DIE space
texte.online

Joachim H. Knoll

Institutionen der Erwachsenenbildung

SESTMAT – Selbststudienmaterial

Online-Erstveröffentlichung (Juni 2016) in der Sammlung texte.online

Reviewstatus: arbeitsbereichsinterne Qualitätskontrolle
vorgeschlagene Zitation: Knoll, J. H. (1976). *Institutionen der Erwachsenenbildung. SESTMAT – Selbststudienmaterial.*
Abgerufen von www.die-bonn.de/id/31872/24293

Dieses Dokument ist unter folgender
creative-commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

www.die-bonn.de

I
Plmi
770
1976

Selbst
Studien
material

Studieneinheit:

Institutionen der Erwachsenenbildung

Gesellschaftlicher Bedingungsrahmen

Programm-planung

Erwachsenen-bildung

Organisatorische Planung

Lernen mit Erwachsenen

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Pädagogische Arbeitsstelle
Invent. Nr.:
Bibl. Nr.: I Pl wi 770

se st mat

Hinweise für den Leser

Diese Studieneinheit ist eine von mehreren, die sich alle auf Probleme der Erwachsenenbildung beziehen. Sie haben, wenn Sie diese Studieneinheit in die Hand nehmen, bestimmte **Erwartungen.** Möglicherweise erhoffen Sie sich direkte Antworten auf Fragen, die im Berufsalltag eines pädagogischen Mitarbeiters auftreten. Denkbar ist auch, daß Sie weniger handlungsanleitende Informationen erwarten als vielmehr Aufklärung über Problemzusammenhänge und Hintergründe. Es kann aber auch sein, daß Sie nicht hauptberuflich, sondern als Kursleiter oder als Student an Fragen der Erwachsenenbildung interessiert sind.

Wir, die Verfasser des Selbststudienmaterials (SESTMAT) können Ihre sicherlich sehr unterschiedlichen Erwartungen nicht alle berücksichtigen. Sie können aber erwarten, daß wir Ihnen mitteilen, welches **unsere Vorstellungen** bei der Herstellung waren und wie wir uns den Umgang mit den Studieneinheiten denken.

Bei den vorbereitenden Überlegungen und bei der Herstellung der Studieneinheiten haben wir versucht, von dem auszugehen, was über die Arbeitsplatzanforderungen der hauptberuflich-pädagogischen Mitarbeiter an Volkshochschulen bekannt ist. Die Ausweitung der Aktivitäten im Bereich der Erwachsenenbildung und die Zunahme der in diesem Bereich tätigen Personen sind der Grund, weshalb wir diese Adressatengruppe vorrangig ansprechen. Denn wenn auch an einer Reihe von Hochschulen Erwachsenenbildung studiert werden kann, so wird doch der größere Teil der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung weiterhin tätig, ohne sich vorher darauf vorbereitet zu haben. Angesichts dieser Lage sollen die Studieneinheiten des SESTMAT-Projekts der Einführung in die Probleme der Erwachsenenbildung dienen, d.h. die Studieneinheiten orientieren sich an den wichtigsten Tätigkeitsbereichen der Erwachsenenbildungspraxis: Programmplanung und Lehren und Lernen mit Erwachsenen. In beiden Tätigkeitsbereichen sind stets organisatorische und institutionelle Probleme und der gesellschaftliche Bedingungsrahmen von Erwachsenenbildung zu bedenken. Für die **Gesamtgliederung** von SESTMAT ergeben sich daraus vier Themenblöcke:

- Gesellschaftlicher Bedingungsrahmen von Erwachsenenbildung,
- organisatorische und institutionelle Probleme,
- Lehren und Lernen mit Erwachsenen,
- Programmplanung in der Erwachsenenbildung.

Die diesen Themenblöcken jeweils zugeordneten Einzelthemen können der Übersicht am Ende der Studieneinheit entnommen werden. Der zweite und kleinste Themenblock ist auf die besondere Situation der Volkshochschule bezogen, während die Studieneinheiten der anderen Themenblöcke für den gesamten Bereich der Erwachsenenbildung bedeutsam sind.

Bei der Konzipierung des Studienmaterials ist darauf geachtet worden, daß jede **Studieneinheit** aus sich selbst heraus verständlich ist. Die Reihenfolge in der Bearbeitung der Studieneinheiten kann sich daher nach den jeweiligen Lern- und Arbeitsbedürfnissen der Leser richten.

Die einzelnen Studieneinheiten sind zumeist in der gleichen Weise aufgebaut:

Im **Einführungstext** wird der Zusammenhang des Themas mit den beruflichen Anforderungen dargestellt, werden die Lernziele benannt und wird der Aufbau der Studieneinheit kurz skizziert.

Der **Basistext** enthält die grundlegenden Informationen zum jeweiligen Thema. In der Regel

wurde versucht, eine Auswahl aus vorhandenen, durchaus kontroversen bzw. kontrovers zu interpretierenden wissenschaftlichen Ergebnissen, Hypothesen oder Theorien zusammenzustellen.

Der **Verarbeitungstext** ist auf die Problematisierung der im Basistext angesprochenen Sachverhalte abgestellt. Außerdem wird versucht, Bezüge zur Praxis herzustellen und Anwendungsmöglichkeiten anzuregen.

Die Studientexte sollen Lerntexte sein. Sie enthalten daher auch **Aufgabenstellungen,** die als Anregungen gedacht sind, über die vermittelten Inhalte weiter nachzudenken und Konsequenzen fürs praktische Handeln zu erarbeiten. Letzteres in Gruppenarbeit zu versuchen ist naheliegend, insbesondere dann, wenn auf diese Weise mit Hilfe der Studieneinheiten individuelle Arbeitserfahrungen in sozialen Lernprozessen aufgearbeitet werden können.

Jede dem Leser vorgelegte Studieneinheit stellt die dritte Fassung eines Textes dar, der von einem Autor nach Vorbesprechungen mit der SESTMAT-Redaktion erstellt worden ist. Diese ursprüngliche Autorenfassung erlebt dann Überarbeitungsgänge unter Beteiligung des jeweiligen Autors, der beiden hauptberuflichen SESTMAT-Redakteure, des Projektbeirats und wahlweise hinzugezogenen Praktikern der Erwachsenenbildung. Auch Sie als Leser der Ihnen vorliegenden SESTMAT-Studieneinheit werden sicherlich noch Anregungen und **Verbesserungsvorschläge** an SESTMAT haben. Wir sind an Ihren Lernerfahrungen mit der Studieneinheit und an Ihrer Kritik interessiert. Benutzen Sie den Evaluationsbogen als Anregung, oder schreiben Sie uns spontan Ihre Meinung.

Unsere Adresse:

Projektgruppe SESTMAT
Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
Holzhausenstraße 21
6000 Frankfurt am Main

Institutionen der Erwachsenenbildung

Manuskript: *Joachim H. Knoll*

Redaktion: *Christa Kodron-Lundgreen* *Hans Tietgens*

se st mat

Pädagogische Arbeitsstelle
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Projekt SESTMAT (Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft)
Projektbeirat: Wilhelm Godde, Detlef Kuhlenkamp, Horst Siebert, Johannes Weinberg
Projektleitung: Hans Tietgens
Projektredaktion: Wiltrud Gieseke, Christa Kodron-Lundgreen

© 1976, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Bonn/Frankfurt am Main

Inhaltsverzeichnis

	Einführung	3
1.	Eingrenzung der Thematik und Ziel der Studieneinheit	3
	Basistext	6
2.	Organisation und Angebot der Erwachsenenbildung	6
2.1.	Die Rolle der Träger im Organisationsgefüge der Erwachsenenbildung	6
2.2.	Die Angebotsstruktur der Erwachsenenbildung	10
3.	Institutionen der Erwachsenenbildung in Einzeldarstellungen	14
3.1.	Beispiele aus dem Bereich geschlossener Weiterbildung	14
3.1.1.	Weiterbildung im öffentlichen Dienst	14
3.1.2.	Betriebe als Weiterbildungsträger	19
3.2.	Institutionen der offenen Erwachsenenbildung	22
3.2.1.	Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung	22
3.2.1.1.	Deutscher Gewerkschaftsbund	23
3.2.1.2.	Arbeit und Leben	28
3.2.1.3.	Deutsche Angestellten-Gewerkschaft	29
3.2.2.	Konfessionelle Erwachsenenbildung	35
3.2.2.1.	Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft	37
3.2.2.2.	Erwachsenenbildung in evangelischer Trägerschaft	42
3.3.	Volkshochschule	45
3.4.	Ländliche Erwachsenenbildung und Bildungsstätten	51

	Verarbeitungstext	**56**
4.	**Zur Begründung der pluralistischen Organisation der Erwachsenenbildung**	**56**
5.	**Konsequenzen für die Kooperation**	**65**
	Literaturverzeichnis	**71**

Einführung

1. Eingrenzung der Thematik und Ziel der Studieneinheit

Fast jede grundsätzliche Äußerung zur Erwachsenenbildung (EB) aus der Sicht der Politik oder der Verwaltung beginnt mit dem Hinweis auf die **„Vielzahl der Träger"**. Von ihr – so wird allenthalben betont – ist auszugehen, wenn die bildungspolitischen und rechtlichen Regelungen ihrer Praxis diskutiert werden.

Wer eine Tätigkeit in der EB aufnimmt, wird auf den ersten Blick vielleicht wenig von dieser Vielzahl bemerken. Sie ist, wenn am Ort vorhanden, selten transparent. Ihm kann aber die fast stereotyp gewordene Grundsatzbemerkung von der Vielzahl verständlich werden, wenn er **zum Vergleich das Schulwesen** heranzieht. Dieses ist zwar in letzter Zeit differenzierter geworden, aber entsprechend seiner Tradition und seiner gesellschaftlichen Funktion ist es doch übersichtlich und nach einem einheitlichen Prinzip organisiert und gegliedert. Eine vergleichbare Übersichtlichkeit gibt es in der EB nicht.

