DIE

Zeitschrift
für Erwachsenenbildung
14. Jahrgang
€ 9,90

IV/2007
74084

5,70*

# OECD vergleicht Bildungssysteme

## Internationale Niveaus und Bedingungen von Bildungssystemen auf einen Blick

In allen OECD-Mitgliedstaaten suchen die Regierungen nach politischen Ansätzen und Maßnahmen, um das Bildungswesen effektiver zu gestalten, während sie sich gleichzeitig um zusätzliche Ressourcen für die steigende Bildungsnachfrage bemühen.

Der OECD-Bildungsbericht 2007 betrachtet das deutsche Bildungssystem im Verhältnis zu den Bildungssystemen anderer Ländern: Indikatoren, die auf dem Konsens der Fachwelt beruhen, vergleichen die Bildungsniveaus und Bedingungen für Bildung. Sie erfassen, wer sich am Bildungswesen beteiligt, was dafür aufgewendet wird, wie Bildungssysteme operieren und welche Ergebnisse sie so erzielen. Vom Vergleich von Schülerleistungen in Schlüsselfächern über den Zusammenhang zwischen Abschlüssen und Einkommen bis hin zu den Aufwendungen für Bildung und den Arbeitsbedingungen für Pädagogen.

OECD (Hg.)
**Bildung auf einen Blick**
OECD-Indikatoren 2007
**2007, 502 S.,**
**65,– € (D)/108,– SFr**
**Günstiger im Abonnement:**
**53,– € (D)/88,– SFr**
**ISBN 978-3-7639-3504-8**
**Best.-Nr. 6001821a**

**Erscheint am 18.09.2007**

**www.wbv.de**

W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per Internet **www.wbv.de**

wbv

Ekkehard Nuissl (Hrsg.)

# SUBJEKTIVE ZEIT, OBJEKTIVE ZEIT

Unser Institut feiert im November Geburtstag. Fünfzig Jahre sind eine lange Zeit, der größte Teil eines Menschenlebens, der Wechsel zweier, fast dreier Generationen. So viele Tage, Wochen, Monate, Jahre der Ereignisse, der Erlebnisse, der Erwartungen. Eine solch lange Zeit, in der wir uns ändern und die Welt um uns herum.

Was sich ändert, merkt man oft erst im Rückblick mit einigem Abstand. Etwa beim Betrachten von Fotos (das nebenstehende zeigt mich vor etwa fünfzig Jahren), im Lesen von Briefen, in Gesprächen. Oder in der systematischen Reflexion gesellschaftlicher, technischer, wissenschaftlicher Aspekte.

Was sich ändert, zeigt auch dieses Heft – im Blick auf den Konzeptwandel von der Klasse über die Schicht zum Milieu, die Traumatisierung durch Sputnik- und Pisa-Schock, die Umrisse sozialer Bewegungen, den Aufgabenwandel der Bundeswehr und die Veränderung in Bildungsprogrammen. Alle hier beschriebenen Veränderungsprozesse nehmen ihren Ausgangspunkt bei einem bestimmten Ereignis des Jahres 1957. Viele alltägliche Veränderungen sind – der Konzeption des Heftes geschuldet – nicht thematisiert, etwa die Entpersonalisierung bei Banken und im Einzelhandel, die Privatisierung früher staatlicher Kerngeschäfte (Verkehr, Kommunikation, Sicherheit), die Globalisierung, die Möglichkeit, Lebewesen über Klonen zu reproduzieren. Viele traditionelle Berufe sind in den letzten fünfzig Jahren bedeutungslos geworden, viele neue (und die entsprechenden Ausbildungen) sind entstanden. Vieles Kulturelles, Soziales, Technisches, das vor fünfzig Jahren noch gar nicht gedacht werden konnte, ist heute selbstverständlich.

Objektiv sind fünfzig Jahre eine numerisch definierte Größe. Das signalisiert Kontinuität und Stabilität, vor allem dann, wenn es um das Bestehen einer Institution geht. Erst ein genauerer Blick auf die Geschichte des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, früher Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) zeigt, dass Dynamik und Wandel in Zielen, Aufgaben, Arbeiten des Institutes bestimmend waren. Institutionen können überhaupt nur dann Jubiläen eines längeren Bestehens feiern, wenn sie den Wandel ihrer Umwelt wahrnehmen und zielgerichtet in eigene Entwicklungsprozesse transformieren. Dies gilt vor allem auch für ein Institut, das sich eben mit dem Hauptmotor gesellschaftlicher Veränderungsprozesse beschäftigt, mit der Bildung. Sie ist Gegenstand und Ziel der Arbeit des DIE zugleich.

DIE und PAS haben in den vergangenen fünfzig Jahren nach besten Kräften dazu beigetragen, Erwachsenenbildung als Teildisziplin der Erziehungswissenschaften zu etablieren und die Praxis der Weiterbildung in ihrer Entwicklung zu unterstützen. In vielen thematischen Feldern wie den Fremdsprachen, der Grundbildung, der Beruflichen Bildung hat das Institut Grundlagen für Angebote geschaffen, in Bezug auf Einrichtungen und Personal über Forschungen und Support Strukturen mit geschaffen, hinsichtlich des Weiterbildungssystems in Politikberatung und wissenschaftlicher Expertise mit Weichen gestellt. Das DIE wurde gegründet lange bevor Weiterbildung offiziell zum vierten Bildungsbereich in Deutschland ausgerufen wurde (1970 vom Deutschen Bildungsrat), lange bevor man Erwachsenenbildung an deutschen Hochschulen studieren konnte und eine Sektion »Erwachsenenbildung« in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften entstand, lange bevor Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens deklarierter Schwerpunkt nationaler und europäischer Bildungspolitik wurde.

Das DIE hat all diese Entwicklungen begleitet, mit initiiert und evaluiert. Viele dieser Tätigkeiten des Institutes sind in einer eigenständigen Publikation beleuchtet, die zum Jubiläum erscheint [Ekkehard Nuissl (Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Vergangenheit und Zukunft eines wissenschaftlichen Serviceinstituts]. Doch bleiben wir mit dieser Zeitschriftenausgabe zunächst beim Zeitraum 1957 bis 2007, ohne das Institut zu fokussieren. Diese Perspektive hat ihren eigenen Reiz.

# Vorsprung durch Wissen

## Ein DIE-Abo bietet viele Vorteile:

- Top-Aktuelles Wissen rund um die Erwachsenenbildung.
- Fast 25 % Ersparnis gegenüber dem Kauf der Einzelhefte.
- Lieferung pünktlich und bequem an Ihre Wunschadresse.

### Vorteilsabo

Als Dankeschön für Ihre Bestellung erhalten Sie ein Geschenk Ihrer Wahl:

- **wbv Büchergutschein im Wert von 10,– €**

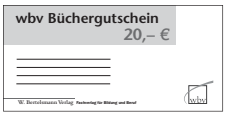
- **LED-Leuchte in Metallbox inkl. Batterien***

*Das Angebot gilt, solange der Vorrat reicht.

### Leser werben Leser

Empfehlen Sie Ihre Fachzeitschrift weiter. Unsere attraktiven Prämien für Ihre Empfehlung:

- **wbv Büchergutschein im Wert von 20,– €**




- **Samsonite Leder-Geldbörse***

---

**JA, ich/wir möchte(n) die DIE abonnieren. Bitte senden Sie mir/uns folgende Prämie zu:**

**Vorteilsabo**

☐ Büchergutschein im Wert von 10,– €
☐ LED-Leuchte

**Leser werben Leser**

Bitte senden Sie mir/uns für eine Abowerbung einen
☐ Büchergutschein im Wert von 20,– €
☐ Samsonite Leder-Geldbörse

**Zustelladresse für die Zeitschrift:**

Anrede, Vorname, Nachname

Firma/Institution

Straße, Hausnummer

PLZ, Ort

Telefon-Nr. (mit Durchwahl) für Rückfragen

**Prämienempfänger:**

Anrede, Vorname, Nachname

Firma/Institution

Straße, Hausnummer

PLZ, Ort

Telefon-Nr. (mit Durchwahl) für Rückfragen

W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld,
Tel.: (05 21) 9 11 01 -12, Fax: (05 21) 9 11 01 -19, service@wbv.de, www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag **Fachverlag für Bildung und Beruf**

wbv

**3** VORSÄTZE

**MAGAZIN**

Szene **6**

Veranstaltungstipps **14**

Neue Medien **14**

Neue Bücher **16**

DIE **18**

*MacDonald's soll nicht »Mac Doof«: bleiben: Die Crew geht in die Volkshochschule. Ulrich Aengenvoort berichtet auf S. 7.*

**THEMA**

**20** Stichwort: »**1957, ein Gründungsjahr**«
*Elisabeth Meilhammer*

**22** »**Was wir säen und was wir ernten**«
Im Gespräch mit Gerhard Lienemeyer

**26** **Schicht, Klasse, Milieu**
Bezugskonzepte der Weiterbildungsforschung 1957–2007
*Helmut Bremer*

**32** **Traumatisierung und Notstandssemantik**
Bildungspolitische Kontinuitäten vom Sputnik- zum PISA-Schock
*Andreas Seiverth*

**36** **Kompetenzprofile des »specialist in violence«**
Anforderungen und Rolle des Bundeswehrsoldaten im Wandel 1957 bis 2007
*Wolf-Dieter Löser*

**40** **Von den »Göttinger 18« in den »Wyhler Wald«**
Die Lernbewegung einer sozialen Bewegung ab 1957
*Wolfgang Beer*

**45** **Heile Bildungsbürgerwelt und ländliche »Grenzerfahrung«**
1957 in Programmen der Volkshochschulen
*Klaus Heuer*

***Zum Themenschwerpunkt »57/07«***
*»57/07« steckt den zeitlichen Horizont ab, der die Geschichte des Instituts markiert: 1957 gegründet, wird das DIE im Herbst 2007 50 Jahre alt. So ist die vorliegende Ausgabe eine Festausgabe – und irgendwie auch doch nicht. Wie in der DIE Zeitschrift üblich, soll nicht das Institut selbst im Mittelpunkt stehen, sondern das, was draußen passiert (ist). Gliederndes Prinzip bei der Auswahl der Themen sind dabei öffentlich bedeutende Ereignisse des Gründungsjahres, die ihre Schatten weit in die Folgejahre und in die Bildungslandschaft geworfen haben. Für die DIE Zeitschrift konnte es numerisch passender nicht kommen: »57/07« ist das 57. Heft ihrer Geschichte. Und das im Jahr 07.*

*Die »Blickpunkte« (auf dem herausnehmbaren Mittelbogen der Zeitschrift) erzählen zum 50. DIE-Geburtstag vom Erwachsenwerden, von biederer Anpassung und schmerzhaftem Neubeginn.*

SUMMARIES **49**

**50** NACHWÖRTER

# Doar, Roar, Road: Wege zu Open Access

**Perspektiven des »Leipziger Kongresses für Information und Bibliothek«**

Der Besuch eines Bibliothekskongresses erschließt jedes Mal aufs Neue Entwicklungen und innovative Konzepte moderner Informations- und Wissensdienstleistungen. Dies gilt auch für den 3. Leipziger Kongress für Information und Bibliothek, der im Frühjahr 2007 im Congress Center Leipzig (CCL) mit fast 3.000 Besucher/inne/n stattfand. Das Schwerpunktthema dieses von der Bundesvereinigung »Bibliothek und Information Deutschland« (BID) veranstalteten Kongresses lautete »Information und Ethik«. Auf Grundlage von etwa 200 Fachbeiträgen wurden neueste Entwicklungen in der Bibliotheksarbeit vorgestellt sowie Fragestellungen diskutiert, die sich aus den neuen technologisch bedingten Formen des Wissenstransfers, der fortschreitenden Globalisierung und einer zunehmenden Tendenz zur Ökonomisierung des Wissens ergeben. Von besonderer Bedeutung war die Frage, mit welchen Konzepten die Bibliotheks- und Informationseinrichtungen diesen Veränderungen begegnen und dabei weiterhin ihren Anspruch umsetzen können, einen freien, fairen und gleichberechtigten Zugang zu Information und Wissen zu garantieren.

»Open Access« war ein zentrales Thema, das auch für Vertreter aus Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Wissenswertes bereithielt. Die zukünftige Bedeutung von Open Access, dem entgeltfreien Zugang zu wissenschaftlichen Informationen über das Internet, ist unter Fachleuten nahezu unbestritten, die Umsetzung dagegen meist noch nicht weit gediehen.

Umso wichtiger ist es für Fachwissenschaftler/innen, die jetzt schon vorhandenen Informationen darüber zu erhalten, wo Dokumente, die im Rahmen von Open Access publiziert wurden und für die Wissenschaftsdisziplin von Bedeutung sein könnten, zum Download bereitliegen.

Rechercheadressen sind beispielsweise »Repositories«, Datenbanken weltweit mit Volltext-Dokumenten, die über den Weg der »Green Road to Open Access« (Vorabdruck oder Zweitveröffentlichung mit Erlaubnis des Verlages) eingestellt wurden. Nach Angaben von Prof. Dr. P. Schirrmacher, der in Leipzig einen Vortrag »Open Access – Informations- und Repository-Netzwerk in Deutschland« hielt, befinden sich dort nahezu 100.000 Dokumente, die bisher nicht gut auffindbar waren. Abhilfe schaffen sollen Projekte zur besseren Sichtbarmachung der Repositories wie »Open Doar – The directory of Open Access Repositories« oder »ROAR – Registry of Open Access Repositories«, die Prof. Dr. Schirrmacher in Leipzig vorstellte. Es handelt sich um Verzeichnisse von Volltextdatenbanken, die eine Suche nach mehreren Kriterien wie Land, Sprache der Publikation, Thema etc. anbieten. Eine Recherche in Open Doar zeigt insgesamt 926 Repositories an, von denen 30 Volltexte zum Thema »education« enthalten. Eine Meta-Recherche über alle Datenbanken zum Begriff »adult education« ergab 281, die Suche nach »lifelong learning« 218 Treffer. Die Meta-Recherche in ROAR mit 917 Repositories brachte 219 Treffer zu »adult education« sowie 268 zu »lifelong learning«. Die Bedeutung dieser Verzeichnisse wird bei größerem Bekanntheitsgrad sicherlich zunehmen und auch zu einer vollständigeren Verzeichnung der Repositories führen.

Wichtig im Kontext von Open Access ist weiterhin die Information darüber, wo Fachbeiträge im Rahmen von Open Access unter welchen vertraglichen Bedingungen publiziert werden können. In Deutschland noch weitgehend unbekannt ist die internationale »SHERPA/RoMEO«-Datenbank, ein zentrales englischsprachiges Informationssystem über die Konditionen von 311 bisher erfassten Verlagen. Aus den gesammelten Verlagsdaten wurden vier Publikationsgruppen (Strategien) entwickelt, durch Farben gekennzeichnet, die Verlage anschließend den Gruppen zugeordnet, z. B. »grün« = »Das Archivieren von Pre-print- und Post-print-Dokumenten ist gestattet«. Deutsche Verlage sind kaum vertreten, es wird aber in einem DFG-Projekt an einer »RoMEOger«-Version gearbeitet, in der deutsche Verlage integriert werden sollen. Bereits dreißig deutsche Verlage haben Auskunft darüber gegeben, wie sie mit Open Access umgehen. Klaus Wendel von der Universitätsbibliothek Stuttgart resümierte: »Meist gestatten sie es auch.« Vielleicht schon in näherer Zukunft wird RoMEOger auch für den Weiterbildungsbereich interessanter werden und sollte im Blickpunkt des Interesses bleiben.

*Gisela Ticheloven (DIE)*

Weitere Themen des Kongresses unter

www.bib-info.de/opus/2007.html#_Toc166576934

Ein gedruckter Tagungsband ist im Verlag Dinges & Frick in Vorbereitung.

Links zu den vorgestellten Informationsangeboten:

www.opendoar.org
http://roar.eprints.org
www.sherpa.ac.uk/romeo.php

# »Neue Qualität der Zusammenarbeit«

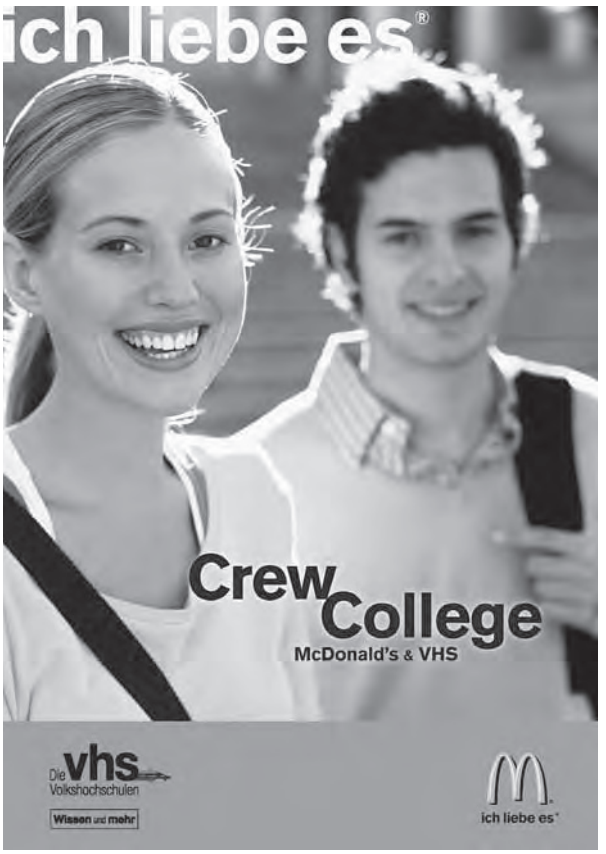
**Bildungspartnerschaften zwischen Wirtschaft und Volkshochschulen**

Bildungspartnerschaften zwischen kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) und Volkshochschulen haben eine gewisse Tradition. Dort, wo es sich für die Unternehmen betriebswirtschaftlich nicht rechnet, spezialisierte Bildungsabteilungen vorzuhalten, werden Qualifikationsmaßnahmen von Weiterbildungsdienstleistern wie der Volkshochschule eingekauft. Für diese sind auch Kooperationen mit Weltfirmen nicht unbekannt, wie das Beispiel der Daimler-Chrysler-Abendakademie in Stuttgart zeigt. Die Volkshochschule ist dort Partner des Automobilbauers bei einem breiten, über den unmittelbaren betrieblichen Verwendungszweck hinausgehenden Themenspektrum und leistet Unterstützung bei Planung, Durchführung und Evaluation von Weiterbildung und Qualifizierung.

In jüngerer Vergangenheit zeigt sich ein zunehmendes Interesse der Wirtschaft an Privat-Public-Partnership mit Volkshochschulen und dabei auch eine neue Qualität der Zusammenarbeit. Nachdem ein Pilotprojekt mit der Kreisvolkshochschule Gießen 2006 erfolgreich angelaufen war, zahlt beispielsweise die Schunk-Gruppe, ein international agierender Technologiekonzern, seinen Beschäftigten an allen neun deutschen Standorten die Entgelte für Kurse an Volkshochschulen. Außerdem werden die Kosten für jeden Kurs der allgemeinen, persönlichen und beruflichen Weiterbildung übernommen werden.

»Wir sind der Auffassung, dass auch Kurse in politischer Bildung, Pädagogik, handwerklicher Gestaltung, Sprachen, Gesundheit, beruflicher Bildung oder eben auch Koch- und Gymnastikkurse den Kopf frei machen und Betriebsblindheit verhindern. Diese Förderung der persönlichen Bildung verbessert die Kreativität der Beschäftigten«, so begründete der Schunk-Vorsitzende Dr. Dagobert Kotzur das vorbildliche Engagement seines Unternehmens.

Mittlerweile zog auch die REWE Group Zentral AG an einigen Standorten nach. Von nicht zu unterschätzender




Bedeutung für den Weiterbildungsbereich ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass die Dichotomie zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung aufgelöst wird und ein integrierter Bildungsbegriff Grundlage der Zusammenarbeit ist, wie ihn die Volkshochschulen schon immer propagiert haben.
Die Wirtschaft überholt damit die Politik, die nach wie vor an einem tradierten Bildungsbegriff festhält. So sollen nach der jüngsten Initiative der Bundesregierung zum Weiterbildungssparen ausschließlich solche Maßnahmen staatlich gefördert werden, die der beruflichen Weiterbildung dienen.

Mit ihrer flächendeckenden Verbreitung und ihrem ebenso vielfältigen wie hochwertigen Weiterbildungsprogramm sind die Volkshochschulen künftig auch Bildungspartner von McDonalds Deutschland. Dem Unternehmen geht es nach eigenem Bekunden darum, die etwa 47.000 »gewerblichen« Beschäftigten in den McDonalds-Filialen zu motivieren, an Weiterbildungskursen teilzunehmen und sich dadurch persönlich und beruflich weiter zu entwickeln. Vor allem in der Grundbildung und beim Sprachenlernen sieht McDonalds einen besonderen Bedarf.
Das sogenannte Crew College, das der DVV gemeinsam mit McDonalds entwickelt hat, sieht vor, dass die Beschäftigten für die Teilnahme an Grundbildungsangeboten der örtlichen Volkshochschule (welche Kurse hierunter fallen, wird vorab gemeinsam festgelegt) eine Gebührenrückerstattung in maximaler Höhe von 100 Euro erhalten, sofern sie eine Teilnahmebescheinigung vorlegen können. Für die Zukunft ist geplant, dass McDonalds auf den sogenannten Tablesets in den Restaurants für Weiterbildung an Volkshochschulen wirbt. Durch die Zusammenarbeit werden Volkshochschulen ihrem Anspruch gerecht, Weiterbildung für alle, auch für bildungsferne Bevölkerungsgruppen, anzubieten. Die Zusammenarbeit mit Partnern aus der Wirtschaft eröffnet dafür neue Zugänge.

*Ulrich Aengenvoort (DVV)*

# Lebensbegleitendes Lernen und demografischer Wandel

**Bildungspolitischer Dialog in Hessen eröffnet**

Die IHK Offenbach am Main und der Weiterbildung Hessen e.V. haben mit dem »Bildungspolitischen Dialog« eine neue Veranstaltungsreihe in Szene gesetzt. Sie soll sich der Behandlung zentraler bildungspolitischer Fragen widmen, den im Hessischen Landtag vertretenen Parteien ein Forum zur Positionierung und Diskussion bieten sowie der Bildungspraxis Gelegenheit zum Meinungs- und Erfahrungsaustausch untereinander und mit der Politik eröffnen. Den Auftakt machte am 20. Juni Offenbach mit dem Thema »Lebensbegleitendes Lernen vor der Herausforderung demografischen Wandels«.

In seinem Impulsreferat skizzierte Dr. Dieter Gnahs vom DIE die grundlegenden demografischen Entwicklungslinien, die im Ergebnis zu einem starken Anwachsen des Älterenanteils bei gleichzeitigem Rückgang der jüngeren Jahrgänge führen. Dieser Trend stelle das Bildungs- und Beschäftigungssystem vor erhebliche Herausforderungen. Stichwortartig seien genannt die Notwendigkeit zur Intensivierung der Weiterbildung von älteren Arbeitnehmer/inne/n, die Vorbereitung von Älteren auf ehrenamtliche Tätigkeiten, die Wertschätzung und Nutzung des Know-hows und der Erfahrungen von Älteren in allen Lebensbereichen, altersgerechte Bildungs- und Beratungsarbeit. Das zurzeit vorrangig auf die Älteren gerichtete Interesse dürfe allerdings den Blick nicht für die Nachwuchsförderung verstellen. Bei einem geringer werdenden Nachwuchspotenzial komme es besonders darauf an, dieses optimal auszuschöpfen. Fehlgeleitete Bildungswege, Abbrüche von Bildungslaufbahnen, schlechtes Übergangsmanagement, Ausweitung des Übergangssystems, »Warteschleifen« und veraltete, nicht bedarfsgerechte Bildungsinhalte seien nicht nur für die Betroffenen demotivierend, sondern auch Ressourcenverschwendung.

Die anschließende Podiumsdiskussion mit den Landtagsabgeordneten Heike Habermann (SPD), Dorothea Henzler (FDP), Dr. Walter Lübcke (CDU) und Mathias Wagner (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN) unter der Leitung von Andreas Horchler (Hessischer Rundfunk) verlief in den zentralen Fragen wenig kontrovers.

Außer Frage stand zum Beispiel, dass die Lernanforderungen in unserer Gesellschaft stiegen, dass die Weichen für eine positive Lernhaltung und -bereitschaft schon im Kindesalter gestellt würden, dass das Bildungs- und Beschäftigungssystem noch nicht durchgängig Konsequenzen aus der demografischen Herausforderung gezogen habe und noch erheblicher Reformbedarf bestehe. Unterschiedliche Meinungen gab es indes zu Fragen der Bildungsfinanzierung, im Besonderen zur Rolle des Staates und zum Ausmaß der privaten Beiträge.

Wiederum weitgehende Einigkeit herrschte im Saal, als es um das ambitionierte Reformprojekt Hessencampus ging (siehe auch den Artikel in DIE III/2007, S. 10), welches von Hans-Peter Hochstätter (Hessisches Kultusministerium) vorgestellt wurde. Erhofft wird, dass diese bildungssektorübergreifende Vernetzung bei der Gestaltung und Optimierung des lebenslangen Lernens wichtige Impulse vermittelt und dabei hilft, institutionelle Verkrustungen aufzubrechen.

»Die Partner wollen die für die deutsche Bildungslandschaft typische Zäsur zwischen schulischem und außerschulischem Lernen sowie zwischen beruflicher Aus- und beruflicher Weiterbildung, aber auch zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung überwinden und gezielt auf ein gemeinsames System Lebensbegleitenden Lernens in Hessen hinarbeiten« (aus: Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft Zentren Lebensbegleitenden Lernens [ZLL]).

Foto: IHK/Weiterbildung Hessen

*Das Grußwort in Offenbach sprach Staatssekretär Klaus-Peter Güttler vom Hessischen Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung.*

Dass sich das Reformprojekt eines großen Rückhalts erfreut, kann als wichtige Gelingensvoraussetzung gelten.

*Dieter Gnahs (DIE)*

# Eine Lernstunde und kein Festakt

**Abschlussveranstaltung »100 Lebensgeschichten – eine Geschichte?«**

Am 16. Mai hat das Hauptstaatsarchiv Wiesbaden 150 lebensgeschichtliche narrative Interviews von Protagonisten der hessischen Erwachsenenbildung nach 1945 erhalten. Sie stammen aus einem Projekt, das unter Leitung von Prof. Dr. Dieter Nittel seit 2001 die Entwicklung der Erwachsenenbildung des Landes aus der Sicht von Zeitzeugen dokumentiert hat.
Die prominent besetzte Veranstaltung wurde von den Redner/inne/n genutzt, eigene Interessen und Sichtweisen gegenüber dem bislang einzigartigen Projekt zur zeitgenössischen Professionsgeschichte zu formulieren.
Dr. Klaus Eiler, leitender Archivdirektor, sprach unter anderem davon, dass die Archive bislang als Lernorte viel zu wenig genutzt werden und dass sein Archiv sich diesem Auftrag – auch als Aufgabe aus dem Archivgesetz – stark verpflichtet fühlt. Prof. Dr. Dr. Rita Süssmuth, Präsidentin des DVV, betonte, dass das Erfahrungswissen der Älteren nicht nur geschichtlich sei, sondern auch heute und morgen für Innovationen gebraucht werde.
Der stellvertretende Frankfurter Universitätspräsident, Prof. Dr. Andreas Gold, bezeichnete das Projekt als gelungenes und zukunftsweisendes Beispiel dafür, wie Forschung und Lehre gleichzeitig in exzellenter Weise bedient wurden. Prof. Dr. Micha Brumlik reflektierte aus der Perspektive des Allgemeinen Erziehungswissenschaftlers über den spezifischen Wahrheitsgehalt, der in diesen Interviews – auch als authentischer Versuch, die nationalsozialistische Vergangenheit lebensgeschichtlich zu bearbeiten – zum Ausdruck kommt.
Projektleiter Prof. Nittel wies auf die vielfältigen Forschungsfragestellungen hin, die in Zukunft etwa im Rahmen von Diplom- und Masterarbeiten oder Promotionen mit dieser Sammlung bearbeitbar sind.
Unter den mehr als 130 Teilnehmenden waren viele Studierende und Zeitzeugen, nicht zuletzt auch Hans Tietgens, der mit besonderen Glückwünschen zu seinem 85. Geburtstag begrüßt wurde.

*Klaus Heuer (DIE)*

# BA sendet Weiterbildungsberater aus

**Fördergelder aus Sonderprogramm werden kaum genutzt**

Das von der Bundesagentur für Arbeit aufgelegte Sonderprogramm WeGebAU (*We*iterbildung *Ge*ringqualifizierter und *b*eschäftigter *Ä*lterer in *U*nternehmen) wird kaum in Anspruch genommen. Von den im Programm vorgesehenen 200 Millionen Euro wurde bis zur Jahresmitte nur ein Bruchteil abgerufen. Laut Bundesagentur fließen bis zum Jahresende nicht angeforderte Mittel des Sonderprogramms ungenutzt in den Gesamthaushalt der BA zurück.

Über die Ursachen kann die Bundesagentur nur Vermutungen anstellen. Möglich sei, so die Agentur, dass die gute Wirtschaftslage die Arbeitgeber davon abhalte, Arbeitnehmer/innen freizustellen, obwohl die Lehrgänge für Arbeitnehmer und Arbeitgeber kostenfrei sind. Ziel des Programms ist es, die Beschäftigungschancen der Arbeitnehmer/innen zu verbessern, dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken und bestehende Arbeitsverhältnisse zu sichern.

Nun sollen von beauftragten Trägern 220 Weiterbildungsberater/innen eingesetzt werden, die die Unternehmen besuchen und die Bereitschaft wecken sollen, die Chancen von WeGebAU zu nutzen. Die Berater/innen sollen feststellen, ob Weiterbildungsbedarf besteht, und die Unternehmen bei der Organisation der Qualifizierungsmaßnahmen unterstützen. Zum Aufgabenspektrum gehört darüber hinaus, die Nachhaltigkeit der Fördermaßnahme zu überprüfen, relevante Daten zu erheben und zu dokumentieren sowie weitergehende Qualifizierungsvorschläge zu unterbreiten.

*DIE/BP*

www.arbeitsagentur.de

**Forum DistancE-Learning lobt Award für »Publikation 2008« aus**

Zum vierten Mal sucht der Fachverband für Fernlernen und Fernmedien eine/n Preisträger/in in der Kategorie »Publikation des Jahres«. Eingereicht werden können sowohl eigene Beiträge als auch Vorschläge zu Publikationen Dritter. Neben Buchveröffentlichungen, Aufsätzen und wissenschaftlichen Arbeiten sind auch Redebeiträge auf Kongressen sowie neue Publikationsformen des Web 2.0 zugelassen. Bewerben können sich nicht nur Einzelpersonen, sondern auch Organisationen, die aktuelle Beiträge zu den Themen Fernunterricht, Fernstudium und E-Learning veröffentlicht haben. Bewerbungsschluss ist der 31. Oktober.

