

## Kompetenzentwicklung als Weiterbildungsperspektive

*Peter Faulstich*

### Zusammenfassung

*Sofort nach der „Wende“ sind in den „fünf neuen Ländern“ zahlreiche Programme und Projekte aufgelegt worden, um mit Weiterbildung den ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Struktur-Crash abzufedern. Es gab Vorhaben zum Auf- und Ausbau pluraler Weiterbildungsberatungs- und Supportstrukturen, sowie zur Etablierung neuer Trägerstrukturen; zur Qualifizierung von Multiplikatoren; besonders zur Transformation beruflicher Weiterbildung durch „Maßnahmen“ der Bundesanstalt für Arbeit und zur Kompetenzentwicklung. Diese Konzepte hatten unterschiedliche Reichweiten und Wirkungsfelder. Ein Ende des Umbruchprozesses aber ist noch keineswegs erreicht.*

### 1. Struktur-Crash des Weiterbildungssystems der DDR

Wir haben 1990 – sofort nach der „Wende“ – von Kassel aus das nahe gelegene Mühlhausen besucht und Weiterbildungseinrichtungen kontaktiert (Döring/Faulstich 1991). Die Kommunikation war schwierig, die Atmosphäre gespannt im Zwiespalt von Zurückhaltung und Hoffnung. Schon ein halbes Jahr später war eine erneute Gesprächsrunde nicht mehr möglich: Die Türen der Institutionen waren geschlossen, die Personen ausgewechselt. Unser Fazit 1991 lautete: „Das alte Weiterbildungssystem ist zerschlagen.“ „Ein neues Weiterbildungssystem hat sich noch nicht herausgebildet.“ (Ebd. 23) Dies war kein Übergang, sondern ein immer noch fortwirkender Umbruch.

Spätestens nach vier Jahren war im Bereich Weiterbildung durchgängig klar: Die Struktur der Weiterbildung der DDR war zerbrochen, die Einrichtungen aufgelöst und das Personal „abgewickelt“ (Faulstich 1993). Bezogen auf die Weiterbildung in der ehemaligen DDR, deren Paradigma nach der „Wende“ schlagartig als überholt anzusehen war (Siebert 1994), kann von einer „radikalen Transformation“ gesprochen werden. Die Kulturhäuser wurden zu Kaufhäusern umgebaut. Die „Urania“, als ehemals größter naturwissenschaftlich orientierter Weiterbildungsträger wurde nur in wenigen Fällen weitergefördert. Die Betriebsakademien wurden aufgegeben, eigene neue Aus- und Weiterbildungsabteilungen aber kaum aufgebaut. Die Volkshochschu-

len wurden nach westlichem Vorbild reorganisiert und über die Gründung eigener Landesverbände dem Deutschen Volkshochschulverband eingegliedert (Beispiel Dresden: Gieseke/Oppelt 2003). Kirchen, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände gründeten Außenstellen. Private kommerzielle Bildungsanbieter breiteten sich aus.

Allerdings hat sich kein „neues“ System etabliert, sondern die Gründzüge des „alten“ Systems der BRD wurden übertragen. Es funktionierte jedoch nicht, den Menschen in den „neuen Bundesländern“ Weiterbildungsinhalte nach westlichem Muster aufzudrängen. Der Verlust des gesamten Wertesystems, der mit der „Wende“ einherging, erforderte in erster Linie den Aufbau veränderter Identität. Ratschläge wurden auf diesem Weg zu Recht oft als Bevormundung von „Besser-Wessis“ empfunden.

Einer der vordringlich unternommenen Schritte nach der politischen Vereinigung Ost- und Westdeutschlands war die Umstrukturierung der Wirtschaft in den „fünf neuen Ländern“ – von der Plan- zur Marktwirtschaft. Dafür gab es keinen Plan. Entwürfe gab es nur für den umgekehrten Fall – von der Markt- zur Planwirtschaft. Ein solcher Reorganisationsprozess ist jedoch nur vollziehbar, wenn die Erwerbstätigen partizipieren und sich selbst qualifizieren können. Diese Prämisse wurde aber nicht erfüllt, sondern die „fünf neuen Länder“ wurden als „Kolonie im eigenen Lande“ (Faulstich 1993) behandelt und der Normalität in den „alten Ländern“ angeglichen.