Wer eine Tätigkeit in der EB aufnimmt und von der Vielzahl der Träger hört, wird sich fragen:

- Was heißt eigentlich „Träger"?
- Warum besteht diese Vielfalt?
- In welcher Weise berührt sie meine eigene Arbeit?

Wenn er in verbandspolitische Verlautbarungen schaut und Gesetzes- und Erlaßtexte liest, findet er Aussagen über Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit der verschiedenen das **System der EB** konstituierenden Partner. Er bemerkt wohl auch, daß dieses Prinzip der Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit oft kontrovers diskutiert wird. Aber die Frage, die er sich vordringlich stellen muß, lautet: Inwieweit beeinflussen derartige Diskussionen meinen eigenen Arbeitsplatz? Ihm mag der Gedanke kommen, diese Auseinandersetzungen über bildungspolitische Strukturfragen könnten vornehmlich dem verbandspolitischen Legitimationsinteresse dienen; er könnte die Hoffnung hegen, daß diese Debatten auf überregionaler Ebene ihn nicht zu interessieren brauchen, wenn er in seiner Arbeit konkrete Erfolge nachweisen kann, d.h. wenn die Veranstaltungen, die er geplant hat, zustande kommen und wenn der Teilnehmerschwund in Grenzen bleibt.

Doch auch wer gegenüber schriftlich ausgetragenen Kontroversen und gegenüber rhetorischen Formeln skeptisch ist, sollte dabei folgende Fragestellungen berücksichtigen:

- Wer – außer mir und meiner Institution – bietet Veranstaltungen zur EB an?
- Welche Regelungen gibt es für das Nebeneinander dieser Veranstaltungen?
- Wie kann aus dem Nebeneinander ein wünschenswertes Miteinander werden?

Zur ersten Frage wird jeder örtlich unterschiedliche Beobachtungen machen. Bei der zweiten Frage stellt sich heraus, daß sie zum Teil, je nach Bundesland, unterschiedlich zu beantworten ist *(vgl. Kap. 5 dieser Studieneinheit).* Und die dritte Frage regt an, sich einmal zu überlegen, warum das Wünschenswerte so wenig geschieht.

Trotz aller Besonderheiten der einzelnen Länder kann es nützlich sein, eine **Übersicht** darüber zu erhalten, wie es im Bundesgebiet insgesamt aussieht. Denn wer seine Tätigkeit in der EB aufnimmt, trifft auf eine örtlich und **regional bedingte Konstellation von Einrichtungen,** die EB-Angebote verschiedenster Art machen. Von der Vielfalt der Träger zu sprechen, ist das Ergebnis eines Überblicks über das Gesamtsystem der EB. Diese Vielfalt ist nicht in allen Regionen und nicht in allen Lernbereichen in gleicher Weise ausgeprägt. Der Bedeutung, die ein Träger in der überregionalen Diskussion hat, entspricht nicht immer die Rolle, die er an einem Ort spielt, und ebenso kann ein Träger am Ort sehr wirksam sein, in der überörtlichen Diskussion jedoch eine geringere Rolle spielen. Kenntnis der Gesamtlage und Vergleichsmöglichkeiten sind aber für den hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter (HPM) wichtig, weil er mit ihrer Hilfe eher abzuschätzen vermag, wie sich die Angebotslage künftig entwickeln kann. Wenn also auch nicht überall die gleiche Situation gegeben ist, so hat es doch sehr viel für sich, die allgemeinen Probleme zu kennen.

Will man die allgemeinen Probleme kennenlernen, so stößt man auf eine Schwierigkeit. Es besteht zwar heute weithin Konsens, daß zur EB berufliche, politische und allgemeine Bildung gehören, daß sie auf Berufshilfe, Lebenshilfe und Freizeithilfe hin auszulegen ist und daß mit den Bildungsangeboten der EB Sozial- und Fachkompetenz vermittelt werden soll. Es besteht jedoch keine einheitliche Auffassung darüber, was im einzelnen der EB zuzuordnen ist. Die **Frage nach der Abgrenzung** wird je nach Interesse unterschiedlich beantwortet. Die wohl treffendste Definition lautet:

> *„Erwachsenenbildung ist die organisierte, zielgerichtete Fortsetzung des Lernprozesses neben oder nach der Berufstätigkeit."*
>
> (H. Siebert, 1972, S. 10)

Dabei ist die Hausfrau dem Personenkreis der Erwerbstätigen zuzurechnen. **Ausgeklammert** bleiben bei dieser Definition: individuelle Lektüre, informelle Gruppenarbeit, funktionale Lernprozesse, vollzeitiges Lernen, wie bei Hoch- und Fachschulstudium.

Eingeschlossen sind: Fernunterricht, Bildungsfernsehen, betriebliche Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel (recurrent education), Kontaktstudium, Altenbildung. Zu beachten ist allerdings, daß die Be-

zeichnung „zielgerichtet" nicht zu eng verstanden werden darf. Ziele in Kursen der EB können unterschiedlich präzise formuliert und unterschiedlich konzentriert angestrebt werden.

Grenzbereiche sind: Büchereiwesen, Zweiter Bildungsweg oder besser: abschlußbezogene Weiterbildung, „training on the job" in Betrieben, die Erste-Hilfe-Kurse des Roten Kreuzes etc.

Offensichtlich läßt sich nicht eindeutig umreißen, was zur EB gehört. So kann auch für diese Studieneinheit eine Auswahl nur unter pragmatischen Gesichtspunkten getroffen werden. Vorrang bei der Auswahl haben:

- Institutionen, mit denen der Adressat dieser Studieneinheit, der HPM, vornehmlich in Berührung kommt;
- Organisationen und Einrichtungen, die aufgrund der landesgesetzlichen Regelungen anerkannt sind, zumal die Anerkennungsregelungen zu einem Mindestmaß an Transparenz nötigen.

Allerdings würde, bedingt durch die Zuständigkeitsverteilung von Bund und Ländern und das Ausklammern kommerzieller und nicht allgemein zugänglicher Aktivitäten, bei einer solchen Beschränkung ein Bereich nur teilweise erfaßt, der aus der Sicht der Bevölkerung als vorrangig angesehen wird: die berufliche Weiterbildung. Daher wird versucht, die Darstellung für diesen Bereich über die gesetzlich anerkannten Einrichtungen hinaus zu erweitern. Es bleibt aber das Problem, daß die Auswahl vorwiegend unter organisatorischen, weniger unter erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten vorgenommen wird. Dies ist aber unvermeidlich, wenn es darum geht,

- einen Eindruck davon zu vermitteln, wie sich die These von der Vielfalt der Träger in der Praxis auswirkt;
- Gesichtspunkte zu erörtern, die diese Vielfalt begründen und die bei den Auswirkungen dieser Vielfalt zu berücksichtigen sind.

Auf diesem Hintergrund versucht die Studieneinheit, in einem **informativen Basistext**

- darzustellen, warum es üblich ist, in der EB von Trägern zu sprechen, und in welcher Weise deren Funktion zu beachten ist;
- die wichtigsten Institutionen dieser Träger im Hinblick auf ihre Intentionen, Arbeitsschwerpunkte und Organisationsformen vorzustellen.

Im **Verarbeitungstext** wird darauf eingegangen,

- worauf die Vielfalt sich gründet;
- welche Relevanz diese Vielfalt für die Praxis hat;
- welche Probleme sich bei den Kooperationsanforderungen ergeben.

Ziel dabei ist es, zu einem Verständnis zu verhelfen, das die Gespräche zwischen den Mitarbeitern der verschiedenen Institutionen der EB erleichtern kann.

Basistext

2. Organisation und Angebot der Erwachsenenbildung

2.1. Die Rolle der Träger im Organisationsgefüge der Erwachsenenbildung

Wer aus dem Studium oder aus einem anderen Berufsbereich in die EB kommt, wird zuerst einmal irritiert sein, wenn er in der bildungspolitischen Diskussion über die EB allenthalben etwas von „Trägern" liest oder hört. Solange er sich mit dem tatsächlichen Geschehen von EB befaßt, mit dem, was in den Veranstaltungen vor sich geht, oder solange er wissenschaftliche Literatur über EB liest, trifft er kaum auf diesen Begriff. Sobald er aber mit bildungspolitischen Problemen der EB in Berührung kommt, muß er den Eindruck gewinnen, daß es sich bei dem Begriff „Träger" um einen Zentralbegriff handelt.

Dieser Sachverhalt verweist auf besondere institutionelle Probleme der EB, auf ihr kompliziertes Organisationsgefüge, das der Öffentlichkeit kaum transparent wird. Die Bevölkerung nimmt EB in erster Linie als ein **Angebot von Veranstaltungen** zur Kenntnis. Sie bemerkt auch noch, daß dieses Angebot von **EB-Einrichtungen organisiert** wird. Von wem und mit welchen Mitteln aber die Existenz dieser Einrichtungen aufrechterhalten wird, bleibt meist – oder zumindest solange es keine öffentlichen Auseinandersetzungen um die Finanzierung gibt – jenseits des Bewußtseinshorizontes der Bevölkerung, ist aber bildungspolitisch gravierend. Denn Träger ist eine abgekürzte Formulierung für **Rechts- und Unterhaltsträger.** Der Träger schafft also, auf welche Weise auch immer, die formalrechtlichen und finanziellen Voraussetzungen dafür, daß in EB-Einrichtungen gearbeitet werden kann, daß Programme vorbereitet, daß freie Mitarbeiter gewonnen werden und daß die Veranstaltungen zustande kommen.

