

Dollhausen, Karin

Die Wirklichkeit der Weiterbildungsstatistik - Anmerkungen im Übergang vom BSW zum AES

Gnahn, Dieter [Hrsg.]; Kuwan, Helmut [Hrsg.]; Seidel, Sabine [Hrsg.]: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. 2. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. 2008, S. 15-24. - (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)

urn:nbn:de:0111-opus-25073

Erstveröffentlichung bei:



Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

**Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung**

**Dieter Gnahs
Helmut Kuwan
Sabine Seidel
(Hrsg.)**

**Weiterbildungsverhalten
in Deutschland**

**Band 2:
Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**



BEAUFTRAGT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inhalt

Vorbemerkungen 7

BSW-AES kommentiert und weiter gedacht – Vorwort der Herausgeber 9

Teil A Begrifflichkeiten und Theoriebezüge

Karin Dollhausen

Die Wirklichkeit der Weiterbildungsstatistik – Anmerkungen im
Übergang vom BSW zum AES..... 15

Dieter Gnahs

„Weiterbildung“ und „adult learning“ – deutsche und europäische
Begriffswelten 25

Harm Kuper

Operationalisierung der Weiterbildung – Begriffswelten und
Theoriebezüge 35

Teil B Anbieter und Segmente

Stephan Dietrich / Hans-Joachim Schade

Institutionelle Strukturen der Anbieter in der Weiterbildung..... 45

Friederike Behringer / Bernd Käpplinger / Dick Moraal

Betriebliche Weiterbildung in CVTS und AES – zur Anschlussfähig-
keit und Komplementarität zweier Erhebungsinstrumentarien 57

Ottmar Döring / Thomas Freiling

Betriebliche Weiterbildung – aktuelle Tendenzen und zentrale
Zukunftsaufgaben 79

Andreas Seiverth

Die Auflösung der Allgemeinen Erwachsenenbildung im Zeichen
europäischer Bildungs- und Machtpolitik 89

Teil C Informelles Lernen

Helmut Kuwan / Sabine Seidel

Informelles Lernen – Überlegungen zur empirischen Erfassung 97

<i>Rainer Brödel</i> Entwicklungslinien und erwachsenenpädagogische Implikationen informellen Lernens	111
Teil D Soziale Differenzierung	
<i>Rudolf Tippelt / Bernhard Schmidt-Hertha / Helmut Kuwan</i> Weiterbildungsteilnahme nach Altersgruppen unter Einschluss der bis zu 80-Jährigen.....	125
<i>Martina Gille / Thomas Rauschenbach</i> Junge Erwachsene – Weiterbildung zwischen Jugend- und Erwachsenenalter	141
<i>Elisabeth Reichart / Susanne Worbs</i> „Personen mit Migrationshintergrund“ – Abgrenzungsprobleme und Lösungsvorschläge	159
<i>Matilde Grünhage-Monetti / Sabina Hussain / Prasad Reddy</i> Heterogene Migrantengruppen – Konsequenzen für die Weiterbildungsbeteiligung.....	171
Teil E Herausforderungen und Anschlussmöglichkeiten	
<i>Alexandra Ioannidou / Sabine Seidel</i> Europäische Konzepte zur Erfassung des lebenslangen Lernens – Weichenstellungen und Einschätzungen.....	181
<i>Martin Baethge / Markus Wieck</i> Adult Education Survey – Anforderungen und Perspektiven aus Sicht des nationalen Bildungsberichts.....	193
<i>Helmut Kuwan / Christiane Schiersmann</i> Herausforderungen an die Weiterbildungsstatistik und die quantitative Weiterbildungsforschung.....	203
<i>Rolf Dobischat / Dieter Gnahs</i> Methodische Reflexionen und Verbesserungsansätze zum BSW-AES	219
Autorinnen und Autoren	230

Die Wirklichkeit der Weiterbildungsstatistik – Anmerkungen im Übergang vom BSW zum AES

