

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 unbekanntem 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