EB ist also gekennzeichnet durch ein dreigliedriges Organisationsgefüge: Träger – Einrichtung – Veranstaltung.

Für den HPM bedeutet dies: Er ist angestellt von einem Träger, er wird tätig in einer Einrichtung, und er ist verantwortlich für Veranstaltungen. Inwieweit sich daraus für ihn betriebsinterne Probleme ergeben, kann in dieser Studieneinheit nicht erörtert werden *(vgl. dazu die Studieneinheiten: Betriebsorganisation und Betriebsführung; VHS im Gefüge der kommunalen Selbstverwaltung).* Die Organisationsstruktur wird hier nur aufgezeigt, weil ihre Kenntnis zum Verständnis der Kooperationspartner hilfreich ist. Sie erleichtert es, die Rolle zu erkennen, in der sich der Gesprächspartner befindet.

Wenn hier von **Institutionen** der EB gesprochen wird, so können damit **sowohl Träger als auch Einrichtungen** gemeint sein. Der Oberbegriff wurde gewählt, weil sich beim genaueren Hinsehen zeigt, daß Träger und Einrichtungen nicht immer im gleichen **Verhältnis zueinander** stehen.

Wenn die Zuständigkeiten zwischen Trägern und Einrichtungen unterschiedlich verteilt sind, so kann dies die Kommunikation zwischen den Mitarbeitern verschiedener Einrichtungen erschweren. Schließlich muß man nicht nur die formale Funktion, sondern auch den tatsächlichen Entscheidungsspielraum des Gesprächspartners kennen, um die Bedeutung seiner Reaktionen einschätzen zu können. Daher lohnt die Frage, worauf es zurückzuführen ist, daß die Funktionen zwischen Trägern und Einrichtungen nicht immer in der gleichen Weise einander zugeordnet sind.

Die Unterschiede sind meist geschichtlich bedingt. Solange EB ein Randdasein führte, beruhte sie vor allem auf der Initiative und Improvisationsfähigkeit engagierter Personen und deren Geschick, Kontakte herzustellen, durch die auch finanziell die Arbeit abgesichert wurde. Derartige personenbezogene Organisationsregelungen reichen nicht mehr aus, seitdem die Anforderungen an die EB immer mehr gewachsen sind und sich die Angebote vervielfacht haben. Je mehr das Interesse der Öffentlichkeit an der EB zunahm, desto notwendiger wurden **Formalisierungen.**

Diese können auf verschiedene Weise zustande gekommen sein. Eine EB-Institution kann sich z.B. aus der Initiative einer informellen Gruppe gebildet haben. Sie hat sich alsbald eine privatrechtliche Rechtsform geben müssen. Auch dieser eingetragene Verein konnte anfangs von Personen getragen werden. Wenn sich die Arbeit aber ausweitet oder wenn besondere Schwierigkeiten auftreten, liegt es nahe, nach einem stärkeren Rückhalt zu suchen. Diesen können gesellschaftliche Verbände bieten oder, unter bestimmten Voraussetzungen der allgemeinen Zugänglichkeit und der Ausgewogenheit, die Gebietskörperschaft.

Die Entwicklung kann aber auch anders verlaufen sein. Das Interesse, eine Einrichtung zum Zwecke des Angebots von EB zu schaffen, kann bei den Verbänden selbst entstanden sein. Immerhin hat sich die Arbeiterbewegung von früh an als eine Bildungsbewegung verstanden. Ebenso hat die Tätigkeit der Kirchen im Vorfeld ihrer Institution seit langem neben sozialen Aktivitäten Bildungsarbeit umfaßt. Mit dem Bedeutungszuwachs von EB ist auch diese Arbeit vielfältiger geworden. Damit wurde zugleich die Frage ihrer Organisation komplizierter. Gesellschaftliche Großverbände können entweder selbst als Rechtsträger auftreten, oder sie können davon ausgehen, daß es der Eigenart der EB eher entspricht, wenn sie diese Aktivität gleichsam organisatorisch auslagern. Sie schaffen dann für die Bildungsarbeit eigene Rechtsträger, die sie gegebenenfalls finanziell unterstützen, sei es durch eigene Mittel oder durch die Beschaffung öffentlicher Mittel, wozu der gesellschaftliche Großverband eher in der Lage ist als der einzelne Rechtsträger. Die Vorstellung der verschiedenen Institutionen im nächsten Kapitel wird zeigen, daß meistens die zweite Form, eben die Schaffung eigener Rechtsträger, gewählt worden ist.

Die bisherige Darstellung ist aber noch zu sehr vereinfacht. Zur Erklärung der **komplizierten organisatorischen Situation der EB** ist noch zweierlei zu beachten:

- Gesellschaftliche Großverbände haben sich im allgemeinen nicht darauf beschränkt, **eine** Institution der EB zu schaffen bzw. zu unterstützen. Sowohl pädagogische Rücksichten (Zielgruppenarbeit) als auch bildungspolitische Überlegungen (differenzierte Subventionierungsmöglichkeiten) haben zu einem vielgliedrigen Ensemble von Institutionen geführt, die meist locker in Arbeitsgemeinschaften zusammengeschlossen sind und die in der bildungspolitischen Diskussion sowie bei Erhebungen und Statistiken gewöhnlich unter dem Begriff der **„Trägergruppe"** zusammengefaßt werden. Dabei kann die Identifikation der einzelnen Institutionen mit dem stützenden Großverband unterschiedlich stark sein. Diese Unterschiede können in den Zielen der einzelnen Institutionen begründet sein und sich faktisch ergeben; sie können aber auch durch die Organisationsstruktur, insbesondere durch das Verhältnis von Träger und Einrichtung, fixiert sein.
- Dieses Verhältnis von **Träger** und **Einrichtung** ist gewöhnlich formalrechtlich geregelt. Diese Regelung besagt aber nicht ohne weiteres etwas über die tatsächliche Rollenverteilung, d.h. wenn man diese Regelungen kennt, weiß man noch nicht von vornherein, an welcher Stelle im Normalfall die Entscheidungen getroffen werden. Selbstverständlich muß man **Satzungen** kennen, ebenso aber auch ihre Funktion. Satzungen geben formalisierte Regelungen für den Konfliktfall vor. Ist ein solcher unabweisbar, tritt der Träger in Erscheinung. Die laufenden Entscheidungen werden hingegen meist da getroffen, wo auch ausgeführt wird, was beschlossen wurde, also in der Einrichtung. Selbstverständlich ist dies allerdings nicht. Man wird daher immer wieder fragen müssen, wie es sich bei einem Kooperationspartner mit seinem Entscheidungsspielraum verhält, wie sich **Rechtskonstruktion** und **tradiertes Interaktionsgefüge** zueinander verhalten. Dies ist auch dann zu beachten, wenn es sich um Einrichtungen handelt, deren Träger eine Gebietskörperschaft ist, sich die Arbeitsabläufe also im Rahmen des Kommunalrechts der Gemeindeordnung vollziehen *(vgl. Studieneinheit: VHS im Gefüge der kommunalen Selbstverwaltung)*.

Insgesamt kann man also sagen: Die unterschiedlichen rechtlichen Regelungen besagen noch nichts über den Einfluß, den der indirekte Träger (der gesellschaftliche Großverband) oder der formale Träger (die Rechtsfigur) auf die Arbeit der Einrichtung selbst nimmt. Unabhängig vom formalrechtlichen Status und Finanzierungsmodus können die Rollen zwischen Vorstand des Rechtsträgers und Leitung der Einrichtung unterschiedlich verteilt und unter Umständen auch identisch sein. Dieser Umstand kann vom HPM als Freiheitsspielraum oder auch als Berufsrisiko verstanden werden.

Versuchen Sie festzustellen, wie bei der Institution, bei der Sie angestellt sind, das Verhältnis von Träger und Einrichtung geordnet ist. Gibt es eine Satzung? Was sagt sie über dieses Verhältnis aus? Versuchen Sie, durch Gespräche und Fragen in Erfahrung zu bringen, wie sich das Verhältnis im Laufe der Zeit entwickelt hat und wie es sich praktisch vollzieht.

Für die Zukunft deuten sich **gegenläufige Tendenzen** an. Durch **Gesetze** erhalten im allgemeinen die Träger größeres Gewicht. Im Zuge der **Professionalisierung** hingegen nimmt im allgemeinen das Gewicht der Mitarbeiter in den Einrichtungen zu, zumindest so lange, wie der Träger nicht durch Aktivitäten, die im deutlichen Widerspruch zu seinen Intentionen stehen, zum Eingreifen provoziert wird.

Warum wurden die Probleme des Verhältnisses von Träger und Einrichtung hier skizziert? Ein Text wie diese Studieneinheit kann dem HPM nicht die Aufgabe abnehmen, fallweise zu prüfen, wie die Organisationsstruktur seines jeweiligen Kooperationspartners ist. Es können nur einige Gesichtspunkte genannt werden, auf die er bei der Kontaktaufnahme im Interesse der Ziele, die er damit verbindet, achten sollte.