1. Einleitung

Mit der wachsenden Bedeutung der Weiterbildung sowie der Zielsetzung der europäischen Bildungspolitik, die Weiterbildungsbeteiligung bis zum Jahr 2010 signifikant zu erhöhen, wächst zugleich das wissenschaftliche und speziell das politische Interesse an statistischen Daten über die Weiterbildungsaktivitäten der Bevölkerung. Die Präferenz für in Zahlen gebrachte Informationen über die Weiterbildungsbeteiligung ist kaum überraschend. Sie entspricht der in der Moderne entwickelten Bedeutung der Statistik als „Staatswissenschaft“ bzw. als verlässliche Quelle von objektiven, nach mathematischen Regeln errechneten Daten und Informationen über innerstaatliche Zustände und Entwicklungen. Insofern ist die derzeit von der europäischen Bildungspolitik angeregte Einführung eines Adult Education Survey (AES), mit dem das Weiterbildungsverhalten in den europäischen Mitgliedsstaaten regelmäßig erhoben werden soll, eine folgerichtige Erweiterung und Maßstabsvergrößerung der statistischen Datenlage.

In Deutschland provoziert die Absicht, „den AES zum verpflichtenden Bestandteil der europäischen Statistik zu machen“ (v. Rosenblatt 2008, S. 14) allerdings eine Anzahl von Übergangsproblemen. Zur Bearbeitung dieser Probleme wurde daher im Jahr 2006 vom Bundesministerium für Forschung und Bildung (BMBF) das Projekt „BSW-AES 2007 – Erhebung zum Weiterbildungsverhalten“ initiiert. Gewissermaßen als Nebeneffekt bietet das BSW-AES-Projekt einen grundlegenden Reflexionsimpuls, der im vorliegenden Beitrag aufgegriffen wird. Indem das Projekt aufgrund seiner Fragestellung einen ausgezeichneten Einblick in die Funktionsweise der Weiterbildungsstatistik bietet, eröffnet es zugleich die Option, die Weiterbildungsstatistik als einen gesellschaftlich und kulturell eingebetteten und zugleich ausdifferenzierten Kontext der Erzeugung von Daten und Informationen zu beobachten. Es wird somit nachvollziehbar, welchen Einfluss die Statistik auf das hat, was als Information über die Weiterbildungsbeteiligung bereitgestellt werden kann und wird.

Im Folgenden wird dies zum Anlass genommen, um der Möglichkeit eines theoretisch erweiterten Verständnisses von Weiterbildungsstatistik nachzugehen.

Hierzu wird zunächst am Beispiel des erwähnten BSW-AES-Projekts aufgezeigt, welche Innensichten der Weiterbildungsstatistik dadurch ermöglicht werden und warum es wichtig werden könnte, bei der Verwendung statistischer Daten und Informationen die Funktionsweise der Weiterbildungsstatistik im Blick zu behalten. Sodann wird im Rekurs auf die wissenssoziologische Analyse historischer Statistiken des belgischen Soziologen Raf Vanderstraeten (2006) das Augenmerk auf die Bedeutung der Statistik als gesellschaftliche Aktivität verlagert. In diesem Verständnis wird es möglich, die Weiterbildungsstatistik und speziell den Übergang vom Berichtssystem Weiterbildung (BSW) zum AES als ein weit über den statistischen Sinnkontext hinausweisendes „Realexperiment“ zu betrachten.

2. Innensichten der Weiterbildungsstatistik – offengelegt durch das BSW-AES-Projekt

Abgesehen von seinen konkreten Ergebnissen kann die Relevanz des BSW-AES-Projekts hier darin gesehen werden, dass es einen besonderen Einblick in die theoretische und begriffliche Grundlagenarbeit bietet, auf denen die statistische Daten- und Informationsgewinnung fußt. Die Aufgabe des Projekts bestand darin, „die Probleme des Übergangs von der bisherigen nationalen Berichtskonzeption zur neuen, europäischen Berichtskonzeption ... zu klären“ (v. Rosenblatt 2008, S. 14). Dazu wurde im Rahmen des Projekts analysiert, wie das in englischer Sprache vorliegende Fragenprogramm des AES für die Befragung in Deutschland übersetzt werden kann und wie sich die begriffliche Architektur des AES insgesamt zu der des BSW verhält. Hierzu wurde ein detaillierter Vergleich der Fragenprogramme von BSW und AES durchgeführt und daraufhin der Masterfragebogen des AES in die deutsche Sprache übersetzt. Zudem wurden im Jahr 2007 zwei parallele Erhebungen durchgeführt.