In einem eingefahrenen ökonomischen Kontext hat Weiterbildung die Aufgabe, zum einen die Qualifikationen zu vermitteln, die eine Restrukturierung der Wirtschaft ermöglichen, und zum anderen somit Arbeitsplätze zu sichern (s.u. Teil 2). Der unterliegende Strukturbruch nach 1989 war aber mit der herkömmlichen Wandelmetapher – Weiterbildung sei notwendig, weil sich alles und überall ändert – nicht mehr zu fassen. Es gab keine Kontinuität, die bloß „weiterentwickelt“ hätte werden können.

Da Weiterbildung also nicht darauf setzen konnte, dass die in den westlichen Bundesländern eingefahrenen Bildungsstrategien und -themen aufgedrängt wurden, da der Umbruch in der DDR gleichzeitig den Zusammenbruch eines ganzen Wertesystems bedeutete, wurde der umfassendere und anspruchsvollere Begriff der „Kompetenzentwicklung“ angezogen (s. u. Teil 3). Es ging nicht um Fortsetzung und Weiterentwicklung vorhandener Qualifikationen, sondern um eine Neubestimmung, aber auch um die Zerschlagung vorhandener Eingruppierungsansprüche und Destruktion bestehender Identität.

Um die verschiedenen Mentalitäten und den daraus resultierenden differierenden Weiterbildungsbedarf der Menschen in den alten und neuen Bundesländern verstehen zu können, muss man auch einen Blick auf die verschiedenen Grundlagen der Erwerbsarbeits- und Bildungssysteme werfen. Ein Arbeitsmarkt bestand in der DDR nicht. Die Fundamente der Berufsbildungssysteme beider Staaten wiesen allerdings nicht nur Gegensätze auf. Die Ausbildung hatte sowohl im Westen als auch im Osten Deutschlands das Ziel, die Qualifikation von Facharbeitern sicherzustellen, um den wirtschaftlichen Erfolg der Betriebe abzusichern. Die Basis für den Berufsstart bildeten in Ostdeutschland industrielle Großbetriebe, im Westen sind Handwerk und Kleingewerbe die wichtigsten Träger der betrieblichen Ausbildung. Die Zerschlagung

der Kombinate hatte daher für den Arbeitseinsatz und die Aus- und Weiterbildung im Osten katastrophale Konsequenzen.

## 2. Paradoxien traditioneller „Arbeitsamtsmaßnahmen“

Für die Perspektiven der Weiterbildung in den „fünf neuen Länder“ gab es nach 1989 keine Planung. Niemand hatte damit gerechnet. Die „Wende“ passierte und eine Vielzahl von Projekten und Programmen wurde aus dem Boden gestampft (Küchler/Kade 1992; Meisel u. a. 1993). Das weitestgehende Weiterbildungsexperiment war es, die Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit zur Förderung beruflicher Weiterbildung mitten im Struktur-Crash zu übertragen.

Für die Weiterbildungspolitik war die Erwerbslosigkeit in ganz Deutschland die gravierendste Problematik. Seit Anfang der 1990er Jahre wurden besonders in Ostdeutschland umfangreiche Mittel ausgegeben, um die Arbeitsmarktlage zu verbessern. Im Jahr 2000 betrug die Ausgaben des Bundes und der Bundesanstalt für Arbeit für „aktive Arbeitsmarktpolitik“ über 40 Mrd. DM, wovon etwa 50 % für die „fünf neuen Länder“ bestimmt waren. Dabei kam der Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen eine besondere Bedeutung zu, um so die „Humankapitallücke“ und damit die „Produktivitätslücke“ zwischen Ost- und Westdeutschland zu schließen.

Im Rückblick sind die Resultate ernüchternd. Die meisten Studien zeigen ein desillusionierendes Bild: Auf individueller Ebene und in kurzfristiger Perspektive haben sich durch die Maßnahmenteilnahme keine verbesserten Arbeitsmarktchancen ergeben. Makroökonomische Studien zeigen eher negative Wirkungen der Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW) – abgesehen von lohnreduzierenden Effekten (Fitzenberger/Speckesser 2001). Die Weiterbildungspolitik geriet in die Paradoxie, „maßgeschneiderte“, „passgenaue“ Maßnahmen für einen zusammenbrechenden Arbeitsplatz einzusetzen zu wollen. Dass gerade im Osten bei der Bewältigung des Erwerbslosenproblems mit der Allzweckwaffe Weiterbildung Fehler gemacht wurden, lässt sich nicht leugnen. Es ist ohne Perspektive qualifiziert worden, und vieles war fehlgeleitet. Die gesamte Republik lästerte über eine Floristenschwemme in den „neuen“ Bundesländern.

Allerdings sieht das Bild in der langfristigen Perspektive besser aus. Die positiven Effekte überwiegen. Bei ostdeutschen Frauen zum Beispiel führten Umschulungen dazu, dass bei den Teilnehmerinnen die Wahrscheinlichkeit, eine Beschäftigung zu finden, um 25 Prozent höher lag als bei vergleichbaren Nichtteilnehmerinnen. Bei ostdeutschen Männern wurde der positive Effekt allerdings u. a. dadurch überlagert, dass in der ersten Hälfte der 1990er Jahre viele Erwerbslose in Bauberufe umgeschult wurden. Mitte der 1990er Jahre kam aber der Bauboom in den „fünf neuen Ländern“ zum Erliegen. Die Arbeitslosenquoten in den Bauberufen, die 1993/1994 noch deutlich unterdurchschnittlich waren, stiegen bis zum Jahr 2002 auf über 30 Prozent, so dass sich dort die Beschäftigungschancen rapide verschlechterten.

Trotzdem: Die Förderung der beruflichen Weiterbildung lohnt sich individuell und gesellschaftlich. Während der Weiterbildung sinkt zwar die Wahrscheinlichkeit, dass die Teilnehmenden eine neue Stelle antreten, da sie sich in dieser Zeit seltener

bewerben. Längerfristig überwiegen jedoch positive Effekte: Umschulungen beispielsweise erhöhen die Beschäftigungswahrscheinlichkeit nach mehreren Jahren um durchschnittlich 10 bis 15 Prozent. Die Wahrscheinlichkeit, Erwerbsarbeit zu haben, ist in Westdeutschland bei ehemaligen Teilnehmern 4 Jahre nach der Weiterbildung immerhin um 5 bis 9 Prozent höher als bei vergleichbaren Personen, die keine Fortbildung absolviert haben (vgl. zusammenfassend Büchel/Panneberg 2004). Noch deutlicher kann man von positiven Effekten der Förderung beruflicher Weiterbildung sprechen, wenn man sich nicht nur auf die Wiedereingliederungseffekte als Hauptkriterium beschränkt.

Die „nicht-intendierten Effekte“ z. B. von Umschulungsmaßnahmen ergeben wiederum ein anderes Bild (Meier 1998). „Die Teilnehmer an der Fortbildung und Umschulung ziehen aus den Kursen einen nachweisbaren Nutzen, auch wenn dieser streckenweise anders als erwartet ausfällt“ (ebd., S. 191). „Insgesamt gesehen, fallen die sozialen, finanziellen und qualifikatorischen Nutzeffekte für die Teilnehmer unter den gegebenen Umständen stärker ins Gewicht als der mit den Lehrgängen angestrebte, aber größtenteils unerreichbare Nutzen der Rückkehr auf den Arbeitsmarkt“ (ebd., S. 192/193).

Alles in allem muss aber das Megaexperiment „Förderung der beruflichen Weiterbildung“ gemessen an den weitreichenden Ansprüchen als misslungen angesehen werden. Über traditionelle Weiterbildungskonzepte ließen sich keine modernisierten Arbeitseinsatzformen etablieren.

### 3. Kompetenzentwicklung als Transformationsprojekt

Vielmehr zeigt sich die Beschränktheit eindimensional auf den Arbeitsmarkt ausgerichteter Programme und die Notwendigkeit umfassenderer Ansätze, wie sie z. B. das Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) versuchte. Es wurde ab 1992 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung mit der Zielstellung gefördert, eine Neuentwicklung der beruflichen Qualifikationsstrukturen in den „neuen Ländern“ zu unterstützen und umfassend anzugehen. Träger dieses Projekts war die Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF). Innovations- und Transformationsprozesse in Ostdeutschland führten zu veränderten Schwerpunkten. Von 1996 bis Ende 2000 koordinierte und begleitete QUEM die Programme „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung“ und „Lernen im sozialen Umfeld“. Von 2001 bis 2007 war das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, das aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert wurde, Träger umfangreicher Forschungs- und Gestaltungsaufgaben. So ist über 15 Jahre, großteils gefördert durch den europäischen Sozialfonds, eine Vielfalt von Projekten, Veranstaltungen und Veröffentlichungen finanziert worden, welche sowohl theoretische Diskussionen als auch praktische Umsetzungen angestoßen haben. Es wurden 100 Hefte der Reihe „QUEM-Report“ und weitere „QUEM-Materialien“ gedruckt; es erschienen 11 Jahressbände „Kompetenzentwicklung“. Zweiundzwanzig umfangreiche Bände der „edi-

tion QUEM“ und weitere Buchtexte wurden veröffentlicht; vom „QUEM-Bulletin“, welches die Aktivitäten von QUEM seit 1992 öffentlichkeitsweit propagierte, wurden über 100 Nummern herausgebracht. Zahlreiche Tagungen, zum Beispiel die „Zukunftsforen“, wurden veranstaltet und eine Vielzahl von Projekten initiiert.

Im wissenschaftlichen Diskurs verfolgte die AG QUEM eine rigide Profilierungsstrategie. Es wurde eine spezifische Kultur betont, welche sich gezielt gegenüber der vorhergehenden Diskussion in der Weiterbildung absetzte. Durch polarisierende Begriffsbildungen wurde ein interner Sprachgebrauch entwickelt, welcher eine Gruppenbildung stützen sollte. Es ging um den Versuch, sich als „scientific community“ zu konstituieren und so eine besondere, neue Form des Ansatzes zu beanspruchen. Einige Signalwörter wurden immer wieder verwendet: so eben „Kompetenzentwicklung“, „Neue Lernkultur“ und „Selbstorganisiertes Lernen“.

Die Devise „Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung!“ (Bootz/Hartmann 1997), wurde ausgegeben, um den Herausforderungen eines fundamentalen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umbruchs gerecht zu werden. Bei der Diskussion stand nicht nur eine neue Fassung der Begriffe, sondern ein verändertes und erweitertes Verständnis von Qualifikation zur Diskussion. Die Bewältigung der gesellschaftlichen Strukturbrüche und die hohen Innovationsansprüche stellten Bildungsbemühungen und speziell Weiterbildung vor die Aufgabe, die dafür notwendigen Kompetenzen auszubilden. Dies kommt nicht aus ohne aktive Gestaltung von Entwicklungsprozessen und die Ausprägung umfassender Handlungskompetenz. Zugleich stellt sich die Frage, ob Weiterbildung dies überhaupt leisten kann. Sie braucht offensichtlich eine kritische Selbstreflexion und einen Konzeptwandel, der über bloße Weiterentwicklung bestehender Strategien und Programme hinausgeht.

Hier bot das „Hinüberwechseln“ einer ganzen Bevölkerung in ein anderes Gesellschafts- und Wirtschaftssystem ein Beispiel für extreme Wandlungsprozesse und erforderte ein Lernen in bisher kaum vorstellbaren Dimensionen. Bestehende Bildungskonzepte und -modelle, speziell im Bereich Weiterbildung, mussten hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit überprüft werden. Inwieweit jedoch die mit dem radikalen Transformationsprozess verbundenen Chancen für Neuorientierung, Um- und Ausgestaltung genutzt wurden, ist fraglich.

Nachweislich hat die Diskussion um aktuell notwendige und zukunftsorientierte Entwicklungen durch die AG QUEM starke Impulse erhalten. So werden in der „alten“ BRD schon vorhandene Ansätze bezüglich einer Öffnung oder Entgrenzung von Weiterbildung, die sich u. a. in Bemühungen um ein erweitertes Begriffsverständnis widerspiegeln, aus den Erfahrungen des Umbruchs gestützt. Die Aktivitäten der AG QUEM fokussierten sich im Versuch, den Begriff Weiterbildung durch „Kompetenzentwicklung“ zu ersetzen. So sollte von „Kompetenzentwicklung“ gesprochen werden, wenn über eine vorrangig Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelnde Qualifikation hinaus bewusst eine Neuausprägung komplexer Handlungskompetenz angestrebt wird, einschließlich einer Veränderung von Normen und Werten. Eine daraus resultierende Auseinandersetzung mit bestehenden Weiterbildungskonzepten sowie das Suchen nach neuen Gestaltungsansätzen schließt eine wissenschaftstheoretische Diskussion relevanter Begriffe als notwendige Verständigungsbasis ein.

Argumente für eine „kompetenzorientierte Wende“ in der Weiterbildung wurden provokant artikuliert und entsprechend kritisch diskutiert. Sie verweisen auf alle Fälle auf wesentliche Merkmale, die „Kompetenz“ ausmachen:

1. Kompetenz ist subjektbezogen;
2. Kompetenz bezieht sich auf die ganze Person, verfolgt also einen „ganzheitlichen“ Aspekt;
3. der Begriff „Kompetenz“ erkennt die Selbstorganisationsfähigkeit des Lernenden an;
4. „Kompetenzlernen“ öffnet das „sachverhaltszentrierte“ Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung;
5. der Kompetenzbegriff umfasst die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen. (Bootz/Hartmann 1997)

Speziell aus dem letztgenannten Kriterium resultiert eine Reihe ungeklärter Fragen im Zusammenhang mit der „Messbarkeit“ oder „Bewertbarkeit“ von Kompetenzen im Sinne von Handlungsdispositionen (Gnahn 2007) für die Bewältigung von Umbruchsprozessen.

Da der ostdeutsche Transformationsprozess von Normenkollaps und Wertewandel begleitet war (und ist), war (und ist) es nur folgerichtig, Weiterbildung als umfassende Kompetenzentwicklung zu verstehen und zu gestalten. Das bedeutet eine kritische Auseinandersetzung mit dem heutigen Weiterbildungssystem insgesamt — nicht nur Entwicklung und Ausgestaltung im Rahmen bestehender Strukturen und Konzepte. Es geht um weitreichende Innovationen, die neue Handlungsräume sowie einen dafür notwendigen bildungspolitischen Rahmen eröffnen. Gerade die bestehenden Rahmenbedingungen hemmen gegenwärtig über Modellversuche hinausgehende Strukturansätze; sie behindern nicht nur die Ausprägung, sondern ebenso die Auschöpfung individueller Handlungskompetenz.

Zugegebenermaßen wichtig war der penetrante Hinweis, dass Lernen nicht nur in Lerninstitutionen stattfindet, sondern dass Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernfeldern abläuft. Ein solcher Denkansatz für die Gestaltung eines zukunftsorientierten Weiterbildungssystems erfordert eine verstärkte Förderung vielfältiger, miteinander vernetzter Felder. In einem solchen Netzwerk haben Weiterbildungsinstitutionen mit ihrem bildungspolitischen Anspruch und dort angebotene Programme und Kurse ihren Platz. Auf diesen Bereich konzentrierte sich herkömmlich berufliche Weiterbildungspolitik mit ihren Förderinstrumentarien.

Weitergehend wurde von der AG QUEM unterschieden: neben dem „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ ein „Lernen im Prozess der Arbeit“ und ein „Lernen im sozialen Umfeld“, die als Felder der Weiterbildung wahrzunehmen und zu unterstützen wären. Daneben gestellt wurde ein „Lernen in virtuellen Welten“ als ein besonderes Lernfeld. Die Diskussion um Weiterbildung als „vierte Säule“ des Bildungssystems wurde ersetzt durch die vier Felder der Weiterbildung.

Eine „neue Lernkultur“ mit der Vision einer „lernenden Gesellschaft“ wurde kreiert. Diese ist gekennzeichnet von ineinandergreifenden und geförderten Lernmöglichkeiten, die vom Individuum in seiner jeweiligen Berufs- und Lebenssituation

sowie im Kontext regionaler Entwicklungspotenziale und in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen genutzt werden. In diesem Disput wird die Diskussion über gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungsprozesse, um die Erosion traditioneller Erwerbsarbeit, über ein neues Verständnis von Arbeit, ihre Neubewertung und Verteilung, um den Rückzug des Sozialstaats und um Weiterentwicklung des Gemeinwesens aufgegriffen.

Die Arbeiten, Projekte und Programme der AG QUEM haben also durchaus relevante gesellschaftliche Themen und Interessen thematisiert. Sie haben dem aber eine „verkehrte“ Form gegeben, indem sie die strukturellen Prämissen „umfassender Kompetenzentwicklung“, „neuer Lernkultur“ und „selbstorganisierten Lernens“ verschwiegen. Die Realität der Lebens- und Arbeitsbedingungen entspricht dem nicht: Kompetenzentwicklung ist immer noch begrenzt durch Brauchbarkeit und Verwertbarkeit von Qualifikationen im Unternehmen; die Lernkultur wird dominiert durch das Betriebsklima der Profitorientierung; Selbstbestimmtheit wird eingeengt durch Herrschaft und Ausbeutung. Vieles – keineswegs alles –, was die AG QUEM hervorbrachte, war insofern Ideologieproduktion.

#### **4. Nach zwanzig Jahren: noch keine Einheit, aber Gemeinsamkeiten**

Zwischen West- und Ostdeutschland Einheit zu verkünden, ist zumindest vorschnell. Nach wie vor gibt es ökonomische Spaltung und mentale Trennung. Die Erwerbslosenquoten sind im Osten insgesamt dramatisch hoch; regionale Disparitäten verstärken sich sogar; die mentale und kommunikative Distanz zwischen „Ossis“ und „Wessis“ besteht fort.

Allerdings haben sich die Demarkationslinien verschoben: Es haben sich durchaus Gemeinsamkeiten herausgebildet und Unterschiede zwischen den ostdeutschen Ländern werden deutlich. Nachdem die marktwirtschaftlichen Prinzipien des Kapitalismus sich durchgesetzt haben, ergibt sich eine gemeinsam geteilte Ausgangslage: Teilhabe am gesellschaftlichen Reichtum und an politischer Demokratie ist in beiden Teilen Deutschlands zentraler Interessenkonflikt.

Im gemeinsamen distributions- und sozialpolitischen Kontext eingebunden sind die Um-, Ein- und Zusammenbrüche der Weiterbildung. Bei gesellschaftlichen Verteilungsproblemen spielen nicht mehr nur Einkommen oder Sicherheit, sondern zunehmend Wissen eine Rolle. Kompensationsleistungen gegen Selektivität und fehlende Gerechtigkeit, wie z. B. Weiterbildungsmöglichkeiten, werden jedoch zunehmend eingeschränkt. „Prekarität“, die permanente Gefahr dauernder Exklusion, wird zum neuen Modus sozialer Ungleichheit.

Weiterbildungsperspektiven sind eingebunden in *Gestaltungsoptionen* der Zukunft der Arbeit. (Diese Alternativen sind kontrastiv und plakativ zugespitzt; tatsächlich gibt es immer Mischverhältnisse und Aushandlungsspielräume.)

Wichtig dabei ist, eine Überschätzung und damit eine Überforderung der „Kompetenzentwicklung“ zu vermeiden. Es war schon 1989 falsch, der Weiterbildung ein überzogenes Problemlösungspotential anzulasten – allerdings insofern herrschaftsstabilisierend als die ungelösten strukturellen Probleme als individuelles Versagen unmin-

terpretiert werden konnten: „Wer nicht lernt und sich nicht bemüht, ist selber schuld“. Je nach strategischem Kontext erhält die Weiterbildung entweder eine „Lückenbüßerfunktion“ zur kurzfristigen Anpassung – „passgenau“ an technische Umstellungen – und als sozialpolitisches Befriedungsinstrument, oder aber als Option für einen Kompetenzentwicklungspfad, der auf hochqualifizierte und eigenaktive Arbeitskräfte und entsprechend auf ein personalorientiertes Produktionsmodell setzt.

<b>Option 1</b>	<b>Option 2</b>
Senkung der Lohnnebenkosten	Verteilung der Arbeitszeit
Globalisierung	Regionalisierung
Technisierung	Ökologisierung
Niedriglöhne	Grundsicherung
Bürgerarbeit	Dritter Sektor
Lückenbüßerfunktion	Kompetenzentwicklungspfad

Abb.: Alternativen der Zukunft der Arbeit und des Sozialen

Im Rahmen einer solchen Strategie bleiben die Begriffe Selbstbestimmung und Kompetenz unverzichtbar. Sie werden allerdings mit neuem Inhalt bestimmt. Selbstbestimmung geht aus von der Unverfügbarkeit der Personen und Kompetenz bezieht sich auf die Eigensinnigkeit ihrer Handlungsmöglichkeiten.

Wenn man festhält an der Option „Kompetenzentwicklungspfad“ muss man die zukünftigen Entwicklungen mit großer Sorge betrachten. Resultat ist: Kurzfristige Haushaltssicherung zerstört langfristige Entwicklungsmöglichkeiten in der Weiterbildung und erzeugt negative soziale Konsequenzen. Es geht demgegenüber darum, langfristig die Bedeutung von Bildung und besonders Weiterbildung für Gesellschaftsentwicklung und für die Sicherung des Sozialen festzuhalten. Insofern müssen alternative Formen entwickelt werden, welche die Zugänge zu Weiterbildung und soziale Teilhabe in West- und Ostdeutschland sichern.

## Literatur

- Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrg.): Kompetenzentwicklung 2006, Waxmann: Münster 2006
- Arbeitsgemeinschaft QUEM: Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozess. Memorandum, beschlossen von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, QUEM-report, Heft 40, Berlin 1995
- Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung, Berlin 1996
- Boetz, I./Hartmann, Th.: Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe. In DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4 (1997), S. 22-25
- Büchel, F./Panneberg, M.: Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland. In: ZAS (2004), S. 73-126
- Döring, O./Faulstich, P.: Weiterbildung in Kreis und Stadt M. In: Volkshochschule, H. II (1991), S. 22-24

- Faulstich, P.: Weiterbildung in den „fünf neuen Ländern“ und Berlin, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 1993
- Fitzenberger, B./Speckesser, St.: Weiterbildungsmaßnahmen in Ostdeutschland. Ein Misserfolg der Arbeitsmarktpolitik? ZEW Discussion Paper No. 02-16, Mannheim 2001
- Gieseke, W./Opelt, K.: Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen, leske + budrich: Opladen 2003
- Gnahn, D.: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studententexte für Erwachsenenbildung, DIE, Bielefeld 2007
- Küchler, F. v./Kade, S.: Erwachsenenbildung im Übergang, PAS/DVV, Frankfurt/M. 1992
- Meier, A. u. a.: Weiterbildungsnutzen. Über beabsichtigte und nicht beabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung, Berlin 1998
- Meisel, K. u. a.: Erwachsenenbildung in den neuen Ländern, PAS/DVV, Frankfurt/M. 1993
- Siebert, H.: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1994, S. 52-80