Der hier gebotene erste Problemaufriß hat aber noch einen anderen Zweck. Er kann die Darstellung der institutionellen Struktur der EB in der Bundesrepublik, wie sie in dieser Studieneinheit vorgenommen wird, begründen. Der erste Überblick zeigt nämlich, daß es schwer möglich ist, eine Reihe von Trägern gleichermaßen nebeneinander zu stellen. Es wird deshalb Begriff und Tatbestand der „Trägergruppe" zu Hilfe genommen. Für ein solches Vorgehen spricht auch die **Zusammensetzung von Kuratorien und Beiräten auf Landes- oder (in einigen Ländern) auf Kreisebene.** Darüber hinaus wird es durch die Art der bildungspolitischen Diskussion gedeckt, die mehr von den Vertretern der gesellschaftlichen Großverbände geführt wird als von den Mitarbeitern in den Einrichtungen. Daß und warum die Vertreter der gesellschaftlichen Großverbände nicht immer personengleich sind, wird von denen, die neu ihre Tätigkeit aufnehmen, gewöhnlich nicht erkannt. Deshalb wurden hier die Organisationsstrukturen umrissen, die gleichsam hinter den Aktivitäten stehen, die dem HPM vor Ort bemerkbar werden.

Listen Sie auf, welche anderen Einrichtungen der EB am Ort – außer der eigenen – Ihnen bekannt geworden sind. Bei welchen Gelegenheiten treffen Sie Mitarbeiter dieser anderen Institution? Was wissen Sie über deren Organisationsstatus? Versuchen Sie, darüber Daten zu sammeln. Vergleichen Sie die Daten mit dem EB-Angebot dieser Einrichtungen.

2.2. Die Angebotsstruktur der Erwachsenenbildung

Bevor die verschiedenen Institutionen vorgestellt werden, soll eine zweite Frage angesprochen werden: In welcher Weise schlägt sich die „Vielzahl der Träger" in den Angeboten der EB nieder? Wie sieht die EB-Wirklichkeit jenseits der Postulate und Positionen aus? Wer tut was? Überregionale Trends zu kennen, ist auch für die Einschätzung der eigenen Situation vor Ort nützlich. Dafür fehlt es jedoch an brauchbaren Statistiken, aus denen im Vergleich hervorgehen könnte, was geleistet wird. Die unterschiedlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern machen sich nachteilig bemerkbar. Ebenso wirkt sich nachteilig aus, daß niemand in der EB zu einer bestimmten Form der Offenlegung der Arbeit verpflichtet ist. Allein die gesetzlichen Förderungsbestimmungen geben Anreiz zu einer solchen Offenlegung. Daher kommen die präzisesten vergleichbaren Unterlagen auch aus Niedersachsen, wo schon 1970 ein Erwachsenenbildungsgesetz verabschiedet wurde. Für 1975 konnten folgende Arbeitsergebnisse festgestellt werden:

„Arbeitsumfang in Unterrichtsstunden			*Finanzhilfen nach Nieders. EB-Gesetz*
VHS	*688,501 =*	*74,0 %*	*49 %*
Arbeit und Leben	*61,274 =*	*6,5 %*	*26 %*
AG Ländliche EB	*34,739 =*	*4,0 %*	*6 %*
Evangel. EB	*32,733 =*	*3,5 %*	*7 %*
Katholische EB	*49,492 =*	*5,0 %*	*4 %*
DAG	*66,460 =*	*7,0 %*	*8 %*

Danach ist der Anteil des VHS-Angebots in Relation zum Gesamtangebot seit Verabschiedung des Gesetzes um 5 % gestiegen."

(Die Volkshochschule, 1968 ff., Nr. 41.616)

Dieser Anstieg ist aber nicht, wie die Finanzierungshilfe zeigt, durch das Gesetz bedingt.

In einer Übersicht wie der niedersächsischen werden nur Aktivitäten von Einrichtungen erfaßt, die nach dem niedersächsischen EB-Gesetz **anerkannt sind** und die den Zuschußbedingungen entsprechen. Vor Ort interessiert das Angebot insgesamt, unabhängig davon, wer es in welchem Umfang fördert. Will man sich in diesem Sinn ein umfassenderes Bild verschaffen, bietet sich als differenzierteste Übersicht eine Erhebung aus Baden-Württemberg an.

Aus dieser Tabelle wird erkennbar, daß die einzelnen **Trägergruppen** hinsichtlich ihres inhaltlichen Angebots sehr **unterschiedlich profiliert** sind. Es ist aber zu erkennen, daß man Marktlücken zu entdecken und auszufüllen versucht. Ebenso zeigt sich, daß Überschneidungen, die zu Konkurrenzsituationen führen könnten, nach dem gegenwärtigen Stand nur in Teilgebieten ernsthaft auftreten können. Versucht man, die Tabelle zu interpretieren, so kann man sagen:

„Eine genauere Prüfung der Zahlen läßt erkennen, daß die VHSn in allen Stoffgebieten, die zum Schulfächerkanon gehören, die der För-

Beteiligung der Bildungsträger an den einzelnen Themenbereichen der Weiterbildung nach Unterrichtsstunden 1973

Themenbereich	Unterrichtsstunden insgesamt	Darunter durchgeführt von									
		Unternehmen	Wirtschaftsverbände	Behörden	Arbeitnehmer	Volkshochschulen	Evangelische Kirche	Katholische Kirche	Schulen	Wissenschaftliche Anstalten	Organisationen d. Wohlfahrtspflege
	%										
Philosophie	100	3,5	1,3	0,9	–	39,2	18,2	19,4	–	0,8	4,3
Theologie	100	–	0,3	0,4	–	2,3	32,1	50,5	3,0	5,2	4,0
Soziologie	100	0,4	2,4	0,8	15,4	3,5	9,0	7,8	12,1	43,1	2,6
Politikwissenschaft	100	0,7	5,6	2,1	9,6	17,4	16,0	14,3	0,7	25,0	2,4
Pädagogik	100	4,0	6,1	6,6	0,3	31,2	10,6	10,6	15,2	10,4	2,3
Psychologie	100	5,1	1,3	2,0	0,1	45,1	9,7	8,2	1,9	19,8	3,3
Volkswirtschaft, Rechtswiss., Statistik	100	5,1	6,7	32,4	7,2	10,9	4,2	4,1	0,7	22,8	3,1
Mathematik	100	4,4	1,8	10,8	3,3	54,6	0,3	1,3	5,8	16,0	0,2
Naturwissenschaften	100	1,2	4,3	3,3	1,3	51,7	4,5	10,8	2,3	12,9	1,4
Geschichte, Literatur	100	0,1	0,9	14,0	4,9	52,5	5,2	7,8	0,6	9,3	1,1
Sprachwiss., Philologie, Sprachen	100	8,0	1,3	0,4	1,7	74,5	0,1	0,4	10,4	2,8	0,2
Kunst	100	1,3	1,0	1,6	–	64,6	7,6	6,9	1,9	8,9	0,6
Gesundheitswesen, Medizin	100	1,3	1,4	0,8	0,0	4,9	3,1	1,6	2,9	9,2	70,3
Schutzmaßn., Umwelt, Verkehrssich.	100	3,7	4,6	58,9	0,2	2,8	1,2	1,3	0,1	4,7	11,5
Betriebswirtschaft, -führung, -lehre	100	39,0	12,9	1,4	10,9	5,8	1,9	0,3	1,8	22,4	3,2
Arbeitsvorbereitung und Fertigung	100	23,4	6,4	0,1	1,9	2,8	–	0,0	0,5	63,6	0,2
Elektronische Datenverarbeitung	100	45,0	2,6	0,3	29,5	3,9	–	0,0	0,0	16,5	1,1
Rechnungswesen, Buchhaltung	100	6,2	19,4	3,7	16,2	26,2	0,0	–	13,7	11,4	2,6
Einkauf, Verkehr, Absatz, Werbung	100	39,7	27,0	2,2	–	9,0	0,0	0,6	1,2	16,8	3,0
Bürowesen, -technik, -arbeiten	100	2,2	1,1	0,2	9,2	39,5	–	0,2	17,6	29,5	0,2
Konstruktion, Konstruktionselemente	100	27,3	1,1	7,7	18,5	23,5	–	–	3,7	17,3	–
Werkstoffe, Waren (-kunde u. -prüfung)	100	35,4	13,3	6,4	–	19,9	–	0,6	–	23,4	1,1
Metallbe- und -verarbeitung	100	3,0	32,8	5,4	–	0,4	–	–	24,6	33,8	0,0
Kunststoffbe- und -verarbeitung/Anwend.	100	16,1	24,3	48,4	–	2,3	–	–	0,5	8,2	–
Besondere Techniken	100	20,6	18,4	9,0	6,9	3,9	–	0,2	12,6	26,1	0,1
Fertigungstechniken, -methoden	100	32,6	6,0	2,2	3,8	2,7	0,1	0,1	21,9	25,7	0,2
Land- u. Forstwirtschaft, Tierzucht	100	0,1	14,2	51,9	–	7,7	0,3	0,4	14,4	4,9	–
Dienstleistungen	100	56,5	11,2	2,3	5,5	3,3	0,3	0,6	4,0	12,0	0,6
Vorbereitung auf Prüfungen, Ausbildung zur Fach- u. Hochschulreife, zum Betriebswirt, Wirtschaftsingenieur usw.	100	3,4	8,6	3,5	6,1	10,9	–	0,3	58,0	8,4	0,4
Förderkurse allgemein	100	13,1	6,6	3,2	1,9	35,4	1,2	0,7	17,7	13,2	5,2
Öffentliche Verwaltung, St.- u. Fin.-Wesen	100	24,1	4,5	48,7	1,1	4,7	1,3	0,6	0,0	1,1	0,9
Landes-, Regional-, Städteplanung	100	1,2	3,6	2,3	–	4,2	6,2	2,5	1,1	73,5	0,1
Hauswirtschaft (Kochen, Nähen, Garten)	100	1,9	2,3	3,3	–	45,5	7,0	2,6	11,8	0,9	20,9
Hobby	100	0,2	1,1	1,5	–	71,6	4,3	4,1	1,6	0,2	6,3
Unterhaltung, Spiele	100	–	2,1	6,6	–	69,2	9,7	6,8	0,7	0,2	2,3
Sport, Gymnastik, Wandern	100	–	2,4	9,7	0,2	53,7	1,3	2,9	7,5	6,4	7,8
Ohne Angabe	100	25,6	20,5	0,8	0,5	19,5	5,6	2,4	21,0	3,2	0,7
Themenbereiche insgesamt	100	10,5	5,5	4,6	5,1	28,8	2,8	2,9	15,7	15,0	6,7

Abweichungen in den Summen durch Runden der Zahlen.

