

Hessische Blätter für Volksbildung

Verwerfungen

Weiterbildung

Verwerfungen
in der Weiterbildung

1 | 2010

Hessische Blätter für Volksbildung 1/2010

Thema I Verwerfungen in der Weiterbildung

	<u>Editorial</u>	
<i>Peter Faulstich</i>	Verwerfungen in der Weiterbildung	3
	<u>Wissenschaft</u>	
<i>Peter Faulstich</i>	Verwerfungen zwischen Arbeiten und Lernen	5
<i>Günther Böhme</i>	Bildung aus demographischer Perspektive	11
<i>Steffi Robak</i>	Verwerfungen im Schatten unternehmerischer Aktivierungspolitik	21
<i>Ingrid Schöll</i>	Organisation und Institution Erwachsenenbildung unter konfligierenden Anforderungen	35
<i>Dieter Nittel</i>	Verwerfungen im unvollendeten Projekt der Professionalisierung Ein Zwischenruf	44
	<u>Praxis</u>	
<i>Wolfgang Schönfeld</i>	Tendenzen in der Praxis der Weiterbildung Einige polemische Anmerkungen in guter Absicht	56
	Service	
	<u>Berichte – Material</u>	67
	<u>Hinweise – Personalia</u>	81
	<u>Rezensionen</u>	89
	<u>Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe</u>	100

Hessische Blätter für Volksbildung – 60. Jg. 2010 – Nr. 1

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Geschäftsführer: Dr. Enno Knobel, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Birte Egloff, Frankfurt am Main; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt am Main; Dr. Steffi Robak, Berlin; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Dr. Wolfgang Schönfeld, Limeshain; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Peter Faulstich

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Peter Faulstich

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn,
Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Bezugsbedingungen: (ab 01.01.2010) Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 38,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 32,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: (ab 01.01.2010 Einzelheftpreis: 14,90 € zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2010 Verwerfungen in der Weiterbildung

hbv 2/2010 Identität und Professionalität

hbv 3/2010 Sprache und Alphabetisierung

hbv 4/2010 Politische Bildung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2010 Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 1/2010

Editorial

Verwerfungen in der Weiterbildung

Peter Faulstich

Verwerfungen entstehen durch gegenläufige Entwicklungen. Während einerseits der weite Horizont der Weiterbildung betont wird, zeigt sich die Landschaft nach wie vor zerklüftet und von Abbrüchen durchzogen. Es gibt sich abzeichnende Bruchlinien im Feld selbst und in seiner Umgebung.

Wir haben uns als Redaktion vorgenommen, verschiedene Gefahrenstellen zu beleuchten und aufzuhellen. Der Kontext des Lernens in der Erwachsenenbildung ist gekennzeichnet durch die Wahrnehmung, dass die „langen Linien“ der bisher unterstellten Weiterentwicklung brechen. Selbstverständlichkeiten der Wachstumsideologie, die basiert waren im ökonomischen Zuwachs haben sich als Ideologie entlarvt. Wieder einmal wurde der als naturwüchsig unterstellte Fortschrittsglaube desillusioniert:

Die *ökonomische Krise* hat für die Weiterbildung widersprüchliche Folgen: Zum einen wird Weiterbildung immer wichtiger, auf der anderen Seite setzt sich der Bedeutungszuwachs keineswegs in entsprechende Teilnahmesteigerungen um. Dabei ist das verschobene Verhältnis von Arbeiten und Lernen noch wie vor Grundlage für die Diskussion über den weiteren gesellschaftlichen Entwicklungspfad (Beitrag *Peter Faulstich* in diesem Heft).

Ein weiterer „Megatrend“ wird durch die Demographie vorgegeben, hier besonders die Altersverschiebung der Bevölkerung. Die *demographischen Tendenzen*, z. B. des Alterns der Gesellschaft, führen zu einem Auseinanderklaffen zwischen dem Postulat mehr für die wachsende Gruppe Älterer anbieten zu müssen und dessen Umsetzung (*Günther Böhme*).

Dies setzt sich fort auf der Unternehmensebene, wo gestiegene Weiterbildungsbedarfe sich brechen an der Restriktion der Personal- und Rekrutierungspolitik. Die *Unternehmenskulturen* folgen den notwendigen Reorganisationsstrategien nur begrenzt (*Steffi Robak*). Die Unternehmen geraten in Problemlagen, die sie durch betriebliche Personalentwicklung auszubalancieren versuchen.

Diese Kontextstrukturen setzen sich fort in internen Brüchen. Für die *Personalentwicklung* werden Aufgaben des Bildungsmanagements immer stärker betont, bildungswissenschaftliche Professionalität wird immer weniger geschätzt (*Ingrid Schöll*).

Dies hat eine Verschiebung des Begriffs *Professionalität* zur Folge. Der lange Zeit unterstellte Zuwachs an Professionalität setzt sich nicht fort. Der biographische Stellwert von Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung verschiebt sich (*Dieter Nittel*).

Insgesamt wird das *Selbstverständnis* der in der Erwachsenenbildung Tätigen und der sie beschäftigenden Einrichtungen in Frage gestellt (*Wolfgang Schönfeld*).

Es gäbe noch weitere paradoxe Tendenzen aufzuzählen. Die Frage allerdings, wie sich die feststellbaren Verwerfungen glätten, ist offen. Unsere seismographischen Messungen zeigen keine Indikatoren für vulkanische Eruptionen. Die Einbrüche vollziehen sich eher unterhalb der Oberfläche, was sie nichtsdestoweniger für eine langfristige und zukunftssichere Entwicklung der Weiterbildungslandschaft riskant macht.

Wir werden die Prozesse weiter beobachten. Dazu haben wir die Redaktion verstärkt: Ab Jahrgang 2010 werden *Dr. Birte Eglhoff* (Universität Frankfurt) und *Dr. Susanne May* (Volkshochschule München) an der Arbeit mitwirken. Wir begrüßen die beiden neuen Kolleginnen und hoffen die „Hessischen Blätter für Volksbildung“ weiter an der Spitze der anerkannten Zeitschriften für die Weiterbildung zu halten und zu verbessern.

Dr. Birte Eglhoff (*1969) ist seit 1996 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Ihr Arbeitsbereich ist Erwachsenenbildung, Praktikums- und Studienangelegenheiten. Nach einem Studium der Diplom-Pädagogik Promotion 2002: „Praktikum und Studium – Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt“. Ihre aktuellen Projekte sind u. a. „Biographie und Organisation“; Projektleitung im Teilprojekt „Qualitative Biographie-Studie zur Lebenssituation ehemaliger Teilnehmer/innen an Alphabetisierungs-/Grundbildungskursen unter besonderer Berücksichtigung der subjektiven Deutungen“. Neueste Veröffentlichungen sind: „Zur Bedeutung einer subjektorientierten Forschungsperspektive im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung.“ In: Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster 2008, S. 63-67; „Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung“ (zus. mit Dana Jochim und Erika J. Schimpf). In: Report 4/2009, S. 11-22.

Dr. Susanne May (*1959) ist Programmdirektorin der Volkshochschule München. Sie studierte Germanistik, Politik- und Erziehungswissenschaften in Bremen und Berlin. Von 1989 bis 1995 war sie als Studienleiterin an der Evangelischen Akademie Tutzing tätig, wo sie das Referat Bildung und Kultur leitete. 1993 promovierte sie zum Dr. phil. mit einer Arbeit über Carl Schmitt und Walter Benjamin. Seit 1995 arbeitet sie als Geschäftsführerin und Programmdirektorin an der Münchener Volkshochschule. Neuere Veröffentlichungen sind „Erwachsenenbildung als Sinnstiftung?“ (Bielefeld 2001, zus. mit Heiner Barz) und „Könnte es nicht auch anders sein? Die Erfindung des Selbstverständlichen“ (Stuttgart 2003, zus. mit Karl-Heinz Geißler und Stefanie Hajak).

Verwerfungen zwischen Arbeiten und Lernen

Peter Faulstich

Merkwürdigerweise ertönt, immer wenn die Erosion der Lohnarbeit einen neuen Schub erhält und Beruf als Form des gesellschaftlichen Arbeitseinsatzes in einen neue Theoriekrise gerät, der Ruf nach Bildung. Die wieder einmal propagierte ökonomische Qualifikationsstrategie galt – in anderem Gewand – schon für die Frühzeit des Kapitalismus, als z. B. schon 1749 Benjamin Franklin konstatierte, Ausgaben für Bildung (education) seien die ertragreichste Investition. In der deutschen Sondertradition findet sich diese Problematik im Hin- und Herschwingen der unübersetzbaren Begriffe Beruf und Bildung wieder.

Im Kontext der ökonomischen Krise soll die Devise „Personalkostenreduktion durch Entlassen“ ersetzt werden durch die Strategie „Qualifizieren statt Entlassen“ und Kurzarbeit könnte dazu die Spielräume öffnen. Allerdings zeigt sich, dass dieses Instrumentarium kaum genutzt wird. Die Unternehmen entziehen sich den wohlgemeinten Postulaten. Die Erwerbspersonen auch. Wenn man nach den Ursachen sucht, muss man grundsätzlich werden.

1. Arbeit in historischer Perspektive

Erstaunlicherweise wird ausgerechnet im Kontext betrieblicher Personaleinsatzstrategien ungebrochen von Bildung geredet, obwohl der Begriff in der Erziehungswissenschaft immer mehr ausgehöhlt und diffamiert wird. Ungeachtet dieser theoretischen Diskussion wird der immer noch positiv besetzte Begriff Bildung, gerade wenn es um die Zurichtung des Personals in betrieblichen Arbeitseinsatz geht, als Legitimationsformel missbraucht. Alle Kritik verstummt, wenn „Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Rationalität“ unterstellt wird. Alle scheinen zufrieden: Manager und lehrendes Personal. Aber sind es auch die Lernenden? Um sich klar zu werden, warum die Formel trotzdem Unbehagen übrig lässt, muss man eine Schicht tiefer gehen und über die gesellschafts- und handlungstheoretische Basis des Begriffs Arbeit nachdenken.

Zwar gilt es als hoffnungslos antiquiert, die Begriffe Arbeit und besonders Beruf ins Zentrum von Überlegungen über Lernen oder gar Bildung zu stellen. Schon vor Ausgang des letzten Jahrtausends war das Ende der Arbeitsgesellschaft behauptet worden und Beruflichkeit wurde schon länger als Überbleibsel ständischer Strukturen hingestellt. Welchen Sinn macht es also, ausgerechnet in Zeiten hoher Erwerbslosig-

keit den ökonomischen und sozialen Kontext unter dem Blickwinkel des Stellenwerts von Arbeit als potentieller Basiskategorie für die Begründung von Lernen zu sehen und zugleich Beruf weiterhin als einen Fokus für Bildung zu betrachten?

Die Grundzüge eines Theoriekonzeptes, das Arbeit für die Konstitution von Gesellschaft zentral annimmt, gehen davon aus, dass die Entwicklung der Gesellschaft wie der Einzelnen auf der Grundlage menschlicher Tätigkeiten in Form von Arbeit erfolgt. Dies steht in der guten alten Tradition von Karl Marx, der die Notwendigkeit von Arbeit als Gebrauchswerte schaffendem Prozess hervorhob: „Die Arbeit ist zunächst ein Prozeß zwischen Mensch und Natur, ein Prozeß, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert...“ (Marx/Engels 23, 192).

Schon mit dem Aufstieg des Arbeitsbegriffs ist dieser aber auch von einem fundamentalen Widerspruch und durch hohe Ambivalenz gekennzeichnet. Arbeit wird einerseits allgemein begriffen als „Quelle des Reichtums“, in ihren besonderen Formen aber bewirkt sie andererseits „Entfremdung“ als eine Trennung der Arbeitenden von ihren Produkten. Der Arbeiter wird auf ein Rädchen in der Maschinerie reduziert und degradiert. Sein Erfahrungswissen wird durch technische Informationen ersetzt. Die arbeitenden Menschen „bedienen“ die Maschinen. Wenn die Automaten menschliche Funktionen übernehmen, werden die „Lückenbüßer“ der Automation überflügelt und „freigesetzt“. Bei der Erstellung von Tauschwerten werden sie unterworfen und ausgebeutet. Der Kapitalismus ist gekennzeichnet durch Verhältnisse „in denen der Mensch ein entrechtetes, ein geknechtetes, ein verlassenes ein verächtliches Wesen ist. (Marx/Engels I, 385)

Das dahinterstehende Muster des Arbeitseinsatzes ist die strukturell fortbestehende Dominanz der Lohnarbeit. Erwerbslosigkeit ist nur deren reziproke Gleichung. Nicht zufällig war Erwerbslosigkeit als Massenerfahrung ein Hauptauslöser der Debatte um das „Ende der Arbeitsgesellschaft“ und die „Zukunft der Arbeit“, die Anfang der 1980er Jahre entbrannte (Faulstich 1985), schnell wieder beendet wurde und die zunächst durch vier Problemkomplexe angefacht wurde:

- Andauernde Massenarbeitslosigkeit: Seit 1981 ist die registrierte Arbeitslosenquote nicht mehr unter 5 % gesunken und lag zeitweise deutlich über 10 %; man hat sich mittlerweile daran gewöhnt.
- Sinkenden Anteil der Erwerbszeit an der steigenden Lebenszeit; Die bezahlte Arbeit wird immer weniger und die Menschen immer älter.
- Erosion des Normalarbeitsverhältnisses: Bei den Vertragsverhältnissen der Erwerbstätigen dominiert zwar noch die Zahl abhängiger, unbefristeter Vollzeitstellen. Neben den „Normalarbeitsverhältnissen“ wächst aber die Zahl neuer, flexibler Arbeitsformen als Leiharbeit, Teilzeitarbeit u. a.; Es entsteht eine neue „Freiheit“; Lohnabhängigkeit wird ersetzt durch „selbstbestimmtes“ „Arbeitskraftunternehmertum“.
- Wahrnehmung von Arbeitsformen außerhalb der Erwerbsarbeit – wie Haus-, Familien- oder Eigenarbeit.

Diese Tendenzen haben sich fortgesetzt und gleichzeitig die zentrale Diskussion über die Zukunft der Erwerbsarbeit blockiert. Ausgerechnet von konservativen Politikstrategen hört man, um die Hoffnung auf „Guten Arbeit“ und die Forderung nach Mindesteinkommen abzublocken, die These: Irgendeine Arbeit ist besser als gar keine Arbeit. Gleichzeitig wird ein wachsendes Loch von Schwarzarbeit beklagt, das registrierte Erwerbstätigkeit aufsaugt. Aus Sicht der Arbeitenden ist es aber nur konsequent, einem Arbeitsmarkt zu entfliehen, der keine Identitätschancen und doch nur Armutslöhne bietet.

Die offiziellen Formeln der EU-Politik setzen auf unbegrenzte Verfügbarkeit der Arbeitskräfte. „Beschäftigungsfähigkeit“ wird als Leistung der Einzelnen betrachtet, sich den Arbeitsanforderungen anzupassen. Verantwortung für das Gelingen oder Scheitern der Integration in Arbeitstätigkeit wird vorrangig den Individuen zugeschrieben. „Employability“ entsteht im angelsächsischen Kontext durch Navigieren auf einem wenig strukturierten Arbeitsmarkt. Das wird getoppt durch „Flexicurity“ als „Kofferwort“ der Kombination von Flexibilität und Sekurität (Sicherheit) gestützt auf vier Komponenten ständiger Anpassungsfähigkeit: „Lebenslanges Lernen“, Übergänge in neue Arbeitsverhältnisse, vertragliche Vereinbarungen und soziale Sicherheit (Keller/Seifert 2008). Lernen wird ausgerichtet auf zusammenbrechende Arbeitsmärkte. Aber das hat mit Bildung kaum etwas zu tun.

2. Lernen als Entfalten

Ausgangspunkt für die inhaltliche Bestimmung der Arbeitstätigkeiten sind Interessenstrukturen, die sich im Rahmen vorfindlicher Verhältnisse auf Einkommen, soziale Sicherheit und Teilhabe beziehen. Dabei steht Erwerbsarbeit immer noch im Zentrum gesellschaftlicher Strukturen, als grundlegend nicht nur für Konsum-, sondern auch für Identitätschancen (Faulstich 1981). Insofern richten sich Interessen dominant auf den Gegenstand Arbeit und dessen Gestaltung. Deshalb ist Arbeitsorientierung immer noch wichtigster Bezugspunkt des Lernens. Die dem Begriff Bildung inhärente Spannung und Verwerfung zwischen Funktionalität und Identität wird angesichts der Dominanz der Ökonomie nach der Seite des Arbeitsmarktes aufgelöst.

Damit generalisiert sich die Diskussion und bezieht sich auf die Frage nach der Tragfähigkeit des Begriffes Bildung. Zwar ist auch der Bildungsbegriff immer wieder in Zweifel gezogen worden – zuletzt in der Konstruktivismusdebatte:

- Es handele sich um ein überhöhtes Postulat, welches die Lernwirklichkeit nicht erfasse;
- es handele sich um ein historisch überholtes Persönlichkeitsideal, das angesichts aktueller gesellschaftlicher Strukturen obsolet sei.

Obwohl diese Kritik bedenkenswerte Momente enthält, rechtfertigt sie nicht den Verzicht auf den Bildungsbegriff, der versucht sich angesichts der anstehenden Zukunftsaufgaben zu orientieren. Insofern halte ich es weiter mit Klafki: „Bildung muss in diesem Sinn zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden“ (Klafki 1985, 17).

Die Inhalte einer solchen Bildung bestimmen sich nicht aus einem zeitlosen Kanon, sondern historisch-konkret angesichts der sich gegenwärtig stellenden Probleme. Man kann die Perspektivfragen auch als „Schlüsselprobleme“ von Bildung aufgliedern. Bildung heißt demnach, diejenige Kompetenz zu erwerben, um die Ursachen der für die weitere gesellschaftliche Entwicklung zentralen Probleme zu verstehen, die eigene Position dazu zu finden, entsprechende Entscheidungen treffen zu können und handelnd einwirken zu können.

Um die hoch belastete Debatte um „Bildung“ zu unterlaufen, greifen wissenschaftliche und auch politische Diskussionen zunehmend auf formale Begriffe wie Qualifizieren, Kompetenzentwicklung oder Lernen zurück. Offen bleiben die inhaltliche Füllung der „Schlüsselprobleme“ und die implizierte Gesellschaftsperspektive.

Was aber schert diese Diskussion die zunehmende Zahl der Erwerbslosen, deren Spielräume immer enger werden, die in Armut getrieben werden.

3. Bildung in der Krise

Für die Erwerbstätigen ist der Wegfall von Beschäftigungsmöglichkeiten das Zentralproblem der Krise. Arbeitsmarktpolitik ist aus ihrer Sicht wichtigstes Strategiebündel, um die Krise zu überstehen. Sozialpolitik und Bildungspolitik erscheinen demgegenüber nachrangig.

Mit der Finanzkrise erhält die permanente Krise des Kapitalismus eine neue Form und es verbreitet sich selbst bei hartnäckigen Neoliberalen Resignation, da sich die Hoffnung, der Spuk sei schnell vorbei, als Illusion erweist. Was als Börsenkrise begonnen hat, setzt sich fort als Krise der Realökonomie. Platzen der Finanzblase und Überakkumulationskrise ausgehend von der Automobilindustrie treffen zusammen. Die Krisenwelle erreicht den Arbeitsmarkt erst zeitversetzt mit voller Wucht. Es gibt faktisch, wenn man die „Untergestellten“ und „Herausgerechneten“ hinzunimmt, fünf Millionen Erwerbslose und noch einmal so viele prekär Beschäftigte. Vor allem jüngere Geringqualifizierte, sowie Schul-, Berufsausbildungs- aber auch Hochschulabsolventen sind besonders betroffen. Ein Großteil der Neuzugänge in Erwerbslosigkeit war vorher noch nie erwerbstätig. Es entsteht eine prekäre Generation.

Die offizielle Arbeitsmarktpolitik besonders des BMAS versucht eine Rekonvaleszenz der Arbeitsmärkte anzuregen durch das Arzneimittel „Qualifizieren statt Entlassen“ bzw. durch die Variante „Kurzarbeit plus Weiterbildung“. Dies findet bei den Gewerkschaften hohe Zustimmung.

Allerdings wird das Medikament bei den Unternehmen schlecht angenommen: Im Juni 2009 gab es ungefähr 1 Million Kurzarbeiter; durch „Kurzarbeit und Weiterbildung“ wurden etwa 10.000 Beschäftigte aufgefangen, durch das WeGeBAU – Programm (Weiterbildung gering qualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer im Unternehmen) etwa 10.000. Im Resultat wurden etwa 1 bis höchstens 2 % der Kurzarbeitenden in Weiterbildung einbezogen. Die meisten Personalchefs erweisen sich als resistent. „Denn Betriebe werden Kurzarbeit nur dann einsetzen, wenn ihre Kosten niedriger sind als alternativ anfallende Entlassungs- und Einstellungskosten“ (IAB-Kurzbericht 14/2009).

Dafür gibt es einsichtige Gründe: Nach wie vor dominiert die Strategie, Stammpersonal zu reduzieren und finanzielle Dauerbelastungen zu externalisieren. Die Gründe für die zaghafte Nutzung der Fördermittel sind vielfältig, doch ein Punkt sticht besonders ins Auge. Das Institut der Deutschen Wirtschaft (iw) titelt zum Arbeitsmarkt: „Der große Unbekannte“. Die Qualifikationsbedarfe „danach“ sind kaum abzuschätzen. Selbst große Unternehmen planen nicht so langfristig, dass sie die Qualifizierungsbedarfe ihrer Beschäftigten „nach der Krise“ kennen. Unternehmen, die in profitablen Zeiten kaum in Weiterbildung investiert haben, sind überfordert, in der Krise sinnvolle Weiterbildungsmaßnahmen zu initiieren.

Die „Brücken-Funktion“ von Weiterbildung erweist sich als Legitimationsformel symbolischer Politik. Angezogen wird ein Modell sozialer Ungleichheit, nach dem gesellschaftliche Selektivität und Hierarchie auf Leistungsunterschieden des Bildungserfolgs beruhen, also durch die Einzelnen verschuldet sind. Ungleiche Startbedingungen und Eigentumsunterschiede werden verschwiegen und unterschlagen. Demnach gilt: Wer nicht weiterkommt, hat versagt. Ideologisch erfolgt eine Schuldzuweisung an die Individuen, die sich nicht genügend um Weiterbildung bemühen. Employability wird als „Bringschuld“ gefordert.

Vorrangig greift eine „Wartesaal-Funktion“: Im SGB II und SGB III finden sich zahlreiche Instrumente, die auf die verschiedenen Problemkonstellationen des Wegs in die Erwerbslosigkeit abstellen: Sie reichen von „Maßnahmen“ der Berufsvorbereitung, der Vermittlung, der Umschulung und Fortbildung bis zu – wenn auch nicht so bezeichnet – Aufbewahrung. „Maßnahmen“ besonders für Langzeitarbeitslose erinnern oft an Wartesäle auf Bahnhöfen, von denen kein Zug mehr abfährt. Das „Übergangssystem“ führt in vielen Fällen nirgendwo hin.

Faktisch kehrt sich die Formel um: „Kurzarbeit statt Weiterbildung“. Die Koppelung betrieblicher Weiterbildung und staatlich besonders geförderter Kurzarbeit wird aufgelöst. Die Bundesagentur übernimmt die Sozialbeiträge – und zwar unabhängig davon, ob der Arbeitgeber die Kurzarbeiter weiterbildet oder nicht. Erwerbslosigkeit wird durch Kurzarbeit überdeckt.

Man treibt also langfristig in Hilflosigkeit und Handlungsunfähigkeit, wenn man auf Weiterbildung als Universalmedikament gegen die Erwerbslosigkeit setzt. Einerseits wäre dies eine heillose Überforderung; andererseits wäre dies eine Verkürzung der Bedeutung von Bildung. Zum einen werden gesellschaftliche Probleme in Weiterbildungsdesiderate umgedeutet; zum andern wird Bildung verkürzt auf Funktionalität für Anpassungszwecke. Es geistert die Vorstellung einer „passgenauen Qualifikation“ durch die Debatte, so als gäbe es Puzzelteile in den Köpfen, die in ein vorgegebenes Muster eingepasst werden könnten.

Bemerkenswert ist, dass eine grundsätzliche Diskussion über die Zukunft der Arbeit kaum stattfindet, obwohl sie doch gerade jetzt notwendig wäre und sich anbietet, nachdem alte Denkverbote wegfallen. Bildung oder – modernistisch formuliert – Kompetenzentwicklungsstrategien müssen eingebunden werden in umfassende gesellschaftliche Entwicklungsperspektiven.

Die alternativen Optionen der Zukunft der Arbeit lassen sich – überpointiert und alternativ zugespitzt – knapp benennen:

- I. Senkung der Lohnnebenkosten; Technisierung; Globalisierung; Niedriglöhne; Bürgerarbeit.
- II. Verkürzung der Arbeitszeit; Regionalisierung; Ökologisierung; Garantierte Erwerbsarbeit; Ausweitung der Gemeinschaftsarbeit.

Dazu bedarf es eines durchgängigen Ausbaus der Bildungsmöglichkeiten vom Vorschulalter bis zur Altenbildung. Angesichts der Milliardenbeträge, die gegenwärtig aktiviert werden, sind Finanzargumente nicht mehr glaubwürdig. Eine bessere Bildung für alle ist möglich. Konkrete Ansatzpunkte können sein:

- Aktualisierung der bildungsbezogenen Ansätze des vor vierzig Jahren verabschiedeten AFG im SGB III;
- Ausweitung des AFBG besonders hinsichtlich der Anspruchsberechtigung;
- Systematisierung der Weiterbildungsstrukturen durch Bundesregelungen zur Weiterbildung.

Zeiten der Krise brechen auch festgefahrene Selbstverständlichkeiten auf. Sie lenken die Perspektive auf alternative Horizonte der Organisation der Arbeit.

„Wenn der Bezug zur gesellschaftlichen Arbeit nicht aufgegeben werden soll, so darf man sich gleichzeitig aber nicht auf die gegenwärtig begrenzten Formen von entfremdeten Arbeitstätigkeiten beschränken. Durch die Krise der Lohnarbeit ist der Gedanke an eine schöpferische Arbeit als Beitrag zur humanen Selbstverwirklichung wieder deutlicher geworden“ (Faulstich 1985, 37).

Aber erst im Rahmen einer arbeitsbezogenen und ökologisch fundierten Option der Zukunft der Arbeit erhält ein Kompetenzpfad der Bildungsexpansion ihren sinnvollen Stellenwert.

Literatur

- Faulstich, Peter: Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1981
Faulstich, P. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Arbeitslosigkeit. München 1985
Keller, Bernd/Seifert, Hartmut: Flexicurity: Ein europäisches Konzept und seine nationale Umsetzung. Bonn FES: WiSO direkt April 2008
Kraus, Katrin: Beschäftigungsfähigkeit oder Maximierung von Beschäftigungsoptionen. Bonn 2008
Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke. Bd. 1, Berlin 1970

Bildung aus demographischer Perspektive

Günther Böhme

Zusammenfassung

Mit einer kurzen Skizzierung des demographischen Wandels wird zugleich die Rede von der alternden Gesellschaft einer kritischen Prüfung unterzogen. Diese stützt sich auf eine sozial-psychologische Analyse der pauschal „die Alten“ Genannten. Es zeigt sich, dass die auffällige quantitative Zunahme der „Alten“ nicht per se eine Alterung der Gesellschaft bedeutet. Realitätsgerechter ist es, statt vom Alter allgemein von einem „dritten Lebensalter“ und den drei Phasen des älteren, des alternden und des alten Menschen zu sprechen. Aus der Einsicht in deren unterschiedliches Verhältnis zur Zeit werden Folgerungen für die Bildungstheorie und die pädagogische Praxis der Erwachsenenbildung gezogen.

Der demographische Wandel und die vieldeutige Rede von der alternden Gesellschaft

Die Rede von der Herausforderung durch den demographischen Wandel, in dem die deutsche wie alle westlichen Gesellschaften sich notgedrungen einrichten müssen, ist nachgerade zum Allgemeinplatz geworden. Entsprechend diffus ist das Erscheinungsbild. Gemeint ist der Zusammenprall zweier Phänomene: das unvergleichbar niedrige Geburtenniveau einerseits und der stetige Anstieg der Zahl alter und sehr alter Menschen mit immer höherer Lebenserwartung andererseits. Die daraus resultierende Herausforderung richtet sich, für jedermann empfindlich wahrnehmbar, an die Sozialen Sicherungssysteme, an die Gesundheitseinrichtungen, natürlich an die das gesellschaftliche Leben überproportional dominierende Wirtschaft samt Arbeitsmarkt. Sie verändert das Gesicht der Gesellschaft, das sich bisher mit Jugendlichkeit hervortat, und wirft deutliche Perspektiven auf eine Zukunft mit schwindendem Arbeitskräftepotential, mit fragiler Alterssicherung, mit verbreiteten Fürsorge- und Vorsorgeeinrichtungen und mit dem lockenden Fetisch der Langlebigkeit, in der die Anbetung der Gesundheit die Rolle der Religion übernimmt.

Weniger deutlich vielleicht, aber möglicherweise gravierender als alle anderen Betroffenenheiten ist die umstürzende Wirkung des demographischen Wandels auf die Beziehungen der Geschlechter und auf das Verhältnis der Generationen. Indem die

Frau ihre Rolle auf dem Arbeitsmarkt behauptet, gibt sie unvermeidlich die traditionelle Rolle der Frau auf. Geplante Kinderlosigkeit bringt den Wandel von Ehepartnerschaften zum Ausdruck. Andererseits ist nicht abzusehen, was die durch die rasant gestiegene Lebenserwartung bewirkte Gleichzeitigkeit von vielen und nicht mehr nur drei Generationen für das Gesellschaftsleben bedeutet. Jedenfalls wird der Begriff der Generation neu zu definieren sein, zumal fortan mehrere Generationen von Älteren das Feld behaupten. Dadurch wandeln sich die Beziehungen von Jung und Alt signifikant.

Damit ist, wie schon hier gleichsam am Rande bemerkt sei, die Herausforderung an die Erwachsenenbildung verbunden, das jeweils eine Generation prägende historische Bewusstsein zu erkunden, sich über den Begriff vom „Erwachsenen“ als dem Namensgeber der Institution neue Gedanken zu machen, über das Bild des neuen Adressaten ihrer Arbeit sich zu verständigen und schließlich eine Bildungstheorie für ältere Menschen zu entwickeln, die die Idee des lebenslangen Lernens wörtlich nimmt. Der Gedanke wird im Folgenden noch einmal aufgegriffen werden.

Die angesprochenen Wandlungen von Geschlechter- und Generationenverhältnissen stehen zudem unter dem eminenten Einfluss der – demographisch fassbaren – radikalen Wandlungen von Ehe und Familie. Ehepartnerschaften, wie soeben erwähnt, definieren sich neu. Es sei auch erinnert an die steigenden Scheidungsraten, wovon „horribile dictu“ auch die Kirche mit ihren Repräsentanten längst nicht mehr frei gesprochen werden kann, an die Stellung von „Alleinerziehenden“, an die Gleichstellung eheähnlicher Gemeinschaften, an die häufige räumliche Zerrissenheit von Familien, an die Fiktion der so genannten Großfamilien, an die Kinderlosigkeit von immer mehr Partnerschaften...

Das alles wirft, wie hier erneut betont werden soll, ganz unabhängig von den unmittelbar betroffenen sozialen Sicherungssystemen, für Erziehung wie für Selbsterziehung des Erwachsenen bislang unbekannte Probleme auf. Sie liegen im Bereich des Sittlichen. Immerhin ist Erziehung als Heranführung des Menschen an Handlungskompetenz vor allem anderen die Instanz der Vermittlung von Sittlichkeit, will sagen der Vermittlung von gültigen, in der Gesellschaft anerkannten Handlungsnormen, und nicht nur eine Lerninstitution unter anderen. Dabei ist in Zeiten umstürzenden Wertewandels, und das macht die Misere aus, erst noch herauszufinden, wie weit überhaupt allgemein akzeptierte Moral und entsprechende Handlungsregeln eine Instanz für das Handeln der Erwachsenen ist, das unter der Parole der Freiheit steht und Libertät mit Libertinage verwechselt. Man denke nur, dass „Anstand“ kein Regulativ mehr für persönlich zu verantwortendes Handeln ist. Die Beispiele aus Finanzwirtschaft und Politik sind bekannt

Es liegt nahe, dass der Erwachsenenbildung als alle Regionen übergreifende, den älteren Generationen zugewandte Institution hier Verpflichtungen zuwachsen, die von versinkenden Institutionen nicht mehr wahrgenommen werden. Am Ende läuft es, wenn man dem nicht gleichgültig zusehen will, auf eine neue Repräsentation von Bildung hinaus, Bildung verstanden als die zur geistigen Form der Persönlichkeit gewordene Verbindung primär von Sprachbeherrschung, historischem Bewusstsein und Sittlichkeit. Das bedeutet, dass Erwachsenenbildung agieren und nicht nur reagieren

muss. Das wiederum heißt nichts anderes, als dass Erwachsenenbildung als Repräsentant von Bildung und Vermittler von sozialer Kompetenz sich als ein „demographischer Faktor“ im Kreise der anderen Faktoren wie Arbeitswelt, Rente, Gesundheit, Pflege verstehen muss. Mit anderen Worten: sie muss den demographischen Wandel nicht nur begleiten, sondern wie die anderen genannten Faktoren mit ihren Mitteln in den vielbeschworenen Wandel eingreifen und sich als Antwort darauf den älteren Generationen zur Verfügung stellen.

Das ist alles andere als selbstverständlich. Man lese das Fazit einer durchaus gut gearbeiteten, statistisch eindrucksvollen Untersuchung über die demographischen Faktoren und deren Einfluss auf die „alternde Gesellschaft“ (Roloff 2003, S. 90): „Was wir brauchen, ist eine Vielzahl von Rollentwürfen für die letzte lange Lebensphase: Aktive und Reiselustige, Ruhige und Besonnene, alte Menschen im Kreis ihrer Enkel oder mit jungen Mentoren, alte Menschen mit einem Körper, der nicht immer so ist, wie er mal war.“ Von Bildung ist hier nichts zu lesen, übrigens auch nicht in dem Kapitel dieses Buches, in dem von dem demographischen Faktor Schule gesprochen wird. Dagegen kann mit gehörigem Selbstbewusstsein und aus tiefer Überzeugung der Satz gesprochen sein: Was wir brauchen, sind gebildete Menschen. Schließlich kann gar kein Zweifel sein, dass vor allem anderen mit einer gesteigerten Bildung aller – und nicht mit einem effektiven Lernen für gut bezahlte „Jobs“ – den hier vorgestellten Herausforderungen des demographischen Wandels begegnet werden kann. Und das schließt aus mancherlei personalen und gesellschaftlichen Gründen, zu denen sogleich noch mehr zu sagen ist, die Bildung der älteren Menschen ein. Wenn es richtig ist, dass die Proportion von Jung und Alt sich immer mehr zu Gunsten der Älteren und Alten verschiebt, bestimmen diese unweigerlich das Gesicht der Gesellschaft. Und sie wiederum bestimmen es nur, so weit sie ihre Bildung voranbringen. Das gilt, auch wenn das den meisten Menschen der älteren Generationen noch gänzlich fremd ist.

In diesem Zusammenhang wird man sich tunlichst dessen vergewissern, dass der demographische Wandel eingebettet ist in einen kulturellen Wandel von unabschätzbaren Dimensionen. Vom sich wandelnden Verständnis von Ehe und Familie war schon kurz die Rede. Man denke aber auch an die marginale Rolle, zu welcher die Kirche in unseren Breiten gezwungen ist, und an das neuartige Nebeneinander vieler Religionen; man denke an den Verlust von Geschichte und Tradition, der hierzulande betrieben wird; man denke an den Prozess der europäischen Einigung unter vordringlich ökonomischen Gesichtspunkten; man denke an die Amerikanisierung des öffentlichen Lebens und der Sprache, in welcher sich die Globalisierung als Wegbereiter einer Weltzivilisation zeigt, man denke an den Wertewandel als Indiz für die Verschmelzung von kulturellem und demographischem Wandel, man denke an die Minderung der Achtung vor dem Alter um des Alters willen, und man denke schließlich an den Verlust der soziologischen Kategorie des „Gebildeten“, womit klassischer Bildung der Abschied gegeben wird. Von den Wirkungen auf die Erwachsenenbildung und deren zu klärendes Selbstverständnis angesichts der neuen Gestalt des Erwachsenen unserer Zeit wird noch weiter zu handeln sein.

Zuvor freilich muss, wenn auch in angemessener Kürze, die Bemerkung noch einmal aufgegriffen werden, dass das allgegenwärtige Phänomen des demographischen Wandels in der öffentlichen Wahrnehmung und der wissenschaftlichen Diskussion an einer begrifflichen Unschärfe leidet, die der Bewältigung durch soziale Praxis und Politik und so auch der Erwachsenenbildung erhebliche Schwierigkeiten entgegensetzen muss. Das zeigt sich deutlich genug in den unterschiedlichen Begriffen von Alter, die soziologischen Analysen und pädagogischen Reflexionen zugrunde liegen: einmal wird vom Alter als einer sozialen, in vorgeschriebenen Grenzen sich haltenden Größe ausgegangen, das andere Mal vom Alter als einer biographischen Gegebenheit; einmal wird damit ein generalisiertes Alter, das äußerlich bleibt, das andere Mal ein individualisiertes Alter angenommen. Einmal wird Alter zu einer bestimmten festen Größe, indem „die jeweilige Gesellschaft entsprechend ihren wirtschaftlichen Gegebenheiten den Beginn des sozialen Alters d. h. des Renteneintrittsalters festlegt.“ (Roloff) Hier wird Alter zugeschrieben. Das andere Mal versteht sich Alter als personale Größe, indem das Alter als eine Lebensphase im persönlichen Lebenslauf wahrgenommen wird. Hier wird Alter erlebt und gestaltet. Die Menschen, so wird man zusammenfassen können, die das 65. Lebensjahr erreicht haben, treten in die sozial definierte Phase des Rentenalters ein, stehen aber in ganz verschiedenen Lebensaltern. Dahinter kündigt sich die Spannung zwischen unpersönlicher sozialer Zuordnung und erlebter Lebensspanne an, wie sie jedem in sein vorgerücktes Alter eintretenden Menschen auf die eine oder andere Weise zu Bewusstsein kommt.

Die Vieldeutigkeit des Altersbegriffs zeigt sich aber auch schon im ebenso gern gebrauchten Begriff der „alternden Gesellschaft“, mit dem der demographische Wandel notgedrungen auf einen allerdings kaum tragfähigen Nenner gebracht wird. Die „alternde Gesellschaft“ soll bekanntlich, den Bevölkerungsstatistikern zufolge, charakterisiert sein durch die zwei aufeinander stoßenden Erscheinungen neuer Zeit: einerseits die Tatsache, dass die Geburtenrate in den letzten Jahrzehnten ständig gesunken ist und nun auf einem so geringen Niveau verharrt, dass die Gesellschaft zahlenmäßig in ständiger Regression befindlich ist; andererseits die Tatsache, dass die Lebenserwartung von Mann und Frau noch immer in erstaunlicher Progression befindlich ist und die Zahl der an Lebensjahren alten Menschen und der darin eingeschlossenen Hochbetagten die Zahl der an Lebensjahren jüngeren in zunehmendem Maße übersteigt. Nur am Rande sei bemerkt, dass hinsichtlich der zuerst genannten Tatsache, der sinkenden Geburtenrate, wohl besser von einer „schrumpfenden“ oder, wenn man will, auch „sterbenden“ als von einer „alternden“ Gesellschaft gesprochen werden müsste.

Dessen unbeschadet bleibt es doch immer noch fraglich, ob durch entsprechende Maßnahmen nicht auch wieder der umgekehrte Trend der Geburtenhäufigkeit (wie z. B. in Frankreich) eingeleitet werden kann. Auf diese Herausforderung Antworten zu finden, bleibt Aufgabe der Politik und der Soziologischen Wissenschaften. Dem kann hier nicht weiter nachgegangen werden. Aber eine Randbemerkung ist die Beobachtung sicher wert: dass im Begriff der „alternden Gesellschaft“ ein pejorativer, gleichsam vorwurfsvoller Ton mitschwingt, der die älteren Generationen mit negativem Siegel versieht, das der Rolle der älteren Generationen in der Gesellschaft nicht

gerecht wird. Schon deshalb ist hinsichtlich der anderen Tatsache, der noch steigenden hohen Lebenserwartung und der gesellschaftlichen Präsenz alter Menschen, die Rede vom Altern der Gesellschaft höchst zwiespältig.

Doch gibt es noch andere triftige Gründe für eine reservierte Betrachtung des „Alterns“ der Gesellschaft. Einmal altert die Gesellschaft nicht schon durch die vermehrte Präsenz der alten Menschen, insofern das Alter im biographischen Zusammenhang gegenwärtig ein ganz anderes Gesicht erhält und mit dem Alter früherer Generationen gar nicht vergleichbar ist. Warum das so ist und warum der ältere Mensch heute nicht schlankweg alt genannt werden kann und wie zu differenzieren ist, eben davon wird sogleich noch weiter gehandelt werden. Vorab vergegenwärtige man sich, dass der Vorstellung vom Alter ganz unterschiedliche Bilder zugrunde liegen, die entsprechende Untersuchungen und Statistiken schlechterdings nicht vergleichbar machen. Im einen Falle wird unbekümmert von 50 plus gesprochen, um die Grenze zwischen Jung und Alt zu bezeichnen, eine ans Groteske grenzende Pauschalierung, die einer altengerechten Praxis, in der Erwachsenenbildung zumal, nicht gerecht werden kann. Im anderen Falle setzt man die Grenze des Alters bei 60 an und zählt von 80 an die Hochbetagten. Manche wieder entdecken an Stelle der Hochbetagten das vierte Lebensalter. Sozialpolitisch ist die Grenze auf 65 festgelegt und soll auf 67 angehoben werden. Und im wiederum anderen Fall begnügt man sich, von den „jungen Alten“ und den „alten Alten“ zu reden. Es ist im Interesse einer koordinierten gerontologischen Arbeit von Psychologie, Soziologie, Pädagogik höchste Zeit, dass sich die Wissenschaft auf eine gemeinsame Sprache hinsichtlich des Alterns und des Alters verständigt.

Das dritte Lebensalter und die Eigentümlichkeit seiner Phasen

In Verfolg dieser Forderung an die Wissenschaft wird hier der Vorschlag wiederholt, der schon seit längerem an verschiedenen Stellen gemacht worden ist (s. Literatur). Er lautet, dass von den älteren Generationen und damit den Menschen im vorgerückten Alter als Menschen im dritten Lebensalter gesprochen werden sollte. Der Begriff „Drittes Lebensalter“ hat eine soziale und eine biographische, zudem eine personalpsychologische Komponente. Er erinnert daran, dass die Lebensalter biographisch einander zugeordnet sind und in einem nicht umkehrbaren Zusammenhang stehen. Er erinnert ferner daran, dass die Lebensalter auch sozialpolitisch definiert sind und für die soziale Gliederung der Gesellschaft rein rechnerisch fixiert werden. Er erinnert schließlich auch daran, dass das Menschenleben sich je in drei eigentümlichen Lebensaltern vollzieht: der Zeit der Reife bis zur Mündigkeit, der Zeit des autonomen, in beruflichen oder familiären Bindungen stehenden Erwachsenen, der Zeit des von fremden Verpflichtungen entbundenen Menschen vorgerückten Alters.

Letzteres, eben das dritte Lebensalter, das hier allein interessiert, hat in dem demographischen Wandel unserer Zeit, anders als die beiden vorher gehenden Lebensalter, durch die eminent erhöhte Lebenserwartung außerordentliche Veränderungen erfahren. Es stellt mit den damit einhergehenden Verwerfungen der Gesellschaft eine Herausforderung bislang unbekannter Art an die Erwachsenenbildung dar. Das dritte

Lebensalter ist, wie man wissen kann, ohne historischen Vergleich. Es hat mit dem Greisenalter früherer Epochen (fast) nichts mehr zu tun. Während dieses nicht viel mehr als den kurzen Ausklang des Lebens bildete, ist das dritte Lebensalter eine Lebensperiode von etwa gleichem zeitlichen Ausmaß wie die beiden vorangegangenen. Die neue gesellschaftliche Situation provoziert Bildungsbedürfnisse, in denen sich die pädagogische Herausforderung kristallisiert.

Wie das erste und das zweite Lebensalter gliedert sich nun auch das dritte Lebensalter in drei Phasen. Mangels besserer, noch deutlicherer Ausdrücke haben wir, die gegenwärtigen Vertreter der Gerontologie an der Frankfurter Universität, uns angewöhnt, beim dritten Lebensalter von den Phasen des älteren, des alternden und des alten Menschen zu sprechen – und das Bildungsprogramm auf deren Bedürfnisse auszurichten. Mit diesen Begriffen wird der sich wandelnden Verfassung des alternden Menschen Rechnung getragen, und gleichzeitig wird mit der Rede vom älteren, alternden und alten Menschen auf die Kontinuität des Lebenslaufs aufmerksam gemacht. Es ergibt sich, dass das dritte Lebensalter mit einer Phase des lebensfrohen, von Aktivitäten erfüllten, sich neuen Aufgaben stellenden älteren Menschen beginnt, der noch im vollen Besitz seiner geistigen und körperlichen Kräfte ist und, an der Grenze zum Ruhestand, sein Leben neu ordnet. Es ergibt sich des Weiteren, dass dieser Phase des Älteren diejenige folgt, in der sich Abbauprozesse körperlicher und geistiger Art zeigen, die Sinnesorgane werden schwächer, die körperliche Beweglichkeit muss mit Übungen aufrecht erhalten werden, die Gedächtnisleistungen lassen zu wünschen übrig; nun wird das Alter durch zunehmende Verluste von nahe stehenden Menschen und einer damit einhergehende Vereinsamung erfahrbar, aber die geistige Präsenz ist ungebrochen, die Verarbeitung geistiger Zumutungen gelingt durchaus noch. Und es ergibt sich, dass erst nach diesen beiden Phasen der Mensch in eine Lebensphase, die letzte, eintritt, in der er zum Fall von Betreuung oder Pflege durch andere und die Nähe des Todes zur lebendigen Erfahrung wird; der alte Mensch wird zunehmend der Fremdbestimmung unterworfen; gleichzeitig blickt er auf Geleistetes zurück und auf Erwartbares voraus. Er ist nun tatsächlich der Alte geworden.

Natürlich verfährt die Beschreibung des dritten Lebensalters in den Phasen des älteren, alternden und alten Menschen unvermeidlich typisierend, insofern die Phasen im „normalen“ Lebensgang von allen Menschen unter den gleichen gesellschaftlichen Bedingungen in dieser Abfolge durchschritten werden. Nur aus solchen Verallgemeinerungen lassen sich, auch das ist bekannt, Folgerungen für die institutionalisierte Praxis ziehen. So lassen sich auch die Bildungsbedürfnisse des Menschen im dritten Lebensalter, in welcher Form sie sich auch immer individuell äußern, nur phasentypisch erfassen und bauen phasenkonform aufeinander auf. Das ist deshalb unbedenklich, weil jede Lebensphase durch ihren Platz im Lebenslauf bestimmt ist und von daher eigene Aufgaben hat, die in jedes individuelle Leben transponiert werden. Insofern haben sich die Bildungsbedürfnisse auch erst mit Herausbildung eines umfangreichen dritten Lebensalters und dessen drei Phasen entwickelt. An dieser Stelle können sie nur lapidar charakterisiert werden. Die Bildungsbedürfnisse in der Phase des älteren Menschen sind praxis-orientiert und auf das gesellschaftliche und kulturelle Leben der augenblicklichen Weltstunde bezogen. Die Bildungsbedürfnisse des alternden

Menschen haben eine ausgesprochen historische Dimension und sind auf das Verständnis von Geschichte und Lebensgeschichte gerichtet. Die Bildungsbedürfnisse des alten Menschen fragen nach Mitteln und Wegen, die letzten Fragen – nach dem Sinn von Leben und Tod, nach dem Nichts oder einer Allmacht – zu beantworten.

Eine solche Orientierung der Bildungsarbeit an den drei typischen Phasen des dritten Lebensalters überhebt jedoch nicht der Mühe, in die Betrachtung des dritten Lebensalters (wie gewiss der anderen Lebensalter auch) das wenig bedachte und doch höchst bedeutsame Phänomen einzubeziehen, dass nämlich jeder Mensch mindestens drei verschiedene, unterschiedlich gestaltete, manchmal gegenläufige Alterungsprozesse durchläuft. Das besagt, wie der Verfasser sich auszudrücken gewöhnt hat, dass der Mensch in drei „inneren Zeiten“ von unterschiedlichen Maßen und Rhythmen lebt: der körperlichen, der seelischen, der geistigen Zeit. (Übrigens lebt er auch noch in den „äußeren“ Zeiten, der kosmologischen und der kalendarischen Zeit.) Auch die „inneren Zeiten“ sind unvermeidlich generalisierend zu beschreiben, haben aber, wie nicht anders zu erwarten, ihre starken individuellen Ausprägungen.

Die physische Zeit zeigt an, dass sich schon bald nach der körperlichen Reife Abbauprozesse einstellen, die mit vorrückender Zeit immer fühlbarer werden. Bekanntlich versucht man heutzutage, dem mit Fitnessprogrammen unterschiedlichster Art buchstäblich zu Leibe zu rücken. Wie weit dem Erfolg beschieden ist, mögen Kundige beurteilen. Nach des Verfassers Beobachtung kann freilich auch diese körperliche Zeit nicht rückläufig gemacht werden. Die unvermeidlichen Abbauprozesse können allenfalls gemindert werden (was natürlich seine unbestreitbaren Vorteile hat): Gelenkigkeit, Beweglichkeit, Schnelligkeit, Spannkraft der Jugend sind nun einmal nicht Teil des Lebensalters, in dem „die Zeit abläuft“. Der Zenith der physischen Zeit liegt unzweifelhaft in den jungen Jahren.

Die psychische Zeit – die Welt der seelischen Teilnahme, der Emotionen und der leidenschaftlichen Äußerungen, der starken Triebe, der atmosphärischen Empfindungen, der Aufnahme sensitiver Eindrücke – diese Zeit scheint, nach geraumer Inkubationsphase, ihren Höhepunkt in der Mitte des Lebens zu erreichen. Der ältere Mensch aber hat gelernt sich zu beherrschen, der alternde Mensch wird sparsam mit seinen emotionalen Äußerungen, der alte Mensch scheint alle Gefühlsregungen, so lebendig sie in ihm sind, in sich eingeschlossen zu haben. Die psychische Zeit vollzieht sich offenbar ganz auf der individuellen Ebene, wenn auch in Abhängigkeit von Erlebnissen, Erfahrungen, Begegnungen und „Grenzsituationen“, und entzieht sich daher weitgehend der Verallgemeinerung.

Die geistige Zeit hingegen, gegenläufig zu den beiden anderen, ist die Dimension ständigen Wachsens und Reifens. Gemeint ist die Welt der Bildung, in die jeder Mensch eintreten muss, um sein Leben autonom führen zu können, es ist die Welt des Denkens und Bedenkens, des Lernens und des Erfahrens; geistige Arbeit ist Erschließung der Welt, Gewinn von Einsichten in Lebenszusammenhänge, Erkenntnis der Bedingungen menschlichen Zusammenlebens; geistiges Wachstum bedeutet die permanente Verarbeitung von Begegnungen zu Erfahrungen; geistige Entwicklung vollzieht sich in der das Leben begleitenden Auseinandersetzung mit dem Geist der Zeit. Diese Entwicklung geht von der schlechterdings allen Menschen unentbehrli-

chen elementaren Bildung aus, konzentriert sich auf eine spezielle, tätigkeitsorientierte Ausbildung und weitet sich zu einer Allgemeinbildung als dem Ferment aller Kultur. Die geistige Zeit hat ihren Zenith, soweit man überhaupt hier von einem solchen reden kann, am Ende des Lebens. Im Grunde nämlich kann die geistige Entwicklung eines jeden Menschen, wenn nicht schwere Alterskrankheiten dazwischen treten, angesichts der unerschöpflichen Möglichkeiten geistigen Hinzugewinns zu gar keinem Abschluss kommen. Insoweit dient die Allgemeinbildung, die den älteren und alternenden Menschen nahe gebracht wird, nicht, wie manche ironisch bemerken, der bloßen Erbauung der einzelnen. Sie dient vielmehr dem, was Goethe die Steigerung der Person genannt hat; und sie dient, was leider kaum wahrgenommen wird, damit zugleich der Gesellschaft und damit der Steigerung der Kultur.

Folgerungen für Bildungstheorie und Praxis

Und das lässt das dritte Lebensalter in ganz anderem Lichte erscheinen, als durch die unangebrachte Evozierung einer „alternden Gesellschaft“ mit der vermeintlich aufdringlichen Dominanz von „Grauköpfen“ geschieht. Man ist geneigt zu sagen: das Alter hat auch seine jungen Seiten. Gleichsam durch die „innere“ geistige Zeit hindurch zeigt sich das Alter in der Lebendigkeit, die nur von der Lust am Lernen ausgehen kann, zeigt sich in dem nur ihm eigenen Wert einer erfahrungsgesättigten Personalität, zeigt sich in der nur ihm möglichen geistigen Fülle.

Jedenfalls ist gewiss, dass der ältere, alternde und alte Mensch dem Heranwachsenden geistig überlegen ist, wenn er denn seine Chance wahrnimmt, in der Arbeit am eigenen Geiste und damit in der Arbeit an der je eigenen Bildung nicht nachzulassen, wenn er sich in ein kritisches Verhältnis zur Welt zu setzen weiß, wenn er lernt, seinen Beitrag zum Geist der Zeit zu leisten. Gewiss hat die Jugend vieles gelernt und den alten Menschen voraus, was diese in ihrer Jugend noch gar nicht lernen konnten. Aber umgekehrt haben die Alten der Jugend voraus, was diese noch nicht lernten konnten, weil gewisse Einsichten, Erkenntnisse und Resultate des Lernens erst die Frucht des Alters sein können. Man könnte in Abwandlung der hübschen Redensart sagen: Was Hänchen nicht lernt, muss Hans noch lernen. Eben das ist die in der demographischen Entwicklung angelegte Herausforderung, mehr als alle früheren Generationen die geistige Entwicklung der Individuen vorantreiben zu müssen, der individuellen Reife immer wieder neue Lichter aufsetzen zu dürfen, das geistige Potential der Gesellschaft in ungeahnter Weise zu vermehren und die Chance der Annäherung an die geistige Vervollkommnung nicht zu verspielen.

Nur durch die immer wieder von Phase zu Phase erneuerte Bemühung um Erweiterung der Bildung, so wird man noch einmal zusammenfassen dürfen, kann den Ansprüchen an eben die drei Phasen des dritten Lebensalters und damit an den alternden Menschen entsprochen werden: sich zu bilden, um den Funktionen in der Gesellschaft nachgehen zu können, die vom älteren Menschen übernommen werden sollten; sich zu bilden, um auch als alternder Mensch „auf der Höhe der Zeit“ zu sein und die sich ständig verändernde Welt zu verstehen; sich zu bilden, um auch und gerade als alter Mensch sich über den Sinn der individuellen Existenz möglichste Klar-

heit zu verschaffen. Schließlich werden die älteren Generationen sich schon deshalb Bildung abverlangen müssen, weil sie gerade angesichts der Wandlungen der Generationenbeziehungen Gesprächspartner der Jüngeren bleiben müssen. Daneben, auch das sei nochmals eingeschärft, wird sich – man kann es geradezu eine kulturelle Chance nennen – der zwar quantitativ nicht abschätzbare, aber qualitativ unschätzbare Gewinn einer Steigerung des allgemeinen geistigen Niveaus gegen die sichtbare Tendenz der Oberflächlichkeit einer „Spaßgesellschaft“ einstellen; und es wird sich – gegen die andere sichtbare Tendenz der Destruktion aller klassischen Werte – eine höchst notwendige Vermehrung der geistigen Präsenz in der Gesellschaft erkennbar machen.

Es ist mithin kein Zweifel, dass damit ebenso dem einzelnen Individuum gedient ist wie der kraftlos gewordenen Kultur geistige Kräfte zugeführt werden, die in dieser provokanten Zeit dem Verhältnis zur ökonomischen Globalisierung mit ihren kulturfeindlichen Tendenzen nützliche Impulse geben können. Der Forderung der Wirtschaft, die unermüdlich ein Lebenslanges Lernen verlangt, wird die Konkretisierung der Idee einer Lebenslangen Bildung gegenüber gestellt. Diese kann eine handfeste, wohl durchdachte Antwort auf die demographische Herausforderung sein, wenn man zu einem einschlägigen Bildungsbegriff zurückkehrt und mit ernster Bildung wieder ernst macht.

Diese voranzubringen, sind seit geraumer Zeit Seniorenakademien, Studieneinrichtungen für Ältere an Volkshochschulen, Universitäten des dritten Lebensalters und andere verwandte Institutionen mit steigendem Erfolg bemüht. Freilich ist noch viel zu tun, um diese Arbeit zu koordinieren, indem man sich Klarheit verschafft über die Funktion der Bildung in einer als Weiterbildung verstandenen Erwachsenenbildung, über die Notwendigkeiten der Bildung auch im hohen Alter und über die Wurzeln des Ungenügens an schlichter Weiterbildung. Auch wird es notwendig, Bildung auf einen adressatengerechten und dabei auch lebensphasengerechten Level zu heben. Dazu muss allerdings die Einsicht des in der Gegenwart viel geschmähten Idealismus wieder zur Geltung gebracht werden: dass es nämlich der Geist ist, der sich den Körper baut – und nicht umgekehrt, wie jene Technologen offenbar meinen, die neuerdings – *sit venia verbo* – auf der Suche nach der Affenebenenbildlichkeit des Menschen sind.

Daneben bedarf es natürlich der nicht geringen Anstrengung, die alternden bildungsfernen Menschen mit ihrem Wunsch nach ausgedehnter Muße überhaupt für diese Arbeit an sich selbst zu gewinnen. Es wäre eine lebensnotwendige Investition von Bildung. Vielleicht gelingt es dabei, dem alten Begriff von Muße, wie er sich in unserem Wort Schule erhalten hat, erwünschte Geltung zu verschaffen.

Literatur

- Günther Böhme/Silvia Dabo-Cruz (Hrsg.): Gerontologie in Bildungstheorie und Praxis. 20 Jahre Frankfurter Universität des 3. Lebensalters, Idstein 2003
 Mike Martin: Verfügbarkeit und Nutzen menschlicher Ressourcen im Alter: Kernpunkte eines gerontologischen Leitkonzeptes, Idstein 2001

- Günther Böhme: Studium im Alter, Handbuch Bildung im Dritten Lebensalter, Frankfurt 2001
Günther Böhme: Arbeit und Muße, in: Hessische Blätter für Volksbildung 4/1998
Günther Böhme: Verständigung über das Alter, Idstein 1992
Frank-Olaf Brauerhoch/Silvia Dabo-Cruz: Begegnung der Generationen – Alt und Jung im Studium, Idstein 2005
Gotthart Breit (Hrsg.): Die alternde Gesellschaft, Schwalbach/Ts. 2005
Stefan Pohlmann: Das Alter im Spiegel der Gesellschaft, Idstein 2004
Juliane Roloff: Demographischer Faktor, Hamburg 2003

Verwerfungen im Schatten unternehmerischer Aktivierungspolitik

Steffi Robak

Zusammenfassung

Unternehmen sind zum größten Anbieter für Weiterbildung geworden. Sie haben einen festen Platz im Institutionalgefüge der Weiterbildung zur Einlösung lebenslangen Lernens. Im Systemzusammenhang bleiben sie relativ abgeschlossen. Dies hat Konsequenzen für die Entwicklung des Systems Weiterbildung und für die Zuschnitte von Lernkulturen in Unternehmen. Verwerfungen werden deshalb als Disbalancen aus zwei Perspektiven sichtbar und beschrieben: Zum Einen aus der Perspektive des Verhältnisses von Unternehmen und der Entwicklung eines integrierten Weiterbildungssystems. Zum Anderen werden Tendenzen entstehender Disbalancen in der binnenorganisationalen Entwicklung und Gestaltung von Lernkulturen skizziert.

Unternehmen und ihr Verhältnis zur Entwicklung eines integrierten Weiterbildungssystems – Momentaufnahmen

Eine Umsteuerung der Weiterbildung auf einen institutionell flankierten fließenden Prozess des lebenslangen Lernens ist vor dem Hintergrund eines wechselseitigen Überlagerungsverhältnisses von Erwerbsarbeit und Weiterbildung nicht mehr zeitlich oder altersspezifisch zu bestimmen. Es ist von unvorhersehbaren lebenslaufstrukturellen Abfolgen, Brüchen und Anschlüssen in den beruflichen Aktivitätsphasen auszugehen, die weitreichend in die Gestaltung des gesamten Lebenslaufs eingreifen (Tippelt 2006, S. 95). Dieser Umsteuerungsprozess, der zukünftig noch engmaschiger und passfähiger anschlussfähige Lernoptionen erfordert, kann von den Unternehmen nicht ausschließlich durch betriebliche Angebote abgesichert werden, vielmehr sind Lernortkombinationen und Lernortkonfigurationen erforderlich, die Bildungspartizipationen in der Breite des Institutionalgefüges der Weiterbildung spezifischer ermöglichen (Dobischat 2005). Eine Vergesellschaftung lebenslangen Lernens benötigt eine breite Basis öffentlicher Institutionalisierung, will man Lernen und Bildung nicht interessenbezogen engführen und einer ausschließlichen unternehmerischen Verwertbarkeit unterstellen (vgl. Pawlowsky 1999). Es braucht eine Kooperationsper-

spektive, die Unternehmen und all ihre Institutionalisierungsformen für Bildung und Qualifizierung systemisch einbindet und anschließt. Bezieht man „Verwerfung“ aus dieser Verhältnisbetrachtung heraus auf das System Weiterbildung können folgende Balancen herangezogen werden:

1. Integrierte Weiterbildungssystementwicklung zwischen kritischer Gesellschaftsanalyse und zukunftsbezogenen Aufgabenfeldern (Aufklärung, Mobilität, Entwicklungsvorwegnahme).
2. Bildungsangebote zwischen Emanzipation, Qualifikation und „Bewusstseinsbildung“ (Balance der Lernfelder berufliche, politische und allgemeine Bildung).
3. Balance zwischen wissenschaftlichem Wissen, speziellen Fähigkeiten und extrafunktionalen Qualifikationen.
4. Balance der Lernorte/Organisationsformen (Unternehmen, private Einrichtungen und öffentliche Weiterbildungsinstitutionen).
5. Relationaler Leistungsbegriff und relationaler Nutzenbegriff.
6. Chancengleichheit zwischen Sozialisation und „Begaben“ (Tietgens 1975)¹.

Verwerfungen werden als Disbalancen der Systembildung sichtbar, die entweder in Zusammenhang mit der Entwicklung der Weiterbildung in Unternehmen stehen oder sie zeigen sich als systemische Entwicklungen, die durch Unternehmensinteressen unterstützt bzw. nicht unterstützt wurden. Verwerfungen entstehen durch Handlungen und Entscheidungen, deswegen ist des Weiteren zu fragen, was im Feld der Weiterbildung insgesamt selbstverständlich aus der Unternehmenslogik übernommen wurde und sich systemisch abbildet, soweit sich in diesem Format des Literaturzugriffs Aussagen darüber treffen lassen. Insgesamt verweisen die Entwicklungen und die folgenden Ausführungen darauf, dass der Stellenwert beruflich-betrieblicher Weiterbildung immer wichtiger wird. Die Teilnahmezahlen an beruflicher insbesondere betrieblicher Weiterbildung belegen die Primärposition, die Unternehmen als Bildungsanbieter haben (Beicht/Walden 2005, S. 10).

Balancen 1 und 2: „Integrierte Weiterbildungssystementwicklung zwischen kritischer Gesellschaftsanalyse und zukunftsbezogenen Aufgabenfeldern (Aufklärung, Mobilität, Entwicklungsvorwegnahme)“ und „Bildungsangebote zwischen Emanzipation, Qualifikation und ‚Bewusstseinsbildung‘ (Balance der Lernfelder berufliche, politische und allgemeine Bildung)“

Die Aufgabe der Weiterbildung in Unternehmen steht von je her unter dem Anspruch, Unternehmen innovationsfähig zu halten (Staudt/Kottmann 2001). Aufklärung als Zielstellung oblag z. B. der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, die separat zur Bildungsplanung des Unternehmens angesiedelt ist. Eine kleine, aber systemisch wichtige verzahnende Schnittstelle ist der Bildungsurlaub (BU), der in den meisten Ländern den Unternehmen zur Unterstützung Lebenslangen Lernens per Gesetz abgerungen wurde, um Aktivierungspotenziale für Bildung und Qualifizierung freizusetzen; d. h. jenseits von Anpassungsqualifizierung berufliche, gesellschaftliche und persönliche Perspektiven zu entwickeln. Dieser Bestandteil des Weiterbildungssys-

tems hatte in den 1970er und 1980er Jahren, vorangebracht durch Modellversuche (Keycz; u. a. 1985), Hochkonjunktur. BU konnte sich in lebendigen Formen etablieren, allerdings nur in begrenztem Umfang. Er ist umkämpft und wird in den Unternehmen nur zum Teil gern gesehen. Bildungspolitisch ist er ein zentrales Instrument der Bildungsreform, das einem Schereneffekt in der Weiterbildung entgegenwirken soll, indem er insbesondere Arbeitnehmer/innen auf unterschiedlichen Niveaus an Bildung heranführt. Insgesamt betrachtet wurde die gewünschte Teilnahmequote von 15 % der Berechtigten nie erreicht (Bremer 1999, S. 1). Mit 5 % in 2005 ist die Beteiligung an Bildungsurlaub in Bremen deutschlandweit am höchsten, ansonsten zerläuft sie sich zwischen 0,3 % und 1,1 % (DIE 2008, S. 51). Der Passus der Lohnfortzahlung und Freistellung durch die Unternehmen ist im Visier der Kritik, BU muss sich Imageschäden und Diskreditierungen erwehren. Genauere Betrachtungen von Wirkungen und Nutzungszusammenhängen stehen allerdings bis heute aus. Dass es zukünftig sichergestellte Lernzeiten geben muss, wird aus den Forschungen zu Lernzeiten neu begründet (Faulstich/Zeuner 2008, S. 176 ff.; Schmidt-Lauff 2008). Die Einführung von Lernkonten könnte den Angestellten und verschiedenen Mitarbeitergruppen ermöglichen, passende Bildung für sich zu suchen und bei unterschiedlichen Anbietern in Anspruch zu nehmen. Die Unternehmen haben diesbezüglich Interesse an eigenen, aber nicht an gesetzlichen Regelungen (Dobischat/Ahlene 2002). Dies gäbe die Möglichkeit der Weiterentwicklung eines integrierten regionalspezifischen Weiterbildungssystems, das Durchlässigkeiten und Anschlusslernen realisiert (vgl. Grotluschen/Beier 2008). Die Unternehmen sehen sich hier noch nicht ausreichend als Teil eines integrierten Systems, sondern betrachten Qualifizierung und Kompetenzentwicklung überwiegend als einen angegliederten Verweisungszusammenhang in beigeordneter Form. Tragfähige Kooperationen zwischen Unternehmen und externen Weiterbildungsanbietern stehen noch am Anfang (Dobischat/Ahlene 2002). Momentan lässt sich beobachten, dass Unternehmen bestrebt sind, eigene Weiterbildungsorganisationen zu gründen, um sich ihr Personal spezifisch zu entwickeln und heran zu ziehen. Die Bindung ans Unternehmen soll über eigene angegliederte Institutionen abgesichert werden. Unternehmenskulturen erweisen sich als entscheidende Bezugsgröße für die Positionierung von Qualifikation und Bildung.

Die dominante Form dafür ist „Beigeordnete Bildung“, wie Gieseke u. a. (2005) für Kulturelle Bildung analysiert haben. Auf Unternehmen bezogen, kann festgestellt werden, dass diese ebenfalls in Form „... operiert, d. h. die Angebote werden von Anbietern durchgeführt, die den Unternehmen ihre Bildung unter Nutzungsaspekten spezifisch zuführen. Bildung und Qualifizierung sind in Unternehmen ein „Nebenprodukt“, Unternehmen haben andere genuine Aufgaben.

Balance 3: „Zwischen wissenschaftlichem Wissen, speziellen Fähigkeiten und extrafunktionalen Qualifikationen“

Die dritte Balance bezieht sich in spezifischer Weise auf die berufliche Weiterbildung, die, betrachtet man das Partizipationsverhalten, nach wie vor leicht vor der allgemeinen Weiterbildung liegt. Programmsichtungen² legen offen, dass es einen deutlichen

Trend hin zu wissenschaftlichem Wissen und Spezialisierungen in den Wissenszweigen für die jeweiligen Berufe, auch die neu entstehenden Berufe, gibt. Berufe sind in ihren Tätigkeitsanforderungen sehr spezifisch zu betrachten, um eine gestaltende und ermöglichende Lernkultur lernaktivitätsöffnend auf die sich wandelnden Anforderungen auszurichten (vgl. z. B. Flasdick; u. a. 2009). Eine Spezifizierung, was Kompetenz in Struktur und Prozessvariablen ausmacht, ist trotz Literaturfülle nicht substantiell gegeben. Diese Entwicklungen betreffen die beruflichen Angebote der unterschiedlichen Anbieter insgesamt. Parallel daneben vollziehen sich systemische Umsteuerungen im Zuge der organisationalen Etablierung von Kompetenzentwicklung, die in engem Zusammenhang mit dem Ziel der Employability stehen (siehe Faulstich 2008). Die Ersetzung des Weiterbildungsbegriffs durch den Begriff der Kompetenzentwicklung sowie die Ersetzung von Weiterbildung als quartärer Sektor durch die von der QUEM entwickelten vier Lernfelder³ (ebd.) können insofern als eine Verwerfung betrachtet werden, als institutionalisierte Weiterbildung in organisierter Form an Schubkraft verlor und in Miskredit geriet (z. B. Staudt/Kriegesmann 2000; Staudt/Kottmann 2001). Die Auswirkungen auf die Förderpolitik und daran gebundene Institutionenentwicklungen und vice versa waren und sind gravierend. Ein Beispiel der Unterentwicklung von Bereichen ist die Interkulturelle Bildung, die als interkulturelle Kompetenz auch vom Innovationskreis Weiterbildung in 2008 aufgenommen wurde (vgl. Robak 2010). Für diese ist ein Rückstau in der Problembearbeitung für interkulturelle Themen zu konstatieren (ebd.). Theoretische Überlegungen und kulturwissenschaftliches Wissen werden von der Praxis in den Angeboten nicht aufgenommen. Es fehlt diesem Bereich an Innovation und Modernisierung. Am eindringlichsten zeigt sich dieses jüngst in der losgetretenen Debatte der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund, die ein gesamtgesellschaftliches Wissens- und Kompetenzdefizit zum Vorschein bringt, selbst der Eliten.

Die Unternehmen haben für dieses Thema einen hohen Bedarf aufgrund von Globalisierungsprozessen (z. B. Blom/Meier 2002; Süß 2004; Zinger 2002). Entsprechende Angebote kaufen sie in spezifischer, gleichsam reduzierter Form bei verschiedenen externen Anbietern ein. Dadurch entstehen enge Vernetzungen, die Angebotsformen erhalten eine genaue Vorstrukturierung durch eine eng formulierte Nachfrage. Es handelt sich aber nicht um Kooperationen, sondern um marktförmige Vertragsverhältnisse.

Die Wirkungen eines Systemumbaus auf der Grundlage einer formulierten Kompetenzentwicklung ist zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht bilanzierbar. In Bezug auf die formulierte Balance wäre zu prüfen, ob diese heute nicht eine synergetische Einheit der Begriffe bildet, die nur von den gut Qualifizierten erbracht werden kann. Die Verwerfung bestünde dann darin, dass die Chancen, entlang dieser Balance an beruflicher Bildung zu partizipieren, zunehmend segregiert sind (siehe Baethge 2009). Diejenigen, die über die synergetische Kombination von Wissen und Fähigkeiten verfügen, partizipieren an Weiterbildung. Andere, die über Teilwissen oder Teilfähigkeiten verfügen, partizipieren entweder weniger oder sind in der Lage, sich selbst extern im regionalen Weiterbildungsfeld Qualifizierung einzukaufen. Dies ist insbesondere in Bezug auf Niedrigqualifizierte nicht vorauszusetzen. Führungskräfte, gefolgt von den

Fachkräften partizipieren umfangreich an externer Weiterbildung. Je höher die Hierarchie, desto mehr tun sie dies in ihrer Freizeit. Sie sind es auch, die die gesamte Spannweite der Veranstaltungsformen nutzen (Dobischat/Ahlen 2002, S. 43).

Balance 4: Lernorte/Organisationsformen

Die vierte Balance ist faktisch vorhanden, sie scheint jedoch im öffentlichen Bild in Auflösung begriffen. Dass Unternehmen die größten Anbieter für berufliche Weiterbildung sind, sind geschaffene Tatsachen (Wittpoth 2008). Eine Vernachlässigung in der dokumentierten Aufmerksamkeit erfährt die Entwicklung, dass es eine Vielzahl an Träger- und Anbieterformen gibt, die sich stetig weiterentwickeln und ein sich ausdifferenzierendes System bilden (siehe z. B. Dietrich/Schade 2008). Es ist davon auszugehen, dass gestiegene Arbeitsplatzanforderungen auf vernetzten Wegen in die Weiterbildung als antizipierte Bedarfe zurückstrahlen und ein Wachstum der Weiterbildung sowie eine Ausdifferenzierung der Organisationsformen beflügeln. Von den über 16000 Anbietern, die von ca. 24000 erfassten in einer Befragung geantwortet haben, sind allein ca. 41 % private Anbieter. Auch die zunehmende Zahl an Trainern/Trainergruppen lässt einen hohen Bedarf der Unternehmen an „einzukaufender“ Bildung vermuten (Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, S. 27). Die Disbalance erwächst aus dem Aufmerksamkeitsfokus auf Lernen in Unternehmen und den Dokumentationsformen. Es finden sich Gleichschaltungen in den Lernformen, die weitreichende systemfragmentierende Wirkungen haben könnten, wenn sie als Gestaltungslegitimationen für ein System herangezogen werden. Es könnte der Eindruck entstehen, dass organisierte Formen des Lernens, z. B. in öffentlichen Weiterbildungsorganisationen, zunehmend weniger gebraucht werden und Steuerungen in diese Richtung vorgenommen werden. Die Umstellung des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) auf das Erfassungssystem Adult Education Survey (AES) stellt eine Umsteuerung in der Erfassung der Weiterbildung (teilnahme) dar, zum Einen mit einem erweiterten Repertoire⁴; zum Anderen liegt auch eine Verkürzung vor, insofern als die träger- und organisationsbezogenen Formen der Weiterbildung in der Summe zurücktreten und in der Breite hinter der Erfassung selbstgesteuerter und informeller Lernformen zurückfallen (Rosenblatt/Bilger 2008). Die Unterteilung in beruflich orientierte Weiterbildung und „privat“ motivierte Weiterbildung fördert die Dominanz der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Die explizite Platzierung und Hervorhebung der Unternehmen als Weiterbildungsträger führt dazu, dass weder die Breite an Institutionenformen der Weiterbildung insgesamt noch deren Wichtigkeit zur Abdeckung von Bildungsinteressen deutlich werden. Unternehmen erscheinen damit als der wichtigste Bezugspunkt des öffentlichen Interesses zur Abdeckung des Weiterbildungsbedarfs (siehe Kritik bei Seifert 2008 sowie bei Behringer/Käpplinger/Moraal 2008). Damit bekommt das System Weiterbildung ein verzerrtes Abbild widergespiegelt, was so gar nicht intendiert ist. Das Hauptinteresse besteht ja darin, die Weiterbildungsbeteiligung einer Gesellschaft besser abzubilden. Dies ist ein Beispiel dafür, dass eine Verwerfung einen Anfang nehmen kann, der nicht gewollt ist, aber in der möglichen Dynamik vorantizipiert werden muss.

Balancen 5 und 6: „Relationaler Leistungsbegriff und relationaler Nutzenbegriff“ sowie „Chancengleichheit zwischen Sozialisation und ‚Begaben‘“

Zu diesen beiden Balancen sei angemerkt, dass Weiterbildung in Unternehmen sich aufgrund der Einlösung eines flexiblen, gleichsam unternehmensgebundenen Selbst und eines umgesetzten Meritokratieprinzips konsequent an Leistung zu orientieren sucht und an der Förderung vorhandener Fähigkeiten. Employability stellt die konzeptionelle Umsetzung eines meritokratiebezogenen Leistungsaspektes dar, auch eingeführt und bekannt geworden als der „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß/Pongratz 1998). Das Individuum ist aufgerufen, sich entsprechend antizipierter Fähigkeitsanforderungen selbst passfähig auszulegen, zu interpretieren, fortzubilden und diese Fähigkeiten im Sinne der Unternehmensinteressen einzubringen. Die Anforderungen, sich entsprechend in der Freizeit weiterzubilden, steigen kontinuierlich an. Arbeiten, Lernen und Leben bilden zunehmend eine nicht mehr abgrenzbare Einheit (Hungerland/Overwien 2004). Der Bildungsraum soll erweitert werden, faktisch wird er durch diesen Kurzschluss enger. Viele Vertreter der Unternehmen selbst wissen, dass sie die Individuen mit den Lernanforderungen nicht allein lassen sollten (Severing 2001). Die Zahlen zur Bildungspartizipation zeigen zum Einen, dass Formen selbstgesteuerten und informellen Lernens gestützt und gestaltet (Dehnbostel 2004) als auch ungestützt praktiziert werden. Vor allem als arbeitsbegleitendes Lernen gewinnt es für Unternehmen und die Individuen zunehmend an Stellenwert (Schiersmann 2006, S. 35). Noch nicht erforscht ist, ob sich die betriebliche Verwertbarkeit direkt und indirekt auch zu einem Angebotsmotiv für andere Anbieter und Lernbereiche entwickelt hat. Gerade in Bezug auf die angestrebten Selbstlernkompetenzen liegen Ergebnisse vor, die belegen, dass diese auch an die Erfahrungen und vor allem Wertschätzung organisierten Lernens gebunden sind. Gerade diejenigen, die aussagen, am liebsten informell und selbstgesteuert zu lernen, verfügen am wenigsten über diese Fähigkeiten (Vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004). Das Individuum wird so in permanenten Bezug zum Nutzen für Unternehmen gestellt, gleichwohl die Individuen auch einen Nutzen für sich aus der Weiterbildung ziehen. Tun sie das nicht, erhärtet sich mangelnder Nutzen zu einer erklärten Weiterbildungsbarriere (Schiersmann 2006, S. 48). Die Relationalität von Nutzen wird nur begrenzt intendiert, aber zugelassen, so lange ein Transferinteresse von Wissen in die täglichen arbeitsbezogenen Handlungszusammenhänge gesehen werden kann. Dieses suchen Unternehmen durch ein entsprechendes Controlling nachzuweisen (Buchhester 2005). Von außen eingebrachte Fertigkeiten erhalten Legitimität, wenn Kompetenzen nachweisbar sind (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007). Praxen unterscheiden sich stark, die Instrumente benötigten spezifische pädagogische Einbettungen in eine Förderpraxis (Gnahn 2007). Die Extrahierung und Isolierung aus Lernprozessen kann Bilanzierungsinstrumente in den Status einer Selektionsmaschine entrücken, die abgekoppelt von Förderung funktioniert (siehe Ott 2009). Dies erhält dann einen Verwerfungscharakter, wenn verschiedene Weiterbildungsinstitutionalformen sich unreflektiert daran beteiligen.

Disbalancen im innerorganisationalen Gefüge von Lernkulturen

Konzepte der Personalentwicklung im Unternehmen folgen spezifischen betrieblichen Logiken. Sie richten sich am strategischen Personalmanagement im Sinne der Philosophie des Unternehmens aus. Dies geschieht unabhängig von der Beschaffenheit bzw. dem Einfluss anderer Weiterbildungsinstitutionen. Unternehmen konzipieren ihre Personalentwicklung ausgerichtet am Nutzen für das eigene Unternehmen, in gewisser Weise selbstreferentiell. Die Konsequenz sind spezifische organisationsbezogene Lernkulturen, die für das Unternehmen die Versorgung mit Qualifikation und Kompetenzentwicklung absichern. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass Lernkulturen in Großunternehmen auch Gemeinsamkeiten im Sinne einer Institutionalformspezifik aufweisen. Diese geht vor allem zurück auf die Forderung nach Selbstaktivierung.

Diese Forderung nach Selbstaktivierung der Mitarbeiter/innen auf den unterschiedlichen Ebenen im Unternehmen fand einen materialisierten Begriff in der Etablierung von Lernkulturen. Lernkultur ist eine organisationale Antwort auf die Anforderungen der Umstellung auf Kompetenzen, die proaktive Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft und die grundlegende Umstrukturierung von Arbeit im Zuge der Prozessorientierung (Schüssler/Thurnes 2006). Im erwachsenenpädagogischen Diskurs verbinden sich damit Veränderungen und Neukonstituierungen des pädagogischen Lehr-Lerngeschehens sowie institutionalform- und organisationspezifische Begründungen für die Auslegung und Gestaltung von Lehren und Lernen sowie Bildung und Kompetenzentwicklung (siehe Fleige 2009, Gieseke 2009, Robak 2009).