Bewerbungsunterlagen können heruntergeladen werden unter:

www.forum-distance-learning.de

# ProfilPASS

## Stärken kennen –
## Stärken nutzen
## Was kann ich? Worin bin ich gut? Was interessiert mich?

Der **ProfilPASS** unterstützt Jugendliche ab 14 Jahren dabei, sich ein klares Bild über sich selbst zu machen und sich für einen Beruf entscheiden zu können. Dabei entdecken die Jugendlichen ihre persönliche Stärken.
Sie können den **ProfilPASS für junge Menschen** für Ihre Klassen/Seminare zu Mengenpreisen bestellen!
Weitere Infos: www.profilpass.de

*Der ProfilPASS ist ein wichtiger Baustein im lebenslangen Lernen!*
Prof. Dr. Rita Süssmuth, Präsidentin des Deutschen Volkshochschulverbandes

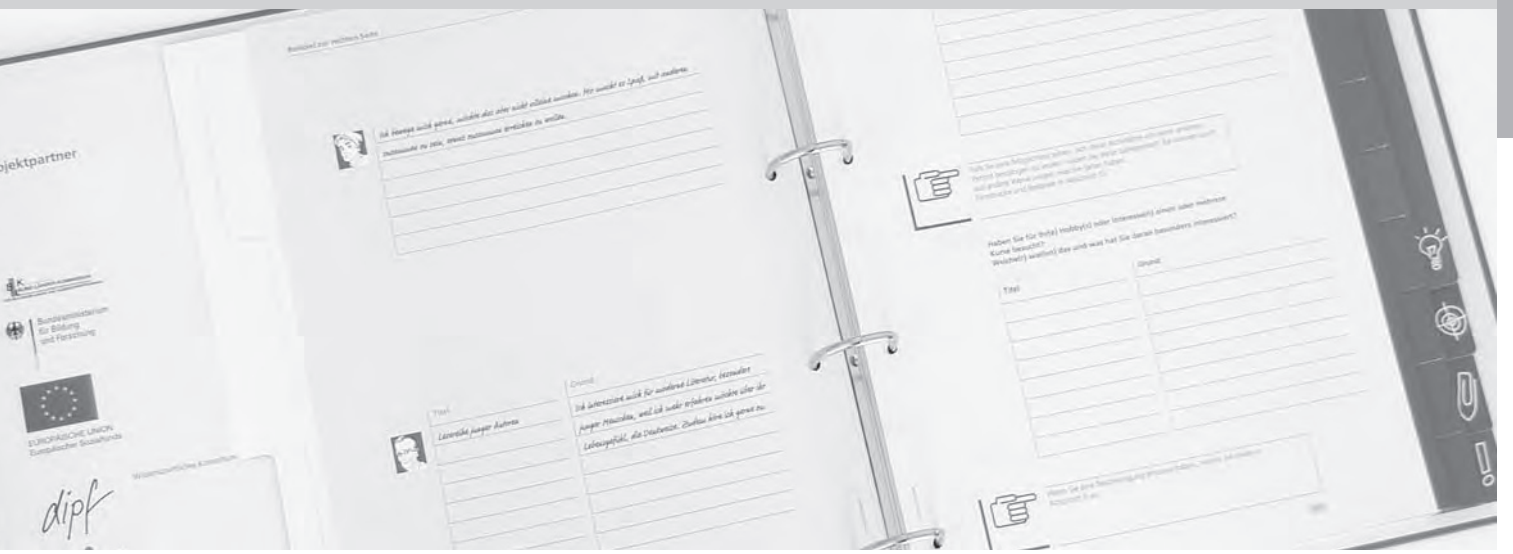
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) (Hg.)

**ProfilPASS für junge Menschen**

Stärken kennen – Stärken nutzen

**2007, DIN A4-Ordner mit 6 Registerblättern, 70 Seiten, 16,95 €, ab 1.1.2008 18,95 €**
**ISBN 978-3-7639-3519-2**
**Best.-Nr. 6001804**

**www.wbv.de**



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** Bestellung per E-Mail **service@wbv.de**

# Schneisen durch den Passdschungel

**Fachtagung der Akademie Klausenhof zur Kompetenzerfassung**

Kompetenzpässe zielen auf die Entdeckung, Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen und Qualifikationen. Dabei sollen insbesondere solche Kompetenzen sichtbar und für die eigene berufliche und persönliche Entwicklung nutzbar gemacht werden, die außerhalb formaler Lernkontexte erworben wurden. Mittlerweile existieren viele solcher Verfahren, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen und in der Regel zielgruppenspezifisch entwickelt wurden. Im Hinblick auf die Vielfalt der Angebote in der »Passlandschaft« ist es sowohl für die Anbieter als auch für potenzielle Nutzer/innen wichtig, sich einen Überblick zu verschaffen und sich über die Spezifika der Pässe zu informieren sowie die Vorteile und Nachteile der verschiedenen Modelle zu beleuchten. Mit diesem Anliegen hat auch die vom Netzwerk »Lernender Niederrhein: Übergänge und Brücken« für andere Lernende Regionen organisierte Fachtagung »Kompetenzen – Methoden und Instrumente zu ihrer Erfassung« in der Akademie Klausenhof in Hamminkeln-Dingden am 14. August 2007 stattgefunden.
Nachdem Dieter Gnahs vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in die Begrifflichkeiten und theoretischen Grundlagen des Messens sowie mithilfe von vielen praktischen Beispielen in die grundlegende Problematik bei der Erfassung von Kompetenzen eingeführt hatte, wurden vier verschiedene Instrumente vorgestellt, erläutert und demonstriert.
Das auf die europaweite Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen zielende »**euro*pass* Rahmenkonzept**« sowie den Stand seiner Umsetzung erläuterte Uta-Maria Behnisch vom Nationalen Europass Center bei der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). Das Instrument umfasst fünf Dokumente, welche die Mobilität zwischen den Mitgliedsstaaten erleichtern sollen: europass Lebenslauf, Sprachenpass, Mobilitätsnachweis, Zeugniserläuterung und Diploma Supplement (Erläuterungen zum Abschlusszeugnis).
Daraufhin stellte Dieter Gnahs das vom DIE mitentwickelte **ProfilPASS**-System vor, wobei er insbesondere die jüngst erschienene Variante für junge Menschen thematisierte, die zum Ziel hat, diese Zielgruppe zu aktivieren, zu ermutigen und zur Übernahme von Eigenverantwortung zu motivieren. Dieses Selbstexplorationsinstrument ist insbesondere auf die Entdeckung, Identifizierung und Bewusstmachung von vorhandenen Kompetenzen gerichtet sowie zur Dokumentation der bereits erworbenen Zeugnisse, Zertifikate und Bescheinigungen geeignet.
Für die gleiche Zielgruppe, jedoch mit stärkerer Zielsetzung auf die Entwicklung und Realisierung von Handlungsschritten, wurde der **Berufswahlpass** entwickelt, der von Thomas Löhr vom Arbeitskreis Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben der Unternehmerhaus AG demonstriert wurde.
Abschließend stellte Bettina Thöne-Geyer (Castrop-Rauxel) den im Jahr 2005 von einer Arbeitsgruppe unter Federführung des Landesinstituts für Qualifizierung NRW zur Unterstützung der Beschäftigten und Arbeitsuchenden bei der Bewältigung von beruflichen Veränderungsprozessen entwickelten **Talentkompass NRW** vor. Die Referentin thematisierte die fünf Schritte, die während der Arbeit mit dem Verfahren durchlaufen werden, von der Bilanzierung und Bewusstmachung persönlicher Fähigkeiten, Interessen und Werte bis hin zur Entwicklung eines Aktionsplans, und klärte über den praktischen Einsatz des Instruments bei Berufsrückkehrerinnen auf.

*Orientierung in unübersichtlicher Passlandschaft*

Foto: Peter Brandt

Die Fragen, die im Anschluss an die Vorträge gestellt wurden, richteten die Aufmerksamkeit überwiegend auf die Schwierigkeiten bei der Nutzung der vorgestellten Modelle in der Praxis. Es wurde deutlich, dass die jeweiligen Instrumente meist erst durch begleitende professionelle Beratung ihre Funktion optimal erfüllen können. Angesichts der Breite des Passangebots und des Vorhandenseins von konkurrierenden Systemen ist es insbesondere für die potenziellen Nutzer wichtig zu wissen, inwieweit sich die Pässe gegenseitig ergänzen bzw. ersetzen oder auch aufeinander abgestimmt werden können. Die Antwort auf diese Fragen ist noch weitgehend offen.
Hilfreich in diesem Zusammenhang ist der »Online-Wegweiser-Kompetenzpässe«, der von Eike Quilling von der Lernenden Region – Netzwerk Köln konzipiert wurde. Er bietet einen nach Zielgruppen gegliederten Überblick über das Bildungs- und Kompetenzpassangebot und enthält darüber hinaus eine Vielzahl von Materialien, weiterführenden Informationen und Verweisen/Links.

*Ewelina Mania (DIE)*

»Online-Wegweiser-Kompetenzpässe« unter

www.bildung.koeln.de/beratung/kompetenzpaesse/index.html
www.europass-info.de
www.profilpass.de
www.berufswahlpass.de
www.talentkompass.de

# »Räume politischer Bildung«

**Politische Bildung in Niedersachsen**

Unter dem Titel »Räume politischer Bildung« haben Jörg Gapski und Jürgen Heinen-Tenrich eine kleine, aber inhaltsreiche Schrift vorgelegt. Sie befasst sich mit der Programmpraxis in der Politischen Bildung in Niedersachsen. Grundlage ist eine Auswertung von Programmheften und Veröffentlichungen von Einrichtungen aus unterschiedlichen Trägerbereichen, die nach dem Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz gefördert werden.
Die Autoren kommen auf dieser Basis zu dezidierten Befunden wie den folgenden (vgl. S. 7–8):

- Das Themenspektrum sei über die herkömmlichen politischen Themen hinaus erweitert worden.
- Es würden verstärkt zivilgesellschaftliche und gemeinwesenorientierte Aufgaben und Themen aufgegriffen.
- Die Politische Bildung mache zunehmend lebensweltlich und alltagspraktisch orientierte Fragen zu ihrem Gegenstand.
- Es hätten sich Formen und Inhalte einer sozialen Allgemeinbildung einschließlich der Förderung von Sozialkompetenz herausgebildet.
- Es habe sich über die Planung und Durchführung von herkömmlichen Lehr-Lern-Situationen hinaus eine Vielzahl von Aktionsformen, Unterstützungs- und Beratungsleistungen entwickelt, für deren Erfassung und Bewertung die gewohnten Methoden und Kriterien nicht ausreichend seien.

Die Broschüre hat eine breite Resonanz gefunden und damit all jene Aussagen relativiert, die schon das Ende der Politischen Bildung diagnostizieren. Nicht zuletzt aufgrund dieses starken Echos plant die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung zusammen mit dem Koordinator »Jugend und Politische Bildung« des Niedersächsischen Kultusministeriums für den 19. und 20. November 2007 eine Fachtagung, die unter dem Titel »Räume politischer Bildung. Erfahrungen und Ideen zur politischen Bildung in Niedersachsen« im Stephansstift zu Hannover stattfinden soll. Nähere Informationen zu dieser Veranstaltung und auch ein Download der Publikation finden sich im Netz.

*Dieter Gnahs (DIE)*

www.aewb-nds.de.

Die 43-seitige Broschüre kann in begrenzter Stückzahl kostenfrei bei der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung bezogen werden (Frau Graf, graf@aewb-nds.de).

# Internationale Ringvorlesung

**Trends in Adult and Continuing Education in Europe**

Nach dem Erfolg im vergangenen Wintersemester veranstalten das Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung gemeinsam auch im kommenden Wintersemester eine internationale Ringvorlesung.
Die Veranstaltung widmet sich den Trends der Erwachsenenbildung in verschiedenen Europäischen Ländern. Sie findet im vierzehntägigen Takt in englischer Sprache statt. Neben dem Initiator Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein werden sechs weitere internationale Experten zu Trends der Erwachsenenbildung in ihren Heimatländern bzw. in der europäischen Union referieren: Marta Ferreira (EU) »Trends in European Adult Education Policy«, Esther Oliver (Spanien) »Spanish Contexts of Adult Education: Trends Towards Democratization«, Henning Salling Olesen (Dänemark) »Recent Trends in Adult and Continuing Education in Denmark«, Eero Pantzar (Finnland) »National Trends in Finnish Adult and Continuing Education«, Simona Sava (Rumänien) »Romania 2010 against Europe 2010 – Challenges Towards Achieving the Lisbon Strategy« und Alan Tuckett (England) »Recent Trends in Adult and Continuing Education in the United Kingdom«.
Studierende und Fachpublikum sind eingeladen, montags von 16 bis 18 Uhr per Videostreaming über das Internet oder direkt vor Ort am Campus Essen im Bibliothekssaal kostenlos teilzunehmen. Die internationale Ringvorlesung ist Bestandteil des Masterprogramms »European Adult Education«, das im Wintersemester 2007/08 am Campus Essen starten wird.

Information: sandra.loeher@uni-due.de

# Personalia

**Gina Ebner** wurde zur neuen Generalsekretärin der EAEA (European Association for Education of Adults) gewählt. Sie ist damit Nachfolgerin von **Dr. Ellinor Haase**, die nach sechs Jahren die Organisation verlassen hat. Gina Ebner war vorher Beraterin bei EUROCADRES, einer gewerkschaftsnahen Online-Beratung für Fach- und Führungskräfte, die innerhalb Europas mobil sein wollen.

Der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) hat auf einer Mitgliederversammlung im Juni seine Präsidentin **Prof. Dr. Rita Süssmuth** mit großer Mehrheit in ihrem Amt bestätigt und einige neue Gesichter in den Vorstand gewählt: Neuer Vorsitzender ist **Dr. Ernst Dieter Rossmann**, MdB und bildungspolitischer Sprecher der SPD-Bundestagsfraktion. Zwei neu gewählte stellvertretende Vorsitzende stehen ihm zur Seite: **Prof. Dr. Klaus Meisel**, Direktor der Volkshochschule München und vorher Direktor am DIE sowie **Anne Janz**, Stadträtin aus Kassel. Ebenfalls neu im Vorstand ist als Beisitzerin **Dr. Dagmar Engels**, Leiterin der VHS Ulm.

# BLK geht – GWK kommt

**Nachfolgeorganisation mit geändertem Aufgabenspektrum**

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) in Bonn wird Ende des Jahres aufgelöst. Ihre Nachfolgerin wird die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) von Bund und Ländern, die ihren Sitz ebenfalls in Bonn haben wird. Die ausschließlich vom Bund finanzierte GWK wird laut Verwaltungsabkommen zwischen Bundesregierung und Landesregierungen »alle Bund und Länder gemeinsam berührenden Fragen der Forschungsförderung, der wissenschafts- und forschungspolitischen Strategien und des Wissenschaftssystems« behandeln.
Die Auflösung der BLK ist eine Konsequenz der im September 2006 in Kraft getretenen Föderalismusreform, durch die Bildungspolitik fast ausschließlich zur Ländersache wurde und die die Bund-Länder-Zusammenarbeit in der Bildungspolitik grundlegend veränderte. So entfiel die Gemeinschaftsaufgabe Bildungsplanung, die die BLK deshalb bereits Mitte letzten Jahres eingestellt hat. Noch laufende Projekte gingen in alleinige Länderverantwortlichkeit über und werden dort zu Ende geführt. In Zukunft entfallen gemeinsame Modellversuche und Programme von Bund und Ländern, wie beispielsweise die bereits abgeschlossenen Weiterbildungsprogramme »Wissenschaftliche Weiterbildung« oder »Lebenslanges Lernen«. Darunter fallen ebenso Themen zur beruflichen Bildung sowie Analysen der BLK zur »Zukunft von Arbeit und Bildung« die zukünftig im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführt werden sollen. Ein von der BLK geplanter und konzeptionierter »Arbeitsmarktradar« zur Ermittlung mittelfristiger Arbeitsmarktentwicklungen wird von der Bundesagentur für Arbeit fortgeführt. Die bisher von der BLK verantwortete Broschüre »Studien- und Berufswahl« erscheint zukünftig auf Länderebene in Zusammenarbeit mit der Bundesagentur. Eine gemeinsame öffentlichkeitswirksame Plattform, vor allem zur Präsentation und Kommunikation von Projektergebnissen, ist damit entfallen. Bildungsplanerische Projekte werden auch in Zukunft ausschließlich in Eigenregie der Länder stattfinden.
Das Aufgabenfeld der GWK wird sich konzentrieren auf die Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung außerhalb von Hochschulen, von Vorhaben der Wissenschaft und Forschung an Hochschulen sowie von Forschungsbauten an Hochschulen einschließlich der Großgeräte. Dieser zukünftig alleinige Bereich Forschungsförderung wird damit erweitert: Die Zuständigkeit für Forschungsbauten und die Förderung der Lehre an Hochschulen im Rahmen des »Hochschulpaktes« sind zum bisherigen Aufgabenspektrum hinzugekommen. Die Verantwortlichkeit für die Forschungsgemeinschaften wie Deutsche Forschungsgemeinschaft, Max-Planck-Gesellschaft oder Leibniz-Gemeinschaft, der auch das DIE angehört, bleibt unangetastet.
Die Nachfolgeorganisation GWK wird auf Länderforderung hin Mitarbeiter/innen verlieren, von bisher 24 Stellen können nur 16 in die GWK übernommen werden; ein Wechsel der Fachleute in das BMBF ist vereinbart.

*DIE/BP*

www.blk-bonn.de

# Erziehungswissenschaften Spitzenreiter

**330 Professorenstellen weniger in zehn Jahre**

Der Deutsche Hochschulverband hat festgestellt, dass im Zeitraum von 1995 bis 2005 die Zahl der hauptberuflichen Professor/inn/en an Universitäten um 6,4 Prozent zurückgegangen ist. Dieser Auswertung liegen Zahlen der amtlichen Erhebung des Statistischen Bundesamtes zugrunde.
Spitzenreiter im negativen Sinn sind dabei die Erziehungswissenschaften, die einen absoluten Rückgang um 330 Professorenstellen zu verkraften haben, von 948 Stellen 1995 auf 618 im Jahr 2005. Dieser Rückgang um 34,8 Prozent wird nur noch von der Altphilologie mit 35 Prozent übertroffen, die aber von einer wesentlich niedrigeren Ursprungszahl (137 Stellen in 1995) ausging.
Nicht alle Fächergruppen haben verloren: »Sieger« sind die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die als einzige Fächergruppe zulegten, um 5,6 Prozent auf absolut 3.312 Professor/inn/enstellen.
Der Rückgang ergibt sich dadurch, dass die Stellen von den Bundesländern nicht wiederbesetzt und damit eingespart wurden. Für den Präsidenten des Hochschulverbandes, Professor Bernhard Kempen, im Jahr der Geisteswissenschaften 2007 ein deutlicher Beweis für eine Krise der Sprach- und Kulturwissenschaften in Deutschland. Der Verband fordert von den Bundesländern, die Studiengebühren erheben, dass sie neue Professorenstellen einrichten: »Lehrstühle statt Leerstellen«.

*DIE/BP*

www.hochschulverband.de

# Veranstaltungstipps

Zur Konferenz »**Training – Made in Germany: Eine Exportbranche zwischen Dornröschenschlaf und Aufbruch**« lädt iMOVE, Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) am **15. und 16. Oktober** nach Berlin ein. Das Programm soll ein Überblick bieten über Chancen, Risiken, Voraussetzungen und Erfolgsfaktoren der Internationalisierung und des deutschen Bildungsexports. Während der Veranstaltung wird der »German Training Export Award 2007« verliehen.

www.imove-germany.de/konferenz2007

**EXPLORATIONEN 07** lautet der Titel eines Symposiums zum Thema »Lernen lernen«, veranstaltet vom Projekt tanzplan essen 2010, das von der Kulturstiftung des Bundes gefördert wird. In ihm sollen verschiedene Formate zu Lernen und Lehre im und durch den Tanz entwickelt werden. Das Symposium findet vom **17. bis 21. Oktober** im PACT Zollverein in Essen statt.

www.tanzplan-essen-2010.de

Vom **25. bis 27. Oktober** veranstaltet die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. **(GESEB)** eine Fachtagung zum Thema: »(Nicht) nur Geld regiert die Welt – Sozialmanagement und Mitbestimmung in der Erwachsenenbildung«. Die Tagung findet statt in Rothenburg ob der Tauber im Rahmen eines Fachpädagog/inn/entreffens.

www.geseb.de

Das Institut für Interkulturelle Didaktik e.V. bietet zwei Seminare zur »**Einführung in Methoden interkulturellen Trainings**« an. Sie finden statt am **2. und 3. November** in Göttingen und am **7. und 8. Dezember** in der Nähe von Friedrichshafen. Teilnehmen können Erwachsenenbildner, die selber interkulturelle Trainings durchführen wollen.

www.ikud-seminare.de

**»Zukunft (der) Weiterbildung. Strategien zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf«**, lautet der Titel eines Fachkongresses, den das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) am **6. und 7. November** in der Zeche Westfalen in Ahlen veranstaltet. Auf dem Kongress werden Empfehlungen des vom BMBF eingesetzten »Innovationskreis Weiterbildung« diskutiert.

www.bmbf.de

Am **15. und 16. November** findet in Bonn die internationale Konferenz »**Das Menschenrecht auf Bildung im Kontext von Migration und Integration**« statt. Sie wird gemeinsam veranstaltet vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV), von dvv international, dem International Council for Adult Education (ICAE), der European Association for the Education of Adults (EAEA), der telc GmbH und der Deutschen Welle, die auch Veranstaltungsort ist.

www.migrationandintegration.de

Die internationale Messe für Sprachen und Kulturen, die »**Expolingua**« findet in diesem Jahr vom **16. bis 18. November** in Berlin statt. Die Messe bietet einen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens und -lehrens.

www.expolingua.de

»**Raum und Zeit – Wie Strukturbedingungen die Qualitätsentwicklung unterstützen können**« lautet das Schwerpunktthema einer Netzwerkkonferenz zur lernerorientierten Qualitätsentwicklung, die von der ArtSet GmbH am **26. November** in Hannover veranstaltet wird.

lqw@artset.de oder www.artset-lq.de

Einen Workshop zum Thema »**Internationale Marketingstrategien**«, der deutsche Weiterbildungsanbieter auf internationale Geschäfte vorbereiten soll, bietet die Agentur iMOVE für den **29. und 30. November** in Bonn an.

www.imove-germany.de

Die Projektstelle Wissenschaftliche Weiterbildung der Leibniz Universität Hannover veranstaltet am **30. November** eine Konferenz mit dem Titel **»The University as a Regional Actor: Partnerships for Professional Development in Europe«**, die im Rahmen einer mehrtägigen EUCEN-Tagung (European University Continuing Education Network) stattfindet.

www.wa.uni-hannover.de/eucen

Eine gemeinsame Konferenz der European Association for Education of Adults (EAEA) und des Nordic Network on Adult Learning (NVL) findet am **3. und 4. Dezember** in Riga statt. Das Thema lautet: »**Equal Opportunities for all**«**.** Anmeldung unter

www.eaea.org

Vom **18. bis 19. Februar 2008** findet am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim eine Tagung zum Thema **»Organisation und Erfahrung«** statt. Die Tagung ist ein Forum der bis dahin voraussichtlich neu gegründeten AG Organisationspädagogik innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

www.uni-hildesheim.de/de/26472.htm

# Aktuelle Publikationen zu Neuen Medien

Zimmermann, Olaf / Theo Geißler (Hrsg.)
**Streitfall Computerspiele.** Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz
Berlin: Deutscher Kulturrat, 2007, 108 S., 9,00 €
Computerspiele geraten vor allem im Zusammenhang mit so genannten „Killerspielen" immer wieder in den öffentlichen Diskurs. Der Ruf nach Verboten wird dabei immer lauter. Der Deutsche Kulturrat hat in diesem Jahr in seiner Zeitung »politik und kultur« eine Debatte begonnen, die sich differenziert mit dieser Problematik auseinandersetzt. Die Dokumentation dieser Debatte zeigt, dass es sich nicht nur um ein jugendbezogenes Thema handelt, sondern hier gerade auch für die Erwachsenenbildung interessante Aspekte zu finden sind – nicht zuletzt, weil nicht nur bei den Jugendlichen Computerspieler zu finden sind.
Bestellung unter

www.kulturrat.de/shop.php

Thiedeke, Udo
**Trust, but test!** Das Vertrauen in virtuellen Gemeinschaften
Konstanz: UVK , 2007, 424 S., 39,00 €
Online-Welten gewinnen an Bedeutung in der alltäglichen Kommunikation. Doch fehlt es hier oft an Informationen über die Identität der Kommunikationspartner. Der Autor geht der Frage nach, wie virtuelle Gemeinschaften funktionieren und wie sich Vertrauensbildung unter Bedingungen der Virtualisierung verändert. Gerade in Bildungsprozessen ist Vertrauen eine zentrale Basis, von daher lohnt sich der Blick in diese spannende sozialwissenschaftliche Untersuchung virtueller Gemeinschaftsbildung. *DIE/RS*

# EB 2.0 als Chance

**Kommunikation in Zeiten von Web 2.0**

Selbstorganisation ist in der Erwachsenenbildung bezogen auf Lernprozesse schon lange in der Diskussion, auch im Internet waren selbstorganisierte Kommunikationsprozesse wie Newsgroups, Chats usw. längst Bestandteil der Strukturen. Doch seit drei Jahren macht ein Begriff die Runde, der eine völlig neue Qualität der technischen Kommunikation beschreiben soll und innerhalb kürzester Zeit zum zentralen Schlagwort technischer Entwicklung geworden ist: »Web 2.0«.

Der von dem Iren Tim O'Reilly 2004 geprägte Begriff beschreibt ein verändertes Internet-Paradigma, das sich nicht mehr auf eine Strukturierung von Kommunikationsprozessen im Internet durch Medienfirmen und -organisationen bezieht, sondern auf die selbstorganisierte Vernetzung und Medienproduktion durch voneinander unabhängige Personen. Gekennzeichnet ist diese Entwicklung durch die Etablierung internetbasierter »Social Software«, Anwendungen, die darauf basieren, dass Inhalte von den Benutzern erstellt werden. Interaktion, Vernetzung und Kommunikation werden bei den äußerst benutzerfreundlichen Anwendungen zu zentralen Elementen der Aktivitäten im Netz.

Typische Anwendungen sind Wikis und Weblogs, die kollaborative Inhaltserstellung ermöglichen. Das Onlinelexikon »Wikipedia« ist hier sicher das prominenteste Beispiel. Aber auch Serviceangebote, die die Veröffentlichung und Speicherung von Medienproduktionen ermöglichen, wie z.B. die Videoplattform »You Tube« oder die Fotoplattform »Flickr« sowie Business-Networks wie »Xing« oder private Netzwerke wie »MySpace«, gehören dazu. Internettelefonie, wie etwa mit »Skype« möglich, wird auch zu dieser Entwicklung gezählt.

Genauer betrachtet fasst der Begriff Web 2.0 Anwendungen zusammen, die zur virtuellen Gemeinschaftsbildung beitragen und die Beteiligung der Benutzer in den Mittelpunkt rücken. Dies ist allerdings keine neue Entwicklung, neu ist eher, dass diese Anwendungen massenhaft genutzt werden. So hatte die Plattform MySpace im Juli 2007 ca. 180 Mio. Mitglieder, auf Flickr sind mehrere 100 Mio. Fotos eingestellt, und bei YouTube werden täglich über 50.000 Videos hochgeladen. Was als Medienhype begann, ist inzwischen zum Netzalltag geworden. Über Weblogs oder Netzwerkplattformen werden persönliche Positionen, Bilder und Videos verbreitet. Man könnte fast meinen, Brechts Medienvision, dass jeder zum Sender werden sollte, sei durch die neuen Technologien Realität geworden.

Doch was passiert, wenn alle senden? Nicht nur, dass dann kaum noch einer zuhören oder zusehen kann, viel problematischer wird es mit der Auswahl der Informationen. Braucht man Informationen, wird schnell bei Wikipedia recherchiert, für weitergehende Recherchen bleibt heute kaum noch Zeit. Bildungsprozesse, die auf eine intensive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand aufbauen, werden dadurch immer stärker konterkariert.

Doch es gibt noch ein weiteres Problem dieser Entwicklung. Durch die permanente Veröffentlichung persönlicher Informationen – sei es im Text- oder im Bildformat – verschiebt sich das Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatleben. Der Willkür im Umgang mit diesen Informationen scheint Tür und Tor geöffnet.

Allerdings zeigt sich auch, dass es bei den Menschen ein immenses Bedürfnis zu geben scheint, sich mitzuteilen. Auch wenn die virtuelle Kommunikation die Möglichkeit bereithält, die eigene hinter einer virtuellen Identität zu verstecken, ist dies doch ein Hinweis, dass Menschen Orte der Kommunikation benötigen.

Die Mediennutzungszeiten haben sich in den letzten 20 Jahren fast verdoppelt (von 350 Minuten pro Tag 1985 auf 600 Minuten 2005), der Anteil der Internetnutzung nimmt kontinuierlich zu. Betrachtet man den derzeitigen Trend, ist zu vermuten, dass der Anteil virtueller Kommunikation in den nächsten Jahren weiter ansteigen wird. Dies wird auf der anderen Seite die gesellschaftliche Bedeutung realer Orte der Kommunikation wachsen lassen. Institutionen der Erwachsenenbildung sind solche Orte. Allerdings fehlt es bislang an Konzepten in der Erwachsenenbildung, die sich auf die zunehmende Virtualisierung von Kommunikation explizit beziehen. Diese zu gestalten könnte eine interessante Aufgabe für die Zukunft werden. Vielleicht lassen sich auch hier die Teilnehmenden stärker in die Entwicklung einbeziehen. Die Chancen für eine EB 2.0 würden sicher nicht schlecht stehen.

*DIE/RS*

www.wikipedia.org
www.YouTube.com
www.flickr.com
www.xing.com
www.myspace.com
www.skype.com

# Websites

www.content-markt.de

Der neue Marktplatz für E-Learning-Inhalte ist zwar erst im Aufbau, bietet aber schon einige Materialien. Das aus dem LERNET hervorgegangene Angebot gibt Bildungsanbietern, Unternehmen und Bildungsproduzenten die Möglichkeit, Inhalte zu verkaufen oder zu erwerben. Man kann gespannt sein, ob sich dieses Angebot etabliert.

www.superlearn.de

Diese Wissens-, Lern- und Networking-Plattform richtet sich an Wissenschaftler, Lehrende, Coaches und andere, die ihr Wissen weitergeben, austauschen und erweitern wollen. Einen Schwerpunkt bilden derzeit Artikel und Diskussionen rund um E-Learning.

www.ihk.de/wis.htm

Das bundesweite Weiterbildungsportal der IHK liefert Informationen zu Weiterbildungsangeboten, zu IHK-Prüfungen sowie zu Dozenten und Trainern. Weiterführende Informationen zur Weiterbildungsszene und zu ausgewählten Themen ergänzen das Angebot.

*DIE/RS*

# Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Arnold, Rolf
**Ich lerne, also bin ich**. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik
Heidelberg: Carl-Auer-Verl., 2007
Auf der Basis neuerer systemtheoretischer sowie hirnphysiologischer Forschungen wird das Verhältnis von Lehren und Lernen analysiert. Dabei werden grundlegende Aspekte einer neuen Didaktik sichtbar. Gleichzeitig wird die Frage des Umgangs mit Komplexität und Selbststeuerung praxisorientiert erörtert.