(Aus: Baden-Württemberg in Wort und Zahl, 11/75, S. 335)

derung von Freizeitaktivitäten dienen und die dem Bereich der Hauswirtschaft zuzurechnen sind, die mit Abstand häufigsten Anbieter sind. Nur im Bereich eindeutiger Spezialisierung treten sie in den Hintergrund, so bei gezielten beruflichen Angeboten gegenüber Unternehmen und Wirtschaftsverbänden, bei wissenschaftlichen, vor allem sozialwissenschaftlichen und technologischen Angeboten gegenüber wissenschaftlichen Einrichtungen, im Falle der Gesundheitsförderung gegenüber Einrichtungen der freien Wohlfahrtspflege und im Falle der Theologie gegenüber kirchlichen Einrichtungen. Deutlich wird an der Tabelle auch der bei gesetzesorientierten Erhebungen meist nicht sichtbar werdende Anteil der Schulen (Berufsschulen) an der EB."

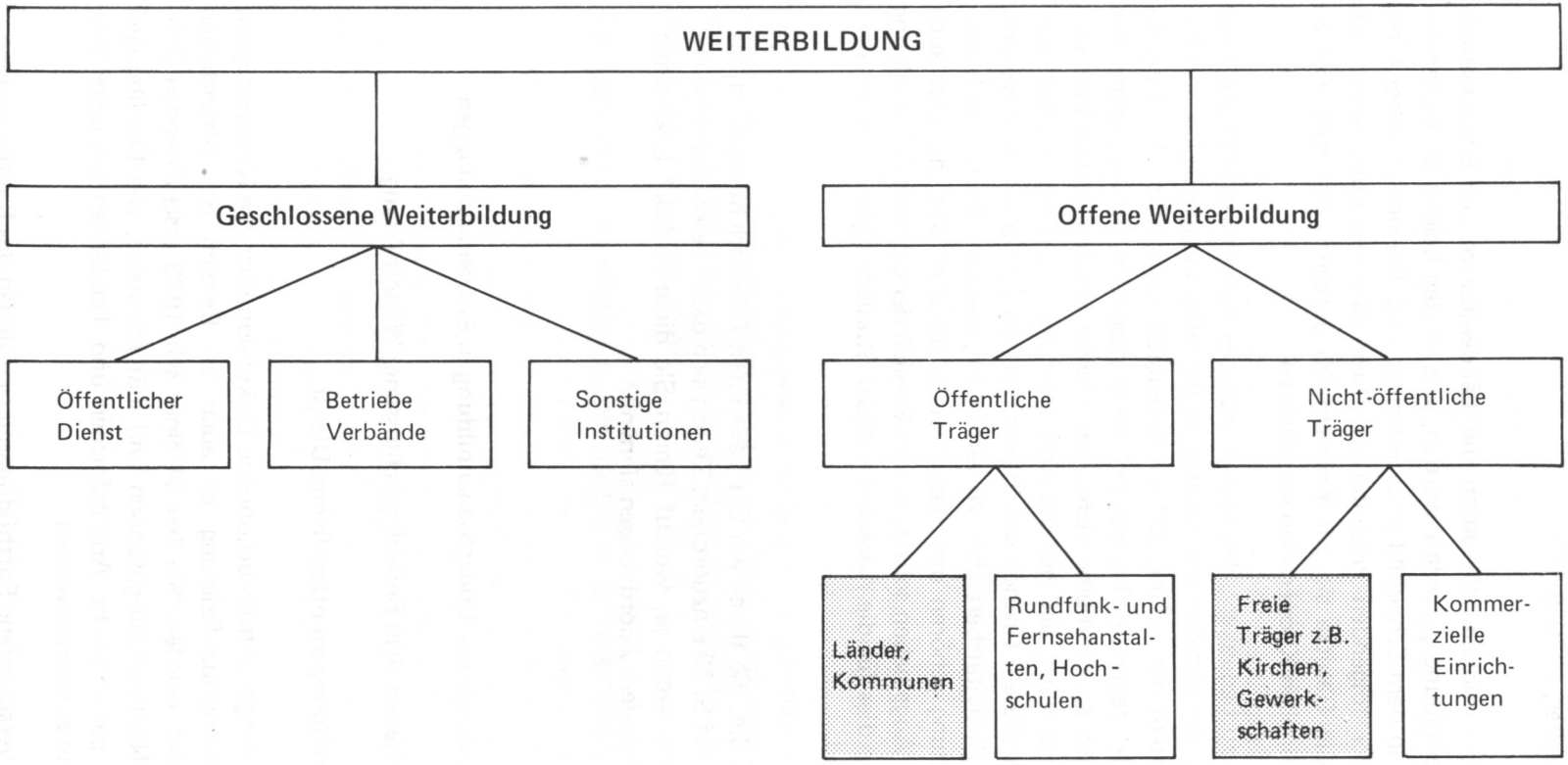
(Die Volkshochschule, 1968 ff., Nr. 41.616)

Vergleichen Sie die Gesamtstruktur des EB-Angebots in Baden-Württemberg mit den Ihnen am eigenen Ort bekannten Daten. Worauf führen Sie evtl. feststellbare Unterschiede in den Relationen zurück? Wie begründen Sie, daß sich das Angebot der Einrichtung, in der Sie tätig sind, von dem Beispiel der vorgelegten Landesstatistik unterscheidet? Kennen Sie am Ort EB-Aktivitäten, die sich nicht in das Beispiel der Länderstatistik einordnen lassen?

Das Erhebungsmuster des Baden-Württembergischen Statistischen Landesamtes ist vergleichsweise additiv. Für die Vorstellung von Institutionen, wie sie im folgenden geboten werden soll, ist es aber sinnvoll, sich ein Bild von dem gesamten Rahmen in seiner **Trägerstruktur** machen zu können. Es läßt sich dann leichter der Stellenwert dessen erkennen, was hier in Auswahl vorgestellt wird. Eine solche **Strukturübersicht** findet sich nicht zufällig in einem Buch, in dem die Weiterbildungs-Entwicklungsplanung erörtert wird. Für eine solche Planung muß das, was es schon gibt, möglichst ohne Selektion erfaßt und in einem systematischen Zusammenhang dargeboten werden *(Abbildung auf der gegenüberliegenden Seite).*

Der Verfasser, Peter Hamacher, erläutert diese Zusammenfassung folgendermaßen:

„Die Anbieter lassen sich danach unterscheiden, ob sie ihre Angebote nur für ihre Bediensteten, Betriebsangehörigen oder Verbandsmitglieder betreiben (Geschlossene Weiterbildung) oder ob sie Angebote für jedermann bereithalten (Offene Weiterbildung). Träger von geschlossener Weiterbildung sind der Öffentliche Dienst, Betriebe, Verbände sowie sonstige Institutionen und Organisationen. Bei der ‚offenen Weiterbildung' für jedermann sind öffentliche von nicht-öffentlichen Trägern zu unterscheiden. Bei öffentlichen Trägern gibt es einerseits Weiterbildung, die unmittelbar durch Parlamente (Bund, Länder, Kommune) kontrolliert wird, andererseits Weiterbildung, die nur mittelbar von den Parlamenten kontrolliert wird (bei Rundfunk- und Fernsehanstalten, bei Hochschulen). Bei den nicht-öffentlichen Trägern lassen sich wiederum zwei Gruppen unterscheiden: gemeinnützige Träger und kommerzielle Träger. Gemeinnützige Träger nennen sich



(P. Hamacher, 1976, S. 51)

in der Regel ‚Freie Träger'. Alle genannten Träger können sowohl Distanz- als auch Direktunterricht planen und durchführen, sie können auf regionaler oder überregionaler Basis arbeiten."
(P. Hamacher, 1976, S. 50)

Diejenigen Institutionen, die durch die Ländergesetze zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung gefördert werden, sind in den beiden Bereichen angesiedelt, die in dem Schaubild grau unterlegt sind. Sie sind in erster Linie Gegenstand der folgenden Präsentation. Diese Akzentuierung ergibt sich daraus, daß die Gesetze sie zur Kooperation anregen oder zum Teil zu einer institutionellen Kooperation verpflichten.

Allerdings ist zu bedenken: Beschränkt man die Aufmerksamkeit auf diese Institutionen, die ohnehin am meisten in der öffentlichen Diskussion stehen, dann besteht die Gefahr, daß die Aktivitäten nicht hinreichend beachtet werden, die zeigen, daß wesentlich mehr geschieht, als im allgemeinen im Gespräch ist. Es kann eine nicht-arbeitsfördernde Betriebsblindheit entstehen, die dazu führt, daß nur die Arbeit der eigenen Arbeitsgruppe gesehen wird. Aus diesem Grunde soll in einem ersten Schritt versucht werden, ein Bild von Aktivitätsbereichen zu vermitteln, die zum Typus geschlossener Weiterbildung gehören und relativ wenig bekannt sind, die aber auch diejenigen im Auge haben sollten, die im Bereich der offenen Weiterbildung tätig sind, wie dies für die Adressaten dieser Studieneinheit im Normalfall unterstellt wird.