Mit seiner Ausgangsfragestellung und Vorgehensweise lenkt das Projekt die Aufmerksamkeit auf drei zentrale Problemkomplexe, die im Übergang vom BSW zum AES zu bearbeiten sind, nämlich

- die angemessene Übersetzung des englischen Fragenprogramms des AES ins Deutsche,
- die Kontinuitätssicherung der nationalen Berichterstattung angesichts der Einführung von veränderten erhebungs- und auswertungsrelevanten gegenstandsbezogenen Definitionen und Klassifikationsschemata und
- die Zuordnung der mit dem AES-Konzept erhobenen Beteiligungsquoten der erwachsenen Bevölkerung an Weiterbildung zu entsprechenden tatsächlichen Lernaktivitäten und entwickelten Angebotsstrukturen.

Das *Problem der angemessenen Übersetzung* bezieht sich nicht einfach auf die korrekte lexikalische Übersetzung von Wörtern, sondern darauf, dass auch der mit der englischen Begrifflichkeit angezeigte Bedeutungshorizont erfasst und bei der Übersetzung ins Deutsche mit zu berücksichtigen ist. Dabei stieß man im Projekt schnell auf den Umstand, dass in den deutschen Weiterbildungsbegrifflichkeiten auch strukturelle Besonderheiten der Weiterbildung in Deutschland mitgeführt werden, die in der englischen Begrifflichkeit fehlen. Umgekehrt verweist die englische Begrifflichkeit auch auf Lern- und Bildungsaktivitäten, die in Deutschland keineswegs selbstverständlich der Weiterbildung zugeordnet werden. So ist beispielsweise das englische „*adult learning*“ nicht etwa mit dem Begriff der „Erwachsenenbildung“ gleichzusetzen, der in Deutschland im gängigen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Sprachgebrauch nur einen Teil des Weiterbildungsgeschehens, nämlich die allgemeine Weiterbildung bezeichnet. Angesprochen wird mit „*adult learning*“ vielmehr jede Bildungsbeteiligung von Menschen ab 25 Jahren, also „*all forms of learning undertaken by adults after having left initial education and training, however far this process may have gone*“ (European Commission 2006, S. 2). Die im BSW-AES-Projekt hell gestellte Übersetzungsproblematik bezieht sich mithin auf das Wissen, dass bei der Übertragung von englischen Begriffen ins Deutsche ein unvermeidbarer *loss of translation* in Kauf zu nehmen ist. Zugleich wird damit aber auch klar, dass die Weiterbildungsstatistik wirkliche Verhältnisse nicht einfach wiedergibt oder abbildet. Vielmehr sind die begrifflichen Grundlagen, die die statistische Datenerhebung und Auswertung leiten, unübergebar an sprachlich-kulturell und (national-)gesellschaftlich entwickelte Selektivitäten der Wirklichkeitsbeobachtung und Bedeutungsgenerierung gebunden.

Das im BSW-AES-Projekt mit dem Stichwort des „Übergangs“ angezeigte *Problem der Kontinuitätssicherung* der nationalen Weiterbildungsberichterstattung verweist auf die spezifische „Eigenlogik“ statistischer Datenerhebung und Auswertung. Das heißt, Statistiken, so auch die Weiterbildungsstatistik, funktionieren im Prinzip wie „triviale Maschinen“ (v. Foerster 1985). Die Datenerhebung und Auswertung erfolgt stets nach derselben Systematik, die infolge von Veränderungen im Gegenstandsbereich durchaus entwickelt und angepasst, nicht jedoch ausgetauscht werden kann. Nur so können Statistiken verschiedene Inputs bzw. zu verschiedenen Zeitpunkten gewonnene Befragungsergebnisse stets nach demselben Muster verarbeiten; nur so garantiert auch die Weiterbildungsstatistik zuverlässige Vergleiche zwischen verschiedenen Erhebungszeitpunkten, die dann Aufschluss über Entwicklungen in der Weiterbildungsbeteiligung geben. Daher bedeutet die Umstellung auf den AES aus statistischer Sicht einen problematischen Kontinuitätsbruch.

Beispielsweise wird im AES eine vom BSW deutlich unterschiedene Differenzierung von zu erfassenden Weiterbildungsaktivitäten vorgenommen. Während die Erhebungs- und Auswertungssystematik des BSW eine Vorkategorisierung in berufliche und allgemeine Weiterbildung vorsieht und daraufhin Lern- und Bildungsaktivitäten erfasst, wird im AES die international gebräuchliche Klassifikation zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernformen zugrunde gelegt. Erst in der Befragung wird dann erhoben, ob Bildungsaktivitäten beruflich veranlasst waren oder aus privatem Interesse initiiert wurden. Dies wiederum hat im Vergleich zum BSW den Effekt, dass im Endergebnis der Anteil der beruflich veranlassten Bildungsaktivitäten deutlich höher gegenüber den privat initiierten Bildungsaktivitäten ausfällt.¹ An diesem Ergebnis zeigt sich exemplarisch, dass und wie Statistiken die Erfassung von Zuständen und Verhältnissen, die sie untersuchen, durch die Wahl der jeweils leitenden Kategorien und des Fragenprogramms, also durch Einführung einer *eigenen Selektivität*, in entscheidender Weise mitstrukturieren und mitprägen.

Mit den genannten Problemen wird schließlich auch das *Problem der Zuordnung* von statistischen Daten und Informationen zu entsprechenden tatsächlichen Lernaktivitäten und Angebotsstrukturen deutlich. Speziell am BSW-AES-Projekt zeigt sich, dass diese Frage kaum abschließend beantwortet werden kann, denn sowohl das BSW als auch der AES bringen jeweils Zuordnungsregeln zur Geltung, die ihrerseits die Frage der empirischen Nachvollziehbarkeit und/oder theoretischen Begründbarkeit nahelegen. So erfolgt die Zuordnung von Lern- und Bildungsaktivitäten im BSW gemäß der in Deutschland seit den 1970er Jahren auch politisch eingespielten Konvention, den Weiterbildungsbereich in berufliche und allgemeine Weiterbildung einzuteilen (vgl. dazu Vulpius 1979). Eingedenk der bildungsbezogenen „Planungseuphorie“ der damaligen Zeit ist davon auszugehen, dass bei dieser Einteilung neben empirisch erfassten Angebotsformen und -strukturen auch – vielleicht sogar vor allem – konzeptionell-programmatische Systematisierungsvorstellungen eine Rolle gespielt haben. Insofern erscheint die Annahme einer *selbstverständlichen* empirischen Relevanz der im BSW verwendeten Wirklichkeitseinteilung rechtfertigungsbedürftig.

Der AES umgeht dieses Problem zwar, indem er in seinem Fragenprogramm die Erhebung von Bildungsanlässen vorsieht. Allerdings wird dadurch das Problem der Zuordnung nur verschoben: Denn die Angabe der Gründe von Lern- und Bildungsaktivitäten hält es offen, an welcher Bildungsmaßnahme daraufhin

¹ Gemäß der BSW-Befragung 2007 wird eine nahezu paritätische Verteilung der Teilnahme an beruflicher (26 %) und allgemeiner (27 %) Weiterbildung ausgewiesen. In der AES-Befragung 2007 werden hingegen 38 Prozent als beruflich veranlasste und nur elf Prozent als privat initiierte Weiterbildungsteilnahmen errechnet (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 10 ff. und S. 43).

teilgenommen wurde. Im Prinzip ist also unklar, ob sich die Angaben zur Weiterbildungsteilnahme aus „beruflicher Veranlassung“ zugleich auf die Teilnahme an „beruflicher Weiterbildung“ beziehen. Konkret werden in der AES-Befragung also – wie auch im BSW – allenfalls indirekt Informationen über bestehende Weiterbildungsstrukturen generiert. Zunächst und vor allem werden Zuordnungen der Befragten erhoben.² Deutlich wird an dieser Problematisierung, dass sowohl dem BSW als auch dem AES letztlich keine sicheren Informationen über entwickelte Angebotsstrukturen entnommen werden können. Bereitgestellt werden vielmehr Informationen darüber, welche Strukturierung der Weiterbildungsbereich im Lichte von übernommenen und eingeführten bzw. per Befragung erhobenen Zuordnungskonventionen annimmt. Eher ungewollt als intendiert dirigiert der im BSW-AES-Projekt vorgenommene Vergleich beider Konzeptionen auf die Notwendigkeit, die Unwahrscheinlichkeit einer Kongruenz von statistischer und „wirklicher“ Weiterbildungswirklichkeit zu akzeptieren bzw. die nicht auflösbare Unterscheidung von methodisch generierter statistischer Wirklichkeit und wie immer sich entwickelnder gesellschaftlicher Handlungswirklichkeit zuzugestehen.

Die hier nur äußerst knapp und exemplarisch angesprochenen Problemkomplexe stoßen die Tür auf zu einem ungewohnten Verständnis von Weiterbildungsstatistik, soweit sie auf die Nichtselbstverständlichkeit und grundlegende Schwierigkeit der Gewährleistung von Formeigenschaften der Statistik aufmerksam machen, die wiederum bei der Bezugnahme auf statistische Daten und Informationen von Bedeutung sind. So wird deutlich, dass

- Begriffsarbeit im Kontext der Statistik keine wissenschaftlich universelle technologische Angelegenheit der Operationalisierung ist, sondern unvermeidbar deutende und interpretierende Elemente im Kontext von sprachlich-kulturellen sowie (national-)gesellschaftlichen Selektivitäten der Wirklichkeitsbeobachtung enthält,
- die statistische Datenerhebung nicht *per se* eine Forschung mit großer empirischer Reichweite ist, sondern im Gegenteil funktionsnotwendig eine Stabilisierung statistischer Selektivität hinsichtlich des zu erhebenden Gegenstands erfordert,
- statistische Datenerhebung und Auswertung keineswegs als selbstverständlich „gegenstandsadäquate“ Erfassung von Strukturen und Sachverhalten anzusehen sind, sondern als Erzeugung einer eigenständigen Ebene der Wirklichkeitserfassung und -darstellung.

² Die im BSW-AES-Projekt aufgestellte Behauptung, dass auch im AES „die Analyse von einer personenbezogenen ... zu einer systembezogenen Perspektive wechseln“ kann (v. Rosenblatt 2008, S. 16) erscheint daher einer nochmaligen Überprüfung wert.

All dies wird im „Normallauf“ statistischer Datenerhebung und Auswertung allenfalls hintergründig mitgeführt; in den wissenschaftlichen und politischen Kontexten der Verwendung statistischer Daten und Informationen werden diese Besonderheiten in aller Regel gar nicht kommuniziert. Hier dominiert üblicherweise der Bezug auf die objektive Informations- oder gar „(Realitäts-) Abbildungsfunktion“ (vgl. Faulstich 2005, S. 230) der Weiterbildungsstatistik, die nun jedoch als theoretisch verkürzt – und zudem riskant erachtet werden kann und muss. Denn wie „zutreffend“ die Datenlage im Verhältnis zu dem ist, was sie beschreibt, lässt sich weder nach mathematischen Formeln berechnen noch mit den Mitteln der wissenschaftlichen oder politischen Argumentation abschließend feststellen.

Spätestens hier drängt sich die Frage auf, welche Bedeutung und Funktion der Weiterbildungsstatistik noch zugeschrieben werden kann, wenn das Vertrauen auf die Objektivität und den direkten Wirklichkeitsbezug statistischer Daten und Informationen schwindet. Wie können dann Präferenzen zur Verwendung statistischer Daten und Informationen begründet werden? – Hier zeichnet sich ein dringender Bedarf für ein erweitertes Verständnis von Weiterbildungsstatistik ab.

3. Zu einem anderen Verstehen von Statistik – Rekurs auf Vanderstraetens Vorschlag

Einen Ansatz für ein erweitertes Verstehen von Statistik offeriert der belgische Soziologe Raf Vanderstraeten (2006). Er schlägt vor, Statistik als „gesellschaftliche Aktivität“ zu begreifen.

Die theoretischen Ausgangspunkte hierzu bezieht Vanderstraeten aus der Wissenssoziologie (vgl. Berger/Luckmann 1982), die wiederum am zentralen Gedanken der gesellschaftlichen Relativität von „Wirklichkeit“ und „Wissen“ ansetzt. In wissenssoziologischer Perspektive wird „Wirklichkeit“ nicht mehr, wie in der rationalistischen Denktradition (vgl. Giesen/Schmid 1977, S. 85 ff.; Winograd/Flores 1989, S. 36 ff.) als eine natürliche, unverrückbar und unabhängig vom menschlichen Denken und Handeln gegebene Voraussetzung betrachtet, sondern als eine Qualität von Phänomenen, die an die subjektiv und sozial entwickelte und perpetuierte Gewissheit ihres Vorhandenseins rückgebunden ist. „Wirklichkeit“ und „Wissen“ sind somit zwei interdependente gesellschaftliche Gebilde. Sie sind nicht einfach da oder entwickeln sich selbstläufig, sondern werden im gesellschaftlichen Kommunikationsprozess *erzeugt*. Die Wissenssoziologie befasst sich dementsprechend mit der Frage „wieso und auf welche Weise ‚Wirklichkeit‘ in menschlichen Gesellschaften überhaupt ‚gewußt‘ werden kann“ (Berger/

Luckmann 1982, S. 3). Das wissenssoziologische Forschungsinteresse richtet sich nicht nur auf die empirische Vielfalt von „Wissen“ in menschlichen Gesellschaften, sondern auch auf die Offenlegung der Gründe bzw. Vorgänge, warum ein bestimmter Vorrat an Wissen zur gesellschaftlichen Wirklichkeit werden konnte. Es geht also um den Nachvollzug der Entwicklung und Erhärtung bzw. der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit.

Grundlegend interessiert sich die wissenssoziologische Forschung dafür, wie – ausgehend von der Kommunikation unter Anwesenden in sozialen Situationen – Typen von Situationen und Kommunikationen entwickelt werden, die durch sprachliche Bezeichnung und Sinnzuschreibung aus dem subjektiven Handlungs- und Erfahrungszusammenhang herausgelöst bzw. objektiviert und symbolisch repräsentiert werden. Der Nachvollzug der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit bezieht sich daher immer auch auf die Rekonstruktion der Entstehung und Differenzierung, schließlich der gesellschaftlichen Institutionalisierung und Legitimierung von sprachlich generierten symbolischen Ordnungen, semantischen Feldern oder Sinnzonen sowie der darin enthaltenen, Wirklichkeit strukturierenden sprachlichen Klassifizierungen. Komplementär zur sprachlich vermittelten Erzeugung und Objektivierung von Wirklichkeitsordnungen werden in wissenssoziologischer Perspektive Prozesse der Internalisierung, der subjektiven Aneignung der objektivierten symbolischen Ordnungen bzw. gesellschaftlichen Sinnstrukturen im Rahmen von Sozialisationsprozessen vorausgesetzt. Gesellschaftliche Konstruktion und fortlaufende kommunikative Vermittlung von Wirklichkeit bedingen sich somit wechselseitig.

Die wissenssoziologische Rekonstruktion der Erzeugung und Vermittlung von Wirklichkeitsordnungen liegt der von Vanderstraeten (2006) vorgeschlagenen Verstehensmöglichkeit von Statistik zugrunde. Im Rahmen seiner vergleichenden Untersuchung der historischen Entwicklung von Bevölkerungs- und Berufsstatistiken in Großbritannien und Belgien macht er insbesondere auf zwei Aspekte aufmerksam, die die Bedeutung der Statistik in der modernen Gesellschaft zu erklären helfen.

So beobachtet Vanderstraeten zum einen, wie mit dem Aufstieg der Statistik im Laufe des 19. Jahrhunderts zugleich eine „Entdeckung“ der modernen Gesellschaft verbunden war: Die – aus heutiger statistischer Sicht – zunächst recht arbiträr durchgeführten Zählungen führten zunächst zu einer „Lawine gedruckter Zahlen“ und sodann auf die Frage, was genau gemessen wird und in welchem Rahmen die produzierten Daten geordnet und präsentiert werden können. Die Notwendigkeit, eine Unmenge von Zahlen handhabbar zu machen, geriet so zugleich zur Entdeckung von empirischen Regel- und Gesetzmäßigkeiten, die als Indikatoren

einer eigenständigen und bisher nicht beobachteten Realitätsebene – sprich: Gesellschaft – interpretiert werden konnten (vgl. ebd., S. 207). Die Statistik, so resümiert Vanderstraeten, ist deshalb „nicht nur Hilfsmittel einer wissenschaftlichen Erkenntnis, die ihren Gegenstand, nämlich Gesellschaft, objektiviert, sie ist zugleich Selbstbeschreibung dieses Gegenstandes selbst“ (ebd., S. 208).

Zum anderen zeigt Vanderstraeten aber auch auf, dass die statistisch ermöglichte Entdeckung und Selbstbeschreibung der modernen Gesellschaft eine bestimmte Entwicklungsdynamik gesellschaftlicher Selbstbeschreibungsmöglichkeiten begründet, die wiederum aufs Engste mit der Funktionsweise der Statistik verknüpft ist. So verfügt die Statistik selbst über „Systemqualitäten“ in dem Sinne, dass sie durch eigene Leitdifferenzen und eigene Konstruktionsprinzipien eine „Basisstruktur“ erzeugt, die die Möglichkeiten, „neue Wege zu gehen, neue Probleme anzufassen“ reduziert (ebd., S. 209). Gleichzeitig ist die Statistik aber auch darauf angewiesen, ihre Begriffe und Klassifikationen anschlussfähig an gesellschaftliche Plausibilitätsstrukturen zu halten, um gültige Antworten auf gestellte Fragen zu erhalten. Es sind also Bedingungen des kommunikativen Erfolgs zu berücksichtigen, die nicht allein durch die Statistik reguliert werden können, sondern im Verlauf der gesellschaftlichen Entwicklung entwickelt und verändert werden (vgl. ebd., S. 194).

Legt man die Analyse Vanderstraetens zugrunde, dann wird es möglich, die Funktion der Statistik in Bezug auf die Entwicklung von gesellschaftlichen Selbstbeschreibungsmöglichkeiten in einer dreifachen Funktion zu rekonstruieren: Als wissenschaftliche Objektivierung sozialer Ordnung *ermöglicht* die Statistik den Blick auf Gesellschaft als einer durch empirische Regelmäßigkeiten ausgezeichneten eigenständigen Realitätsebene. Als eigenlogisches, das heißt an eigene Konstruktionsprinzipien und Regeln der Beobachtung gebundenes System, *reduziert* die Statistik die Möglichkeiten gesellschaftlicher Selbstbeobachtung und -beschreibung. Als ein auf kommunikativen Erfolg bzw. Verstehen angewiesenes Erhebungsverfahren trägt die Statistik zur *Reproduktion* von gesellschaftlich entwickelten Beobachtungsrastern gesellschaftlicher Wirklichkeit bei.

In diesem Sinn ist Statistik grundlegend als eine gesellschaftliche Aktivität zu begreifen bzw. als eine in die Gesellschaft eingeschlossene und zugleich ausdifferenzierte Weise der wissenschaftlichen Konstruktion und Vermittlung gesellschaftlicher Wirklichkeit. Damit deutet sich zugleich eine mögliche Reformulierung der Funktion der Weiterbildungsstatistik an.

4. Das Experiment der Weiterbildungsstatistik

Zieht man die Statistik als Ermöglichung, Reduktion und Reproduktion gesellschaftlicher Beobachtungsraster für ein alternatives Verstehen der Weiterbildungsstatistik heran, dann hat dies zunächst die Konsequenz, dass die durch das BSW-AES-Projekt freigelegten Formeigenschaften der Weiterbildungsstatistik neu bewertet werden können. Dies betrifft insbesondere das Problem, dass die Weiterbildungsstatistik – sei es im Rahmen des BSW, sei es im Rahmen des AES – Lern- und Bildungsaktivitäten nicht einfach (begriffs-)technologisch transformiert, objektiv erfasst und in Daten abbildet. Nunmehr kann dem gegenübergestellt werden, dass die Weiterbildungsstatistik als gesellschaftliche Aktivität ihre Funktion überhaupt nur unter der Voraussetzung erfüllen *kann*, dass sie mit ihren Begriffen und Klassifikationsschemata eine systematische Selektivität erzeugt und sich auf Distanz zum empirischen Gegenstand bringt. Gleichwohl besteht dabei die Anforderung, die kommunikative Anschlussfähigkeit an gesellschaftlich entwickelte weiterbildungsbezogene Beobachtungsraster zu gewährleisten.

Vor diesem Hintergrund erhalten die Umstellung der deutschen Weiterbildungsstatistik vom BSW auf den AES und die damit aufgeworfenen Probleme der Statistik, einen logischen Übergang von der deutschen Berichtstradition zur internationalisierten Konzeption des AES zu schaffen, in einem weiteren Sinn an Bedeutung: Es geht offenbar auch darum, die in Deutschland entwickelten weiterbildungsspezifischen Wirklichkeitseinteilungen und Plausibilitäten des Lernens und der Bildung Erwachsener an neue Kategorien und Differenzen zu gewöhnen. Es geht, wenn man so möchte, um die wissenschaftlich-statistisch moderierte Anbahnung eines gesellschaftlichen „Realexperiments“, in dessen Verlauf veränderte weiterbildungsspezifische Beobachtungsraster, Sensibilitäten und Selektivitäten in die in Deutschland entwickelten Formen und Weisen der Verständigung über Weiterbildungsphänomene hineinoperiert werden.

Dabei wird es in den kommenden Jahren spannend sein, mitzuverfolgen, wie „lernfähig“ sich die in Deutschland entwickelten, weiterbildungsspezifischen symbolischen Ordnungen und semantischen Felder erweisen, wie offen sich die Weiterbildung dem eigenen sinnhaften Umbau gegenüber verhalten kann und wie die Weiterbildungsstatistik, einschließlich ihrer wissenschaftlichen und politischen Verwendungskontexte, ihren Beitrag zur gesellschaftlichen Verbreitung der in Aussicht gestellten „Entdeckungen“ über das Lernen und die Bildung Erwachsener leisten wird.

Literatur

- Berger, P. L./Luckmann, T. (1982): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.
- European Commission (2006): Communication from the Commission. Adult learning: It is never too late to learn. COM(2006) 614 final. Brüssel
- Faulstich, P. (2005): Weiterbildungsforschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 223–231
- Foerster, H. v. (1985): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Braunschweig
- Giesen, B./Schmid, M. (1977): Basale Soziologie: Wissenschaftstheorie. Opladen
- Rosenblatt, B. v. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland und Europa – Konzeptionelle Fragen. BSW-AES Arbeitspapier Nr. 3. München (TNS Infratest Sozialforschung)
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. München (TNS Infratest Sozialforschung). URL: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 13.08.2008)
- Vanderstraeten, R. (2006): Soziale Beobachtungsraster: Eine wissenssoziologische Analyse statistischer Klassifikationsschemata. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 3, S. 193–211
- Vulpus, A. (1979): Weiterbildung statt Erwachsenenbildung – Ein Beitrag zu den Gründen für die Begriffswahl. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 63–70
- Winograd, T./Flores, F. (1989): Erkenntnis. Maschinen. Verstehen. Berlin