Fauss, Monica
**Lernen ist Leben.** Know-how für die zweite Lebenshälfte
Düsseldorf: Patmos, 2007
Aus der Sicht der Hirnforschung, der Entwicklungspsychologie und der neuen Disziplin Geragogik wird dargestellt, wie sich Lernen im Alter gestaltet. Dieser Werkstattbericht stellt neue Lernformen und Angebote vor – von arbeitsintegrierten Lernarrangements über das Lernen zwischen den Generationen bis zu den Lernnetzen für den Ruhestand. Exemplarische Lernbiografien dokumentieren, wie Lernen dabei hilft, die Herausforderungen des Lebens besser zu bewältigen.

Frey, Tatjana R.
**Personalentwicklung in Unternehmen – Ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen**
Bielefeld: Bertelsmann, 2007
Im Zentrum dieser Dissertation steht die qualitative Auswertung von zehn Interviews mit Erwachsenenpädagogen, die als Personalentwickler tätig sind. Herausforderungen und Besonderheiten, aber auch Probleme und Schwierigkeiten – insbesondere in Bezug auf den Konflikt zwischen Pädagogik versus Ökonomie – werden diskutiert.

Galon, Alice
**Employability.** Betriebliche Weiterbildung zwischen Beschäftigungsfähigkeit und begrenzten Ressourcen
Saarbrücken: VDM, 2007
Diskutiert wird vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Verteilungswettbewerbs im Bereich der Ressourcen und kostenkalkulatorischer Überlegungen, wie der Mehrwert von Weiterbildung sowohl unter gesellschaftlichen wie auch unter ökonomischen Gesichtspunkten begründet werden kann.

Gharibian, Telma
**Englischunterricht für Erwachsene mit Migrationshintergrund.** Die Chancen einer dritten Sprache?
Oldenburg: pfv, 2006
Für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung bedeutet die zunehmende Zahl von Einwanderern, dass die Kursleitenden immer öfter mit Lerngruppen konfrontiert werden, die nicht dem »homogenen« Bild der deutschen Kultur und Sprache entsprechen. Daher soll mit dieser Arbeit auf die Besonderheiten dieser Zielgruppe beim Fremdsprachenerwerb aufmerksam gemacht werden.

Gieseke, Wiltrud
**Lebenslanges Lernen und Emotionen.** Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive
Bielefeld: Bertelsmann, 2007
Aus einer interdisziplinär angelegten Perspektive, auch unter Berücksichtigung von Ergebnissen der Gehirnforschung, wird ein differenziertes Bild über die Rolle von Emotionen in langfristig angelegten Lernprozessen Erwachsener entwickelt.

Graf, Jürgen (Hrsg.)
**Seminare 2007.** Das Jahrbuch der Management-Weiterbildung
Bonn: managerSeminare, 2007
Vorgestellt werden Tools und Trends in der Weiterbildung von Managern. Außerdem kann das Buch als aktuelles Nachschlagewerk über die Szene der Personalentwicklung und Weiterbildung genutzt werden.

Grillmeyer, Siegfried
**Zeitenwende in einer katholischen Akademie.** Zur Standortbestimmung des Caritas-Pirckheimer-Hauses in Nürnberg
Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 2007
In dem Sammelband wird über Jahrzehnte die Bildungsarbeit der Einrichtung für Erwachsene und Jugendliche dokumentiert. Die Beiträge zeigen ein facettenreiches Bild kirchlicher, gesellschaftlicher und politischer Bildungsarbeit in Deutschland.

Grotlüschen, Anke/Brauchle, Barbara
**Lernkompetenz oder Learning Literacy?** Kommunikation, Lernen und E-Learning als widersprüchliche Anforderungen an bildungsferne Gruppen
Münster, u.a.: LIT Verl., 2006
Berichtet wird über die Chancen, aber auch über die Probleme und Widerstände, die beim E-Learning bildungsferner Gruppen auftreten können. Durch ein Anknüpfen an die Literalitätsdebatte wird eine Alternative zum Kompetenzansatz vorgestellt.

Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth (Hrsg.)
**Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts.** Festschrift für Wiltrud Gieseke
Münster u.a.: Waxmann, 2007
Die einzelnen Beiträge dieser Festgabe zeigen differenziert den Entwicklungsstand der Weiterbildung und Erwachsenenpädagogik in Deutschland auf. Themen sind die Lehr- und Lernforschung, Professionalität, Weiterbildungsberatung, Programmforschung, kulturelle Bildung, Lehr- und Lernkulturen, biografieorientierte Zugänge, zielgruppenorientierte Weiterbildungsforschung, institutionsbezogene Entwicklungen sowie historische Perspektiven.

Hubner, Markus
**Coaching als Aufgabe der Erwachsenenbildung**
Münster u.a.: LIT Verl., 2007
Ausgehend von dem Anspruch, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft die Wissenschaft der umfassenden Bildung Erwachsener sein will, wird das Coaching aus dieser Perspektive wissenschaftlich aufgearbeitet. Damit soll die von betriebswirtschaftlichen und psychologischen Beiträgen beherrschte Diskussion stärker auf die Erwachsenenbildung fokussiert werden.

Kaiser, Armin/Kaiser, Ruth/Hohmann, Reinhard
**Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg.** Erwachsene im Lernfeld
Bielefeld: Bertelsmann, 2007
Der Band präsentiert die Ergebnisse des Projektes »Variation von Lernumgebungen« (VaLe). Mit diesem Ansatz richtet das Buch den Blick auf die Gestaltung der Lernumgebung: die Kombination von didaktisch-methodischen, sozial-interaktiven und räumlich-zeitlichen Dimensionen. Es beschreibt typische Lernumgebungen und stellt damit Modelle für die Praxis vor.

Käpplinger, Bernd
**Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung**
Bielefeld: Bertelsmann, 2007
In der Dissertation wird auf der Basis einer Programmanalyse für die Berliner Weiterbil-

dungsangebote eine empirisch unterfütterte und anschauliche Zertifikatstypologie entwickelt. In einem abschließenden Teil werden theoretische Fragen behandelt, die auch zahlreiche Hinweise auf politischen und programmplanerischen Handlungsbedarf rund um das Thema Weiterbildung enthalten.

Koerrenz, Ralf/Meilhammer, Elisabeth/ Schneider, Käthe (Hrsg.)
**Wegweisende Werke der Erwachsenenbildung**
Jena: Verl. IKS Garamond, 2007
Die Kommentare zu Schlüsseltexten der Erwachsenenbildung aus acht Jahrhunderten belegen exemplarisch die Vielfalt der Zugänge. Eingerahmt werden die 44 Einzelbeiträge von zwei Reflexionen zu wegweisenden Aufgaben der Erwachsenenbildung aus einer Innen- und einer Außenperspektive. Die Festschrift ist aus Anlass der Emeritierung von Professor Dr. Martha Friedenthal-Haase entstanden.

Kumpfmüller, Bernd/Morgan, Hildegund
**Erkennen und Anerkennen – informelle Kompetenzen und lebenslanges Lernen.** Individuelle Standortbestimmung – regionale Aspekte – Chancengleichheit
Linz: Ed. Pro Mente, 2007
Erörtert wird die in Europa zunehmende Wertschätzung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die nicht auf konventionellen Wegen der Aus- und Weiterbildung erworben wurden, und deren Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt. Illustriert werden die Ausführungen der Autoren durch Beispiele einschlägiger Projekte.

Länge, Theo W./Menke, Barbara (Hrsg.)
**Generation 40plus.** Demografischer Wandel und Anforderungen an die Arbeitswelt
Bielefeld: Bertelsmann, 2007
Dieser Band enthält Beiträge, die den Zusammenhang zwischen demografischem Wandel, verlängerter Lebensarbeitszeit und Weiterbildung untersuchen. Er entstand als Zwischenbilanz für das Projekt KEB 40plus – Kompetenz – Erfahrung – Beschäftigungsfähigkeit, das der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben durchführt.

Menke, Barbara/Waldmann, Klaus/Wirtz, Peter (Hrsg.)
**Kulturelle Vielfalt – Diskurs um die Demokratie.** Politische Bildung in der multireligiösen und multiethnischen Gesellschaft
Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 2006
Der Band stellt die Ergebnisse des Projektes »Demokratie, Kulturen und Religion« vor, das von drei bundesweiten Trägergruppen durchgeführt wurde. Er vereinigt wissenschaftliche Expertisen zur politischen Dimension des Islam und Erfahrungsberichte zu unterschiedlichen Ansätzen politischer Bildung.

National Center on Education and the Economy (Hrsg.)
**Tough Choices or Tough Times.** The Report of the New Commission on the Skills of the American Workforce
San Francisco: Jossey-Bass, 2007
Ausgehend von sich radikal wandelnden Qualifikationsanforderungen an die Arbeitskräfte schlägt der Report grundsätzliche Veränderungen des amerikanischen Erziehungs- und Bildungssystems vor. Im Schlussteil werden Modelle für die Bewältigung der Anforderungen in der beruflichen Weiterbildung vorgestellt, u.a. ein neues System von Standards und Messinstrumenten und der Aufbau regionaler Zentren zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit.

OECD (Hrsg.)
**Understanding the Brain.** The Birth of a Learning Science
Paris: OECD, 2007
Synthetisiert werden vorliegende und entstehende Forschungsergebnisse aus der Kognitions- und Gehirnforschung. Dabei wird auch die Entwicklung und Arbeitsweise des Gehirns in verschiedenen Lebensaltern – und bei Fehlfunktionen wie Dyslexie und Alzheimer – dargestellt. Es wird herausgearbeitet, wie diese neuen Informationen das Lehren, die Aufgaben der Eltern und die Bildungspolitik beeinflussen könnten.

Peterke, Jürgen
**Handbuch Personalentwicklung.** Durch Führung Mensch und Unternehmen fördern; Lernen zum Wettbewerbsvorteil entwickeln; Qualifizierung zielgerichtet und wirkungsvoll vornehmen
Berlin: Cornelsen, 2006
Dieses Handbuch bietet einen umfassenden Überblick und praxisorientierte Entscheidungshilfen zu allen aktuellen Themen der Personalentwicklung. Erläutert werden Grundsätze zur effektiven Organisation der Personalentwicklung im Unternehmen, zum Vorgehen bei der Planung von Maßnahmen sowie praktische Anleitungen zu den personalpolitischen Instrumenten.

Schell-Kiehl, Ines
**Mentoring. Lernen aus Erfahrung?** Biografisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse
Bielefeld: Bertelsmann, 2007
Auf der Basis biografisch-narrativer Experteninterviews werden Mentoringprozesse unter den Aspekten: Bildungsweg, Berufsbiografie, biografische Struktur und Deutungsmuster, Motivation und Teilnahme am Mentoring analysiert. Als Untersuchungsfeld wurde ein Programm in Nordrhein-Westfalen gewählt, das weibliche Führungskräfte in der freien Wirtschaft unterstützt, Mentoring-Tandems organisiert und begleitet.

Solzbacher, Claudia (Hrsg.)
**Bildungsnetzwerke und regionale Bildungslandschaften.** Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse
München u.a.: Luchterhand, 2007
Anhand von Projektbeispielen wird dargestellt, dass und wie Vernetzung die Qualität des Bildungssystems steigern kann. Die vorgestellten Konzepte bestätigen die Vermutung, dass Netzwerke tendenziell eine größere Leistungsfähigkeit bei der Bewältigung komplexer Bildungsaufgaben besitzen als einzelne Bildungsinstitutionen. Da es bei Vernetzung um unterschiedliche Beteiligte mit heterogenen Ansprüchen und Handlungslogiken geht, tragen verschiedene Akteure aus Schule und Wirtschaft, aus Stiftungen und außerschulischen Bildungsinstitutionen in diesem Band ihre Sichtweisen vor.

Wagner, Birgit/Schmid, Alfons/ von der Medea, Barbara
**Allgemeine arbeitsweltbezogene Weiterbildung.** Ergebnisse eines Innovationsprojekts
München: Rainer Hampp, 2007
Die Möglichkeiten, Chancen und Grenzen der freien Weiterbildungsträger, den betrieblichen Weiterbildungsbedarf nach allgemeinen überfachlichen Qualifikationen zu decken, wurden in einem mehrstufigen Vorgehen konkret und praxisnah herausgearbeitet. In der Studie werden am Beispiel Hessen Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten untersucht, die für diese Träger bei der Vermittlung allgemeiner arbeitsweltbezogener Weiterbildung bestehen.

*Klaus Heuer (DIE)*

# Das DIE feiert sein 50-jähriges Bestehen

Der Bedarf an einer Vereinigung von Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung veranlasste 1957 Prof. Dr. Willy Strzelewicz zur Gründung der »Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes« (PAS/DVV) – Vorläufer des heutigen DIE. Mit dem Aufbau einer Bibliothek, der Veröffentlichung zahlreicher Publikationen, der Archivierung von Materialien und der Entwicklung einer Weiterbildungs-Statistik erweiterte die PAS kontinuierlich ihre Aufgaben, Zuständigkeiten und Kapazitäten.
1976 wurde das Institut in die »Blaue Liste« – in die Forschungsförderung von Bund und Ländern – aufgenommen und in seiner Funktion als wissenschaftliches Serviceinstitut für die gesamte Weiterbildung staatlich finanziert. In der Konsequenz wurde das Institut als Verein eine rechtlich eigenständige Organisation und änderte 1994 seinen Namen in »Deutsches Institut für Erwachsenenbildung« (DIE). Das DIE öffnete seine Forschungs- und Serviceleistungen für alle Einrichtungen der Erwachsenenbildung, vernetzte die deutsche Weiterbildungslandschaft und richtete die Institutsarbeit international aus.
Heute hat sich das DIE bundesweit zum zentralen Forum für die Weiterbildung entwickelt und sich in einem gewachsenen Netzwerk auch international als Anlaufstelle für die deutsche Erwachsenenbildung etabliert.
Das 50-jährige Institutsjubiläum wird in diesem Jahr gemeinsam mit der Verleihung des Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung begangen: Unter dessen Motto »Aus Geschichte lernen« sind insgesamt rund 70 Bewerbungen eingegangen. Die Feierlichkeiten finden am Freitag, den 30.11.2007, von 17 bis 21 Uhr im Collegium Leoninum in Bonn statt.

*Veronika Dunkel (DIE)*

### Meilensteine der Institutsgeschichte

**1957–70:** 1957 wird die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV als Vorläufer-Institut des DIE mit Dr. Willy Strzelewicz als erstem Leiter (1957–1960) gegründet. Anschließend leitete Prof. Dr. Hans Tietgens als Direktor die PAS über 30 Jahre (1960 bis 1991). Das Institut unterstützt und popularisiert empirische Grundlagenstudien und baut ein kommunikatives Netzwerk innerhalb der Erwachsenenbildung auf. Dazu zählen ein breites Publikationsprogramm (das »große Abo«) sowie Konferenzen und legendäre, mehrwöchige »Einführungsseminare« für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen und Leiter/innen von Volkshochschulen – Initiation für viele Karrieren in der Erwachsenenbildung.

**1970–84:** Die Projektarbeit wird ausgebaut. Das Institut hat zeitweise mehr als 100 Beschäftigte. 1976 wird die PAS in die »Blaue Liste« aufgenommen.

**1984–91:** Das Institut ist mit seinen Publikationen sehr produktiv und wegweisend, orientiert sich nach Fachbereichen und bedient Querschnittsbereiche der Erwachsenenbildung.

**1991–97:** Neuer Institutsleiter wird Prof. Dr. Ekkehard Nuissl (1991 bis heute). 1994 erhält die PAS den heutigen Namen DIE. Als Gründungsmitglied der »Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste« (1995), später »Leibniz-Gemeinschaft«, trägt das DIE zur Vernetzung der Weiterbildungslandschaft bei. Die DIE Zeitschrift erscheint 1993 zum ersten Mal.

**1998–2004:** Das DIE erhält die Rechtsform als eingetragener Verein. 1998 startet erstmals das DIE-Forum – die Diskussionsplattform zu aktuellen Fragestellungen aus dem Bereich Weiterbildung. Strukturell erfolgt eine Gliederung in Programmbereich und Programme. E. Nuissl übernimmt die ERDI-Präsidentschaft und ist von 1998 bis 2004 Vizepräsident der Leibniz-Gemeinschaft. 2002 zieht das Institut von Frankfurt a.M. nach Bonn um.

**2004 bis heute:** Es erfolgen eine stärkere Forschungsprofilierung, der Ausbau des forschungsbasierten Service und die Internationalisierung des Instituts. Die zweite Programmgeneration ist gestartet.

*Klaus Heuer (DIE)*

# DIE Neuerscheinungen

Wolfgang Seitter
**Geschichte der Erwachsenenbildung.**
Eine Einführung
3., aktualisierte und erweiterte Auflage
Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
Best.-Nr. 14/1100
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2007
200 S., 19,90 €
Seitters bewährte Einführung aus dem Jahr 2000 liegt nunmehr in aktualisierter Fassung vor. Für die dritte Auflage wurden nicht nur die Literatur- und Serviceangaben auf den neuesten Stand gebracht, sondern auch ein neues Kapitel zu Lernorten in der Erwachsenenbildung in historiografischer Perspektive ergänzt.

Peter Faulstich/Erik Haberzeth
**Recht und Politik**
Reihe: Studientexte für Erwachsenenbildung
Best.-Nr. 42/0021
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2007
144 S., 18,90 €
Recht und Politik sind zentrale Gestaltungsmerkmale der Weiterbildungslandschaft. Ausgehend von strukturellen Defiziten zeigen die Autoren Gestaltungsmöglichkeiten durch Recht und politisches Handeln auf und stellen die für Weiterbildung relevanten Rechtsnormen im Überblick dar.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
Heft 3/2007. Thema: **Weiterbildung und Gerechtigkeit**
Heftherausgeber: Ekkehard Nuissl
Best.-Nr. 23/3003
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2007
96 S., 12,90 €

### Neu und online

Stephanie Conein
**Markt der Weiterbildungen für Weiterbildner/innen** (DIE FAKTEN)

www.die-bonn.de/doks/conein0701.pdf

Regina Egetenmeyer/Susanne Lattke
**The EMAE-Project.** Developing and Implementing a multinational Master's Programme in Adult Education; 13 S.

www.die-bonn.de/doks/egetenmeyer0701.pdf

# »Fokusgruppe« nahm DIE-Publikationen unter die Lupe

Online-Publikationen werden für Fachleute in der Weiterbildung immer wichtiger – zumindest dann, wenn sie aktiv auf die Suche nach Fachinformationen gehen. Dies ist ein Ergebnis der ersten »Fokuskonferenz«, die das DIE am 28. August durchgeführt hat.
Das »Prinzip Fokusgruppe« besagt, dass Produktentwickler Vertreter der von ihnen angesprochenen Zielgruppen an einen Tisch holen, um von ihnen ein ehrliches und konstruktives Feedback zu geplanten oder bereits realisierten Produkten zu erhalten. Im Ergebnis gehen von Fokuskonferenzen mitunter mehr Impulse aus als von teuren Befragungen.
Im Zentrum der DIE-Fokuskonferenz, zu der der Arbeitsbereich Publikationen des DIE zwölf Personen aus Wissenschaft, Praxis und Politik eingeladen hatte, standen zunächst deren Lese- und Informationsverhalten, Themeninteressen und Qualitätsansprüche.
Hierbei zeigte sich, dass Online-Publikationen unbekannter Herkunft nach wie vor ein »Vertrauensproblem« haben, dass also deren Produzenten mehr als bei Printprodukten in Glaubwürdigkeit investieren müssen. Dessen ungeachtet suchen Wissenschaftler wie Bildungspraktiker Fachinformationen zunächst online. Dabei räumen die Teilnehmenden ein, sich zu oft und zu schnell mit dem dort vorgehaltenen Angebot arrangiert zu haben.
Für die DIE-Kolleg/inn/en aus dem Arbeitsbereich Publikationen heißt das, mehr noch als bisher mit ihren Printprodukten im Netz auffindbar zu sein und möglichst zu den wichtigsten Themen einen einschlägigen Online-Text vorhalten zu können. In einem zweiten Schritt begutachteten die Konferenzteilnehmer/innen, die teilweise aus der Schweiz und aus Österreich angereist waren, die Produktpalette aus Büchern, Zeitschriften und Online-Texten des DIE und diskutierten Verbesserungsvorschläge.
Die Arbeit mit Fokusgruppen soll in den kommenden Jahren unter wechselnden thematischen Schwerpunkten fortgesetzt werden. Sie löst die Beratung durch externe Reihenherausgeber der DIE-Buchreihen ab. *DIE/PB*

Foto: Peter Brandt

*Zwei Minuten Wühltisch: Teilnehmende der 1. Fokuskonferenz des DIE greifen spontan die für sie optisch und vom Titel her ansprechendste DIE-Publikation. Für die Produzenten mindestens ebenso wichtig ist der zweite Teil der Aufgabe: die unattraktivste Publikation auszusuchen.*

# Personalia intern

**Dr. habil. Karin Dollhausen, Senior Researcher am DIE,** ist von der Universität Duisburg-Essen zur Privatdozentin ernannt worden.

**Gerhard von der Handt** ist zum 31. August nach 31 Jahren erwachsenenpädagogischer Arbeit aus dem DIE ausgeschieden. Am 1. April 1976 begann er in der damaligen Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) als Koordinator der Entwicklung kursbegleitender Materialien zu VHS-Sprachenzertifikaten. Es folgten zahlreiche Projekte, schwerpunktmäßig im Bereich Fremdsprachen. Im Jahr 1984 wurde er zum Fachbereichsleiter »Sprachen« an der PAS ernannt. Auch in Fachkreisen ist er bekannt als Experte für Fremdsprachen und Allgemeindidaktik sowie für Deutsch als Fremdsprache (DaF). Gerhard von der Handt ist Lehrbeauftragter für DaF und Sprachandragogik an der Universität Mainz und Juryvorsitzender des Europäischen Sprachensiegels für Deutschland. Er war Mitglied in einem Expertenkreis, der ein Referenzmodell für die Qualitätssicherung beim E-Learning entwickelt hat, aus dem die ISO/IEC-Norm zur Bewertung von Qualität beim E-Learning entstanden ist. Sein Hobby ist die Fotografie. Von einigen Ergebnissen dieses Hobbys hat die »DIE Zeitschrift« in ihrer Rubrik »Blickpunkte« profitiert. Insbesondere die Jubiläumsausgabe »Weiterbildung spiegel-refleX« zum 10-jährigen Bestehen der Zeitschrift im Dezember 2003 legte mit einer einzigartigen Bildstrecke von seinem Können Zeugnis ab.

*Gerhard von der Handt hat das DIE verlassen*

**Mona Pielorz** ist seit 1. September wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm »Kompetenz«.

# STICHWORT: »1957, EIN GRÜNDUNGSJAHR«

**Elisabeth Meilhammer**

PD Dr. Elisabeth Meilhammer ist wissenschaftliche Oberassistentin am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Friedrich-Schiller-Universität Jena und übernimmt dort im WS 2007/08 die Lehrstuhlvertretung.

Kontakt: eem@uni-jena.de

Das **DIE wird fünfzig Jahre** alt. Zwar ist es als »Deutsches Institut für Erwachsenenbildung« längst noch nicht so alt, aber in ihm ist die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) aufgegangen, die im November 1957 unter der Leitung des nach Deutschland zurückgekehrten Sozialwissenschaftlers Willy Strzelewicz ihre Arbeit aufnahm. Dieses wissenschaftliche Dienstleistungsinstitut sollte »einen geistigen Sammelpunkt dar[stellen], der die Vielfalt der Volkshochschularbeit widerspiegelt«, und zugleich »als allgemeines Informationszentrum eine Verbindung zwischen den Einrichtungen untereinander sowie zwischen wissenschaftlicher Forschung und Erwachsenenbildung [vermitteln]« (PAS 1970) – ein Auftrag, den es konsequent und äußerst erfolgreich verfolgt hat.

Eine Reihe anderer Gründungen ist für das Jahr 1957 kennzeichnend. Besonders wichtig ist die Unterzeichnung der Römischen Verträge, die den **Anfang der Europäischen Union** markiert. Fragen der Bildung freilich spielten damals im Vertragswerk noch keine Rolle. Trotzdem wurde schon 1957 der Grundstein dafür gelegt, dass später der politische Wille der Mitgliedsstaaten zu einer gemeinsamen europäischen, also übernationalen Verantwortung für die Bildung zum Ausdruck gebracht werden konnte. Eine internationale Perspektive ist auch in Zeitschriften der Erwachsenenbildung von 1957 präsent, so in der »Volksbildung in Hessen« in mehreren Beiträgen. Überhaupt nahm sich die Erwachsenenbildung politisch-sozialer Themen an, z.B. der Problematik der Integration von Kriegsheimkehrern und Vertriebenen oder der Frage der Massenmedien.

Charakteristisch für die **politisch-soziale Kultur** dieser Zeit war die ernüchternde und für viele Menschen leidvolle Erfahrung, dass sich nach dem Trauma des Zweiten Weltkriegs die Welt in unversöhnliche politische Blöcke spaltete. Als eine entscheidende Waffe im **Kalten Krieg** entpuppte sich die naturwissenschaftliche und technologische Forschung, allem voran die Raumfahrttechnik (siehe den Beitrag von Seiverth zum »**Sputnik-Schock**« u., S. 32 ff.) und die **Kernforschung** (vgl. hierzu den Beitrag von Beer, u., S. 40 ff.) mit der Inbetriebnahme

**Literatur:**

PAS (1970): Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. In: PAS (Hrsg.): Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter. Loseblattsammlung. 3. Lfg. Frankfurt a.M., Kapitel 18.500

des ersten deutschen Forschungsreaktors in Garching (»Atom-Ei«) im Oktober 1957. Wenige Monate vorher war das Abkommen von Bund und Ländern zur Einrichtung des **Wissenschaftsrats** verabschiedet worden, und analog dazu wurde auf der anderen Seite des Eisernen Vorhangs der **Forschungsrat der DDR** konstituiert. Zudem war offensichtlich geworden, dass es einen Zusammenhang von Exzellenz in der Forschung und Qualität der Bildung gibt, und auch, wie in einem Aufsatz von Fritz Borinski aus dem gleichen Jahr zum Ausdruck kommt, dass die Gestaltung einer menschenwürdigen Zukunft auf Bildung angewiesen ist.
Verknüpft damit sind auch **hochschulpolitische Zäsuren** des Jahres 1957, für die der Gedanke der Ausweitung des Studiums leitend ist, sowohl was den Personenkreis als auch was die Studienmöglichkeiten betrifft. Mit dem sog. **Honnefer Modell**, dem Vorläufer des BAFöG, wurde eine soziale Förderung von Schüler/inne/n und Student/inn/en eingeführt. Der Gedanke der Erweiterung möglicher Studienfachkombinationen und der Flexibilisierung des Studiums steht hinter der Einführung des akademischen Grades »**Magister Artium**«, der 1957 erstmals in Deutschland, und zwar an der Freien Universität Berlin, verliehen wurde.
Ansätze zur **Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung** aus dem Jahr 1957 sind vor allem Wolfgang Schulenbergs später als »Hildesheim-Studie« bekannt gewordene Untersuchung über »Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung« und Franz Pöggelers »Einführung in die Andragogik«. Fritz Blättner schreibt in der »Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft« über »Universität und Erwachsenenbildung« und A. O. Schorb äußert sich in der »Volkshochschule im Westen« zum »Ort der Erwachsenenbildung in der pädagogischen Theorie«.
1957 ist auch **Gründungsjahr auf Institutions- und Verbandsebene**: Ins Leben gerufen wurden die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), die Akademie für Politische Bildung in Tutzing, die Führungsakademie der Bundeswehr in Bad Ems (heute Hamburg), aber auch etwa der Landfrauenverein Saar, um Bäuerinnen in ihren Interessen zu vertreten und sie »in ihrem Wissen und Können laufend zu fördern«. Die Erwachsenenbildungslandschaft wurde 1957, wie schon in den Jahren zuvor, differenzierter und pluralistischer.
Gewöhnlich gelten ja die 1950er Jahre als nicht besonders aufregende **Zeit der Konsolidierung der Erwachsenenbildung** nach dem Zweiten Weltkrieg; angeblich sollen sie von einem idealistischen Geist geprägt gewesen sein, der mit sich gebracht habe, dass die Erwachsenenbildung, von der sog. »reflexiven Wende« noch nichts ahnend, sich auf reale Bildungsbedürfnisse und spezifische Bildungsinteressen noch nicht besann. Vielleicht kann der Abstand von fünfzig Jahren hilfreich dabei sein, im Blick auf die Ereignisse von 1957 manche **klischeehaften Vorstellungen** über die 1950er Jahre zu überwinden.

## Das war 1957

**01.01.**
Das Saarland wird zehntes Bundesland der Bunderepublik Deutschland.

**30.01.**
Das 30. Plenum des ZK der SED. Walter Ulbricht fordert eine Konföderation der deutschen Staaten als Voraussetzung für eine Wiedervereinigung.

**25.03.**
Die sogenannten Römischen Verträge über die Schaffung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und der Europäischen Atomgemeinschaft werden unterzeichnet.

**29.07.**
Die drei Westmächte und die Bundesrepublik veröffentlichen die »Berlin-Erklärung« zur deutschen Einheit.

**01.09.**
Es wird die Geschwindigkeitsbegrenzung in geschlossenen Ortschaften eingeführt.

**05.09.**
Der Wissenschaftsrat wird von Bund und Ländern gegründet.

**04.10.**
Die UdSSR startet den ersten künstlichen Erdsatelliten »Sputnik 1« und eröffnen damit die Ära der Raumfahrt.

**23.10.**
Der Bundesgerichtshof erkennt die Züchtigungsbefugnis der Lehrer gegenüber Schülern für Ausnahmefälle an.

**07.11.**
Gründung des DIE als »Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschul-Verbandes« (PAS).

**01.12.**
Der Westdeutsche und der Norddeutsche Rundfunk strahlen erstmals ein regionales Fernsehprogramm aus.

**16.12.**
Der erste DDR-Atomreaktor geht in Rossendorf in Betrieb.

Im Gespräch mit Gerhard Lienemeyer, dem »Mann hinter dem DIE-Umschlag«

# »WAS WIR SÄEN UND WAS WIR ERNTEN«

***Nuissl:*** *Herzlich willkommen, Herr Lienemeyer. Sie machen seit 14 Jahren das Gesicht der DIE Zeitschrift, unsichtbar im Hintergrund. Im ersten Editorial 1993 habe ich geschrieben: Gewöhnen Sie sich an alles Mögliche, an die Rubriken, an die Struktur, aber nicht an den Umschlag, denn der ändert sich jedes Mal. Was hat Sie damals motiviert, diese Art grafischer Arbeit aufzunehmen?*
**Lienemeyer:** Herbert Bohn und Richard Stang erzählten mir, dass eine neue Zeitschrift entstehen soll. Und es gab gleich am Anfang die Einschränkung: »Wir haben kaum Geld«. Also: nur zwei Farben. Das war die Herausforderung, und ich glaube, dass die Vorteile dieser Nachteile damals noch gar nicht richtig erkannt worden sind.