Versuchen Sie, die Ihnen am Ort bekannten EB-Einrichtungen in das Schaubild auf S. 13 einzuordnen. Zeigen sich dabei besondere Gewichtungen, und, wenn ja, worauf führen Sie diese zurück? Erscheinen Ihnen auch andere Zuordnungen sinnvoll?

3. Institutionen der Erwachsenenbildung in Einzeldarstellungen

3.1. Beispiele aus dem Bereich geschlossener Weiterbildung

3.1.1. Weiterbildung im öffentlichen Dienst

Die in den sechziger Jahren begonnene Diskussion über die Notwendigkeit beruflicher Weiterqualifizierung ist auch im Bereich des öffentlichen Dienstes geführt worden. Sie hat in einer seit 1973 erscheinenden Zeitschrift ihren Niederschlag gefunden und läßt erkennen, wie Bemühungen um moderne pädagogische Arbeitsformen und Tendenzen bei einer Verwaltungsreform zusammenwirken.

Es lassen sich verschiedene **Fortbildungseinrichtungen des Bundes** nennen:

- die Akademie für Führungskräfte der Bundespost,
- die Aus- und Fortbildungsstätte des Auswärtigen Amtes,

- die Bundesakademie für öffentliche Verwaltung,
- die Bundesakademie für Wehrverwaltung und Wehrtechnik,
- die Bundesfinanzakademie,
- die Führungsakademie der Bundeswehr,
- die Schule der Bundeswehr für Innere Führung,
- die Zentrale Stelle für das Bildungswesen der Deutschen Bundesbahn.

Alle bundesbehördlichen und bundeszuständigen Einrichtungen orientieren sich an Programmen der Anpassungs- und der Aufstiegsqualifizierung oder – im institutsinternen Sprachgebrauch – der Anpassungsfortbildung und der Förderungsfortbildung. Einer gewissen Vereinheitlichung hat die Gründung der Bundesakademie für öffentliche Verwaltung (im Bundesministerium des Innern) gedient:

> *„Die aufgrund eines Beschlusses des Bundeskabinetts vom 11. Juni 1969 mit Erlaß des Bundesministers des Innern am 28.8.1969 errichtete Bundesakademie ist die zentrale Fortbildungseinrichtung der Bundesregierung."*
>
> (Verwaltung und Fortbildung, 1975, S. 19)

Die erklärenden Broschüren weisen darauf hin, daß es sich bei den Programmen um relativ geschlossene Veranstaltungen handelt, die fast ausschließlich der beruflichen, arbeitsplatzspezifischen und führungssituativen Qualifizierung dienen. Der Bereich gesellschaftswissenschaftlicher, Orientierungswissen vermittelnder Programme, ist vergleichsweise schwach vertreten. Ein Gleiches kann auch für die anderen oben angeführten Institutionen des Gesprächskreises gesagt werden.

Alle genannten Einrichtungen, die im Dienst interner Fortbildung in den Bundesressorts stehen, sind an Formen der **Führungsqualifizierung** und des **Management-Trainings** orientiert, wobei unausgesprochen auch ausländische Vorbilder, wie die französische Ecole National d'Administration (ENA), Pate gestanden haben. Von einer umfassend ausgelegten Weiterbildung – eines Verbundes von beruflicher, politischer und allgemeiner Bildung – zeigen sich diese Einrichtungen kaum beeinflußt. Allerdings kann auch darauf hingewiesen werden, daß im Bereich der Führungsakademie der Deutschen Bundespost ein Konzept praktiziert wird, in dem das Orientierungswissen inhaltlich und methodisch einen erheblichen Raum einnimmt.

Die hier genannten Aktivitäten beziehen sich fast ausschließlich auf Adressaten mit überdurchschnittlicher Vorbildung. Sie entsprechen weitgehend dem, was im Bereich der Wirtschaft zur Fortbildung der Führungskräfte geschieht.

Anders ist dies im Falle der **Bundeswehr.** Der fraglos größte, in der Diskussion jedoch meist übersehene Weiterbildungsträger in Bundeskompetenz ist das Bundesverteidigungsministerium. Es stellt vor allem für Zeitsoldaten ein reich gefächertes Aus- und Fortbildungssystem zur Verfügung. Dabei ist

eine jeweils doppelte Perspektive im Blick: Zum einen sollen **Ausbildungshilfen** im Blick auf die Verwendungssituationen im Rahmen der Bundeswehr eröffnet werden, zum anderen soll die berufliche Wiedereingliederung nach Ausscheiden aus der Bundeswehr erleichtert werden. Für diese Aufgaben sind bislang

- 61 Schulen,
- 2 Akademien,
- 3 Fachhochschulen,
- 2 Hochschulen (als wissenschaftliche Hochschulen in Zuständigkeit des Bundes)

errichtet worden.

Für die **allgemeine Weiterbildung** bestehen 34 **Bundeswehrfachschulen**, die denjenigen Soldaten, die sich für acht Jahre verpflichtet haben, folgende Abschlüsse ermöglichen: Fachschulreife, Mittlere Reife bzw. Fachoberschulreife, Befähigung für die Laufbahn des gehobenen Dienstes in der öffentlichen Verwaltung und Hochschulreife.

Bereits 1960 nahm das **Berufsförderungswerk** der Bundeswehr seinen Dienst auf. Es hat die Aufgabe, den Soldaten den (Wieder-) Eintritt ins Berufsleben, sowohl in ihren alten Beruf wie auch im Falle eines Berufswechsels, zu erleichtern. Die Teilnahme an den Fortbildungsmöglichkeiten ist prinzipiell freiwillig. Die Kosten übernimmt der Berufsförderungsdienst. Im wesentlichen bestehen die berufsbildenden Maßnahmen aus fachberuflichen Arbeitsgemeinschaften, Fachkursen und Fernlehrgängen.

In einem Beitrag im SPIEGEL heißt es zur Motivation der Zeitsoldaten:

> *„Von 62.200 Zeitsoldaten, die zwischen 1960 und 1974 freiwillig zur Bundeswehr gingen, versprach sich fast die Hälfte Weiterbildung im erlernten Beruf; ein Drittel wollte sich auf einen anderen Beruf umschulen lassen, jeder siebente bei der Armee bleiben, als Berufssoldat."*
>
> (Der Spiegel, 1975, S. 57)

Über die zahlenmäßige Bilanz dieses Weiterbildungssystems berichtet die „Sozialdemokratische Sicherheitspolitik", wobei sich der Erhebungszeitraum auf die Jahre 1960 bis 1974 erstreckt. In dieser Zeit haben Zeitsoldaten der Bundeswehr folgende Fachprüfungen bestanden:

„17.300 Facharbeiter-, Gesellen- und Gehilfenprüfungen
700 Verwaltungsprüfungen,
3.600 Meisterprüfungen,
5.100 Schweißerprüfungen,
3.000 REFA-Grundscheine,
2.100 Funksprechzeugnisse,
33.200 sonstige Fachprüfungen, wie Außenhandelskaufmann, Aluminiumbearbeiter bis hin zum Bergführer.

Im gleichen Zeitraum haben Zeitsoldaten nach Ende ihres Wehrdienstes auf Kosten der Bundeswehr in mehr als 550 Berufen eine Fachausbildung erhalten, vom Baumaschinenführer bis zum Diplom-Ingenieur. Von 1960 bis 1974 wurden folgende Fachausbildungen abgeschlossen:

17.000 zum Meister,
15.700 zum Techniker,
5.200 zum Ingenieur,
2.900 zum Lehrer,
3.400 zur mittleren Führungskraft,
14.000 zum Kaufmann,
2.600 im Baumaschinenwesen,
2.500 in Fremdsprachen,
5.400 in der Datenverarbeitung und schließlich
3.900 in Fachausbildung auf dem Gebiet des Gesundheitswesens."

(Sozialdemokratische Sicherheitspolitik, 1975)

Welche indirekten Wirkungsmöglichkeiten Bund und Länder in der EB haben, zeigt sich beim **Fernunterricht.** Es ist der Bereich der Weiterbildung, der zu großen Teilen kommerziell organisiert ist. Durch Staatsverträge zwischen den Ländern der Bundesrepublik 1969 und 1973 wurde die Errichtung einer Zentralstelle für Fernunterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland (ZFU, Köln) gesichert und die Möglichkeit eröffnet, durch Prädikatisierung einzelner Kurse dem Gedanken eines korrekten Fernlehrwesens zu entsprechen.

Durch das im Juni 1976 verabschiedete und am 1.1.1977 in Kraft getretene „Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht" („Fernunterrichtsschutzgesetz", „Fern-USG") werden die Prüfungsregelungen für Fernlehrangebote bundeseinheitlich geregelt.

„Um die inhaltliche und die methodische Qualität sowie die Vertragsbedingungen der Fernlehrgänge möglichst weitgehend unter staatliche Kontrolle zu bringen, bestimmt das Fernunterrichtsschutzgesetz, daß gegen Entgelt vermittelte Fernlehrgänge grundsätzlich erst dann angeboten werden dürfen, wenn sie nach Überprüfung durch eine staatliche Prüfstelle zugelassen worden sind; zulassungspflichtig sind auch wesentliche Änderungen eines bereits zugelassenen Fernlehrgangs. Von der Zulassungspflicht bleiben nur diejenigen Fernlehrgänge ausgenommen, die ‚nach Inhalt und Ziel ausschließlich der Freizeitgestaltung oder der Unterhaltung dienen' (sog. Hobby-Kurse); der Vertrieb solcher Fernlehrgänge ist jedoch der Prüfstelle anzuzeigen, damit diese auch für den Bereich der Hobby-Kurse einen Überblick über das Angebot gewinnen kann."

(Die Volkshochschule, 1968 ff., Nr. 11.640)

Ähnlich wie auf Bundesebene sind auch in den Bundesländern ressortspezifische Weiterbildungseinrichtungen entstanden, die ebenfalls der Anpassungs- und Aufstiegsqualifizierung dienen.

Eine gewisse Zwischenposition nimmt die **Deutsche Richterakademie** ein, die durch ein Verwaltungsabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den 11 Bundesländern der Bundesrepublik zustande gekommen ist. Die Vereinbarung wurde am 12.1.1973 getroffen. Der Richterakademie, mit Sitz in Trier, ist folgende Aufgabe zugewiesen:

„Die Deutsche Richterakademie dient der überregionalen Fortbildung der Richter aller Gerichtszweige und der Staatsanwälte. Sie soll Richter und Staatsanwälte in ihren Fachgebieten weiterbilden und

ihnen Kenntnisse und Erfahrungen über politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche und andere wissenschaftliche Entwicklungen vermitteln."

(Verwaltungsvereinbarung über die Deutsche Richterakademie, 1973, S. 54)

Die Programme der Veranstaltungen zeigen denn auch das Bestreben, über einen eng juristischen Weiterbildungskanon hinauszugreifen und gegenwärtig belangvolle Aspekte aufzunehmen: so Recht und Medizin, Rechts- und Sozialwissenschaften, die Stellung ausländischer Arbeitnehmer in Rechtsordnung und Gesellschaft der Bundesrepublik usw. Die Deutsche Richterakademie unterhält internationale Kontakte mit vergleichbaren Einrichtungen und Gruppierungen in Holland, Dänemark, Frankreich und Österreich.

Wir haben diesen Fall herausgegriffen, um an einem Beispiel die **berufsspezifischen Weiterbildungseinrichtungen in staatlicher Kompetenz** deutlich zu machen.

Wie verzweigt innerhalb der Länder die Aktivitäten sein können, zeigt eine Anfrage im Nordrhein-Westfälischen Landtag. In der Antwort der Landesregierung wird erkennbar, welchen Niederschlag diese Aktivitäten im Haushaltsplan finden:

„Frage 1:
In welcher Gesamthöhe standen im Haushalt für das Rechnungsjahr 1972 Landesmittel zur Förderung von Maßnahmen bzw. Einrichtungen der Weiterbildung aller Art zur Verfügung?

Zu Frage 1:

	152.630.900 DM
davon entfallen auf die einzelnen Ressorts:	
Ministerpräsident und Minister für Bundesangelegenheiten — bes. Geschäftsbereich —	*8.260.100 DM*
Innenminister	*5.900.000 DM*
Justizminister	*4.104.900 DM*
Kultusminister	*64.641.200 DM*
Minister für Wissenschaft und Forschung	*1.718.600 DM*
Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales (davon: 44.260.000 DM außerschulische Jugendbildung)	*63.216.600 DM*
Minister für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr	*1.520.000 DM*
Minister für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten	*1.467.700 DM*
Finanzminister	*1.801.800 DM*

(Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 7/3146, S. 3)

Die Nominalwerte nehmen sich ohne besondere Spezifizierung natürlich beeindruckend aus, sie würden sich indes relativieren, wenn mitgeteilt würde, welches Verständnis von Weiterbildung hier jeweils zugrunde gelegt wird. Darüber hinaus ist ebenso beeindruckend und aufschlußreich, daß von den Gesamtausgaben für das Bildungswesen 1972 nur 2,8 % auf die Weiterbildung entfielen.

3.1.2. Betriebe als Weiterbildungsträger

Die EB in der Wirtschaft stellt sich als ein vielgliedriges System unterschiedlicher Qualifizierungsmaßnahmen dar. Diesen Maßnahmen liegt vorrangig die Absicht zugrunde, durch berufliche Bildung **Fachkompetenz** herzustellen. Sie unterscheiden sich zunächst nach dem Ort, an dem sie stattfinden. Es gibt

- innerbetriebliche,
- überbetriebliche und
- außerbetriebliche (z.B. Führungsbildung in gesonderten Akademien)

Weiterbildung. Eine weitere Möglichkeit ist, nach den Funktionen zu unterscheiden, die mit der Bildungsmaßnahme erfüllt werden sollen. Wir nennen hier mit H. Winter/H.-H. Tholen:

Fortbildung:	Anpassungsfortbildung, Aufstiegsfortbildung;
Umschulung:	berufliche Neuorientierung, berufliche Reaktivierung, berufliche Rehabilitation;
Erwachsenenbildung:	allgemeine berufliche Weiterbildung.

Diese Funktionsbereiche lassen sich weiter auffächern, so etwa, wenn bei der Anpassungsfortbildung nach **arbeitsplatzspezifischen, branchenspezifischen** oder **produktspezifischen Gesichtspunkten** unterschieden wird (vgl. H. Winter/H.-H. Tholen, 1975).

Aufschlußreich ist auch eine Aufgliederung nach den jeweiligen Funktionen innerhalb des Betriebes (Leitung, Planung, Distribution, Produktion) oder nach der jeweiligen Stellung innerhalb der betrieblichen Hierarchie:

- Führungskräfte,
- technische Angestellte,
- kaufmännische Angestellte,
- Facharbeiter,
- angelernte und ungelernte Arbeiter.

Die **Motive und Ziele** der Weiterbildung in der Wirtschaft sind durch die Betriebsstrukturen, die Technologien und die Marktsituationen weitgehend konditioniert.

> *„Die Motive und Ziele der Weiterbildung, ob als Betriebs- oder Mitarbeiterinteresse formuliert, liegen also wesentlich in der Überwindung von durch verschiedene Ursachen hervorgerufenen Leistungslücken. Hierbei müssen die Betriebe erkennen, daß Weiterbildung ein notwendiger Faktor ist und investiven Charakter hat (vierter Investitionssektor), während das Mitarbeiterinteresse nicht nur in Überwindung aktueller Leistungslücken besteht, sondern darüber hinaus in der Erhaltung von beruflicher, sozialer und persönlicher Mobilität zu sehen ist, um damit den Anspruch der Selbstbestimmung erreichen zu können."*
>
> (H. Winter/H.-H. Tholen, 1975)

In die gleiche Richtung zielt die überschauende Darstellung von F. Arlt, der bis vor wenigen Jahren die Bildungsabteilung des Deutschen Industrie-Instituts geleitet hat:

„Der technisch-ökonomischen Entwicklung folgend ist Erwachsenenbildung der Wirtschaft – und das bezeichnet ihre Rationalität – in ihren Zielen und Inhalten immer wirtschafts- oder arbeitsorientiert. Der Industrialisierung mit den Prinzipien der Arbeitsteilung, der Serienfertigung, der Technisierung und Mechanisierung, der dauernden Durchforschung ihrer Technologie mit dem Ziel besserer Arbeitsbedingungen und -ergebnisse ist die Vermittlung von Bildungshilfen an Erwachsene immanent.

Im Wandel von der bäuerlichen, handwerklichen und kaufmännischen Gütererzeugung zu einer von der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung abhängigen Wirtschaft übernimmt die Erwachsenenbildung die Aufgaben der Weiterbildung im Sinn von Anpassungshilfen, der Aufstiegsbildung und der Umschulung.

Mit dem Prozeß der Industrialisierung verlieren der Gesellenbrief oder die Meisterurkunde den Wert der Bescheinigung einer ein für allemal abgeschlossenen Ausbildung; das zum bildungspolitischen Prinzip erhobene Schlagwort eines life long learning verpflichtet jeden, der beruflich ‚auf der Höhe bleiben' will. Damit entwickeln sich die Betriebe zu permanent wirksamen Bildungsräumen eigener Art."

(F. Arlt, 1975, S. 278 f.)

Die für die Weiterbildung in industriellen **Großbetrieben** Verantwortlichen haben wiederholt geltend gemacht, daß sich nicht durchgängig die Annahme rechtfertigen lasse, die Betriebe beschränkten ihre Weiterbildung auf berufliche Anpassungs- und Aufstiegsqualifizierung. In der Tat gibt es Großbetriebe, deren EB-Angebot **berufliche und allgemeine Bildung** enthält. So werden beispielsweise bei der Siemens AG drei Bildungsbereiche ausgewiesen und unterschieden.

- Weiterbildung am Arbeitsplatz:
  Sie beschäftigt sich mit Themen, die sich aus der praktischen Auseinandersetzung mit neuen Aufgabenstellungen ergeben.
- Allgemeinbildende Weiterbildung:
  Sie befaßt sich mit der Methode der geistigen Arbeit, mit Sprachen, mit Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik u.a.
- Bildungsmaßnahmen für Führungskräfte:
  Sie richten sich auf Ziele, Organisation und Funktionen des Unternehmens, auf Unternehmensführung, Personal- und Sozialpolitik.

Über solchen Beispielen sollte aber nicht vergessen werden, daß insgesamt nur knapp 40 % der im produzierenden Gewerbe Beschäftigten in Betrieben tätig sind, die mehr als 1.000 Beschäftigte haben (vgl. Statistisches Bundesamt, 1976, S. 241).

Man wird annehmen müssen, daß die innerbetrieblichen Weiterbildungschancen um so geringer sind, je kleiner der Betrieb ist. Daher sind überbetriebliche berufliche Fortbildungsmaßnahmen unentbehrlich. Sie werden allerdings nur über die Prüfungsstatistiken des **DIHT** erfaßt, wie sie nebenstehend aufgeführt sind.