In Unternehmen hängt sich die Entwicklung und Entfaltung von Lernkulturen in die Gestaltungsmöglichkeiten der Personalentwicklung und in die Gestaltung von Arbeitszusammenhängen ein. Personalentwicklung und Arbeitsgestaltung sind jedoch nicht identisch mit Lernkultur. Personalentwicklung entwickelt und verankert Konzepte von Förderung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung im Unternehmen und bildet insofern eine Konstitutionsbedingung und damit eine entscheidende strukturierende Größe für das Reifen einer gestalteten Lernkultur. Die Auslegungen von Personalentwicklung und ihrer Funktionen variieren stark, Unternehmensinteressen und subjektive Entfaltungsmöglichkeiten sollten sich dabei nicht mehr gegenseitig ausspielen (vgl. Dobischat/Düsseldorff 2009). Lernkulturen können als ein spezifisch gestalteter erwachsenenpädagogischer Bildungsraum gefasst werden, der die Interessen aufeinander zubewegt, aber das Subjekt zum Ausgangspunkt der Überlegungen erhebt.

Unter Lernkultur verstehen wir⁵ komplexe Strukturen, Orte, Räume, Bedingungen, Atmosphären und Arrangements, die Wissen für die verschiedenen Lehr-/Lernsituationen umsetzen. Sie werden durch professionelles Handeln auf den Ebenen Bildungsmanagement, Programmplanung sowie Lehr-Lernarrangements gestaltet und entfalten sich im Lern- und Arbeitshandeln. Als ortbezogene Lernräume sind sie Ausdruck einer gestalteten und gewachsenen Wirklichkeit des Lehrens und Lernens und entfalten sich durch die Lernaktivitäten der Beschäftigten (vgl. Gieseke 2009).

Für eine binnenorganisationale Gestaltung von Lernkuren gehen wir von einer Balance der Struktureingriffe im Bereich der Personalentwicklung aus.

Balance 7: Zwischen Formen organisierten Lehrens und Lernens, der Verbindung von Arbeiten und Lernen, Wissensmanagement sowie Aufstiegsförderung/Coaching

Die sich aus diesen vier Formen ergebende Lernkultur erschließt sich in der Analyse der Gestaltungsdimensionen und Gestaltungsaspekte und der korrespondierenden Lernaktivitäten durch die Teilnehmer/innen bzw. die Beschäftigten (zu den Analyseaspekten der Gestaltungsanforderungen siehe Gieseke 2009 und unter transnationaler Perspektive Robak 2009). Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive zeigen sich die Folgen der Disbalancen analytisch durch die Offenlegung der Lernformen, Wissensformen, Zugangsmöglichkeiten, Zielgruppen, Lernorte etc., die mit diesen vier Strukturzugriffen realisiert werden. Die genannten Kategorien eröffnen einen kaleidoskopischen Bildungsraum, der entfaltet werden kann, wenn von allen vier Zugängen die Stärken genutzt und keine vereinseitigenden Engführungen vorgenommen werden. Es wird z. B. davon ausgegangen, dass Kompetenz förderbar ist und entstehen kann, wenn der Zugang zu verschiedenen Wissens- und Lernformen möglich ist: Systematisches Wissen, fallspezifische Verarbeitung, Aneignung und Erprobung in unterschiedlichen Kontexten und Bezügen, informelle Erfahrungsreflexion, mehr Information, systematisierende Bilanzierung etc.

Organisiertes Lernen bildet insbesondere in Form von Trainings einen der wichtigsten Lernzugänge im Unternehmen. Dieser Lernkontext weicht allerdings zunehmend Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen. Für Unternehmen ist es besonders essentiell, über die Einlassung von Lernen in die Arbeitsorganisation nachzudenken.⁶ Im Instrumentarium des Lernkulturinventars⁷, das von Sonntag, Schaper, Friebe (2004, S. 145 ff.) entwickelt wurde, wird z. B. deutlich, dass ein Interesse besteht, Lernen möglichst dicht mit der Arbeitsorganisation zu verbinden. Die mittlerweile ausbuchstabilten Gestaltungsansätze zur Koppelung von Arbeiten und Lernen (vgl. Dehnbostel 2008) belegen eine Differenzierung, die besonders die Entwicklung von implizitem Lernen und Erfahrungslernen fördert. Eine Ersetzung des organisierten Lernens wird nicht empfohlen, aber ein gezielter Einsatz, um reflexive Handlungsfähigkeiten zu entwickeln. Für diesen Bereich der Lernkulturentwicklung erweisen sich die segregierenden Konsequenzen in den Partizipations- und Lernmöglichkeiten als besonders gravierend, da sie mittlerweile nutzenmaximierend und kostenkend eingesetzt werden. Dies wird in verschiedenen empirischen Untersuchungen, z. B. im Rahmen von Lernzeiten- und Kosten-Nutzenerhebungen deutlich. Segregationen zeigen sich nach den Statusgruppen, Bildungshintergründen und nach den Tätigkeitsprofilen. Diejenigen, die ohnehin lernintensive Tätigkeiten haben, partizipieren an organisierter Weiterbildung, sie tun dies mit hohem zeitlichem Aufwand. Wissenstransfer und Transferfähigkeit ins Tätigkeitsfeld werden vorausgesetzt (siehe Beicht/Walden 2002). Arbeit wird als eine zweite Chance betrachtet, unabhängig von Sozialisation und Herkunft zu lernen. Faktisch wird dieses in gestufter Form von den einzelnen Gruppen wahrgenommen. Zeitlich umfangreich partizipieren Führungs-

und Fachkräfte an den verschiedenen Zugängen für Weiterbildung, die An- und Ungelernten verbleiben für kürzere Zeiträume in vorwiegend arbeitsbezogenen Lernkonzepten am Arbeitsplatz. Während sich für Erstere fördernde Mischstrukturen an Lernmöglichkeiten zwischen systematischer Wissensaneignung und handlungsreflexiver Verarbeitung abzeichnen, müssen sich letztere vor allem mit situativ angelegter Handlungsoptimierung arrangieren. Es entwickeln sich Gruppen mit unterschiedlichen Zugangschancen: Jüngere, Hochqualifizierte, Besserverdienende und Statushöhere, besonders in den Großbetrieben, nehmen nachweislich überproportional an Weiterbildung teil (Dobischat 2005, S. 160). Es besteht die Gefahr der Produktion von Randgruppen, gerade auch deshalb, weil sie sich nur eingeschränkt Lernangebote außerhalb des Unternehmens suchen (können). Erhebungen verweisen darauf, dass sie dies nicht tun, weil sie mit den Lernangeboten am Arbeitsplatz zufrieden sind und meinen, über ausreichende Selbstlernfähigkeiten durch informelles Lernen zu verfügen (Baethge/Baethge-Kinsky 2004). So merkt der Einzelne nicht, dass etwas fehlt und kann sich selbst nicht diagnostizieren was fehlt. Employability kann auf diesem Wege nicht gewährleistet werden, da Lernen situativ verbleibt und kein transferierbares Wissen für andere Handlungs- und Aufgabenfelder produziert und verarbeitet wird.

Während arbeitsplatznahe Weiterbildung vom Arbeitgeber häufig oder auch vollständig finanziert wird, sinken sowohl die Finanzierungen als auch die Freistellungen für externe organisierte Bildungsangebote (Dobischat/Ahlene 2002). Senkt der hybride Nutzen⁸ das Interesse von Unternehmen an Förderoptionen? Aus Unternehmenssicht interessiert die Vorausschaubarkeit über den Erfolg im Sinne von Transferierbarkeit und dass das Erlernte im Unternehmen verbleibt. Das Interesse, Kontrolle über den Arbeitsplatz auszuüben, ist eher am Steigen als dass der Einsatz von Bildung durch mehr Freiheit begleitet ist. Welche Folgen werden langfristig Abschlüßungen der Partizipationsmöglichkeiten an unternehmensspezifischen Lernkulturen für die einzelnen Gruppen haben?

Wissensmanagement kann als ein institutionalisierter Ausläufer der lernenden Organisation betrachtet werden. Es wird als ein strategisches Konzept zum Abbau des Widerstandes von Problemlösungslernen verstanden, das als individuelle Option zur Gestaltung der eigenen Lern- und Bildungsprozesse erscheint (Pawlowsky/Bäumer 1996; Dobischat/Düsseldorff 2009, S. 919). Als handlungsregulierendes Instrument, das auf die Bereitstellung passgenauen Wissens für alle Organisationsmitglieder zielt, ist das Wissensmanagement Teil der Lernkultur eines Unternehmens. Es bildet keinen Ersatz für Wissensvermittlung und Aneignung, stellt aber (meist technische bzw. digitalisierte) Instrumente zur Verfügung, um Abläufe, Prozesse und Ergebnisse systematisch abzubilden. Als ein wirksames praktisches Problem hat sich eine mangelnde intrinsische Motivation der Individuen gezeigt, Erfahrungs- und theoretisches Wissen sowie konkrete Arbeitsergebnisse zu teilen (Wilkesmann/Rascher 2004, S. 66 f.). Ist eine Vertrauensbasis vorhanden oder ist Wissensmanagement Teil von Vereinbarungen, können wertvolle Informationen geteilt werden, so die Einzelnen nicht das Wichtigste an Wissen zurückhalten. Die Kenntnis um technische Bedienungs-

möglichkeiten ist für alle Beteiligten Voraussetzung, die Erstellung von Plattformen aufwändig.

Der vierte Zugang soll knapp am Beispiel Coaching umrissen werden. Coaching ist als eine alternative Beratungsform und auch Vermittlungs- und Aneignungsform entwickelt worden, die aus der Komplexität des Arbeitsalltags heraus erwächst. Was Coaching von den anderen drei Zugängen unterscheidet, ist, dass es meist für Einzelpersonen durchgeführt wird, hoch spezifisch ist und vermutlich von allen Formen für das einzelne Individuum die teuerste ist. Coaching wurde ins Management übertragen, um die Bewältigung des Managementalltags zu unterstützen, die Leistungsfähigkeit zu erhöhen, Kompetenzen der Manager zu fördern und Krisen abzustützen. Mittlerweile breitet sich das Einsatzgebiet in alle Arbeitsbereiche aus, die Führung und Zusammenarbeit als Kernkompetenzen erfordern. Es handelt sich so gesehen um ein exklusives Förderinstrument, dass die engste Koppelung von Wissen, Handeln und Reflexion herstellen kann. Das verändert sich in dem Moment, wo Themen des hierarchischen Abstiegs und psychodynamische Problemlagen des Arbeitsalltags, konkret im Bereich der Zusammenarbeit oder auch Mobbing, den Prozess dominieren. Dann kann nicht mehr von Förderung im Sinne individueller Entwicklung gesprochen werden. Dass der Begriff, der eigentlich nichts anderes als beratende Unterstützung für das Berufsleben meint, im Management akzeptiert wurde, wird darauf zurückgeführt, dass er eine ästhetisierte Metapher für Leistungssteigerung im Beruf ist, der sich von den Begriffen Therapie und Supervision abgrenzt. Gegenstand sind nicht nur Unternehmensstrategie oder Unternehmensstruktur, sondern auch die eigene Leistung, das individuelle Verhalten sowie persönliche Eigenschaften im Arbeitsprozess. Es findet sich mittlerweile eine Fülle an Literatur (kritisch Geßner 2000, ausgewiesen Schreyögg 1998, praktisch Backhausen/Thommen 2006). Der Ansatz des Coaching wird mittlerweile breit praktiziert. Obwohl das Berufsfeld wenig geschützt ist und die professionellen Standards noch im Entstehen sind, erfreut sich dieser Zugang zunehmender Beliebtheit. Er kann Ausdruck von exklusiven Bildungs- und Qualifikationsanforderungen sowie Eliteförderung sein.

Die Abschließungsinteressen von Unternehmen bezüglich der Qualifikations- und Kompetenzentwicklung nach innen verweisen binnenorganisational auf mehr ausgleichende und ergänzende Angebotskombinationen. Dass die geschilderten vier Zugänge in Relation zu den Aufgabenfeldern betrachtet werden müssen, ist einsichtig. Eine schematisierende Selektion nach Gruppen, eine Engführung auf unmittelbare Arbeitsaufgaben, können der Beginn weitreichender Verwerfungen sein. Sie entheben das Individuum der Möglichkeit des Wissensaufbaus und der Habitualisierung von Kompetenz, was sich über die Zeit im Wechselspiel von Wissensaufbau, Handeln, Reflexion und Bindung als Anpassung vollzieht. Personalentwickler müssen um die Lern- und Bildungspotentiale sowie die Wirkungen der verschiedenen Zugänge wissen und sie im Unternehmen balancieren.

Die eingangs geschilderten Disbalancen in der Entwicklung des Weiterbildungssystems belegen die Notwendigkeit sich ausdifferenzierender Institutional- und Angebotsformen, die offen im Zugang sind. Der quantitative Beleg, dass ein Großteil an Weiterbildung im Unternehmen stattfindet lässt nicht den Rückschluss zu, dass es die

Breite in den öffentlichen Zugängen nicht mehr braucht, sondern, dass es diese als Ausdruck von gewollter Öffentlichkeit und Teilhabe gerade deswegen braucht.

Anmerkungen

- 1 Die Balancen wurden auf der Grundlage eines Textes von Tietgens extrahiert, in dem er Überlegungen für die Entwicklung eines Gesamtsystems Weiterbildung skizziert. Es handelt sich um die Einleitung für ein Gutachten im Auftrag des Deutschen Bildungsrates.
- 2 Siehe das Weiterbildungsarchiv der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität Berlin.
- 3 „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“, „Lernen im Prozess der Arbeit“, „Lernen im sozialen Umfeld“ sowie „Lernen in virtuellen Welten“ (ebd.).
- 4 Die Erfassung umfasst nun das reguläre Schul- und Ausbildungssystem (Formal Education-FED), Weiterbildung (Non-Formal Education-NFE) und Informelles Lernen, hier übersetzt mit Selbstlernen (Informal Learning-IL) (im Bericht als Lernfelder bezeichnet).
- 5 Dieser Lernkulturbegriff wurde in einem Projektzusammenhang gemeinsam mit W. Gieseke und M. Fleige entwickelt.
- 6 „Lernkultur zielt auf Kompetenzentwicklung, Steigerung von Flexibilität und Innovationsfähigkeit im Unternehmen. Auf normativer Ebene findet sie Ausdruck in lernbezogenen Werten, Normen und Einstellungen. Auf der strategischen Ebene manifestiert sich Lernkultur in Rahmenbedingungen und Support (Arbeitsorganisation, S. R.), die Lernen längerfristig und nachhaltig unterstützen und fördern. Operativ betrachtet, drückt sich Lernkultur aus in den vielfältigen Formen des individuellen, gruppenbezogenen und organisationalen Lernens. Ein Unternehmen hat eine Lernkultur, die gestaltbar und veränderbar ist“ (Sonntag u. a. 2005, S. 107).
- 7 Der Fragebogen zur Erhebung des Lernkulturinventars fragt folgende Bereiche ab: Lernen als Teil der Unternehmensphilosophie, Rahmenbedingungen für Lernen im Unternehmen (Organisationsstrukturen, Entgelt- und Anreizsysteme, Arbeitszeitregelungen, Lernen in Veränderungsprozessen), Aspekte der Personalentwicklung im Unternehmen, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten im Unternehmen (Lernen im Arbeitsalltag, gruppenbezogenes Lernen, z. B. Selbstorganisiertes Lernen, Anwendung des Gelernten), Lernatmosphäre und Unterstützung durch Kollegen, Lernorientierte Führungsaufgaben, Information und Partizipation im Unternehmen (Informationswege und -möglichkeiten, Einflussmöglichkeiten bei der Gestaltung von Lernen und Personalentwicklung, Lernen durch Wissensaustausch), Lernkontakte des Unternehmens mit seiner Umwelt (Friebe 2005, S. 305- 317).
- 8 Hybrider Nutzen meint, dass das Gelernte nicht nur dem Unternehmen nutzt, sondern die Individuen auch andere Verwertungsinteressen damit verfolgen.

Literatur

- Backhausen, Wilhelm; Thommen, Jean-Paul: Coaching: durch systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung. 3., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden 2006.
- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker: Der ungleiche Kampf um das Lebenslange Lernen: Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. In: dies.: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. München und Berlin 2004, S. 11-200.
- Baethge, Martin: Selbstgesteuertes Lernen – Ausweg aus oder neue Variante in dem ungleichen Kampf um das lebenslange Lernen? In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2008 (im Erscheinen).

- Beicht, Ursula; Walden, Günter: Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung in technischen Berufen sowie Maßnahmen mit technischen Inhalten. Gutachten im Rahmen der Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Bonn 2005.
- Behringer, Friederike; Käßpflinger, Bernd; Moraal, Dick: Betriebliche Weiterbildung in CVTS und AES – zur Anschlussfähigkeit und Komplementarität zweier Erhebungsinstrumentarien. In: Gnahs, Dieter; Kuwan, Helmut; Seidel, Sabine (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bad. 2, Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld 2008, S. 57-78.
- Blom, Hermann/Meier, Harald: Interkulturelles Management. Interkulturelle Kommunikation, Internationales Personalmanagement, Diversity-Ansätze im Unternehmen. Herne, Berlin 2002.
- Bremer, Helmut: Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover 1999.
- Buchhester, Stephan: Bildungscontrolling – Der Einfluss von individuellen und organisatorischen Faktoren auf den wahrgenommenen Weiterbildungserfolg. in: Gust, Mario; Weiß, Reinhold (Hrsg.): Praxishandbuch Bildungscontrolling. Bildungscontrolling für exzellente Personalarbeit. Konzepte- Methoden- Instrumente- Unternehmenspraxis, USP-Publishing, München 2005, S.93-107.
- Dehnpostel, Peter: Kompetenzentwicklung in der Arbeit als Alternative zum organisierten Lernen? In: Hungerland, Beatrice; Overwien, Bernd (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Wiesbaden 2004, S. 51-68.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trend der Weiterbildung. Bielefeld 2008.
- Dietrich, Stephan; Schade, Hans-Joachim; Behrendorf, Bernd: Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster. Kooperationsprojekt des DIE in Bonn und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in Zusammenarbeit mit dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Universität Hannover (IES). Bonn 2008 [Online-Ressource, Zugriff: 10.9.2009].
- Dobischat, Rolf: Weiterbildung im Konzept des Lebenslangen Lernens – Weiterbildungspolitik im Spannungsfeld zwischen Systembildung und -destabilisierung. In: RdJB 2/2005, S. 156-168.
- Dobischat, Rolf; Ahlne, Eva: „Lernzeiten als Perspektive einer Realisierung Lebenslangen Lernens in der Kooperation zwischen Betrieben und externen Weiterbildungseinrichtungen“. Eine Studie zur beruflich-betrieblichen Weiterbildung in Hessen im Auftrag des Kultusministeriums Hessen. Duisburg 2002 [online-Ressource, Zugriff: 14.6.2008].
- Dobischat, Rolf; Düsseldorf, Karl: Personalentwicklung und Arbeitnehmer. In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2009, S. 917-934.
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 2. Aufl., Stuttgart 2007.
- Faulstich, Peter: Kompetenzentwicklung als Weiterbildungsperspektive. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2008.
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 3. akt. Aufl., Weinheim und München 2008.
- Flasdieck, Julia; Goertz, Lutz; Krämer, Heike: Mediale Content-Produktion: Vielfältige Qualifikationsanforderungen in einem neuen Tätigkeitsfeld. Ergebnisse einer aktuellen Studie. In: BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 3/2009, S. 27-31.
- Fleige, Marion: Diskurse über Lernkulturen und ihr Beitrag zur transkulturellen Bildung und supranationalen Bildungszusammenarbeit. In: Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi; Wu, Ming-Lieh (Hrsg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld 2009, S. 169-188.

- Geßner, Andreas: Coaching – Modelle zur Diffusion einer sozialen Innovation in der Personalentwicklung. Frankfurt a.M. 2000.
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; Stock, Helga; Börjesson, Inga: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland: exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster 2005.
- Gieseke, Wiltrud: Organisationstheoretische Überlegungen zur Lernkultur. Der übersehene institutionelle/organisatorische Faktor im Lernkulturdiskurs. In: Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi; Wu, Ming-Lieh (Hrsg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld 2009, S.49-86.
- Gnahs, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studentexte für Erwachsenenbildung. DIE. Bielefeld 2007.
- Grotluschen, Anke; Beier, Peter (Hrsg.): Zukunft lebenslangen Lernens: strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld 2008.
- Hamann, Angelika; Huber, Johann J.: Coaching. Der Vorgesetzte als Trainer. 3. Aufl., Leonberg 1998.
- Hungerland, Beatrice; Overwien, Bernd: Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen. In: Hungerland, Beatrice; Overwien, Bernd (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Wiesbaden 2004, S. 7-26.
- Friebe, Judith: Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter. Heidelberg 2005 [elektronische Ressource].
- Kejcz, Yvonne; u. a.: Bildungsurlaub und Weiterbildung. Heidelberg 1985.
- Ott, Marion: Bildungsarbeit im Auftrag der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik: Feststellen von '(In-)Kompetenzen' in Praktiken des Profiling. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2009
- Pawlowsky, Peter; Bäumer, Jens: Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen. München 1996
- Pawlowsky, Peter: Strategieerfüllung und Strategiegestaltung als Funktionen der betrieblichen Bildungsarbeit. In: Martin, A.; u. a. (Hrsg.): Die Bildungsgesellschaft im Unternehmen? Festschrift für Wolfgang Weber. München und Mering 1999, S. 91-116.
- Robak, Steffi: Kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen. In: Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi; Wu, Ming-Lieh: Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld 2009
- Robak, Steffi: Interkulturelle Bildungsangebote – Formen unvollendeter Institutionalisierung am Beispiel Beigeordneter Bildung. MS Berlin 2009 (Erscheint demnächst).
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band I. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2008.
- Schiersmann, Christiane: Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld 2006.
- Schmidt-Lauff, Sabine: Zeit für Bildung im Erwachsenenalter: interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster 2008.
- Schreyögg, Astrid: Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. 3. Aufl., Frankfurt a.M. 1998.
- Schübler, Ingeborg; Thurnes, Christian M.: Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld 2005.
- Seiverth, Andreas: Die Auflösung der Allgemeinen Erwachsenenbildung im Zeichen europäischer Bildungs- und Machtpolitik. In: Gnahn, Dieter; Kuwan, Helmut; Seidel, Sabine (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 2, Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld 2008, S. 89-96.
- Severing; Eckart: Wissensmanagement – durch Management-Wissen? Anforderungen an Bildungseinrichtungen. In: Arnold, Rolf; Bloh, Egon (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Hohengehren 2001, S.137-158.
- Sonntag, Karlheinz; u. a.: Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen. In: Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenz-

- analysen im betrieblichen Umfeld. Edition QUEM, Band 18. Münster u. a. 2005, S. 19 – 339.
- Staudt, Erich; Kriegesmann, Bernd: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift 4, S. 174-177.
- Staudt, Erich; Kottmann, Markus: Deutschland gehen die Innovatoren aus! Das Aus- und Weiterbildungssystem des vergangenen Jahrhunderts muss reformiert werden. In: Clermont, Alois; Schmeisser, Wilhelm; Krimphove, Dieter (Hrsg.): Strategisches Personalmanagement in globalen Unternehmen. München 2001, S. 557-576.
- Süß, Stefan: Internationales Personalmanagement. Eine theoretische Betrachtung. München und Mering 2004.
- Tietgens, Hans: Orientierungsgesichtspunkte zur Weiterbildungsdiskussion. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart 1975, S. 11-35.
- Tippelt, Rudolf: Beruf und Lebenslauf. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2006, S. 85-98.
- Voß, Günter G.; Pongratz, Hans J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 50. Jg. 1998, S. 131-158.
- Wilkesmann, Uwe; Rascher, Ingolf: Wissensmanagement. Theorie und Praxis der motivationalen und strukturellen Voraussetzungen. München und Mering 2004.
- Zinger, Georg Hanns: Die Internationalisierung der Belegschaften multinationaler Unternehmen mit Sitz in Deutschland. Duncker & Humblot: Berlin 2002.

Organisation und Institution

Erwachsenenbildung unter konfligierenden Anforderungen

Ingrid Schöll

Zusammenfassung

Begreift man Verwerfung als einen unstrukturiert verlaufenden Störungsprozess in Organisationen, so befindet sich die Weiterbildung seit vielen Jahrzehnten in permanenten Verwerfungsprozessen mit Blick auf ihren von Fragilität hin zu ersten Formen der Stabilität changierenden Professionalisierungsprozess. In diesem Aufsatz sollen Verwerfungen in Personalentwicklungs- und Führungsprozessen sowie ihre Auswirkungen auf die Organisation beleuchtet werden. Im Fokus steht dabei die Situation des hauptberuflichen Personals, das sich oft konfligierenden Zielsituationen – verortet zwischen gesellschaftlich und betriebswirtschaftlich notwendigen Zielgrößen – gegenüber sieht und zudem und mit immer neuen Strukturaufgaben konfrontiert wird.

Ein kurzer Rückblick

„Karrieren“ hauptberuflich Beschäftigter in Weiterbildungseinrichtungen sind vielschichtig und „bunt“. Nicht alle Leitenden der ersten (und zweiten) Generation hatten ein Studium der Erwachsenenbildung absolviert. Kenntnisse über Führung, Organisation und Personal mussten zudem häufig „erarbeitet“ werden, und bei organisationalen Eingriffen (etwa den zum Teil beträchtlichen Personalerweiterungen in den Einrichtungen im Zuge der Verankerung der Weiterbildungsgesetze) mussten die Leitenden, in der Regel waren es damals Leiter, selten Leiterinnen, diesen Umbruch ohne professionseigene Fortbildungsangebote bewältigen: Leitende, die ihre Weiterbildungseinrichtungen oft lange „allein“ repräsentiert und organisiert hatten, mussten in der Professionalisierungsphase Aufgabengebiete restrukturieren und pädagogisch ausdifferenzieren. Nicht alle waren auf diese doppelte Aufgabenstellung ausreichend vorbereitet: Auf der organisatorischen Ebene war die Definition von Kompetenzprofilen für hauptberuflich Mitarbeitende gefordert und im pädagogischen Feld musste die Ausdifferenzierung neuer Angebotsfelder ausgehandelt werden. Mittel- und langfristig kam es damit zu neuen, bislang unbekanntenen Abhängigkeiten, die aus dem sich

zunehmend ausdifferenzierenden Expertenwissen der neuen Fachbereichsleitenden, erwachsen (vgl. Pielorz 2009; Kraft/Seitter/Kollewe 2009).

Ein bis zwei Jahrzehnte arbeiteten viele vor allem öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtungen mit dem Personalbestand der „Erstprofessionalisierung“. Spätestens mit der Verrentung der Erstprofessionalisierten setzten erneut Verdichtungsprozesse ein. Westdeutsche großstädtische Volkshochschulen erlebten in den ausgehenden neunziger Jahren und zu Beginn dieses Jahrzehnts Schrumpfungsprozesse. Versuche, Leistungsbilanzen über Kennzahlen und weitere Strukturdaten zu kommunizieren, scheiterten häufig, denn trotz aller Rechtfertigungsversuche über teils höchst umfangliche Zahlenapparate hat die Weiterbildung die Notwendigkeit des offensiven Nutzendialogs mit den Geldgebern unterschätzt. Der Nutzendialog ist ein Legitimationsdialog, er muss – und sei er noch so schwierig – auf der Ebene des gesellschaftlichen und individuellen Nutzens von Weiterbildung geführt werden (vgl. Schöll 2008.). Diskontinuität und oft auch organisationale Verwerfung durch Stellenabbau oder -einschränkung evozierte zudem die in der Weiterbildung verbreitete „Projektorientierung“, die fragile und oftmals nicht über den Projektzeitraum hinaus zu sichernde Substrukturen im Personalgefüge mit sich brachte. Man kann es auch anders ausdrücken: Die Projektmitarbeitenden wurden wieder frei gesetzt, die „festen“ Hauptberuflichen blieben, und oft blieb auch ein Projekttorso, der aufgrund seiner (zumeist personalintensiven) Komplexität selten in den Normalbetrieb übernommen werden konnte (Schöll 2004).

Leitung, Gender und Grenzen des Wachstums

Kann man es als fahrlässig bezeichnen, dass in dieser Phase vielfach auch „Expertenwissen“ der Leitenden verloren ging, die diese Professionalisierungsprozesse mehrere Jahrzehnte lang begleitet hatten. Seit etwa einem Jahrzehnt verlässt eine Leitendengeneration die Institutionen der Erwachsenenbildung, die wertvolles einrichtungs- und prozessbezogenes, organisationales und bildungspolitisches Erfahrungswissen „mitnimmt“. In seltenen Fällen profitieren Nachfolgende durch Nachrücken oder längerfristige Einarbeitung, häufige hingegen sind Brüche; die Einrichtung wird oft „neu erfunden“. In Übergangsprozessen scheint die Sicherung von Erfahrungswissen schwieriger, weil Person und Sache mit einander verbunden sind und neue Leitfiguren eigene „Bühnen“ benötigen. Wird Bewährtes und Altes in diesem Kontext unter Risiko des Ressourcenverlusts manchmal vorschnell diskreditiert (vgl. Schöll 2005)?

Reflektiert man die Personalentwicklung der Professionalisierungsphase, so muss auch die Gender-Debatte verstärkt ins Blickfeld genommen werden (vgl. Venth 2006). Die Karrieremöglichkeiten für Männer haben sich in öffentlich verantworteten Weiterbildungseinrichtungen in den letzten Jahren deutlich verschlechtert. Ist dies ein Erfolg der Frauen und/oder ein Ergebnis der Tatsache, dass öffentlich verantwortete Weiterbildung in vielen Fällen aus Sicht der Teilnehmenden vorwiegend weiblich ist, mithin auch weiblich geführt werden kann und soll? Welche organisationalen Entwicklungen haben Einrichtungen unter männlicher/weiblicher Leitung genommen? Gibt es Gemeinsamkeiten? Gibt es vorwiegend männlich geleitete Fachbereiche und

solche, die vorwiegend in den Händen von Frauen liegen? Hat dies Auswirkungen auf die Angebots- und Programmstruktur? Wie wurde der Wechsel von einer männlichen auf eine weibliche Leitung empfunden? Sind die Netzwerke unter den Leiterinnen schon so stabil wie es denen der Männer seit Jahren attestiert wird?

Kritisch auseinanderzusetzen muss sich die Erwachsenenbildung mittelfristig auch mit den „Grenzen des Wachstums“. Trotz nachweislichen Personalabbaus bei den Hauptberuflichen stabilisieren sich beispielsweise die in der DVV Statistik protokollierten Leistungsdaten der Volkshochschulen auf hohem Niveau. Wie viel Verdichtung verträgt ein pädagogischer Arbeitsplatz? Welche Auswirkungen hat das Massengeschäft mancher Fachbereiche auf die Qualität, umgekehrt natürlich auch: Ist das oft mengenmäßig weniger umfangreiche Individualgeschäft kleinerer Fachbereiche qualitativ besser? Können/wollen/dürfen Weiterbildungseinrichtungen bei stagnierenden, regional teilweise rückläufigen Zahlen hauptberuflich Beschäftigter weiter wachsen? Die Rationalisierungsinstrumente im Bereich der Erwachsenenbildung sind überschaubar und wurden in den letzten Jahren effizient genutzt. Sicherlich hat die Einführung EDV gestützter Steuerungsinstrumente Verbesserungen gebracht, die Verwaltung und Pädagogen nicht mehr missen möchten. Trotzdem ist ein größerer Teil der Arbeit ein intensiv personenbezogener, nicht nur, aber vor allem in den Fachbereichen, die sich den Themen Integration und – als relativ neues Feld – demographischer Wandel widmen (vgl. Schöll 2006a).

Konfligierende und konkurrierende Ziele

Eine Weiterbildungseinrichtung positioniert sich als Bildungsbetrieb in einer gesellschaftlichen, ökonomischen, ökologischen, pädagogischen und politischen Umwelt und kann nur in einem Kontakt mit den verschiedenen Interessengruppen eine möglichst vielen Nutzergruppen entsprechende Zieldefinition formulieren. Dabei kommt es zu Zielkonflikten, die im Interesse der Erreichung des Gesamtziels abgestimmt und miteinander in Einklang gebracht werden müssen. Nuissl (2007, S. 19 f.) fasst zusammen: „Es ist die Janusköpfigkeit dieser Zieldefinitionen, die immer stärker ins Bewusstsein rückt, wenn sich Konflikte zwischen den beiden Zielen (pädagogische und ökonomische Ziele, I. S.) auftun, wenn das Ansteuern eines Werteziels nicht mit dem Erreichen eines betriebswirtschaftlichen Ziels vereinbar ist.“

Konfligierende Zielsituationen treten auf, wenn verschiedene Ausrichtungsziele nicht in Einklang gebracht werden können oder wenn Ziele formuliert werden, die sich strukturell widersprechen: „Ziele können sich gegenseitig ausschließen. Es ist kaum möglich, ein Unternehmen konsolidieren zu wollen und zugleich eine Markterweiterung einzuleiten. Während einer Konsolidierungsphase sind die Produkt- und Mitarbeiterpotenziale auszuloten. Die Finanzen sind zu ordnen. Erst wenn das geschehen ist, kann ein Bildungsinstitut zu einer offensiven Marktstrategie übergehen“ (Merk 2006, S. 123).

Die öffentlich verantwortete Weiterbildung bewegt sich häufig im Spannungsfeld zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielen. Wenn es im Zuge der pädagogischen Zielformulierung fortwährend zu Konflikten mit Blick auf die Realisierung ö-

konomischer Ziele kommt, muss gegengesteuert werden. Bernecker (2001, S. 97) konstatiert und mutmaßt: „Ein exemplarischer Zielkonflikt entsteht zwischen den Zielen Individualisierung der Bildungsleistung und der ökonomischen Erfolgsgröße Ertrag. Mit steigender Individualisierung ist auch mit höheren Aufwendungen in der Entwicklungsphase der Bildungsleistung zu rechnen. Zusätzlich kann der Bildungsprozess nur unter Integration einer geringen Anzahl von Teilnehmern stattfinden. Diese sind zwar bis zu einem bestimmten Betrag bereit, für die Individualisierung mehr zu zahlen, aber die Zahlungsbereitschaft hat ihre Grenzen, so dass auch der erzielbare Ertrag limitiert ist.“

Hier liegt insbesondere für öffentlich verantwortete Bildungseinrichtungen, wie Volkshochschulen, ein Dauerkonflikt. Der Wunsch nach zunehmender Individualisierung von Bildungsleistungen wird von vielen Anspruchsgruppen vorgetragen: Teilnehmende wie Kursleitende, Multiplikatoren, etwa aus dem Bereich des Qualitätsmanagements, bildungsgewohnte Milieus u. a. m. fordern die Individualisierung der Bildungsleistung. Dass die darin vermutete Qualitätssteigerung ihren Preis hat, ist subventionsgewohnten Kunden schwer zu vermitteln. Bei der Formulierung solcher im Spannungsfeld von Pädagogik und Ökonomie konfligierender Qualitätsziele stellt sich die Frage, ob öffentlich geförderte Weiterbildung den Preis erzielen kann, den sie tatsächlich wert ist. Nuissl (2000a, S. 220) bemerkt dazu: „Es gibt kaum ein Gebiet, zu dem so wenig empirische Daten vorliegen wie zu dem des Verhältnisses von Geld und Bildung.“ Die Jahrzehnte währende Subventionierung von Bildungsleistungen führt in einigen Teilbereichen dazu, dass notwendige und eingeforderte Qualitätsverbesserungen nicht immer auf die Bereitschaft der Kunden treffen, die erforderlichen finanziellen Gegenleistungen aufzubringen. Dies entbindet öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen nicht von der Verpflichtung, zu eruieren, worauf eine solche Haltung fußt, denn die konfligierende Zielsituation kann nicht stetig zu Lasten ökonomischer und zu Gunsten pädagogischer Zielsetzungen entschieden werden. Die endogen pädagogische Sichtweise, die jeder ökonomischen eine Zumutung unterstellt, muss abgeglichen werden mit der ökonomischen, denn dauerhaft wird die Weiterbildung in den Bereichen, in denen eine kaufkräftige Nachfrage vermutet werden kann, nicht die bislang gewährten Zuschüsse erhalten. Zu vermitteln, dass Weiterbildung ihren Preis hat, ist vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der deutschen Bildungsfinanzierung eine Marketingaufgabe. Es wäre ein verkürztes Verständnis von Bildungsmarketing, die Ziele umzudefinieren, wenn man feststellte, dass keine Investitionsbereitschaft in Bildung vorhanden ist. Die Nutzer- und Renditeperspektive – ob individuell oder gesellschaftlich – muss in die Argumentation mit einbezogen werden. Dauerhaft konfligierende Zielsituationen tragen ebenso wie diffuse oder nicht operationalisierbare Ziele zu einer Schwächung der öffentlich geförderten Weiterbildung bei. Ein Beispiel: Wenn die Finanzierungssituation einer Volkshochschule die überfällige Anpassung der Dozentenhonoreare unmöglich macht (und dies allgemein bekannt ist), wird die gleichzeitige Umsetzung pädagogischer Innovationen schwierig, denn dieser Prozess ist wesentlich von der Zuarbeit und der Umsetzungsbereitschaft nebenberuflicher Dozenten abhängig. Konfligiert deren Zielsystem mit dem der Einrichtung, kommt es bestenfalls zu einer Verständigung auf der appellati-

ven Ebene, nicht jedoch zu einer qualitativ überzeugenden Umsetzung. Glaubwürdiger kann es in einem solchen Fall sein, den Zielkonflikt im ökonomischen Bereich zu thematisieren und ein nicht-monetäres Anreizsystem zu entwickeln, das hilft, die Realisierung des pädagogischen Zielsystems abzusichern (vgl. Bastian 1999). Ob sich dies angesichts der fragilen Arbeitsverhältnisse und der wirtschaftlich prekären Situation einiger Dozenten dauerhaft auf diese Art und Weise umsetzen lässt, bleibt fraglich (vgl. Schrader 1998; Fischer/Weber 1999).

Öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen mit einem hohen Anteil sozialer Zielorientierung zeichnen sich meist durch eine partizipationsorientierte Führungspraxis aus. Die Argumente der Mitarbeitenden müssen in die Zieldebatte einfließen. Resultierte aus diesem Prozess jedoch ein dauerhaft nicht gelöster Zielkonflikt zwischen ökonomischen und pädagogischen Erfordernissen, würde die Einrichtung beschädigt und die Ziellabilität dränge nach außen. Zur Sicherung einer einheitlichen Außendarstellung müssen daher Konfliktsituationen, die aus widersprüchlichen Zieldefinitionen resultieren, im Innenverhältnis moderiert und gelöst werden. Die Effizienz der Führung hängt somit wesentlich von der Qualität der Ziele ab (vgl. Zech 1997a). Bernecker (2001, S. 101) verweist auf die Notwendigkeit einer moderierten Zielkongruenz zwischen Führung, Mitarbeitenden und freiberuflichen Dozenten: „Die Zielvorstellungen der Mitarbeiter sind im Rahmen einer personalintensiven Dienstleistung besonders zu berücksichtigen, da eine direkte Interaktion zwischen dem externen und dem internen Faktor stattfindet. Eine Ignoranz der Zielvorstellung, insbesondere der pädagogischen Mitarbeiter, führt zu Qualitätsschwankungen der Leistungserstellung und einer nicht koordinierten Kommunikation mit dem Kunden. Besonders problematisch erscheint dies, wenn freie Mitarbeiter eingesetzt werden, deren eigene Zielvorstellungen sich nicht notwendigerweise mit dem Zielsystem des Bildungsanbieters decken.“

Gefangen in Netzwerken?

Gilt es, Zielkonflikte im Innenverhältnis zu moderieren, so müssen viele Weiterbildungseinrichtungen in den letzten Jahren verstärkt Zielkonflikte im Außenverhältnis im Blick haben. Die Rede ist von der sich zunehmend verdichtenden Arbeit in Netzwerken.

Weiterbildungseinrichtungen sind – auftragsbedingt – in ein dichtes Kooperationsgeflecht lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Netzwerke eingebunden. Neue Aufgaben – wie das Qualitätsmanagement – erfordern neue Netzwerke, und neue kommunale Projekte – wie etwa das BMBF Programm „Lernen vor Ort“ – schaffen möglicherweise langfristig neue kommunale Bildungsnetze, wobei gegenwärtig offen ist, ob die Weiterbildung eine Lokomotivfunktion übernimmt oder – in veränderten Konstellationen – als „vorderer, mittlerer oder hinterer Wagen“ – in einen hierarchisch neu sortierten kommunalen „Bildungszug“ einsortiert wird. Neue Vernetzungsstrukturen unter kommunaler Trägerschaft können profilierte Einrichtungen stärken, sie können für profilschwache Institutionen jedoch eine Gefahr darstellen.

Nicht auszuschließen ist zudem, dass die mit den neuen kommunalen Netzwerken verbundenen Monitoringanforderungen dazu beitragen, die „Vernutzungsdiskussion“ in der Weiterbildung zu forcieren und „soziale Erträge“ von Bildung, die sich schwer in Zahlen fassen lassen, zu ignorieren.

In vielen Bundesländern vernetzen sich Volkshochschulen bildungsbereichsübergreifend mit den Schulen. Die Schulen sortieren die Weiterbildung in ein Unterstützungsgeflecht ein, das dem seit Jahren unter wachsendem Veränderungsdruck arbeitenden Schulsystem jetzt (auch noch) helfend zur Seite stehen soll. Muss/darf man in einer solchen Netzwerkkonstruktion fragen, dass Misserfolge auch den Helfenden angelastet werden. Begibt sich die unter permanentem Legitimationsdruck stehende Weiterbildung nicht auf risikoreiche Wege, wenn sie sich jedes Reparaturthema zu Eigen macht, auch solche, an denen bereits andere gescheitert sind? Hat die Erwachsenenbildung nicht genügend Verbündete für das Proprium ihrer Arbeit. Die Volkshochschule hat *einen* dezidierten Auftrag: Politische, allgemeine und berufsbezogene Angebote für *Erwachsene* vorzuhalten und dabei auf die Verknüpfung von allgemeiner und berufsbezogener Bildung zu achten. Die zahlreichen Netzwerkanforderungen, -verpflichtungen und -angebote der letzten Jahre müssen vor diesem Hintergrund sortiert und in ihren Profilauswirkungen analysiert werden.

Volkshochschulen hat noch niemand kopiert, keiner, der sie immer wieder unter Legitimationsdruck setzt, wird leugnen können, dass sie teilweise hundert Jahre und länger existieren, relativ stabile Nachfragestrukturen besitzen und mit einem Umsatz von rund eine Mrd. Euro (davon ca. 400 Millionen Gelder der Teilnehmenden) jährlich ca. neun Millionen Menschen erreichen (dabei legt man nicht die Zählweisen von Opernhäusern oder Fußballstadien zugrunde) (vgl. DIE 2007).

Allein die Studienabbrecher verursachen jährlich einen volkswirtschaftlichen Schaden von zwei Milliarden Euro. Bedarf es noch weiterer Effizienzargumente?

Die öffentlich geförderte Weiterbildung wird in den nächsten Jahren unter den oben geschilderten, oft fragilen personellen Bedingungen den Mut haben müssen, sich zu ihrer niemals in Frage gestellten Kernaufgabe zu bekennen und institutionell stabil zu verorten. Integration und demographischer Wandel sind Felder, die der öffentlichen Weiterbildung einen zusätzlichen, den gesellschaftlichen Verwerfungsprozessen entspringenden Legitimationszuwachs verschaffen. Beides sind sperrige Herausforderungen, die Mut zu Neuem, nicht immer nur Spektakulärem, erfordern. Institutionelle Minderwertigkeitskomplexe (ob des lange bekannten Kerngeschäfts) führen jedoch in den Institutionen der Erwachsenenbildung seit geraumer Zeit zu Selbstmandatierungen in immer neuen „Geschäfts“-Feldern. Diese immerwährende Suche nach Aufmerksamkeitsgewinn bringt keinen Glaubwürdigkeitsgewinn. Die Konzentration auf das Kerngeschäft ist gefragt, auch wenn es manchmal ein Unspektakuläres, weil Bekanntes ist. Die Teilnehmenden schätzen das Kerngeschäft. Die Einrichtungen sollten dies auch tun.

Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis

Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung muss die Institutionen in diesem Prozess offensiv unterstützen und fordern, vor allem dann, wenn sie Gefahr laufen, den breiten, öffentlichen Auftrag zu vernachlässigen. Hans Tietgens, der 2009 verstorbene streitbare Kämpfer für die Erwachsenenbildung hätte sicherlich gefragt, ob es Aufgabe öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung ist, milieusensible Marketingmaßnahmen für wohlhabende Zielgruppen umzusetzen. Er hätte auch gefragt, ob es sinnstiftend ist, wenn sich öffentliche Einrichtungen in immer kürzeren Abständen in vordergründig ausschließlich auf Employability ausgerichtete, von der EU implementierte Systeme (wie etwa den EQR) einsortieren müssen und dabei riskieren, einen wesentlichen Teil ihres tradierten Bildungsbegriffs preiszugeben. Er hätte vielleicht auch angeregt, sperrige Prozesse im Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft – etwa den, ob und wenn wie es möglich ist, „soziale Erträge“ von Weiterbildung jenseits klassischer Kennzahlensysteme zu quantifizieren und zu qualifizieren – nicht deshalb auszuklammern, weil die Antworten vielleicht nicht direkt, sondern nur über komplexe diskursive Wege gefunden werden können.

Es hilft nicht, wenn die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung neue Gestaltungsanforderungen in der Praxis beobachtet und schlimmstensfalls im Nachhinein als „Verwerfungsprozesse“ beklagt. Notwendig ist ein zeitlicher Gleichklang im Diskurs der Probleme, die die Praxis bewältigen muss. Im Nachhinein lässt es sich trefflich kritisieren; hilfreicher ist es, zeitnah und wissenschaftlich fundiert an begründeten Alternativen mitzuarbeiten. Vielleicht gibt es einen neuen Annäherungsversuch. Lohend wäre es allemal, für beide Seiten.

Statt eines Nachwortes

Beim Kolloquium für Hans Tietgens, das die Wiltrud Gieseke an der Berliner Humboldt Universität am 23.10.2009 zu Ehren des im Mai 2009 verstorbenen langjährigen Leiters der PAS durchgeführt hat, wurde Tietgens immer wieder zitiert und an vielen Stellen wurde deutlich, wie aktuell seine Schriften bis heute sind. Zum Abschluss dieses Aufsatzes daher ein längeres Zitat aus dem Jahr 1980. Es stammt aus einem Nachwort von Hans Tietgens zum Band von Willy Strzelewicz: „Wissenschaft, Bildung und Politik“. Diese Ausgabe der Hessischen Blätter erscheint im Jahr 2010, also 30 Jahre später. Das Zitat soll daran erinnern, dass sich die Erwachsenenbildung besinnen sollte, sich in ihrem oft fahrlässig geschichtslosen Gegenwartsbezug nicht permanent zu überschätzen und zu überfordern. Tietgens beschreibt Probleme, die wir auch heute noch nicht gelöst haben. Statt die Komplexität der Lösungsversuche weiter zu scheuen, sollten wir Radikalität wagen und uns unter den Prämissen Lebenslangen Lernens grundsätzlich und neu verordnen. Immerwährendes Suchen nach nicht selten kurzlebigen Legitimationsgrundlagen macht unglaubwürdig, und der Verweis auf Tradition ist auch im Globalisierungszeitalter nicht nur langweilig und ganz bestimmt nicht altmodisch (vgl. Schlutz 2005). Mit Traditionsbezug kann

man sich modernisieren, ohne läuft man Gefahr, sich in Beliebigkeit zu verlieren. Tietgens schreibt:

„(...) personelle Kontinuitäten haben mehr als marginale Bedeutung für die Entwicklung der Erwachsenenbildung. Dies sollte gesehen werden, gerade weil ihr breitere Traditionsströme fehlen; aus denen die Innovationen zu kommen pflegen, die nicht nur momentane Aufgeregtheit auslösen, sondern zu wirklichkeitsbestimmenden Elementen werden. Allerdings bringt es wenig ein, das Wetterwendische in der Aufmerksamkeitsrichtung zu beklagen, das sowohl für das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung als auch für die Forderungen der Öffentlichkeit an sie kennzeichnend ist. Es muss vielmehr gefragt werden, worin die Diskontinuitäten begründet sind. Dabei nur auf Profilierungsbedürfnisse zu verweisen, greift nur kurz. Bei intensiver Betrachtung stoßen wir auf mancherlei historisch-gesellschaftliche Veränderungsmomente, auf die Erwachsenenbildung reagiert hat. Darin ist nicht von vornherein ein Symptom eilfertiger Anpassung zu sehen. Es verweist vielmehr auf die Konstitutionsbedingungen, auf die Situationsabhängigkeiten der Erwachsenenbildung auf ihren ‚Antwort‘charakter. Indessen muss ebenso bedacht werden, dass Erwachsenenbildung auf die Dauer nicht zu dem notwendigen öffentlichen Ansehen kommt, wenn sie sich in hektischen Legitimationsversuchen und in aktuell erwünschten Erfolgsmeldungen erschöpft. Darüber noch weiter zu reflektieren, erscheint an der Zeit. (...)

Die Auseinandersetzungen der Vergangenheit verlieren im Rückblick viel von ihrer Überzeugungskraft. Sie erscheinen im Nachhinein verwickelter, als es im einst aktuellen Tagesstreit begriffen worden ist. So nehmen sich die viel zitierten Richtungskämpfe, etwa in der Literatur der Zwanziger Jahre, heute eher als Scheingefechte aus. Dies hat das Interesse an der Vergangenheit gemindert. Das Desinteresse aber führt zu einer Unkenntnis dessen, was schon einmal gedacht und praktisch versucht worden ist. Damit wird es möglich, was immer man beginnt, als Novität auszugeben, und die Neigung verstärkt sich, Varianten des alltäglichen Tuns zu prinzipiellen Gegensätzen zu verschärfen. Das führt zu realitätsfernen Konfrontationen. Zugleich wiederholen sich die Frustrationserfahrungen. Die tatsächlichen Probleme kommen darüber kaum zur Sprache. Zudem lässt die Befangenheit in Selbstwidersprüchen keine Vertrauenswürdigkeit bei denen aufkommen, die Erwachsenenbildung unterstützen sollen. So darf es nicht verwundern, wenn die Anerkennung von außen gering bleibt. Erwachsenenbildung wird dementsprechend bis auf den heutigen Tag nicht hinreichend ernst genommen. Ihr wird nicht honoriert, dass sie bereitwillig allen Ansinnen von außen nachgegeben hat. Jeder kann ohne Vorwissen über sie reden, und diese Zumutung unterstützt sie selbst, indem sie ein Bild von ihren Aufgaben abgibt, das unablässigen Schwankungen unterliegt. Das immer neue Hervorkehren von Testaufgaben muss auch Wohlwollende verwirren. Man kann von ihnen nicht erwarten, dass sie die gesellschaftliche Funktion von Erwachsenenbildung erkennen, wenn sie von Kontroversen überdeckt wird, die zweifellos vorhandene, sektoral beschreibbare Aufgaben absolut setzen. Die Gemeinsamkeit der vielfältigen Aufgaben der Erwachsenenbildung kommt dabei aus dem Blick. (...)

Es wird derzeit eine mentale Verfassung zu erzeugen versucht, die die Bekenntnisse für die Förderung eines lebenslangen Lernens zu einem rhetorischen Alibi werden lässt. Abermals droht die Verdrängung der individuellen Bildung auf eine Spielwiese des Privaten und die Reduktion des qualifizierenden Lernens auf die Normen des gerade herrschenden Gebrauchswerts. (...)“ (vgl. DIE 2002, S. 231 ff.).

Literatur

- Bastian, Hannelore: Freiberufliche Lehrkräfte als Personalressource der Erwachsenenbildung, in: GdWZ 6/1999, S. 254-255
- Bernecker, Michael: Bildungsmarketing, Sternenfels 2001
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: „Vorbemerkungen“ zur Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ Faksimile-Sammlung aller Vor- und Nachbemerkungen von Hans Tietgens zu Ausgaben der Buchreihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ zwischen 1967 und 1992, Reinheim 2002
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Volkshochschulstatistik 2007, Bielefeld 2008
- Fischer, Andreas; Weber, Karl: Über den Preis des Kostenbewusstseins, in GdWZ 6/1999, S. 249-251
- Kraft, Susanne; Seitter, Wolfgang, Kollwe, Lea: Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals, Bielefeld 2009
- Merk, Richard: Weiterbildungs-Management, Augsburg 2006
- Nuissl, Ekkehard: Einführung in die Weiterbildung, Neuwied/Kriftel 2000
- Nuissl, Ekkehard: Das „Lernen“ pädagogischer Organisationen: Eine Reflexion, in: Dollhausen, Karin; Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung, Wiesbaden 2007, S. 17-27
- Pielorz, Mona: Personalentwicklung und Mitarbeiterführung in Weiterbildungseinrichtungen; Studientexte für Erwachsenenbildung, Bielefeld 2009
- Schlutz, Erhard; Schneider, Heinrich (Hrsg.): Modernisierung, Umbrüche und Wandel in der Erwachsenenbildung, 25 Jahre historischer Arbeitskreis, Bremen 2005
- Schöll, Ingrid: Risikoführungskultur als wesentliche Rahmenbedingung von Innovation. Ein Blick in die Erneuerungskultur von Weiterbildungseinrichtungen; in: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2004, S. 221-229
- Schöll, Ingrid: Leiten früher und heute, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, II/2005, S. 33-35
- Schöll, Ingrid: Gestaltungsfelder und Störgrößen – Anmerkungen zum künftigen Aufgabenprofil der Weiterbildungseinrichtungen und hier insbesondere der Volkshochschulen, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 3/2006, S. 225-237
- Schöll, Ingrid: Veränderungsanforderungen an haupt- und nebenberuflich Mitarbeitenden in der öffentlichen Weiterbildung, in: Meisel, Klaus; Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung, Bielefeld 2006, S. 171-182 (Schöll 2006a)
- Schöll, Ingrid: Chancen und Risiken der Implementierung eines betriebswirtschaftlichen Instruments in Volkshochschulen – am Beispiel des ablauforganisatorischen Modells von Sarges-Haeblerin, Dissertation, Universität Duisburg-Essen, 2008, <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets-DocumentServletid=17961.url>
- Schrader, Josef: Lehrende in der Weiterbildung: Bildungspolitische Positionen und empirische Befunde zum Lebenslangen Lernen, in: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung, Neuwied/Kriftel 1998, S. 73-87
- Venth, Angela: Vom männlichkeitstypischen Subtext. Relevanzen der Geschlechterforschung für die Weiterbildung, in: Meisel, Klaus; Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung, Bielefeld 2006, S. 193-202

Verwerfungen im unvollendeten Projekt der Professionalisierung

Ein Zwischenruf

Dieter Nittel

„Der größte Teil der Lehrtätigkeit wird nebenberuflich ausgeübt. (...) Dieser Tatbestand wird nicht nur als Nachteil angesehen.“ (Tietgens 1979: 102)

1. Ausgangssituation und Fragestellung

Professionalisierung stellt die Einheit von mehreren, komplex miteinander verschachtelten Prozessstrukturen kollektiven Handelns dar. Unter diesem Begriff subsumieren wir teils kontinuierlich, teils diskontinuierlich verlaufende säkulare Rationalisierungsprozesse, die in fünffacher Weise auszudifferenzieren sind. Ich unterscheide zwischen folgenden Prozessstrukturen (vgl. Nittel 2000):

- der *Institutionalisierung*: Aufbau neuer Einrichtungen, Konsolidierung der Träger, Ausdehnung der Weiterbildungslandschaft;
- der *Verrechtlichung*: juristische Absicherung und Kodifizierung des gesellschaftlichen Mandats, das der Berufskultur eine Schlüsselstellung im organisierten Lernen von Erwachsenen zuweist;
- der *Akademisierung*: Formierung von Studiengängen und Etablierung einer wissenschaftlichen Leitdisziplin;
- der *Verwissenschaftlichung*: Ausbreitung von höhersymbolischem, in der Regel wissenschaftlichem Wissen im Sinne eines lebendigen Theorie-Praxis-Diskurses
- und schließlich der *Verberuflichung*: Substitution von okkasionellen oder nebenberuflichen Formen der Beschäftigung durch Hauptberuflichkeit.

Die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Verwerfungen, also des Entstehens von Störungen, Ungleichzeitigkeiten und Blockaden ist immer dann als hoch einzustufen, wenn die fünf Prozessebenen kein organisches Miteinander bilden, sondern gegenläufige Bewegungen entstehen. Eine günstige Konstellation tritt ein, wenn die fünf Ebenen sich wechselseitig befruchten und individuelle Prozesse der Professionalisierung sowie kollektive Abläufe den beruflichen Rollenträgern als Einzelpersonen und der sozialen Welt der Berufskultur gleichermaßen einen Zuwachs an Macht, materiel-

len Entschädigungschancen und Ansehen in der Gesellschaft ermöglichen (vgl. Nitel/Seltrecht 2008). Historisch betrachtet sind solche „günstigen Konstellationen“ – wie sie etwa im Windschatten der nie ganz zu Ende geführten Bildungsreform in den siebziger Jahren zu beobachten waren (Vath 1975), – der Ausnahmefall, während Verwerfungen als Regelfall einzustufen sind. Gleichwohl wäre es verfehlt, dem Prozess der Professionalisierung eine offene oder versteckte Teleologie zu unterstellen.

Was hat die Leserin/der Leser von dem vorliegenden Beitrag zu erwarten? Zunächst werden zwei bei der Entstehung von Verwerfungen beteiligte Mechanismen beschrieben. Es handelt sich dabei um die widersprüchliche Einheit von Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungserscheinungen (Abschnitt 2) und zum anderen um das in der aktuellen Diskussion systematisch unterbelichtete Verhältnis von Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisierungsfähigkeit in der Weiterbildung (Abschnitt 3). Diese beiden Punkte bilden den Ausgangspunkt, um auf das Phänomen der zum Teil von der Erwachsenenbildung mit produzierten Verwerfungen, d. h. auf eine bestimmte „Fehlentwicklung“ im Kontext der Verberuflichung der Erwachsenenbildung einzugehen (Abschnitt 4). Am Beispiel eines kürzlich vorgelegten Konzepts zur Optimierung des Kompetenz- und Qualifikationsprofils des lehrenden Personals wird aufgezeigt, dass die Erwachsenenbildung ihre Strategien zur Professionalisierung dieses Personals keineswegs immer auf der Höhe der Theorieentwicklung ausformuliert und damit – unbeabsichtigt – selbst mit zur Entstehung gewisser „Verwerfungen“ beiträgt.

2. Die widersprüchliche Einheit von Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungsprozessen

Im Kreis der Experten wird das zielgerichtete Ringen der Erwachsenenbildung um die Etablierung eines anerkannten akademischen Berufs treffend mit dem Stichwort „höchstens ansatzweise Professionalisierung“ (Faulstich 1996) oder „halbierete Professionalisierung“ beschrieben. Begründet wird dieser Befund mit folgenden Argumenten: Nach wie vor gäbe es zu wenig reglementierte, allseits akzeptierte Wege zur Erlangung einer zur hauptberuflichen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung führenden Lizenz (Hughes 1984, Schütze 1996). Dem stünden eine Vielzahl berufsbiographischer Um- und Schleichwege in die Erwachsenenbildung gegenüber. Geordnete, über Organisationsgrenzen hinweg akzeptierte Karrieremuster suche man ebenfalls vergeblich. Große Bereiche mikrodidaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung würden von neben- und freiberuflichen, ja manchmal sogar von ehrenamtlichen Kräften abgedeckt; doch dieses Personalsegment sei trotz einschlägiger Konzepte (Arabian 1996) vom Stadium der Hauptberuflichkeit meilenweit entfernt. Zwar kann mit Blick auf derartige Diagnosen ein akuter Handlungsbedarf im Hinblick auf die Schaffung von mehr Hauptberuflichkeit im Bereich des mikrodidaktischen Handelns begründet werden. Allerdings eignen sich die stark überzeichneten Defizitszenarien auch nicht zur alleinigen Beschreibung der gegenwärtigen Lage, zumal diese den negativen Effekt der Verstärkung des tendenziell negativen Selbstbildes der Berufskultur in sich bergen.

Die Ist-Situation kann ebenso als widersprüchliche Einheit von Professionalisierungstendenzen und Deprofessionalisierungstendenzen beschrieben werden, wobei es lohnenswert erscheint, zunächst einmal die rhetorische Frage zu stellen, warum wir heute eigentlich so tun, als sei die positive Haltung gegenüber dem Beruf eines Erwachsenenbildners seit jeher eine Art Selbstverständlichkeit? Betrachtet man nämlich die gesamte bisherige Geschichte des organisierten Lernens von Erwachsenen¹, so zeichnet sich ein kollektiver Lernprozess der zunehmenden Akzeptanzbildung des Berufsmodells ab². Der Entwicklung der Erwachsenenbildung von der Weimarer zur heutigen Berliner Republik, der Wandel vom Wanderlehrer zum ganz normalen Wissensarbeiter (vgl. Nittel/Völzke 2002) ist weder als durchgängige Erfolgs- noch als eindeutige Verfallsgeschichte zu werten. Bei alledem sollte die Berufsgruppe als Ganzes ihr Licht nicht unter den Scheffel stellen: In dem gleichen Maße, wie im Zuge der reflexiven Moderne immer mehr Aufgaben und Probleme in den Zuständigkeitsbereich pädagogischer Ämter, Institutionen und Berufsgruppen geraten, haben außerhalb der Schule tätige pädagogische Berufsgruppen eine Bedeutungsaufwertung erfahren, die historisch ohne Beispiel ist. Freizeit-, Sozial-, Betriebs-, Berufs- und Erwachsenenpädagogen gehören, wie die Studien von Rauschenbach und Krüger eindrucksvoll gezeigt haben, zu den Berufsgruppen, die in den letzten 50 Jahren am stärksten expandiert sind. Sie zählen damit zu den Gewinnern der Wissensgesellschaft und der sich hier formierenden Gruppe der „knowledge worker“. Dennoch ist die Ist-Situation von einer Vielzahl von Ambivalenzen und Widersprüchen gekennzeichnet (Nittel 2005):

Einerseits haben Erwachsenenbildner in den letzten zwanzig Jahren immer mehr Arbeitsbereiche erobert, wie etwa wichtige Positionen im Personalwesen oder in der Gesundheitsbildung; *andererseits* zahlen sich diese Erfolge weder im Hinblick auf die materiellen Entschädigungschancen noch mit Blick auf die öffentliche Reputation des Berufsstands nennenswert aus. Das bedeutet: Die Erschließung vorher nicht pädagogisch strukturierter Handlungsfelder hat der Erwachsenenbildung ganz eindeutig Pluspunkte eingebracht, ohne dass sich dies für die Akteure in Mark und Pfennig (Euro und Cent) ausgezahlt hätte. *Auf der einen Seite* hat sich sowohl im mikro- wie im makrodidaktischen Bereich bei der Rekrutierung von Personal die Regel durchgesetzt, dass die BewerberInnen über ein akademisches Zertifikat verfügen müssen (vgl. Nittel 2009). *Auf der anderen Seite* scheinen die einstellenden Einrichtungen die Relevanz von erziehungswissenschaftlichen Fachkenntnissen und pädagogischer Reflexivität immer noch nicht klar erkannt zu haben. *Zwar* gehen von der Erwachsenenbildung immer wieder eine Fülle didaktisch-methodischer Innovationen und andere Impulse aus (konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik, dialogische Formen der Beratung und des Coachings), wobei sich die diesbezüglichen Neuerungen außerhalb des angestammten pädagogischen Feldes sehr wohl durchsetzen. *Dennoch* wird das mit diesen Innovationen verbundene symbolische Kapital letztlich nicht der Berufsgruppe der Weiterbildung als Ganzes zugeschrieben, sondern personalisiert. Generell gilt das eherne Gesetz: Misserfolge werden im Feld der Weiterbildung der Berufskultur in Gänze, Erfolge dem gegenüber einzelnen Personen, den pädagogischen Heroen zugeschrieben. *Auf der einen Seite* ist es einer durchaus beachtlichen Zahl von Er-

wachsenbildnern diesseits und jenseits des Weiterbildungsmarktes gelungen, sich als Freiberufler gegen eine starke Konkurrenz von Soziologen, Psychologen, Betriebswirten und anderen Akademikern durchzusetzen (Frey 2007, Lenk 2009). *Auf der anderen Seite* scheint es aber eine ebenfalls beachtliche Zahl von Freiberuflern zu geben, die in finanzieller Hinsicht keineswegs komfortabel dastehen, sondern unter prekären Bedingungen leben und arbeiten müssen (WSF Wirtschafts- und Sozialforschung 2005). *Während* in den klassischen Professionen bzw. den „old established professions“ (Mediziner und Juristen) das massenhafte Auftreten von Freiberuflichkeit als strukturelle Bedingung für die Möglichkeit von Professionalität betrachtet wird (vgl. Nittel 2000a), haftet der Freiberuflichkeit in den Augen der Meinungsführer in der Weiterbildung das Image der berufsbiographischen Notlösung an. *Einerseits* ist der Kreis von Personen, die in der Weiterbildung tätig sind, auf eine beachtliche Zahl angewachsen. Realistische Schätzungen gehen immerhin von circa 500 Tausend Personen aus (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007). Der Umstand, dass mit Blick auf das gesamte Erziehungs- und Bildungswesen die Weiterbildung in den letzten fünfzig Jahren eine der größten, wenn nicht sogar die größte „Wachstumsbranche“ darstellt, wird von der Gemeinschaft der Berufspraktiker *andererseits* weder gesehen noch offensiv im bildungspolitischen Diskurs genutzt. Den Praktikern ist es trotz ihrer numerische Stärke demnach nur ansatzweise gelungen, ihr quantitatives Potential in einen sozialen Machtfaktor zu überführen, sprich: einen schlagkräftigen und sichtbaren Berufsverband zu gründen. Die Tendenzen der Individualisierung sind in der Berufskultur hoch entwickelt, wohingegen die Neigung zur Solidarisierung unter Weiterbildnern nur schwach ausgebildet zu sein scheint. Insgesamt stehen wir vor der ambivalenten Situation, dass die Weiterbildung aufgrund der kulturellen Aufwertung des lebenslangen Lernens objektiv einen enormen Rückenwind und Aufschwung verbuchen kann, während sie diesen Umstand berufspolitisch nur suboptimal in einen Wettbewerbsvorteil überführen kann. Mehr noch: Der relativ hoch entwickelte Stand der Akademisierung (Zahl der Professoren, wissenschaftliche Aktivitäten) passt ebenso wenig zum Stand der Verwissenschaftlichung (Empfänglichkeit der Praxis im Hinblick auf wissenschaftliches Wissen) wie der fortgeschrittene Stand der Institutionalisierung nicht mit dem aktuellen Stand der Verberuflichung korrespondiert.

3. Die Spannung von Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisierungsfähigkeit

Die Formen „Beruf“ und „Profession“ bezeichnen Modi, wie sich eine Gesellschaft über die Ordnung menschlicher Arbeit verständigt (vgl. Kurtz 2005), was nicht bedeutet dass Beruf und Profession den Alleinvertretungsanspruch gepachtet haben, um die Sinnhaftigkeit von menschlicher Arbeit zu definieren. Die Klärung der Frage, ob im Typenreichtum pädagogischer Handlungsfelder die Profession oder eine andere Variante der Organisation von Arbeit die funktional adäquate Form darstellt, hängt primär von der engen oder losen Kopplung (Weick 1976) von fünf Faktoren ab: „Maßgeblich dabei ist, ob (erstens) eine für die Gesellschaft und das Individuum existentiell bedeutsame und historisch weitgehend invariante objektive Problemstruktur

(Krankheit, Unrecht, Unwissen) existiert und diese Problemstruktur (zweitens) eine sozial allseits gebilligte Relevanzstruktur (Zentralwertbezug: Gesundheit, Gerechtigkeit, Bildung) zu erzeugen vermag. Entscheidend ist weiterhin, ob diese individuell wie gesellschaftlich gebilligte Relevanzstruktur (drittens) in eine berufliche Aufgabenstruktur (Arbeitsbündnis/Klientenorientierung) transformiert werden kann, wobei die Reflexions-, Analyse-, Legitimations- und Handlungsgrundlage (viertens) durch eine akademische Fachdisziplin und die damit korrespondierende Wissensstruktur sichergestellt wird. Aus dieser erwächst schließlich (fünftens) eine an Personen gebundene problemlösungstaugliche, auf Wissen und Können basierende Kompetenzstruktur (professioneller Habitus)“ (Nittel/Seltrecht 2008: 328).

Ohne in die Details der aktuellen theoretischen Debatte einsteigen zu wollen, lässt sich sagen, dass es grundagentheoretisch wenig Sinn macht, an der Form „Profession“ sowohl als Ziel berufspolitischer Strategien als auch als Vision einschlägiger Bemühungen der Professionalisierung festzuhalten (Gieseke 1988, Tietgens 1988). Um eine Alternative zu diesem Konzept zu gewinnen, sollte aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Sicht weder der Form des Berufs, der der Profession, noch anderen Organisationsformen der Arbeit in normativer Hinsicht von vorneherein ein Präeingeräumt werden. Erzieherische Arbeit von Eltern oder häusliche Arbeit vollziehen sich bekanntlich in einem außerberuflichen, also einem ganz anderen Modus, ohne im Verdacht zu stehen, gesellschaftlich wertlos zu sein. Die erwachsenen- und sozialpädagogische Arbeit in den Kirchen und in den Wohlfahrtsverbänden wird heute nach wie vor in der Form des Ehrenamtes realisiert, und es lassen sich keineswegs nur Argumente finden, die diesen Umstand problematisieren, sondern auch gute Gründe, die ehrenamtliche Arbeit und bürgerschaftliches Engagement gesellschaftspolitisch aufwerten. Hochschullehrer diesseits und jenseits der Erziehungswissenschaft haben ein vitales Interesse daran, dass das in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich befindliche Berufsfeld möglichst hoch angesehen ist, ja möglichst sogar das Etikett einer Profession angeheftet bekommt. Das liegt daran, dass mit einer erfolgreichen Durchsetzung der Berufskultur auch die Erwartung des Ansehensgewinns der eigenen Disziplin verbunden ist. Dieses Eigeninteresse sollte aber nicht den neutralen Blick auf die vielfältigen Ausdrucksformen von pädagogischer Arbeit trüben, die aus wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Sicht als prinzipiell gleichwertig zu behandeln sind. Ganz generell lassen sich triftige Rechtfertigungen anführen, warum (bis auf die Ausnahme des Lehrers³ (Stichweh 1996)) *keine* der diversen pädagogischen Berufskulturen (Erzieher sowie Freizeit-, Berufs-, Betriebs-, Sozial- und Sonderpädagogen) „Professionen“ im genuinen Sinne darstellen. Da der differenztheoretische Ansatz innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung (vgl. Nittel 2000, 2002) auf der Strukturebene (Profession), in der Prozessperspektive (individuelle und kollektive Professionalisierung) und in der Sphäre des situativen Handelns (Professionalität) jeweils unterschiedliche Logiken und Rationalitätsmuster identifiziert, leiten sich aus dem eben skizzierten Befund (Erwachsenenbildung # Profession) keine negativen Konsequenzen ab. Dennoch kann es nicht angehen, Professionalisierung als einen Wert an sich zu betrachten. Professionalisierung

ist keine Selbstzweck, sondern ein kollektiver Mechanismus zur Lösung ganz bestimmter Probleme.

Was die Relation von Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisierungsfähigkeit angeht, so wiegt der Umstand schwer, dass die wissensbasierte Selbst- und Weltaneignung erwachsener Gesellschaftsmitglieder *nicht ausschließlich* über pädagogische Vermittlungsarbeit im Medium des Berufs, sondern in weiten Bereichen autodidaktisch, durch selbstorganisiertes und informelles Lernen erfolgt. Dieser Umstand begrenzt die Professionalisierungsfähigkeit ungemein. Um es pointiert auszudrücken: Während der Normalbürger auf den Arzt angewiesen ist, wenn der Blinddarm entfernt werden muss, kann er, um Englisch oder eine andere Fremdsprache zu erlernen, sehr wohl ohne Pädagogen auskommen. Die Fixierung auf die Formen „Profession“ und „Beruf“, wie sie in den erziehungswissenschaftlichen Debatten über die in der Erwachsenenbildung geleistete Arbeit zu beobachten ist, trägt auf lange Sicht ungewollt zur Abwertung und Verkennung jener Arbeit bei, die im gesellschaftlichen Hierarchiesystem u.U. weniger Wertschätzung genießt. Ein Professionalisierungsbedarf in der Erwachsenenbildung darf also keineswegs a priori unterstellt, sondern muss mittels pädagogischer Zeitdiagnosen ermittelt und im Detail begründet werden. Dieser erst noch zu eruiierende Professionalisierungsbedarf hängt u. a. erstens von der Klärung der Frage ab, ob mittel- und langfristig das lebenslange Lernen im Medium organisierter Vermittlungsprozesse den Rang eines zentralen gesellschaftlichen Wertes annehmen wird, zweitens, ob der Bedarf nach organisierter Bildung im Zuge der Entwicklung in Richtung „Wissensgesellschaft“ tatsächlich weiter wächst und drittens, ob für die Befriedigung des denkbaren Bedarfs ein ganz bestimmtes berufliches Arbeitsbündnis bereitstehen muss.

4. Kritik an den gegenwärtigen Vorschlägen zur „Professionalitätsentwicklung“

Im Moment wird im akademischen und außerakademischen Bereich intensiv über neue Wege der Qualifizierung von Erwachsenenbildnern verhandelt. Exemplarisch soll an dieser Stelle die vom DIE vorgelegte (oder zumindest dort publizierte) Expertise diskutiert werden. Hier wird der Versuch unternommen, ein „erstes Referenzmodell für ein trägerübergreifendes Zertifizierungs-, Qualifizierungs- und Anerkennungssystem für in der Weiterbildung Tätige zu erarbeiten sowie Möglichkeiten und Grenzen seiner Umsetzung auf der Basis von Gesprächen mit Expert/innen/en aus Politik, Wissenschaft und Praxis auszuloten“ (Kraft, Seitter, Kollwee 2009: 9). In dem circa 110-seitigen Text werden sowohl die Professionalitätsentwicklung im Lichte der aktuellen wissenschaftlichen Literatur, der Fortbildungsbedarf des Weiterbildungspersonals im Spiegel aktueller Untersuchungen und des Fachdiskurses in Zeitschriften, eine Bestandsaufnahme von Fortbildungsangeboten für Weiterbildnerinnen, die Professionalisierungsstrategien in Europa, Ergebnisse aus Experteninterviews über einen möglichen Qualifikationsrahmen, das Referenzmodell selbst als auch Empfehlungen für dessen Umsetzung wiedergegeben. Empfohlen wird eine Kombination aus Grundzertifikat (Lehr-Lerngestaltung, Management und Beratung) und ein kontinuierlich erneuerbares Fortbildungszertifikat (flexible thematische Ausrichtung). Wie

kann, so fragen sich nicht nur die Akteure des so genannten Referenzmodells, der ins Stocken geratene Professionalisierungsprozess insbesondere für die Zielgruppe des lehrenden Personals weiter vorangetrieben werden? Auffallend sind an diesem Diskurs vom Standpunkt der erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie zwei Aspekte: Zum einen findet keinerlei Bestimmung der eben angedeuteten Relation von Professionalisierungs*bedürftigkeit* und Professionalisierung*fähigkeit* (vgl. Oevermann 1996) statt, so dass eine realitätsgesättigte Klärung der Spielräume und berufspolitischen Optionen ausbleibt. Und zum anderen zeichnet sich ab, dass in diesem Diskurs die Begriffe *Professionalitätsentwicklung* und *Professionalisierung* weitgehend synonym behandelt werden (vgl. Kraft u. a.: 13), so dass gewisse kategoriale Fehleinschätzungen gleichsam vorprogrammiert zu sein scheinen. Dabei tun sich zwischen Professionalisierung und Professionalität Welten auf: Professionalisierung bezieht sich sowohl auf die Substitution von Nebenberuflichkeit durch Hauptberuflichkeit als auch auf die institutionelle Expansion und Verrechtlichung der Weiterbildung; und ein diesbezüglicher Prozess schließt nicht nur Akademisierung im Sinne der nachhaltigen Verankerung der Erwachsenenpädagogik im Wissenschaftssystem ein, sondern auch die Verwissenschaftlichung der Praxis via Popularisierung des höhersymbolischen Wissens aus der Forschung. Last but not least geht es dabei immer um die Vergrößerung der Entschädigungschancen und eine verbesserte Reputation des Berufs in der öffentlichen Meinung. Professionalisierung ist demnach unweigerlich mit der Zuweisung der Chance verbunden, über die existentiell wichtigen Angelegenheiten von Berufsarbeit selbst zu bestimmen, ohne primär auf die Vorgaben aus den Sinnwelten Politik und Organisation angewiesen zu sein (vgl. Freidson 2001). Professionalitätsentwicklung als Synonym für die situative oder nachhaltige Steigerung der Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung markiert dem gegenüber nur eine Teilmenge der Professionalisierung. Hier wird die unauflösbare Problematik der Kontingenz zwischen Vermittlung und Aneignung (Kade 1997) auf die eigene Berufsgruppe übertragen: Letztlich geht es um die Optimierung des Lehr-Lernprozesses im Anschluss an den Besuch von Fortbildungen. Vor dem Hintergrund der bereits vor zwanzig Jahren von Tietgens (Tietgens 1988) und Gieseke (Gieseke 1988) implizit eingeleiteten, dann auch von Siebert (1995) unterstützten Ausdifferenzierung von Prozess- und Handlungsebene weist die Vermischung von Professionalitätsentwicklung und Professionalisierung in die falsche Richtung, weil damit überzogene Hoffnungen verbunden sind, die zwangsläufig zu neuen Erwartungsenttäuschungen führen müssen. Über die Professionalisierung der Erwachsenenbildung wird nicht im Fortbildungsseminar entschieden, sondern in der politischen Arena, im ökonomischen Verteilungskampf und im Ringen um die öffentliche Meinungsführerschaft im Hinblick auf Bildung und Erziehung.

Ein weiterer, auf unreflektierter Vermischung beruhender Kategorienfehler liegt vor, da das Fortbildungsmodell der klassischen Professionen (Mediziner) auf eine der zwei vorgeschlagenen Qualifizierungsvarianten übertragen wird (vgl. Kraft u. a. 2009: 85f). Die Grundidee ist, die Kompetenzentwicklung des Personals wenn nicht auf Dauer zu stellen so aber doch ein spiralförmiges Fortbildungsverhalten zu erzeugen. Nun mutet es außerordentlich riskant an, ein Verfahren zur Sicherung von Professi-

onalität aus dem Kontext der etablierten akademischen Berufe (Lehrer) und der klassischen Professionen (Ärzte) in den Kontext einer jungen, sich erst noch formierenden akademischen Berufsgruppe zu verpflanzen (vgl. Kraft u. a. 2009: 88). Während Ärzte und Lehrer im Sinne der professional schools ausgebildet werden, also mehr oder weniger standardisierte und hochspezialisierte Ausbildungen mit einer geordneten Phasenstruktur durchlaufen müssen, herrschen in der Erwachsenenbildung milieuspezifische und partikulare Rekrutierungs-, Qualifizierungs- und Sozialisationsmechanismen vor. Hinzu kommt, dass sich bei den Lehrern (bezogen auf Hessen) das hier angedeutete Modell zwischenzeitlich als Flop herausgestellt hat, sprich in den unteren Schubladen der Kultusbürokratie gelandet ist. Welche Folgen hat es für die Erwachsenenbildung, wenn sie sich an einem Vorbild abzuarbeiten versucht, das in anderen Bereichen längst als Synonym für „Scheitern“ betrachtet wird?

Bei genauer Lektüre drängt sich der Verdacht auf, dass sich das zweistufige „Referenzmodell“, ohne dass dies offen ausgesprochen wird, in weiten Teilen letztlich an Verfahren der Qualitätsentwicklung wie LQW orientiert. So scheint man die Praktiker dazu verpflichtet zu wollen, in ganz bestimmten Zeitintervallen ihre Qualifikation immer wieder neu überprüfen zu lassen, ebenso wie von den Einrichtungen erwartet wird, sich in bestimmten Intervallen Prüfprozeduren auszusetzen. Das wirft sofort die Frage auf, wer die damit verbundenen Kosten tragen soll. Müssen die Praktiker in allerletzter Konsequenz ihren Obolus individuell entrichten? Kommen neue Kosten auf die Einrichtungen und Träger zu, da das Lehrpersonal die Kosten von den Einrichtungen erstattet bekommt? Ebenso wie im Bereich der Qualitätsentwicklung zukünftig viel intensiver kritisch hinterfragt werden muss (Brüggemann 2009: 2), welche pekuniären Interessen hinter bestimmten Reformvorschlägen stecken, hätte ein solches Abklopfen der materiellen Interessenslagen bereits im Vorfeld der aktuellen Debatte erfolgen müssen. Apropos Kosten: Wie verhält es sich eigentlich mit den ehrenamtlich tätigen WeiterbildungspraktikerInnen? Müssen die freiwilligen Helfer in der evangelischen oder katholischen Erwachsenenbildung zukünftig für ihre Qualifikationsmaßnahmen selbst finanziell aufkommen, damit sie das „Privileg“ erhalten, dann weiterhin für die kirchliche Erwachsenenbildung oder andere Träger selbstlos aktiv sein zu dürfen? Während es bei der gut verdienenden Ärzteschaft durchaus sinnvoll erscheint, die zur Sicherung des individuellen Qualifizierungsprozesses anfallenden Fortbildungskosten selbst zu tragen, mutet es mit Blick auf den weit weniger lukrativ ausgestatteten Weiterbildungsbereich geradezu zynisch an, dem lehrenden Personal auch noch die Kosten zur eigenen Weiterqualifikation „flächendeckend“ aufzubürden. Aber genau das schließt das so genannte Referenzmodell keineswegs aus – zumal es nach dem Prinzip des Top-Down gestrickt ist und die Partizipation der unmittelbar Betroffenen (bis auf zwei (!) ausgewählte Kursleiter der VHS Stuttgart) offenbar nicht stattfand.

Aus dem vorliegenden Konzept geht nur wenig bzw. gar nichts hervor, was die zukünftige Einbeziehung entscheidungsrelevanter Akteure jenseits der Wissenschaft, intermediärer Institutionen und der Trägerorganisationen angeht: Inwieweit werden die Gewerkschaften – sprich VERDI und die GEW (als Organ der Interessenvertretung und nicht als Weiterbildungsträger) – in die weitere Arbeit einbezogen? In wel-

chem Maße wird der Berufsverband der Erziehungswissenschaftler (BV-Päd.) in die Entscheidungsprozeduren integriert?

Die bislang präsentierten, auf einer Vermischung von Professionalisierung und Professionalitätentwicklung beruhenden Vorstellungen sind nur schwer mit der gegenwärtigen Theoriediskussion kompatibel. Professionalisierung meint – um es noch einmal zu wiederholen – im Kern, den Entscheidungsspielraum im Hinblick auf die vitalen Angelegenheiten des eigenen Berufs zu erweitern, also einen Autonomiezuwachs der Berufskultur zu erringen. Gestärkt geht jedoch nicht die Partei der Bildungspraxis, sondern die Seite der Organisation aus dem angeblichen Reformprogramm hervor. Faktisch wird nämlich die Gründung neuer Organisationen (Zertifizierungsstelle, Agenturen) erforderlich sein, die den behaupteten Fortbildungsbedarf abarbeiten, ohne dass damit die Garantie verbunden wäre, dass die personenbezogene Dienstleistung auf der Ebene des Lehr-Lernhandelns tatsächlich optimiert werden würde. Es geht ja nicht um den Aufbau von lokalen und regionalen Unterstützungsstrukturen, damit die berufliche Selbstorganisation von unten gestärkt wird; profitieren werden vielmehr die Fortbildungsanbieter und die als Experten anreisenden Angehörigen der Hochschulen. Dabei ist der Ausbau von Fortbildungen nur *eine* Variante der Verwissenschaftlichung (Dewe 1990); längst wissen wir, dass es nicht angehen kann, nur in der Arena „Verwissenschaftlichung“ Präsenz zu zeigen, sondern auch bildungspolitische, organisatorische und andere Stellschrauben müssen bedient werden (und zwar gleichzeitig), um tatsächlich der Berufskultur mehr Macht, Einkommen und Ansehen zukommen zu lassen.

Nicht besonders instruktiv erweist sich das Konzept an den Stellen, wo es um die Einschätzung der nur schwer antizipierbaren Folgewirkungen gehen müsste. Mit welchen Nebenwirkungen muss man beim vorliegenden professionspolitischen Vorschlag rechnen? Welche Konsequenzen erwachsen aus dem hier geplanten Fortbildungsszenario im Hinblick auf andere akademische Ausbildungen? Findet damit ungewollt eine Entwertung des universitären Diplomstudiengangs sowie der Magister- und Bachelor-Studiengänge statt? Wie reagieren alteingesessene Weiterbildungspraktiker, die eventuell eine lange Liste von nicht gerade weiterbildungskompatiblen Zusatzausbildungen vorweisen können? Müssen sie diese gegen weiterbildungsaffine Zusatzausbildungen eintauschen, wenn sie mit der Zumutung konfrontiert sind, sich alle paar Jahre erneut auf den Kompetenzprüfstand begeben zu müssen? Wie sollen die extrafunktionalen Qualifikationen und die informell erworbenen Kompetenzen objektiviert werden, wenn kein wirklich zuverlässiges Verfahren dazu existiert?

Sollte das Referenzmodell tatsächlich realisiert werden, so ist u.U. mit neuen, heute gar nicht absehbaren Verwerfungen zu rechnen: nämlich mit der Zuspitzung des Machtgefälles zwischen Berufskultur und Organisation; mit der Schaffung von neuen Ungleichheiten in der sozialen Welt der Bildungspraktiker, mit Folgeproblemen wegen der Schwierigkeiten der Testierung von in der Praxis erworbenen Kompetenzen und des Anwachsens der Konkurrenz zwischen den Trägern aufgrund unterschiedlicher Ausgangsbedingungen bei der Rekrutierung des frei- und nebenberuflich tätigen Personals. Die Erwachsenenbildung kann sich nur eine äußerst begrenzte Zahl von fehlgeschlagenen Versuchen leisten, dem ins Stocken geratenen Professionalisie-

rungsprozess neuen Schwung zu verleihen. Erfolgsträchtig sind diesbezügliche Initiativen und Versuche nur dann, wenn die unmittelbar Betroffenen, nämlich die neben- und freiberuflich tätigen Praktiker der Erwachsenenbildung sowie die ehrenamtlich tätigen Kräfte in einer für sie glaubwürdigen Weise von Anfang an in die Diskussions-, Klärungs- und Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Eine solche – wie die historische Erfahrung uns lehrt: zwingend notwendige – Inklusion der Praxis sucht man im vorliegenden Modell vergeblich.

Die unter Abschnitt 2 und Abschnitt 3 dieses Beitrags dargestellten strukturell angelegten Verwerfungen sind von der Erwachsenenbildung nur schwer abzustellen oder überhaupt nicht veränderbar. Das trifft auf die Verwerfungen, an denen sie selbst beteiligt ist und von denen soeben die Rede war, nicht zu! Mit wesentlich weniger Problemen und Komplikationen wäre zu rechnen, wenn die Erwachsenenbildung ihre Professionalisierungsstrategien wieder stärker in den kompromissfähigen Bereich des „Sowohl-als-auch“ (Tietgens) verlagern würde. *Konsensorientiert ist die Erstellung eines Qualifikationsrahmens jedenfalls nicht, bei dem unklar ist, welche gesellschaftlichen, wissenschaftlichen oder politischen Instanzen den Machern die Ermächtigung erteilt haben, dieses Modell als „Referenzmodell“ zu etikettieren.* Ein Referenzmodell ist erst dann ein Referenzmodell, wenn es seine Belastbarkeit unter Beweis gestellt und ein flankierender Aushandlungsprozess eine Kongruenz von Selbst- und Fremdzuschreibung festgestellt hat. Im Moment liefert es allerdings weniger Antworten, sondern Fragen. Wer ist eigentlich der verantwortliche Akteur dieses berufspolitischen Impulses: Handelt es sich um das Referenzmodell des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Innovationskreises Weiterbildung? Oder handelt es sich um das Referenzmodell des DIE?

Anmerkungen

- 1 Diese Geschichte könnte man als vierstufigen Wandlungsprozess von der Volksaufklärung zur Volksbildung und von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung beschreiben, wobei der Status Quo den Grundstein für eine weitere Institutionalisierung des lebenslangen Lernens darstellen könnte.
- 2 So wurden die in der Weimarer Republik vorherrschenden Aversionen gegenüber dem „Berufsmenschentum“ ebenso überwunden, wie die in den fünfziger Jahren registrierbaren Widerstände, die beispielsweise dazu führten, dass der Vorläufer des Hessischen Landesverbandes für Erwachsenenbildung das Angebot der amerikanischen Verwaltung ablehnen musste, feste Stellen für die ländliche Erwachsenenbildung einzurichten. Der schriftlich festgehaltene Disput zwischen Hans Tietgens und Peter Alheit (Tietgens/Alheit 1988) dokumentiert die Tragweite der politisch motivierten Skepsis in den siebziger und achtziger Jahren gegenüber der Professionalisierung nur unzureichend. Faktisch waren die Gräben zwischen Befürwortern und Gegnern der Professionalisierung nämlich noch viel tiefer. Das, was sich heute als Konsens darstellt, nämlich der wünschenswerte Ausbau von Hauptberuflichkeit auch im Bereich der Lehre, ist das Ergebnis der diskursiven Bearbeitung einer Vielzahl von Bedenken und Zweifeln gegenüber der Idee „Erwachsenenbildung als Beruf“ (Weniger 1952). Dem Beruf des Erwachsenenpädagogen haftete damals etwas „illegitimes“ (Pöggeler) an. Auch verdienen die Kriterien, die der behaupteten Behähigkeit von Prozessen der Verberuflichung in der Weiterbildung zugrunde liegen, vor dem Hintergrund der viel trägeren Entwicklung in anderen akademischen Berufen eine gewisse Re-

lativierung: Hat eigentlich schon jemand nachgerechnet, wie lang es gedauert hat, bis die Zahnmedizin von ihren beiden Ursprungsberufen (Friseur und Dorfschmied) ihren Weg in die Arme der ärztlichen Profession gefunden hat?

- 3 Aber auch diese Position ist umstritten, siehe Oevermann 1996.

Literatur

- Arabin, L. (1996): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen. Sonderband der Hessischen Blätter für Volksbildung
- Böttcher, W. (Hrsg.) (1996): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim u. a.
- Brüggemann, W. G. (2009): Weiterbildung 2009 – Ein Investitionsgut? In: Bildungsumschau. Ausgabe zum 50-jährigen Bestehen der Walter-Kolb-Stiftung e.V., hrsg. von Dieter Schütz, Frankfurt am Main
- Faulstich, P. (1996): Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Boettcher, a. a. O., S. 50-80
- Frey, T. (2007): Personalentwicklung in Unternehmen – ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen. Bielefeld
- Gieseke, W. (1988): Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität? In: Gieseke u. a., a. O., S. 11-27
- Gieseke, W. (1989a): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg. Univ.
- Hermann-Lenk, C. (2009): Das freiberuflich tätige Personal in der Weiterbildung im Bundesland Hessen. Dissertation, Universität Frankfurt
- Hughes, E. C. (1984, Orig. 1971): The Sociological Eye. Selected Papers. The Study of Occupations. London S. 283-29
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht vermittelbar. Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen/Luhmann, a. a. O., S. 30-70
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L.(2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld
- Kurtz, Thomas (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist
- Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000
- Nittel, D. (2000a): Freiberuflichkeit als Zukunftsmodell für Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen. In: Der Pädagogische Blick 2000, H. 3, S. 137–149
- Nittel, D. (2002): Professionalität ohne Profession? Gekonnte Beruflichkeit im Medium narrativer Interviews. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 253–286
- Nittel, D. (2005): Der Beitrag der „Wissensgesellschaft“ zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick, H. 2, S. 69–81
- Nittel, D. (2009): Die Erwachsenenbildner. In: Mertens, G./Frost, U./Böhm, W./Ladenthin, V. (im Auftrag der Görres Gesellschaft): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II. Erwachsenenbildung/Weiterbildung. (bearbeitet Fuhr, T. u. a.) Paderborn, S. 1227 – 1245

- Nittel, D./Seltrecht, A. (2008): Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. In: BIOS 1/2008, S. 124 – 145
- Nittel, D./Völzke, R. (2002): Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenpädagogik: Portraits und Fakten. (Herausgabe des Bandes mit Reinhard Völzke). Neuwied und Kriftel
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe/Helsper, a. a. O., S. 70-182
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe/Helsper, a. a. O., S. 183-275
- Siebert, H. (1995): Professionalisierung, Professionalität und Berufsethik. In: Jagenlauf, M., u. a. (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied u. a., S. 329-342
- Stichweh, E. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe/Helsper, a. a. O., S. 41-69
- Tietgens, H. (1979): Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt
- Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke u. a., a. a. O., S. 28-75
- Vath, R. (1975): Die Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung. Regensburg: Univ. (Dissertation)
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Couples Systems. In: Administration Science Quarterly, H. 1, S. 1-19
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht, Kerpen (Unveröffentlichter Bericht)

Tendenzen in der Praxis der Weiterbildung

Einige polemische Anmerkungen in guter Absicht

Wolfgang Schönfeld

Zusammenfassung

Volkshochschulen und andere Weiterbildungseinrichtungen sind in der Gefahr, ihrem Ansehen und der Qualität ihrer Angebote zu schaden, indem sie vergessen, dass vieles, was heute als neu ausgegeben wird, von je her zu ihrem Repertoire gehört. Dabei geht es manchmal um Handlungsweisen manchmal auch nur um die Wortwahl. Das wird anhand weniger Beispiele kritisch beleuchtet. Die Kritik zielt vorrangig auf den Mangel an Selbstbewusstsein, der gelegentlich den Eindruck naiven Imitierens entstehen lässt.

Vorbemerkung

Dieser Beitrag geht auf jüngere Tendenzen und Entwicklungen in Erwachsenenbildungseinrichtungen ein, die überwiegend als positiv angesehen werden können. Allerdings offenbart ein kritischer Blick mit etwas Abstand auch Facetten, die neben dem Ziel der Veränderung mit bedacht werden sollten. Drei Jahre nach seinem Ausscheiden aus dem aktiven Dienst als Leiter einer Volkshochschule will der Verfasser dieser Gedanken Hinweise geben, dass häufig nicht bedachte Aspekte zu den eigentlichen Absichten hinzu kommen können. Dass dabei die Kritik überwiegt, begründet sich daraus, dass den Handelnden die Ziele und Erfolge der Veränderungen vertraut sind – also nicht angeführt werden müssen.

Rückblick

„Die Volkshochschulen verändern sich. Das war schon immer so. Das war schon immer so gewollt; und das war und ist gut. Veränderung ist in der Vergangenheit ein Qualitätsmerkmal von Volkshochschulen gewesen.“ Mit diesen Worten hat der Verfasser vor mehr als elf Jahren einen Beitrag in dieser Zeitschrift eingeleitet, der sich besorgt und kritisch mit der Qualität und der Geschwindigkeit der damals aktuellen Veränderungen auseinandersetzte. Die Veränderungen sind weitergegangen, und die Veränderungen haben sich – selbstverständlich – verändert. Damals wie heute zeigt

sich Veränderung nicht nur in den Volkshochschulen, sondern in ähnlicher Weise mindestens in dem öffentlich geförderten und verantworteten Teil der Erwachsenenbildung, dem Teil also, der jedem und jeder zugänglich ist.

Über die damaligen Veränderungen wurde überwiegend außerhalb der Einrichtungen entschieden manchmal gegen den erklärten Willen der Einrichtung: Umgründungen in eine andere Rechtsform, Kürzungen der Zuschüsse und Personalabbau wurden in aller Regel vom Träger angeordnet und von den Betroffenen, den angestellten Mitarbeiter(inne)n, den Kursleiter/-innen und den Teilnehmenden nur selten mit Freude angenommen. Rückblickend ist festzustellen, dass die Tatsache, dass damals ohne pädagogischen Sachverstand und ohne pädagogische Verantwortung allein politisch und vermeintlich betriebswirtschaftlich entschieden wurde, einer anspruchsvollen und modernen Erwachsenenbildung geschadet hat.

Der Erwachsenenbildung geschadet haben aber nicht nur die Träger der Einrichtungen: Mit dem Hessischen Weiterbildungsgesetz (HWBG), das im Juni 2001 in Kraft trat, hat der Hessische Landtag der Erwachsenenbildung in Hessen schwer geschadet nicht zuletzt wegen der drastischen Kürzungen der Zuschüsse für die Volkshochschulen um ein Drittel. Das hatte zur Folge, dass überall die Teilnahmeentgelte angehoben wurden, was wiederum die Folge hatte, dass wirtschaftlich schwächere Bevölkerungskreise noch weniger erreicht werden konnten. Dass es in dem Gesetzestext bis heute den Begriff Erwachsenenbildung nicht gibt, tut nichts zur Sache. Erwachsenenbildung wurde durch Weiterbildung ersetzt. Gesetzeskonform müsste man also sagen, der Landtag hat der Weiterbildung in Hessen Schaden zugefügt. Oder müsste man nach der Novellierung des HWBG von 2006 sagen, dem Lebensbegleitenden Lernen wurde geschadet? Gegen eine weitere Schädigung hat sich ein großer Teil der Volkshochschulen gewehrt, denn sie nennen sich weiterhin Volkshochschulen und nicht „Einrichtungen der Weiterbildung in der Trägerschaft von kreisfreien Städten, Landkreisen und kreisangehörigen Gemeinden mit mehr als 50.000 Einwohnern“, wie das Gesetz es vorgibt.

Sowohl den Trägern als auch dem Land ist vorzuwerfen, dass sie durch ihre Missachtung der Einwände der Fachleute an der Basis der Arbeit der Einrichtungen geschadet haben. Die Einrichtungen sehen sich traditionell als Interessenvertreter ihrer Teilnehmer/-innen und Adressat(inn)en. Auch deren Interessen wurden also außer Acht gelassen.

Die autoritäre Haltung der Entscheidungsgremien der kommunalen Träger und des Landes ließ den Einrichtungen nur die Möglichkeit, auf die Entscheidungen am Ende des vorigen und am Anfang dieses Jahrhunderts damit zu reagieren, dass sie den Schaden so klein wie möglich hielten, eben weil sie die Interessen der Teilnehmenden vertreten. Die Veränderungen, die zu den Tendenzen geführt haben, die hier angesprochen werden sollen, wurden von den einzelnen Einrichtungen aus sich heraus und ohne konkreten, äußeren Zwang vorgenommen. Man könnte allenfalls von einem Zwang sprechen, mit dem Strom zu schwimmen, also mitzumachen, was augenblicklich viele machen. Reizvoller ist die Deutung, dass mit der äußeren Vorgabe, betriebswirtschaftlich zu arbeiten, vermeintliche Elemente der Betriebswirtschaft übernommen wurden, ohne zu überprüfen, ob sie im Bildungsbereich ohne Anpas-

sung angewandt werden können oder ob sie nicht schon lange Bestandteil der Erwachsenenbildungspraxis waren. Dazu gehört z. B. Marketing, also Werbung machen.

Marketing/Werbung für die Erwachsenenbildung

In der Lokalzeitung habe ich ein Farbfoto gefunden. Es zeigt eine Gruppe erwachsener Leute – alle mit Sonnenbrille, einige mit Strohhut, einige mit farbenfrohen Girlanden um den Hals wie die, die in den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts Urlaubsfreuden auf Hawaii symbolisierten. Karneval mitten im Sommer? Nein, alle halten das Sommerprogrammheft der Volkshochschule in die Kamera, auf das offenbar aufmerksam gemacht werden soll. Die Leute sind die hauptberuflichen Pädagog(inn)en der örtlichen Volkshochschule zusammen mit dem zuständigen, ehrenamtlichen Kreisbeauftragten.

Öffentliche Präsenz der Einrichtung zu zeigen, also Menschen anzusprechen, ist für die Erwachsenenbildung nichts Neues. Öffentlichkeitsarbeit und Marketing sind seit langem für jede Erwachsenenbildungseinrichtung unverzichtbar, nicht erst seit man sagt, sie müssten sich am Weiterbildungsmarkt behaupten. Wichtig ist dabei, dass besonders um die Teilnahme derjenigen geworben werden muss, die sich bisher nicht weiterbilden. Dennoch drängt sich die Frage auf, ob man so öffentliche Aufmerksamkeit erregen sollte, auch wenn womöglich Menschen durch ein lustiges Foto angesprochen werden können. Werbemethoden, die um die Mitte des vorigen Jahrhunderts angesagt waren, vermitteln nicht den Eindruck einer dynamischen Einrichtung auf der Höhe der Zeit; und Volkshochschulen haben seit Jahrzehnten gegen das Vorurteil zu kämpfen, etwas rückständig und verstaubt zu sein. Die Kritik zielt also auf das, was neben der eigentlichen Botschaft transportiert wird. Man sollte auch an diejenigen denken, die sich beim Einstieg in die eigene Weiterbildung beraten lassen wollen, was wir ja wünschen und anraten. Angesichts der Unsicherheit, die ein Einsteiger in die Weiterbildung in der Beratungssituation mitbringt, kann die Erinnerung an das Foto der Bedeutung und der Ernsthaftigkeit des Beratungsgesprächs entgegenstehen. Diejenigen, die die vorgebrachten Bedenken nicht teilen, sollten sich aufgefordert fühlen, ein Auge darauf zu haben, dass Werbung für Bildung nicht so angelegt sein darf wie die Werbung für ein Industrieprodukt oder eine alltägliche Dienstleistung. Vor gar nicht langer Zeit veröffentlichte die gleiche Lokalzeitung ein Bild, das den Volkshochschulleiter und den Volkshochschuldezernenten mit einem Karton voller Programmhefte in einer Fahrradrickscha zeigte, die durch die Muskelkraft eines anderen Menschen angetrieben wird. Auf die Frage, was hier zusammen mit der beabsichtigten Botschaft transportiert wird, soll hier nicht eingegangen werden.

Viele Volkshochschulen in Deutschland, in Hessen sogar die meisten, haben sich für einen gemeinsamen Marktauftritt entschieden. Das ist ohne Zweifel eine gute Sache: Die Imagepflege, der Hinweis auf den Semesterbeginn oder die Verdeutlichung der Vielfalt und der Qualität des Angebotes verlangen geradezu nach gemeinsamem Handeln. Die vom Hessischen Volkshochschulverband und dem Hessischen Rundfunk (HR1) gemeinsam produzierten Radiowerbespots führen eindrucksvoll vor Au-

gen, dass und wie anspruchsvolle und moderne Werbung für die Erwachsenenbildung möglich ist. Das war ein Kooperationsprojekt: Die Volkshochschulen warben in ihren Programmheften für das Programm von HR1, und HR1 strahlte als Gegenleistung die Werbespots aus. Leider besteht die Kooperation in dieser Form nicht mehr. Im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Marktauftritt sprechen einige von dem Konzern Volkshochschule mit fast 1.000 Filialen bundesweit. Die Menschen, die Konzernen misstrauen oder deren Gebaren aus skeptischer Distanz betrachten, werden sich lieber an ihre örtliche Bildungseinrichtung wenden als an die Filiale eines millionenschweren Konzerns. Die Filialen eines solchen Konzerns müssen wie z. B. die Filialen einer Kaufhauskette ein einheitliches Erscheinungsbild aufweisen. Daher nötigen die Schöpfer des gemeinsamen Marktauftritts die Hinzukommenden, eine vorgegebene inhaltliche Struktur ihrer Programmhefte zu übernehmen und deren äußeres Erscheinungsbild ähnlich zu gestalten und dabei wenigstens das Emblem des Konzerns zu übernehmen. Dazu musste man sich vertraglich verpflichten. Die Vorteile der ausgearbeiteten Marketingstrategie kann also nur nutzen, wer sich zur Einheitlichkeit verpflichtet. Die Begründung ist, dass es z. B. Menschen, die an einen anderen Ort umzögen, möglich sein müsste, sich sofort in dem Programm der vhs zurechtzufinden. Die Rede ist also von Leuten, die ihre vhs bereits genutzt haben und das an ihrem neuen Wohnort weiterhin tun wollen. Die Erfahrung zeigt, dass diese Weiterbildungserfahrenen in jeder halbwegs vernünftigen Programmstruktur finden, was sie suchen. Es handelt sich auch um sehr wenige Betroffene. Ihre Anzahl ist bundesweit sicher sehr viel geringer als die Anzahl derer, die durch den neuen Aufbau des Programmheftes an einer einzigen Volkshochschule irritiert wurden. Der Gedanke Einheitlichkeit statt Individualität scheint zum Glück an Einfluss zu verlieren. Man kann gegenwärtig den Eindruck gewinnen, dass Volkshochschulen zu mehr Individualität ihrer Programmhefte zurückfinden.

Teilnehmer oder Kunde

Als Folge eines überzogenen Hanges zu angeblich betriebswirtschaftlichem Handeln kann auch angesehen werden, dass die etablierte und inhaltsreiche Bezeichnung Teilnehmer von etlichen (vorübergehend) durch die Bezeichnung Kunde ersetzt wurde. Die Frage, ob die Erwachsenenbildung teilnehmerorientiert oder kundenorientiert arbeiten soll, wurde nicht nur in der Wissenschaft heiß diskutiert (z. B. Nittel 1999; Bastian 2002), sondern auch zwischen den hauptberuflichen Pädagog(inn)en in den Einrichtungen. Die wissenschaftliche Diskussion ist dokumentiert und soll hier nicht referiert werden. Die Diskussionen der Praktiker sind es weniger. Kursleiter/-innen haben sich kaum für dieses Thema interessiert. Da Teilnehmerorientierung mehr eine Handlungs- als eine Planungskategorie ist, sagt die Haltung der Kursleiter/-innen: „Kümmert ihr Profis euch um die Kundenorientierung. Wir bleiben bei der etablierten und pädagogisch begründeten Teilnehmerorientierung.“ Recht haben die Kursleiter/-innen: Von wenigen Ausnahmen abgesehen haben Weiterbildungseinrichtungen schon seit langer Zeit von sich aus kundenorientiert gearbeitet. Diese Arbeitsweise wird jetzt nur durch einen in der Erwachsenenbildung neuen Begriff beschrieben.

(Die Einrichtungen haben auch schon immer betriebswirtschaftlich gearbeitet, nämlich mit dem zur Verfügung stehenden Geld ein möglichst umfangreiches und hochwertiges Programm gemacht, ohne ihren pädagogischen Auftrag rigider Betriebswirtschaftlichkeit zu opfern.) Bedenkt man, dass die Wechselbeziehung zwischen dem Kunden und dem Verkäufer einer Ware oder Dienstleistung im Vertragsabschluss ihren Höhepunkt und ihr Ende erreicht, so liegt eine zeitliche Trennung nahe: Wer seine Volkshochschule aufsucht oder anruft, hat den Anspruch, als Kunde behandelt zu werden – mit allen Implikationen heutigen Marketings. Wenn der Vertrag abgeschlossen ist, der Kunde sich zu einem Kurs angemeldet hat, wird er zum Teilnehmer – und das ist viel mehr. Selbst wer einen solchen Rollenwechsel den Teilnehmenden nicht zumuten möchte, obwohl die davon nichts merken und kein Verständnis für diese Diskussion haben, oder wer mangelnde Trennschärfe im zeitlichen Ablauf kritisiert, wird sehr schnell zu der Schlussfolgerung kommen, dass im Grunde Kundenorientierung ein Bestandteil von Teilnehmerorientierung war und bis heute ist. Die Tendenz, nicht Kurse sondern Produkte anzubieten, hat sich zum Glück nicht durchgesetzt, vielleicht auch weil Kursleiter nicht Produktleiter sein wollen.

Qualitätstestierung

In den letzten Jahren hat sich weltweit die Qualitätszertifizierung zu einem umsatzstarken Wirtschaftszweig entwickelt, in dem Qualitätsmanagementagenturen ihre Dienstleistung vermarkten. Die Welle hat frühzeitig auch die deutschen Erwachsenenbildungseinrichtungen erfasst, wobei diese eher etwas bescheidener von Qualitätstestierung sprechen. Das verbreitetste Qualitätsmanagement- und -testierungssystem für die Erwachsenenbildung ist LQW, die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Heute sind alle 33 Volkshochschulen in Hessen qualitätstestiert, 29 nach LQW. Wer will, kann die wirtschaftliche Blüte des Testierungsmarktes als Beleg für die Sinnhaftigkeit systematischen Qualitätsmanagements ansehen. Unternehmen profitieren von der Zertifizierung – insbesondere dann, wenn sie den Einstieg in ein kontinuierliches Qualitätsmanagement liefert. Das gilt ohne Einschränkung auch für Weiterbildungseinrichtungen. Der Verfasser hat in seiner Zeit als vhs-Leiter die Testierung seiner Einrichtung nach LQW in Gang gesetzt. Der größte Gewinn für die Mitarbeitenden und für die Einrichtung war, dass alle Abläufe, Vorgaben und Verfahrensschritte, die in Jahrzehnten entstanden und immer wieder modifiziert waren, aufgeschrieben, begründet und kritisch hinterfragt wurden. Wichtig war auch, dass die Notwendigkeit oder die Absicht, etwas zu verändern, schriftlich festgehalten wurde; die Umsetzung wird dadurch Gegenstand der Retestierung nach einigen Jahren. Qualitätstestierung ist jedoch teuer. Wesentlich teurer als die Testierungsgebühr des Instituts Artset von einigen 1.000 Euro ist die Arbeitszeit, die alle Mitarbeiter/-innen der Einrichtung aufbringen müssen. Diese Kosten schlagen im Jahresabschluss nicht zu Buche, denn sie werden in fast allen vhs durch Mehrarbeit und Arbeitsverdichtung aufgebracht. Das Qualitätsmanagement wird zusätzlich zu der betriebsüblichen Arbeit übernommen.

In Anbetracht des großen Aufwandes und des beachtlichen Ergebnisses ist es allzu verständlich, wenn die Einrichtung medienwirksam öffentlich macht, dass sie testiert ist. Die LQW-Kachel wird im Hause aufgehängt, auf die Testierung wird im Programmheft und anderen Veröffentlichungen hingewiesen. Das ist nicht verwerflich. Aber man muss wissen: Jedes Qualitätsmanagement zielt auf die Betriebsabläufe, das Qualitätstestat bescheinigt die Rationalität und Sinnhaftigkeit aller Abläufe, die im Zusammenhang mit dem Betrieb stehen. Das Qualitätszertifikat eines Unternehmens sagt nichts über die Qualität der Produkte, Dienstleistungen oder eben Bildungsveranstaltungen aus.¹ Damit soll nicht gesagt werden, dass gut organisierte Betriebsabläufe nicht zu einem besseren Angebot beitragen. Die Qualität der Lehrveranstaltungen einer Einrichtung wird fast ausschließlich durch die Leistung der Kursleiter/-innen bestimmt; und die werden von LQW (und anderen Zertifizierungen) (fast) gar nicht erfasst. Wenn Wirtschaftsunternehmen ihre Zertifizierung werbewirksam publizieren, hintergehen sie ihre Kunden zwar nicht, aber sie nehmen billigend in Kauf, dass viele das Qualitätszertifikat als Hinweis auf die Qualität der Produkte und Dienstleistungen verstehen. Angesichts des aufklärerischen Anspruchs der Erwachsenenbildung müssen Weiterbildungseinrichtungen mit einem anderen Maßstab gemessen werden. Für sie kann es nicht akzeptabel sein, Richtiges mitzuteilen und zu wissen, dass es von vielen anders verstanden wird. Sollten sie also verschweigen, dass sie qualitätstestiert sind? Keinesfalls, aber ein erläuternder Hinweis würde helfen, der sinngemäß lauten könnte: „Das Qualitätstestat bescheinigt, dass wir unseren Betrieb und unsere Arbeit optimal organisiert haben. Dadurch können wir Ihnen gute Kurse zu einem fairen Preis anbieten.“

Dass aus den zuständigen Landesministerien häufig zu hören ist, dass von irgendeinem Zeitpunkt an nur noch zertifizierte Einrichtungen gefördert würden, ist nur schwer zu verstehen. Die Zertifizierung bescheinigt zwar, dass die Einrichtung mit dem Geld des Trägers und der Teilnehmenden sorgfältig umgeht, aber, wenn ein Partner in der Drittfinanzierung seinen Anteil nicht einbringt und ab und an sogar kürzt, hat er kein Recht, so massiv wie oben angedeutet in den alltäglichen Arbeitsablauf hinein zu regieren. Dabei geht es um die Autonomie des Trägers und um die Autonomie der Einrichtung. An anderer Stelle war das Hessische Kultusministerium viel sensibler: Der oben angesprochene Austausch des Namens „Volkshochschule“ gegen den zitierten Wörterbandwurm im HWBG wurde damit begründet, dass man per Gesetz den Trägern nicht vorschreiben könne, wie sie ihre Weiterbildungseinrichtung zu benennen haben. Übrigens machen verschiedene öffentliche Stellen schon heute in Ausschreibungen klar, dass bei der Vergabe von Mitteln für Bildungsmaßnahmen nur zertifizierte Anbieter berücksichtigt würden.

Umgang mit politischen Entscheidungsträgern

Es ist nicht reine Bosheit, wenn man argwöhnt, dass nicht allen im Ministerium und nicht allen das Ministerium kontrollierenden Abgeordneten klar ist, dass ein Qualitätszertifikat wenig über die Qualität des Lehrangebotes aussagt. Eine Aufgabe für die Erwachsenenbildung? Die Einrichtungen scheinen auf das Unwissen der politischen

Entscheidungssträger zu setzen. Oben wurde angeregt, das mögliche Missverständnis der Adressaten auszuräumen. Auch Politiker – im Land und in der Kommune – sind Adressaten der Weiterbildung. Aber ihnen ist ein Zertifikat, das sie zu verstehen glauben, lieber als die mühsame Auseinandersetzung mit erwachsenpädagogischen Notwendigkeiten und sozialpolitischer Verantwortung.

Andererseits entscheiden gerade Kommunalpolitiker in Kreistagen und Stadträten ganz unmittelbar über die Arbeit ihrer vhs. Ist es angesichts dessen einem vhs-Leiter zu verdenken, wenn er bei der Darstellung seiner Einrichtung auf die Denkmuster der Entscheidungssträger eingeht? Schließlich gehört zu den Grundfertigkeiten eines Erwachsenenbildners, adressatengerecht zu sprechen, d. h. im Gespräch mit einer Fachkollegin, mit einem Politiker oder mit einem Teilnehmenden andere Argumentationsmuster und andere Worte zu verwenden. Das gelingt nicht jedem und nicht immer; mangelnde Fähigkeit oder Bequemlichkeit kann die Ursache sein. In einem Gespräch adressatengerecht zu kommunizieren, heißt, dem Gesprächspartner zu sagen, was er verstehen kann. Das hat etwas mit sozialem Verhalten zu tun. Häufig zeigen Politiker jedoch kein soziales Verhalten, wenn sie aufgrund ihrer politischen Machtposition Entscheidungen treffen, ohne auf fachlichen Rat zu hören. Das wurde oben bereits angesprochen. Noch mehr auf sie einzugehen, indem man nur noch über Dinge redet, die sie hören wollen und die sie verstehen, kann allenfalls im Rahmen der Legitimation gegenüber politischen Kontrollgremien gerechtfertigt sein. Die Mitglieder solcher Gremien beschäftigen sich lieber mit kleinen, überschaubaren aber öffentlichkeitswirksamen – gelegentlich auch populistischen – Projekten als mit der Begründung der Notwendigkeit und der Kosten eines umfangreichen Weiterbildungsangebotes. Die Tendenz, spektakuläre Kleinigkeiten zur Legitimation der Arbeit heranzuziehen, ist bei den Einrichtungen anderer Trägern viel stärker und viel länger verbreitet als bei Volkshochschulen. Diese Art der Darstellung fließt häufig in die Öffentlichkeitsarbeit der Einrichtung ein. So entsteht ein verzerrtes Bild: Eine Volkshochschule ist eben nicht die Organisatorin zweier schicker Kooperationsprojekte, die nebenbei noch 1.000 Kurse für die Allgemeinheit anbietet; die Volkshochschule ist vielmehr zuverlässige Anbieterin von 1.000 Kursen mit hervorragender Qualität und stellt ihre Fähigkeiten und Erfahrungen auch für andere Maßnahmen zur Verfügung. Es geht auch hier wieder um Feinheiten, um die Akzente in Darstellungen und Handlungsweisen.

Dabei darf zweierlei nicht übersehen werden: Heutzutage ist keine vhs personell üppig ausgestattet. Die Arbeit für ein zusätzliches Projekt geht daher zu Lasten der Arbeit für das Kernangebot und dessen Qualität. Damit wird nicht gegen die Übernahme von zusätzlichen Aufgaben gesprochen. Alle sollten jedoch daran denken, dass jede Übernahme einer neuen Aufgabe weniger Zeit für die Erfüllung der vorhandenen Aufgaben übrig lässt. Man kann auch sagen, man sollte bedenken, wem wie viel genommen wird und wem wie viel gegeben wird – ein sozialpolitischer Balanceakt. Auf die Arbeitsverdichtung für die Mitarbeiter/-innen durch zusätzliche Arbeitsfelder soll hier nur hingewiesen werden.

Begriffe

Die bisher vorgebrachten kritischen Hinweise können als Warnung an die Erwachsenenbildner verstanden werden, sich in Handlungs- und Argumentationsweisen und bei Begrifflichkeiten leichtfertig auf das zu stützen, was sich in anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens – häufig leider nur der Wirtschaft – bewährt zu haben scheint. Wenige Kleinigkeiten sollen noch angesprochen werden, bei denen Bewährtes zweifelhaften Neuerungen gewichen ist:

Vor vielen Jahren war es üblich, dass insbesondere Volkshochschulen die Öffentlichkeit durch ihren „Arbeitsplan“ informierten, welche Weiterbildungsangebote sie vorbereitet hatten. „Arbeitsplan“ war aus der Sicht des Amtes einer Gebietskörperschaft eine zutreffende Bezeichnung: Die Arbeit der Pädagog(inn)en wurde vorgestellt. Unter dem Blickwinkel der Adressat(inn)en war der Begriff eher irreführend. Wenn heute überwiegend von dem Programmheft gesprochen wird, ist das Ausdruck von mehr Adressatenorientierung. Auf der anderen Seite war den Adressat(inn)en einsehbar, dass ihre örtliche Weiterbildungseinrichtung durch den Leiter der Volkshochschule geführt werden musste. Die Frage, ob sich jemand Volkshochschulleiter oder Volkshochschuldirektor nannte, hing und hängt von den Vorgaben des Trägers ab und von der Eitelkeit des Leiters. Im Falle von Eigenbetrieben wird in den Veröffentlichungen von Einrichtungen – vor allem auch im Programmheft – „Volkshochschulleiter“ immer häufiger durch „Betriebsleiter“ ersetzt. So steht es zwar in den Eigenbetriebsgesetzen, aber ist der Austausch nicht ein Rückschritt, was die Adressatenorientierung betrifft? Noch schwerer wiegt, dass, wenn die Volkshochschule Betrieb genannt wird, verwischt wird, dass Bildung keine Ware oder Dienstleistung ist, wie Betriebe sie anbieten. Manchmal ist das vielleicht gewollt.

Ein anderer Austausch von Begriffen ist vergleichsweise harmlos: Seit Jahrzehnten gibt es in den Landesverbänden der Volkshochschulen und beim Deutschen Volkshochschul-Verband ein gewachsenes und etabliertes System von Konferenzen. Dabei sind z. B. Leiterkonferenzen und Fachbereichskonferenzen überwiegend für die Mitglieder der Verbände und deren Volkshochschulen bestimmt. Es gab von jeher trägerübergreifende Fachkonferenzen zu thematischen Schwerpunkten der Weiterbildung. Kuratorien für Weiterbildung auf örtlicher und überörtlicher Ebene bemühten sich, die Arbeit der verschiedenen Träger untereinander abzustimmen. Die Intensität dieser Kooperationsbemühungen war und ist allerdings von Ort zu Ort und von Region zu Region sehr unterschiedlich. Das dieses alles heute unter dem Sammelnahmen „Vernetzung“ zusammengefasst wird, ist eine Frage der Sprachökonomie, vielleicht sogar der sprachlichen Klarheit. Aber betreibt ein Pädagoge, der seine Kollegin in einer anderen Volkshochschule um Rat fragt, deswegen Netzwerkarbeit – oder die Leiterin einer Einrichtung, die sich mit dem Leiter einer anderen Einrichtung am gleichen Ort abspricht? Netzwerken klingt neu und ist positiv besetzt. Also nenne ich das, was ich schon immer getan habe, Netzwerkarbeit.

Alter Wein in neuen Schläuchen – auch das ist nicht neu in der Erwachsenenbildung. Die Umweltbildung, auch ökologische Bildung genannt, und die Frauenbildung haben für Inhalte weniger für die Form wichtige Akzente für die heutige Erwachse-

nenbildung gesetzt. Rückblickend mutet es geradezu niedlich an, dass gerade die eifrigsten Verfechter/-innen beider Bewegungen bemüht schienen, die Erwachsenenbildung neu zu erfinden. Beide reklamierten unabhängig voneinander entdeckt zu haben, dass die Teilnehmenden dort abgeholt werden müssen, wo sie sich befinden. Teilnehmerorientierung war damals schon ein altbewährter Begriff. Kritisch könnte man von einem Hang der Erwachsenenbildner sprechen, was sie schon immer getan haben mit anderen Worten zu beschreiben und als gänzlich neu darzustellen.

Resümee

Auch wenn, wie bereits angesprochen, unkundige Laien die Volkshochschulen und die Erwachsenenbildung insgesamt für etwas altertümlich halten, täten die Erwachsenenbildner gut daran, mehr Selbstbewusstsein zu zeigen. Viel Grundlegendes, was in der jungen Geschichte der Erwachsenenbildung entstanden ist, hat nach wie vor Gültigkeit und ist nach wie vor ein Qualitätsmerkmal. Anderes wurde im Laufe der Jahre modifiziert. Wenn Bewährtes durch modische Begriffe und Handlungsweisen ersetzt wird, ist in aller Regel leicht zu erkennen, dass es sich um ein Imitat handelt. Der Eindruck, dass unzureichend imitiert wird, was gerade Mode ist, kann vermieden werden, wenn Erwachsenenbildungseinrichtungen darauf verweisen, dass das, was schon lange zu ihrem Repertoire gehört, heute nur anders benannt wird. Ein solches Selbstbewusstsein schützt auch davor, tatsächlich nur zu imitieren und Bewährtes außer Acht zu lassen. Die Erwachsenenbildung in den Volkshochschulen ist modern und Vorreiter für andere Bildungsbereiche – nach wie vor.

Anmerkungen

- 1 So könnte ein Betrieb, der Schwimmwesten aus Beton herstellt, qualitätstestiert werden, weil das Testat nichts über die Brauchbarkeit oder die Qualität des Produktes aussagt. In Bezug auf LQW gilt folgendes: Eine Einrichtung, die ihre Lehrveranstaltungen evaluiert, kann das Testat erhalten, auch wenn die Evaluation ihr schlechte Kurse bescheinigt. Eine Einrichtung, die hervorragende Kurse durchführt aber nicht evaluiert, könnte das Testat nicht erhalten.

Literatur

- Bastian, Hannelore: „Der Teilnehmer als Kunde – der Bildungsauftrag als Dienstleistung“ in Bastian/Beer/Knoll: Pädagogisch Denken – wirtschaftlich handeln (2002)
- Nittel, Dieter in: Arnold: Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, S. 163–184
- Nittel, Dieter in: Arnold/Giesecke: Die Weiterbildungsgesellschaft, Band 1, S. 161–184
- Schönfeld, Wolfgang: Quo vadis Volkshochschule? In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/1998; S. 252–261

Netzwerke



Rudolf Tippelt et al.

Lernende Regionen – Netzwerke gestalten

Teilergebnisse zur Evaluation des
Programms „Lernende Regionen –
Förderung von Netzwerken“

2008, 228 S., 34,90 € (D)/59,- SFr
ISBN 978-3-7639-3690-8
Best.-Nr. 6001928

Handlungsfelder, Ergebnisse und Typologien von Netzwerken

Die wissenschaftliche Begleitung des
Programms hat Erfolgsfaktoren für die
einzelnen Handlungsfelder und die
Zusammenarbeit in den Bildungsnetz-
werken in ihrem regionalen Kontext
untersucht.



Christoph Emminghaus, Rudolf Tippelt

Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen

Abschließende Ergebnisse zum
Programm "Lernende Regionen –
Förderung von Netzwerken"

2009, 207 S., 29,90 € (D)/49,90 SFr
ISBN 978-3-7639-3888-9
Best.-Nr. 6001994

Erstmals liegen empirische Daten zu Lernenden Regionen vor

Im Fokus steht die Kooperation
zwischen regionalen Bildungsnetz-
werken und Kommunen. Vorgestellt
und analysiert werden die Ergebnisse
aus den zentralen Arbeitsfeldern der
Bildungsberatungsagenturen, Lern-
zentren, Übergangsmanagement und
Aus- und Weiterbildung mit KMU.
Kurzcharakteristika und Institutionen-
porträts in Form von Best-Practice-
Beispielen runden den Band ab.

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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





**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung



ISBN 978-3-89974539-9
192 S., € 19,80

Autorin und Autoren:

Sebastian Fischer | Benno Hafener
eager | Michael Haus | Benedikt
Köhler | Ingo Juchler | Dirk Lan-
ge | Thomas Maissen | Astrid
Messerschmidt | Mathias Möh-
ring-Hesse | Thomas Mohrs |
Gerd Steffens | Andreas Thimmel
| Benedikt Widmaier | Tobias
Widmaier

Benedikt Widmaier,
Gerd Steffens (Hrsg.)

Weltbürgertum und Kosmopolitisierung

**Interdisziplinäre
Perspektiven für die
Politische Bildung**

Unter Rückgriff auf Immanuel Kant und die Rezeption des angelsächsischen Diskurses über Kosmopolitismus ist in den letzten Jahren versucht worden, einen modernisierten Begriff des Weltbürgers in die öffentlichen politischen Debatten einzubringen. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Band interdisziplinär und kontrovers diskutiert, ob der Weltbürger ein angemessenes Bürgerleitbild für die globalisierte Welt ist.

Dieser interdisziplinäre Diskurs zwischen Wissenschaftlern und Akteuren verschiedener Professionen liefert neue Anstöße für eine zeitgemäße Theorie und Praxis der Politischen Bildung in weltbürgerlicher Absicht. In Abgrenzung zu einer ausschließlich wirtschaftlich gedachten Globalisierung sollen damit mögliche Perspektiven einer politischen und gesellschaftlichen Kosmopolitisierung erörtert werden.

WOCHEN SCHAU WISSENSCHAFT



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Die Reihe WOCHENSCHAU WISSENSCHAFT bietet eine Plattform für ausgewählte wissenschaftliche Untersuchungen, Studien und Forschungsberichte. Alle Arbeiten werden vor Veröffentlichung durch das Lektorat intensiv geprüft, so dass ein hohes Niveau garantiert ist. Die Ausstattung der Bücher zeichnet sich durch modernes Design und professionellen Satz aus. Damit hebt sich die Reihe auch formal von zahlreichen Printveröffentlichungen ab: Form und Inhalt bilden eine Einheit.

www.wochenschau-verlag.de

Berichte

Literalität: leo. – Level-One-Studie

Das Forschungsprojekt „leo. – Level-One-Studie“ untersucht den Grad der Literalität der deutsch sprechenden Bevölkerung. Dazu müssen zum einen Aufgaben entwickelt werden, die ein differenziertes Bild der Lese- und Schreibkompetenzen abbilden und zum anderen gilt es, zur Teilnahme an einem solchen Test zu motivieren, weil die freiwillige Teilnahme bei eher geringer Schreibkompetenz Ängste und Sorgen über die mögliche Entdeckung eigener Schwachstellen auslösen kann. Es müssen also Barrieren durch witzige und kurzweilige Testaufgaben abgebaut und verwertbare Ergebnisse erzielt werden.

Ziele der Studie

Die leo. – Level-One-Studie ist ein Zusatzmodul zum Adult Education Survey (AES). Sie hat das Ziel, ein Benchmark zur Größenordnung des Analphabetismus für die deutsch sprechende Bevölkerung zu erzielen. Das Projekt ist an der Universität Hamburg angesiedelt und steht unter der Leitung von Prof. Dr. Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann. Als Kooperationspartner sind Prof. Dr. Dr. h.c. Rainer Lehmann (HU Berlin) und PD Dr. Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) in dem Projekt tätig. Als Erhebungsinstitut steht TNS Infratest Sozialforschung zur Verfügung. Gefördert wird „leo.“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Um das ermittelte Benchmark einordnen und bewerten zu können, werden Zusammenhänge zu bereits bestehenden Erhebungen zur Lite-

ralität hergestellt (z. B. Jeantheau 2007; OECD, Statistics Canada 2005; Rhys Warner, Vorhaus 2008).

Definitionen des Analphabetismus

Analphabetismus im hier gebrauchten Sinne beinhaltet die oft paradoxe Kombination eines früheren Schulbesuchs und trotzdem unzureichender Schriftsprachkenntnisse. Das Muster ist dabei anders als bei Personen, die nie Schreiben gelernt haben. Denn wer einmal zur Schule ging, kann in der Regel bestimmte Worte fehlerfrei lesen und schreiben, während andere Worte konstruierend gelesen oder lautierend verschriftet werden. Die Betroffenen weisen somit unterschiedliche Schreib- und Lesestrategien gleichzeitig auf. Auf Basis vorhandener Theorien des Schriftspracherwerbs lassen sich Alpha-Levels herleiten, die die vorhandenen Stufungen aus der Schulforschung dem Erwachsenenalter anpassen. Daraus haben wir eine „Integrierte Theorie Schreiben“ erstellt. Sie fußt auf Theorien des Schriftspracherwerbs von Reuter-Liehr, Brügelmann, Frith, Spitta, Lübs sowie den Praktiken aus dem Portal zweite Chance Online (P2CO), dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen Sprache (GER) und dem Orientierungsrahmen der VHS. Diese Theoriearbeit wurde in dem Projekt „lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“ bereits geleistet (siehe Blog <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea>).

Die Alpha-Levels 1 bis 3 gehen davon aus, dass nur vereinzelte auswendig gelernte Worte im Gedächtnis als Wortbild eingetragen sind, die zu schreiben den Wort-Items beinhalten also nur gebräuchliche Worte mit einfacher Phonemstruktur. Ab Alpha-Level 4 steigt die Anzahl der Worteinträge und bis Alpha Level 6 sollte der gesamte beherrschte Wortschatz eingetragen sein, nur fremde Begriffe müssen konstruiert werden.

Alpha-Levels aus lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften

Alpha 1

Lesen: Buchstabenebene, prä- und paraliterales Lesen

Schreiben: Vom Buchstaben zum Wort, überwiegend logographische Strategie

Alpha 2

Lesen: Wortebene, überwiegend konstruierendes Lesen

Schreiben: Vom Wort zum Satz, alphabetische Strategie

Alpha 3

Lesen: Satzebene, überwiegend konstruierendes Lesen, lexikalisches Lesen von Standardwörtern

Schreiben: Vom Satz zum Text, Alphabetische und beginnende orthographische Strategie

Alpha 4

Lesen: Textebene (kurz/einfach), gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen

Schreiben: Vom einfachen zum komplexen Text, orthographische Strategie.

Alpha 5

Lesen: Textebene (mittelschwer/illustriert), gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen

Schreiben: komplexer Text, orthographische und beginnende morphematische Strategie

Alpha 6

Lesen: Textebene (mittelschwer), überwiegend lexikalisches Lesen mit häufigen Rückgriffen auf die konstruierende Strategie

Schreiben: komplexer Text, wortübergreifende Strategie

Theoretisch lässt sich Analphabetismus also entlang der nicht automatisierten Lese- und Schreibstrategien definieren. Beim Lesen zeigt sich das am konstruierenden Lesen: Betroffene erlesen Buchstabe für Buchstabe und synthetisieren

sie dann. Beim Schreiben zeigt sich das am lautierenden Schreiben: Betroffene analysieren Phonem für Phonem und verschriften sie dann.

Beim Lesen und Schreiben beginnt diese Strategie auf Alpha-Level 3 und hält bis Alpha-Level 6 an. Als Analphabet/in gilt also empirisch in diesem Level-One-Modul diejenige Person, die auf und unterhalb des Alpha-Levels 6 liest und schreibt, wobei wir als integrierte Subgruppe der verdeckten Analphabet/inn/en diejenigen definieren, die unterhalb des Alpha-Levels 3 schreiben. Diese Definition – verdeckter akuter Analphabetismus bis Alpha 3 bzw. offener latenter Analphabetismus bis Alpha 6 – liegt erheblich unterhalb der bekannten Definition, ohne fremde Hilfe in einer Gesellschaft leben zu können (OECD, Statistics Canada 2005). Das ist auch deshalb notwendig, weil der Begriff eine Skandalisierungskraft enthält und diese nicht überstrapaziert werden sollte. Gleichzeitig definieren wir Analphabetismus wesentlich über die Fähigkeit des Schreibens, nicht nur über die Fähigkeit des Lesens. Dieser Ansatz entspricht der Förderungspraxis und Erfahrung der Volkshochschulen.

Analphabetismus im Alltag

Praktisch ist ein/e Analphabet/in eine Person, deren Unkenntnis im Alltagsablauf auffällt oder auffallen müsste. Für die meisten Analphabet/innen besteht deshalb die „heiße Linie“ in der Gefahr, ihre Unkenntnis des Lesens und Schreibens zuzugeben. Deshalb ist ein typisches Moment des Analphabetismus die Vermeidung von Schriftenanforderungen. Damit indizieren wir entlang der Selbstwahrnehmung Personen als Analphabet/innen, die ihre Unkenntnis zu vertuschen versuchen und den geübten Beobachter/innen dadurch auffallen. Im Rahmen des Projektes lea. sind „Kann-

Beschreibungen“ entstanden, die mit den Alpha-Levels korrespondieren und zur Systematisierung herangezogen werden können.

Man fällt unweigerlich auf, wenn...

- man Schreib- und Leseaufgaben unter fadenscheinigen Vorwänden ausweicht. Das erkennt man daran, dass die Betroffenen ohne nachvollziehbare Gründe größere *Nachteile* in Kauf nehmen, um nicht schreiben zu müssen.
- man auch einzelne Worte und Ziffern nicht *konstruierend erlesen* kann, weil dann kein Wahlzettel, kein Klingelschild, keine Bahnrichtung, keine Straße, kein Lieferung, keine Telefonnummer zu erkennen sind.
- man nicht genügend Worte *auswendig* (=lexikalisch) schreiben kann, um in der Öffentlichkeit wiederkehrende Schreibanforderungen zu bewältigen. Das ist der Fall, wenn man Namen, Adresse, Geburtsort, Beruf, Staatsangehörigkeit, Geburtsdatum, Bankverbindung nicht fehlerfrei niederschreiben kann.
- man nicht genügend niederschreiben kann, um seine eigenen Notizen als Merkposten zu verstehen. Das ist der Fall, wenn keine *alphabetische* Schreibung möglich ist bzw. Wörter nicht nach Vorlage aus dem Gedächtnis aufgeschrieben werden können.

Die oben stehenden Aspekte korrespondieren mit Alpha-Level 1, 2 oder 3. Zwei weitere Ebenen sind in den Alphabetisierungskursen verbreitet, *nachdem* sich die Betroffenen als Analphabeten zu erkennen gegeben haben. Sie indizieren eher Alpha-Level 4, 5 und 6:

- Man fällt durch Fehler auf, wird deshalb jedoch nicht als Analphabet/in stigmatisiert (orthographische Strategie).

- Man fällt durch die nicht verinnerlichte Morphematik auf (z. B. bei der Auslautverhärtung), diese ist kein orthographischer Fehler, sondern ein Indikator für die systematische Unkenntnis der Idee von Wortstämmen und Endungen (morphematische Strategie).

Funktionaler Analphabetismus und multiple Literalitäten

Die diskutierten Varianten des Analphabetismus unterscheiden wir von funktionalem Analphabetismus: Letzterer ist an das „Funktionieren in einer Gesellschaft“ gekoppelt, die sich täglich wandelt. Wenn man von selbständigem Handeln innerhalb der deutschen Gesellschaft ausgeht, setzt man letztlich Normierungen, die für viele Normalbürger nicht erreicht sind (Umgang mit einem Videorecorder, Lesen, Sprechen und Schreiben von Anglizismen oder eingedeutschten französischen Begriffen wie Portemonnaie oder Fassade). Zudem greift auch das Problem multipler Literalitäten: Während der PC-Spezialist souverän Anglizismen liest und lesen muss, ist der KfZ-Mechaniker mehr auf Rechnungen, Teilebezeichnungen und Formulare angewiesen. Wir sind davon überzeugt, dass es eine grundlegende, normative, für alle verbindliche und skalierbare Literalität gibt.

Das Projekt hatte also die Aufgabe, Items auf den verschiedenen Alpha-Levels zu entwickeln. Diese Aufgabe ist bereits geleistet und die Items sind einen umfangreichen Pretest durchlaufen. Die eigentliche Feldphase beginnt im März 2010. Erfreulicherweise konnte der Pretest bereits eine surveyfähige Kompetenzdiagnostik zu Literalität im Haushalt bei geringer Abbruchquote entwickeln.

Jeantheau, Jean-Pierre (2007): IVQ-Erhebung 2004/2005: Schwerpunkt ANCLI-Mo-

dul und erste Ergebnisse. In: Grotlüschen, Anke/Linde, Andrea (Hg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*. Münster, New York, München u. a.: Waxmann, S. 57–69

OECD; Statistics Canada (2005): *Learning a Living. First results of the Adults Literacy and Life Skills Survey*, hg. von OECD. Ottawa, Paris

Rhys Warner, Jenny/Vorhaus, John (2008): *The Learner Study. The impact of the Skills for Life strategy on adult literacy, language and numeracy learners*. London

Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann

OECD: Sonderstudie zu volkswirtschaftlichen Kosten unzureichender Bildung

In vielen Regierungserklärungen haben Bildungsausgaben hohe Priorität, dennoch fehlt das Thema häufig auf der politischen Agenda. Ein Grund ist, dass Investitionen in Bildung sich erst langfristig auszahlen und die positiven Effekte deshalb häufig unterschätzt werden. Auf Basis der PISA-Studie und anderer internationaler Schulleistungsstudien hat die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) im Januar 2010 eine Studie vorgelegt, in der die Wachstumseffekte besserer Bildungsergebnisse abschätzt werden.

Der Bericht kommt zu dem Ergebnis, dass schon kleine Verbesserungen bei der Qualifikation der Erwerbstätigen enorme Wachstumseffekte nach sich ziehen. Der Report zeigt auch, dass nicht die Dauer der Schulzeit entscheidend ist, sondern die Qualität der Lernergebnisse. So könnte eine moderate Verbesserung der durchschnittlichen Lernleistungen in den OECD-Ländern in den kommenden 20 Jahren zu einer um 115 Billionen US-Dollar höheren Wirtschaftsleistung über die Lebensspanne der im Jahr 2010 Geborenen führen. Für Deutschland könnte über diesen Zeitraum die Wirtschaftsleistung

um 8.000 Mrd. US-Dollar (zu heutigen Preisen) höher ausfallen.

Würde man es schaffen, alle Absolventen in den kommenden 20 Jahren mindestens auf das Basiskompetenzniveau von 400 PISA-Punkten zu bringen, könnte Deutschland zwischen 2010 und 2090 eine zusätzliche Wirtschaftsleistung von 12.000 Mrd. US-Dollar zu heutigen Preisen erwarten oder mehr als das Vierfache der gesamten Wirtschaftsleistung eines Jahres.

Auch wenn sich mit solche Projektionen die Gewinne aus besserer Bildung nur grob abschätzen lassen, zeigt die Studie, dass die Effekte bei langfristiger Investitionsplanung in „Human Kapital“ bei weitem größer sind als bei kurzfristiger ökonomischer Marktsteuerung. Deshalb sollten übergeordnete Politikziele nicht aus den Augen verloren werden.

pf

Förderung der beruflichen Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) stagniert auf mittlerem Niveau

Die Zahl der Teilnehmenden (TN) an „Maßnahmen“ der beruflichen Weiterbildung bei der Bundesagentur für Arbeit lag 2009 im Durchschnitt bei 215.880. Die TN-Zahl schwankt zwischen 190.316 im Januar 2009 und 233.741 im November 2009. Noch bis Anfang 2008 wurden die TN-Zahlen für Reha-Maßnahmen und Teilnehmern an Maßnahmen der beruflichen Fortbildung (FbW) getrennt ausgewiesen. Nimmt man die letzten verfügbaren Daten, so befanden sich durchschnittlich ca. 30.000 Teilnehmende in Reha-Maßnahmen. Gegenüber 2008 stieg die Teilnehmerzahl im Bereich FbW 2009 damit um ca. 30 Prozent. Immerhin noch eine deutliche Zunahme gegenüber 2008.

Auf der anderen Seite reduzierte die BA die Teilnehmerzahlen in Trainings- und Eignungsfeststellungsmaßnahmen

erheblich. In der ersten Jahreshälfte 2009 nahmen im Durchschnitt 66.760 Erwerbslose an diesen Maßnahmen teil. Das entspricht dem langjährigen Trend in diesem Bereich von Qualifizierungsmaßnahmen. In der zweiten Jahreshälfte waren es im Durchschnitt nur noch 10.280 Teilnahmefälle. Innerhalb eines halben Jahres sank die Teilnehmerzahl hier um gut 84 Prozent. In den letzten 3 Jahresmonaten waren es im Durchschnitt 5050 Teilnehmende, ein Rückgang von über 92 Prozent.

Weiterbildung während der Kurzarbeit, bisher ein Flop

Am Anfang stand eine einfache Idee. Beschäftigte sollten die Zeit der Kurzarbeit nutzen, um sich weiterzubilden. Es wurden 50.000 Menschen qualifiziert in der Kurzarbeit. Das ist gar nicht so schlecht. Das eigentliche Ziel, die Kurzarbeit als Mittel für eine erheblich verstärkte Beteiligung bei der beruflichen Weiterbildung zu nutzen, wurde jedoch deutlich verfehlt.

Die Förderung der beruflichen Weiterbildung liegt weiterhin deutlich unter dem Niveau vom Anfang des Jahrzehnts

In den Jahren 2000 bis 2002 waren durchschnittlich 345.000 Teilnehmende in FbW-Maßnahmen. 2009 waren es mit den Reha-Fällen, die damals nicht mitgezählt wurden, 215.880 (2009A) oder 37,5 Prozent weniger. Geht man von durchschnittlich 30.000 Reha-Fällen aus, dann sinkt die Teilnehmerzahl auf 185.880 (2009B). Das sind gut 46 Prozent weniger Förderungen in der beruflichen Weiterbildung. Die TN-Zahlen bewegen sich gerade einmal auf dem Niveau von 2004, eingerechnet die Teilnehmenden in Weiterbildungsmaßnahmen während Kurzarbeit.

Quelle: www.netzwerk-weiterbildung.info

Weiterbildungsmarkt stabilisiert sich, Qualitätsansprüche steigen während der Krise

Nicht nur bei der Auswahl, sondern auch beim Nutzen der Weiterbildung nehmen es die Betriebe heute genauer. Unternehmen möchten trotz wirtschaftlicher Turbulenzen ihre Mitarbeiter weiterbilden. Sie nutzen freie Kapazitäten, die durch geringe Auslastungen entstehen, für die Qualifizierung der Belegschaft. Doch die Ansprüche der Firmen an die Qualität und Effizienz von Trainings wachsen.

Neben Führung und Kommunikation halten Unternehmen die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter für das wichtigste Handlungsfeld in der Krise. Dennoch leiden viele Trainer und Weiterbildungsanbieter unter den Folgen der Rezession. Zum einen decken Unternehmen ihren Qualifizierungsbedarf intern ab. Zum anderen stellen sie höhere Ansprüche an Weiterbildungen.

Von Oktober 2008 bis Juli oder August 2009 war die Krise im Weiterbildungsbereich deutlich spürbar. Auftragsrückgänge zogen bei vielen Trainern Honorareinbußen nach sich. Andererseits punkteten die Anbieter, die über eine gute Vertriebsstruktur verfügten und sich nicht auf wenige, womöglich noch krisengebeutelte Branchen spezialisiert hatten. Von Zuwächsen um die 30 Prozent bis hin zu 80 Prozent Einbruch reicht das Spektrum der Konsequenzen.

Die Unternehmen wünschen sich zunehmend individuelle Herangehensweisen an ihre spezifische Situation. Die Firmenkunden erwarten, dass Trainings zielgerichtet auf das Vokabular und die Kompetenzen der Mitarbeiter zugeschnitten werden. Unternehmen interessiert es immer weniger, welche Methode in der Weiterbildung angewandt wird. Der Schwerpunkt liegt darauf, ob ein Training die Problematik im Unternehmen aufgreift und zur Unternehmenskultur passt.

Die Betriebe wollen wissen, ob sich Weiterbildung rechnet und was sie unterm Strich tatsächlich bringt. Dennoch zeichnet sich derzeit ein Streif am Horizont ab: Der Markt für Weiterbildung wird sich in diesem Jahr weiter stabilisieren, auch wenn es noch eine Weile dauern wird, bis der Stand von 2007/2008 wieder erreicht ist.

Quelle: Pressemeldung der „Personal 2010“

Qualität und Qualifikationen für die Weiterbildung

Fachtagung der Betriebsräte der Träger der beruflichen Weiterbildung am 24.11.2009

Auszug aus der Dokumentation. Referat Roland Kohsiek (ver.di):

„1. Wenn wir hier von Weiterbildung sprechen, dann ist damit vor allem die SGB-II- und SGB-III-geförderte Weiterbildung gemeint; wir wissen, dass die gesamte Weiterbildung sehr viel mehr ist, andersherum aber ist dieser Teil der Weiterbildung sehr stark prägend für die gesamte Weiterbildung. ...

2. Ich versuche in diesem Beitrag, Entwicklungstendenzen aufzuzeigen und zu benennen. Das ist immer ein risikoreiches Verfahren, ein angreifbares Verfahren, da es keine systematische empirische Basis gibt eben nur eine genaue Beobachtung der Branche, das Zusammentragen vielfältiger Informationen und eine regelmäßige und systematische Einschätzung der Entwicklungen. ...

Im folgenden will ich den o. g. Anspruch in zwei Schritten versuchen einzulösen, nämlich einmal einige Einschätzungen zur Entwicklung der Branche 2009 und in einem zweiten Schritt einzelne Aspekte des Rahmens aufzeigen.

Entwicklung der SGB-II/SGB-III-geförderten Weiterbildung 2009

Entwicklungstendenz 1: Es gibt im Jahr

2009 eindeutig ein deutliches Mengenwachstum.

- Im Bereich FbW (Förderung beruflicher Weiterbildung) ca. 220.000
- Bei den Trainingsmaßnahmen (so bezeichnet bis 31.12.2008, ab 1.1.2009 im neugefassten SGB III als Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung) über 200.000 TeilnehmerInnen (jeweils Stand Oktober 2009) ...
- Bei der Beauftragung Dritter mit der Vermittlung über 70.000 (Stand September 2009).

Damit setzt sich die positive Tendenz aus 2008 fort, sogar etwas verstärkt. Allerdings ist diese positive Tendenz mit einer gewissen Einschränkung zu versehen: Die Statistiken der BA unterscheiden zwischen den sog. Bestandszahlen, also die Teilnehmerplattzahl (diese Zahlen habe ich oben genannt), und den sog. Eintrittszahlen, als die Anzahl von TeilnehmerInnen, die seit Jahresbeginn eine Maßnahme begonnen haben. Um also das Volumen der Förderung richtig einzuschätzen, muss man die Relation von Bestandszahlen zu Eintrittszahlen bewerten und dann relativiert sich das Bild doch etwas. Denn die Eintrittszahlen sind stärker gestiegen als die Bestandszahlen (Beispiel FbW: im Jahr 2000 gab es ca. 550.000 Eintritte bei 350.000 Teilnehmerplätzen, 2009 waren bis heute 485.000 Eintritte bei 220.000 Teilnehmerplätzen); d. h. die Maßnahmenstruktur hat sich verändert. Das gestiegene Fördervolumen in 2009 (und auch schon 2008) besteht in einer deutlich größeren Anzahl kürzerer Maßnahmen; dagegen sind die Zahlen längerer Maßnahmen, vor allem abschlussbezogene Bildungsmaßnahmen und Umschulungen, nach wie vor sehr begrenzt.

Nur ergänzend will ich noch erwähnen: Bei der Qualifizierung in Kurzarbeit

sind 84.000 Eintritte in 2009 zu verzeichnen; das sind in Bezug auf die Gesamtzahl der Kurzarbeiter von über 1,3 Mio. relativ wenig; in Bezug auf das Volumen von Qualifizierungsmaßnahmen nicht zu vernachlässigen; das gleiche gilt für das sog. WeGebAU-Programm mit bislang 73.000 Eintritten im Verlauf des Jahres 2009.

Entwicklungstendenz 2: Wir können – glücklicherweise – etwas gestiegene Maßnahmepreise beobachten; das ist allerdings eher ein Durchschnittswert; Steigerungen eher im Bereich der Bildungsgutscheine, für den Bereich der Ausschreibungen bin ich da eher zurückhaltend.

Und wir können beobachten, dass einige Träger im Jahr 2009 ausgesprochen gut verdient haben; vor allem dort, wo Kapazitäten nicht erst wieder neu aufgebaut werden mussten, sondern erhalten worden sind, und in investitionsintensiven Bereichen, das ist dann vor allem der gewerblich-technische Bereich.

Entwicklungstendenz 3: Bei den Gehältern können wir eine unterschiedliche, polarisierende Entwicklung feststellen; in den alten Bundesländern gibt es einen leichten Anstieg der Einstiegsgehälter über 2.000,- bis zu 2.300,- € oder auch etwas darüber; allerdings auch immer Einstellungen mit 1.850,-, 1.900,- €, also deutlich unter 2.000,- €. In den neuen Bundesländern gegensätzlich: MVP und SAT stabil katastrophal mit 1.400,- bis 1.500,- € Einstiegsgehälter für pädagogisches Personal; andere Bereiche kenne ich weniger.

Ein Fazit könnte lauten: In 2009 gab es bei der Weiterbildung eine gewisse Stabilisierung, die Fortsetzung der Entwicklung von 2008 und eine Steigerung beim Maßnahmenvolumen. Zumindest im Westen konnten wir kein weiteres Absinken der Gehälter – zumindest durch-

schnittlich – registrieren; eher eine leichte Steigerung, dennoch weit entfernt von den Gehältern vor zehn Jahren. Eine Prognose für 2010 wage ich hier nicht, lediglich zwei Signale deuten sich nach unserer Einschätzung an: Das Finanzvolumen der Bundesagentur scheint einigermaßen gesichert. Das absehbare Defizit 2010, vor allem auf Grund der weit in Anspruch genommenen Kurzarbeitergeldzahlungen, soll doch durch einen Zuschuss (und eben nicht nur als Darlehen) aus dem Bundeshaushalt ausgeglichen werden. Andererseits gibt es leichte Signale, die Bundesagentur würde bei den Preisen (wieder) den Druck erhöhen.

Thema: Qualität und Qualifikationen in der Weiterbildung

Wagen wir mal einen Blick in die Träger: Ganz generell – es wird mehr gearbeitet unter deutlich schlechteren Arbeitsbedingungen bei weniger Geld – im Vergleich mit der Situation vor der Krise oder vor etwa 10 Jahren. Und wir wissen: Diese veränderten Bedingungen gehen irgendwann zu Lasten der Qualität. Wir wissen auch: Die Maßnahmen in der Branche laufen insgesamt so gut, weil die Beschäftigten ein überdurchschnittliches Engagement zeigen. Das ist mehr, als die Rahmenbedingungen es eigentlich zulassen und gilt oftmals auch für die innere Struktur der Träger.

Betrachten wir die Veränderungen unter sechs Aspekten:

1. Verengung bzw. Reduzierung der Zielsetzung der Arbeitsmarktpolitik

Ein kleiner Rückblick auf die Entwicklung der aktiven Arbeitsmarktpolitik und der Förderung von Beschäftigung ergibt das Bild wirklich zahlloser gesetzlicher Veränderungen: Vom AFG 1969 über das AFRG 1997, SGB III 1998, Job AQTIF-Gesetz bis hin zu den Hartz-Gesetzen 2003/2004 zeichnet sich als ro-

ter Faden ab: die schrittweise Veränderung und Einengung der Zielsetzung der Arbeitsmarktpolitik – nämlich nur noch ausschließlich Integration in den ersten Arbeitsmarkt. Andere Ziele wie Bewältigung des Strukturwandels (die zentrale Motivation bei der Verabschiedung des AFG 1969), Stabilisierung der TeilnehmerInnen, der Erwerb abschlussbezogener Qualifikationen oder individuelle Umorientierung spielen keine oder bestenfalls eine untergeordnete Rolle.

Selbst das Ziel der Integration in den Arbeitsmarkt wird eindimensional gefasst – Nachhaltigkeit spielt kaum eine Rolle.

2. *Maßnahmestruktur*

Mit und ohne Gesetzesnovellen wurden neue unsinnige und nicht durchdachte Maßnahmen durchgesetzt, die Ausführungsbestimmungen fehlen oder kommen Monate später, zusätzlich werden Konzepte durch Ausschreibungen standardisiert.

Dabei fällt insbesondere auf, dass ein neuer Maßnahmetypus entstanden ist: Vermittlung ausschließlich, keine Qualifizierung, kaum Betreuung. Verschärft durch entsprechende Finanzierungsverfahren wie Prämien pro Vermittlung, Bonus- und Malus-Regelungen.

3. *Vergabeverfahren*

Die gesamte Problematik der Vergabe ist hier wohl allgemein bekannt: es geht um die Ausschreibungsverfahren über die REZ oder auch sog. Interessenbekundungsverfahren sowie Bildungsgutscheine.

Die Entwicklung bei den Bildungsgutscheinen ist im Vergleich etwas besser; die Entwicklung in 2009 hatte ich bereits erwähnt. Die Folgen der vor Jahren noch katastrophal wirkenden Durchschnittskostensätze haben sich etwas entspannt.

Die Auswirkungen der Ausschreibungspraxis sind bekannt: massiver Druck wird unmittelbar weitergereicht an die Beschäftigten, die zumindest bei Neueinstellungen überwiegend befristet eingestellt werden. Auch beim Wechsel von Träger zu Träger laufen sie immer der Maßnahme hinterher – moderne Arbeitsnomaden. Jede auch nur begrenzte Planungssicherheit ist verschwunden – ein Hecheln also von Ausschreibung zu Ausschreibung.

Teilweise erfolgt die Vergabe zu geradezu abenteuerlichen Preisen; dazu meine „Lieblingsbeispiele“: Sprachkurs Deutsch als Fremdsprache zu € 1,49 bzw. € 1,59 TN/Std. bei max. 25 TN (2006 in Hamburg), Trainingsmaßnahme EDV zu € 1,58 TN/Std. (2008 Schleswig-Holstein), von € 0,79 TN/Std. für eine abH-Maßnahme in Mecklenburg-Vorpommern ist mir berichtet worden, kann ich aber nicht belegen.

Ein solcher Preisverfall führt zu einem unglaublichen Druck auf die Gehälter oder – bei diesen Fällen wahrscheinlicher – Honorarsätze; hier sind wir mittlerweile bei Honoraren unter € 10,- pro 45 Minuten.

Und selbst dann lassen sich so refinanzierte Maßnahmen kaum vertragsgetreu durchführen; der Verdacht der – vorsichtig formuliert – nicht vollständigen Erfüllung der Verträge drängt sich auf. Man kann aber auch sagen: Mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit wird hier „beschissen“.

4. *Arbeitsverdichtung und Personalfuktuation*

Mit dem durch die Vergabep Praxis durchgedrückten Preisdruck hängt auch die Verschlechterung der Arbeitsbedingungen, vor allem die Arbeitsverdichtung, zusammen. Einerseits wurde von Seiten der Auftraggeber die Dokumentationspflicht enorm ausgeweitet, teilweise in geradezu

groteske Dimensionen. Auf der anderen Seite haben viele Träger die Verwaltungsstellen völlig ausgedünnt. Verwaltungsaufgaben und Dokumentationspflichten bleiben bei denjenigen hängen, die auch die Maßnahmen selbst durchführen müssen. Arbeitszeiten geraten völlig aus den (arbeitsrechtlichen) Fugen.

Diese Situation und die miserablen Entgelte auf der einen Seite, die ausufernden Befristungen auf der anderen Seite, führen zu einer bis vor wenigen Jahren nicht gekannten Personalfluktuation. Mühsam aufgebaute Abläufe und wertvolle Erfahrungen gehen immer wieder und immer mehr verloren – alles Aspekte zusätzlicher Belastungen. Und gewiss keine Faktoren zur Qualitätssteigerung.

5. Qualität

Mit der Verabschiedung des Gesetzespakets Hartz III wurde auch das Verfahren zur Qualitätssicherung beschlossen, mit dem bald darauf folgenden Erlass der AZWV (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung). Damit sollten – so die kühne Idee – alle Qualitätsprobleme gelöst werden, ein für alle Mal.

Nach wenigen Jahren Erfahrung mit dieser Form der Qualitätssicherung lässt sich kaum eine andere Konsequenz ziehen als: im Grunde ist die AZWV gescheitert.

Noch nie hat es so viele Prüfgruppen gegeben; Prüfgruppen der BA, der RE-Zen und selbst vor Ort gebildete Prüfgruppen. Die Ergebnisse – wenn sie denn überhaupt öffentlich werden, dann komprimiert in Statistiken – bestätigen leider unsere Erwartungen oder auch Befürchtungen. Zahlreiche Rügen und auch Konventionalstrafen sind ein bitterer Beleg. Der Prozentsatz der Prüfungen ohne Beanstandungen erreicht oder übersteigt – je nach Jahr, Maßnahmetypus und Auswertungstatistik – oftmals nur mit

Mühen die 50-Prozent-Quote. Die Prüfungen selbst erzeugen wieder einen zusätzlichen Druck, der auch wiederum an die Beschäftigten weitergegeben wird – unabhängig von Frage, ob die Rahmenbedingungen der Finanziere oder die in den Trägern, also die Bedingungen, die der Arbeitgeber zur Verfügung stellt, primär für den Druck verantwortlich sind.

Die Haltung der Beschäftigten ist in dieser Frage oft zwiespältig – ich kenne die Bandbreite der Positionen bzw. Argumentationsrichtungen: von der Kritik an der Tätigkeit der Prüfgruppen („Was bilden die sich eigentlich ein? Kommen hier einfach rein und prüfen?“) bis hin zur Befürwortung der Prüfgruppen, weil offenbar kaum ein anderer Weg gesehen wird, den Auftraggebern zu verdeutlichen, dass unter diesen Bedingungen keine angemessene und vor allem den Anliegen der TeilnehmerInnen entsprechende Qualität erfüllt werden kann. ...

6. Qualifikationen und Qualifikationsanforderungen

Ganz knapp und nüchtern: zumindest in diesem Bereich der Weiterbildung spielen Qualifikationen eine immer geringere Rolle. Nur dann, wenn bestimmte Qualifikationen explizit gefordert und nachgewiesen werden müssen, spielen sie eine größere Rolle – gute Qualifikationen sind zwar wünschenswert, im Grunde sind sie einfach nicht wichtig.

Ein ganz banaler Mechanismus: eher wird auf qualifiziertes Personal verzichtet, weniger qualifiziertes ist kostengünstiger, sprich billiger. Der Kostenfaktor Personal ist wichtiger als Faktor Qualifikation. Gleiches gilt für erworbene Erfahrungen.

Diese Tendenzen und Entwicklungen führen faktisch zur Desqualifizierung und zur Entwertung einmal erworbener Qualifikationen.

Abschließend ein persönlicher Eindruck: ich kenne die Branche seit 1981 recht gut und ganz vorsichtig formuliert: Ich habe den Eindruck, das Niveau der formalen Qualifikationen der jetzt in der Branche Beschäftigten ist heute höher als z. B. Mitte der 1980er Jahre. Und gleichzeitig spielen die Qualifikationen eine immer geringere Rolle. ...“

Quelle: www.netzwerk-weiterbildung.info gekürzt

pf

Stellungnahme der Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)

Die unterzeichnenden Verbände, Träger, Institute und Einrichtungen der Weiterbildung begrüßen vom Grundsatz her die mit der Entwicklung des Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmens verbundenen Kernziele der Förderung von Mobilität und Lebenslangem Lernen, sowie die Abkehr von der Lernortorientierung und die Hinwendung zur Ergebnisorientierung (Outcomeorientierung) von Lernen und Bildung. Dieser neue Blickwinkel eröffnet Chancen für eine verbesserte Wahrnehmung und Positionierung der Weiterbildung in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft.

Der vorliegende Entwurf des DQR erkennt an, dass Kompetenzen in unterschiedlichen Bildungszusammenhängen erworben werden können. Dies führt folgerichtig auch zu der Anerkennung der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Bildungswege und damit zur Aufwertung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen. Diese werden vielfach gerade in Weiterbildungsprozessen erworben.

Die Entwicklungen, die durch den EQR/DQR angestoßen wurden, stärken die Weiterbildung, ihre Institutionen und

die Lernenden und sind ein wichtiges Signal zur Verankerung verlässlicher Instrumente für das Lebenslange Lernen.

1. Bedeutung und Stellung der Weiterbildung anerkennen

Trotz dieser im Grundsatz positiven Haltung zum DQR stimmen die Träger der Weiterbildung dem Diskussionsvorschlag des Arbeitskreises DQR nicht ohne Einschränkung zu.

So wird in der bisherigen Diskussion einseitig der Wert der formalen und abschlussbezogenen Bildung betont, was der vom EQR betonten Brückenbildung zwischen formalem, nicht formalem und informellem Lernen und der damit verbundenen Forderung zur Modernisierung der Bildungssysteme nicht gerecht wird. Die unausgewogene Konzentration auf die in Berufsbildung, Schule und Hochschule erworbenen Kompetenzen sowie die Orientierung auf den ökonomischen Nutzen und die berufliche Verwertbarkeit des Wissens negieren einen umfassenden Bildungsansatz und verkennen die darin enthaltenen Leistungen und Dimensionen der Weiterbildung.

Die Weiterbildung und die im Prozess des Lebenslangen Lernens erworbenen Kompetenzen werden im vorliegenden DQR-Entwurf nicht angemessen berücksichtigt.

Dabei ist die Weiterbildung mit einer Beteiligung von 22 Mio. Teilnehmenden im Jahr 2008, was einer Quote von 43 Prozent entspricht, nicht nur der größte der vier Bildungsbereiche neben Schule (9 Mio.), Hochschule (2 Mio.) und Berufsbildung (2,8 Mio.). Im Kontext des Lebenslangen Lernens, des sich verstärkenden demografischen Wandels, der steigenden Bedeutung von Querschnittskompetenzen und des beschleunigten Wissensverfalls belegen die Zahlen zur Weiterbildungsbeteiligung auch ihre enorm gestiegene und weiter wachsende

Bedeutung. Diesem Bedeutungszuwachs muss die systematische Verankerung der Weiterbildung im DQR gerecht werden.

2. Weiterbildung umfasst formales, nicht formales und informelles Lernen

Weiterbildung verstehen wir, die unterzeichneten Einrichtungen, Träger, Verbände und Institute der Weiterbildung, als die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Beendigung einer ersten Ausbildungsphase.

Die Weiterbildung umfasst nach diesem Verständnis nicht nur, aber auch einen bedeutenden Teil der im DQR angesprochenen formalen Bildung und kann deshalb nicht gänzlich dem nicht formalen Bereich zugeordnet werden, wie dies im DQR-Entwurf angelegt ist. In der Weiterbildung findet institutionalisiertes und zertifiziertes Lernen in hohem Maße statt. Beide Kriterien gelten unbestritten als Kernbestandteile formaler Bildungsprozesse. Gleichwohl findet in der Weiterbildung neben dem formalen auch nicht formales und informelles Lernen statt.

Dieses Grundverständnis teilen wir mit unseren europäischen Partnerländern wie beispielsweise Österreich, Luxemburg und Irland. Es liegt auch den europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens zu Grunde. Eine eindeutige, praxisnahe und allgemeingültige Definition des formalen, nicht formalen und informellen Lernens ist aus unserer Sicht erst noch zu leisten.

3. Ganzheitliche Bildung im DQR verankern

Unserem Weiterbildungsverständnis entspricht ein ganzheitlicher Bildungsbegriff. Im Zeitalter des Lebenslangen Lernens müssen allen Menschen umfassende Wissensquellen eröffnet, vielfältige Lernarrangements geboten und einfache Bildungszugänge ermöglicht werden.

Die Weiterbildung vermittelt Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen, die für die Orientierung und Mitgestaltung unserer sich durch technologische Innovationen, globalisierten Wettbewerb, Mobilität, Migrationsbewegungen und demographischen Wandel rasant verändernden Gesellschaft notwendig sind. Das Ausbilden von Selbstbewusstsein und Gemeinsinn, die Entwicklung von Gestaltungs- und Reflexionskompetenz, Urteils-, Teilhabe- und Utopiekompetenz sind auch als Schlüsselkompetenzen konstitutiv für eine Identitätsbildung, die Voraussetzung für die individuelle Lebensgestaltung und gesellschaftliche Mitwirkung ist.

Unser Bildungsverständnis weist im Sinne der Aufklärung deutlich über formale Qualifizierung, Lernen und kognitive Wissensaneignung hinaus und umfasst die Entwicklung des ganzen Menschen, seiner Persönlichkeit und seines Selbstbewusstseins im Interesse der Humanität. Ein solches Bildungsverständnis gilt es für einen ambitionierten und zukunftsgestaltenden Qualifikationsrahmen aufzunehmen und zu entfalten.

4. Schlüsselkompetenzen als Querschnittsprofile aufnehmen

Die bislang im DQR-Entwurf nur angedeuteten Kompetenzen der nicht formalen und informellen Weiterbildung müssen vor diesem Hintergrund neu bewertet werden. Ein wichtiger Ansatzpunkt hierfür ist die konsequente Einbeziehung der auf europäischer Ebene im EQR angelegten Schlüsselkompetenzen für das Lebenslange Lernen (muttersprachliche Kompetenz, grundsprachliche Kompetenz, mathematische und grundlegende naturwissenschaftliche Kompetenz, computertechnische Kompetenz, Lernkompetenz, interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, unternehmerische Kompe-

tenz und kulturelle Kompetenz). Die Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen werden in vielfältiger Weise auch in nicht formaler und informeller Weiterbildung erworben.

Diese auf mehreren der acht Niveaustufen angesiedelten Kompetenzen sind aus unserer Sicht nicht auf einzelne Niveaus reduzierbar und sollten deshalb als Querschnittsprofile und -kompetenzen – also als niveauebergreifende Kompetenzen – in einen nationalen Qualifikationsrahmen aufgenommen werden, auch um ihrer europäischen Dimension gerecht zu werden. Auch mit dieser Forderung befinden wir uns in voller Übereinstimmung mit den o. g. europäischen Partnerländern.

5. Lebenskompetenz sichert Mobilität

Die Fokussierung des bisherigen DQR-Ansatzes auf die Bereiche Arbeiten und Lernen muss deshalb aus Sicht der Weiterbildung um die in Bildungsprozessen unverzichtbare Dimension der Lebenskompetenz ergänzt werden. Damit schärft die Weiterbildung den Blick für die Bedeutung ganzheitlicher Lernprozesse und umfassender Bildung.

Wenn der DQR einen erfolgreichen Beitrag zur Förderung der Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern leisten und damit zur Verbesserung von Lebenschancen beitragen will, so müssen fachliche Qualifizierungen auch mit Lernprozessen im Bereich der allgemeinen und politischen Bildung und mit dem Erwerb von kulturellen Kompetenzen verbunden werden. Sollen der Zugang und die Teilnahme am Lebenslangen Lernen auch für benachteiligte und von Arbeitslosigkeit betroffene Menschen gefördert und verbessert werden, so müssen Grund-, Fach- und Funktionswissen auch durch Orientierungskompetenzen ergänzt werden. Ne-

ben den kognitiven dürfen die sozialen, emotionalen, ästhetischen und motorischen Aspekte der Persönlichkeitsbildung nicht vernachlässigt werden.

6. Inklusion fördern

Aus Sicht der Weiterbildung muss der DQR allen Lernenden eine Perspektive geben.

Gerade jüngere und ältere Bildungsbenachteiligte erhalten durch Weiterbildung eine „zweite“ Chance. Daher regen wir im Sinne einer umfassenden und motivierenden Integration der Bildungsbenachteiligten an, dass Jugendliche und Erwachsene in berufsvorbereitenden und berufsorientierenden Bildungsmaßnahmen erbringen, auch und vor allem dann angemessen und sichtbar im DQR abgebildet und anerkannt werden, wenn die erbrachten Leistungen unterhalb des Hauptschulabschlusses liegen.

Gerade die gegenwärtig hohe Zahl junger Menschen mit Migrationshintergrund ohne Hauptschulabschluss legt es nahe, eine solche „Ermutigungsgeste“ im Sinne des lebenslangen Lernens im DQR zu verankern.

7. Unabhängige und plurale Anerkennungsverfahren

Die mit dem Qualifikationsrahmen angestrebten Ziele der Transparenz, Verzahnung und Durchlässigkeit im Bildungssystem werden nur dann nachhaltig erreicht und umgesetzt werden können, wenn die Anerkennung von Lernergebnissen und ihre Zuordnung in den DQR nach definierten und nachvollziehbaren Standards erfolgen.

Wir favorisieren eine plurale Anerkennungslandschaft, in der neue Anerkennungsstellen in bestehende Strukturen (z. B. bei Bildungsträgern, Kammern, Bildungsberatungsstellen, Prüfungseinrichtungen etc.) integriert werden. Wei-

terhin könnten Bund und Länder eine unabhängige staatliche Anerkennungsstelle schaffen.

Die Implementierung qualitätssichernder Verfahren (z. B. über ein Zertifizierungs- und Akkreditierungssystem) ist dabei eine notwendige Voraussetzung für eine breite Akzeptanz des Anerkennungsverfahrens. Bund- und Länder müssen die notwendige Finanzierung sicherstellen, damit kostenaufwändige Verfahren für Bildungsträger und Teilnehmende vermieden werden.

Bei der Validierung und Zuordnung formaler, nicht formaler und informeller Lernleistungen sind unterschiedliche Verfahren vorstellbar. Zum einen könnten in Anlehnung an die anerkannte Praxis des ECTS definierte Arbeitsaufwendungen (Workloads) zum Einsatz kommen. Zum anderen könnte u. a. das gerade bei der Validierung nicht formaler und informeller Lernprozesse erfolgreiche Instrument „Profilpass“ genutzt werden.

8. Modellprojekte für die Weiterbildung fördern

Wir bedauern, dass sich Bund und Länder dafür entschieden haben, zunächst Modelle für die Zuordnung formaler Bildungsabschlüsse in den DQR zu entwickeln und sich erst in einem zweiten späteren Schritt dem informellen und nicht formalen Lernen zuzuwenden. Dadurch ging und geht wertvolle Zeit für wichtige Aushandlungsprozesse verloren. Wir fordern Bund und Länder deshalb auf, in vollem Umfang in die weiteren Entwicklungsschritte und Entscheidungsgremien einbezogen zu werden und schnellstmöglich die Voraussetzungen für die Anerkennung und Einordnung von Weiterbildungskompetenzen zu schaffen.

Hierzu ist es erforderlich, umgehend Projektförderlinien aufzulegen, in denen

modellhaft Verfahren der Bewertung, Messung, Zuordnung und Einordnung von nicht formal und informell erworbenen Weiterbildungskompetenzen auch der allgemeinen (z. B. Sprachen, Gesundheit, Umwelt, Natur), politischen und kulturellen Bildung erprobt werden.

Auf der anderen Seite müssen auch die der formalen Bildung zugehörigen, häufig modular strukturierten, meist zertifikatsorientierten berufsbezogenen Kompetenzen, die in der Weiterbildung vermittelt werden, den anderen Bildungsbereichen vergleichbar aufgearbeitet und zugeordnet werden.

Zudem erscheint es uns unabdingbar, gemeinsam mit unseren europäischen Partnern entsprechende Zuordnungsverfahren für die Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen im DQR/EQR praxistauglich zu erproben.

Bonn, 21. Dezember 2009

Unterzeichner:

- Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AuL)
- Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB)
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)
- Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV)
- Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)
- Rat der Weiterbildung – KAW
- Verband Deutscher Privatschulverbände e. V. (VDP)

Material

Perspektive der wissenschaftlichen Weiterbildung: Mittlere Systematisierung im Spannungsfeld zwischen Hochschule und Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung, wenn man sie unter institutionellen Aspekten betrachtet, umfasst ein Überschneidungsfeld zwischen zwei Partialsystemen: der Hochschule und der Weiterbildung. Diese stellen zwei sehr unterschiedliche Ausprägungen von Lernsystemen mit differenzierten Profilen dar. Beide sind sowohl unterschiedlichen als auch gemeinsamen Impulsen unterworfen, welche erhebliche Veränderungstendenzen erzeugen.

Es ist allerdings nur schwer möglich, diese empirisch zu beschreiben, weil auf beiden Seiten hinreichende Statistiken fehlen. Auch im Bildungsbericht für Deutschland wird wissenschaftliche Weiterbildung zwar erwähnt, aber zahlenmäßig nicht erfasst. Zum einen gibt es ne-

ben dem Berichtssystem Weiterbildung in Länderstudien z. B. für Hessen einige Hinweise über Entwicklungstendenzen (Faulstich/Teichler 1991; Faulstich/Gnahn 2006). Zum anderen wurden mehrere Wellen von Erhebungen bezogen auf die wissenschaftliche Weiterbildung selbst durchgeführt.

Um sich abzeichnenden Tendenzen in der Weiterbildung begrifflich zu fassen, wurde das Theorem der „mittleren Systematisierung“ (M. S.) (Faulstich/Teichler 1991) entworfen. Dies kann einerseits dazu dienen, vorhandene Entwicklungslinien und die Besonderheit des Weiterbildungsbereichs zu erfassen. Weiterbildung ist im Unterschied zu anderen Lernsystemen wenig strukturiert und bezogen auf die verschiedenen Aspekte von Lernsystemen „weich“. Andererseits ist die durch „mittlere Systematisierung“ gekennzeichnete Zwischenlage entwicklungs offen. Das „M. S.-Theorem“ kann benutzt werden, um die Perspektiven von Hochschule und Weiterbildung zu klären.

Quelle: www.denk-doch-mal.de, Ausgabe 1/2010

Hinweise

Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF): Jahrestagung

Die DGWF veranstaltet ihre Jahrestagung 2010 „Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität“ vom 15. bis 17. September an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Regensburg. Die Forderung nach lebenslangem Lernen ist ökonomisch und im Hinblick auf die Perspektiven des Einzelnen begründet: Vor dem Hintergrund der demographischen Herausforderung und des damit einhergehenden Fachkräftemangels sowie der Strukturumstellung von der industriell geprägten Gesellschaft hin zur Wissens- und Informationsgesellschaft geht es um die Konkurrenzfähigkeit des deutschen und europäischen Wirtschaftsraums und um die Chancen der Menschen, in allen Lebensphasen mit dem Wandel Schritt zu halten. Hochschulen nehmen in diesem Prozess eine wesentliche Rolle ein: Sie sind flexible und servicestarke Bildungs- und Qualifizierungsanbieter auf akademischen Niveau in allen Lebensphasen. Der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung hat hierbei besondere Relevanz und kann durch die Idee des lebenslangen Lernens eine starke Aufwertung erfahren.

Ausdruck dieses neuen Selbstverständnisses ist die Ausrichtung der Hochschulen auf die Gewinnung neuer Zielgruppen, der Wandel der Hochschulstrukturen und der Organisationsmodelle, neue Kooperationsmodelle und Strategien zur Gewinnung von Netzwerkpartnern und geänderte didaktische Anforderungen.

Hochschulen respektive ihre Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbil-

dung gehen bereits seit einiger Zeit neue Wege und bieten beispielsweise von Generationenuniversitäten über studierbare Zertifikatsprogramme bis hin zu berufsbegleitenden Studiengängen und Qualifizierungsangeboten für Ältere vielfältige Programme an. Konsequenzen hieraus sind u. a. neue Organisations- und Finanzierungsmodelle oder auch neue Lernumgebungen sowie die Entwicklung neuer Angebote zur Studienvorbereitung und Verbesserung der Studierfähigkeit.

Die Erschließung neuer Zielgruppen und deren Nutzenorientierung bringt zudem die Forderung nach mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie nach Anerkennung von außerhalb des Hochschulbereichs erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudien mit sich.

Diese Neuorientierung der Hochschulen hat eine zunehmende Marktorientierung und intensiveren Wettbewerbsdruck unter den Hochschulen zur Folge. Marktorientierung grenzt Weiterbildung auf die ökonomische Verwertbarkeit von Bildungsabschlüssen ein, was langfristig zu einer Konzentration auf marktgängige Weiterbildungsangebote führen kann. Damit einher ginge eine Eingrenzung der Angebots- und Teilnehmervielfalt.

Die Diskussion der aktuellen Situation der Hochschulen im Kontext des lebenslangen Lernens soll sich mit den folgenden Themen auseinandersetzen.

1. Lebenslanges Lernen und neue Zielgruppen

Hier ist zu denken an Kinder- und Generationenuniversität, Graduierte, beruflich Qualifizierte ohne Hochschulzugangsberechtigung und/oder ohne Hochschulabschluss, Senioren – Welche neuen Zielgruppen können Hochschulen erschließen? Wie integriert die Hochschule ihre Zielgruppen? Welche Organisations- und Finanzierungsmodelle sind hierbei erfolgreich?

2. Neue didaktische Modelle für lebenslanges Lernen

Zum Beispiel LLL und Berufstätigkeit, Hochschulen und neue Kooperationspartner, Lernen im Alter, Hochschule und Zusammenarbeit mit Schulen – Welche didaktischen Modelle unterstützen unterschiedliche Phasen und Zielgruppen?

3. Neue Studienmodelle und lebenslanges Lernen

Zum Beispiel Fernstudium, Blended Learning, Online-Learning, Teilzeitstudium und Abendstudium – Wie erfolgreich sind die berufsbegleitenden Modelle? Wie können Hochschulen auf die veränderte Bildungsnachfrage reagieren? Mit welchen neuen Studienmodellen kann Berufstätigen der Zugang zu den Hochschulen erleichtert werden?

4. Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit im Bildungssektor

Zum Beispiel Öffnung der Hochschulen für Berufstätige ohne Hochschulzugangsberechtigung – Welche vorbereitenden und begleitenden Maßnahmen sind erforderlich? Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulstudium – Welche Modelle sind erfolgreich? Anerkennung gestalten – Von der Einzel- zur Pauschalenerkennung, von der Anerkennung formaler hin zu informellen Kompetenzen.

5. Hochschulen als Bildungsdienstleister im Prozess des Lebenslangen Lernens

Zum Beispiel Studierende als Kunden – Hochschulen als Dienstleister; Neue Kooperationsformen mit Unternehmen – Von der Kurzarbeiterweiterbildung zur Qualifizierung älterer Arbeitnehmer; Bildungsgerechtigkeit und Bildungseintrittsgerechtigkeit – Hochschulen als regionale Bildungszentren.

Quelle: www.dgwf.net/tagungen/2010/jahrestagung_cfp.htm

23.–25. Juni 2010, Wissensturm Linz: Lernwelten, Soziale Milieus und Bildungsbeteiligung – „Wer fehlt in den Volkshochschulen?“

Wie können wir Menschen ansprechen und zur Bildungsteilnahme motivieren? Um diese Frage zu beantworten, müssen vorab die unterschiedlichen Lebens- und Lernkontexte der potenziellen BildungsteilnehmerInnen (z. B. die der jungen Erwachsenen) berücksichtigt werden, d. h. ihre unterschiedlichen sozialen Milieus, Herkunft und Mentalitäten, die Einfluss auf ihre Lernbereitschaft und Lernerwartungen haben. Das Zukunftsforum 2010 will am Beispiel der Volkshochschulen klären, ob milieu-, altersspezifische und zielgruppengerechte Bildungsarbeit notwendig und sinnvoll ist: Eignet sie sich, den KundInnenkreis der Volkshochschulen zu erweitern? Erforscht werden Wege zu neuen pädagogischen Konzepten, die der Unterschiedlichkeit und Vielfalt der „Lernwelten“ auch in aufsuchender Bildungsarbeit Rechnung tragen. Die einführenden Tagungsbeiträge werden sich mit sozialen Milieus vorzugsweise junger Erwachsener und ihren spezifischen Lernwelten auseinandersetzen. Das Zukunftsforum ist Teil eines internationalen, mitteleuropäischen Netzwerkes mit Unterstützung des dvv international und der EAEA.

Information: www.vhs.or.at/339

Bildungscontrolling als bürokratische Strategie?

Wie ist es um das Bildungscontrolling in der beruflichen Weiterbildung bestellt? Wissen die Betriebe welche Kosten und mindestens ebenso wichtig, welcher Nutzen mit Weiterbildung verbunden ist? Dazu hat Bernd Käßlinger Ergebnisse vorgelegt, zu denen Ulrich Degen ihn interviewte (nach: www.igmetall-wap.de/node/4099 – stark gekürzt, pf).

Sie beschäftigen sich ja schon länger und intensiv mit Bildungscontrolling in Betrieben. Dass dieser Komplex uns jetzt systematischer vorkommt, da wir ihn mit dem Begriff Bildungscontrolling belegen, ändert daran nichts, außer für alle Beteiligte und Betroffenen wahrscheinlich das Bewusstsein über seine Bedeutung – vereinfacht gesagt?

Sie haben absolut Recht, dass in der Weiterbildung – und vielleicht besonders in der betrieblichen Weiterbildung – oftmals „Alter Wein in neuen Schläuchen“ verkauft wird. Auch gibt es Unternehmen, die sich intensiv und professionell um die Weiterbildung ihrer Beschäftigten seit mehreren Jahrzehnten bemühen. Man muss sich aber auch vor Augen führen, dass vom Ende der 70er bis in die 90er Jahre hinein die betriebliche Weiterbildung deutlich an Volumen gewonnen hat. Am Ende dieser enormen Expansionsphase entstand das Bedürfnis, genauer hinzuschauen. „Setzen wir die Weiterbildungsmittel effizient und effektiv ein?“ war die Kernfrage in einer wirtschaftlichen Situation, wo Kostenfragen in allen Unternehmensbereichen immer wichtiger wurden. Ein Betriebsverantwortlicher hat im Interview die Entwicklung der letzten Dekaden wie folgt beschrieben: „Die 70er und 80er Jahre waren innovative Jahre. Die 90er waren ein Umbruch. Mindestens seit 2000 vervollkommen wir nur noch unsere Bürokratie.“ So ist es nicht zufällig, dass Bildungscontrolling Anfang der 90er Jahre als Konzept aufkam, und man sollte das Konzept weder idealisieren noch verdammen.

Sie weisen zurecht darauf hin, dass Bildungscontrolling nichts mit Kontrolle, sondern mit Planung eines Bildungs- und Lernprozesses zu tun hat. Was ist das Hauptmotiv der Betriebe, Bildungscontrolling für die Weiterbildung einzuführen?

Gerade unsere Fallstudien in Betrieben haben gezeigt, dass es nicht „das Hauptmotiv“ gibt. Je nach Organisationsstrukturen der Unternehmen, Unternehmenslage und individuellen Sichtweisen von Entscheidern sind mit Bildungscontrolling unterschiedliche Erwartungen verbunden. Motive können von einer simplen Kostenerfassung über eine Legitimation der Weiterbildungsarbeit bis hin zu einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung reichen. Bildungscontrolling an sich ist weder gut noch schlecht. Es kommt auf die agierenden Personen und die generelle Unternehmenskultur an. Ist die z. B. von Kontrolle und Misstrauen bestimmt, wird Bildungscontrolling auch entsprechend genutzt bzw. missbraucht. Das muss aber nicht so sein.

Bildungscontrolling ist als Konzept auch Ausdruck von gesteigener Komplexität und Flexibilität der Arbeit in (wachsenden und großen) Organisationen, dennoch wird es nicht in allen Betrieben eingeführt. Hängt dies eher mit seinem Engagement in der Weiterbildung oder von seiner Größe ab?

Im Großen und Ganzen gilt für das Weiterbildungsengagement und den Einsatz von Bildungscontrolling: „Die großen Unternehmen tun viel, die kleinen tun wenig.“ Es gibt trotzdem viele kleine und mittlere Unternehmen, die weiterbildungsaktiv sind und dies professionell – eventuell mit externer Hilfe – organisieren. Teilweise sind sogar die Unterschiede zwischen Branchen größer als die zwischen Betrieben verschiedener Größe. Bildungscontrolling kostet, und diese Kosten können Großbetriebe leichter aufbringen als kleiner. Für einen Kleinbetrieb mit acht Beschäftigten macht es keinen Sinn, ein umfangreiches Bildungscontrolling aufzubauen. Hier sind eher die Kooperationspartner wie die Weiterbildungsanbieter oder die Kammern gefragt. Wir brau-

chen also Differenzierung auf Basis von Branchen und Betriebsgrößen.

Bildungscontrolling wurde u. a. im Zusammenhang mit einem stärkeren Kostenbewusstsein in Betrieben und dem wirtschaftlichen Umgang mit betrieblichen Ressourcen eingeführt und um Ausgaben für Weiterbildung besser legitimieren zu können. Hat dies zu einer Abnahme der Weiterbildungsangebote oder -teilnahme oder zu einer gezielteren Weiterbildungsplanung der Betriebe geführt?

Eine Abnahme bei der Teilnahmequote der Mitarbeiter kann man zum Beispiel anhand der CVTS-Daten (eine europaweite Untersuchung zur betrieblichen Weiterbildung; U. D.) zwischen 1999 und 2005 nicht feststellen, eher eine Stagnation mit jährlich ca. 30 Prozent Teilnehmern. Die Art und Weise, wie Weiterbildung in den Betrieben organisiert, angeboten und was von ihr erwartet wird, hat sich aber deutlich verändert. Die Kurse wurden z. B. zeitlich verkürzt und räumlich verlagert. Was früher ein Drei- bis Vier-Tagesseminar im Hotel war, soll nun über einen 1,5-tägigen Kurs im Unternehmen gelehrt und gelernt werden. Hier prallen ökonomische und pädagogische Logiken aufeinander; oftmals zu Lasten der pädagogisch sinnvollen Gestaltung von Seminaren. Zwanghaft wird der direkte und unmittelbare Transfer des Gelernten am Arbeitsplatz eingefordert. Dass dies lerntheoretisch Unsinn ist, muss wohl leider erst neurobiologisch erneut nachgewiesen werden bevor Entscheider in den Betrieben von diesem Modetrend ablassen. Kurz und gut: Die Weiterbildungsplanung und -durchführung hat sich schon sehr geändert in den Unternehmen.

Viele Beschäftigte stellen einen Zusammenhang mit der Einführung von Bildungs-

controlling und dem Abbau von Weiterbildungsangeboten her. Zu recht?

Ja und nein. Ich denke, es hängt mit der Unternehmenskultur und Organisationsstruktur des Unternehmens zusammen. Wenn die Unternehmensführung die Belegschaft in wichtige und weniger wichtige Humanressourcen aufspaltet, kann die Bewilligung einer Weiterbildung entsprechend kurzsichtiger betriebswirtschaftlicher Sichtweisen rationiert werden. Ähnliches gilt, wenn die Bewilligung einer Weiterbildung in die Abteilungen verlagert wird und die Abteilungsleiter zu den gutwilligen Türöffnern (oder böartigen Türschließern) werden.

Bildungscontrolling sinnvoll eingesetzt, kann aber auch dazu führen, dass Beschäftigte Seminare finden, die wirklich relevant für ihre Arbeit sind und eine Hilfe bei der Arbeitsbewältigung darstellen. Dem früher üblicheren Seminartourismus, der ja auch viele gelangweilte Teilnehmende produziert hat, kann so vorgebeugt werden. Wiederum: Ich denke Bildungscontrolling ist weder per se schlecht noch gut. Es kommt auf die konkrete Situation im Unternehmen an!

Vielleicht können Sie in diesem Zusammenhang etwas sagen über das Bildungscontrolling arbeitsplatznaher Lernformen, die ja eher in kleineren und Klein- als in Großbetrieben eingesetzt werden.

Generell ist mir wichtig zu betonen, dass arbeitsplatznahe Lernformen und Seminare nicht mehr als Gegensatz oder als höher-/minderwertig gesehen werden sollten. Man weiß mittlerweile über eine Reihe fundierter Studien, dass man in der betrieblichen Weiterbildung beide Lernformen eher als Komplemente und nicht als Konkurrenten sehen sollte. Leider hat die ABWF-/QUEM-Rhetorik (eine Forschungsgruppe zur betrieblichen Weiterbildung; U. D.) der 90er Jahre einige

Weiterbildungsgeister geboren, die nun ihr Unleben fortführen. Ich glaube nicht, dass Großbetriebe arbeitsplatznahe Lernformen seltener als Kleinbetriebe einsetzen. Bestimmte Formen arbeitsplatznahen Lernens (z. B. Qualitätszirkel, Job-Rotation) sind vielmehr in Großbetrieben verbreiteter und besser organisierbar.

Bezogen auf meine Daten kann ich sagen, dass ca. zwei Drittel aller Betriebe Erfahrungen mit dem Bildungscontrolling arbeitsplatznaher Lernformen haben. Von diesen Betrieben hat die Mehrheit positive bis neutrale Erfahrungen gemacht. Insofern ist die Erfassung arbeitsplatznaher Lernformen durchaus ein wichtiges Thema für viele Betriebe. Leider hinkt hier die Forschungsliteratur der Praxisentwicklung hinterher.

Bildungscontrolling hat nicht nur mehrere Teilelemente, sondern wird von einsetzenden Betrieben auch unter Nutzenaspekten betrachtet, die Nutzeneinschätzung erfolgt anhand objektiver Kriterien. Was sind die wichtigsten Elemente der Nutzenanalyse beim Bildungscontrolling?

Leider werden Nutzen- seltener als Kostenanalysen von den Betrieben durchgeführt. Dies ist zum einen ein Indiz, dass Weiterbildung oftmals eher als lästige und jederzeit kürzbare Ausgabe und weniger als notwendige Investition gesehen wird. Zum anderen ist die Nutzenerfassung methodisch ungleich schwieriger als die Kostenerfassung. Die Kosten kann man noch relativ einfach monetär erfassen. Ist der Erfolg eines Kursteilnehmers aber auf die Kurteilnahme oder einer günstigeren Marktsituation oder einem neuen Vorgesetzten zurückzuführen?

Die Betriebe scheinen aus dieser Unsicherheit – in der Forschungsliteratur auch als Zuschreibungsproblem beschrieben – die pragmatische Konsequenz gezogen zu haben, gar nicht erst pseudo-objektive

Verfahren der Nutzenbewertung als Zahlenspiele einzuführen. So hat der Einsatz einer „Nutzeneinschätzung anhand objektiver Nutzenkriterien“ zwischen 1997 und 2007 von 27 auf 14 Prozent ab-, während die „subjektive Nutzeneinschätzung“ von 23 auf 25 Prozent zugenommen hat. Die Betriebe zeigen hier – wie von Prof. Weiß in den 90er Jahren schon angeregt – mehr „Mut zur Subjektivität“. Ein Ergebnis, welches die aktuelle Hysterie in der Forschung rund um psychometrische Kompetenzmessverfahren erdet.

Wenn Sie die Entwicklung der Bedeutung des Bildungscontrollings seit seiner Einführung betrachten, was würden Sie als die hauptsächlichsten Erfolgsfaktoren ansehen und was meinen Sie, wie die Entwicklung weitergehen wird?

Dass das Thema aktuell bleiben wird, sehen so auch 90 Prozent der von uns befragten Betriebe. Es wird sicherlich in Zukunft weiterhin eng verknüpft mit der Umsetzung von Qualitätssicherung, Kostentransparenz und Managementstrategie bleiben. Wünschen würde ich mir, dass stärker die Professionalität und das Know how der Weiterbildungsverantwortlichen entwickelt und eingebunden würde. Ökonomische und pädagogische Logiken sollten dabei in gleichberechtigtem Austausch miteinander treten, um nachhaltige und wirklich innovative Entwicklungen anzustoßen. Bildungscontrolling sollte nicht zum technokratischen Selbstzweck werden, sondern mehr Transparenz schaffen und eine unternehmensweite Kommunikation ermöglichen, die Weiterbildungsentscheidungen nachvollziehbar macht.

Bernd Käßlinger: Bildungscontrolling: Vor allem in Großbetrieben ein Thema. BIBB-Umfragen von 1997 und 2008 im Vergleich. BIBB-Report, Heft 13, Dez. 2009

Europäische Konferenz an der Universität Hamburg 24.–26. März 2010

Lebensbegleitendes Lernen, Lehren und Forschen für Aktives Altern vor dem Hintergrund des demografischen Wandels in europäischen Gesellschaften. Welche Rolle haben dabei die Älteren?

Ziel der Konferenz ist es, gemeinsam mit europäischen Wissenschaftlern und betroffenen Älteren Antworten auf die Herausforderungen des demografischen Wandels zu suchen. Im Zentrum stehen dabei mögliche Ansätze, das intellektuelle Potential Älterer zur Gestaltung der Zukunft zu nutzen. In einer Erklärung zu „Hamburger Perspektiven“ werden vor allem Ansätze der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickelt.

Informationen und Anmeldung unter www.contoo.de/c/aktivaltern.

pf

Personalia

Prof. Dr. Gerhard Strunk verstorben

Prof. Dr. phil. Gerhard Strunk ist nach kurzer, schwerer Krankheit im Alter von 74 Jahren am 21.11.2009 in Regensburg verstorben.

Sein jahrzehntelanges Engagement war in pointierter Form Gegenwarts- und Zukunftsfragen der Bildungsarbeit mit Erwachsenen gewidmet, die derzeit – vor dem Hintergrund der Bologna-Diskussion und dem bildungspolitischen Willen, einen Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) zu schaffen – nichts von ihrer Aktualität eingebüßt haben. Im Mittelpunkt seines Wirkens stand das Span-

nungsverhältnis von Mündigkeit und Anpassung des Menschen in Prozessen gesellschaftlicher Modernisierung. Nachdrücklich kritisierte er die Intentionen einer Funktionalisierung von Bildung im Lern- und Qualifikationsbegriff und technokratische, affirmative Tendenzen in Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik.

Nach dem Studium der Pädagogik, Philosophie, Germanistik und Latinistik und der Promotion im Jahre 1965 war er Wissenschaftlicher Mitarbeiter bei verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung und von 1973 bis 1977 Direktor des Comenius-Instituts in Münster/Westfalen. 1977 wurde er auf die „Professur für Allgemeine Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung“ an der Universität der Bundeswehr Hamburg berufen, deren Präsident er von 1991 bis 1998 war.

In seinen zahlreichen Veröffentlichungen zur allgemeinen, politischen und kirchlichen Erwachsenenbildung und zur Hochschulbildung argumentiert er für eine breit angelegte Bildung zur Unterstützung der Menschen in der Entwicklung, Bewahrung und Verteidigung von Mündigkeit. Der Aufbau einer persönlichen wie politischen Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung und von Widerständigkeit gegen den Zugriff von Wirtschaft und Erwerbsleben auf die ganze Person und Familie stand im Zentrum seines lebensweltorientierten Bildungsverständnisses, das er mit Bezug auf die aufklärerische Tradition neuzeitlichen Bildungsdenkens und in Anknüpfung an das Gutachten des Deutschen Ausschusses von 1960 begründete.

Als Person sich selbst zurücknehmend, mischte er sich engagiert in Diskurse ein, in denen marktgängige Fortschrittsvokabeln an die Stelle der Bildungs- und Aufklärungsidee der Erwachsenenbildung zu treten drohen.

Walter Bender

Zum Tod von Dr. Gerhard Strunk

Am 7. September waren wir, meine Frau und ich, zum letzten Mal in Schwarzach zu Besuch bei Gerhard Strunk. Es war ein wunderschöner Spätsommertag, wir saßen auf der Terrasse, Hanna, seine Frau, mit Krücken und nur mühsam gehend, bewirtete uns trotzdem freundlich-entschlossen, wie es ihre Art ist, und Gerhard wirkte ruhig, langsam in der Sprache, wie in den letzten Jahren schon, langsam jetzt auch in den Bewegungen – aber hellwach! Gerhard erkundigte sich voller Interesse nach diesem oder jenem Kollegen, wir sprachen, wie fast immer, wenn wir uns getroffen haben, über den Weg, den unser Fach, die Erwachsenenbildung, in den letzten Jahren genommen hat, und Gerhard beklagte in einer Mischung aus Altersweisheit und altem Zorn, die Engführung, die unser Fach inzwischen weithin auszeichnet: die völlige Konzentration auf das ökonomisch Nützliche und beruflich Verwertbare und die damit verbundene Vernachlässigung politischer und vor allem allgemeiner Bildung, die Gerhard auf den verschiedenen Stationen seines erwachsenbildnerischen Lebens immer besonders am Herzen lag. Alles, sagte Gerhard und wurde fast schon ungestüm, werde dieser „Employability“ untergeordnet – ein Wort übrigens, das auszusprechen ich manchmal, nicht nur aus ideologischen Gründen, Schwierigkeiten habe. Gerhard schien es an diesem Tag ganz geläufig.

Hauptthema an diesem Septembertag aber war etwas anderes: Gerhard sprach viel und bewegt von seiner Jugend im Pfarrhaus, von den Prägungen und Problemen, die ihn zeitlebens begleitet haben. Im Nachhinein kann es so scheinen, als habe er damals schon angefangen, Bilanz zu ziehen. Er war wie viele seiner, unserer Generation in einem eher konservativen Elternhaus aufgewachsen, mit

einem autoritären Vater. Er litt unter einem familiären und gesellschaftliche Klima, das gleichermaßen durch Verdrängen und Verschweigen gekennzeichnet war, das privat wie öffentlich nach 1945 den Opfern nicht gerecht werden konnte, weil es den Tätern nicht auf die Spur kommen wollte. Gerhard verweigerte sich schließlich – äußerst konfliktreich – dem väterlichen Wunsch, Theologie zu studieren und Pfarrer zu werden – und blieb doch sein Leben lang von der protestantischen Tradition des Pfarrhauses geprägt und von der Theologie angezogen.

Gerhard besaß ein ausgeprägtes, tief protestantisches Pflicht- und Arbeitsethos. Das ist nicht ungewöhnlich für Pfarrer und Pfarrersöhne, vielleicht schon ein wenig aus der Mode, aber für Kollegen, Kolleginnen und Mitstreiter bisweilen willkommen, ja nützlich. Gerhard Strunk hat dieses protestantische Ethos für ein Jahrzehnt im Amt des Vizepräsidenten bzw. Präsidenten der Hochschule der Bundeswehr in Hamburg eingebracht. Das hat ihm und der Hochschule Anerkennung verschafft. Natürlich hat er in dieser Zeit sein wissenschaftliches Interesse nicht einfach hintangestellt. Das Spannungsfeld von Qualifizierung und Aufklärung war *sein* Thema, aber auch das Thema überhaupt der Erwachsenenbildung spätestens seit den 1970er Jahren, das er auch weiter wissenschaftlich bearbeitete. Er war Wissenschaftler und Präsident zugleich – und er brachte das ganz einfach fertig: durch noch mehr Arbeit! Freilich konnte man von außen bisweilen den Eindruck gewinnen, dass das alles möglicherweise – auch gesundheitlich – teuer erkauft war.

Doch Gerhard war auch geprägt von einer ganz anderen, eher seltenen, im Protestantismus weithin verschütteten biblisch-theologischen Tradition, die bis

auf die alttestamentliche Geschichte vom Sündenfall, vom ersten Ungehorsam, als dem Anfang von Sinn und Geschichte zurückverweist. In einem Buch über die jüdischen, also alttestamentlichen Wurzeln einer einst großen Arbeiterpartei habe ich gerade einen Satz gelesen, der diese theologische Tradition schön beschreibt und deutet: „Nicht Gehorsam, Paradies und Unsterblichkeit, sondern die aus dem Ungehorsam gegen irrationale Herrschaft geborenen Erkenntnisse begründen die Freiheit des Menschen, seinen Willen zum Dialog und die Gerechtigkeit zwischen den Menschen.“ Gerhard Strunk hat diesen Satz wohl nicht gekannt, aber er hat um ihn gewusst und immer wieder eine Erwachsenenbildung gefordert und gefördert, die durch Freiheit, Dialog und Gerechtigkeit geprägt ist.

Wenige Tage nach unserem Besuch ist Gerhard, wie Hanna es jetzt erzählt und genannt hat, „verstummt“. Seine Stimme wird nicht nur der Erwachsenenbildung fehlen!

Klaus Ahlheim

Theo Länge wurde 65

Theo Länge – Geschäftsführer des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben – wurde am 1. Januar 2010 65 Jahre alt. Noch bis Ende 2010 wird er seine hauptamtliche Tätigkeit als Geschäftsführer des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben weiterführen.

Theo begann, nach einem Studium der Politik und Geschichte in Tübingen, seine Arbeit in der Erwachsenenbildung als Studienleiter, Fachbereichsleiter und Direktionsmitglied der Evangelischen Akademie Bad Boll von 1973 bis 1984. Danach übernahm er bis 1991 die Aufgabe des Bundesgeschäftsführers der

Evangelischen Akademien in Deutschland. Er wechselte dann als Geschäftsführer zum Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben.

Mehr als ein Vierteljahrhundert war Theo in vielfältiger Weise und an entscheidenden Stellen mit Interessenvertretung und Koordinationsbestrebungen für die außerschulische politische Bildung befasst. Zu seinen Ämtern gehörten der Vorstand im Bundesausschuss Politische Bildung (BAP), stellvertretender Vorsitz der Konzierten Aktion Weiterbildung (KAW), Mitgliedschaft in der Arbeitsgruppe Politische Bildung des BMFSFJ, des Runden Tisches der Bundeszentrale für politische Bildung, der GEMINI (Gemeinsame Initiative der Träger der politischen Jugendbildung), des Kuratoriums des Deutsch-Französischen Jugendwerkes (DFJW).

Zu seinen aktuellen Veröffentlichungen gehören: „Ein Schritt zurück? Vom europäischen zum deutschen Qualifikationsrahmen“ (PPB 4/08); „Politische Bildung zwischen Überforderung und Marginalisierung – Anfragen aus der und an die Profession“ (PPB 2/08); „Politische Bildung und Lebenslanges Lernen“ (PPB 2/06); „Junger Wilder trifft alten Hasen“ – Interview mit Theo W. Länge und Karsten Rudolf (DIE 2/03).

Theo W. Länge wirkt vor allem durch die ihm eigene hohe Verbindlichkeit und Verlässlichkeit. Ich habe auch mit ihm gestritten – vor allem wenn es um die von ihm mit guten Gründen verteidigte Eigenständigkeit der politischen Bildung geht. Aber das hat unsere Freundschaft nicht getrübt.

Wir wünschen ihm zu seinem 65. Geburtstag alles Gute und hoffen, dass er der „Politischen Bildung“ weiter treu bleibt.

Peter Faulstich

Rezensionen

Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hg.) (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 360 S.

Der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus, der lange Zeit kaum oder nur ansatzweise in der (deutschsprachigen) Erziehungswissenschaften rezipiert und diskutiert wurde, findet seit der Jahrtausendwende ein deutlich zunehmendes Interesse. Bedeutsam ist dabei die Sicht auf die Interdependenzen, die zwischen Institutionen und sozialen Akteuren bestehen. So sehen die Herausgeber die Gemeinsamkeit der unterschiedlichen theoretischen Ansätze zum Neo-Institutionalismus durch folgende Zuspitzung charakterisiert: „Institutionen fundieren und formen die Gestalt sowie das Handeln sozialer Akteure – Akteure wiederum erzeugen, erhalten sowie verändern Institutionen und lassen sie letztlich erodieren“ (S. 7). Darauf aufbauend erhofft man sich seitens der Erziehungswissenschaft, dass die Potenziale der neo-institutionalistischen Theorienansätze die Beantwortung von Fragen nach der Wechselwirkung pädagogischer Organisationen und ihrer Umwelt, nach förderlichen und hinderlichen Faktoren des organisationalen Wandels oder der Steuerung und Legitimierung organisationaler Lernprozesse erleichtern.

Der vorliegende Sammelband greift die Verbindung zwischen Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft auf und verfolgt davon ausgehend eine dreifache Intention. Neben der Darlegung einer Übersicht über die theoretischen Grundannahmen sollen zudem

empirische Forschungsergebnisse der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft vorgestellt sowie der Forschungsstand bilanziert bzw. offene Forschungsfragen identifiziert werden. Analog dieser Zielsetzungen zeigt sich der dreiteilige strukturelle und inhaltliche Aufbau des Sammelbandes mit 17 Artikeln.

Kern des ersten Teils bilden drei von den Herausgebern ins Deutsche übersetzte „Schlüsseltexte“ des Neo-Institutionalismus. Neben dem Text „Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony“ von Meyer/Rowan und dem Text „The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields“ von Di Maggio/Powell wurde auch der Aufsatz „Educational Organizations as Loosely Coupled Systems“ von Karl Weick ausgewählt und übersetzt. Dass von den Herausgebern der Text von Weick und nicht der in anderen (Einführungs-)Büchern zum Neo-Institutionalismus als „Meilenstein“ benannte Text von Zucker („The Role of Institutionalization in Cultural Persistence“) mit ausgewählt wurde, verwundert ein wenig, verdeutlicht aber neben der Absicht, sich mit dem Sammelband auf die umweltbezogene und die gesellschaftstheoretische Analyseebene zu beschränken, auch das Ziel, den erziehungswissenschaftlichen Fokus zu schärfen. Eingebettet sind die drei Schlüsseltexte durch zwei kontextualisierende und inhaltlich fokussierende Beiträge. Insbesondere Sascha Koch gelingt es mit seinem Artikel „Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisations- theorie – Begriffe und Konzepte im Laufe der Zeit“ die zentralen Kernbegriffe bzw. -konzepte des neo-institutionalistischen Ansatzes – Institution, Isomorphie, lose Koppelung, technische und institutionalisierte Umwelt, organisationales Feld, Legitimität – prägnant, aber

dennoch fundiert im Sinne einer „rückblickenden Rekonstruktion“ darzustellen.

Im zweiten Teil des Sammelbandes werden sechs empirische Forschungsbeispiele vorgestellt. Durch die übergreifende Zusammenstellung der Beiträge sowie durch die von den einzelnen Autorinnen und Autoren gestalteten Ausführungen ist es gelungen, die Relevanz neo-institutionalistischer Theorieansätze für verschiedene Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft zu verdeutlichen. Exemplarisch dafür sei der Artikel von Stefanie Hartz genannt, die unter einer neo-institutionalistischen Analyseperspektive Diffusionsprozesse in der Weiterbildung betrachtet. Anhand quantitativen Materials und am Beispiel der Implementierung des Qualitätsmanagementmodells LQW 2 fragt Hartz, wie die Entscheidung pro LQW von den Einrichtungen legitimiert wird, welche isomorphistischen Mechanismen durch die Motivstruktur sichtbar werden und ob die Implementierung aus Gründen der Effizienz- oder Legitimitätsorientierung realisiert wird. Interessantes Teilergebnis ist z. B., dass die Einrichtungen unterstellen, das Qualitätsmanagement tatsächlich als Optimierungsinstrument dienen kann und nicht ausschließlich bzgl. des Legitimitätsaufbaus wirksam wird, sondern „dass die Argumentation für die Beteiligung an LQW sowohl über interne Effizienzkriterien (Organisationsentwicklung und Lernerorientierung) als auch (...) über Legitimitätsverlust bestimmt ist“ (S. 156).

Der dritte Teil des Sammelbandes, durch fünf Beiträge repräsentiert, widmet sich einer theoretischen Bilanzierung sowie dem Aufzeigen offener Forschungsfragen. Michael Schemmann weist in seinem Artikel z. B. darauf hin, dass eine vollständige Entkoppelung der einzelnen Diskussionsstränge des Neo-Institutionalismus auch als problematisch anzusehen sei. Äußerst aufschlussreich ist dann

seine darauf aufbauende Identifizierung der Potenziale einer Mehrebenenanalyse, insbesondere der Kombination einer umweltbezogenen und einer gesellschaftstheoretischen Analyseperspektive.

Fazit: Den Herausgebern gelingt es, nicht nur die eigenen Ziele zu erreichen, sondern zugleich auch einen wichtigen Beitrag zur weiteren Etablierung und Fundierung eines neo-institutionalistischen Diskurses in der Erziehungswissenschaft zu leisten. Der Mehrwert ergibt sich zudem aus der gelungenen Kombination von Grundlagen, empirischen Einblicken und Hinweisen auf konzeptionelle Weiterentwicklungen.

Timm C. Feld

Tippelt, Rudolf/Reupold, Andrea/Strobel, Claudia/Kuwan, Helmut (Hg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, wbv: Bielefeld, 227 S., 34,90 Euro

Emminghaus, Christoph/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2009): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, wbv: Bielefeld, 207 S., 29,90 Euro

Kooperationsverbünde und Netzwerke in der Weiterbildung erfahren gegenwärtig im Kontext des Lebenslangen Lernens, einen enormen Aufmerksamkeitszuspruch mit einem gleichzeitig zugewiesenen Bedeutungszuwachs. Netzwerkstrukturen scheinen dabei besonders geeignet, um bildungspolitisch relevante Querschnittsaufgaben zu bewältigen, indem die Kompetenzen der teilnehmenden Organisationen gebündelt, ein wechselseitiger Austausch erhöht, gemeinsame Kommunikations- und Planungsprozesse abgestimmt sowie finanzielle, personelle und infrastrukturelle Ressourcen effektiver genutzt werden.

Die beiden in dieser Rezension aufgegriffenen Bücher befassen sich mit der Evaluation des BMBF-Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, der bisher größten gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern zur Förderung des lebenslangen Lernens. Kern des Programms war und ist es, die regionale Entwicklung, Kooperation und Vernetzung von Bildungs- und Kultureinrichtungen, Unternehmen und Vereinen etc. in Bezug auf eine region- und raumwirksame Qualifizierungsstrategie zu fördern. Beide Bücher – so viel sei bereits angemerkt – liefern eine beeindruckende Vielfalt an wissenschaftlich fundierten Informationen über die Zielerreichung des Programms im Speziellen und dem Gelingen von interorganisationalen Netzwerken im Allgemeinen.

Die vom BMBF in Auftrag gegebene wissenschaftliche Begleitung des Programms „Lernende Regionen“ wurde in zwei thematische Bereiche unterteilt: Unter der Fragestellung nach der Zielerreichung des Gesamtprogramms forschten die Ludwig-Maximilian-Universität (Federführung: Prof. Dr. Rudolf Tippelt) mit den Kooperationspartnern Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München und dem Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung gGmbH (Halle).

Unter der Leitung von Dr. Christoph Emminghaus überprüfte Ramböll Management GmbH (Hamburg) die Nachhaltigkeit und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Netzwerke sowie die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft.

Die Ergebnisse der beiden Evaluationsforschungen werden nun mit Bezug auf die Jahre 2005 bis 2008 durch die beiden vorliegenden Publikationen dargestellt. Konzeptionell knüpfen die beiden Bände damit an die erste Evaluationsphase der Lernenden Regionen an, die unter der Leitung des Deutschen In-

stituts für Erwachsenenbildung (Bonn) durchgeführt und deren zentrale Ergebnisse 2006 (von Nuissl u. a.) veröffentlicht wurden.

Konkret fasst die erste Publikation in Teilergebnissen zusammen, inwieweit die Ziele des Programms im ersten Förderzeitraum (2005 bis 2007) erreicht worden sind und gibt zudem eine Vorausschau auf strukturelle und inhaltliche Rahmenbedingungen, die für die Entwicklung und Verstetigung innovativer Konzepte förderlich bzw. hemmend sind. Nach Klärung des theoretischen Rahmens, der zentralen Begrifflichkeiten und des methodischen Vorgehens der Untersuchung konzentriert sich die Ergebnisdarstellung auf die zentralen Handlungsfelder des Programms: Die Organisation von Übergangmanagement, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, Bildungsmarketing, Beratung und neuen Lernwelten stehen im Fokus der Erörterung von Erfolgsbedingungen und Hindernissen.

Die zweite Publikation bezieht sich auf die Vertiefungsphase (2006 bis 2008) und berichtet über die Ergebnisse zu den Arbeitsfeldern kommunale Kooperation, Bildungsberatung, neue Lernwelten, Übergangmanagement und bedarfsorientierte Aus- und Weiterbildung in KMU. Sie gibt zudem einen Ausblick über die Bedeutung von regionalem Bildungsmanagement im Kontext lebenslangen Lernens.

Insbesondere Aspekte bzgl. der Gestaltung von Übergängen und der Nachhaltigkeit Lernender Regionen werden in beiden Untersuchungen und somit auch in beiden Bänden angesprochen.

Das methodische Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung lässt sich als parallele Triangulation der beiden Forscherteams beschreiben. Die Untersuchung unter Leitung der Ludwig-Maximilian-Universität kombiniert zwei quantitative Online-Befragungen aller Netzwerke innerhalb des Programms mit

20 qualitativen Fallanalysen (inklusive Dokumentenanalyse) sowie mit den Ergebnissen von sechs Expertentreffen. Die Untersuchung von Rambøll Management integriert ein Selbstmonitoring-System für die Netzwerke, 35 qualitative Fallstudien und 35 qualitative Tiefenbefragungen der Nutzer/-innen der Angebote in sieben Lernenden Regionen.

Somit sind beide Evaluationen durch ein methodisch aufwendiges Vorgehen charakterisiert, welches insgesamt dem komplexen Untersuchungsgegenstand gerecht wird und eine große Menge an äußerst interessantem Datenmaterial hervorbringt. Die teilweise inkonsequente Darstellung der Methodenreihenfolge und -triangulation führt bei der Leserin/dem Leser allerdings zu zeitweiligen Irritationen, wie nun welche Ergebnisse zu Stande kamen. Hier wäre eine noch strukturiertere und aufeinander abgestimmtere Beschreibung hilfreich gewesen.

Die empirischen Ergebnisse bestätigen bereits bestehende Erkenntnisse (z. B. aus der ersten Programmevaluation) über Netzwerkorganisationen und Lernende Regionen: So wird z. B. die zentrale Bedeutung interorganisationaler Netzwerke für Innovationsentwicklungen auf regionaler Ebene betont. Zudem werden u. a. die Rolle des Netzwerkmanagements, das persönliche Engagement der Akteure, das Bestehen einer Netzwerkidentität, funktionierende Kommunikationsstrukturen und hohe Vertrauensleistungen als Gelingensfaktoren identifiziert.

Dennoch werden auch weitgehend ungeklärte Fragen bearbeitet. Interessant ist z. B. das Ergebnis, dass sich viele Einschätzungen des Netzwerkmanagements von denen der Netzwerkpartner unterscheiden. Aussagen der Netzwerkpartner sind oft skeptischer formuliert als die des Netzwerkmanagements. Unter Betrachtung der Besonderheit von Netzwerkarbeit stellt sich zudem die Frage nach

spezifischen (kooperativen) Qualitätsmanagementsystemen für Netzwerke. Ebenfalls bearbeitungswürdig scheinen gemeinsame Marketingstrategien für das gesamte Netzwerk zu sein.

Angesichts der Schlüsselrolle, die Kommunen als Netzwerkpartner in den Lernenden Regionen einnehmen, wird ein Theoriebezug zur aktuellen Governance-Forschung hergestellt, wobei die zwei Unterdimensionen „Regional Governance“ und „Educational Governance“ in den Fokus rücken. Die Bezugnahme auf neo-institutionalistische Theorien eröffnet zudem einen interessanten wissenschaftstheoretischen Blick auf interorganisationalen Netzwerke: Organisationales Handeln der Akteure ist nicht nur durch die jeweiligen Kulturen und Werte der einzelnen Institutionen geprägt, sondern ist gleichzeitig in ein sich davon unterscheidendes Netzwerkhandeln eingebettet. Vielfältige Umweltkontexte beeinflussen nicht nur die einzelnen Einrichtungen, sondern ebenfalls das gesamte Netzwerk und bewirken eine neue Form des wechselseitigen Voneinander-Lernens, welches zu Wandlungsprozessen und Organisationsveränderungen führt.

Die in beiden Bänden behandelte organisatorische, produktbezogene und finanzielle Nachhaltigkeitsthematik bezieht sich nicht nur auf Netzwerkstrukturen und -angebote über den Förderzeitraum hinaus, sondern – wie explizit durch das Förderprogramm gewollt – auf den dauerhaften Bestand der Netzwerke an sich.

Übergreifend scheint ein selbstgesteuertes und indikatorengestütztes regionales Bildungsmanagement die zentrale und unabdingbare Aufgabe im Kontext des lebenslangen Lernens zu sein, um eine angemessene und erfolgreiche Bildungsplanung und -entwicklung unter den regionalen Besonderheiten zu gewährleisten.

Die abschließende Bezugnahme auf eine Netzwerktypologie – vorgestellt werden fünf Idealtypen – basiert auf der Analyse von Good-Practice-Beispielen und soll musterhaft Realisierungsansätze unterstützen und zur Identitäts- und Strategieformulierung beitragen.

Als Alleinstellungsmerkmal beider Publikationen sind der als bisher einmalig zu bezeichnende Evaluierungsumfang des Programms „Lernende Regionen“ sowie die Breite und Tiefe der gewonnenen Ergebnisse hervorzuheben. Trotz der Beteiligung vieler Autoren entsteht kein Sammelbandcharakter, da alle Kapitel durch die Bezugnahme auf die übergeordnete Themenstellung und durch eine ähnliche Strukturierung vielfältige Verknüpfungen aufweisen. Von Vorteil ist zudem, dass die einzelnen Kapitel und Themenblöcke unabhängig voneinander und interessengeleitet gelesen werden können. Übersichtliche und anschauliche Abbildungen und Tabellen, ausreichende, aber nicht überfordernde Interviewausschnitte sowie der Verweis auf online abrufbare Instrumente und Zusatzauswertungen machen beide Bände zu leserfreundlichen Ergebnisdarstellungen der wissenschaftlichen Begleitung.

Fraglich ist allerdings die Notwendigkeit der Ergebnispublikation in zwei Bänden, zudem noch innerhalb eines Jahres. So sind Doppelungen gewisser Themenbereiche wie z. B. die Begründung, Erläuterung, Verortung und thematische Einbettung der Lernenden Regionen, die Beschreibung des methodischen Vorgehens, die Ergebnisdarstellung mancher Handlungsfelder oder die Typologie von Netzwerken eher ermüdend als bereichernd. Die Begründung für die Wahl von zwei Bänden (und nicht *einer* etwas umfangreicheren Publikation) bleibt unklar.

Ungeachtet dieser Einschränkung macht das handlungstheoretische Verständnis, das den Publikationen zugrun-

de liegt, die Gestaltungsmöglichkeiten der Akteure deutlich sichtbar und bietet somit vielfältige Anhaltspunkte und Handlungsoptionen für Praktiker/-innen innerhalb von Netzwerken.

Insgesamt ist zudem zu betonen, dass eine derart aufwendige wissenschaftliche Begleitung eines bildungspolitischen Programms und die Veröffentlichung der Ergebnisse grundlegend zu Anregungen und zur Verbesserung der Umsetzung von Netzwerken in der Praxis, aber auch zur Weiterentwicklung ähnlich angelegter wissenschaftlicher Begleitforschungen beitragen wird.

Es bleibt die Forderung bzw. der Ausblick, in einigen Jahren Anschlussuntersuchungen zur Nachhaltigkeit der Lernenden Regionen folgen zu lassen. Hinsichtlich der Bedeutsamkeit von regionalem Bildungsmanagement gilt es außerdem, das aus dem Innovationskreis Weiterbildung hervorgegangene Folgeprogramm „Lernen vor Ort“ im Blick zu halten und mit den bisherigen Erkenntnissen zu verknüpfen.

Regine Mickler, Timm C. Feld

Finckh, Hans-Jürgen: Erwachsenenbildungswissenschaft – Selbstverständnis und Selbstkritik, Verlag für Sozialwissenschaften VS, Wiesbaden 2009

Es ist ein merkwürdiges Buch – schon der Titel hat einen sehr umfassenden Anspruch, und dann vom Selbstverständnis der Partialdisziplin zu reden, ist zumindest unzeitgemäß. Die Erwachsenenbildungswissenschaft hat mittlerweile ein Niveau erreicht, das sie als hochgradig ausdifferenziert kennzeichnet und das sich dem Zugriff auf eine besondere Identität entzieht. Vorgelegt wird ein Text, der versucht eine theoretische Einordnung verschiedener Strömungen vorzunehmen, diese aber zu einer Synthese zusammen zu führen. Dies scheint ein

wenig hoffnungsreiches Unterfangen. Schon die Kennzeichnung der verschiedenen Strömungen als hermeneutisch gesellschaftsbewusste Bildungstheorie und Didaktik, als empirisch-gesellschaftsbezogene Didaktik und als Erwachsenen-, insbesondere Arbeiterbildungswissenschaft als poetisch-gesellschaftskritische Bildungstheorie und Didaktik scheint willkürlich und in der Begrifflichkeit durchaus vermischt. So werden die Grundpositionen zwischen affirmativer und kritischer Theorie (Horkheimer) eher verunklart und die gekennzeichneten Positionen wenig präzisiert.

Der vorliegende Band ist sehr materialreich. Er greift auf eine Vielfalt von Texten zurück, die hauptsächlich bis zur Mitte der 1980er Jahre erschienen sind. Ergänzt wird er durch einen Nachtrag „Zur Theoriediskussion um die Jahrtausendwende“ (fünf Seiten als Nachtrag, dessen Literatur nicht in das Hauptverzeichnis eingebaut wurde), der abstellt auf die Impulse, die durch die Kade-Pongratz-Debatte um das „Ende“ der Emanzipatorischen Bildung und durch die Konstruktivismusdiskussion gegeben worden sind. Die Arbeit beginnt mit einer Kennzeichnung der Ausgangslage in den ersten Nachkriegsjahren und dem Wieder- oder Neubeginn der Erwachsenenbildung im Nachkriegsdeutschland (13). Zurückgegriffen wird auf eine Vielzahl von Texten, wobei deren Auswahl wenig klar ist und manchmal in einem bloßen name-dropping versandet. Hier fällt schon auf, dass eine immanente Interpretation der verschiedenen Positionen vorgenommen wird, ohne den politischen, sozialen und theoretischen Kontext hinreichend dazulegen.

Der erste Abschnitt, bezogen auf „Hermeneutisch-gesellschaftsbewusste Bildungstheorie und Didaktik“ wird vor allen Dingen um die Texte von Fritz Borinski gruppiert und das Gutachten des

deutschen Ausschusses zur Erwachsenenbildung wird in den Mittelpunkt gestellt. Die zweite Position als „Empirisch-gesellschaftsbezogene Didaktik“ hat als Leitfigur Strzelewicz und die empirischen Arbeiten, die in der Folge von Knoll und Siebert entstanden. Kaum verwunderlich folgt das dritte Konzept „Erwachsenen- insbesondere Arbeiterbildungswissenschaft als poetisch-gesellschaftskritische Bildungstheoriendidaktik“ den Ausführungen Oskar Negts und seiner „Soziologischen Fantasie“.

Es gelingt nur ansatzweise, die Vielfalt der Positionen zu strukturieren, besonders da die Rahmenbedingungen nicht expliziert werden. So erscheinen die drei herausgehobenen Positionen eher als gesetzt, weniger als begründet. Entstanden ist ein sperriger aber sehr materialreicher Text, den es sich durchaus zu lesen lohnt, um noch einmal auf alte Quellen gestoßen zu werden. Zur Kennzeichnung der heutigen Theoriediskussion erhält man allerdings ein schiefes Bild, vor allem weil der wissenschaftliche Diskurs keineswegs durch ein „Synthese“, welche Harmonie vorspiegelt, sondern durch unterschiedliche Konflikte voran getrieben wird.

Peter Faulstich

Martin Allespach/Hilbert Meyer/Lothar Wentzel: Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften, mit einem Vorwort von Peter Faulstich, Schüren Verlag: Marburg 2009, 19,80 Euro

Kontroversen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit um den „richtigen Ansatz“ haben eine lange Geschichte, in der sich auch wechselnde politische Orientierungen widerspiegeln. Insbesondere in ihrer politischen Grundlagenbildung sahen sich die Gewerkschaften zunächst vor die Aufgabe gestellt, eine eigenstän-

dige Position gegenüber dem pluralistischen Bildungskanon der allgemeinbildenden Schulen und Erwachsenenbildungsträger zu entwickeln. Gewerkschaften – als gesellschaftspolitische Interessenvertretung der Arbeitnehmer – benötigen eine politische Bildungsarbeit, in der gesellschaftliche Widersprüche und soziale Interessenkonstellationen sichtbar werden. Erst aus dieser Grundorientierung lassen sich Ansprüche an eine humane und soziale Ausgestaltung der Gesellschaft ableiten, für die Gewerkschaften politisch eintreten. Ihre Bildungsarbeit ist „Zweckbildung für die sozialen Auseinandersetzungen“.

Dabei stellt sich die Frage, mit welchen didaktischen Methoden diese Interessenorientierung erzeugt werden kann, ohne in überholte, politisch indoktrinierende Unterrichtsformen zurückzufallen. Einer der wichtigsten Schritte in diese Richtung war der von dem Soziologen Oskar Negt in den 60er Jahren entwickelte sogenannte Erfahrungsansatz. Die lebensgeschichtliche Erfahrung des Lohnarbeitsdaseins sollte als exemplarischer Einstieg in eine soziologisch-ökonomische Gesellschaftsanalyse einmünden. Mit dem Einfluss curricularer Didaktiken setzte sich später wieder eine stringente Unterrichtsplanung durch, die aber bald an die Grenzen allzu sehr vorgeplanter Erkenntnisprozesse stieß. Unter dem Stichwort einer wiederentdeckten Teilnehmerorientierung wurden nun zahlreiche Modelle und Projekte durchgeführt, die zwar den Blick wieder mehr auf das Lernen anstatt des Lehrens gerichtet haben, aber keine konsensfähige, allgemeingültige politische Didaktik hervorbrachten.

Die soziologische Individualisierungsthese und die neoliberale Politik der 1980er und 1990er Jahre haben auch in der Diskussion um die Bildungsarbeit ihre Spuren hinterlassen. In der Folge er-

schiene oft Artikel zur gewerkschaftlichen Bildung, in denen ein zunehmender Mangel an theoretischer Tiefe durch polemische Schärfe ersetzt wurde. Der theoretisch belanglose, individualistische Begriff der Teilnehmerorientierung beförderte eine wachsende Beliebigkeit der Ziele und Inhalte und damit das Konfliktpotential. Verstärkt wurde diese Entwicklung zeitweilig durch den Einfluss externer Qualitäts-Zertifizierungsinstitute, die den Gewerkschaften mit einem tiefen Griff in die marktliberale Mottenkiste eine „Kundenorientierung“ als Qualitätskriterium ihrer Bildungsarbeit abverlangen wollten. Kunde ist bekanntlich, wer bezahlt. Und das sind im Fall von Betriebsratsseminaren nach § 40 BetrVG die Unternehmen. Weiter muss man diesen sich zunehmend verwirrenden Faden sicher nicht ausspinnen.

Hier setzt das neu erschienene Buch „Politische Erwachsenenbildung“ an. Die Autoren, sowohl Praktiker als auch Theoretiker der politischen Erwachsenenbildung, haben sich für ein erfreulich pragmatisches Vorgehen entschieden. Deutlich wird der – gelungene – Versuch erkennbar, die Diskussion auf ein theoretisches Fundament zurückzuführen, das integrativ psychologische, didaktische und soziologische Aspekte der politischen Bildung umgreift. Mit Rückgriff auf die wesentlichsten Ergebnisse der Theorien von Klaus Holzkamp, Wolfgang Klafki und Oskar Negt wird, wie es der Untertitel verspricht, ein „subjektwissenschaftlicher Zugang“ zur Lösung der in den vergangenen Jahren aufgetretenen Probleme gewerkschaftlicher politischer Bildung entwickelt.

Der Subjektbegriff weist gegenüber der sogenannten Teilnehmerorientierung bereits in die richtige Richtung. „Subjekt“ ist eine gesellschaftliche, keine individualistische Kategorie. Es geht also in der politischen Bildung um eine Analyse

der sozialen Lage des gesellschaftlichen Subjekts und um die Entwicklung seines selbst- und nicht fremdbestimmten Denkens, seiner gesellschaftlichen Orientierung und seiner politischen Handlungskompetenzen. Dies wird anhand der Theorien von Holzkamp, Klafki und Negt überzeugend und verständlich entwickelt und miteinander verknüpft, sodass eine fundierte Grundlage für eine demokratische, humane und soziale Bildungspraxis gelegt wird. Natürlich werden die Erwachsenenbildungsexperten unter den Leser/innen möglicherweise einige Namen wichtiger Autoren in diesem Zusammenhang vermissen, aber das hätte vermutlich den Rahmen einer kurzen und verständlichen Argumentation überschritten.

Die Bildungspraxis macht dann folgerichtig den größeren Teil dieses Buchs aus. Die Verfasser erheben nämlich bereits in ihrem Vorwort den Anspruch, die breite akademische Diskussion zur politischen Bildung nicht noch weiter vertiefen zu wollen. Ihr Anliegen ist die Praxis. Aber ohne einige theoretische Bemühungen ist hier aufgrund der oben kurz dargestellten Situation kein produktiver Neubeginn zu erwarten gewesen. Theorie kann bekanntlich – frei nach Marx – die Praxis bewegen, wenn sie die Massen ergreift. Und die Gewerkschaften haben es als größter Anbieter politischer Bildung in der Tat mit „Massen“ von Referentinnen und Referenten zu tun, die darüber hinaus oft aus der betrieblichen Praxis rekrutiert werden und kein erwachsenenpädagogisches Studium durchlaufen haben. Mit theoretischen Überlegungen allein ist ihnen nicht geholfen, sie benötigen praktische Hilfestellungen für ihre gewerkschaftspolitische Überzeugungsarbeit.

Und hier liegt, neben der gelungenen Zusammenführung theoretischer Grundlagen, der zweite Vorteil dieses Buchs.

Auf der Basis der gewonnenen erwachsenenpädagogischen Erkenntnisse werden umfangreiche methodisch-didaktische Vorschläge zur konkreten Seminargestaltung entwickelt und einführend kurz theoretisch begründet. In diesem wesentlichen Teil bekommt das Buch dann den Charakter einer praktischen Handreichung zur politischen Bildung. Das mag denjenigen ein wenig befremdlich erscheinen, die sich im umfangreichen Theoriegebäude der erwachsenenpädagogischen Fachliteratur zuhause fühlen. Es hat aber den deutlichen Vorteil, dass die zuvor gewonnenen theoretischen Einsichten mit praktischen Beispielen exemplarisch verdeutlicht und damit für die Praktiker unmittelbar anwendbar werden. In diesem Sinne ist dem Buch durchaus zu wünschen, dass es nicht nur den Referentinnen und Referenten der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit neue Anstöße für eine engagierte, reflektierte und kompetente Unterrichtsgestaltung gibt.

Klaus Dera

Jürgen Oelkers: Dewey und die Pädagogik. Weinheim; Basel: Beltz 2009

Im neuen Jahrtausend hat der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey (1859-1952) Konjunktur. Mehrere umfassende Veröffentlichungen sind erschienen, die sich seinem Leben, Werk und Wirkung widmen. U. a. schrieb Stefan Bittner 2001 über „Learning by Dewey“, hat Fritz Bohnsack 2005 ein „pädagogisches Porträt“ vorgelegt, befragte Johannes Bellmann 2007 „John Deweys naturalistische Pädagogik“.

Anlässlich des 150. Geburtstags veröffentlichte Jürgen Oelkers, Professor für allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich, einen Band, der die Bedeutung des Dewey'schen Konzepts von „education“ vor dem Hintergrund amerikani-

scher Schulvorstellungen und Gesellschaftsentwicklung beleuchtet. Oelkers will dabei die Rezeption aus den „historisch vorgegebenen Bahnen der Reformpädagogik“ herausführen und eine breitere Kontextualität herstellen. Zugleich werden Deweys Ideen und die Originalität der pragmatischen Pädagogik sowie deren Aufnahme und Bedeutung für die deutsche Pädagogik herausgearbeitet. John Deweys „Demokratie und Erziehung“ (1916, dt. 1930) ist dabei ein wichtiger Bezugspunkt. Oelkers rekurriert vor allem auf die unterliegende Demokratietheorie und auf das, was Dewey zur demokratischen Erziehung beizutragen hat.

Das Buch, basiert auf verschiedenen Vorlesungen an der Universität Zürich (12). Kern seines Anliegens ist, den „Zugang Deweys zu Fragen der Erziehung, der Schule und des Unterrichts“ (9) zu klären; Oelkers möchte Deweys Beziehung zur Pädagogik erfassen und darlegen, was dieser „in seinem langen Leben zur Theorie und Praxis der Erziehung zu sagen hatte“ (ebd.). Ausgangspunkt ist die These. „Dewey muss vor dem Hintergrund der amerikanischen Pädagogik des 19. Jahrhunderts und der Geschichte des Demokratieideals wahrgenommen werden“ (10). Diese Kontextualisierung erfolgt in sieben Kapiteln.

Erstens wird eine Sammlung der deutschsprachigen Auseinandersetzung mit Dewey und der deutschen Pädagogik mit dem Pragmatismus präsentiert. Oelkers zitiert zunächst Quellen zum Diskussionsprozess im Nachkriegsdeutschland der 1950er und 1960er Jahre. Er dokumentiert Apologie, Skepsis und sogar Aggression gegenüber Deweys Erziehungsphilosophie am Beispiel kontroverser Positionen: der Re-education Politik (S. Hook), der Geisteswissenschaften (Erich Weniger, Wilhelm Flitner), des Katholizismus (H. Ludochowski) und der Sowjetpädagogik (W.S. Schewkin, G.

Hohendorf). Positive Rezeptionen z. B. von dem durch nationalsozialistische Verstrickung desavouierten Friedrich Oetinger (alias Theodor Wilhelm) in seinem verbreiteten Text über „Partnerschaft als pädagogische Aufgabe“ (1951), und Erich Hylla (1930 Übersetzer von „Demokratie und Erziehung“, 1933 in die USA emigriert, 1946 Fachberater beim Chef der Erziehungsabteilung des US-Militärgouverneurs für Deutschland, 1951 Gründer und erster Leiter der „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main“ (HIPF) – dem heutigen „Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung“ (DIPF)) bleiben Ausnahmen.

Oelkers greift dann auf die erste Rezeption des Pragmatismus im europäischen philosophischen pädagogischen Theoriekontext und -diskurs zurück, die ihren Ausgang nahm vom III. Internationalen Kongress für Philosophie 1908 in der Universität Heidelberg. Hier wurden vier Vorwürfe aktiviert, welche die Diskussion bis heute durchziehen: Naturalismus, Relativismus, Szientismus und Instrumentalismus (25/26). Diese philosophischen Positionen werden von Oelkers allerdings lediglich benannt, weniger ausgeführt.

Kapitel 2 beschreibt zurückgreifend bis zu Thomas Jefferson informations- und detailreich den gesellschaftlichen Kontext, den Diskurs über Demokratie und Erziehung und die Auseinandersetzung über Allgemeinbildung in den USA des späten 19. Jahrhunderts. Oelkers belegt, dass Immigration, Sklaverei und gesellschaftliche Dynamik eine institutionalisierte Erziehung nötig machten, die sich von derjenigen Europas deutlich unterschied. Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft bedurfte einer „new education“. „Democracy and Education fasste in gewisser Hinsicht den amerikanischen Diskurs zusammen und brachte

ihn auf einen bestimmten philosophischen Ausdruck, aber war nicht sein Auslöser“ (53). Diese These ist konsequentes Resultat der unterlegten Argumentationsstrategie der Kontextualisierung.

Das dritte Kapitel bezieht Oelkers auf die Erziehungsphilosophie. Es geht um eine neue Begründung der Erziehung gegen die Tradition (81), die Einbindung in den „Chicago-Pragmatismus“ (101) und Demokratie als Theorienorm der Pädagogik (116). Dewey vollzieht einen Bruch mit den europäischen Traditionen, um deren dualistische Konstruktionen Diesseits und Jenseits, Natur und Gesellschaft, Individuum und Gesellschaft, Geschichte und Gegenwart, letztlich Theorie und Praxis aufzuheben (94). Diese Erziehungstheorie steht im Strukturzusammenhang mit den gesellschaftlichen Bedingungen Amerikas gekennzeichnet durch die Metapher des Schmelztiegels (82) und der Entstehung einer eigenständigen pragmatischen Pädagogik mit dem Zentrum Chicago, wo Dewey zwischen 1894 und 1904 arbeitete. Demokratie wird zur „Theorienorm“ der amerikanischen pragmatischen Pädagogik erhoben (83). In „Democracy and Education“ (1916), diskutiert Dewey fünf Konzepte der Erziehung (89): Ausrüstung und Vorbereitung, Entfaltung, Fähigkeitenübung, erziehender Unterricht und – zuletzt – kulturelle Wiederholung. Oelkers konstatiert: „Was übrig bleibt ist Deweys eigene Theorie, die Erziehung als Rekonstruktion fasst“ (96).

Im vierten Kapitel diskutiert Oelkers zentrale Aspekte der pragmatischen Pädagogik: Erfahrung und Handeln, Denken und Problemlösen, Forschendes Lernen und Projektarbeit. Im Zentrum steht zunächst der Begriff Erfahrung als Beziehung, die das Individuum zu seiner Welt unterhält. Zweitens ist sie immer geteilte, intersubjektive Erfahrung; drittens nicht nur passive Wahrnehmung,

sondern aktive Einwirkung. Viertens beziehen sich Begriffe nicht unmittelbar auf Sinnesdaten, sondern auch auf zusammenhängendes Wissen. Letztlich schließt Erfahrung eine Reflexion im Denken ein (143). Nicht eine Beständigkeit gegebenen Wissens, sondern permanentes Lernen wird unterstellt. Lernen befähigt, Problemlösungen zu entwickeln, um Undefiniertheit in Unsicherheitssituationen zu bewältigen. Hier öffnet sich die Erfahrungstheorie Deweys zu aktuellen Diskussionen der Erwachsenenbildung.

An drei großen öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten über Schule und Bildung zeigt Oelkers im fünften Kapitel wie Dewey eindeutige Position bezieht, um Klarheit zu schaffen (196): In der Auseinandersetzung, wie ökonomisch die öffentliche Schule sein darf, zum Strukturwandel der Öffentlichkeit durch den wachsenden Einfluss der Medien auf die Meinungsbildung, und in der Auseinandersetzung um den Stellenwert der liberal arts, also um einen Kanon der Allgemeinbildung in amerikanischen Schulen. Warum gerade diese drei Probleme aufgeworfen werden, obwohl Dewey doch auch noch in vielen anderen Konflikten als öffentlicher Intellektueller agierte, bleibt offen.

„Erfahrungen in der Praxis“ – sechstens – zeichnen einen biographischen Abriss in drei Stationen, die von den „formativen Jahren“ in Vermont und Michigan (246), umfangreich über die wichtigen Erfahrungen in Chicago (261) bis zu den Folgen des Besuchs Deweys in Moskau führen. Eine Polemik gegen Dewey als „Provinzler“ hielt bis nach seinem Tod an. Die religiöse Enge seiner Kindheit, die Abgelegenheit seines Aufwachsens in Burlington, die nicht erstklassige Schule und des Studiums ab 1879 in Vermont, eine Lehrerstelle an einer Kleinstadtschule mit 45 Schülern ab 1979 in Oil City, Pennsylvania, das

Philosophie-Studium ab 1882 an der John-Hopkins-University in Baltimore. Oelkers Darstellung hält sich nicht streng an die Chronologie und ist deshalb nicht immer nachvollziehbar. Detailliert wird –zweitens– Deweys sozial-reformerisches und pädagogisches Wirken in Chicago ab 1894 vorgestellt, das mit der Gründung der Laboratory School 1896 verbunden war (261). Die University Primary School setzte auf eigene Aktivitäten der Kinder wie Entdecken und Herausfinden. „Man konnte hier in Augenschein nehmen, wie eine neue Theorie umgesetzt wurde“ (268). Drittens: „In der Folge seines Rufes als erfolgreicher Schulreformer war Dewey in zahlreichen Ländern zu Gast“ (286). Die aufsehenerregendste Reise zwar zweifellos der Besuch in der Sowjetunion. Über London, Paris, Berlin und Leningrad fuhr Dewey auf Einladung der „American Society for Cultural Relations with Russia“ 1928 nach Moskau. In einer sechsteiligen Artikelserie für die „New Republic“ – einer davon mit dem Titel „A New World in the Making“ – schilderte Dewey seine positiven Impressionen des gesellschaftlichen Aufbaus und vor allem das soziale Element der Erziehung. Oelkers nimmt dies zum Anlass zu politikwissenschaftlich wenig gestützten, allgemeinen Ausführungen zum Bolschewismus und zum Kalten Krieg bis zum „Sputnik-Schock“.

Das abschließende siebte Kapitel geht Oelkers eher pauschal auf die philosophische Diskussion im Deutschland nach 1945 unter der Überschrift „Die Kritik der instrumentellen Vernunft“ (303) ein. Er bezieht sich dabei auf Max Horkheimer (311), Hannah Arendt (318), Ludwig Marcuse (323) und Siegfried Marck (324). Horkheimer – so Oelkers – habe allerdings wenig von Dewey gekannt –mit diesem Vorwurf verfehlt Oelkers das Diskussionspotential zwi-

schen der „Kritischen Theorie“ der Frankfurter Schule und dem Pragmatismus, die – zunächst fremd füreinander – sich bei Habermas annähern; Hannah Arendts Beschäftigung mit der ‚progressive education‘ in einem Vortrag in Bremen über „Krise der Erziehung“ 1958 (318) zeige beispielhaft Abneigungen und konservative Kulturkritik – wohingegen Vorurteile auf beiden Seiten feststellbar sind; aber auch Ludwig Marcuse habe den Tod des Pragmatismus konstatiert – allerdings liefert L. Marcuse eine eher wertschätzende Würdigung des Pragmatismus. Lediglich Marck stelle eine positive Übereinstimmung von Pragmatismus und kritischem Idealismus fest. Oelkers verteidigt seinen Exponenten mit dem apodiktischen Schlusssatz: „Deweys Pädagogik benötigt keine Kulturkritik und keine Dialektik der Aufklärung, dafür lässt er Optimismus zu“ (324).

Damit unterläuft er allerdings die Notwendigkeit einer weiterführenden Auseinandersetzung mit den philosophischen Grundannahmen des Pragmatismus. Oelkers Argumentationsstrategie der Kontextualisierung wird immer noch zu eng gezogen. Gerade wenn man Dewey Bedeutung für die Philosophie und Pädagogik hochschätzt, käme es darauf an, die umwälzende Bedeutung der Kategorien Handlung und Erfahrung deutlicher herauszuarbeiten. Oelkers als hervorragender und anerkannter Kenner und Herausgeber vieler Werke Deweys verfügt über immenses Material und frappierende Detailinformationen. Er verfährt aber mehr personenbezogenbiographisch und weniger strukturellbegrifflich und verzichtet so darauf, den Pragmatismus unter dem von Dewey erhobenen, weiterreichenden Anspruch einer „Erneuerung der Philosophie“ systematisch zu diskutieren.

Peter Faulstich

Mitarbeiter/innen

Günther Böhme, Prof. Dr. Dr. h. c., Jg. 1923, Vorsitzender der Universität des 3. Lebensalters an der Johann Wolfgang Goethe-Universität – Veröffentlichungen u. a.: Kultur und pädagogische Reform, Idstein 2008.

Peter Faulstich, Prof. Dr., Jg. 1946, Hochschullehrer Universität Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: mit M. Bayer (Hg.): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten, Hamburg 2009.

Dieter Nittel, Prof. Dr., Jg. 1954, Hochschullehrer an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main – Veröffentlichungen u. a.: Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung (zus. mit Maier), Opladen 2006.

Steffi Robak, Dr. phil., Jg. 1970, Wiss. Mitarbeiterin Humboldt-Universität Berlin; Vertretungsprofessur Universität Bremen – Veröffentlichungen u. a.: Kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen, in: Gieseke u. a.: Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens, Bielefeld 2009.

Ingrid Schöll, Dr. phil., Jg. 1956; Direktorin VHS Bonn; Mitglied wiss. Beirat DIE, Beirat Adolf Grimme Institut – Veröffentlichungen u. a.: Marketing (Studientexte für EB, 3. Aufl. 2005); Beiträge zu Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, selbstgesteuertem Lernen.

Wolfgang Schönfeld, Dr. rer. nat., Jg. 1941, VHS-Leiter des Wetteraukreises i. R.; Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung Universität Frankfurt/Main – Veröffentlichungen u. a.: Quo vadis Volkshochschule? In: HBV 4/1998; In Hessen nichts Neues, in: HBV 2/2007.