des Bildungsurlaubs als Lernformat im Rahmen des lebenslangen Lernens und den damit verbundenen Paradoxien.