Fortbildungsprüfungen der Kammern gemäß § 46 BBiG 1973 bis 1975

Prüfungen für	1973	1974	1975	(davon bestanden)
Bilanzbuchhalter	2.083	2.226	2.276	(1.341)
Fachkräfte für Datenverarbeitung	517	392	335	(291)
Fachwirte:				
Bankfachwirt	552	1.059	742	(563)
Handelsfachwirt	358	448	637	(500)
Industriefachwirt	47	3	495	(340)
Versicherungsfachwirt	530	427	541	(416)
Fremdsprachliche Fachkräfte	3.314	3.031	2.992	(2.092)
Kostenrechner	–	–	27	(26)
Kurzschrift u. Maschinenschreiben	8.930	9.486	11.427	(6.361)
Meister:				
Industriemeister	4.671	4.524	4.509	(4.051)
Sonstige (Fach-)Meister	815	1.036	977	(698)
Ausbildungs- (§ 77) und Lehrmeister	693	632	1.004	(716)
Personalfachkaufmann	–	174	207	(205)
Praktischer Betriebswirt	135	198	282	(235)
Sekretärinnen	686	869	803	(502)
Taucher	39	33	41	(41)
Tauchermeisterprüfung	4	6	12	(12)
Techniker	271	133	249	(244)
Werkschutzpersonal	–	–	231	(195)
Wirtschaftsassistent	179	374	364	(283)
Sonstige Prüfungen	–	–	413	(375)
	23.824	25.051	28.564	(19.487)

(Berufsbildung, 1976, S. 64)

Darüber hinaus kann auch strittig sein, was als Weiterbildungsmaßnahme bezeichnet wird. Es ist ein gradueller Übergang anzunehmen vom „training on the job" über einen Kurs, der auf die Arbeit an einer neuen Apparatur vorbereitet, über eine allgemeine betriebsbezogene Fortbildungsveranstaltung bis zu überbetrieblichen Maßnahmen, die zu einem großen Teil genutzt werden, um den Betrieb zu wechseln.

Bis zum Erscheinen des Strukturplans des Deutschen Bildungsrates ist von der Existenz einer betrieblichen Fortbildung kaum die Rede gewesen. Die Betriebe selbst haben auch kein Interesse gezeigt, ihre Aktivitäten öffentlich zu bekunden oder gar auszuweisen. Dies ist seit den Diskussionen um die **Finanzierung** des Bildungsurlaubs etwas anders geworden. Nunmehr wird der große Umfang der betrieblichen Maßnahmen herausgestellt. Durch die Untersuchungen der sogenannten Edding-Kommission ist dies bestätigt worden. Über Kosten, Struktur, Teilnehmer und Erfolg betrieblicher Weiterbildung vermittelt der „Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft" ein anschauliches Bild (21. August 1975). Er geht dabei auf die Expertise der Edding-Kommission ein:

„Die unternehmerische Wirtschaft gab 1971/72 insgesamt rund 2,1 Milliarden DM für die berufliche Weiterbildung aus. Das sind für 21,2 Millionen Beschäftigte im Bereich der Industrie- und Handelskammern sowie der Handwerkskammern 101 DM je Beschäftigten.

– Der größte Teil entfiel mit 1,68 Milliarden DM auf die Weiterbildung im Betrieb. Sie machte 17,2 % der gesamten betrieblichen Bildungsausgaben (9,76 Milliarden DM) aus.
– Ein betrieblicher Weiterbildungsplatz kostete 30.371 DM, davon entfielen knapp 50 % (15.155 DM) auf die Lohnfortzahlung.

Im Zeitpunkt der Untersuchung ermittelte die Kommission 86.678 Weiterbildungsplätze im Bereich der Wirtschaft. Sie werden im Durchschnitt zu 80 % für Bildungsmaßnahmen während der Arbeit genutzt. Je Beschäftigten entstand ein Ausfall von 0,7 Arbeitstagen.

1971/72 erhielt damit jeder 14. Beschäftigte einen zehntägigen Bildungsurlaub. . . .

Gut die Hälfte aller Weiterbildungsplätze, ermittelte die Edding-Kommission, dient der Aufstiegsfortbildung. So nehmen die Industrie- und Handelskammern jährlich im Durchschnitt 100.000 Prüfungen für Meister, Techniker, Bilanzbuchhalter, Fachwirte usw. ab.

Etwa ein Drittel aller Maßnahmen dient der Anpassungsfortbildung (Erneuerung von Fertigkeiten im erlernten Beruf). Ungefähr ein Fünftel der Weiterbildung wird als Umschulung durchgeführt.

Träger dieser Weiterbildungsveranstaltungen sind zu einem Drittel die Arbeitgeber, ein Viertel wird von staatlichen Einrichtungen durchgeführt. Die übrigen Veranstaltungen bestreiten Gewerkschaften, Kirchen, Vereine, private Schulträger und andere Verbände. . . .

Das Interesse an der Weiterbildung steigt. . . . So ergab eine Motivations- und Effizienzanalyse des Landesgewerbeamtes Baden-Württemberg im Jahre 1973 unter den Teilnehmern von beruflichen Fortbildungsveranstaltungen:

– 61 Prozent erhofften eine bessere berufliche Position;
– der Rest nahm teil, weil es die veränderten Arbeitsanforderungen verlangten.

Der Lohn der Anstrengung bleibt nicht aus; 75 Prozent der Befragten gaben an, daß sie sich nach dem Besuch der Veranstaltungen beruflich verbessert haben."

(Institut der deutschen Wirtschaft, 1975, S. 4 f.)

3.2. Institutionen der offenen Weiterbildung

3.2.1. Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung

Bei der Reihe der Träger, die im Rahmen der ländergesetzlichen Regelungen anerkannt sind, beginnen wir aus zwei Gründen mit den Gewerkschaften: Zum einen stehen sie in gewisser Weise komplementär zu der vorher dargestellten betrieblichen Weiterbildung, zum anderen gibt es im Bereich der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit Teile, die zu den bisher dargestellten geschlossenen Aktivitäten gehören, die der Vorbereitung auf und der Fortbildung für die Funktionärstätigkeit dienen. In Anbetracht des gro-

ßen personellen Bedarfs angesichts der Novellierung des **Betriebsverfassungsgesetzes** (BVG), des **Personalvertretungsgesetzes** (PVG) und der **Mitbestimmung** und im Hinblick auf die Vertretung der Arbeitnehmerinteressen in den sozialpolitischen und den sozialrechtlichen Gremien dürfte dieser Teil der gewerkschaftlichen Fortbildung gegenwärtig ein Übergewicht erhalten haben. Nach der gesetzlichen Regelung ist die Teilnahme von Betriebsratsmitgliedern an Schulungs- und Bildungsmaßnahmen allerdings von einer gemeinsamen Anerkennung durch Gewerkschaft und Arbeitgeber abhängig. Nach § 37, Abs. 7

> *„hat jedes Mitglied des Betriebsrats während seiner regelmäßigen Amtszeit Anspruch auf bezahlte Freistellung für insgesamt drei Wochen zur Teilnahme an Schulungs- und Bildungsveranstaltungen, die von der zuständigen obersten Arbeitsbehörde des Landes nach Beratung mit den Spitzenorganisationen der Gewerkschaften und der Arbeitgeberverbände als geeignet anerkannt sind."*
>
> (Betriebsverfassungsgesetz, § 37, Abs. 7)

Ausschließliche gewerkschaftliche Funktionärsschulung fällt nicht unter die Regelung des BVG.

Wir haben es bei den Gewerkschaften mit einer vielschichtigen Organisations- und Angebotsstruktur zu tun. Das heißt, die von den Gewerkschaften geleistete EB ist hinsichtlich der Organisationsformen und Inhalte in mehrfacher Weise unterschiedlich verfaßt. Verkürzend kann festgestellt werden, daß die **Zielrichtung** auf politische und berufliche Bildung hin angelegt ist, wobei sich die Deutsche Angestellten-Gewerkschaft (DAG) vorrangig um berufliche Bildung sorgt. Von ihr werden eine Reihe von arbeitsplatz- oder branchenspezifischen Veranstaltungen angeboten, die entweder der Anpassungs- oder der Aufstiegsqualifizierung dienen. Der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) bietet demgegenüber eine breitere Palette von EB-Maßnahmen an, die bis hin zu freizeitorientierter und musischer Bildung reichen. Beim DGB muß darüber hinaus bedacht werden, daß neben ihm mit seinen Kreisausschüssen die Einzelgewerkschaften weitere Bildungsaktivitäten entfalten.

3.2.1.1. Deutscher Gewerkschaftsbund

Im November 1973 führte der DGB eine bildungspolitische Konferenz durch, in der **Leitlinien** gewerkschaftlicher EB formuliert wurden, die vor allem die Qualifizierungsaspekte berücksichtigten:

> *„Es müssen Qualifikationen vermittelt werden, die über lange Zeit hinweg Gültigkeit besitzen, also nicht rein ausführende Tätigkeiten, sondern solche, die unter anderem die Fähigkeit zum Planen und Entscheiden fördern (Langzeitqualifikationen); es sollen gleichzeitig Qualifikationen sein, die in vielen Berufen Gültigkeit besitzen (Querschnittqualifikationen). Das gesellschaftliche Wissen muß einen größeren Stellenwert bekommen und Fragen zum Beispiel der Betriebsorganisation, Investitionspolitik und Preispolitik einschließen."*
>
> (Deutscher Gewerkschaftsbund [Hrsg.], 1974, S. 143)

Bereits zuvor waren im März 1972 „Bildungspolitische Vorstellungen" entwickelt worden, die ganz auf der Linie von Strukturplan und späterem Bildungsgesamtplan lagen. Erwachsenenbildung im Sinne von Weiterbildung soll also als Teil eines einheitlichen Bildungswesens konzipiert werden, wobei eine **Integration** von beruflicher und gesellschaftlicher Bildung angestrebt wird und darüber hinaus ein Kurssystem nach dem **Baukastenprinzip** eingerichtet werden soll. