

Zukunftsfeld Weiterbildung

Klaus Meisel
Christiane Schiersmann
(Hrsg.)



Klaus Meisel
Christiane Schiersmann
(Hrsg.)

Zukunftsfeld Weiterbildung



**Klaus Meisel
Christiane Schiersmann
(Hrsg.)**

Zukunftsfeld Weiterbildung

**Standortbestimmungen
für Forschung, Praxis und Politik**

Ekkehard Nuisl von Rein
zum 60. Geburtstag



Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Peter Brandt/Christina Müller

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein **Feedback** zukommen lassen. Geben Sie einfach den **Webkey 81/0098** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 81/0098

© 2006 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Titelgrafik/Grafik S. 2: Claudia Wild

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 3-7639-1933-3

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	9
--------------------------------------	----------

FOKUS FORSCHUNG UND LEHRE

Rolf Arnold

Welche Forschung braucht die Praxis?

Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Beobachtertheorie	15
---	-----------

Josef Schrader

Welche Forschung braucht die Disziplin?

Zur Notwendigkeit empirischer Erwachsenenbildungsforschung	25
---	-----------

Rudolf Tippelt

Adressaten und Adressatenforschung der Erwachsenenbildung	41
--	-----------

Jürgen Wittpoth

Große Fragen, kleine Antworten

Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung

am Beispiel der Beteiligungsregulation	53
---	-----------

Wiltrud Gieseke

Programmforschung als Grundlage der Programmplanung

unter flexiblen institutionellen Kontexten	69
---	-----------

Rolf Dobischat

Regionalisierung und Weiterbildung als Forschungs- und Politikfeld	89
--	-----------

Alan Tuckett

Lifelong Learning Research in Britain	99
--	-----------

Wolfgang Seitter

Entwicklungsperspektiven universitärer Ausbildung

von Weiterbildnern	107
---------------------------------	------------

Regina Egetenmeyer/Anne Strauch

Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Weiterbildung	117
--	------------

FOKUS HANDLUNGSFELD

Klaus Meisel

Gelernte Flexibilität als Vorteil öffentlicher Weiterbildungs- organisationen im gegenwärtigen Strukturwandel	129
--	------------

Christiane Schiersmann

Beratung von Individuen und Organisationen im Kontext des lebenslangen Lernens	141
---	------------

Monika Kil/Erhard Schlutz

„Dienstleistung Weiterbildung“ Feldforschung zu gegenwärtigen Veränderungen und Handlungsspielräumen	159
---	------------

Ingrid Schöll

Veränderungsanforderungen an haupt- und nebenberufliche Mitarbeitende in der öffentlichen Weiterbildung	171
--	------------

Elke Gruber

Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich	183
--	------------

Angela Venth

Vom männlichkeitstypischen Subtext Relevanzen der Geschlechterforschung für die Weiterbildung	193
--	------------

Benno Hafenegger

Subjekt – Partizipation – Demokratie Kerne für die Zukunft der politischen Weiterbildung	203
---	------------

Horst Siebert

Lernen an „Erfahrungen“?

Erkenntnistheoretische, pädagogische und neurobiologische

Annäherungen 215

Henning Scheich

Visuelle Medien und unreife Gehirne

Zur Beeinträchtigung von Erziehung und Bildung

durch Mediennutzung 223

FOKUS WEITERBILDUNGSPOLITIK

Peter Faulstich

Zeit zum Lernen öffnen

Bildungsurlaub und zeitgemäße Strategien kompetenzorientierter

Arbeitszeitverkürzung 233

Christoph Ehmann

Sozialer Ausschluss und Weiterbildung 247

Peter Krug

Die Bedeutung der Weiterbildung im lebenslangen Lernen 255

Paolo Federighi

Network of Dynamic Learning as Essential Part

of the Adult Education System 263

EIN GRUSS AUS DER LEIBNIZ-GEMEINSCHAFT (WGL)

Hans-Olaf Henkel

Mit Nuisl für Leibniz 275

Autorinnen und Autoren 277

Vorwort der Herausgeber

Am 15. Juni 2006 wird Ekkehard Nuissl von Rein 60 Jahre alt. Der wissenschaftliche Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und Lehrstuhlinhaber an der Universität Duisburg-Essen kann auf eine im höchsten Maße produktive Berufsbiografie blicken. Als geschäftsführender Vorstand der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung war er als Leiter des „Bildungsurlaubsversuchs- und Entwicklungsprogramms“ der Bundesregierung (1975–1981) maßgeblich an einer der empirischen Leitstudien in der deutschen Weiterbildung beteiligt. Als Direktor der Hamburger Volkshochschule entwickelte er pionierhaft ein neues Organisationsmodell für die öffentlichen Weiterbildung.

Einen Ruf an die Philipps-Universität in Marburg erhielt er im Zusammenhang mit der Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS), die er 1998 zum Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – dem Serviceinstitut für die Forschung und Praxis der gesamten Weiterbildung – weiterentwickelte. Mit dem Umzug des Instituts von Frankfurt nach Bonn war auch ein Ruf an die Universität Duisburg-Essen verbunden.

Ekkehard Nuissl von Rein hat ein ausgeprägt produktives Verhältnis zu Printmedien – was nicht überraschend ist, wenn man weiß, dass er auch gelernter Journalist ist (1965–1968). Er ist Mitherausgeber der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ und seit 1988 auch des „REPORTS“. Daneben gibt er seit 1993 die „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ heraus. 89 Monographien, 237 Aufsätze in Sammelbänden und 176 Zeitschriftenbeiträge (Auswahl Stand 2004) belegen, dass es sich bei Ekkehard Nuissl von Rein um einen der produktivsten Wissenschaftler der „Weiterbildungszunft“ handelt. Seine wissenschaftlichen Beiträge konzentrieren sich zum einen auf die Schlüsselsituationen erwachsenenpädagogischen Handelns in dem System und der Organisation Weiterbildung und im Feld des Lehrens und Lernens mit Erwachsenen.

Als Gründungspräsident des europäischen Konsortiums „European Research and Development Institutes for Adult Education“ (ERDI) hat er wesentlich zur Europäisierung der Weiterbildung und deren Vernetzung beigetragen. Er war an der Evaluation und der Beratung der europäischen Förderungsprogramme maßgeblich beteiligt. Er unterstützte den Aufbau der Erwachsenenbildung in Rumänien durch seine Gastprofessur und die Beratung des Rumänischen Institutes für Erwachsenenbildung an der Universität des Westens in Timisoara. Seit 1999 ist er Gastprofessor an der Università degli studi di Firenze und wirkte als Gastdo-

zent an zahlreichen weiteren europäischen Universitäten (u.a. Klagenfurt, Bern, Kopenhagen, Ostrawa).

Ungewöhnlich ist, dass mit Ekkehard Nuissl von Rein ein Weiterbildungswissenschaftler die Geschicke einer der vier großen deutschen Forschungsorganisationen über viele Jahre mitsteuerte. Von 1998 bis 2004 war er wissenschaftlicher Vizepräsident der Leibniz-Gemeinschaft (WGL). Darüber hinaus ist er ehrenamtlich Mitglied des Stiftungsrats des „Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung“ und Beiratsmitglied der „Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.“. Auch als Sachverständiger in einer Reihe von weiterbildungspolitischen Gremien ist er aktiv gewesen. Aktuell leitet er den Sachverständigenrat Weiterbildung in Rheinland-Pfalz.

Sein Erfahrungsspektrum, seine Themen und seine Leistungen sind im mehrfachen Hinsicht vielfältig. Ihm gelingt es, Theorie und Praxis produktiv miteinander zu verschränken. Er forscht empirisch (zuletzt als Leiter der wissenschaftlichen Begleitung des Programms Lernende Regionen) und regt Forschung beispielsweise als Mitinitiator des Forschungsmemorandums Weiterbildung (2000) an. Er schreibt Standardwerke (beispielsweise „Porträt Weiterbildung Deutschland“) und greift vernachlässigte Themen auf („Männer und Weiterbildung“, „Bildung im Museum“). Er widmet sich aktuellen praxisorientierten und didaktischen Fragestellungen genauso wie er Wert darauf legt, dass wissenschaftliche Bestandsaufnahmen den Erkenntnisstand sichern (z.B. als Mitherausgeber des Wörterbuches Weiterbildung). Er vernetzt einerseits Mitglieder unterschiedlicher Disziplinen national und international zur gemeinsamen Arbeit an zentralen Weiterbildungsthemen (aktuell zum Lehren und Lernen in der Weiterbildung) und legt gleichzeitig Wert auf die Weiterentwicklung der eigenständigen Disziplin der Erwachsenenbildung.

Eine Festschrift von Kooperationspartner/inne/n und Wegbegleiter/inne/n, die den Versuch unternimmt, all die vielfältigen Aktivitäten von Ekkehard Nuissl von Rein zu würdigen, beinhaltet die Gefahr, unterschiedliche thematische Beiträge nur additiv aneinander zu reihen, würde nicht der Blick auf ein übergreifendes, quasi generierendes Thema konzentriert. Analysiert man seine Publikationen und Vortragstitel des letzten Jahrzehnts, dann fällt ins Auge, dass er sich immer wieder mit aktuellen Fragen des Wandels und der Zukunft der Weiterbildung beschäftigt hat.

Es gab in den letzten Jahren kaum eine Veröffentlichung zur Weiterbildung, die ohne ritualisierte Formulierungen zu den tief greifenden Veränderungen in der Weiterbildung ausgekommen wäre. Ekkehard Nuissl von Rein lehnt eine solche plakative Betrachtungsweise ab. Er prüft eher, ob alles, was als neu ausgegeben

wird, wirklich neu ist. Ihn interessieren die konkreten Gestaltungsoptionen für die Weiterbildung. Hier knüpft die Festschrift an.

Das Leitziel des Bandes ist es, begründete zukünftige Anforderungen an die Weiterbildung und entsprechende Gestaltungsoptionen zu diskutieren. Die Aufforderung an die Autor/inn/en ging dahin, Zukunftsoptionen oder Szenarien entwickeln. Hierfür ist es jeweils notwendig, die spezifischen thematischen Entwicklungen zusammenfassend zu beschreiben, und die neuen Herausforderungen pointiert zu begründen, Stärken/Schwächen und Chancen/Risiken für die Zukunft herauszukristallisieren und möglicherweise alternative Handlungsstrategien abzuwägen.

Der Band ist in drei Teile untergliedert: Unter dem Fokus Forschung und Lehre werden Herausforderungen an die Wissenschaft formuliert. Dies geschieht, in dem der Blick der Wissenschaft als Beobachterperspektive charakterisiert, die Notwendigkeit empirischer Forschung im Interesse der Profilierung der Disziplin reflektiert wird und die Forschungssituation in Großbritannien dargestellt wird. Als relevante inhaltliche Forschungsfelder werden exemplarisch die Adressaten- und die Teilnehmer/innen/forschung sowie die Programm- und die Regionalisierungsforschung bearbeitet. Um die Forschungspraxis nachhaltig zu bereichern und weiter zu entwickeln, ist auch der Blick auf die wissenschaftliche Ausbildung von Weiterbildner/innen und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses unerlässlich.

Der anschließende wissenschaftliche Blick auf das Handlungsfeld im zweiten Hauptteil des Buches konzentriert sich zunächst auf die institutionellen Kontexte, in denen Weiterbildung stattfindet sowie das in diesen tätige Personal. In Bezug auf das Lerngeschehen selbst wird der Gender-Aspekt ebenso hervorgehoben wie die Bedeutung politischer Bildung. Abgerundet wird dieser Blick durch die Auseinandersetzung mit der aktuellen Debatte um die Bedeutung neurobiologischer Forschungsergebnisse für das Lernen.

In Bezug auf die Weiterbildungspolitik (dritter Fokus) werden die beiden zentralen Aspekte der sozialen Exklusion und der Frage nach der Zeit für das Lernen aufgegriffen sowie die aktuelle Diskussion um die Vernetzung aus deutscher und europäischer Perspektive.

Ein persönlicher Gruß des ehemaligen Präsidenten der Leibniz-Gemeinschaft rundet die Publikation in ihrem Charakter als Festschrift ab.

Klaus Meisel/Christiane Schiersmann

Fokus Forschung und Lehre

Welche Forschung braucht die Praxis?

Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Beobachtertheorie

Das Bild entsteht beim Betrachten. Diese Einsicht lässt sich leicht anhand einer beliebigen Fotografie verdeutlichen, wie im Folgenden gezeigt werden soll. Ohne Kontextwissen bleibt uns dieses Bild weitgehend verschlossen, wir sind auf unsere eigenen Erfahrungen, ohne die wir nicht beobachten können, verwiesen. Doch schon der alleinige Hinweis darauf, dass dieses Bild einen erwachsenenpädagogischen Bezug aufzuweisen hat, lenkt unsere Beobachtungen auf neue Bahnen. Worin könnte diese liegen? Im Zentrum des Geschehens liegt etwas Rundes: eine Kugel, bei der wir nicht zu erkennen vermögen, ob diese golden ist oder nicht. Wäre sie golden, so hätten wir einen ersten interpretationsleitenden Faden, denn in den Märchen „[...] ist die Kugel seit jeher das Symbol der Ganzheit, und dass es eine goldene Kugel ist, deutet die Vollkommenheit dieser Ganzheit an“ (Jellouschek 1991, S. 20).

Abb. 1: Alltagsarchitektur in Paganico



1. Des Rätsels Lösung, oder: Forschung für eine Schärfung des Blicks

Die Kugel ist jedoch nicht golden, und sie ist auch kein Unikat, denn es quellen mehrere Kugeln aus dem am Boden liegenden Behältnis. Und die Frage ist auch: Wie können wir das uns Fremde überhaupt erkennen? Ist es nicht so,

„[...] dass eine Definition voraus(setzt), dass man bereits etwas über das Phänomen weiß, was man definieren will. Je mehr man weiß, desto besser begründet und desto konsensfähiger wird die Definition sein. Eine verbindliche Definition [...] wird daher erst am Ende eines langen Forschungsprozesses möglich sein“ (Schmidt-Atzert 1996; zit. nach: Rost 2005, S. 54).

Für wissenschaftliche Beobachtung bedeutet dies, dass auch sie konstruktiv und zudem biographisch häufig „treu“ ist. Sie nähert sich dem zu Erklärenden auf der Basis dessen, was der Beobachter oder die Beobachterin bereits weiß, ahnt oder – woraus bisweilen Neues entsteht – aus anderen Kontexten kennt und zur Sprache bringen kann. So erfahren wir über den Erklärungsgehalt eines Konzeptes mehr, wenn wir auch die außerfachlichen Vorlieben und Beweggründe ihrer Urheber kennen, und auch deren Erfahrungen einschätzen können. Beispielsweise haben sich in den letzten Jahren verstärkt solche Theoretiker an erwachsenenpädagogischen Debatten über das Verhältnis zwischen Bildung und Qualifikation beteiligt, die beide Bereiche kennen und nicht etwa allein aus der hermetischen Begriffs- und Denkwelt einer traditionalistischen Erwachsenenpädagogik heraus zur betrieblichen Weiterbildung Stellung nehmen. Hierdurch hat die Diskussion viel an Differenzierung und Entschärfung erfahren. Denn was bei nur traditionalistischen Argumentationen entsteht ist verkürzt, empirisch unbelegt und zumeist dogmatisch, wie Ekkehard Nuißl bemerkt hat:

„Das Modell ist einfach: Gut für persönlichkeitsfördernde politische Bildung ist ein zweckfreier, nicht von ökonomischen Interessen tangierter Raum, und dieser steht im Gegensatz zur Qualifikation, die zwar des ökonomischen Teufels, nichtsdestotrotz aber notwendig und wichtig ist, weil die Menschen ja leben müssen. [...] Im Gegenteil: Alle Untersuchungen schon der siebziger Jahre haben genau das Gegenteil belegt: Die intensivste und klarste persönlichkeitsfördernde politische Bildung findet in der Auseinandersetzung der Menschen mit den Zwängen statt, in denen sie leben und mit denen sie umgehen müssen“ (Nuißl 2003, S. 31).

Dieser Hinweis von Ekkehard Nuißl liefert uns bereits eine erste Antwort auf die Frage, welche Forschung die Praxis benötigt. Die Antwort ist: *Praxis benötigt eine Forschung, die den Blick schärft und keine pauschalierenden „gewissheits-surfenden“ Sichtweisen verkündet* (vgl. auch Pongratz 2003). Forschung und Theoriebildung müssen vielmehr helfen, den Blick für die Ungleichzeitigkeiten, Paradoxien und Widersprüchlichkeiten der Realität zu schärfen. Für eine solche Schärfung des Blickes ist seine „Zähmung“ (vgl. Schmidt 1998) von grundlegender Voraussetzung, denn es geht auch und gerade der Praxis „nicht um ‚Wahr-

heit, sondern um „Problemlösungskapazität“ (ebd., S. 8). Allerdings darf, was die durch forschende Beobachtung „entdeckten“ Unterscheidungen anbelangt, nicht vergessen werden, dass diese stets und unhintergebar

„[...] mit *Sicherheit* nur dem kognitiven System und seinen Operationen, nicht aber der Umwelt als deren intrinsische Eigenschaft zugeordnet werden können“ (ebd., S. 17).

Als Beobachter, welche mit einem solchen Bewusstsein (vom „Beobachtungs-apriori“) beobachten, bewegen wir uns jedoch zudem in disziplinären Kontexten. In diesen möchten wir „Gehör“, Anerkennung oder Karriere finden. Deshalb bleiben wir den überlieferten Begriffen, Perspektiven und Interpretationsweisen verhaftet, selbst wenn wir uns von ihnen abgrenzen, um unterscheidbar zu werden. Auf jeden Fall wohnt der Erkenntnis auf diese Weise ein konservatives Moment inne. So sehen wir, was wir sehen. Es entstehen Schulen, welche Paradigmen hüten und verteidigen, wenn diese in die Krise geraten und sich ein „Bewusstsein einer Anomalie“ (Kuhn 1979, S. 80) verbreitet.

Dabei leitet keineswegs jede Irritation bereits einen Paradigmenwechsel ein, doch ist Irritation gleichwohl nötig, um sich der eigenen Brillen zu vergewissern, durch die wir auf die Gegenstände unserer Untersuchung blicken. Denn mit diesen Brillen sehen wir stets nur, was wir sehen, und bisweilen blicken wir noch durch unsere Brillen, wenn er bereits dunkel geworden ist oder Wolken uns den klaren Blick verstellen. Ein „gezügelter Blick“ (Schmidt 1998) ist deshalb auch einer, der um den Selffulfilling-prophecy-Effekt unserer Beobachtung weiß. Für sie gilt, was Werner Fuchs schreibt: „Sie ist nicht ohne die Paradoxien der Selbstreferenz zu haben“ (Fuchs 2004, S. 11). Diesen Sachverhalt hatte auch der große Kognitionsforscher Francisco Varela im Blick, als er von der „selbsteinschließenden Reflexion“ (Varela u. a. 1992, S. 50) sprach und dabei einen Aspekt beleuchtete, der wissenschaftstheoretisch zumeist ausgeblendet wird. Aus diesem Grunde kann man durchaus behaupten, dass ein großer Teil der Forschung „un-aufmerksam“ im Sinne Varelas u. a. ist (ebd., S. 57). Für sie gilt: „Wir erkennen vieles, aber wir erkennen nicht, wie wir erkennen“ – wie es auf dem Klappentext des Buches von Varela, Thompson und Rosch heißt. Werner Fuchs hat deutlich bezeichnet, zu welchen hermetischen Konstruktionen eine solche Forschung führen kann:

„Die Eingeweihten (die Bescheidwisser) unterscheiden sich durch unentwegt exerzierte, hermetische Selbstreferenz von den anderen, den Herumstehenden (circumstantes), die zum Heiligtum nicht zugelassen sind, so sehr sie auch toben und schäumen mögen“ (Fuchs 2004, S. 9).

Eine solche Inszenierung nützt weder der Wissenschaft selbst, noch der Praxis. Vielmehr haben Forschung und Theoriebildung – und dies ist eine weitere Ant-

wort auf unsere Ausgangsfragestellung – *Anregungen für eine „selbsteinschließende Reflexion“ (Varela) zu stiften, indem sie die selbsterfüllenden Wirkungen der Verwendung unserer gewohnten Weisen der Weltaufordnung und des Bezeichnens irritieren und semantischen Beschränkungen erschöpfter Begrifflichkeiten zu transzendieren anregen.* Dadurch entsteht eine Vielfalt der Konzepte und Deutungen, welche den Praktikerinnen und Praktikern helfen kann, das Neue, was da auf sie zukommt, neu zu sehen, ihre bisherige Praxis selbst neu zu sehen oder sich gar selbst neu zu erfinden¹.

2. Forschung als Anstoß zu systemischem Wandel

Nehmen wir uns, vor dem Hintergrund der Hinweise auf die Beantwortung der Frage „Welche Forschung braucht die Praxis?“, der Alltagsarchitektur in Pagani-co (Abb.1) erneut an, so lässt sich feststellen, dass auch deren Interpretation Gewissheiten ausschließt. Im Sinne eines „gezähmten“ und „selbsteinschließenden“ Blickes müssen wir uns zunächst von den Assoziationen, die mit den Kugeln als „Blickfänger“ im Zentrum des Bildes angestoßen werden, lösen und nach unserem Zugang zu dem Beobachteten fragen. Damit beschreiten wir den Weg einer „Kybernetik zweiter Ordnung“ (Tomm 2001), die Beobachtung, Forschung, aber auch Intervention als Mechanismen zur Hervorbringung von Welt zu verstehen erlauben – ein Hervorbringen allerdings, das zugleich „ein vielfältiges Passen in unserer Erfahrung“ (Weber/Simon 1990, S. 55) voraussetzt. Nähern wir uns dem Bild mit gezähmtem Blick, so *gewinnt seine Ganzheit an Aus-sagenkraft, und die Umgebung des Zentrums liefert uns die vielleicht wesent-lichsten Anregungen.* Wir sehen einen Strauch, Teile einer Bank und im Hinter-ground eine unverputzte Hauswand, deren Machart uns an südliche Gefilde erin-tert und uns spanisch oder doch wenigstens italienisch vorkommt. Alles ist auf Entspannung, Urlaub und Naturbelassenheit angelegt, und allmählich reift in uns die Einsicht, dass es sich bei den Kugeln im Zentrum des Bildes vielleicht um Boccia-Kugeln handeln könnte – schlecht verpackt in einem nicht mehr verschließbaren (vielleicht vom Regen aufgeweichten) Karton, der uns irgendwie an Baukästen, Module etc., denen ihre Inhalte „entfallen“, denken lässt.

Es ist dieser letzte Hinweis, der uns auch – zunächst mehr ahnend als bereits wissend – die Funktion der zu einem Tischlein aufgeschichteten Steine begrei-fen lässt. Diese scheinen etwas mit dem Karton zu tun zu haben, nach dem Motto: Das Bessere ist der Feind des Guten. Das Steintischlein ist gar keines, es

1 Hierin liegt übrigens eine wesentliche Wirkung wissenschaftlicher Weiterbildung von Berufstätigen. Diese suchen zumeist überhaupt keinen Praxisbezug, sondern sind – wie eigene vielfältige Erfahrungen zeigen (vgl. Arnold 2005) – eine Irritation bzw. Neuerfindung ihrer bisherigen erfahrungsgetränkten Deutungsmuster.

ist vielmehr eine Schutzvorrichtung, mit deren Hilfe der aufweichenden Wirkung allzu starker Niederschläge auf Kartonartiges endgültig wirksam begegnet werden soll. Das Bild zeugt von dem ganzen Entscheidungsprozess, welcher letztlich zu dem Entschluss geführt haben mag, dem Problem ein für alle Male abzuweichen: Da war zunächst die Frustration mit der bisherigen Lösung, die keine mehr gewesen sein mag, vielmehr fielen die Kugeln beim Versuch sie aufzuheben regelmäßig aus dem Behältnis und verstreuten sich auf dem ganzen Gartengelände. Die Lösung war jedoch nicht, ein neues, vielleicht sogar regenabweisendes Behältnis anzuschaffen, vielmehr setzte sich ein evolutionärer Mechanismus durch. Man restabilisierte das Bisherige, indem man einfach dafür sorgte, dass dessen Funktionsfähigkeit nicht weiterhin durch Regenaufweichung beeinträchtigt wurde. Das Neue (= die Lösung) ergibt sich sozusagen systemisch aus dem Vorhandenen (= der Karton und das Steinmaterial der Umgebung). Man wählte zugleich einen indirekten und keinen direkten Lösungsweg – ebenfalls eine systemische Strategie, die zugleich viel über ihren Urheber verrät. Dieser musste ein anderes, fast spielerisches Interesse an der Schaffung *indirekter Problemlösungen* haben: „Altes nicht ersetzen, sondern schützen!“ – mochte sein Handlungsmotiv sein. Das Eine wird in das Andere integriert und lebt in diesem sozusagen fort, eine Entpuppungslogik, die sich hier Ausdruck verschafft. Man kann sich richtiggehend vorstellen, wie Ekkehard Nuissl, der Konstrukteur dieser „Boccia-Kugel-Schachtel-Schutzvorrichtung“ (BKSS) in seinem Sommerhaus in Paganico sowohl beim Ersinnen dieser Lösung wie auch nach ihrer Realisierung sinnend auf der Bank daneben Platz nahm, zunächst in kontemplativer, systemisch-ganzheitlicher Lösungssuche versunken, hernach das „Vollendungserlebnis“ (Kerschensteiner) würdigend.

Dieses Beispiel enthält zugleich weitere Elemente für eine Beantwortung unserer Leitfrage „Welche Forschung braucht die Praxis?“ – wobei wir die Zweifel, ob und inwieweit es überhaupt *die Praxis* gibt und ob Wissenschaft nicht selbst eine Praxis sei, zunächst zurückstellen. Praxis benötigt für ihre Zukunftssicherung, dies wurde schon gesagt, eine perturbierende Forschung, welche dort, wo „Bewusstsein der Anomalie“ (Kuhn 1979, S. 80) sich verbreitet, neue Lesarten anbietet, untaugliche Begriffe „entsorgt“ und neue, orientierungsstarke Begriffe substanziell zu bestimmen hilft – hierauf wird noch zurück zu kommen sein. Dabei gilt, was Siegfried J. Schmidt in seinem ersten und bislang einzigen erziehungswissenschaftlichen Werk feststellt:

„Gesellschaftliche Entwicklungen brauchen eine semantisch formulierbare bzw. eine diskursiv darstellbare Selbstbeobachtung, um Selbstbewusstsein entwickeln zu können und um intersubjektiv beschreibbar zu werden; und wissenschaftliche Theorien liefern sowohl die Begründungen für sich durchsetzende Semantiken als auch Begründungen für den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und speziellen Semantiken“ (Schmidt 2005, S. 10 f).

Das Beispiel Paganico steht allerdings für etwas anderes: Praxis benötigt neben der Perturbation die Problemlösungsfähigkeit, letztere entsteht nicht automatisch aus ersterer. Zwar haben wir durch die Arbeiten von Peter Senge gelernt, dass das „Umdenken“ bzw. die Fähigkeit „die Welt mit neuen Augen [zu] sehen“ (Senge 1996, S. 88) die Voraussetzung für systemischen Wandel darstellt, doch bedarf es häufig eines Anstoßes von außen. Forschung und Theoriebildung können solche Anstöße geben, die Logik der Praxis selbst entscheidet allerdings darüber, was aus diesen wird. Wissenschaft kann Praxis nicht anleiten, nicht zur Umsetzung ihrer Konzepte „verpflichten“ (vgl. Beck/Bonß 1989), sie kann lediglich Lesarten für das Neue anbieten oder durch neue Lesarten des Alten veränderte Handlungsperspektiven anbahnen. Zudem kann Wissenschaft, und dies hat sich in den letzten Jahren gerade für die Erwachsenenpädagogik als wichtig erwiesen, die Brillen der Beobachtung bzw. unhinterfragte Annahmen und implizite Voraussetzungen hinterfragen und Illusionen als solche zu erkennen helfen.

3. Erwachsenenbildung benötigt systemische Forschung

Die bislang entwickelten Hinweise für die Beantwortung der Frage, welche Forschung die Praxis benötigt, sind noch eher unstrukturiert und lassen sich auch nicht zu einem umstürzenden Neuansatz verdichten, obgleich dem systemischen Konzept, welches dabei zutage tritt, sowohl erkenntnis- als auch gegenstandstheoretisch Umstürzendes innewohnt. Grundlegend ist dem systemischen Konzept die Vorstellung, dass sowohl Wissenschaft als auch Praxis systemisch geschlossene Kontexte darstellen, die nach eigenen internen Regeln funktionieren und lediglich durch eine „Verschränkung der Blicke“ (Arnold/Siebert 2006) aufeinander bezogen bzw. sich strukturell miteinander verkoppeln können. Dies bedeutet, dass sowohl Forschung, wie auch Praxis ein sowohl erkenntnistheoretisch als auch gegenstandstheoretisch selbsteinschließendes (Um-)Denken stärken müssen. Ein solches Denken gewinnt – allen Abgesängen auf den Konstruktivismus zum Trotz (vgl. Kaiser/ Weber 2006) – gerade durch systemisch-konstruktivistische Argumentationen die hierzu wirklich weiterführenden Anregungen, da der Konstruktivismus im Kern nichts anderes ist als ein Programm der „selbsteinschließenden Reflexion“ (Varela u. a. 1992)².

2 Diese ist allerdings auch bei Pierre Bourdieu, der von Kaiser und Weber (2006) als Gefährte im Abwehrkampf gegen den Konstruktivismus ins Feld geführt wird, durchaus zu finden, welcher deshalb im Kern dem systemisch-konstruktivistischen Denken näher steht als einem naiven Realismus. Er schreibt: „Der Soziologe, der, irregeleitet durch eine falsche Auffassung von Objektivität als reiner und schlichter Unterwerfung unter gegebene Tatsachen, so wie sie sich darbieten, darangeht, sich als Soziologe auszulöschen, indem er die kontrollierte und bewusste Konstruktion seiner Distanz zum Wirklichen und der Bedingungen einer angemessenen Erkenntnis des Wirklichen ablehnt, verurteilt sich dazu, Präkonstruktionen zu konstatieren, die sich ihm gegen seinen Willen aufzwingen, da er sich einfach nicht mit den Mitteln versah, deren Konstruktionsregeln zu erkennen“ (Bourdieu 1974, S. 27).

Durch diese Überlegungen sollen nun nicht die gegenstandstheoretischen Herangehensweisen, wie sie z. B. auch im „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Arnold u. a. 2000) zum Ausdruck kamen, über Bord geworfen werden. Es soll nur darauf hingewiesen werden, dass diese so lange auch „Präkonstruktionen“ im Sinne Bourdieus sind, solange wir (noch) nicht seinem Hinweis zu folgen vermögen, dass „die adäquate Theorie eines Gegenstandes [...] eine Theorie der sozialen Bedingungen“ und – so möchte ich ergänzen – der beharrenden DeutungsROUTINEN, „aus denen erst die präkonstruierten Gegenstände, wie die Ideologie sie dauernd anbietet, entstehen, [impliziert]“ (Bourdieu 1974, S. 26).

Eine entsprechende selbsteinschließende Forschung, die zudem den bislang herausgearbeiteten Aspekten Rechnung zu tragen vermag, nutzt sowohl der Theorie als auch den, angesichts der Uneindeutigkeiten sowie der typischen „Anomalien“ (Kuhn) notwendigen, (Um-)Denkansätzen der Praxis (vgl. Schöppe 1995). Sie weiß,

- dass Forschung eine Beobachtungspraxis ist, in welcher Konstruktivität und auch (werk)biographische Treue ihren Ausdruck finden,
- dass Praxis eine Forschung benötigt, die keine Gewissheiten zu stiften vorgibt, sondern den Blick zähmt und ganzheitliche Wirkungszusammenhänge stets neu zu interpretieren versucht,
- dass Gestaltung von Praxis nicht allein von der „Wahrheit“ einer Deutung, sondern von ihrem Problemlösungspotential abhängt,
- dass eine aufmerksame wissenschaftliche Beobachtung unvermeidbar selbstreferent ist und man deshalb nur im Bewusstsein dieses „Beobachteraprioris“ (Schüßler 2006, S. 234) forschen kann,
- und dass Forschungsergebnisse Anregungen für eine selbsteinschließende Reflexion zu stiften vermögen, welche auch in den Praxisfeldern Irritationen gewohnter Sichtweisen der Weltaufordnung auslösen und gegenüber verbreiteten „Blickfängern“ immunisieren können.

In diesem Sinne hat sich Ingeborg Schüßler in ihrer Habilitationsschrift auf systemisch-konstruktivistischer Grundlage mit dem neuen „Blickfänger“ der „Nachhaltigkeit der Weiterbildung“ befasst (vgl. ebd.). Dabei fragt sie auch nach dem „erkenntnistheoretischen Potenzial“ (ebd., S. 13) des Begriffes der Nachhaltigkeit von Lernen und beleuchtet den Kontext, der seine Karriere und seine ideologische – bzw. positiv konnotierten – Aufladungen in erwachsenenpädagogischen Diskursen verständlich werden lässt.

Der wesentliche denkerische Fortschritt der Arbeit von Schüßler ergibt sich m. E. aus einer systemisch informierten Behandlung der (erwachsenen)pädagogischen

Paradoxie von „Kausalität versus Unverfügbarkeit“ (ebd., S. 34 ff.). Hier gelingt es ihr, diese Paradoxie sowohl historisch, als auch systemtheoretisch und konstruktivistisch in einer Weise zu beschreiben, die Lehren und Lernen in ihrer strukturellen Verkoppelung einem aneignungstheoretischen Verständnis zugänglich machen. Dadurch entsteht ein Konzept zur Wirkungslogik von Weiterbildung, welches die immer noch verbreiteten (und häufig implizit transportierten) Input-Output-Vorstellungen hinter sich gelassen hat und die Nachhaltigkeit von Erwachsenenlernen in seiner Lebenslauf- sowie Subjektgebundenheit zu verstehen erlaubt. Dies führt Schüßler schließlich zu einem Zugriff, der nicht nur den „erwartbaren Output“, sondern auch die anschlussfähige subjektive Kompetenzerweiterung des jeweiligen Individuums, über die – wie Schüßler sagt – nur dieses selbst Auskunft zu erteilen vermag, konzeptionell und strategisch in den Blick nimmt. Daraus ergibt sich für sie die tragende Perspektive, dass „Nachhaltigkeit“ keine Ex-post-Kategorie ist, sondern bereits tief im Lernprozess selbst und dessen erwachsenendidaktischer „Aufbereitung“ verankert ist.

Die Studie ist von einer fast lexikalischen Gründlichkeit im Aufweisen der disparaten Forschungsbezüge und der in ihnen zutage tretenden „Anomalien“. Auch gelingt es Schüßler die Nachhaltigkeitsfrage in den Kontext zeitlicher sowie strukturelle Bestimmung zu rücken – eine Integration zumeist getrennter Beobachterperspektiven, die ohne Vorläufer in der erwachsenendidaktischen Debatte ist. Dadurch stärkt sie ihren geweiteten Blick, der davon ausgeht, dass „sich der Transfer nicht einfach auf die Phase nach einem Lernprozess terminieren [lässt], sondern einen längerfristigen Entwicklungsprozess dar[stellt], der von vielen begleitenden Maßnahmen gestützt werden kann“ (ebd., S. 146). Sie versteht „nachhaltiges Lernen als tiefgreifende[n] Prozess der Kompetenzentwicklung“ (S. 197 ff.), dessen Wirkungen – so lassen sich ihre Grundlegungen rekonstruieren – nicht nur auf formalen, äußeren Bedingungen als vielmehr auf der „subjektive[n] Wahrnehmung dieser Umgebungsbedingungen und ihre Bewertung durch den Lernenden“ (ebd.) beruhen. Damit gerät der „Subtext“ (ebd., S. 198) des Lehr-Lern-Geschehens in den Blick, der in der erwachsenendidaktischen Lehr-Lernforschung bislang eher ausgeblendet blieb.

Anregend für die hier zu klärende Frage, welche Forschung die Praxis benötigt, ist die Integration der Frage nach dem nachhaltigen Lernen aus differenten Beobachterperspektiven (Sicht des lernenden Systems, Sicht des Interventionssystems, Sicht des Forschungssystems) einerseits und den unterschiedlichen Zugängen zum nachhaltigen Lernen (Lernverhalten, Lernergebnisse, innere Systemik) andererseits, wodurch eine grundlegende forschungsmethodologischen Klärung erreicht wird. Die Forschungsmethodologie, die hier zum Tragen kommt, ist in bemerkenswerter Weise selbstreflexiv. Schüßler unterwirft sich selbst Schritt für

Schritt ihren selbstauferlegten Kriterien für eine gegenstandsadäquate Forschung und führt nahezu idealtypisch vor, wie eine systemische Forschungspraxis vorzugehen hat. Wegweisend ist auch die Längsschnittperspektive ihrer Forschung, mit der sie – zum Nachhaltigkeitsthema passend – die Langfristwirkungen von Weiterbildung in der Ex-post-Perspektive von TeilnehmerInnen sowie die „Wirkungshoffnungen und subjektiven Theorien von Lehrenden“ (ebd., S. 259) rekonstruiert und so die erwähnte „Verschränkung der Blicke“ (vgl. Arnold/Siebert 2006) idealtypisch vorführt. Durch dieses Vorgehen ergeben sich reichhaltige Belege für die systemische Koevolution von Lehren und Lernen sowie für die bestenfalls perturbierenden Interventionsformen in Lernprozessen, welche hier nicht im Einzelnen referiert werden können. Wegweisend für eine Theoriebildung zum nachhaltigen Lernen sind allerdings drei Theoreme, die wirklich neue und weiterführende Theorieimpulse für die Erwachsenenendidaktikforschung beithalten:

- (1) Der Nachweis von Rekonstellierungs-Typiken, die das Lernen und Verhalten auf dem Hintergrund eingespurter Deutungs- und Emotionsmuster determinieren und gewissermaßen die Möglichkeiten markieren, mit denen eine Ermöglichungsdidaktik im konkreten Fall zu „rechnen“ hat (Schüßler 2006, S. 283 ff.).
- (2) Die Analyse wichtiger Instrumente eines situativ-transformativen Lernens (S. 292 ff.), durch welches empirisch basierte Vorschläge für eine entsprechende Erwachsenenbildungspraxis möglich werden. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Wirkmächtigkeit eines „Kontextwechsels“ sowie die Hinweise auf die didaktischen Gradwandlungen zwischen „Persistenz und Transformation subjektiver Muster“ (ebd., S. 301 ff.) und die didaktische Dimension der „emotionalen Resonanz“ (ebd., S. 314).
- (3) Schließlich helfen die empirischen Analysen von Schüßler auch, das „Bemühen um biographische Kohärenz“ (ebd., S. 327 ff.) in ihrer didaktischen Rahmungsfunktion für das Lernen des Einzelnen zu erkennen, welches stets und unhintergebar ein „lebensbreites Lernen“ ist, wie Schüßler dies nennt (ebd., S. 332 ff.).

Unmittelbar praxisrelevant ist die Ausdeutung der Ergebnisse der Studie für das „Pädagogische Selbstverständnis und [die] Interventionsstrategien der Trainer“ (ebd., S. 338 ff.), in welcher Schüßler sich mit der Spezifik der subjektiv-biographischen Logik des Trainerhandelns einerseits, den von dieser Logik getragenen professionellen Ansprüchen und genuinen Interventionsstilen andererseits befasst. Dabei zeigt sich erneut, dass es systemisch-konstruktivistischer Forschung um Komplexitätsangemessenheit der Strukturierung des empirischen Materials geht, aus der sich nur sehr hypothetisch Typologisierungen sowie universale

Muster ablesen lassen. Das Universale ergibt sich in erster Linie aus den inneren wie äußeren Prozessmustern (die absolviert bzw. gestaltet werden müssen) und nicht durch ähnliche Muster auf der Beobachtungsebene, wie penibelst auf der Fallebene rekonstruiert wird.

Literatur

- Arnold, R. (2005): „F“ hoch drei. Fußball, Friedrich Barbarossa und Fernstudium. Wissenschaftliche Weiterbildung an der TU Kaiserslautern. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, S. 269–280
- Arnold, R. u. a. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Sonderbeilage zum Report). Frankfurt a.M.
- Arnold, R./Siebert, H. (2006): Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Baltmannsweiler
- Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M.
- Fuchs, W. (2004): Der Sinn der Beobachtung. Begriffliche Untersuchungen. Weilerswist
- Jellouschek, H. (1991): Im Irrgarten der Liebe. Zürich, S. 20
- Kaiser, A./Weber, K. (2006): Ketzerischer Kontrapunkt zum Konstruktivismus. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, H. 1, S. 3
- Kuhn, T.S. (1979): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.
- Nuissl, E. (2003): Brief zur Replik auf die Ahlheim-Arnold-Kontroverse von Klaus-Peter Hufer und Ulrich Klemm. In: Erwachsenenbildung, H. 1, S. 29–31
- Pongratz, L.A. (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim
- Rost, W. (2005): Emotionen. Elixier des Lebens. 2., überarb. Aufl. Heidelberg
- Schmidt, S.J. (1998): Die Zähmung des Blicks. Konstruktivismus – Empirie – Wissenschaft. Frankfurt a.M.
- Schmidt, S.J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg
- Schmidt-Atzert, L. (1996): Lehrbuch der Emotionspsychologie. Stuttgart
- Schöppe, A. (1995): Theorie paradox. Kreativität als systemische Herausforderung. Heidelberg
- Schüsßler, I. (2006): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Eine explorative Studie zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen. Habilitationsschrift. Fachbereich Sozialwissenschaften der TU Kaiserslautern. Kaiserslautern
- Senge, P. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart
- Tomm, K. (2001): Die Fragen des Beobachters. Schritte zu einer Kybernetik zweiter Ordnung. Heidelberg
- Varela, F.J. u. a. (1992): Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern
- Weber, G./Simon, F.B. (Hrsg.) (1990): Carl Auer: Geist or Ghost. Heidelberg

Welche Forschung braucht die Disziplin?

Zur Notwendigkeit empirischer Erwachsenenbildungsforschung

Einen Beitrag zur empirischen Forschung in der Erwachsenenbildung anlässlich einer Festschrift für Ekkehard Nuißl zu schreiben, liegt zweifellos nahe: Nur wenige können wie er auf eine Kontinuität empirischer Arbeit verweisen, die mit der so genannten BUVEP-Studie beginnt und mit der jüngst im DIE initiierten, interdisziplinären Arbeitsgruppe Lernforschung (Nuißl i. E.) nicht endet. In die Bitte der Herausgeber jedoch, die *Notwendigkeit* empirischer Erwachsenenbildungsforschung zu erörtern, lassen sich Annahmen hineinlesen, die für die Disziplin weniger schmeichelhaft sind: die Unterstellung, die Erwachsenenbildung benötige mehr empirische Forschung, mehr aber noch die These, aufgrund ihrer besonderen Praxisbezogenheit habe sie Forschung gar nicht nötig. Ein Sonderstatus der Erwachsenenbildung innerhalb der geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen wird heute nur noch selten reklamiert, deshalb soll darauf hier nicht näher eingegangen werden. Im Blick auf die erste Annahme hingegen überwiegt die Klage. So hat Ekkehard Nuißl in seinem Beitrag zum Handbuch Bildungsforschung (2002) die empirische Forschung zur Erwachsenenbildung in einem nüchternen Licht gezeichnet, das keine Illusionen aufkommen lässt. Und Jürgen Wittpoth beklagt in der jüngsten Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung, dass diese keine Wissenschaftsdisziplin sei, die sich primär über empirische Forschung definiere (Wittpoth 2003, S. 65).¹ Vor diesem Hintergrund verstehe ich den vorgeschlagenen Titel als Aufforderung, ein – hier notwendig allgemeines – Plädoyer für empirische Forschung in der Erwachsenenbildung zu halten. Ich referiere zunächst einige Argumente der aktuellen, international geführten Diskussion um die Erziehungswissenschaft bzw. um die Empirische Bildungsforschung, beschreibe dann den Stellenwert der (empirischen) Forschung in der Erwachsenenbildung und skizziere abschließend einige wissenschaftstheoretisch und wissenschaftspolitisch begründete Perspektiven.

¹ Dieses Urteil trifft allerdings nicht nur die Wissenschaftsdisziplin, sondern auch die Mehrzahl der vorliegenden Einführungen in das Studium der Erwachsenenbildung; als Ausnahme Kade u. a. 1999.

1. Die aktuelle Diskussion um Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung

Die internationalen Schulleistungsvergleiche haben nicht nur die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen einem Monitoring unterzogen, sondern mittelbar auch die Professionalität der Lehrkräfte bzw. der sie stützenden Disziplinen, insbesondere der Erziehungswissenschaft.² Die Debatte über Funktion und Leistung der Erziehungswissenschaft ist geprägt durch eine eigentümliche Mischung aus scharfer Kritik und hohen Erwartungen. Dies gilt bereits für die öffentlichkeitswirksam vorgetragenen Klagen, die zunächst der Politikwissenschaftler Hans Weiler (2003), pikanterweise auf dem Münchener Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, wenig später dann die Wissenschaftsjournalisten Reinhard Kahl und Martin Spiewak in der „Zeit“ vorgetragen haben (2005). Alle drei werfen der Erziehungswissenschaft vor, sie sei nur „bedingt wissenschaftlich“, da sie zu wenig (empirische) Forschung betreibe, die Standards anderer Disziplinen nicht erfülle und keinen relevanten Beitrag zur Diagnose und Lösung praktischer pädagogischer Probleme leiste.³

Diese öffentliche Debatte hat eine wissenschaftsinterne Auseinandersetzung um das Selbstverständnis und den wissenschaftlichen Status von Pädagogik und Erziehungswissenschaft wiederbelebt, die bereits eine längere Tradition hat. Erinert sei an Heinrich Roths (1964) Plädoyer für eine „empirische Wendung“ der Pädagogik, an die von Ilse Dahmer und Wolfgang Klafki (1968) initiierte Reflexion über die „geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche“ oder an den von Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach herausgegebenen Sammelband über „Erziehungswissenschaft“ (1991), der sie am „Beginn einer neuen Epoche“ wähte. Die aktuelle Debatte wird weniger durch solcherart wegweisende Publikationen als vielmehr durch Evaluationsberichte geprägt. In den vergangenen Jahren wurden in mehreren Bundesländern erziehungswissenschaftliche Institute und Fachbereiche evaluiert, zuletzt in Niedersachsen, Bayern und Baden-Württemberg.⁴ Diese Evaluationen wurden zwar von der Politik

2 Dass die Erziehungswissenschaft als „Berufswissenschaft“ (Tenorth 2005a, S. 26) nur für einen geringen Teil – bei den Gymnasien für einen äußerst geringen Teil – der Ausbildung angehender Lehrkräfte verantwortlich ist, wird häufig übersehen.

3 Repräsentanten der Disziplin wie Hans Merckens und Rudolf Tippelt (2002) hatten erkennbar Mühe, diese Kritik zurück zu weisen bzw. zu relativieren. Im Grundsatz bestätigten sie die an die Erziehungswissenschaft herangetragenen Erwartungen. Dies gilt nicht für eine Gruppe sich kritisch verstehender Erziehungswissenschaftler um Andreas Gruschka, Ulrich Hermann und Frank-Olaf Radtke (2005), die in einem Frankfurter Manifest die Erwartungen von Öffentlichkeit, Politik und Teilen der Disziplin an eine (ökonomisch) „nützliche“ Erziehungswissenschaft zurückwiesen und auf einem Verständnis von Pädagogik als kritischer Reflexionswissenschaft beharrten, das in den 1970er Jahren auf eine gewisse Anerkennung zählen durfte; kritisch dazu Tenorth 2005b.

4 Kurzberichte dazu bei Tenorth 2005a, Poortinga 2005, Wijnen 2005.

in Auftrag gegeben, aber nach disziplinen eigenen Kriterien von anerkannten Fachvertretern durchgeführt. Die Evaluatoren nutzten dabei Kriterien aus Staaten mit z. T. bereits mehrjähriger Erfahrung in der Evaluation erziehungswissenschaftlicher Institute (vgl. Phillips 2005, Leseman 2005). Diese Kriterien wurden inzwischen als „Standards“ erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre zur Diskussion gestellt (vgl. Gogolin/Baumert 2005). Im Zentrum stehen Indikatoren für die wissenschaftliche Produktivität, die Qualität und die praktische Relevanz der Forschung, die Drittmittelakquise und die Nachwuchsförderung. Die Evaluationsberichte zeichnen bei allen lokalen und regionalen Differenzen ein sehr einheitliches Bild: Sie bemängeln – bei einer durchaus beachtlichen mittleren wissenschaftlichen Produktivität – eine zu geringe wissenschaftliche Qualität der Forschung, fehlende Kontinuität von Forschungsthemen, das Fehlen übergreifender Forschungsprogramme, eine nicht ausreichende internationale Sichtbarkeit, eine zu geringe Einwerbung von Drittmitteln unter Konkurrenzbedingungen, nicht zuletzt auch: eine geringe praktische Relevanz. Mancherorts wurden „nicht tolerierbare Schwächen“ beklagt (vgl. Tenorth 2005, S. 28). Manche kommentieren die Evaluationsergebnisse recht lapidar wie folgt: gewogen und für zu leicht befunden (vgl. Gogolin u. a. 2005, S. 5).

Auch international wächst seit einigen Jahren das Interesse an einer vergleichenden Bewertung der Leistungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. So hat die OECD begonnen, ihre Mitgliedsländer darauf hin zu evaluieren, nach Neuseeland jüngst England (vgl. OECD 2002; Keiner 2005). Auch in den USA wird intensiv über erziehungswissenschaftliche Forschung diskutiert, wobei die *interne* Kritik an ihrer Qualität im Vergleich zu den Klagen der bundesdeutschen Öffentlichkeit deutlich schärfer ausfällt. Diese Kritik fassen Berichtersteller (vgl. Feuer u. a. 2005, S. 28) wie folgt zusammen: fehlende oder schwache Theorie; Ansammlung von Anekdoten, die als Empirie maskiert wird; geringe praktisch-politische Relevanz; endlose Debatten über wünschenswerte Ziele von Schule und Unterricht; geringes Maß an Replizierbarkeit der Befunde; große Fehlermarken; Undurchsichtigkeit der Datenquellen; Unwilligkeit oder Unfähigkeit, weitgehend anerkannte Konventionen zu akzeptieren; nicht zuletzt: Ideologiefanfälligkeit.

Da die Erwartungen an erziehungswissenschaftliche Forschung ungeachtet der kritischen Urteile hoch bleiben, wird national und international intensiv über Strategien zu ihrer Profilierung diskutiert. So zielen z. B. die zentralen Empfehlungen der OECD auf eine Forschungsförderung, die auf empirische, praxis- und wertgebundene Optimierungsforschung nach dem Muster der *large scale*-Forschung eng geführt wird (vgl. Keiner 2005, S. 15). In den USA verpflichtet das 2001 verabschiedete Gesetz „No Child Left Behind“ Empfänger von Bundesmit-

teln (also z. B. Förderinstitutionen), ihre Mittel ausschließlich für *empirisch* fundierte politische Strategien (*evidence based policy*) auszugeben (vgl. Feuer u. a. 2005). Damit gehen gesetzlich definierte, rigide Vorgaben z. B. für Forschungsmethoden einher, die insbesondere experimentelle Forschung favorisieren.

Auch in Deutschland findet derzeit die Empirische Bildungsforschung besondere Aufmerksamkeit. Das zeigt sich bereits daran, dass heute – anders als in den 1960er und 1970er Jahren, in denen kritisch-konstruktive Pädagogen die Meinungsführerschaft hatten – die empirischen Bildungsforscher/innen von der Politik als Berater gesucht werden. Die Förderung der Empirischen Bildungsforschung hat u. a. Eingang in die Koalitionsvereinbarung zwischen CDU und SPD gefunden – bemerkenswert angesichts der bildungspolitischen Zurückhaltung des Bundes, für die insbesondere die neue Bundesbildungsministerin steht. Die Empirische Bildungsforschung spielt eine prominente Rolle in Strategie- und Programmpapieren der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), der Kultusministerkonferenz (KMK) oder des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (vgl. Schlegel 2005, Hüfner 2005, Pahl 2005). Bereits seit längerem begreift sich die Deutsche Forschungsgemeinschaft als „Ermöglichungsinstitution“ für Empirische Bildungsforschung (Winnacker 2005, S. IX). Sichtbarster Ausdruck dieser strategischen Orientierung ist die im Jahr 2002 von Senat und Hauptausschuss beschlossene Förderinitiative „Forscherguppen in der Empirischen Bildungsforschung“, mit der Struktur bildende Maßnahmen an Universitäten durch die Finanzierung von Forschergruppen und Forschungsprofessuren gefördert werden sollen.

Was wird im Kontext dieser Diskussionen unter Empirischer Bildungsforschung verstanden? Gemeinhin werden innerhalb der Erziehungswissenschaft eine philosophische bzw. theoretische, eine historische, eine vergleichende und eine empirische Forschungsrichtung unterschieden (vgl. Nuissl 2002). Diese Forschungsrichtungen sind wechselseitig aufeinander angewiesen, ohne dass eine die jeweils anderen „regiert“ oder regieren könnte.⁵ Nach einem Definitionsvorschlag von Manfred Prenzel, der an programmatische Erklärungen des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahr 1974/75 anknüpft, umfasst der „Gegenstand der Empirischen Bildungsforschung [...] Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse von Bildung über die Lebensspanne, innerhalb und außerhalb von (Bildungs-) Institutionen“ (Prenzel 2005, S. 12). Die Bezeichnung empirisch umfasse unterschiedliche methodische Herangehensweisen, für die jedoch generell gelte, „dass theoretische Aussagen systematisch und intersubjektiv nachvollzieh-

5 Dies ist wissenschaftstheoretisch zu verstehen. Wissenschaftspolitisch finden selbstverständlich permanent – und aktuell besonders intensiv – „Revierkämpfe“ statt.

bar mit erfahrungswissenschaftlichen Verfahren geprüft oder begründet werden“. Der Zweck der Empirischen Bildungsforschung bestehe darin, die Bildungswirklichkeit zu verstehen und zu verbessern; sie zielen daher auf grundlegendes und anwendungsbezogenes Wissen und sei insofern eine „praktische Wissenschaft“, als sie ihren Ausgang von praktischen Problemen des Erziehungssystems nehme und ihre Befunde wieder dorthin zurück führe. Während bisher vor allem – z. B. durch die als Systemmonitoring angelegten internationalen Schulleistungsvergleiche – deskriptive Befunde angeboten würden, komme es zukünftig verstärkt darauf an, auch „Warum?“-Fragen und „Was tun?“-Fragen zu beantworten (ebd., S. 12 f.). Empirische Bildungsforschung wird nicht als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft betrachtet, sondern als Forschungsfeld, in dem Erziehungswissenschaftler zwar eine besondere Verantwortung tragen, das aber auch von pädagogischen Psychologen, von Soziologen oder von Wirtschaftswissenschaftlern bearbeitet wird (so auch Tippelt 2002).

Wie für die (erziehungswissenschaftliche) Forschung insgesamt, so lassen sich auch für die Empirische Bildungsforschung „Leitprinzipien“⁶ formulieren, die international mit Zustimmung rechnen können. Danach soll Forschung bedeutsame Fragen stellen, die empirisch untersucht werden können, sich auf relevante Theorien stützen und Methoden anwenden, die eine direkte Untersuchung der theoretisch fundierten Fragen erlauben. Darüber hinaus soll sie kohärente und explizite Argumentationsketten unterstützen, Befunde erbringen, die replizierbar sind sowie Forschungsdaten und Methoden für professionelle Kritik offen legen. Besonderheiten erziehungswissenschaftlicher Forschung werden allein in der multidisziplinären Behandlung pädagogischer Fragen, in den ethischen Verpflichtungen gegenüber Untersuchungsteilnehmern sowie in der Notwendigkeit einer „Partnerschaft“ mit der pädagogischen Praxis gesehen (vgl. Shavelson/Towne 2002, S. 50 ff.).⁷

In methodologischer Hinsicht beschäftigt sich die aktuelle Debatte vor allem mit der Frage, wie erziehungswissenschaftliche Forschung zugleich „wissenschaftlicher“ und praktischer werden kann. Das Konzept einer „nutzeninspirierten Grundlagenforschung“ (*use inspired basic research*) plädiert für solche Typen empirischer Forschung, die Erkenntnisproduktion und praktischen Nutzen gleichzeitig anstreben (als Überblick Fischer u. a. 2005). Dieser Vorschlag unternimmt den Versuch, jenseits der fortbestehenden Notwendigkeit von grundlegender und angewandter Forschung weiterführende methodologische Perspektiven zu formulieren. Die Herausforderungen, die damit verbunden sind, z. B. die gleich-

6 Auf die Differenz von Leitprinzipien und (Bewertungs-) Standards sei ausdrücklich hingewiesen.

7 Diese „Leitprinzipien“ decken sich gut mit den Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung, die von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1997) verabschiedet wurden.

zeitige Sicherung von interner und externer Validität oder die sinnvolle Verknüpfung von Feld- bzw. Laborstudien, werden intensiv diskutiert.

2. Zum Stellenwert empirischer Forschung in der Erwachsenenbildung

Welchen Stellenwert hat die empirische Forschung innerhalb der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung? Um die „Forschungskultur“ der Erwachsenenbildung zu beschreiben, können unterschiedliche Dimensionen und Indikatoren herangezogen werden: Man kann – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – auf Quantität (s. 2.1) und Qualität (s. 2.2) der empirischen Arbeiten abheben, auf das Selbstverständnis des wissenschaftlichen Personals (2.3) sowie auf die Rezeptions- oder Rekrutierungspraxis der Disziplin (2.4). Dieser Beitrag bietet nicht den Raum, auf alle Aspekte differenziert einzugehen, er beschränkt sich daher auf eher grobe Indikatoren und summarische Einschätzungen.

2.1 Quantität empirischer Arbeiten

Recherchiert man in der Datenbank FIS-Bildung nach empirischen Arbeiten zur Erwachsenenbildung⁸, dann stößt man auf einen wachsenden, aber immer noch marginalen Anteil, gemessen an der Gesamtheit der Publikationen. Absolut betrachtet haben empirische Arbeiten an Bedeutung gewonnen (bei einem leichten Rückgang in den letzten Jahren), relativ ist ihr Anteil kontinuierlich von ca. 5 Prozent im Zeitraum 1980–1984 auf ca. 10 Prozent im Zeitraum 2000–2004 gestiegen. Dieser Anteil entspricht in etwa dem, der für die Erziehungswissenschaft insgesamt charakteristisch zu sein scheint: Schätzungen gehen davon aus, dass ca. 10 Prozent der Vertreter der Erziehungswissenschaft empirisch arbeiten (vgl. Fend 2005, S. 70; Baumert 2005, S. 130). Die überwiegende Mehrzahl der Publikationen bietet auch in der Erwachsenenbildung nicht (empirische) Forschung, sondern verharret im „Zwischenreich“ von Disziplin und Profession, von wo aus der Praxis wissenschaftlich begründete Programmatik, Kritik oder Klage angeboten werden (vgl. Tenorth 1992).⁹ Es handelt sich um Reflexionen *im* System, kaum um Reflexionen *des* Systems der Erwachsenenbildung, insofern um „Systembetreuungswissenschaft“ (Luhmann/Schorr 1979). Dies scheint sich

8 Diese Datenbank ist für bibliometrische Analysen (noch) nicht gut geeignet. Für unseren Zweck wurden alle Publikationen erfasst, die als (Erwachsenenbildung oder Weiterbildung) verschlagwortet waren und bei denen im Freitext das Wort „empir*“ auftauchte. Damit wurden nicht nur Publikationen aus der Teildisziplin, sondern gegebenenfalls auch aus Nachbardisziplinen erfasst. Zudem wird der Anteil empirischer Forschungsarbeiten überschätzt, da auch Publikationen erfasst wurden, die sich möglicherweise nur referierend auf Empirie beziehen oder aber methodologische Fragen empirischer Forschung erörtern.

9 Das „Zwischenreich“ ist insofern attraktiv, als man sich hier von Erwartungen der Praxis und der Wissenschaft zugleich entlasten kann (so Keiner 2005, S. 19).

allerdings zu ändern: Der wissenschaftliche Nachwuchs in der Erwachsenenbildung betrachtet inzwischen empirische Forschung als selbstverständliches Element einer wissenschaftlichen Laufbahn. Dies zeigt sich z. B. an der großen Resonanz, die der Workshop Weiterbildungsforschung, organisiert von einer Gruppe jüngerer Kolleginnen und Kollegen um Carola Iller,¹⁰ auch im vierten Jahr findet. Auch wenn die Funktion der Workshops noch zwischen Qualifizierung und Vergemeinschaftung schwankt, so ist eine Profilierung der in Vortrag und Beratung angebotenen Forschungskompetenz unübersehbar. Damit wurde ein (zusätzlicher) Ort geschaffen, in denen eine *community of practice* ihre Standards aushandeln und eine genuine Forschungskultur etablieren kann.

2.2 Qualität empirischer Arbeiten

Schwieriger ist die Qualität empirischer Forschung in der Erwachsenenbildung zu beurteilen. Für die empirische Lernforschung wurde jüngst im Auftrag des DIE eine Expertise erarbeitet, die den Stand der Forschung erfasst und analysiert (Schrader/Berzbach 2005). In qualitativer Hinsicht bot sich das Bild einer anwendungsnahe, aber theoriearmen und „zerstreuten“, überwiegend mit qualitativen Methoden arbeitenden „Kleinforschung“ (Nuissl 2002, S. 345), die von engagierten Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfern betrieben wird und eine nur geringe Kontinuität im Blick auf Themen und Akteure aufzuweisen hat.¹¹ Der Anschluss an Forschungslinien der Nachbardisziplinen, etwa der didaktisch orientierten Unterrichtsforschung im Feld der Schule, wird nicht nur nicht gesucht, sondern eher gemieden. Auch die durchgehend reklamierte praktische Nützlichkeit der Forschungsarbeiten ist über die analysierten Projekte hinaus kaum belegt.¹² Ähnlich zeichnete Dieter Gnahn (2005, S. 145) kürzlich das Bild einer „theorievergessenen Begleitforschung“ einerseits und einer armen „Grundlagenforschung“ andererseits. Am Beispiel der Lernforschung kann man sehen, dass die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung sich noch schwer tut mit der Einwerbung von Drittmitteln unter Wettbewerbsbedingungen, auch im Vergleich zu anderen Teildisziplinen (vgl. Kraul u. a. 2004, S. 116).¹³

10 Zu den Organisatorinnen und Organisatoren gehören derzeit darüber hinaus: Christiane Hof; Wolfgang Jütte; Burkhard Schäffer; Sabine Schmidt-Lauff; Ekkehard Nuissl und Susanne Kraft für das DIE.

11 Wenn man den Auflösungsgrad höher wählt als in der erwähnten Expertise, lassen sich in der Geschichte der Erwachsenenbildung „problemorientierte und explanative Forschungsprogramme“ erkennen. Diese Forschungsprogramme „umkreisen“ zentrale „Probleme“ (Bildungsvoraussetzungen und -motivationen, Teilnehmerorientierung usw.) der Erwachsenenbildung, kommen aber nur begrenzt zu Erkenntnisfortschritt; s. dazu Born 1991.

12 Auch Ekkehard Nuissl hat darauf hingewiesen, dass der Praxis- und Handlungsbezug der Forschung, der in der Erwachsenenbildung von Beginn an betont wurde (vgl. Nuissl 2002, S. 334), weder wissenschaftstheoretisch noch forschungsmethodologisch hinreichend reflektiert wird.

13 Dies ist insofern problematisch, als die Standards zur Bewertung von Forschungsanträgen, die die DFG anlegt, künftig wohl auch auf Bund und Länder ausstrahlen.

2.3 Selbstverständnis des wissenschaftlichen Personals

Zum Selbstverständnis des wissenschaftlichen Personals liegen keine gesicherten Befunde vor, hier sind nur summarische Einschätzungen möglich. Insgesamt betrachtet gilt wohl auch für die Erwachsenenbildung, was Baumert und Roeder Anfang der 1990er Jahre für die theoretische und konzeptionelle Entwicklung der Erziehungswissenschaft insgesamt diagnostiziert haben: Die traditionell theoretisch-historische sei nicht durch eine empirische, sondern durch eine pragmatische Wissenschaftskonzeption abgelöst worden, die auf eine (unmittelbare) Verbesserung der pädagogischen Praxis bzw. ihrer Rahmenbedingungen ziele (Baumert/Roeder 1994, S. 41). Mit der beobachtbaren Akademisierung der Karrieren im Hochschulsystem wurde die praktische Berufserfahrung als Eingangsvoraussetzung durch die „Idee einer unmittelbar praktischen Wissenschaft“ ersetzt (Baumert/Roeder 1994, S. 45). So pflegt auch das wissenschaftliche Personal der Erwachsenenbildung intensive Kontakte zur Praxis und zur Politik, in der es beratend, fortbildend oder evaluierend tätig ist, und verkürzt damit die für Forschung verfügbare Zeit.

2.4 Rezeptions- oder Rekrutierungspraxis der Disziplin

Dies schlägt sich auch in der Rezeptions- und Rekrutierungspraxis nieder, in der empirische Forschung keine besondere Beachtung erfährt, sondern häufig dadurch de-thematisiert wird, dass sie nicht primär im Blick auf Forschungskriterien bewertet wird, sondern im Blick auf ihre Praxisrelevanz (vgl. Schrader/Berzbach 2005). Diese Forschungs- und Rekrutierungspraxis hat Folgen. Da die Erwachsenenbildung ständig „neue“ Forschungsthemen (meist gespeist aus vermeintlichen oder tatsächlichen Veränderungen der Praxis) „entdeckt“, fehlen ihr die strukturellen Voraussetzungen, Forschungswissen zu akkumulieren und Erkenntnisfortschritt zu erzielen. Die geringe thematische, theoretische und methodische Kontinuität behindert den Aufbau einer eigenen Identität und auch die Rezeption durch andere wissenschaftliche Fächer. So werden z. B. die Befunde der empirischen Lernforschung aus der Erwachsenenbildung in Nachbardisziplinen wie der (pädagogischen) Psychologie kaum rezipiert. Schaut man auf die aktuelle Bildungspolitik, so läuft die Erwachsenenbildung Gefahr, sowohl beim Aufbau einer lebenslaufübergreifenden Bildungsberichterstattung als auch bei der Kompetenzmessung im Erwachsenenalter (PIACC) übergangen zu werden.

3. Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung: Bedingt forschungsbereit?

Welche Perspektiven ergeben sich vor diesem Hintergrund für die empirische Erwachsenenbildungsforschung? Wie ist mehr und bessere empirische Forschung möglich? Die im Folgenden aufgezeigten Perspektiven, die theoretische, metho-

dologische, thematische, methodische und pragmatische Aspekte aufzeigen, sind teils wissenschaftspolitisch, teils wissenschaftstheoretisch begründet. Während man in der Erwachsenenbildung gewohnt ist zu fragen, welche Forschung die *Praxis* benötige (vgl. Arnold in diesem Band), soll hier die Frage betont, aber nicht vereinseitigt werden, welche Forschung die *Wissenschaft* von der Erwachsenenbildung benötigt. Nur mit Hilfe historischer¹⁴, theoretischer, international-vergleichender und empirischer Forschung kann die Erwachsenenbildung nach den äußeren auch die inneren Merkmale einer „normalen“ Wissenschaft erwerben (Kuhn 1991).

Den vorgestellten Überlegungen liegt folgende, von Rudolf Stichweh (2003) angebotene, modernisierungstheoretische Annahme zugrunde: Wissensgesellschaften sind dadurch gekennzeichnet, dass Wissenschaft mit einer Pluralisierung von Öffentlichkeiten und damit von Diskursen und Geltungsansprüchen konfrontiert wird. Die Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeit werden nicht mehr nur in der eigenen Disziplin, sondern auch in Nachbarfächern, in der Praxis, der Politik sowie in der „allgemeinen“ Öffentlichkeit rezipiert. Am Beispiel der internationalen Schulleistungsvergleiche lassen sich die „shifting boundaries between politics, economy and education“ belegen (vgl. Amos u. a. 2002). Damit geht eine Pluralisierung der Rollen im Selbstverständnis von Wissenschaftlern einher, nicht aber eine Ent-Differenzierung des Wissenschaftssystems. Vielmehr wird von der Wissenschaft erwartet, dass sie *zugleich* „esoterischer“ und nützlicher wird (vgl. Stichweh 2004, S. 160). Insofern ist davon auszugehen, dass künftig auch die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung mit wachsenden internen und externen Erwartungen an die empirische Belastbarkeit und die praktische Nützlichkeit des von ihr angebotenen Wissens konfrontiert wird.¹⁵

Um empirische Forschung auch in der Erwachsenenbildung zu profilieren, sind die externen und internen Rahmenbedingungen derzeit günstig. Dazu sei auf die aktuelle Diskussion um Gegenstand, Leistungen und Standards der Erziehungswissenschaft verwiesen, auf das nationale und internationale Interesse der Politik an der Empirischen Bildungsforschung, das mit dem wachsenden Bedarf an Selbst- und Fremdbeobachtung des Bildungssystems weiter zunehmen wird, auf die Förderungsstrategien relevanter Drittmittelgeber, auf die – ungeachtet konjunktureller Schwankungen – fortschreitende institutionelle Ausdifferenzierung und Verberuflichung des Feldes, nicht zuletzt auf die sich entwickelnde Forschungskultur in der Teildisziplin selbst. Wenn man den Blick nicht nur auf

14 s. dazu das Forschungsmemorandum zur Geschichte der Erwachsenenbildung (Ciupke u. a. 2002).

15 Das Ziel, zugleich „vernünftiges“ und „nützliches“ Wissen zu erarbeiten, ist im Übrigen eine genuin aufklärerische Grundhaltung, die der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund ihrer Geschichte vertraut sein sollte.

den deutschen Sprachraum richtet, so lässt sich zudem der Aufbau einer *European Educational Research Area* (Keiner 2005) beobachten, an der Ekkehard Nuißl durch sein Engagement in der Vereinigung der European Research and Development Institutes (ERDI) sowie in der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) federführend mitwirkt.

Die Erwachsenenbildung benötigt zu allererst eine tragfähige „Kultur“ empirischer Forschung, die von einer breiten Mehrheit des wissenschaftlichen Personals getragen wird (vgl. Feuer u. a. 2005; Kuhn 1991, S. 25 ff.). Eine Voraussetzung für die Etablierung einer solchen Forschungskultur ist die „Emanzipation“ von pragmatischen Verwertungsinteressen. Diesen Weg haben u. a. die Psychologie und die Soziologie gewählt, um „Identität“ im Wissenschaftssystem zu gewinnen (so Keiner 2005, S. 18 f.). Nützliches Wissen, das über den Fall hinausreicht, kann Forschung nur dann anbieten, wenn sie theoretisch und empirisch fundiert ist, d. h. wenn sie sich an Aussagen über definierte und miteinander verbundene Konstrukte orientiert, mit denen pädagogische Praxis konstituiert und beobachtet wird. Die Erwachsenenbildung neigt jedoch noch zu sehr dazu, z. B. didaktisch-methodische Fragen eher prinzipiell zu erörtern als empirisch zu untersuchen, und handelt sich damit Identitäts- und Autonomieprobleme ein (vgl. Harney/Strittmatter 1994). Erst die Anerkennung der Differenz von wissenschaftlich-empirischem und pädagogisch-praktischem Wissen ist die Voraussetzung zur ihrer Bearbeitung.

Um das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis der Erwachsenenbildung als einer „praktischen“, aber nicht pragmatischen Wissenschaft (vgl. Baumert/Roeder 1994) zu schärfen, bietet es sich an, an die aktuelle Diskussion über Empirische Bildungsforschung anzuschließen.¹⁶ Bei einer solchen Orientierung gewinnt die Erwachsenenbildung ihre Themen und Fragestellungen aus der Praxis, bearbeitet sie theoretisch und methodisch nach wissenschaftlichen Standards und bereitet ihre Befunde so auf, dass sie für plurale Öffentlichkeiten nützlich sind. Mit der Unterscheidung des Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhangs von Wissenschaft erkennt sie theoretisch und empirisch an, dass die „Praxis“ (die Politik, die Öffentlichkeit) in der Verwendung von Forschungsergebnissen ebenso „autonom“ ist wie die Wissenschaft in ihrer Erarbeitung. Das Konzept einer nutzeninspirierten Grundlagenforschung scheint besonders viel versprechend für eine praktische Wissenschaft in diesem Sinn, ohne dass damit einer „Forschungsmonokultur“ (Keiner 2005, S. 21) das Wort geredet werden soll.

¹⁶ Wer für eine genuin erwachsenenpädagogische Forschungsmethodologie und damit für einen Sonderstatus der Teildisziplin plädiert, läuft Gefahr, dass reklamierte Eigenständigkeit als Provinzialität ausgelegt wird.

Die notwendige Distanz gegenüber den Verwertungsinteressen der Praxis schließt eine Distanz gegenüber den Steuerungs- und Legitimationsinteressen der Politik ein, die sich derzeit vor allem am Humankapital in der Wissensgesellschaft interessiert zeigt. So verständlich es in wissenschaftspolitischer Hinsicht ist, dass die Bildungsforschung sich der Politik mit dem Versprechen anbietet, die „Aufgabe der Bildungsforschung besteh[e] heute darin, wissenschaftliche Informationen auszuarbeiten, die eine rationale Begründung bildungspraktischer und bildungspolitischer Entscheidungen ermöglichen“ (Tippelt 2002, S. 9), so sehr warnen die Befunde der Verwendungsforschung vor „naiven“ Versprechungen. Zudem besteht die Gefahr, dass Wissenschaft einer politischen Strategie der Entlastung von Entscheidungen und Entscheidungsfolgen aufsitzt (Keiner 2005, S. 15 f.). Transfer und Transformation wissenschaftlichen Wissens lassen sich nicht von der Wissenschaft allein, schon gar nicht primär von ihr lösen, die Pluralität der Wissensformen in der pädagogischen Praxis kann nicht vereinheitlicht werden.

In thematischer Hinsicht ist es der Erwachsenenbildung bisher schwer gefallen, einen „disziplinären Kern“ zu definieren (Nuissl 2002, S. 345). Folgt man auch hier den Konzepten Empirischer Bildungsforschung, dann stehen die Bildungsprozesse Erwachsener im Zentrum sowie die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, unter denen sie stattfinden. Das schließt eine Konzentration auf Lernen als Handlung in didaktisierten Kontexten ein, während jene Formen des Lernens, die gerade dadurch charakterisiert sind, dass die „Pädagogik“ (physisch oder in Form didaktischer Materialien) nicht „anwesend“ ist, weniger forschungsbedürftig erscheinen. Diese weite Definition des Gegenstandes benötigt selbstverständlich Präzisierungen, und zwar in größerem Maße, als sie in dem von Ekkehard Nuissl mit-initiierten Forschungsmemorandum geleistet wurden, das an dieser Stelle – auf Konsensbildung bedacht – noch zu additiv verfährt (vgl. Arnold u. a. 2003). Schwerpunktthemen, die ein großes Interesse bei Praxis und Politik finden und für die zudem international anschlussfähige theoretische und methodische Konzepte vorliegen, könnten für die nächsten Jahre etwa Fragen der Qualität von Lehr-Lern-Prozessen, der Kompetenz von Lehrenden, der Kompetenzentwicklung im Lebenslauf oder der Organisation und Steuerung des Weiterbildungssystems sein. Dabei scheint es weniger wichtig, „große“ Themen zu bearbeiten; vielmehr sollte es darum gehen, Themen mittlerer Reichweite auf hohem theoretischem und methodischem Niveau und in möglichst engem Kontakt mit Nachbardisziplinen einschließlich der Fachdidaktiken zu bearbeiten.

Eine Voraussetzung für die Verständigung auf Schwerpunktthemen oder gar Forschungslinien ist eine Verständigung auf Forschungsfragen, die theoretische Übersetzung dieser Fragen sowie die Konstitution des Forschungsgegenstandes mit

identitätsstiftenden Begriffen.¹⁷ Denn am Anfang empirischer Forschung steht die Frage, sie generiert die Methode, nicht umgekehrt (Feuer u. a. 2005, S. 33). Statt an der sekundären Unterscheidung von qualitativer und quantitativer Forschung festzuhalten, wie es Herausgeber von Sammelwerken immer noch tun (vgl. Timpelt 1999), sollte sich die methodologische Debatte eher an der Unterscheidung von Typen empirischer Untersuchungen orientieren sowie den ihnen eigenen Standards (zu Standards nicht-standardisierter Forschung s. Bohnsack 2005).

Die Förderung einer interdisziplinär betriebenen empirischen Erwachsenenbildungsforschung benötigt selbstverständlich bessere und mittelfristig tragfähigere Infrastrukturen, als sie der Erwachsenenbildung derzeit zur Verfügung stehen. Doch daran scheint es am wenigsten zu mangeln. Denn wer unzureichende Infrastrukturen beklagt, muss erklären, warum vorhandene Infrastrukturen wie etwa umfangreiche empirische Datensätze (SOEP, BSW usw.) nicht intensiver für Sekundäranalysen genutzt werden.¹⁸ Die aktuellen Entwicklungen bei Bund und Ländern, in der DFG oder der Europäischen Gemeinschaft bieten insgesamt günstige Förderbedingungen. So könnte die Erwachsenenbildung durchaus einen Versuch unternehmen, Forschergruppen mit einer mittelfristigen Perspektive zu etablieren. Hierzu kann und muss das DIE – jenseits tatsächlicher oder vermeintlicher Konkurrenzen zur universitären Erwachsenenbildung – einen wichtigen Beitrag leisten. In der Kooperation von universitären und außeruniversitären Forschungsinstituten – das zeigen nicht zuletzt die internationalen Schulleistungsvergleiche – liegt die Zukunft der Empirischen (Erwachsenen-) Bildungsforschung. Zu einer anderen Forschungskultur gehört sicherlich auch eine bessere Ausbildung in empirischen Forschungsmethoden einschließlich der sozialwissenschaftlichen Statistik, die im Rahmen der Umstellung auf BA-/MA-Studiengänge neu gewichtet werden kann. Es ist unverantwortbar, wenn Studierende oder gar Doktorandinnen und Doktoranden an universitären Standorten nur mit *einem* methodischen Erhebungs- oder Auswertungsverfahren vertraut gemacht werden. Um die Voraussetzungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu verbessern, sollte auch über die Möglichkeiten forschungsorientierter Promotionsstudien nachgedacht werden (vgl. dazu Krüger/Fabel-Lamla 2005), denn die Nachwuchsförderung der Erwachsenenbildung folgt noch zu sehr dem einzelkämpferischen „Geniemodell“.

Kritiker könnten fragen, ob die empirische Forschung tatsächlich jene Bedeutung für die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung hat, die hier teils unter-

17 Vermutlich geht es hier weniger um „Verständigung“ innerhalb der Disziplin als um Verständigung unter einzelnen Forschern oder Forschergruppen.

18 Als Überblick für die berufliche Weiterbildung s. Bellmann/Leber 2005; beispielhafte Auswertung der SOEP-Daten von Harney u. a. 2002).

stellt, teils eingefordert wird. Meine Antwort lautete wie folgt: Die gegenwärtige, vergleichsweise stille, aber fundamentale Reform führt mit der Umstellung auf BA- und MA-Studiengänge zu einer Relativierung der Unterschiede zwischen verschiedenen Hochschultypen. Gleichzeitig nimmt die Differenzierung zwischen *Hochschulen* zu, ablesbar u. a. an den Folgen der Elite-Initiative von Bund und Ländern. Damit geht eine Differenzierung von Fächern innerhalb von Hochschulen einher, die sich eher in der Forschung oder eher in der Lehre profilieren und – im letzteren Fall – den regionalen Arbeitsmarkt mit wissenschaftlich ausgebildetem Personal versorgen. Eine Erwachsenenbildung, die sich als Erkenntnis produzierende und nicht nur Erkenntnisse transformierende Wissenschaft begreift, sollte sich darum bemühen, bei diesem Differenzierungsprozess eine Wahl zu haben. Ekkehard Nuißl und seinem Beitrag zur (Förderung der) empirischen Erwachsenenbildungsforschung wird man vermutlich am besten dadurch Anerkennung erweisen, dass in zukünftigen Überblicken über den Forschungsstand neben der inzwischen fast 30 Jahre alten BUVEP-Studie viele weitere „Leitstudien“ (Nuißl 2002) vorgestellt werden können.

Literatur

- Amos, S. u. a. (2002): Globalisation. Autonomy of education under siege? Shifting boundaries between politics, economy and education. In: *European Educational Research Journal*, H. 2, S. 193–213
- Arnold, R. u. a. (2003): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. In: *Erziehungswissenschaft*, Jg. 26, S. 41–69
- Baumert, J. (2005): Schlussfolgerungen mit Blick auf Hochschulen, Bund und Länder. Akzentsetzungen für die Empirische Bildungsforschung. In: Mandl, H./Kopp, B. (2005), S. 127–137
- Baumert, J./Roeder, P.M. (1994): „Stille Revolution“. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (1994), S. 29–47
- Bellmann, L./Leber, U. (2005): Berufliche Weiterbildungsforschung. Datenlage, Forschungsfragen und ausgewählte Ergebnisse. In: *REPORT*, H. 2, S. 29–40
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Gogolin, I. u. a. (2005), S. 63–81
- Born, A. (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme. Bad Heilbrunn
- Ciupke, P. u. a. (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Bonn (DIE)
- Dahmer, I./Klafki, W. (Hrsg.) (1968): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche*. Erich Weniger. Weinheim
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1997): Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 857–863
- Fend, H. (2005): Zur Lage des Nachwuchses in der Empirischen Bildungsforschung und Vorschläge zur Nachwuchsförderung. In: Mandl, H./Kopp, B. (2005), S. 69–72
- Feuer, M.J. u. a. (2005): Scientific Culture and Educational Research. In: Gogolin, I. u. a. (2005), S. 25–44
- Fischer, F. u. a. (2005): Nutzenorientierte Grundlagenforschung im Bildungsbereich. Argumente einer internationalen Diskussion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 3, S. 427–442

- Gnahn, D. (2005): Theoriebezüge aktueller Weiterbildungsforschung. In: REPORT, H. 1, S. 141–146
- Gogolin, I. u. a. (Hrsg.) (2005): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4
- Gogolin, I./Baumert, J. (2005): Evaluation der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Lehre. Referenzrahmen und Kriterienkatalog. Ein Beispiel zur Diskussion von Standards. In: Gogolin, I. u. a. (2005), S. 271–292
- Gruschka, A. u. a. (2005). Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. In: Forschung und Lehre, H. 9, S. 480–481
- Harney, K. u. a. (2002): Dimensionalisierung, Gruppenbildung und Wahrscheinlichkeitsübergang. Zur Identifizier- und Interpretierbarkeit multivariater Beziehungen zwischen Milieu, Beruf und Weiterbildung an SOEP-Daten. In: ZA-Information, H. 53, S. 97–135
- Harney, K./ Strittmatter, V. (1994): Methode und klinisches Wissen. Die Konstruktion des virtuellen Teilnehmers als erwachsenenpädagogische Wissensform. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (1994), S. 185–200
- Hüfner, A. (2005): Zur aktuellen Entwicklung der Empirischen Bildungsforschung aus Sicht der Kultusministerkonferenz (KMK). In: Mandl, H./Kopp, B. (2005), S. 113–117
- Kade, J. u. a. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart
- Kahl, R./Spiewak, M. (2005): Nur bedingt wissenschaftlich. Die Erziehungswissenschaften haben in der Forschung und der Lehrerausbildung versagt. Eine Polemik. In: Die Zeit, Nr. 11 (10.03.2005)
- Keiner, E. (2005): Zur Konstruktion erziehungswissenschaftlicher Forschung aus der Perspektive der OECD. In: Gogolin, I. u. a. (2005), S. 13–23
- Kraul, M. u. a. (2004): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In: Tippelt, R. u. a. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden, S. 91–120
- Krüger, H.-H./Fabel-Lamla, M. (2005): Promotionskollegs und Graduiertenzentren. Standards für die Strukturierung der Doktorandenphase. In: Gogolin, I. u. a. (2005), S. 175–194
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München
- Kuhn, T. (1991): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 11. Aufl. Frankfurt a.M.
- Leseman, P.P.M. (2005): Research Quality and International Focus: A perspective from the Netherlands. In: Mandl, H./Kopp, B. (2005), S. 86–92
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart
- Mandl, H./Kopp, B. (Hrsg.) (2005): Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Berlin
- Merkens, H./Tippelt, R. (2002): Das andere Gesicht der Erziehungswissenschaft. Die Disziplin ist weder praxis- noch politikfern, sie kümmert sich um Probleme des Schul- und Studienalltags. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 244 (22.10.2002)
- Nuissl, E. (2002): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 333–347
- Nuissl, E. (Hrsg.) (i. E.): Vom Lernen zum Lehren. Lehr- und Lernforschung für die Weiterbildung. Bielefeld
- OECD (2002): OECD Review. Educational research and development in England. Examiners' report. In: European Educational Research Journal, H. 4, S. 705–738
- Pahl, V. (2005): Förderung der Empirischen Bildungsforschung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). In: Mandl, H./Kopp, B. (2005), S. 118–123
- Phillips, D. (2005): Empirical Research in Education: Perspectives from England. In: Mandl, H./Kopp, B. (2005), S. 81–85
- Poortinga, Y.H. (2005): An Evaluation of Education Research at Bavarian Universities. In: Mandl, H./Kopp, B. (2005), S. 31–35

- Prenzel, M. (2005): Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung. In: Mandl, H./Kopp, B. (2005), S. 7–21
- Roth, H. (1964): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a.M., S. 179–191
- Schlegel, J. (2005): Statement zur Empirischen Bildungsforschung aus der Sicht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). In: Mandl, H./Kopp, B. (2005), S. 107–112
- Schrader, J./Berzbach, F. (2005): Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf (Stand: 28.04.2006)
- Shavelson, R.J./Towne, L. (2002): Scientific Research in Education. Washington
- Stichweh, R. (2003): The Multiple Publics of Science. Inclusion and popularization. In: Soziale Systeme, H. 2, S. 210–220
- Stichweh, R. (2004): Wissensgesellschaft und Wissenschaftssystem. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, H. 2, S. 147–165
- Tenorth, H.-E. (1992): Intention, Funktion, Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen. In: Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Frankfurt a.M., S. 194–217
- Tenorth, H.-E. (2005a): Evaluation der Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung in Niedersachsen. In: Mandl, H./Kopp, B. (2005), S. 25–30
- Tenorth, H.-E. (2005b): Milchmädchenrechnung. Warum der Vorwurf der Ökonomisierung des Bildungswesens falsch ist. In: Die Zeit, Nr. 41 (06.10.2005)
- Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Aufl. Opladen
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen
- Weiler, H. (2003): Bildungsforschung und Bildungsreform. Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 181–203
- Wijnen, W.H.F.W. (2005): Erziehungswissenschaftliche Forschung in Baden-Württemberg. In: Mandl, H./Kopp, B. (2005), S. 36–42
- Winnacker, E.-L. (2005): Vorwort. In: Mandl, H./Kopp, B. (2005), S. IX–X
- Wittpoth, J. (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen

Adressaten und Adressatenforschung der Erwachsenenbildung

1. Historische Entwicklung und Perspektiven der Adressatenforschung

Im Mittelpunkt der Erwachsenenbildungsforschung steht die Auseinandersetzung mit Lern- und Bildungsprozessen im Erwachsenenalter, einer Lebensphase, in denen Menschen bereits vielseitige und manchmal reiche Lern- und Bildungserfahrungen haben. Die Fragen wie sich Erwachsene mit Bildungsangeboten auseinandersetzen, welche Interessen und Motive sie bewegen eine Weiterbildung einzugehen, welche Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung sie auswählen und wie sie selbstorganisierte Lernprozesse realisieren, welche informellen und vor allen Dingen organisierten Lernkontexte sie hierbei wünschen und welche Rahmenbedingungen dabei wichtig sind, sind bedeutsame Fragen der Adressatenforschung als einem wichtigen Teilgebiet der Weiterbildungs- und Erwachsenenforschung.

Es ist sinnvoll, die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung in die Bereiche Lehr-/Lernforschung und Kursforschung, die Institutions- und Organisationsforschung, die Professionsforschung und schließlich die Adressaten- und Teilnehmerforschung zu gliedern (Egloff/Kade 2004, S. 138; Nuissl/Pehl 2004). Der Erwachsene steht stets im Mittelpunkt dieser letztgenannten Forschungsrichtung, aber es sind mehrere Perspektiven auf ihn möglich. So lässt sich zunächst eine eher institutions- und professionszentrierte Perspektive, die den Erwachsenen vor allen Dingen als „defizitären“ Adressaten analysiert, von einer subjektorientierten Perspektive, die den Erwachsenen als eigenständig und autonom lernendes Subjekt betrachtet, unterscheiden. In beiden Perspektiven erscheint es notwendig, Adressaten zu differenzieren.

Bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts setzt sich die Weiterbildungsforschung intensiv mit den Weiterbildungsangeboten aus der Sicht der Teilnehmenden und Adressaten auseinander. Schon Ende des 19. Jahrhunderts begann man Hörerstatistiken aufzubauen, und mit dem Ausbau der institutionellen Erwachsenenbildung wandte man sich Anfang des 20. Jahrhunderts der differenzierenden

Beschreibung der Teilnehmer auf der Basis einfacher soziodemographischer Merkmale und später der Erstellung sogenannter „sozialer Profile“ der Hörschaft zu (vgl. Radermacher 1932). Ziel war es zum einen, Planungsdaten für den Ausbau des Bildungswesens zu erhalten; zum anderen sollte Rechenschaft über finanzielle Aufwendungen abgelegt werden.

Nach dem zweiten Weltkrieg thematisierte man immer intensiver den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsverhalten, Bildungsinteressen sowie Bildungseinstellungen. Im Mittelpunkt standen hier – in Anlehnung an die damalige Diskussion um Chancengleichheit im Bildungswesen – nicht nur aktuelle, sondern auch potentielle Weiterbildungsteilnehmer. Man begann sich auch für jene zu interessieren, die Erwachsenenbildung zwar hoch einschätzen, aber dennoch nicht aktiv daran teilhaben. Die Differenzierung von „gesellschaftlichen Teilgruppen“ sowie die Analyse von Bildungseinstellungen im Kontext sozialer Herkunft erfolgte dabei auf der Basis klassischer Schichtmodelle. In dieser Forschungstradition gilt die Göttinger Studie (vgl. Strzelewicz u. a. 1966) zu Recht bis heute als „Leitstudie“ der Bildungs- und Adressatenforschung, da sie erstmals das Bildungsinteresse und Bildungsverhalten aller Bevölkerungsschichten erfasste. Das Wissen über Interessen, Motive und Barrieren in Bezug auf Weiterbildung konnte hier auf der Basis der Zugehörigkeit zu hierarchisch angeordneten Schichten der Gesellschaft differenziert werden.

Heute ist bekannt, dass die Teilnahmequoten in der beruflichen und in der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland deutlich unter 50 Prozent bei den 18- bis 75-Jährigen liegen. Gleichzeitig wissen wir, dass die Bevölkerung generell eine äußerst positive Einstellung gegenüber Erwachsenen- und Weiterbildung hat, denn beispielsweise sind 94 Prozent der Deutschen der Meinung, dass jeder Weiterbildung nutzen sollte (BMBF 2005). Dieser Widerspruch zwischen positiver Einstellung und tatsächlich eher niedriger aktiver Weiterbildungsbeteiligung ist eine Herausforderung für die Adressatenforschung.

Die Perspektiven und Konzepte der Adressatenforschung haben sich in den letzten zwanzig Jahren differenziert. Einflussreich sind die Konzepte der Zielgruppenforschung (vgl. Schiersmann 1999, Nuissl 1999), die soziodemographische Adressaten- und Teilnehmerforschung (vgl. BMBF 2006, Tippelt u. a. 2003), die Biographieforschung (vgl. Nittel/Marotzki 1997, Seitter 1999, Herzberg 2004) und die adressatenbezogene Milieuforschung (vgl. Vester u. a. 1993, Barz/Tippelt 2004).

Wichtig sind dabei erstens die soziodemographischen Differenzierungen der Teilnehmer/-innen und der potenziellen Teilnehmer/-innen (Adressaten) nach Alter,

Bildung, Einkommen, Geschlecht, Nationalität etc., dann zweitens die Zielgruppendifferenzierungen, die meist eine besondere Lebenssituation, einen besonderen Übergang oder auch spezifische Defizite von Erwachsenen aufgreifen und in besonderen Bildungsprogrammen bearbeiten. Schließlich gibt es drittens eine Milieuperspektive, die stark an der sozialen Heterogenität, dem Chancenausgleich und Fragen der sozialen Gerechtigkeit interessiert ist, die gleichzeitig aber auch in einer institutionenorientierten Perspektive Interessen von Lernenden aufzeigt, an die Weiterbildungsinstitutionen anschließen können. Wer Teilnehmer und Adressaten adäquat erreichen will, muss sich vergewissern, welche Lernkulturen in Abhängigkeit auch von überindividuellen Mustern, Mentalitäten und Milieus in einer Gesellschaft existieren, welche expliziten und impliziten Lernpotentiale und Lernprozesse sich in sozialen Milieus, aber auch in Alters- oder Bildungsgruppen zeigen, und welche spezifischen Lernstrategien, Lernwege, Lernhindernisse und Lernbarrieren für Adressaten festzustellen sind.

Eine institutionelle professionelle Perspektive sucht nach Mitteln und Strategien damit Weiterbildungsinstitutionen so auf Adressaten reagieren können, dass diese in ihren Lebenserfahrungen und Lerninteressen tatsächlich angesprochen werden. Insofern ist das Interesse am Adressaten und somit auch die Adressatenforschung eine Ergänzung, wenn nicht in Teilen auch eine krasse Abkehr von einer angebotsorientierten und einer zurückliegende Praxis schlicht fortschreibenden Weiterbildungsplanung.

Zwischenfazit: Die Adressatenforschung insgesamt analysiert subjektive und gruppenbezogene Perspektiven gegenüber dem lebenslangen Lernen, den typischen Weiterbildungsinteressen und -barrieren, den Formen des Bildungsverständnisses, den Forderungen an die Persönlichkeitsbildung und an das persönliche informelle Lernen. In einer institutionenorientierten Perspektive generiert dieser Bereich der Forschung Wissen darüber, wie Weiterbildungsinstitutionen die Nachfrage in ihrer Region einschätzen können, um dann mit ihren jeweiligen Profilen und Weiterbildungsangeboten erfahrungsnah und interessenbezogen auf diese zu reagieren. Adressatenforschung stellt sich somit sowohl subjektorientierten als auch institutionenorientierten Herausforderungen.

2. Differenzen der Adressaten als Prädiktoren für Weiterbildungs(nicht)teilnahme

Allgemein lässt sich feststellen, dass positive Bildungserfahrungen und generell ein positives lernanregendes Sozialisationsmilieu das Lernen im späteren Erwachsenenalter begünstigen. Die Teilnahme an frühen Lernprozessen ist demnach eine äußerst positive Bedingung für die Integration und aktive Partizipation in

späteren Lernphasen. Wir wissen, dass die Weiterbildungsteilnahme durch soziodemographische und kontextbezogene Faktoren beeinflusst wird. Vor allen Dingen das Alter, die Schul- und die Berufsbildung, die Erwerbstätigkeit, das Geschlecht und auch die Nationalität wirken sich auf die Weiterbildungsbeteiligung massiv aus. Allerdings müssen wir die Teilnahme differenziert betrachten: In der allgemeinen Weiterbildung ist das Alter der stärkste Prädiktor, denn Über-50-Jährige (mit Ausnahme der Akademiker) haben deutlich niedrigere Teilnahmequoten als jüngere. Der zweitstärkste Einflussfaktor ist dann bei den Über-50-Jährigen die Berufsbildung, denn je besser die Berufsbildung umso höher die Weiterbildungsbeteiligung. Bei den mittleren Altersgruppen ist es das Haushaltseinkommen, denn je höher das Haushaltseinkommen umso stärker ist die Bereitschaft zur Weiterbildung ausgeprägt und bei den jüngeren Altersgruppen (den 18- bis 25-Jährigen) ist es das Geschlecht, das die Teilnahme am stärksten beeinflusst. Die Geschlechterdifferenz hat sich bei der Weiterbildungsbeteiligung in den letzten drei Jahrzehnten verringert, allerdings ist es so, dass Frauen häufiger in der allgemeinen und seltener in der beruflichen Weiterbildung teilnehmen.

Im Unterschied zur allgemeinen Weiterbildung wird die berufliche Weiterbildung am stärksten durch die Erwerbsbeteiligung der Lernenden beeinflusst. Erwerbstätige haben eine viel stärkere Weiterbildungsbeteiligung als Nicht-Erwerbstätige. Als zweitstärkster Prädiktor erweist sich dann bei den Vollzeitbeschäftigten die Betriebsgröße, denn seit Jahren zeigt sich, dass Mitarbeiter von Klein- und Mittelbetrieben niedrigere Weiterbildungsquoten haben. Bei den Teilzeitbeschäftigten wirkt sich das Haushaltseinkommen aus und bei den nicht Erwerbstätigen ist es letztlich die Berufs- und Schulbildung, die sich auf Interessen und dann auch auf konkretes Verhalten auswirken (vgl. Barz/Tippelt 2004).

Weiterbildungsbarrieren sind vor allen Dingen die fehlenden Nutzenerwartungen, die negativen Lernerfahrungen und die Angst vor Misserfolg. Vor allem bei Personen mit niedrigerer Schulbildung zeigt sich die Wirkung solcher Weiterbildungsbarrieren. Die gruppenspezifischen Unterschiede der Beteiligung signalisieren, dass es äußerst schwierig ist, bildungsferne Zielgruppen in die Weiterbildung adäquat zu integrieren. Zwar ist der Zusammenhang zwischen den benachteiligenden Faktoren und der Beteiligung an Weiterbildung über die Jahre nicht stärker geworden, allerdings sind die Folgen für die Individuen und für die Gesellschaft heute noch gravierender. Da sich die Beschäftigungsmöglichkeiten für die Un- und Angelernten, die gleichzeitig unterdurchschnittlich an Weiterbildung partizipieren, permanent weiter reduzieren, werden künftig Fragen der Chancengerechtigkeit noch dringlicher. Die Erwartungen an die Weiterbildung, die ihre Adressaten, insbesondere die benachteiligten sozialen Gruppen, sozial integrieren soll, wurden in der Vergangenheit eher enttäuscht. Die bildungssozi-

ologische Adressaten- und Teilnehmerforschung zeigt regelmäßig, dass die soziale Herkunft und insbesondere auch die Erstausbildung in Schule und Beruf stark selektiv wirken. Man wird sagen müssen, dass Benachteiligungsprozesse – und dies hat Adressatenforschung sichtbar gemacht – stark kumulativ wirken.

3. Handlungsorientierte Adressatenforschung für eine gelingende Weiterbildung

Eine stärkere Adressaten- und Teilnehmerorientierung kann eine Antwort auf die pluralen Wünsche und Erwartungen verschiedener sozialer Gruppen und Milieus in unserer Gesellschaft darstellen. Wer interessenorientiert plant, wird auf den verschiedenen mikro- und makrodidaktischen Handlungsebenen, also im Bereich des Lehrens und Lernens und im Bereich der Angebots- und Programmplanung, verschiedene Formen der Ansprache für die jeweiligen Adressatengruppen suchen. Gerade das Modell der sozialen Milieus mit seiner sehr genauen Beschreibung von Weiterbildungsinteressen und -barrieren ist in der Lage, die Weiterbildungsplanung von Institutionen anzuregen. Dabei wird in einem handlungstheoretischen Ansatz von den Weiterbildungsanbietern zu erwarten sein, dass sie ihre anfängliche Situationsdefinition durch das Kennenlernen lebensweltlicher Erwartungen (vgl. Schütz 1974, Schütz/Luckmann 1984) von Teilnehmergruppen überprüfen und gegebenenfalls abändern. Es ist bedeutsam, dass Weiterbildungsangebote mit den Situationsdefinitionen der tatsächlichen und potenziellen Teilnehmer und Teilnehmerinnen in Einklang gebracht werden.

Ein handlungsorientierter Ansatz der Adressatenforschung regt an, dass didaktische Entscheidungen an die komplexe Lebenswelt von Teilnehmern anschließen (vgl. Reich/Tippelt 2004). Daher ist das konkrete Wissen über Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsverhalten von verschiedenen sozialen Gruppen, insbesondere auch von benachteiligten und bildungsfernen Milieus, notwendig, wenn man Weiterbildungsangebote stärker auf Zielgruppen zuschneiden will. In einem handlungsorientierten Ansatz ist die Planung von Weiterbildung als ein interaktiver Verständigungsprozess zwischen Pädagogen und Teilnehmern konzipiert, denn bei der Planung werden die Hintergrundüberzeugungen der miteinander Interagierenden berücksichtigt.

Adressatenforschung geht davon aus, dass das Gelingen der Weiterbildung in Verständigungsprozessen wurzelt, wobei die Beteiligten selbstverständlich auch häufig auf bewährte Situationsdefinitionen zurückgreifen können, so dass Handlungsroutinen nützlich sind. Manchmal müssen die Institutionen aber auch auf die sich wandelnden Weiterbildungsinteressen oder die sich äussernden Weiterbildungswünsche neuer Gruppen reagieren und damit nachfrageorientiert ihr

Weiterbildungsangebot umgestalten. Die stark variierenden subjektiven Konzepte zum lebenslangen Lernen und zur Weiterbildung beispielsweise in Milieus und die sehr heterogenen Lernvoraussetzungen sind auf allen Ebenen der Planung mit einzubeziehen.

4. Institutionenorientierte Adressatenforschung und Bildungsmarketing

In der institutionenorientierten Perspektive wird besonders sichtbar, dass durch Adressatenforschung auch auf den sich ausdifferenzierenden Weiterbildungsmarkt reagiert wird (vgl. Tippelt u. a. 1996). Wenn es zutrifft, dass sich die Adressaten immer stärker ausdifferenzieren, dann wird man auch bei den institutionellen Akteuren diese Differenzierungsprozesse beschreiben können. Die manifeste und latente Nachfrage ist heute auf der Basis einheitlicher Lebensverhältnisse und Weiterbildungsinteressen nicht zu beschreiben, denn augenscheinlich haben sich Lebenslagen und Lebensstile der Bevölkerung stark pluralisiert.

Geht man von dieser Pluralisierungsthese aus, sollten die institutionellen Akteure in der Weiterbildung auf keinen Fall versuchen, eine homogene einheitliche Bevölkerung anzusprechen. Es müssen soziale Gruppen und Milieus identifiziert werden, die sich allerdings in ihrer Lebensführung entsprechend der Dynamik von Lebenslagen und Lebensstilen stark verändern.

Adressatenforschung und die Orientierung am Adressaten ist auch ein Hinweis darauf, dass sich etablierte Anbieter heute immer schwerer tun, traditionelle Gestaltungsansprüche unbefragt zu behaupten. Erwachsene suchen sich heute aus einem breiten, heterogenen Bildungsangebot das aus, was individuell in ihre Biografie und ihre aktuelle Lebenssituation passt. Dieser individuelle Bezug, der sich auch innerhalb von sozialen Gruppen und Milieus beschreiben lässt, sprengt jede traditionelle Angebotsform und ist daher für Anbieter auch schwer zu antizipieren. Die wachsende Heterogenität im Gesamtangebot der Weiterbildung einer Region steht aber nicht im Widerspruch zu den Wünschen vieler einzelner Weiterbildungsanbieter, die heute zunehmend versuchen (müssen) ihr Angebot durch Profilbildung ihrer Institution unverwechselbar und homogener zu machen. In Anlehnung an eine feldtheoretische Einsicht Lewins lässt sich sagen, dass das Ganze (das regionale Weiterbildungsangebot) mehr ist als die Summe der Einzelteile (das Angebot einzelner Institutionen).

Eine institutionenorientierte Perspektive der Adressatenforschung mündet in Fragen und Problemstellungen des Marketings von Einrichtungen. Möller (2002) hat die wichtigen Anforderungen der Erwachsenenbildung an Marketing heraus-

gestellt: Marketing bedeutet einen geplanten und systematischen Entscheidungsprozess. Im Mittelpunkt stehen die Verbesserung des Leistungsprogramms durch die Ausrichtung auf den Kunden- und Teilnehmernutzen. Im Sinne der institutionellen Profilbildung im umkämpften Weiterbildungsmarkt schließt Marketing auch innovative und den Markt analysierende Problemlösungsprozesse mit ein. Besondere Aufmerksamkeit innerhalb von Marketingstrategien ist den „Aktionsparametern“ (Schöll 2004) zuzusprechen, denn es lassen sich aus institutioneller Sicht Produktpolitik, Kommunikationspolitik, Distributionspolitik und Preispolitik systematisch unterscheiden. Selbstverständlich ist Bildungsmarketing etwas Besonderes und kann nicht mit jeder Form des kommerziellen Marketings gleich gesetzt werden. Für die verschiedenen Adressatengruppen ist ein jeweils spezielles Profil der Angebote zu entwickeln.

Die Produktpolitik bezieht sich auf die Leistungsprogramme eines Anbieters und es werden die Themenbereiche adressatenadäquat formuliert, es werden die Qualifikationen der Dozenten auf die potentiellen Teilnehmer abgestimmt, es werden Freizeitangebote und evtl. Kinderbetreuungsmöglichkeiten bereit gestellt. Zentral bedeutsam ist, dass die Präferenzen und Interessen potentieller und aktueller Teilnehmer und Teilnehmerinnen bei der Weiterbildungsplanung Berücksichtigung finden.

Die Kommunikationspolitik umfasst die bekannten Instrumente der Werbung und der Öffentlichkeitsarbeit von Institutionen, aber auch Formen des Direktmarketings, der direkten Kooperation zwischen Weiterbildungsanbietern und auch die informellen Formen der Weiterbildungsinformation sind hier zu nennen. Adressaten unterscheiden sich auch darin, wie sie angesprochen werden möchten.

Die Distributionspolitik thematisiert die Absatzwege, die Standortwahl, die Räumlichkeiten und die Ausstattung sowie auch die zeitliche Strukturierung von Weiterbildungsangeboten. Auch sie ist auf die Adressateninteressen abzustimmen. Die vielschichtigen Erwartungen an das Ambiente und an die Lernumgebungen – manchmal weit über die materialen thematischen Inhalte hinaus – können zielgruppen- und milieuspezifisch antizipiert werden.

Bei der Preispolitik lassen sich durch die Möglichkeiten der Preisdifferenzierung adressatenbezogene Barrieren finanzieller Art berücksichtigen.

In der Weiterbildungspraxis hat sich herausgestellt, dass ein Mix dieser verschiedenen Gestaltungsbereiche und Marketinginstrumente sinnvoll ist (vgl. Möller 2002, Schölch 1996).

5. Milieuorientierte Adressatenforschung: Felder des Interesses und Interessensdifferenzierung

In der Adressatenforschung hat es sich bewährt, einige begriffliche Klärungen zu Grunde zu legen. So werden unter Lebenslagen die äußeren Voraussetzungen für alltägliches Handeln verstanden. Es werden die Arbeits-, die Wohn- und die Freizeitbedingungen, die Bildungsressourcen, die finanziellen Ressourcen und das Berufsprestige zur Bestimmung der Lebenslage erfasst. Die Lebenslagen sind vor allen Dingen für die vertikal hierarchische Platzierung des Einzelnen in der Gesellschaft verantwortlich (vgl. Hradil 2001).

Lebensstile dagegen sind in der Tradition von Simmel frei gewählte Muster des Alltagsverhaltens, oft in deutlicher Absetzung zu anderen Stilen (vgl. Lüdtkke 1989). Hier sind ästhetische Geschmacksfragen, Konsumstile und generell alltagsorientierte Muster des Verhaltens als Ausdruck einer sichtbaren Lebensführung bedeutsam (vgl. Müller 1997).

Lebensführung ist eine von Max Weber (1972) beschriebene vermittelnde Kategorie zwischen dem individuellen Verhalten und den gesellschaftlichen Bedingungen. Lebensführung verleiht dem eigenen Handeln einen subjektiven Sinn und ist immer auf die aktive Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen der eigenen Lebenslage und den sonstigen politischen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen gerichtet. In der Lebensführung drückt sich die Kompetenz jedes Einzelnen aus, sich mit gesellschaftlichen Lebensbedingungen auseinander zu setzen.

Soziale Milieus schließlich sind typische, durch Klassifikation und Konstruktion gewonnene Muster der Lebensführung in einer Gesellschaft. Dabei konstituieren soziale Milieus gruppentypische, individuell prägende Formen der Wahrnehmung, der Interpretation und der Nutzung, der jeweiligen historisch-konkreten Umwelt und des menschlichen Umfeldes.

Die Beschreibung der individuellen Lebensführung und der Lebensstile im Kontext des Milieuansatzes sprengt vor allem die Vorstellung von einer primär individualisierten Gesellschaft, denn sie arbeitet die pluralen und ungleichen Bedingungen der Sozialstruktur in vertikaler und horizontaler Differenzierung in modernen Gesellschaften heraus (vgl. Müller 1992, 1997, Vester u. a. 1993). So konnte die milieuorientierte Adressatenforschung sichtbar machen, dass sich Weiterbildungsteilnahme selten auf einen Grund zurückführen lässt, typisch sind ganze und komplexe Interessensbündel. So kann der Inhalt oder das Zertifikat eines Weiterbildungsangebots wichtig sein, aber für viele Teilnehmer ist auch

das Gesellungsmotiv von großer Bedeutung. Der Wunsch nach sozialen Kontakten, nach Erweiterung des Bekanntenkreises und nach Kommunikation mit anderen ist häufig Anlass zur Weiterbildungspartizipation. In Milieukontexten sind es vor allem die traditionellen Arbeiter und die Traditionsverwurzelten, die ein solches Gesellungsmotiv stark formulieren, während beispielsweise leistungsorientierte moderne Performer in erster Linie das inhaltliche Ziel und die Zielerreichung der Weiterbildung als Anspruch formulieren (vgl. Barz/Tippelt 2004).

Adressatenforschung im Kontext der Milieuforschung knüpft aber auch an den für moderne Gesellschaften konstitutiven Gerechtigkeitskurs an: der Diskurs über Gerechtigkeit und die Kritik sozialer Ungleichheit gilt dabei als ein zentrales, dynamisierendes Element in modernen Gesellschaften (vgl. Tippelt/von Hippel 2005, S. 38 ff.).

Die Milieuforschung hat einen dementsprechend engen Bezug zu der von Pierre Bourdieu (1992) ausgearbeiteten Ungleichheitsforschung. Sein Verdienst war es, die alltagsästhetischen Geschmackspräferenzen mit einer sozial strukturellen Ungleichheitsforschung zu verbinden. Er war in der Lage, die Existenz vertikaler hierarchischer Strukturen und die gleichzeitige Bedeutung von verschiedenen Lebensstilen nachzuweisen. Es standen zwar keine Einstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf Weiterbildung im Mittelpunkt der Bourdieu'schen Analysen, allerdings fungierten bei ihm zentrale Lebensstilvariablen, die von Menschen im sozialen Raum zu Distinktionszwecken im Kampf um kulturelle Güter herangezogen werden, als bestimmende Faktoren der sozialstrukturellen Analyse. Kulturelle Vorlieben, Lesegewohnheiten, Speise- und Wohnvorlieben und eben auch das konkrete Bildungsverhalten und die Bildungsinteressen sind bei Bourdieu ein Ausdruck des Kampfes um symbolische Güter (vgl. Wittpoth 1995).

In horizontaler Differenzierung ergeben sich bei Bourdieu drei herrschende Gruppen, die sich entweder durch den Besitz von kulturellem oder ökonomischem Kapital, aber auch durch eine mittlere Verteilung der beiden Ressourcen definieren lassen. Diese horizontale Differenzierung lässt sich dann in der vertikalen Achse bis zu den unteren sozialen Schichten nachzeichnen.

Es ergeben sich für die Analyse von Adressaten der Weiterbildung relevante Ableitungen, die auch in der Milieuforschung rekonstruiert werden können (vgl. Barz/Tippelt 1999). Herrschende Gruppen sind in ihrem Lebensstil durch Distinktion geprägt, d. h. sie streben nach einer exklusiven Form der Erwachsenenbildung und Weiterbildung oder sehen sich auf Grund ihrer starken Potentiale im Bereich des selbstorganisierten und selbstgelenkten Lernens überhaupt nicht als Zielgruppen der Weiterbildung. Der Lebensstil der Arbeiterschaft ist dem Diktat

der Notwendigkeit unterworfen und im Bereich der Weiterbildung scheint ihnen häufig eine Investition in ihr kulturelles Kapital ohne große Rendite. Die unteren Schichten sind nach Bourdieu von Anfang an ausgegrenzt, denn „sie verfügen nicht über die richtigen chips, um am gesellschaftlichen Spiel mit mehr Aussicht auf Gewinn teilnehmen zu können“ (Wittpoth 1995, S. 75). Wenn diese unteren Schichten und Milieus an Weiterbildung teilnehmen, dann ist ihr zentrales Interesse die Verwertung von Bildung im Sinne der Sicherung ihrer Arbeitsplätze. Einen besonderen Gewinn versprechen sich allerdings bildungseifrige Milieus in der Mitte des sozialen Raums. Weiterbildung steht bei diesen durchaus im Dienste der Möglichkeiten eigenen Geschmack zu stilisieren, auch um sich nach unten abzugrenzen und den herrschenden Gruppen nachzueifern. Allerdings zeigen Milieuanalysen, dass ein wesentliches Bildungsinteresse der „Bürgerlichen Mitte“ darin besteht, den sozialen Status zu halten und Weiterbildung im Kontext der Absicherung von beruflichen Perspektiven zu definieren.

6. Ziele der Adressatenforschung: Partizipation und soziale Kohäsion

Wenn man abschließend die Ziele der Adressatenforschung resümiert, wird man festhalten können, dass Adressatenforschung sich bemüht Wissen zu generieren und zu transferieren, um einerseits bildungsferne Gruppen und andererseits aber auch andere spezifische soziale Milieus mit ihren immer besonderen Interessen und Erfahrungen adäquat anzusprechen. Es geht darum, den demokratischen und internationalen Anspruch „lifelong learning for all“ zu unterstützen.

Es ist daher eine spannende Herausforderung - wie für die Erwachsenen- und Weiterbildung insgesamt – sowohl adressatenspezifische wie auch adressatenübergreifende Erfahrungsräume für das Lernen zu entdecken und zu konstruieren. Wenn es gelingt, Themen und Formate zu finden, die mehrere, sozial sehr unterschiedliche Gruppen und Milieus ansprechen, dann ist dies als ein besonderer Beitrag der Erwachsenen- und Weiterbildung zu sehen, die Partizipation und soziale Kohäsion in unserer Gesellschaft zu fördern.

Literatur

- Barz, H./Tippelt, R. (1999): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt (1999), S. 121–145
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, 2 Bände. Bielefeld
- BMBF (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.

- Egloff, B./Kade, J. (2004): Erwachsenenbildungsforschung. In Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 135–141
- Erikson, R./Goldthorpe, J. (1992): *The Constant Flux. A study of class mobility in industrial societies*. Oxford
- Fahrenberg, B. (1989): *Weiterbildungsverhalten von Frauen mit geringen Bildungsvoraussetzungen und in schwierigen Lernsituationen*. Freiburg
- Flaig, B. u. a. (1994): *Alltagsästhetik und politische Kultur*. Bonn
- Herzberg, H. (2004): *Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu*. Frankfurt a.M.
- Hradil, S. (2001): *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen
- Husserl, E. (1986): *Phänomenologie der Lebenswelt*. Stuttgart
- Lipset, S./Clark, T. (1991): Are Social Classes Dying? In: *International Sociology*, No. 6, S. 397–410
- Lüders, M. (1997): Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. In: *ZfPäd*, H. 2, S. 301–321
- Lüdtke, H. (1989): *Expressive Ungleichheit. Zur Soziologie der Lebensstile*. Opladen
- Möller, S. (2002): *Marketing in der Weiterbildung*. Bielefeld
- Müller, H.-P. (1992): Sozialstruktur und Lebensstile. Vom Menetekel Klassengesellschaft zur Schönen neuen Welt. Von Risiko- und Erlebnisgesellschaft. Und zurück? In: *REPORT*, H. 26, S. 13–28
- Müller, H.-P. (1997): *Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit*. Frankfurt a.M.
- Nittel, D./Marotzki, W. (Hrsg.) (1997): *Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien*. Hohengehren
- Nuissl, E. (1999): Männerbildung. In: Tippelt (1999), S. 595 – 602
- Nuissl, E./Pehl, K. (2004): *Porträt Weiterbildung Deutschland*. 3. aktual. Aufl. Bielefeld
- Radermacher, L. (1932): Zur Sozialpsychologie des Volkshochschülhörers. In: *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, H. 43, S. 461–486
- Reich, J./Tippelt, R. (2004): Gestaltung didaktischer Handlungsfelder im Kontext der Milieuforschung. In: *HBV*, H. 1, S. 23–36
- Reich, J./Tippelt, R. (2005): Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsforschung. In: *ZfPäd.*, H. 4, S. 480–497
- Schiersmann, C. (1999): Zielgruppenforschung. In: Tippelt (1999), S. 557–565
- Schöll, I. (2004): *Marketing in der öffentlichen Weiterbildung*. Bielefeld
- Schulenberg, W. u. a. (1978): *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung*. Stuttgart
- Schütz, A. (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt a.M.
- Schütz, A./Luckmann, T. (1984): *Strukturen der Lebenswelt*, Band 2. Frankfurt a.M.
- Seitter, W. (1999): *Risikante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten*. Opladen
- Simmel, G. (1989): *Die Philosophie des Geldes*. Frankfurt a.M.
- Strzelewicz, W. u. a. (1966): *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Stuttgart
- Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen
- Tippelt, R. u. a. (1996): *Markt und integrative Weiterbildung: Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen*. Bad Heilbrunn
- Tippelt, R. u. a. (2003): *Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung*. Bielefeld

- Tippelt, R./Hippel, A.von (2005): Weiterbildung. Chancenausgleich und soziale Heterogenität. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 37, S. 38–45
- Vester, M. u. a. (1993): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Köln
- Weber, M. (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen
- Wittpoth, J. (1995): Sozialstruktur und Erwachsenenbildung in der Perspektive Pierre Bourdieus. In: *Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung (Beiheft zum REPORT)*. Frankfurt a.M., S. 73–78
- Wittpoth, J. (Hrsg.) (2001): *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose*. Bielefeld

Große Fragen, kleine Antworten

Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Beteiligungsregulation

Ein künftig zur Lösung anstehendes Problem der Weiterbildungsforschung besteht in der Diskrepanz zwischen dem Zuschnitt der Fragen, die uns reale Phänomene der Weiterbildung zur Beantwortung aufgeben, und dem Zuschnitt der Forschung, in der wir uns an diesen Fragen abarbeiten. Das Problem wird – so die These – in der bisher kultivierten Form wissenschaftlichen Arbeitens nicht zu lösen sein. Zur Explikation der These dient das Beispiel ‚Regulative der Weiterbildungsbeteiligung‘ – ein Problem also, das fraglos relevant ist, über das auch gearbeitet wird, zu dem wir gleichwohl weniger wissen als von uns erwartet werden kann.

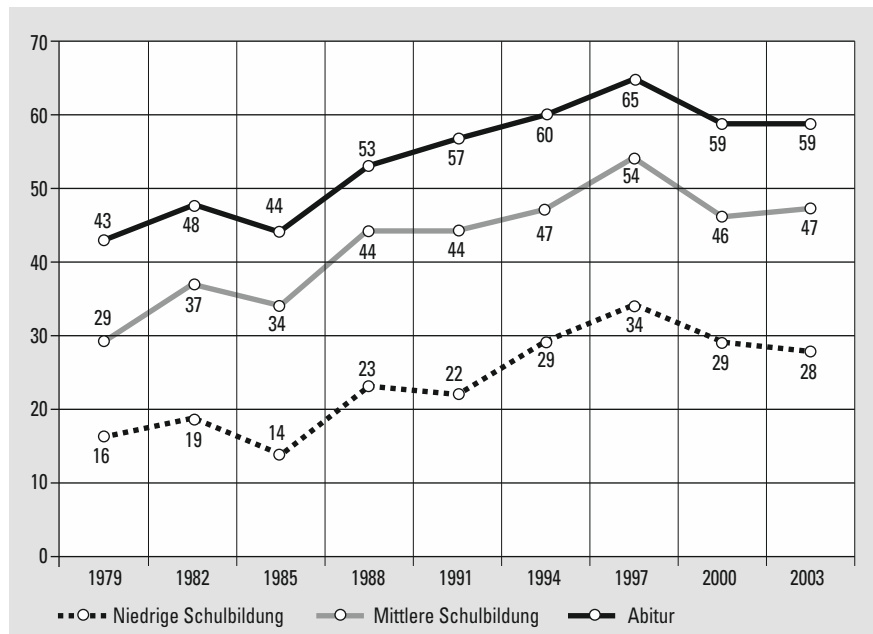
Es lassen sich folgende Faktoren unterscheiden, die für die Regulation von Weiterbildungsaktivität relevant sind (ohne damit einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen): soziodemographische Faktoren, Milieu, Raum, soziales Kapital, *social worlds*, Familie (und Geschlecht), Beruf, Betrieb, Zustand des Weiterbildungssystems. Ungeklärt ist, welches Gewicht jeder einzelne dieser (und weiterer) Faktoren hat und welche Zusammenhänge zwischen ihnen bestehen.

1. Soziodemographische Faktoren

Disparitäten in der Weiterbildungsbeteiligung werden in Deutschland klassisch unter Rückgriff auf soziodemographische Faktoren betrachtet. Spätestens seit der so genannten ‚Göttinger Studie‘ von 1966 (vgl. Strzelewicz u. a. 1966) wissen wir, dass Menschen mittleren Alters mit höherer Schulbildung und gesicherten verantwortungsvollen Berufspositionen sich stärker an organisierter Weiterbildung beteiligen als ältere gering qualifizierte Arbeiter. Die Befunde sind im Grundsatz weithin stabil geblieben; Veränderungen ergeben sich allenfalls in der Größenordnung weniger Prozentpunkte. Diese Stabilität mag ein Grund dafür sein, dass die Befunde oft missverstanden werden. Es entsteht der Eindruck, dass Menschen nicht bzw. weniger an Weiterbildung teilnehmen, *weil* sie die genannten demographischen Merkmale tragen. Ein solcher Blick verstellt aber wichtige Erkenntnismöglichkeiten, denn offensichtlich regulieren die genannten Faktoren Teilnahme nicht *allein*.

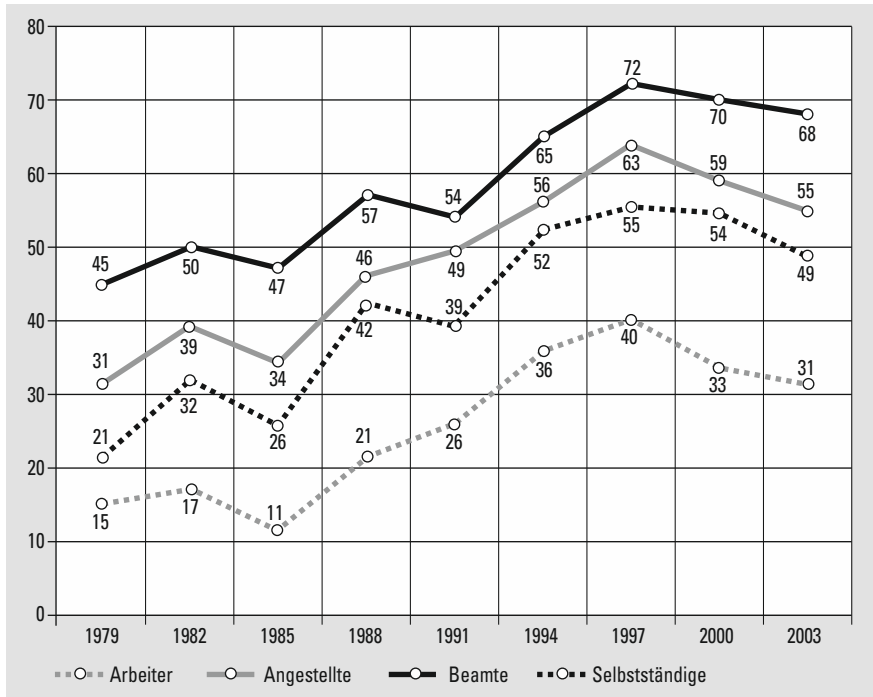
Betrachtet man etwa die Faktoren Schulabschluss und berufliche Stellung, so ergibt sich folgendes Bild:

Abb. 1: Teilnahme an Weiterbildung 1979–2003 nach Schulbildung (in Prozent)



Quelle: Kuwan/Thebis 2004, S. 28

Es gibt am unteren wie am oberen Ende der Hierarchie durchaus nennenswerte ‚Abweichungen‘, die sich keineswegs ‚von selbst‘ verstehen: Von den Menschen mit Abitur beteiligen sich mehr als 40 Prozent nicht und bei den Arbeitern lässt sich knapp ein Drittel durch vielfältige Benachteiligungen nicht von der Teilnahme abhalten. Es müssen also hemmende und begünstigende Faktoren anderer Art im Spiel sein. Davon abgesehen ergeben sich aus der Gleichförmigkeit der Entwicklung (die Abstände bleiben auf verschiedenen Beteiligungsniveaus erstaunlich stabil) mehr Fragen als Antworten. Auf jeden Fall ist davon auszugehen, dass sich Teilnahme/Nicht-Teilnahme *allein* unter Bezug auf soziodemographische Faktoren nicht erklären lassen.

Abb. 2: Teilnahme an Weiterbildung 1979–2003 bei Erwerbstätigen nach Berufsstatusgruppen (in Prozent)

Quelle: Kuwan/Thebis 2004, S. 34

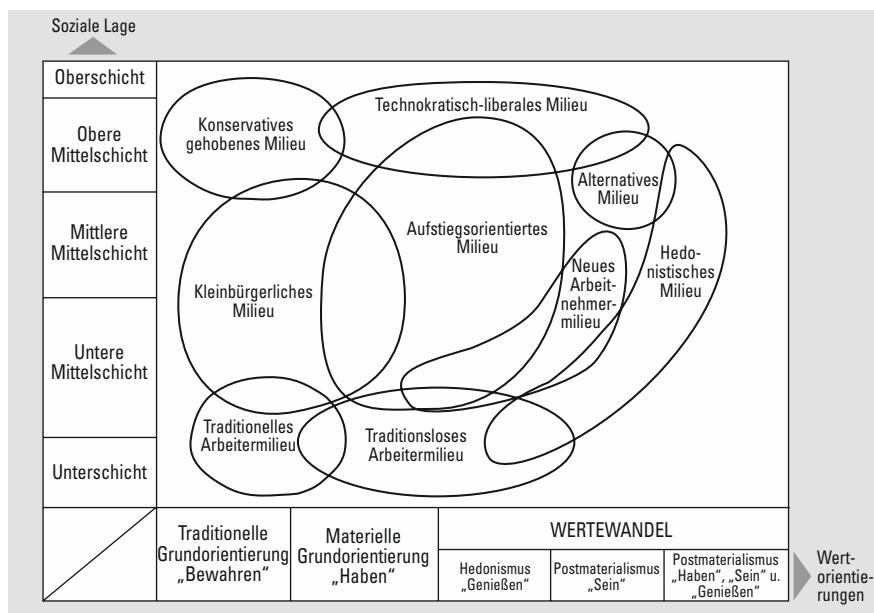
2. Milieu

In jüngerer Zeit stark beachtete 'Milieu'-Ansätze nehmen die soziodemographischen Faktoren in sich auf und fügen vor allem den Aspekt der Wertorientierungen hinzu. Für diese Erweiterung der Perspektive waren zunächst Bourdieus Arbeiten von zentraler Bedeutung. Durch die Unterscheidung verschiedener Kapitalarten konnten über Einkommen und damit verbundenen Status hinaus kulturelle Praxen, Vorlieben, Geschmack, eben 'Lebensstile' in den Blick genommen werden, die gerade auch für das Bildungsverhalten relevant sind (vgl. etwa Bourdieu 1983). Für Teile der deutschen Diskussion ist dann Schulzes zeitdiagnostische Arbeit über die so genannte 'Erlebnisgesellschaft' wichtig geworden (vgl. Schulze 2000). Um seine eigene Perspektive zu profilieren, grenzt Schulze sich explizit von Bourdieu ab. Die Kontroverse kreist letztlich um die Frage, ob die soziale Position *oder* der Lebensstil letztlich wichtiger ist für Fremd- und Selbstpositionierungen der Menschen in der Gesellschaft. Schulze vertritt die Auffas-

sung, dass die Dimension des Lebensstils deutlich in den Vordergrund getreten ist. *Alle* Menschen (in ‚Erlebnisgesellschaften‘) haben sich vor allem dem Verdikt zu beugen, ihr Leben zu genießen, sich selbst zu inszenieren usw. Diese Position ist vielfach und zu Recht kritisiert worden (vgl. exempl. Funke 1997). Erwähnenswert ist sie aber dennoch, vor allem weil das Heidelberger SINUS-Institut, dessen Arbeiten seit geraumer Zeit in der Erwachsenenpädagogik stark beachtet werden (vgl. exempl. Barz/Tippelt 2004), eher an Schulze als an Bourdieu anschließt. Auch hier wird die Bedeutung der Alltagsästhetik, des Lebensstils, gegenüber der Zugehörigkeit zu einer Klasse oder Schicht (im traditionellen Sinne) stark gemacht (vgl. Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993).

Das SINUS-Institut legt in unregelmäßigen Abständen im Sinne einer je aktuellen Bestandsaufnahme der Gesellschaft seine ‚Milieulandschaften‘ vor. An zwei dieser ‚Landschaften‘ lassen sich Probleme aufzeigen:

Abb. 3: Sinus-Milieulandschaft 1992

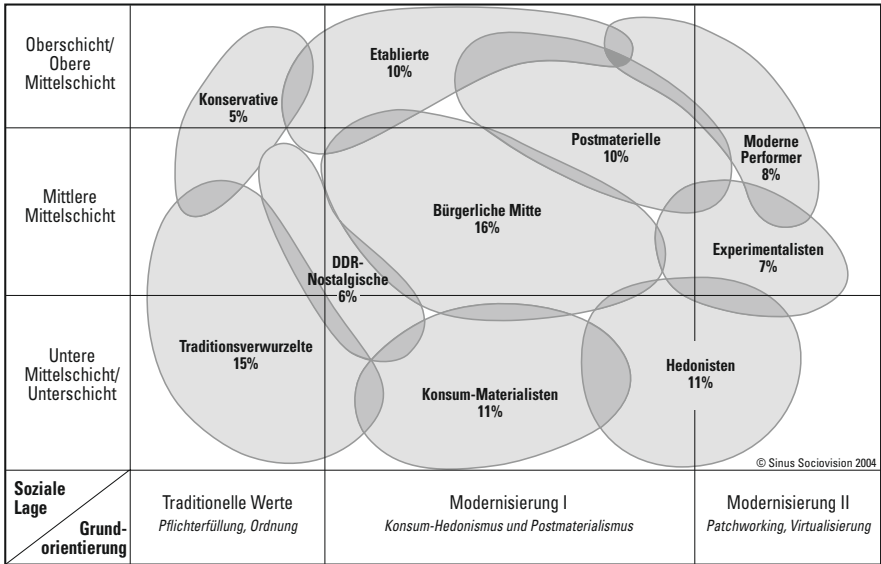


Quelle: Flaig u. a. 1993, S. 74

Das im Vergleich mit traditionellen Klassen- und Schichtmodellen auffälligste Milieu der ‚Hedonisten‘ ist 1992 in seiner Platzierung bzw. Ausdehnung zugleich das ‚unwahrscheinlichste‘. Es reicht in der Bourdieuschen Terminologie beinahe

durch den gesamten ‚Raum der sozialen Positionen‘. Kritisch ist eingewandt worden, dass hier nicht hinreichend zwischen ‚echten‘ und ‚Freizeit‘-Hedonisten unterschieden worden ist. Zehn Jahre später ergibt sich – nicht allein in dieser Hinsicht – ein verändertes Bild:

Abb. 4: Sinus-Milieulandschaft 2002



Quelle: www.sinus-sociovision.de/ (Stand: 28.04.2006)

Auffällig ist nun (neben der Annahme, die Bevölkerung der ehemaligen DDR sei weithin ‚integriert‘), dass im Wesentlichen drei Schichten in der Generationenfolge abgebildet werden: die Repräsentanten der traditionellen Milieus sind 60 Jahre alt und älter, die der ‚Modernisierung I‘ zwischen 30 und 60, die der ‚Modernisierung II‘ durchweg unter 30 Jahre alt. Das Modell nähert sich also dem, wovon es sich entschieden abzugrenzen versucht, nämlich dem klassischen Schichtmodell in seiner größten Variante (Unter-/Mittel-/Oberschicht) unversehens wieder an. Dass die alltagsästhetischen Vorlieben und Lebensentwürfe der Jüngeren von denen der Älteren abweichen, ist selbst im Alltagswissen seit der Zeit verankert, seit der sich unterschiedliche Lebensphasen sinnvoll voneinander unterscheiden lassen. Insofern ist weniger klar als weithin unterstellt, wie sich die klassischen soziodemographischen und die Milieufaktoren zueinander verhalten, zumal das SINUS-Institut als privatwirtschaftliches Marktforschungsinstitut nicht offen legt, wie es mit verschiedenen erhobenen Variablen bei der Milieukonstruktion verfährt. Neben einer Reihe weiterer Einwände, die hier nicht

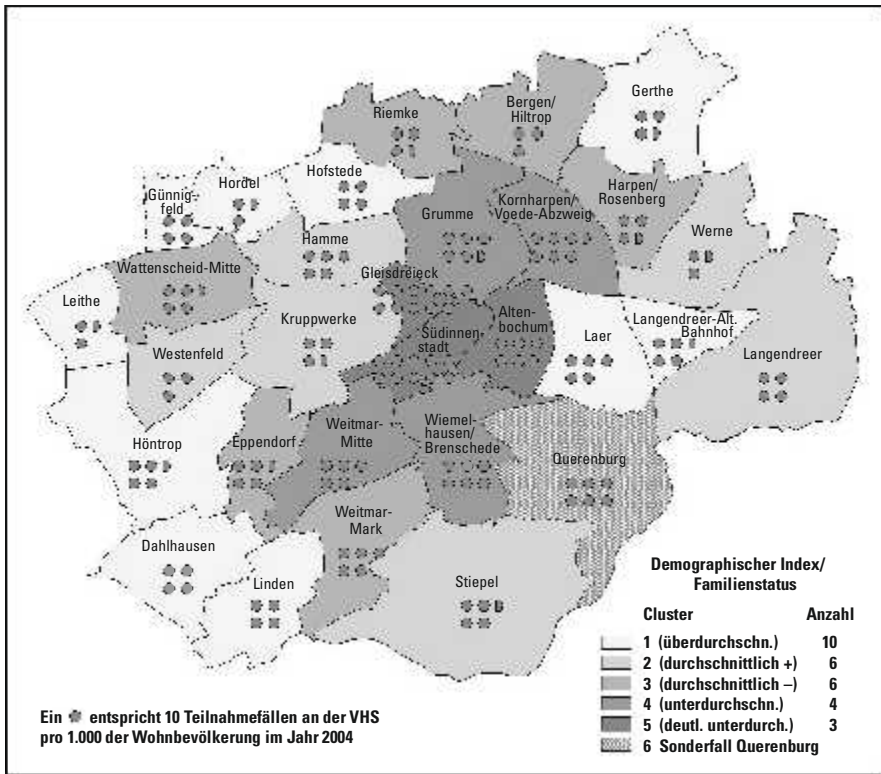
ausgeführt werden können, ist es für den hier verhandelten Zusammenhang wichtig, dass das SINUS-Milieumodell für besondere regionale Ausprägungen unempfindlich ist.

Selbst wenn es keinerlei Anlass für kritische Einwände gäbe, könnte man mit Hilfe des SINUS-Milieu Modells wiederum lediglich feststellen, dass das ‚Aufstiegsorientierte Milieu‘ oder die ‚Bürgerliche Mitte‘ sich *stärker* an Weiterbildung beteiligt als das ‚Traditionslose Arbeitermilieu‘, die ‚Konsum-Materialisten‘ usw. Auch hier gibt es wieder viele ‚Abweichungen‘ analog zur Perspektive der soziodemographischen Faktoren. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass es wenig aussichtsreich ist, Regulative der Weiterbildungsbeteiligung mit Hilfe *eines* Faktors bestimmen zu wollen.

3. Raum

Die Bedeutung des Raumes für die Weiterbildungsbeteiligung ist in der Erwachsenenpädagogik nur kurz und sehr punktuell in den 1970er und 1980er Jahren untersucht worden. Vereinzelt Studien zur Weiterbildungslandschaft in Hessen sowie Untersuchungen in Bochum zeigen, dass der Faktor Raum Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung hat. Demnach bleiben – neben den so genannten bildungsfernen Schichten – vor allem jene fern, die keine Weiterbildungseinrichtung in ihrer näheren Umgebung wissen (vgl. Klaus-Roeder 1983, Amt für Statistik und Stadtforschung 1974).

Eine laufende Bochumer Studie zeigt, dass dieser Strang voreilig aufgegeben worden ist. Dem Projekt liegen die Teilnehmendendaten der Volkshochschule und der fünf Bochumer Familienbildungsstätten des Jahres 2004 zugrunde. Diese Daten (ca. 40.000 Belegfälle) werden auf der Grundlage einer aktuellen Sozialraumanalyse für die Stadt Bochum, die die insgesamt 30 Ortsteile nach sozialen und demographischen Indikatoren typisiert (vgl. Hartkopf 2006), ausgewertet. Im Prinzip geht es darum, Beteiligungsintensitäten nach Sozialraumtypen zu ermitteln und soweit möglich, im Blick auf das Gesamtprogramm einer Einrichtung und auf einzelne Segmente zu bestimmen, welche Faktoren für Beteiligung relevant sind. Die Grundannahme ist dabei, dass Stadtteile, die von einer gut situierten und gebildeten Bevölkerung geprägt sind, eine höhere Beteiligungsquote aufweisen als solche, in denen vorwiegend ärmere Menschen mit geringerem Bildungsgrad leben. Insbesondere für die Volkshochschule ist das dezidiert *nicht* der Fall: gerade einer der Stadtteile mit deutlich unterdurchschnittlichem Sozialindex weist die höchste Beteiligungsquote auf. Dies lässt sich zum Teil mit Besonderheiten des Angebots erklären; unabhängig davon sind jedoch räumliche Muster in der Teilnahmeintensität – hier am Beispiel der Bochumer VHS – erkennbar:

Abb. 5: Teilnahmequoten der Bochumer Volkshochschule nach Sozialraumtypen

Quelle: Eigene Darstellung

Lässt man sich von Annahmen leiten, die mit Bezug auf soziodemographische Faktoren bzw. mit Bezug auf Milieu formuliert werden, wäre eine sektorale Struktur in Abhängigkeit vom Sozialindex zu erwarten (wie sie sich etwa für Besucher der Bochumer Symphoniker und des Bochumer Schauspielhauses zeigen lässt). Abweichend von dieser Erwartung ist ein räumliches Muster in der Tendenz konzentrische Kreise (das VHS-Gebäude liegt im Stadtzentrum am Gleisdreieck) erkennbar.¹ Man kann von einer Art ‚Gelegenheitsstruktur‘ (vgl. Friedrichs 1977) sprechen, die die – gängigerweise unterstellte – Bedeutung von Status bzw. Mi-

¹ Für die katholische Familienbildungsstätte im 1975 eingemeindeten Stadtteil Wattenscheid lässt sich ein anderes räumliches Muster erkennen. Insofern die Teilnehmenden beinahe ausschließlich aus diesem Stadtteil stammen, kann angenommen werden, dass hier der Aspekt mentaler Zugehörigkeit eine Rolle spielt (vgl. Feldmann/Schemmann 2006).

lieu zumindest relativiert.² Die Dimension Raum müsste also bei Versuchen, Weiterbildungsbeteiligung zu erklären, wieder mit berücksichtigt werden.

4. Soziales Kapital

Das soziale Kapital im Sinne der Zugehörigkeit zu sozialen Gemeinschaften, des Vertrauens, der Kooperation und wechselseitigen Unterstützung, spielt in der deutschen Diskussion in den Sozial- und vor allem Politikwissenschaften eine wichtige Rolle. Dabei wird eher an Coleman (vgl. Coleman 1988, 1991) und Putnam (vgl. Putnam 1995, 2000) angeschlossen als an Bourdieu. Meist geht es in diesen Arbeiten darum, wie der soziale Kitt, der die Gesellschaft zusammenhält, beschaffen ist bzw. wie man diesen Kitt verstärken kann (vgl. exempl. Haus 2002). In die Bildungsforschung hat diese Perspektive zunächst vor allem mit Blick auf die Institution Schule Eingang gefunden. Untersucht wurde in erster Linie der Zusammenhang zwischen dem Sozialkapital einer Person und deren individuellem Schulerfolg (vgl. exempl. Dika/Singh 2002).

In der Erwachsenenpädagogik wird die Bedeutung sozialen Kapitals vor allem von Schuller und Field thematisiert. Als ein zentrales Ergebnis ihrer Arbeiten kann die These der funktionalen Äquivalenz von Sozialkapital und Weiterbildung im Blick auf die Eröffnung von Karrieren angesehen werden: ein hohes Maß an sozialem Kapital erübrigt die Teilnahme an *formeller* beruflicher Weiterbildung. Außerdem können sie zeigen, dass hohe Beteiligung an *informellen* Bildungsprozessen mit einem hohen Maß an sozialem Kapital zusammenhängen (vgl. Schuller/Field 1998). Schließlich zeigt Field, dass man von einer wechselseitigen Beeinflussung zwischen Lernen und Sozialkapital ausgehen kann (vgl. Field 2005).

Im deutschsprachigen Raum gibt es lediglich vereinzelte Arbeiten, die weitgehend unabhängig voneinander und mit unterschiedlichen Perspektiven Sozialkapital und Erwachsenenbildung aufeinander beziehen. Das Projekt „Lernen im sozialen Umfeld – Kompetenzentwicklung im Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen“ (LisU) ging der Frage nach, welche Rolle freiwillige Vereinigungen und sonstige Organisationen des Dritten Sektors beim Auf- und Ausbau von (beruflich relevanten) Kompetenzen spielen können, um Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen vor dem Verfall dieser Kompetenzen zu schützen. Möglichkeit des Kompetenzerhalts wurden in der Mitarbeit in Vereinen, Bürgerinitiativen u. Ä. gesehen (vgl. Hartmann 1999, LisU 1999, mit ähnlichem Tenor für die Schweiz vgl. Freitag 2000). Hier ist ein Befund von Harney, Fuhrmann und Wei-

2 Soziale Segregation wird erst wieder sichtbar, wenn man einzelne Fachbereiche der Volkshochschule betrachtet: etwa Sprachen und Nachholen von Schulabschlüssen.

schet anschlussfähig, die zwar nicht den Begriff des sozialen Kapitals verwenden, aber auf der Basis der SOEP-Daten zeigen, dass verschiedene Formen sozialer Partizipation einen Faktor darstellen, der die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung *begünstigt*. In durchaus kritischer Absicht wird dieses Beteiligungsregulativ als ‚Nicht-Milieu‘ bezeichnet (vgl. Harney u. a. 2003, S. 100).³

5. *Social worlds*/kleine soziale Lebens-Welten

Die Bedeutung (kleiner) sozialer Lebens-Welten für die Regulation von Weiterbildungsbeteiligung weist verschiedene Berührungspunkte mit ‚sozialem Kapital‘ auf, insofern dieses nicht zuletzt über die Eingebundenheit in solche ‚Welten‘ gewonnen wird. Gemeinsam ist beiden Perspektiven auch, dass sie in der deutschsprachigen Erwachsenenpädagogik kaum thematisiert werden.

Anselm Strauss versteht unter einer ‚*social world*‘ ein Universum regulierter wechselseitiger Reaktionen, ein kulturelles Areal, das nicht über formelle Mitgliedschaft, sondern über Kommunikation begrenzt wird (vgl. Strauss 1991). Beispiele für solche Welten sind etwa Oper, Ballett, Baseball, Surfing, Kunst, Briefmarkensammeln, Bergsteigen, Homosexualität, Medizin usw. (vgl. ders. 1982, S. 172). Eines ihrer wichtigsten Merkmale ist, dass sie sich ständig in Subwelten untergliedern, die dann wiederum neue Verbindungen eingehen – sie stellen also das Gegenteil von stabilen Formationen dar. Im Blick auf Abgrenzungen nach außen und interne Regulierung geht es ständig um Fragen der Authentizität von Praxen und Produkten, von Echtheit und Fälschung, Schicklichkeit und Zulässigkeit, schließlich darum, wer wann was auf legitime Weise tun kann. Um sich in diesen sozialen Welten ‚angemessen‘ bewegen zu können, benötigen die Akteure ein hohes Maß an Expertise, die sie auf unterschiedlichen Wegen erwerben können. Dabei spielen zunächst Medien eine große Rolle: ‚World-specific magazines‘ geben technische Hinweise und Instruktionen, informieren über Orte und Ereignisse, werben für einschlägige Gegenstände. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass die Verbundenheit mit einer solchen Welt auch zur Teilnahme an kursförmeriger Weiterbildung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung oder solchen, die der jeweiligen Welt eng verbunden sind, motiviert – entsprechende Untersuchungen stehen allerdings noch aus.

Anne Honer, die in ihren Arbeiten stärker an Benita Luckmann anschließt, versteht ‚kleine soziale Lebenswelten‘ ähnlich, sie erscheinen aber ein wenig stabiler, fester gefügt. Ihre Merkmale sind:

3 Eine Verbindung mit der Milieuperspektive ergibt sich insofern, als die Verfügbarkeit sozialen Kapitals bei verschiedenen Milieus offensichtlich unterschiedlich ausgeprägt ist (vgl. Vögele/Bremer/Vester 2002).

- definierbare Zwecksetzung,
- technisches und legitimatorisches Sonderwissen,
- Interaktionsgelegenheiten,
- freiwillige teilszeitliche Partizipation,
- Passageriten und ‚Karriere‘-Muster.

„Eine kleine soziale Lebens-Welt ist ein intersubjektiv konstruierter Zeit-Raum situativer Sinnproduktion und -distribution, der im Tagesab- und Lebenslauf aufgesucht, durchschritten, gestreift wird, und der mehr oder minder wesentliche Elemente für das spezifisch moderne ‚Zusammenbasteln‘ [...] persönlicher Identität bildet“ (Honer 1985, S. 131). Am Beispiel des Bodybuilding kann sie nicht nur – insbesondere für die ‚echten‘ Bodybuilder – zeigen, dass die Zugehörigkeit zu dieser kleinen sozialen Welt erhebliche Bedeutung für Identitätsbildungsprozesse hat, sondern dass auch hier auf verschiedenen Wegen ein hohes Maß an Expertise erworben wird. Kleinere Forschungsarbeiten Bochumer Studentinnen bestätigen dies für verschiedene Sportstudios, Saunen, Stammtische, ein Seniorenkino bis hin zu so genannten ‚Liferollenspielen‘.

Auch *Vereine*, deren Struktur unter Umständen noch ein wenig stärker formalisiert ist, gehören in diesen Kontext. Jütting u. a. haben sich im Zusammenhang ihrer Untersuchung von Vereinslandschaften ausgewählter Regionen mit den in Vereinen vorfindbaren Lernformen beschäftigt (vgl. Jütting u. a. 2003). Identifizierbar sind sowohl formelle als auch informelle Formen der Bildung Erwachsener, wobei letztere quantitativ überwiegen (vgl. Oshege 2001, 2002).

Social worlds, kleine soziale Lebenswelten und Vereine sind somit als Formen identifiziert, die einerseits selbst wichtige ‚Lernorte‘ darstellen und andererseits starke Anlässe und Motive für ‚lebenslanges Lernen‘ liefern. Sie gehören damit zweifellos in den Reigen der Faktoren, die Weiterbildungsbeteiligung regulieren und insofern bei Erklärungsversuchen (deutlich stärker als bisher) zu beachten sind.

6. Familie (und Geschlecht)

Der Faktor Familie ist in verschiedenen Hinsichten relevant, die eng miteinander verwoben sind (vgl. Wittpoth 2006). Zum einen prägt die *Herkunftsfamilie* Lebensumstände, die das Weiterbildungsverhalten der Menschen direkt beeinflussen, etwa die Region, in der sie leben, die Art der Erwerbstätigkeit, die Stellung im Beruf und die Erwartungen an das eigene Leben. Zum anderen werden in der Herkunftsfamilie Entscheidungen vorbereitet, die im Blick auf die Gründung und Gestaltung einer *eigenen* Familie getroffen werden. Diese können ihrerseits

wiederrn direkt oder indirekt relevant sein für das Weiterbildungsverhalten, insofern die gewählte Lebensform anhaltende Qualifizierungsbemühungen und Karrieren nahe legt bzw. erleichtert oder erschwert.

Familie kommt als Ressource gewissermaßen ‚zweimal vor‘, und beide Male stehen in einer engen Beziehung zueinander. Handlungsspielräume bzw. Hemmnisse kumulieren: Familiale Sozialisation bereitet (mehr oder weniger aussichtsreiche) Berufskarrieren und Präferenzen für familiäre Konstellationen vor, die ihrerseits beruflichen Erfolg mehr oder weniger wahrscheinlich machen. Dies kann mit einigen Hinweisen auf die Gestaltung familial-beruflicher Ereignisse und lebenszyklischer Phasen verdeutlicht werden.

Von zentraler Bedeutung für Familiengründung und Elternschaft sind – insbesondere für Frauen – die (Miss-)Erfolge im Bildungssystem: Längere Ausbildungszeiten haben eine spätere (oder gar keine) ⁴ Eheschließung zur Folge, stärken die berufsbezogene Perspektive von Frauen und begünstigen so eine Erosion familienbezogener Orientierungen (vgl. Höpflinger u. a. 1991, S. 200). Den lebenszyklisch besonders ungünstigen Pfad – Verzicht auf eine berufliche Ausbildung, frühe Heirat (und Mutterschaft) – ‚wählen‘ vor allem junge Frauen mit den schlechtesten Schulabschlüssen (vgl. Huinink 1989, S. 156).

Frauen mit Abitur haben im Durchschnitt deutlich weniger Kinder als Frauen mit Real- oder Hauptschulabschluss. Wenn Frauen mit hohen Bildungsabschlüssen ihre Erwerbstätigkeit unterbrechen, um Kinder zu bekommen, so ist dies im Lebensverlauf eher später der Fall (vgl. Klein/Lauterbach 1994, S. 280).

Diese unterschiedlichen Voraussetzungen wirken sich im Weiteren auf den Zusammenhang zwischen Elternschaft und Weiterbildung aus: Entscheiden Frauen sich gegen Kinder und für Beruf(-skarriere), so dürfte damit (bei mindestens mittleren Bildungsabschlüssen) zugleich ein hohes Maß an ermöglichten und erwarteten Weiterbildungsaktivitäten verbunden sein.

Werden Kinder geboren und gewährleistet der Mann die materielle Versorgung, so wird dies zu einer stärkeren Beteiligung führen, mit deren Hilfe im Interesse der Familienversorgung auf hohem Niveau Karrieren eröffnet oder Positionen gesichert werden sollen. Für Frauen ergeben sich in diesem Fall Weiterbildungsinteressen begleitend (im Sinne der ‚subjektiven Karriere‘) oder dann, wenn sie erneut erwerbstätig werden wollen bzw. müssen.

⁴ Es gibt starke geschlechtsspezifische Unterschiede in der Ledigenquote: der geschätzte Anteil niemals verheirateter Frauen mit Hochschulabschluss liegt bei ca. 15 Prozent, bei den Männern bei knapp 3 Prozent (vgl. Diekmann 1990, S. 267).

Auch in der Phase der Beendigung aktiver Mutterschaft und Wiederaufnahme von Erwerbsarbeit wird Weiterbildung in unterschiedlicher Weise in Anspruch genommen: Frauen mit biographisch bedingt gering entwickelten Autonomiepotentialen bleiben – solange sie nicht erneut erwerbstätig werden *müssen* – einer Weiterbildung eher fern; es gelingt ihnen kaum, eigene Ansprüche über ihr ‚Dasein für andere‘ zu stellen (vgl. Herlyn u. a. 1993, S. 150).

Frauen mit einem dringlichen Erwerbsinteresse, die über eine Wiederaufnahme der Berufstätigkeit die Unzufriedenheit mit ihrer Lebenssituation überwinden wollen, nutzen Weiterbildung gezielt in diesem Sinne, verzichten aber auch darauf, wenn es nicht notwendig ist.

Je größer die Entscheidungsspielräume sind, desto mehr kommt Weiterbildung als Bestätigung eigener Leistungsfähigkeit in Betracht und dient als Vehikel zum Erreichen durchaus anspruchsvoller Ziele (vgl. ebd., S. 150 ff.).

Familie ist somit als Ressource und (Lebens-)Form ein wichtiges Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung. Es wirkt

- einseitig: führt insbesondere bei Frauen zu Einschränkungen im Weiterbildungsverhalten und
- sekundär: bedeutet *zusätzliche* Restriktionen im Rahmen der durch soziale Lage bestimmten Weiterbildungschancen (vgl. Loeber-Pautsch 1993, S. 167).

Unter Berücksichtigung des – in der Generationenfolge reproduzierten – familialen Bildungsklimas werden also Faktoren sichtbar, die gewissermaßen ‚hinter‘ soziodemographischen, Milieu- und anderen Faktoren liegen.

7. Und andere mehr...

Als Weiterbildungsbeteiligung regulierender Faktor ist der *Beruf* gemeinhin bei den soziodemographischen Faktoren eingereiht. Es geht dann vor allem um *formale* Aspekte des Ranges in der Berufehierarchie, des allgemeinen Anstellungsmodus (Selbständige, Beamte, Angestellte (mit und ohne Leitungsfunktionen), Arbeiter). Daneben spielen allerdings auch *inhaltliche* Aspekte der Tätigkeiten eine Rolle. So gibt es Berufsgruppen unterschiedlicher Stufen, die einer Fortbildungspflicht unterliegen (Ärzte, Physiotherapeuten, Berufe in sicherheitsrelevanten Bereichen u. ä.), und solche, in denen Formen der Nicht-Beteiligung kultiviert werden, die bislang kaum untersucht sind. So bilden sich etwa Köche und Uhrmacher, deren berufliche Identität stark an die verwendeten Materialien geknüpft und mit einer sinnlichen Komponente ausgestattet ist, vorzugsweise am

Arbeitsplatz weiter (vgl. Marti 2004). Vorgesetzte und Kollegen sind Vorbilder; Karrieren ergeben sich (gerade bei Köchen) über den Wechsel der Arbeitsstelle. Schließlich sind feine Modalitäten der Anstellung von Bedeutung: Zumindest bei Hochqualifizierten gibt es bei der Ermöglichung und Förderung von Weiterbildung erhebliche Differenzen etwa zwischen unbefristet bzw. befristet Vollzeit- bzw. Teilzeit-Beschäftigten usw. (vgl. Willich u. a. 2002, S. 6 f.).

Der Faktor *Betrieb* ist in der Regel unter den Gesichtspunkten Größe und Branche im Blick. Demnach können sich Beschäftigte großer Banken und Versicherungen der Weiterbildungspflicht kaum entziehen, wohingegen es in kleinen Gastronomie- und landwirtschaftlichen Betrieben wenig aussichtsreich ist, ein Weiterbildungsrecht zu reklamieren. Der genauere Blick in einzelne Betriebe hinein hat aber auch hier differenziertere Befunde zur Folge. So wird die viel beklagte Nichtbeteiligung der kleinen und mittelständischen Unternehmen unter Umständen durch ein hohes Aktivitätsniveau bei der Versorgung mit benötigtem Wissen kompensiert, in Formen, die seitens der Erwachsenenpädagogik noch wenig Beachtung gefunden haben (vgl. Dörner 2006).

Schließlich wird dem *Zustand des Weiterbildungssystems* eine wichtige Rolle bei der Teilnahmeregulierung zugeschrieben. Im Vordergrund stehen dabei die Intransparenz und Lücken des Angebotes sowie die Segmentierung des so genannten ‚Weiterbildungsmarktes‘ (vgl. exempl. Faulstich 1993, Friebe 1993). So plausibel die Argumentationen hierzu sind, so gibt es doch auch Anlass zur Skepsis gegenüber ihrer Tragweite. Zum einen gibt seit 1991 konstant mehr als die Hälfte der erwachsenen Bevölkerung an, einen guten Überblick über Weiterbildungsmöglichkeiten zu haben. Zum anderen nimmt die Zahl derer, die mehr Information und Beratung wünschen, ab (von 48 % 1991 zu 35 % 2003; vgl. Kuwan/Thebis 2004, S. 79). Die *tatsächliche Nutzung* von Informations- und Beratungsangeboten verharrt seit zehn Jahren auf einem sehr niedrigen Niveau (vgl. ebd., S. 81). Schließlich lässt sich im internationalen Vergleich zeigen, dass Weiterbildungssysteme, die in manchen Hinsichten anders geartet sind als das deutsche, eine sehr ähnliche Beteiligungsstruktur aufweisen (vgl. Weber/Wittpoth 1999). Insofern bleibt unentschieden, wie bedeutsam die konkrete Gestalt eines nationalen Weiterbildungssystems für die Regulierung der Beteiligung ist.

Hat man nun einen Koch vor Augen, der seine Schulausbildung mit dem Fachabitur abgeschlossen hat, eher hedonistischen als kleinbürgerlichen Neigungen nachgeht, verheiratet ist mit einer berufstätigen Frau, zwei Kinder hat, Teile seiner knappen Freizeit mit Vereinsaktivitäten verbringt, einseitige körperliche Belastungen durch gezieltes Training im Sportstudio auszugleichen versucht, in der Mensa einer größeren Universität beschäftigt ist und in der Nähe einer Weiter-

bildungseinrichtung wohnt: was von all dem hilft uns zu verstehen, dass er an Weiterbildung (nicht) teilnimmt? Offensichtlich ist es an der Zeit, zur Bearbeitung komplexer Probleme mehrdimensionale Modelle zu entwickeln, in denen gegenwärtig, aber auch bereits früher verfolgte Einzelperspektiven ‚aufgehoben‘ sind. Wahrscheinlich sind dazu auch komplexere, kooperative Organisationsformen wissenschaftlicher Arbeit erforderlich.

Literatur

- Amt für Statistik und Stadtforschung (1974): Die Volkshochschule Bochum. Untersuchung über die Rekrutierung der Hörschaft unter Berücksichtigung gruppenspezifischer und regionaler Kriterien. Bochum
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, 2 Bände. Bielefeld
- Bourdieu, P. (1983): Die feinen Unterschiede. 2. Aufl. Frankfurt a.M.
- Coleman, J.S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology, No. 94 (Supplement), S. 95–120
- Coleman, J.S. (2001): Grundlagen der Sozialtheorie, Band 1. Handlungen und Handlungssysteme. München
- Diekmann, A. (1990): Der Einfluss schulischer Bildung und die Auswirkungen der Bildungsexpansion auf das Heiratsverhalten. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 4, S. 265–277
- Dika, S.L./Singh, K. (2002): Applications of Social Capital in Educational Literature. A critical synthesis. In: Review of Educational Research, No. 1, S. 31–60
- Dörner, O. (i.E.): Umgang mit Wissen in betrieblicher Praxis. Bad Heilbrunn
- Faulstich, P. (1993): 'Mittlere Systematisierung' der Weiterbildung. In: Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied u. a., S. 29–46
- Feldmann, H./Schemmann, M. (i.E.): Raum als vergessene Kategorie zur Erklärung von Weiterbildungsverhalten. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, H. 4
- Field, J. (2005): Social Capital and Lifelong Learning. Bristol
- Flaig, B.B. u. a. (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn
- Freitag, M. (2000): Soziales Kapital und Arbeitslosigkeit. Eine empirische Analyse zu den Schweizer Kantonen. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 3 2000, S. 186–201
- Friebel, H. u. a. (1993): Der gesplante Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/-innen. In: Ders.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn, S. 1–53
- Friedrichs, J. (1977): Stadtanalyse. Soziale und räumliche Organisation der Gesellschaft. Reinbek
- Funke, H. (1997): Erlebnisgesellschaft. In: Kneer, G. u. a. (Hrsg.): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. München, S. 305–331
- Harney, K. u. a. (2003): Dimensionalisierung, Gruppenbildung und Wahrscheinlichkeitsübergang. Zur Identifizier- und Interpretierbarkeit multivariater Beziehungen zwischen Milieu, Beruf und Weiterbildung an SOEP-Daten. In: ZA-Information 53, S. 97–135
- Hartkopf, E. (2006): Sozialräumliche Strukturen und Disparitäten in Bochum (Diskussionspapier 06–2 der Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum). Bochum
- Hartmann, T. (1999): Das Regionale Modellprojekt. Lernen im sozialen Umfeld. Kompetenzentwicklung im Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen (LisU). In: QUEM (Hrsg.): Lernen im sozialen Umfeld. Zwischenbilanz zum regionalen Modellprojekt (QUEM-Report 59). Berlin, S. 23–53

- Haus, M. (Hrsg.) (2002): Bürgergesellschaft, soziales Kapital und lokale Politik. Theoretische Analysen und empirische Befunde. Opladen
- Herlyn, I. (1993): Begrenzte Freiheit. Familienfrauen nach ihrer aktiven Mutterschaft. Eine Untersuchung von Individualisierungschancen in biografischer Perspektive. Bielefeld
- Honer, A. (1985): Beschreibung einer Lebens-Welt. Zur Empirie des Bodybuilding. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 2, S. 131–139
- Höpfinger, F. u. a. (1991): Familienleben und Berufsarbeit. Zum Wechselverhältnis zweier Lebensbereiche. Zürich
- Huinink, J. (1989): Ausbildung, Erwerbsbeteiligung von Frauen und Familienbildung im Kohortenvergleich. In: Wagner, G. u. a. (Hrsg.): Familienbildung und Erwerbstätigkeit im demographischen Wandel. Berlin/Heidelberg, S. 136–158
- Jütting, D.H. u. a. (2003): Vereine als sozialer Reichtum. Empirische Studie zu lokalen freiwilligen Vereinigungen. Münster u. a.
- Klaus-Roeder, R. (1983): Sozialräumliche Strukturen und Weiterbildung. Am Beispiel der Volkshochschulen in Hessen. Baden-Baden
- Klein, T./Lauterbach, W. (1994): Bildungseinflüsse auf Heirat, die Geburt des Kindes und die Erwerbsunterbrechung von Frauen. Eine empirische Analyse familienökonomischer Erklärungsmuster. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, H. 2, S. 278–299
- Kuwan, H./Thebis, F. (2004): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. München
- LisU (1999): Lernen im sozialen Umfeld. Kompetenzentwicklung für den Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen. Verfasst von den Mitarbeitern und dem wissenschaftlichen Beirat des Projektes LisU. In: QUEM (Hrsg.): Lernen im sozialen Umfeld. Zwischenbericht zum regionalen Modellprojekt (QUEM-Report 59). Berlin, S. 227–242
- Loeber-Pautsch, U. (1993): Familie und Weiterbildung. Die familiäre Situation Erwachsener und ihre Bedeutung für die Weiterbildung. Oldenburg
- Marti, L. (2004): Participation et Non-Participation à la Formation Continue professionnelle. L'exemple des horlogers et horlogères ainsi que des cuisiniers et cuisinières. NFPNR 43. Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung (Synthesis 5). Bern
- Oshege, V. (2001): Lernpotentiale in freiwilligen Vereinigungen. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Strob, B. (Hrsg.): Vereintes Lernen. Regionale Lernkulturen und Vereinslandschaften in den alten und neuen Bundesländern. Münster u. a., S. 45–59
- Oshege, V. (2002): Freiwillige. Produzenten und Träger sozialen Kapitals. Eine empirisch-qualitative Untersuchung zum Engagement in freiwilligen Vereinigungen. Münster u. a.
- Putnam, R. (2000): Bowling Alone. The collapse and revival of American community. New York u. a.
- Putnam, R.D. (1995): Bowling Alone. In: Journal of Democracy, No. 1, S. 65–78
- Reich, J. u. a. (2004): Praxishandbuch Milieumarketing (Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Band 1). Bielefeld
- Schuller, T./Field, J. (1998): Social capital, human capital and the learning society. In: International Journal of Lifelong Education, H 4, S. 226–235
- Schulze, G. (2000): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M.
- Strauss, A. (1982): Social Worlds and Legitimation Processes. In: Studies in Symbolic Interaction, No. 4, S 171–190
- Strauss, A. (1991): Creating Sociological Awareness. New Brunswick/London
- Strzelewicz, W. u. a. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart
- Vögele, W. u. a. (Hrsg.) (2002): Soziale Milieus und Kirche. Würzburg

- Weber, K. /Wittpoth, J. (1999): Zum Verhältnis von bildungspolitischem Diskurs, Strukturentwicklung und Partizipation in der Weiterbildung. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung (Beiheft zum REPORT). Frankfurt a.M., S. 152–158
- Willich, J. u. a. (2002): Was fördert, was hemmt die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Die Rolle von Familie, Betrieb und Beschäftigungssituation für die Weiterbildung von jungen Hochqualifizierten (Kurz-Information HIS 4)
- Wittpoth, J. (i.E.): Familie und Weiterbildung. In: Ecarius, J./Merten, R.(Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden

Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten

Dieser Beitrag ist zu Ehren von Ekkehard Nuissl geschrieben worden, der das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in einer schwierigen Zeit für die Erwachsenenbildung leitet. Er hat eine Reihe von Modernisierungen im Institut eingeführt und die Internationalität vorangetrieben, dabei aber auch den pädagogischen Fragen und ganz besonders auch den institutionellen Fragen lebenslangen Lernens trotz starken Gegenwinds stets eine hohe Bedeutung zugemessen. Die aktuellen Entwicklungen geben ihm Recht, an Institutionen, wenn auch in neuen Vernetzungen und Kooperationen, festzuhalten.

1. Programmplanung als induktives Angleichungshandeln

Im Prozess der Etablierung von lebenslangem Lernen hat die Einführung von Qualitätsmanagement durch Zertifizierung (vgl. Hartz/Meisel 2004) für eine betriebswirtschaftliche Stabilisierung der Weiterbildung und Erwachsenenbildung gesorgt. Die Weiterbildungsinstitutionen und -organisationen sind im Sinne lernender Organisationen Gegenstand von Optimierungsprozessen geworden. Damit sind Einstiegsbedingungen für die Bildungsdienstleistungsgesellschaft vorbereitet. Allerdings ist die inhaltliche Qualität, was die Programmentwicklung der Institutionen, die Einführung professionellen Handelns und die weitere Entfaltung fördernder Lernkulturen für verschiedene Milieus, Bildungsniveaus, gewünschte Lehr/Lernstile und Lernatmosphären betrifft dabei noch nicht einmal angedacht. Dies gilt auch dann, wenn „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) das Modell ist, welches den lernenden Erwachsenen in den Mittelpunkt sinnvollen betriebswirtschaftlichen und organisatorischen Denkens stellt (vgl. Zech 2003, 2004).

Inzwischen liegen in einigen dieser Felder Forschungsbefunde vor. Besonders die Programmforschung könnte gegenwärtig sehr viel intensiver für die Programmplanung genutzt werden, da sie Auskunft über die spezifischen Veränderungen der inhaltlichen Konzeptarbeit in den Weiterbildungsinstitutionen gibt. In der öffentlichen Weiterbildung wird von einem entstandenen inhaltlichen Nachholbedarf gesprochen (vgl. DGfE-Tagung 2005, Vortrag von Barz/von Rein). Danach

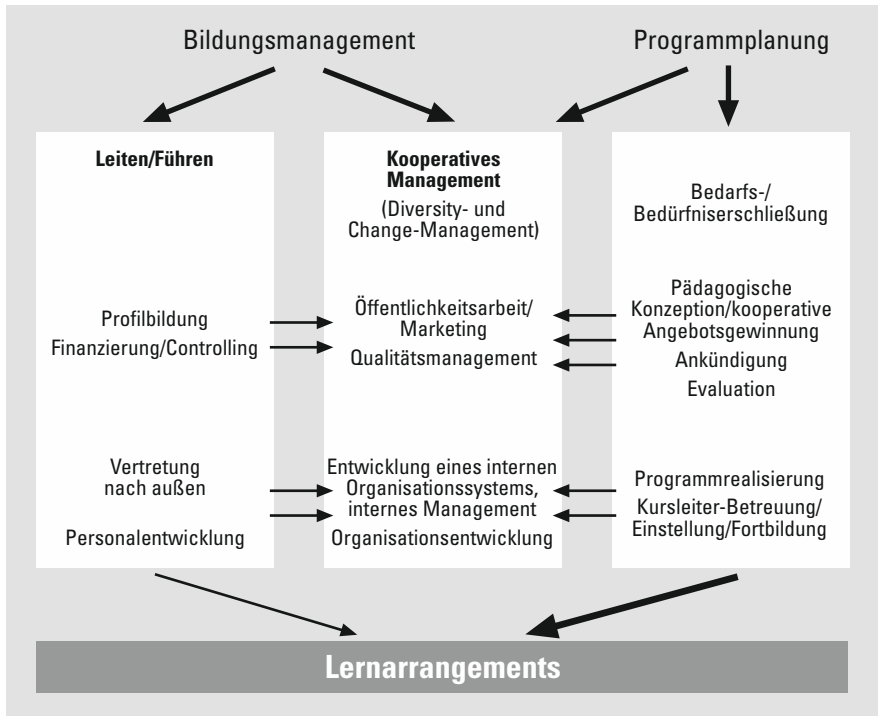
ist in Weiterbildungsinstitutionen erkannt worden, dass inhaltliche Revisionen und neue Ausdifferenzierungen notwendig sind. Die Transformierung von Wissen in Bildungsinstitutionen, mit dem Ziel, in der Welt handlungsfähig zu bleiben, gelingt nicht immer ausreichend und die Nachfrage ist nicht überall so schnell wie der Bedarf einer mobilen, sich auf lebenslanges Lernen einstellenden Gesellschaft. Dieses macht sich besonders bei der derzeit bestehenden Finanzknappheit bemerkbar. Der Appellcharakter seit knapp zehn Jahren zielt auf lernen, sich verändern, sich optimieren. Die Frage nach dem Wer, Warum und Wohin bleibt offen, jedes einzelne Individuum ist in diesem Prozess für seine Selbstsuche, Selbstsicherung und Selbstregulierung selbst verantwortlich. Viele Versuchsmodelle, Anregungskonzepte und Qualitätssicherungsmodelle sind nur eingeschränkt für die labilen institutionellen Bedingungen geeignet, um Anstöße und Impulse für den Arbeitsbereich Weiterbildung zu geben. Die bisher mehr normativ programmatisch diskutierten Lernkulturen zentrieren den Blick auf eine/n sich selbststeuernde/n Teilnehmer/in. Es fehlt ein entwickeltes empirisches Interesse daran, der Thematik sowohl in betrieblichen als auch öffentlichen Organisationen und Institutionen nachzugehen. Ausdifferenzierungen, die neue Facetten der Erwachsenenbildung und auch der Lernkulturen betreffen, gibt es zurzeit vor allem in den Betrieben. Eine neue Systematik von Lernkulturen wird gerade an unserem Lehrstuhl vorbereitet. Die Vielfalt der Angebote und Vorhaben ist jedoch immer weniger öffentlich zugänglich. Auch gibt es den Trend, Bildung als Marketingeffekt, als so genannte beigeordnete Bildung (vgl. Gieseke 2005b) zu betrachten, d. h. die Optimierung von Besucher/innen- und Käufer/innen/strömen zu sichern. Der Statuswert von Bildung wird hier genutzt, um Käufer/innen zu erreichen. So wird nicht nur in der betrieblichen Bildung, sondern auch in der kulturellen Bildung deutlich, was schon lange bekannt ist: Bildung wandert dorthin aus, wo man sie nicht nur benötigt, sondern auch bezahlen kann und will. Der Wert von Wissen und Lernen ist damit gestiegen, unklar sind aber die Zugänge und Perspektiven.

Mein Interesse ist es an dieser Stelle weniger, normativ-moralische Appelle, neue Wenden und Paradigmen zu verkünden, sondern Definitionen, Beschreibungen sowie Systematiken und verschiedene empirische Befunde einzubringen, mich dabei auf die Programmforschung zu konzentrieren und Übergänge zur Lernkulturforschung zu formulieren.

Ein wichtiger Pfeiler aus meiner Sicht, der überhaupt der Erwachsenenbildung und Weiterbildung und damit letztlich der Realisierung lebenslangen Lernens eine Basis gibt, ist die Verarbeitung, Nutzung, Aufbereitung und das Zur-Verfügung-Stellen von Wissen. Diese Herausforderung als Sicherung der Programmqualität und als Sicherung eines hohen inhaltlichen Wissensstandards steht un-

mittelbar bevor. Die verloren gegangene Balance zwischen Bildungsmanagement (siehe dazu auch Robak 2004) und Programmplanung (vgl. Gieseke 2000a/b, 2003, 2005a; Schlutz 1996, 1997, 2003; Nolda u. a. 1998; Kade 1992, 1994a/b) benötigt für diese anstehende Qualitätsanforderung eine gründlichere professionelle Aufgabenabwägung, um den pädagogischen Themenerschließungsprozessen neuen Raum zu geben.

Abb. 1: Abzustimmende professionelle Aufgaben



Quelle: Gieseke 2000c, S. 335, überarb. 2004

Die Planung von Programmen im offenen Angebot hat für alle Teilnehmer/innen die größte Offenheit, verweist aber dennoch auf Verlässlichkeit und Kontinuität, wenn sie breit genug angelegt ist und steht einer Zertifizierung (siehe dazu jetzt Käßpflinger 2006) gleichzeitig nicht entgegen. Angebot und Nachfrage stehen bei diesem Prinzip in einem qualitätsfördernden Spannungsverhältnis zueinander.

Programme sind makrodidaktisch konzipierte Angebote, die eine Mixtur von Lernarrangements, Projekten, Kursen, Gesprächskreisen und Zielgruppenkonzeptionen bereit halten und diese jahres- oder halbjahresbezogene Planung unter einem Fokus bündeln. Mit dem Programm oder den Programm-

schwerpunkten zeigt eine Weiterbildungsinstitution, wie sie Bildung und Qualifizierung für Erwachsene anbietet. Das Programm ist Ausdruck eines bestimmten Lernkonzeptes. Es kann von Inhalten, Fachstrukturen, von Alltags- und Verwendungssituationen, von Verwertungsinteressen und Qualifikationsansprüchen Dritter im beruflichen Kontext bestimmt sein, es kann für polyvalente Zusammenhänge maßgeblich sein.

Das Programm steht neben andere Planungsformen im makrodidaktischen Bereich, die auch miteinander vermischt sein können (vgl. Abb. 2). Programmplanungshandeln stellt sich empirisch gesehen als vernetztes Handeln auf der Basis von Abstimmungsprozessen dar. Wir nennen dieses Handeln „Angleichungshandeln“ (siehe dazu Gieseke/Gorecki 2000).

Angleichungshandeln verweist auf inhaltliche und konzeptionelle Abstimmungsprozesse, die einerseits in der Region mit verschiedenen Gruppen und Institutionen stattfinden, sich andererseits aber auch bei der Vorbereitung der Angebotsentwicklung mit den Dozenten/inn/en und Kursleiter/inne/n realisiert.

Man muss sich also das Planen eines Programms nicht als die Strukturierung eines Curriculums, als Schreibtischtätigkeit vorstellen, wo Lehr- und Lernziele nach einem deduktiven Muster den Prozess steuern, auch nicht als ein Konzept, das über regionale Defizitanalysen zu einem bestimmten Angebotsprofil kommt. Kommunikative Vernetzungen in der Stadt, in der Region, mit anderen Institutionen oder Personen, mit Qualifikationsträger/innen, verbandsinternen Ansprechpartner/inne/n, politischen oder gesellschaftlichen Instanzen und einer Vielzahl an Dozent/inn/en lassen das Angebot in der je spezifischen Ausprägung entstehen. Dabei führen nicht alle Kontakte zu unmittelbaren Angeboten oder Ideen, viele fügen sich erst unter bestimmten Bedingungen zu einem programmrelevanten Abstimmungsprozess zusammen, so dass eine gemeinsame Bildungsidee geboren wird. Dieses Planen ohne feststehendes Konzept kann man als sukzessives Planungshandeln bezeichnen. Durch dieses Planungshandeln als Angleichungshandeln ist das Programm ein vernetztes Gewebe mit breit verstreuten Ankerpunkten in der Region (vgl. Gieseke 2000c, S. 329; Schäffter 2001, 2004, 2005).

Die Planungsprozesse sind jeweils in Abhängigkeit vom Wissenszuschnitt, von den notwendigen Verarbeitungs- und Aneignungsprozeduren, von den Verwertungskontexten und von der Anfrage- oder Nachfragesteuerung zu unterschiedlichen Zeiten mit anderer Aufmerksamkeit zu bedenken. Nur bei neuen Kursen oder ganzen Programmteilen ist es notwendig, den gesamten Planungskreislauf mit allen Wissensinseln durchzugehen. Bei bereits laufenden Angeboten ist es zur inhaltlichen Qualitätssteigerung notwendig, einzelne Wissensinseln angebotsspezifisch zu kombinieren (vgl. Abb. 3). Programmplaner/innen können so sehr viel genauer einzelne Planungsüberlegungen kategorienbezogen durch-

Abb. 2: Planungsformen im makrodidaktischen Bereich

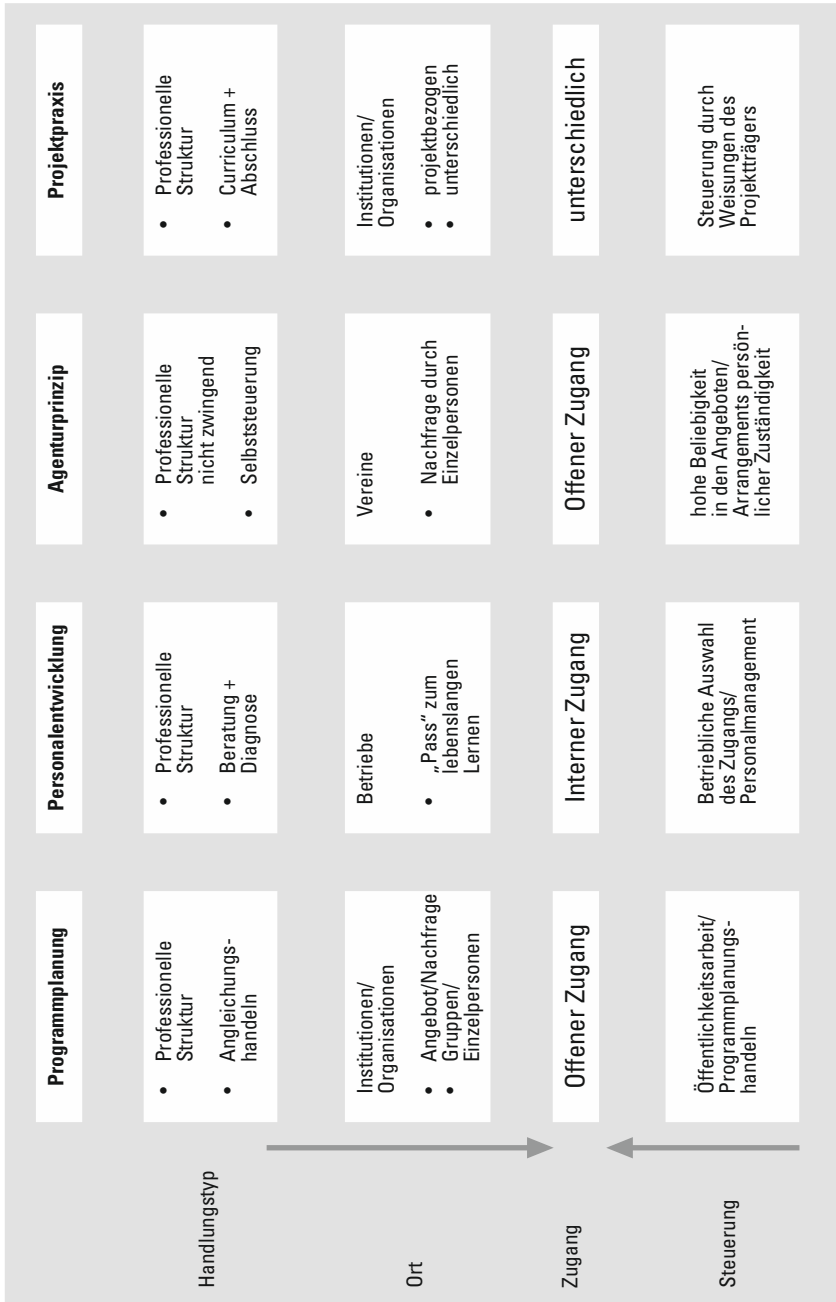
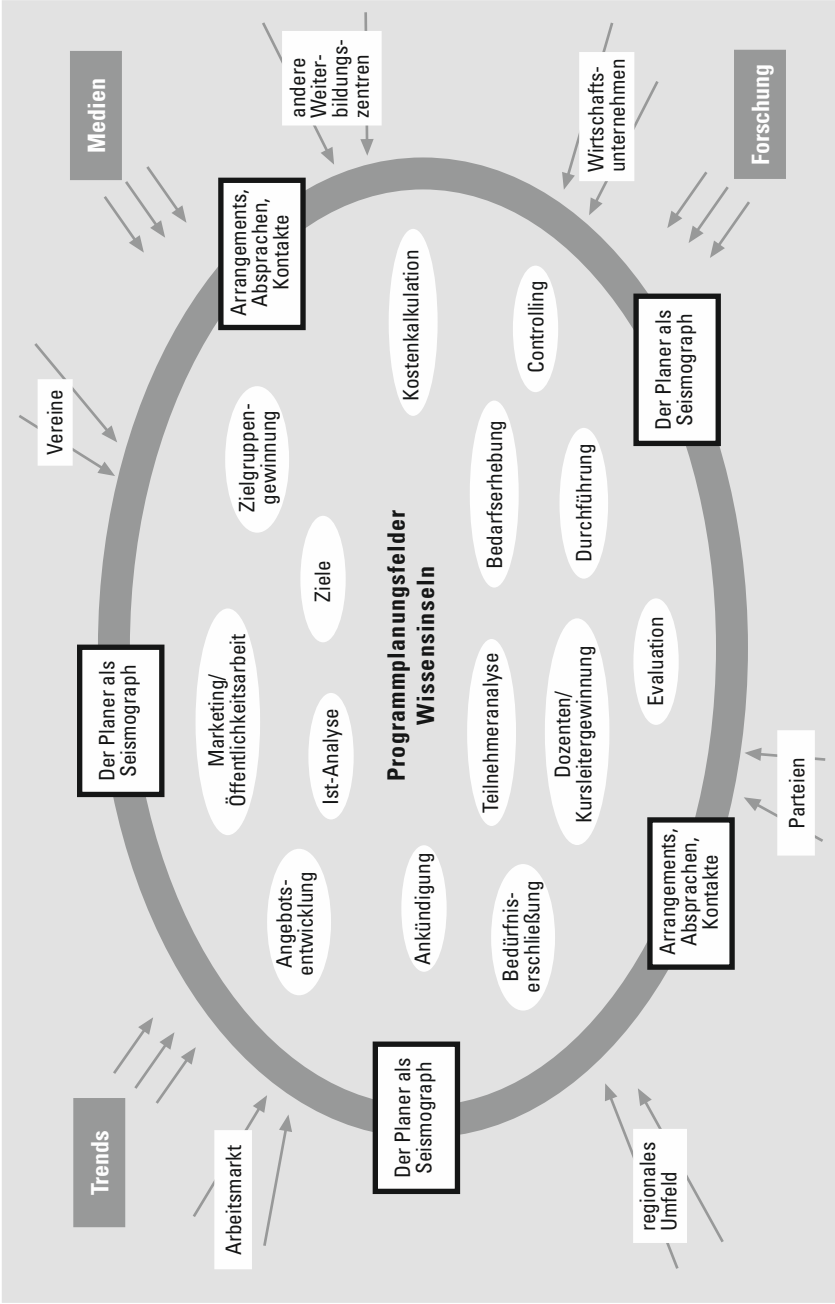


Abb. 3: Verknüpfung von Wissensinseln im Programmplanungsfeld



Quelle: Gieseke 2000c, S. 335, überarb. 2004

denken und den Qualitätsstand der einzelnen Angebote konzeptionell nach außen und in internen Planungskonferenzen präsentieren.

Eine solche präzise Benennbarkeit des Planungsniveaus von Programmschwerpunkten oder spezifischen Angeboten im Angebots-Nachfragekontext ist Ausdruck von Professionalität. Diese ist auch deshalb notwendig, weil beim Angleichungshandeln ein begriffliches Instrumentarium für flexible gemeinsame Planungsbesprechungen zur Verfügung steht. Entlang der Wissensinseln können sehr einfach die Schwerpunkte für die Aushandlungsprozesse markiert werden.

2. Aspekte der Programmforschung

Im Folgenden will ich einzelne Aspekte hervorheben, in denen die professionellen Spielräume und die institutionellen Kontexte in ihrer Bedeutung sichtbar werden:

2.1 Programm, Profil und Region (vgl. Heuer/Robak 2000)

Insgesamt wird im Alltag häufig die Nivellierungsthese vertreten, die besagt, dass sich Programmprofile in Institutionen immer mehr ähneln. Der Gestaltungsspielraum ist dementsprechend gering und professionelles Handeln stellt sich unter dieser Perspektive nur noch als Transformierung eines sich immer gleichförmiger durchsetzenden Zeitgeistes dar. Die Individuen finden sich nur als Systemträger und nicht als entscheidungsorientierte Professionelle wieder.

Verschiedene Bildungsinstitutionen der konfessionellen Erwachsenenbildung in Diasporakontexten wurden im Hinblick auf die Nivellierungsthese untersucht. Bei diesen Trägern konnte ein gleichförmiger Zeitgeist nicht bestätigt werden. Um die spezifischen Institutionenprofile genauer herauszuarbeiten, sind drei Institutionen von Heuer/Robak ausgewählt worden. Folgende drei Kategorien wurden gebildet (Heuer/Robak 2000, S. 131):

Kategorie 1: Abstützen der sozialen Lebenswelt

mit den Themenfeldern:

1. veränderte Anforderungen der sozialen und beruflichen Lebenswelt bewältigen

Dazu gehören nach fachsystematischer Einteilung die Bereiche:

- gruppenorientierte soziale Bildung,
- Schlüsselqualifikationen,
- berufliche Bildung,
- EDV-Grundbildung

2. Entspannung und Erholung

Dazu gehören nach fachsystematischer Einteilung die Bereiche:

- Freizeit/Sport/Urlaub

3. Benachteiligtenförderung

Dazu gehören nach fachsystematischer Einteilung die Bereiche:

- Alphabetisierung
- Schulabschlüsse

Kategorie 2: Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu finden

mit den Themenfeldern:

Lebensfindung, Selbstbestimmung, gesellschaftlich Einfluss nehmen

Dazu gehören nach fachsystematischer Einteilung die Bereiche:

- Politische Bildung
- Gesundheitsbildung

Kategorie 3: Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt

mit den Themenfeldern:

Lebenshilfe, Lebensfreude, kulturelle Teilhabe

Dazu gehören nach fachsystematischer Einteilung die Bereiche:

- Psychologie/Pädagogik/Philosophie/Theologie,
- kulturelle Bildung (künstlerisch und handwerklich),
- Fremdsprachen
- Haushalt/Umwelt

Abb. 4: Rangfolge der lebensweltlich orientierten Kategorien bei den kirchlichen Bildungsträgern (1986 und 1996)

Katholische Erwachsenenbildung	Evangelische Erwachsenenbildung
1. Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt (Kategorie 3 = 1.688; davon 1986 = 638 u. 1996 = 1.050)	1. Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt (Kategorie 3 = 963; davon 1986 = 417 u. 1996 = 546)
2. Abstützen der sozialen Lebenswelt (Kategorie 1 = 804; davon 1986 = 219 u. 1996 = 585)	2. Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu finden (Kategorie 2 = 654; davon 1986 = 239 u. 1996 = 415)
3. Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu finden (Kategorie 2 = 695 ¹ ; davon 1986 = 201 u. 1996 = 494)	3. Abstützen der sozialen Lebenswelt (Kategorie 1 = 431; davon 1986 = 118 u. 1996 = 313)

Quelle: Heuer/Robak 2000, S. 132

- 1 Die den lebensweltlichen Kategorien zugeordneten Veranstaltungszahlen erfassen nicht vollständig alle nach der Fachsystematik aufgeführten Veranstaltungszahlen. Z. B. das Fach „Sonstiges“ blieb hier unberücksichtigt, denn diese Fachbezeichnung erlaubt keine qualitative Zuordnung zu den lebensweltlichen Kategorien.

Die drei untersuchten Einrichtungen sind unterschiedlich groß und die Bandbreite der Fachbereiche differiert. Insgesamt machen acht Bereiche die fünf stärksten Fachbereiche aus (vgl. Abb. 5).

Abb. 5: Rangfolge der profiltragenden Fachbereiche in den Bildungsstätten der Katholischen Erwachsenenbildung im Jahr 1986

KEB - X1	KEB - X2	KEB - X3
1. Psychol./Päd./Philos./Theol. (K 3) ² (107)	1. Kulturelle Bildung (K 3) (175)	1. Kulturelle Bildung (K 3) (54)
2. Politische Bildung (K 2) (32)	2. Psychol./Päd./Philos./Theol. (K 3) (112)	2. Freizeit/Sport/Urlaub (K 1) (36)
3. Kulturelle Bildung (K 3) (13)	3. <u>Gesundheit</u> (K 2) (66)	3. Psychol./Päd./Philos./Theol. (K 3) (35)
4. <u>Gruppenorient. soz. Bildung</u> (K 1) (9)	4. Politische Bildung (K 2) (62)	4. Haushalt/Umwelt (K 3) (33)
5. diesen Rang teilen sich mit geringem Anteil mehrere Fachbereiche	5. Haushalt/Umwelt (K 3) (50)	5. <u>EDV-Grundbildung</u> (K 1) (29)

Quelle: Gieseke 2000c, S. 145

Wir können hier nicht die differenziert erarbeiteten Ergebnisse wiedergeben, deshalb ist für unsere Zwecke die entscheidende These: Die Heterogenität der Angebotsentwicklung bestätigt, dass die Programmgestaltung in den einzelnen Häusern mit ihrem Bezug zu regionalen Konstellationen eher durch Bildungsbedarfe als durch das Trägerprofil bestimmt werden (vgl. Abb. 6). Auch lassen sich für ein Jahrzehnt deutliche Veränderungen (Steigerung um 51,1 %) in den Bereichsschwerpunkten ausmachen. Neben regionalen Differenzen werden besonders die Trends durch die Planer/innen unterschiedlich eingeschätzt. So führen das professionelle Vorgehen und das dabei wirksame Angleichungshandeln in der Region bei gleichen Trägern zu einem großen Handlungsspielraum der professionellen Akteure.

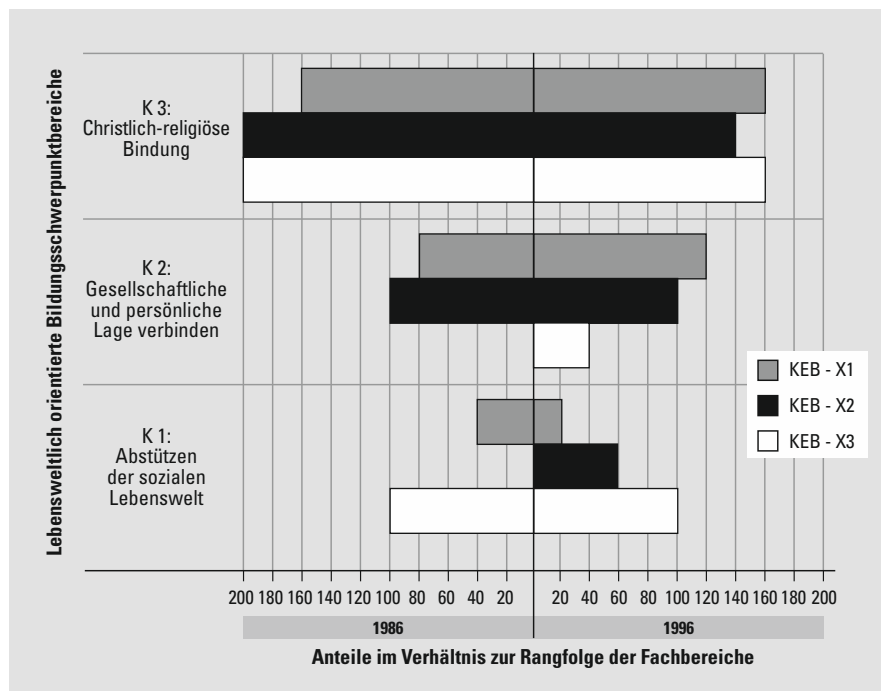
Trends stellen sich wie folgt dar: Gruppenorientierte soziale Bildung und EDV-Grundbildung sind Bereiche, in denen Zuwächse bzw. neue Angebote zu verzeichnen sind. Ausgeweitet werden vor allem die auch traditionell starken Be-

2 Lebensweltlich orientierte Kategorien:

Kategorie 1 : Abstützen der sozialen Lebenswelt

Kategorie 2: Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden

Kategorie 3: Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt

Abb. 6: Profil der Bildungsstätten der Katholischen Erwachsenenbildung 1986 und 1996

Quelle: Heuer/Robak 2000, S. 146. 149

reiche Psychologie, Pädagogik, Philosophie und Theologie sowie kulturelle Bildung. An Bedeutung verloren haben politische Bildung und Haushalt/Umwelt.

Durch diese Befunde wird u. a. deutlich, dass Angleichungshandeln nicht meint, dass Positionen im Umfeld wahllos übernommen werden oder man sich intuitiv autopoietisch anpasst. Eher setzt man sich im professionellen Handeln mit den Anforderungen und Kriterien institutionenbezogen auseinander. Systemisches Durchsteuern und individuelle Entscheidungsautonomie stehen in einem komplizierteren Verhältnis. Ohne Handlungsspielräume für die Akteure gibt es keine Identifikation mit der Arbeit, keine Eigeninitiative und damit letztlich keine Qualität. Für das offenere Marktgeschehen kann deshalb dem individuellen, auf professioneller Kompetenz beruhenden Planungsverhalten nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt werden. Innovative Bildungskonzepte bedürfen als Grundlage der Verarbeitung empirischer, trägerspezifischer Programmanalysen, um die Richtung bisheriger Veränderungen zu kennen und neue Ziele zu setzen.

2.2 Programm und Institutionalkonzept (vgl. Gieseke/Opelt 2003)

Institutionen, auch Weiterbildungsinstitutionen mit einem offenen Konzept, sind keine leeren Hüllen. In einer umfassenden systematischen Programmanalyse der VHS Dresden von 1945 bis 1997 konnten wir feststellen, dass sich der Institutionstypus Volkshochschule unabhängig von systemischen Auslegungen erhält, wenngleich die inhaltlichen Anforderungen an das System dennoch erfüllt werden. Wir können nach dieser historisch-empirischen Analyse festhalten, dass „die entscheidenden Charakteristika für die Institution Volkshochschule systemunabhängig [sind]:

- eine offene Situation mit großer thematischer Breite,
- Kernbereiche, die mit der Institution über eine längere historische Perspektive verbunden sind,
- Wechsel des Angebots in Kursen mit Semester- oder Trimesterintervall,
- Freiwilligkeit für die Beteiligung an Prüfungen und Zertifikaten,
- rasche flexible Kooperation mit anderen Institutionen zur Entwicklung von Angeboten mit Curricula etc.,
- offene DozentInnenstruktur mit der Möglichkeit, differenzierte Kompetenz zu bündeln sowie Kontinuität über Planungskompetenz“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 374).

Diese Merkmale stehen als Charakteristika für alle Träger der öffentlichen Weiterbildung. Sie verweisen auf ein gelebtes flexibles Institutionalkonzept, sie stehen für Kontinuität in der Bewegung, ja gerade für den Wechsel der Inhalte, der Modernitätsschübe im lebenslangen Lernen gestalten kann. Dies lässt sich gerade an der Programmentwicklung von 1945 bis 1949, 1990 bis 1995 belegen. In den Zeiten, in denen die VHS noch beweglich sein und im Sinne von Angleichungshandeln „in die Welt“ gehen konnte, wies sie die größten Anstiege auf. Schon Mitte der 1990er Jahre hatte die VHS Dresden den Standard einer so genannten West-VHS durch das Angebots- und Nachfrageverhalten aufgeholt.

Weiterhin lässt sich aus der Dresdener Studie schließen, dass sich Angebote erheblich ausdifferenzieren lassen,

- wenn inhaltliche Anregungen und neue Nachfrage zusammen kommen,
- wenn Angebote in der Kontinuität neu bewertet und initiiert werden,
- wenn sich politische Bedingungen ändern, aber Unterstützung bleibt.

Bisher war die Programmentwicklung über Angleichungshandeln bei der Mischfinanzierung ein Instrument der offenen Gestaltung und freien Partizipation. Die neue Anforderung besteht jetzt darin, an Schnittstellen zu solchen Lebenswelten und Initialformen zu reagieren, die nicht vorrangig auf Bildung fokussiert sind.

Es lohnt sich, den Institutionaltypus, der im Besonderen mit Volkshochschule verknüpft ist, strukturell neu zu bewerten, wenn es um die Suche nach schulalternativen Institutionalkonzepten geht, die man im Zusammenhang des Konzeptes lebenslangen Lernens erwarten kann. Die theoretische neoinstitutionalistische Diskussion kann hier anschlussfähig sein (vgl. Hasse/Krücken 1996, siehe auch Gieseke/Opelt 2003, Schiersmann u. a. 1998, Schiersmann 2003).

2.3 Programm, Vernetzung und Ausdifferenzierung (vgl. Gieseke/Opelt 2005)

Den verschiedensten Kontexten wird inzwischen ein Bildungswert zugeschrieben. Alles wird zu Lernorten erklärt. Übergänge und Verbindungen werden hergestellt, um als lernende Region bzw. Organisation zu wirken. Gerade wenn das informelle Lernen im Konzept des lebenslangen Lernens stärker betont wird, sind solche anderen Orte der Aneignung begrifflich zu fassen.

Vernetzung meint an dieser Stelle nicht, eine komprimierte Suche nach neuen Inhalten und neuen Lernkonzepten organisationsübergreifend zu realisieren. Vielmehr wird danach gefragt, wie der Ausdifferenzierungsprozess im großen thematischen Bereich der kulturellen Bildung aus der Perspektive vom lebenslangen Lernen und den Partizipationsmöglichkeiten beantwortet wird. In trägerübergreifenden Programm- und Angebotsanalysen zur kulturellen Bildung bedienen drei große Aktivitätsfelder von changierten Schnittmengen Aneignungsprozesse im Bereich des lebenslangen Lernens. Kulturelle Bildung wird dabei abgetrennt von kulturellem Erlebnis und kultureller Praxis (vgl. Abb. 7), letztere tragen aber sehr wohl Aneignungsformen in sich. Es wird in Zukunft

Abb. 7: Kulturelle Bildung neben Erlebnis und Praxis

	Kulturelles Erlebnis	Kulturelle Praxis	Kulturelle Bildung
Ort/Raum	Event	Sparte/Verein	EB-Institutionen
Zeitdauer	kurzzeitig/einmalig	unbegrenzt/lebensbegleitend	kontinuierlich/begrenzt
Sozialisation	Individualisierung/Masse	Vergemeinschaftung	Teilnehmerorientierung
Interaktion	teilnehmende Beobachtung	selbsttätiges Tun	sekundäres reflexives Bearbeiten
Partizipation	Eindrücke Berührungen individuelle Erweiterung/ Erfahrung	curricular-kontinuierlich selbsttätig-leidenschaftlich sozial-integrativ	systematisch-rezeptiv selbsttätig-kreativ verstehend-kommunikativ
Status	Unverbindlichkeit	Zugehörigkeit	Verbindlichkeit

Quelle: Gieseke u. a. 2005, S. 330

darauf ankommen, welche Vorstellungen dem lebenslangen Lernen unterlegt werden.

Abb. 8: Institutionelle Aneignungsformen im Bereich der kulturellen Bildung

	Volkshochschule	Akademie	Kulturhaus	Soziokulturelles Zentrum
Wissensdimensionen	Systematisches Wissen Methodik-Technikerwerb Interpretationsfähigkeit	Kunstgeschichtliches und kunsttheoretisches Wissen	Punktuelle Informationen und Eindrücke	Kunsthandwerkliche Fähigkeiten Betreuungsgebundenes Wissen
Beteiligungsformen	Aneignung/Können	Reflexivität	Event	Selbstbestätigung Emanzipatorische Aktivitäten Lebenshilfe
Partizipationsportale	Systematisch-rezeptiv Selbsttätig-kreativ Verstehend-kommunikativ	Vorwiegend systematisch-rezeptiv	Ausschließlich systematisch-rezeptiv	Selbsttätig-kreativ Verstehend-kommunikativ
Emotionale Positionierung	Neugier/Freude	Geistig-ästhetischer Genuss	Erlebnis	Geselligkeit/Fürsorge
Lernform	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke
Gesellschaftliche Orientierung Bildungsauslegung	Universalität	Exklusivität	Individualität	Sozialität

Quelle: Gieseke u. a. 2005, S. 331

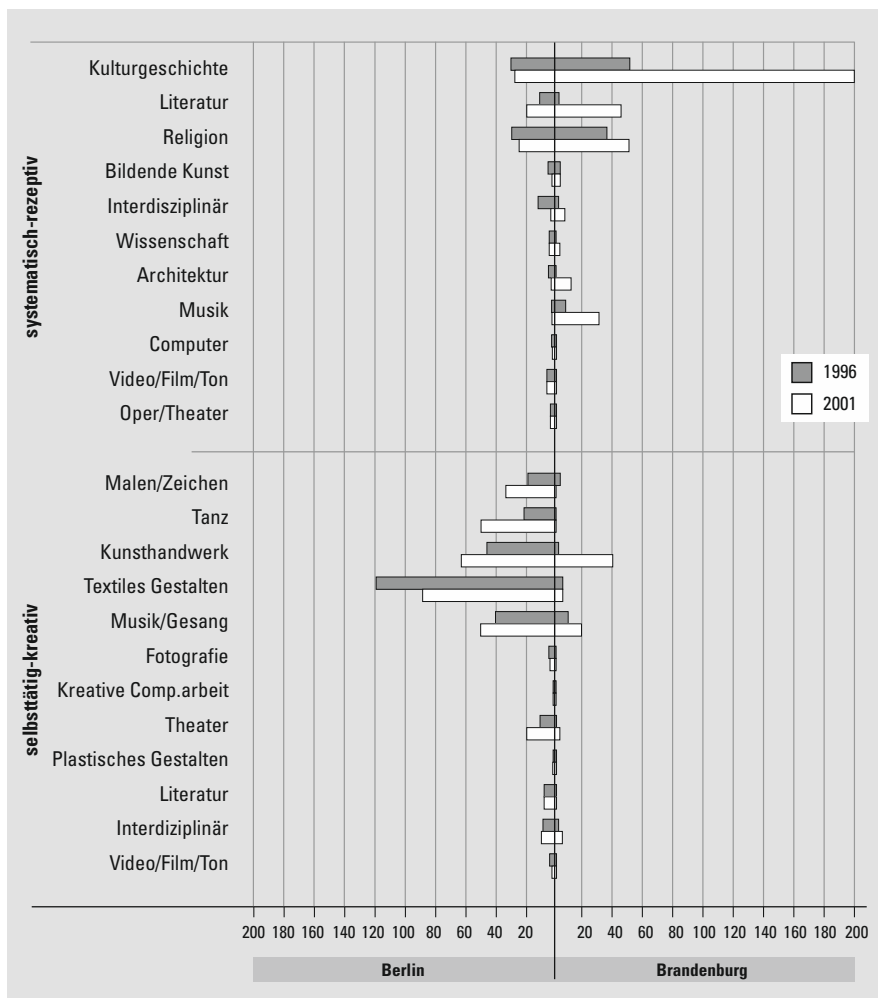
Allein was Bildung im engeren Sinne im Kontext von lebenslangem Lernen meint, lässt zunächst für die kulturelle Bildung die in Abb. 8 kenntlich gemachten Unterscheidungen erkennen. An diesen ausgeprägten institutionellen Unterscheidungen werden bereits die Zusammenhänge zwischen Institutionalformen, Programmschwerpunkten und der Rahmung von Lernkulturen sichtbar. Bei einer Einbeziehung von betrieblichen Organisationsformen lebenslangen Lernens könnte noch deutlicher der Zusammenhang zwischen Institutionalformen, Verwertungskontexten und Lernkulturen herausgearbeitet werden.

2.4 Individuelle Aneignung und bereichsbezogene Programmgestaltung (vgl. Gieseke/Opelt 2005)

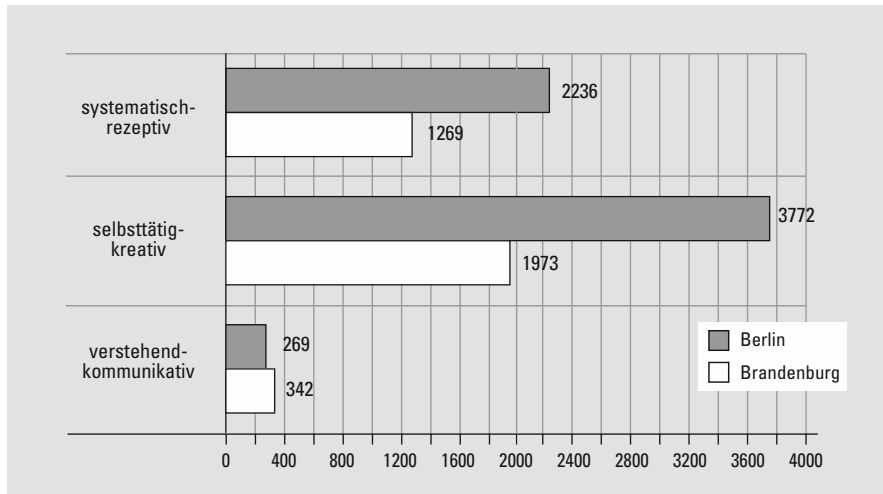
Durch die Programmplanung ist noch überhaupt nicht bestimmt, welche Aneignungsformen beispielsweise in einem Malerei-Angebot angestrebt sind: Geht es um systematisch-rezeptive Betrachtungen und Schulung der Sinne, geht es um selbsttätig-kreative Gestaltung zur Schulung von Technik und Betrachtung

oder geht es um verstehend-kommunikative Zugangsweisen im Sinne von interkulturellem Austausch? Durch Programmforschung werden diese Differenzen sichtbar und fordern dazu auf, mit erweiterten Planungsstrategien zu reagieren.

Abb. 9: Kulturelle Bildung in Berlin und Brandenburg im Bereich der Evangelischen Erwachsenenbildung



Quelle: Gieseke u. a. 2005, S. 106

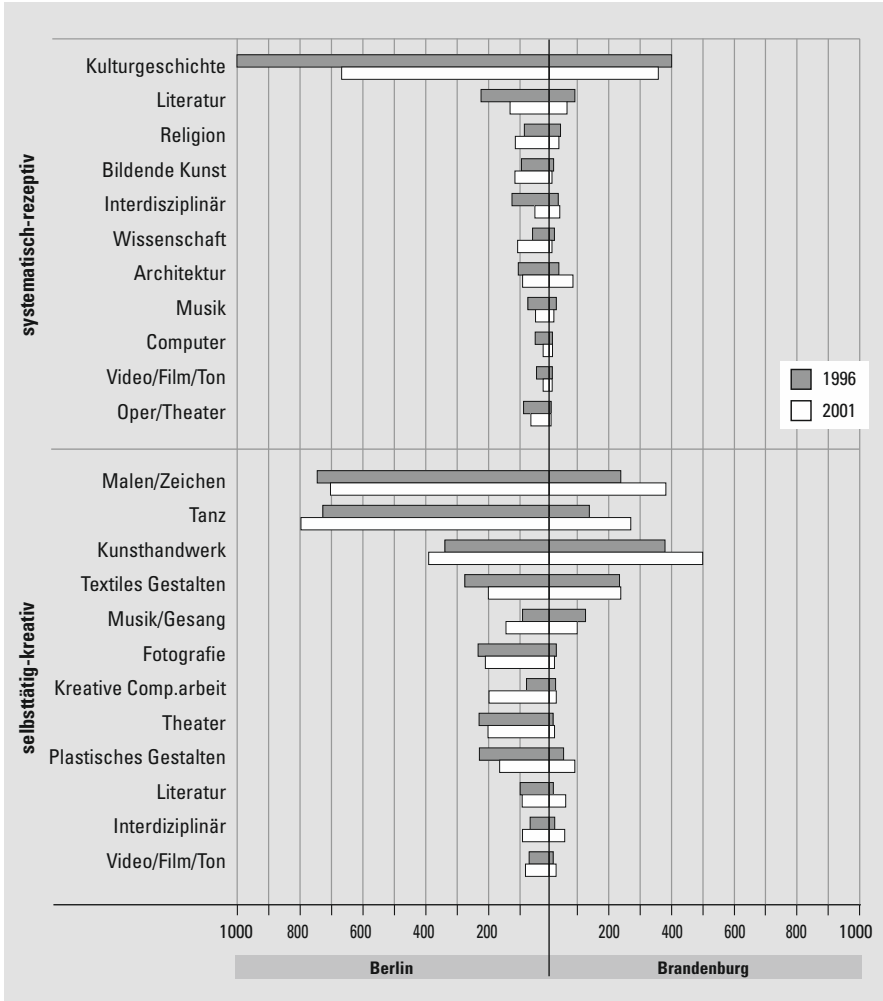
Abb. 10: Kulturelle Bildung in Berlin und Brandenburg im Jahr 2001

Quelle: Gieseke u. a. 2005, S. 62

Diese Zusammenhänge werden hier am Beispiel der Kulturellen Bildung in Berlin und Brandenburg veranschaulicht (vgl. Abb. 8 bis 13). In diesem Fall tritt besonders die verstehend-kommunikative Dimension der vernachlässigten interkulturellen Bildung hervor. Unter globalisierten Arbeits- aber auch Lebensanforderungen zeigen sich in der öffentlichen Erwachsenenbildung hier nur spärlich Inhalte. Dieses soll in der Jugendarbeit anders sein. Angebote für Jugendliche allein sind hier keine ausreichende Antwort auf die rasanten Entwicklungen. Bildungspolitische Impulse fehlen besonders für die kulturelle Bildung Erwachsener unter diesem Typus. Erwachsene sind es aber, die die internationalen Kontakte gegenwärtig herzustellen haben. Das Land, das als Global Player in der Spitzenliste rangiert, nimmt die Bevölkerung nicht mit. *Sie gibt gegenwärtig einer verstehend-kommunikativen kulturellen Bildung keinen bildungspolitischen Rückenwind, wie dieses in den 1970er und 1980er Jahren für die selbsttätig-kreative kulturelle Bildung der Fall war, wodurch sich die Nachfrage in diesem Bereich erhöhte.* An Orten (Bildungsinstitution/Programmanalyse), wo man es nicht vermutet, werden bildungspolitische Schief lagen sichtbar. In solchen Mikroanalysen gesellschaftlichen Handelns im Bildungsbereich lassen sich entsprechende Zusammenhänge nachvollziehen.

Um die Ausdifferenzierung des Programmprofils kultureller Bildung, bezogen auf Zielgruppen und Wissen-, Handlungs- und Kompetenzanforderungen zu begreifen, finden sich deutliche Konturen, wie groß, aber auch herausfordernd

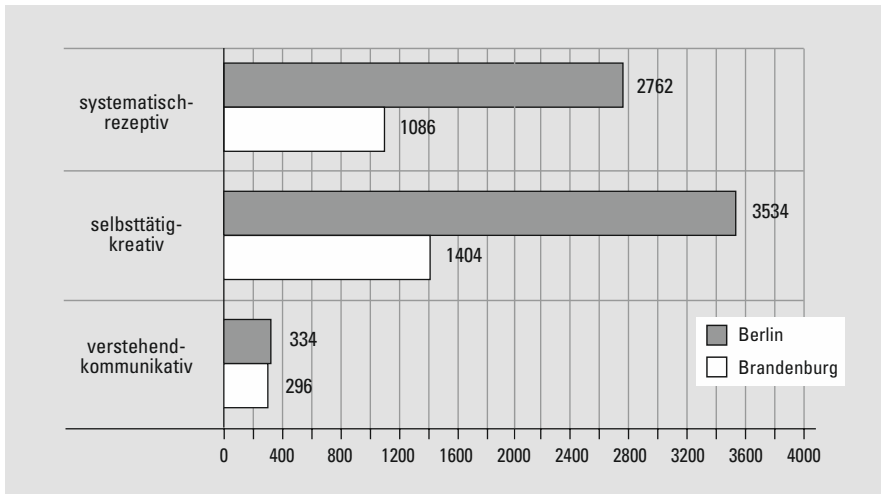
Abb. 11: Kulturelle Bildung in Berlin und Brandenburg im Bereich der Volkshochschulen



Quelle: Gieseke u. a. 2005, S. 105

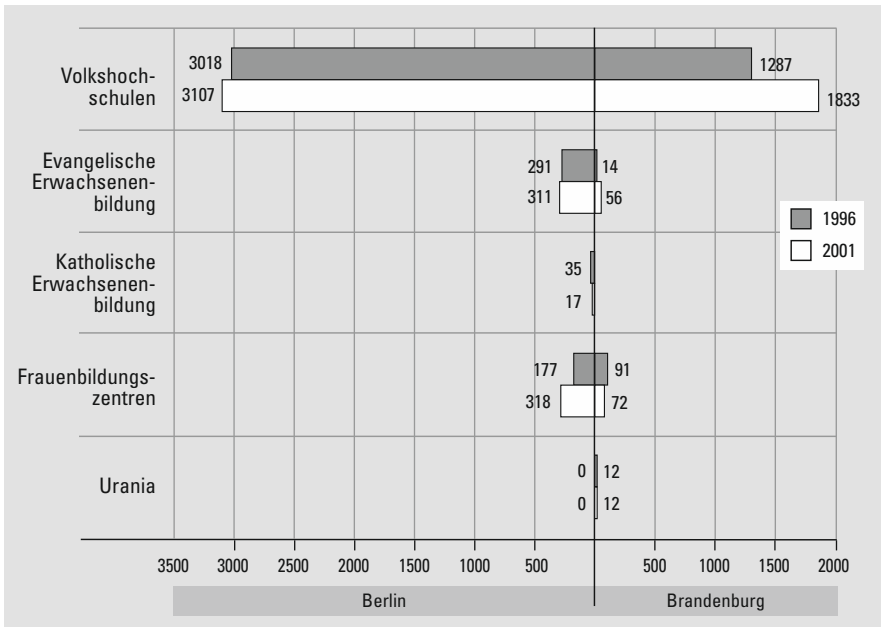
die Gestaltungsspielräume in der Lernkulturentwicklung sind. Die Teilnehmer/innen als Adressat/inn/en, andere Akteure und sich neu ergebende institutionelle, wie kontinuierliche Bedürfnisse machen die Herausforderung sichtbar, die gerade auch in der Programmentwicklung einen Pfeiler der Lernkultur zu sehen hat, was die inhaltlich-konzeptionelle Breite und das Bildungsniveau der potenziellen Adressat/inn/en betrifft.

Abb. 12: Kulturelle Bildung in Berlin und Brandenburg im Jahr 1996



Quelle: Gieseke u. a. 2005, S. 62

Abb. 13: Selbsttätig-kreative Angebote in Berlin und Brandenburg



Quelle: Gieseke u. a. 2005, S. 63f.

2.5 Programm- und Bildungspolitik (Körper u. a. 1995; Strukturkommission 1995)

Bildungspolitische Initiativen ziehen große Aufmerksamkeit auf sich, weil sie etwas Neues und Anregendes versprechen, was man noch nicht kennt, was man sich nicht durch Auswertung und Recherche erschließen muss und was als Zielvorgabe Orientierung verspricht und vor allem auch finanziert wird. Häufig sind diese Initiativen auch bereits Ergebnis von aktuellen Trendauswertungen.

Die Projekt- und Veröffentlichungserfolgsgeschichte steht für sich. Aus der Perspektive von Programmforschung betrachtet, kann man aber vor allem auf zwei unterschiedlichen Ausrichtungen verweisen.

- Im Unterschied zum selbstgesteuerten Lernen ist mit Bildungsurlaub eine traurige Geschichte verbunden. Das muss mit Rezeptionsproblemen des innovativen Konzepts zur größeren Beteiligung von Arbeitern und Angestellten aus bildungsfernen Milieus zu tun haben, aber auch mit Leichtfertigkeiten in früheren Planungsaktivitäten. Bildungsurlaub wurde so z. B. mit Urlaub gleichgesetzt und mit kritischen revolteorientierten Konzepten, mit Gewerkschaft und ihren Interessen nach zusätzlichen Einflussgrößen verbunden. Nur selten wurde in diesem Zusammenhang über Bildung und Kompetenzerwerb diskutiert. Nun zeigt aber die Auswertung der Angebote in der Bildungsurlaubskonzeption im Lande Bremen, dass Bildungsurlaub vor allen Dingen in den 1990er Jahren für strenge berufsbezogene Qualifizierung genutzt wurde. Das „Instrument des Teufels“ entpuppte sich als gelungenes Qualifizierungsinstrument, das auch genau die Zielgruppe erreicht, nämlich die unteren Angestellten und Arbeiter/innen, die es erreichen wollte (Siebert 1995). Zum Zeitpunkt der Studie war es allerdings nicht mehr möglich, neue Ergebnisse in den Diskurs einzubringen, obwohl sich zeigte, dass Bildungsurlaub wesentlich mehr zu beruflicher Qualifizierung beitrug als öffentlich angenommen.
- Die sehr umfangreiche trägerübergreifende Bremer Programmanalyse (Körper u. a. 1995) der Weiterbildung erbringt viele Ergebnisse für die weitere Programmplanungsarbeit. Hier soll nur die Zunahme der alltagsorientierten Angebote, die nicht mehr nur disziplinentorientiertes Wissen allein transformieren, beachtet werden. Die Angebotsentwicklung in der Weiterbildung folgt nicht nur einer engen Fachsystematik und kann deshalb keinesfalls mit schulischen Strukturen verglichen werden, sondern sucht Anschluss an verschiedene Wissenskontexte. Weiterbildung arbeitet nicht zuletzt wegen der Nachfrage, aber auch aufgrund erfahrungsgesättigten Lebens am Arbeitsplatz und anderen Orten mit verschiedenen Wissensebenen. Auch bei dieser Frage hat die

Weiterbildung ihre Programmentwicklung zu balancieren (siehe dazu auch Schrader 2003).

3. Fazit

Die genannten Einblicke in einzelne Aspekte der Programmforschung lassen sich weniger von bildungspolitischen Trends lenken. Sie verweisen nur auf Ergebnisse, die für Programmplanung von Bedeutung sind, d. h. wie geplant wird (Angleichungshandeln), welche Handlungsspielräume für individuelles professionelles Handeln vorhanden sind, welche Wirkungen von Institutionalkonzepten ausgehen, ob sich bestimmte Milieus in bestimmten Institutionen finden oder ob diese auf Lernkulturen verweisen. Ebenso beantwortet die Programmforschung Fragen, wie welche Verschiebungen sich in der Wissensstruktur in der Weiterbildung zeigen und was aus bildungspolitischen Konzepten wird. Die relative Forschungsunabhängigkeit ist ein hohes Gut, das letztlich einer guten Praxis zugute kommt, wenn denn die Ergebnisse auch genutzt werden.

Literatur

- Arnold, R./Schüssler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt
- Gieseke, W. (2000a): Bildungsmanagement und Programmplanung. Vom Leiten, Planen und Gestalten. In: DVVmagazin Volkshochschule, H. 3, S. 27 f.
- Gieseke, W. (2000b): Programmplanung und Bildungsmanagement. In: HBV, H. 3, S. 242–252
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000c): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“ (EB-Buch 20). Recklinghausen
- Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Dies. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 189–211
- Gieseke, W. (2005a): Programmentwicklung als Spiegel gesellschaftlichen Wandels? Die VHS Dresden von 1945 bis 1997. In: Göhlich, M. u. a. (2005a), S. 185–200
- Gieseke, W. u. a. (2005b): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event 1). Münster u. a.
- Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln. Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (2000c), S. 59–114
- Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen
- Gieseke, W./Opelt, K. (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In: Gieseke, W. u. a. (2005b), S. 43–108
- Göhlich, M. u. a. (Hrsg.) (2005): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden
- Hartz, S./Meisel, K. (2004): Qualitätsmanagement (Studientexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld
- Hasse, R./Krücken, G. (1996): Was leistet der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus? Eine theoretische Auseinandersetzung mit besonderer Berücksichtigung des wissenschaftlichen Wandels. In: Soziale Systeme 2, H. 1, S. 91–113

- Heuer, U./Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft. Exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (2000c), S. 115–209
- Kade, S. (1992): Arbeitsplananalyse. Altersbildung. Frankfurt a.M.
- Kade, S. (1994a): Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Frankfurt a.M.
- Kade, S. (1994b): Altersbildung. Ziele und Konzepte. Frankfurt a.M.
- Käpplinger, B. (2006): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Berlin (Diss. masch.)
- Körper, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region (Bremer Texte zur Erwachsenenbildungsforschung 3). Bremen
- Nolda, S. u. a. (1998): Programmanalysen. Frankfurt a.M.
- Nuissl, E. (1997): Institutionen im lebenslangen Lernen. In: REPORT, H. 39, S. 41–49
- Robak, St. (2004): Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hohengehren
- Schäffter, O. (2004): Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken. Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld, S. 29–48
- Schäffter, O. (2005): „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionenformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: Göhlich, M. u. a. (2005), S. 77–92
- Schiersmann, C. (2003): Institutionenanalyse am Beispiel der Familienbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 46–58
- Schiersmann, C. u. a. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Opladen
- Schlutz, E. (1996): Weiterbildungsmarketing I. Teile 1 bis 3. Studienbriefe für die Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern (Zentrum für Fernstudien & universitäre Weiterbildung)
- Schlutz, E. (1997): Anbieterlandschaft und Marktentwicklung. Forschungsergebnisse und Einschätzungen aus der Bremer Untersuchung zum Weiterbildungsangebot. In: Geissler, H. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied u. a., S. 151–169
- Schlutz, E. (2003): Dienstleistung oder Selbstbedienung? Zum Aufgaben- und Ideologiewandel in der Weiterbildung. Bielefeld
- Schrader, J. (2003): Wissensform in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228–253
- Siebert, H. (1995): Bildungsurlaub. Organisationsformen, Themen, Nutzung. Expertise BE 1. In: Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung. Expertisen. Ergebnisse der Kommissionsarbeit, Band 2. Bremen, S. 1–31
- Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.) (1995): Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung. Expertisen. Ergebnisse der Kommissionsarbeit, Band 2. Bremen
- Zech, R. (2003): Qualität und Lernen. Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Praxis. In: dis.kurs, H. 3, S. 5–8
- Zech, R. (Hrsg.) (2004): Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Praxis. Hannover

Regionalisierung und Weiterbildung als Forschungs- und Politikfeld

1. Regionale Disparitäten – die Ausgangslage

Durch historische Prozesse in der regionalökonomischen Entwicklung haben sich räumliche Disparitäten herausgebildet, die die Lebens-, Bildungs-, Berufs- und Arbeitschancen der Bevölkerung in Regionen mit unterschiedlichen Entwicklungsniveaus nachhaltig beeinflussen und ungleich verteilen. War es bis in die 1960er Jahre noch die disparate räumliche Entwicklung zwischen peripheren ländlich-strukturierten Räumen und industrialisierten-städtischen Ballungskernen, die sich, legt man ökonomische Indikatoren (z. B. Wachstumspotenziale, Beschäftigungsentwicklung) zugrunde, als Markierungslinie abbildete, so hat der beschleunigte Strukturwandel, der auf die ökonomische Globalisierung wie auch auf politische Prozesse folgte, im Zuge der europäischen Vereinigung in den letzten 30 Jahren die Konturen ungleicher regionaler Entwicklungsdynamiken erheblich schärfer hervortreten lassen. So erweiterte sich das bekannte Nord-Süd-Gefälle in der „alten BRD“ durch die Wiedervereinigung um eine West-Ost-Achse. Zwischen den Mitgliedstaaten der EU bestanden und bestehen ebenfalls traditionelle regionale Differenzen, die durch die Osterweiterung eine neue Dynamik erhalten haben. Zwar haben nationale wie auch insbesondere europäische Förderprogramme (z. B. EU-Sozialfonds) dazu beigetragen, den Strukturwandel zu flankieren und abzufedern; die bestehenden räumlichen Disparitäten bzw. regionalen Binnenpolarisierungen und Schieflagen konnten jedoch nicht aufgelöst werden. Diese zu bearbeiten steht auch künftig auf der Agenda der europäischen Struktur- und Regionalpolitik, jedoch bedingt durch die Osterweiterung mit einer veränderten regionalen Förderkulisse.

Durch die zunehmende räumliche Polarisierung wurde bereits frühzeitig darauf aufmerksam gemacht, dass regionale weiterbildungsbezogene Politik zunehmend gestaltet und gesteuert und regionale Entwicklungsbedingungen und -potenziale verstärkt erforscht werden müssen (vgl. Sauter 1995, Gnahn 1994, Stahl 1994, Dobischat 1993). Politikansätze wie die der regionsbezogenen Struktur-, Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik, der regionalen Arbeitsmarktpolitik wie auch der regions- und raumwirksamen Berufsbildungs- und Qualifizierungspolitik

versuchen spezifische Problemkonstellationen vor Ort zu lösen. Mit dem Ziel „endogene Entwicklungsfaktoren zu stärken“ spielt die Region seit Mitte der 1990er Jahre unter der Chiffre der „Lernenden Region“ eine große Rolle. Sie avancierte zum Referenzsystem des bildungspolitischen Handelns, da sich herausstellte, dass die regionale Aus- und Weiterbildung als Standortfaktor und Humankapitalressource zur Stimulanz für Investitionen bzw. zur Schaffung von Arbeitsplätzen beiträgt. Dies führt zu einer regionalen Stabilisierung.

2. Regionale Weiterbildungsforschung und -politik – eine Entwicklungsskizze

Im Zuge der Bildungsreformdebatte in den 1960 Jahren, die insgesamt zum quantitativen Ausbau des Bildungswesens führte, geriet auch die Weiterbildung in das politische und wissenschaftliche Interesse. Vornehmlich bildungssoziologische Analysen über die Zugangswege zur Weiterbildung aus dieser Zeit belegen, dass die Partizipation an Weiterbildung durch ein dichtes Geflecht von subjektiven und objektiven Faktoren determiniert war und für bestimmte Personengruppen erhebliche Zugangsbarrieren zur Weiterbildung bestanden. Dies schlug sich in der Folgezeit in der wissenschaftlichen Literatur nieder in strukturellen (z. B. „doppelte Selektivität“, „Polarisierung“, „Segmentation“) wie auch subjektiven („Bildungsabstinenz“, „Bildungsdistanz“) Etikettierungen, hinter denen sich ein facettenreiches Spektrum von Ursachen- und Wirkungsfaktoren entfaltete, welche die ungleichen Partizipationsquoten an Weiterbildungsprozessen erklärten. Neben sozialen, curricularen, organisatorischen, finanziellen u. a. Diskriminierungen wurde auch die räumliche Dimension als Alleinstellungsmerkmal oder als kumulierender Faktor (im Kontext mit anderen, wie z. B. sozialen Diskriminierungen) bei der Entstehung von Benachteiligungen identifiziert, so dass die „Opfer raumstruktureller Entkoppelungsprozesse“ geografisch differenzierter identifiziert und folglich adäquate weiterbildungspolitische Aktivitäten zur Verbesserung der Teilhabechancen eingeleitet werden konnten. Bereits der Deutsche Bildungsrat (1973) stellte in seinem Strukturplan fest:

„Die Verbesserung der Bildungschancen wird vorwiegend unter dem Gesichtspunkt gesehen, dass Benachteiligungen aufgrund regionaler, sozialer und individueller Voraussetzungen aufgehoben werden müssen. Die Verbesserung der Bildungschancen erfordert [...] im ländlichen Raum häufig besondere finanzielle Aufwendungen (S. 30). [...] Die bekannten Bildungsgefälle [...] zwischen den Regionen setzen sich in die Weiterbildung hinein fort (S. 56). [...] Ein umfassendes und qualitativ hochstehendes regionales Bildungsangebot [...] ist von der Zusammenarbeit einer ausreichenden Zahl leistungsfähiger Träger und Einrichtungen abhängig. Dies gilt besonders in den Gebieten außerhalb der städtischen Ballungsräume“ (S. 212 f.).

Diese programmatische Aussage zu regionalen Versorgungsdefiziten hat im Anschluss zahlreiche staatliche Aktivitäten initiiert, welche die generelle Perspekti-

ve verfolgten, die Weiterbildung konsequent als „vierte Säule“ im öffentlich verantworteten Bildungssystem zu verankern und sie damit in die staatlichen bildungsplanerischen Horizonte einzubeziehen. Beispielhaft hierfür kann auf das Konzept der regionalen Weiterbildungsentwicklungsplanung (vgl. Hamacher 1976) verwiesen werden, das sich als politisches Gestaltungsfeld einer flächendeckenden Grundversorgung mit institutionellen Weiterbildungsinfrastrukturleistungen und der Etablierung adressatengerechter regionaler Weiterbildungsangebote und Anspracheformen (z. B. Bildungsberatung) verstand.

Im Zuge der Umsetzung derartiger Politikansätze wurde deutlich, dass der Weiterbildungsbereich eklatante Informationslücken aufwies, die prospektive Planungen sehr erschwerten. Weder waren regionale Angebots-, Nachfrage- und Bedarfsstrukturen umfassend transparent, noch bildeten die spärlich vorhandenen statistischen Daten ein seriöses planerisches Fundament. Zu dieser Frage hatte sich der Deutsche Bildungsrat programmatisch positioniert, in dem er nicht nur eine verbesserte Transparenz und verbesserte statische Grundlagen forderte, sondern ein elaboriertes Konzept eines umfassenden „Weiterbildungsinformationssystems“ auf regionaler Ebene vorschlug (Diekmann/Kühl 1974). Dieses Konzept wurde zwar nie realisiert, diente aber lange Zeit als Folie für bildungspolitische Aktivitäten, mit dem Ziel, ein statistisches Erfassungsprogramm für die Weiterbildung zu begründen und Vorschläge für dessen Umsetzung zu unterbreiten.

Inzwischen hat sich zwar die Datenlage im Weiterbildungsbereich bezogen auf die „Region“ deutlich verbessert, dennoch sind tiefer gehende Analysen zur regionalen Verknüpfung z. B. von arbeitsmarkt-, bildungs- und sozialpolitischen Daten und Informationen nach wie vor defizitär. Dies wurde von der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslanges Lernen“ (vgl. Bellmann 2003, S. 85) und der Expertenrunde zur Umsetzung einer „Nationalen Bildungsberichterstattung“ (vgl. Baethge u. a. 2003, S. 87 ff.) erst in jüngster Zeit erneut beklagt.

Zusammenfassend lassen sich die regionalen Forschungs- und Politikansätze in der Weiterbildung im Zeitverlauf wie folgt charakterisieren (vgl. Dobischat 1993):

Der Ausgangspunkt für die Erstellung regionaler bildungsplanerischer Studien in den 1960er Jahren steht im Zusammenhang mit der Intensivierung der Bildungsreformdebatte. Unter dem Label einer „Geographie des Bildungswesens“ richtete sich der Blick von Politik und Forschung vornehmlich auf das allgemeinbildende Schulwesen und die Hochschulen. Der Ausbau dieser Bereiche – vor allem des Hochschulsektors – wurde mit bildungsökonomischen und standortpolitischen Argumenten begründet und politisch vorangetrieben. Diese bezo-

gen sich auf den Abbau einer unzulänglichen regionalen Versorgung mit Bildungsangeboten, auf die Herstellung von regionaler Chancengerechtigkeit im Zugang zu Bildungsprozessen wie auf die Mobilisierung und Ausschöpfung von regionalen Begabungsreserven. Beispielsweise hat die regionale Schulentwicklungsplanung in dieser Phase ihren Ausgangspunkt genommen. Auch der Weiterbildungsbereich rückte in dieser Periode zunehmend ins Blickfeld des bildungspolitischen Diskurses – u. a. angeregt durch die Weiterbildungsempfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Bildungswesen und durch Schriften von Georg Picht und vor allem durch Friedrich Edding wie auch durch internationale Impulse seitens der UNESCO, des Europarates und der OECD stimuliert. Eine regionale Perspektive von Weiterbildung als Politik- und Forschungsfeld war damit gleichwohl noch nicht eröffnet. Lediglich erste regionale Studien, die nicht mehr waren als empirisch unterfütterte Moment- bzw. Bestandsaufnahmen, thematisierten den Gegenstandsbereich der regionalen Weiterbildung (vgl. z. B. Feidel-Mertz 1972).

Die 1970er Jahre können als „Geburtsstunde“ der wissenschaftlichen Analyse von regionaler Weiterbildung wie auch der Region als weiterbildungspolitisches Handlungsfeld angesehen werden. Das noch vorherrschende Politikkonzept, das den Ausbau der Weiterbildung als staatliche Aufgabe präferierte, war Triebfeder für die Suche nach wirksamen Planungs- und Steuerungskonzepten, besonders auch auf regionaler Ebene. Die Anfang der 1970er Jahre einsetzende massive ökonomische Krise führte sehr schnell dazu, dass sich zugespitzte raumbezogene Problemlagen etablierten, die u. a. durch das Fehlen von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen gekennzeichnet waren. Die empirischen Befunde basierten allerdings auf regionalen Untersuchungen der Arbeitsmarktforschung (z. B. durch das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung). Arbeitsmarktprobleme generell wie auch wachsende Probleme in den Übergangspassagen Jugendlicher an den zu überwindenden Barrieren („Schwellen“) zum Beschäftigungssystem lenkten den wissenschaftlichen Fokus auf die Frage, welchen Beitrag die regionale Aus- und Weiterbildung zur Lösung des Problems in der Vernetzung zu anderen Politikfeldern wie z. B. der regionalen Arbeitsmarkt- oder der regionalen Berufsbildungspolitik leisten kann. Die Raumbedeutsamkeit der Weiterbildung und hier insbesondere der beruflichen Weiterbildung als Reflex auf arbeitsmarktbezogene Schwierigkeiten (bildungs- und arbeitsmarktbezogene Problemgruppen in Problemregionen) thematisierten einen erheblichen regionalen Handlungs- und Gestaltungsbedarf, der seinen Ausdruck in der Suche nach endogen Entwicklungskorridoren fand, in denen die Weiterbildung eine spezifische Entwicklungsaufgabe im Konzert mit anderen Teilpolitiken übernehmen sollte (vgl. Dobischat/Wassmann 1985). Betrachtet man die Entwicklung der Forschungsthemen in den 1970er und den nachfolgenden 1980er Jahren, so hat die For-

schungslandschaft sich erkennbar ausdifferenziert. Einerseits sind eine Vielzahl von bildungspolitisch initiierten regionalen Länderstudien (wie z. B. für Niedersachsen, Hessen, Baden-Württemberg, Bayern und Schleswig-Holstein) wie auch lokale Untersuchungen (z. B. München) über die komplexe Verfasstheit (z. B. durch Erhebung und Aufarbeitung von Strukturdaten) von Weiterbildung in ihren Bezügen zu anderen Teilpolitiken erstellt worden, wenngleich diese nur vorrangig der Dechiffrierung regionaler Bestandsstrukturen dienten und nur partielle Momentaufnahmen waren. Andererseits findet man weitergehende konzeptionelle Forschungen im Bereich der statistischen Instrumentierung, Erfassung und Analyse, die dazu beitrugen, regional relevante Indikatorensysteme im Rahmen der Modellierung und Typisierung von Raumeinheiten zu entwickeln (vgl. Bundesminister für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau 1982), aber auch als Ausgangspunkt für die Formulierung und Umsetzung einer regionalen Entwicklungspolitik wirkten. Darüber hinaus wurden eine Vielzahl von regionalen Projekten zu unterschiedlichen Thematiken durchgeführt und auch wissenschaftlich dokumentiert, die erste Ansatzpunkte zu einer raumbezogenen Weiterbildungspolitik lieferten.

Bereits Mitte der 1970er Jahre war die staatlich-planerische Euphoriephase, die auch erhebliche Sogwirkung auf die Weiterbildung hatte, durch einen ordnungspolitischen Paradigmenwechsel mit der Konsequenz beendet, dass staatliche Gestaltungs- und Regulierungsansprüche in der Weiterbildung gegenüber einem ordnungspolitischen Konzept zurücktreten mussten, das dem Marktmechanismus und der Selbstregulierung durch den Wettbewerb in der Weiterbildung den Vorrang einräumte (vgl. Dobischat 2005, Dobischat/Husemann 1995). Diese ordnungspolitische Substituierung akzentuierte auch das Thema der Regionalisierung von Weiterbildung neu und justierte die damit korrespondierenden bildungspolitischen Konzepte neu (Dobischat/Husemann 1997, Sauter 1995, Gnahs 1994).

3. Die Regionalisierungsdebatte seit den 1990er Jahren – alter Wein in neuen Schläuchen?

Ohne Zweifel haben die facettenreichen Studien und Untersuchungen zur regionalen Weiterbildung in den 1980er und 1990er Jahren sowie die kaum überschaubare Fülle von regionalen Projekten und weiterbildungspolitischen Initiativen in unterschiedlichen Handlungsfeldern (Beratung, Angebotstransparenz, Bedarfsermittlung, Kooperation, Professionalisierung, Qualitätssicherung etc.) zu einer verstärkten Wahrnehmung regionaler Probleme beigetragen, wenngleich die erfolgten Aktivitäten nur wenig strukturbildend und zielorientiert auf regionale Weiterbildungspolitik wirkten, da es sich zumeist um temporär befristet

Projekte handelte, die nach ihrem Ende nicht nachhaltig wirkten (vgl. Dobischat/Husemann 1998, S. 422 ff.). Detaillierter offen gelegt wurden aber bereits bekannte strukturelle Defizite der regionalen Weiterbildung, beispielsweise bezüglich der Überwindung von Zugangsbarrieren zu organisierten Lernprozessen durch bildungs- und arbeitsmarktpolitisch benachteiligte Problemgruppen.

Mit den Begriffen der „Regionalisierung als Strukturprinzip“ und der „Lernenden Region“ ist seit Mitte der 1990er Jahre eine Ära der intensivierten weiterbildungsbezogenen Regionalforschung und -politik angebrochen. Für die Politikgestaltung von regionaler Weiterbildung hat Sauter (1995, S. 75 ff.) mit Bezug auf den Deutschen Bildungsrat darauf verwiesen, dass das Gelingen eines regionalen Ansatzes von zwei zentralen Funktionsbedingungen abhängt: einerseits von der Verknüpfung unterschiedlicher Segmente der Weiterbildung, andererseits vom Zusammenwirken zwischen regionaler und überregionaler Handlungsebene. Für beide Bereiche müssen entsprechende Rahmenbedingungen vorhanden sein, um Aktivitäten zu ermöglichen und vor allem zu fördern. Der Deutsche Bildungsrat (1973, S. 210) führte hierzu bereits aus:

„Die verschiedenen Ebenen der Kooperation müssen in engem Kontakt miteinander stehen. Die lokal-regionale Detailplanung und Durchführung muß sich in Grundsätzen der überregionalen Planung und Organisation des Gesamtbereichs und so in das Bildungssystem einfügen. Überregional sollen nur die Aufgaben und Probleme behandelt werden, die lokal-regional nicht gelöst werden können.“

Weiter formulierte er (ebd., S. 212):

- „Auf der lokal-regionalen Ebene soll ein Forum für die an Weiterbildung Beteiligten geschaffen werden, das für eine Übersicht über die bestehenden Angebote sorgt und auf dieser Basis eine gemeinsame Planung und Abstimmung eines regionalen Gesamtprogramms ermöglicht;
- auf der überregionalen Ebene (Bund-Länder) sollen Grundzüge für die Ordnung des Gesamtbereichs Weiterbildung entwickelt werden, die z. B. Mindeststandards für Einrichtungen und Beurteilungsmaßstäbe für Bildungsgänge und Kurse, für Zugang und Abschlüsse, für die Leistungskontrolle und für die Qualifikation der Lehrkräfte umfassen.“

Bekanntlich sind politische Vorstöße, die eine bundeseinheitlich regulierende Rahmenordnung für die Weiterbildung schaffen wollten über das Stadium von Vorschlägen bislang nicht hinaus gekommen. Regionalisierung als Strukturprinzip der Weiterbildung muss daher einseitig auf der lokal-regionalen Handlungsebene ansetzen. Dies soll durch das im Jahr 2001 gestartete Programm der Bundesregierung „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ befördert werden. In diesem Programm findet ein neues Steuerungskonzept (*regional governance*) seinen Niederschlag, mit dem vormals politisch-administrative Entscheidungsprozesse pluralisiert und in kollektive und arbeitsteilige Handlungsvollzüge transformiert wurden (vgl. Dobischat u. a. 2006, Fürst 2004). In seiner über-

greifenden Zielsetzung kann das Programm als ein umfassendes Konzept zur Umsetzung struktur- und systembildender Maßnahmen in der regionalen Weiterbildung mit dem Ziel der Realisierung des „lebenslangen Lernens“ angesehen werden. In der Verbindung von regionaler Handlungsebene, kooperativer Politikgestaltung, weit reichender Partizipation und Konsensbildung thematisiert es zentrale bildungspolitische Aspekte wie z. B. Fragen der Bildungsbeteiligung und der Angebotstransparenz. Mit der Akzentuierung von mehr individueller Eigenverantwortlichkeit, auch in der Perspektive einer Stärkung der Bildungsnachfrage, der Integration unterschiedlicher Lebens- und Bildungsbereiche und nicht zuletzt der Verknüpfung verschiedener Politikfeldern wie z. B. der Arbeitsmarkt- und Weiterbildungspolitik ist es beabsichtigt, eine neue regionale Lernkultur zu etablieren, die auf Nachhaltigkeit ausgerichtet ist.

Mit dem Programm wird seit 2001 der Aufbau wie auch die Weiterentwicklung bereits bestehender bereichs- und trägerübergreifender Vernetzungen und deren nachhaltige Etablierung unterstützt. Netzwerke zwischen verschiedenen Akteuren sollen zu einer effizienten Steuerung von Bildungsangebot und -nachfrage beitragen. Das Programm wird, da es an den unterschiedlichsten Standorten angesiedelt ist, multizentrisch, also unter heterogenen Bedingungen durchgeführt. Die Maßnahmen und Aktivitäten der Netzwerke orientieren sich an programmspezifischen Vorgaben, werden bezogen auf Inhalte und Zielgruppen aber erst während der Umsetzung konkretisiert. Die Netzwerke führen ihrer jeweiligen Profilausrichtung entsprechend innovative modellhafte Angebote durch, die Pilot- und Erprobungscharakter haben. Im Vordergrund steht u. a. auch die Entwicklung von Angebots- und Anspracheformen, die den Zugang lernschwacher und bildungsferner Gruppen zu Bildungsprozessen ermöglichen sollen. Zur Halbzeit des Programms liegen erste Erfahrungen mit der Umsetzung vor (vgl. Nuissl u. a. 2006). Es zeigt sich, dass mit dem Programm neue Schnittstellen und Gestaltungsarenen für bildungspolitisches Handeln entstanden sind, in denen sich facettenreiche Innovationen entwickelt haben. Der nachhaltige Erfolg des Programms über den Förderungszeitraum hinaus wird u. a. davon abhängen, ob es den entstandenen Netzwerken bei der Umsetzung der Programmziele gelingt, die historisch gewachsenen Segmentierungen und Funktionsbestimmungen im Bildungssystem (z. B. die Trennung von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung, unterschiedliche Qualifizierungs- und Zertifizierungsebenen, rechtliche und finanzpolitische Zuständigkeiten etc.) wie auch die Separierung der Bildungsakteure und Steuerungsorgane mit ihren spezifischen Interessen aufzulösen und in einen Prozess neuer institutionell-kooperativer Arrangements mit veränderter Machtbalance zu transformieren (vgl. Hövels/Kutscha 2001).

4. Fazit

Die regionale Perspektive in Weiterbildungsforschung und -politik blickt auf eine lange Tradition zurück. Als ausgewiesenes und etabliertes Forschungsfeld kann der Gegenstandsbereich jedoch (noch) nicht bezeichnet werden. Ein Grund hierfür liegt in dem engen Beziehungsgeflecht zwischen erforderlicher Politikgestaltung und der Reklamierung eines darauf bezogenen Forschungsbedarfs, was zu einem deutlichen Übergewicht in der regionalen (Projekt-)Forschung geführt hat, die politisches Handeln legitimieren soll. Eine grundlagenorientierte und theoriegeleitete regionale Weiterbildungsforschung jenseits des politischen Legitimationsbedarfs hat hingegen nur ansatzweise stattgefunden. Angesichts des drohenden weiteren Auseinanderdriftens der Regionen im nationalen und internationalen Kontext ist es deshalb erforderlich, eine grundlagenorientierte regionale Weiterbildungsforschung auszubauen, um das komplexe Wirkungsfeld analytisch durchdringen zu können.

Literatur

- Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.) (1993): Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung. Hannover
- Baethge, M. u. a. (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn (BMBF)
- Bellmann, L. (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland (Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen). Bielefeld
- Bundesminister für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau (Hrsg.) (1982): Berufliche Qualifikation und regionale Entwicklung (Schriftenreihe Raumordnung). Bonn
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1973): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Diekmann, B./Kühl, J. (1974): Modellentwurf eines Weiterbildungsinformationssystems (WIS). In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Weiterbildungsinformationssystem. Modellentwurf und Rechtsfragen (Gutachten und Studien der Bildungskommission 33). Stuttgart
- Dobischat, R. (1993): Analysen und Perspektiven regionalisierter Berufsbildungsforschung. In: Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung. Hannover, S. 8–31
- Dobischat, R. (2005): Weiterbildung im Konzept des lebenslangen Lernens. Weiterbildungspolitik im Spannungsfeld zwischen Systembildung und -destabilisierung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, H. 2, S. 156–168
- Dobischat, R. u. a. (2006): Lernende Regionen – begriffliche Grundlagen. In: Nuissl, E. u. a. (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken.“ Bielefeld, S. 23–33
- Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.) (1995): Berufliche Weiterbildung als freier Markt. Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin
- Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.) (1997): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin

- Dobischat, R./Husemann, R. (1998): Berufliche Bildung als regionale Stimulanz. Ausgestaltung der Berufsbildungspolitik durch Projektforschung. In: Schulz, M. u. a. (Hrsg.): Wege zur Ganzheit. Profilbildung einer Pädagogik für das 21. Jahrhundert, S. 422–436
- Dobischat, R./Wassmann, H. (1985): Berufliche Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Region. Frankfurt a.M. u. a.
- Feidel-Mertz, H. (1972): Wissenschaftliche Untersuchung zum Stand der Erwachsenenbildung in Hessen. Bestands-Aufnahme aufgrund der Selbstdarstellung der Trägerorganisationen/Berichtsjahr 1969 (unveröff. MS)
- Fürst, D. (2004): Chancen der Regionalisierung im Bildungsbereich. Regional governance. Ein neuer Ansatz der Steuerung regionaler Entwicklungsprozesse. In: Lohre, W. u. a. (Hrsg.): Regionale Bildungslandschaften. Troisdorf, S. 35–55
- Gnahn, D. (1994): Regionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. Hannover (Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung)
- Hamacher, P. (1976): Entwicklungsplanung für Weiterbildung. Braunschweig
- Hövels, B./Kutscha, G. (2001): Berufliche Qualifizierung und Lernende Region. Entwicklungen im deutsch-niederländischen Systemvergleich. Berlin
- Sauter, E. (1995): Regionalisierung der beruflichen Weiterbildung. Steuerungsprobleme beruflicher Weiterbildung in der Verknüpfung unterschiedlicher Handlungsebenen. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt. Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin, S. 71–88
- Stahl, T. (1994): Auf dem Weg zur Lernenden Region. In: Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung (Hrsg.): Lernende Region. Kooperationen zur Verbindung von Bildung und Beschäftigung in Europa. Salzgitte, S. 22–35

Lifelong Learning Research in Britain

The National Institute of Adult Education (NIACE), like DIE, sits at an interface between the academic research community, field based practitioners and policy makers in the field of lifelong learning. Our task is to make sure that policy makers take account of research findings that have implications for adult learners, and those who make provision for them. It is also our task to undertake or stimulate research intending to improve the evidence base thereby supporting advocacy and by that improving opportunities for adults. As a result, we read the current research agenda through the lens of a policy and practice focused advocacy organisation.

The wider policy context affecting lifelong learning is shaped by Government concerns about economic competitiveness in the light of increased global trade, reductions in transport costs, rapid and continuing technological change, and the emergence of an hourglass economy, where there is job growth in higher and lower skilled (and paid) employment, and a hollowing out of the middle. Late in the 1980s the employers' organisation, the Confederation of British Industry, captured this in describing 'the long tail of under-achievement in British industry' as the reason for the UK's persistently low productivity, in contrast to Germany, France or the United States.

Through the 1990s the development of the case for investment in lifelong learning could be seen across Europe, stimulated by the 1993 Delors White Paper on Employment, and Competitiveness, and by the European Year of Lifelong Learning in 1996, and culminating perhaps in the inclusive interest in learning for economic, social and civic well-being captured in the Lisbon Memorandum in 2000.

NIACE itself has made a significant contribution to lifelong learning research by a series of participation studies, which identify the pattern of participation, annually, through large, statistically representative population surveys, and through a range of qualitative studies. At the heart of the Institute's work has been a concern to answer two related questions. These are, firstly, who isn't there? – seeking evidence of the differential pattern of participation and achievement among different social groups. And, secondly, what can be done to adapt provision increase participation and achievement for under-represented groups?

1. Key studies on adult learning

The series of quantitative studies begun in 1989 drew on the methodology developed by the government Advisory Council for Adult and Continuing Education (ACACE) early in the 1980s, for surveying, through market research instruments, representative population samples large enough to have statistically defensible data analysing differential participation by social class, age, prior educational experience, work status, region of the UK, level of study, and a number of other indices. The surveys provided telling evidence of the importance of social class as a predictor of adult participation, and confirmed that adults with positive and successful experiences in initial education were dramatically more likely to participate as adults than those who left school without qualifications. The studies showed, further, that eight in ten of people currently learning expected to participate over the next three years, whilst more than eight in ten of the people who said they had done no learning since school made clear that they had no intention to take up formal, non-formal or even informal learning opportunities over the same period. Over the seventeen years that annual survey data has been collected and analysed by NIACE there has been a remarkable stability in overall participation. Reductions in formal work-based learning opportunities, with the relative decline of large firms with a habit of extensive training, have been off-set by an increase in public investment in post-compulsory education and training (48 % real-terms increase since 1997 alone) (Sargant, Aldridge and Tuckett, NALS).

This quantitative strand in NIACE's work was complemented by a range of qualitative studies, led by the Institute's principal research officer, Veronica McGivney. Perhaps more than any other single book, her 1990 study *'Education's for Other People: Access to Education for Non-Participant Adults* set an agenda for widening participation for adults in England. The study reported the results of research funded by the Economic and Social Research Council. Drawing on the work of Cross it identified how situational, institutional and dispositional barriers inhibited participation – noting common and group specific challenges, the rationale for increasing participation, and effective strategies for engaging people. Key groups reviewed in the work included unskilled and semi-skilled manual workers, unemployed adults, women with dependent children, older adults, ethnic minority groups, people in rural communities, and adults with literacy and numeracy needs.

Building on this work NIACE launched detailed studies focusing on the experiences and perceived needs of different groups – notably among adults with learning difficulties and disabilities (Sutcliffe 1990, Jones 1993) part-time and temporary

workers (McGivney 1994), excluded men and women (McGivney 1993, 1998), as well as in a variety of institutional contexts – from opening colleges to adult learning to the ways adults learn in voluntary organisations. NIACE's work was, of course paralleled in academic study, perhaps most notably in the field of access, the year long courses preparing mature students seeking to enter higher education, and by studies commissioned by the Government. Its influence was, however, significant in part at least because of NIACE's role as a policy advocacy body – using the body of evidence established by its own and other agencies' work to mount a sustained critique of Government's failure to evolve strategies for adult learning that offered a second chance to groups failed by initial education.

This impact was evident in two key reports published by the Further Education Funding Council (FEFC) just at the end of the life of the Conservative Governments that had led Britain through the eighties and first half of the nineties. *Inclusive Learning*, (1996), reported the findings of a committee, chaired by John Tomlinson, which was established by the Government's FEFC for England to consider the needs of adults with learning difficulties and/or disabilities. Its central message was that the task of educational systems was to adapt to meet the needs of individual learners – all learners, whatever their individual needs. A people friendly system, Tomlinson concluded, would be fit for learners with learning difficulties or disabilities. *Learning Works*, Helena Kennedy's report on widening participation (1997), again the product of an FEFC committee appeared just as a Labour government was elected, determined to develop effective strategies for extending learning opportunities to all adults. Its message was stark, and under-scored the key finding of NIACE's research – if at first you don't succeed, you don't succeed. There was, she concluded, nothing inevitable about this, but to overcome the ways institutions excluded exactly the groups McGivney had identified would require sustained political will, institutional determination, and innovative practice.

Of course, NIACE and its networks were not alone in addressing these concerns. Through the early 1990s, the executive agencies of the Employment Department commissioned a series of studies on the pattern of adult learning in and outside the workforce, and notably on adult access to higher education – summarised effectively in Maguire, Maguire and Felstead's study, *Factors influencing individual commitment to learning: a literature review* (Maguire et al. 1993). This study looked, inter alia, at the evidence of how best individuals might be motivated to take responsibility for their own lifelong learning. Meanwhile, the reluctance of many employers to invest in the development of their workforce was mapped in the work of Ashton and Green, and by Ewart Keep. Keep's analysis of the low skills equilibrium highlighted the disincentives experienced by many

firms operating outside of the competitive arena of international trade, and pointed up the tensions between the interest of individual firms and the wider national interest in building the skills and capacity of the workforce.

2. European lifelong learning policy and its consequences on research in this field

The increasing attention paid to lifelong learning policies in a European context also acted as a significant stimulus to policy focused research in the field in the UK, and a sequence of EU Presidency conferences, in Athens, Dresden, Florence, Barcelona, Manchester, Stockholm and Turku provided common space for researchers and policy makers to find a common European discourse for considering options for the development of strategies for economic modernisation and social inclusion alike. Ekkehard Nuißl's own contribution to this process was seminal. In addition, the work of Peter Alheit on youth unemployment and learning biographies, of Ulrich Beck on the emergence of a risk society, and of Bourdieu, Putnam and others on social capital were of particular influence in the UK.

The decision of the Economic and Social research Council in the UK to establish a research programme on the learning society acted as a major fillip. The programme was co-ordinated by Frank Coffield, and included fourteen major studies: work by Gorard and Rees on learning careers, policy and the influence of social class on participation (Gorard/Rees 2002); work by Schuller and Field on the relationship between social capital and adult participation in Northern Ireland and Scotland (Schuller/Field 1999); Michael Eraut's study on the development of knowledge and skills at work (Eraut et al. 1998) and Bartlett and Rees' work which explored the relationship between the belief that 'improvement of the skills of the labour force is a critical determinant of the international competitiveness of the economy' (Bartlett/Rees 2000). The programme included a variety of international comparative studies, highlighting the gap between the often utopian rhetoric of governments in extolling the benefits of lifelong learning with the realities on the ground. Learning at work was, in Sweden and Germany just as much as in the UK, contested territory, where access to development for all staff was commonly resisted by employers, and demanded by unions; and learning for personal and community development asserted by providers, and viewed with scepticism by the bulk of intended beneficiaries. Coffield concluded that the common finding of much of this body of work was that the assumptions underpinning Government lifelong learning policy were, too often, not backed by the evidence. "Despite extensive research, no causal connection has been found and yet the skills model remains the central plank of government policy on education and employment" (Coffield 2000, p. 8).

3. Major Initiatives

The Labour administration elected in 1997 certainly arrived with hopes that life-long learning might play a key role in democratic renewal and economic modernisation. They were also determined to strengthen the evidence base on which policy might be based. Three initiatives are worth highlighting here.

The first related to its clear commitment to address differential participation, and included the adoption of a national participation target, backed by the establishment of a large scale sequence of national surveys on adult participation and achievement in formal, non-formal and informal learning. The National Adult Learning Surveys, commissioned by the research department of the Department of Education and Skills, and the longitudinal follow-up surveys provided an evidence base that largely confirmed the findings of NIACE's research, (Fitzgerald et al. 2003, Beinart/Smith 1998, Snape et al. 2004, LaValle/Finch 1999) and enabled more fine-grained analysis of participation by different ethnic and linguistic groups in the UK (Aldridge/Tuckett).

The second addressed a more specific policy challenge. The 1996 International Adult Literacy Survey had revealed that a large proportion of the adult population in the UK had poor levels of skill in literacy. Sir Claus Moser was commissioned to lead a review of literacy and numeracy needs in England, and his report (Moser 1990) led to the adoption of a national *Skills for Life* strategy to improve skills in literacy, language and numeracy for 2,250,000 adults – as measured by achievement of national tests. Work ensued to train the Skills for Life teaching force, to map national standards in literacy, numeracy and English for Speakers of Other Languages, to stimulate curriculum development, to increase the volume of provision, and to promote the advantages of participation. One key dimension of the strategy was the establishment of a National Research and Development Centre to strengthen the evidence base on which policy might draw. A range of studies examined best practice in classrooms, used learning biographies to situate the complexity of literacy usages in different social contexts, and mapped the experiences, motivation and learning styles of learners and teachers in the field. Analysis of major longitudinal cohort studies by John Bynner and his colleagues at the Bedford Group at the Institute of Education at the University of London threw up evidence that challenged the focus of the strategy on learners achieving higher levels of basic skills. It made clear the inter-generational impact of poor literacy at the lowest level of skill on the replication of poverty and exclusion (Bynner/Parsons 2005).

The third initiative was to establish six government funded research programmes to underpin the Government's educational policies. Two affected lifelong learning particularly. The economic benefits of learning group, led by King's College has, as it turned out, focused more of its attention on initial formation at school and college, leaving the economic case for investment in informal and non-formal learning to be mapped in the future. The Wider Benefits of Learning centre, led in its early years by Tom Schuller, and more recently by Leon Feinstein, was, however, focused specifically on the social policy impact of adult participation. The conceptual model explored by the centre, mapped the consequences of participation in learning against human capital, social capital and identity capital outcomes. Their findings, on the impact of learning on health, crime, family interaction, and social engagement make powerful reading. Critically, they identified the role learning plays in helping adults to sustain social and engagement, as well as its capacity to transform lives. The latter has, on the whole received more attention in the UK, particularly since the establishment of Adult Learners' Week as an annual festival in 1992, where adults' capacity to use learning to change their lives is used as a motivator to encourage others to join in. The use made of adult education as a positive preventative measure to avert mental health problems has been increasingly recognised. But other findings of the group, that learners are more likely to stop smoking; that participation in learning is associated with increased racial tolerance, that learning prolongs active citizenship, and that other family members improve their receptiveness to the role learning might play in their own lives as a result of one member participating – all have important implications beyond the skills and competitiveness agenda that increasingly dominates Government lifelong learning policies (Schuller et al. 2004).

4. Today's situation and challenges for the future

Beyond these national initiatives, there is of course, a wealth of other work going on that impacts or reflects on the education of adults. By comparison with the focus of DIE's work, NIACE has done less work on how adults learn, and on teaching and learning practice in the classroom. That focus is now the subject of a new major research programme commissioned by the Economic and Social Research Council, and its findings are warmly anticipated. Far more is written on practice in higher education, and perhaps the greatest scrutiny of adult learning is paid to the work of mature adults preparing for and participating in higher education. By comparison with French colleagues the use of learning biographies is less developed in the UK, although Linden West's work is particularly interesting, exploring the boundaries of learning and therapy (West 1996). More work has been done on how adults might best accumulate credit, on how achievement can be recognised and articulated with existing formal accreditation mod-

els, and on the recognition of qualifications and experience gained in other countries (Robertson 1994, Greenwood/Wilson 2004, Turner/Tuckett 2003). And whilst the dynamic in the learning cities movement comes from Sweden, Australia and South Africa there is real interest in the UK currently in the way learning interacts with geographical, economic and social forces in the development of regional economies. This links in the UK to analysis of the impact learning can have on neighbourhood renewal and economic regeneration.

Despite all this effort, a senior civil servant recently described adult learning as an evidence-free zone. We are, it seems, condemned by the complexity of adults' learning journeys, the diversity of their aspirations, the variety of their modes of learning, and the sheer creativity of the mechanisms they use to pursue learning to continue to argue from the margins for the centrality of effective lifelong learning strategies to successful and nourishing civil society, and vibrant and curious working lives. This is, at a time when Europe is ageing rapidly, and when a majority of the jobs of the next decade cannot be filled by young people because there are not enough of them, as much a challenge for politicians as for adult educators. How best to turn the rhetoric of lifelong learning into practice? Too often it seems, politicians respond to a well argued think piece from the policy think tanks surrounding government than from solid research evidence. But that in itself poses challenges for researchers to make their work accessible to decision makers and the wider public. Then there is the wealth of challenges posed by developments in brain sciences, and developments in the application of new technologies. There is a contemporary debate to be deepened about learning, happiness and the meaning of life. There is, all in all, still much work to be done.

Bibliography

- ACACE (1982): Adults. Their educational experience and needs: The report of a national survey. Leicester (ACACE) Ainley, P. (1999): Learning Policy. Towards the certified society. London Aldridge, F./Lavender, P. (1999): The Impact of Learning on Health. Leicester (NIACE) Aldridge, F./Tuckett, A. (2003): Light and shade. A NIACE briefing on participation in adult learning by minority ethnic adults. Leicester (NIACE) Aldridge, F./Tuckett, A. (2005): Better news this time? The NIACE survey on adult participation in learning 2005. Leicester (NIACE) Alheit, P. (1994): Taking the knocks. Youth unemployment and biography. A qualitative analysis. London
- Ashton, D./Green, F. (1996): Education, Training and the Global Economy. Cheltenham Bartlett, W./Rees, T. (2000): The Variable Contribution of Guidance Services in Different Types of Learning Societies. In: Coffield, F. (ed.): Differing Visions of a Learning Society. Bristol Beinart, S./Smith, P. (1998): National Adult Learning Survey 1997. Sheffield (Department for Education and Employment) Bourdieu, P. (1977): Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: Karabel, J./Halsey, A.H. (eds.): Power and Ideology in Education. New York
- Bynner, J./Parsons, S. (1997): It Doesn't Get Any Better. London (Basic Skills Agency) Bynner J./Parsons, S. (2005): New Light on Literacy and Numeracy. In: REFLECT online magazine, No. 4, p. 32
- Coffield, F. (1994): Research Specification for the ESRC Learning Society Research Programme. Swindon (ESRC) Coffield, F. (ed.) (2000): Differing Visions of a Learning Society. Bristol.

- Commission of the European Communities (1993): Growth, Competitiveness, Employment. The challenges and ways forward into the 21st century. White Paper. Luxembourg (Office for Official Publications of the European Communities)
- Eraut, M. et al. (1998): Development of Knowledge and Skills in Employment. Final report of ESRC project. Brighton
- Commission of the European Communities (2000): A Memorandum on Lifelong Learning. Commission staff working paper. Brussels (Commission of the European Communities)
- Field, J. (2000) Lifelong learning and the new educational order, Stoke-on-Trent: Trentham
- Field, J. (2005): Social Capital and Lifelong Learning. Bristol
- Fitzgerald, R. et al. (2003): National Adult Learning Survey (NALS) 2002. Sheffield (Department for Education and Skills)
- Gorard, S./Rees, G. (2002): Creating a Learning Society. Bristol
- Green, F./Ashton D. (1992): Educational Provision, Educational Attainment and the Needs of Industry (Report series 5). London (National Institute for Economic and Social Research)
- Greenwood, M./Wilson, P. (2004): Recognising and Recording Progress and Achievement in Non-Accredited Learning. Evaluation on the pilot projects. Leicester (NIACE)
- James, K./Nightingale, C. (2004): Discovering Potential. Leicester (NIACE)
- Jones, L. (1993): Education and Deaf and Hard of Hearing Adults. A handbook. Leicester (NIACE)
- Keep, E. (1993): Missing Presumed Skilled. Training policy in the UK. In: Edwards, R. et al. (eds.): Adult Learners, Education and Training. London
- Keep, E. (2000): Learning Organisations, Lifelong Learning and Mystery of the Vanishing Employers. Global internet colloquium on lifelong learning. Milton Keynes
- Kennedy, H. (1997): Learning Works. Widening participation in further education. Coventry (Further Education Funding Council)
- LaValle, I./Finch, S. (1999): Pathways in Adult Learning. Sheffield (Department for Education and Employment)
- McGivney, V. (1990): Education's for Other People. Access to education for non-participant adults. Leicester (NIACE)
- McGivney, V. (1992) Motivating unemployed adults to undertake education and training, Leicester, NIACE
- McGivney, V. (1993): Women in Education and Training. Informal starting points and progression issues. Leicester (NIACE)
- McGivney, V. (1994): Wasted potential. Training and career progression for part-time and temporary workers. Leicester (NIACE)
- McGivney, V. (1998): Excluded Men. Leicester (NIACE)
- McGivney, V. (2000): Recovering Outreach. Leicester (NIACE)
- McGivney, V. (2001): Informal Learning in the Community. Leicester (NIACE)
- Maguire, M. et al. (1993): Factors Influencing Individual Commitment to Learning. A literature review (Employment Department Research Series 20). Sheffield (Employment Department)
- Moser, C. (1999): Improving Literacy and Numeracy. A fresh start (The report of the working group chaired by Sir Claus Moser). Sheffield (Department for Education and Skills)
- Putnam, R. (2000): Bowling Alone. New York
- Robertson, D. (1994): Choosing to Change. Extending access, choice and mobility. London (HEQC)
- Sargent, N. (1991): Learning and 'Leisure'. A study of adult participation in learning and its policy implications. Leicester (NIACE)
- Sargent, N. (1997): The Learning Divide. Leicester (NIACE)
- Sargent, N. (2000): The Learning Divide Revisited. Leicester (NIACE)
- Schuller, T./Field, J. (1999): Is There a Divergence Between Initial and Continuing Education in Scotland and Northern Ireland? Scottish Journal of Adult Continuing Education, No. 2, pp. 61–76
- Schuller, T. et al. (2004): The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital. London
- Snape, D. et al. (2004): Pathways in Adult Learning. Sheffield (Department for Education and Skills)
- Sutcliffe, J. (1990): Adults with Learning Difficulties. Education for choice and empowerment. A handbook of good practice. Leicester (NIACE)
- Tomlinson, J. (1996): Inclusive Learning. Report of the learning difficulties and/or disabilities committee. London (HMSO)
- Tuckett, A./McAulay, A. (2005): Demography and Older Learners. Approaches to a new policy challenged. Leicester (NIACE)
- Turner, C./Tuckett, A. (2003): Catching the Tide. Areas of consensus and debate in the recognition and recording of achievement in non-certified learning. Leicester (NIACE)
- West, L. (1996): Beyond Fragments. Adults, motivation and higher education. A biographical analysis. London

Entwicklungsperspektiven universitärer Ausbildung von Weiterbildnern

Die universitäre Ausbildung von Weiterbildnern ist – wie die universitäre Ausbildung in Deutschland generell – gegenwärtig einem starken Veränderungsdruck ausgesetzt. Dieser Druck speist sich aus mindestens drei verschiedenen Quellen, die in ihrer Kombination und auch länderspezifischen Akzentuierung zu einer grundlegenden Umstrukturierung der bundesrepublikanischen Hochschullandschaft und damit auch der universitären Ausbildung von Weiterbildnern führen werden:

- aus den Erfordernissen des sog. Bologna-Prozesses, der auf eine Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraumes abzielt;
- aus der Umstellung von einer Input- zur einer Output-Finanzierung der Hochschulen durch die Instrumente der Neuen Verwaltungssteuerung sowie
- aus den vielfältigen strukturellen Verschiebungen, die gegenwärtig in allen pädagogischen Handlungsfeldern – und gerade auch im Feld der Weiterbildung – zu beobachten sind.

Europäischer Vereinheitlichungsprozess, finanziell-administrative Neujustierung und Gestaltwandel des Pädagogischen sind daher die drei Wegmarken, an denen sich eine zukünftige universitäre Ausbildung (von Weiterbildnern) orientieren muss.

Im Folgenden werden diese drei Dimensionen in je spezifischer Weise fokussiert. Die Auswirkungen des Europäischen Vereinheitlichungsprozesses mit der Festschreibung modularisierter, gestufter Studiengänge auch in der universitären Weiterbildung werden mit Blick auf eine handlungsfeldbezogene Professionsperspektive gedeutet. Die finanziell-administrative Neujustierung der Universitäten legt mit Blick auf die Frage der Neuvermessung der universitären Ausbildung von Weiterbildnern eher eine mikropolitische Organisationsperspektive nahe. Der Gestaltwandel des Pädagogischen und sein Bezug zur universitären Ausbildung wird schließlich aus einer erziehungswissenschaftlichen Systemperspektive betrachtet. Profession, Organisation und System sind somit die drei Bezugsgrößen, auf welche die drei o. g. Dynamisierungsquellen ausgerichtet werden.

Zum Thema Entwicklungsperspektiven universitärer Ausbildung von Weiterbildnern – und generell von Pädagogen – gibt es gegenwärtig (noch) wenig empirisch fundierte Literatur. Bildungspolitische und bildungsprogrammatische Äußerungen sind dagegen Legion, was am Beginn eines derart tiefgreifenden Veränderungsprozesses wie dem derzeit laufenden auch nur verständlich ist. Der folgende Aufsatz kann daher nur in äußerst begrenztem Maße auf empirische Ergebnisse zurückgreifen. Er stützt sich schwerpunktmäßig auf die aktuellen inneruniversitären und innerdisziplinären Diskussionen sowie den eigenen – notwendigerweise selektiven – Erfahrungshintergrund.

1. Professionsperspektive

Was bedeuten der europäische Vereinheitlichungsprozess und die Bologna-Vorgaben für die Entwicklungsperspektiven universitärer Ausbildung von Weiterbildnern und welche professionspolitischen Folgewirkungen werden sie voraussichtlich erzeugen?

Nach derzeitigem Stand gibt es (noch) an ca. 40 Hochschulstandorten in Deutschland den Diplomstudiengang mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung, der die vielfältigen Tätigkeiten in der Weiterbildung auf ein gemeinsames erziehungs- und bildungswissenschaftliches Fundament rückbezieht (vgl. Faulstich/Graeßner 2003, 2005a, 2005b). Die ca. 70 Professuren sind mit ihren mehr als 100 Mitarbeitern derzeit (fast) überall damit beschäftigt, für die Nachfolgegeneration der gegenwärtig ca. 11.000 Diplomstudierenden mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung eine akkreditierte, europaharmonisierte, modularisierte, profilierte, mit Leistungspunkten versehene sowie nach Lokalnoten und Europa-Levels differenzierte Studiengangsversion mit entsprechenden Inhalten und Abschlüssen zu entwickeln. Auch wenn die mittelfristige Zukunft dieser Studiengänge sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht ungewiss ist, so lassen sich dennoch für die Art ihrer kurzfristigen Umsetzung einige zentrale Eckpunkte ausmachen:

Zunächst wird es auf der Ebene der Studiengänge eine Pluralisierung von Studienoptionen geben: BA ohne MA, MA ohne BA, erziehungswissenschaftlicher BA kombiniert mit erziehungswissenschaftlichem MA, erziehungswissenschaftlicher BA kombiniert mit nicht erziehungswissenschaftlichem MA und umgekehrt, WeiterbildungsMA jedweder Art. Gepaart mit einer Flexibilisierung der Zugangswege werden so neue disziplinäre Kombinationsmöglichkeiten entstehen, die nicht nur neue Personengruppen dem Studium erschließen, sondern auch individuelle Profilbildungen ermöglichen (sollen).

Auf der Ebene der Studieninhalte werden zwei unterschiedliche Logiken miteinander verbunden – Flexibilisierung, Internationalisierung und Individualisierung von Kompetenzprofilen auf der einen Seite, Modularisierung, Standardisierung und Verkürzung der Regelstudienzeit auf der anderen Seite –, ohne dass bereits ersichtlich wäre, zu welchen Ausschlüssen oder hybriden Vermischungen es kommen wird: Individualisierung ohne Standardisierung, Standardisierung ohne Individualisierung, individuelle Standardisierung oder standardisierte Individualisierung.

Auf der Ebene der Berufseinmündung wird die Heterogenisierung der Abschlüsse mit dem BA als wahrscheinlichem Regelabschluss die Einstiegsentlohnung für abhängig beschäftigte Weiterbildner herabsetzen. Die tarifliche Mindereingruppierung wird die Angleichung hochschulischer und fachhochschulischer Abschlüsse auch in einer einheitlichen Entlohnungspraxis ratifizieren. Angestrebt und wahrscheinlich – mit erhofften kompensatorischen Effekten – ist die zunehmende Weiterqualifizierung nach einer ersten Phase der Berufstätigkeit.

Auf der Ebene der Studiendauer und Studienintensität wird die Frage der Kostenträchtigkeit postgradualer und weiterführender Studiengänge von entscheidender Bedeutung sein. Gebührenpflichtigkeit und Höhe der Gebühren werden dabei abhängen von einer generellen Einführung von Studiengebühren, von möglichen gesetzlichen Bestimmungen (Übertrittsquoten in den Master) sowie von den Notwendigkeiten inneruniversitärer Refinanzierung.

Von besonderer Bedeutung ist die Frage nach einem veränderten Studienverhalten und seinen möglichen Konsequenzen für die Einübung eines studentischen und professionellen Habitus. Modularisierte Studiengänge führen durch die studiengangsbegleitende Prüfungsorganisation – fast entgegen der Philosophie des *workload* – zu einer physischen Seminarpräsenz von – gerade in den überlasteten sozial- und geisteswissenschaftlichen Studiengängen – ungeahnten Ausmaßen. Die Kultur der Anwesenheit sowie die Maßgabe eines (scheinbar) sicheren Wissens durch entsprechend ausgewiesene Modulbeschreibungen und lehrorganisatorische Standardisierungen werden voraussichtlich die bisher dominante Studienkultur zumindest in Teilen stark verändern. Damit stellt sich die Frage der Strukturierung des Studiums entlang den Kontrastpaaren Sicherheit/Unsicherheit, Einheit/Vielfalt, Geschlossenheit/Offenheit neu. Mit Blick auf den (lernenden) Umgang mit (berufsbiographischer) Unsicherheit und Ungewissheit erwies sich das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium in seiner bisherigen Unterreglementierung, inhaltlichen Disparatheit und Reflexionsorientierung als äußerst funktional (vgl. Kil 2005, S. 32 f.). Die Verschulung, Verkürzung und Standardisierung des BA-Studiums wird hingegen zu einer Absenkung des Un-

gewissheit bearbeitenden Reflexionsanteils und zu einer Zunahme des (vermeintlich) sicheren Lehrstoffes führen. Das Studium als „zuschreibungsoffener Handlungsraum“, in dem die „Aneignung von Kompetenzen im Umgang mit Ungewissheiten und in der Konstruktion von Gewissheiten“ (Keiner u. a. 1997, S. 822) eingeübt werden kann, wird dadurch ungewissheitsresistenter und weniger anpassungsflexibel, obwohl paradoxerweise gerade die erhöhte formale und inhaltliche Studienoptionsvielfalt für die Adressaten zu einer „Steigerung des Risikos berufsbiographischer Entscheidungen“ (Cleppien 2005, S. 39) führt.

Fazit: Pointiert formuliert kann man sagen, dass es durch diese hier nur andeutungsweise skizzierte studiengangbezogene Entwicklung unter den Bedingungen europaweiter Vereinheitlichungsbestrebungen zu einer Ratifizierung und ausbildungsbezogenen Kodifizierung bereits bestehender Praxen kommt: die vielfältigen Ausbildungs- und Zugangswege werden noch vielfältiger und auf akademischem Niveau abgestützt, die Optionsmöglichkeiten und berufsbiographischen Risiken für zukünftige Weiterbildner als Nischenspezialisten oder pädagogische Allrounder nehmen gleichermaßen zu. Der tarifpolitisch preiswerte(re) Weiterbildner wird seine ökonomische Dequalifizierung durch entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen zu kompensieren suchen und damit selbst zu einem weiteren Prototypen eines weiterbildungsorientierten Arbeitskraftunternehmers avancieren – möglicherweise mit einem Verlust an habituellem Anpassungsflexibilität.

2. Organisationsperspektive

Verlässt man die auf europäischer oder nationaler Ebene formulierten bildungspolitischen Steuerungsabsichten, die mit der Umstellung auf gestufte Studiengänge verbunden sind (sein sollen), und begibt sich auf die Organisationsebene der Universität, so sieht man, dass der studiengangbezogene Umbau auf der Ebene universitärer Mikropolitik in erheblichem Umfang noch von ganz anderen Voraussetzungen bestimmt wird. Denn neben den europolitischen Vorgaben verbinden sich mit der Universitätsreform vor allem fiskalische und damit rentabilitätsbezogene Aspekte. Mit der Neuen Verwaltungssteuerung und ihrer Umstellung von der Input- auf die Output-Orientierung überlagert ein Steuerungsmechanismus den Bologna-Prozess, der diesen in großen Teilen konterkariert und den inneruniversitären Umbau maßgeblich von seiner ökonomischen Seite her bestimmt.

In dieser von der Politik gleichzeitig mit dem Bologna-Prozess angestoßenen fiskalischen Steuerungsperspektive geht es vor allem um Faktoren wie leistungsorientierte indikatorenbasierte Mittelzuweisung, Rentabilitätsberechnungen von

Studiengängen, Kostendeckungsgrade, Clusterpreise für Studierende in der Regelstudienzeit (Hessen), effiziente Verwertungsorientierungen etc. Nicht Harmonisierung oder Internationalisierung sind die vorrangig angestrebten Ziele, sondern die möglichst effiziente Bewirtschaftung des Hochschulwesens nach Kostenträgerrechnung und Preis-Leistungsrelationen. Damit verbunden ist an vielen Standorten ein universitätsinterner Machtkampf und Aushandlungsprozess, welche Studiengänge überhaupt nach der neuen fiskalischen Logik noch bestehen dürfen bzw. welche (weniger nachgefragten) Studiengänge der Quersubventionierung durch (stärker nachgefragte) Studiengänge bedürfen. Die Festschreibungen von Auslastungsquoten orientieren sich diesmal nicht allein an curricularen, sondern auch und vor allem an fiskalischen Gesichtspunkten.

Primäres Ziel der betroffenen Fachbereiche und Institute ist daher eine organisationsbezogene Sicherungsstrategie, die (zunächst) von professionspolitischen oder disziplinären Gesichtspunkten der Studiengangsreform absieht (absehen muss). Es geht gerade auch bei der modularisierten Studiengangsplanung zunächst und vor allem um die inneruniversitäre Stabilisierung im (Überlebens-)Kampf von Ressourcen, die zunehmend nach Outputkriterien und damit nach Rentabilitäts Gesichtspunkten vergeben werden. Innerhalb eines derartigen Szenarios ist die Orientierung an professionspolitisch oder disziplinär wünschenswerten Kern- oder Mindestcurricula für – wie in unserem Falle – die Erwachsenenbildung sekundär. Primär ist vielmehr die pragmatische Orientierung an dem, was innerhalb der Universität, innerhalb einer Fakultät oder innerhalb eines Fachbereiches möglich und machtpolitisch durchsetzbar ist. Darum geht es bei der Studiengangsplanung nicht so sehr um die Orientierung an abstrakten Modellen, sondern vor allem um gelingende interaktive Aushandlungsprozesse, um die intelligente Nutzung institutioneller (Ressourcen-)Gegebenheiten und die Berücksichtigung kontingenter Personalkonstellationen. Normative Konzepte wie etwa ein Basiscurriculum Erwachsenenbildung (vgl. Faulstich/Zeuner 2005) oder der Streit um additive oder integrative Studiengangsplanung stoßen sich an diesen mikropolitischen Gegebenheiten.

Allerdings: auch bisherige Abschottungen und Verkrustungen können bei diesem Suchprozess aufgebrochen werden, sowohl innerhalb der Fachbereiche als auch über Fachbereichsgrenzen hinweg. Mit Blick auf die Erziehungswissenschaft ist eine stärkere Verzahnung der Allgemeinen Pädagogik mit den handlungsfeldbezogenen Teildisziplinen und damit eine Empirisierung des Allgemeinen zu beobachten (vgl. dazu auch den Erfahrungsbericht von Schemmann/Wittpoth 2005). Neue Importmodule können aus bislang für die Erziehungswissenschaft eher abgeschotteten Fachbereichen (wie Jura, Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Biologie etc.) gewonnen werden, ja ganze Fächerkombi-

nationen lassen sich – je nach inneruniversitärer Marktlage – auf dem Basar des Modulhandels neu stricken. Vieles ist möglich, folgt allerdings nicht einer *vorab* definierten Strategie um professionspolitische und disziplinäre Sicherung, sondern hängt zum einen von dem Durchsetzungsvermögen und den intelligenten Suchstrategien der beteiligten Personen vor Ort ab, zum anderen von den fiskalischen Abrechnungsmodalitäten zwischen den Fachbereichen: Wer hat Studierende, wo können Nebenfachmodule profitabel abgerechnet werden, welche Lehrexporte sind mittelfristig lohnend, überhaupt: wie verhalten sich Lehrexport und Lehrimport zueinander, wie hoch ist der eigene fachbereichsbezogene Curricularanteil an einem Studiengang und das heißt: wie hoch ist der ökonomische Nutzen und Finanzierungsanteil, der zur Sicherung der eigenen institutionellen Ressourcen in Anschlag gebracht werden kann.

Der Kampf um ökonomische Rentabilität und inneruniversitäre Legitimität führt auch zu einer Neubemessung studiengangsbezogener Auslastungsquoten, die allerdings lediglich eine Fortführung und Zementierung bisheriger Ungleichgewichte bedeuten könnte. Entscheidend wird sein, ob die Qualität der Ausbildungsgänge (etwa Betreuungsrelationen) nach unterschiedlichen fachspezifischen Kriterien – wie bisher auch – festgezurr wird, ob und wie studentische Überlasten kompensiert werden (im Sinne einer Harmonisierung faktischer Studienbedingungen), welche neuen (oder alten) Minimalstandards und Normwerte es für die Erziehungswissenschaft und andere Disziplinen geben wird, technisch gesprochen: inwiefern die bisherige Kapazitätsverordnung in ihren normativen Festsetzungen mehr oder weniger unverändert fortgeführt wird (wofür sehr viele Indizien sprechen) (vgl. auch Vogel 2005) oder inwiefern – hochschulautonom geregelt und durch Portfolioanalysen abgestützt – voll ausgelastete Studiengänge zu inneruniversitären ‚Milchkühen‘ für weniger ausgelastete Studiengänge genutzt werden.

Fazit: Was hat diese hier nur andeutungsweise skizzierte mikropolitische Organisationssicherung unter den Bedingungen outputorientierter Finanzpolitik mit der zukünftigen universitären Ausbildung von Weiterbildnern zu tun? Pointiert formuliert könnte man sagen, dass die Aufgaben von (Weiter-)Bildungsmanagement und Programmplanung/Studiengangsplanung nun auch zu ersten Herausforderungen für das akademische Personal selbst werden. Möglicherweise könnte die Tatsache, dass die Professuren für Erwachsenenbildung selbst verstärkt innerhalb ihrer Hochschulen mit den Notwendigkeiten eines leistungsorientierten und fiskalisch gesteuerten Bildungsmanagements konfrontiert werden und in dieses gestaltend eingreifen (müssen), die Professionalität und Praxisorientierung ihrer Lehre deutlich steigern. Die Frage ist allerdings, inwieweit sie sich auf diese Lernaufgabe einlassen und die managerielle Gestaltung ihrer eige-

nen institutionellen Umwelt als eine genuine akademische Kernaufgabe begreifen. Insofern unterliegt das akademische Personal – ähnlich wie die pädagogischen Professionellen auch – der spannungsreichen Dynamik, ob und inwiefern organisationsbezogenes Managementhandeln in den Kernbereich professionellen Handelns hineindefiniert oder als lästige Fremdaufgabe möglichst abgespalten wird.

3. Systemperspektive

In einer dritten, eher systemisch ausgerichteten Perspektive stellt sich die Frage, inwiefern die bislang skizzierten Veränderungsperspektiven in professions- und organisationsbezogener Hinsicht kompatibel sind mit den feldspezifischen Veränderungen bzw. inwiefern sie Entwicklungen pädagogischer Handlungsfelder aufnehmen, die mit erziehungswissenschaftlich-zeitdiagnostischen Begriffen wie Universalisierung, Entgrenzung, Pluralisierung, Individualisierung oder Ökonomisierung charakterisiert werden (vgl. Lüders u. a. 2004).

Zunächst lässt sich konstatieren, dass die institutionelle und aufgabenbezogene Vielfalt des Feldes mit der angestrebten Ausbildungsvielfalt korrespondiert. Die Heterogenität und Flexibilität der faktischen Qualifikationsprofile im Feld der Weiterbildung entspricht zunehmend einer Vielzahl von graduellen und postgraduellen Kombinationsmöglichkeiten. Damit überträgt sich die Unübersichtlichkeit der im Feld bereits bestehenden Bezeichnungsvielfalt für das in der Weiterbildung tätige Personal auch auf die Ebene der Studienabschlüsse. Versucht man eine erste Neusortierung dieser Vielfalt von bereits bestehenden bzw. sich in Entwicklung befindlichen Abschlüssen mit Blick auf zentrale Kompetenzprofile, so zeigt sich eine – auch professionspolitisch – interessante Verschiebung. Der Institutions-, Funktions- oder Handlungsbezug der Ausbildungsinhalte wird deutlich stärker hervorgehoben, so dass generalistische Formeln wie Erwachsenenbildung oder Weiterbildung zum Teil gänzlich verschwinden und von Begriffen wie Bildungsmanagement, Leitung, Personalentwicklung, Evaluation, Beratung, Mediation, E-Learning etc. ersetzt werden. Das Gleichgewicht zwischen allgemein ausgerichteten generalistischen und hoch spezialisierten Ausbildungsinhalten verschiebt sich deutlich zugunsten spezialisierter Formate (insbesondere auf der Ebene von Master und Weiterbildungsmaster).

Das erziehungswissenschaftliche Diplom als eine disziplinar zuordenbare, begriffliche stabile und sozial auch erfolgsträchtige Ausbildungsform weicht damit einer Vielzahl von Ausbildungsgängen mit unterschiedlichen Rahmungen und Benennungen. Es kommt – wie im Feld der Erwachsenenbildung auch – zu disziplinären Hybridisierungen, welche die Weiterbildung mit Ökonomie, Recht,

Medien, Biologie oder Psychologie kombiniert oder welche Ökonomie, Recht, Medien, Biologie und Psychologie mit Weiterbildung anreichert. Weiterbildung als Begriff und (ordnende) Klammer zerstiëbt in noch weit größerem Maße als bisher in die unterschiedlichsten Teilbereiche und geht zahllose Amalgamierungen mit fremddisziplinären Wissens- und Begriffsbestandteilen ein (vgl. in bilanzierender Perspektive auch Nuissl 2002). Der ohnehin prekäre und noch wenig konsolidierte wissenschaftliche Status der Erwachsenenbildung gerät mit Blick auf seine wissenschaftlichen Leitbegriffe unter Druck. *Parasitäre Infiltrierung* und *disziplinäre Einverleibung* könnten daher zwei unterschiedliche Formen sein, mit denen die universitäre Erwachsenenbildung zukünftig ihre institutionelle Wirksamkeit zu entfalten sucht. Angesichts der faktischen Größenverhältnisse und der an vielen Hochschulen anzutreffenden Priorisierung der Lehrerbildung ist parasitäre Infiltrierung der zwar riskantere, aber durchaus wahrscheinliche Zweitmodus einer universitären Existenzsicherung von Weiterbildung. Auch wenn auf den ersten Blick die etablierteren Disziplinen eine größere habituelle Prägestkraft zu besitzen scheinen, ist es nicht ausgeschlossen, dass die akademische Weiterbildung in einem derartigen Modus parasitärer Zweitexistenz maßgeblich zur Generalisierung/Universalisierung der Bedeutsamkeit von Weiterbildung im universitären Aufmerksamkeitsfokus beitragen könnte.

Mit Blick auf die zukünftigen Handlungsfelder von pädagogischen Professionellen ist eine eigentümliche Gemengelage von pädagogischen Export- und nicht-pädagogischen Importverhältnissen sowie entsprechend umgekehrten Benennungspraktiken absehbar. Wie bereits in vielfältigen Verbleibsstudien dokumentiert (vgl. etwa Krüger 2003), ist mit einer nicht unbeträchtlichen – und zukünftig voraussichtlich noch steigenden – Exportquote von Pädagogen/Weiterbildnern in nicht-pädagogische Felder hinein zu rechnen – ein „Export“, der im Bereich der universitär ausgebildeten Weiterbildner besonders ausgeprägt ist (vgl. Kleifgen/Züchner 2003, S. 76 ff.; kritisch zum Befund der professionellen Entgrenzung insgesamt vgl. Grunert/Krüger 2003). Durch eine derartige Arbeit in nicht pädagogischen Bereichen mit den dort üblichen Benennungspraktiken wird einerseits die faktische disziplinäre Herkunft von (pädagogisch ausgebildeten) Weiterbildnern in den Hintergrund gedrängt (*Invisibilisierung*), andererseits aber die (erwachsenen-)pädagogische Wissens- und Handlungsbasis gleichzeitig verbreitert (*Pädagogisierung*) (zur Benennungsproblematik und zu den unterschiedlichen Formen beruflicher Selbstbeschreibung vgl. Hartig 2006). In dieser Perspektive holt die Studienreform auf der Ebene der Ausbildungsinhalte und Ausbildungsbenennungen nur etwas nach, was das Feld längst vollzogen hat.

Die vielleicht noch spannendere und professionspolitisch bedeutsamere Frage ist diejenige nach den Importchancen der riesigen Gruppe faktischer Erwachse-

nenpädagogen ohne formale pädagogische (Zusatz-)Ausbildung in das explizite Begriffsfeld der Weiterbildung hinein. Analog der steigenden Anzahl von impliziten Erwachsenenbildungseinrichtungen (vgl. Kade u. a. 1999, S. 130 ff.) kann man hier mit Blick auf das aktive Personal von *impliziten ErwachsenenbildnerInnen* sprechen. Die neuen Ausbildungsstrukturen insbesondere auf der Ebene von Master und Weiterbildungsmaster könnten maßgeblich dazu beitragen, die Implizitheit dieser Tätigkeit expliziter zu machen und sie sogar zu einer prägenden berufskulturellen Gestaltungskraft werden zu lassen.

Fazit: Der Export von erwachsenenpädagogisch ausgebildetem Personal und die Invisibilisierung ihrer disziplinären Herkunft sowie der Import von nicht pädagogisch ausgebildetem Personal und die „Explizitierung“ ihrer pädagogischen Handlungspraxis können somit als gegenläufige und sich ergänzende Bewegungen verstanden werden. Diese Gleichzeitigkeit von expliziter Abwanderung und impliziter Einwanderung erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass das 21. Jahrhundert ein andragogisch geprägtes Jahrhundert wird – allerdings in einer Art und Weise, die wenig triumphalistisch daherkommt, sondern sich eher einer schleichenden Art der Realisierung bedient. Sowohl in professioneller als auch disziplinärer Perspektive lässt sich diese Realisierungsform nur in hybriden und paradoxen Figuren beschreiben: als Stabilisierung durch Invisibilisierung, als Verbreiterung durch Zurücknahme von Ansprüchen, als sanfte Einverleibung, als benennungsunscharfe und verschleierte, dafür aber umso effektivere Durchdringung und Prägung – als verdeckte und verdeckende Pädagogik.

Literatur

- Cleppien, G. (2005): Berufsorientiert umstrukturiert. BA/MA-Studienangebote. Beispiel Dortmund. In: Der Pädagogische Blick, H. 1, S. 37–52
- Faulstich, P./Graeßner, G. (2003): Studiengänge Weiterbildung in Deutschland (Sonderbeilage zum REPORT). Bielefeld
- Faulstich, P./Graeßner, G. (2005a): Studiengänge Erwachsenenbildung und Weiterbildung im Umbruch. In: Bildung und Erziehung, H. 2, S. 173–181
- Faulstich, P./Graeßner, G. (2005b): Flexibilität mit Risiko – nicht ohne Nebenwirkung. Situation und Perspektiven des Hauptfachs Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Schwerpunkt Erwachsenenbildung. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/graessner05_01.pdf (Stand: 06.05.2006)
- Faulstich, P./Zeuner, Ch. (2005): Vorschlag für Empfehlungen der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für ein Basiscurriculum EB/WB im Rahmen eines erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiums mit dem Abschluss BA/MA. In: Erziehungswissenschaft, H. 30, S. 35–43
- Grunert, C./Krüger, H.-H. (2003): Entgrenzung des Pädagogischen. Theoretische Diskurse und empirische Trends. In: Krüger, H.-H. u. a. (2003), S. 281–297
- Hartig, Ch. (im Druck): Berufliche Selbstbeschreibung von ErwachsenenbildnerInnen. In: Der Pädagogische Blick

- Kade, J. u. a. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart
- Keiner, E. u. a. (1997): Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 803-825
- Kil, M. (2005): Positionen des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages (EWFT) und des Berufsverbands (BV-Päd.) zur BA-/MA-Umstellung. In: Der Pädagogische Blick, H. 1, S. 27–36
- Kleifgen, B./Züchner, I. (2003): Das Ende der Bescheidenheit? Zur aktuellen Arbeitsmarktsituation der Diplom-PädagogInnen. In: Krüger, H.-H. u. a. (2003), S. 71–89
- Krüger, H.-H. u. a. (Hrsg.)(2003): Diplompädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim
- Lüders, Ch. u. a. (2004): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 6. Aufl. Stuttgart, S. 223–232
- Nuissl, E. (2002): Erwachsenenbildung in universitärer Lehre. In: Cordes, M. u. a. (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg, S. 226–234
- Schemmann, M./Wittpoth, J. (2005): Gestufte Studiengänge und Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Reflexionen vor dem Hintergrund erster Erfahrungen an der Ruhr-Universität Bochum. In: REPORT, H. 4, S. 19–28
- Vogel, P. (2005): Ein neuer Curricularnormwert für die Erziehungswissenschaft. Beschluss der 8. Plenarversammlung des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages am 18.11.2005 in Berlin.

Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Weiterbildung

„Man muss nicht ängstlich sein, dass die nachrückende Generation der Aufgabe nicht gewachsen wäre, auch wenn die derzeitige Diskussion um Weiterbildung und lebenslanges Lernen vielfach Überforderungscharakter hat. Die jüngere Generation ist gut ausgebildet, in vieler Hinsicht besser und spezieller als die abtretende Generation auf die Weiterbildungstätigkeit vorbereitet und sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung wohl bewusst.“ (Nuissl 2005, S. 3)

1. Einleitung

Der sich derzeit in der Weiterbildung vollziehende Generationenwechsel braucht keine Besorgnis erregen, so Nuissl. Vielmehr plädiert er für Vertrauen in die nachrückende Generation, die seiner Meinung nach gut auf die Weiterbildungstätigkeit vorbereitet ist.

Für den Bereich der Weiterbildung wurde in den letzten Jahrzehnten in Deutschland – vor allem im Rahmen des Diplom-Pädagogik-Studienganges – eine breite und qualifizierende Ausbildung entwickelt. Diese ermöglicht es den Studierenden, im Hauptstudium konzentriert und strukturiert den Schwerpunkt Weiterbildung zu studieren. Diese Ausbildung stellt eine wichtige Basis für den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Weiterbildung dar. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses findet jedoch nicht in der Breite statt, wie dies im grundständigen Studium der Erziehungswissenschaft gewährleistet wird.

Die Wissenschaft der Weiterbildung – so unsere Position – tut gut daran, die Förderung seines Nachwuchses in einer Breite anzulegen, die über die Abnahme einer Prüfung hinausgeht, wenn sie zukunftsweisend sein will. Sie sollte bei der Rekrutierung beginnen und auch den Blick auf die Berufspraxis nicht übersehen. Dabei sollte die Förderung nicht lediglich von dem Engagement einzelner Professor/innen abhängen.

In diesem Aufsatz widmen wir uns der Frage, wie eine zukunftsweisende Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Weiterbildung aussehen kann und wer in diese eingebunden werden sollte. Dazu wird zunächst ein Blick auf

den Nachwuchs getätigt: Wozu wird wissenschaftlicher Nachwuchs in der Weiterbildung benötigt und was sind seine Aufgaben? Wie stellt sich die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses derzeit statistisch dar?

Nachdem diesen Fragen nachgegangen wurde, werfen wir einen Blick auf den inhaltlichen Beitrag derzeit existierender Programme und Einzelangebote für die Nachwuchsförderung. Im Anschluss daran geben wir unsere Einschätzung darüber ab, welches zukunftsweisende Themen der Förderung von wissenschaftlichem Nachwuchs in der Weiterbildung sind. Diese Einschätzungen entspringen der Perspektive von zwei Nachwuchswissenschaftlerinnen in der Weiterbildung, in deren Rolle uns gegenwärtig verschiedene Förderungen zukommen. Unsere persönlichen Erfahrungen fließen dabei gewollt mit in unsere Empfehlungen ein.

2. Zum wissenschaftlichen Nachwuchs in der Weiterbildung

Unter wissenschaftlichem Nachwuchs werden in der Diskussion sowohl Doktoranden/innen und Habilitanden/innen verstanden, als auch Wissenschaftler/innen, die sich durch eine Juniorprofessur qualifizieren.

Im Rahmen unseres Aufsatzes fokussieren wir mit dem Begriff Nachwuchswissenschaftler/innen in erster Linie die Doktoranden/innen. Die Förderung nimmt in diesem Bereich unserer Meinung nach einen besonderen Stellenwert ein. Die Phase der Promotion ist in der Regel der erste Schritt in eine Wissenschaftskarriere. Mit dieser Fokussierung soll nicht ausgeschlossen werden, dass unsere Förderungsempfehlungen auch ihre Berechtigung für Habilitand/inn/en und Juniorprofessor/inn/en haben können.

Unter den Nachwuchswissenschaftler/inne/n in der Weiterbildung verstehen wir diejenigen, die sich als Promotionsstudierende im Fach Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt der Erwachsenenbildung oder der beruflichen Weiterbildung zuordnen.

2.1 Zu den Aufgaben des Nachwuchses

Zu Beginn sei eine Reflexion über die Notwendigkeit wissenschaftlichen Nachwuchses in der Weiterbildung erlaubt, um nicht einfach dem Motto „Pädagogen produzieren Pädagogen produzieren Pädagogen...“ und damit einem Selbstzweck zu verfallen. Wir wollen hier einen Blick darauf tätigen, wozu wissenschaftlicher Nachwuchs in der Weiterbildung benötigt wird und was seine Aufgaben sind.

Reflektiert man die Rolle und Stellung der Weiterbildung, so bringt man diese unmittelbar in Verbindung mit dem Begriff der ‚Wissensgesellschaft‘. Unabhängig davon, wie breit und kontrovers dieser Begriff diskutiert wird, besteht weitestgehend Übereinstimmung darüber, dass die Aneignung von Wissen in einer sich rasant wandelnden und nicht zuletzt auf technischen Entwicklungen basierenden Gesellschaft das Fundament für den Erhalt – oder gar die Weiterentwicklung – unseres Lebensstandards bildet. Lebenslanges Lernen wird zur Aufgabe der einzelnen Mitglieder einer Gesellschaft, da Lernen eine subjektgebundene Tätigkeit ist. Zur Unterstützung von lebenslangem Lernen ist neben anderen Disziplinen die Weiterbildung gefragt. Wie im Memorandum zum lebenslangen Lernen (Europäische Kommission 2000) aufgezeigt, sind – neben bildungspolitischen und wirtschaftlichen Schritten – Forschung und Entwicklung innerhalb der Weiterbildung notwendig.

Diesen gesellschaftlichen Forschungs- und Entwicklungsauftrag der Weiterbildung nehmen neben wissenschaftlichen Forschungsinstituten auch die Universitäten wahr. Auch der wissenschaftliche Nachwuchs kommt dieser Anforderung nach. In der Erstellung von Qualifizierungsarbeiten ist ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Disziplin zu leisten. Daneben entwickelt der wissenschaftliche Nachwuchs die Kompetenz zu selbständigem Forschen in der Disziplin. Den Wissenschaftlern und damit auch der Sicherstellung wissenschaftlichen Nachwuchses kann in diesem Zusammenhang eine bildungspolitische und wirtschaftliche Bedeutung zugemessen werden.

Bevor wir über die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nachdenken, betrachten wir zunächst, wie sich die derzeitige Situation des Nachwuchses in der Weiterbildung gestaltet.

2.2 Zur Situation des Nachwuchses

Empirische Studien über die Situation von Nachwuchswissenschaftlern/innen in der Weiterbildung in Deutschland sind rar. Die in den letzten Jahren durchgeführten Studien vergleichen zumeist Fächergruppen (z. B. Kersting 2000). In anderen Studien wird die Erziehungswissenschaft oder gar die Weiterbildung nicht explizit aufgeführt (z. B. Bornmann/Enders 2002) (vgl. dazu auch eine Übersicht von Moes 2003).

Daten zur Situation von Nachwuchswissenschaftler/inne/n in der Erziehungswissenschaft liefert der Wissenschaftsrat (2002). Dieser bezifferte die Zahl der Promotionen, die in der Erziehungswissenschaft im Jahr 2000 beendet wurden, auf 288 (vgl. ebd., S. 109). Im Vergleich zum Jahr 1993 entspricht dies einer Zunahme von rund einem Drittel. Bezieht man diese Zahl auf die Absolventen-

zahlen (Diplom und Magister), so ergab sich im Jahr 2000 eine Promotionsintensität von 8,4 Prozent. Im Vergleich zu einer Gesamtpromotionsintensität (ohne Medizin) von 15,4 Prozent, liegt diese Zahl deutlich darunter. Auch im Vergleich zur Promotionsintensität in allen Sprach- und Kulturwissenschaften von 11,7 Prozent, zu der die Erziehungswissenschaft gezählt wird, lag diese deutlich unter dem Durchschnitt.

Das durchschnittliche Promotionsalter in der Erziehungswissenschaft (vgl. ebd., S. 95) lag im Jahr 2000 bei 41 Jahren. Im Vergleich zum Abschlussalter der Promovenden aller Fächer von 33 Jahren und zu 36,1 Jahren in den Sprach- und Kulturwissenschaften war das Promotionsalter in der Erziehungswissenschaft deutlich höher.

Krüger u. a. (2002, S. 445) untersuchen die Absolventenzahlen im Diplomstudiengang und im Doktorandenstudium der Examensjahrgänge 1996–1998 nach Studienrichtung. Dabei stellen sie fest, dass Erwachsenenbildung/berufliche Weiterbildung im Diplomstudiengang die am zweithäufigsten gewählte Studienrichtung ist. Im Doktorandenstudium ist sie sogar die am häufigsten gewählte Studienrichtung.

Abb. 1: Wissenschaftler/Doktoranden nach absolvierter Studienrichtung im Diplomstudiengang (Angaben in Prozent)

Studienrichtung	Insgesamt n = 3.186	Wissenschaftler/ Doktoranden n = 298
Sozialpädagogik/Sozialarbeit	40,0	29,9
Erwachsenenbildung/berufliche Weiterbildung	23,8	34,6
Sonder-/Reha-/Heilpädagogik	21,2	14,8
Pädagogik der frühen Kindheit	3,8	3,4
Schulpädagogik	1,1	4,0
Sonstige bzw. mehrere Studienrichtungen	10,1	13,5
Gesamt	100,0	100,0

Quelle: In Anlehnung an Krüger u. a. 2002, S. 445

Anhand dieser Daten kann festgehalten werden, dass der Schwerpunkt Weiterbildung im Promotionsstudium im Fach Erziehungswissenschaft attraktiv ist. Die o.g. Zahlen des Wissenschaftsrates über die Erziehungswissenschaft machen je-

doch deutlich, dass die Promotionsintensität im Fach Erziehungswissenschaft sehr gering und das Promotionsalter überdurchschnittlich hoch ist. Da uns keine nach Schwerpunkten aufgeschlüsselten Zahlen vorliegen, gehen wir davon aus, dass sich diese Situation im Schwerpunkt Weiterbildung ähnlich darstellt. Dies erscheint uns als verbesserungswürdig. Wie oben aufgezeigt, leistet der wissenschaftliche Nachwuchs einen Beitrag zum gesellschaftlichen Forschungs- und Entwicklungsauftrag der Weiterbildung. Wir halten es deshalb für notwendig, eine angemessene Anzahl an Nachwuchswissenschaftler/innen umfassend zu fördern, damit diese den an sie gestellten Aufgaben gerecht werden können.

3. Förderungsprogramme und -angebote

Es gibt eine große Anzahl an umfangreichen Programmen und punktuellen Einzelangeboten zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die in ihrer Art sowie ihrer Zielsetzung variieren. Diese Programme und Einzelangebote richten sich nur zum Teil genuin an Nachwuchswissenschaftler/innen in der Weiterbildung, zumeist sind sie nicht spezialisiert auf eine bestimmte Fachrichtung.

In der nachfolgenden Aufführung zeigen wir auf, welche Förderung ausgewählte Programme und Einzelangebote beinhalten. Dabei streben wir nicht an, die bestehenden Programme und Einzelangebote in ihrer Vollständigkeit darzustellen. Ebenso lassen wir auch den Aspekt der finanziellen Förderung außer Acht, da in unserem Aufsatz der inhaltliche Aspekt der Förderung in den Blick genommen wird. Die Beschreibung der Programme und Einzelangebote folgt demnach der Fragestellung, welche thematische Förderung geleistet wird. Zu den umfangreichen Programmen zählen Graduiertenkollegs und Mentoring-Programme, die eine Dauer von mehreren Monaten oder Jahren haben.

Graduiertenkollegs sind Einrichtungen der Hochschulen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses über einen definierten Zeitraum. Nachwuchswissenschaftler/innen erhalten darin die Möglichkeit, ihre Qualifikationsarbeit im Rahmen eines koordinierten, von mehreren Hochschullehrer/innen getragenen Forschungsprogramms durchzuführen. Die Förderung besteht dabei darin, dass Nachwuchswissenschaftler/innen in die Forschungsarbeit der beteiligten Einrichtungen einbezogen werden und in enger Kooperation mit einem Wissenschaftlerteam Forschung tätigen. Durch Austausch mit anderen Wissenschaftler/innen können Fachspezialisierungen ergänzt und verbreitert sowie Netzwerke gebildet werden. Eine Spezialform der Graduiertenkollegs stellen internationale Graduiertenkollegs dar, die die Möglichkeit einer gemeinsamen Forschungsarbeit zwischen deutschen und ausländischen Hochschulen bieten und damit Nachwuchswissenschaftler/innen international fördern.

Neben Graduiertenkollegs sind Mentoring-Programme zu den umfangreichen Programmen zu zählen. Mentoring-Programme in der Wissenschaft sind Programme, in denen erfahrene Wissenschaftler/innen weniger erfahrene Nachwuchswissenschaftler/innen in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung unterstützen. Diese Programme richten sich häufig an Frauen, um ihnen im Zeichen der Chancengleichheit Zugänge zu Wissenschaftskarrieren zu erleichtern. Aber nicht nur für Frauen sind Mentoring-Programme eine Förderungsmöglichkeit, die auch im Fach Weiterbildung Einsatz finden. Ziel der Programme ist es, durch individuelle Hilfestellung eines/r Mentors/in, dem/der Mentee oder einer Menteegruppe den Zugang zu Informationen aus der Scientific Community zu erleichtern, durch Vorbildwirkung indirekt anzuleiten sowie ganz allgemein Unterstützung bei der wissenschaftlichen Karriereplanung zu geben. Speziell für den Bereich der Nachwuchsförderung in der Weiterbildung gibt es innerhalb solcher Mentoring-Programme Mentor/in-Mentee-Tandems oder Mentor/in-Mentee-Gruppen, bei denen die Mentoren aus dem Bereich der Weiterbildung kommen. Sie geben Informationen aus diesem Bereich an die Nachwuchswissenschaftler/innen weiter, ermöglichen Kontakte, helfen beim Aufbau von Netzwerken sowie der Akquise von Vortragsmöglichkeiten und bieten Unterstützung bei der persönlichen Karriereplanung.

Neben diesen umfangreicheren Programmen existieren punktuelle Einzelangebote zur Nachwuchsförderung wie Workshops oder Fortbildungen mit einer Dauer von wenigen Tagen. In diesem Zusammenhang ist der Workshop Weiterbildungsforschung zu nennen, der eine Initiative der AG Weiterbildungsforschung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist und in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung durchgeführt wird. Ziel des Workshops ist es, quantitative und qualitative empirische Weiterbildungsforschung voranzutreiben. Der Workshop Weiterbildungsforschung stellt insofern ein Beitrag zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses dar, als er den Austausch über methodischen Fragen in der empirischen Weiterbildungsforschung unter Nachwuchswissenschaftler/innen fördert. Daneben ist der Workshop eine mögliche Plattform zur Netzbildung unter jungen Nachwuchswissenschaftler/innen in der Weiterbildung.

Darüber hinaus gibt es verschiedene Einzelangebote zur Förderung von Nachwuchswissenschaftler/innen, die sich wiederum nicht erstrangig oder ausschließlich an den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Weiterbildung richten, sondern diesen neben anderem mit bedienen. Dazu gehören Angebote wie Schreibwerkstätten für Doktorand/innen, empirische Methodenworkshops, Angebote zur Förderung der Lehrkompetenz oder Angebote zur Intensivierung der Internationalität.

4. Zukunftsthemen in der Nachwuchsförderung

Nachfolgend soll aufgezeigt werden, welche Themen unseres Erachtens zukunftsweisende für die wissenschaftliche Nachwuchsförderung sind. Diese umfassen unterschiedliche Bereiche und schließen Akquiseaspekte mit ein.

4.1 Akquise von wissenschaftlichem Nachwuchs

Die Basis für die Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses beginnt bei der Akquise. Wie die oben aufgezeigten Daten deutlich machen, gelingt es in der Erziehungswissenschaft weniger als in anderen Fächern, Nachwuchswissenschaftler/innen zu gewinnen. Nach der Einschätzung von Kraul u. a. fehlen „Anreize zur wissenschaftlichen Qualifizierung über die Mitarbeit von Studierenden und Nachwuchswissenschaftlern in Forschungsprojekten im notwendigen Umfang“ (2004, S. 108).

Zukunftsweisend sind Forschungsprojekte, bei denen Studierende aktiv mit in die Forschung eingebunden werden. Neben dem Erwerb von Kenntnissen im Bereich der wissenschaftlichen Forschungsmethoden erhalten die Studierenden einen Einblick in das Arbeitsfeld der Forschung selbst. Auch durch die Einbindung von studentischen Hilfskräften in die Arbeit an Lehrstühlen können Studierende einen Eindruck von wissenschaftlichen Tätigkeitsfeldern erhalten. Nicht zuletzt bietet ein naher Kontakt zu einem möglichen Betreuer Ansatzpunkte für eine wissenschaftliche Karriere. Dies kann generell auch dadurch verstärkt werden, dass die Leistungen von Studierenden individuell in persönlichen Gesprächen gewürdigt und Empfehlungen für eine wissenschaftliche Karriere ausgesprochen werden.

4.2 Mentoringbeziehung

Kann eine kontinuierliche Betreuung der Studierenden zu einer Tätigkeit in der Wissenschaft führen, so sollte die Betreuung während der Qualifikationszeiten intensiviert werden. Die Begriffe „Doktorvater“ und „Doktormutter“ weisen auf die Aufgabe des ‚väterlichen/mütterlichen an der Hand Nehmens‘ hin.

Tragen verschiedene Mentoringprogramme zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses bei, so sollte nicht vergessen werden, dass die wichtigste Mentoringaufgabe beim Betreuenden der Qualifikationsarbeit liegt. Die Betreuenden haben vor allem die Aufgabe, Nachwuchswissenschaftler/innen dabei zu unterstützen, eine beantwortbare Forschungsfrage innerhalb eines akzeptablen Zeitraumes zu bearbeiten: Unterstützung bei der Auswahl des Themas, bei der Formulierung der Forschungsfrage, bei der methodischen Bearbeitung der Frage sowie bei einem realistischen Zeitmanagement im Rahmen der Promotion. Die

Mentoringaufgabe sollte über die Betreuung der Qualifikationsarbeit hinausgehen. Nachwuchswissenschaftler/innen sollten systematisch in Wissenschaftsnetzwerke eingeführt werden. Darüber hinaus ist eine Beratung mit Blick auf die persönliche Karriereplanung sinnvoll.

4.3 Methodenausbildung

Der Datenreport Erziehungswissenschaft weist in seiner aktuellen Ausgabe (vgl. Kraul u. a. 2004, S. 108) auf die Defizite in der Methodenausbildung im Diplom-Pädagogik-Studium hin. Für viele Nachwuchswissenschaftler/innen bedeutet dies, dass sie Inhalte nachholen müssen, die im grundständigen Studium versäumt wurden. Wie oben erläutert, soll der wissenschaftliche Nachwuchs zur Weiterentwicklung der Disziplin beitragen. Dazu muss dieser in der Anwendung von empirischen Forschungsmethoden ausgebildet worden sein.

4.4 Netzwerkbildung

Wissenschaftliche Netzwerke bilden auch in der Weiterbildung ein wichtiges Forum für den fachlichen Diskurs. Der Zugang zu diesen Netzwerken ist notwendig für eine wissenschaftliche Karriere. Wichtig ist dabei nicht nur, dass die Nachwuchswissenschaftler/innen die ausgewiesenen Expert/inn/en der Weiterbildung kennen lernen, sondern auch andere Nachwuchswissenschaftler/innen, mit denen sie in einen fachlichen Austausch treten können. Nachwuchswissenschaftler/innen benötigen diesbezüglich Unterstützung, indem sie dazu motiviert werden, an wichtigen Tagungen des Faches teilzunehmen oder ermutigt werden, einen Vortrag auf einer Fachveranstaltung zu halten. Eine wichtige Plattform stellen Tagungen explizit für den wissenschaftlichen Nachwuchs der Weiterbildung dar. Hier können unkonventionell Gespräche mit Kolleg/inn/en geführt werden oder Vorträge vor einem kleinen Publikum gehalten werden.

4.5 Internationalität

Obwohl die internationale Diskussion in der Weiterbildung bislang keinen breiten Einzug gehalten hat, kann davon ausgegangen werden, dass diese auch in hier eine zunehmend wichtigere Rolle spielen wird. Hierauf muss der wissenschaftliche Nachwuchs angemessen vorbereitet werden. Das Lesen von internationaler Literatur und die Bearbeitung von internationalen Fragestellungen stellen dabei lediglich Einzelaspekte dar. Darüber hinaus sollten Nachwuchswissenschaftler/innen dazu motiviert werden, in internationalen Forschungsprojekten mitzuarbeiten, internationale Lehrtätigkeiten aufzunehmen oder einen längeren Auslandsaufenthalt durchzuführen.

4.6 Verbindung von Theorie und Praxis

In der Erziehungswissenschaft werden Theorie und Praxis oft als Gegensätze verstanden. So ist der Wechsel von praktischen Tätigkeitsfeldern in den Bereich der Wissenschaft und umgekehrt unüblich. In manchen pädagogischen Tätigkeitsfeldern ist ein Dokortitel sogar hinderlich.

Die Überwindung dieser Gegensätze sollte angestrebt werden. So können einerseits Nachwuchswissenschaftler/innen aus der Praxis akquiriert werden und Fragen aus der Praxis einen stärkeren Einfluss auf die Forschung gewinnen. Andererseits können Wissenschaftler/innen in praktische Tätigkeitsfelder wechseln und so Ergebnisse aus der Wissenschaft in der Praxis stärker verbreiten. Dieser Aspekt kann durch Kooperationen zwischen Universitäten und Unternehmen oder Einrichtungen intensiviert werden.

4.7 Frauenförderung

In der Wissenschaft sinkt der Frauenanteil je höher die Qualifikation bzw. Position ist. Dieses Phänomen zeigt sich auch in der Erziehungswissenschaft (vgl. Faulstich-Wieland 2002, S. 121 ff.). Zukünftig kann auf das Potential von Frauen nicht verzichtet werden. Deshalb sollten angemessene Bedingungen für Frauen geschaffen werden, um diesen eine wissenschaftliche Karriere zu ermöglichen. So lange die staatliche Unterstützung und das staatliche Angebot zur Kinderbetreuung unzureichend ausgeprägt sind, ist die Kreativität aller an der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung beteiligten Akteure gefordert. Dabei können unkonventionelle Lösungen, wie beispielsweise eine großzügige Heimarbeitsregelung für in der Wissenschaft angestellte Frauen oder Kinderbetreuungsmöglichkeiten auf Tagungen, wertvolle Beiträge zur Förderung des weiblichen Nachwuchses leisten.

5. Zur Zukunft der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Unseres Erachtens beeinflusst die Nachwuchsförderung maßgeblich die Qualität der Wissenschaft der Weiterbildung. Eine breite Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die bereits bei der Akquise ansetzt, kann zudem einen Beitrag dazu leisten, die Zahl der Wissenschaftler zu erhöhen und deren Durchschnittsalter zu senken.

Unsere obigen Ausführungen sollen Möglichkeiten einer zukunftsweisenden Nachwuchsförderung in der Wissenschaft der Weiterbildung aufzeigen. Dabei soll explizit darauf hingewiesen werden, dass der wissenschaftliche Nachwuchs selbst die aktive Rolle für seine Qualifikation übernehmen soll. Jedoch wird die-

se erleichtert, wenn dazu ein strukturiertes und bereites Förderungsangebot besteht. Bei den aufgeführten Themen der Nachwuchsförderung möchten wir deutlich machen, dass Universitäten darin eine wichtige Rolle zukommt. Die Aufgabe der Nachwuchsförderung kann jedoch nicht von einem Akteur alleine erfüllt werden. Dazu sind mehrere Akteure notwendig wie beispielsweise Fachverbände, wissenschaftliche Forschungsinstitute, Akteure aus pädagogischen Tätigkeitsfeldern und nicht zuletzt Initiativen von Nachwuchswissenschaftlern selbst. Indem verschiedene Akteure eine Aufgabe in der Nachwuchsförderung übernehmen, kann das thematische Spektrum der Förderung erhöht und der Nachwuchs auf seine zukünftigen Aufgaben in Wissenschaft und Praxis vorbereitet werden.

Literatur

- Bornmann, L./Enders, J. (2002): Was lange währt, wird endlich gut. Promotionsdauer an bundesdeutschen Universitäten. In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 1, S. 52–72
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. URL: www.na-bibb.de/uploads/zusatz2/memorandum_lebenslangeslernen.pdf (Stand: 14.05.2006)
- Faulstich-Wieland, H. (2004): Geschlechterverhältnisse. In: Tippelt, R. u. a. (2004), S. 121–137
- Kerstin, N. (2000): Promotionsstudium im Vergleich. URL: <http://web.uni-marburg.de/alumni/kber/repdoktor.pdf> (Stand: 14.05.2006)
- Kraul, M. u. a. (2004): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In: Tippelt, R. u. a. (2004), S. 91–120
- Krüger, H.-H. u. a. (2002): Wege in die Wissenschaft. Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3, S. 436–453. URL: www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/allgew/texte/wegwiss.html (Stand: 14.05.2006)
- Moes, J. (2003): Promovieren in Deutschland. URL: <http://userpage.fu-berlin.de/%7Ejmoes/pide/Material/index.html> (Stand: 14.05.2006)
- Nuissl, E. (2005): Next Generation. In: DIE, H. 3, S. 3
- Tippelt, R. u. a. (Hrsg.) (2004): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Opladen
- Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. URL: www.wissenschaftsrat.de/texte/5459-02.pdf (Stand: 14.05.2006)

Fokus Handlungsfeld

Gelernte Flexibilität als Vorteil öffentlicher Weiterbildungsorganisationen im gegenwärtigen Strukturwandel ¹

Die Entwicklungen in der Weiterbildung werden in der einschlägigen Literatur gerne in einer eskalierenden Terminologie beschrieben. So ist z. B. häufig von den „steigenden Anforderungen“ an die Erwachsenenbildung die Rede und davon, dass deren Bedeutung ständig wächst. „Umbrüche“ werden dargestellt und ein „dramatischer Veränderungsdruck“ wird prognostiziert. Allzu häufig wird dabei übersehen, dass der ständige Wandel einer Konstitutionsbedingung (vgl. Schäffter 2004, S. 54) der Erwachsenenbildung entspricht. In Bezug auf die Veränderungen der Weiterbildungsorganisationen scheint die Kennzeichnung der derzeitigen Situation mit einem „dramatischen Veränderungsdruck“ durchaus gerechtfertigt. Die Veränderungsprozesse sind immer weniger Konsequenzen aus internen, inhaltlich begründeten Organisationsentwicklungsprozessen, sondern folgen häufig einem extern vorgegebenen Zwang. Welche denkbaren Entwicklungsszenarien lassen sich vor dem Hintergrund der zentralen Umfeldveränderungen noch seitens der Akteure mitgestalten?

1. Merkmale der organisationsbezogenen Wende

Entgegen aller weiterbildungspolitischen Programmatik der siebziger Jahre hat sich die öffentliche Erwachsenenbildung nie zur gleichberechtigten vierten Säule des Bildungssystems entwickelt. Ihr Status war im Grunde genommen immer tendenziell ungeschützt, die institutionelle Sicherheit eingeschränkt. Sie musste sich schon immer an der Nachfrage orientieren, d. h. am sich verändernden Markt bewegen. Ein zentrales Merkmal der öffentlichen Weiterbildung ist, dass sie nur von den relativ wenigen hauptberuflich planenden Mitarbeitenden gesteuert wird und in erster Linie von hunderttausenden von nebenberuflichen Mitarbeitenden getragen wird. Diese Voraussetzung ermöglicht ihr ein schnelles Reagieren auf sich verändernde Lernbedarfe und Lernbedürfnisse und damit eine vergleichsweise hohe organisatorische Stabilität. Vor dem Hintergrund durchaus

¹ Der Beitrag bezieht sich zwar nicht vollständig, aber in vielerlei Hinsicht auf Initiativen, wissenschaftliche und praktische Entwicklungsarbeiten, an denen Ekkehard Nuißl von Rein mittelbar oder unmittelbar beteiligt war, die er angeregt oder beraten hat oder die im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung erarbeitet wurden.

turbulenter Veränderungen im Umfeld rücken heute aber stärker grundsätzlichere Fragen der Organisationsveränderung in den Blickpunkt der Akteure. Die öffentliche Weiterbildung transportiert gesellschaftliche Modernisierung nicht nur als Lernthema; sie wird selbst zum Gegenstand der Modernisierung (vgl. Kade 1997). Angesichts der „tief greifenden“ Veränderungen in Staat, Politik, Ökonomie und Technik bereitet die Beschreibung gesellschaftlicher Strukturen in den Dimensionen „öffentlich“ und „privat“ zunehmend Schwierigkeiten (vgl. Meisel/Nuissl 1995). Öffentliche Weiterbildung kann dem öffentlichen Auftrag teilweise nur noch entsprechen, wenn einnahmeträchtige Nachfragemärkte offensiv bedient werden (vgl. Meisel 1995, S. 39 ff) und die erzielten Kostendeckungsbeiträge zur Finanzierung der Angebote für „Bildungsferne“ eingesetzt werden können. Die in die öffentliche Verwaltung integrierten Organisationen mussten sich von der Behörde zum Betrieb (Nuissl/Schuldt 1993) entwickeln, um die paradoxen Anforderungen professionell bearbeiten zu können (vgl. Nuissl 1998). „Hier gerieten Institutionen sehr rasch und vehement in den Blick. Verbunden und begründet war dies mit einer stagnierenden und sinkenden öffentlichen Finanzierung, einer verschärften Legitimationsnotwendigkeit für die Annahme öffentlicher Gelder, einer wachsenden Konkurrenz in der Weiterbildung und erhöhter Anforderungen an Qualifikation und Professionalität pädagogischer Arbeit. Betriebliche Strukturen der Erwachsenenbildung wurden entdeckt, sehr rasch auch auf der Folie betriebswirtschaftlicher und stärker an Managementtheorien orientierte Bezugswissenschaften.“ (Nuissl 1997)

Paradoxen Anforderungen und Zielsystemen sind die öffentlichen Weiterbildungsorganisationen in mehrfacher Hinsicht ausgesetzt. Einerseits soll die Weiterbildung die gesellschaftliche Modernisierung durch Kompetenzvermittlung selbst vorantreiben, andererseits deren Folgen abfedern. Die Weiterbildung soll gesellschaftlicher Desintegration entgegenwirken, aber zugleich unterschiedlichen Lernmilieus mit adäquaten Lernarrangements gerecht werden (vgl. Barz/Tippelt 2004). Die Einrichtungen müssen sich unter ausgeprägteren Marktbedingungen als moderne Dienstleistungsbetriebe profilieren und mit anderen Einrichtungen um die Gunst individueller wie institutioneller Kunden konkurrieren. Gleichzeitig sollen sie in überinstitutionellen Verbundsystemen kooperieren, um gemeinsame Bildungsdienstleistungen anzubieten und für die Lernenden Übergänge zu ermöglichen. Weiterbildungsorganisationen sollen kontinuierlich ihre Qualität steigern, dabei aber für den Staat die Kosten reduzieren (vgl. Zech 1997, Meisel/Feld 2005).

Nachdem Fragen der Weiterbildungsorganisation in Zeiten des Ausbaus in den 1970er und 1980er Jahren eher vernachlässigt wurden, treten nun die organisatorischen Dimensionen des erwachsenenpädagogischen Handelns in den Vordergrund der inhaltlichen Auseinandersetzung um die Weiterbildung. Schäffter

spricht nach der „realistischen“ und „reflexiven“ Wende in der Weiterbildung gar von der „organisationsbezogenen Wende“, die es produktiv zu durchlaufen gilt (Schäffter/v. Küchler 1997, S. 43). Ein Überblick über die Titel zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen der letzten Jahre lässt die sich vollziehenden Wandlungen in der öffentlichen Weiterbildung aber dramatischer erscheinen, als es sich im statistischen Durchschnitt wiedererkennen lässt. Während aufgrund der Änderungen in der Förderung der beruflichen Weiterbildung von einem flächendeckenden Trägersterben die Rede ist, blieb die Anzahl der Volkshochschulen als Zentrum der öffentlichen Weiterbildung relativ stabil. Von 1999 bis 2004 verringerte sich die Anzahl der Einrichtungen zwar von 1019 (1999) auf 984 (2004), doch ist dies in erster Linie auf die Gebietsreform in den neuen Bundesländern zurückzuführen. Auch wenn in der Weiterbildungspraxis eine engagierte Diskussion um die geeignete Rechtsform der öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen stattfindet (vgl. z. B. Otto 2001), weisen diese über ein Jahrzehnt hinweg eine relativ hohe Stabilität auf. 2004 wurden 620 Volkshochschulen von Gemeinden, Kreisen oder Zweckverbänden getragen, 1994 waren es 665. Die Anzahl der Vereinseinrichtungen veränderte sich kaum (2004 = 322; 1994 = 324). Erheblich zugenommen hat zwar die Rechtsform der GmbH (2004 = 21; 1994 = 5), aber gemessen an der Gesamtmenge der kommunalen Einrichtungen sind es immer noch verschwindend wenige (Quellen: Pädagogische Arbeitsstelle 1994, Pehl/Reitz 2005). Aus einer synoptischen Auswertung von dokumentierten Organisationsveränderungsfällen (vgl. Kil 2003) lässt sich unschwer herauslesen, dass sich die Veränderungsanlässe in der öffentlichen Weiterbildung bislang in erster Linie auf allgemeine Strukturveränderungen, die Einführung neuer Steuerungsformen im Zusammenhang mit der Verwaltungsreform, die Einbindung neuer Controllingverfahren aufgrund der Einführung von Verfahren zur Kosten- und Leistungsrechnung und in den letzten Jahren insbesondere die Implementation eines systematischen Qualitätsmanagements bezogen.

Aktuell differenzieren sich die Veränderungsanforderungen weiter aus. Währenddem über viele Jahre die Kommunen die zurückgehende Länderfinanzierung der Weiterbildung ausgleichen konnten, sinkt nun von 2003 auf 2004 das Finanzierungsvolumen um 3,9 Prozent, weil sowohl erhebliche Reduktionen im SGB III-Bereich zu verzeichnen waren, als auch die Teilnehmerentgelte zurückgingen (vgl. Pehl 2005b, S. 1). Dieser Trend entspricht dem allgemeinen absinkenden Ausgaben für die Weiterbildung (1992 = 42,5 Mrd. €; 2000 = 36,7 Mrd. €) (vgl. Nuissl/Pehl 2004, S. 29). Von 2003 auf 2004 hat sich auch die Anzahl des hauptberuflich pädagogischen Personals um 2,5 Prozent verringert (vgl. Pehl 2005b, S. 2). Was sich nun auch in den Volkshochschulstatistiken niederschlägt, lässt sich aus dem Berichtssystem Weiterbildung bereits seit 1997 nachzeichnen. Die Teilnahmequote sinkt trägerübergreifend von 1997 = 48 Prozent,

2000 = 43 Prozent auf 2003 = 41 Prozent (BMBF 2006, S. 19). Die Bedeutung der öffentlichen Weiterbildung relativiert sich im Vergleich zu den privaten Einrichtungen. Während die Anteilsfälle aller Volkshochschulen in der allgemeinen Weiterbildung von 1997 = 29 Prozent auf 2003 = 26 Prozent fiel, stieg der Prozentsatz bei den privaten Einrichtungen im gleichen Zeitraum von elf auf 13 Prozent (vgl. BMBF 2006, S. 287).

Zahlreiche Weiterbildungsakteure verweisen auf das sich zuspitzende Spannungsfeld, dass einerseits an die Weiterbildung immer höhere Erwartungen gestellt werden, auf der anderen Seite deren Bedingungen sich immer weiter verschlechtern. Die zentralen zukünftigen inhaltlichen Anforderungen lassen sich mit verallgemeinernder Umsetzungspolitik des lebenslangen Lernens und den weiterbildungspolitischen Herausforderungen der demografischen Entwicklung zusammenfassen.

2. Lebenslanges Lernen

Wurde vor noch nicht allzu langer Zeit das Prinzip des lebenslangen Lernens gleichgesetzt mit der Weiterbildung Erwachsener, so wird es heute als Chiffre einer bildungssektorenübergreifenden Bildungsreform genutzt. Das lebenslange Lernen findet in allen Lebensabschnitten und in allen Lebensbereichen statt. Es umfasst „alles formale, nicht formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestandes“ (BLK 2004, S. 13). Ein solcher konzeptioneller Ansatz fördert zum einen – neben der quasi horizontalen regionalen Vernetzung mit anderen Weiterbildungsakteuren (vgl. Bretschneider/Nuissl 2003, S. 35 ff) – eine vertikale Vernetzung mit den anderen Bildungssektoren. Zum anderen spiegelt sich in dem Ansatz auch ein erwachsenenpädagogisch-praktischer Paradigmenwechsel. Das erwachsenenpädagogische Personal und die Weiterbildungseinrichtungen sind gefordert, Lernangebote und Lernarrangements aus der Perspektive des Lernenden zu denken (vgl. Nuissl 1999). Der Lernkulturwandel bedeutet allerdings nicht, dass traditionelles, sozial organisiertes Lernen überflüssig wird. Gefordert sind eine veränderte erwachsenenpädagogische Haltung und eine Weiterbildungsorganisation, die der „Pluralisierung des Lebens und Lernens“ (vgl. Nuissl u. a. 1997) gerecht wird. Dabei verändert sich auch der Stellenwert der neuen Medien: Erweiterte Speicherkapazitäten, neue multimediale Verknüpfungspotentiale führen zu einer zunehmenden Akzeptanz des Computers als universelles Werkzeug der Wissenserschließung und -kommunikation (vgl. Kerres/de Witt 2002, S. 9). Die früher vereinfachende Polarisierung zwischen „sozial organisiertem Präsenzlernen“ und „individuellem computerunterstütztem Lernen“ wurde aber abgelöst von einer didaktischen Diskussion über die didaktisch begründete Kombi-

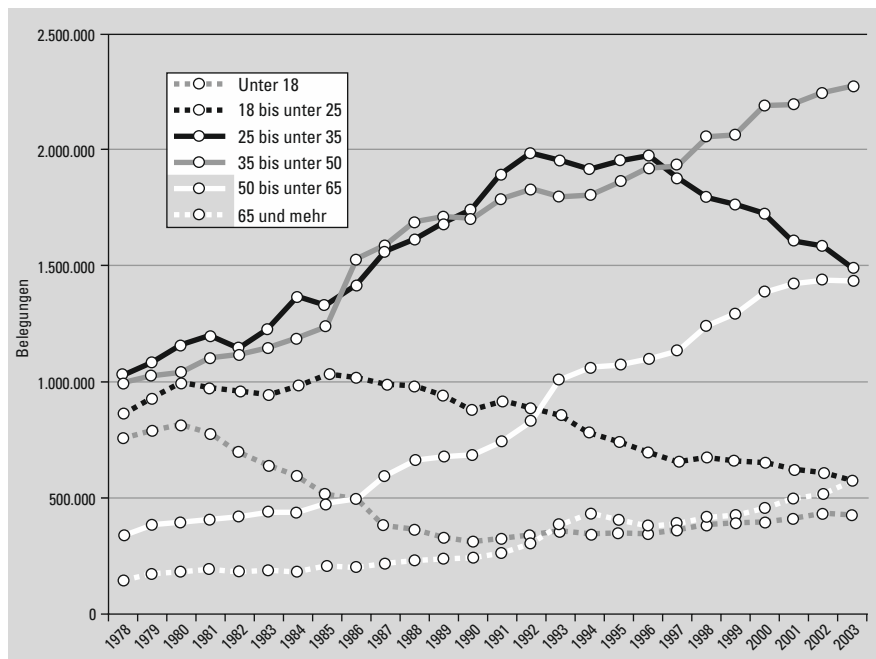
nation verschiedener sozial organisierter und medial unterstützter Lehr- und Lernarrangements (vgl. Stang 2003).

3. Demographische Entwicklung

Die tendenzielle Alterung der Gesellschaft in Deutschland schreitet voran. Dieser Trend wird in den nächsten Jahrzehnten an Dynamik gewinnen (vgl. BiB 2004). Die geburtenstarken Jahrgänge wachsen ins Rentenalter, immer weniger jungen Arbeitnehmern steht eine immer größer werdende Gruppe von Rentnern gegenüber, was unsere Sozialsysteme vor große Herausforderungen stellt (vgl. hierzu und zu Folgendem Friebe 2006). Mit gezielter Gesundheitsprävention will man der Pflegebedürftigkeit von alten Menschen entgegensteuern. Die alternden Belegschaften (vgl. Bosch 2005) benötigen bei gleich bleibenden dynamischen Veränderungen in der Arbeitswelt kontinuierliche Weiterbildungschancen. Nach wie vor sind diese jedoch in der betrieblichen Weiterbildung unter den Kriterien der Branchenzugehörigkeit, der Betriebsgröße, dem Alter und dem Geschlecht ungleich verteilt. Im Übrigen sei darauf verwiesen, dass auch die öffentlichen Einrichtungen der Weiterbildung durch alternde Belegschaften gekennzeichnet sind. In der deutschen Weiterbildung „tritt fast gleichzeitig die gesamte Alterskohorte derjenigen ab, die im Zuge des Ausbaus der Weiterbildung (und auch der Weiterbildung an Hochschulen) in den 1970er Jahren das Heft in die Hand nahmen, die Gruppe also, die 30 Jahre die Weiterbildung in Deutschland entscheidend geprägt hat. Mit ihr gehen nicht nur Kenntnisse und Erfahrungen des Faches, sondern vor allem auch der Pioniergeist der Aufbauzeit“ (Nuissl 2005, S. 3).

Wir wissen aus zahlreichen lernpsychologischen und gerontologischen Forschungen, dass Ältere – entgegen dem jahrzehntelang gepflegten Defizitmodell – gute Potenziale für das Lernen haben (vgl. z. B. Spitzer 2003, Lindemberger 2000). Seitens der Politik wird daher schon seit Jahren im Hinblick auf die Situation der Rentenkassen eine Verlängerung der Lebensarbeitszeit gefordert, die mittlerweile auch gesetzlich verankert ist. Gleichwohl sind ältere Arbeitnehmer in der beruflichen Weiterbildung weiterhin stark unterrepräsentiert (vgl. BMBF 2006). In der allgemeinen Weiterbildung stellt sich die Situation anders dar. Die Beteiligung Älterer steigt in den letzten Jahren kontinuierlich an (Schaubild Pehl 2005a, S. 2) und es überrascht angesichts der demografischen Entwicklung nicht, dass weiterhin steigende Weiterbildungsquoten bei Älteren prognostiziert werden (vgl. Schröder/Gilbert 2005).

Anscheinend sind die öffentlichen Weiterbildungsorganisationen für die älteren Zielgruppen ein geeigneter Dienstleister. Es wäre aber verkürzt, die Konsequen-

Abb. 1: Entwicklung der Altersstruktur am Beispiel der Volkshochschul-Teilnehmerschaft

Quelle: Pehl 2005a, S. 2

zen der demografischen Entwicklung für die Weiterbildung allein in dem Ausbau und der Differenzierung der Angebote für ältere Menschen (z. B. die jungen Alten, 50 plus, Vorruheständler, ältere Arbeitnehmer, nachberufliche Lebensphase, Hochbetagte) zu sehen. Engführend wäre es auch, die makrodidaktischen Weiterbildungsaktivitäten auf „psychologisch begründete Modelle des erfolgreichen Alterns“ (vgl. Baltes/Baltes 1992) zu konzentrieren, die es älteren Menschen erlauben, mit dem Alter einhergehende Veränderungen aufzufangen und produktiv zu transformieren. Intergenerative Lernprojekte zielen auf die Stärkung des Generationenzusammenhalts. Eine Weiterentwicklung der in den letzten Jahren stark expandierenden präventiven Gesundheitsbildung dient letztlich auch der Kostensenkung im Gesundheitswesen. Auf die „Entregelung“ der Lebensläufe der Individuen und den zunehmend diskontinuierlichen Erwerbsbiographien (vgl. Behringer u. a. 2004) muss Weiterbildung mit variantenreichen lebenslaufbegleitenden Angeboten reagieren. Die seit den 90er Jahren sich entwickelnde kontinuierliche Zunahme der Geringqualifizierten (vgl. Ehmann 2004) wird sich unsere Gesellschaft weder aus sozialen noch aus ökonomischen Gründen leisten können. Bereits heute haben wir die paradoxe Situation, dass einerseits

die Mittel für berufliche Weiterbildung gekürzt werden und andererseits ein beginnender Fachkräftemangel beklagt wird. Es ist abzusehen, dass die Kompetenzen der öffentlichen Weiterbildungsorganisationen in der Förderung benachteiligter Gruppen eher an Bedeutung gewinnen. Aufgrund der demografischen Entwicklung – so alle ernstzunehmenden Prognosen – wird in den nächsten Jahrzehnten mit stetiger Zuwanderung zu rechnen sein. Die sprachlichen und sozialintegrativen Angebote der öffentlichen Weiterbildungsorganisationen werden deshalb eher an Bedeutung gewinnen.

Will man die Eigenverantwortung der Menschen fördern und unterstützen, dann hat Erwachsenenbildung perspektivisch auch dazu beizutragen, das vorherrschende Altersbild in unserer Gesellschaft kritisch zu reflektieren. Soll dies keine theoretische Trockenübung sein, dann sind auch die bereits vorhandenen Aktivitäten zur Unterstützung der gesellschaftlichen Teilhabe und des Engagements Älterer systematisch auszubauen. Als Folge der öffentlichen Auseinandersetzungen mit den Ergebnissen der PISA-Studie werden derzeit zu Recht Schritte eingeleitet, mehr in die Bildung und Ausbildung der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu investieren. Die drastischen Mittelkürzungen in der Weiterbildung sind aber nicht die angemessene bildungsökonomische Antwort auf die demografische Entwicklung. Gefordert ist eine Doppelstrategie, das Bildungssystem frontlastig auszugestalten und zugleich nicht am Heck zu sparen (vgl. Bosch 2005, S. 42).

4. Szenarischer Ansatz zukünftiger Weiterbildungsorganisationen

Will man die zukünftige Bedeutung der öffentlichen Weiterbildungsorganisationen anhand sich abzeichnender gesellschaftlicher Bedarfe erschließen, dann scheint es viel einfacher zu sein, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Zukunftsszenarien (Infratest 2004) deren steigende inhaltliche und bildungspolitische Bedeutung zu begründen, als den Zukunftsaufgaben entsprechende Organisationsformen zu prognostizieren. Hemmend wirkt dabei die vorherrschende paradoxe Situation, dass landauf und landab – unabhängig von parteipolitischer Couleur – die politischen Entscheidungsträger zunehmend die Bedeutung des lebenslangen Lernens proklamieren, gleichzeitig aber immer weniger Finanzen zur Verfügung gestellt werden. Ein Blick in die jüngere Vergangenheit der deutschen Erwachsenenbildung verweist auf den Tatbestand, dass es den Akteuren der Weiterbildung und den Weiterbildungseinrichtungen fast immer gelungen ist, sich neuen gesellschaftlichen Herausforderungen zu stellen und trotzdem eine Kontinuität und Verlässlichkeit darzustellen. Auch wenn die Erwachsenenbildung ihre eigene Geschichte gerne in Wenden beschreibt, lässt sich bei stetem Wandel auch

viel Stabilität erkennen. Gefragt werden kann dann, ob die „Wenden“ nur der Ausdruck für die bewusste Wahrnehmung eines Wandels sind (vgl. Schlutz 1992). Da öffentliche Weiterbildungsorganisationen nur eingeschränkt institutionell gesichert sind, mussten sie sich schon immer auch an die sich verändernden Bedarfe und politisch definierten Aufgabenfelder anpassen. Eine in den Organisationen deshalb fest verankerte „basale Organisationsentwicklung“ (vgl. v. Küchler/Schäffter 1996, S. 101) erzeugt eine prozessuale Produktinnovation. Entsprechend der regionalen Weiterbildungslandschaften werden die Organisationsprofile geschärft. Im Zusammenhang mit den weiterbildungspolitischen Zielvorgaben werden bestimmte Programmbereiche ausgebaut oder konzentriert. Neue Lehr- und Lernarrangements werden ja gerade in den öffentlichen Einrichtungen in hohem Maße entwickelt und erprobt (vgl. Schlutz 2002). Ein Blick auf die Themen der regelmäßig tagenden bundesweiten VHS-Arbeitskreise liest sich rückwirkend wie eine ständige Beschäftigung mit der sich abzeichnenden Veränderung.

Versucht man die zukünftigen Herausforderungen – durch die demografische Entwicklung wie durch die Programmatik des lebenslangen Lernens – mit den organisationalen Potenzialen zu messen, dann kann man zu dem Schluss kommen, dass die öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen inhaltlich gesehen gut „aufgestellt“ sind. Sie reagieren auf die älter werdende Gesellschaft angemessen, engagieren sich in den sozialintegrativen Handlungsfeldern und berücksichtigen die durchschnittlich älter werdende Teilnehmerschaft in der makrodidaktischen Planung. Vieles spricht demnach für eine stark ausgeprägte Kontinuität im inhaltlichen Wandel des öffentlichen Weiterbildungsangebots. Mit der Realisierung des Konzepts des lebenslangen Lernens wird die öffentliche Weiterbildungsorganisation nicht prinzipiell in Frage gestellt. Eher wird sie in ihrer Offenheit weiter gefordert.

Die absehbare Vergesellschaftung der Weiterbildung und deren Relevanz in unterschiedlichen Politik- und Handlungsfeldern bei zumindest mittelfristig kaum verbesserten ökonomischen Bedingungen wird m. E. die Vernetzungstendenzen der öffentlichen Weiterbildungsorganisation weiter befördern. Dabei sind grundsätzlich drei Vernetzungsperspektiven zu unterscheiden:

- Mit den „lernenden Regionen“ ist eine Vernetzung zwischen Weiterbildungsorganisationen und anderen Akteuren (z. B. Wirtschaft) beabsichtigt. Der Ansatz ist eng verknüpft mit der Regionalentwicklung: endogene Potenziale sollen durch förderliche, durchlässige Lernstrukturen für die regionale Entwicklung mobilisiert und die Innovationsfähigkeit systematisch entwickelt werden (vgl. Matthiesen/Reutter 2003). Damit verbunden sind sicherlich auch ökonomische Überlegungen: „Bildungsträger müssen [...] in der gegenwärtigen Umbruchsituation Organisationsstrukturen entwickeln, mit denen sie Kurse in trägerüber-

greifenden Modulsystemen anbieten können, mit denen sich dem erhöhten wirtschaftlichen Druck [...] gewachsen sind“ (Döring 2003). An dem bundesgeförderten Programm der lernenden Regionen (vgl. hierzu Nuissl u.a. 2006) beteiligen sich die öffentlichen Einrichtungen fast flächendeckend. Innovative Lernformen werden kooperativ erprobt, ein organisationsübergreifendes Weiterbildungsmarketing betrieben, neue trägerübergreifende Beratungsformen angeboten und die Zusammenarbeit mit den unterschiedlichsten Politikfeldern intensiviert (vgl. BMBF 2004). Teilweise stellen die öffentlichen Einrichtungen in diesen Netzwerken „Supportstrukturen“ zur Verfügung, um die träger- und einrichtungübergreifenden Aufgaben inhaltlich und administrativ adäquat bearbeiten zu können. Die Zusammenarbeit in regionalen Netzwerken entspricht auch den Anforderungen des sich aus dem Konzept des lebenslangen Lernens ergebenden Zusammenwirkens der unterschiedlichen Bildungssektoren. So sind zahlreiche öffentliche Weiterbildungseinrichtungen mittlerweile beispielsweise in der Lehrerfortbildung und in der Fortbildung von Erzieherinnen engagiert. Des Weiteren werden auch die Kooperationsbeziehungen zu den Hochschulen unter dem Schlagwort „Public Understanding of Science and Humanities“ (vgl. Conein u. a. 2004) wieder aktualisiert.

- Eine anders gelagerte Variante einer horizontalen Vernetzung im Weiterbildungsbereich bezieht sich auf die öffentlichen Einrichtungen untereinander. Nicht zuletzt getrieben auch von der Verknappung der öffentlichen Ressourcen werden derzeit in zahlreichen Gebietskörperschaften Überlegungen angestellt, ob es sinnvoll ist, Volkshochschulen in den Regionen in größeren Einheiten zu integrieren, um auch in Zukunft ein bedarfsgerechtes und öffentlich verantwortetes Programm sicherstellen zu können (vgl. Meisel 2005). Früher war es auf „dem flachen Land“ bereits üblich, die öffentliche Weiterbildung im Rahmen von Zweckverbänden gegenseitig zu tragen. Viele Einrichtungen kleinerer Gemeinden kooperieren im Rahmen von „öffentlich-rechtlichen Vereinbarungen“. Ohne bereits von einem „Fusionierungstrend“ sprechen zu wollen, ist auffällig, dass mittlerweile auch größere Gebietskörperschaften offensiv die Zusammenlegung der VHS in größere Organisationen anstreben oder realisieren wie z. B. die Städte Wuppertal und Solingen, Stadt und Landkreis Kassel oder etwa Stadt und Landkreis Osnabrück.
- Die dritte Vernetzungsvariante liegt in der Integration der kommunalen Bildungs- und Kulturdienstleistungen, um sich zum einen mit den öffentlichen Dienstleistungen keine eigene Konkurrenz zu schaffen und zum anderen vorhandene Synergiepotentiale besser nutzen zu kön-

nen. Städtische Bibliotheken und Volkshochschulen präsentieren beispielsweise unterschiedliche Zugänge zum Wissenserwerb und zur reflexiven Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Sie sprechen dabei erfahrungsgemäß unterschiedliche Milieus an und ein inhaltliches Zusammenwirken ermöglicht Übergänge (vgl. Stang/Puhl 2001). Weitergehendere Modelle führen Kulturamt, Museen, Archive, Bibliotheken und VHS zusammen. Beispielhaft sei das Zentrum für Information und Bildung in Unna genannt, das in der Planungs- und Gründungsphase vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung beraten wurde. Hier wurden die unterschiedlichen Einrichtungen organisatorisch und personell zusammengefasst. Es bietet ein flexibles, vernetztes, fachbereichs- und ressortübergreifendes Angebot. Nicht Einsparungspolitik stand im Vordergrund, sondern die Ausgestaltung neuer ressortübergreifender Lernangebote, um die vorhandenen Ressourcen effizienter einzusetzen und neue Zielgruppen zu erschließen. Die Erfahrungen stimmen optimistisch: „Es werden steigende Nutzerzahlen im VHS-Bereich und im Bereich Stadtarchiv, erhebliche Steigerungsraten in der Medienausleihe und in den Anmeldezahlen der Bibliothek verzeichnet, ausgelöst vor allem durch das transparent und einladend wirkende Raumangebot mit hervorragender medien-technischer Ausstattung, durch die Vielzahl der neuen Angebote bzw. Angebotsformen, z. B. im Selbstlern-Treff, im Medien-Kunst-Raum oder in verschiedenen Gestaltungsateliers, mit deutlich erweiterten „Angeboten in der kulturellen Bildung“ (Sedlack 2004, S. 32). Wie eine aktuelle europäische Expertise belegt, scheint es nun einen europaweiten Trend zu geben, unterschiedliche Bildungs- und Kultureinrichtungen in „Learning Centers“ mit einer breiten Palette von Bildungs-, Lern- und Beratungsangeboten zusammenzufassen. (vgl. Stang/Hesse 2006).

Wenn nun szenarisch die Zukunft der öffentlichen Weiterbildungsorganisationen in verschiedenen Vernetzungsvarianten beschrieben wurde, so bedeutet das nicht die tendenzielle Auflösung der Organisation. „Befürchtungen, dass herkömmliche Weiterbildungsorganisationen und herkömmliche Formen erwachsenenpädagogischen Lernens durch ‚industrialisierte Fertigprodukte und ‚Selbstbedienungslernen‘ in Zukunft völlig verdrängt werden, lassen sich empirisch nicht begründen“ (Kil u. a. 2004, S. 106). Es entspricht nun einmal dem gestiegenen Stellenwert des lebenslangen Lernens, dass die Erwachsenenbildung quasi ressort- und bildungssektorenübergreifend auf gesellschaftliche Bedarfe und subjektive Bedürfnisse stößt. Dass sich die Weiterbildung nicht – wie eingangs festgestellt – als vierte Säule des Bildungssystems etablieren konnte, kommt ihr nun zugute. Die öffentlichen Weiterbildungsorganisationen sind kooperationserfah-

ren und in einem Höchstmaße flexibel und anschlussfähig an andere gesellschaftliche Handlungsfelder und Subsysteme des Bildungswesens. Gleichwohl müssen die öffentlichen Weiterbildungsorganisationen auch ihre weitere Profilierung als eine zukünftige Aufgabe begreifen. Sie werden von den „konkurrierenden Kooperationsakteuren“ im Feld des lebenslangen Lernens weiterhin wahr- und ernst genommen werden, wenn es gelingt, nicht nur deren Organisationsqualität zu belegen (vgl. Hartz/Meisel 2006), sondern auch ihre spezifische Professionalität weiterzuentwickeln (vgl. Kraft 2005).

Literatur

- Baltes, P.B./Baltes, M.M. (1992): Gerontologie. Herausforderungen und Brennpunkte. In: Baltes, P.B./Mittelstraß, J. (1992): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung. Berlin
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, 2 Bände. Bielefeld
- Behringer, F. u. a. (2004): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler
- BiB (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung) (2004): Bevölkerung. Fakten, Trends, Ursachen, Erwartungen. URL: www.bib-demographie.de (Stand: 06.05.2006)
- BLK (Hrsg.) (2004): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (Materialien für Bildungsplanung und Forschungsförderung 115). Bonn
- BMBF (2004): Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung. Bonn/Berlin
- BMBF (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn
- Bosch, G. (2005): Bildungsfinanzierung und demografischer Wandel. Den Kuchen zwischen Jung und Alt aufteilen. In: DIE, H. 2, S. 42–44
- Bretschneider, M./Nuissl, E. (2003): „Lernende Region“ aus der Sicht der Erwachsenenbildung. In: Mathiesen, U./Reutter, G. (Hrsg.): Die Lernende Region. Mythos oder lebendige Praxis. Bielefeld, S. 35–58
- Conein, S. u. a. (Hrsg.) (2004): Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft. Bielefeld
- Ehmann, C. (2004): Weiterbildung für Personen ohne Schul- und Berufsabschluss. Bericht über eine Studie für die OECD. In: REPORT, H. 3, S. 31–39
- Friebe, J. (2006): Weiterbildung in einer alternden Gesellschaft (unveröff. MS). Bonn
- Gnahn, D. (2006): Was lernen lernende Regionen? Bonn (unveröff. MS)
- Infratest (Hrsg.) (2004): Horizons 2020. Ein Szenario als Denkanstoß für die Zukunft. Ein Untersuchungsbericht der TNS Infratest Wirtschaftsforschung im Auftrag der Firma Siemens. München
- Kade, J. (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung (Beiheft zum REPORT). Frankfurt a.M., S. 13–31
- Kade, S. (2004): Alternde Organisationen. Bad Heilbrunn
- Kerres, M./de Witt, D. (2002): Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. URL: www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf (Stand: 06.05.2006)
- Kil, M. u. a. (2004): Neue Weiterbildungsorganisationen? Explorative Fallstudien zu Entwicklungen und „Grenzfällen“ im Leistungs- und Organisationsspektrum von Weiterbildung. In: Pädagogischer Blick, H. 2, S. 96–107
- Kraft, S. (2005): Professionalisierung in der Weiterbildung. In: DIE-Fakten. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/kraft05_01.pdf (Stand: 06.05.2006)
- Kühler, F.v./Schäffer, O. (1996): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt a.M.
- Mathiesen, U./Reutter, G. (Hrsg.) (2003): Lernende Region. Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld
- Meisel, K. (1995): Wirtschaftlichkeit und Selbstverständnis öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung. In: DIE, H. 2, S. 39

- Meisel, K. (2005): Weiterbildung – wie weiter? Zwischen öffentlichem Angebot und Privatisierung. In: *dis.kurs*, H. 2, S. 4–7
- Meisel, K./Feld, T. (2005): Organisationsentwicklung und Organisationsberatung (Studientext zum berufsbegleitenden internetgestützten Masterstudiengang Bildungsmanagement). Oldenburg (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)
- Meisel, K./Nuissl, E. (1995): Das Öffentliche in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. In: *HBV*, H. 2, S. 112
- Nuissl, E. (1995): Qualität und Markt. Pädagogische Kommentierungen zu den Aufregungen der Qualitätsdebatte. In: Meisel, K.: *Qualität in der Weiterbildung (DIE Materialien für Erwachsenenbildung 3)*. Frankfurt a.M., S. 8–20
- Nuissl, E. (1997): Institutionalisierung – Deinstitutionalisierung. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): *Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erwachsenenbildung (Beiheft zum REPORT)*. Frankfurt a.M., S. 47–49
- Nuissl, E. (1998): *Leitung von Weiterbildungseinrichtungen (DIE Studientexte für Erwachsenenbildung)*. Frankfurt a.M.
- Nuissl, E. (1999): Bildungsinstitutionen, Staat und selbstorganisiertes Lernen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): *Die Weiterbildungsgesellschaft, Band 2. Bildungspolitische Konsequenzen*. Neuwied, S. 3–15
- Nuissl, E. (2005): Next Generation. In: *DIE*, H. 2, S. 3
- Nuissl, E. u. a. (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld
- Nuissl, E. u. a. (1997): *Pluralisierung des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn
- Nuissl, E./Pehl, K. (2004): *Porträt Weiterbildung Deutschland. 3. aktual. Aufl.* Bielefeld
- Nuissl, E./Schuldt, H.-J. (1993): *Betrieb statt Behörde*. Frankfurt a.M.
- Pädagogische Arbeitsstelle (1994) (Hrsg.): *VHS-Statistik*. Frankfurt a.M.
- Pehl, K. (2005a): Altersstruktur bei VHS-Teilnehmenden und demografische Entwicklungen. In: *DIE-Fakten*. URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/pehl05_02.pdf (Stand: 06.05.2006)
- Pehl, K. (2005b): Volkshochschulen nach der „ökonomischen Wende“? In: *DIE-Fakten*. URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/pehl05_09.pdf (Stand: 06.05.2006)
- Pehl, K./Reitz, G. (2005): *Volkshochschulstatistik. Arbeitsjahr 2004*. URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/pehl05_04.pdf (Stand: 06.05.2006)
- Schäffter, O. (2004): *Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung. Institutionalisierung von Innovation in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung*. In: *REPORT*, H. 2, S. 53–63
- Schäffter, O./von Küchler, F. (1997): *Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen*. Frankfurt a.M.
- Schlutz, E. (1992): Haben die Wenden in der Erwachsenenbildung wirklich stattgefunden? In: Nuissl, E. (Hrsg.): *Person und Sache*. Bad Heilbrunn, S. 13–22
- Schlutz, E. (Hrsg.) (2002): *Innovationen in der Erwachsenenbildung. Bildung in Bewegung*. Bielefeld
- Sedlack, A. (2004): Zwischen Sinnenreich und Cyberspace. *Das Zentrum für Information und Bildung*. In: *BIX-Magazin* 2005, S. 32. Berlin
- Spitzer, M. (2003): Langsam, aber sicher. Gehirnforschung und das Lernen Erwachsener. In: *DIE*, H. 3, S. 38–40
- Stang, R. (2003): *Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen: Anregungen für eine medienorientierte Organisationsentwicklung*. Bielefeld
- Stang, R./Hesse, C. (Hrsg.) (im Druck): *Learning Centers. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa*. Bielefeld, S. 30–32
- Stang, R./Puhl, A. (Hrsg.) (2001): *Bibliotheken und lebenslanges Lernen*. Bielefeld
- Zech, R. (1997): *Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen*. Bad Heilbrunn

Beratung von Individuen und Organisationen im Kontext des lebenslangen Lernens

1. Problemaufriss

Betrachtet man aktuelle bildungspolitische Äußerungen zum lebenslangen Lernen, gleich welcher politischer Couleur, so lässt sich feststellen, dass der Beratung in diesem Zusammenhang weitgehend übereinstimmend eine zentrale Rolle zugewiesen wird. Im internationalen Kontext hat die Entschließung der Europäischen Union (EU) zur lebensbegleitenden Beratung (EU 2004) neben einer Vielzahl bereits vorliegender Dokumente (vgl. z. B. Sultana/Watts 2005) diesen Sachverhalt nachhaltig untermauert. Für die deutsche Diskussion ist exemplarisch der Entschließungsantrag des Deutschen Bundestages (2000, S. 3) zu nennen, der fordert, „die Beratung zu verbessern und ein Weiterbildungsberatungssystem auszubauen“, oder das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, das für die „Erhöhung der Transparenz der Bildungsangebote im Sinne einer stärkeren Kundenorientierung, z. B. durch Bündelung der Informations-, Beratungs- und Vermittlungsangebote und Bereitstellung neuer Serviceleistungen“ plädiert (2000, S. 7).

Dabei erstreckt sich Beratung – dies betont insbesondere die Entschließung der EU – auf eine Vielzahl von Angeboten, die die Bürger¹ in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihr Kompetenzprofil zu verschaffen und Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen. Dies geht über ein tradiertes Verständnis von Beratung hinaus, dass den Fokus vorrangig auf Transitionsprozesse ausgerichtet hatte, z. B. bei Berufs- oder Betriebswechsel, beim beruflichen Aufstieg, dem Wiedereintritt in den Arbeitsmarkt bei Arbeitslosigkeit oder nach einer familienbedingten Erwerbsunterbrechung.

Ekkehard Nuißl hat sich sowohl mit der Arbeit der Lernenden Regionen intensiv auseinandergesetzt als auch insbesondere die Veränderungen von Bildungsinsti-

¹ Aus sprachästhetischen Gründen wird lediglich die männliche Form verwandt. Dabei sind jedoch jeweils Männer und Frauen gleichermaßen gemeint.

tutionen verfolgt, auf die sich Beratungsprozesse heute auch beziehen (vgl. Nuissl 1995, Nuissl/Schuldt 1997). In diesem Beitrag wird der Bereich der Beratung Erwachsener zu Fragen von Bildung, Beruf und Beschäftigung näher betrachtet, der neben der Beratung Jugendlicher, die im wesentlichen eine Berufseinstiegsberatung bedeutet sowie der Beratung in Fragen der Allgemeinbildung eine zentrale Rolle spielt. Dazu wird das recht heterogene Feld zunächst in Bezug auf Aufgabenbereiche, Anbieter und das Selbstverständnis von Beratung hin untersucht. Anschließend werden zentrale zukünftige Herausforderungen angerissen.

Neben der Auswertung von Fachliteratur und Kontakten zu Expertengesprächen basiert die Darstellung vor allem auf Ergebnissen eines eigenen Forschungsprojektes, das 2003 abgeschlossen wurde und angesichts des akuten Mangels an aktuellen und quantifizierten Daten auf eine Bestandsaufnahme für den Bereich der Weiterbildungsberatung abzielte² (vgl. ausführlicher dazu: Schiersmann/Remmele 2004).

2. Bestandsaufnahme: Aufgabenbereiche und Anbieter von Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung für Erwerbspersonen

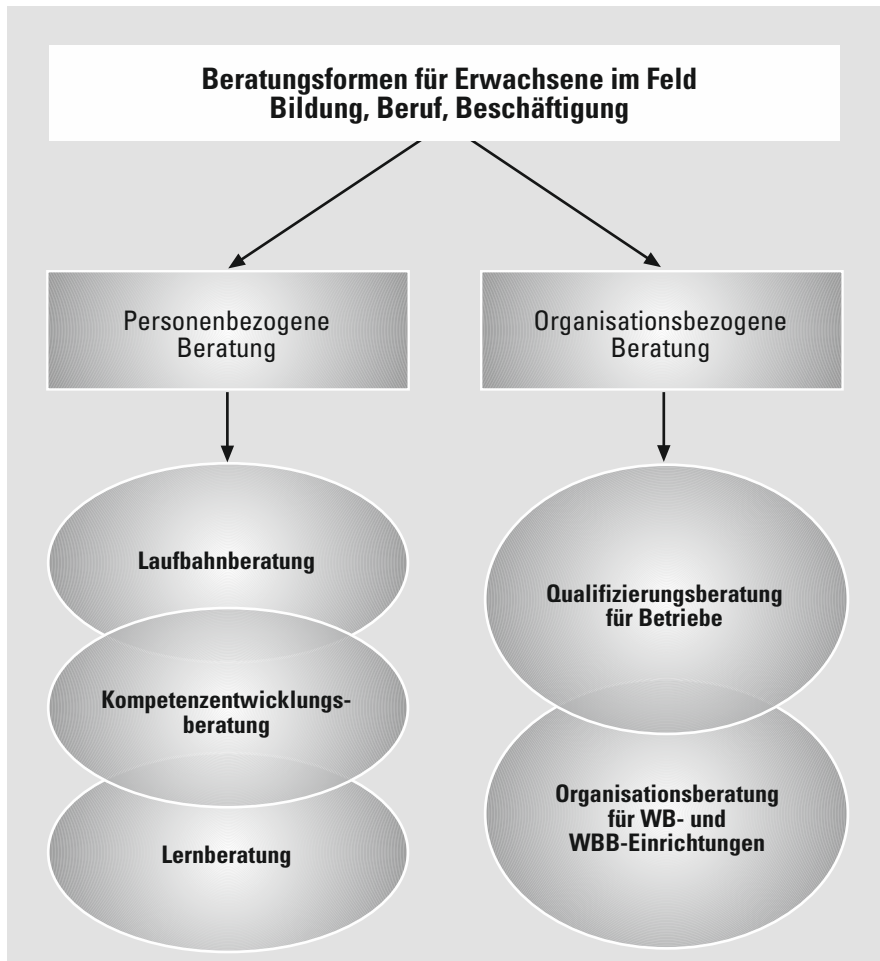
2.1 Aufgabenbereiche

Bei dem Feld der Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Arbeitsmarkt handelt es sich bislang um ein wenig strukturiertes Feld und einen begrifflich nicht klar definierten Gegenstand. Zudem ist der Bereich aktuell in einem erheblichen Umbruch befindlich. Daher werden zunächst analytisch ausdifferenzierbare Aufgabenfelder umrissen (s. Abb.1).

2 Basierend auf Experteninterviews wurde eine umfangreiche schriftliche Fragebogenerhebung durchgeführt. In diese Untersuchung einbezogen wurden die Leiter und Berater aller eigenständigen Weiterbildungsberatungsstellen, die Weiterbildungsberater der Industrie- und Handelskammern sowie der Handwerkskammern. Weiter wurden ausgewählte Weiterbildungseinrichtungen befragt, bei denen die Leiter sowie je drei Fachbereichsleiter und Dozenten aus den Bereichen Arbeit/Beruf, Sprachen und Gesundheit angeschrieben wurden. Die Dozenten wurden in erster Linie einbezogen, um den Bereich der Lernberatung zu erfassen. Die *Unternehmensstichprobe* von 200 Unternehmen bezog sich auf Betriebe, die nach einer Zusammenstellung der Zeitung 'Die Welt' aus dem Jahr 2000 zu den 500 umsatzstärksten Unternehmen in Deutschland gehörten.

Ursprünglich war geplant, auch eine Stichprobe der *Arbeitsämter*, mit deren Vertreter ebenfalls Experteninterviews geführt wurden, in die schriftliche Erhebung einzubeziehen. In den Arbeitsämtern gibt es neben den ca. 12.000 Vermittlungsfachkräften bundesweit rund 1.970 Arbeitsberater, die für Erwachsene bei Weiterbildungsfragen zur Verfügung stehen. Durch die Umbruchsituation der damaligen Bundesanstalt für Arbeit im Zusammenhang mit der Überprüfung der Vermittlungszahlen durch den Bundesrechnungshof im Jahr 2002 sah sich die damalige Bundesanstalt für Arbeit allerdings nicht zu einer Beteiligung an der Fragebogenerhebung in der Lage.

Abb. 1: Beratungsformen für Erwachsene im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung



Angesichts des raschen Wandels des Arbeitsmarktes und der wachsenden Bedeutung der Personalressourcen und des Wissensmanagements für Betriebe muss der Blick sowohl auf personenbezogene und organisationsbezogene Beratung für das Feld Bildung, Berufs und Beschäftigung gerichtet werden. Auch jede personale Beratung bezieht sich auf einen vorhandenen oder gewünschten betrieblichen Kontext. Zu betonen ist vorab, dass die skizzierten Aufgabenfelder lediglich analytisch voneinander getrennt werden können, in der Praxis fließen sie vielfach ineinander.

2.1.1 Personenbezogene Beratung

Die personenbezogene Weiterbildungsberatung lässt sich weiter ausdifferenzieren in die drei Bereiche der Laufbahnberatung, der Lernberatung sowie der Kompetenzentwicklungsberatung.

Normierte Bildungs- und Berufsverläufe verlieren an Bedeutung. Die Individuen stehen vor der Herausforderung, ihre Bildungs- und Berufsbiographie weitgehend individuell und in eigener Verantwortung zu gestalten bzw. zu ‚konstruieren‘. Begriffe wie der der *employability*, d. h. der Erwartung von Seiten der Betriebe, dass die (potentiellen) Arbeitskräfte für ihre eigene Beschäftigungsfähigkeit sorgen, oder der Begriff des Arbeitskraftunternehmers (vgl. Pongratz/Voß 2003) charakterisieren diesen Trend. Er führt dazu, dass Beratung als personenspezifische Orientierungshilfe für die Auswahl ‚passender‘ Weiterbildungsangebote wichtiger wird. Bei der *Laufbahnberatung* geht es daher in erster Linie um eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die Auswahl geeigneter Weiterbildungsangebote im Vorfeld der Teilnahme. Dabei ist der Begriff nicht mehr ganz zeitgemäß – aber im Moment schwer ersetzbar –, denn zukünftig wird es weniger um die Ausgestaltung einer systematisch entwickelten, längerfristig geplanten ‚Laufbahn‘ gehen, die sich an fest definierten Berufsprofilen und Karrieremustern orientiert, sondern um die gemeinsame Suche nach geeigneten Bausteinen für die Ausgestaltung eines individuellen Bildungs- und Erwerbsprofils.

Weiter ist für Beratungsprozesse von Bedeutung, dass eine neue Lernkultur zum Leitbild erhoben wird, die die Selbststeuerung bzw. Selbstorganisation von Lernprozessen (vgl. Schiersmann 2001) in den Mittelpunkt rückt und bei der non-formellen bzw. informellen Lernkontexten eine zunehmende Bedeutung zugewiesen wird. Hierbei spielen arbeitsbegleitende (vgl. Schiersmann/Remmele 2002) sowie computer- bzw. netzbasierte Lernkontexte (vgl. Dietrich 2001) eine wichtige Rolle. Die Selbststeuerung setzt allerdings hohe kognitive bzw. metakognitive Kompetenzen voraus, d. h. die Optimierung von Selbststeuerung kann nicht auf Fremdsteuerung verzichten. Selbstgesteuertes Lernen für *alle* Bevölkerungsgruppen wird sich daher nur dann erfolgreich realisieren lassen, wenn dazu maßgeschneiderte Unterstützungsangebote im Sinne von Beratung bereitgestellt werden.

Auf diese Herausforderungen reagiert die *Lernberatung*. Sie richtet sich in erster Linie an diejenigen, die sich bereits in einer konkreten Lernsituation befinden bzw. unmittelbar davor stehen (z. B. Einstufungsbedarf im Sprachenbereich). Die Lernberatung war schon immer mehr oder weniger expliziter Bestandteil der alltäglichen Arbeit von Weiterbildungern. Beraten stellt insofern eine integrale Funktion alltäglichen pädagogischen Handelns dar. Konzeptionelle Überlegungen

zur Lernberatung wurden in den 1980er Jahren in erster Linie für Zielgruppen entwickelt, die aufgrund ihrer Bildungsferne und ihrer prekären sozialen Lage Lernprobleme aufwiesen. Insbesondere im Rahmen von Seminaren und Kursen auf der Basis des Arbeitsförderungsgesetzes (vgl. Fischer 1987) sowie im Kontext von Alphabetisierungskursen (vgl. Fuchs-Brünninghoff/Pfirrman 1991, Tröster 2000) wurden Fortbildungsangebote zum Thema Lernberatung für Dozierende entwickelt. Mit diesen Schwerpunktsetzungen war die Lernberatung – explizit oder implizit – stark von einem Defizitmodell geprägt.

Mit der Orientierung am Leitbild des ressourcenorientierten selbstgesteuerten Lernens und der den Individuen zugewiesenen Selbstverantwortung für ihre Lernprozesse sowie dem zunehmenden Einsatz neuer Technologien ergeben sich jedoch grundlegend neue Anforderungen an die Lernberatung, die eine Abkehr vom Defizitmodell nahe legen. Lernberatung wird dabei als intensive Reflexion des Lernprozesses sowohl individuell als auch in der Lerngruppe verstanden (vgl. Kemper/Klein 1998, Klein u. a. 2002). Als Elemente werden Lerntagebücher, Lernkonferenzen, Lernquellenpools, Fachreflexion und Feedback eingesetzt. Neben der Lernberatung in organisierten Lerngruppen erlangen Formen der Lernberatung für stärker individualisierte Lernsituationen zunehmende Bedeutung – auch unter Einbezug neuer Technologien (*tele-tutoring*) (vgl. Rautenstrauch 2001).

Allerdings scheint die aktuelle wissenschaftliche und bildungspolitische Neukonzipierung der Lernberatung in der Praxis noch keine breite Umsetzung gefunden zu haben: Als Anlässe für Lernberatung wurden in der eigenen Untersuchung überwiegend Lernprobleme im herkömmlichen Sinne (fachliche, methodische, durch die Gruppensituation bedingte sowie aus der jeweiligen Lebenssituation resultierende) Probleme benannt, Instrumente zur Reflexion der Lernprozesse wurden nur von sieben Prozent der Befragten als angebotene Form der Lernberatung benannt (vgl. Schiersmann/Remmele 2004).

Als neues Aufgabenfeld kristallisiert sich zurzeit ein Bereich heraus, der am ehesten mit dem Titel der *Kompetenzentwicklungsberatung* erfasst werden kann. Dabei geht es darum, Personen darin zu unterstützen, ihre vorhandenen Kompetenzen zu dokumentieren, zu bilanzieren und Strategien zu deren Weiterentwicklung zu identifizieren. Diese Anforderung hat zum einen ebenfalls aufgrund der stärkeren Beachtung non-formeller bzw. informeller Lernprozesse an Bedeutung gewonnen, zum anderen im Kontext der insbesondere auf der europäischen Ebene geführten Diskussion um Mobilität und die internationale Anerkennung von Kompetenzen. Während in anderen europäischen Ländern schon seit längerem Modelle zur Kompetenzbilanzierung vorliegen, wird dieses Thema in Deutsch-

land erst seit einigen Jahren bearbeitet. Exemplarisch sei an dieser Stelle der ProfilPASS erwähnt (vgl. Neß 2005, Bretschneider 2005). Unstrittig ist, dass in sehr vielen Fällen für eine erfolgreiche Kompetenzbilanzierung externe Unterstützung im Sinne von Beratung erforderlich ist.

2.1.2 Organisationsbezogene Beratung

Nicht nur die Individuen müssen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten ständig aktualisieren und erweitern. Auch Organisationen sind in der Wissensgesellschaft mit rasch wechselnden Anforderungen konfrontiert. Dabei lassen sich als Schwerpunkte für den hier diskutierten Bereich die Qualifizierungsberatung für Betriebe einerseits und die Organisationsberatung für Weiterbildungs- und Weiterbildungsberatungseinrichtungen andererseits hervorheben.

Der Begriff der *Qualifizierungsberatung* ist vor allem im Rahmen von Modellprojekten in den 1980er Jahren geprägt worden. Dabei ging es darum, vorrangig Klein- und Mittelbetriebe im Hinblick auf die Ausgestaltung ihrer Qualifizierungsstrategien – insbesondere hinsichtlich des Einsatzes neuer Technologien – zu beraten (vgl. Koch/Kraak 1994, Döring u. a. 1989). Heute erwarten Betriebe prinzipiell in zunehmendem Maße individuell zugeschnittene Weiterbildungsangebote, um die Effizienz der Lernprozesse und deren Transfer in den betrieblichen Alltag zu erhöhen. Sie müssen ihren Qualifikationsbedarf – möglichst präventiv – ermitteln und ihre personellen Ressourcen optimieren. Es dürfte gerade für Klein- und Mittelbetriebe schwierig bleiben, eigenständige Weiterbildungsplanung zu betreiben, da sie in der Regel über kein spezielles Weiterbildungspersonal verfügen. Hinzu kommt, dass Weiterbildungsbedarfserhebungen und daraus abzuleitende Planungsprozesse angesichts der Dynamisierung des ökonomischen Wandels immer schwieriger werden. Daher nehmen Klein- und Mittelbetriebe hierfür häufig externe Beratung in Anspruch. Diese ermittelt die konkreten betrieblichen Problemsituationen und entwickelt maßgeschneiderte Lösungsstrategien.

Auch die Weiterbildungs- und Weiterbildungsberatungsinstitutionen müssen angesichts sich schnell ändernder Teilnehmerinteressen sowie veränderter Rahmen- und Marktbedingungen ihre Strukturen und Abläufe optimieren und sich ihrer Organisationskultur vergewissern und so selber zu lernenden Organisationen werden.

Ein weiterer Schwerpunkt der Organisationsberatung im Kontext der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung bezieht sich auf die *Beratung von Weiterbildungs- sowie Beratungsinstitutionen*. Diese stehen gegenwärtig angesichts der einleitend knapp skizzierten gravierenden gesellschaftlichen Veränderungen vor

umfassenden Herausforderungen: Der Weiterbildungsmarkt expandiert und verändert sich laufend, das tradierte Selbstverständnis muss hinterfragt werden, das Programmangebot muss profiliert werden, die klassischen institutionellen Strukturen erweisen sich als teilweise dysfunktional, die Arbeitsabläufe müssen effizienter gestaltet, betriebswirtschaftliche Steuerungsinstrumente eingeführt und die Kultur der Einrichtung reflektiert werden. Auch eigenständige Weiterbildungsberatungsstellen müssen ihre Position im Beratungsfeld immer neu ausloten. Daher sehen sich die Einrichtungen der Weiterbildung sowie der Weiterbildungsberatung auch häufiger als früher veranlasst, zur Unterstützung dieser Veränderungen gezielte Organisationsentwicklungsprozesse zu initiieren und Organisationsberatung in Anspruch zu nehmen (vgl. Zech/Ehse 2000, von Küchler/Schäffter 1997, Meisel 1997, Kil 2002). Die Außenperspektive der Professionellen trägt dazu bei, zwischen den unterschiedlichen Perspektiven der Betroffenen zu vermitteln, tabuisierte Muster, Mythen und Rituale aufzudecken und die Beteiligten bei der Entwicklung gemeinsamer Problemlösestrategien im Interesse der Selbstorganisation zu unterstützen. Dabei kommt es darauf an, die vorhandenen Konzepte der Organisationsberatung feldspezifisch auszugestalten. Dies betrifft beispielsweise bei sozialwirtschaftlichen Einrichtungen die Berücksichtigung deren besonderen Struktur oder die spezifische Personalsituation mit einem geringen Anteil unbefristet beschäftigter Personen und einem weit überwiegenden Anteil freiberuflich Tätiger.

In diesen Kontext gehört auch die in den letzten Jahren intensiv geführte Diskussion um die Qualität von Weiterbildung. Die aktuelle Debatte wird durch Konzepte geprägt, die sich als organisationsbezogen charakterisieren lassen (z. B. die DIN EN Norm ISO 9000:2000 oder das Modell der European Foundation for Quality Management/EFQM). Dies bedeutet, dass in der einen oder anderen Weise – neben den pädagogischen Vermittlungsformen im engeren Sinne – die institutionellen Strukturen, Abläufe und Kulturen einer qualitätsbezogenen Analyse und Veränderung unterzogen werden. Da die Implementation dieser Verfahren spezifische Qualifikationen erfordert und grundsätzlich die Muster und Mythen der eigenen Organisation nur bedingt der Analyse der Betroffenen zugänglich sind, erweist es sich als sinnvoll und in vielen Fällen notwendig, für diese Form des Qualitätsmanagements – zumindest in begrenztem Umfang – externe professionelle Beratung bereitzustellen (vgl. Schiersmann u. a. 2001). Hierbei handelt es sich um eine neue Aufgabe, die kaum auf Vorläufer zurückgreifen kann.

In der eigenen Untersuchung wurden die Weiterbildungseinrichtungen und eigenständigen Weiterbildungsberatungsstellen nach ihren Erfahrungen mit Organisationsberatung befragt (vgl. Schiersmann/Remmele 2004). Fast die Hälfte (48 %) der Weiterbildungseinrichtungen und nahezu ebenso viele Weiterbildungs-

beratungsstellen (45 %) gaben an, in den letzten drei Jahren eine Organisationsberatung in Anspruch genommen zu haben. Dies ist ein überraschend hoher Prozentsatz. Er unterstreicht nachdrücklich unsere Einschätzung, dass in diesen Einrichtungen ein erheblicher Veränderungs- und Innovationsdruck besteht. Hinzu kommt, dass von den Einrichtungen, die noch keine Organisationsberatung in Anspruch genommen haben, die Hälfte der Weiterbildungseinrichtungen und ein Drittel der Leiter der eigenständigen Weiterbildungsberatungsstellen diese für erforderlich hält.

Die folgenden *Anlässe* für eine Organisationsberatung standen dabei im Vordergrund: die Verbesserung der Kommunikation (52 %), die Umstrukturierung von Aufgaben- und Zuständigkeitsbereichen (49 %) sowie die Einführung von Qualitätsmodellen (48 %). Der zuletzt genannte Punkt wird von den Weiterbildungsberatungsstellen sogar am häufigsten als Anlass genannt (53 %), gefolgt von Umstrukturierung von Aufgaben- und Zuständigkeitsbereichen (44 %) sowie Steigerung der Innovationsfähigkeit bzw. einer neuen Profilbildung (35 %).

Immerhin rund drei Viertel (72 %) der Weiterbildungseinrichtungen, die Organisationsberatung in Anspruch genommen haben, geben an, dass diese ihre Erwartungen erfüllt habe. Angesichts der allgemein häufig geäußerten Skepsis gegenüber den Leistungen von Organisationsberatung ist dies ein bemerkenswert hoher Prozentsatz.³

2.2 Anbieter

Die Übersicht über das sehr heterogene Beratungsfeld im Weiterbildungsbereich wird dadurch noch vielschichtiger, dass die analytisch ausdifferenzierbaren Aufgaben nicht eindeutig bestimmten Anbietern zuzuordnen sind. Dennoch lassen sich folgende Schwerpunktsetzungen konstatieren:

Im Interesse der Gewinnung bildungsferner Bevölkerungsgruppen für Weiterbildung wurden in den 1980er Jahren in Westdeutschland und in den 1990er Jahren in Ostdeutschland – überwiegend im Rahmen von Modellprojekten – Stellen eingerichtet, deren explizite und einzige Aufgabe die Weiterbildungsberatung war und ist. Diese bezeichne ich im Folgenden als *„eigenständige Weiterbildungsberatungsstellen“*. Das originäre Aufgabenfeld der überwiegend in kommunaler Trägerschaft befindlichen eigenständigen Weiterbildungsberatungsstellen liegt in der personenbezogenen Weiterbildungs- bzw. Kompetenzentwicklungsberatung. Sie öffnen sich zum Teil aber auch für die Qualifizierungsbera-

3 Diese Frage wurde den eigenständigen Weiterbildungsberatungsstellen nicht gestellt.

tung von Betrieben, einerseits um sich angesichts finanzieller Engpässe neue Aufgabenfelder zu erschließen, andererseits – und dies gilt insbesondere für Beratungsstellen in den neuen Bundesländern – weil eine stärker arbeitsmarktpolitische Komponente von Beginn an ihr Aufgabenprofil prägte (vgl. Harke/Krüger 1999). Gegenwärtig ist von gut 100 solcher Stellen in Deutschland auszugehen. Die von den *Industrie- und Handelskammern* sowie den *Handwerkskammern* angebotene Beratung wendet sich traditionell gleichermaßen an Beschäftigte – insbesondere Personen mit Aufstiegsambitionen – sowie an Betriebe. Die Weiterbildungsberatung der *Agenturen für Arbeit* richtet sich laut gesetzlichem Auftrag (Sozialgesetzbuch III) an alle Erwerbspersonen, faktisch allerdings fast ausschließlich an Arbeitslose. Im Rahmen des gesetzlichen Auftrags zur Arbeitsmarktberatung wird von den Arbeitsagenturen auch Arbeitgebern bzw. Betrieben Beratung angeboten. Der Schwerpunkt der Beratungsarbeit von *Weiterbildungseinrichtungen* liegt in der Lernberatung im oben beschriebenen Sinne. Gleichwohl bieten einige von ihnen auch eine sich trägerübergreifend verstehende Orientierungsberatung im Sinne der Laufbahnberatung an. In jüngster Zeit spielt auch für diese Institutionen im Interesse einer stärkeren Kooperation mit Betrieben und der situationsgerechten Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten die Beratung von Betrieben eine wachsende Rolle. *Personal- bzw. Weiterbildungsabteilungen von Großbetrieben* schließlich richten ihre Beratung in Sachen Weiterbildung sowohl an die Beschäftigten im Sinne einer Orientierungshilfe für die Laufbahngestaltung, aber auch an Abteilungen oder abteilungsübergreifende Organisationseinheiten. Die Beratungsangebote im Rahmen von *regionalen Netzwerken* richten sich ebenfalls sowohl an Personen als auch an Betriebe. *Kommerzielle Beratungsagenturen* weisen sehr unterschiedliche spezifische Schwerpunktsetzungen auf.

3. Zukünftige Herausforderungen für die Ausgestaltung der Beratung im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung

Der einleitend skizzierten programmatischen Betonung des Bedeutungszuwachses von Beratung im Kontext lebenslangen Lernens steht erstens die Beobachtung gegenüber, dass den bildungspolitischen Bekenntnissen zum Ausbau von Beratungsangeboten bislang noch kaum nennenswerte praktische Konsequenzen gefolgt sind. Zweitens liegt im deutschsprachigen Raum noch keine ausdifferenzierte Beratungstheorie für dieses spezifische Feld vor und die empirische Beratungsforschung steckt noch in den Anfängen. Schließlich verwundert es vor diesem Hintergrund kaum, dass die Professionalität von Beratern im Vergleich zu anderen Ländern wenig ausgeprägt ist. Es soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, welche Konstellationen bzw. Herausforderungen sich dabei für das Praxisfeld einerseits und die Forschung andererseits ergeben.

3.1 Institutionelle Kontexte von Beratung

Es spricht wenig dafür, dass sich zukünftig das Beratungshandeln in einem einheitlichen Kontext realisieren wird. Vielmehr ist – auch im Interesse eines zügigen Ausbaus des Angebots – davon auszugehen, dass zukünftig – wie bisher – verschiedene institutionelle Rahmenbedingungen nebeneinander für unterschiedliche Beratungsanlässe und Zielgruppen bestehen werden. Dabei sind zumindest die folgenden institutionellen Kontexte zu unterscheiden:

3.1.1 Beratung als integraler Bestandteil pädagogischen Handelns

Insbesondere die Lernberatung wird sich noch stärker zum integralen Bestandteil pädagogischen Handelns entwickeln, während die Wissensvermittlung im engeren Sinne u. a. angesichts des verstärkten Einsatzes neuer Technologien sowie der verstärkten Orientierung am Leitbild der Selbststeuerung etwas in den Hintergrund rückt, dabei aber keineswegs ganz wegfällt. Die Hauptaufgabe von Dozenten besteht in diesem Kontext in der Schaffung optimaler Lernumgebungen und der Unterstützung der Prozesse des Lernens.

3.1.2 Weiterbildungsberatung durch eigenständige Institutionen

Auch zukünftig wird es einen Bedarf an Institutionen geben, deren Hauptaufgabe die Beratung ist. Dabei deutet sich eine Zweiteilung an, die zwar als problematisch bewertet werden mag, der aber nur schwer entgegen zu steuern sein dürfte: Einrichtung in öffentlicher Trägerschaft werden als Zielgruppe insbesondere Personen mit gebrochenen Berufsbiographien ansprechen müssen, die nach neuen Erwerbsperspektiven suchen und in ihren Betrieben keine Ansprechpartner für ihre Beratungswünsche finden. Das Abfedern der hohen Anforderungen, die angesichts des gesellschaftlichen Wandels auf die Individuen zukommen und die über die Marktmechanismen alleine nicht zu bewältigen sind, ist als eine gesellschaftliche Aufgabe zu definieren, es sei denn, man wollte eine zunehmende Spaltung der Gesellschaft in diejenigen, die über einen umfassenden Zugang zu Wissen – und Beratung – verfügen, und diejenigen, für die das nicht gilt, in Kauf nehmen. Für diese eigenständigen Beratungsstellen ist die Frage der Finanzierung besonders prekär. Denkbar wären Mischformen aus privaten und öffentlichen Ressourcen. Ohne öffentliche Zuschüsse werden derartige Beratungsstellen allerdings auch in Zukunft nicht auskommen.

Daneben ist davon auszugehen, dass kommerzielle Anbieter expandieren, die ihre Dienstleistungen insbesondere an qualifizierte und finanzkräftige Bevölkerungsgruppen richten (insbesondere im Rahmen der Karriereberatung oder des Coaching)

3.1.3 (Weiterbildungs-)Beratung als Teilaufgabe verschiedener Institutionen

Darüber hinaus wird die Beratung auch zukünftig als Teilaufgabe verschiedener Institutionen wahrgenommen werden. Die Weiterbildungsanbieter werden auch zukünftig – zumindest in Bezug auf ihr eigenes Angebot – diese Funktion wahrnehmen. Insbesondere bei der Zusammenarbeit mit Betrieben werden integrierte Weiterbildungs- und Beratungsangebote an Bedeutung gewinnen. Insbesondere in Bezug auf die Klein- und Mittelbetriebe übernehmen die Industrie- und Handelskammern bzw. Handwerkskammern Beratungsfunktionen. Verstärkt werden in den Betrieben Führungskräfte eine Beratungsfunktion im Sinne des Coaching wahrnehmen. Ebenso kommt den immer häufiger von Betrieben durchgeführten Beurteilungs-, Zielklärungs- bzw. Karrieregesprächen, bei denen Weiterbildungsstrategien eine zentrale Rolle spielen, eine entsprechende Funktion zu. Auch Gewerkschaften zeigen sich daran interessiert, als Dienstleistungsfunktion für ihre Mitglieder dem Beratungsaspekt verstärkte Bedeutung zuzuweisen. Dies zeigt sich an Projekten wie „Leben und Arbeiten“ des DGB (LeA), in dem Wege der Lern- und Qualifizierungsberatung für Arbeitnehmer auf einfachem bis mittlerem Qualifikationsniveau entwickelt wurden (vgl. www.dgb-lea.de).

3.1.4 Weiterbildungsberatung als Aufgabe von Netzwerken bzw. Kooperationsverbünden

Schließlich zeichnet sich ab, dass Beratungsaufgaben gut bei regionalen Netzwerken bzw. Verbünden aufgehoben sind, wie sie zurzeit z. B. im Rahmen des Modellprogramms der Lernenden Regionen erprobt werden. Solche Kooperationsverbünde können zum einen eine Clearingfunktion übernehmen, indem sie Ratsuchenden Hinweise über jeweils geeignete Beratungsinstanzen geben und zu einer engen Vernetzung der unterschiedlichen Beratungsaktivitäten in einer Region beitragen. Zum anderen können sie selbst konkrete Beratungsagenturen aufbauen wie einige Beispiele der Lernenden Regionen zeigen (vgl. z. B. das Lernnetz Berlin-Brandenburg, www.lnbb.de).

Angesichts einer so heterogenen Struktur der Beratungslandschaft besteht eine zentrale Herausforderung darin, für die Ratsuchenden mehr *Transparenz* zu schaffen. Dies kann durch die Aufnahme von Beratungsanbietern in Weiterbildungsdatenbanken geschehen (wie es beispielsweise bei der Weiterbildungsdatenbank [iwwb](http://iwwb.de) (vgl. www.iwwb.de) bereits der Fall ist, außerdem können Checklisten als Orientierung eine wichtige Funktion übernehmen. Solche Checklisten hat die Stiftung Warentest, Abteilung Bildungstest bereits für die Zielgruppen der Erwerbstätigen und der Arbeitslose erstellt (vgl. www.stiftungwarentest.de). Möglicherweise wird in manchen Fällen auch eine „Beratung vor der Beratung“

erforderlich sein, um Fehlallokationen zu vermeiden. Wie sich solche Anlaufstellen realisieren ließen, ist noch näher zu prüfen.

Ein weiterer Ansatz zur Verbesserung der Transparenz und Systematik des Handlungsfeldes besteht in einer stärkeren Vernetzung der Akteure auf der Ebene von Multiplikatoren und Verbänden. Dies ist die Intention des „Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“, das sich in absehbarer Zeit als Verein konstituieren wird.

2.2 Beratungstheorie und Kompetenzbereiche

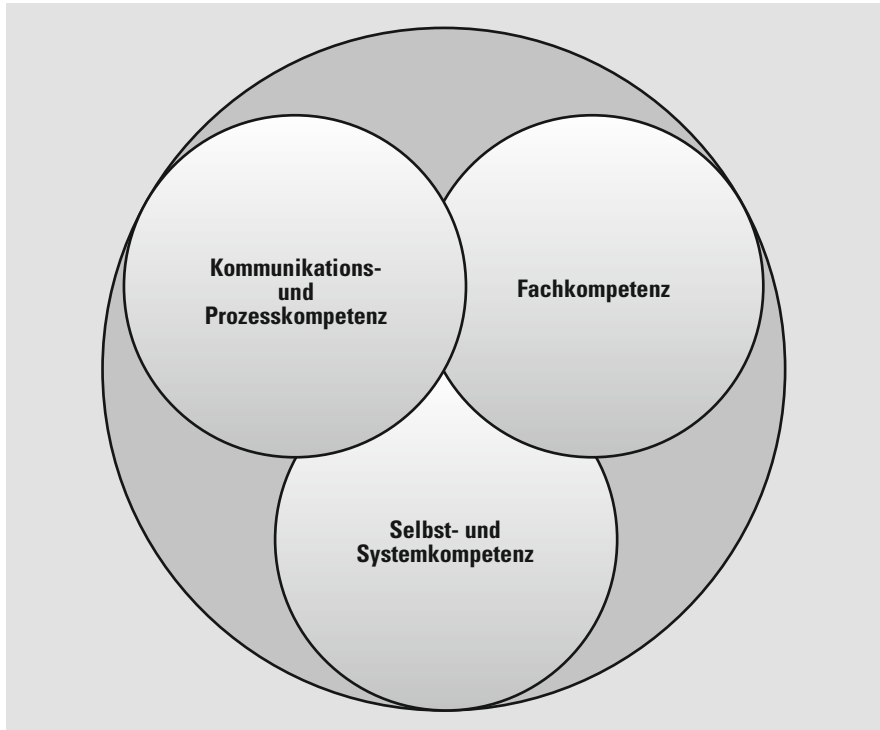
Kämpfte die Beratung im Allgemeinen lange Zeit um ihre Eigenständigkeit als Interventionsform in Abgrenzung zur Therapie, so ist in den letzten beiden Jahrzehnten zumindest eine Ausdifferenzierung der Beratungskonzepte zu konstatieren. Bislang liegt im deutschsprachigen Raum jedoch für das Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung noch keine konsistente feldspezifische Beratungstheorie vor. Das mag damit zusammenhängen, dass sich historisch die psychosoziale Beratungstheorie in Deutschland eher auf Krisen in der ‚privaten‘ Alltags- bzw. Lebenswelt der Klientel (z. B. Kinder, Jugendliche, Familien, Erwachsene) konzentrierte und den beruflichen Sektor mit der zentralen Kategorie ‚Arbeit‘ tendenziell vernachlässigte (vgl. Thiel 1996).

Dieser Mangel an einer spezifischen Beratungstheorie schlägt sich darin nieder, dass – wie die eigene empirische Untersuchung ergab – lediglich knapp die Hälfte der befragten Berater insgesamt angaben, sich in ihrer Beratungspraxis auf eine Beratungstheorie zu beziehen (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 72 ff.). Die Berater der eigenständigen Weiterbildungsberatungsstellen und der Weiterbildungseinrichtungen orientieren sich überwiegend an dem personenzentrierten Beratungskonzept, das von C. R. Rogers entwickelt wurde. Die Berater der Industrie- und Handelskammern gaben demgegenüber an, sich vorrangig an einem systemischen Konzept von Beratung auszurichten. Dieser Unterschied könnte daraus resultieren, dass bei letzteren die organisationsbezogene Beratung für Betriebe ein größeres Gewicht besitzt als bei den zuvor genannten und in diesem Bereich der systemische Ansatz eine größere Verbreitung gefunden hat. Schließlich wird von den Beratern insgesamt auch der lösungsorientierten Kurzberatung (vgl. Bamberger 2001) eine recht hohe Bedeutung zugewiesen.⁴

4 Da die Befragung zu einem Zeitpunkt (2002) stattfand, zu dem die lösungsorientierte Beratung in Deutschland noch nicht breit rezipiert wurde, verwundert dieses Ergebnis. Es ist nicht ganz auszuschließen, dass die Befragten weniger den spezifischen Theorieansatz vor Augen hatten als von der Vorstellung ausgingen, dass die Beratung auf eine konkrete Lösung zielte.

Die zukünftige Herausforderung liegt darin, für das Feld der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung ein sozialwissenschaftliches Beratungskonzept zu entwerfen. Ein rein psychologisch ausgerichteter Ansatz greift zu kurz, weil neben der kommunikativen Gestaltung des Beratungsprozesses auch Fachkenntnisse z. B. über den Arbeitsmarkt sowie über Lernprozesse im Lebenslauf etc. erforderlich sind und sich Beratung in diesem Feld in der Regel im Spannungsfeld zwischen reflexiver Problembearbeitung und sachlicher Informationsvermittlung bewegt. Eine solche integrative Theorie könnte sich an den folgenden drei Kompetenzbereichen orientieren, deren je situationsspezifische Verknüpfung professionelles Beratungshandeln ausmacht (Abb. 2):

Abb. 2: Dimensionen professioneller Beratungskompetenz



Eine zentrale Kompetenz für Berater stellt die differenzierte und fundierte *Kommunikations- und Prozesskompetenz* dar. Dazu gehört die Kenntnis grundlegender Ansätze der Beratung wie kognitiv-behavioristische, systemische oder lösungsorientierte, die in Bezug auf ihre Bedeutung für die Gestaltung von Interak-

tionsprozessen im Feld der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung ausgewertet werden müssen. Außerdem benötigen Berater eine Vorstellung vom Ablauf einzelner Beratungsgespräche oder längerer Beratungsprozesse (insbesondere bei der organisationsbezogenen Beratung). Ebenso zählen die Klärung der Haltung und der Rolle von Beratern zu diesem Kompetenzbereich.

Ein Spezifikum des Beratungssettings im hier diskutierten Bereich besteht darin, dass in vielen Fällen die kommunikations- bzw. reflexionsbezogenen Beratungselemente mit einer direktiven Form der Vermittlung von Informationen bzw. Wissen verknüpft werden. So geht es beispielsweise bei der Laufbahnberatung darum, konkrete Informationen weiterzugeben, z. B. im Hinblick auf vorhandene Weiterbildungsangebote, individuelle Teilnahmevoraussetzungen, Kosten, Fördermöglichkeiten, Kündigungsbedingungen, Abschlüsse oder voraussichtliche Verwertbarkeit der erworbenen Kenntnisse bzw. Fähigkeiten. Neben der Befähigung, Beratungssituationen interaktiv angemessen gestalten zu können, müssen Berater daher über eine *feldspezifische Fachkompetenz* verfügen. Diese basiert u. a. auf Kenntnissen zu Berufswahltheorien, Lerntheorien sowie Arbeitsmarkttheorien.

Schließlich ist im Beratungsprozess in besonderer Weise *Selbst- und Systemkompetenz* erforderlich. Mit dem Begriff der Selbstkompetenz wird die Fähigkeit angesprochen, das eigene Beratungshandeln kritisch reflektieren zu können, u. a. um nicht persönliche blinde Flecken in das Beratungsgeschehen einfließen zu lassen. Hierzu tragen Supervisionsangebote ebenso bei wie die Reflexion ethischer Aspekte. So steht z. B. die Beratung der Agenturen für Arbeit immer stärker im Spannungsfeld von „Fördern und Fordern“, was die Neutralität des Beraters und dessen Orientierung an der ratsuchenden Person erschwert. Beratung im betrieblichen Kontext bewegt sich im Spannungsfeld zwischen der Erweiterung der persönlichen Kompetenzen und dem Gesamtinteresse des Unternehmens. Der Begriff der Systemkompetenz zielt auf die Fähigkeit, den organisationalen Kontext des Beratungsgeschehen gestalten zu können. Dazu gehören das Informationsmanagement ebenso wie das Management von Beratungsinstitutionen einschließlich der Qualitätsentwicklung, Evaluation sowie der Netzwerkbildung.

3.3 Professionalisierung der Berater und Qualität der Beratung

Der Professionalisierungsgrad ist in dem sehr heterogenen Feld der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung bislang nicht sehr ausgeprägt. Zwar ist nicht davon auszugehen, dass durchgängig für diesen Bereich eine neue Profession entsteht, zumal – wie gezeigt wurde – das Beratungshandeln in vielen Fällen nur einen, aber keineswegs den einzigen Bestandteil der jeweiligen Berufsrolle ausmacht bzw. zukünftig ausmachen wird.

Die eigene empirische Untersuchung zeigte, dass die Berater der eigenständigen Weiterbildungsberatungsstellen zu gut der Hälfte pädagogische Studiengänge absolviert haben, der Rest streut in Bezug auf die Fachrichtungen recht breit. Bei den Beratern der Kammern spielen demgegenüber technische und wirtschaftswissenschaftliche Studienrichtungen eine größere Rolle. Ihre spezifischen Beratungskompetenzen haben die Berater in der Regel berufsbegleitend erworben, teilweise in Kursen und Seminaren, teilweise auch im Prozess der Arbeit und durch kollegialen Austausch. Erstaunlicherweise spielt Supervision zur Verbesserung der Beratungstätigkeit keine große Rolle. Damit hat sich die Situation gegenüber der Bestandsaufnahme von Kejcz (1988) Mitte der 1980er Jahre nicht nennenswert verändert.

Die Herausforderung besteht daher m. E. darin, ein modulares Aus- und Fortbildungsangebot zu entwickeln, das den unterschiedlichen Anforderungen an den Grad der Professionalisierung Rechnung trägt und das aufgrund der Modularisierung den allmählichen Aufbau umfassenderer und theoretisch fundierterer Beratungskompetenzen ermöglicht. Hierzu bestehen bereits vereinzelt Angebote, ohne dass sie koordiniert und aufeinander abgestimmt wären.

In Bezug auf die Lernberatung bedeutet dies, die Vermittlung entsprechender Basiskompetenzen in die einschlägigen grundständigen sowie weiterbildenden Studiengänge sowie Fortbildungsangebote zu integrieren. Wie einleitend bereits erwähnt, gab es bislang keine eigenständige Ausbildung für Berater im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung auf wissenschaftlichem Niveau mit Ausnahme des Studiengangs an der Fachhochschule der Bundesagentur für Arbeit, der aber nur für Mitarbeiter der Bundesagentur zugänglich ist. Gegenwärtig werden erste akademische Fortbildungen erprobt, so in Heidelberg, Mainz und Münster als Zertifikatsfortbildung. Daneben starten Masterstudiengänge, so an der Universitäten Heidelberg (www.beratungswissenschaft.de) und Dresden (www.dresden-international-university.com).

Eng verbunden mit der Frage der Professionalität ist die nach der Qualität der Beratung. Insbesondere um den Beratungsleistungen die wünschenswerte Anerkennung sowohl bei den Ratsuchenden als auch bei den politischen Instanzen zu verschaffen (= Kundenorientierung), ist auch in diesem Bereich ein systematisches Qualitätsmanagement vonnöten. Die eigene bundesweite Untersuchung ergab für das Erhebungsjahr 2002, dass die befragten Institutionen bislang in der Regel kein umfassendes Qualitätsmanagementsystem anwenden. Sie beschränken sich weitgehend auf punktuelle Evaluationen. Eine regional begrenzte Recherche bei öffentlich geförderten Weiterbildungsberatungsstellen in Berlin im Jahr 2005 ergab eine etwas höhere Verbreitung umfassender Qualitätsmanage-

mentssysteme. Mit gewisser Vorsicht aufgrund der geringen Fallzahlen könnte dies als ein Entwicklungstrend gedeutet werden. Umfangreiche Erfahrungen und verschiedene Modelle zur Qualitätsentwicklung liegen aus dem englischsprachigen Raum vor, ohne dass sie bislang in Deutschland hinreichend rezipiert worden wären.

Eine besondere Herausforderung bei der Entwicklung geeigneter Qualitätskonzepte wird darin bestehen, auch die Frage nach dem konkreten Nutzen der Beratung in Angriff zu nehmen. Wie immer bei interaktiven Prozessen wird dies nicht leicht sein, aber es ist nach meiner Einschätzung auch noch nicht in hinreichender Differenzierung versucht worden.

3.4 Intensivierung der empirischen Beratungsforschung.

Bislang stellt Forschung für den Bereich der Beratung in Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung eine weitgehende Leerstelle dar. Es ist sowohl ein erheblicher Bedarf an Theoriebildungsarbeit für dieses spezifische Feld erforderlich als auch an empirischer Fundierung, um die Wirklichkeit dieses Feldes besser verstehen und darstellen zu können. Relevante Themen dazu ließen sich endlos aneinander reihen. Abschließend können an dieser Stelle nur einige exemplarische Punkte benannt werden: Wir wissen sehr wenig darüber, wie Beratungsprozesse konkret verlaufen. Wir benötigen Modelle zur Klärung, wie Entscheidungen zugunsten oder gegen die Teilnahme an Bildungsprozessen nach einer Beratung erfolgen, und wir brauchen Untersuchungen, die die Folgen von Beratungsprozessen analysieren.

Literatur

- Bamberger, G. (2001): Lösungsorientierte Beratung. 2. Aufl. Weinheim
- Braun, J./Fischer, L. (Hrsg.) (1984): Beratungsstellen für Weiterbildung. Fallstudien über Aufgaben und Leistungen in fünf Städten. Berlin (Deutsches Institut für Urbanistik)
- Bretschneider, M. (2005): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. In: Frank, I./Gutschow, K./Münchhausen, G.: Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Bielefeld, S. 25–40
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000): Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Fassung vom 18.10.2000. Bonn (BMBF)
- Deutscher Bundestag (2000): Antrag „Lebensbegleitendes Lernen für alle. Weiterbildung ausbauen und stärken. Drucksache 14/3127 vom 06.04.2000
- Dietrich, St. (Hrsg.) (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld
- Döring, O. u. a. (1989): Qualifizierungsberatung in der Praxis. Vorgehensweise, Methoden und Bedarfserhebungen. Kassel
- EU (2004): Entschließung der Europäischen Union 8448/04 EDUC 89 SOC 179 („Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening

- Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe"). URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf (Stand: 17.05.06)
- Fischer, T. (1987): Didaktische Konzepte der Lernförderung bei Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener. Materialien und Praxiserfahrungen (Sonderveröffentlichung des BIBB). Berlin/Bonn (BIBB)
- Fuchs-Brünninghoff, E./Pfirrmann, M. (1991): Beratung. Bonn/Frankfurt a.M. (DIE)
- Harke, D./Krüger, H. (1999): Weiterbildungsberatung in den neuen Bundesländern. Entwicklung und Leistungen unterstützender Strukturen für die Weiterbildung. Berlin (BIBB)
- Kejcz, Y. (1988): Weiterbildungsberatung. Probleme und Modelle. Eine Untersuchung im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. Heidelberg (Vorstand der Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung)
- Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Kil, M. (2002): Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld
- Klein, R. u. a. (2002): Fallbeschreibungen realisierter Konzepte beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung (QUEM-Materialien 40). Berlin (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung)
- Koch, J./Kraak, R. (1994): Qualifizierungsberatung als Dienstleistung für die regionale Wirtschaft. In: Kailer, N. (Hrsg.): Beratung bei Weiterbildung und Personalentwicklung. Konzepte und Praxisbeispiele von Bildungsträgern und Unternehmen. Wien, S. 141–161
- von Küchler, F./Schäffter, O. (1997): Organisationsberatung in Weiterbildungseinrichtungen. (Studientexte für Erwachsenenbildung). Frankfurt a.M. (DIE)
- Meisel, K. (1997): Beratung der Einrichtung. In: DIE, H. 2, S. 28–31
- Meisel, K./von Küchler, F. (1999): Support für Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Dies. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt a.M. (DIE)
- Neß, H. (2005): Der deutsche ProfilPASS. Ausbaufähiges Instrument zur Selbststeuerung. In: Künzel, K. (Hrsg.): Informelles Lernen. Selbstbildung und soziale Praxis (Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 31/32). Köln u. a., S. 232–243
- Nuissl, E. (1995): Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt a.M. (Pädagogische Arbeitsstelle des DVV)
- Nuissl, E./Schuldt, H.-J. (1997): Betrieb statt Behörde. Frankfurt a.M. (Pädagogische Arbeitsstelle des DVV)
- Pongratz, H. J./Voß, G.G. (2003): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin
- Rautenstrauch, Ch. (2001): Tele-Tutoren. Qualifizierungsmerkmale einer neu entstehenden Profession. Bielefeld
- Schiersmann, Ch. (2001): Selbststeuerung von Lernprozessen als Leitbild der Erwachsenenbildung: In: Forum Bildung (Hrsg.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen (Materialien des Forum Bildung 5). Bonn (Arbeitsstab Forum Bildung), S. 84–93
- Schiersmann, Ch./Remmele, H. (2002): Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung (QUEM-Report 75). Berlin (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung)
- Schiersmann, Ch./Remmele, H. (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Baltmannsweiler
- Schiersmann, Ch. u. a. (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen
- Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U. (2000): Projektmanagement als organisationales Lernen. Ein Studien- und Werkbuch (nicht nur) für den Bildungs- und Sozialbereich. Opladen

- Sultana, R.G./Watts, A.G. (2005): Career Guidance in Europe's Public Employment Services. Trends and Challenges (Draft). Brüssel (EU-Commission – DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities)
- Tröster, M. (2000): Lernberatung in der Alphabetisierung/Grundbildung. Zwischen brüchiger Tradition und neuen Herausforderungen. In: REPORT, H. 46, S. 127–133
- Zech, R./Ehse, Ch. (Hrsg.) (2000): Organisation und Innovation. Hannover

„Dienstleistung Weiterbildung“

Feldforschung zu gegenwärtigen Veränderungen und Handlungsspielräumen

„Jürgen: Dazu habe ich jetzt mal eine allgemeine Frage zum Lehrgang...

Werden wir hier nur gefragt, oder erfahren wir auch mal was? ...

*Päd.2: Unser Interesse ist, dass Ihr Eure Lage erkennt und von daher
ausgeht und Eure Interessen formuliert. ...*

Erich: Trotzdem sollten die Pädagogen allmählich mehr einbringen.“

In der bisher umfassendsten Untersuchung zum Interaktionsverhalten in Weiterbildungsseminaren beschreiben Ekkehard Nuissl u. a. (1979, vgl. den obigen Protokollauszug 8), dass dort auf zwei getrennten Ebenen agiert und gesprochen wird, auf der Teamer- und der Teilnehmerebene, und wie selten dieses Aneinander-Vorbeigehen in Konfliktszenen wie der obigen bewusst wird. Zur Erklärung dieses Dilemmas könnte man – aus heutiger Sicht – eine ganze Reihe vorliegender Begründungsansätze bemühen: aus professionsgeschichtlicher Sicht betrachtet eine missionarische Haltung bei den Teamern, aus neo-reformpädagogischer die verdeckte Absicht, selbst gesteuertes Lernen zu initiieren, aus radikal-konstruktivistischer die Unmöglichkeit von belehrender Beeinflussung und aus organisationstheoretischer Sicht – wie wir sie versuchen würden – eine mangelnde Klärung und Wahrnehmung eines Dienstleistungsauftrags.

1. Bildungsdienstleistungen als Untersuchungsgegenstand

Heterogene Anbietertypen und Angebote der gesamten Weiterbildung unter dem einheitlichen Gesichtspunkt ihrer Leistungen, hier „Bildungsdienstleistungen“ genannt, zu betrachten, ist in der Weiterbildungsforschung bislang nicht üblich gewesen. Dies ist bildungshistorisch insofern erklärbar, da bisher kein zweckrationaler Wert, d. h. keine vergleichbare Leistung – gegenüber einem „freien Markt“ – formuliert werden musste. Wir nutzen das wirtschaftswissenschaftliche oder interdisziplinäre Vokabular allerdings eher heuristisch, um das Neue im Leistungsangebot und Anbieterspektrum umfassender in den Blick zu bekommen, aber auch um die u. E. beobachtbare Angleichung der Praxis an vermeintlich modernes wirtschaftliches Verhalten besser beschreiben zu können.

Wie sehr der Systembeobachtung ein einheitliches Kriterium zur Identifikation von Weiterbildungsanbietern fehlt, wurde beim Vergleich mehrerer Länder- und Städ-

testudien bewusst, die aufgrund unterschiedlicher Definitionspraxis zu auseinander klaffenden Angaben kamen (Nuissl/Schlutz 2001). In unserer eigenen Untersuchung „Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen“ (Körber u. a. 1995) war dieses Kriterium durch den einheitlichen Untersuchungsgegenstand Veranstaltungsankündigung gegeben, der zugleich retrospektive und längsschnittartige Vergleiche und damit Aussagen zum Wandel ermöglichte. Spätestens seit der Jahrhundertwende erschien die Klassifikation von Leistungen und Bildungsanbietern anhand von Veranstaltungsinhalten nicht mehr durchgängig möglich: Seminarangebote werden nicht mehr regelmäßig ausgeschrieben, daneben erscheinen andere Leistungsformen, was auch sehr deutlich an den Preisträgern des von Ekkehard Nuissl begründeten Innovationspreises abzulesen ist (Schlutz 2002). Infolgedessen sind einige Anbieter nicht mehr eindeutig als Weiterbildungseinrichtungen zu bestimmen, sondern nur noch als „Grenzfälle“ zu markieren.

Wir haben deshalb den Begriff der Bildungsdienstleistung wieder aufgegriffen, den wir schon früher probeweise verwendet haben (Schlutz 2003³), und zu der Untersuchungshypothese verdichtet, dass Veränderungen im Leistungs- und Anbieterspektrum mittelfristig vor allem auch an Neuerungen bei Angebots- und Dienstleistungsformen abzulesen seien. Der Begriff der Bildungsdienstleistung bewahrt dabei nicht nur die Erinnerung an den unterstützenden Charakter des Lehrens, sondern verweist auch auf die Akteure, die einen Dienst verrichten oder eine Eigenleistung einbringen. Viele Hypothesen zum erwarteten Wandel der Weiterbildung, die oft abseits empirischer Untersuchungen aufgestellt werden, unterstellen dagegen implizit eine bloße Außensteuerung von Bildungsorganisationen nach dem Muster: Reiz: Veränderungsdruck – Reaktion: organisatorisch-didaktische Umstellung. Dagegen glauben wir, dass die internen Bedingungen, Intentionen und wahrgenommenen Handlungsspielräume, von Mitarbeitern und Nutzern als mögliche Schubkräfte und/oder Gegenkräfte im Veränderungsprozess methodisch berücksichtigt werden müssen.

2. Handlungsspielräume in sich verändernden Organisationen

Um das Letzte zu verdeutlichen, wird auf einige Studien verwiesen, die dazu beigetragen haben, diese Aspekte auch für das laufende DFG-Projekt „Dienstleistung Weiterbildung – Organisationsanalysen zur Ausdifferenzierung im Anbieter- und Leistungsspektrum“ inhaltlich und methodisch fruchtbar zu machen.

In einer von Ekkehard Nuissl betreuten Dissertation hat Monika Kil 1999 erstmals mit Hilfe eines organisationsanalytischen Methodenmixes Arbeitsbedingungen und Motivierungspotenziale für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Weiterbildungsorganisationen in einer Weise untersucht, die das Berechnen von Organisationsver-

gleichen ermöglicht. Dabei wurden motivationale Zusammenhänge auf Seiten der Mitarbeitenden mit Organisationsvariablen belegt. Es zeigte sich u. a.: Die vergleichsweise günstigsten Bedingungen für eine qualitativ hochwertige Aufgabenerfüllung sind besonders bei kleineren bis mittelgroßen kommunalen Einrichtungen gegeben, mit professionalisierten Programmbereichen und dezentralem Organisationsaufbau, der eine große Nähe zu den Kursleitenden und Teilnehmenden ermöglicht. Die Motivierungspotenziale werden von Verwaltungsmitarbeitenden signifikant niedriger eingeschätzt, während pädagogisch Planende eine extrem hohe Autonomie und eine Werteorientierung nach Entfaltung angeben. Generell sind die für eine hochwertige Arbeitsausführung ebenfalls wichtigen Variablen (wie Rückmeldung durch andere und Aufgabengeschlossenheit) nicht so stark ausgeprägt. In unserem derzeit laufenden Projekt wird der dieser Studie zugrundeliegende Arbeitsplatzfragebogen, der Job-Diagnostic-Survey^{General} (Kil u. a 2000), wieder eingesetzt. Damit können dann u. a. Organisationsvergleiche zwischen sehr unterschiedlichen Typen von Weiterbildungsanbietern berechnet werden.

Das historisch bewährte und von öffentlichen Weiterbildungsorganisationen nicht mehr hinterfragte Arbeitsteilungs- und Organisationsmodell – planend Tätige, Verwaltung und befristet beschäftigte Kursleitungen – kann allerdings nicht mehr als der einzig mögliche Organisationsaufbau für eine Weiterbildungseinrichtung angesehen werden. In einer DFG-Vorstudie erwiesen sich „neue“ Anbieter, E-Learning-Produzenten und ein naturwissenschaftliches „Mitmach-Center“ (Kil u. a. 2004) mit anderen Organisationsmodellen als durchaus arbeitsfähig. Z. B. sind Trainer fest angestellt, Planung und Konzeption wurden zum Teil ausgelagert, laufende Betreuungen von Nutzern unterliegen einem Monitoring von wenigen hoch bezahlten Programmbereichsmitarbeitenden. Wo Inhalt und Lernarrangements medial vorfabriziert sind, kann die direkte Teilnehmendenbetreuung sogar von studentischen Mitarbeitenden übernommen werden. Dieser Blick auf (bisher) „untypische“ Weiterbildungsanbieter kommt nebenher zu einem weiteren interessanten Befund: Hier flossen erhebliche öffentliche Mittel, ohne dass der Zuwendungsgeber eine Qualitätszertifizierung verlangt hätte, wie dies im Weiterbildungsgesetz der Fall ist.

Welche Spielräume von Weiterbildungseinrichtungen genutzt werden, die organisatorische Veränderungen mit Hilfe von externer Beratung durchlaufen, wurde in einer Ex-Post-Untersuchung (Kil 2003) von 36 Fällen festgestellt. Dabei wurden u. a. unterschiedliche Ausgangspunkte (Reifegrade) festgestellt, in denen sich Weiterbildungsorganisationen entschließen, Beratung von außen anzunehmen. Aus den Fallbeschreibungen lassen sich drei unterscheiden: Eine Form war es, sich aus einer großen Verunsicherung und Reizüberflutung heraus an Projekte und Moden anzuschließen. Die zweite Variante wurde dagegen von Führungskräften

verfolgt, die eine starke Steuerung favorisieren. Sie intendierten mit der externen Beratung einen direkten Praxisnutzen in relativ kurzer Zeit und mussten dementsprechend auch hohe (personale) Aufwendungen investieren. Eine dritte Gruppe von Organisationen benutzte Beratung als Grundlage für den Auf- bzw. Umbau eigenverantwortlicher evaluationsbasierter Steuerung. Dabei erschienen sie als „eigensinnig“, hatten Vorstellungen davon, was „Beratung“ leisten kann, und zeigten selbst Profil, indem sie in der Lage waren, den Veränderungsprozess auch zu „entschleunigen“ und umzusteuern, bis dahin, dass sie sich – auch aus Verbünden heraus – dem „Mainstream“ entzogen, wenn der Projektnutzen für die Organisationsziele fragwürdig wurde. In der Frage der Kosten-Nutzen-Bilanz der zumeist von außen angestoßenen Veränderungsprojekte (z. B. gesetzliche Forderung nach Qualitätssiegel, Kommunalreform) ergab sich – und das scheint besorgniserregend – kaum ein „Return on Investment“. Nur in drei Fällen konnte durch die Einführung von „Kostenrechnung“ ein direkter Nutzen, wie ein Zugewinn an Personal und die Verschonung vor Kürzungen, erzielt werden.

Wenn wir unter der offenen systemischen Perspektive diese Weiterbildungsorganisationen in Interaktion mit ihrer Umwelt betrachten, so ist von kontinuierlichen strukturerhaltenden Prozessen auszugehen, die sich im Zeitverlauf weiterentwickeln (vgl. Kil 2005). Mit dem Phänomen der „Mimese“ wird dabei das Kopieren von vermeintlich erfolgreichen Problemlösungsmustern anderer Organisationen bei eigener hoher Unsicherheit bezeichnet (Di Maggio/Powell 1983). Formale Evaluationen, Zertifizierungen, Akkreditierungen und Auszeichnungen stellen die für mimetische Prozesse notwendige Sichtbarkeit und Zurechenbarkeit von Leistungsprofilen her. Hierdurch steigt für Weiterbildungseinrichtungen der Druck, sich an gleichartigen Organisationen zu orientieren. So wird eine starke Konformität mit den Erwartungen und Vorschriften an Qualitätslegitimation erreicht, die bereits von Auftraggebern, staatlichen Stellen und Beratungseinrichtungen relativ homogen formuliert wurden, denn die Angleichungsprozesse haben zum Ziel, sich den Erhalt von materiellen Ressourcen zu sichern (vgl. Krücken 2004). Dabei können jedoch die Flexibilität und Innovationsfähigkeit eingeschränkt werden, die gerade auch für den Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen nötig sind, um den neu geforderten Bildungsinhalten, veränderten Nutzerbedürfnissen und Teilnehmererwartungen gerecht zu werden.

Letzteres ist jedoch auch noch Forschungsaufgabe, denn mit Ausnahme von Schiersmann u. a. (1998, S. 295), die im Hinblick auf das Image von Familienbildungsstätten Einschätzungen von Leiterinnen, Kursleiterinnen, disponierend Tätigen und Teilnehmerinnen miteinander verschränkt haben, ist uns aus keiner Organisationsstudie bekannt, dass die Erstellung des Angebots in Beziehung zu den Teilnehmenden/Lernenden gesetzt wurde. Um diese Lücke zu schließen, wurde für

unser Projekt zusätzlich ein Teilnehmendenfragebogen entwickelt: „Organisation und Teilnehmende“ [OrTe] – Ein Instrument zur Erfassung von Erwartungen an Lehre, Lernen und Organisation in der Weiterbildung (vgl. Kil/Wagner 2006). Er ist in fünf Fragekomplexe unterteilt: erstens Teilnahmegründe und -motive für die bestimmte Kurswahl (Warum wurde überhaupt eine Weiterbildungseinrichtung als Lernort dem Selbstlernen vorgezogen?); zweitens erwartete Lernmotivierungspotentiale (z. B. Erwartungen der Teilnehmenden, dass Rückmeldung erfolgt); drittens „mitgebrachte“ personale Faktoren (z. B. Misserfolgsbefürchtung, frühere Lernerfahrungen); viertens Erwartungen an die Didaktik und Unterstützungsleistungen bezogen auf die Lehrenden und fünftens Erwartungen an die Einrichtungen selbst. Bisher liegen aus sieben Weiterbildungsorganisationen in 41 unterschiedlichen Weiterbildungskursen 434 ausgewertete Fragebögen als Pre-Test vor. Erste regressionsanalytische Berechnungen zeigen, dass Personen, die Wert auf Kundenservice legen, insgesamt eine hohe Erwartungshaltung gegenüber didaktischen Leistungen haben, die nur sehr differenziert zu erfüllen sind. Die Erwartung, dass die Einrichtung ein Qualitätszertifikat nachweisen kann, korreliert mit einem Wunsch nach Autonomie im Lehr-/Lerngeschehen und hängt mit dem Motiv, sich beruflich zu verbessern, zusammen. Schon jetzt zeichnet sich ab, dass personale Faktoren wie „Interesse“ und „Vorwissen“, die von den Weiterbildungseinrichtungen nur bedingt beeinflussbar sind, auf „Zufriedenheiten“ abfärben. Im Hinblick auf verschiedene Kurstypen und Kursinhalte bestehen signifikante Unterschiede in den Erwartungen und jeweilig erfassten personalen Einstellungssystemen. Auf Seiten der Kursleitenden wäre hier ein professionelles Ausbalancieren von erforderlichen Eigenleistungen der Teilnehmenden und den angegebenen Einstellungen erforderlich.

Im angelaufenen Projekt „Dienstleistung Weiterbildung“, in dem ein Großteil der hier angedeuteten Überlegungen und Erfahrungen zusammengeführt wird, sollen bis zu 20 für das Gesamtfeld exemplarische Anbieter untersucht werden. „Veränderungen der Dienstleistungserbringung“ sollen auf Organisations- und Nutzerebene fokussiert werden und damit ein Beitrag zu Transparenz und Strukturwandel in der Weiterbildung geliefert werden. Dazu ist ein Methodenmix mit vierstufiger qualitativer und quantitativer Herangehensweise vorgesehen:

1. Peer-Interviews mit Experten aus der Weiterbildungspraxis zur augenblicklichen Lage und zu beobachtbaren Veränderungen im Feld,
2. Standardisierte Organisationsanalysen und Mitarbeitendenbefragungen auf der Basis von Dokumenten- und Programmanalyse,
3. Standardisierte Nutzer/innen/befragung,
4. Rückmeldung der standardisierten Verfahren und Gruppengespräche mit Thematisierung ausgewählter Ergebnisse (Survey-Feedback).

Einige Ergebnisse zur ersten Stufe werden im Folgenden vorgestellt.

3. Experten zu gegenwärtigen Umbrüchen in der Weiterbildung

Vor der Hauptuntersuchung zum Forschungsprojekt „Dienstleistung Weiterbildung“ wurden im Herbst 2005 telefonische Interviews mit 40 Experten aus der Weiterbildungspraxis geführt – zur augenblicklichen Lage und zu auffälligen Veränderungen: mit Leitfragen zur Stimmung im Feld, zum Veränderungsdruck und zu wahrnehmbaren Entwicklungen, zu innovativen Angeboten und Dienstleistungen, zu „gut laufenden“ und „aus dem gängigen Schema“ ausscherenden Angeboten. Befragt wurden etwa zur Hälfte Vertreter von Dachverbänden und Interessengemeinschaften und zu je einem Viertel Vertreter von überregionalen Supporteinrichtungen und von Bildungseinrichtungen. Knapp die Hälfte der Interviews bezogen sich hauptsächlich auf die berufliche Bildung, die andere Hälfte auf die allgemeine Weiterbildung, darunter fünf auf die politische Bildung, insgesamt waren eher gewinnorientierte und eher gemeinnützige Weiterbildung gleichermaßen vertreten. Dabei vertreten oder „überblicken“ die Interviewten über 4000 Weiterbildungsanbieter, über 2000 andere Firmen und eine weitere große Zahl von persönlichen Mitgliedern (z. B. Trainern). Diese Zwischenuntersuchung hatte vor allem zwei Funktionen:

1. Eine Art „Momentaufnahme“ des gegenwärtig „gefühlten“ Wandels zu liefern, um bisherige Hypothesen zu Organisations- und Leistungsveränderungen zu aktualisieren.
2. Hinweise auf mögliche Referenz-Organisationen zu erhalten, um 20 exemplarische Organisationen für die Hauptuntersuchung sicherer auswählen zu können.

3.1 Zur „Stimmungslage“

Auf die Frage, wie die Stimmung in der Praxis eingeschätzt wird, antwortet nur ein Befragter mit „gut“, ein Spezialanbieter für Bedienstete des öffentlichen Verkehrs. Auch die Befragten, die die Stimmung als „uneinheitlich“, „durchwachsen“ oder sogar als „umtriebig“ bezeichnen, beziehen sich zum großen Teil auf berufsbezogene Anbieter mit festen Kundenbindungen (innerverbandlich, branchenbezogen), aber auch auf die Gesundheitsbildung und die politische Bildung von Stiftungen. Aber über die Hälfte der Befragten beschreibt – z. T. mit drastischen Worten – eine schlechte, wenn nicht niederdrückende Stimmung: „miserabel“, „beunruhigend“, „schlecht“, „sehr negativ“, „resignativ bis melancholisch“. Das betrifft in etwas größerem Maße das Feld der beruflichen Bildung, aber auch das der allgemeinbildenden, z. B. der kirchlichen Weiterbildung.

Unmittelbar ausgelöst wird die schlechte Stimmung dadurch, dass Spielräume enger werden, Angebote ausfallen oder deutlich reduziert werden (10 von 40 Befragten) und dass nicht refinanzierbare Investitionen zum Risiko werden (Räu-

me, Geräte, Zertifizierung). Honorare werden gesenkt (11 Befragte), in einigen Fällen auch hauptberufliche besetzte Stellen durch Honorarkräfte ersetzt, Einrichtungen/Anbieter erscheinen unmittelbar gefährdet (12 Befragte). „Das große Bildungsträger-Sterben“ wird beschworen.

Trotz der zum Teil niederdrückenden Gesamtstimmung sehen viele Interviewte jedoch auch Grund zur Freude: vor allem im Hinblick auf das steigende Qualitätsbewusstsein, z. T. auch in einer bleibenden Nachfrage (die allerdings nicht immer gewinnbringend wirkt) und in der Suche nach Handlungsspielräumen, die sich in der Besinnung auf eigene Stärken, aber auch in einer neuen Experimentierfreudigkeit ausdrücken kann. Wieweit das Letzte schon Realität ist oder eher Hoffnung der Interviewten, muss hier offen bleiben.

3.2 Veränderungsdruck und Reaktionsweisen

Als Ursachen für enger werdende Spielräume werden durchgängig *Finanzierungsschwierigkeiten* genannt. Diese betreffen alle denkbaren Quellen gleichzeitig: Von je einem Drittel der Befragten werden besonders herausgestellt: der weitere Rückgang der öffentlichen Förderung, die Umstellungen bei der Bundesagentur für Arbeit und die größere finanzielle Zurückhaltung bei den Nutzern. Zugleich wird Verunsicherung durch Politik, Sorge vor den Unwägbarkeiten künftiger Politik nach Wahlen unabhängig vom möglichen Parteiausgang und weit über den Kreis der öffentlich geförderten Weiterbildung hinaus geäußert. Damit zusammenhängen mag auch die Beobachtung oder Befürchtung eines Rückzugs der traditionellen Träger, besonders der Kirchen auf ihr „Kerngeschäft“. Das öffentliche System des Trägerpluralismus sei „kurz vor dem Einsturz“.

Weitere Veränderungsgründe sind wahrscheinlich bereits Folgen der Finanzierungsschwierigkeiten und entsprechender Abwehrreaktionen: „Marktsättigung“ und „Marktverwirrung“. Zu viele Anbieter drängten plötzlich stärker in die berufliche Bildung, wird beklagt. Es werden aber auch gegenläufige Bewegungen beobachtet: Private wollten an öffentliche Gelder, öffentliche Einrichtungen an private Gelder. Solche Tendenzen zeigen allerdings schon länger, dass von eindeutigen Marktverhältnissen, auch im Hinblick auf die gewinnorientierte Weiterbildung, keine Rede sein kann. Nun aber scheinen Existenzkrisen und die dadurch ausgelösten „Grenzüberschreitungen“ die Intransparenz des Feldes noch zu vervielfältigen.

Selten gefragt wird, ob hinter der größeren Zurückhaltung individueller und institutioneller Nachfrager nicht auch Bedarfsverschiebungen stecken, die grundsätzlicherer Art sein könnten als eine angenommene momentane Kaufzurückhaltung. Solche Fragen werden am ehesten noch von Vertretern der politischen Bil-

dung angesprochen. Ebenfalls selten thematisiert werden eigenständige Veränderungswünsche und -initiativen, dafür ist der Außendruck zur Zeit wohl übermächtig.

Welche Reaktionsweisen auf diesen Veränderungsdruck gibt es, welche möglichen Veränderungen zeichnen sich ab? Wir sehen drei Reaktionsmöglichkeiten, die als ähnlich gewichtig – vielleicht mit etwas abfallender Häufigkeit – angesprochen werden:

1. *Regression/Rückzug*: Kostenreduktion, Abbau von Personal und „teuren“ Programmen, Minimierung finanzieller Risiken (Investitionen);
2. *Konservative bewahrende Haltung*: Pflege des Bestandes, sorgfältigere Kundenorientierung, Optimierung der gängigen Instrumente, wie Marketing/Kursberatung, Kursleiterqualifizierung, Evaluation/Qualitätssystem, z. T. auch größere Nachfrage- und Bedarfsorientierung;
3. *Progression/Expansion*: durch neue Angebotsinhalte und Angebotsformen (Dienstleistungen), durch Arbeitsteilung und Vernetzung.

Dabei können Ansätze einander überlagern oder Handlungsmöglichkeiten unterschiedlich bewertet werden. So wird das Bemühen um Qualität (Punkt 2) weithin positiv, aber auch als ambivalent beurteilt: Vieles davon geschähe nur, um ein Minimum an Finanzierung zu ermöglichen. Diese Anstrengung würde zugleich dadurch entwertet, dass Geldgeber im Zweifelsfall dem billigsten Anbieter den Zuschlag gäben. Die Teilnehmer fragten dagegen selten nach einer solchen Zertifizierung. Widersprüchlich erscheint auch, dass einerseits Kursleiterqualität „wiederentdeckt“ wird, andererseits von erheblichen Honorarreduktionen und Lohndumping durch Vergabep Praxis die Rede ist.

Eine progressive Strategie (Punkt 3) wird nicht ganz so oft wie die beiden anderen beobachtet. Am häufigsten werden ihr Kooperationen und Vernetzungen zugerechnet, die allerdings auch in aller Munde sind (Beispiel: Lernende Regionen). Kooperationen können überregional oder regional, horizontal oder vertikal auftreten. Mehr überregionale Zusammenarbeit wird von Verbänden und Dachorganisationen angestrebt, u. a. im Hinblick auf: gemeinsames Agieren gegenüber der Arbeitsagentur, einheitlicheres Marketing/Erscheinungsbild, zentrale oder kooperative Entwicklung von Konzepten und Angebotsinhalten. Gegenüber der bereits geläufigen horizontalen Kooperation innerhalb des Bildungsbereichs scheint die vertikale Kooperation unter Partnern aus unterschiedlichen Branchen oder Gliedern einer Wertschöpfungskette inzwischen auch auf mehr Interesse zu stoßen. Diese verspricht eine größere Bedarfsnähe, ein stabileres Beziehungsmarketing zwischen festeren Partnern, aber auch Sichtweisen auf neue Dienstleistungsmöglichkeiten. So positiv hier Kooperation auch verstanden wird,

so könnte man doch einwenden, dass solche Bemühungen auch eigene Handlungsschwächen verdecken oder allein zu Kartellbildungen genutzt werden, also eher regressiv oder konservativ wirken können.

Eine zweite, häufiger genannte Vorwärtsstrategie ist das Erschließen neuer Bedarfssegmente oder Geschäftsfelder. Es werden viele Aktions- und Ideenbeispiele genannt, ohne dass sich ein inhaltlicher Trend aufdrängt. Häufiger erwähnt werden u. a.: Maßnahmen zum SGB III, Bildung für Ältere (Arbeitnehmer), Fortbildungen im Umkreis von Schule, Lehrern, Eltern. Werden dadurch nicht wirkliche „Marktlücken“ erschlossen, kann eine solche „inhaltliche“ Strategie aber in einer Situation als prekär erscheinen, in der die Gesamtnachfrage eher absinkt. Wie bereits angedeutet, stoßen dann Expansionsversuche schnell auf Konkurrenz und Marktsättigung und führen in der Folge zu Marktbereinigung, d. h. zum Ausscheiden von Anbietern aus dem Markt, also zu möglicher Konzentration.

Diese Konsequenz ist für eine ganze Reihe der Befragten schon sichtbar (Fusionen, Insolvenzen, Standortschließungen). Sie wird nicht nur befürchtet, sondern z. T. auch als notwendiges Ausscheiden von „schwarzen Schafen“ betrachtet. Nur welche Anbietergruppen am Ende ausscheiden werden, zeichnet sich nicht deutlich ab. Gefährdet erscheinen kleinere Einrichtungen („Kleinstanbieter“), vor allem sog. Ein-Projekt-Anbieter, Einrichtungen mit ausschließlicher Finanzierung über Mittel der Arbeitsagentur, auch Internatseinrichtungen und andere Anbieter mit unabwendbaren hohen Festkosten. Das Letzte spricht dafür, dass es auch Großanbieter treffen kann, wozu schon konkrete Beispiele genannt werden. Deshalb scheint durchaus noch nicht endgültig, dass „eher fließbandartige“ Super-Organisationen im Konzentrationsprozess übrig bleiben.

Wirklich neue Angebote, so wird mehrmals gesagt, können nur mit Hilfe von Projektmitteln (EU, BMBF) entwickelt werden. Dabei werden aber auch ungewollte Nebenwirkungen angeführt: unverhältnismäßiger Akquisitions-Aufwand, Dezentrierung durch einrichtungsfremde Inhalte und vor allem zu geringe Nachhaltigkeit, weil die Mittel wieder versiegen. Strategisch läge eigentlich die Entwicklung neuer Angebotsformen und Dienstleistungsarten näher, die aufbauend auf bisherigen inhaltlichen Kompetenzen den möglichen Bedarf variabler zu befriedigen suchen als allein durch traditionellen Gruppen-Präsenz-Unterricht. Dieses Thema beschäftigt uns im Rahmen unseres Forschungsprojektes. Aber ist die Innovationskraft, die dafür erforderlich ist, innerhalb einer Bestandskrise aufzubringen?

3.3 Zu möglichen Innovationen und Anbietern mit best practice

Zu konkreten Innovationen äußern sich unsere Gesprächspartner deutlich zurückhaltender, u. a. weil sie selbst nicht als Entwickler tätig sind. Dennoch gibt

es auch dazu ergiebige Hinweise und sich abzeichnende Handlungsstränge. Deren Spannweite reicht von nahe liegenden kleineren Leistungsveränderungen (z. B. Verkürzung von Veranstaltungen bei höherer Eigenleistung/Hausarbeit der Teilnehmer) bis hin zu Leistungsangeboten, die das genuine Weiterbildungsangebot deutlich überschreiten (z. B. Arbeitsvermittlung, Personal- und Organisationsentwicklung). Zwischen diesen Polen werden drei Leistungsbereiche häufiger benannt: die Zunahme von Beratungsformen (ein Viertel der Befragten), Blended- oder E-Learning (ein weiteres Viertel) sowie arbeitsplatzorientierte Weiterbildung (ein Sechstel).

Beratung wird stärker benötigt und nimmt auch zu, darin sind sich fast alle einig. Kurse werden um Beratungsformen ergänzt (Lernberatung, Coaching, Supervision). Fortbildung und Beratung „verschmelzen“ immer mehr. Betreuungsphasen reichen über Weiterbildung hinaus. Aus bisheriger Fachkompetenz entwickeln sich Beratungsstellen: z. B. Beratung rund um den PC, als Unterstützung zum selbständigen Lernen. Auf unserer Gesprächsebene muss allerdings offen bleiben, welche Arten von Beratung genau gemeint sind, ob es für sie diagnostische Grundlagen und ein professionelles Setting gibt. Fraglich ist auch, inwieweit es tatsächlich gelingt, Beratung als eigene Dienstleistung zu etablieren, d. h. als selbständig wählbare und bezahlte Leistung. Ein Gesprächspartner meint, das sei in Deutschland nicht üblich, ein anderer berichtet von seiner Erfahrung, dass Beratung kaum noch wahrgenommen werde, sobald sie kostenpflichtig würde.

Umstrittener noch erscheint die Bedeutung von E-Learning für eine zukünftige Weiterbildung. Eine Stiftung hat erfolgreich eine virtuelle Akademie etabliert, eine andere den Versuch wegen der Unkosten wieder eingestellt. Immerhin stellen ein Viertel der Befragten E-Learning als weitgehend eingeführt dar. Dafür sprächen vor allem Preisgründe, inhaltlich gäbe es dagegen „häufig Schrott“ und viele Teilnehmer akzeptierten E-Learning nicht (gern). Jedenfalls habe es in den letzten Jahren „nicht den entscheidenden Durchbruch“ dafür gegeben, u. a. weil dies hohe Investitionen verlange. Die Spielart Blended-Learning scheint eher aussichtsreich, dafür spricht auch die oben erwähnte Bereitschaft zu deutlicherer Eigenleistung oder die (noch vereinzelt) Erfahrung und Vermutung, dass private Studiengänge (und sogar Fachhochschulen) nach Bologna Zukunft hätten.

Arbeitsplatznahes Lernen wird nicht so häufig genannt, dafür aber dezidierter als Weiterbildungsmöglichkeit. Allerdings bleibt hier noch stärker als im Falle der Beratung offen, was damit genau gemeint ist, ob und wie es als Dienstleistung angeboten werden kann. (Symptomatisch ist ein schwankender Begriffsgebrauch: arbeitsbegleitend, Lernbegleitung, arbeitsplatznahe Lernwege, Lernen am Arbeitsplatz usw.)

Ob und wie diese Optionen konkret gefüllt werden, müsste in den bevorstehenden Organisations- und Leistungsanalysen u. a. genauer untersucht werden. Die Interviews zeigen durchgängig ein doppeltes Gesicht: auf der einen Seite und dominant eine depressive Stimmung mit deutlichen Existenzgefährdungen, auf der anderen Seite Kämpfe um Handlungsfähigkeit, die nicht nur Rückzug und Bewahren, sondern auch expansives und innovatives Handeln umfassen. Immerhin sind uns etwa 100 Anbieter genannt worden, die gerade in der jetzigen Situation als vorbildlich betrachtet werden oder gar ungewöhnliche Wege wagen.

4. Ausblick auf die gegenwärtige Zukunft

Zukunft ist Gegenwart, eine semantische Projektion von heute aus. Kaum einer wird noch darauf setzen, dadurch die Nachwelt in den Griff zu bekommen oder gar zu perfektionieren. Aber wir brauchen das Zukunftskonstrukt zu unserer Orientierung oder zur Risikoabschätzung bei langfristigen Entscheidungen, von denen wir schon wissen, dass sie weniger und anderes bewirken werden.

Die gegenwärtige Zukunft der Weiterbildungspraxis wirkt „unübersichtlich“. Neue Konkurrenz, Marktberreinigung und Konzentration erscheinen als unaufhaltsam. Das ist für die existenziell Betroffenen schmerzlich. Für den Beobachter ist jedoch aus der Dramatik, die aus den Interviews spricht, noch nicht ersichtlich, ob am Ende denn eine anders geartete Weiterbildung herauskommt (oder gar ein Systemkollaps). Es gibt auch Anzeichen dafür, dass die Dominanz einer furchterregenden Gesamtperspektive andere äußere und innere Veränderungen (möglicherweise auch Schwächen) verdecken könnte, die im Ringen um Bestandserhalt, um institutionelle und professionelle Identität, mitbearbeitet werden müssten.

Selbst wenn wir aber über entsprechende Prognosefähigkeit verfügten, könnten wir kaum sagen, was in der Praxis zu tun ist. Die Weiterbildungspraxis hat ihre eigene Funktionslogik, die wir immer noch nicht genügend kennen, so dass vorilige pauschale Empfehlungen für zukunftsorientiertes Handeln – wenn sie denn befolgt würden – zu falschen Angleichungsprozessen und Überrolleffekten führen könnten. Außerdem bestätigen die Interviews unsere in Voruntersuchungen erhaltenen Beobachtungen und Annahmen, dass Organisationen auch in bedrängter Lage um Gestaltungsoptionen kämpfen und Personen ihren Eigensinn zu behaupten suchen.

Obwohl wir nicht damit gerechnet haben, dass sich die Deregulierungsprozesse mit solcher Vehemenz beschleunigen, fühlen wir uns durch die Ergebnisse der

Interviews darin bestätigt, von der Systemebene wieder auf die Organisations- und Personenebene zurückzugehen, um den Auswirkungen, Veränderungen und möglichen Gestaltungsoptionen konkreter nachgehen zu können. Nicht „steile Thesen“ zur Zukunft, sondern die Beschreibung und Analyse gegenwärtiger Zustände und Indikatoren für Veränderung, erscheinen uns als erziehungswissenschaftliche Aufgabe und Möglichkeit. So sehr die Praxis auch angewiesen ist auf anwendungsorientierte Evaluation von Organisationskonzepten, Tools, also Lösungen, so möchten wir gerade angesichts der Unübersichtlichkeit dem Forschungstypus Analyse oder grundlagenorientierte Forschung einen gewissen Vorrang einräumen.

Literatur

- Kil, M. (2004): Best-Practice bei Organisationsveränderungen mit Organisationsberatung. Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen (Kap. 4.40.10.1). Neuwied, S. 1–18
- Kil, M. (2005): Organisationspsychologie/Organisationstheorien. Erträge für die Erwachsenenbildung am Beispiel „Qualität“. In: Dewe, B. u. a. (Hrsg.): Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung (Beiheft zum REPORT). Bielefeld, S. 41–47
- Kil, M. u. a. (2000): Zum Einsatz einer revidierten und erweiterten Fassung des Job Diagnostic Survey im Dienstleistungs- und Verwaltungssektor. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, H. 3, S. 115–128
- Kil, M. u. a. (2004): Neue Weiterbildungsorganisationen? Explorative Fallstudien zu Entwicklungen und „Grenzfällen“ im Leistungs- und Organisationsspektrum von Weiterbildung. In: Der pädagogische Blick, H. 2, S. 90–107
- Kil, M./Wagner, S. (2006): Entwicklungsarbeiten zum Fragebogen „Organisation und Teilnehmende“ [OrTe]. Ein Instrument zur Erfassung von Erwartungen an Lehre, Lernen und Organisation in der Weiterbildung. In: REPORT, H. 1, S. 63–76
- Körber, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen einer städtischen Region. Bremen
- Krücken, G. (2004): Hochschulen im Wettbewerb. Eine organisationstheoretische Perspektive. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden, S. 286–301
- di Maggio, P.J./Powell, W.W. (1983): The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and collective rationality in organizational fields. In American Sociological Review, No. 48, pp. 147–160
- Nuissl, E. u. a. (1979 ff.): Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung (BUVEP), 8 Bände. Heidelberg
- Nuissl, E./Schlutz, E. (2001): Systemevaluation im Vergleich. In: Nuissl, E./Schlutz, E. (Hrsg.): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld, S. 7–77
- Schiersmann, Ch. u. a. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen
- Schlutz, E. (2002): Weiterbildungsinnovationen vor dem Hintergrund des Wandels zur Wissensgesellschaft. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Innovationen in der Erwachsenenbildung. Bildung in Bewegung. Bielefeld, S. 135–159
- Schlutz, E. (2003³): Weiterbildungsmarketing I, Band 1: Organisation, Management, Marketing. Eine Einführung. Kaiserslautern

Veränderungsanforderungen an haupt- und nebenberufliche Mitarbeitende in der öffentlichen Weiterbildung

Die Organisation der Volkshochschularbeit hat sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt. Das pädagogische Personal im hauptberuflich disponierenden Bereich hat nach wie vor eine heterogene Struktur und rekrutiert sich nur in Ausnahmefällen aus Erwachsenenbildnern. Die Aufgabe, Kursleiterinnen und Kursleiter unterschiedlicher fachlicher Provenienz mit den Grundzügen didaktisch-methodischen Arbeitens in der Erwachsenenbildung vertraut zu machen ist geblieben und stellt nicht nur vor dem Hintergrund des demographischen Wandels eine permanente Herausforderung dar. Gleichwohl wird eine auftrags- und einrichtungsbezogene Homogenität, eine möglichst umfassende Professionalisierung der Volkshochschularbeit durch Ausbau der lokalen und regionalen Strukturen sowie eine Professionalitätsentwicklung entlang neuer betriebs- und managementbezogener Aufgabenfelder erwartet. Der vorliegende Beitrag beleuchtet den Aspekt der Veränderungsprofile haupt- und nebenberuflicher Mitarbeiter/-innen an Volkshochschulen und die damit verbundenen strukturellen und managementbezogenen Diskussionen. Ausgewählte profil- und organisationsbezogene Fragestellungen der Volkshochschularbeit werden dabei ebenso skizziert wie die Notwendigkeit übergreifender Supportstrukturen.

1. Entwicklung des Unterrichtsvolumens

Vor mehr als 30 Jahren hat die Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt) den Versuch unternommen, das Arbeitsvolumen eines Pädagogischen Mitarbeiters/einer Mitarbeiterin an einer Deutschen Volkshochschule zu quantifizieren. In den seit dieser Zeit nicht mehr überarbeiteten KGSt-Empfehlungen (KGSt 1973) wurde die jährliche Umsetzung von 2.400 Unterrichtsstunden durch einen pädagogisch disponierenden hauptamtlichen Mitarbeiter empfohlen.

2.400 Unterrichtsstunden pro Jahr entsprachen etwa 80 Kursen, die dem 30 Stunden Schema (als Abendkurs im meist 15 mal zwei Stunden Muster geplant) folgten und die sich in zwei mal 40 Semesterkursen oder (in den 1970er

Jahren noch häufiger anzutreffen) drei mal knapp 30 Trimesterangeboten gliederten. Der quantitativen Beschränkung lag die Vorstellung zugrunde, dass ein qualitativ gut geplantes und evaluiertes Angebot nicht mehr zuließe als 80 Jahreskurse.

Der Realität hielten diese strukturellen Vorgaben nicht lange stand. Zwar wurde in den Bundesländern, in denen die Weiterbildungsgesetze der frühen 1980er Jahre eine personelle Professionalisierung forcierten (allen voran Nordrhein-Westfalen), darauf geachtet, dass das Prinzip, das Kursgeschehen einer nachhaltigen und überprüfbaren Evaluation zu unterziehen und die daraus abgeleiteten Ergebnisse auch die weiteren Planungen einfließen zu lassen, anfangs nicht in Frage gestellt wurde. Überall dort jedoch, wo die Weiterbildungsgesetze nicht strukturell an die KGSt-Empfehlungen angekoppelt wurden (und beispielsweise, wie in Bayern, Teilnehmerdoppelstunden, d. h. eine Kombination aus Teilnehmerzahlen und geleisteten Unterrichtsstunden, Grundlage der Förderung durch das Erwachsenenbildungsförderungsgesetz – EbFöG waren), kamen die KGSt-Zahlen nicht über einen Empfehlungscharakter hinaus.

Flächendeckung im Bildungsbereich des ländlichen Raums ging häufig einher mit einer ortsnahen Planung verhältnismäßig einfach von A nach B übertragbarer Grundangebote und nicht selten zu Lasten aufwändiger Aufbaukurse, die einen größeren Einzugsbereich voraussetzten.

Parallel dazu entwickelten sich die Volkshochschulen in der Fläche des Nordens und entlang des ehemaligen so genannten Zonenrandgebietes im Süden vor der Wiedervereinigung zu regelrechten Jobcentern mit Alleinstellungsmerkmalen, die viele Weiterbildungseinrichtungen, die in den Konkurrenz besetzten Ballungszentren oder in wirtschaftlich stärkeren Regionen angesiedelt waren, nie kennen gelernt haben. Die disponierten Stundenzahlen pro HPM entwickelten sich somit in den 1980er und 1990er Jahren regional stark auseinander (7.000–10.000 in Bayern; ca. 4.000 in NRW; Bundesdurchschnitt ca. 6500; Quelle Volkshochschulstatistik; Berechnungen des DIE).

Die Auswirkungen dieser „Agenturfunktion“, die Volkshochschulen mit quantitativ ausgerichteten Weiterbildungsgesetzen oder unzureichender kommunaler Absicherung wahrnehmen mussten, wurden noch nicht hinreichend thematisiert. War die quantitativ ausgerichtete Arbeit eines 8.000 Stunden (und mehr) disponierenden Mitarbeiters in der Fläche des ländlichen Raums qualitativ schlechter? Es ist sicherlich eine lohnenswerte Forschungsaufgabe, nach mehreren Jahrzehnte währender Erfahrung mit unterschiedlichen Weiterbildungsgesetzen, die aus der VHS-Statistik ablesbaren regional unterschiedlichen Dispositi-

onsbelastungen pädagogischer Mitarbeiter/innen in ihren qualitativen Konsequenzen näher zu untersuchen.

2. Betriebliche Strukturen

Nuissl/Schuldt (1993) haben zu Beginn der 1990er Jahre mit ihrer Publikation „Betrieb statt Behörde“ wichtige Impulse für die Verankerung des betriebswirtschaftlichen Denkens in öffentlich verantworteten Weiterbildungseinrichtungen gegeben und mit der Darstellung des an neuen betriebswirtschaftlichen Parametern orientierten Umbaus der Hamburger Volkshochschule erste Ansätze für die erweiterten Tätigkeitsfelder hauptberuflicher Mitarbeiter skizziert.

Ausgehend von den beiden Säulen Wirtschaftlichkeit und Management entwickelte sich ein Diskussionsstrang, der die Tätigkeitsmerkmale pädagogischer Mitarbeiter einer Überprüfung unterzog. Nicht mehr nur das originär pädagogische Disponieren, sondern auch Kalkulieren und Vermarkten rückten in den Fokus der Arbeit (vgl. Zech 1997). Veränderte, zumeist restriktive finanzielle Rahmenbedingungen, Debatten um modifizierte Weiterbildungsgesetze (Kuhlenkamp 2003), ein differenzierter Weiterbildungsmarkt, Änderungen in der Rechtsform verschiedener Bildungseinrichtungen und die damit verbundenen wirtschaftlichen und finanziellen Freiräume führten zu einer Diskussion über die künftigen Aufgabenfelder der Planungsverantwortlichen. Der souveräne Umgang mit Kostendeckungsgraden, die Drittmittelakquise, Firmenschulungen u. a. m. kennzeichnen spätestens seit Mitte der 1990er Jahre das Arbeitsfeld vieler hauptberuflicher Mitarbeiter.

Die Programmverantwortlichen müssen heute in verschiedensten Arbeits- und Kooperationsfeldern diskursiv ankoppeln: Mit Projektpartnern, Beschäftigungsgesellschaften, Firmen, Zulieferern im Bereich der verschiedenen Zertifikate etc. Immer weniger ist es ausschließlich der einzelne „Teilnehmer“, der Endkunde, mit dem ein pädagogischer Prozess ausgehandelt wird; in den meisten Fällen werden heute unterschiedliche pädagogische Produkte für variable Zielgruppen konzipiert, kalkuliert, vermarktet und evaluiert.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat den Prozess des Kompetenzwandels der Programmverantwortlichen kontinuierlich begleitet. Zum einen geschah dies durch die Mitte der 1990er Jahre in Form von Studententexten initiierte Publikations- und Fortbildungstätigkeit im Bereich der Erweiterung der betriebswirtschaftlichen und der managementbezogenen Themenstellungen (vgl. beispielhaft Meisel u. a. 1996, Nuissl 1998). Dabei wurde unter anderem deutlich, dass insbesondere der Bereich „Wirtschaftliches Handeln an Volkshoch-

schulen“ verstärkt nachgefragt und in seiner Konkurrenz zu pädagogischen Referenzsystemen thematisiert wurde (vgl. Meisel 2003, Schlutz 1994). Zum anderen begleitete das DIE den sich abzeichnenden Wandel der Struktur pädagogischer Arbeit in Weiterbildungseinrichtungen durch die jährlich stattfindenden „DIE Foren“.

So beschäftigte sich ein „DIE Forum Weiterbildung“ Mitte der 1990er Jahre mit dem organisatorischen Wandel an Volkshochschulen und u. a. mit den Folgen, welche die durch Flexibilisierung der Rechtsformen aufscheinende Aufteilung in renditestarke und renditeschwache Fachbereiche für die Arbeit einer Volkshochschule mit sich brachte. Größere Fachbereich- oder Programmbereiche entwickelten mit Einführung flexibler wirtschaftlicher Rahmenbedingungen „ein hohes Maß von eigener innerer Struktur und Handlungslogik häufig auch in Auseinandersetzung mit anderen Arbeitsbereichen [...]“. Unterstützt wird dies durch die aktuell wichtige Fähigkeit, Einnahmen zu tätigen“ (von Küchler 1997, S. 39).

3. Nachhaltige Supportstrukturen für pädagogische Mitarbeitende

Für die Supportsysteme der Weiterbildung besteht eine langfristige Herausforderung darin, die managementbezogenen Fragestellungen sowie die aus wirtschaftlicher Teilautonomie der Programm- und Fachbereiche resultierenden Anforderungen an Teambildung und institutionelle Kohäsion einerseits und den Rekurs auf das Proprium der Tätigkeit hauptberuflich arbeitender Pädagogen andererseits thematisch miteinander auszubalancieren. Die Fortbildungsaktivitäten, die das DIE im Hinblick auf die Verschränkung erwachsenenpädagogischer Professionalität mit den Anforderungen der neuen betriebswirtschaftlichen Referenzsysteme im Bereich des Weiterbildungsmanagements in den vergangenen Jahren initiiert hat, sind ein wesentlicher Baustein in diesem Veränderungsprozess. So wichtig die Beschäftigung mit Kennzahlen, Kostenrechnung, Marketing und Corporate Identity ist, so grundlegend ist es gleichzeitig, nicht nur die mittelfristige Sicherung der ökonomischen, sondern auch die langfristige Sicherung der pädagogischen Ressourcen zu gewährleisten.

Diese Erfordernis spiegelt sich beispielhaft in der Betrachtung der Flexibilisierung der Zeitfenster. Die Volkshochschule ist im Laufe der vergangenen drei Jahrzehnte zu einem Sieben-Tage-Betrieb geworden. Sie ist längst nicht mehr die 15 mal zwei Abendstunden Einrichtung, sondern sie ist ein – insbesondere in den Ballungszentren – zeitlich stets experimentierfreudiger und offener Betrieb, mit allen organisatorischen und pädagogischen Konsequenzen. Vormittags- und

Nachmittagskurse, Abendkurse, Tageskurse, Wochenendkurse, Wochenkurse, Sandwichkurse, Ferienangebote, Kompaktseminare mit Mischformen aus Abend- und Wochenendangeboten, die zeitliche Flexibilität kennt kaum Grenzen.

Die Entgrenzung von Zeit in der Konsum- und Arbeitsgesellschaft geht einher mit der Entgrenzung von Zeit in der Bildung. Weiterbildungsangebote werden, je nach Zeitfenster, in den freien Dispositionsspielräumen untergebracht, mit allen milieuspezifischen Ausprägungen (vgl. Barz/Tippelt 2004). Die Zeitsouveränität des Kunden muss kompatibel sein mit einem entsprechenden Angebot. Programmplanende werden Zeitmanager einer Sieben-Tage-Woche, die sie mit schwachen und manchmal fehleranfälligen Servicestrukturen in den Randzeiten absichern müssen. Weiterbildungseinrichtungen benötigen gleichwohl einen Personalpool, der die gesamte, oben in Ansätzen skizzierte Palette abdeckt.

Damit alle Kursangebote in einem solchen umfassenden Zeitfenster professionell umgesetzt werden und fachliche Stärken der Kursleitenden nicht zu Lasten didaktisch-methodischer Schwächen gehen, ist die Fortbildung des in der Regel nebenberuflichen pädagogischen Personals, das Kurse leitet, unabdingbar. Support in der Erwachsenenbildung darf nicht der Gefahr unterliegen, kurzfristige Anpassungsqualifizierungen in neuen Managementfeldern zu bedienen, sondern erfordert die Begleitung der langfristigen inhaltlichen Planungsstränge und ihrer adäquaten Umsetzung. Die beste betriebswirtschaftliche Planung läuft ins Leere, wenn die langfristige Sicherung der Ausbildung qualifizierter Kursleiterinnen und Kursleiter für alle notwendigen Zeitfenster nicht gewährleistet ist (vgl. Bastian u. a. 2004).

Supportstrukturen sollen Mitarbeitende der Weiterbildung auch unterstützen mit Veränderungen in ihrem Arbeitsbereich umzugehen. Im Folgenden werden Veränderungen angesprochen die sich auf den Bereich der Zielgruppen-, der Angebots- und der Beschäftigungsstruktur beziehen.

3.1 Zielgruppenstruktur

Das disponierende Personal steht auch mit Blick auf die Zielgruppenentwicklung in den nächsten Jahren vor neuen pädagogischen Differenzierungsanforderungen im Innen- wie im Außenverhältnis. Gefordert sind dabei der neue Blick auf die veränderte Struktur der Teilnehmenden und der bewusste Blick auf die Modifikationen in der Teamstruktur vieler Einrichtungen.

Neben dem Paradigmenwechsel weg von der klassischen strukturellen Benachteiligtenförderung (Frauen, Behinderte, Senioren) hin zum modernen Milieu-

marketing, dessen Umsetzung sich in der Praxis bewähren muss, gehört dabei die Genderfrage zu den Leitthemen der Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten. Auf der Ebene der planenden Programmverantwortlichen wie der Leitenden findet gegenwärtig ein Umdenken statt; pädagogische Mitarbeiterinnen und auch Leiterinnen waren in den 1970er Jahren Exotinnen im disponierenden Planungsgeschehen. Dies hat sich nachhaltig geändert (erster Erhebungszeitraum: Anfang 1990 15, heute: 35 Prozent; Quelle: Volkshochschulstatistik; Berechnungen des DIE). Männer als Teilnehmende sind hingegen in vielen Weiterbildungseinrichtungen nach wie vor in der Minderheit. In der Analyse der Beweggründe, warum Männer Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung eher meiden oder wenn überhaupt, nur segmentspezifisch wahrnehmen (so im Bereich der beruflichen Bildung) gibt es nach wie vor ein Defizit (vgl. Nuissl 1994). Parallel zu den Diskussionen um ein neues, gleichberechtigtes Partnerschafts- und Familienbild müssen die Weiterbildungseinrichtungen die Frage des mangelnden Partizipationswillens vieler Männer an wichtigen gesellschaftlichen Entwicklungen (z. B. im Sektor der Gesundheitsbildung und der Prävention) thematisieren. Dieses Reflexions- und Planungsthema hauptberuflicher Mitarbeiter/-innen darf in einer Zeit beschleunigten Wandels, schon allein aufgrund seiner inhärenten gesellschaftlichen Widerständigkeit, nicht vernachlässigt werden.

3.2 Angebotsstruktur

In den 1990er Jahren kam es zu einer Straffung der Angebotsstruktur im Bereich der Volkshochschulen und damit zu veränderten Tätigkeitsprofilen hauptberuflich Planender. Allein die Ausdifferenzierung des EDV-Bereichs, eine kleine inhaltliche und didaktisch-methodische „Revolution“, die auf die alten Datenverarbeitungskonzepte der späten 1970er und frühen 1980er Jahre folgte, erforderte eine veränderte Sichtweise auf die Angebotsstrukturen. Datenverarbeitung war keine Maschinenteknik mehr, sondern erhielt über die flächendeckende Durchdringung der Arbeits- und Kommunikationsstruktur der gesamten Gesellschaft eine neue Dimension. Computer wurden Arbeits- und Lernhilfen; neu aufkeimende Diskussionen zur Relevanz selbst gesteuerter Lernmöglichkeiten im EDV-Zeitalter gingen mit der Computernutzung einher.

Weiterhin mussten Fragen der ergonomischen Gestaltung der Arbeitsplätze, des Mensch-Maschine-Dialogs und der technikbedingten Organisationsveränderung in den Weiterbildungseinrichtungen durch pädagogische Supportleistungen begleitet werden (Nuissl 1997, Klein/Reutter 1998). Folge dieser differenzierten – und oft auch fachbereichsübergreifendes Arbeiten erfordernden – umfassenden Sichtweise auf das Thema war eine große Zahl selbst- und fremdorganisierter Fortbildungen.

Im Programmbereich Arbeit und Beruf wurden nach der Restrukturierung der Fachbereiche nicht nur die EDV Angebote, sondern auch die arbeitsmarktbezogenen Initiativen der Volkshochschulen angesiedelt. War das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) ursprünglich ein Instrument zur Wiedereingliederung in den ersten Arbeitsmarkt, so änderte es in den 1980er und 1990er Jahren – bis hin zum heutigen SGB – seinen Charakter. Nicht die direkte *Arbeitsförderung* stand mit der sich abzeichnenden Arbeitsmarktkrise im Fokus der Qualifizierungsbemühungen, sondern die Bereitstellung von Instrumenten zur Sicherung des Erhalts der Arbeitsfähigkeit von Menschen, die als Langzeitarbeitslose schwer vermittelbar waren. Der Paradigmenwechsel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft war angesichts des in einzelnen Regionen zum Teil eruptionsartig verlaufenden Strukturwandels nicht mehr mit den Maßnahmen der anpassenden Arbeitsförderung umzusetzen.

Die Supportleistungen, die ein Serviceinstitut wie das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in diesen Feldern zu leisten hatte und noch zu leisten hat, beinhalten nicht nur die Beratung in konzeptionellen Fragen der Sicherung von Arbeitsfähigkeit in einem nicht immer direkt in Arbeit mündenden Qualifizierungsumfeld, sondern auch die Thematisierung gesamtgesellschaftlicher Rahmenbedingungen der Arbeitswelt (Reutter 1998). Dazu gehört die Diskussion der Frage, wie sich die kurzfristige und oft inputorientierte Anpassungsqualifizierung Arbeitsloser mit dem humanistischen Bildungsideal des über utilitaristische Verwertung hinausgehenden Arbeitsbegriffs verträgt. Begriffe wie „Humanisierung der Arbeitswelt“, die gerade einmal 25 Jahre alt sind, wirken fast schon antiquiert. Im Zeitalter der Selbstvermarktung zählt die Anpassung.

Ist es nicht auch Aufgabe pädagogischen Supports, diese Entwicklung zu analysieren und die Folgen einer zunehmend verengten Sicht des Arbeits- und Qualifikationsbegriffs zu untersuchen? Der Nutzenbegriff wird in der berufsbezogenen Qualifizierung immer eingeschränkter thematisiert und auf direkte Verwertbarkeit reduziert. Umso komplexer, aber auch umso wichtiger wird es, die Nutzendiskussion auch für gesellschaftlich relevante Angebote mit und ohne direkten verwertbaren beruflichen Kontext herauszuarbeiten (vgl. Alheit/Brandt/Weiss 2004). Für die haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitenden bedeutet dies, dass ihre Tätigkeit in Maßnahmen der Beschäftigungsförderung in einem veränderten und von Unsicherheiten geprägten Arbeitsmarkt nicht bei der unmittelbaren Qualifikationsvermittlung endete, sondern dass die Metaebene des Nutzens unter teilweise restriktiv interpretiertem Verwertungsbezug permanent mit reflektiert werden muss.

3.3 Beschäftigungsstruktur

Im Rahmen des Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft ändert sich auch das Arbeitsverhältnis zwischen haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitenden. Tietgens (1995) konstatiert, dass der permanente Sparzwang in der Weiterbildung suggeriere, dort seien nach wie vor umfängliche Ressourcen vorhanden. Planungsverantwortliche arbeiten seit mehr als zehn Jahren unter stetigen finanziellen Restriktionen und können sich kreative Innovationsspielräume oft nur durch Projektarbeit sichern (vgl. Schlutz 1999, Schöll 2004). Das Arbeitsverhältnis zwischen haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitenden wird fragiler, teilweise erhält es, wenn der Angebotsmarkt einer nebenberuflichen Gruppe sehr elastisch ist, unsoziale Züge und zwar dann, wenn Honorare gekürzt oder Rahmenbedingungen verschärft werden müssen, um den kommunal verordneten Einsparungen Rechnung zu tragen.

Dass diese Entwicklungen Auswirkungen auf das durch Nebenberufliche offerierte Programmprofil haben, steht außer Frage. Sie bieten in der Regel an, was sicher ankommt, und ihre Risikobereitschaft für Programminnovationen nimmt in dem Maße ab, in dem ihre Existenzgrundlage von der Kurstätigkeit abhängt (Schrader 1998).

4. „Bildungsmanager der Zukunft“

Wagen wir einen Blick in die Zukunft: Was erwartet die Fachbereichsleiter/-innen der zweiten oder dritten Generation in den Weiterbildungseinrichtungen? Diese Bildungsmanager der Zukunft benötigen ein differenziertes Fach- und Managementwissen. Sie werden mehr denn je auf aggregiertes pädagogisches Erfahrungswissen zurückgreifen (vgl. z. B. Pfeiffer 1990, Pehl 1998), um Ressourcenverschleiß entgegenzuwirken. Sie werden sich neben den pädagogischen Alltagsanforderungen des Disponierens verstärkt mit Integrations- und Vermittlungsaufgaben sowie mit Berufswegeplanung und Kompetenzbilanzierung für Menschen in der Patchworkgesellschaft auseinander setzen. Sie werden Ideen des intergenerationellen Lernens forcieren und sich mit Fragen der Neurobiologie und der Konstanten des Lernens Älterer befassen. Weiterbildung wird künftig sowohl einen beruflich als auch einen sozial integrierenden Stellenwert erhalten, denn sie wird den demographischen Wandel kompensatorisch begleiten.

Die Programmverantwortlichen werden nach wie vor gut qualifizierte jüngere Kursleitende benötigen und auf der Suche nach jenen mit vielen Bildungseinrichtungen konkurrieren, die in einer älter werdenden Gesellschaft altersheterogene Teams benötigen. Vielleicht gibt es in einigen Jahren professionelle Weiterbildungsakademien, die das Berufsbild des disponierenden und lehrenden Wei-

terbildners durch einschlägige Standards aufwerten und welche die Rekrutierung der Kursleitenden nicht von regionalen oder strukturellen Zufälligkeiten abhängig machen? Erste Ansätze in dieser Richtung werden am DIE bereits diskutiert.

Diese Veränderungen vollziehen sich in vielen Einrichtungen unter den Bedingungen einer zunehmenden Arbeitsverdichtung (denn der Anteil der pädagogisch Disponierenden nimmt seit einigen Jahren kontinuierlich ab: ca. 4.000 im Jahr 1991, ca. 3.300 im Jahr 2004; Quelle: Volkshochschulstatistik; Berechnungen des DIE) in oft alternenden Belegschaften (Kade 1998). Age Management, das heißt u. a. die Vorbereitung auf eine längere, verdichtete Berufstätigkeit ist in vielen Betrieben bereits Realität. Zugegebenermaßen fehlt es nicht nur in der Weiterbildung noch an Erfahrung und an Konzepten, wie das Erfahrungswissen Älterer produktiv und mit kollegialer Toleranz (auf beiden Seiten) an jüngere Belegschaften weiter gegeben werden kann. Übergänge von Älteren auf Jüngere verlaufen oft in Brüchen und selten als institutionsbereicherndes Kontinuum (Schöll 2005). Übergabe wird in der Regel als Neuanfang und selten als Fortführung begriffen. Manchmal mag dies nötig sein, aber die Weiterbildung verschenkt durch ein solches Vorgehen möglicherweise wertvolle Ressourcen.

Die heute 30-jährigen Bildungsmanager werden den demographischen Wandel individuell bewältigen und ihm als Mitarbeiter einer Institution mit entsprechenden Konzepten begegnen müssen. Auch wenn die ersten Folgen für Gesellschaft und Berufswelt erst in etwa zehn bis 15 Jahren sichtbar sein werden, dass sie kommen werden, kann nicht negiert werden. Wir haben ausreichend Zeit, uns darauf vorzubereiten und wir können später nicht sagen, wir hätten es nicht gewusst.

Die Programmverantwortlichen werden viele Jahre damit beschäftigt sein, die Folgen einer unzureichenden Migrations- und Integrationspolitik zu bewältigen. Dazu gehören Deutschkurse und Integrationsmaßnahmen auf allen weiteren gesellschaftlich relevanten Feldern: Politik, Familie, Gesundheit und Sozialsysteme seien stellvertretend genannt. Es ist ungewiss, ob diese Aufgabe gelingt, denn alle gesellschaftlichen Gruppen, auch die Weiterbildungseinrichtungen, fangen vergleichsweise spät und unter verschärften Rahmenbedingungen damit an.

Die Mitarbeitenden werden neue Wege des Generationendialogs finden, denn einer großen Anzahl gut qualifizierter und mit Blick auf die Differenz ihres biologischen und kalendarischen Alter in frappantem Maße jung gebliebener Menschen wird eine *lost generation* gegenüber stehen, eine große Gruppe Jugendli-

cher, die Opfer eines auf die Globalisierungsfolgen mit fast schon fahrlässiger Verzögerungsgeschwindigkeit reagierenden Schulsystems geworden sein werden. Was wird aus den über 20 Prozent unzureichend ausgebildeter Jugendlicher, die schon heute nicht in der Lage sind, ihre eigene Reproduktion zu sichern?

Die hauptberuflich Tätigen werden sich mit veränderten Gesellschaftsmodellen auseinandersetzen müssen. Eines davon heißt: Welche Anreize müssen geschaffen werden, um die Alterspyramide wieder in positive Bahnen zu lenken?

Sie werden sich mit den Folgen der Globalisierung beschäftigen müssen. Die erste Patchworkgeneration wächst heran. Weitere werden folgen und Unterstützung benötigen bei beruflicher Umorientierung und der Bewältigung der Folgen persönlicher Entwurzelung

Die Weiterbildung wird eine neue Alterskultur in ihr didaktisch-methodisches Setting aufnehmen müssen: alt, älter, hochaltrig – diese Kategorien werden neue Subsysteme der Seniorenbildung, denen wir durch adäquate Bildungskonzepte begegnen müssen.

Soziale Kohäsionsmaßnahmen werden nicht allzu teuer sein dürfen, denn die Gesellschaft – und besonders die quantitativ dominierenden Älteren – wird nicht mehr so wohlhabend sein wie heute. Die Älteren werden Erfahrungswissen einbringen und einige werden nach einer Phase relativen beruflichen Wohlstands eine lange Lebensphase mehr oder weniger stark ausgeprägter Altersarmut erleben. Diese Generation wird nolens volens bewusster konsumieren.

Die Volkshochschulen sollten dann immer noch für alle zugänglich sein, auch wenn dies möglicherweise die Kommunen wieder mehr kosten wird. Es ist sinnvoll investiertes Geld und preiswerter als manch andere, nicht jahrzehntelang erfolgreich erprobte gesellschaftliche Integrationsmaßnahme. Öffentliches Geld wird knapp sein; wenn es verausgabt wird, sollte eine möglichst große Zahl von Menschen davon profitieren, denn dies wird eine Herausforderung künftiger Generationengerechtigkeit sein, die von der beruflichen Produktivität Weniger und von der sozialen Integration Vieler abhängt. Kommunale Daseinsvorsorge sollte unter diesen Bedingungen schon heute neu definiert werden.

Literatur

- Alheit, P./Brandt, P./Weiss, M. (2004): Keine Chance für einen engen Nutzenkalkül. Bildungsökonomie und Erziehungswissenschaft im Gespräch. In: DIE, H. 3, S. 26–29
- Barz, H./Tippelt, R. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld
- Bastian, H. u. a. (2004): Kursleitung an Volkshochschulen. 2. Aufl. Bielefeld
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1973): Volkshochschule. Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt). Bonn (BMBF)
- Kade, Sylvia (1998): Das Lernen der Veränderung. Über den Umgang mit Neuem in alternden Organisationen. In: HBV, H. 4, S. 342–351
- Klein, R./Reutter, G. (1998): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Hohengehren
- von Küchler, F. (1997): Erfahrungen aus Beratungsprozessen. Chancen und Risiken. In: Meisel, K. (Hrsg.): Organisatorischer Wandel an Volkshochschulen (DIE Materialien für Erwachsenenbildung 10). Frankfurt a.M. (DIE), S. 37–49
- Kuhlenkamp, D. (2003): Von der Strukturierung zur Marginalisierung. Zur Entwicklung der Weiterbildungsgesetze der Länder. In: HBV, H. 2, S. 127–138
- Meisel, K. (1996): Wirtschaftlichkeit von Weiterbildungseinrichtungen (Studentexte für Erwachsenenbildung). Frankfurt a.M.
- Meisel, K. (2003): Weiterbildungsmanagement und Programmplanung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 98–110
- Nuissl, E. (1994): Über Nutzen und Probleme emanzipatorischer Männerbildung. In: Lenz, H.-J.: Auf der Suche nach den Männern. Frankfurt a.M., S. 135–147
- Nuissl, E. (1997): Institutionen im lebenslangen Lernen. In: REPORT, H. 39, S. 41–49
- Nuissl, E./Schuldt, J. (1993): Betrieb statt Behörde. Die Hamburger Volkshochschule im Wandel. Frankfurt a.M.
- Nuissl, E. (1998): Leitung von Weiterbildungseinrichtungen (Studentexte für Erwachsenenbildung). Frankfurt a.M.
- Pehl, K. (1998): Das Volkshochschul-Programmarchiv nutzen. In: Nolda, S. u. a.: Programmanalysen (DIE Analysen für Erwachsenenbildung). Frankfurt a.M., S. 9–59
- Pfeiffer, W. (1990): Adressatenorientierte Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Münster
- Reutter, G. (1998): Berufliche Bildung im Umbruch. Was begründet die neuen Anforderungen an das Lehrpersonal? In: Klein, R./Reutter, G.: Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Hohengehren, S. 17–38
- Schlutz, E. (1994): Markt und Bildung. In: Meisel, K. u. a.: Marketing für die Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn, S. 181–191
- Schlutz, E. (1999): Lernkulturen. Frankfurt a.M.
- Schöll, I. (2004): Risikoführungskultur als wesentliche Rahmenbedingung von Innovation. Ein Blick in die Erneuerungskultur von Weiterbildungseinrichtungen. In: HBV, H. 3, S. 221–229
- Schöll, I. (2005): Leiten früher und heute. In: DIE, H. 2, S. 33–35
- Schrader, J. (1998): Lehrende in der Weiterbildung: Bildungspolitische Positionen und empirische Befunde zum Lebenslangen Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied/Kriftel, S. 73–87
- Tietgens, H. (1995): Wirtschaftlichkeit und Bildungsverständnis. In: DIE, H. 2, S. 38
- Zech, R. (Hrsg.) (1997): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn

Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung

Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich

1. Einleitung

Kürzlich folgte ich der Einladung eines großen Erwachsenenbildungsverbandes vor Mitarbeiter/inne/n zum Thema Professionalisierung zu sprechen. Bevor ich meinen Vortrag begann, startete ich eine kurze Umfrage. Ich wollte von den etwa zwanzig Zuhörenden wissen, welchen Beruf sie erlernt oder welches Studium sie absolviert hatten, bevor sie ihre Tätigkeit in der Erwachsenenbildung aufnahmen. Außerdem interessierte mich, wie sie den Beruf bezeichnen, den sie derzeit ausüben.

Die Antworten brachten wenig Überraschendes: Die Mehrzahl der Teilnehmenden hatte zumeist ein geistes- oder sozialwissenschaftliches Studium ganz oder teilweise absolviert, einige verfügten über einen Berufsabschluss, zusätzlich nannte die Mehrzahl der Befragten diverse absolvierte Fortbildungen, die sie für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen qualifizierten. Lediglich eine Teilnehmerin bezeichnete sich als Erwachsenenbildnerin, alle anderen nannten Berufsbezeichnungen wie Bereichsleiterin, Bildungsmanagerin, Kursleiterin, Kulturvermittler, pädagogischer Mitarbeiter, Trainerin etc.

Eine zweite Erfahrung möchte ich anschließen. Studierende der Studienrichtung Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung berichten mir immer wieder, wie schwer es ihnen fällt, gegenüber Verwandten, Freunden, ja sogar potentiellen Arbeitgeber/inne/n zu argumentieren, was eine Erwachsenenbildnerin/einen Weiterbildner ausmacht, welche Tätigkeiten von ihnen verrichtet, in welchen Bereichen sie eingesetzt werden können, über welche Kompetenzen sie verfügen. Am ehesten werden sie verstanden, wenn sie allgemein bekannte Institutionen nennen, die potentielle Arbeitgeber/innen für Erwachsenenbildner/innen darstellen – wie Volkshochschulen, Berufsförderungsinstitute oder Wirtschaftsförderungsinstitute.

Diese „Stimmungsbilder“ führen zu den Thesen dieses Artikels:

1. Die hohe gesellschaftliche Bedeutung des lebenslangen Lernens konnte für die Konstituierung einer Berufskultur und die Wahrnehmung des Erwachsenenbildners/der Weiterbildnerin als Beruf in der Öffentlichkeit nicht genutzt werden. Die Profession kommt in der bildungspolitischen Diskussion und öffentlichen Meinung in Österreich nicht vor.
2. Der Nichtwahrnehmung von außen korrespondiert eine vernachlässigte Sicht auf die Verberuflichung von innen – seitens der Akteure im Berufsfeld.
3. Erwachsenenbildung als Berufsbezeichnung für pädagogisch Handelnde hat sich selbst in den einschlägigen Einrichtungen nicht durchgesetzt. Das Berufsbild war immer unklar und läuft Gefahr, durch Ausdifferenzierungs- und Entgrenzungsprozesse weiter an Konturen zu verlieren. Gleichzeitig bietet die Verbreiterung des Berufsfeldes auch Chancen für eine Reprofessionalisierung.
4. Der Fokus der künftigen Ausbildung von Erwachsenenbildnerinnen und Weiterbildnern sollte sich auf Kernkompetenzen richten, die mehr als bisher auf einem theoriegeleiteten Hintergrund beruhen.

Noch zwei Anmerkungen: Erstens, aufgrund der mangelhaften Daten- und Forschungslage (es fehlen sowohl empirische Untersuchungen als auch professionstheoretische Analysen) sind die folgenden Aussagen im wissenschaftlichen Sinne als analytisch-deskriptiv zu sehen. Zweitens, wenn von Erwachsenenbildnerinnen und Weiterbildnern gesprochen wird (die Begriffe werden ebenso synonym verwendet wie die dazugehörigen Bereiche Erwachsenenbildung und Weiterbildung), sind die pädagogisch Tätigen gemeint, wobei dieser Terminus bewusst weit gefasst werden soll, um der Situation in der Erwachsenenbildung gerecht zu werden. Diese ist einerseits gekennzeichnet durch immer mehr Überschneidungen zwischen den einzelnen Rollen und Funktionen, viele Erwachsenenbildner/innen sind heute multifunktional tätig. Andererseits sind auch eine Ausdifferenzierung sowie ein „Hereinholen“ bisher berufsfremder Funktionen und Rollen ins Berufsfeld zu beobachten, die zu einer ausgeprägten Spezialisierung in einzelnen Tätigkeitsbereichen führen. Das im Rahmen des später noch näher vorzustellenden Projektes „Weiterbildungsakademie Österreich“ erarbeitete Kompetenzprofil des Erwachsenenbildners/der Weiterbildnerin sieht folgende vier Funktionsgruppen vor (vgl. Heilingner 2005, S. 2):

- *Bildungsmanager/innen*: Erwachsenenbildner/innen in leitender, pädagogisch verantwortlicher, planender, konzipierender, organisierender Form;
- *Lehrende*: Erwachsenenbildner/innen, die als Trainer/innen, Kursleiter/innen, Dozent/inn/en, Seminarleiter/innen und unter anderen Bezeich-

nungen in der Erwachsenenbildung lehren bzw. Lernprozesse initiieren und begleiten;

- *Berater/innen*: Erwachsenenbildner/innen, die in erwachsenenbildungsrelevanten Feldern beratend tätig sind;
- *Bibliothekar/innen*: Erwachsenenbildner/innen in Bibliotheken. Diese für die österreichische Erwachsenenbildung spezifische Gruppe wird im vorliegenden Artikel nicht einbezogen.

2. Nichtwahrnehmung des Berufsstandes von außen

Wer die öffentlichen Debatten der letzten Jahre in Österreich über diverse Schul- und Universitätsreformen verfolgt hat, stößt immer wieder auf Diskussionen über das in diesen Einrichtungen tätige Personal. Dabei geht es um dienstrechtliche Fragen, Auseinandersetzungen um die Qualifizierung der Lehrenden, um Kritik an Zulagen, Qualität von Lehr- und Forschungstätigkeit und diverse andere Themen. Auch wenn die Auseinandersetzung in der jüngsten Vergangenheit an Schärfe und teilweise ungerechtfertigter Polemik gegenüber den im weitesten Sinne pädagogisch Tätigen hierzulande zugenommen hat, die Lehrerinnen, Assistenten und Professorinnen kommen als Berufsstand in der öffentlichen Diskussion zumindest vor. Demgegenüber herrscht über die Profession von Erwachsenenbildner/inne/n – man verzeihe mir die saloppe Formulierung – seit Jahren „Funkstille“. Ein gesellschaftlicher Konsens über die Qualität von Weiterbildung existiert nicht. Gleiches gilt für die Professionalität der konzeptionellen und pädagogischen Arbeit. Für Nachfragende ist wenig transparent, wie Anbieter ihr Personal ausbilden.

Eine ähnliche Situation ist in der Bildungspolitik zu beobachten: Seit Pisa wird über Details der Bildung in Kindergärten, Schulen und Universitäten heftig debattiert. Für die Erwachsenenbildung fällt zumeist nur ein allgemeines Bekenntnis zum lebenslangen Lernen ab. Die Bildungslücke, die sich spätestens in der zweiten Lebenshälfte auftut und die vor allem Menschen mit mittlerer oder geringer Qualifikation betrifft, scheint bildungspolitisch niemand wirklich zu interessieren.

Das Nichtwahrnehmen eines ganzen Berufsstandes – ob nun als Erwachsenenbildner, Trainerinnen, Weiterbildnerinnen oder Bildungsmanager bezeichnet – ist um so erstaunlicher, da sich die Entwicklung des Bildungsbereiches, in dem sie tätig sind, in der jüngsten Vergangenheit als Erfolgsgeschichte liest. So ist es gelungen,

- weite Teile der Bevölkerung über großteils arbeitsmarktpolitische Notwendigkeiten für das Prinzip des lebenslangen Lernens zu sensibilisieren;
- die Teilnahme an Erwachsenenbildung insgesamt zu erhöhen, auch wenn dafür in Österreich aufgrund des Fehlens einer bundesweiten Weiterbildungsstatistik exakte Belege fehlen;

- über die Ausweitung der Angebote und der Anbieter auch die Zahl der in der Erwachsenenbildung beschäftigten Menschen zu erhöhen (auch dazu gibt es leider nur Schätzungen);
- die Arbeit in der Erwachsenenbildung professioneller und unter zunehmenden Kosten- und Legitimierungsdruck vordergründig auch effektiver zu gestalten.

3. Vernachlässigte Sicht auf Professionalisierung von innen

Leider kann an dieser Stelle weder auf die Gründe der hierzulande geführten – oder besser – nicht geführten Professionalisierungsdiskussion eingegangen noch die Ursachen für die langjährige Skepsis vieler Verbände gegenüber einem klar konturierten Berufsbild sowie einer allgemein geregelten Grundausbildung in der Erwachsenenbildung beleuchtet werden. Beide Fragen harren einer eingehenden Aufarbeitung, deren Beantwortung den Rahmen dieses Artikels sprengen würde.

In der Erwachsenenbildung stehen wir heute vor folgender paradoxen Situation: Einerseits ist die Angebotspalette an Fort- und Weiterbildungen für Erwachsenenbildner/innen so groß wie nie zuvor. Heilinger (2000) hat in einer Studie für das Arbeits- bzw. Kalenderjahr 2000 immerhin 151 Lehrgänge, 23 mehrteilige Weiterbildungsangebote, fünf Projekte und 954 Einzelangebote zur Qualifizierung von in der Erwachsenenbildung Tätigen erhoben – „Zahlen, die auch KennerInnen der österreichischen Erwachsenenbildung nicht vermutet hätten“ (ebd., S. 305) In der Zwischenzeit dürfte die Zahl der Fortbildungsangebote weiter gestiegen sein.

Auch die Zahl der Studierenden, die Erwachsenenbildung als Schwerpunkt in ihrem Pädagogikstudium wählen, steigt seit Jahren. Eine „stille“ Akademisierung des Berufsfeldes ist nicht zu übersehen. Sie hat in den letzten Jahren dazu beigetragen, Berührungsängste bei den Verbänden abzubauen und neue Kooperationen jenseits der klassischen Erwachsenenbildung zu begründen. Der Kontakt zur Wissenschaft ermöglicht den Akteur/inn/en, das eigene Auftreten und Tun, das in Folge von Modernisierung und Internationalisierung stark unter Druck geraten ist, zu reflektieren und vielfach neu zu positionieren. Allerdings muss in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, dass es in Österreich kein eigenständiges Studium der Erwachsenenbildung gibt. Lediglich an den Universitäten Graz und Klagenfurt können Studierende der Pädagogik im zweiten Studienabschnitt den Schwerpunkt Erwachsenenbildung studieren. Nach Umstellung auf das dreigliedrige Studiensystem sind ab 2006/07 in Graz und ab 2009/10 in Klagenfurt Masterstudiengänge in diesem Bereich geplant.

Andererseits weist die Fülle an Fort- und Weiterbildungen gerade auf die Schwachstellen der Professionalisierung hin: Da viele Erwachsenenbildungsinstitutionen traditionell ihr eigenes Angebot entwickelt haben, sind Verbands- und Institutionsübergreifende Aus- und Fortbildungen mit verbindlichem Charakter ebenso selten wie theoretisch gestützte Curricula, die auf einen allgemein geregelten und standardisierten Berufszugang abzielen. (Hier offenbaren sich zwei traditionell bedeutsame Charakteristika der Erwachsenenbildung in Österreich: die Angst vor Eingriffen und Vorgaben „von oben“ – sprich: durch den Staat – sowie eine diffuse Theoriefeindlichkeit in vielen Bereichen.) Druck auf die Professionalisierung erwächst auch aus der Vermarktlichung der Erwachsenenbildungslandschaft. Sie führt dazu, dass klassische Einrichtungen nur mehr Anbieter unter vielen am Weiterbildungsmarkt sind. Sie verlieren damit auch ihre ursprüngliche Rolle als Zentren der Verberuflichung. Auf den Plan treten hingegen immer mehr Anbieter, die ihre Identität nicht über Bildung im Sinne eines öffentlich zugänglichen Allgemeingutes, sondern über Qualifikationen als kostenpflichtige Ware definieren (vgl. Nittel 2000, Gruber 2000). Beredtes Zeugnis dafür legen die diversen modernen Berufsbezeichnungen ab, in denen das Wort „Bildung“ nicht mehr konstitutiv ist. Hinzu kommen viele neue Felder der Weiterbildung wie Personalentwicklung, Coaching, innerbetriebliche Fortbildung und Kulturvermittlung, die noch kaum ins Bewusstsein der alteingesessenen Verbände gedrungen sind. Sie gelten nicht wirklich als Erwachsenenbildung, obwohl in diesen Bereichen viele Weiterbildner/innen tätig sind und von hier in den letzten Jahren interessante Impulse, was Themen, Lernkultur und Management betrifft, ausgingen. Ähnliches stellt auch Wiltrud Gieseke (2005, S. 16) für Deutschland fest, wenn sie die so genannte „beigeordnete Bildung“ als den entwicklungsintensivsten Bereich der Erwachsenenbildung sieht.

Die Begründungsmuster für Professionalität ändern sich damit und auch das Rollenbild, das Erwachsenenbildner/innen von sich selbst haben, hat sich gewandelt. Nittel/Völzke (2002) haben dafür den prägnanten Begriff von den „Jongleure(n) der Wissensgesellschaft“ geprägt. In diesem Sinne verstehen sich gerade viele jüngere Weiterbildner/innen nicht mehr nur als „klassische“ Pädagog/inn/en, sondern auch – oder vielleicht sogar zuerst – als Bildungsmanager/innen, die mit unterschiedlichsten Themen, Personen, Konzepten und Zugängen „jonglieren“. Oder wie Brüggemann meint: „Viele wollen gar nicht mehr so sehr die Menschen und die Welt verändern, sondern fragen danach, welche ‚Karriere‘ sie auf dem ‚Weiterbildungsmarkt‘ machen können“ (Brüggemann 2002)

Wie schon angesprochen fehlt insgesamt eine theoretisch reflektierte Diskussion über Berufsfeld und -rollen, Professionalisierung und Verberuflichung. Die letzten Publikationen zum Thema sind hierzulande vor mehr als fünfzehn Jahren

erschienen und wurden von einigen wenigen Autor/inn/en verfasst (vgl. u. a. Knopf 1985, Brugger 1991, Gruber/Lenz 1991). Allerdings scheint sich die Aufmerksamkeit für das Thema Professionalisierung derzeit wieder zu erhöhen. Indiz dafür sind der kürzlich erschienene Sammelband von Lenz (2006), der einen Einblick in die aktuelle Situation des Berufsfeldes vermittelt sowie das schon erwähnte Projekt „Weiterbildungsakademie Österreich“ (Heilinger 2005), in dessen Rahmen ein Qualifizierungs- und Akkreditierungssystem für die gesamte Erwachsenenbildung entwickelt wird. Des Weiteren wird das Thema im Kontext der schon seit einiger Zeit laufenden Qualitätsdiskussion in der Erwachsenenbildung angesprochen. So beschäftigt sich ein Modul des Equal-Projektes IMPROVE (Qualität im Wettbewerb um soziale und arbeitsmarktpolitische Dienstleistungen)¹ mit dem Zusammenhang zwischen der Qualität von arbeitsmarktpolitischen Bildungsmaßnahmen und der Qualität der Arbeitssituation (Arbeitsplatz, Arbeitsbedingungen) der Trainer/innen dieser Maßnahmen. Hintergrund dieses Projektes ist die Tatsache, dass sich die Arbeitsverhältnisse und -bedingungen der Trainer/innen vor allem in arbeitsmarktorientierten Weiterbildungsmaßnahmen in den letzten Jahren stark in Richtung Flexibilisierung, Präkarisierung und Deregulierung verändert haben.

4. Deprofessionalisierung und Reprofessionalisierung

Tatsache ist, dass die Erwachsenenbildung/Weiterbildung schon immer viel stärker differenziert war als das öffentliche Bildungs- und Erziehungssystem. Dementsprechend groß war auch die Anzahl der Quellenberufe, mit denen man reüssieren konnte. Diese Vielfalt, typisch für die Pionierphase von Organisationen und Bereichen, konnte hierzulande jedoch nicht produktiv gewendet und für den Aufbau eines professionellen Selbstverständnisses genutzt werden. Im Gegenteil: es wurden daraus die vermeintlichen „Tugenden“ des Berufes der Erwachsenenbildnerin/des Weiterbildners konstruiert – wie (staatliche) Unabhängigkeit, Pluralität und Praxisgebundenheit (im Unterschied zur so genannten „Verkopfung“ anderer Bildungsbereiche, die kritisiert wurde) – und diese haben sich gerade bei manch traditionellen Verbänden als Berufsbild „verfestigt“. Das behinderte nicht nur einen Professionalisierungsschub, wie er in den 1970er und 1980er Jahren in vielen europäischen Ländern stattfand und der die Grundlage für die Herausbildung eines eigenen Berufsbildes und -standes in diesen Ländern bildete, sondern trägt heute noch dazu bei, dass der Beruf – wie schon näher ausgeführt – weder von innen noch von außen als solcher wahrgenommen wird.

¹ Vgl. www.improve-info.at

Erschwerend für eine künftige Professionalisierung kommt hinzu, dass, wer es nicht geschafft hat, in Zeiten der Hochkonjunktur, in der sich die Erwachsenenbildung in den letzten Jahren zweifellos befand, eine Verankerung herbeizuführen, für den wird es unendlich schwieriger, wenn der Bereich – wie seit einiger Zeit zu beobachten – unter massiven Druck gerät. In einer Zeit permanenter Modernisierung, die durch Entstrukturierungs- und Entstandardisierungsprozesse geprägt ist, wird es immer schwieriger, zu definieren, was genau die Profession „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ im Kern ausmacht.

Befördert wird diese Entwicklung noch durch den Paradigmenwechsel in den Bildungskonzepten, die sich von der Erwachsenenbildung zum lebenslangen Lernen entwickeln. Die von der EU proklamierte Sichtweise auf das lebenslange Lernen impliziert, dass Erwachsenenbildung nur mehr *ein* Akteur unter vielen und dass organisierte Lernprozesse nur mehr *eine* Strategie zur Aneignung von Wissen unter mehreren ist. Unbestreitbar haben wir es hier mit einer zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Entgrenzung des Bildungsprozesses zu tun, teilweise auch mit einer Virtualisierung von Lernen – die nun unter geänderten Vorzeichen, wie etwa noch zu Ivan Illichs Zeiten – der ja bekanntlich die Entmündigung durch Experten (1979) kritisierte und stattdessen eine Entschulung der Gesellschaft forderte (1973) und dabei die Erwachsenenbildung mit einschloss –, wenn nicht gleich zu einer Entinstitutionalisierung, so aber zumindest zu einer Entgrenzung des Bildungswesens insgesamt führt. Dies birgt Gefahren in sich, wie etwa die Tendenz zur Deprofessionalisierung und Fragmentierung der Beschäftigungsverhältnisse (vgl. Dewe 2005, S. 13).

Prekäre, unsichere Arbeitsverhältnisse und in einigen Bereichen eine extreme Unterdotierung sind zwar keine neuen Phänomene in der österreichischen Erwachsenenbildung – sie nehmen aber rasant zu. Zynisch gesprochen verkörpern viele Erwachsenenbildner/innen den Typus des „Lebens-“ oder „Arbeitskraftunternehmers“ (Voß/Pongratz 1998), der sich ständig gezielt und kontinuierlich um den „Verkauf“ seiner Arbeitskraft bemühen muss. Es bestehen aber auch Chancen auf eine neue Reprofessionalisierung – was etwa die Durchdringung des Gedanken des lebenslangen Lernens in allen Lebens- und Arbeitsbereichen betrifft. Schon heute hat sich die Erwachsenenbildung als Querschnittsaufgabe etabliert, die sich auch in andere gesellschaftliche Bereiche ausgedehnt hat und in Organisationen benötigt wird, die früher auf sie verzichten konnten (Stichworte: lernende Organisation, Senioren, KMU). Darüber hinaus gibt es mittlerweile Organisationen, wie die Polizei, das Bundesheer, die Arbeitsmarktwirtschaft, die ihre Karriereschritte eng an das Absolvieren normierter Weiterbildungen binden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Die Erwachsenenbildung folgt der paradoxen Entwicklung modernisierter Berufe, die eine Verberuflichung bei gleichzeitiger Entberuflichung erfahren. In der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung begegnet man diesem Phänomen aktuell mit der Formulierung von Kernkompetenzen, die – wie der Name schon sagt – einen gemeinsamen Kern an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen benennen und daneben Wahlmöglichkeiten für die Ausübung differenzierter Berufsrollen zulassen.

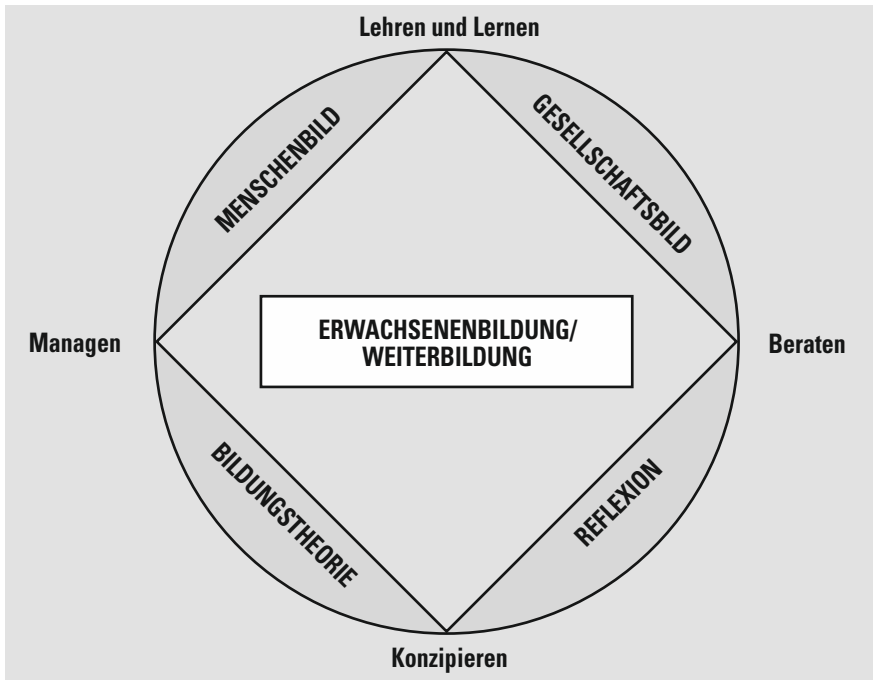
5. Kernkompetenzen als Grundlage eines professionellen Selbstverständnisses

Es ist Fuhr (2001, S. 404) zuzustimmen, dass es einen „spezifischen Modus des erwachsenenpädagogischen Handelns“ geben muss, in dem die Erwachsenenbildung/Weiterbildung sich von anderen Formen des Handelns unterscheidet. Im Allgemeinen müssen Erwachsenenbildner/innen spezifische Kompetenzen erwerben, die ihnen ein bewusstes – im weitesten Sinne – pädagogisches Handeln ermöglichen und über die sie ihre Professionalität, ja ihren Berufsstand als solchen definieren.

Was aber muss man können, was andere nicht können, um in der Zukunft erfolgreich und gekonnt als Weiterbildner/in zu arbeiten? Diese Frage gilt es in Anbetracht eines enorm breiten und differenzierten Berufsfeldes neu zu beantworten. Eine Antwort besteht in der Vermittlung von Kernkompetenzen für alle in diesem Bereich pädagogisch Tätigen, die über das Beherrschen praktischer Operationen weit hinausgehen (vgl. dazu u. a. Nuissl 2005). „So wie wir vom Richter erwarten, dass er nicht nur die Gesetze kennt, sondern sie auch auf Fälle anwenden kann, und vom Arzt, dass er über Krankheiten nicht nur Bescheid weiß, sondern sie auch heilen kann, so erwarten die Teilnehmer der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu Recht, dass Erwachsenenbildnerin und Weiterbildner nicht nur das Richtige wollen und wissen, sondern auch Können haben, dem sie vertrauen können“ (Fuhr 2001, S. 403). In diesem Sinne soll nachfolgende Grafik einige Denkanstöße geben, welche Kernkompetenzen es zu vermitteln gilt. Die Diskussion darüber ist ein offenes Projekt und folglich als „work in progress“ zu sehen.

Ein wichtiger Schritt in Richtung Formulierung und Anerkennung von Kernkompetenzen erfolgt in dem schon erwähnten Projekt zur Entwicklung einer „Weiterbildungsakademie Österreich“ (vgl. Heilinger 2005). Nach Jahrzehnten verschiedener Versuche, die Professionalisierung auf eine österreichweit einheitliche Basis zu stellen, scheint es nun endlich gelungen, ein Curriculum zu erstellen und ein Verfahren zu entwickeln, um zu einem anerkannten Abschluss im Bereich der Erwachsenenbildung zu kommen. Vorgesehen sind zwei Arten von

Abb. 1: Kernkompetenzen Erwachsenenbildung/Weiterbildung



Zertifikaten: Level I (Arbeitsumfang 30 ECTS) ist für alle gleich gestaltet, auf Level II (weitere 30 ECTS) gibt es Schwerpunktsetzungen in den Bereichen Bildungsmanagement, Lehre, Beratung und Bibliothek. Unter Leitung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen in Kooperation mit Vertreter/innen der führenden Verbände der Erwachsenenbildung und der Wissenschaft (u. a. Universität Klagenfurt) wurde ein Qualifizierungssystem geschaffen, dessen Veranstaltungen nicht im herkömmlichen Sinne in einer Akademie, d. h. in einem „festen“ Haus, angeboten werden, die Weiterbildungsakademie ist vielmehr „virtuell“ zu sehen – sie ist eine Art Anerkennungszentrale, die Standards entwickelt, Kompetenzen formuliert, die eingereichten Kompetenzprofile der um Anerkennung sich Bewerbenden prüft und qualitätssichernd wirkt. Ausgehend von einem erarbeiteten Kompetenzprofil und entlang eines vorliegenden Curriculums können sich Erwachsenenbildner/innen auf Antrag ihre bisher erworbenen Qualifikationen (aus der Erwachsenenbildung, aus Akademien und Hochschulen), aber auch informell erworbenes Wissen und Praxiserfahrungen kostenpflichtig anerkennen lassen. Neben der rückwirkenden Anerkennung soll die Weiterbildungsakademie aber auch prospektive Aufgaben übernehmen. Sie bietet eine

Art Referenzrahmen, an dem sich neu in Beruf einsteigende Personen bei der Zusammenstellung ihres Qualifizierungsprogrammes orientieren können.

Die Zukunft wird weisen, wie sich dieses flexible System in der Praxis bewähren wird. Die Frage, ob und in welche Richtung damit ein Professionalisierungsschub in der Erwachsenenbildung in Österreich ausgelöst werden kann, wird erst in einigen Jahren beantwortet werden können.

Literatur

- Brugger, E. (Hrsg.) (1991): Engagement, Hobby oder Karriere? Der Berufliche Weg in die Erwachsenenbildung an den Beispielen USA, Österreich und Schweiz. Wien
- Brüggmann, W.G. (2002): Umwege, Brüche, Ambivalenzen, Lust und Frust. In: Frankfurter Rundschau vom 26. Oktober 2002, S. A48
- Dewe, B. (2005): Der Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung. In: REPORT, H. 4, S. 9–18
- Fuhr, T. (2001): Wie fasst die Andragogik ihren Gegenstand? Zur sozialen, programmatischen und operativen Einheit der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Pädagogische Rundschau, H. 55, S. 393–409
- Gieseke, W. (2005): Professionalität. Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Gutknecht-Gmeiner, M.: Das Richtige richtig tun. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung. Wien, S. 12–34
- Gruber, E. (2000): Schöne neue Bildungswelt? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. In: Dr.-Karl-Renner-Institut u. a. (Hrsg.): Meister, die vom Himmel fallen. Beiträge zu Qualität und Chancengleichheit im Bildungssystem. Wien, S. 141–160
- Gruber, E. (2001): Beruf und Bildung. (K)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck u. a.
- Gruber, E./Lenz, W. (1991): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. München/Wien
- Heilinger, A. (2000): Die Qualifizierung von ErwachsenenbildnerInnen. Aus- und Weiterbildungsangebote für die unterschiedlichen Gruppen von MitarbeiterInnen der österreichischen Erwachsenenbildung durch die Institutionen der Erwachsenenbildung selbst und durch Angebote von Pädagogischen Akademien und Universitäten im Zeitraum von einem Jahr [Forschungsbericht der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle (PAF) des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) 6]. Wien
- Heilinger, A. (2005): „Weiterbildungsakademie Österreich“. Qualifizierte Erwachsenenbildung (unveröff. MS).
- Illich, I. (1973): Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek bei Hamburg
- Illich, I. (1979): Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Reinbek bei Hamburg
- Knopf, W. (Hrsg.) (1985): Erwachsenenbildung als Beruf. Tagungsbericht Universität Graz
- Lenz, W. (Hrsg.) (2006): Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!“ Münster u. a.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Nittel, D./Völzke, R. (Hrsg.) (2002): Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld Erwachsenenbildung. Neuwied u. a.
- Nuissl, E. (2005): Professionalisierung in Europa. In: REPORT, H. 4, S. 47–56
- Voß, G.G./Pongratz, H.J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie, H. 1, S. 131–158

Vom männlichkeitstypischen Subtext

Relevanzen der Geschlechterforschung für die Weiterbildung

Eine Möglichkeit, Wahrnehmung disziplinenübergreifend zu weiten, besteht darin, sich selbst aktiv in den Zwischenräumen von Disziplinen zu bewegen. Ein anderer Weg ergibt sich, wenn auf Erkenntnismittel einer anderen Disziplin zugegriffen wird, um sie in die eigene zu transferieren. So entsteht die Herausforderung, disziplinär gebundene Wirklichkeitssichten „gegen den Strich“ zu reflektieren. Auf diesem zweiten Weg verlaufen die folgenden Ausführungen, mit denen wissenschaftliches Wissen der Geschlechterforschung auf Weiterbildung bezogen und Weiterbildung nach Genderrelevanzen ausgeleuchtet wird. Es werden im Folgenden zunächst zentrale Gedanken der Geschlechterforschung dargestellt, die dann, veranschaulicht vor allem mit Hinblick auf die männliche Seite im Geschlechterverhältnis, genauer ausgeführt werden. In einem letzten Schritt werden Geschlechterkonstruktionen in der Weiterbildung aufgedeckt.

1. Essenzen der Geschlechterforschung

Vertreter/innen unterschiedlicher fachlicher Herkunft markieren gegenwärtig – als Sozialwissenschaftler/innen, Kulturanthropolog/inn/en, Politikwissenschaftler/innen oder Sozialpsycholog/inn/en – die Bedeutung von Geschlechterverhältnissen für ihre verschiedenen Forschungskontexte (vgl. etwa Becker-Schmidt/Knapp 1995). Im Gegensatz zu manch landläufiger Meinung konzentriert sich nicht lediglich das weibliche Geschlecht auf diesen zentralen Gegenstand. Ebenso richtet eine kritische Männerforschung Aufmerksamkeit auf die Implikationen von „Doing Gender“ als dem Prozess, durch den ein Geschlecht sozial konstruiert und gesellschaftlich zugeschrieben wird. Wissenschaftler/innen fragen nach, wie Geschlecht im geschichtlichen Verlauf sozial und kulturell hergestellt wurde und welches Hierarchie- und Machtgefälle das Verhältnis der Geschlechter prägt. Neben mikrosozialen Komponenten rücken sie sukzessive die übergreifenden Faktoren geschlechtsspezifischer Art in das Zentrum von Untersuchungen. Erforscht werden mit diesem Ansatz die Wechselprozesse „von subjektiver und objektiver Realitätsentwicklung, von Verhalten und Verhältnissen, von intersubjektiven Beziehungen und ihrer gesellschaftlichen Institutionalisierung“ (Becker-Schmidt/Knapp, 1995, S. 8 f.). Gender erhält in diesem

Modus Operandi die Funktion eines besonders aufklärungshaltigen analytischen Schlüssels für soziale und institutionalisierte Erscheinungsformen heutiger Gesellschaften. Zug um Zug hebt sich so die vorherrschende Geschlechtsneutralität wissenschaftlicher Prinzipien, Hypothesen, Arbeitsweisen und Erkenntnisse auf. Die Geschlechterforschung umfasst in der Zwischenzeit breit angelegte Theoriekonzepte, eine eigene Methodologie sowie Forschungsergebnisse in verschiedenartigsten Arbeitsgebieten (vgl. Becker/Kortendiek 2004). Dies findet nicht nur in einer wachsenden Fülle an Publikationen seinen Niederschlag, sondern auch in der universitären Lehre und in speziellen Studienprogrammen, den Gender Studies.

Mit ihrer Kritik legt die Geschlechterforschung das Grundmuster bloß, mit dem „das Männliche zum Allgemeinmenschlichen erklärt und in seiner geschlechtlichen Besonderheit unsichtbar gemacht“ (Oechsle/Wetterau 2000, S. 8), das Weibliche hingegen als abweichender Sonderfall marginalisiert wird. Im traditionellen Geschlechterarrangement ist der Part der Frau im Vergleich mit dem männlichen nicht mit einer eigenen und gleichwertigen Charakteristik gefüllt, sondern die dualistische Anordnung gesteht Frauen in dieser Rolle durch Entgegensetzung lediglich kompensatorische Funktionen zu. Das darin eingelassene Verhältnis von Herrschaft und Beherrschtwerden ist, wie Bourdieu herausarbeitet, deshalb so veränderungsresistent, weil sich das Tableau für beide Geschlechter auf Homologie gründet: Die Unterschiedlichkeit der Geschlechterbilder wird auf der Folie ihrer wechselseitigen Entsprechung festgeschrieben (vgl. Bourdieu 2005). Diese Geschlechterkonstellation reproduziert sich zwar ständig in konkreten zwischenmenschlichen Beziehungen, reicht aber – abstrahiert und zum symbolischen Überbau geronnen – weit darüber hinaus. Auf dieser Ebene wird die Geschlechterordnung ontologisch unterlegt, so dass naturgegeben erscheint, was Menschen erdacht und gemacht haben. Vertreter/innen der Geschlechterforschung sind sich zu diesem Zeitpunkt vor allem in Folgendem einig:

- Jegliche essenzialistische Fixierung von Geschlechtsunterschieden ist obsolet. Das führt zur getrennten Beschreibung von *Sex* und *Gender*, wobei radikal gedachte Ansätze selbst die Kennzeichnung von biologischen, körperlichen Merkmalen als Konstrukt verstanden wissen wollen (vgl. Butler 1995, 2001). Zumindest ist von der Annahme auszugehen, dass sich Sex und Gender zueinander nicht wie die konstante zur variablen Komponente der geschlechtlichen Identität verhalten.
- Über inter-individuelle Konstellationen hinaus und über die Köpfe und Körper der Geschlechter hinweg spiegelt sich allerdings das zweiwertige Geschlechterverhältnis weiterhin trotz sozialer und wissenschaftlicher Fortschritte fast ungebrochen in der geschlechtsspezifischen gesellschaftlichen Arbeitsteilung wider (vgl. Becker-Schmidt 1996). Es weist

Frauen und Männern unterschiedliche Fähigkeiten, Verantwortungsbereiche und Aktivitätsfelder zu.

Theoretisch wird also hervorgehoben, dass jegliches individuelle und interpersonelle Handeln in symbolische Muster eingebettet ist, welche das Geschlechter-Setting dichotom gestalten. Sie schlagen sich „in Form von Auffassungs- und Einteilungsprinzipien“ nieder „mit dem Effekt, dass alle Gegenstände der Welt und alle Praktiken nach Unterscheidungen klassifiziert werden, die sich auf den Gegensatz von männlich und weiblich zurückführen lassen“ (Bourdieu 2005, S. 57). Forderungen der Geschlechterforschung lauten deshalb, dass zu untersuchen sei, wie dieses binäre Gender-Muster gesellschaftliche Sphären durchzieht, sei es explizit oder verdeckt, beziehungsweise wie es in Strukturen Platz greift und mit kultureller Kraft wirkt. Dies bedingt, sich theoretisch und empirisch der Faktoren zu vergewissern, mit denen sich Geschlechter-Wirklichkeiten als subjektive, symbolische und strukturelle in ungleichzeitiger Dynamik entwickeln.

2. Die männliche Seite im Geschlechterverhältnis

Die Situation der Frauen, ihre Schwächen und Stärken im Genderkontrakt sind von feministischen Wissenschaftlerinnen facettenreich erforscht. Fasst man das Geschlechterverhältnis hingegen als relational bestimmtes auf, so kann den weitgehend verweigerten Einblicken in Männlichkeiten nicht länger ausgewichen werden. Das gilt um so nachdrücklicher, seit eine männliche Norm als schlechthin herrschende beschrieben und die Herleitung ihres Maßstabs aufgedeckt ist: „*Man* sagt nicht, welches die gesellschaftliche Norm ist, er repräsentiert sie. Was und wie *man* ist, das ist normal, alles andere ist auf die eine oder andere Weise defizitär“ (Nuissl 1992, S. 2). Männlichkeitskritische deutsche Forscher befanden sich – gemessen an solch frühen Einsichten sowie an Erträgen der Frauenforschung – längere Zeit im Erkenntnisverzug. Aktuell leisten sie jedoch mit ihrer Differenzierung des Männerbildes einen spezifischen Beitrag zur Rekonstruktion unerkannter hegemonialer Männlichkeit und tragen damit potentiell zur Dekonstruktion bestehender Geschlechterstereotypen und zur Geschlechterdemokratie bei (vgl. etwa Hollstein 2000, Höyng/Jungnitz 2000, Döge 2001).

Einen entscheidenden Schritt voraus ging der australische Männerforscher Robert W. Connell, indem er nicht nur verschiedene Männlichkeitstypen unterschied, sondern dadurch auch den gesellschaftlich dominanten Typus herauskristallisierte (Connell 1999). Auf dieser Basis wird es nun möglich, herrschende Männlichkeit generell so zu analysieren, dass sie alltäglich in diversen Verkleidungen erkannt werden kann, ohne jeden Mann gleich persönlich über diesen Leisten schlagen zu müssen. Hegemoniale Männlichkeit ist mit dieser Betrachtung

tung als konstruiertes Prinzip zu sehen, das individuell nachvollzogen oder abgelehnt werden kann. Letztlich beinhaltet dies, Männer wie auch Frauen daraufhin prüfen zu können, ob Merkmale von Hegemonialität adaptiert und androzentrische Orientierungen bewusst geteilt werden. Es geht also um die kulturell gewachsene Vormacht einer Männlichkeitstypik, die nicht von vornherein in „die Natur“ von Menschen (Männern) verlegt werden darf, aber hinsichtlich ihrer Inkorporationen kritisch hinterfragt werden muss. Da diverse Akzente des hegemonialen Männlichkeitskonstruktes historischen Veränderungen unterliegen, erscheint es nützlich, sich einiger ihrer noch wie vor markanten Elemente zu vergewissern.

2.1 Männlichkeit und Körperlichkeit

Die gesonderte Bewertung von biologischem und sozialem Geschlecht wird insofern zur Herausforderung, als gerade deren Verknüpfung eine der Grundstrategien der Männlichkeitsideologie darstellt: „Wahre Männlichkeit scheint sich fast immer vom männlichen Körper abzuleiten [...]. Nach diesen Theoretikern wäre der männliche Körper der Träger einer natürlichen Männlichkeit, entstanden durch den evolutionären Druck, der auf die menschliche Rasse ausgeübt worden ist. Wir erben zusammen mit unseren männlichen Genen die Neigung zu Aggression, Familienleben, Konkurrenzdenken, politischer Macht, Hierarchie, Revierdenken, Promiskuität und Männerbünden“ (Connell 1999, S. 66). Da die Frauenforschung weit reichend zugänglich macht, wie sich bei der Konstruktion eines weiblichen Geschlechtswesens Kultur mit Natur mischt, gerät in Vergessenheit, dass sich der gleiche Ableitungsmodus auch im Falle des Männerbildes vollzieht. Allerdings geschieht dies unter anderen Vorzeichen: Frauen erfahren die Gleichsetzung von Sex und Gender in der Konsequenz als soziale Diskriminierung, Männer stärken dadurch ihre Vormachtstellung. Im Unterschied zu Frauen wird über den Bezug zwischen männlichem Status, Körperlichkeit und Genetik öffentlich nicht gesprochen, er wird wortlos gesetzt. Diese Beziehungslinie wird nicht nur ins Dunkel gerückt, weil sie männliche Macht stabilisiert. Nach Auskunft kritischer Männerforschung ist sie auch tabuisiert, weil mit der körperlichen diejenige Ebene berührt wird, auf der die Furcht von Männern, zu Frauen gemacht zu werden, am größten ist. Das Verschweigen schlägt als Mangel an körperlichem Selbstbewusstsein auf Männer zurück und lässt den Einblick in das Zusammenspiel von Körper und Seele nicht mehr zu. Darüber hinaus führt es zum instrumentellen männlichen Umgang mit dem eigenen Körper: „Bewusst gewordene Männer bemerken, dass wir unseren Leib als Maschine betrachten, die zu funktionieren hat. Verweigert sie sich einmal, werfen wir Pillen ein, damit sie wieder anspringt [...]. Für den Notfall gibt es allemal den Körpermechaniker, auch Arzt genannt, und die Apparatedizin, die wir Männer ja selbst erfunden und raffiniert haben“ (Hollstein 1999, S. 38).

2.2 Männlichkeit und Innerlichkeit

Körperferne ist nur ein – wenn auch bedeutsamer – Aspekt von männlichkeitstypischer Fremdheit gegenüber den subjektiven Seiten des Lebens. Hegemoniale Männlichkeit geht in Distanz zur Welt der Gefühle und verschließt sich einer emotionalen, empathischen Hinwendung zur Mitwelt: „Eingeschränktes Gefühlsleben bedeutet, dass Männer Schwierigkeiten haben, sich emotional frei und offen auszudrücken, und dass sie auch anderen aus eigener Angst diese Fähigkeit nicht zugestehen [...]. Sie befürchten, dass der Ausdruck von Emotionen nach außen den Eindruck einer zu gering entwickelten eigenen Männlichkeit erweckt“ (Hollstein 1999, S. 41). Eine Subjektposition wird nur dann eingenommen, wenn objektive Parameter der Außenwelt zu fixieren und der eigene Platz darin zu bestimmen ist. Der „Männlichkeitspanzer“ erzeugt eine doppelseitige Barriere; sie verhindert nicht nur den Fluss der Gefühle nach außen, sondern erzeugt im Umkehrschluss innere Gefühlsleere. Gerade um derartige Mangel Erfahrungen kreisen aktuell die nach wie vor existenten männerbewegten Initiativen.

2.3 Männlichkeit und Hierarchie

Hierarchien sind in der hegemonialen Männlichkeitstypik nicht sachorientiert und funktional bestimmt, sondern sollen Macht als Wert an sich schaffen, stützen und erhalten. Insofern stehen sie im Widerspruch zu den Rationalitätskriterien, die für dieses Männerbild beansprucht werden. Das Muster, nach dem Herrschaft durch Hierarchie entsteht, bildet sich durch Grenzziehung und bipolare Abstufung, es erzeugt wechselseitigen Ausschluss: entweder – oder. Dieses Muster ist das Agens bei der Reproduktion des traditionellen Geschlechtersettings, das Frauen als Gegensätzliche auf den zweiten Rang verweist, und kommt ebenso beim Umgang mit Minderheiten zum Zuge. Durch trennendes Denken wird geteilt, durch Teilung geherrscht. Das gleiche Muster prägt das Verhältnis von Männern untereinander. Gehen heute kritische Männerforscher divergenten Männlichkeiten empirisch auf den Grund, so bringen sie nicht etwa eine gleichrangige soziale Organisation zu Tage, sondern erneut das hierarchische Herrschaftsmuster. Hegemoniale Männlichkeit nimmt in der momentan gegebenen Struktur die erste Position ein, schwule Männlichkeit steht auf der untersten Stufe. Dazwischen versammeln sich Varianten, die in den jeweiligen Männerstudien unterschiedlich konturiert werden. Mag sich auch Männlichkeit im Einzelnen modernisieren oder fragil werden, so bleibt das Gesamtgefüge doch stabil durch Beziehungsformen, welche die hierarchische Skalierung untermauern: „Hegemonie, Unterordnung, Komplizenschaft, Marginalisierung“ (Connell 1999, S. 97–102). Sie sind gewissermaßen das soziale „Schmieröl“, durch das sich männliche Dominanz im Männerbund behaupten kann.

2.4 Männlichkeit und Erwerbsarbeit

Die Maxime des Teilens und Herrschens nimmt ihren Fortgang mit der männlichen Einstellung zur Erwerbsarbeit als Beruf sowie der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung. Männlichkeit – und an erster Stelle die hegemoniale – definiert sich in starkem Maße über bezahlte berufliche Arbeit. Männlichkeit ist deshalb in hohem Maß durch die Entwicklung am Arbeitsmarkt bedroht, Erwerbslosigkeit wird mit der „Krise der Kerle“ in direkten Zusammenhang gebracht (Gesterkamp 2005, S. 19), gleichzeitig aber festgestellt: „Die Hegemonie von global agierenden Managern, Börsenspekulanten oder hoch spezialisierten Programmierern ist ungebrochen [...]. Die Schlüsselpositionen in den Unternehmen, naturwissenschaftlichen Berufen werden wie eh und je dominiert von ‚hegemonialer Männlichkeit‘“ (Gesterkamp 2005, S. 23, 25). Daneben entsteht eine neue Gruppe von Männern, die mit Rollenirritationen und sozialer Deklassierung zu kämpfen haben, weil jener männlichkeitsdominante Habitus nicht etwa aufgelöst ist, der sich über berufliche Leistung definiert und die Fürsorgearbeit an Frauen delegiert. Ganz im Gegenteil gewinnt er durch die Globalisierung an symbolischer Macht und setzt sich über die Ohnmacht der Ausgegrenzten hinweg. Was in den männlichkeitstypischen Habitus eingebrannt ist und von männlicher Seite aktiv inszeniert wird, die Trennung von hoch eingeschätzter, bezahlter Erwerbsarbeit und unbezahlter, abgewerteter Arbeit im Privaten, gerinnt ein weiteres Mal jenseits konkreter Geschlechtspersonen zur Norm und „triumphiert an der Spitze der Unternehmenshierarchie als modernisierte Form des traditionellen männlichen Arbeitshabitus“ (Gesterkamp 2005, S. 25). Es tritt nun im genderneutralen Gewand als Primat ökonomischer Sachzwänge auf, das soziale Ambitionen, Familie oder Fürsorgearbeit als Privatangelegenheiten versteht und aus dem eigenen System ausblendet.

Eine Kultur des Trennens tritt aus den verschiedenen Dimensionen dieses Männerbildes hervor, das mit seinen Topoi gesellschaftlich die Oberhand hält. Hegemonialität avanciert zum prioritären männlichkeitstypischen Muster, das „den Strukturrahmen gesellschaftlicher Entwicklung“ bildet (Döge/Volz 2002, S. 65) und mit dem entsprechenden symbolischen Gestus auch das Wissenschaftssystem ordnet. Immanentes Motiv ist die Absicht zur Kontrolle. So werden Lebenszusammenhänge auseinander dividiert, um sie in überschaubare Bahnen zu lenken und Unberechenbares in Grenzen halten zu können. Der Effekt solcher Herrschaftssicherung ist zerteilte Wirklichkeit und jenes Phänomen, das kritische Männerforscher als halbierte Männlichkeit im Geschlechterverhältnis beschreiben. In diesem androzentrischen Leitbild ist eine spezifisch reduzierte Wahrnehmung von Welt angelegt, die ihre Erkenntnisfähigkeit dadurch einengt, dass sie Wirklichkeit zerschneidet und anschließend die Ausschnitte addiert, um das Ganze wieder erfassen zu können. Dieses Ganze aber ist mehr als die Sum-

me seiner Teile. Von einem solchen Verständnis gehen gegenwärtig Vertreter/innen einer integrativen Wissenschaft aus, welche die Grenzen disziplinärer Prognostik konstatieren und statt dessen die Komplexität selbst organisierter Systeme zum Ausgangspunkt ihres Dialoges nehmen (vgl. Daiseion-Ji/Leibniz-Gemeinschaft 2005).

3. Genderkonstruktionen in der Weiterbildung

Vertreterinnen der Geschlechterforschung weisen theoretisch nach, dass „die Hierarchisierung der gesellschaftlichen Sphären – vor allem die Dominanz des Erwerbsbereichs gegenüber der Institution Familie – sich in der Hierarchie der Geschlechter wider spiegelt“ (Becker-Schmidt/Knapp 1999, S. 10). Kritische Männerforscher wiederum betonen: „So ist Männlichkeit, so sind als männlich angesehene Normen, Werte und Lebensentwürfe [...] weiterhin das dominante strukturierende Prinzip in dieser Gesellschaft“ (Döge 2001, S. 9). Sie fordern zu einem gesellschaftskritischen Handeln auf, das hegemoniale Einseitigkeit zuerst einmal analytisch ausfindig macht, um sie dann – als erkannte und benannte – überwinden zu können. Da der Weiterbildungssektor Teil dieser Gesellschaft ist, kann hypothetisch davon ausgegangen werden, dass er ebenfalls von der zweiwertigen Geschlechterlogik sowie von der androzentrischen Dominanzkultur nicht unberührt bleibt: „denn es gibt [...] eine geschlechtsunspezifische Bildung weder vom Gegenstand noch vom Lernprozeß noch vom Lernziel her“ (Nuissl 1993, S. 9).

Eine solche Betrachtung mag für diejenigen ungewöhnlich sein, welche die Weiterbildung als geschlechtsneutrales Teilsystem auffassen und allenfalls speziellen Angeboten einer Frauen- oder rudimentären Männerbildung eine Genderrelevanz zugestehen. Ins Zentrum geschärfter Reflexionen tritt demgegenüber die Frage, inwieweit Weiterbildung über das einzelne Kursangebot hinaus zur Stabilisierung einer zweiwertigen Geschlechterideologie beiträgt oder sogar selbst zur Akteurin eines Doing Gender wird, das traditionelle Geschlechterkonstellationen verstärkt. Dies betrifft sowohl ihre Wissenschaft wie ihre Politik und Praxis.

Diesem Interesse könnte zukünftig auf drei Analyse-Ebenen nachgegangen werden. In Anlehnung an Untersuchungsrichtungen, wie sie in der Geschlechterforschung unterschieden sind, wären sie aufzufächern in:

- „Die mikroanalytische Analyse des Doing Gender, das heißt des subjektiven Handelns von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen. Diese Ebene kann mit der mikrodidaktischen und interaktionellen Ebene in der Weiterbildung verglichen werden. Sie beinhaltet die Art und Weise, wie Subjekte sich als Frauen/Männer Wissen aneignen, lernend interagieren und wie sich die Lehre dazu verhält.

- Die Analyse des Gender-Systems. Im Mittelpunkt stehen hier Strukturen, welche die Geschlechterordnung bestimmen und den Geschlechtern ihre Position in der Gesellschaft zuweisen oder sie festschreiben. Dem entspräche der Einblick in das System der Weiterbildung und die Untersuchung von politischen, rechtlichen oder institutionellen Strukturen, die auf pädagogische Komponenten eines Geschlechterarrangements einwirken. Man kann im erweiterten Sinn von makrodidaktischen Faktoren sprechen.
- Die Analyse der symbolischen Ebene von Geschlechterunterschieden, auf der die soziokulturellen Konstruktionsakte von Männlichkeit und Weiblichkeit vor sich gehen und das Geschlechterverhältnis gedeutet und inszeniert wird. Eine solche Ebene der Re-/Konstruktion und potentiellen Dekonstruktion von Geschlechterbildern darf auch unter geschlechtsneutralen Oberflächen der Weiterbildung vermutet werden. Sie entfaltet sich implizit in der Professionskultur ebenso wie in der Scientific Community der Weiterbildungswissenschaft und wirkt auf bildungspolitische Ziele, Programmatiken und Inhalte ein – mit geschlechtsspezifischen Konsequenzen, die erst noch zu entziffern sind“ (Venth, 2003, S. 197).

Indikatoren für einen männlichkeitstypischen Subtext, der zum Vorschein käme, können an dieser Stelle lediglich gestreift werden. Zur Illustration werden zwei Beispiele anskizziert, die ihre genderhaltige Tiefendimension zumindest erahnen lassen.

3.1 Berufliche Weiterbildung versus Erwachsenenbildung

Weiterbildung wird häufig als Synonym für berufliche Weiterbildung benutzt, Erwachsenenbildung mit allgemeiner Bildung gleichgesetzt. Erwachsenenbildung umfasst dann diejenigen Bildungsinhalte und -ziele, die sich auf das Leben und die Persönlichkeitsentwicklung jenseits des Berufs richten: den Körper, die Psyche, die Familie, die Kultur. Die entsprechenden Bildungs- oder Fachbereiche sind als Gegenstände des Privaten konnotiert und werden dem Berufsbezogenen gegenübergestellt. Berufliche Bildung rangiert zunehmend höher als die Allgemeinbildung, sie wird entsprechend vertreten und gefördert. Der universelle Begriff von Bildung erfährt also eine Spaltung, die zudem hierarchisiert ist. Dem unterliegt ein Bild vom Menschen, der seine Entwicklungs- und Lernprozesse mit der Adoleszenz abgeschlossen hat und lediglich mit seinen beruflichen Fähigkeiten auf dem Stand bleiben will. Zweifellos ist es ein typisch männlicher Mensch, für den Lernen äußerlich bleiben soll, um nicht zum Angriff auf die Stärke und Stringenz eines Männerbildes zu werden. Mit seiner Fixierung auf Berufliches und der Ignoranz subjektiver und zwischenmenschlicher Belan-

ge wird er zum Sinnbild hegemonialer Männlichkeit. In dem Augenblick, in dem die Merkmale eines solchen Männerbildes zur Norm für jegliche Bildung erhoben werden, vollzieht Weiterbildung ein Doing Gender, welches das traditionell arrangierte Geschlechterverhältnis mit eigenen Handlungsmöglichkeiten erneut setzt. Es mag also kein Zufall sein, wenn in der Weiterbildung lediglich das Lernen in der betrieblichen/beruflichen Bildung präziser und kontinuierlicher erforscht ist, während die empirischen Befunde zu Lernprozessen anderen Zuschnitts noch ausstehen (vgl. Schrader/Berzbach 2005).

3.2 Lernen und Lehren

Konstruktivistische Lerntheorien haben nicht nur in die Wissenschaft der Erwachsenenbildung, sondern auch in Bezugswissenschaften von Weiterbildung als gültige oder diskussionswürdige Einzug gehalten. Auch sie sind von der Lernforschung bisher vernachlässigt. Vehement abgelehnt werden sie von wissenschaftlichen Vertretern, die sich der Idee der Aufklärung verpflichtet sehen oder von Praxisvertretern, die mimetischen Vorstellungen vom Verhältnis zwischen Lehre und Lernen – Abbildtheorien – anhängen und Lerngegenstände fachdidaktisch umzäunt und geordnet sehen wollen. Die Vorstellung, dass sich Lernende ihre eigenen Welten im Kopf nach eigenen Logiken und Verknüpfungen konstruktiv selbst organisieren, beinhaltet nach ihrer Vorstellung einen Macht- und Kontrollverlust, der unmittelbar auf die eigene, sendende oder lehrende Person zurückschlägt. Das Prinzip der fachlichen Einteilungssystematik, das ein Vorsortieren verlangt und ermöglicht, tritt in Widerstreit mit der völlig anders gelagerten Qualität einer neuronalen Netzwerkstruktur, die neues Wissen gewissermaßen fach- und disziplinenübergreifend, vor allem aber selbstreferentiell in vorhandene Wissensvorräte integriert. Sollte in Zukunft also der Bezug zwischen Lernen und Lehren überdacht werden, so wäre zu überprüfen, inwieweit auch Überzeugungen vom Dozieren oder Lehren die Probe aufs Genderexempel zu bestehen haben, weil sie auf eine Männlichkeitstypik zurückgehen, die eigene Botschaften ausgeben sowie durch inhaltliches Trennen beherrschen will.

Beide Beispiele weisen darauf hin, dass Genderanalysen der Erwachsenen-Weiterbildung potenziell einen vielschichtigeren Effekt zeitigen können als den vernachlässigten geschlechterdemokratischen Beitrag. Sie führen durch wissenschaftliche und professionelle Selbstaufklärung zu spezifischen Qualitätskriterien, die der Einseitigkeit von Erkenntnismöglichkeiten wirklichkeitskonstitutiv entgegenarbeiten und offensiv auf die Wechselwirkung zwischen Lernen und Lehre zugehen.

Literatur

- Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.) (2004): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden
- Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (Hrsg.) (1995): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M./New York
- Becker-Schmidt, R. (1996): Transformation und soziale Ungleichheit, soziale Ungleichheit und Geschlecht. In: Metz-Göckel, S./Wetterer, A. (Hrsg.): Vorausdenken – Querdenken – Nachdenken. Frankfurt a.M./New York, S. 183–195
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M.
- Butler, J. (1995): Körper von Gewicht. Frankfurt a.M.
- Butler, J. (2001): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.
- Connell, R.W. (1999): Der gemachte Mann. Opladen
- Daiseion-Ji/Wilhelm Gottfried Leibniz Gemeinschaft (Hrsg.) (2005): Symposium zur Gründung einer Deutsch-Japanischen Akademie für integrative Wissenschaft. Wipperfurth/Bonn
- Döge, P. (2001): Geschlechterdemokratie als Männlichkeitskritik. Bielefeld
- Gestekamp, T. (2005): „Krise der Kerle“. Männer auf dem Hartz-Weg. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Männer und Arbeit. Zukunft der Arbeit(slosigkeit). Berlin, S. 19–26
- Hollstein, W. (1999): Männerdämmerung. Von Tätern, Opfern, Schurken und Helden. Göttingen
- Hollstein, W. (2000): Mann sein geht nicht. Wenigstens nicht so. Im Interview mit Angela Venth. In: DIE, H. 4, S. 15–18
- Höyng, S./Jungnitz, L. (2000): Mehr als nur ein Blickwinkel. Männerforschung als Teil der Genderforschung. In: DIE, H. 4, S. 19–21
- Nuissl, E. (1992): Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Machtstrukturen, Normalität, Innovation - Männerbildung. In: Die Österreichische Volkshochschule, H. 163, S. 7–15
- Nuissl, E. (1993): Männerbildung. Vom Netzwerk bildungsferner Männlichkeit. Frankfurt a.M.
- Schrader, J./Berzbach, F. (2005): Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf (Stand: 28.04.2006)
- Venth, A. (2003): Verdeckte Geschlechterkonstruktionen. Zur Relevanz des Gender-Diskurses für die Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick, H. 4., S. 196–205

Subjekt – Partizipation – Demokratie

Kerne für die Zukunft der politischen Weiterbildung

Die Politische Weiterbildung gehört zu den „Säulen“ des Weiterbildungssystems und den Begründungszentren des lebensbegleitenden Lernens. Sie ist an Hochschulen disziplinar in den Erziehungs- und/oder Sozialwissenschaften verortet und hat in der Gesetzgebung, Trägerlandschaft und Förderung eine lange Tradition sowohl in der außerschulischen Jugend- wie auch in der Erwachsenenbildung. Dabei unterliegt sie, wie andere Bildungsbereiche in der Geschichte des 20. Jahrhunderts, unterschiedlichen Konjunkturen und Perspektiven. Dabei pendelt sie zwischen Bedeutungsrückgang und -zugewinn – und das gilt auch für die ersten Jahre des 21. Jahrhunderts. Ekkehard Nuißl ist seit Mitte der 1970er Jahre ein Beobachter und Akteur im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis, der nie den Blick auf allgemeine, berufliche und betriebliche Weiterbildung verengt hat, sondern immer in wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Reflexion auch die Bedeutung des „schmalen Segmentes“ der Politischen Weiterbildung als Angebot an die Bürgerinnen und Bürger und damit den „Zustand der Republik“ vergegenwärtigt und kritisch gewürdigt hat. In der Suche nach dem Ort und der Begründung des qualitativ bedeutsamen Lernfeldes hat er sich wiederholt – streitbar, kontrovers – mit Markierungen anregend eingemischt. Daher liegt es nahe, dass in dem ihm gewidmeten Sammelband die Politische Weiterbildung aufgenommen und Thema wird.

Die folgenden Ausführungen sind weder eine kritische Dokumentation des theoretischen Reflexions- noch des empirischen Forschungsstandes oder der üblichen Systematik nach Strukturmomenten verpflichtet. Ein knapper Text kann nur einige Aspekte aufnehmen, die für weitere Klärungen der Disziplin und des Feldes von Bedeutung sind: Das sind hier Blicke auf eine *offene Normativität*, auf *ausgewählte Problembenennungen* und auf die *Einschätzung offener Fragen*. Diese sind m. E. durchaus mit der Denktradition und den Themenzentren von Ekkehard Nuißl verwoben.

1. Hinweise zum Suchprozess

Das bundesdeutsche System der Politischen Weiterbildung ist aufgrund der deutschen Geschichte in seiner Struktur und Aufgabe, seinen Räumen und Zeiten „als Schule in Sachen Demokratie“ mit seiner nunmehr 60-jährigen Tradition

und Pluralität einmalig und gehört zur Erfolgsgeschichte der bundesdeutschen Demokratie, gleichzeitig befindet es sich gegenwärtig in einer Übergangsphase und offenen Diskussion um seine Zukunft. Diese Diagnose ist zunächst nicht originell, weil Offenheit, Aktualität und Lernprozess konstitutive Merkmale des Feldes mit seiner heterogenen Trägerstruktur sind. Aber neu ist einerseits der politische Prozess, der den Wohlfahrts- und Bildungsstaat in einen nationalen Wettbewerbs- und Konkurrenzstaat verändert – und auch die Politische Weiterbildung gehört zu den „Modernisierungsbaustellen“ – und neu ist andererseits, dass die durch den gesellschaftlichen Strukturwandel verursachten Entgrenzungsprozesse auch dieses Politik- und Lernfeld erreicht haben.

Der jeweils aktuelle Suchprozess nach dem Standort einer wissenschaftlichen Disziplin, eines Lernfeldes und einer Profession lässt sich immer auch an den gerade vorgelegten Publikationen ablesen. Für die Politische Weiterbildung gilt, dass in den letzten Jahren zahlreiche – unterschiedlich akzentuierte – Publikationen anzeigen, in welchen Klärungs- und Suchprozessen sie sich befindet, mit welchen Herausforderungen sie konfrontiert ist. Die Publikationslandschaft gehört zu den Konstitutionsbedingungen einer Disziplin und eines anspruchsvollen Feldes, sie ist das Medium in dem neues Wissen mitgeteilt, in dem kritische Reflexionen und Theorie-Praxis-Bezüge öffentlich werden. Zu verweisen ist neben zahlreichen Monographien und Sammelbänden vor allem auf das *Handbuch Politische Bildung* (Sander 2005), den Interviewband *Positionen der politischen Bildung 2* (Hufer u. a. 2004), den Sammelband *Politische Bildung und Globalisierung* (Butterwegge/Hentges 2002), das *Lexikon der politischen Bildung. Band 2* (Hufer 1999) oder auch die *Bildungsstandards – Evaluation in der politischen Bildung* (Redaktion Politische Bildung & kursiv 2005). Erstmals wurden zur Politischen Jugendbildung (Schröder u. a. 2004) und Politischen Erwachsenenbildung (Fritz/Maier 2005, Böhnisch/Fritz 2005) zwei empirische Studien vorgelegt, die – mit einem spezifischen Erkenntnisinteresse versehen und als formative Evaluation angelegt – wichtige Einblicke in die Wirklichkeit der beiden Lernfelder geben. Dabei wird für die politische Jugendbildung u. a. ihr integrativer Beitrag zur Persönlichkeitsbildung, dann ihre methodische Kreativität und Professionalität, die Kooperation mit Schulen und auch die Einbeziehung von eher bildungsfernen Jugendlichen akzentuiert (vgl. Schröder u. a. 2004). Für die politische Erwachsenenbildung wird u. a. deutlich, dass sie eine „hohe Angebotsqualität“ hat. Neben der Bedeutung von Bildungsorten (Bildungsstätten) wird die Dienstleistungsfunktion betont, d. h. eine „intermediäre Funktion im Rahmen von regionalen Lern- und Bildungsprozessen zu übernehmen, regionale Netzwerke zu fördern“ (Fritz/Maier 2005, S. 9), und dass sie gleichzeitig vor einem Entgrenzungsproblem steht.

Weiter gibt es neben zahlreichen Zeitschriften von Trägern bzw. Trägerzusammenschlüssen der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung (wie z. B. *Außerschulische Bildung* vom Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten, *Jugendpolitik* vom Deutschen Bundesjugendring oder *Erwachsenenbildung* von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung) mit *kursiv* und *Praxis Politische Bildung* seit einigen Jahren zwei regelmäßig erscheinende Fachzeitschriften, die sich explizit mit Themen, Erfahrungen und Fragen der Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung befassen.

2. Lernfeld im Diagnoseprozess – zwei Markierungen

Ein Blick in die Diskurse über die Politische Weiterbildung lässt Kontroversen und Suchprozesse identifizieren, von denen vor allem zwei eine herausragende Bedeutung haben und zu denen weiter Klärungsbedarf besteht. Vom klärenden und produktiven Umgang mit den beiden Markierungen hängt auch ihre Zukunftsfähigkeit und Gestaltungskraft ab.

2.1 Erste Markierung

Politische Weiterbildung ist wie andere Bildungsbereiche und das gesamte Bildungssystem in die seit einigen Jahren virulente Modernisierungs- und Dienstleistungsdiskussion und deren (u. a. auch förderungspolitischen) Folgen geraten. Hier gilt es zunächst die Prozesse und empirischen Befunde über eine Gesellschaft (und eines Bildungssystems) im Wandel und Umbau, einem Aufwachsen und Biographieverlauf in unsicheren institutionellen Umwelten, die Zumutungen eines flexiblen Postfordismus und eines flexiblen Menschen mit erwarteter Anpassungsfähigkeit zu vergegenwärtigen. Die Diagnoseangebote sind unterschiedlich akzentuiert: Sie werden entweder mehr als Ende des ideologischen Zeitalters, als marktwirtschaftlich organisierte Gesellschaften, als zweite, reflexive Moderne oder auch Postmoderne beschrieben, die weiter als Wissensgesellschaft in neue Offenheiten, Individualisierung, Bastelbiographien und einen Supermarkt für Sinnangebote führen; oder aber es werden deutlicher die Strukturen und Zumutungen gesellschaftlicher Zusammenhänge akzentuiert. Bei letzterer Diagnose ist die Rede vom flexiblen, globalisierten oder paradoxalen Kapitalismus, in dem mit dem Ende der traditionellen Arbeits- bzw. Vollerwerbsgesellschaft wirtschaftliche und gesellschaftliche Krisen, soziale Ungleichheiten und Spaltungen, Desintegrationsprozesse und Ausgrenzungen vertieft werden und in dem Anerkennung verweigert und Zukunft unsicher wird. Die Politische Weiterbildung ist in die gesellschaftlichen Prozesse und Diagnosen eingebunden, und sie bietet sie selbst an bzw. ist Träger solcher Angebote in ihren wissenschaftlichen und gesellschaftstheoretischen Verortungen sowie praktischen Bildungsgelegenheiten. Die Fragen dabei sind u. a.: Wie setzt sich Politische Weiter-

bildung mit dem Spannungsfeld angebotener Gesellschaftsdiagnosen und empirisch vorfindbarer Gesellschaftsbilder(-deutungen) auseinander? Über was bzw. welche Gesellschaft redet sie und klärt sie auf? Welche Gesellschaftsbilder halten Einkehr in die Politische Weiterbildung?

2.2 Zweite Markierung

Mit der schillernden Vokabel Modernisierung sind auch in der Politischen Weiterbildung vor allem Prozesse gemeint, die sich als Denken in Marktkategorien und Wettbewerbslogiken niederschlagen bzw. einer immer stärker an ökonomischen Kriterien orientierten Bildungs- und Sozialpolitik verpflichtet sind. Effektivität und Effizienz, Output-Orientierung, Controlling, Privatisierung, Deregulierung und Evaluation, Qualitätsdiskurs und Kontraktmanagement, Änderung der Finanzierungs- bzw. Bezuschussungsmodalitäten, Projektförderung zugunsten Regelförderung sind Stichworte für eine Entwicklungsdynamik, die Politische Weiterbildung jetzt Wettbewerbsbedingungen aussetzen und vom Kosten-Nutzen-Kalkül abhängig machen – letztlich „zwingen“ profitabel zu arbeiten. Dieser Paradigmenwechsel ist folgenreich. Hier ist die Frage, wie Träger und Anbieter – bei stagnierenden und rückläufigen öffentlichen Zuschüssen – ihren selbst gestellten und zugewiesenen bildungspolitischen Auftrag zuungunsten von Politischer Weiterbildung verändern (müssen) und eher zu einem modernen „Bildungswirtschaftsunternehmen“ werden. Eine Tendenz ist, dass sich Träger von ihrem „traditionellen“ Selbstverständnis sukzessive entfernen und eine neue Dienstleistungsphilosophie und Nutzenkalküle favorisieren, dass sie im Sog des freien Marktes für Bildung – im Gefolge der Veränderungen in der Weiterbildung, in Hochschulen und von beruflichen Bildungsgängen – zu Bildungsanbietern im Rahmen von EU- und GATS-Vereinbarungen werden.

3. Subjektbildung, Partizipation und Demokratie

Politische Weiterbildung bewegt sich im Spannungsfeld eines eigenen und abgrenzbaren Profils zu verhindernder Enge und Abschottung einerseits und neuen Profilbildungen andererseits. Dabei geht es sowohl um ihren disziplinären und politisch traditionsreichen „Kern“ als auch um eine neue Bestimmung dieses „Kerns“ im gesellschaftlichen Strukturwandel – „auf der Höhe der Zeit“ und in Zukunft. Hier bieten sich vier Themen an, die für diesen Bildungsbereich im 21. Jahrhundert weiter ausformuliert werden müssen.

3.1 Demokratiebildung

Demokratie als Staats- und Lebensform muss immer wieder neu gelernt werden. Bildung entscheidet wesentlich über die Entwicklung demokratischer Gesellschaften und die mentale Ausstattung ihrer Bürgerinnen und Bürger. Diese müs-

sen in die Lage versetzt werden, das Leben in der Demokratie aktiv mitzugestalten, ihre Rechte und Pflichten wahrzunehmen und Kompetenzen und gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen zu entwickeln, wie sie etwa Negt (1994, 2004) in der Denktradition „autonomer Urteilsfähigkeit“ und „demokratischer Selbstbestimmung“ markiert hat als: Selbst- und Fremdwahrnehmung, technologische, ökologische, historische und Gerechtigkeitskompetenz mit dem Ziel bzw. der Kompetenz „Zusammenhänge herstellen“ zu können (1994, S. 282 ff.). Weil Demokratie immer wieder gelernt und gelebt werden muss und der gesellschaftliche Problemhaushalt demokratischer Diskurse bedarf, braucht eine Gesellschaft entsprechende Zeiten und Orte, Lernfelder und Partizipationschancen ihrer Bürgerinnen und Bürger. Es gibt in allen Teilen der Bevölkerung einen Bedarf nach Orientierung, Information und Klärung. Daher ist Politische Weiterbildung eine wichtige Dienstleistung im Auftrag der Demokratie.

Demokratie und das demokratische Reden und Handeln sind immer auch gefährdet. Das gilt für die verfasste Republik, wie für Mentalitäten und Wahlverhalten in Teilen der Bevölkerung. Die Studien von Heitmeyer (2002, 2003, 2005) zeigen im Rahmen einer Dauerbeobachtung des Zustands der Gesellschaft, welche Demokratie gefährdenden Potenziale (als „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ und Demokratiezweifel sowie -distanz) nicht nur an den Rändern der Gesellschaft, sondern in deren Mitte identifiziert werden können. Es gehört zu den vornehmen und dringlichen, theoretischen wie praktischen Aufgaben der Politischen Weiterbildung die jeweils aktuellen – zugleich mit langfristigen Tendenzen verbundenen – Gefährdungen für Demokratie zu identifizieren und diese Demokratie bildend zu reformulieren.

3.2 Differenzierung und Eigenwert

Mit Blick in die Vielfalt der Programme, Themen und Lernformen gehört es zu den Stärken der Politischen Weiterbildung, dass sie immer wieder in der Lage war und ist, aktuelle Entwicklungen, Themen und Fragen der Gesellschaft in einem aufklärenden Diskurs wie auch handlungsorientiert aufzunehmen. Sie hat – bei hohem fiskalischem und legitimatorischem Druck – eine attraktive Angebotsliste vorzuweisen. Das gilt für ihre Themenvielfalt, ihre Lernkulturen und für Bereiche wie demokratische Bildung für Europa, Gedenkstättenpädagogik, arbeitsweltbezogene Bildung, Gesundheitsbildung, Männer- und Frauenbildung, Mädchen- und Jungenbildung, interkulturelle Bildung, kulturelle Bildung sowie politisch-historische Bildung (Hafeneger 2005). Dabei ist sie zugleich ein eigen sinniger Bereich, „in dem Intentionen und Themen von Bildungsprozessen von Anfang an so stark interessenorientiert und konfliktär sind, dass sie sich dem instrumentellen Zugriff entziehen“ (Faustich 2004, S. 156). Es gehört zu den domänenspezifischen Eigenheiten und dem Eigensinn des Feldes, dass es sich im

selbst- und aufklärenden Spannungsfeld individueller und kollektiver Fragen, Interessen und Wünsche einerseits und dem Gemeinwesen und der gesellschaftlichen Realität andererseits bewegt.

3.3 Zivil-/bürgergesellschaftlicher und politischer Akteur

In ihrer langen Tradition war die Politische Weiterbildung auf der Ebene politischer Verantwortung und als Lernfeld ein Garant der demokratischen Gesellschaft und ihres Grundkonsenses. Schon für Adorno (1977) war die Demokratie davon abhängig, dass die Menschen „sich als Subjekte politischer Prozesse“ erkennen und wissen (S. 559). Eine reflexive Politische Weiterbildung ist mit ihren (offenen und mobilen, fixen und stationären) Orten und Zeiten ein wichtiger zivil- und bürgergesellschaftlicher Akteur im Sinne von lokalen, regionalen Foren, Stütz- und Koordinationspunkten; sie ist für die Biographieentwicklung und für eine aktive (nutzungsorientierte und Engagement einübende sowie anerkennende) Staatsbürgerschaft ebenso von Bedeutung wie für die kommunale und regionale Sozial- und Bildungsentwicklung. Somit erhält sie Bedeutung für Teilnehmerinnen und Teilnehmer, für Multiplikatoren und Meinungsbildner sowie als Partner – vernetzt und in Kooperation mit anderen Akteuren (Institutionen, sozialen Bewegungen, Initiativen u. a.) – im „Laboratorium“ der Demokratie- und Regionalentwicklung. Dies steht in der Tradition des öffentlichen Auftrages einen „Ermöglichungsraum der Herausbildung demokratischer Haltungen und Kompetenzen“ in einer Gesellschaft zu fördern, die „die Bürgerinnen und Bürger als kritische und teilnehmende Subjekte mit eigenen Vorstellungen von Politik braucht, um den gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen begegnen zu können“ (Böhnisch/Fritz 2005, S. 205).

3.4 Bildungsbeitrag

In der neueren Bildungsdiskussion wird neben der formalen vor allem auch über die non-formale und die informelle Bildung nachgedacht. Sie waren lange Zeit kaum beachtet und unterschätzt, und erst in den letzten Jahren wird ihre Bedeutung systematisch reflektiert und auch empirisch untersucht (Münchmeier u. a. 2002). Hier muss sich die Politische Weiterbildung ihres Bildungsprofils und spezifischen Potenzials vergewissern, das in Freiwilligkeit, Selbstbestimmung und Anerkennung der eigenen wie der kollektiven Erfahrungen und Kompetenzen liegt. In der Aufklärungstradition ist die Ausformulierung des Emanzipationsauftrages in der Kantischen Formulierung begründet, dass der einzelne sich seines Verstandes ohne Leitung durch einen Anderen bedienen solle. Dabei geht es – auf der theoretischen Ebene – um das Verhältnis von Vergesellschaftungsmodus und Selbstentwicklung, um die Konstitutionsbedingungen individueller Bildungsprozesse, die auf Individualität, Subjektivität, Reflexivität, Urteilkraft und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zielen. Diese Herausforderung hat Kant in

seiner „Vorlesung über Pädagogik“ aus dem Jahr 1803 über die Problematik der pädagogischen Aufgabe so formuliert: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne“. Ähnlich sind die Antworten von Beck (2005) auf die aktuellen Krisenentwicklungen: „Damit Menschen ihr Leben in Unsicherheit selbstverantwortlich gestalten und das Gemeinwesen mehr als bisher demokratisch mitbestimmen können, brauchen wir eine sie zum Urteilen befähigende Bildung, die sie in die Lage versetzt, sich ihres Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (S. 293). Es handelt sich – klassisch gesprochen – um den Prozess der autonomen Welterschließung als Perspektive von Bildung und als Entwicklung eines politischen Selbst- und Weltbildes in der Politischen Weiterbildung.

In der neuen Bildungsdebatte wird das Verhältnis von formaler, non-formaler und informeller Bildung und der spezifische Bildungsbeitrag informeller Bildungsprozesse und deren Lernwelten und Bildungsorte bisher vor allem im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Jugendarbeit geführt (vgl. Otto/Rauschenbach 2004). Die Potenziale der Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung – die mit ihren Angeboten eine deutliche non-formale Bildungsausrichtung haben und auch konkrete Ziele verfolgen – wären noch zu entfalten und empirisch zu klären. Als eigenständiger Bildungsakteur in einem eigenständigen Rahmen jenseits der formalisierten Bildung hat sie ein spezifisches Profil in der Reflexion und Gestaltung der Gegenwartsgesellschaft. Als subjektorientierte Bildungspraxis und mit partizipativer Ausrichtung hat sie die Chance und ist strukturell geradezu prädestiniert „Demokratiekompetenz“, „Lebenskompetenz“ zu entwickeln und demokratische Selbstorganisation einzuüben. Neben den engeren Formen der Politischen Weiterbildung, die mit ihren Angeboten vor allem diejenigen erreichen, „die sich ohnehin für die Themen interessieren“ (Scherr 2004, S. 176), hätten Jugendarbeit und andere Formen der Erwachsenenbildung noch zu klären, wo (politische) Selbstbildungspotenziale und neue Zugänge zu interessierten Jugendlichen und Erwachsenen liegen und wie diese erschlossen und entfaltet werden können (für die Jugendarbeit vgl. Müller u. a. 2005). „Gelegenheitsstrukturen“ und gestaltbare Aneignungs- sowie Bildungsräume spielen hier eine zentrale Rolle. Das gilt gerade auch für den reflexiven Umgang mit Ambivalenzen und Offenheiten, mit Ungewissheit und Unsicherheit als konstitutive Dimensionen dieses pädagogischen Feldes und in den Biographieverläufen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen.

4. Herausforderungen und Zukunftsfähigkeit

Neben der Ausfüllung des skizzierten „Kerns“ ist die Politische Weiterbildung mit weiteren Herausforderungen – die sie zum Teil bereits produktiv aufgenommen hat – konfrontiert. Mit ihnen muss sie sich auseinandersetzen, wenn sie gesellschaftlich zukunftsfähig disziplinär ausgewiesen und Bestandteil von Bildungsbiographien von möglichst vielen Jugendlichen und Erwachsenen bleiben will. Einige Herausforderungen deuten sich in den beiden Evaluationen zur Jugend- und Erwachsenenbildung oder auch im „Weiterbildungsbericht Hessen“ (Landeskuratorium 2005) an. Zu ihnen gehören insbesondere:

1. Der Zusammenhang und die Veränderung von Grenzziehungen zwischen persönlichkeitsorientierter und politischer Bildung, von politischer Bildung und Lebensbewältigung (als Nähe „zum Menschen“ und mit Erfahrungsbezügen). Empirische Studien zeigen, dass bisherige Definitionen politischen Engagements und politischer Bildung kaum mehr geeignet sind, und dass die gesellschaftliche Erfahrungswelt kaum mehr mit der Sphäre des Politischen (dem anonymen Apparat übermächtiger Strukturen) vermittelt ist. In der Denktradition von Hannah Arendt (1958) verweist dies auf ein anthropologisch akzentuiertes und dem Gemeinsein verpflichtetes Nachdenken über die Grundbedingungen politischen Handelns.
2. Die gemeinsame Vergewisserung der Realität und deren kritische Deutung, die sie vor Wirklichkeitsverlust und Ideologiefälligkeit schützt. Politische Weiterbildung ist – in der Denktradition von Hannah Arendt – Ort des freien Austauschs und der Entstehung von Gemeinsein. Dies gilt gerade auch in verfassten Demokratien in Zeiten des Umbruchs, von Krisen und Ungewissheiten, in denen die Dogmen des Marktes (Effizienz) bestimmend und von Konkurrenz, Ohnmacht, Vereinzelung und Ausgrenzung geprägt sind. Sollen die Sphäre des politischen Sprechens und Handelns nicht schleichend schrumpfen und gefährdet sein, Demokratie lebendig bleiben und nicht innerlich aushöhlen, dann muss einer an Vitalität interessierte Demokratie daran gelegen sein, Orte und Zeiten der Pflege des Gemeinseins und damit der Grundlage politischen Handelns zu fördern.
3. Innovative und strukturbildende Projekte, neue Vermittlungswege und Angebote, Förderung von Netzwerken und lernenden Regionen.
4. Beobachtungen aus der politischen Soziologie und der Jugend(kultur)forschung verweisen auf die Entgrenzung von Politik und vor allem bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf eine Umorientierung von Formen politischer Beteiligung: „Traditionelle Vereine und Verbände, kirchliche Gruppen und Parteien verlieren an Mitgliedern, dagegen

haben punktuelle Events, Projekte und Aktionen Zulauf, die keine verbindliche und längerfristige Mitgliedschaft voraussetzen“ (Roth 2004, S. 419). Mit der weiteren Entgrenzung des Politischen gehört es zu den reizvollen Herausforderungen, die Politische Bildungslandschaft zu öffnen und eine neue Balance zwischen „Offenheit und Halt, Flexibilität und Profiltreue“ (Böhnisch/Fritz 2005, S. 205) zu entwickeln.

5. Der Qualitätsdiskurs differenziert nach unterschiedlichen Ebenen: dem Weiterbildungssystem, der Organisation und dem Lehren und Lernen. Nach Meisel (2005) bietet sich eine ordnungspolitische, ökonomische, professionsbezogene und inhaltliche Orientierung an. Dabei sind u. a. Fragen zu klären, wie das Lernfeld Politische Weiterbildung – mit seinen Trägern und Akteuren – diese Ebenen mit seinen Paradoxien und seinem Eigensinn steuert bzw. steuern kann oder wie es gelingt in der Kommunikation mit Politik und Verwaltung angemessene Wege, Chancen und Grenzen (der Evaluation und Messbarkeit) zu markieren und zu vereinbaren. Hier weisen Konzepte einer „partizipativen, demokratischen und wertschätzenden Evaluation“ in eine produktive, dem Anspruch der Politischen Weiterbildung gerecht werdende Richtung, weil sie „die Komplexität von Bildungsprozessen beachtet und eine wertschätzende und wertebasierende Grundlage für den Einsatz von Methoden sowie nachfolgende Interpretationen von Daten anbietet“ (Wenzel 2005, S. 138; vgl. kritisch zur Messbarkeit und Wirkungsforschung: Ahlheim 2003).
6. Es fehlt eine ausgewiesene und langfristig angelegte empirische Forschung und zu vielen Fragen gibt es kaum qualitative oder quantitative Untersuchungen, verlässliche Befunde und Daten. Der ungenügende Forschungsstand bzw. die unzureichende wissenschaftliche Wissensproduktion ist u. a. der defizitären Ausstattung im Wissenschafts- und Trägerbereich geschuldet. Es bedarf allerdings zukünftig eines solchen Wissens, wenn gehaltvoll und seriös argumentiert werden soll. Hier gehört es zu den Herausforderungen, in enger Kooperation von Wissenschaft, Trägern und Profession – gestützt und gefördert von Verwaltung und Politik – einen Forschungsverbund für unterschiedliche Wissensformen und Forschungskontexte zu entwickeln.
7. Die Politische Weiterbildung muss sich im Prozess des lebensbegleitenden Lernens besser mit ihren Beiträgen und Entwicklungen öffentlich darstellen. In der Kommunikation mit Politik und Gesellschaft gilt es, ihre Kompetenzen (Begegnungen und Auseinandersetzungen) und ihren Beitrag im demokratischen Prozess und in der gesellschaftlichen (auch betrieblichen) Innovation und Integration zu vertreten und zu belegen.

Mit Blick auf die skizzierten „Kerne“ und aktuellen Herausforderungen noch mal zurück zu Ekkehard Nuißl. Er hat mit seinen Einmischungen und Beiträgen vor allem vier Aspekte betont, die für die weitere Diskussion und Zukunftsfähigkeit der Politischen Weiterbildung von großer Bedeutung sind. Das ist einmal sein Verständnis eines weiten Begriffs des Politischen, der den Alltag und die Erfahrungen der Menschen im Blick hat. „Der Gegenstand politischer Bildung ergibt sich zunehmend aus der Schnittstelle menschlichen politischen Handelns und der gesamten Breite gesellschaftlicher Prozesse“ (Nuißl 2004, S. 219). Dann reflektiert er – einer dem Humanitätsideal verpflichteten Politischen Weiterbildung – die Rolle der Profession und begründet hier vor allem die Bedeutung von Orientierung, Beratung, Reflexion und Kommunikation. Dabei kommt er zu dem Essential: „Politische Bildung ist dann gut, wenn sie die Lernenden bei deren Lernen mit dem Ziel unterstützt, reflektiert politisch zu handeln“ (ebd., S. 229). Vor dem Hintergrund der Entgrenzung des Politischen im gesellschaftlichen Strukturwandel favorisiert er Merkmale wie kommunikative Prozesse, den offenen Diskurs und gemeinsame Klärungen – d. h. für ihn weniger Information oder gar Belehrung und Besserwisserei. Schließlich versteht er Politische Weiterbildung als Dienstleistung für die demokratische Gesellschaft, die sich in einem Prozess auf dem Markt und unter Wettbewerbsbedingungen der Weiterbildungslandschaft behaupten muss. Sein Denken bzw. seine Denkanstöße provozieren – reflexiv und in solidarischer Absicht – die institutionalisierte Daseinsweise und sind „Arbeit“ an der notwendigen selbstbewussten Entwicklung der Politischen Weiterbildung neben der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung.

Literatur

- Adorno, T.W. (1977): Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Band. 10.2. Frankfurt a.M.
- Ahlheim, K. (2003): Vermessene Bildung? Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.
- Arendt, H. (1958): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München
- Beck, U. (2005): Was zur Wahl steht. Frankfurt a.M.
- Böhnisch, L./Fritz, K. (2005): Ein Bericht für die Politische Bildung. In: Außerschulische Bildung, H. 2, S. 203–207
- Butterwegge, Chr./Hentges, G. (Hrsg.) (2002): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen
- Faulstich, P. (2005): „Standards politischer Kompetenz“ für die Erwachsenenbildung. In: Redaktion Politische Bildung & kursiv – Journal für politische Bildung (2005), S. 148–157
- Fritz, K./Maier, K. (2005): Zur Evaluation der politischen Erwachsenenbildung. In: Praxis Politische Bildung, H. 1, S. 5–16
- Hafenegger, B. (2005): Außerschulische politische Bildung. Vermessung eines Lernfeldes. In: Praxis Politische Bildung, H. 4, S. 287–294
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2002): Deutsche Zustände (Folge 1). Frankfurt a.M.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2003): Deutsche Zustände (Folge 2). Frankfurt a.M.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2005): Deutsche Zustände (Folge 3). Frankfurt a.M.

- Hufer, K.-P. (Hrsg.) (1999): Lexikon der politischen Bildung. Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung, Band 2. Schwalbach/Ts.
- Hufer, K.-P. u. a. (Hrsg.) (2004): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.
- Landeskuratorium Hessen in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium (Hrsg.) (2005): Weiterbildungsbericht Hessen. Lebensbegleitendes Lernen. Weiterbildungsstrukturen und -trends. Frankfurt a.M.
- Meisel, K. (2005): Qualitätsentwicklung in der politischen Bildung. In: Redaktion Politische Bildung & kursiv – Journal für politische Bildung (2005), S. 121–133
- Müller, B. u. a. (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg
- Münchmeier, R. u. a. (Hrsg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen
- Negt, O. (2004): Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen. In: Hufer, K.-P. u. a. (2004), S. 196–213
- Negt, O. (Hrsg.) (1994): Die zweite Gesellschaftsreform. Göttingen
- Nuissl, E. (2004): Die politische Erwachsenenbildung sollte weniger der Wissensvermittlung dienen, als in guter demokratischer Absicht dem Primat gelingender Lernprozesse folgen. In: Hufer, K.-P. u. a. (2004), S. 216–229
- Redaktion Politische Bildung & kursiv – Journal für politische Bildung (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Roth, R. (2004): Party und Protest. Zum politischen Gehalt aktueller Jugendkulturen. In: Beerhorst, J. u. a. (Hrsg.): Kritische Theorie im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt a.M., S. 409–426
- Sander, W. (Hrsg.) (2005) Handbuch Politische Bildung, Schwalbach/Ts.
- Scherr, A. (2004): Gesellschaftspolitische Bildung. Kernaufgabe oder Zusatzleistung der Jugendarbeit. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden, S. 167–179
- Schröder, A. u. a. (2004): Politische Bildung auf dem Prüfstand. Weinheim/München
- Wenzel, F. (2005): Partizipative Evaluation politischer Bildung. In: Redaktion Politische Bildung & kursiv – Journal für politische Bildung (2005), S. 134–147

Lernen an „Erfahrungen“?

Erkenntnistheoretische, pädagogische und neurobiologische Annäherungen

1. Kant, Dewey und andere

Auch Begriffe haben ihre Geschichte, sie machen Karriere und haben ihr Verfallsdatum. Wer spricht heute noch von „emanzipatorischer Pädagogik“ oder von „kritischer Urteilsfähigkeit“? Auch das Konzept Erfahrungslernen hat Höhen und Tiefen erlebt. In Zeiten der Schlüsselqualifikationen und der Kompetenzen ist der Begriff Erfahrung in Vergessenheit geraten. Zu Unrecht, wie ich meine, denn wer hat eine personale oder soziale Kompetenz erworben, die nicht erfahrungsbasiert ist?

Erfahrung ist ein erkenntnistheoretischer, also ein philosophischer Begriff. Für Immanuel Kant, dem die moderne Erwachsenenbildung und auch die konstruktivistische Pädagogik viel verdanken, ist Erfahrung die Grundlage menschlicher Erkenntnis. Erfahrung resultiert – so Kant – aus empirischer Anschauung vor dem Hintergrund unserer Kategorien und apriorischen Anschauungsformen. Die Welt ist uns nicht unmittelbar kognitiv zugänglich, sondern „nur“ gefiltert durch unsere Denkformen. Erfahrungen sind also Konstrukte, die eine Ordnung der Welt erleichtern und eine Orientierung in der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen ermöglichen. Sinn und Bedeutungen entstehen aus dieser Verknüpfung von Wahrnehmungen und Denken. Anders formuliert: ohne unsere Anschauungsformen kämen gar keine Wahrnehmungen zustande.

Warum dieser kurze Verweis auf die „Kritik der reinen Vernunft“? Erfahrungen ereignen sich nicht, sondern Erfahrungen entstehen aus kategorialen Anstrengungen des denkenden Subjekts. Erfahrung ist die Synthesis, die Anschauung mit einem Begriff verbindet. Damit sind wir bei dem pädagogischen Begriff des Erfahrungslernens. Die Pointe dieses pädagogischen Konzepts lautet: Erfahrung ist nicht nur mit Denken, sondern auch mit Handeln gekoppelt. Erfahrungen machen wir in Handlungssituationen, und Erfahrungen eröffnen neue Handlungsmöglichkeiten. Erfahrungslernen hat also eine pragmatische Dimension.

Der wohl bekannteste „Erfahrungspädagoge“ ist John Dewey, der dem amerikanischen Pragmatismus nahe steht. Deweys Absicht ist es, Lernen und Leben zu verknüpfen. Die Bedeutungen von Situationen, Personen und Dingen entstehen durch Handlungen. Jede Handlung hat eine individuelle Geschichte, d. h. sie knüpft an frühere Handlungen an. Auch Lernen ist prinzipiell biografisches Anschlusslernen. Jedes Thema, mit dem wir uns beschäftigen, ist Teil unseres biografischen Gepäcks. Erfahrungen sind die Bedingung eines selbstbestimmten, verantwortlichen Lebens. Handeln ist Erkennen und Erkennen ist Handeln – in diesem Punkt stimmen Dewey und Maturana/Varela überein. Durch Erfahrungen erleben wir uns in der Welt.

Auch didaktisch argumentiert Dewey konstruktivistisch: Der Lehrstoff ist nicht vorgegeben, er ist kein Wissensbestand, der lediglich den Schülern vermittelt wird, sondern der Lerninhalt entsteht in den Köpfen der Lerner. (Dewey 1963, S. 31ff.) Der „Stoff“ wird zum subjektiv bedeutsamen Lerninhalt, wenn er mit Erfahrungen verschmolzen wird. Erfahrungen sind nicht grundsätzlich „positiv“. „Eine Erfahrung kann etwa von solcher Art sein, dass sie unempfänglich macht. [...] Dann ist die Möglichkeit weitere Erfahrungen zu machen beschränkt. [...] Eine Erfahrung kann zwar im ersten Augenblick erfreulich sein und doch die Entwicklung einer nachlässigen und gedankenlosen Haltung fördern.“ (ebd., S. 38).

Erfahrungen sind keine vergangenen Ereignisse; auch frühere Erfahrungen werden in jeder Lebenssituation neu gedeutet, rekonstruiert. Vergangenheit ist uns nur in der Gegenwart zugänglich. Wir schreiben nicht nur – wie Max Frisch es formuliert hat – unsere Lebensgeschichte ständig neu, wir deuten auch unsere Erfahrungen neu. Mehr noch: Wir entdecken oft erst im Alter, welche Erfahrungen wir „wirklich“ gemacht haben. Erfahrungen sind keine vereinzelteten Erlebnisse, sondern sie sind miteinander verknüpft und in einen Lebenszusammenhang eingebettet. Die Verknüpfung von Erfahrungen ist für Dewey eine vorrangige didaktische Aufgabe. Er schreibt: „Jede Erfahrung lebt fort in weiteren Erfahrungen. [...] Daher ist es das zentrale Problem einer auf Erfahrung gegründeten Erziehung, diejenige Art von Erfahrungen auszuwählen, die fruchtbar und schöpferisch in nachfolgenden Erfahrungen fortleben.“ (ebd., S. 40).

Erfahrungen sind nicht wahr oder falsch, Erfahrungen sind nachhaltig oder flüchtig. Nachhaltige Erfahrungen betreffen die menschliche Existenz: Erfahrungen des Glücks und der Trauer, der Begeisterung und der Vergänglichkeit, des Gelingens und des Scheiterns, der Solidarität und der Fremdheit. Erfahrungen sind zielgerichtet und intentional. Wir machen Erfahrungen, um etwas zu bewirken, z. B. eine Steigerung des Selbstwertgefühls. Erfahrungen sind deshalb relationale Tätigkeiten, sie vermitteln zwischen Subjekt und Welt, zwischen dem Ich und dem Anderen.

Erfahrungen macht man in gesellschaftlichen, soziokulturellen Kontexten. So interpretiert der amerikanische Sozialpsychologe Kenneth Gergen Erfahrungen sozialkonstruktivistisch: „Unsere Erfahrungen sind unweigerlich gefärbt durch die soziale und vor allem sprachliche Welt, in der wir leben.“ (Gergen 2002, S. 163). Unsere Sprache ist ein Medium unserer Erfahrungen. Unser Wortschatz, unsere Metaphern und Redewendungen, aber auch die Syntax und Grammatik bilden die individuelle und soziale Landkarte für unsere Erfahrungen. Zwar sind wir manchmal „sprachlos“, dennoch sind – um Ludwig Wittgenstein zu zitieren – die Grenzen unserer Sprache die Grenzen unserer (Erfahrungs-)Welt. Neue Erfahrungen erfordern vielfach eine neue Sprache.

2. Erfahrungslernen in der Erwachsenenbildung

In der Erwachsenenbildung der 1970er Jahre war erfahrungsbasiertes Lernen das – zumindest theoretisch – bevorzugte Konzept. Oskar Negt, Paulo Freire, Heinrich Dauber, Lutz von Werder u. a. kritisierten einhellig die wissenvermittelnde „Bankiersmethode“. „Von oben“ – so zitierte Oskar Negt Ernst Bloch – „kommt man nur Fliegen bei.“ Erfahrungslernen schien zugleich den Ansprüchen der Subjektorientierung als auch der Systemveränderung gerecht zu werden, denn es ging weniger um die Aufarbeitung privater Erfahrungen als um die Reflexion gesellschaftlicher Widersprüche.

Wiltrud Gieseke schreibt rückblickend: „In den 1970er Jahren war Erfahrung ein emphatischer Begriff, er stand für eine gesellschaftliche Praxis. Erfahrung war der Rohstoff, aus dem sich über eine analytische Auswertung unter Zuhilfenahme der marxistischen Theorie neues Bewusstsein schaffen ließ.“ (Gieseke 2001, S. 82). Uns, d. h. der 68er Generation, war dieses emanzipatorische Konzept sympathisch und vernünftig zugleich. Wie aber in der Bildungspraxis lehrend und lernend mit Erfahrungen umgegangen wurde, wusste niemand so recht und interessierte in der soziologischen Epoche der Erwachsenenbildung auch nur wenige. Insofern füllte das „Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm“ (BUVEP) der Heidelberger „Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung“ unter Leitung von Ekkehard Nuissl theoretisch und empirisch eine Lücke. Vor allem aufgrund wörtlicher Seminarprotokolle wurde theoriegeleitet rekonstruiert, wie Lehrende und Lernende ihre Alltagserfahrungen wahrnahmen, zur Sprache brachten und interpretierten.

BUVEP war eine der ersten mehrdimensionalen qualitativen Lehr-Lernforschungen, nach Erhard Schlutz eine von drei „Leitstudien“ der Erwachsenenbildung: „Als Leitstudie der Erwachsenenbildung kann man solche Forschungsarbeiten bezeichnen, die für eine Disziplin einen unübersehbaren Anregungs- und Vorbildcharakter

haben. Dieser ist nicht nur von der Relevanz der Fragestellung, der Differenziertheit der Methoden und dem Gehalt der Ergebnisse abhängig, sondern auch von der (zeitbedingten) Empfänglichkeit und Interaktionsdichte der wissenschaftlichen Gemeinschaft.“ (Schlutz 2001, S. 192). Doch für diese Scientific Community scheint ein hohes Maß an Vergesslichkeit charakteristisch zu sein. Obwohl das BUVEP-Projekt in vielfältigen Formen publiziert wurde, war und ist die Rezeption eher enttäuschend. Spätere Forschungen knüpfen kaum an dieser Leitstudie an, die empirischen Materialien werden nicht re-interpretiert, die Fragestellungen und Ergebnissen nicht weiter untersucht oder auch nur problematisiert.

Neben dem achtbändigen Forschungsbericht erschien als gesonderte Publikation eine Fallstudie mit dem Titel „Lernen an Erfahrungen?“ (Kejcz u. a. 1979). Protokolliert und analysiert wird ein Bildungsurlaubsseminar mit Industriearbeiterinnen in einer norddeutschen Heimvolkshochschule. Die gewerkschaftlich engagierten und sozialwissenschaftlich qualifizierten „Teamer“ bemühen sich um ein erfahrungsorientiertes Lehren und Lernen.

Das Fragezeichen im Titel der Veröffentlichung deutet Zweifel an. Ist das Berichten über angebliche Erfahrungen, ist ein anregender und lebhafter Erfahrungsaustausch bereits ein Lernprozess? Wie lassen sich individuelle Erfahrungen mit politischen und sozioökonomischen Strukturen vermitteln? Wie gehen wissenschaftlich denkende „Teamer“ mit Teilnehmerinnenerfahrungen um? Ist es für die Teilnehmerinnen ein Erkenntnisgewinn, wenn ihnen für ihre konkreten Sorgen und Nöte ein theoretisches Deutungsmuster angeboten wird? Sind die unterschiedlichen Erfahrungswelten von Industriearbeiterinnen und von SozialwissenschaftlerInnen ohne weiteres kommunizierbar? Liefern die Teilnehmerinnen vielleicht nicht nur Stichworte, an denen die Teamer ihr Wissen und ihre Botschaften „andocken“ können? Eindrucksvoll ist der Nachweis, dass Lehrende und Teilnehmerinnen sich zwar über dasselbe Thema unterhalten, aber aufgrund unterschiedlicher kognitiver und emotionaler Strukturen, Kriterien und Relevanzsysteme. Dies wird z. B. am Thema „Bandarbeit“ deutlich. „Team und Teilnehmerinnen haben vermutlich gegenüber diesem Gegenstand nicht die gleiche Position: Bei den Teilnehmerinnen liegen unmittelbare Erfahrungen mit diesem Gegenstand vor, er ist der Mittelpunkt ihrer Existenz und jener Bereich, in dem sie jeden Tag zu handeln gezwungen sind. Den Erfahrungen des Teams ist dieser Lerngegenstand nicht unmittelbar zugänglich. [...] Nur wird es nicht immer offenbar, daß Team und Teilnehmerinnen (scheinbar) gleichen Begriffen unterschiedliche Bedeutungen zumessen“ (Kejcz u. a. 1979, S. 140 f.). So gelingt es den Teamern kaum, den „Betroffenen“ ihr politisch-gewerkschaftliches Veränderungsinteresse nahe zu bringen. Eine Perspektivenverschränkung von Theorie und Praxis kommt kaum zustande.

Die Seminarprotokolle und die Kommentare von Ekkehard Nussl u. a. lassen sich wie ein Lehrstück konstruktivistischer Lerntheorie lesen. Erfahrungslernen ist ein selbstreferenzieller, strukturdeterminierter, biografisch verankerter und emotionalisierter Prozess. Lehrende und Lernende sind allenfalls lose miteinander „gekoppelt“, Verstehen und Verständigung gelingen nur andeutungsweise. Handlungskonsequenzen können nicht gelehrt werden, sondern müssen von jeder/m einzelnen gewollt werden. „Teamer“ können zwar „stellvertretende Deutungen“ anbieten, aber die Lernenden entscheiden (Gott sei Dank) selbst, ob und welchen Gebrauch sie davon machen. So gesehen sind der Eigensinn und die Widerspenstigkeit der Erwachsenen Indikatoren für selbst bestimmtes Lernen.

3. Das erfahrene Gehirn

Lernen und Erfahrung sind nicht identisch. Lernen heißt: das Spektrum der Denk- und Handlungsmöglichkeiten erweitern. Erfahrungen haben dagegen oft eine bestätigende, auch restriktive Funktion. Die Berufung auf (vermeintliche) Erfahrungen kann Neuorientierungen und Veränderungen verhindern oder zumindest erschweren. Erfahrungsbasiertes Lernen sollte nicht (nur) biografisch retrospektiv, sondern (auch) zukunftsgerichtet sein. Erwachsenenbildung unterstützt die Reflexion und Vergewisserung früherer Erfahrungen, und sie fördert eine mentale Öffnung für neue Erfahrungen, für noch nicht gelebtes Leben. Auch wenn wir nur bedingt aus den Erfahrungen anderer lernen können (wegen der oben angedeuteten Autopoiesis lebender Systeme), so können wir doch unser Denken und Leben mit anderen vergleichen, wir können uns perturbieren und motivieren lassen. Aber: unsere Erfahrungen sind Teil unserer Biografie, auch unserer Privatsphäre. Insofern können existenzielle Erfahrungen nicht didaktisch instrumentalisiert werden. Jede/r muss selber entscheiden, welche Erfahrungen er/sie preisgeben will.

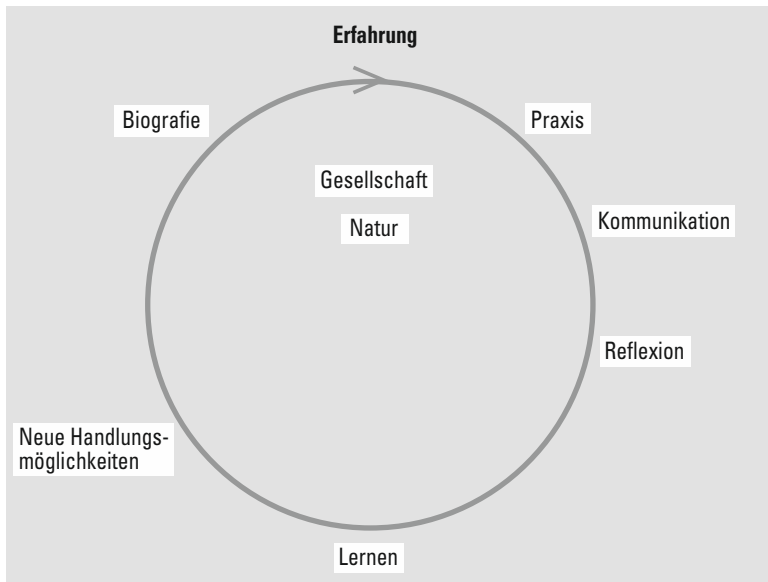
Der Erfahrungsbegriff wurde bisher erkenntnistheoretisch, pädagogisch und gesellschaftswissenschaftlich erörtert. Bemerkenswert ist die aktuelle neurowissenschaftliche „Entdeckung“ des Erfahrungsbegriffs. Neurowissenschaftler wie der Göttinger Gerald Hüther weisen darauf hin, „[...] dass das Gehirn auch im Erwachsenenalter noch in hohem Maß strukturell formbar ist“ (Hüther 2005, S. 11). Die neuronalen Netzwerke sind so flexibel, dass sie auch beim Erwachsenen neue „Erfahrungen“ ermöglichen. Unter Erfahrung versteht Hüther das biografisch erworbene, lebensweltliche Wissen, das zur Lösung aktueller und zukünftiger Probleme befähigt. Das Gehirn erinnert sich an erfolgreiche und weniger erfolgreiche Denk- und Handlungsstrategien. Leben ist Erinnerung – so kann man aus Sicht der Gehirnforschung formulieren – und Erinnerung basiert auf Erfahrungen. Erfahrungen „ereignen“ sich jedoch nicht, sondern Erfahrungen

werden „gemacht“ – sensorisch, kognitiv, emotional, handelnd. „Solche Erfahrungen sind immer das Resultat der subjektiven Bewertung der eigenen Reaktionen auf wahrgenommene und als bedeutend eingeschätzte Veränderungen der Außenwelt“ (Hüther 2005, S. 11). Erfahrungen sind eine Schaltstelle zwischen Subjekt und Umwelt, durch Erfahrungen ist das Ich mit der Welt „strukturell gekoppelt“.

„Die Erfahrungen, die ein Mensch im Lauf seines Lebens gemacht hat, sind fest in seinem Gehirn verankert, sie bestimmen seine Erwartungen, sie lenken seine Aufmerksamkeit in eine ganz bestimmte Richtung, sie legen fest, wie er das, was er erlebt, bewertet, und wie er auf das reagiert, was ihn umgibt und auf ihn einströmt.“ (ebd., S. 12). Erfahrungen hinterlassen zwar „Spuren“, aber sie sind keine starren Schemata, sie können verflüssigt, revidiert, relativiert werden. Der lernende Umgang mit (eigenen und fremden) Erfahrungen vermag die Erstarrung und Verkrustung der Denkmuster, Gewohnheiten und Problemlösestrategien zu verhindern. Wir sind zwar Erinnerung, wir sind aber auch lernfähig – zumindest im Rahmen unserer mentalen „Driftzonen“.

Erwachsenenbildung ist so gesehen ein Erfahrungsraum, d. h. ein Raum, in dem relativ risikofreie Umdeutungen und ungewohnte Beobachtungen möglich sind.

Abb. 1: Erfahrung als rekursive menschliche Tätigkeit



Erwachsenenbildung fördert eine biografische Bilanzierung, auch ein Probendenken und ein Probehandeln, ein Reframing von Erfahrungen. Dabei wird in der Regel nicht Falsches durch Richtiges ersetzt, sondern es wird die Perspektivenvielfalt erweitert. Thomas Ziehe schreibt anschaulich: „Nicht der Abriß der Altbauten, die Sanierung durch Kahlschlag ist unser Modell für Lernprozesse, sondern die Stück-für-Stück-Renovierung entlang der Wohnerfahrungen und Verbesserungsvorstellungen der Hausbewohner selbst“ (Ziehe/Stubenrauch 1982, S. 171).

Ein solches lebenslanges „Lernen an Erfahrungen“ schafft keine endgültigen Gewissheiten; alle Einsichten bleiben vorläufig und gelten nur „bis auf weiteres“. Aber die Reflexion von Erfahrungen erleichtert die Konstruktion von Zusammenhängen. Nochmals Ziehe: „Die Synthetisierungsleistung bringt praktische Stimmigkeit und Plausibilität in die Zerrissenheit des realen Lebenszusammenhanges“ (ebd., S. 171). Erfahrung kann als zirkuläre, rekursive und zugleich zukunfts offene menschliche Tätigkeit beschrieben werden (Abb. 1).

4. Die gesellschaftliche Dimension von Erfahrungslernen

Ist erfahrungsorientiertes Lernen typisch weiblich? Es hat den Anschein. Seinen Habilitationsvortrag am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover hat Ekkehard Nuissl über das – damals noch ungewöhnliche – Thema „Männerbildung“ gehalten. Nuissl erläutert, dass und warum es Männern schwer fällt, ihre Erfahrungen zu reflektieren und darüber zu sprechen. Selbstreflexion ist offenbar keine „Stärke“ der Männer. Dies ist bedauerlich, denn – so Nuissl – „fast alle typisch männlichen Problemlösungen führen in Sackgassen“ (Nuissl 1993, S. 8).

Damit sind wir – wieder – bei der Gesellschaftlichkeit von Erfahrungen angelangt. Erfahrungslernen heißt aus sozialwissenschaftlicher Sicht nicht nur, Erfahrungen gesellschaftlicher Widersprüche bearbeiten, sondern auch, sich der Gesellschaftlichkeit der eigenen Identitätserfahrungen bewusst werden. Auf diesen Zusammenhang hat Ekkehard Nuissl aufmerksam gemacht.

Literatur

- Arnold, R. u. a. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn
Dewey, J. (1938): Erfahrung und Erziehung. In: Ders.: Reform des Erziehungsdenkens. Weinheim 1963, S. 27–99
Gergen, K. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Stuttgart
Gieseke, W. (2001): Erfahrungsorientierung – Erfahrung. In: Arnold, R. u. a. (2001), S. 82–83
Hüther, G. (2005): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen

- Kejcz, J. u. a. (1979): Lernen an Erfahrungen? Bonn
- Negt, O. (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt a.M.
- Nuissl, E. (1993): Männerbildung. Frankfurt a.M.
- Schlutz, E. (2001): Leitstudien. In: Arnold, R. u. a. (2001), S. 192–193
- Ziehe, T./Stubenrauch, H. (1982): Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek

Visuelle Medien und unreife Gehirne

Zur Beeinträchtigung von Erziehung und Bildung durch Mediennutzung

Stundenlanges Fernsehen oder Computerspielen, über Jahre zur Gewohnheit bis hin zum Missbrauch entwickelt, scheint negative Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen zu haben. Untersuchungen aus psychologischer Medienforschung und neuerdings der Hirnforschung zeigen nicht nur, dass brutale Inhalte dieses Medienkonsums bei einem Teil der Jugendlichen zu Veränderungen von emotionalen und kognitiven Bewertungen von Alltagssituationen führen. Genauere Betrachtungen der Wirkungsweise solcher Medien auf bekannte Hirnmechanismen legen nahe, dass solche Konsumgewohnheiten auch Folgen für die allgemeine kognitive Entwicklung und Lernfähigkeit von Jugendlichen haben können (Christakis u. a. 2004, Bryant/Bryant 2001, Calvert u. a. 2002).

1. Der Prozess der Hirnreifung

Ein Kernpunkt der Reifung von Persönlichkeit ist der Abgleich zwischen emotionalen und rationalen Bewertungen von Fakten, Ereignissen und eigenen Handlungen. Dabei werden unter den Erfahrungen des realen Lebens Kommunikationsstrukturen zwischen Nervenzellen (Synapsen) im Cortex des Großhirns und im sog. Limbischen System nicht nur angelegt, sondern selektiv z. T. wieder abgebaut. Es handelt sich hierbei um einen lang andauernden Prozess der Hirnreifung, der in diesen Strukturen erst nach Ende der Pubertät ausklingt (Huttenlocher/Dabholkar 1997).

Es ist eine grundlegende Erkenntnis der Hirnforschung, dass erfahrungsabhängige neuronale Differenzierungen in der Jugend nicht allein einer Abspeicherung von Erfahrungen dienen und damit anderer Natur sind als die Gedächtnisbildung im Erwachsenen Gehirn. Vielmehr werden vielfältige Schlüsselinformationen, *die keineswegs bewusst werden müssen*, benutzt, um Nervenetze für die spätere Verarbeitung von Informationen ähnlicher Art zu optimieren. Netzverbindungen werden zunächst unter genetischem Einfluss für viele mögliche Funktionen, sozusagen auf Verdacht, im Überschuss geknüpft. Die Optimierung besteht darin, anhand eines frühen Erfahrungsangebots sinnlose, d. h. anscheinend

überflüssige oder störende Verbindungen zu identifizieren und zu eliminieren (Scheich u. a. 1999). Verschiedene Hirnstrukturen sind in unterschiedlichen Zeitfenstern empfänglich für Schlüsselinformationen, und ein Ausbleiben von Informationen oder Fehlinformationen führt zu dauerhaften Defiziten, die später oft erst in Belastungssituationen zum Tragen kommen. Dies wird verständlich insbesondere durch den informationsspezifischen Abbau von Synapsen, der später nur mit großem Aufwand – wenn überhaupt – korrigierbar ist. Man bezeichnet solche Prozesse deshalb zu Recht als Prägung. *Frühe Erfahrungen führen also nicht nur zu entsprechendem Gedächtnis, sondern wirken strukturierend auf das Gehirn und beeinflussen seine späteren Möglichkeiten der Leistung.*

2. Passivität als Entwicklungsgefahr

Vor dem Hintergrund dieser Zusammenhänge wird verständlich, dass ein quantitativ übersteigter und durch bestimmte Inhalte emotional belastender Medienkonsum im Kindes- und Jugendalter in Abweichung von realen Lebenserfahrungen zu Effekten führen kann, die das spätere Leben eines Individuums in eine bestimmte Richtung prägen. Dies kann multiple negative Konsequenzen haben, die im Einzelnen mit wissenschaftlichen Methoden ausgeschlossen werden müssen.

Mögliche negative Konsequenzen eines passiven Konsums visueller Medien (TV) durch Kinder werden in der Gesellschaft häufig verharmlost. Interessant ist, dass diese Fehleinschätzung auch eine Konsequenz der unterschiedlichen Tragweite von Informationsverarbeitung im jugendlichen- und Erwachsenenhirn ist: In der wahrscheinlich korrekten Selbsteinschätzung von „gefestigten“ Erwachsenen hat selbst ein übersteigter TV-Konsum hauptsächlich Unterhaltungswert ohne große Folgen. Das auf Kinder übertragene Argument ist zumeist, dass auch diese sehr gut zwischen real und fiktiv, d. h. nur auf dem Bildschirm vorhanden, unterscheiden können. Dies ist aber überhaupt nicht der Punkt, weil frühe Optimierungen bzw. Fehlsteuerungen der Informationsverarbeitungsmöglichkeiten in Nervenzellnetzen, wie beschrieben, nicht der bewussten Kontrolle unterliegen, sondern vom Erfahrungsangebot abhängen.

Bei den möglichen Gefahren eines ausgedehnten passiven Konsums visueller Medien im Kindesalter muss die Passivität an sich von den Inhalten des Konsumierten unterschieden werden. Um Auswirkungen der passiven Perzeption zu demonstrieren, ist ein klassisches Tierexperiment sehr instruktiv, das auf Held und Hein (1963) zurückgeht. Zwei junge Katzen im Spielalter werden in einer Rundarena vergleichbaren visuellen, aber hinsichtlich der Verhaltenserfahrung verschiedenen Reizen ausgesetzt. Dazu wird die eine Katze mit einem kleinen

Brustgeschirr und einer Leine an einem drehbaren T-Baum befestigt. Sie kann sich in der Arena mit verschiedensten Gegenständen frei auseinandersetzen. Die andere Katze schwebt in einem Körbchen, das über der Szene an dem T-Baum befestigt ist und kann, während sie von der anderen Katze mittransportiert wird, deren Spiel genau verfolgen, sich aber nicht daran beteiligen. Das Ergebnis solcher unterschiedlicher Erfahrungen über viele Tage ist eine erhebliche Retardierung der Verhaltensentwicklung der passiven Katze. Leider ist bei Experimenten dieses Typs bisher nie untersucht worden, inwieweit sich frühe Defizite später im Erwachsenenalter auswirken.

Trotz vieler offener Fragen scheint durchgängig das Prinzip zu gelten, dass frühe Erfahrungen vorwiegend interaktiv mit der Umwelt sein müssen, um wirksam zu werden und zu kognitiven und Verhaltensfertigkeiten zu führen. Dies wird eindringlich belegt durch sprachliche Defizite bei einem Kind gehörloser, nicht lautsprachlich kommunizierender Eltern nach alleinigem Zugang zu Sprachangeboten über TV (Sachs u. a. 1981). Natürlich sagt dieses Ergebnis noch nichts darüber aus, wie die normale Sprachentwicklung von Kindern durch Medien beeinflusst wird und ob es spezielle Gruppen von Kindern gibt, die negativ beeinflusst werden. Solche Fragen werden aber durchaus kontrovers diskutiert (Ritterfeld 2004, Böcking/Ritterfeld 2006).

3. Wirkung gewaltbetonender visueller Inhalte

Bei den Inhalten hat sich aus nahe liegenden Gründen das Interesse der Medienforscher bisher auf den Zusammenhang zwischen Medienkonsum mit brutalen Inhalten und Gewaltbereitschaft von Jugendlichen konzentriert. Bei Jugendlichen mit jahrelangem täglich mehrstündigem TV-Konsum und in der Summe zigtausend erlebten Brutalszenen steigt der Prozentsatz, der durch gewaltsames Verhalten auffällt (Johnson u. a. 2002).

Einen Erklärungsansatz liefern bereits Kurzzeitexperimente, die das Verhalten von Jugendlichen untersuchen, nachdem sie sich zunächst mit gewaltbetonten oder neutralen Computerspielen beschäftigt hatten (Anderson/Dill 2000). Gewaltspieler zeigen anschließend weniger Vermeidensverhalten gegenüber Bildern mit grausamen oder anderen belastenden Motiven und in an sich neutralen Gewinner-Verlierer-Spielen neigen sie zu aggressiven Strategien gegenüber unterlegenen Mitspielern. Beides weist auf einen Gewöhnungseffekt gegenüber Gewalt hin, sowohl passiv wie auch aktiv (Funk 2005).

Computerspiele mit brutalen Handlungen haben über die interaktive Ebene noch einen völlig anderen Zugriff auf Hirnmechanismen als passives Zuschauen von

TV. Bestimmte Bereiche des vorderen Stirnhirns bewirken durch ihre Aktivität Hemmung unerwünschter Verhaltensmuster. Dies ist ein Entwicklungsprozess, der mit dem Alter zunimmt und eine der Grundlagen für die normale Persönlichkeitsreifung darstellt. Die Aktivität dieser Hirnareale und damit wahrscheinlich ihre Hemmfähigkeit wird bei gewaltbetonenden Computerspielen reduziert und als Langzeiteffekt umso massiver, je stärker die Biographie von Jugendlichen vorher durch TV und gewaltbetonende Computerspiele bestimmt wurde (Mathews 2002).

Am ausgeprägtesten scheint diese Reduktion bei *Disruptive-brain-disorder*-Jugendlichen zu sein, die bereits durch übermäßige Aggressivität auffallen. Dabei könnte der Nervenbotenstoff Dopamin eine Rolle spielen. Dopaminausschüttung u. a. im Stirnhirn bewirkt bei erfolgreichen Problemlösungen als sog. internes Belohnungssystem des Gehirns den bekannten gefühlsmäßigen Kick, der uns motiviert, weiterzumachen (Stark u. a. 2004). Die Dopaminausschüttung muss bei emotionalen Spielen, die rasch hintereinander Erfolgserlebnisse vermitteln (z. B. „Ego-Shooter“) zwangsläufig dramatisch ansteigen. Dies könnte bei Gewöhnung viele Hemmungen gegenüber dem eigentlich brutalen Inhalt der Spiele außer Kraft setzen. Die auf relativ primitive Art möglichen Leistungssteigerungen und Erfolgserlebnisse wirken wie eine Konditionierung. Ein weiterer mit dem Dopaminsystem zusammenhängender Effekt solcher Spiele ist ohne Zweifel ihr Suchtpotenzial (Grieshaber 2004).

Möglicherweise spielt noch ein anderer Nervenbotenstoff, das Serotonin, im vorderen Stirnhirn eine Rolle, wenn Konsum von Brutalszenen oder von brutalen Spielen in reale Gewaltausübung umschlägt. Es wurden in diesen Hirnbereichen Funktionsstörungen des Serotoninsystems bei Individuen gefunden, die zu impulsiver Gewalt neigen (Davidson u. a. 2000).

4. Konsequenzen von Medienkonsum auf Erziehung und Bildung

Insgesamt zeigen solche Zusammenhänge bisher, dass zwei Faktoren beim Konsum visueller Medien besonders wirksam werden, die emotionale Ladung der Inhalte und die Dauer der Exposition (oder Dauer der Aktivität bei Spielen), insbesondere pro Tag. Dies ist aus der Sicht der Hirnforschung nicht erstaunlich, weil es dieselben Faktoren sind, die weitgehend darüber entscheiden, welche der unendlich vielen Informationen, die tagtäglich durch unser Kurzzeitgedächtnis laufen, dauerhaft im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden. Damit eröffnet sich aber eine andere Dimension von möglichen Wirkungen exzessiven Medienkonsums, die weit über Störung von Hirnreifungsprozessen bei jungen Kindern und insbesondere selektive Zusammenhänge von visuell erlebter Brutalität und Gewaltneigung hinausgehen.

Aus Sicht der Hirnforschung entsteht der Verdacht, dass solche exzessiven Mediengewohnheiten indirekte Einflüsse auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben, die im Sinne konkurrierender Informationen bei der Gedächtnisspeicherung Erziehung und Bildung tagtäglich beeinträchtigen. Dies könnte einer der Gründe sein, warum zunehmend Zusammenhänge zwischen TV-Konsum von Kindern und ihren Schulleistungen gefunden werden (vgl. Archives 2005 bzw. Borzekowski/Robinson 2005, Hancox u. a. 2005, Zimmermann/Christaki 2005).

Bei der Gedächtnisbildung gibt es folgende Zusammenhänge:

Im Ablauf von täglichen Ereignissen werden Wahrnehmungen und Bewusstseinsinhalte für einige Zeit im Kurzzeitgedächtnis vorrätig gehalten. Das Kurzzeitgedächtnis hat eine sehr begrenzte Kapazität, so dass neue Informationen die alten verdrängen (Todd/Marois 2004). Nur ein kleiner Bruchteil der ständig durch das Kurzzeitgedächtnis ziehenden Inhalte findet einen Weg ins Langzeitgedächtnis. Die Prozesse der Langzeitverankerung sind biochemischer Natur, dauern mehr als 24 Stunden und sind unserem Bewusstsein nicht zugänglich (Frey and Morris 1998). Besonders wichtig ist, dass die Auswahl der Informationen, die verankert werden, nicht bewusst entschieden wird, sondern mehr indirekten Einflüssen unterliegt. Zwei massive Einflüsse sind bekannt: Erstens die starke emotionelle Beteiligung bei einer neuen Erfahrung, d. h. ihre Erlebnis- und Motivationsfähigkeit positiv und negativ, und zweitens die Herstellung eines Zusammenhangs mit anderen Informationen, der eine rationale Verknüpfung oder auch eine Einordnung in bereits Bekanntes ermöglicht. Insbesondere diese Assoziationsbildung ist Grundlage für das Faktengedächtnis.

Für diese Prozesse sind neuronale Mechanismen im Gehirn bekannt (Eichenbaum/Cohen 2001). Es ist offensichtlich, dass Medienkonsum mit stark emotional wirksamen Inhalten eine bevorzugte Verankerung solcher Informationen bewirkt. Dies geschieht in Konkurrenz zu weniger aufwühlenden Erfahrungen, z. B. im Schulalltag. Es ist sehr wahrscheinlich, dass Computerspiele mit starker emotionaler Beteiligung noch wesentlich wirksamer für eine bevorzugte Gedächtnisverankerung in Konkurrenz zu anderen Tagesereignissen sorgen als passiver Konsum mit ähnlichen Inhalten.

Ein weiterer Mechanismus dürfte diesen Effekt noch verstärken. Handlungsabhängiges Lernen (*learning by doing*) ist eine höchst effektive Lernform, die auf Konditionierung beruht und keine bewusste Verarbeitung erfordert. Als emotionale Komponenten spielen Erfolg und Misserfolg eine dominierende Rolle für die Gedächtnisverankerung (Stark u. a. 2004, Frank u. a. 2004). Der wesentliche Gesichtspunkt ist jedoch, dass es sich um eine trainingsabhängige Lernform

handelt. Dabei wird nach neueren Erkenntnissen bei jedem Durchgang die bisherige Gedächtnisspur im Langzeitgedächtnis dem Kurzzeitgedächtnis wieder zugänglich und kann auf diesem Wege zur Veränderung der ursprünglichen Langzeitgedächtnisspur führen (Dudai 2004).

Die Verankerung einer Information im Langzeitgedächtnis dauert mehr als 24 Stunden. Wird während dieser Zeit die Information wiederholt oder durch ähnliche Informationen variiert, verstärkt sich die Verankerung im Langzeitgedächtnis. Dies erklärt einerseits den massiven Effekt von regelmäßigem Langzeitkonsum bestimmter Medien, andererseits aber auch den Sinn nachmittäglicher Hausaufgaben in der Schule oder Ganztagsschule mit Stoffvertiefungen am Nachmittag. Nimmt TV-Konsum oder Computerspielen die zeitlich und emotional dominierende Rolle im Tagesverlauf ein, hat Schulstoff keine Chance fest im Langzeitgedächtnis verankert zu werden.

5. Ausblick

Diese Ausführungen sind ein skizzenhafter Versuch, die in der Literatur sich häufenden Befunde zu Einflüssen von exzessivem Konsum visueller Medien auf Verhalten und Leistungen von Kindern und Jugendlichen unter hirnbologischen Gesichtspunkten transparent zu machen. Der Schluss, dass dieser Missbrauch Gehirne dauerhaft verändert, ist wohl kaum mehr rein spekulativ, auch wenn z. T. nur individuelle Bildungschancen, die sich durch sinnvollere Erfahrungen ergeben könnten, unwiederbringlich vertan werden. Dies gilt natürlich auch für die Erwachsenenbildung.

Welche gesellschaftlichen Schlüsse gezogen und Gegenmaßnahmen ergriffen werden sollten, ist nicht Gegenstand dieser Ausführungen. Das Problem kann aber nicht warten, ebenso wie eine dringend notwendige Intensivierung der empirischen Forschung. Ein Aspekt ist hier noch nicht angesprochen, der im sog. Medienzeitalter die tiefgreifendsten Veränderungen unserer Kultur bewirken könnte. Die langsame Verdrängung von sprachlichen Medien (Hören, Lesen) durch visuelle Medien muss zwangsläufig einen Trainingsverlust für abstraktes Vorstellungsvermögen nach sich ziehen. Es bedarf keines besonderen Scharfblicks um festzustellen, dass dies bei vielen Jugendlichen und Erwachsenen bereits in vollem Gange ist.

Literatur

- Anderson, C./Dill, K. (2000): Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings and Behaviour in the Laboratory and in Life. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, H. 4, S. 772–785
- Archives (2005): Editorial "The Relationship Between Children's Television Viewing and Academic Performance". In: *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, S. 687–689
- Böcking, S./Ritterfeld, U. (2006): Alles "gaga" oder was? Zum Einfluss elektronischer Medien auf den Spracherwerb. In: *MERZ Medien und Erziehung*, H. 1, S. 33–38
- Bryant, J./Bryant, J.A. (Hrsg.) (2001): *Television and the American family*. 2nd edition Mahwah
- Borzekowski, D.L.G./Robinson, T.N. (2005): The Remote, the Mouse, and the H. 2 Pencil. The household media environment and academic achievement among third grade students. In: *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, Vol. 159, S. 607–613
- Calvert, S. u. a. (Hrsg.) (2002): *Children in the Digital Age. The role of entertainment technologies in children's development*. New York
- Christakis, D.A. u. a. (2004): Early Television Exposure and Subsequent Attentional Problems in Children. In: *Pediatrics*, H. 4, S. 708–713
- Davidson, R.J. u. a. (2000): Dysfunction in the Neural Circuitry of Emotion Regulation. A possible prelude to violence. In: *Science*, Vol. 289, S. 591–594
- Dudai, Y. (2004): The Neurobiology of Consolidation. Or, how stable is the engram. In: *Annual Review of Psychology*, Vol. 55, S. 51–86
- Eichenbaum, H./Cohen, N.J. (2001): *From Conditioning to Conscious Recollection. Memory systems of the brain* (Oxford Psychology Series 35). Oxford u. a.
- Frank, M.J. u. a. (2004): By Carrot or by Stick. Cognitive reinforcement learning in parkinsonism. In: *Science*, Vol. 306, S. 1940–1943
- Frey, U./Morris, R.G.M. (1998): Synaptic Tagging. Implications for later maintenance of hippocampal long-term potentiation. In: *Trends in Neurosciences*, H. 5, S. 181–188
- Funk J.B. (2005): Children's Exposure to Violent Video Games and Desensitization to Violence. In: *Child and Adolescent Psychiatry Clinics of North America*, Vol. 14, S. 387–404
- Grieshaber, K. (2004): Die Kinder von Boltenhagen. In: *Die Zeit*, Nr. 6 (29.01.2004)
- Hancox, R.J. u. a. (2005): Association of Television Viewing During Childhood with Poor Educational Achievement. In: *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, Vol. 159, S. 614–618
- Held, R./Hein, A. (1963): Movement-Produced Stimulation in the Development of Visually Guided Behaviour. In: *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, H. 5, S. 872–876
- Huttenlocher, P.R./Dabholkar, A.S. (1997): Regional Differences in Human Cerebral Cortex. In: *Journal of Comparative Neurology*, Vol. 387, S. 167–178
- Johnson, J.G. u. a. (2002): Television Viewing and Aggressive Behaviour During Adolescence and Adulthood. In: *Science*, Vol. 295, S. 2468–2471
- Mathews, V.P. (2002): *Functional Magnetic Imaging and Video Play*. Proceedings 8th annual meeting of the Radiological Society of North America.
- Ritterfeld, U. (2004): Die spezifische Sprachentwicklungsstörung. Phänomenbeschreibung und Erklärungsmodelle. In: *Heilpädagogische Forschung*, H. 2, S. 70–91
- Sachs, J. u. a. (1981): Language Learning with Restricted Input. Case studies of two hearing children of deaf parents. In: *Applied Psycholinguistics*, H. 1, S. 33–53
- Scheich, H. u. a. (1991): Does Synaptic Selection Explain Auditory Imprinting? In: Squire, L.R. u. a. (Hrsg.): *Memory. Organization and locus of change*. New York, S. 114–159

- Stark, H. u. a. (2004): Learning a New Behavioral Strategy in the Shuttle-Box Increases Prefrontal Dopamine. In: *Neuroscience*, Vol. 126, S. 21–29
- Todd, J.J./Marois, R. (2004): Capacity Limit of Visual Short-Term Memory in Human Posterior Parietal Cortex. In: *Nature*, Vol. 428, S. 751–754
- Zimmerman, F.J./Christakis, D.A. (2005): Children's Television Viewing and Cognitive Outcomes. A longitudinal analysis of national data. In: *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, Vol. 159, S. 619–625

Fokus Weiterbildungspolitik

Zeit zum Lernen öffnen

Bildungsurlaub und zeitgemäße Strategien kompetenzorientierter Arbeitszeitverkürzung

In dem perspektivisch entworfenen und mittlerweile historisch eingeholten Gutachten „Weiterbildung für die 90er Jahre“ (Faulstich u. a. 1992) hat Ekkehard Nuissl „Bildungszeit. Die Entstehung einer Bildungszeit zwischen Arbeitszeit und Freizeit“ (Nuissl 1992, S. 111–127) fokussiert. Hintergrund war für ihn sicherlich die Auswertung der Erfahrungen mit dem „Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm“ (BUVEP) (zusammenfassend: Nuissl/Schenk 1980). Diese wurden verallgemeinert zu der Frage: „In welchem Ausmaß ergreift diese mit Weiterbildung verbundene Bildungszeit das bisherige Verhältnis von Arbeits- und Freizeit?“ (Nuissl 1992, S. 112). Mittlerweile – auch dies ist ein Aspekt von Zeit, dass sie nämlich voranschreitet – hat sich die Diskussion ausgeweitet und ist zu einem relevanten Feld in der generellen Auseinandersetzung um die gesellschaftliche Verwendung von Zeit geworden. Es geht um die Macht über Arbeits- und Lernabläufe. Resultierende Zeitkämpfe gerinnen in gesellschaftlichen Regeln – wie Schulpflicht, Renteneintrittsalter usw., sozialen Institutionen – wie Kindergärten, Altersheime usw. – und in juristisch fixierten Normen – wie Arbeitszeitgesetzen oder eben Bildungsfreistellungsgesetzen. Diese werden zu Vorgaben für tarifliches, betriebliches und individuelles Handeln.

Spätestens beim Nachdenken über „Lebenslanges Lernen“ – ich rede lieber von „lebensentfaltender Bildung“, weil „lebenslang“ zu „lebenslänglich“ changieren kann und der Ersatzbegriff „lebensbegleitend“ fatal mit „sterbebegleitend“ konnotiert (Faulstich 2003) – stoßen wir darauf, dass alles Lernen in der Zeit stattfindet. Ist man dann einmal auf das Zeitproblem getroffen, wird es zunehmend wichtiger und faszinierender. Selbstverständlichkeiten brechen auf, Traditionen der Vergangenheit werden fraglich und Zukunftshorizonte offen. Man ist versucht, anzuhalten und grundsätzlich zu werden. Perspektiven des Lebens, Arbeitens und Lernens im 21. Jahrhundert sind gekoppelt an umfassende Horizonte der Zeitverwendung. Langfristig geht es um grundlegende Umverteilung zwischen „Erwerbszeit“, „Freizeit“ und „Lernzeit“. Während das Arbeitsrecht nur zwei Zeitarten: „Arbeitszeit“ oder „Freizeit“ kennt, wird „Lernzeit“ zu einer Zeit der dritten Art, die sich dazwischen schiebt. Dies ist auch Voraussetzung um „lebensentfaltende Bildung“ zu verwirklichen.

Wenn man scheinbare Selbstverständlichkeiten im Umgang mit Zeit und Lernen erst einmal durchbrochen hat, gerät man fast zwangsläufig immer wieder in abgrundtiefe Zeitfragen. Nur einigen wollen wir nachgehen. Ich werde zunächst knapp auf die Situation des „Bildungsurlaubs“ eingehen, zweitens auf notwendige Zeitressourcen verweisen, drittens bestehende Zeitreglements aufdecken, viertens mögliche Zeitpolitiken und Lernzeitstrategien verdeutlichen. „Bildungsurlaub“ wird damit in den umfassenden Kontext „lebenslangen Lernens“ gestellt.

1. Zur Lage des „Bildungsurlaubs“

Es gibt in der Diskussion um Weiterbildung insgesamt eine merkwürdige Zweigleisigkeit zwischen programmatischen Konflikten und realisierten Programmen. Diese potenziert sich noch bei der Bildungsfreistellung: Obwohl die Freistellungskosten dramatisiert werden, bleibt die Nutzung gering. Man muss sich eigentlich über die Schärfe der fortdauernden Konflikte wundern, wenn man bedenkt, wie hoch bzw. eigentlich wie niedrig der Nutzungsgrad der Freistellung ist. Die letzten veröffentlichten Zahlen belegen für Hessen 0,5 Prozent, Niedersachsen 1,1 Prozent der Anspruchsberechtigten. Sind das die Zahlen, die befürchten lassen, dass die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und der Standort Deutschland gefährdet sind? (Was allerdings auch nicht so ausgelegt werden darf, dass die Bildungsfreistellung eh nichts bringt. Auch in Hessen sind immerhin etwa 10.000 Teilnahmefälle zu verzeichnen, im Bund schätzungsweise 150.000.)

Es gibt außerdem eine Inhaltsverschiebung. In vorliegenden Länderberichten wird statistisch ausgewiesen, dass die Anzahl der Seminare zur „politischen Bildung“ etwa gleich bleibt oder sinkt, wogegen Veranstaltungen zur „beruflichen Bildung“ zugenommen haben (zusammenfassend zuletzt: Wagner 1995, S 69; Jansen/Länge 2000, Schmidt-Lauff 2005). Obwohl Bildungsurlaub nach wie vor negativ in die Schlagzeilen gerät, besonders wenn es um Kürzungen geht – mit herausgepickten Angeboten wie Segelkursen, Yogaseminaren oder Kursen zum autogenen Training, an denen sich dann der empörte Widerstand der Arbeitgeber festmacht – ist unter der Hand ein Großteil der Veranstaltungen auf berufliche Verwendungszusammenhänge bezogen. So wird der „Bildungsurlaub“ zunehmend zu einem Instrumentarium der Qualifizierung. Zugleich ist aber auch auf gewerkschaftlicher Seite eine Verschiebung der Interessenlagen zu beobachten. Die Gewerkschaften beziehen sich in ihrer Betriebspolitik immer weniger auf eine politische Grundlagenbildung. Vielmehr werden Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge betont. Dabei geht es vor allem um Konzepte der Arbeitsgestaltung.

Angesichts der relativ geringen Beteiligung und der thematischen Verschiebung hin zu Angeboten berufsbezogener Weiterbildung gilt: In immer neuen Wellen

werden in der veröffentlichten Meinung Missbrauchsvorwürfe über den „Bildungsurlaub“ hochgespült. Und immer wieder ist ein Zurückweichen der politischen Akteure festzustellen. Nur in wenigen Ausnahmen sind sie bereit, die als richtig erkannte Lernzeitstrategie zu verteidigen; sie argumentieren aus der Defensive. Begrifflich stehen sie mit der fatalen Wortwahl „Urlaub“ sowieso in der Ecke.

Die Schärfe der Konflikte ist nur dadurch zu begreifen, dass dahinter ein grundsätzliches gesellschaftliches Problem steht: Die Verfügung über Zeit. Mit dem „Bildungsurlaub“ sind Lernansprüche über betrieblich verursachte Lernanlässe hinaus in die Arbeitswelt eingedrungen. Es geht um die Möglichkeit, handlungsentlastet über berufliche, gesellschaftliche und persönliche Probleme nachzudenken, Wissen anzueignen und Möglichkeiten des Handelns zu entwickeln. Damit ist der „Bildungsurlaub“ zu einem Experimentierfeld außerbetrieblicher arbeitsorientierter Bildung und der Zeitperspektiven geworden. Es sind damit weitreichende arbeits- und bildungspolitische Horizonte verbunden.

Über „Bildungsurlaub“ wird allerdings eher nur symbolisch durch Hochhalten ideologischer Fahnen, kaum noch perspektivisch in Richtung einer Weiterentwicklung diskutiert. Vielmehr werden hauptsächlich Abwehrkämpfe geführt, um Einschnitte zu begründen oder eben zu verhindern. Die Freistellung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern zum Zwecke der Weiterbildung war zwar seit den Initiativen zum Bildungsurlaub in den 1960er Jahren immer wieder Gegenstand heftiger Debatten (Görs 1978), aber – wenn man nach Teilnehmezahlen fragt – keine Erfolgsgeschichte. Es hilft jedoch nicht, uneingelöste Hoffnungen nur zu betrauern. Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Nachfrage noch einmal zu beklagen, wäre m. E. Ausdruck von Hilflosigkeit. Also fragen wir lieber nach Perspektiven.

2. Zeitressourcen als Grundlagen einer „lebensentfaltenden Bildung“

Es ist ein Mangel bisheriger Diskussionen und Programme zum „lebenslangen Lernen“, dass nicht geklärt worden ist, wo denn die monetären und besonders die temporalen Ressourcen dafür herkommen sollen. Immerhin hat die „Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens“ dazu Anstöße gegeben. Dabei stellt sich gerade im Zusammenhang „lebenslangen Lernens“ das Ressourcenproblem für Lernmöglichkeiten und Weiterbildung in einem erweiterten Horizont. Es wird klar, dass es nicht nur um finanziellen, sondern auch um zeitlichen Aufwand geht. Geld- und Zeitanteile des gesellschaftlichen Reichtums müssen für Lernchancen kontinuierlich aktiviert werden. Dies betrifft sowohl

individuelle Anstrengungen, organisatorische Aufwendungen als auch öffentliche Förderung. Es müssen zum einen monetäre, zum anderen temporale Budgets aufgebracht werden: „Lernzeiten“ (vgl. Faulstich 2002) und „Lerngelder“ (vgl. Faulstich/Bayer 2004).

Zum einen kann Finanzierung – also Geldverwendung – für „lebensentfaltende Bildung“ nicht mehr nur von punktuellen Anlässen ausgehen und entsprechende Geldmittel verfügbar machen. Unter der Perspektive von „Lebenslänglichkeit“ geht es um eine langfristige und nachhaltige Sicherung, welche den Individuen verantwortliche Disposition und gesellschaftlich innovative Kompetenzentwicklung ermöglicht. Dies gilt zum anderen auch bei der Frage der Zeitverwendung für Lernfähigkeit. Lernen verbraucht Anteile des individuellen wie des gesellschaftlichen Zeitbudgets. In einem dualistischen Erwerbs-Freizeit-Modell erscheint Lernen als Abzug von einer dieser beiden Möglichkeiten der Zeitverwendung.

Verfügung über die eigene Zeit ist für „lebensentfaltende Bildung“ – das sei etwas emphatisch zwischengeworfen – einer der wichtigsten Aspekte von Mündigkeit. Mit der Durchsetzung von Lernzeitanforderungen ist die Chance auf eine erweiterte Gestaltung der eigenen Lebenszeit verbunden. Darum geht es beim „Bildungsurlaub“ und dies bekommt einen wachsenden Stellenwert im Rahmen der Diskussion über „Lebenslanges Lernen“.

Das Thema Zeit im Verhältnis von „Erbeitszeit“ und „Freizeit“ ist ein Hauptfeld gesellschaftlicher Verteilungsauseinandersetzungen. Es geht um Expansion und Intensität des Einsatzes und der Nutzung menschlicher Arbeitskraft. Hinsichtlich der Länge der Erbeitszeiten ist der Kampf um die „Arbeitszeitverkürzung“ und die Nutzung von Lebenszeit keineswegs beendet, sondern steht eigentlich noch bevor. Er wird überlagert durch Finanzrestriktionen – auch im Zusammenhang um Lebensarbeitszeit und Rentenalter – bricht aber immer wieder auf. Es geht um das Diktat der Ökonomie über das Leben. Dies wusste keiner so genau wie Marx mit der Überlegung, dass alle Ökonomie sich schließlich auflöst in der Ökonomie der Zeit. „Time is money“ sagt Benjamin Franklin – aus der Sicht des frühen Bürgertums. Beim Nachdenken allerdings wird aber der Widersinn des nur monetären Kalküls deutlich: Zeit rahmt das Leben. Geld entzieht die Zeit dem Leben und reduziert es auf Erwerb. Wohlstand aber meint nicht Geld, sondern Güter und das wichtigste Gut ist Verfügung über Zeit für das eigene Leben.

Der kleine Prinz von Saint Exupéry sieht das auch so:

„Guten Tag“ sagte der Händler. Er handelte mit höchst wirksamen, durststillenden Pillen. Man schluckt jede Woche eine und spürt überhaupt kein Bedürfnis mehr zu trinken. „Warum verkaufst du das?“

sagte der kleine Prinz. „Das ist eine große Zeitersparnis“ sagte der Händler. „Die Sachverständigen haben Berechnungen angestellt: Man spart dreiundfünfzig Minuten in der Woche. „Und was macht man mit diesen dreiundfünfzig Minuten?“ „Man macht damit, was man will...“ „Wenn ich dreiundfünfzig Minuten übrig hätte“ sagte der kleine Prinz, „würde ich ganz gemächlich zu einem Brunnen laufen...“

Zeit ist eben nicht da wie eine Pille. Wir erzeugen sie selbst in der Art und Weise mit unserer Lebenszeit umzugehen. Zeit ist eine gesellschaftliche Konstruktion.

3. Wandel von Zeitreglements und neue Zeitflexibilität

Nachzuweisen ist also, dass vieles von dem, was uns zunächst selbstverständlich oder gar naturgegeben erscheint, Resultat sozialer Konstruktionen – also entscheidbar und damit auch veränderbar – ist. Zahlreiche Zeitreglements, die als unveränderlich unterstellt werden, sind so selbstverständlich gar nicht. Dies gilt für Kindergartenalter, Schulbeginn, Schulzeitdauer, Abschlussalter, Ausbildungszeiten, Studienzeiten, Volljährigkeit bis zum Rentenalter. Alle diese Festlegungen sind nicht naturgegeben, sondern gestaltbar. Zeitordnungen sind kollektiv entwickelte, machtbesezte Resultate menschlicher Koordination und Strukturen von Arbeitsteilung. Die vorhandenen temporalen Strukturen sind in einem Umbruch.

Abb. 1: Zeitreglements

• Kindergartenalter
• Schulbeginn
• Schulzeitdauer
• Abschlussalter
• Ausbildungszeiten
• Studienzeiten
• Volljährigkeit
• Berufseintritt
• Rentenalter

Gerade die Karriere des Konzeptes „Lebenslanges Lernen“ (Konzept LLL) ist Resultat der Erosion temporaler Strukturen. Die traditionelle phasenorientierte Abgrenzung zwischen Lernzeiten und Erwerbszeiten wird zunehmend fraglich. Das Dreiphasenschema der Erwerbsbiographie – Ausbildung, Einsatz und Ru-

bestand – wird flexibilisiert. Dabei entstehen neue Formen der Verschränkung von Arbeiten und Lernen. Weiterbildung ist insgesamt ein Ausdruck dieses Wandels.

Aber z. B. auch die Debatte über die Rente belegt das Entstehen neuer zeitlicher Arrangements am Abschluss des Lebenslaufs hinsichtlich der Ausgliederung aus Erwerbsarbeit bzw. vorgelagerter Weiterbildung. Angesichts hoher Arbeitslosigkeit stürzen außerdem die Brücken aus der Berufsausbildung oder dem Studium in die Erwerbstätigkeit ein. Statt der Dauerhaftigkeit der Berufslaufbahn entstehen Flexibilitäten und Mobilitäten zwischen und innerhalb von Lebensabschnitten. Der lange Bogen des Lebenslaufs zerbricht.

Versuche, diese Entwicklungen begrifflich bzw. theoretisch zu fassen, bewegen sich auf drei Ebenen:

- Erstens gibt es Entwürfe für gesamtgesellschaftliche Konstruktionen unter den Stichwörtern Modernisierung und Individualisierung,
- zweitens gibt es reale Flexibilitäts- und Mobilitätswänge in der Arbeitswelt und
- drittens bewegt sich die Diskussion um Biographie vor allem um die Deinstitutionalisierung von Lebensverläufen.

3.1 Modernisierung, Individualisierung und Zeitverwendung

Das LLL-Postulat argumentiert mit weitreichenden Flexibilisierungs- und Individualisierungstendenzen. Es unterstellt eine Erosion der traditionellen Institutionen des Bildungsbereichs angesichts einer Dynamik der Arbeitswelt. Es beabsichtigt ein erweitertes Optionsspektrum individueller Präferenzen und Chancen für die Lage und Dauer von Lernzeiten.

Dies ist – zumindest implizit – eingebunden in die Individualisierungsdebatte als einer Ausprägung der Modernisierungsdiskussion. Gemeint sind damit einige generalisierte Tendenzen moderner Gesellschaften, wie sie z. B. von Ulrich Beck bereits 1986 pointiert und zu einem historisch pauschalisierten Szenarium ausgemalt worden sind. Er argumentiert, Modernisierung habe zu einer „dreifachen Individualisierung“ geführt: „Herauslösung aus historisch vorgegebene Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge (Freisetzungsdimension)“, Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitenden Normen (Entzauberungsdimension) und – womit die Bedeutung des Begriffs gleichsam in ihr Gegenteil verkehrt wird – eine neue Art der sozialen Einbindung (Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension) (Beck 1986, S. 206).

Die „Individualisierungs-These“ ist breit diskutiert und öfters scharf kritisiert worden – sowohl wegen der unklaren theoretischen Explikation als auch wegen fehlender empirischer Analysen. Gemessen an erfahrungswissenschaftlichen Anforderungen gibt es zweifellos eine mangelnde Präzision der Gegenstandsbeschreibung wie des Geltungsbereichs. Es fehlen historische Analysen und empirische Belege. Nichtsdestoweniger hat die „Individualisierungs-These“ ein Eigenleben im Zeitgeist seit den 1980er Jahren entwickelt und ist damit auch real wirksam geworden als eine einflussreiche Diagnose gegenwärtiger Gesellschaft. „Individualisierung“ ist zu einer Generalformel avanciert, um verschiedenste soziale Phänomene zu erklären. Die drei Hauptaspekte, nämlich erhöhte Kontrollchancen der Individuen bei der Auswahl ihrer handlungsleitenden Werte und Ziele, eine nachlassende Bindung durch gesellschaftliche Institutionen und ein zunehmender Wertpluralismus haben große Plausibilität. Sie sind damit auch zur wirksamen Hintergrundideologie einflussreicher und maßgebender bildungspolitischer Akteure geworden.

3.2 Umbrüche in der Arbeitswelt

Die tatsächlich dahinter stehenden Strukturbrüche, die vor allem erzeugt worden sind durch informationell gestützte Produktions-, Distributions- und Finanzierungsprozesse und Globalisierung der Märkte, machen vor den Zeitreglements des Lernsystems nicht halt. Zum einen gibt es potentiell eine Omnipräsenz der Information, nachdem Übertragungszeiten auf nahezu Null geschrumpft sind, zum andern verlagert sich Lernen in virtuelle Kontexte. Zum dritten bewirkt die Dynamisierung der Wirtschaftsprozesse eine Flexibilisierung und Variierung der Arbeitsformen und -zeiten.

Wichtig bei den entstehenden Spielräumen ist, wie sie ausgefüllt werden und wer über sie verfügt. Entscheidend ist, ob es nur um Flexibilität des Arbeitseinsatzes oder weitergehend um Souveränität der Arbeitenden geht (Kohli 2000, S. 381). Die schon vor mehr als 25 Jahren entflammte Diskussion über Arbeitszeitflexibilität und „Zeitsouveränität“ (bereits: Teriet 1977) verbreitet oft einen Schein von Interessenneutralität, hat aber eine individualistische Schlagseite. Individuelle Entscheidungsmöglichkeiten hängen dagegen aber immer ab von kollektiv gesicherten Rahmenbedingungen der Zeitverwendung.

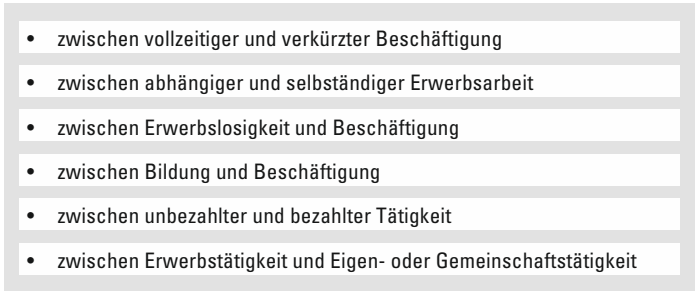
Erwerbstätigkeit – als Tauschwertform von Arbeit – hat mittlerweile vielfältige Formen angenommen. Bei den Vertragsverhältnissen dominiert noch die Zahl abhängiger, unbefristeter Vollzeitstellen. Neben den „Normalarbeitsverhältnissen“ wächst aber die Zahl neuer, flexibler Arbeitsformen. Die als „Normalarbeit“ unterstellte „Standardbeschäftigungsform“ basiert auf einem dauerhaften Arbeitsvertrag, einem an Vollzeitbeschäftigung orientierten Arbeitszeitmuster,

obligatorischer sozialer Sicherung sowie der persönlichen Abhängigkeit und Weisungsgebundenheit des Arbeitnehmers vom Arbeitgeber (Hoffmann/Walwei 1998, 2000). Ein Wandel von „Normalarbeit“ resultiert aus einer Kombination von Tendenzen fortdauernder Erwerbslosigkeit, sektorialem Strukturwandel, hin zur Dienstleistung sowie der Erwerbsbeteiligung von Personengruppen – besonders von Frauen – mit spezifischen Zeitpräferenzen.

Es ergeben sich neue Arrangements von bezahlter Arbeit mit gesellschaftlich nützlicher Tätigkeit. Durch die Diskussion um „Scheinselbständigkeit“, die „Arbeitskraftunternehmer“ und die „Ich-AG“ ist dieses Problem zugespitzt worden. Insgesamt schreitet eine Deregulierung der Arbeitsverhältnisse hin zu „Freiberuflichkeit“ und „Selbständigkeit“ voran, und neue Suchwörter werden vorgeschlagen, um die Ausprägungen dieser Erwerbsmuster zu kennzeichnen: „Selbst-Angestellte“, „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß/Pongratz 1998), „Freelanzer“ u. a. Durch die „Erosion des Normalarbeitsverhältnisses“ entsteht eine Grauzone zwischen selbständiger und abhängiger Erwerbstätigkeit. Zum Problem für die Lernzeitanprüche wird: Eine Freistellung für Lernen ist in diesen Arbeitsverhältnissen juristisch kaum noch zu normieren.

Tatsächlich entstehen unterschiedliche Erwerbsformen und vielfältige Übergänge der Zeitverwendung in verschiedenen Tätigkeitsformen:

Abb. 2: Zeitübergänge

- 
- zwischen vollzeitiger und verkürzter Beschäftigung
 - zwischen abhängiger und selbständiger Erwerbsarbeit
 - zwischen Erwerbslosigkeit und Beschäftigung
 - zwischen Bildung und Beschäftigung
 - zwischen unbezahlter und bezahlter Tätigkeit
 - zwischen Erwerbstätigkeit und Eigen- oder Gemeinschaftstätigkeit

Die Vielfalt der Verlaufsformen von Tätigkeitsübergängen ermöglicht hohe Gestaltbarkeit (Schmid 1999). Sie kann genutzt werden für eine umfassende Zeitpolitik auch zur Erhöhung von Lernchancen. Wenn – wie im Konzept „LLL“ unterstellt – die Bedeutung von Wissensaneignung für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft zunimmt, müssen entsprechend Lernzeiten umverteilt und ausgeweitet werden. Es können unterschiedliche Kombinationen zwischen Lernfähigkeit und anderen Tätigkeitsformen realisiert werden. Dem gestiegenen Spiel-

raum der Möglichkeiten entspricht allerdings eine erhöhte Schwierigkeit der Umsetzung. Hohe Gestaltbarkeit entzieht sich tendenziell der Standardisierung.

Die Einsicht in die Variabilität gesellschaftlicher Zeitverwendung eröffnet eine veränderte Reichweite des Verteilungsproblems. Es geht eben nicht mehr nur um Geld, sondern immer schon um Zeit. Gleichzeitig können neue Konsensmöglichkeiten ausgelotet werden (Faultstich/Schmidt-Lauff 2000). Ausgehend von zwischen Unternehmen und Beschäftigten überschneidenden Interessen an Kompetenzentwicklung, ist die Einrichtung von Lernzeitkonten ein möglicherweise tragfähiges Konzept. Dabei geht es allerdings nicht nur um individuelle Flexibilität, welche hohe Risiken für die Beschäftigten impliziert, sondern auch um kollektive Absicherung, z. B. in Lernzeitanträgen (Senatsverwaltung 2001). Diese müssen dokumentierbar, fixierbar und zurechenbar gemacht werden.

3.3 Erosion der Biographiekonstruktion

Über die Interpretation neuer Zeitverhältnisse vor dem Hintergrund von Modernisierungs- und Individualisierungsprozessen sowie des Wandels des Normalarbeitsverhältnisses hinaus, erreichen Zeitbrüche auch die individuelle Ebene. Es werden biographische Prozesse neu gefasst. Stellenwert, Umfang und Lage von Lernzeiten werden verändert. Es entsteht eine neue Offenheit der Gestaltungsmöglichkeiten im Verhältnis von Arbeiten und Lernen. Trotz aller Pauschalität und Mangel an empirischen Analysen wegen gravierender methodischer Probleme, verbreitet sich der Plausibilitätsdruck der Individualisierungsannahme. „Unsere subjektiven Gewissheiten eines tief greifenden Wandels bilden einen merkwürdigen Kontrast zu den dürrtigen empirischen Belegen“ (Mayer 2000, S. 389). Die Zunahme von „Patchwork-Existenzen“ und „Bastelbiographien“ in „riskanten Freiheiten“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994) wird in vielfältigen Alltagserfahrungen bestätigt und wird damit im Bewusstsein der Individuen real wirksam. Besonders bei kritischen Lebensereignissen und riskanten Statuspassagen wird deutlich, dass das Konzept der „Normalbiographie“ und die unterstellte Konsekutivität von Lernen und Arbeiten fragwürdig geworden sind. Lernphasen und Arbeitsphasen schieben sich ineinander und erhalten verändertes Gewicht für Identität. „Biographizität“, die Fähigkeit sein eigenes Leben zu führen, wird zur Lernaufgabe.

Zeitstrukturen von Biographieverläufen sind gesellschaftsstrukturell bedingt. „Biographie und Lebenslauf thematisieren das Problem der Temporalität des menschlichen Lebens“ (Nassehi/Weber 1990, S. 153). Die grundlegende Frage, die sich daraus ergibt, zielt auf das Verhältnis von Lebenszeit als individueller Perspektive und Gesellschafts- bzw. Weltzeit als Form von Zeitlichkeit. Darauf beruhen die temporalen Verhältnisse zwischen individueller Biographie und sozialem System.

Zusammenfassend ist zu fragen: Welche Alternativen der Zeitverwendung gibt es also,

- wenn ein neuer Schub von Individualisierung vorgegebene soziale Muster auflöst?
- wenn das Normalarbeitsverhältnis als Zentrum der temporalen Strukturen erodiert?
- wenn Normalbiographie als Zeitmuster des Lebenslaufs nicht mehr dominant bleibt?

Und: wie können in einem solchen Szenario Lernzeiten gesichert werden?

4. Lernchancen und alternative Zeitstrukturen – Herausforderungen für Beschäftigungs- und Bildungssystem

Strategische Perspektiven können am Verhältnis von Lernen und Arbeiten ansetzen. In der Konsequenz erhalten dadurch sowohl Arbeitszeitpolitik als auch Bildungspolitik eine größere Reichweite. Bildungsfragen werden einbezogen in *Strategien kompetenzorientierter Arbeitszeitverkürzung*.

Aus den aufgezeigten gesellschaftlichen Tendenzen und theoretischen Ansätzen, können Legitimationsprinzipien für ein System „Lebenslangen Lernens“ gefunden werden, das aufbaut auf alternativen Zeitstrukturen im Biographieverlauf und in Erwerbsmustern um personenorientierte Lernchancen zu erhöhen. Lernen wird im „LLL-Konzept“

- verteilt über die Lebensspanne,
- gegliedert in kürzere Abschnitte,
- erhält wachsenden Umfang.

Dabei ist das Konzept „LLL“ durch eine grundlegende Ambivalenz gekennzeichnet. Es kann einerseits als gesellschaftlicher Zwang und Zumutung gedeutet werden. Dieser Zwangscharakter resultiert aus permanent veränderten Erfordernissen aufgrund individuell nicht steuerbarer, ökonomisch induzierter Anpassungspostulate. Aus betriebswirtschaftlichen Imperativen ergibt sich somit ein instrumenteller Charakter von Lernleistungen und Qualifizierungsstrategien als Strategie zur betrieblichen Nutzung von Humankapital. Demgegenüber können die Potentiale lebenslangen Lernens aber andererseits auch in eine Neufassung des Bildungsbegriffs eingehen. Im Anschluss an diesen Diskurs werden Entfaltungs-, Entwicklungs- oder Befreiungsperspektiven betont.

Es sind also alternative Szenarien der Umsetzung des Konzeptes „LLL“ denkbar. Wenn „lebenslanges Lernen“ in einer neoliberalen Konzeption lediglich Indivi-

dualisierungs- und Flexibilisierungsstrategien unterworfen wird, wird es für die Lernenden eher negative Effekte haben. Wenn in einem solidarischen System die Rahmenbedingungen für Persönlichkeitsentfaltung und Identitätsentwicklung gesichert werden, kann es anschließen an die Diskussion um Bildung, in dem die Kontrollchancen der Lernenden über ihre eigene Lebensgestaltung erhöht werden und ihre Zeitsouveränität vergrößert wird.

„LLL“ erfordert eine grundlegende Reorganisation des Bildungswesens vom Kindergarten bis zur betrieblichen Weiterbildung und weiter in die Altenbildung. Statt langer, vorgelagerter Lernwege, werden kürzere, mit Arbeit durchmischte Lernabschnitte nötig. Dabei geht es zunächst darum, erweiterte Lernzeiten gegenüber Erwerbszeiten durchzusetzen.

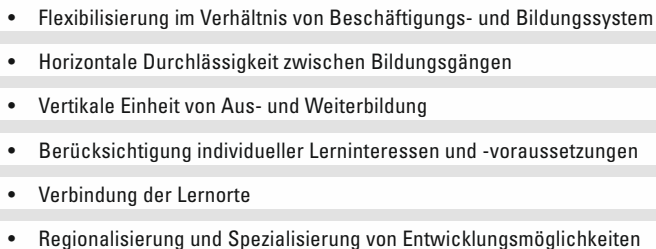
Damit sind wir wieder beim „Bildungsurlaub“. Genau dies, die Freistellung von Erwerbsarbeit für Lernzeiten, ist – wenn auch bisher nur von begrenzter Reichweite – zuerst durch die „Bildungsurlaubs-“, bzw. besser „Arbeitnehmerfreistellungsgesetze“ initiiert worden. Sie werden erweitert und ergänzt durch mittlerweile zahlreiche tarifliche Regelungen und Betriebsvereinbarungen. Es öffnen sich so Perspektiven für „lebenslanges Lernen“. Diagnose ist: Wer „LLL“ fordert und „Bildungsurlaub“ beseitigen will, leidet unter Schizophrenie.

Aus den gesellschaftlichen Tendenzen und Strategien entstehen die *grass-roots* eines neuen Bildungssystems, das aufbaut auf alternativen Zeitstrukturen der Biographieverläufe und Erwerbsmustern, um personorientierte Lernchancen zu erhöhen. Der „Bildungsurlaub“ ist dazu ein Ansatz. Allerdings gilt auch, was Ekkehard Nuißl 1992 nach mehr als 15-jähriger Bildungsurlaub-Praxis konstatierte, nunmehr nach mehr als 25-jähriger Freistellungspraxis: „Die Freistellung von Arbeit (Bildungsurlaub) ist konzeptionell weiterzuentwickeln“ (Nuißl 1992, S. 125). Es können so Grundzüge eines neuen, sich langsam herausbildenden Modells entstehen, das die zunehmende Dynamisierung im Beschäftigungssystem durch verstärkte Flexibilisierung und Modularisierung im Bildungssystem aufnimmt und gestaltet. Bisher gibt es zwar Ansätze in diese Richtung, aber unterhalb der Schwelle, an der daraus ein weitreichendes Konzept und eine tragfähige, umfassende Strategie werden.

Im Weiterbildungsbereich sind durch die Bildungsfreistellungsgesetze und einschlägige Regelungen in Tarifverträgen entsprechende Entwicklungen in Gang gekommen (Faulstich 2002, 2003). Nichtsdestoweniger ist die Weiterbildung, obwohl sie gemessen an Teilnehmerzahlen und Ressourcen mittlerweile der größte Bildungsbereich ist, noch immer ein Stiefkind des Bildungswesens, da hier ein Kippbild der in Schulen unterstellten Normalität gemalt wird: fehlende Kontinu-

ität, Stabilität, Anrechenbarkeit. Vieles was in Schule und Hochschule als negativ zu kritisieren ist – Festgelegtheit, Unbeweglichkeit, Überholtheit – erhält in der Weiterbildung – überspitzt formuliert – seine reziproke Form. Die Entwicklung des Weiterbildungsbereichs muss, um den Anforderungen tatsächlich gerecht werden zu können, wesentlich stärker systematisiert werden. Wir haben dies als „Profilorientierte Modularisierung“ vorgeschlagen (Senatsverwaltung 1999, 2001).

Abb. 3: Profilorientierte Modularisierungsstrategie

- 
- Flexibilisierung im Verhältnis von Beschäftigungs- und Bildungssystem
 - Horizontale Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen
 - Vertikale Einheit von Aus- und Weiterbildung
 - Berücksichtigung individueller Lerninteressen und -voraussetzungen
 - Verbindung der Lernorte
 - Regionalisierung und Spezialisierung von Entwicklungsmöglichkeiten

Probleme ergeben sich allerdings aus den zerfließenden institutionellen und juristischen Strukturen. Wenn sich sowohl Arbeits- als auch Lernzeiten entgrenzen, sind Lernzeitanprüche immer schwieriger zu dokumentieren, zu fixieren und zu realisieren. Inwieweit dies erfolgt, ist abhängig von betrieblichen und gesellschaftlichen *bargaining* - Konstellationen. Dabei gibt es eine breite Überschneidung bezogen auf Lerninteressen von Beschäftigten und ihren Gewerkschaften und den Arbeitgebern. Es entsteht ein neues Konsensfeld. Kompetenzentwicklung wird Gegenstand eines *new deal*. Wenn man unterstellt, dass die gegenwärtige Verfasstheit des Bildungswesens weder den veränderten Anforderung des ökonomischen, technischen und organisatorischen Wandels noch den Lerninteressen entspricht, muss man Wege suchen, der grundlegenden Dynamisierung der Rahmenbedingungen gerecht zu werden. Die sicherste Aussage über die Zukunft ist, dass nichts so bleibt, wie es ist.

Literatur

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Frankfurt a.M.
- Faulstich, P. (2000): Lernchancen und Zeitperspektiven. In: HBV, H. 2, S. 97–105
- Faulstich, P. (2001): Zeitstrukturen und Weiterbildungsprobleme. In: Dobischat, R. u. a. (Hrsg.): Lernzeiten neu organisieren. Berlin, S. 33–59
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München
- Faulstich, P. (Hrsg.) (2002): Lernzeiten. Hamburg
- Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.) (2004): Lerngelder. Hamburg
- Faulstich, P./Schmidt-Lauff, S. (2000): Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, S. 18–22
- Görs, Dieter (1978): Zur politischen Kontroverse um den Bildungsurlaub. Köln
- Hoffmann, E./Walwei, U. (1998): Normalarbeitsverhältnis als Auslaufmodell? In: MittAB, H. 3, S. 409–425
- Hoffmann, E./Walwei, U. (2000): Strukturwandel der Erwerbsarbeit. Was ist eigentlich noch „normal“? IAB Kurzbericht Nr. 14, 25.10.2000
- Jansen, L./Länge, T. W. (2000): Bildungsurlaub. Instrument zur Lösung von Lernzeitproblemen und zur Förderung lebensbegleitenden Lernens? In: HBV, H. 2, S. 145–153
- Kocka, J./Offe, C. (Hrsg.) (2000): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt a.M.
- Kohli, M. (2000): Arbeit im Lebenslauf. Alte und neue Paradoxien. In: Kocka/Offe (2000), S. 362–382
- Mayer, K.U. (2000): Arbeit und Wissen. Die Zukunft von Bildung und Beruf. In: Kocka/Offe (2000), S. 383–409
- Mayer, K.U./Blossfeld, H.-P. (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf. In: Berger, P.A./Hradil, St. (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile (Soziale Welt Sonderband 7). Göttingen, S. 297–318
- Nassehi, A./Weber, G. (1990): Zu einer Theorie biographischer Identität. In: BIOS, H. 2, S. 153–187
- Nuissl, E. (1985): Bildungsurlaub. Innovation für die politische Bildung? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Standort und Perspektiven der politischen Bildung. Soest, S. 21–27
- Nuissl, E. (1992): Bildungszeit. Die Entstehung einer Bildungszeit zwischen Arbeitszeit und Freizeit. In: Faulstich, P. u. a. (1992): Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen. Weinheim, S. 111–127
- Nuissl, E./Schenk, P. (1980): Problemfeld Bildungsurlaub. Braunschweig
- Schmid, G. (1999): Übergangsarbeitsmärkte. Eine investive Form der Arbeitszeitverkürzung. In: Projektgruppe Lernzeit: Zukunftswerkstatt „Zeitpolitik und Lernchancen“. Duisburg, S. 39–57
- Schmidt-Lauff, S. (2005): Chancen für individuelle Lernzeiten. Bildungsurlaubs- und Freistellungsgesetze. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, H. 2, S. 221–235
- Schmidt-Lauff, S./Faulstich, P. (2001): Weiterbildung durch das Arbeitszeitverkürzungs-Programm. Hamburg
- Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hrsg.) (1999): Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Berlin
- Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hrsg.) (2001): LebensLangesLernen. Berlin
- Teriet, B. (1977): Die Wiedergewinnung von Zeitsouveränität. In: Technologie und Politik, Band 8. Reinbek, S. 75–111
- Voß, G./Pongratz, H.J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50, S. 131–158
- Wagner, A. (1995): Teilnahme am Bildungsurlaub. Düsseldorf

Sozialer Ausschluss und Weiterbildung

„Not lehrt bilden“. Diese leichte Abwandlung eines bekannten Spruchs ist angemessen zur Charakterisierung der politischen Verlautbarungen in einer Zeit der Engpässe in den öffentlichen Haushalten, denen die Finanzierung kostenintensiver Sozialprogramme nicht mehr so richtig gelingen will. Stattdessen wird „Bildung“ neu entdeckt.

Deutschland erlebt einen auffälligen Perspektivwechsel, wenn es um die Betrachtung der Möglichkeiten geht, die „Verteilungskonflikte“ in der Wissensgesellschaft zu entschärfen und mehr soziale Gerechtigkeit herzustellen (vgl. Haubner u. a. 2004): Galt es Jahrzehnte lang als ausgemacht, dass nur die Sozialpolitik mit ihren Instrumenten der Einkommensumverteilung zu mehr „Gleichheit“ führen könne, so ist mit einem Mal Bildung, zumindest in den Verlautbarungen der Parteien und Regierungen, die zentrale Kategorie in dem Bemühen geworden, Menschen in die Gesellschaft zu integrieren bzw. ihren sozialen Ausschluss zu vermeiden, der sich sowohl in materieller Armut als auch in der geringen Einflussmöglichkeit auf gesellschaftliche Prozesse und in der verminderten Selbstbestimmung des eigenen Alltagslebens ausdrückt: Ganztagschulen und -kindergärten sollen gefördert werden, Sprachprogramme den ausländischen Einwohner die Integration erleichtern, Sonderprogramme die Exzellenz einiger Hochschulen steigern.

Auch wenn solche Verlautbarungen nicht darüber hinwegtäuschen dürfen, dass z. B. die Mittel für die genannten *mehrfährigen* Programme des Bundes zusammen genommen nicht einmal die Höhe seines *jährlichen* Zuschusses an die Bundesagentur für Arbeit erreichen, so ist dieser Wandel in der Verlautbarungspolitik doch auffällig. Denn er geschieht zu einer Zeit, in der – wieder einmal – bestätigt wurde, dass in Deutschland die sozialen Umverteilungswirkungen des Bildungswesens gleich Null sind, mehr noch: dass in keinem industrialisierten Land der Welt die Beziehung zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg der Teilnehmer/innen enger ist als in Deutschland.

Diesen Zusammenhang hat die OECD nicht erst mit den jüngsten PISA-Studien öffentlichkeitswirksam dargestellt. Bereits vor 35 Jahren hatte sie in einem als „Länderexamen“ bezeichneten Evaluationsbericht dem Bildungswesen in

Deutschland die Note „mangelhaft“ erteilt (vgl. OECD 1973). Und schon damals kamen die Prüfer nicht zuletzt wegen des für Deutschland so typischen engen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu ihrer Bewertung. Für Deutschland also zumindest gilt: Das Bildungswesen – milde ausgedrückt – stabilisiert die soziale Ungleichheit und damit auch die Perpetuierung der Randständigkeit bestimmter gesellschaftlicher Gruppen.

Daran hat auch die Bildungsexpansion, genauer: die durchschnittliche Verweildauer von Kindern und Jugendlichen in vollzeitlichen – und mit der Welt außerhalb der Schule immer weniger verbundenen – Bildungseinrichtungen geändert. Diese verlängerte Verweildauer ist zum einen darauf zurückzuführen, dass vollzeitschulische Ersatzangebote für nicht-angebotene Lehrstellen im dualen Berufsbildungssystem geschaffen wurden wie etwa Berufsvorbereitungsklassen oder einzelne Typen von Berufsfachschulen. In der wohl zutreffenden Einschätzung ihres Wertes werden sie von vielen Schüler/inne/n in erheblichem Umfang gar nicht erst besucht (vgl. Ehmann/Rademacker 2002). Zum zweiten hat die Zunahme der Bildungsbeteiligung der unteren sozialen Schichten automatisch die Verlängerung der Bildungsbeteiligung der oberen sozialen Schichten zur Folge: Sobald der Sohn des Facharbeiters die Fachhochschule besucht, muss die Tochter des Unternehmers nicht nur Abitur machen, sondern auch noch ein Universitätsstudium abschließen. Die soziale Spaltung wird dadurch – wenn auch auf höherem Niveau – festgeschrieben.

Dass die ihrem Zweck nach demokratisierende Bildungsexpansion zu solchen Ergebnissen führt, trifft allerdings nur für Gesellschaften wie die deutsche zu, die ihr Bildungssystem nicht zum Zweck der Förderung aller jungen Menschen konzipiert haben, sondern es vorrangig zur Diskriminierung und Ausgrenzung möglichst großer Gruppen nutzen (vgl. Ehmann 2003).

Vor diesem Hintergrund verliert in Deutschland denn auch die Forderung nach höheren Bildungsinvestitionen rasch ihr übliches soziales und humanitäres Image, geht es in Deutschland dabei doch nicht um den Einzelnen und die grundgesetzliche gebotene Achtung seiner Menschenwürde. Im Vordergrund stehen vielmehr „gesamtwirtschaftliche“ Aspekte, wenn Bildung, so etwa die Hochschulrektorenkonferenz, als „Investition“ in Humankapital angesehen und haushaltstechnisch entsprechend bewertet werden soll. Und würden die europäischen Parlamente dem Willen ihrer Premierminister, Ministerpräsidenten und Kanzler folgen, dann müssten sie die Haushaltsbeschlüsse so fassen, dass Europa bald zu einer, wie es in der Lissabon-Erklärung aus dem Jahre 2000 heißt, „knowledge based economy“ sich entwickeln könnte, etwas, was ohne eine reichliche Förderung der – gesamtwirtschaftlich nützlichen – Bildung sicherlich nicht zu haben ist.

Nur zeigt sich in Deutschland, aber auch z. B. in den USA, dass die Wirtschaft, zumindest über einen gewissen Zeitraum hin, durchaus florieren kann, wenn zehn und mehr Prozent der Bevölkerung als Randgruppen außerhalb des Berufs- und damit auch des Bildungssystems stehen, also sozial ausgeschlossen sind. Investitionen in Bildung als Investitionen in Humankapital zu betrachten bedeutet also nicht zwangsläufig, die Förderung der Einzelnen und die Vermeidung ihres „sozialen Ausschlusses“ zu propagieren. Da Investitionen sich rentieren sollen, lohnen sie sich eben nur dort, wo sie „sich rechnen“. Und bei einigen Menschen rechnen sie sich eben nicht.

Dass dieses Denken schon Grundlage alltäglichen Handelns war, lange bevor das Wort „Humankapital“ zum Unwort des Jahres (2004) erklärt wurde, zeigt ein Blick auf die Praxis der Arbeitsverwaltungen, nicht nur in Deutschland.

1. Weiterbildung stigmatisiert die Randgruppen

Als das Arbeitsförderungsgesetz (AFG; heute : SGB III) 1969 verabschiedet wurde, galt es als der Finanzierungsteil zum – verfassungsrechtlich allerdings nicht abgesicherten – „Recht auf Weiterbildung“: Studierende und Schüler/innen hatten die Politik in den 1960er Jahren aufgemischt und dabei vor allem Aktivitäten der Politik und Verwaltung im Bildungsbereich ausgelöst, z. B. das sehr wirkungsvolle Bundesausbildungsförderungsgesetz erreicht, das neben der Studenten- auch eine Schülerförderung vorsah,.

Die Gewerkschaften hatten dem Treiben der „68er“ überwiegend skeptisch zugeschaut. Der Gedanke, nicht nur die Jungen, sondern auch die nicht mehr ganz Jungen durch Bildungsangebote zu fördern, schien ihnen allerdings nachdenkenswert. So wurde in einer gemeinsamen Anstrengung der Großen Koalition 1969 ein Gesetz verabschiedet, dass die in der allgemeinen Bildung bereits erkennbare Bereitschaft, mehr und länger zu lernen, nun auch in die berufliche Bildung hineinrug.

Auf der Grundlage des AFG wurden zunächst nicht nur der Arbeitslose und die Berufsrückkehrerin gefördert, für die eine Fortbildung „notwendig“ erschien, damit sie wieder Anschluss an die Berufspraxis finden konnten. Es wurden auch jene angeregt, sich weiter zu qualifizieren, für die eine Fortbildung „zweckmäßig“ erschien. Diese Möglichkeiten nutzten vor allem Facharbeiter und Fachangestellte, um sich zu Technikern, Meistern und Fachwirten fortzubilden.

Als in den 1980er Jahren die Zahl der Arbeitslosen anstieg, wurde die Förderung der Fortbildung auf sie konzentriert und die „zweckmäßige Fortbildung“ finan-

ziell unattraktiver ausgestaltet. Doch hatte man die Rechnung ohne die Betroffenen gemacht: Nun ließen sich Facharbeiter, die sich fortbilden wollten, von ihrem Betrieb kündigen. Damit waren sie arbeitslos und konnten für ihre Fortbildung die volle Förderung erhalten. Nach erfolgreich abgeschlossener Fortbildung stellte der Betrieb sie wieder ein.

Welches Ausmaß dieser Missbrauch der Versicherungsgelder angenommen hat, ist nie eindeutig festgestellt worden. In der Diskussion innerhalb der Arbeitsverwaltung aber hat er eine große Rolle gespielt und dazu geführt, dass nunmehr ein Arbeitsloser erst drei, besser sechs Monate nach Eintritt der Arbeitslosigkeit in eine Fortbildung vermittelt werden durfte. Natürlich konnte man mit dem betriebenen Missbrauch nicht öffentlich argumentieren; man deklarierte diese Vorgehensweise vielmehr als Kosten sparend – war es doch durchaus möglich, dass viele Arbeitslose nur kurzzeitig arbeitslos blieben. Erst wenn die Vermittlungsversuche auch nach sechs Monaten noch erfolglos wären, sei – eventuell – eine Fortbildung angebracht.

Damit aber war das Zeugnis einer erfolgreich abgeschlossenen Fortbildung nicht mehr der Nachweis besonderer Kompetenz, sondern der indirekte Beleg dafür, dass die Person schwer vermittelbar war. Fortbildungsteilnahme wurde zur Stigmatisierung. Brigitte Rabe hat dies in einer Untersuchung über die „Wirkungen aktiver Arbeitsmarktpolitik“ in Schweden, Dänemark, den Niederlanden und Deutschland für die Benchmarking-Gruppe des „Bündnisses für Arbeit“ 2000 so zusammengefasst: Wenn – wie in Deutschland – dem Eintritt in eine Fortbildungsmaßnahme eine längere Zeit der Arbeitslosigkeit vorausgeht, wird dadurch bei dem potentiellen Arbeitgeber der Eindruck erweckt, dass die Fortbildungsmaßnahme das letzte Mittel in einem ansonsten „hoffnungslosen Fall“ war. Diese Stigmatisierung wirkt so nachhaltig, dass Fortbildungsteilnehmer/inne/n deutlich geringere dauerhafte Beschäftigungschancen haben als andere Arbeitslose (vgl. Rabe 2000). Erst die Umsetzung der Hartz-Vorschläge hat an dieser Praxis etwas geändert.

2. Weiterbildung privilegiert die Privilegierten

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur gilt es als ausgemacht, dass die wirtschaftliche – und die darauf folgende gesellschaftliche – Entwicklung zum Ausgang des 18. Jahrhunderts die Entstehung von Weiterbildungsangeboten erforderlich machte und lebenslanges Lernen seitdem unerlässlich ist. Diese Erklärung hat sich in den letzten Jahrzehnten deshalb gerade in Deutschland durchgesetzt, weil sie so gut in das vulgärmarxistische Bild von Basis und Überbau passte: Die ökonomischen Verhältnisse bestimmen die Bildungsbedarfe. Einer näheren Prüfung hält diese Betrachtung nicht stand.

Die These von der Entstehung der Weiterbildung zur Zeit der industriellen Revolution erklärt alle vorherigen Generationen für lernfaul. Tatsächlich aber haben sich Menschen auch vor dem 18. Jahrhundert „weitergebildet“. Es gibt genügend Anlass anzunehmen, dass schon vor 1700 Handwerker, Bauern oder Kaufleute im Verlaufe ihres Lebens sehr bewusst dazu gelernt haben – nur war das Leben und damit auch das lebenslange Lernen häufig kürzer als das heutige.

Weiterbildung war und ist nichts anderes als eine Reaktion der Einzelnen auf ihre Erstausbildung, sei es dass sie als versäumt Empfundenes nachholen wollen, sei es dass sie auf positiven Erfahrungen aufbauen. Versäumtes wird nachgeholt, wenn eine umfassende Erstausbildung in der Regel an die Zugehörigkeit zu einem höheren Stand oder einer privilegierten Klasse gebunden war. Die Arbeitsbildungsvereine des 19. Jahrhunderts sind dafür ein Beispiel: Bereits relativ gut ausgebildete Handwerker bildeten sich fort, weil sie wegen ihrer Klassenzugehörigkeit an einer weiterführenden Erstausbildung in den Jugendjahren gehindert worden waren. Ein Aufbauen auf positiven Erfahrungen erfolgt, insofern bereits in der Erstausbildung überdurchschnittlich qualifizierte Personen den auch ökonomischen Nutzen guter Bildung weiter ausbauen wollen.

Das Berichtssystem Weiterbildung weist seit nahezu drei Jahrzehnten aus, dass an Weiterbildung aus eigenem Antrieb vor allem jene teilnehmen, die bereits über eine überdurchschnittlich lange und zumeist staatlich finanzierte Erstausbildung verfügen. Auch durch die Betriebe wird vornehmlich die Weiterbildung jener gefördert, die über die höchste schulische und berufliche Ausbildung verfügen. Und auch die selbstfinanzierte Weiterbildung lohnt sich vor allem für jene, die in den höheren Einkommenskategorien leben: Sie profitieren von der steuerlichen Absetzbarkeit der Fortbildungskosten weit mehr als Kleinverdiener.

Weiterbildung als Folge einer guten, überdurchschnittlichen Erstausbildung vergrößert damit den Abstand zwischen den Bildungsschichten. Diese Spreizung wird noch dadurch verstärkt, dass Weiterbildung als Reaktion auf versäumte Erstausbildung immer unwichtiger wird.

Dies hängt zum einen mit dem demographischen Wandel zusammen – Jüngere stellen aufgrund ihrer geringeren Zahl keine Bedrohung mehr da –; mehr noch lässt sich dies aber zurückführen auf den in dieser Heftigkeit nur für Deutschland feststellbaren Rückgang des allgemeinen Qualifikationsniveaus. Deutschland ist das Land in Europa, das im Durchschnitt immer dümmmer wird. Galt es bislang als ausgemacht, dass jede neue Generation länger zur Schule geht und im Durchschnitt mehr höhere Schulabschlüsse macht und die Zahl der Personen mit Berufsabschlüssen kontinuierlich steigt, so ist dies für Deutschland seit den

1980er/90er Jahren nicht mehr der Fall. Der Anteil – wegen des Geburtenrückgangs nicht die absolute Zahl – derjenigen, die das Schul- und Berufsbildungssystem ohne einen Abschluss verlassen, nimmt kontinuierlich zu. Die Daten über diese Entwicklung liegen seit Jahren vor. Die entsprechenden Veröffentlichungen des IAB wurden kaum rezipiert. Eine im Auftrag des BMBF für die OECD angefertigte Studie, die auf diese Veröffentlichungen einging (Ehmann 2004a, vgl. auch Ehmann 2004b), ist inzwischen freigeschaltet worden.

Die Bildungsabstinenz gilt auch für den Tertiären Bereich: Die Zahl der Hochschulabsolvent/inn/en ist in den letzten drei Jahrzehnten deutlich weniger angestiegen als die Zahl derjenigen mit Hochschulzugangsberechtigungen. Die Zahl der Studienabbrecher hat in vielen Diskussionen der letzten Jahre eine Rolle gespielt, wobei häufig genug der Hinweis fiel, dass diese Studienabbrecher im Beschäftigungssystem ganz gut untergekommen seien. Also erscheint auch das abgeschlossene Studium als eine Form der Weiterbildung nicht mehr so nötig.

Es ist aus diesen Gründen nicht zu erwarten, dass die Weiterbildungsteilnahme in naher Zukunft wieder ansteigt. Das führt zu einem überraschenden Ergebnis: Weil es weniger Weiterbildungsteilnahmen gibt, führt der Verzicht auf oder die Unmöglichkeit zur Weiterbildung auch nicht zu einer besonderen Gefahr des sozialen Ausschlusses.

Von dem Rückgang der Weiterbildungsteilnahme könnte vor allem jene Gruppe profitieren, die die Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens erstmals eingehender hat analysieren lassen: die weiterbildungsresistenten Mitbürger/innen (vgl. Schröder u. a. 2004). Immerhin sind 13 Prozent des Erwerbspersonenpotenzials als Angehörige dieser Gruppe identifiziert worden.

3. Fazit

Wenn man die „gesamtgesellschaftliche“ oder „gesamtwirtschaftliche“ Perspektive verlässt und sich wieder dem Einzelnen zuwendet, den es durch Bildung zu fördern gilt und dessen Würde auch durch das Angebot zur Weiterbildung ihren grundgesetzlich geforderten Schutz erhält, dann wird Weiterbildung nicht mehr zur Stigmatisierung der Randgruppen auf der einen und zur Privilegierung der Privilegierten auf der anderen Seite.

Das Nachholen des Hauptschulabschlusses in der Volkshochschule hat vielen jungen Menschen, die in der Pubertät „ausgeflippt“ waren, den Wiederanschluss an ein normales Leben ermöglicht. Ebenso haben die Alphabetisierungskurse bei manchem Erwachsenen erst eine Teilhabe am öffentlichen Leben bewirkt.

Durch das Nachholen eines Berufsbildungsabschlusses in einer „Umschulungsmaßnahme“ konnten zahlreiche Arbeitslose in den Ersten Arbeitsmarkt reintegriert werden.

Doch es sind eben diese Weiterbildungsangebote, die in den letzten Jahren von der öffentlichen Hand in Deutschland stets weniger finanziert wurden. Einige Jahre hat die EU – natürlich mit Mitteln aus dem „Sozialfonds“ – helfend eingegriffen. Doch auch in Europa fallen Worte und Taten zunehmend auseinander: Die Forderung des britischen Premierministers Blair, die EU solle mehr für die Förderung von Bildung und Forschung tun, ging einher mit seinen Vorschlägen, erhebliche Kürzungen am Etat der EU vorzunehmen.

Womit der Ausgangspunkt wieder erreicht wäre: „Not lehrt bilden“. Darauf kommen gewisse Politiker, wenn sie Geld in der Sozialpolitik sparen wollen, nicht wenn sie den Wert von Bildung entdeckt haben. Denn Bildungspolitik lässt sich wegen der prinzipiell positiven Besetzung der Bildungsförderung gut gegen die Sozialpolitik ausspielen. Auch die Bildungsförderung ist „sozial“: Jedem seine Chance – unabhängig von der sozialen Herkunft. Nur genau das ist Deutschland nicht der Fall. Bildung ist in diesem Land das Instrument der sozialen Selektion *par excellence*. Die sozial selektive Wirkung von Bildung nimmt von Bildungsstufe zu Bildungsstufe zu. Und sie erreicht ihren Spitzenwert in der Weiterbildung (vgl. Bergner 1988).

Von der Weiterbildung zu erwarten, sie würde in zahlenmäßig relevantem Umfang die in den vorhergehenden Bildungsstufen exekutierte soziale Selektion minimieren oder gar aufheben können, entbehrt jeder realitätsnahen Grundlage. Individuell trägt sie ab und an zur Verbesserung der Lebensperspektiven bei. Deswegen ist es wichtig, Weiterbildung zu fördern. Aber es ist ebenso wichtig, die falschen Propheten zu bekämpfen, die die Hirne vernebeln und dabei die eigenen Taschen füllen.

Literatur

- Bergner, S. (1988): Bildungsökonomische Implikationen der Organisation und Finanzierung eines Recurrent-Education-Konzepts für die Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld
- Ehmann, Ch. (2003): Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. 2. Aufl. Bielefeld
- Ehmann, Ch. (2004a): Adult Learning of Low-Educated and Low-Skilled Persons in Germany. Country Background Report of the OECD Thematic Review on Adult Learning. By commission of the Federal Ministry of Education and Research (BMBF). Bonn (DIE). URL: www.oecd.org/dataoecd/3/38/34388470.pdf (Stand: 16.05.2006)
- Ehmann, Ch. (2004b): Weiterbildung für Personen ohne Schul- und Berufsabschluss. In: REPORT, H. 3, S. 31–39

- Ehmann, Ch./Rademacker, H. (2002): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Bielefeld
- Haubner, D. (2004): Wissensgesellschaft, Verteilungskonflikte und strategische Akteure. Metropolis
- OECD (1973): Bildungswesen „Mangelhaft“. Frankfurt a.M.
- Rabe, B. (2000): Wirkungen aktiver Arbeitsmarktpolitik. Evaluierungsergebnisse für Deutschland, Schweden, Dänemark und die Niederlande (WZB discussion paper FS 100-208). Berlin
- Schröder, H. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld

Die Bedeutung der Weiterbildung im lebenslangen Lernen

1. Einführung

Die Bedeutung der Weiterbildung als Kernbereich des lebenslangen Lernens wird in allen Proklamationen, Grundsatzpapieren, wissenschaftlichen Untersuchungen und weiterbildungspolitischen Programmatiken deutlich. Dennoch hat nach der terminologischen und inhaltsrelevanten Entwicklung der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung in den 1970er Jahren die umfassendere Formel des lebenslangen Lernens in den 1990er Jahren die ausdrücklich auf Erwachsene fokussierte Terminologie der Weiterbildung weitgehend verdrängt.

Schaut man allerdings auf die Kernbereiche des lebenslangen Lernens, so sind außer den Bereichen des frühkindlichen und schulischen Lernens die wesentlichen Elemente des lebenslangen Lernens nach wie vor Weiterbildungskontexte. Bildungsprogrammatisch ist dieser Zusammenhang immer wieder betont worden, insbesondere auch durch Ekkehard Nuissl. In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bestehen die umfassendsten Programme zur Umsetzung des lebenslangen Lernens.

Bildungspolitisch wird dieser Zusammenhang allerdings weniger fokussiert: Die Bereiche frühkindliches Lernen und schulisches Lernen bestimmen als Mainstream in der bildungspolitischen Bedeutung die konkrete Umsetzung des lebenslangen Lernens. Die Notwendigkeit der Weiterbildung wird zwar proklamatorisch immer wieder betont, aber in den bildungspolitischen Kontexten nicht entsprechend über Mittelzuweisungen, Programme etc. gewürdigt. In der EU bestehen allerdings positive Ansätze, die Weiterbildung im Bereich des lebenslangen Lernens durch Leonardo, GRUNDTVIG und andere erwachsenenpolitisch orientierte Programme zu stärken.

Die Bedeutung der Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens ist durch den Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens grundsätzlich erhöht worden, sowohl in internationalen und europäischen Positionsbestimmungen (z. B. im Bericht der UNESCO Konferenz CONFITEA und im Memorandum der EU-Kom-

mission zum lebenslangen Lernen), als auch in den programmatischen Aussagen zum lebenslangen Lernen in Deutschland, z. B. im BLK-Programm zum lebenslangen Lernen, im BMBF-Aktionsprogramm sowie in der vierten Empfehlung der KMK zur Weiterbildung (vgl. dazu umfassender Krug 2001). Dieser Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens ist auch durch die von der OECD durchgeführte PISA-Studie noch erweitert worden, weil die darin festgestellten Defizite wie Vermittlungsfähigkeit, Diagnosefähigkeit oder Differenzierungsvermögen eine grundsätzliche Veränderung der Lehr- und Lernkulturen hin zu stärker konstruktivistisch bestimmten Tendenzen des selbstgesteuerten Lernens fokussierten (vgl. hierzu umfassender Krug 2003).

In Deutschland ist die Bedeutung der Weiterbildung im lebenslangen Lernen in jüngster Zeit – sowohl durch die vom BMBF eingesetzte Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“, als auch spezifisch im Land Rheinland-Pfalz über einen Sachverständigenrat Weiterbildung – aufgegriffen und neu fokussiert worden. E. Nuissl hatte in diesem Zusammenhang als Vorsitzender des Sachverständigenrates in Rheinland-Pfalz eine wichtige Funktion zur Entwicklung von Leitthesen, Forderungen und Empfehlungen, die auf die Bedeutung und die Notwendigkeit der Finanzierung der Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens fokussiert sind.

Im Zusammenhang dieser weiterbildungspolitischen Feststellungen soll nun der Versuch gemacht werden, nachzuzeichnen, welche Netzwerkbildungen zwischen Politik, Administration und Bildungswissenschaft den Boden für den heute etablierten Arbeitszusammenhang bereitet haben.¹

2. Netzwerkbildungen in den 1980er Jahren

In den 1980er Jahren, teilweise auch schon zuvor, wurde die Finanzierung der Weiterbildung kommunal, regional, national und international umfassend erörtert. Schon damals gab es Stimmen, die die Weiterbildung als lohnende Investition und nicht als Subvention betrachteten. Zumindest auf wissenschaftlichen Kongressen wurde diese Position von engagierten und überzeugten Beteiligten

¹ An dieser Netzwerkbildung hatte E. Nuissl erheblichen Anteil. Schon in Studienzeiten und in ersten beruflichen Aufgabenfeldern hat er diese Eigenschaft entwickelt, in der AfEB (Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung) in Heidelberg weiter gestärkt, in der Hamburger Volkshochschule und danach in der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes – auf manch harte Probe gestellt – weiter konsolidiert und dann im DIE professionell weiterentwickelt und gefestigt. Als Netzwerker im weiterbildungspolitischen/-administrativen Bereich und noch spezieller im Bereich der Länder habe ich E. Nuissl persönlich erlebt und schätzen gelernt, woraus sich über die gemeinsamen weiterbildungspolitischen Interessen und Aktivitäten hinaus im Laufe der Zeit eine „Männerfreundschaft“ entwickelte.

reflektiert, belegt und programmatisch eingefordert. So auch 1980 auf einer Tagung der OECD zur Finanzierung der Weiterbildung in Bremen, durchgeführt von dem damals in der OECD für diesen Aufgabenbereich zuständigen Kollegen Hans-Georg Schütze, jetzt Hochschullehrer in Kanada. Die Themenstellungen und Forderungen dieser Konferenz waren klar und deutlich. Die Weiterbildung sei absolut unverzichtbar – und zwar lebenslang, weil die Erstausbildung die Herausforderungen und Bewältigungen des sozialen und technischen Wandels allein nicht lösen könne. Diese Programmatik müsse auch mit einer entsprechenden Ressourcenausstattung umgesetzt werden.

Am Rande dieser Konferenz² lernte ich auch E. Nuissl kennen und verabredete mit ihm eine enge Zusammenarbeit, nicht zuletzt weil wir ein großes Einvernehmen in strategischen Fragestellungen, Handlungsoptionen und Zukunftsvisionen hatten. Gelegenheit zur Zusammenarbeit gab es sehr bald bei weiterbildungspolitischen Aktivitäten im Land Nordrhein-Westfalen. Als Referent des Kultusministeriums für Weiterbildung/Bildungsurlaub war ich an der Umsetzung der Aufgabe beteiligt, „Bildungsurlaub“ einzuführen, was in anderen sozialdemokratisch regierten Ländern schon seit Beginn der 1970er Jahre gesetzlich geregelt war. In diesem Zusammenhang war es klar, dass das Ministerium die einschlägigen Vorarbeiten, die im „Bildungsurlaubsversuch- und Entwicklungsprogramm“ (BUVEP) der Heidelberger AfEB (Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung) erbracht worden waren, mitberücksichtigt wurden. Auf der Basis dieser Voruntersuchungen wurden dann mit allen an der Weiterbildung Beteiligten einvernehmlich Positionsklärungen und Grundsätze für den „Bildungsurlaub“ in Nordrhein-Westfalen verabschiedet und dokumentiert. Die Landesregierung war dennoch „zögerlich“ mit der Umsetzung des „Bildungsurlaubs“ und erwartete insbesondere eine Klärung seiner Finanzierung. Zu diesem Zwecke wurde das BUVEP gebeten, eine entsprechende gutachterliche Stellungnahme zu den Kostenentwicklungen vorzunehmen. Dieses Gutachten machte deutlich, dass sich die Kosten bei einer geschätzten Teilnahme von bis zu 5 Prozent der Berechtigten in Dimensionen halten würden, die nur 0,04 Prozent der Lohn- und Gehaltssumme von Nordrhein-Westfalen betragen würde. Die Landesregierung verabschiedete schließlich das „Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz“ – nicht zuletzt auch wegen der gutachterlich bestätigten relativ minimalen Gesamtkostenbelastung für Wirtschaft und Gesellschaft.

In den 1980er Jahren wurden dann auf vielen Tagungen in Deutschland aber auch beginnend durch die stärkere Beschäftigung der EU mit der Weiterbildung

2 Ort der Begegnung war eine Grillbude vor dem Bremer Rathaus. Im Scherz sprechen wir noch heute in diesem Kontext von der „Bratwurstconnection“.

ebenso im Europäischen Ausland die Netzwerke zwischen Weiterbildungswissenschaft, -administration, -politik und -einrichtungen verstärkt. Diese Netzwerkaktivitäten wurden dann in den 1990er Jahren weiter ausgebaut und professionalisiert.

3. Netzwerkentwicklungen in den 1990er Jahren

Im Zusammenhang der stärker regulierenden und strukturbildenden Maßnahmen und Aktivitäten im Weiterbildungsbereich wurden die Netzwerke zwischen den Akteuren der Weiterbildung weiter gestärkt, auch im Zusammenhang der Arbeit des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz – zunächst unter dem Vorsitzenden Christoph Ehmann (verantwortlich in der Hamburger Bildungsadministration) und später durch mich als AFW-Vorsitzenden. Die kommunale, regionale und nationale Dimension der Netzwerke wurde insbesondere auch durch die stärkere europäische Dimension der Weiterbildung gefördert. Im Zusammenhang der jeweiligen EU-Präsidenschaft wurden entsprechende Weiterbildungskonferenzen durchgeführt, in denen Empfehlungen, Perspektiven und stärkere Zusammenarbeit vereinbart wurden. In diesem Zusammenhang entwickelten sich auch institutionalisierte Netzwerke mit spezifischen Zweckausrichtungen, so z. B. die „European Association for Adult Learning“. Diese Entwicklung wurde gefördert durch europäische Programme zur Erwachsenenbildung, zunächst im Kontext der europäischen Weiterbildung, dann im Kontext lebenslangen Lernens, später durch Programme wie GRUNDTVIG und Leonardo. Institutionen wie das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) starteten eine Reihe von konkreten europäischen Programmen und Projekten.

Die entstandenen Netzwerke waren auch hilfreich für den Neubeginn der Weiterbildung in Rheinland-Pfalz. Nach 40 Jahren CDU-Regierung wurde 1991 die SPD-Fraktion stärkste Kraft und bildete mit der FDP-Fraktion eine Koalition. Schon in der Koalitionsvereinbarung und später dann im Regierungsprogramm des Wissenschafts- und Bildungsministers Prof. Dr. Zöllner wurde ein Schwerpunkt auf die Weiterbildung gelegt, insbesondere auch auf die Notwendigkeit der Novellierung des Weiterbildungsgesetzes, auf innovative Schwerpunkte sowie auf ein Bildungsfreistellungsgesetz.

Nachdem ich 1992 die Chance bekommen hatte, diesen Neuanfang in Rheinland-Pfalz als zuständiger Leiter einer Abteilung Weiterbildung mit voranzutreiben, war es natürlich zweckmäßig, die Verbindungen zur AfEB sowie die weiterbildungspolitischen Positionierungen des DIE für diese Aufgabenstellungen mit zu nutzen. In Rheinland-Pfalz wurde keine Kommission zur Vorbereitung des

Bildungsfreistellungsgesetzes eingerichtet. Die Landesregierung wollte eine schnelle konsensorientierte Lösung, die dann auch gelang. Kernpunkte des Bildungsfreistellungsgesetzes in Rheinland-Pfalz sind

- Beiträge zur Entgeltfortzahlung des Landes für freigestellte Beschäftigte in kleinen und mittleren Betrieben,
- eine Kommission von an Weiterbildung Beteiligten, in denen Streitfragen und strukturbildende Maßnahmen konsensorientiert erörtert werden,
- eine Anrechnung von Freistellungen von Bildungsmaßnahmen der Betriebe selbst auf den Anspruch nach dem Bildungsfreistellungsgesetz sowie
- ein unbürokratisches Verfahren zur Umsetzung.

Anders als in anderen Ländern gibt es deshalb in Rheinland-Pfalz kaum gerichtliche Auseinandersetzungen um die Bildungsfreistellung. Neben der erfolgreichen und schnellen Umsetzung des Bildungsfreistellungsgesetzes wurde im Sinne einer struktur- und leistungsorientierten Innovation das Weiterbildungsgesetz novelliert. Neu sind eine unbürokratische an Leistungsparametern orientierte Finanzierung als institutionelle Grundförderung sowie eine nach Innovationsparametern gewichtete Schwerpunktförderung in Programmen und Projekten.

In diesem Zusammenhang kann auch für Rheinland-Pfalz festgestellt werden, dass sich Weiterbildung für die Gesellschaft lohnt, da sie im Rahmen der Wissensgesellschaft einen Mehrwert schafft, auch in ökonomischen Zusammenhängen, da soziale Kosten durch Stärkung der Sozialkompetenz vermieden werden und Integrationsleistungen für Migranten und gesellschaftliche Minderheiten zur Stabilität von gesellschaftlichen Strukturen und damit zum Ausbau der Zivilgesellschaft führen. Um im Rahmen einer sozioökonomischen Instrumentalisierung der Bildung und insbesondere der Weiterbildung diese als lohnende Investition stärker zu verdeutlichen, muss ihr konkreter Mehrwert, müssen die Weiterbildungserfolge stärker dokumentiert und in das öffentliche Bewusstsein transportiert werden. Es geht um eine Ökonomie der Humanressourcen, um eine Ökonomie des Wissenskapitals. In diesem Zusammenhang kann sich auch die Weiterbildung nicht einer Kosten/Nutzen-Analyse entziehen. Es wird in Zukunft darauf ankommen, dass sowohl in den Marketing-Strategien als auch über wissenschaftliche Untersuchungen der Mehrwert der Weiterbildung, die positiven Konsequenzen der Weiterbildung als lohnende Investition für die Einzelnen, für Wirtschaft und Verwaltung, für die Gesellschaft stärker fokussiert werden. Es geht in diesem Zusammenhang auch um eine „Ökonomie der Aufmerksamkeit für Weiterbildung“ (vgl. Krug 2002).

In den 1990er Jahren fokussierte auch das BMBF im Rahmen von Modellprogrammen stärker die Weiterbildung, insbesondere durch das Modellprogramm Lebenslanges Lernen und durch die Lernenden Regionen.

- Im Modellprogramm Lebenslanges Lernen fungierte das DIE als Programmträger und war neben dieser Funktion v. a. in zwei Verbundprojekten als Netzwerkpartner der Bildungsadministration sichtbar: Das im Verbundprojekt Qualitätstestierung vom DIE zusammen mit dem Artset Institut entwickelte Verfahren LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung) kann inzwischen als das von den Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland meist akzeptierte und angewendete Qualitätssicherungsverfahren gelten. Im zweiten Verbundprojekt zur Erfassung insbesondere des informellen Lernens durch ein Portfolio-Modell, „ProfilPASS“, ist das DIE als Konsortialpartner beteiligt.
- Bei dem weiteren Großprojekt des BMBF, dem Modellförderprogramm „Lernende Regionen“, war das DIE in der ersten Phase Evaluationsberichtersteller (vgl. hierzu Nuissl u.a. 2006). Auch in europäischen Kontexten, z. B. beim EU-Memorandum zum lebenslangen Lernen, konnten sich die positiven Netzwerkbeziehungen zwischen Bildungsverwaltung und DIE als zukunftsweisend, zweckdienlich und erfolgreich beweisen. Das DIE selbst stärkte die Netzwerkbezüge durch regelmäßige wissenschaftspolitisch anerkannte Foren und durch eine Preisverleihung für hervorragende „Best-practice-Beispiele“ aus der Weiterbildungspraxis.

4. Netzwerkentwicklung seit 2000

Anfang 2000 wurde die Finanzierungsfrage der Weiterbildung immer wichtiger. Es wurde vom BMBF nach einem von der Bundesregierung tragenden Mehrheitsfraktion der SPD verabschiedeten Beschlusses eine entsprechende Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ eingesetzt, die weitergehende strukturelle Finanzierungsmodelle entwickelte. Hier stehen die Umsetzungen für die Weiterbildungspraxis leider noch aus. Der Koalitionsvertrag des Landes Rheinland-Pfalz aus dem Jahre 2000 sah auch dort ein Sachverständigengremium vor. Dieser „Sachverständigenrat Weiterbildung“ von Wissenschaftlern und unterschiedlichen Trägern der Weiterbildung hat dann unter der Leitung von E. Nuissl und in administrativer Begleitung durch meine Abteilung im Weiterbildungsministerium richtungsweisende Empfehlungen zur Finanzierung der Weiterbildung verabschiedet.

Im Abschlussbericht des Sachverständigenrates vom 17. Oktober 2005 werden zu sieben Rubriken (Teilnahme an Weiterbildung, Transparenz in der Weiterbil-

derung, Qualität und Professionalisierung in der Weiterbildung, Modularisierung, Übergänge, Lehr- und Lernkulturen, Finanzierung, das System der Weiterbildung) insgesamt 29 Thesen formuliert, in denen die Bedeutung der Weiterbildung und ihre Umsetzung im Kontext des lebenslangen Lernens in den wesentlichen Elementen nicht nur beschrieben, sondern in konkreten Umsetzungsschritten eingefordert werden. Dieser Bericht (vgl. MWWFK 2005) wird gegenwärtig von der Landesregierung Rheinland-Pfalz auf seine konkreten Umsetzungsmöglichkeiten für Rheinland-Pfalz und für Deutschland geprüft.

Frucht des inzwischen gewachsenen „Netzwerks Weiterbildung“ ist auch die Herausgabe des Standardwerkes „Recht der Weiterbildung“ mit Beiträgen von vielen Netzwerkpartnern (Krug/Nuissl 2004). Insgesamt kann festgestellt werden, dass durch die Netzwerkbildung zwischen Bildungsadministration und Institutionen wie dem DIE die Weiterbildung in Deutschland, aber auch in Europa, strukturell, konzeptionell aber auch weiterbildungspolitisch vorangekommen ist.

Literatur

- Krug, P. (2001): Zur bildungspolitischen Dimension des „lebenslangen Lernens“. In: Report H. 47, S. 27–37
- Krug, P. (2002): Zukunftsfähigkeit durch lebenslanges Lernen – Die Umsetzung in den Ländern. In: Götz, K. (Hrsg.): Bildungsarbeit der Zukunft. München, S. 33–43
- Krug, P. (2003): Der Stellenwert von selbstgesteuertem Lernen im Konzept des lebenslangen Lernens. In: Behrmann, D./Schwarz, B. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen – Herausforderung an die Weiterbildungsorganisationen. Bielefeld, S. 47–61
- Krug, P./Nuissl, E. (Hrsg.) (2004): Praxishandbuch WeiterbildungsRecht. Köln
- MWWFK (2005): Sachverständigenrat Weiterbildung, Abschlussbericht. Mainz (MWWFK). URL: www.bildungsserver.saarland.de/medien/download/Sachverstaendigenrat_Weiterbildung_RP_2005.pdf (Stand: 29.05.2006)
- Nuissl, E. u.a. (2006). Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld

Network of Dynamic Learning as Essential Part of the Adult Education System

1. The subject

In this chapter we treat the partnership above all regarding the ways through which its actors exchange with each other knowledge elements in order to transfer/absorb innovation into productive processes. From this point of view, you can consider this partnership as a “net of dynamic learning” (Reich), that is to say as a way through which the individuals and the organizations learn and let their members learn. In other words, the dynamic learning nets are a way through which the actors of the innovation interact inside a reciprocal educational relationship and low asymmetrical. In these sorts of nets, the basic condition is that every member must be able to propose himself as subject of an intentional educational action to the other members’ advantage.

This condition depends on the fact that the dynamic learning nets are above all a way of change through educational action. And – through the common learning action of individuals and through the organisational learning – nets are also a way of production of new knowledge and of its absorption. That’s why the dynamical learning nets constitute themselves mainly for the change, the production and the absorption of new knowledge. That implies that new knowledge, which is not “public” yet but belongs to the area of the “private” knowledge (Habermas 1996), as it is not systematized or socialized yet, comes into play and is useful for the action of “creative destruction” (Shumpeter) of the previous knowledge on which others base their productive activity. That’s why the taking part in dynamic learning nets implies mainly turning to educational relationships, which are informal even if organized.

What we have said till now has inevitable consequences on the features of the learning nets and on the level of possible educational solidarity as to the availability of the exchange of educational goods and services among partners.

If we consider that the learning through the nets and the ways of informal education are a proper point of the universe of the actors of the productive system, it follows that all the companies and, more generally, all the producers belong to

nets of knowledge exchange through which they get the necessary knowledge as regards the individual and organizing behaviours (from formation investment to every sort of decision regarding the economical activity). The educational competition feeds itself with the results of the nets and in turn it determines the possibility of access to the nets themselves thanks to their qualities, that means to their capability of producing new knowledge, able of innovative application in the productive activity.

The possibility of the companies and of the traders to enter the different types of learning nets – different because of their qualities – can be seen as the result of objective factors. These factors act on the possibilities of the companies to enter the circuits of the nets and they can be identified as follows:

1. *The formative stock inside the company.* Generally, there is no company that cannot be considered as a learning organization, but the differences regard the levels of capabilities and of organization of learning, that – in our pattern – would have a capability to determine future learning, that is to say the engagement of resources in the development of the company formation. Some researchers prefer to speak of the social capital of the company, but in our opinion the notion of formative stock underlines better a component of the Social Capital of the company, namely the stock of knowledge in use, which can potentially be brought into action, even if apparently not notable, and which is owned by the individuals and by the organization.

It is a stock, made up of different knowledge, which manifests itself in the productive activity of the company, in the processes and in the operative flows inside. In this sense it corresponds to the part of the individual stocks in use or to bring in use, and to the sum of the stocks of the individuals which are part of the organization.

2. The degree of knowledge intensive production present in the company (Lundvall).

Already in 1984, Keith Pavin had elaborated a taxonomy of companies based on the differences among different economic sectors in the production of knowledge, on ways through which technical innovations are produced, and on the results of the innovation processes. Based on the analysis of 2000 technical innovations realized in companies in the United Kingdom, Pavin defines the following four categories of companies and sectors:

- supply-dominated (for example clothing, furniture), where the company develops by itself only few important innovations and rather gets them from other companies;

- scale-intensive (for example supply, cement), that focuses its activities on the development of the most efficient technological processes;
 - specialised suppliers (for example engineering, software) engaged in frequent innovation of products, often in collaboration with the users;
 - science- based producers (for example chemical industry, biotechnologies, electronics) that develop new products and new processes in close collaboration with the centres of research. What is important for our study is the fact that these differences are connected to different levels of production, absorption and use of the knowledge inside a company. The greater is the innovation, the greater is the engagement in the management of the formative processes which accompany the production of new knowledge and its use.
3. the intensity and the quality of the relationships with the surrounding world and here we refer to the quality of the links with the social territorial Capital, with the cluster, with the competition and with other productive sectors.

2. Quality of public according to the quality of nets

It is on the base of these factors and their combinations that the enterprises are distributed among the various types of nets and that only those that introduce the best conditions regarding all the three factors can become a part of dynamic learning nets, while the others are distributed in types of nets with less content of knowledge and a weaker competitive impact. In this regard we could speak of the distribution of the enterprises in the various layers of a pyramid (Federighi) considering the effects that the three factors considered can produce with regard to the quality of the nets that they can be part of. By way of an illustration, we could assume that the enterprises of a territory are distributed in four main layers according to the role they play:

1. the real public of the dynamic learning nets , with all the requirements;
2. the potential public , as the enterprises implied are excluded owing to fortuitous dysfunctions but removable even if they have the standard requirements ;
3. pre-public, as they do not have the standard requirements but nonetheless they are not necessarily excluded from every form net quality;
4. no public, as they do not have the standard requirements and therefore are operating only in natural nets .

We have said that all the enterprises are however part of knowledge exchange nets, differentiated according to their quality. From an educational perspective, we can differentiate the content according to educational action that constitutes the objective of the net. We will distinguish therefore, in the first place, between natural nets and artificial nets, where the first are based on the relations that spontaneously are established among the various actors; relations that are not animated by a formative or innovative intentionality, but from which similar outcomes can be produced. In the second place, the artificial nets are to be considered, that are constituted with the purpose to manage the process of production, transfer and absorption of knowledge. If all have to disposition a some type of natural net, various considerations must be made for natural nets. In this regard, we could apply one further distinction between four main modalities to form itself concerning the innovation through the nets:

1. the first modality is identifiable in the nets which are aimed at the acquisition of already systematized knowledge and are, therefore, characterized by a modality of formal education;
2. the second one can be identified in accidental, occasional modalities that are founded on the availability of services and occasions of encounter and exchange not aimed at a specific purpose;
3. the third regards the modality aimed at the exchange of knowledge connected to an interest or a problem;
4. the fourth concerns the exchange and the production of knowledge aimed at the elaboration of common plans.

3. The function of public policies

In the light of this analysis, the function of public policies regarding the necessity for a productive system to have learning nets can be identified in the putting into effect of processes aimed at favouring the construction, the access and the operation of partnership nets for the exchange and the production of knowledge. On the distributive field, we have also to take into consideration the types of measures to adopt in order to correct the correction system inefficiencies that prevent the access to the coherent nets of learning with the condition of each enterprise.

In a perspective of Regional Knowledge Management, the area where the sector policies can intervene (without taking here into consideration the possible integration with the political financial, manufacturer and so on policies) can be identified in the following:

1. the devices that regulate the processes of creation, access and operation of the learning nets

2. the measures which introduce incentives/disincentives and support to favour the constitution of and the participation in the learning nets.

4. Devices to regulate the learning processes in the nets

The devices to regulate the processes of creation, access and operation of the dynamic learning nets are constituted by a series of rules that regulate the contents and ways through which the various actors of the innovation enter in relationship to develop actions of educational reciprocity (Bernstein). It is not only a matter of written, transparent rules, but of regulations connected to a system of cultural factors, etc. that determine the behaviour of the actors of the net, of the triple helix. That means that the possibilities of succeeding in the construction of a relationship of partnership depend also on the ability and possibility of a management which is aware of such rules.

From the point of view of public policies, the first type of rules to take into consideration is the distributive. The distributive rules determine who can transmit what, to whom and on which conditions. In particular, such rules determine who is up the role of innovation of the products and the working processes, that is to say who has the power to reach the "thinkable" and who instead can also think to the "unthinkable". In other words, they distinguish between what is already reproduced and expectable in its effects on the one hand, and how much instead is likely and implies, through the abstraction, transformative and alternative processes within the enterprise, on the other hand. In the final analysis, the distributive rules "control the possibilities of the unthinkable who can think it" (Bernstein 1996). We have to consider the rules that determine not only the access to/exclusion from the organized formation or the outcomes of the research, but the access to the opportunity and the instruments that favour the emerging of a creative thought and of a transformative praxis that the unthinkable produces. The individualisation of the distributive rules and their change is important to face the problems of distribution of access to the dynamic learning nets. But as soon as contextualisation rules have produced their effects of access/exclusion the problem of other formative rules operating in the learning nets arises. It's a question of applying the action of governance also on the rules of re-contextualisation, that is to say on the system of regulations which exist in the learning nets and re-contextualize how much we learn within an order of relations and prearranged identities. How much is learned in the nets is:

- chosen,
- structured, ordered,

not because what happens is inevitable – learning how to produce an innovation can be done in many various ways –, but because the adopted rules of re-

contextualisation meet the need of grafting every type of subject within rules must confirm and strengthen the moral order, the culture of the existing production in that determined context. Whoever exercises in a net the power of choosing the targets, determines the structuring of the learning paths, decides the methods with which the dynamics of learning will be developed (relations between subjects, objects, environment) in the respect and in confirmation of the existing moral of in his own organization.

The problem is not generated here from the fact that we have to aim at the contrary. The problem arises when it is necessary that the formation of the producers is oriented to the change of the job and living conditions that have produced the need for learning for the innovation. It can happen, as an example, that the existing moral order springs from the innovation necessities and must be itself the object of innovation.

Finally, in the territories and the enterprises conditional and evaluative rules act and must be identified, that means the rules that determine the conditions of acquisition of learning (positive or negative), establish criteria and consequences of innovation transfer within the enterprise, and stimulate or not the learning for innovation.

The consideration of the ways which intervene on these rules is the object of the governance of the constitution process of a dynamic learning partnership for innovation. Their management and the transformation of the not congruent rules are up to the public policies, together with the policies of each actor belonging to the net. It is in the light of this ability to control and plan the processes that the various instruments adopted by the partnership must be conceived and read (from the informal agreements, to the territorial pacts, the programmes and the plans).

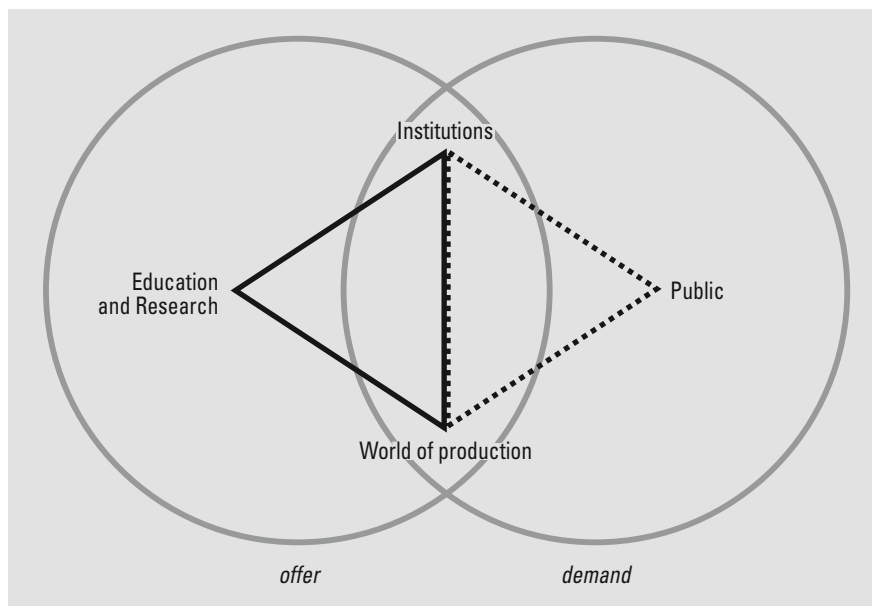
From this arises the attempt of the Reknoma plan to identify the essential stages and some regulations of path of constitution of a territorial partnership .

5. The helix is double: the meaning of a demand driven policy

In the policies for lifelong learning, a partnership model based on the triple helix does not fully represent the type of necessary actions. This model does not consider the measures needed to act directly on the learning demand expressed by the individual actors of innovation, regarded as the audience. Nonetheless, from a financial point of view, every policy implementation (starting from the basic measures to gather resources through comprehensive education) is based on the

possibility, feasibility, and desire of investment of single individuals (in terms of direct and indirect costs and opportunities). The need to consider the individual dimension also depends on the candidate's role at the time when the training processes are implemented (i.e. the demand for knowledge transfer for innovation purposes). The conclusion of the current debate proposed by Carr, leads to an education considered as a construct of different elements. The intellectual skills of an individual are deemed as the result of practical and planned interpersonal commitment, semantic and epistemic abilities viewed as a social construction, and the understanding of personal experiences deriving from socio-cultural processes or influenced by goals and objectives (Carr 2003, p. 186). As a consequence, it is important to investigate the issue of education authorities, the coherent assignment of powers to the roles invested, and particularly of those referred to a person capable of leading and managing his/her own educational programmes, and who has the ability to transform oneself and the circumstances from which the need of knowledge has sprang. From the despising of the individual, considered an unconstructive behaviour that must be avoided, we moved to the analysis of the individual sphere as the condition of human existence (Beck 2000). Modern society does not integrate people as a whole, but only based on their specific roles, such as consumers, voting members, car drivers, patients, etc. and it does it momentarily. The continuity of each moment of a

Fig. 1: The double triple helix model



human life lies with each individual (ibid., p. 165). However, at the same time, lives are extensively loaded with a huge and increasing jungle of rules, which aim at standardising and regulating personal lives. These rules, however, point more towards the requirement / obligation of each individual to autonomously organise and manage his/her own existence, and this is part of the new dimension of "institutional individualism" (ibid., p. 166). Beck's analysis (ibid., p. 171), does not support "living alone means living socially", opening also the debate on the definition of social living of individuals, and in particular, on the new ways of representation in post-modern democracy, which are defined by Wainwright as "informal institutions". As shown by Putnam, at the end of his analysis on the declining process of social assets in the United State, without the informal institutions, people are forced to "bowling alone" (Putman 1998, p 290). In order to consider both social and individual dimension, the triple helix model should be completed as follows:

The above model of analysis, a sort of double triple-helix, tends to consider the actors, distinguishing them on their ability to represent both the offer and the demand for education: research and education are the core of systematic knowledge offer, whereas public institutions (Government and local authorities) operate on both fronts as they are accountable for the general interest. Even the world of production operates on both fronts, mainly due to its direct involvement in the management of the offer (through educational institutions of social parties, and through initiatives for business training), and due to its participation in the interpretation and representation of the demand for training of the production system. Whether at an individual level, or organised in various social co-operating institutions – not necessarily engaged in the offer of training –, the training's audience represents instead the direct demand for training. Furthermore, it must be said that the analysis of the different type of educational roles played by the actors for innovation, does not allow a linear distinction of the functions of production, transfer and assimilation/implementation of the knowledge acquired. The learning process – after the co-operation phase - is carried out, within and in relation to, the transformation procedures, therefore, each partner is responsible for the implementation of the three functions mentioned above.

6. The measures of support policy for dynamic learning nets.

The public support policies for the dynamic learning nets operate both on the supply point of view – in favour of the subjects that offer goods or educational services in order to support the nets- as well as on the demand side - that means to support the ability and individual availability to be committed in learning

processes, also in terms of investments, in order to acquire goods and services obtainable from the participation in the net.

In this context, the policy of supply is useful to influence the production level of goods and services to support the learning nets. It is constituted by the system of the measures aimed at dynamizing the initiative of the actors of the innovation by increasing the profitability through the reduction of expenses at their charge (financing, access to credits, tax reductions, etc.) and through regulations addressed to them.

The request policy tries to influence the level of investments in the activities connected to the participation in the nets. The definition adopted here does not identify the policy of demand exclusively with the substitutive participation of the State aimed at counterbalancing the weaknesses of the private demand and realized through the direct management of services (and the consequent assumption of the relative costs) or the financing of the demand. A policy of demand is aimed in the first place at regulating the level of expense made both by the institutions and the private individuals. That is obtained by acting on more factors and conditions: in addition to money, time, powers, etc.

The policy of demand operates in the first place in the correction of the defects of the market, that means the progressive creation of greater levels of fairness. It has also the function of guaranteeing conditions of development of the learning supply and sustainability, that is to say of guaranteeing conditions of equilibrium within the market of the formation for innovation and among the investments in this good and in other goods and fields of the economy. A policy of demand must be conceived also in function of the increase of the propensity to consumption on the side of the private individuals in formation for innovation.

Even if we can analyze separately policy of supply and policy of demand, we have to keep in mind that we have to adopt them at the same time in the territorial governance of knowledge: every offer policy has its type of policy and vice versa.

The realization of demand and supply policy in support of the dynamic learning nets involves the adoption of specific measures aimed at favouring the constitution and the functioning.

The measures are aimed at the various factors on which the policy has decided to act (costs, activity, the centres, the contents, etc.). They constitute the instruments through which a policy is put into effect. These are the instruments that

then give place to plans and actions, the real interventions.. The concept of measure is analogous to the one used in the field of the job policies to identify the devices through which interventions aimed at increasing the flexibility of the labour market, e.g. unemployed income support, are carried out.

The policies of the Regional Knowledge Management are carried out through the aggregation of several measures. A voucher for the introduction of young researchers within an enterprise is a simple measure, but it is part of an aggregate when, for instance, it is introduced in a complex of coherent and correlated measures that together compose the policy of innovation in a territory. The specific effects of a measure are determined by the interactions that it has with the other measures. A measure is a delicate and complex component of the policies in which we found again, as a rule, all or a great part of these rules and their components (from the addressees, to the targets, to the realization liability, the headquarters chosen, the procedures, the period of implementation, the investments, the modalities of monitoring and assessment).

Bibliography

- Beck, U. (2000): *Living Your Own Life in a Runway World*. In: Hutton, W./Giddens, A. (eds.): *Global Capitalism*. New York, pp. 164–175
- Bélanger, P./Federighi, P. (2000): *Unlocking Peoples Creative Forces. A transnational Study of Adult Learning Policies*. Hamburg (UNESCO)
- Bernstein, B. (1990): *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London a.o.
- Carr, D. (2003): *Making sense of education. An Introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London a.o.
- Edquist, C., a cura di (1997): *Systems of innovation: Technologies, Institutions and Organisations*. London
- Etzkowitz, H./Leydesdorff, L. (1999): *The Future Location of Research and Technology Transfer*. In: *Journal of Technology Transfer* Vol. 24, pp. 111–123
- Federighi, P. (2006): *Liberare la domanda di formazione*. Roma
- Friedman, M. (1955): *The Role of Government in Education*. In: Solo, R.A. (ed.): *Economics and the Public Interest*. New Brunswick
- Grefre, X. (1997): *Economie des politiques publiques*. Paris
- Habermas, J. (1996): *Three Normative Models of Democracy*. In: Benhabib, S. (ed.): *Democracy and Difference*. Chichester, pp. 21–31
- Lundvall, B.A./Johnson, B. (1994): *The Learning Economy*. In: *Journal of Industries Studies* Vol. 1, n. 2, pp. 23–42
- OECD (2000): *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris
- OECD (2001): *Economics and Financing of lifelong learning*. Paris
- Putnam, R.D. (1998): *Bowling Alone: America's Declining Social Capital*. In: Diamond, L./Plattner, M.F.: *The Global Resurgence of Democracy*. Baltimore a.o., pp. 290–292
- Reich, R.B. (1991): *The Work of Nation. Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*. New York

Ein Gruß aus der Leibniz-Gemeinschaft (WGL)

Mit Nuissl für Leibniz

Zuerst stolpert man über diesen komischen Namen. Es dauerte einige Zeit, bis ich merkte, dass „Nuissl“ oder ausgesprochen „Nu-issel“ ihm zu genügen schien. Und jetzt wird er 60? Da stolpert man schon wieder, denn Nuissl von Rein macht immer den Eindruck eines großen Jungen, dem nur etwas früher die Haare ergraut sind. Seine jugendliche Ausstrahlung will denn auch gar nicht zur Mission seines Forschungsinstitutes passen, denn wie können große Jungen schon Experten für die Weiterbildung Erwachsener sein? Befasst man sich aber mit ihm intensiver, dann lernt man sehr schnell, dass wir es hier mit einer außerordentlichen Mischung aus Dynamik, Intelligenz und Weisheit zu tun haben. Es dauerte denn auch nicht lange, als ich begriff, dass es sich nicht nur lohnt, ihm zuzuhören – das sollte bei einem Direktor eines Leibniz-Instituts selbstverständlich sein – es lohnt sich auch, die Nuancen seiner Aussagen zu erfassen.

Nuissl von Rein hat mich die gesamte Zeit meiner Präsidentschaft bei der Leibniz-Gemeinschaft begleitet, und es ist mir noch in guter Erinnerung, als ich ihm im Jahr 2000 auf Einladung von Frank Pobell im Wissenschaftsforum am Berliner Gendarmenmarkt zum ersten Mal begegnete. Damals galt es auszuloten, ob und wie ich als Präsident der noch jungen und ihrer Bedeutung unangemessen unbekannten Leibniz-Gemeinschaft weiterhelfen könnte. Er hatte ein außerordentliches Geschick, mich auf der einen Seite für die angebotene Aufgabe zu begeistern, dabei aber auch die Fragen an mich zu richten, von deren Beantwortung er seinerseits die eigene Zustimmung zu dem Experiment abhängig machen wollte. Ein Experiment war es ja, denn nie zuvor hatte sich eine der großen Wissenschaftsorganisationen einen Menschen aus der Wirtschaft an ihre Spitze geholt. Inzwischen hat sich aber ja gezeigt: Nuissl von Rein hat mich begeistern und ich fast alle Fragen zu seiner Zufriedenheit beantworten können.

Nuissl von Rein hatte während dieser aufregenden Jahre von allen Vize-Präsidenten wohl auch die schwierigste Aufgabe zu meistern: Er stand immer mit einem Bein auf unserer Seite, mit dem anderen auf der Seite des Evaluationsverfahrens. Ich hätte das niemals so gekonnt wie er. Oft wurde die Entfernung der beiden Seiten, auf denen sich seine jeweiligen Beine befanden, immer größer. Ein Spagat. Ja, ein Umfallen schien unausweichlich. Aber durch seine äußerst geschickte Art zu formulieren, zu verbinden, Gegensätze als nicht existent dar-

zustellen, konnte er jedes Mal eine unausweichliche Katastrophe verhindern. Das war auch schon deshalb von elementarer Bedeutung für unsere Gemeinschaft, als es das Evaluationsverfahren war, welches das Rückgrat, die Substanz und die beste Werbung für „Leibniz“ war. Über lange Zeit hatten wir kaum mehr als dieses Verfahren der völlig unabhängigen Beurteilung der wissenschaftlichen Arbeit unserer Institute zu bieten.

Dass es heute nicht mehr so ist und die Leibniz-Gemeinschaft inzwischen auf Augenhöhe mit den anderen großen Wissenschaftsorganisationen wahrgenommen wird, hat sie ganz besonders Nuissl von Rein zu verdanken. Dennoch stellt das Evaluationsverfahren auch heute noch ein herausragendes Alleinstellungsmerkmal der Leibniz-Gemeinschaft in der deutschen Wissenschaftslandschaft dar – den Weg dahin hat nicht unwesentlich Nuissl von Rein mit geebnet.

Betrachtet man die Leistung Nuissl von Reins in den vergangenen Jahren, und nur das kann ich, dann muss man sich immer wieder vergegenwärtigen, dass er neben diesem Spagat für die Gemeinschaft auch noch mal so eben den Umzug seines Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung von Frankfurt nach Bonn bewerkstelligen musste und dabei auch noch eine sehr positive Beurteilung des Instituts durch den Senat der Leibniz-Gemeinschaft in Empfang nehmen konnte.

Es sind die Ekkehard Nuissl von Reins, die die Geisteswissenschaften in Deutschland am Leben erhalten. Es sind diese engagierten Institutsdirektoren, die den hervorragenden Ruf unserer Gemeinschaft begründeten. Natürlich habe ich viel Unterstützung auch von anderen Seiten bekommen, aber seine war besonders wichtig. Dafür danke ich ihm und mit diesem Dank verbinde ich meinen herzlichen Glückwunsch zu seinem 60. Geburtstag.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Rolf Arnold, Professor am Fachgebiet Pädagogik und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW) der Technischen Universität Kaiserslautern

Prof. Dr. Rolf Dobischat, Geschäftsführender Direktor des Institutes für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen (Campus Duisburg) und Leiter des Fachgebietes Wirtschaftspädagogik/Berufliche Aus- und Weiterbildung

Dipl. Päd. Regina Egetenmeyer, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen (Campus Duisburg)

Prof. Dr. Christoph Ehmman, Honorarprofessor an der Philipps-Universität Marburg und Generalsekretär der Europäischen Universitäts-Stiftung Campus Europa in Luxemburg

Prof. Dr. Peter Faulstich, Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg und Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung

Prof. Dr. Paolo Federighi, Professor an der Universität Florenz

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Lehrstuhlinhaberin für Erwachsenenpädagogik und Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität Berlin

Prof. Dr. Elke Gruber, Lehrstuhlinhaberin für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen Adria Universität Klagenfurt.

Prof. Dr. Benno Hafenecker, Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg

Prof. Dr. E.h. Hans-Olaf Henkel, Past-Präsident der Leibniz-Gemeinschaft und Honorarprofessor am Lehrstuhl für Internationales Management der Universität Mannheim.

Dr. Monika Kil, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB) der Universität Bremen

Dr. Peter Krug, Ministerialdirigent im Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur in Rheinland-Pfalz

Prof. Dr. Klaus Meisel, Direktor am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn, ab Mai 2006 Managementdirektor der Volkshochschule München

Prof. Dr. Henning Scheich, wissenschaftlicher Direktor des Leibniz-Instituts für Neurobiologie (ifn) in Magdeburg

Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Professorin am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Prof. Dr. Erhard Schlutz, Professor am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB) der Universität Bremen

Ingrid Schöll, Direktorin der Volkshochschule der Bundesstadt Bonn

Prof. Dr. Josef Schrader, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg

Prof. Dr. Horst Siebert, Professor am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover

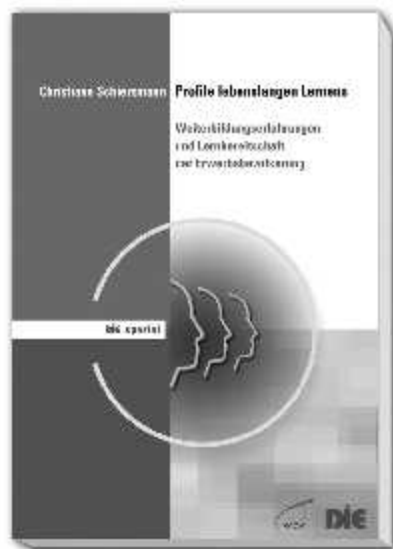
Dipl. Päd. Anne Strauch, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen (Campus Duisburg)

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Lehrstuhlinhaber für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München und Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Alan Tuckett, Direktor des National Institute of Adult Continuing Education – England and Wales (NIACE)

Dr. Angela Venth, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn

Prof. Dr. Jürgen Wittpoth, Professor am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum



Lebenslanges Lernen

Profile lebenslangen Lernens

*Weiterbildungserfahrungen
und Lernbereitschaft der
Erwerbsbevölkerung*

DIE spezial

CHRISTIANE SCHIERSMANN

Bielefeld 2006, geb., 104 Seiten,
34,90 €

ISBN 3-7639-1918-X

Best.-Nr. 85/0004

Der Band dokumentiert Forschungsergebnisse zu realen Weiterbildungserfahrungen, der Bedeutung unterschiedlich formalisierter Lernkontexte sowie Fragen der Selbststeuerung von Lernprozessen in der Einschätzung der deutschen Bevölkerung. Die Studie trägt entscheidend zur Fundierung der Weiterbildungsforschung bei und liefert empirische Grundlagen für die bildungspolitische Steuerung und die Organisation und Gestaltung von Bildungsangeboten für Erwachsene.



Ihre Bestellmöglichkeiten: W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Tel.: (05 21) 9 11 01-11, Fax: (05 21) 9 11 01-19, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag Fachverlag für Bildung und Beruf





**Schwerpunkt
2006:
Bildung und
Migration**

Der Bildungsbericht

Bildung in Deutschland

*Ein indikatorengestützter Bericht
mit einer Analyse zu Bildung und
Migration*

HRSG.: KONSORTIUM BILDUNGSBERICHT-
ERSTATTUNG IM AUFTRAG DER KULTUS-
MINISTERKONFERENZ (KMK) UND DES
BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND
FORSCHUNG (BMBF)

Bielefeld 2006, 327 Seiten, 29,90 €
ISBN 3-7639-3535-5
Best.-Nr. 60.01.820

Der erste Bericht „Bildung in Deutschland“ dokumentiert alle zwei Jahre umfassend den Stand der Bildung: Von der frühkindlichen Betreuung über die Schul- und Ausbildung bis zur Weiter- und Erwachsenenbildung, von den finanziellen Aufwendungen bis zu den messbaren Kompetenzen. Der Schwerpunkt liegt 2006 auf dem Zusammenhang zwischen Bildung und Migration.



Ihre Bestellmöglichkeiten: W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Tel.: (05 21) 9 11 01-11, Fax: (05 21) 9 11 01-19, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag Fachverlag für Bildung und Beruf



W. Bertelsmann Verlag Bielefeld
ISBN 3-7639-1933-3

ISBN 3-7639-1933-3



www.wbv.de

26,90 €

43,00 CHF

Die Weiterbildung ist seit Jahren einem umfassenden Strukturwandel unterworfen. Dieses Buch zieht Bilanz, zeigt neue Perspektiven auf und präsentiert die Weiterbildung als Zunft mit Zukunft. Gegenstand der Betrachtung sind neben dem praktischen Handlungsfeld auch die Forschung und Politik der Weiterbildung. Namhafte Autorinnen und Autoren aus dem In- und Ausland bündeln auf spezielle Themen bezogen den Diskussionsstand und bieten konkrete Gestaltungsoptionen an. Auf diese Art und Weise entsteht ein Panorama der wesentlichen Weiterbildungsthemen am Beginn des 21. Jahrhunderts.

Das Buch, das sich auch als Einführungslektüre in das Feld Erwachsenenbildung/Weiterbildung eignet, ist eine Festgabe für Ekkehard Nussli von Rein zum 60. Geburtstag.