***Nuissl:*** *Welches sind die Vorteile der Nachteile?*
**Lienemeyer:** Zum Beispiel, dass das Konzept nicht ausufert. Wichtig ist ja, wie auch sonst im Leben, dass Grenzen gesetzt werden. Ich habe gesagt, wir grenzen das noch mehr ein, wir beschränken uns auf eine Schrift. Und diese Schrift ist die »Akzidenz Grotesk«, das ist eine einfache Grotesk (s. Kasten gegenüber) mit einer gewissen klassischen Schönheit. Wenn man die Titelbilder der Zeitschrift mit einem Acker vergliche, dann steht der Acker für die Fläche, auf der gearbeitet wird, und die Schrift ist sozusagen unsere Saat.

***Nuissl:*** *Das ist das durchgehende Erkennungsmerkmal: der Schrifttyp.*
**Lienemeyer:** Ja, wir haben zwei Farben und wir haben eine bestimmte Schrift, das ist sozusagen unser Arbeitsmaterial. Und für jede Ausgabe wird neu gesät und es gibt eine neue Ernte. Und was man säen will, wird von der Redaktion bestimmt, diesmal säen wir Kartoffeln und das nächste mal Gemüse. Das ist dann das Thema. Dann gibt es das Gespräch vorher, in dem wir festlegen, was wir säen und was wir ernten wollen.

***Nuissl:*** *Sie machen ja nicht nur das Cover, die klassische Titelseite, sondern immer den ganzen Umschlag. Das gehört mit zum Konzept, das Heft als Ganzes zu umbinden mit einer grafischen Gestaltung?*
**Lienemeyer:** Ja, denn wir haben keinen Einfluss, wie das Heft liegt. Und insofern muss die Rückseite genau so wie die Vorderseite ihre Botschaft verbreiten. Das ist ganz wichtig. Und insofern ist das eine Vorgabe, die von mir gekommen ist: Titelseite und Rückseite sind gleichwertig.

*Arbeiten von **Gerhard Lienemeyer,** Jahrgang 1936, Grafik-Designer aus Offenbach, kennt jeder: Vor vier Jahren hat er die Briefmarke zum 100. Geburtstag von Theodor W. Adorno entworfen, vor acht Jahren die zum 100. von Erich Kästner. Lienemeyer hat an mehreren Fachhochschulen Design gelehrt und alle 57 Umschläge der DIE Zeitschrift gestaltet. Nun fällt der 57. Umschlag ausgerechnet ins 07er Jahr und damit dieses Interview gewissermaßen auf einem Nebengleis in den Themenschwerpunkt »57/07«. Mit Lienemeyer sprach DIE-Herausgeber **Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein.***

»Kein Einfluss, wie das Heft liegt«

***Nuissl:*** *Welche sind denn Ihre ästhetischen Vorbilder dabei? Ich erinnere mich noch an »Ästhetik und Kommunikation« aus den 1970er Jahren. Die hatten unter einem bestimmten Aspekt ein ähnliches Konzept: immer eine Banane auf einem sonst veränderbaren schwarzweißen Cover. Jedesmal suchte man die Banane. Wo ist sie jetzt? Oder: Wie wird sie grafisch eingebettet?*
**Lienemeyer:** So eine Banane ist bei uns natürlich nicht vertreten, wir haben ja grundsätzlich keine Bilder auf dem Umschlag. Bei Illustrierten dagegen wird überwiegend mit Bildern gearbeitet. Stellen Sie sich den »Playboy« nur mit Buchstaben vor! Wir arbeiten mit dem Wort, mit der Semantik der Buchstaben, und da haben wir durchaus starke Vorbilder. Das Wörterbuch der Brüder Grimm aus dem 19. Jahrhundert zeigt eine Vignette (s. Abb.) auf der Titelseite mit der Abbildung einer allegorischen, weiblichen Figur, die eine Tafel hält, darauf steht: »Im Anfang war das Wort«. Wir kennen das ja aus dem Prolog des Johannes-Evangeli-

ums. Das Wort hat Raum und Zeit erst ermöglicht.

***Nuissl:*** *Das Wort als »gedachtes Entstehen«?*
**Lienemeyer:** Ja, das trifft es. Für mich ist wichtig, dass ich die Titel nie alleine gemacht habe, immer die aktuelle Resonanz der Redaktion hatte. Ich bringe meine Erfahrung ein, mein handwerkliches Können, mein typografisches Wissen, nur bedingt bin ich inhaltlich orientiert; dafür brauchte ich natürlich auf der anderen Seite die Partner der Redaktion. Und dieses integrative Arbeiten, das hat mir eigentlich immer großen Spaß gemacht.

***Nuissl:*** *Wie muss man sich das vorstellen: Wie viele Stunden sitzen Sie denn mit der Redaktion zusammen?*
**Lienemeyer:** Wir treffen uns etwa zweimal im Jahr und entwerfen zwei, manchmal drei Titel in einer Session. Ein Treffen dauert maximal drei Stunden. Wir haben auch schon Titel in fünf Minuten gemacht, z.B. »Drittmittel«. Die Redaktion liefert eine Interpretation des Heftthemas, und ich sehe, dass mir dazu etwas einfällt. Kreativität ist ja aktuelles Erarbeiten mit Erfahrung und Wissen um die Dinge im Hintergrund. Ich mache Vorschläge, und von der Redaktion kommt dann z.B. eine Reaktion: »Wir könnten das ‚i' doch rot machen«. Und dadurch entsteht dann Bedeutungserweiterung oder ein subtiler Doppelsinn, so dass der »dröge« Titel intellektuell interessant wird für die Rezeption.

***Nuissl:*** *Entwerfen Sie gleich am Computer?*
**Lienemeyer:** Nein, ich betreibe bei den Treffen mit der Redaktion »archaisches Entwerfen« mit zwei farbigen Stiften und einem Blatt Papier. Horst Engels setzt das dann anhand meines später gelieferten Reinlayouts in seinem Büro digital um, immer sehr engagiert und zuverlässig.

***Nuissl:*** *Es gibt viele Umschläge, die richtig überraschend sind, die eigene inhaltliche Botschaften enthalten. Wie z.B. bei »Armut« – eine sehr frühe Nummer –, da fehlt dann einfach ein Stück. Oder wie bei der Fußballnummer, bei der das ganze Fußballfeld ausgebreitet ist, oder wie bei »Gewalt«, da ist was weggebrochen. Sie haben in der grafischen Umsetzung des Themas sehr oft für mich überraschende Lösungen gefunden, um die zentrale Botschaft direkt zu übermitteln und zugleich noch etwas Eigenes dazuzutun.*
**Lienemeyer:** Es ist für mich immer eine Bestätigung, dass der Titel »stimmt«, wenn ich ihn erzählen kann. Obwohl Beuys sinngemäß gesagt hat: »Man muss nicht berichten oder erzählen, man muss anschauen.« Aber parallel dazu kann ich über die Sache auch eine ganze Geschichte erzählen.

***Nuissl:*** *»Behinderungen« ist ja auch ein klasse Titel.*
**Lienemeyer:** Ja. Man sieht einfach, das über den Bund geknickte Wort steht inhaltlich für eine Behinderung, das Lesen wird durch diesen Bruch erschwert. Das Wort selber ist total

## »Schöner Minimalismus«

behindert. Und das ist natürlich ein sehr schöner Minimalismus. Der Titel erklärt sich von selbst, er ist einfach statisch, inhaltlich präsent. Wunderbar.

***Nuissl:*** *Es ist nicht so, dass man als Rezipient dies alles bedenkt, aber es bleibt etwas hängen. Herr Brandt müsste mal als Gebrauchsanleitung für den Umschlag angeben, dass man das Heft als erstes aufklappt.* (Was hiermit erledigt wäre, d. Red.). *Auch das »Glücksheft« ist besonders schön mit dem Marienkäferchen.*
**Lienemeyer:** Ja, ein schöner Titel, der ist besonders bei den Damen gut angekommen. Das war übrigens keine Idee von mir, sondern wie mir Herr Brandt gesagt hat, meinte eine Kollegin: »Da gehört doch ein Glückskäfer drauf«. Und dann bin ich

*1898 ist das Geburtsjahr der Akzidenz Grotesk, der Vater ist nicht bekannt. Die Schrifttype ist in der Tradition einer Reihe serifenloser Schriften entwickelt worden, die bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts benutzt wurden. Sie wurde von der Berliner Schriftgießerei Berthold (gegründet 1858) auf den Markt gebracht. Die Schrift hatte in Europa und Amerika sofort durchschlagenden Erfolg und erlebte viele Nachfolger. Sie wurde dadurch wiederum zum Vorläufer vieler serifenloser Schriften, wie der Futura, der Helvetica und der Univers.*

natürlich bereit, so etwas sofort aufzunehmen. Und sehen Sie: Da gibt es auch dieses Fragezeichen: »Ist es Glück?« Das Punkt-Muster funktioniert in unserem Konzept, weil die Punkte ja auch Satzzeichen sind – wir dürfen ja keine Bilder nehmen.

***Nuissl:*** *Also ein großgezogenes Satzzeichen. Und die beiden verwendeten Farben sind schwarz und rot an der Stelle. Es ist schon genial, mit wie wenigen Mitteln … Aber sagen Sie mal, wie kommen sie auf so eine Idee mit der Lautschrift? Das ist wirklich genial.*

**Lienemeyer:** Das war ein Vorschlag von der Redaktion. Bachelor und Master kommen aus dem anglo-amerikanischen Raum. Durch die Benutzung dieser Lautsprache wird der ganze Internationalisierungszwang karikiert. Man nimmt die Leute so ein bisschen auf die Schippe, die sich im deutschen Kontext einen abbrechen, die neuen Studiengänge möglichst international mit »ey« auszusprechen. Wir müssen den Leuten eben hilfreich zur Seite stehen …

## »Viel ironische Distanz«

***Nuissl:*** *In Ihren Titeln steckt viel ironische Distanz.*

**Lienemeyer:** Nun, es gab die Ära Bohn/Stang, und es gibt jetzt die Ära Brandt in der Redaktion. Es gibt da eine sehr gute Entwicklung: Z.B. hier, »Organisationsentwicklung«, einer der ersten Titel, den ich mit Brandt gemacht habe, war noch beschreibend und illustrativ, eine gewisse bildnerische Darstellung, Börsenentwicklung oder so etwas. Der PISA-Titel ist ein gutes Beispiel für die Arbeit mit der neuen Redaktion, wo auch das Spiel mit den Worten, neue Konnotationen ins Spiel gekommen sind: dieses simple Schulheftdesign mit einer intellektuellen Interpretation des Wortes; durch Umstellung und Trennung entsteht hier das Wort »Slang«. Das ist im gemeinsamen Gespräch entstanden. So etwas klappt nur, wenn man sich gegenseitig akzeptiert. Ich bin nicht der Guru, der sagt: »So muss das gemacht werden«; nein, ich kenne die Rezeptur und bin immer bereit, etwas aufzunehmen, Würze in den Topf zu tun, umzurühren. Oder Salz dazu tun, damit es überhaupt schmackhaft wird. Und das macht mir eigentlich großen Spaß, diese Zusammenarbeit mit der Redaktion, dass wir uns gut verstehen und uns alle freuen, wenn wir einen neuen Titel gut gemacht haben.

***Nuissl:*** *Irgendwie spürt man das auch immer, dass da Spaß hintersteckt.*
**Lienemeyer:** Und das finde ich das eigentlich Positive, dass die Titel immer ein kleines intellektuelles Witzchen haben.

***Nuissl:*** *Das ist ja Brandts Steckenpferd, wenn man seine »Nachwörter«-Seite anschaut. Aber kommen wir mal zu Ihnen: Sie machen ja nicht nur DIE-Titel, was sind sonst Ihre Schwerpunkte?*
**Lienemeyer:** Es gibt fremdbestimmte und selbstbestimmte Aufträge; jetzt im Alter zunehmend selbstbestimmte. Da ist z.B. der Umgang mit dem Wort »Nein«. Das Wort habe ich sozusagen als Wort-Bild-Marke entwickelt. Ich habe festgestellt, dass »Nein« ein wunderbar interessantes Wort ist, in keiner Weise negativ, es ist Selbstschutz, es kann auch durchaus lustig eingesetzt werden. Aus Irland gibt es diese Geschichte von einem Menschen, der immer Nein gesagt hat, und dann kam die Frage: »Sie werden mir doch sicher nicht abschlagen, wenn ich ihnen einen Whiskey anbiete?« – »Nein«. Die Freude am sprachlichen Entdecken schlägt sich in meinen Nein-Bildern nieder, ich habe z.B. einen »Nein-Tisch« gemacht und Kuckucksuhren mit »Nein«, ich könnte eine eigene Ausstellung machen.

***Nuissl:*** *Wir haben bald Ausstellungsflächen, dann können wir darauf zurückkommen …*
**Lienemeyer:** Und dann gibt es natürlich fremdbestimmte Aufträge: Ich entwerfe Briefmarken für das Bundesfinanzministerium, habe viele Jahre für das »Haus der Begegnung« in Frankfurt die ganze visuelle Öffentlichkeitsarbeit gemacht. Dann habe ich viele Jahre für den Deutschen Werkbund gearbeitet, Publikationen, Plakate und die »Deutsche Werkbundzeitung«. Von mir sind 25 Ausgaben der Theaterzeitung des S. Fischer Theater Verlags, der Umgang mit Zeitschriften ist mir also sehr vertraut. Wichtig ist bei dieser Arbeit immer die Kontinuität. Die ist ja auch bei »DIE« gegeben, und das ist die wunderbare Alleinstellung dieser Zeitschrift auf dem Zeitschriftenmarkt eben durch diese grafische, reduzierte Präsentation. Es ist einmalig, dass der übliche Innovationszwang unterbleibt;

## »Einmalig, dass der übliche Innovationszwang unterbleibt«

Alle Fotos zum Interview: Peter Brandt

*»Archaisches Entwerfen mit zwei farbigen Stiften«*

wir sagen, das Bewährte können wir auf vielfältige Art und Weise präsentieren, wir sind noch längst nicht am Ende. Im Grunde genommen fangen wir erst an. Wir haben gerade mal 14 Jahre hinter uns. Und es spricht für das Haus, dass diese Kontinuität gewahrt wird.

***Nuissl:*** *Es ist kein Geheimnis, dass bei den Diskussionen über Einsparungspotenziale auch die Titelgestaltung der Zeitschrift auf den Prüfstand kam. Aber Herausgeber und Redaktion haben gekämpft wie die Löwen für dieses zentrale Element der Zeitschrift. Auch in der Botschaft an die Leser: Kontinuität im Wandel. 57 Umschläge sind es inzwischen! – Wissen Sie eigentlich, dass eine Nummer heftig Ärger verursacht hat, dieses Finanzierungsheft? Es gab die kritische Frage, was die Botschaft der Rechnung »Kosten, Konten, Kommissionen gleich null« sei. Wir wurden hochoffiziell angefragt, ob wir damit sagen wollten, dass die gesamte bildungspolitische Aktivität von uns als effektlos eingeschätzt würde.*

**Lienemeyer:** Dieser Titel ist ein grafisch sehr simpler Titel. Der ist ohne große Verrenkungen gemacht. Den kann eigentlich jeder machen: Dieser kleine Rechnungszettel, der da liegt, das ist mehr oder weniger der Bierfilz. Wenn man mit so einer Geschichte eine solche Reaktion bekommen kann von höchster Stelle, das ist doch mehr, als man überhaupt erwarten kann.

***Nuissl:*** *Was muss man gelernt haben, um so arbeiten zu können wie Sie? Wie kommt man in ein solches Berufsfeld hinein?*
**Lienemeyer:** Ich habe eine Lehre gemacht als grafischer Zeichner in einer Druckerei, als man noch mit Bleisatz gearbeitet hat. Ich musste in eine Berufsschule gehen, in der auch Schriftsetzer ausgebildet wurden, und da habe ich sehr viel über Typografie gelernt. Anschließend, nach der Gehilfenprüfung bin ich nach Kassel gegangen und habe dort elf Semester Visuelle Kommunikation studiert.

***Nuissl:*** *An der dortigen Gesamthochschule?*
**Lienemeyer:** Damals hieß es »Staatliche Werkakademie Kassel«. Einer ihrer Gründer war Arnold Bode, Schöpfer der Documenta. Ich habe bei Hans Hillmann studiert, der die schönsten Filmplakate gemacht hat, und habe viele Jahre mit Gunter Rambow zusammengearbeitet, wir waren sehr erfolgreiche Plakatgestalter. 1988 habe ich mein eigenes Designbüro in Offenbach gegründet, nebenher Lehraufträge übernommen an den Fachhochschulen in Krefeld und Würzburg und an der Staatlichen Werkakademie Kassel, ebenso eine Vertretungsprofessur an der FH in Darmstadt. Inzwischen bin ich froh, mit freien Aufträgen beschäftigt zu sein. Im Durchschnitt gehen vier bis fünf Projekte parallel über meinen Tisch.

***Nuissl:*** *Macht es Ihnen denn nach wie vor noch Freude?*
**Lienemeyer:** Ja, es ist eine enorme Herausforderung, zur Zufriedenheit meiner Partner zu arbeiten und auch für mich die Bestätigung zu finden: Es funktioniert noch. Wissen Sie, jede dieser Arbeiten wird öffentlich gemacht. Ich muss mich der Kritik stellen, auch jeder DIE-Titel verursacht immer noch Herzklopfen.

***Nuissl:*** *Immer noch? Wie beim Schauspieler?*
**Lienemeyer:** Ja, das Lampenfieber hört nie auf.

***Nuissl:*** *Beruhigend zu hören, dass es auch anderen so geht. Auf die nächsten 14 Jahre, Herr Lienemeyer!*

einer der älteren Arbeiterinnen anzubieten, die an der Behelfsheimsiedlung zusteigen. Wenn ich meinen Sitzplatz sozialem Mitgefühl geopfert habe, lese ich stehend weiter in der Zeitung, erhebe hin und wieder schlichtend meine Stimme, wenn der morgendliche Ärger die Zeitgenossen ungerecht macht; ich korrigiere die gröbsten politischen und geschichtlichen Irrtümer (etwa indem ich die Mitfahrenden darüber aufkläre, dass zwischen SA und USA ein gewisser Unterschied bestehe); sobald jemand eine Zigarette in den Mund steckt, halte ich ihm diskret mein Feuerzeug unter die Nase und entzünde ihm mit der winzigen, doch zuverlässigen Flamme die Morgenzigarette. So vollende ich das Bild eines gepflegten Mitbürgers, der noch jung genug ist, dass man die Bezeichnung »wohlerzogen« auf ihn anwenden kann.

*Aus: Heinrich Böll, »Der Wegwerfer«, erstmals abgedruckt unter dem Titel »Bekenntnisse eines ‚Wegwerfers'« in der FAZ vom 24. Dezember 1957. Hier zitiert aus: Heinrich Böll, Erzählungen, hrsg. von Viktor Böll und Karl Heinz Busse. Köln 1994, S. 683 f.*
*© Verlag Kiepenheuer & Witsch 1994, Köln.*



# *Auch das ist 1957:*

Vor einigen Wochen noch wäre ich jederzeit zu einem mündlichen Bekenntnis bereit gewesen; ich drängte mich fast dazu, nannte mich Erfinder, Privatgelehrter, im Notfall Student, im Pathos der beginnenden Trunkenheit: verkanntes Genie. Ich sonnte mich in dem fröhlichen Ruhm, den ein zerschlissener Kragen ausstrahlen kann, nahm mit prahlerischer Selbstverständlichkeit den zögernd gewährten Kredit misstrauischer Händler in Anspruch, die Margarine, Kaffee-Ersatz und schlechten Tabak in meinen Manteltaschen verschwinden sahen; ich badete mich im Air der Ungepflegtheit und trank zum Frühstück, trank mittags und abends den Honigseim der Bohème: das tiefe Glückgefühl, mit der Gesellschaft nicht konform zu sein.

Doch seit einigen Wochen besteige ich jeden Morgen gegen 7.30 Uhr die Straßenbahn an der Ecke Roonstraße, halte bescheiden wie alle anderen dem Schaffner meine Wochenkarte hin, bin mit einem grauen Zweireiher, einem grünen Hemd, grünlich getönter Krawatte bekleidet, habe mein Frühstücksbrot in einer flachen Aluminiumdose, die Morgenzeitung, zu einer leichten Keule zusammengerollt, in der Hand. Ich biete den Anblick eines Bürgers, dem es gelungen ist, der Nachdenklichkeit zu entrinnen. Nach der dritten Haltestelle stehe ich auf, um meinen Sitzplatz

Abriss des PAS-Gebäudes in der Holzhausenstraße (Frankfurt a.M.). Foto: Gerhard von der Handt

Bezugskonzepte der Weiterbildungsforschung 1957–2007

# SCHICHT, KLASSE, MILIEU

**Helmut Bremer**

Schon immer war die Erwachsenenbildung daran interessiert zu erfahren, aus welchen sozialen Gruppen ihre Teilnehmenden kommen und welche Erwartungen, Motive und Voraussetzungen sie haben. Untersucht werden solche Zusammenhänge heute vermehrt mit dem Ansatz der »sozialen Milieus« (vgl. Barz/Tippelt 2004; Bremer 2007). Studien mit diesem Konzept sind zwar noch recht neu, aber sie stehen in einer langen Tradition der Weiterbildungsforschung, die Teilnahme (und Nicht-Teilnahme) an Weiterbildung in Beziehung setzt zur Sozialstruktur der Gesellschaft. Einen Längsschnitt durch diese Forschungstradition liefert der folgende Beitrag, der an wichtigen soziologischen Veröffentlichungen des Jahres 1957 ansetzt.

In den vergangenen 50 Jahren hat sich die Sozial- und somit die Adressatenstruktur beträchtlich gewandelt. Diese »Modernisierung« kann insbesondere auf drei zeitlich nacheinander einsetzende und sich überlagernde Prozesse zurückgeführt werden (vgl. Vester u.a. 2001, S. 72 ff.): (1) Seit den 1950er Jahren beteiligen sich breite Schichten an Wohlstand und gesellschaftlicher Partizipation (»Teilhaberevolution«). (2) Seit den 1960er Jahren hat eine »Kompetenzrevolution« begonnen, gekennzeichnet durch den Ausbau des Bildungs- und Weiterbildungswesens und den steigenden Bedarf an Berufen und Tätigkeiten, die sich besonders durch höhere Bildung, mehr Eigenverantwortung und kommunikative Kompetenz auszeichnen. (3) Seit den 1970er Jahren kam eine Entwicklung hinzu, die man als »Emanzipation der Lebensstile und Alltagskulturen« bezeichnen kann, d.h., dass Werte wie Selbstbestimmung, Emanzipation und die Distanz von formalisierten und institutionalisierten Gesellungs- und Beteiligungsformen zugenommen und andere Bildungsstile hervorgebracht haben. Dieser sog. »postmaterielle Wertewandel« hat die frühere Klassen- und Schichtstruktur besonders deutlich und nach außen sichtbar verändert und die Entwicklung der heute bekannten Milieuansätze eingeleitet, die auch vermehrt Eingang in die Erwachsenenbildungsforschung gefunden haben.

## Klassen und Schichten: »Polarisierung oder Nivellierung?«

Die Debatte zur Klassen- und Schichtstruktur in den 1950er Jahren war noch recht stark von der Frage bestimmt, ob die Entwicklung der Industriegesellschaft eher zu einer Polarisierung oder zu einer Nivellierung sozialer Klassen und Schichten führt. Die orthodoxe Klassentheorie ging unter Berufung auf Marx von einer zunehmenden Entqualifizierung und damit verbunden von einer Angleichung und Verelendung aus.
Vor dem Hintergrund von Prosperität und steigendem Wohlstand war das nun immer weniger plausibel. Im Jahr 1957 legte Helmut Schelsky seine jugendsoziologische Arbeit »Die skeptische Generation« vor und untermauerte damit seine wenige Jahre zuvor entwickelte These der »nivellierten Mittelstandsgesellschaft«. Demnach würde soziale Mobilität zunehmen und die Schichten würden sich materiell wie kulturell immer mehr angleichen.
Auch Ralf Dahrendorf verwarf in seiner ebenfalls 1957 erschienenen Arbeit »Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft« die These einer polarisierten Klassenstruktur. Moderne Industriegesellschaften zeichneten sich demnach nicht durch ein immer größer werdendes Heer von ungelernten Arbeitern aus. Die zunehmende Arbeitsteilung führe vielmehr zu immer mehr Differenzierung, Spezialisierung und Bildung und zu einem steigenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften.
Das Bild einer differenzierten Arbeiterschaft zeichnete sehr deutlich die ebenfalls aus dem Jahr 1957 stammende, federführend von Heinrich Popitz und Hans-Paul Bahrdt an der Universität Göttingen durchgeführte Studie »Das Gesellschaftsbild des Arbeiters«, in der nicht weniger als sechs Typen von Arbeitern mit unterschiedlichem Alltags- und Weltbild unterschieden werden konnten.
In Tabelle 1 ist die Schichtstruktur jener Zeit sehr vereinfacht dargestellt. Dahrendorf knüpft dabei an das Modell des Soziologen und Erwachsenenbildners Theodor Geiger aus den 1920er Jahren an, der damals bereits mit der These der polarisierten Klassenstruktur gebrochen und fünf »Hauptgruppen« gefunden hatte. Dahrendorf kam für die 1960er Jahre auf sieben Schichten.
Daneben gestellt sind in der Tabelle die Zahlen des ebenfalls in den 1960er Jahren entwickelten Modells der sog. »Bolte-Zwiebel«, in dem besonders Durchlässigkeiten und Überlappungen des Ungleichheitsgefüges ausgedrückt werden sollten. Rainer Geißler, einer der heute bekanntesten Schichtungssoziologen, hat das Dahrendorf'sche Haus der 1960er Jahre weiterentwickelt. Im Vergleich fallen dabei das Anwachsen der Dienstleistungsschichten als Ausdruck für die Ausdehnung des »tertiären Sektors« und die stärkeren Differenzierungen der Arbeiterschichten auf. Insgesamt aber finden wir tatsächlich in den Anfängen der Bundesrepublik Deutschland eine recht differenzierte

**Tabelle 1: Schichtstruktur Deutschlands 1920er, 1960er und 1990er Jahre (aus Geiger 1987; Geißler 2002)**

| 1920er Jahre (Mentalitätstypen nach Geiger) | 1960er Jahre (»Dahrendorf-Haus«) | 1960er Jahre (»Bolte-Zwiebel«) | 1990er Jahre (»Geißler-Haus«) |
|---|---|---|---|
| Kapitalisten (ca. 1 %) | Eliten (weniger als 1 %) | Oberschicht (2 %) | Machteliten (weniger als 1 %) |
| alter Mittelstand (ca. 18 %) | alter Mittelstand 20 %) | obere Mittelschicht (5 %) | selbstständiger Mittelstand (7 %) |
| | | | ausländischer Mittelstand (2 %) |
| | | | Bauern (1 %) |
| neuer Mittelstand (ca. 18 %) | Dienstklasse (12 %) | mittlere Mittelschicht (14 %) | höhere Dienstleistungsschicht (23 %) |
| | | untere Mittelschicht (29 %) | mittlere Dienstleistungsschicht (22 %) |
| | | | ausführende Dienstleistungsschicht (9 %) |
| Proletariat (ca. 51 %) | Arbeiterelite (5 %) | unterste Mittelschicht bzw. oberste Unterschicht (29 %) | Arbeiterelite (2 %) |
| | Arbeiterschicht (45 %) | | Facharbeiter (14 %) |
| | | | ausländische Facharbeiter (2 %) |
| Proletaroide (ca. 13 %) | Unterschicht (5 %) | Unterschicht (17 %) | un-, angelernte Arbeiter (12 %) |
| | | sozial Verachtete (4 %) | ausländische Un-, Angelernte (6 %) |

Schichtstruktur und eine beginnende Auffächerung sozialer Klassen, wobei im Lauf der Jahre viele verschiedene Modelle entstanden, mit denen dies empirisch ausgedrückt werden sollte.

1957 ist nun aber auch das Jahr, in dem mit der »Hildesheim-Studie« die erste der großen, später als »Leitstudien« der Erwachsenenbildung geadelten Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung Erwachsener erschien, die in den 1960er und 1970er Jahren mit der »Göttinger« (Strzelewicz u.a. 1966) und der »Oldenburger Studie« (Schulenberg u.a. 1978) eine Fortsetzung fand.
Ein zentrales Ergebnis der »Hildesheim-Studie« war, dass Bildung und Kultur zwar quer durch alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen positiv bewertet und hoch geschätzt wurden, dass auf der Ebene der Praxis aber ganz unterschiedlich an den Angeboten der Erwachsenenbildung partizipiert wurde. Vor allem bei unteren Sozialschichten wurden vielfältige Barrieren der Teilnahme deutlich.
Für das Verstehen der unterschiedlichen Beteiligung sozialer Gruppen an Erwachsenenbildung lieferte eine zu Beginn der 1960er Jahre von Hans Tietgens vorgelegte Analyse wichtige Erkenntnisse (vgl. Tietgens 1978). Ausgehend von der Frage, warum wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule kommen, stellte er fest, dass die VHS sich seinerzeit häufig an der eher »zweckfreien«, auf persönliche Selbstentfaltung zielenden Bildungsidee des Humanismus orientierten, was mit eher gesicherten Lebensbedingungen und einem am »elaborierten Code« orientierten Lerntyp korrespondierte. Dagegen waren die Lebens- und Arbeitsbedingungen von Arbeitern stärker von Prekarität, Notwendigkeit und Konkretheit geprägt, so dass auch Bildung stärker mit Nützlichkeit in Verbindung gebracht wurde. Entsprechend vermutete Tietgens bei den Arbeitern einen am Praktischen und Fachlichen orientierten Lerntyp, auf den jedoch die Volkshochschulen in jener Zeit kaum eingestellt waren.

## »Warum wenig Industriearbeiter?«

Die theoretische Arbeit von Tietgens entstand in einer Zeit, in der rückblickend betrachtet die Kompetenzrevolution bereits eingesetzt hatte. Pierre Bourdieu hat diesen Prozess später als »Umstellungsstrategien« (1982, S. 210 ff.) bezeichnet. D.h.: Die Milieus ändern ihren Umgang mit dem Bildungswesen, sie antizipieren gewissermaßen, dass Bildung (und Weiterbildung) wichtiger werden, um eine sozial anerkannte Stellung zu behaupten oder zu verbessern. Das alles setzte das Bildungs- und Weiterbildungswesen enorm unter Druck.
In der zwischen 1958 und 1960 an der Universität Göttingen durchgeführten Untersuchung »Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein« (Strzelewicz u.a. 1966) wurde an Schulenbergs Arbeit angeknüpft. Insbesondere wurde nach dem Zusammenhang von »Typen von Bildungsvorstellungen« mit »bestimmten sozialen Merkmalen« gesucht (ebd., S. 39).
Ein zentraler Befund war auch hier, dass die Einstellung zu Bildung und die Bildungspraxis in der Bevölkerung weit auseinander klafften. Während sich in Bezug auf Bildung und Kultur in allen Schichten – zugrunde gelegt wurde ein eigenes Schichtungsmodell – noch eine insgesamt breite Zustimmung bzw. Wertschätzung zeigte, wurden in der Weiterbildungsbeteiligung große Unterschiede nach sozialen Merkmalen deutlich: Höhergebildete, den oberen Schichten Zugeordnete sowie Beamte und Angestellte hatten deutlich höhere Teilnahmequoten als Personen mit niedrigem Bildungsgrad, unterer Schichtzugehörigkeit und Tätigkeit als Arbeiter (vgl. Tab. 2).

**Tabelle 2: Weiterbildungspraxis nach Strzelewicz u.a. 1966**

| | Hätten Sie Lust, sich einmal weiterzubilden? | | Haben Sie nach der Schule Kurse besucht? | | Kennen Sie einen Menschen, der gebildet ist? | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Ja** | **Nein** | **Ja** | **Nein** | **Ja** | **Nein** |
| **Gesamt** | 30 | 70 | 33 | 67 | 73 | 26 |
| **Abitur** | 69 | 31 | 61 | 35 | 91 | 9 |
| **Mittlere Bildung** | 54 | 46 | 57 | 43 | 91 | 7 |
| **Volksschule** | 24 | 76 | 27 | 73 | 68 | 30 |
| **A/B-Schicht** | 51 | 49 | 61 | 37 | 91 | 9 |
| **C-Schicht** | 30 | 70 | 34 | 66 | 75 | 23 |
| **D-Schicht** | 17 | 83 | 17 | 83 | 58 | 40 |

Die Autoren zogen aus ihren Befunden den Schluss, dass Schelskys von vielen geteilte These der »nivellierten Mittelstandsgesellschaft« nicht haltbar sei.
1973 wurde an der Universität Oldenburg die Untersuchung »Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener« durchgeführt. Die Befunde zeigten (1), dass das Bewusstsein um die Bedeutung von Bildung inzwischen beträchtlich gestiegen und »schärfer ausgeprägt« war (Schulenberg u.a. 1978, S. 520). Bestätigt wurde (2) unter Bezug auf ein Modell, das insgesamt neun Schichten unterschied, dass die Herkunft aus Mittelschichten zu stärkerem Bildungsstreben führte, während die Herkunft aus Arbeiterfamilien mit weniger Bildungsnähe verbunden war. Dies wurde in einer Typologie der Weiterbildungsbeteiligung zugespitzt (3). Die nach wie vor vorhandene »Schere« (ebd., S. 525), wonach sich »die sozialen Unterschiede« bei der Teilnahme »erheblich stärker« auswirkten als bei der »verbalen Wertschätzung« (ebd., S. 526), klaffte noch weiter auseinander, wenn man die Schulbildung der Befragten als Indikator heranzog. Offensichtlich wurden Bildungsdispositionen sozial vererbt: »In der allgemeinen Bildungsbereitschaft der Erwachsenen wirkt das bildungsmäßige Milieu der Herkunftsfamilie stark nach« (ebd., S. 50).
Insgesamt zeigen diese Arbeiten: Wenn die auf der sozialen Stufenleiter unten stehenden Schichten an Bildung und Weiterbildung weniger teilnehmen, so ist das nicht darauf zurückzuführen, dass diese Gruppen generell kein oder wenig Interesse an Bildung haben. Vielmehr können sie ihre vorhandenen Bildungswünsche im bestehenden Bildungssystem *nicht umsetzen*. Zudem bringen die bildungsungewohnten Gruppen auch immer mehr ihre Kultur und ihre stärker von Pragmatismus, Nützlichkeit und Sachlichkeit geprägten Bildungsvorstellungen in das Bildungswesen mit, auf die die etablierte Erwachsenenbildung oft nicht hinreichend eingestellt ist.

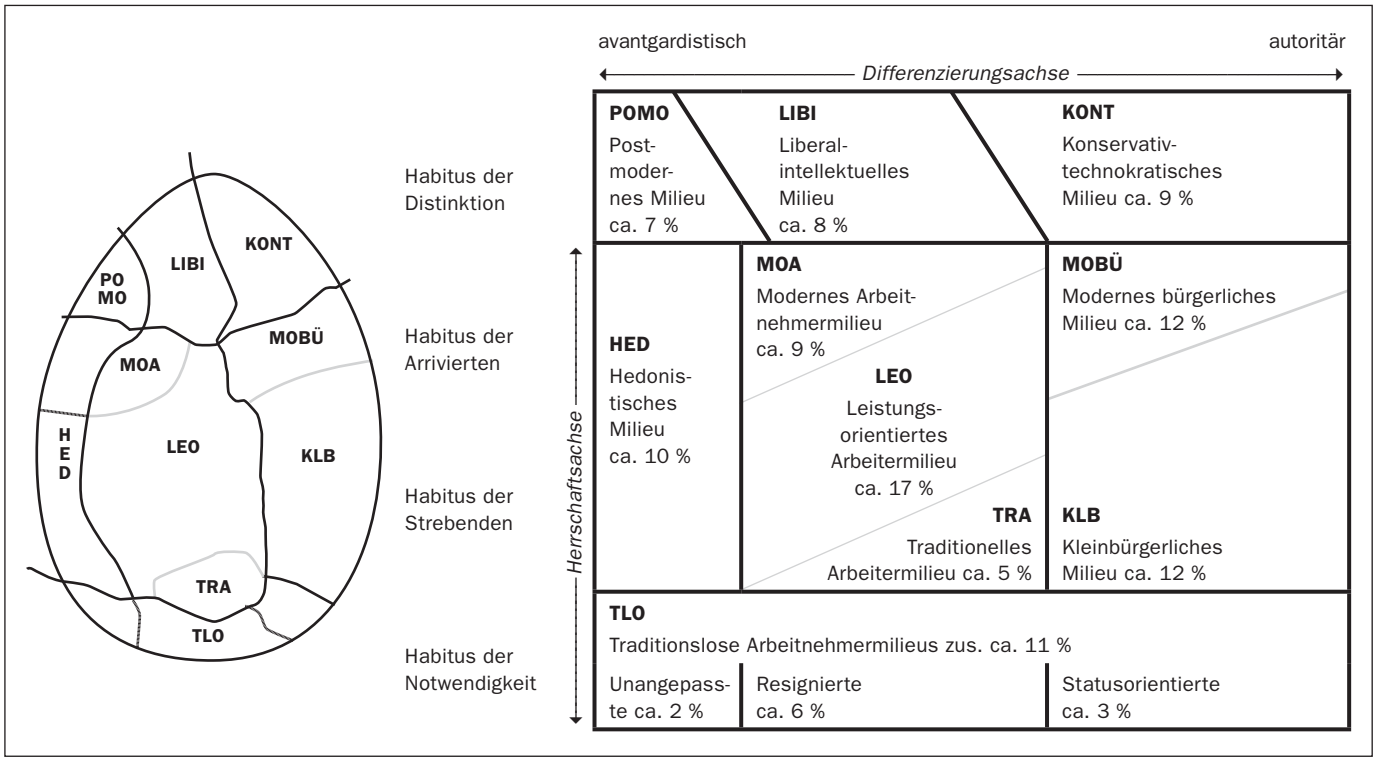
»Nur vertikale Unterscheidungen« sind zu wenig

Tippelt (2000, S. 82) ordnet die »Oldenburger Studie« so ein, dass sie »in mancher Hinsicht als ein Vorgriff auf aktuelle Milieukonzepte in der Bildungs- und Weiterbildungsforschung« verstanden werden kann. Denn in ihrem komplexen, auf soziale Lagen und die »Lebenswirklichkeit« (ebd., S. 20) zielenden Ansatz werden die Grenzen der Schichtansätze in den Sozialwissenschaften deutlich.
Vor allem drei Probleme wurden in den 1970er Jahren offensichtlich: (1) Die Ansätze gehen stets von Berufen und somit von der Erwerbssphäre aus und berücksichtigen nicht andere Lebensbereiche wie Freizeit, Wohnumfeld, Lebensform. (2) Sie unterstellen mindestens tendenziell ein »Sein-Bewusstseins-Schema«, indem sie von der beruflichen und ökonomischen Situation auf das Denken und Verhalten der Menschen schließen und der Reflexivität der Subjekte nicht gerecht werden, was speziell für den Bildungsbereich hoch problematisch ist. (3) Sie ermöglichen nur vertikale Unterscheidungen, also Differenzen von »Oben« und »Unten«, nicht aber horizontale, also solche auf der gleichen sozialen Stufe.
Bei der Entwicklung von Milieuansätzen sind solche Probleme mit aufgenommen worden (vgl. Hradil 1987; überblickend auch Bremer/Lange-Vester 2006). Soziale Milieus stellen die ganze Lebensweise, die »Kultur des

**Tabelle 3: Schichten, Bildungsbereitschaft und Weiterbildungsquote nach Schulenberg u.a. 1978**

| **Schicht** | **Anteil (ø %)** | **Hohe Bildungsbereitschaft (ø 35 %)** | **Weiterbildungsquote (ø 34 %)** |
|---|---|---|---|
| Selbstständige I | 2,2 | 44 | 44 |
| Selbstständige II | 7,5 | 37 | 35 |
| Landwirte | 4,0 | 18 | 26 |
| Angest./Beamte I | 5,3 | 68 | 61 |
| Angest./Beamte II | 23,1 | 51 | 48 |
| Arbeiter I | 20,8 | 32 | 33 |
| Arbeiter II | 13,5 | 18 | 17 |
| Pensionäre | 3,9 | 44 | 40 |
| Rentner | 15,3 | 13 | 16 |

**Abb. 1: Die Milieus der alltäglichen Lebensführung im sozialen Raum Deutschlands 2004**




Quelle: agis.uni-hannover.de (nach Zahlen von SIGMA) 2004

Alltags«, in den Mittelpunkt. Menschen eines Milieus ähneln sich in ihren Vorlieben und Haltungen zu Arbeit und Bildung, zu Familie und Freunden, zur Freizeit und auch zu gesellschaftlicher Partizipation. Individualisierung und Pluralisierung sind nicht, wie von vielen in Anlehnung an Beck (1986, S. 121 ff.) vermutet, gleichzusetzen mit der Auflösung von sozialen Großgruppen. Vielmehr lassen sich (mit vielfältigen Unterschieden im Detail) nach wie vor Gruppen mit ähnlichen Grundhaltungen bzw. mit einem ähnlichen »Habitus« finden (Bourdieu 1982).

Empirisch gefunden wurden die sozialen Milieus erstmals durch die Sinus-Lebensweltforschung (Flaig u.a. 1993, S. 51 ff.), was man getrost als »Pionierleistung« (Vester u.a. 2001, S. 230) bezeichnen kann. Dabei hat sich auch schnell gezeigt, dass in den Milieus ältere sozialhistorische Mentalitätstraditionen fortleben (vgl. Flaig u.a. 1993, ebd.; Lange-Vester 2007). Insofern können soziale Milieus als »Nachfahren früherer Klassen und Schichten« (Vester u.a. 2001) betrachtet werden. Seit jener Zeit hat es verschiedene Wege der Weiterentwicklung des Modells gegeben. Es ist hier nicht der Ort, diese unterschiedlichen Forschungsrichtungen näher zu diskutieren.

Das Modell der Sinus-Lebensweltforschung, das auch den meisten im Bereich der Erwachsenenbildung durchgeführten Milieustudien zugrunde lag, hat immer besonders die Ebene der Ästhetik und des stärker sich wandelnden Lebensstils betont, letztlich die »horizontale Ebene« der Sozialstruktur. Das Modell wurde zudem in den letzten Jahren mehrfach umgebaut (vgl. Bremer 2007, S. 135 f.).

Hier wird Bezug genommen auf ein Konzept, das sich empirisch von den Sinus-Milieus inspirieren ließ, aber durch inhaltliche Akzentsetzungen und die Verbindung mit der Theorie von Habitus und sozialem Raum Bourdieus (1982) die beständigeren sozialmoralischen Werte und Prinzipien der Lebensführung betont. Trotz nach wie vor bestehender Gemeinsamkeiten kommt man dadurch teilweise zu anderen Einschätzungen, Milieubenennungen und Ergebnissen (vgl. Vester u.a. 2001). Eingeordnet in den sozialen Raum ergibt sich eine »Landkarte der sozialen Milieus«.

Es lassen sich sieben »Traditionslinien« sozialer Milieus unterscheiden (in Abb. 1 fett umrandet), von denen fünf besonders ausgeprägt sind:

Die beiden Milieutraditionen oben im sozialen Raum – *Macht und Besitz* (oben rechts) und *akademische Intelligenz* (oben halb-links) – verbindet ihr Herrschaftsanspruch und ihre exklusive Lebenspraxis, mit der sie sich von den »gewöhnlichen« Milieus und ihrer Massenkultur abgrenzen.

Die Milieus der beiden großen Traditionslinien auf der mittleren sozialen Stufe verbindet ihr Streben nach sozialer Anerkennung und geachte-

ten, stetigen Lebensweisen, wobei sich die *ständisch-kleinbürgerlichen Milieus* stärker an der Einbindung in hierarchische Strukturen, an Status und Prestige orientieren, während sich die *Milieus der Facharbeit und der praktischen Intelligenz* (Mitte links) auf Autonomie, Leistung und Kompetenz stützen und daher auf vermehrten Bildungserwerb setzen.
Die unterprivilegierten Milieus (unten) schließlich ringen am stärksten um den Anschluss an die respektable Gesellschaft, d.h. um ein geregeltes Leben in geordneten, »vorzeigbaren« Verhältnissen. Daneben erkennt man am linken Rand das jugendkulturelle *hedonistische Milieu* sowie das avantgardistische junge *postmoderne Milieu*, die beide (noch) nicht so ausgeprägte Traditionen entwickelt haben (ausführlich Vester u.a. 2001).
Vergleicht man das aktuelle Milieubild mit den Zahlen aus den ersten Erhebungen der frühen 1980er Jahre, so zeigt sich, dass sich Veränderungen nicht willkürlich vollziehen, sondern vor allem innerhalb der im Diagramm fett umrandeten großen »Milieustammbäume« (in der Abb. durch die feineren, diagonalen Linien gekennzeichnet).
Das Moderne Arbeitnehmermilieu gab es 1982 ebenso wenig wie das Moderne bürgerliche Milieu, und auch die innere Differenzierung der Traditionslosen Arbeitermilieus ist damals noch nicht auszumachen. Es ist vor allem diese Entwicklung, die Ulrich Beck als Individualisierung bezeichnet. Insgesamt lässt sich das als »horizontale Pluralisierung der Klassenkulturen« beschreiben. Das heißt, dass in den jüngeren Generationen, gestützt auf verbesserte Lebens- und höhere Bildungsstandards, modernere Lebensstile entwickelt und vergleichsweise mehr Selbstbestimmung und Autonomie in der Lebensgestaltung gefordert werden. Dabei wandeln sich Milieus stetig, aber keineswegs sprunghaft, ganz nach der Devise: »Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm«.
In der Weiterbildungsforschung kam dieser neue Ansatz erstmals zu Beginn der 1990er Jahre in einer Studie zum Einsatz, die von der Friedrich-Ebert-Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Sinus-Institut durchgeführt wurde (vgl. Flaig u.a. 1993). Ziel war es, die Teilnehmenden und Adressat/inn/en anhand »sozialästhetischer Unterschiede« zu differenzieren (ebd., S. 9) und dies dann zu einem überwiegend normativ und kognitiv geprägten Verständnis von politischer Bildung in Beziehung zu setzen. Tatsächlich zeigte sich eine starke milieuspezifische Differenzierung der Teilnehmenden und der Bildungszugänge.
Für die Friedrich-Ebert-Stiftung lassen sich zugespitzt drei Kernzielgruppen in der Milieulandkarte ausmachen: ein »traditionelles Segment«, geprägt vor allem vom traditionellen und traditionslosen Arbeitermilieu, ein Segment des »modernen Mainstream«, geprägt vom »neuen Arbeitnehmermilieu« und ein »gehobenes Segment«, geprägt vor allem durch die akademischen Milieus.
Schon kurze Zeit später begann die Forschungsgruppe um Heiner Barz und Rudolf Tippelt mit der Untersuchung der milieuspezifischen Haltungen zu Weiterbildung. Sie knüpfen einerseits an die erwähnten Studien zur sozialen Differenzierung der Teilnehmenden und Adressat/inn/en an. Andererseits stellen sie ihre Arbeiten auch in den Kontext einer marktorientierten Modernisierung des Weiterbildungsbereichs, was ein »präzises Bildungsmarketing« (Barz/Tippelt 2004) erfordert. Auch sie konnten aufzeigen, dass die besondere Lebensweise der oberen Milieus sich zumeist auch in einem exklusiven Bildungsverständnis ausdrückt, das stärker von Aspekten wie Persönlichkeitsbildung, Individualität, Selbstentfaltung und – in jüngerer Zeit – auch von solchen der Selbstvermarktung geprägt ist. Diese Gruppen artikulieren deutlich ihre Interessen, sind häufig dominant und verbinden mit Weiterbildung eher Chancenerweiterung. Bei den weiter unten stehenden Milieus ist das Verhältnis zu Bildung »unaufgeladener«. Es geht auch um Status, Tugenden, sozial bezogene Ziele, Qualifikation oder Mühsal; solche Aspekte der Notwendigkeiten und Nutzenerwägungen mischen sich stärker mit Horizonterweiterung. Speziell bei den unteren Milieus bestehen nach wie vor große Barrieren zu Bildung und Weiterbildung. Entsprechend diesen allgemeinen Haltungen unterscheiden sich auch die konkreten thematischen Orientierungen. Insgesamt zeigt sich, dass die Milieudifferenzierung im Bildungswesen nicht einfach eine Vielfalt darstellt, sondern dass es nach wie vor Privilegierte und Nichtprivilegierte gibt.
In unserer eigenen Studie ging es um die Teilnahme am gewerkschaftlichen Bildungsurlaub (vgl. Bremer 1999). Hier konnten fünf milieuspezifische Bildungstypen herausgearbeitet werden: Dem Typus der »Unsicheren« (Schwerpunkt im traditionslosen Arbeitnehmermilieu) erscheint Bildung als »unnütz« und wird als notwendiges Übel empfunden. Beim Typus der »Traditionellen« (Schwerpunkt im traditionellen Arbeitermilieu) erinnert vieles an die klassische, strukturierte Lehr-Lern-Situation. Bei den »Pragmatikern« (Schwerpunkt im leistungsorientierten Arbeitnehmermilieu) sind das Funktionale und die Orientierung an Kriterien wie Sachlichkeit, Effizienz und Nutzen besonders deutlich ausgeprägt. Für die jüngeren »Selbstbestimmten« (Schwerpunkt im modernen Arbeitnehmermilieu) ist wichtig, eigene Bezüge herzustellen und Praktisches und Theoretisches verbinden zu können. Beim Typus der akademisch Gebildeten (Schwerpunkt im liberal-intellektuellen Milieu) besteht eine hohe Wertschätzung von intrinsischer Motivation und individueller Entfaltung.

## »Fahrstuhleffekt«

So zeigen die bisherigen Milieustudien, dass man auf diese Weise gut die Tradition der nach sozialen Gruppen differenzierten Weiterbildungsteilnahme fortsetzen kann. Inhaltlich knüpfen sie mehr oder weniger nahtlos an das an, was man früher schon (und heute noch) durch Klassen- und Schichtansätze sowie durch die Weiterbildungsstatistik weiß: »Die Bildungskumu-

lation privilegierter sozialer Milieus setzt sich ungebrochen fort« (Faulstich 2003, S. 650). Das muss besonders in Bezug auf die heute oft propagierten konstruktivistischen Konzepte des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens berücksichtigt werden, denn in ihnen werden die sozialen Rahmungen oft erschreckend vernachlässigt (vgl. Bremer 2004). Gleichwohl bedarf es vermehrter Forschung darüber, inwiefern Lernprozesse selbst milieuspezifisch geprägt sind und was dies für eine milieubezogene pädagogische Reflexivität bedeutet.
Milieuansätze tragen dabei zu mehr Transparenz des Bildungsverhaltens bei. Die Alltagsnähe ermöglicht ein Verstehen von Bildungsmotiven und -barrieren, das durch soziodemografische Daten oder die Weiterbildungsstatistik so nicht sichtbar wird. Das unterstützt eine fundierte Programm- und Angebotsplanung und liefert unverzichtbare Hinweise im Hinblick auf Teilnehmerorientierung. Weiterhin zeigen die bisherigen Arbeiten, dass die Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlich in den sozialen Milieus verankert sind und spezifische Schwerpunkte haben.
Die Entwicklung seit 1957 zeigt insgesamt eine Art »Fahrstuhleffekt«, d.h.: Die Teilnahme ist insgesamt in allen Gruppen gestiegen, aber die Abstände zwischen den Etagen sind mehr oder weniger gleich geblieben. Das führt zu beträchtlichen Problemen, zum einen, weil Lebenschancen heute in hohem Maße von Bildungs- und Weiterbildungschancen abhängen, zum anderen auch, weil die Gesellschaft insgesamt höhere Kompetenzstandards braucht. Das Bildungswesen trägt jedoch offenbar zu wenig zu sozialer Mobilität und Chancengleichheit bei, sondern sorgt für Blockierungen. Insofern kann man von einer »gefesselten Wissensgesellschaft« sprechen (Vester 2006). Für die Erwachsenenbildung bleibt die Beachtung der milieuspezifischen Voraussetzungen der Teilnehmenden und Adressat/inn/en und der Ursachen sozialer Selektivität von Bildung und Weiterbildung eine drängende Aufgabe.

**Literatur**

Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bde. Bielefeld

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.

Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Opladen

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.

Bremer, H. (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover

Bremer, H. (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim, S. 189–213

Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim

Bremer, H./Lange-Vester, A. (2006): Einleitung: Zur Entwicklung des Konzeptes sozialer Milieus und Mentalitäten. In: dies. (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden, S. 12–36

Dahrendorf, R. (1957): Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft. Stuttgart

Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, S. 625–660

Flaig, B. B./Meyer, T./Ueltzhöffer, J. (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn

Geiger, T. (1987) [1932]: Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Stuttgart

Geißler, R. (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden

Hradil, S. (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Opladen

Lange-Vester, A. (2007): Habitus der Volksklassen. Münster

Popitz, H./Bahrdt, H.-P./Jüres, E. u.a. (1957): Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Tübingen

Reich, J./Tippelt, R. (2005): Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsforschung. Verstehen des realen »Bildungsverständnisses« in sozialer Differenzierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 480–497

Schelsky, H. (1957): Die skeptische Generation. Düsseldorf

Schlüter, A. (2004): Sozialer Aufstieg und Individualisierung durch Bildung oder: Wer hat Erfolg? In: Nollmann, G./Strasser, H. (Hrsg.): Das individualisierte Ich in der modernen Gesellschaft. Frankfurt a.M., S. 30–151

Schulenberg, W. (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart

Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U. u.a. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart

Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart

Tietgens, H. (1978) [1964]: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt, S. 98–174

Tippelt, R. (2000): Bildungsprozesse und Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, S. 69–90

Vester, M. (2006): Die gefesselte Wissensgesellschaft. In: Bittlingmayer, U. H./Bauer, U. (Hrsg.): »Die Wissensgesellschaft«. Wiesbaden, S. 173–219

Vester, M./Oertzen, P. v./Geiling, H. u.a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt a.M.

***Abstract***

*Der Autor liefert einen Längsschnitt durch 50 Jahre Erforschung von Weiterbildungsteilnahme. Ausgehend von wichtigen Veröffentlichungen des Jahres 1957 (Schelsky, Dahrendorf) stellt er die soziologischen Bezugskonzepte vor, die in den jeweiligen Epochen für die Erklärung der Sozialstruktur herangezogen wurden: zunächst Schicht und Klasse, später – unter dem Einfluss Bourdieus – das soziale Milieu. Für beide Phasen stellt er einschlägige Studien aus der Bildungsforschung vor, die Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung erheben. Die soziale Selektivität von (Weiter-)Bildung ist dabei unabhängig vom Gesellschaftsmodell ein konstantes Muster.*

PD Dr. Helmut Bremer vertritt im WS 2007/08 die Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg

Kontakt: hbremer@uni-muenster.de

Bildungspolitische Kontinuitäten
vom Sputnik- zum PISA-Schock

# TRAUMATISIERUNG UND NOTSTANDSSEMANTIK

**Andreas Seiverth**

Nachdem im Herbst 1957 eine sowjetische Rakete den ersten Satelliten erfolgreich ins All transportiert hat, ändern die USA ihre Bildungspolitik. Wieso und unter welchen Bedingungen war das Sputnik-Experiment ein »Schock«? Die Analysen des folgenden Beitrags führen in die semantischen Tiefen des »Kalten Krieges« und heben erstaunliche Parallelen zu demjenigen »Schock«, der im Jahre 2000 die deutsche Bildungslandschaft getroffen hat: PISA. Ein Beitrag über erklärte Notstände und Bildung als Machtressource, zunächst in der Auseinandersetzung zwischen Systemblöcken und später zwischen Konkurrenten innerhalb des globalisierten Kapitalismus.

Im Zeitalter des Satellitenfernsehens bereitet es einige Schwierigkeiten, sich vorzustellen, welche Reaktionen der gelungene Transport eines Mini-Satelliten mit Hilfe einer russischen Trägerrakete in den Weltraum am 4. Oktober 1957 auszulösen vermochte. Mit dem Sputnik-Experiment wurde erstmals die Erdatmosphäre verlassen und das »Zeitalter der Raumfahrt« eröffnet. Sofort aufbrechende Phantasien über Ausflüge ins Weltall sind dabei nur die optimistische Variante von wilden Vermutungen und Gerüchten, »dass der Sputnik geheimnisvolle Waffen bei sich führe und mit Infrarotkameras ganz Amerika fotografiere« – so eine populärwissenschaftliche »Illustrierte Weltgeschichte« aus dem Jahr 1983. Nun, diese Befürchtung ist mit »GoogleEarth« und Verkehrsnavigatoren Bestandteil unserer Alltagswelt geworden.

Dem Sputnik-Experiment vorausgegangen war bereits am 26. August 1957 der erfolgreiche Test einer russischen Interkontinentalrakete, die aufgrund ihrer Reichweite und Geschwindigkeit von den russischen Militärs als »unverwundbar« bezeichnet wurde.

In einem vor kurzem erschienenen Artikel des amerikanischen Wissenschaftsjournalisten Victor McElheny wird die Wirkung des russischen Sputnik-Erfolgs anhand der ersten kollektiv-traumatischen Erfahrung Amerikas verdeutlicht: »All die Geschichten aus den fünfzig Jahren Weltraumerkundung machen es allzu einfach, die sozialen Auswirkungen des Rennens in den Weltraum zu vergessen. Amerikaner und Europäer nahmen Sputnik 1 nahezu wie Pearl Harbor wahr. Es war ein Schock, verursacht von einer Diktatur, die auf Wissenschaft und Technik setzte« (SZ online vom 30.08.2007).

## Für einen »Schock« bedurfte es des »Kalten Krieges«

Die historische Konstellation, die einen »Sputnik-Schock« erst ermöglichte, ist mit dem Epochenbegriff »Kalter Krieg« zutreffend benannt. Damit ist nichts weniger als der »Ausnahmezustand« gemeint.
Die praktischen politischen Konsequenzen einer solchen Begriffsvorgabe, in der sich Realitätsbeschreibung und Interpretation ununterscheidbar vermischen, lässt sich für uns heute an den Auswirkungen ablesen, die die aus dem Stand getroffene Feststellung des amerikanischen Präsidenten hatte, als dieser bereits wenige Tage nach den Terroranschlägen des 11. September 2001 erklärte, die Anschläge seien eine »Kriegserklärung an den Westen«, die mit einem »Krieg gegen den Terrorismus« beantwortet werde.
Er hat nicht nur in den USA ein Klima des permanenten Ausnahmezustandes erzeugt und die seit Bestehen der USA weitestgehenden Eingriffe in Bürgerrechte sowie die Schaffung eines faktisch rechtsfreien Raums im Gefangenenlager Guantánamo ermöglicht, sondern eine Ideologie eines Kulturkampfes zwischen dem »freien Westen« und dem »aggressiven Islam« erzeugt, eine Konfrontations- und wechselseitige Bedrohungsideologie, die sich wie eine politische Droge zur Dauermobilisierung von Angst-, Sicherheits- und Angriffsphantasien nutzen lässt.

Die Verwendung des Begriffs »Krieg« war – anders als heute in den politischen Auseinandersetzungen mit »dem Islam« – für den »Kalten Krieg« spätestens seit dem Ende des Korea-Krieges »übereinstimmend (…) in Ost und West als zutreffende Beschreibung der Auseinandersetzungen akzeptiert« (Stöver 2006, S. 8 f.).

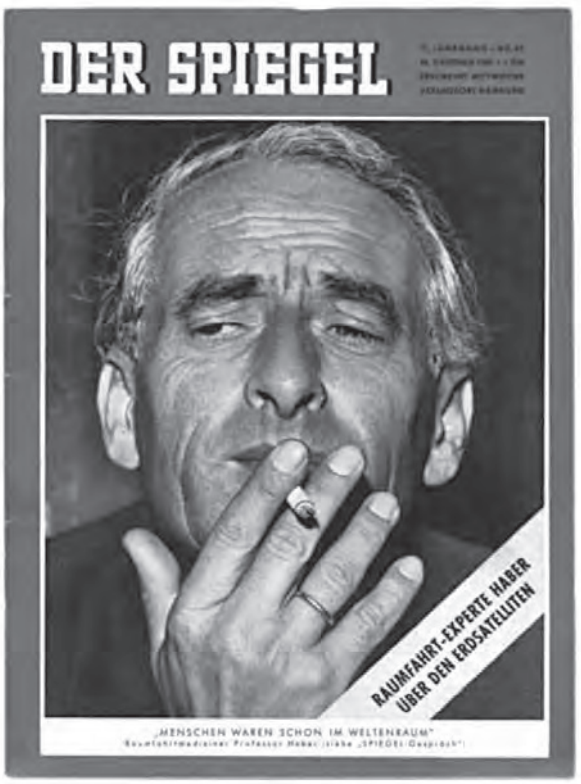
Wenn auch wegen seiner historischen Konnotationen (vgl. Goebbels' Sportpalast-Rede vom 18. Februar 1943!) überraschend, so doch nicht weniger überzeugend ist dabei die These, dass sich der Kalte Krieg rasch zu einem »totalen Krieg« entwickelte, »in dem mit Ausnahme der atomaren Waffen, (…) alles Verfügbare zur Anwendung kam, um diesen Konflikt zu gewinnen. Der Kalte Krieg war eine politisch-ideologische, ökonomische,

technologisch-wissenschaftliche und kulturell-soziale Auseinandersetzung, die ihre Auswirkungen bis in den Alltag zeigte« (ebd., S. 9).

## »Mobilisierung aller Machtressourcen«

In dieser sozialen Gesamtkonstellation, in der alle Machtressourcen gleichermaßen mobilisiert wurden, konnte ein einziges Ereignis wie der erfolgreiche Transport eines kleinen Satelliten in den Weltraum zum symbol- und machtpolitischen Zeichen und »Beweis« für eine nicht nur militärische, sondern eine alle Machtressourcen (vgl. Mann 1994, S. 40 ff.) betreffende Unterlegenheit des einen gegenüber dem anderen »Machtblock« und »Wertesystem« werden.
Der schon zitierte McElheny fährt fort: »Die Menschen aus dem Westen wollten die an die Russen verlorene Führung wiedererlangen. Das löste eine Explosion der Ausgaben für die Wissenschaft aus, sowie einen Wandel im Unterricht der naturwissenschaftlichen Fächer an Schulen.«
Stöver schließt in einem historischen Überblick zur Geschichte des Kalten Krieges die militärpolitische Konsequenz mit der bildungspolitischen gleichsam kurz, wenn er schreibt: »Der ‚Sputnik-Schock' im Westen sorgte für eine neue Runde in der Waffentechnik. Er war zugleich der Ausgangspunkt einer westlichen Bildungsinitiative, die in den USA schon 1958 (‚National Defense Education Act') einsetzte und zur Neugründung von Universitäten sowie zur verstärkten Rekrutierung der technisch-wissenschaftlichen Intelligenz führte« (Stöver 2006, S. 54).

Will man den der Psychopathologie entlehnten Terminus »Schock« in seiner traumatisierenden Wirkungskraft verstehen, muss man sich die ideologische und mit technologisch-militärischen Mitteln direkt ausgetragene Systemrivalität vergegenwärtigen. In genauer Entsprechung zur psychopathologischen Klassifizierung eines traumatischen Ereignisses werden auch in der politischen (und propagandistischen) Verwendung des Schock-Begriffs spezifische Verhaltensreaktionen als »direkte Folge der akuten




schweren Belastung oder des kontinuierlichen Traumas« erklärt (WHO u.a. 2006, S. 161 f.).
Welches Ereignis die Qualität eines Traumas annehmen kann und welche Umstände oder Dispositionen es begünstigen, ist ebenso variabel wie die – klinisch ausgedrückt – »Vulnerabilität« der Betroffenen.

Das Vokabular der Psychopathologie unterscheidet jedoch Schock und Trauma hinsichtlich der zeitlichen Dauer und der Intensität der eingetretenen Störungen. Diese zeigen sich in Beeinträchtigungen der Wahrnehmungs- und Erinnerungsfähigkeit, der Erregbarkeit und in Beschränkungen der sozialen Handlungs- und kognitiven Beurteilungskompetenzen.

Umso mehr stellt sich die Frage, wie sich die Wiederholung des gleichen begrifflichen Vokabulars und damit die Kontinuität der politischen Semantik verstehen lässt, also die Tatsache, dass der der Psychopathologie entlehnte Terminus »Schock« in gleicher Weise verwendet wird für die Interpretation eines technologisch-militärischen Erfolges im Jahr 1957 wie für die Deutung der Ende 2000 veröffentlichten PISA-Ergebnisse und der Wirkungen der Terroranschläge im September 2001.

Einen Hinweis enthielt bereits die propagandistische Kommentierung, die Interkontinentalrakete sei *unverwundbar*, weil sie dem Gegner nur wenige Sekunden zur Gegenreaktion lasse. Damit wird der Besitzer der Waffe zugleich aber *unbesiegbar*. Ist *Unverwundbarkeit* das Vermögen (die Kompetenz), den individuellen und kollektiven Anspruch auf Unversehrtheit und Selbsterhaltung zu sichern, dann folgt aus der *Unbesiegbarkeit* und dem instrumentellen Vermögen, sie zu gewährleisten, die Fähigkeit zur unbegrenzten Durchsetzung des eigenen Willens und damit zur *totalen Macht*. Das nicht nur atomare Wettrüsten, sondern die alle sozialen Machtressourcen (im Sinne von Michael Mann) umfassende Mobilisierung im Kalten Krieg führte auf internationaler Ebene zu eben dem Zustand, den Thomas Hobbes als den vorrechtlichen Naturzustand der Menschen charakterisierte. Dessen Beschreibung enthält darüber hinaus schon eine glasklare Analyse »asymmetrischer Macht« und damit des individuellen und in der Konsequenz auch (zwischen)staatlichen Terrors, den nur unsere Konvention »Krieg« zu nennen uns vorschreibt: »Erwägt man, wie schwer es ist, gegen

Feinde, selbst von geringer Zahl und Macht, die mit der Absicht, uns zu unterdrücken und zu vernichten, uns angreifen, zu schützen: so kann man nicht leugnen, dass der natürliche Zustand der Menschen, bevor sie zur Gesellschaft zusammentraten, der *Krieg* (Herv. im Orig.) gewesen ist, und zwar nicht der Krieg schlechthin, sondern der Krieg aller gegen alle. Denn was ist der Krieg anderes als jene Zeit, wo der Wille, mit Gewalt seinen Streit auszufechten, durch Worte oder Taten deutlich erklärt wird? Die übrige Zeit nennt man Frieden" (Hobbes 1968 [1642], S. 83 f.).

Die USA haben in ihrer Reaktion auf den Sputnik-Schock, die ebenso prompt wie selektiv erfolgte, das *gesamte Bildungssystem als die entscheidende Machtressource* erkannt und es dementsprechend behandelt. Aus der seit 1947 geltenden prinzipiellen Handlungslogik des Kalten Krieges und aus der »Situationslogik der Schockerfahrung«, *überwältigt worden* und somit *potenziell besiegbar* geworden zu sein, ist dies eine zwingende und pragmatisch plausible Konsequenz.

## PISA: »Sieger und Unterlegene im Wettbewerb um ökonomische Ressourcen«

Ging es damals »nur« um den Ausgleich eines offenkundig gewordenen, empfindlichen technologischen Rückstandes (»Raketenlücke«) gegenüber dem Gegner im Kalten Krieg, so schafft das internationale Ranking der PISA-Vergleichsstudien nun innerhalb des Bildungssystems Sieger und Unterlegene im *Wettbewerb* um ökonomische und politische Machtressourcen.
Gewiss ist die – medial vermittelte – Schock-Wirkung der negativen schulischen Kompetenzvergleiche trotz ihrer für eine nationale Mobilisierungskampagne politisch instrumentalisierbaren Qualität bei weitem nicht mit *der* Schock-Wirkung zu vergleichen, die ein einziger erfolgreicher Test einer russischen Interkontinentalrakete und einer Weltraumträgerrakete in Amerika auszulösen vermochte, und noch viel weniger mit dem Trauma, das der Terror im September 2001 auslöste.

Deshalb darf über der semantischen Kontinuität der Schock-Metapher nicht der realgeschichtliche Bruch ausgeblendet werden, den die Epochenzäsur der Jahre 1989 bis 1991 mit der Maueröffnung und dem Ende der Sowjetunion markiert. Die bis zu dieser Epochenzäsur bestehende *Systemkonkurrenz zwischen West und Ost* hat sich danach mit den vielfältigen ökonomischen und technischen Mechanismen der Globalisierung und ihrer politischen und rechtlichen Flankierung in eine historisch beispiellose, systemimmanente Entfesselung von Konkurrenzmechanismen transformiert.

Wirft man vor dem Hintergrund der amerikanischen Verarbeitung des Sputnik-Schocks einen Blick auf die Bundesrepublik Deutschland, muss man erstaunt eine gähnende Leere konstatieren. Es geschah nichts; man glaubte sich unterm atomaren Schutzschild der USA vor den Russen sicher, und nach dem Wahlsieg der CDU, der ihr die absolute Mehrheit brachte (54,2%), auch vor Innovationen, hatte die Siegerpartei den Wahlkampf doch auch mit der Parole gewonnen: »Keine Experimente«.
Rückblickend betrachtet überrascht es daher nicht, dass es sieben Jahre dauerte, bis mit einem heute nur noch schwer vorstellbaren publizistischen Donner Georg Picht »Die deutsche Bildungskatastrophe« ausrief. Dieses in der Tat ungewöhnliche Buch – eine zu einer Dokumentation erweiterte Artikelfolge der Zeitung »Christ und Welt« – lieferte auf der Grundlage (und nur auf dieser!) einer von den Kultusministern der elf Bundesländer am 14. März 1963 vorgelegten »Bedarfsfeststellung 1961 – 1970« eine so bestechende Analyse, dass sich der Deutsche Bundestag am 4. März 1964 zu einer Debatte zusammenfand, von der man laut Picht »erwarten durfte, dass sie (…) den Auftakt zu einer neuen Epoche der westdeutschen Kulturpolitik geben würde« (Picht 1964, S. 88).

Georg Pichts Analyse liest sich wie ein vorweggenommenes PISA-Ergebnis und die diskursive Begründung für die Rationalität der amerikanischen Schockreaktion in einem; und sie endet mit dem »Entwurf eines Notstandsprogramms«: Nach der Feststellung des Abiturienten- und Lehrermangels weist Picht auf »Rückstände im internationalen Vergleich« hin (ebd., S. 24 ff.), um diesen Abschnitt mit den Worten zu beschließen: Andere »Nationen (haben) längst begriffen, dass die Selbstbehauptung eines Staates nicht von der Zahl der Divisionen, sondern allein von der Fähigkeit abhängt, in jenem Leistungswettbewerb nicht zurückzubleiben, der das Gesicht der heutigen Welt bestimmt« (ebd., S. 28).

Und auch das, was in der deutschen Diskussion der PISA-Ergebnisse neben den »Kompetenzrückständen« als zweites (aber milieu- und parteipolitisch unterschiedlich) »schockierendes« Resultat festgestellt wurde, die hochgradige soziale Selektivität des deutschen Schulsystems, findet sich nüchtern folgendermaßen beschrieben:
»Man spricht heute gerne von der ‚mobilen' oder auch von der ‚nivellierten' Gesellschaft und vergisst, das in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation [dem Vorläufer der »Wissensgesellschaft«, A.S.] ein neues Prinzip der klassenähnlichen Schichtung die Struktur der Gesellschaft wesentlich mitbestimmt. Durch das Schulsystem werden schon zehnjährige Kinder – und in der Regel definitiv – in Leistungsgruppen eingewiesen, die durch das Berechtigungswesen einer entsprechenden Gruppierung der sozialen Positionen zugeordnet sind. Die so geschaffene Klassifizierung durch Bildungsqualifikationen überlagert mehr und mehr die noch fortbestehende Klassenstruktur der bisherigen Gesellschaft. Die Interferenz zwischen

diesen beiden Schichtungsprinzipien ergibt dann jene gesellschaftliche Wirklichkeit, mit der es die heutige Sozialpolitik zu tun hat. Die Schule ist deshalb ein sozialpolitischer Direktionsmechanismus, der die soziale Struktur stärker bestimmt als die gesamte Sozialgesetzgebung der letzten fünfzehn Jahre« (ebd., S. 31 f.). Die Sätze finden sich in einem Abschnitt mit dem Titel »Schulpolitik: die Sozialpolitik von heute«.

Eine Wirkung des Sputnik-Schocks wird man aber vielleicht doch finden: In der Sprache der Bildungstechniker und der Offiziere begann dann auch in Deutschland eine Kampagne zur »Mobilisierung der Begabungsreserven« – das heutige Pendant dazu ist der zur politischen Alltagsrhetorik der »Krisenbewältigung« und der »pädagogischen Dauerreform« mutierte PISA-Schock.

Betrachtet man die Geschichte des deutschen Bildungsdiskurses im Horizont des »den Westen« (genauer: seine Führungsmacht) erschütternden Sputnik-Schocks und den durch Georg Picht initiierten nationalen Notstandsdiskurs, dann lassen sich die zehn Jahre zwischen der deutschen Einigung und der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse als das lange Erwachen aus einem Überlegenheitstraum der Deutschen in Sachen Bildung verstehen. Diese zehn Jahre brauchte es auch, um in der deutschen Bildungspolitik in der Gegenwart eines konkurrenzlosen und darum umso konsequenter das Konkurrenzprinzip forcierenden Kapitalismus anzukommen. Um aber die entsprechenden Weihen, politisch gesprochen, die Legitimation und die Kraft zu den nun fälligen »einschneidenden Reformen« zu erlangen, die man nicht »aus sich selbst« aufzubringen vermochte, mussten alle relevanten Akteure erst einmal in die gelobten Länder der Bildungs*sieger* pilgern, um dann auf der Rückreise die gewonnenen Erkenntnisse für Deutschland brauchbar und adaptionsfähig zu machen.

Ihr Ergebnis sind verordnete Bildungsstandards und ein politisch instrumentalisiertes Qualitätsmanagement. Sie sind die normative Restmenge, die übrig bleibt, wenn man das »Menschenrecht auf Bildung« aus seiner normativen Verankerung in einer Verfassung herauslöst, also mit seiner sozial- und rechtsstaatlichen gleichzeitig auch seine demokratietheoretische und verfassungsrechtliche Einbettung zerstört – wenn es sie denn vorher gegeben hat. In Deutschland hat das Sozialstaatsprinzip noch nie das Recht auf Bildung eingeschlossen, und „im Unterschied zum skandinavischen und zum angelsächsischen Raum (wird) die Bildungspolitik nicht zur Sozialpolitik gerechnet“ (Kaufmann 1997, S. 23). Dafür ist die föderale Kompetenzstruktur für das Bildungswesen (mit der nicht unbedeutenden Ausnahme des Berufsbildungsgesetzes) ein äußerliches, formales Indiz.

## »Auf einen neuen Schock hoffen«

Auch wenn es bedauerlich ist: An dieser Systembedingung des deutschen Bildungssystems wird sich auf absehbare Zeit nichts ändern. Und solange dies so ist, muss man fataler Weise auf einen neuen Schock hoffen, der vielleicht dann auch die Einsicht bringt: Es bedürfte einer politischen Systemqualität und eines verfassungsrechtlich verankerten Wertebezugs, um zu verhindern, dass sich das *Menschenrecht auf Bildung* unter den Händen der Finanz- und Bildungspolitik, unter den Imperativen der Bildungsprogramme »der Wirtschaft« und in den Widersprüchen des »eigenverantwortlichen Arbeitskraft- (und Lebenszeit verbrauchenden) Unternehmers« – männlichen und weiblichen Geschlechts – in eine immer knapper werdende Überlebensressource verwandelt.

**Literatur**

Hobbes, Th. (1968, Orig. 1642): Vom Menschen/Vom Bürger. Hamburg

Kaufmann, F.-X. (1997): Herausforderungen des Sozialstaates. Frankfurt a.M.

Mann, M. (1994): Geschichte der Macht. Erster Band: Von den Anfängen bis zur griechischen Antike. Frankfurt a.M./New York [1990 engl.]

Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten/Freiburg

Stöver, B. (2006): Der Kalte Krieg. München

Weltgesundheitsorganisation/Dilling, H./Freyberger, H.J. (2006): Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen

***Abstract***

*Der erfolgreiche Transport des sowjetischen Satelliten »Sputnik« im Herbst 1957 hatte nachhaltige Auswirkungen auf die US-amerikanische Bildungspolitik: Ausgaben für Bildung und Wissenschaft schossen in die Höhe, um im technologischen Wettlauf mit der Sowjetunion nicht zu weit in Rückstand zu geraten. Der Beitrag fragt nach den Bedingungen, unter denen ein Satellitentransport einen regelrechten Schock auslösen konnte, und gelangt dabei zu den Semantiken von Krieg und Verwundbarkeit. In einem zweiten Schritt fragt er nach Parallelen zum deutschen PISA-Schock des Jahres 2000. In beiden Fällen geht es um Bildung als Machtressource, wenn auch in sehr unterschiedlichen Wettbewerbssituationen. Als Brücke zwischen der Notstandssemantik von Sputnik und PISA wird Georg Pichts »Bildungskatastophe« apostrophiert.*

Andreas Seiverth ist Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

Kontakt: a.seiverth@deae.de

Anforderungen und Rolle des Bundeswehrsoldaten im Wandel 1957 bis 2007

# KOMPETENZPROFILE DES »SPECIALIST IN VIOLENCE«

**Wolf-Dieter Löser**

Die Gründung der Bundeswehr erfolgte 1955 nach erheblichen innenpolitischen Auseinandersetzungen über die Frage, ob es moralisch zu verantworten sei, dass Deutschland nach der NS-Herrschaft jemals wieder über Streitkräfte verfügen sollte. Am 1. April 1957 rückten schließlich die ersten Wehrpflichtigen der Bundeswehr in ihre Kasernen ein. 2007 ist demnach das Jahr, in dem sich die Aus- und Weiterbildung von Bundeswehrsoldaten zum 50. Mal jährt. Dies ist Anlass für die folgende Exkursion in einen sehr speziellen Bereich betrieblicher Weiterbildung. Aus derjenigen Institution, die für die »Innere Führung« der Bundeswehr steht, beschreibt deren Kommandeur veränderte Kompetenzprofile von Soldat/inn/en im Zeitraum 1957 und 2007. Die »Führungsakademie« selbst wurde übrigens bereits ebenfalls 1957 gegründet (vgl. S. 39).

»Soldat ist, wer aufgrund der Wehrpflicht oder freiwilliger Verpflichtung in einem Wehrdienstverhältnis steht« (§ 1 Abs. 1 Soldatengesetz). In den letzten 50 Jahren waren es weit über acht Millionen junger Männer, die allein per Einberufungsbescheid als Wehrpflichtige den Dienst an der Waffe antraten. Über eine dermaßen lange Zeit blieb vom anfänglichen Anforderungs- und Tätigkeitsprofil der Soldaten[1] wenig erhalten, zumal sich mit dem Wandel der Bundeswehr von einer Verteidigungsarmee zu einer Armee im Einsatz tiefgreifende Veränderungen vollzogen.

Vom Wandel verschont blieb und bleibt allerdings ein Kernbereich, der den Soldaten von anderen Rollen und Tätigkeitsformen unterscheidet. Soldaten sind als »specialists in violence« vor allen Dingen mit der glaubhaften Androhung und Anwendung militärischer Gewalt befasst, und darum dreht sich ein Schwerpunkt ihrer Ausbildung. Als uniformierte Waffenträger setzen sie sich fernab der grundsätzlich friedlichen Heimat einer zugespitzten, extremen Gefahrensituation aus, denn es geht um etwas Existenzielles, um Leib und Leben. Kommt es zur Auseinandersetzung mit Waffeneinsatz, ist die eigene körperliche Unversehrtheit des Soldaten und die seiner Kameraden bedroht. Gleichzeitig bildet er selbst eine Bedrohung für Leib und Leben der Gegner auf der anderen Seite, von der tödliche Gefahr ausgehen kann.

Das Militärhandwerk professionell zu beherrschen und sich der existenziellen Gefahrensituation der Gewalteinwirkung zu stellen, verlangt vom Soldaten spezielle Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die bei anderen Tätigkeiten bzw. Berufen nicht einen gleich hohen Stellenwert einnehmen. So wird von ihm technischer Sachverstand abverlangt, aber auch physische und psychische Belastbarkeit und körperliche Fitness. Von seiner Persönlichkeit her sollte er über ausgeprägte Tapferkeit und Courage, Entschluss- und Tatkraft sowie Selbstbeherrschung und Disziplin verfügen. Über aufgabenspezifische Anforderungen hinaus gehen mit der Soldatenrolle Pflichten einher, die neben dem treuen Dienen, der Kameradschaft bis hin zur Aufopferung des eigenen Lebens reichen. Gerade wegen der schweren Verantwortungslast, die der Soldat für Leib und Leben trägt, muss er die Legitimation des Einsatzes verinnerlicht haben, über feste ethische Grundsätze und über eine auf moralischer Integrität fußende Handlungssicherheit verfügen. Dieses auf Soldaten und ihre militärische Kernaufgabe generell zugeschnittene Anforderungsprofil sagt allerdings noch nicht viel darüber aus, von welchem Soldatenbild die Bundeswehr sich leiten lässt und in welchem Umfang sich die Ansprüche an Soldaten und an ihr Qualifikationsprofil über die Jahre verändert haben.

## Vom »Vaterlandsverteidiger« zum »Schützer und Vermittler«

Zwischen 1956 und 1990 hieß Soldat der Bundeswehr zu sein, die Rolle des »Vaterlandsverteidigers« einzunehmen. Dies leitete sich aus der damaligen Aufgabenstellung der Bundeswehr ab, die als Reaktion auf den Ost-West-Konflikt geschaffen wurde und der Bedrohung durch die Warschauer Pakt-Staaten standhalten sollte. Die Bundeswehr bildete eine Massenarmee, die durch Ausrüstung und Präsenz vor einem Angriff aus dem Osten abschrecken sollte. Sie war eine territoriale Verteidigungsarmee im Bündnisrahmen. Man traf Vorbereitungen für einen großen Kriege, der verhütet werden sollte. Im Verteidigungsfall sollten der angreifende Gegner zurückgedrängt und seine Gewaltpotenziale zerstört werden.

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit umfasst der Begriff »Soldat« auch in freiwilliger Verpflichtung dienende Soldatinnen.

Angesichts eines im Kriegsfall nicht auszuschließenden atomaren Schlagabtauschs begrenzte sich dieses Selbstverständnis des Soldaten auf das des Friedensbewahrers. Das Heer brachte dies auf die einprägsame Formel »Kämpfen können und kämpfen wollen, um nicht kämpfen zu müssen«. Der Dienstalltag der Bundeswehr erschöpfte sich vor dem Hintergrund einer Präsenzarmee in Routine, die aus einer Abfolge von Ausbilden, Üben, Warten von Material und »Wache schieben« bestand. Von jungen Grundwehrdienstleistenden wurde die Erlebnisarmut des Dienstes manchmal beklagt.

Über diese Epoche der Bundeswehr als territoriale Abschreckungs- und Verteidigungsarmee ist die Zeit hinweggegangen. Sie endete mit dem Zerfall der Sowjetunion. Die alte Bundeswehr konnte sich zurechnen, erfolgreich Frieden in Freiheit gesichert zu haben. Seit dem Ende der Blockkonfrontation hat sich die internationale Bedrohungslage mit solchen Krisenphänomenen wie dem Staatszerfall, innerstaatlichen kriegerischen Auseinandersetzungen in bisher vermeintlich stabilen Staaten, Kriegsunternehmertum, Völkermord und dem transnationalen Terrorismus grundlegend gewandelt.
Um den neuen sicherheitspolitischen Herausforderungen begegnen zu können, wird die Bundeswehr seit einigen Jahren zu einer global operierenden Einsatzarmee transformiert und mit einem neuen, weitreichenden Aufgabenspektrum ausgestattet. Es reicht von internationalen Missionen zur frühzeitigen Verhütung absehbarer Gewaltausbrüche wie im Kongo bis hin zu verschiedenartigen Stabilisierungseinsätzen, die der Konfliktеindämmung und Krisennachsorge dienen. Katastrophenhilfe, Wiederaufbauarbeit, Evakuierung von Staatsbürgern bis hin zur Terrorismusbekämpfung gehören mit zum neuen Aufgabenspektrum. Für die Zukunft sind sogenannte robuste Einsätze weiterhin nicht auszuschließen. In solch einem Fall beteiligt sich die Bundeswehr mit Truppenkontingenten an einem multinationalen Kampfeinsatz, um kriegerische Konflikte zu beenden und Frieden zwischen Konfliktparteien zu erzwingen. Auch für den Schutz der Bevölkerung vor Gewalt oder gar Völkermord ist stets auch an Kampfeinsätze zu denken. Allerdings ist bei Auslandseinsätzen der Übergang vom militärischen Schutz der Bevölkerung hin zu polizeilichen Ordnungsaufgaben fließend.

## »Katastrophenhilfe, Wiederaufbau, Terrorismusbekämpfung«

Es liegt auf der Hand, dass sich der Wandel der Bundeswehr hin zur internationalen Einsatzarmee in einem erweiterten Aufgaben- und Anforderungsprofil der Soldaten widerspiegelt. Für den heutigen Einsatzalltag bleibt auf der einen Seite die Kernkompetenz des Soldaten, kämpfen zu können und zu wollen, weiterhin unverzichtbar. Auf der anderen Seite deckt die Kämpferrolle aber nur noch einen Teil des Kompetenzprofils ab, welches dem Soldaten im Einsatz abverlangt wird. Er soll darüber hinaus auch gleichzeitig in solche variablen Rollen wie die des Helfers, Schützers und Vermittlers schlüpfen können. Er ist mental und von der Befähigung her für alle Aufgaben präpariert und kann je nach Situation flexibel zwischen ihnen hin und her wechseln.

## »Keine gedankenlosen Technokraten«

Der Soldat muss in der ganzen Bandbreite des Einsatzes militärische und zivile Anforderungselemente miteinander verbinden. Zwar ist das Militärhandwerkliche weiterhin gefordert und überlebensnotwendig, doch wünscht sich die Bundeswehr keine gedankenlosen Technokraten und schon gar nicht »Einsatzrambos«. Um der Aufgabenbreite und -vielfalt im Einsatz gerecht zu werden, werden vom Soldaten Umsicht und fundierte Analyse- und Handlungskompetenzen erwartet. Mehr noch ist ihm Empathie und interkulturelle Kompetenz zu eigen. Schließlich soll er Tradition, Kultur und Gebräuche eines Einsatzlandes kennen, um rücksichtsvollen Umgang mit der einheimischen Bevölkerung pflegen zu können. Des Weiteren macht die multinationale Zusammensetzung von Einsatzverbänden Mehrsprachigkeit erforderlich. Soziale Kompetenz im Sinne von *soft skills* ist auch deshalb gefragt, weil der Soldat im Einsatz die Zusammenarbeit mit einheimischen Zivilisten sowie Vertretern internationaler Organisationen und von Nichtregierungsorganisationen kennen und beherrschen muss. Vom Berufsbild her setzt die Bundeswehr auf gebildete, reflektierende und ethisch gefestigte Soldatinnen und Soldaten. Dies muss schon bei der Personalauswahl, vor allem des Führungsnachwuchses, beachtet werden. In der Ausbildung werden die Soldaten in der neuen Rolle intensiv geschult. Die Schulung beginnt bereits in der Grundausbildung und setzt sich fort bis zu einer konzentrierten mehrwöchigen speziellen Vorbereitung auf den Einsatz, in der die Soldaten mit den Besonderheiten der Einsatzländer wie Kultur, Gesellschaft, Politik und den *dos* und *don'ts* vertraut gemacht werden.

Wie sich unschwer erkennen lässt, ist mit dem Wandel der Bundeswehr zur global operierenden Einsatzarmee das Aufgaben- und Anforderungsprofil des »Soldaten im Einsatz« breiter, vielschichtiger und facettenreicher geworden. Dem Leitbild vom »Staatsbürger in Uniform«, welches das Selbstverständnis der Soldaten im Hinblick auf Staat und Gesellschaft prägen soll, kommt das sehr entgegen.
Von Anbeginn der Bundeswehr wird ausgeschlossen, dass Soldaten eine Kaste unter sich bilden, isoliert hinter Kasernenmauern. Vielmehr sind Soldaten weltoffene, vollwertige Mitbürger, die aktiv am gesellschaftlichen und politischen Leben teilnehmen.

Sie wissen, dass sie einen zutiefst politischen Beruf ausüben. Deshalb kennen sie die gesellschaftlichen und geistigen Strömungen, können die sicherheitspolitischen Rahmenbedingungen ihres Berufes einschätzen und die Notwendigkeit von Auslandseinsätzen nachvollziehen. Politische Bildung und lebenslanges Lernen halten die Soldaten auf dem Laufenden, bilden sie fort und liefern ihnen aktuelles Hintergrundwissen. Dies geschieht zum einen u.a. mit Lehrgängen am Zentrum für Innere Führung in Koblenz, zum anderen durch Intensivierung in Art und Umfang von Seminaren an der Führungsakademie. In 50 verschiedenen Seminaren werden jährlich im Rahmen eines sogenannten Modulsystems Themen wie »Interkulturelle Kompetenz« oder Fragen aus den Bereichen Ethik, Führungskultur und Sicherheitspolitik behandelt, die zum Teil auch Reserveoffizieren und zivilen Teilnehmenden offen stehen. Dabei kommt es uns vermehrt darauf an, gemeinsame Veranstaltungen mit nicht-militärischen Akteuren, z.B. aus dem Auswärtigen Amt, dem Bundesinnenministerium, dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung sowie GO's und NGO's, mit denen wir in Auslandseinsätzen zusammenarbeiten, durchzuführen.

Dies alles sind hohe Ansprüche und Erwartungen an Soldaten, seien es nun Grundwehrdienstleistende oder Zeit- und Berufssoldaten. Die Bundeswehr hält deshalb auch an der Wehrpflicht fest, um hochqualifizierten Nachwuchs zu gewinnen, denn die Bereitstellung von qualifiziertem Personal für die Streitkräfte ist ein wesentlicher Baustein der staatlichen Sicherheitspolitik. Nachhaltig positive Veränderungen gehen überdies seit 2001 auch von der Öffnung des Soldatenberufs für Frauen aus, die einmal im Truppendienst einen Anteil von 15 Prozent stellen sollen.

Mit der neuen Einsatzwirklichkeit für die Ausübung des Soldatenberufs verändern sich zahlreiche Rahmenbedingungen. Mit häufigeren Auslandseinsätzen gehen längere Trennungen von der Familie/der Lebenspartnerschaft einher. Zudem verlangt der Soldatenberuf eine hohe Versetzungsmobilität, weil Soldatenfamilien regelmäßigen Wohnortwechseln ausgesetzt sind. Die Vereinbarkeit von Familie und Dienst stellt sich in besonderer Weise auch und gerade für die Bundeswehr. Gleichwohl kann sich die Bundeswehr über zu geringe Bewerberzahlen nicht beklagen. Der Berufswunsch »Soldat« ist unter Jugendlichen in letzter Zeit sogar deutlich angestiegen. Die Bundeswehr hat das Thema Bildung und Ausbildung aktiv angenommen. Sie fördert die Qualifikation der Soldaten durch eine Vielfalt von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen. Und gerade für Jugendliche mit Hochschulreife bleibt eine Verpflichtung auf 13 Jahre als Offizier auf Zeit attraktiv, weil die Bundeswehr als Gegenleistung ein zivil anerkanntes und bezahltes Studium an ihren beiden Universitäten in Hamburg und München anbietet.

Mit der zeitgemäßen Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Anwendungsgebiete der Inneren Führung wurden und werden wichtige Schritte unternommen, um auch künftig die Bundeswehr als Arbeitgeber attraktiv zu halten.

***Abstract***
*50 Jahre nach der Einberufung der ersten Wehrpflichtigen fragt der Beitrag nach Anforderungen und Rollen des Bundeswehrsoldaten im Zeitraum 1957 bis 2007. Das sich wandelnde Kompetenzprofil des Soldaten ist im Zusammenhang der tiefgreifenden Veränderungen zu verstehen, die die Bundeswehr von einer Verteidigungsarmee zu einer Armee im Einsatz durchlaufen hat. Heute werden von Soldaten Analyse- und Handlungskompetenzen, Mehrsprachigkeit, Empathie und interkulturelle Kompetenz erwartet. Die Kernkompetenz des Soldaten, kämpfen zu können und zu wollen, bleibt dabei weiterhin unverzichtbar. Die Bundeswehr begegnet den skizzierten Anforderungen mit einem umfassenden Aus- und Weiterbildungsprogramm, das u.a. an der Hamburger »Führungsakademie der Bundeswehr« angesiedelt ist, die in diesem Jahr 50 Jahre alt wird.*

Generalmajor Wolf-Dieter Löser ist Kommandeur der Führungsakademie der Bundeswehr in Hamburg.

Kontakt: fueakbwpresse@bundeswehr.org

# Die Führungsakademie der Bundeswehr (1957–2007)

Die Führungsakademie der Bundeswehr (FüAkBw) ist die höchste militärische Ausbildungsstätte für die Aus-, Weiter- und Fortbildung aller Stabsoffiziere der Bundeswehr in Deutschland. Sie wird seit 2005 von Generalmajor Wolf-Dieter Löser geführt. Gegründet wurde sie am 15. Mai 1957 in Bad Ems, ihr Sitz ist seit 1958 Hamburg-Blankenese.

In der Planungs- und Aufbauzeit der Bundeswehr bestimmte die historische Erfahrung des Gegeneinanderwirkens der früheren Wehrmachtteile die Entscheidung, in Zukunft die Generalstabsoffiziere von Heer, Marine und Luftwaffe in einer einzigen Akademie gemeinsam auszubilden.

Somit galt es von Anfang an, ganz in der Tradition der preußischen Reformer stehend, über die Grenzen der Teilstreitkräfte und ihrer rein militärischen Ausbildung hinaus geistes- und sozialwissenschaftliche Bildung zu vermitteln. So traten zur taktischen und technischen Fachausbildung zahlreiche nichtmilitärische Wissensgebiete hinzu, ebenso politische Verantwortung und rechtliche Einordnung, geleitet von den Prinzipien der Inneren Führung und dem Leitbild des Staatsbürgers in Uniform.

Im Jahr 1974 wurde die Führungsakademie zur zentralen Ausbildungsstätte. Ihr Kernauftrag besteht in der Aus-, Fort- und Weiterbildung bereits berufserfahrener Offiziere für die Verwendung als Stabsoffizier. Darüber hinaus ist die Akademie ein Forum für den Austausch mit zivilen und militärischen Führungskräften, wissenschaftlichen Einrichtungen und Institutionen im In- und Ausland. Eine weitere Aufgabe ist die für den Einsatz der Streitkräfte notwendige streitkräftegemeinsame Grundlagenarbeit.

Nach der Wiedervereinigung Deutschlands am 3. Oktober 1990 wurde mit der Ausbildung von Kommandeuren der ehemaligen Nationalen Volksarmee der DDR an der Führungsakademie begonnen, um sie mit den Grundsätzen einer Armee in der Demokratie vertraut zu machen. In

*Leitspruch der Führungsakademie: »Der Geist bewegt die Materie« (Vergil)*

Folge der sicherheitspolitischen Umgestaltung Europas in den 1990er Jahren stieg die Zahl der an einer Ausbildung interessierten Staaten an. Seitdem nehmen auch Offiziere aus den Staaten Mitteleuropas, Ost- und Südosteuropas an dem Lehrgang „Generalstabs-/Admiralstabsdienst mit internationaler Beteiligung“ teil.

Die Akademie ist in die Bereiche Akademiestab, Lehrgänge und Lehre gegliedert. Mehr als 600 Lehrgangsteilnehmer werden gleichzeitig ausgebildet, davon circa 100 internationale Offiziere aus etwa 50 Nationen, das sind pro Jahr über 2.000 Lehrgangsteilnehmer in den verschiedenen Lehrgängen und Seminaren. Für die Lehre und die Lehrtätigkeit stehen weit über 100 militärische und zivile Dozenten zur Verfügung sowie jährlich etwa 500 Gastdozenten, unter anderem von zivilen Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen.

Das Leistungsspektrum ist vielschichtig: Ausgerichtet an derzeitigen und künftigen Herausforderungen wird das Lehrgangsangebot vom zwei- bis dreitägigen Seminar bis hin zum zweijährigen General-/Admiralstabsdienstlehrgang ständig auf Aktualität geprüft und den Erfordernissen entsprechend optimiert. Faktoren, die immer wieder in die Überlegungen einbezogen werden, sind unter anderem:

- Weiterentwicklung der Führungslehre von Heer, Marine und Luftwaffe (z.B. Grundlagen und Verfahren von Führung, Betrieb und Einsatz von Landstreitkräften)
- Überlegungen zur Sicherheitspolitik und Militärstrategie (z.B. Klimawandel, Bevölkerungsexplosion)
- Sozialwissenschaftliche Aspekte zum Selbstverständnis des Offiziers in Staat und Gesellschaft (z.B. interkulturelle Kompetenz)
- Allgemeine Führungskompetenz (z.B. Innere Führung im Einsatz)
- Grundlagen für die operative Planung und den Einsatz der Bundeswehr im gesamten Einsatzspektrum (z.B. Streitkräftegemeinsamkeit, Zusammenarbeit mit NATO, Europäischer Union, Vereinten Nationen; ressortübergreifende Zusammenarbeit mit nichtmilitärischen Einrichtungen, u.a. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Auswärtiges Amt, GO’s/NGO’s).

Die Führungsakademie ist erheblich in die Kritik geraten, als am 6. Dezember 1997 durch das Fernsehmagazin »Panorama« bekannt wurde, dass der Rechtsterrorist Manfred Roeder bereits im Januar 1995 auf Einladung als Referent in einer Weiterbildungsveranstaltung einen Vortrag zum Thema »Die Übersiedlung von Rußlanddeutschen in den Raum Königsberg« hatte halten dürfen. Alarmiert durch den Roeder-Auftritt beriet der Verteidigungsausschuss des Bundestages am 10. Dezember 1997 ausführlich das Thema »Rechtsextremismus in der Bundeswehr«.

Bei der internen Aufarbeitung galt das Augenmerk nicht nur der Gesinnung derjenigen, die den Auftritt veranlasst hatten, sondern auch denjenigen, die naiv genug waren, ihn zuzulassen. Schließlich standen auch die Kommunikationsstrukturen der Akademie auf dem Prüfstand: Diese hatten es möglich gemacht, dass (nachträgliche) Erkenntnisse eines Teilnehmers zur Gesinnung des Referenten nicht konsequent an die Führung der Akademie weitergegeben worden waren.

www.fueakbw.de

Die Lernbewegung einer sozialen Bewegung ab 1957

# VON DEN »GÖTTINGER 18« IN DEN »WYHLER WALD«

**Wolfgang Beer**

Die vergangenen 50 Jahre sind lesbar als Institutionalisierungsgeschichte sozialer Bewegungen. Auf diesen Aspekt macht der Autor am Beispiel Atomkraft aufmerksam, indem er einen Bogen schlägt von der »Göttinger Erklärung« 1957 als frühem Akt bürgerlichen Ungehorsams hin zu dauerhaft funktionsfähigen Organisationsformen ökologisch-politischen Lernens. Inhalte, Dialogformen und Methoden der tragenden Initiativen fanden gar Eingang in die Angebote der etablierten Träger der Erwachsenenbildung – in Volkshochschulen, Akademien und Heimvolkshochschulen. Das Thema hat – gerade im Blick auf die Diskussion um selbstorganisiertes Lernen – nichts von seiner Bedeutung eingebüßt.

*»Für ein kleines Land wie die Bundesrepublik glauben wir, dass es sich heute noch am besten schützt und den Weltfrieden noch am ehesten fördert, wenn es ausdrücklich und freiwillig auf den Besitz von Atomwaffen jeder Art verzichtet. Jedenfalls wäre keiner der Unterzeichnenden bereit, sich an der Herstellung, der Erprobung oder dem Einsatz von Atomwaffen in irgendeiner Weise zu beteiligen.«**

Dies ist die zentrale Aussage der »Göttinger Erklärung«, die 18 deutsche Kernphysiker, unter ihnen Max Born, Otto Hahn, Werner Heisenberg und Carl Friedrich v. Weizsäcker, am 12. April 1957 veröffentlichten. Es war die Reaktion der einschlägigen wissenschaftlichen Elite auf die Absicht der Bundesregierung, die Bundeswehr atomar zu bewaffnen. Und es war der erste Akt bürgerlichen Ungehorsams und Protestes in der jungen Republik. Die Motive der Wissenschaftler waren einerseits die Wahrnehmung einer historischen Verantwortung angesichts der Atombombenabwürfe von Hiroshima und Nagasaki und andererseits vor dem Hintergrund verharmlosender Argumente der Regierung (»weiterentwickelte Artillerie«) die Aufklärung über die verheerenden Wirkungen atomarer Waffen. Das Papier entfachte eine breite öffentliche Debatte und hatte einen wesentlichen Anteil daran, dass Deutschland keine Atommacht wurde.

* Text des Göttinger Manifests unter www.dhm.de/lemo/html/dokumente/JahreDesAufbausInOstUndWest_erklaerungGoettingerErklaerung/index.html.

## Ostermarschbewegung

Gleichzeitig wurde die Erklärung der Göttinger 18 weltweit beachtet und verstärkte eine Diskussion, die 1958 zunächst in England und ab 1960 dann auch in Deutschland die erste Bürgerbewegung der Nachkriegszeit hervorbrachte: die Ostermarschbewegung. Von rund 1.000 meist religiös motivierten Pazifisten, z.B. dem Internationalen Versöhnungsbund, entwickelte sie sich bis 1968 zu einer Massenbewegung mit 300.000 Teilnehmenden. Aus den zunächst auf die Ostertage begrenzten Aktionen entstand 1963 die »Kampagne für Abrüstung«, die 1968 – auch unter dem Eindruck der Auseinandersetzungen um die Notstandsgesetze – zur »Kampagne für Demokratie und Abrüstung« wurde. Aus den wenigen mutigen Ostermarschierern war innerhalb von acht Jahren die erste soziale Bewegung der Bundesrepublik entstanden, die mit unterschiedlichen Formen des gewaltfreien Widerstands auch die Grundlagen für die ab 1970 entstehende Bürgerinitiativbewegung und später die Anti-AKW-Bewegung geschaffen hatte. Gefördert wurde das Klima für Bürgerproteste und -initiativen zusätzlich durch die Studentenbewegung, auch wenn deren politische Ziele, wie z.B. der Protest gegen den Vietnamkrieg. nur sehr begrenzt von anderen Bevölkerungsgruppen übernommen wurden.

Mit der Bürgerinitiativbewegung der 1970er Jahre hielten die Protestkultur und unterschiedliche Formen des gewaltfreien aktiven Widerstands Einzug in den kommunal-politischen Alltag. Das Instrument Bürgerinitiative – vielfach erfolgreich praktiziert – führte zu einem neuen bürgerschaftlichen Selbstbewusstsein, das Entscheidungen von Verwaltungen und Politik, die gegen die eigenen Interessen oder Überzeugungen verstießen, nicht mehr hinnahm, sondern sich zur Wehr setzte. Industrieansiedlungen, Straßenbauprojekte, Flughafenerweiterungen wurden erfolgreich be- und verhindert, Jugendzentren, Naherholungsmöglichkeiten, Verkehrsregelungen an gefährlichen Kreuzungen oder Lärmschutzvorrichtungen wurden ebenso erfolgreich gefordert.

Die Bürgerinitiativbewegung hat, konzipiert als *single issue movement*, die politische Kultur nachhaltig verändert. Parlamente und Verwaltungen mussten lernen, dass sie an ihren Planungs- und Entscheidungsprozessen die Betroffenen beteiligen mussten – Bürgerinnen und Bürger haben erfahren, dass sie in der Lage sind, ihre Interessen auch gegen die vermeintliche »Obrigkeit« zu vertreten und durchzusetzen.

Einen nächsten qualitativen Sprung machte die Entwicklung und Insti-

tutionalisierung der neuen sozialen Bewegungen mit der Entstehung der Anti-AKW-Bewegung ab Mitte der 1970er Jahre. Hatten die Göttinger 18 in ihrem Manifest noch ausdrücklich erklärt, dass sie die zivile Nutzung der Atomenergie nachdrücklich fördern und mit vorantreiben wollten, so schätzten die Winzerinnen und Landwirte am Kaiserstuhl knapp 20 Jahre später dies ganz anders ein. Sie fürchteten zunächst um die Qualität ihres Weines aufgrund vermehrter Nebelbildung und lernten in der Auseinandersetzung die Gefahrenpotenziale der Atomtechnik von der radioaktiven Niedrigstrahlung über die Gefahr eines GAUs bis zur ungelösten Endlagerfrage kennen. Nach einem breiten regionalen und auch grenzüberschreitenden Widerstand mit Platzbesetzung, Aufklärungsarbeit und Gerichtsverfahren gelang es den badisch-elsässischen Bürgerinitiativen, den Bau des AKW Wyhl zu verhindern.
Wyhl war die Initialzündung für die Anti-AKW-Bewegung. Brokdorf, Kalkar, Wackersdorf und Gorleben sollen als Stichworte für die weitere Entwicklung genügen. Und die Anti-AKW-Bewegung war wiederum der Ausgangspunkt für eine breite Ökologiebewegung, die ihre Institutionalisierung in Organisationen wie dem BBU (Bundesverband Bürgerinitiativen Umweltschutz) oder dem BUND (Bund für Umwelt- und Naturschutz Deutschland) fand.

In der zweiten Hälfte der 1970er Jahre kam eine dritte Problem- und Bewegungsdimension hinzu: die entwicklungspolitisch orientierten Dritte-Welt-Initiativen. Ihr Ausgangspunkt war die grenzenlose Armut, mit der die Menschen in den Ländern des Südens den Reichtum der Industrienationen »mitfinanzierten«. Es entstand neben oft länderbezogenen Initiativen, die Projekte zur Verbesserung der Lebensbedingungen vor Ort unterstützten, eine Vielzahl von »Eine-Welt-Läden«, von Initiativen für einen fairen Handel. Das zentrale Motto dieser »Eine-Welt-Bewegung« lautete: »Global denken – lokal handeln«.

## »Globalisierung von unten«

Denkt man die drei angerissenen Bewegungsgeschichten zusammen, so wird deutlich, dass ausgehend von der Göttinger Erklärung aus dem Jahre 1957 eine Entwicklung eingesetzt hat, die auf der Ebene sozialer Bewegungen eine Form der »Globalisierung von unten« vollzogen hat. Bei der Problemerkennung wie auf den Ebenen des Engagements und der Handlungsstrategien wurden Konzepte wie das der »Nachhaltigen Entwicklung« (Sustainable Development) oder der »Agenda 21« schon vorweggenommen. Institutionell hat dies im etablierten politischen Spektrum zur Gründung der Partei »Die Grünen« geführt, während wir auf der Ebene sozialer Bewegungen heute entsprechend globalisierte Bewegungskontexte vorfinden, wie sie gegenwärtig am klarsten von Attac repräsentiert werden. Zusammengefasst waren und sind die neuen sozialen Bewegungen wesentliche Träger zivilgesellschaftlichen Engagements.
Die neuen sozialen Bewegungen haben in ihrer Entwicklung über die angedeuteten politischen Organisationsformen hinaus oft inhaltlich aufeinander bezogene eigene Institutionen herausgebildet. Dies gilt im Wissenschaftsbereich (Friedensforschung, Öko-Institute usw.), dies gilt aber auch – und das ist im Kontext dieses Heftes relevanter – für den Bildungsbereich.
Soziale Bewegungen sind zugleich für die Beteiligten immer auch sehr intensive Lernbewegungen: inhaltlich, politisch und sozial (vgl. Beer 1983 und 2005):

- Die Mitwirkung in zivilgesellschaftlichen Initiativen erfordert häufig detailliertes inhaltliches Fachwissen und eine fachspezifische Argumentationsfähigkeit bezogen auf den Gegenstand und die politischen Implikationen der Arbeit. Die Aneignung der notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten führt zu einer hohen Sachkompetenz, die häufig ursprüngliche Laien zu Expert/inn/en werden lässt.
- Die Notwendigkeit, zivilgesellschaftliche Anliegen von außen in die politischen Willensbildungsmechanismen einzubringen, führt zur Aneignung eines umfassenden Aktionswissens z.B. über politische Aktions- und Verhandlungsformen oder den Umgang mit oder den Gebrauch von Medien.
- Die in einer zivilgesellschaftlichen Aktionsgruppe Mitarbeitenden stoßen in ihrer inhaltlichen und politischen Arbeit immer wieder an Grenzen von Problemlösungen, an neue und komplexere Problemebenen, aber auch an politische Widerstände, die in anderen Interessen oder Prioritätensetzungen begründet sind. Auf diese Weise erwerben sie im Lauf ihrer Arbeit eine immer umfassendere Transparenz der politischen, ökonomischen und juristischen Funktionsmechanismen unserer Gesellschaft und erkennen immer neue, weiterführende Problemzusammenhänge. Die konkreten und reflektierten Aktionserfahrungen können einen hohen politischen Bildungsgrad mit beträchtlichen Folgen für die Wertorientierungen und das politische Verhalten der Beteiligten erreichen.
- Die Mitarbeit in einer zivilgesellschaftlichen Initiative erfordert praktische Solidarität, die damit

als Form des Sozialverhaltens – oft durchaus im Gegensatz zu anderen Erfahrungsebenen – eingeübt wird. Gleichzeitig wird Solidarität als eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches politisches Handeln und damit für eigene Wirkungsmächtigkeit erfahren.

Wie stark die sozialen Bewegungen Ökologie-, Friedens- und Dritte-Welt-Bewegung in Selbstverständnis und Praxis immer auch Lernbewegungen waren und sind, wird daran deutlich, dass sich aus ihnen heraus eine Vielzahl von eigenen Bildungseinrichtungen entwickelt hat, die, sich als integraler Bestandteil der Bewegung verstehend, eine intensive Bildungsarbeit zum Teil bis heute praktizieren: inhaltlich, politisch-parteilich, in relevanten Teilen konkret aktionsbezogen, mit öffentlicher Anerkennung und nicht selten auch Förderung (vgl. Beer 1983).

1975 entstand auf dem von den badisch-elsässischen Bürgerinitiativen besetzten Bauplatz für das Atomkraftwerk Wyhl die VHS Wyhler Wald. Veranstaltungsort war, solange die Besetzung anhielt, das auf dem Platz stehende Freundschaftshaus, danach noch über elf Jahre lang waren es Gasthöfe in unterschiedlichen Orten der Region rund um den Kaiserstuhl. In der Hochzeit fanden bis zu vier Veranstaltungen pro Woche statt, später wöchentlich eine.
Das inhaltliche Angebot umfasste vier Bereiche:

1. Die unterschiedlichsten Facetten der Atomenergiediskussion: So war die allererste Veranstaltung der Frage gewidmet, wie ein Atomkraftwerk funktioniert. Weitere Themenfelder waren u.a. die Risiken des nuklearen Brennstoffzyklus, die Wirkungen von Radioaktivität auf die menschliche Gesundheit, Fragen nach alternativen Energien oder nach der moralischen Verantwortung von Naturwissenschaftler/inne/n.
2. Über die Atomenergie hinausgehende ökologische Perspektiven, Probleme und Bedrohungen, z.B. Fragen nach den Grenzen des Wachstums allgemein, oder die Ambivalenz einer Schwarzwaldautobahn, Perspektiven der ökologischen Landwirtschaft und des neuzeitlichen Weinbaus oder die Landschaft zerstörende Wirkung des Rhein-Main-Donau-Kanals.
3. Praktische und theoretische Aspekte, Erfahrungen und Strategien der ökologisch-politischen Widerstandsarbeit und Solidarität. Hier reichte das Spektrum der Themen von der Frage nach dem Selbstverständnis der Bürgerinitiativen über den historischen Rückblick auf die Bauernkriege im 16. oder die Hotzenwälder Freiheitsbewegung im 18. Jahrhundert und aktuelle Widerstandsaktionen z.B. in Frankreich, der Schweiz und den USA bis zu Konzepten des gewaltfreien Widerstandes bei Mahatma Ghandi und ihrer konkreten Umsetzung in der eigenen Widerstandsarbeit.
4. Kulturelle Veranstaltungen mit unterhaltendem und oft regionalem Charakter: Sie umfassten gleichermaßen Reiseberichte, die unterschiedlichsten musikalischen Darbietungen, regionale Kultur, Geschichte und Mundart bis zu gemeinsamen Festen. Der seinerzeit auch in der VHS Wyhler Wald engagierte Liedermacher Walter Moßmann fasst zusammen: »Einmal Feierabend, Unterhaltung; bringt jeder, was er vorher schon hatte. Die Bauern ihre Heimatschnulzen, die jungen Linken ihre Politschnulzen, die Gebildeten ihr Streichquartett am Pfingstsonntag. Und dann gibt es Situationen, in denen zu verschiedenen Zwecken die Inhalte unseres Kampfes ausgedrückt werden müssen. Und dann kommen sich die verschiedenen Gruppen näher« (zit. nach Beer 1983, S. 150).

Das Zitat von Moßmann verweist auf die ziemlich einmalige Besucherstruktur der Veranstaltungen, die eben durch die Verschiedenheit der am Widerstand gegen das Atomkraftwerk beteiligten Menschen geprägt war, die sich auch in den Veranstaltungen trafen und nicht nach Themen und Anlässen selektiert teilnahmen. Gleiches gilt auch für die Liste der Referent/inn/en. Sie setzte sich zu etwa gleichen Teilen aus wissenschaftlichen, fachlichen oder politischen Spezialisten und Aktiven der Bürgerinitiativen, Winzern, Landwirten, Fischern, Hausfrauen, Förstern, Lehrern u.a. zusammen. Die VHS Wyhler Wald wurde ausschließlich ehrenamtlich organisiert, Honorare wurden nie gezahlt, die anfallenden Kosten für die Organisation über Spenden finanziert.
»Die Volkshochschule Wyhler Wald ist die Verbindung zwischen Menschen, die nicht mehr bereit sind, den Massenkonsum unserer Wegwerfgesellschaft weiter mitzumachen. ... Ich sehe sie als ein alternatives Instrument, das nicht nur gegen das Atomkraftwerk Wyhl sein kann, wenn es am Anfang unseres Kampfes auch den Anschein hatte. Die Vielfalt des Programms zeigt uns dies. Sie zeigt aber auch, dass die Volkshochschule Wyhler Wald nicht nur gegen etwas informiert, sondern für etwas: für das Leben.« So Lore Haag, Sprecherin der badisch-elsässischen Bürgerinitiativen in einer Festrede zum vierjährigen Bestehen der »Volkshochschul für's Volksgewuhl« (zit. ebd., S. 144).

## Lernprojekte in sozialen Bewegungen

Die Volkshochschule Wyhler Wald war Sinnbild für die unauflösbare Verknüpfung zwischen ökologisch-politischem Lernen und einem zivilgesellschaftlichen Widerstand sozialer Bewegungen gegen Umweltzerstörung und Friedensbedrohung. Sie war auch ein Vorbild für eine Reihe von Projekten, die Ende der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre gegründet wurden und dort, wo sie den Schritt von der Initiative zur selbstorganisierten Einrichtung erfolgreich gegangen sind, heute noch erfolgreich arbeiten. Beispiele sind: die Station Umwelterziehung in Iffens, das Energie- und Umweltzentrum am

Deister, die Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion (Kurve Wustrow), das Antikriegshaus und die Antikriegswerkstatt Sievershausen, der Verein für Friedenspädagogik Tübingen, die Reisende Schule – 3. Welt in Warburg.
Die Orientierungen, Konzeptionen und Organisationsstrukturen dieser auf Selbstorganisation, inhaltliche Parteilichkeit und konkrete politische Handlungsbezüge gegründeten Einrichtungen fanden ihre Entsprechung auch in den Erwartungen der Teilnehmenden, die aus dem durchaus weiteren Umfeld der sozialen Bewegungen kamen. Daraus ergaben sich spezifische Erwartungshaltungen der Teilnehmenden, die die Ziele der Bildungsangebote bestimmten:

- das Bedürfnis nach grundlegenden Informationen, um sich an der fachlich-politischen Diskussion beteiligen zu können (Grundwissen),
- das Bedürfnis nach Entscheidungshilfen zur Entwicklung einer eigenen Position (Positionsfindung),
- die Bestätigung eigener Meinungen und deren vertiefende argumentative Absicherung (Verstärkung und Vertiefung),
- konkrete Hinweise zur alltäglichen Lebensführung, z.B. bezogen auf gewaltfreien Konfliktaustrag oder fairen Einkauf (praktische Handlungsanweisungen),
- Informationen über Strategien und Verfahren, die eigenen Positionen in den Prozess der politischen Meinungsbildung einzubringen (Aktionswissen),
- Reflexion eigener Handlungen und Strategien (Reflexion und Planung eigener politischer Praxis),
- unmittelbare Praxisberatung bezogen auf konkretes politisches Engagement,
- Vermittlung in Konfliktsituationen sowohl innerhalb der sozialen Bewegungen als auch mit staatlichen Instanzen oder privaten Interessengruppen.

Selbstorganisierte Lernprojekte, die im Kontext der neuen sozialen Bewegungen entstanden sind, fühlten sich keinem Bildungsideal, sondern der politischen Widerstandsbewegung verpflichtet. Trotz des klaren Anwendungszusammenhanges wurde Lernen als ein ganzheitlicher Vorgang empfunden, der die Trennung zwischen Hand- und Kopfarbeit, zwischen Bildung und Aktion, zwischen Gefühlen und Verstand zu überwinden suchte. Soweit bildungskonzeptionelle Überlegungen eine Rolle spielten, waren sie orientiert an den Arbeiten von Paulo Freire und Ivan Illich. Dies führte auch zu einer oft rigorosen Abwehr der Pädagogenrolle im traditionellen Sinne. Die Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden sind dialogisch angelegt, die Rollen werden austauschbar.
Die Lernprojekte der sozialen Bewegungen stellten – unabhängig von der bildungstheoretischen Diskussion um die Entwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung – aufgrund ihrer Existenz, ihrer ausgesprochen effektiven Praxis bei minimalen Mitteleinsatz die etablierte Bildungsarbeit radikal in Frage.

Das skizzierte Selbstverständnis von Bildungsarbeit im Kontext sozialer Bewegungen gilt heute auch z.B. für Attac, das sich explizit als Aktionsbündnis und Lernbewegung gegen die Globalisierungsfolgen bezeichnet. Zwar sind hier keine eigenen Bildungseinrichtungen entstanden, aber das Aktionsbündnis selbst bietet unterschiedliche Seminar- und Tagungsveranstaltungen, z.B. die jährliche Sommerschule, an mit dem Ziel, die Theorie der Globalisierungsprozesse und -folgen zu vermitteln und weiterzuentwickeln sowie die eigene Aktionspraxis zu reflektieren und partiell zu planen (vgl. Beer 2005, S. 200).
Die aus den sozialen Bewegungen hervorgegangenen Bildungsprojekte wirkten weit über den ursprünglichen Bewegungskontext hinaus. Die Inhalte, Dialogformen und Methoden fanden Eingang in die Angebote der etablierten Träger der Erwachsenenbildung – in Volkshochschulen, Akademien und Heimvolkshochschulen.

Die 1957 vom Manifest der Göttinger 18 angestoßene Entwicklung der neuen sozialen Bewegungen hat auf diesem Weg auch die Geschichte und Gestalt der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik auf doppelte Weise mitgeprägt. Zum einen ist ein bis heute existenter und wirksamer eigener Bereich von selbstorganisierten, an den sozialen Bewegungen orientierten Einrichtungen entstanden. Zum anderen haben diese Projekte die Arbeit der traditionellen Träger der Erwachsenenbildung oft nachhaltig in ihrer Arbeit beeinflusst.

**Literatur**

Beer, W. (1983): Frieden, Ökologie, Gerechtigkeit. Selbstorganisierte Lernprojekte in der Friedens- und Ökologiebewegung. Opladen

Beer, W. (2005): Soziale Bewegung und politische Bildung. In: Praxis Politische Bildung, H. 3, S. 199 ff.

***Abstract***

*Im Jahr 1957 haben 18 deutsche Kernphysiker eine Erklärung unterzeichnet, mit der sie ihre Beteiligung an Herstellung, Erprobung und Einsatz von Atomwaffen verweigern. Diese »Göttinger Erklärung« ist die Initialzündung für die Anti-Atomkraft-Bewegung geworden, aus der eine selbstorganisierte Bildungs-Szene erwachsen ist. Dafür steht die Volkshochschule Wyler Wald in Baden, die der Beitrag exemplarisch als Institutionalisierungsform einer Sozialen Bewegung vorstellt. Inhalte, Dialogformen und Methoden von Initiativen wie Ostermarschbewegung, Anti-AKW- oder Dritte-Welt-Initiativen fanden auch Eingang in die Angebote der etablierten Träger der Erwachsenenbildung.*

Dr. Wolfgang Beer ist Geschäftsführer für politische Bildung beim Evangelische Akademien in Deutschland e.V., Berlin.

Kontakt: Dr.Wolfgang.Beer@t-online.de

**WOCHEN SCHAU VERLAG**
**... ein Begriff für politische Bildung**

# Thema: Rechtsextremismus

Klaus Ahlheim (Hrsg.)

## Die Gewalt des Vorurteils

Vorurteile und Politik sind Geschwister. Mit Vorurteilen wird Politik gemacht, an den Stammtischen und Kathedern, in den Redaktionsstuben und Plenarsälen, bei Sonntagspredigten und Wahlkämpfen. Den Machtlosen machen Vorurteile den Alltag erträglicher, den Mächtigen Politik und Herrschaft leichter. Vorurteile sind der Stoff für Sündenbockpraktiken und Diskriminierungskampagnen, aus Vorurteilen werden Ideologien gezimmert und Geschichtslügen gemacht, mit Vorurteilen werden aber auch Gewalt, Kriege und Völkermord vorbereitet und legitimiert.
Im vorliegenden Band sind Texte aus sechs Jahrzehnten zusammengetragen, gegliedert in fünf Kapitel:
– Sündenböcke, Autoritarismus und Vorurteil
– Antisemitismus – das beständige Vorurteil
– Fremdenfeindlichkeit – das aktuelle Vorurteil
– Vorurteil, Gewalt und Völkermord
– Pädagogische Intervention und Prävention
Natürlich kann man die Texte – didaktisch „zubereitet" – auch im Unterricht, in Kursen und Seminaren einsetzen, gedacht ist der Band aber vor allem als Hintergrund- und Basisinformation für Lehrende in der politischen Bildung, auch für die schreibende und sendende Zunft, schließlich für alle, die mit Politik zu tun haben, sei es aus Bürgersinn, Leidenschaft oder Profession.

ISBN 978-3-89974324-1, 480 S., € 24,80

Stefan Glaser, Thomas Pfeiffer (Hrsg.)

## Erlebniswelt Rechtsextremismus

Aktionen und Erscheinungsformen des Rechtsextremismus sind heute weder altbacken noch ewiggestrig – eine Szene im modernen Gewand fordert die politische Bildung heraus. Der Band geht den rechtsextremen Strategien nach und analysiert u.a. Musik und Websites der Szene. Ziel des Buches ist es, die Kompetenzen von Jugendbildnern und Lehrern zu vertiefen, um den kritischen Blick Jugendlicher auf den Rechtsextremismus zu schärfen.
Auf der beigefügten CD werden viele Materialien zur Verfügung gestellt.

ISBN 978-3-89974359-3, 240 S, € 24,80 (inkl. CD)

**www.wochenschau-verlag.de**

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

1957 in Programmen der Volkshochschulen

# HEILE BILDUNGSBÜRGER-WELT UND LÄNDLICHE »GRENZERFAHRUNG«

**Klaus Heuer**

Nach dem Ungarn-Aufstand und der Suez-Krise schreibt Walter Dirks in der Januarausgabe 1957 der Frankfurter Hefte (S. 6): »Die Formel ‚Koexistenz' ist nüchtern genug. Aber sie ist die einzige Formel, die uns bleibt, wenn wir nicht angesichts der Unmöglichkeit des Friedens in den Krieg geraten wollen«. Wie ist die (westdeutsche) Weiterbildung mit der angespannten weltpolitischen Lage, der Kriegsgefahr und dem eskalierenden »Kalten Krieg« umgegangen? Oder war die Erwachsenenbildung von ganz anderen Fragen und Themen okkupiert? Eine Quelle zur Beantwortung dieser Fragen können Programmpläne sein, wie sie im VHS-Programmarchiv beim DIE lagern. Klaus Heuer hat sich mit drei Studierenden im Rahmen eines Seminars zur Geschichte der Erwachsenenbildung im Sommersemester 2007 VHS-Programme von 1957 angesehen.

Spiegeln die Programme der Volkshochschulen 1957 den Ernst der weltpolitischen Lage? Sind andere zeittypische Themen wie Atomkraft, Europa, die ungelöste »deutsche Frage«, die Bewältigung der nationalsozialistischen Vergangenheit greifbar? Gibt es Unterschiede in den Programmangeboten – etwa zwischen Stadt und Land? Das waren die zentralen Fragen einer Arbeitsgruppe, bestehend aus zwei Diplom-Pädagogik-Studentinnen, einem 81-jährigen Zeitzeugen und dem Verfasser als Lehrbeauftragten an der Universität Frankfurt. Ziel war die Programmplananalyse von 47 Weiterbildungsprogrammen des Jahres 1957 – also aller im DIE-Sammlungsbestand auffindbaren Quellen dieses Jahres. Die Pläne stammen mehrheitlich aus der damaligen BRD, nur einer aus Leipzig war darunter.

Um sich den Fragestellungen zu nähern, hatte die Arbeitsgruppe vier Ansätze gewählt, denen auch die Darstellung im vorliegenden Beitrag folgt:

- Zunächst sollte die Realität der damaligen Kursgestaltung aus der Erinnerung eines ehemaligen Teilnehmers vergegenwärtigt werden.
- Zweitens wurden in den Programmen Muster der Formsprache ihrer Cover identifiziert.
- Drittens wurden zwei der Formsprache nach sehr gegensätzliche Programme ausgesucht und einer thematischen Gegenüberstellung unterzogen.
- Schließlich wurde viertens eine vergleichende, explorativ ausgerichtete statistische Auswertung aller Programmangebote der Stadt- und Kreisvolkshochschulen nach Themengebieten vorgenommen.

## »Die Zeitzeugen-Perspektive«

Gemeinsam mit dem Zeitzeugen durchblätterte die Arbeitsgruppe die Volkshochschulprogramme von dessen Heimatstadt Düsseldorf. Dabei orientierte sich der Zeitzeuge stark an Namen. Er überprüfte anhand der Namen, wer damals Kursleiter gewesen war. Er erinnerte sich an die Dozenten, weil sie stadtbekannte Persönlichkeiten waren – Lehrer, Dramaturgen, Dirigenten oder Kustoden von Museen. Die Programmhefte hatten für ihn schnell einen hohen Wiedererkennungswert gewonnen, verkörperten einen Ausschnitt seines reichhaltigen Lebens, waren kürzlich vergangene Gegenwart geworden. Sein Interesse am Volkshochschulangebot hatte damals nicht den politischen Themen gegolten. Die drohende Kriegsgefahr, der Kalte Krieg oder auch der Ost-West-Gegensatz spielten in seinem Leben keine wichtige Rolle. Das Leben in Ostdeutschland erschien ihm genauso möglich wie im Westen. Er war in einem Chor aktiv, war an Musik interessiert, hörte mit Vorliebe klassische Musik. Er wollte Grundlagen der Ton- und Kompositionslehre kennenlernen. Er hatte einen Kurs belegt, der folgendermaßen angekündigt war:

*An den Programmen arbeiteten Laura Paul, Werner Rütten und Katrin Loth.*

»Dr. Julius Alf, Musikassistent der Stadt Düsseldorf. Einführung in die musikalischen Grundbegriffe. Musik, Melodie, Rhythmus, Harmonie, Dynamik, Agogik und Instrumentation. Zeit: Montags, 6 Doppelstunden, Preis 4,- DM, Ort: Großer Hörsaal, Citadellstraße 2a.«

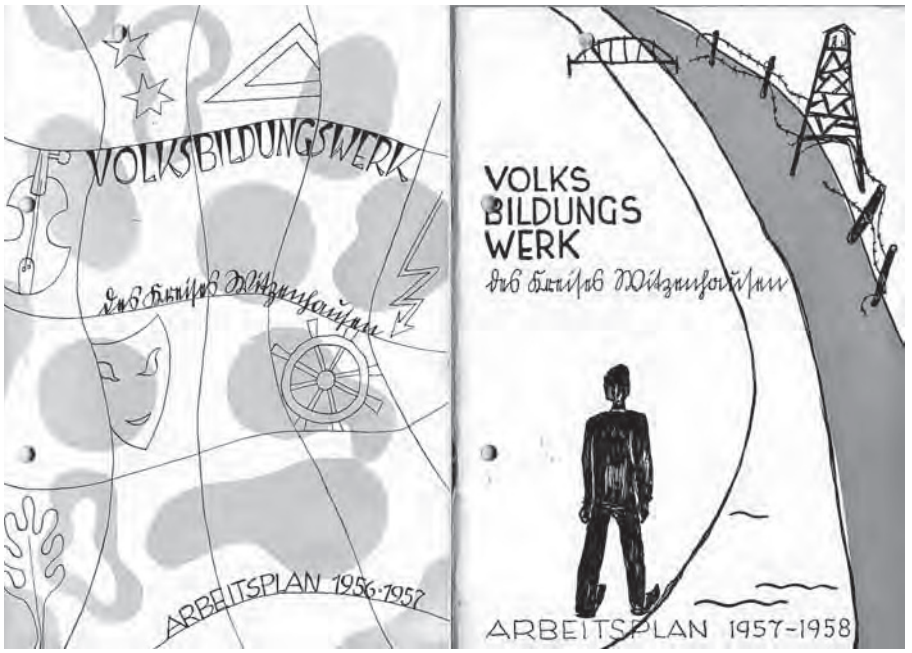
Er erinnerte sich, dass der Dozent ihn an einem Abend gebeten hatte, dass er ihn auf dem Klavier begleiten solle, und er ihm hatte sagen müssen, dass er keine Noten lesen könne. Er hatte sich dafür nicht geschämt, er hatte keine Minderwertigkeitsgefühle empfunden. Anders als in der Schule hatte er als Kursteilnehmer ein Kundenbewusstsein und forderte von dem Dozenten, dass er seine Wissensbestände in seinen Horizont übersetzte. Aus heutiger Sicht ist dies eine gelungene Möglichkeit gewesen, die oftmals akademisch und bildungbürgerlich klingenden Kursankündigungen zurechtzurücken. Ohne die Erinnerungen des Zeitzeugen wäre diese Option von heute aus kaum zugänglich gewesen.

## »Formsprachen der Programme«

Für die Analyse der Formsprache der Titelseiten der VHS-Programmankündigungen wurden jeweils eine Stadt- und eine Kreisvolkshochschule aus den acht alten Bundesländern ausgewählt, zuzüglich jeweils eines Programms aus Bremen, Hamburg, Berlin-Kreuzberg und Berlin-Wilmersdorf. Die entsprechenden 20 Programme wurden zur besseren Visualisierung grob geografisch geordnet im Seminarraum ausgelegt.
Auffällig an der Formsprache der Titelseiten ist, dass sie nicht uniform waren, keinem allgemein erkennbaren Corporate Design entsprachen, ja nicht einmal ein Wiedererkennungsmerkmal wie ein bundesweit verwendetes VHS-Logo bemühten. Die 20 Titelseiten lassen sich drei Mustern zuzuordnen, wobei zwei Muster eindeutig überwogen.
Da sind zum einen die Titelseiten, die traditionell und nüchtern an der Machtsymbolik der Stadtwappen ausgerichtet sind und an Vorlesungsverzeichnisse von Hochschulen oder andere offizielle Verlautbarungen erinnern. Dieses Muster lehnt sich in seiner Sprache an eine gestandene und anerkannte Macht an. Als Beispiel

*Die Originale der hier reproduzierten Cover sind farbig. Der breite dunkle Balken der Hamburger Cover ist jeweils in einer gedämpften dunklen Farbe gehalten.*

sind in diesem Beitrag drei Programmhefte der Hamburger Volkshochschule reproduziert.
Zum anderen gibt es das Muster, das allegorisch, mit romantischen Anklängen, Bildungsgüter wie Musik, Darstellende Kunst oder Natur manchmal wie in einem losen Koordinatensystem miteinander verknüpft sehr zeittypisch präsentiert. Dafür steht das Titelbild des Frühjahrsprogramms 1957 des Volksbildungswerks des Kreises Witzenhausen in Hessen, das in diesem Beitrag ebenfalls abgebildet ist. Auch dieses Muster vermeidet einen direkten Bezug zu den Bildungsinhalten. Es zielt auf eine assoziative Annäherung und erschien der Arbeitsgruppe so, als wolle es eine Bildsprache verwenden, die auch von den Teilnehmenden selbst kommen könnte.
Eine drittes, selteneres Muster nutzt bekannte künstlerische Darstellungen, z.B. in Frankfurt eine nicht weiter im Programmheft ausgewiesene Sitzende aus Beton oder in Berlin-Wilmersdorf ein Landschaftsbild aus dem frühen 19. Jahrhundert oder für Berlin-Kreuzberg eine Skizze verschachtelter geometrischer Hochhäuser mit dem Zentralpunkt eines traditionellen Kirchenbaus – Titelbilder, die Fragen aufwarfen, die ohne ein ausgeprägtes Kontextwissen nicht zu beantworten waren. Auch im Textteil werden keine Erklärungen dafür gegeben.
Die traditionell und nüchtern ausgerichteteten Titelbilder ließen sich den nordwestdeutschen Großstädten Kiel, Hamburg, Bremen, Hannover, Köln zuordnen, ergänzt durch München für den süddeutschen Raum. Sie stehen für Kontinuität, Distanz und hohe Bildungsgüter. Sie vermeiden Aktualität und ästhetische Moden und signalisieren, mit den potenziellen Teilnehmenden nicht in eine explizit werbende Beziehung treten zu wollen. Die allegorischen Titelbilddarstellungen (z.B. für Mainz, Saarbrücken und Stuttgart) dagegen sind zeittypisch. Sie stehen für Leichtigkeit und einfache Konsumierbarkeit des angebotenen Bildungsstoffs.
Mit den Jahresprogrammen aus Hamburg und dem hessischen Witzenhausen wurden zwei Beispiele ausgewählt, die den unterschiedlichen Formsprachen entsprechen. Dabei wechseln die Cover aus Witzenhausen ihre




*Das Frühjahrsprogramm aus Witzenhausen ist pastellfarben, das Herbstprogramm im Original schwarz-weiß mit grünem Grenzstreifen.*

Formsprache. Das Herbstprogramm, ein politischer Cartoon, ist dem dritten Muster zuzurechnen. Wie in den oben erwähnten Beispielen aus Frankfurt und Berlin wird ein Eye-catcher als Aufhänger für das Programm genutzt. Zu dieser Umschlaggestaltung hat die Arbeitsgruppe einen Deutungsversuch unternommen:
Der 1961 endgültig vollzogene Mauerbau ist hier bereits im vollen Gange; offenbar waren Grenzanlagen für die hessische Landbevölkerung Realität. Der dunkle Streifen – im Original grün – weist auf die seit 1945 bestehende grüne Grenze hin; der Stacheldraht und die Wachtürme sind in die Gegenwart hineinreichende drohende Zukunft. Der dem Betrachter den Rücken zuwendende schwarze Mann steigert diese düstere Szenerie. Eine der Assoziationen der Arbeitsgruppe war, dass er abwandern wird, dass er in dieser trostlosen „Landschaft" keine Zukunft hat.
Mit diesem Titelbild ist die Volkshochschule ein Wagnis eingegangen; vergleichbare Covergestaltungen liegen von anderen Orten nicht vor. Unerfreuliche, schmerzhafte politische Realität wurde mit dieser Skizze ins Zentrum gestellt. Witzenhausen lag im Zonenrandgebiet und hatte die Auswirkungen des Kalten Krieges und der Eskalation des Ost-West-Gegensatzes unmittelbar im Alltag zu bewältigen. Von daher lag die Wahl des Titelbildes nahe und ist doch in seiner düsteren Botschaft schwer erträglich.

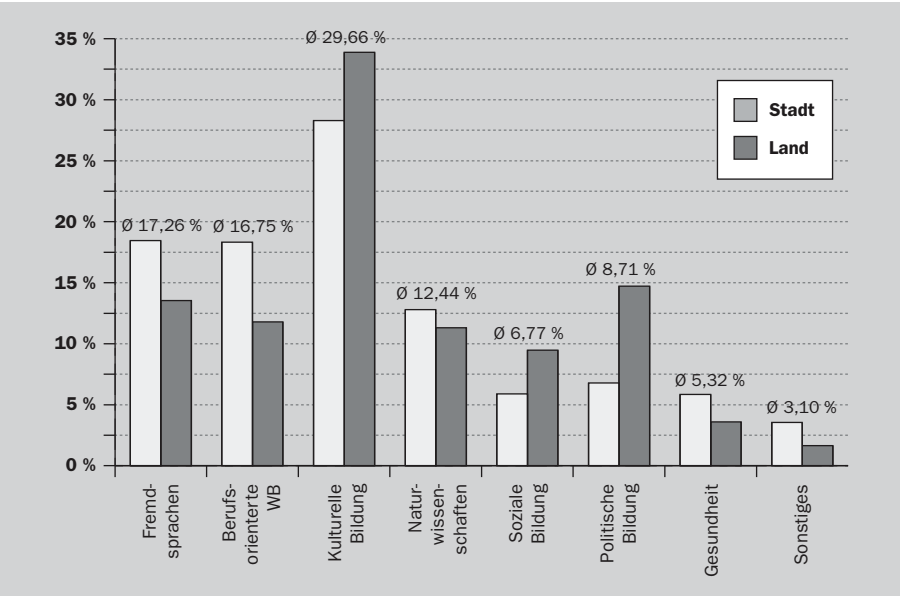
## »Vitalität des Programmangebots«

Im Gegensatz dazu steht die Vitalität des Programmangebots: europäische und asiatische Themenabende, Spielfilmvorführungen, Erziehungsberatung, künstlerische Freizeitangebote in Zusammenarbeit mit der Heimvolkshochschule Fürsteneck, politische Seminare auf der Burg Ludwigstein und Seminare von »Arbeit und Leben« bilden den Schwerpunkt. Das Programmheft wirkt aufgelockert und ist im Vergleich mit den Programmangeboten der anderen Volkshochschulen untypisch mit vielen Fotos gut besuchter Großveranstaltungen ausgeschmückt. Die Kursankündigungen sind an die Alltagssprache angelehnt. Das Grenzthema ist eines unter vielen. Es wurde als Vortragsreihe unter der Trägerschaft von »Arbeit und Leben« angeboten. Der Ankündigungstext für die »politische Stunde« lautet: »Seit nunmehr zehn Jahren lebt Deutschland in einem Zustand der Zerrissenheit und im Schatten fremder Mächte. Unter diesem Aspekt wächst eine junge Generation heran. Sie lebt in der krassen Wirklichkeit, und sie fragt täglich nach dem Warum und dem Wohin. Allein dieser Jugend zuliebe bedarf es der Deutung des eigenen deutschen Schicksals. Was können Staatsmänner, was kann der Einzelne, was kann die politische Stunde zur Wiedervereinigung unseres Landes tun? Diese Fragen bewegen uns alle. Sie zu behandeln erfordert die Stunde.«
Andere VHS-Programme der Zeit integrieren das Angebot von »Arbeit und Leben« nicht in dieser Weise. Die politische Aufgabe der Erwachsenenbildung, diesen Eindruck vermittelt das Witzenhausener Programm, wird hier nicht an die Politik delegiert, sondern die Fragestellung steht im Zentrum des Interesses und wird als Herausforderung auch für die Bildung verstanden.

Im Vergleich wirkt das Programm der Hamburger Volkshochschule gediegenbieder, bildungsbürgerlich und akademisch. Unter der Rubrik Geschichte, Politik, Staat, Gesellschaft, Wirtschaft werden nur wenige aktuelle Themen angeboten – unter folgenden Überschriften:

- »Unbewältigte Vergangenheit. Die Geschichte unserer Zeit von Stresemann bis zur Gegenwart«,
- »Die politische, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung in der Sowjetzone in den Jahren 1945 bis 1957«,
- »Die politische, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung in den unter fremder Verwaltung stehenden ostdeutschen Gebieten in den Jahren 1956 und 1957«,
- »Weltpolitische Entscheidungen unserer Tage«,
- »Europa und Afrika«,

**Abb. 3: Angebote der VHS 1957 nach Themengebieten und Stadt/Land**




*Die Auswertungen berücksichtigen 20 Volkshochschulen und 9237 Kurse aus dem Jahr 1957. Vertreten sind die acht Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein mit jeweils einem städtischen und einem ländlichen Jahresprogramm. Hinzu kommen die Jahresprogramme aus Bremen und Hamburg und aus West-Berlin die Programme für die Stadtbezirke Kreuzberg und Wilmersdorf.*

- »Europa heute und morgen«,
- »Der Lebensstil in der industriellen Gesellschaft«,
- »Der Mensch in der Großstadt«.

Die eingangs formulierten drängenden innen- und außenpolitischen Fragen tauchen in der großen Volkshochschule Hamburg nur vereinzelt und verdeckt auf. Auch unter dem Titel »Politisches Seminar« wird nur eine zeitlose und pragmatisch-staatsbürgerliche Themenreihe angeboten, die »Politik von der Gemeinde her« mit den Aspekten »die staatlichen Organe«, »das Geld«, »der Einzelne und die Gemeinschaft« behandelt. »Arbeit und Leben« ist in Hamburg kein Bestandteil des Programmhefts. Überhaupt fehlen handlungsorientierte politische Kursangebote.

Das Programmangebot der ländlich ausgerichteten Kreisvolkshochschule Witzenhausen ist im Vergleich zu Hamburg – und zu allen anderen VHS-Programmen, die vorlagen – exzeptionell. Es wirkt vital, modern und risikobereit. Es repräsentiert die lokale politische Kultur eben auch in ihren Konflikten und mit der Offenheit, die notwendig ist, um an die Herausforderungen heranzugehen.

Die Gegensätze zwischen den Beispielen Witzenhausen und Hamburg widersprechen der Vermutung eines Modernitätsvorsprungs der Großstädte gegenüber eher rückständigen Kreisvolkshochschulen. Ein statistischer Stadt-Land-Vergleich behandelter Themengebiete (Abb. 3) zeigt, dass Witzenhausen nicht bloß die berühmte Ausnahme der Regel ist. Eine entsprechende Vermutung lässt sich – etwa in Bezug auf die politische Bildung in ländlichen Volkshochschulen – keinesfalls bestätigen.
Betrachtet man die Themenverteilung insgesamt (Abb. 3), so zeigt sich, dass die auf politische Themen bezogenen VHS-Kursangebote damals mit einem Anteil von 8,71 % am Gesamtangebot, wenn auch die klassischen staats- und allgemeinpolitischen Themenstellungen überwogen, relativ stark vertreten waren. Heute umfasst das ganze Spektrum Politik-Gesellschaft-Umwelt noch 4,2 % des VHS-Programmangebots (VHS-Statistik 2005).

Am Schluss des Seminars waren sich die Studierenden in der Arbeitsgruppe einig, dass die Programmhefte – anders als von ihnen erwartet – mit diesem quellen- und projektbezogenen methodischen Ansatz einen packenden Zugang zur Geschichte der Erwachsenenbildung ermöglicht hatten. Durch die Erinnerungen des Zeitzeugen konnten sie ein reflektierteres Geschichtsverständnis entwickeln, und die Programme wurden nicht nur als Bildungsangebote gelesen, sondern können auch als Vergegenständlichung von wichtigen Aspekten der Gesellschaftsgeschichte verstanden werden.

***Abstract***
*Programmpläne der Volkshochschulen aus dem Jahr 1957 werden unter vier Gesichtspunkten als Zeugnisse deutscher Gesellschaftsgeschichte im Kalten Krieg befragt: (1) Welche Erinnerungen an die Realität der Kurse werden aus Zeitzeugensicht geweckt? (2) Welche Formsprache sprechen die Cover? (3) Welche gestalterische und thematische Bandbreite zeigt sich in einer Gegenüberstellung zweier Pläne? (4) Welche Themen standen 1957 im Mittelpunkt des Interesses? Die Analyse erfolgte im Rahmen eines Seminars zur Geschichte der Erwachsenenbildung und wurde mit drei Studierenden erarbeitet, darunter einem 81-jährigen Zeitzeugen.*

Dr. Klaus Heuer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und Lehrbeauftragter an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a.M.

# English Summaries

*Helmut Bremer:* **Strata, Class, Milieu. Reference strategies in research on continuing education 1957–2007** (pp. 26–31)
The author provides a longitudinal look at 50 years of research on participation in continuing education. After presenting some important publications from 1957 (Schelsky, Dahrendorf), he presents sociological reference strategies which were used in the respective time periods to explain the social structure: first strata and class, and then later – due to the influence of Bourdieus – the social milieu: He presents pertinent studies from the field of research on education exploring participation and non-participation in adult education for both periods. The social selectivity of (continuing) education exhibits a regular pattern which is at the same time independent of the social model.

*Andreas Seiverth:* **Traumatisation and national emergency semantics. Continuities in educational policy from Sputnik to the PISA shock** (pp. 32–35)
The successful launch of the Soviet satellite "Sputnik" in the autumn of 1957 had a lasting impact on U.S. educational policy: expenditures on education and science skyrocketed in order to keep up in the technology race with the Soviet Union. This article explores the conditions in which the launch of a satellite led to a profound shock while at the same time analysing the semantics of war and vulnerability. After this, the author asks whether there are parallels to the shock experienced by Germany with respect to the PISA results in 2000. In both cases education was a power resource, even if the competitive situations were very different. Georg Picht's "educational disaster" is forwarded as a "bridge" between the national emergency semantics of Sputnik and PISA.

*Wolf-Dieter Löser:* **Competence profiles of the "specialist in violence". The changing requirements and roles of soldiers** (pp. 36–38)
50 years after the first military draft, this article explores the requirements and roles of German Army soldiers over the period 1957 to 2007. The changing competencies and skills required of soldiers must be understood in connection with the profound changes which the German Army has undergone in its transformation from a defence-oriented force to an army actively involved in military missions. Nowadays soldiers are required to have analytical as well as action-related skills, multi-lingual capabilities, empathy and inter-cultural competence. At the same time, the core competence of soldiers – the ability and willingness to engage in combat – is still requisite. The German Army confronts the requirements outlined in the article with a wide range of training and retraining programme, inter alia at the Hamburg "Leadership Academy of the German Army", which is celebrating its 50th anniversary this year.

*Wolfgang Beer:* **From the "Göttinger 18" in the "Wyhler Wald". The learning movement of a social movement beginning in 1957** (pp. 40–43)
18 German nuclear physicists signed a declaration in 1957 in which they refused to take part in the production, testing and use of nuclear weapons. This "Göttinger Declaration" was the beginning of the anti-atomic energy movement, which subsequently developed into a self-organised educational scene. One symbol of this is the Wyhler Wald Adult Education Centre in Baden, which the article examines as an example of an institutionalised form of a social movement. Contents, forms of dialogue and methods used by initiatives such as the Easter March Movement, Anti-Atomic Energy or the Third World Initiative also became part of the courses offered at established adult education institutions.

*Klaus Heuer:* **The „Ideal World of the Bildungbürger and Rural "Borderline Experiences". Programmes of German adult education centres in 1957** (pp. 45–48)
In this article course programmes of German adult education centres in 1957 are examined from the perspectives of four time-witnesses of German social history during the Cold War: (1) What memories are stimulated among time-witnesses as to what the courses were really like? (2) What approach is used in the cover text? (3) What differences can one find when comparing the design and topics of two course plans? (4) What topics were at the focus of interest in 1957? The analysis was performed within the framework of a seminar on the history of adult education. It was carried out with three students, among them an 81-year-old who had taken part in the courses.

# Lernort Metzgerei

**Informelles Lernen über die Lebensspanne – oder wat?**

Samstag vormittag in einem Dorf im südlichen Nordrhein-Westfalen. Es diskutieren in breitem Rheinisch der Metzger (M), seine zwei weiblichen Fachangestellten (Wurstfachverkäuferin WFV 1 und 2) sowie drei Hausfrauen im Alter von 60 bis 75 Jahren (H 1 bis H 3).
H 1: »Wie lang muss dat Ding denn im Ofen?«
WFV 1: »Also wissen se, ich mach immer so ne knappe Stunde«
M: »So sechzig, siebzig Minuten müssen es schon sein.«
WFV 2: »Hören Se nich auf dem, Frau ääh... Dä lässt immer alles zu lang drin.«
H 2: »Nä. Drei Vierrrtelstund. Mach ich immer su; schmeck' ganz ausjezeichnet.«
H 1: »Er hätt aber jesaacht, ‚Minimum eine Stunde'.«
H 3: »Nä.«
H 1: »Joot.«
H 3 (geht Kopf schüttelnd aus dem Laden): »Manche lernen nie immer wat dazu.«

Foto: Peter Brandt

*Dass das 50-jährige Bestehen des DIE ein Grund zum Feiern ist, finden auch die Affen im Kölner Zoo. Anlässlich des Institutsjubiläums wurde ihnen die Lernumgebung »ape-I³« zur Nutzung übergeben, die das DIE im Projekt »Förderung informellen Lernens für bildungsferne Zielgruppen«, kurz: FILZ, zur Erhöhung der Weiterbildungsteilnahme im Feld entwickelt hatte.*

In den nächsten Heften:
Heft 1/2008 (erscheint Dezember 2007):
SCHWERPUNKTTHEMA: **Bildung und Zeit**
Gesellschaft und Bildung brauchen einen neuen Umgang mit der Zeit: Obwohl in der beschleunigten Gesellschaft allenthalben Zeitgewinne auf Kommunikations- oder Reisewegen zu verzeichnen sind, ist der subjektiv empfundene Zeitdruck nicht gesunken, im Gegenteil. Das DIE-Heft zum Jahreswechsel fragt nicht, wie Zeit noch effektiver genutzt werden kann. Stichworte aus dem Inhalt sind vielmehr »Muße«, »Verzögerung«, »Geduld«, »hier und jetzt«. Zeittheoretische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven von Hartmut Rosa, Peter Faulstich, Andreas Dörpinghaus u.v.a.

Heft 2/2008 (erscheint April 2008):
SCHWERPUNKTTHEMA: **Ehrenamt**

Weitere SCHWERPUNKTTHEMEN der Ausgaben 3/2008 bis 1/2009: **Alter, Ethik, EQF**

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf.
Änderungen der Planung vorbehalten.

**Impressum**

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Ihre Zielgruppen sind hauptamtliche Mitarbeitende und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

**Herausgeber:**
Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein (DIE/EN)

**Redaktion:**
Redaktionsleitung: Dr. Peter Brandt (DIE/PB);
Redaktionsassistenz: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP).
Mitarbeit: Dr. Heidi Behrens (Bildungswerk der Humanistischen Union, Essen; DIE/HB), Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn), Steffi Rohling (Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz, Mainz; DIE/SR); PD Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

**Titelgestaltung/Titellayout:** Gerhard Lienemeyer
**Titelsignet/Satz/Grafik**: Horst Engels
**Layoutvorlage**: Gerhard Lienemeyer
**Bezugsbedingungen** für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 30,– (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 24,– (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Bestell-Nr. *DIE*. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.
**Einzelheft**: € 9,90 (zzgl. Versandkosten)
**Anzeigen:** sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,
E-Mail roos@sales-friendly.de

**Anschrift von Herausgeber und Redaktion:**
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn
Tel. 0228 3294-208, Fax 0228 3294-4208
E-Mail: beyer-paulick@die-bonn.de
www.diezeitschrift.de

**Herstellung, Verlag und Vertrieb**:
W. Bertelsmann Verlag GmbH&Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

**Best.-Nr.: 15/1056, ISSN 0945-3164**
© 2007 DIE
Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung**
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung.
Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
- verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
- entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
- begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
- analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
- berät Forschung, Politik und Praxis
- vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.

Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 18 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.

# Themen, Fakten, Best Practice – jährlich neu

In dem »Jahrbuch Personalentwicklung 2007« geben abermals hochkarätige Experten aus Praxis und Wissenschaft in 34 Beiträgen Antwort auf Fragen aus den Bereichen Personalentwicklung, Weiterbildung und Ausbildung.

Angesprochen werden Entscheider im Personalmanagement, Personalentwickler und Trainer sowie Führungskräfte mit Personalverantwortung und Ausbilder. Diese profitieren von zahlreichen Fallstudien und Best-Practice-Konzepten für ihre eigene Arbeit. Die Konzeption als Jahrbuch sowie die Auswahl und Aufbereitung der Themen sorgen dafür, dass das Buch immer wieder als Ratgeber zur Hand genommen wird und so zu einem ständigen Begleiter für die tägliche Personal-Praxis im Unternehmen wird.

Der umfangreiche Serviceteil auf CD-ROM bietet praktische Hilfestellung für die Umsetzung im eigenen Unternehmen.

## Aus dem Inhalt:

- Management-Lernen und Strategie
- Internationale Personalentwicklung
- Kultur- und Kompetenzorientierte Personalentwicklung
- Zielgruppenkonzepte der Personalentwicklung
- Steuerung der Personalentwicklung

## Der Serviceteil auf CD-ROM:

- Studien und Marktübersichten
- Formulare und Checklisten
- Förderprogramme für den Bereich Aus- und Weiterbildung
- Glossar

**Schwuchow/Gutmann (Hrsg.)**

## Jahrbuch Personalentwicklung 2007

**Ausbildung, Weiterbildung, Management Development**

2006, 424 Seiten, gebunden,
mit CD-ROM
ISBN 3-472-06622-9

**Subskriptionspreis**
**€ 68,– bis 19.12.2006,**
danach € 79,–

## Coupon einsenden oder faxen: (02 21) 94 373 705

**DIE**

☒ **Ja, ich bestelle**

☐ Exp. **„Jahrbuch Personalentwicklung 2007"**
2006, 424 Seiten, gebunden, mit CD-ROM
**Subskriptionspreis € 68,– bis 19.12.2006,**
danach € 79,–; ISBN 3-472-06622-9

Sie können Ihre Bestellung innerhalb von zwei Wochen nach Erhalt ohne Begründung bei Ihrer Buchhandlung oder bei der Wolters Kluwer Deutschland GmbH auf einem dauerhaften Datenträger (Brief/Fax/eMail) oder durch Rücksendung widerrufen. Diese Frist beginnt mit dem Erhalt der Ware. Zur Wahrung der Frist genügt das rechtzeitige Absenden des Widerrufs (Datum des Poststempels).

**Wolters Kluwer Deutschland • Postfach 23 52 • 56513 Neuwied**
**E-Mail: info@wolterskluwer.de • Internet: www.personal-buecher.de**

Firma

Vorname, Name

Straße, Nr.

PLZ/Ort

Telefon Fax

Datum Unterschrift

DIE
Zeitschrift
für Erwachsenenbildung

*) in worten:
neunzehnhundert
und
sieben
und
**fünfzig**
bis
zweitausend
und
sieben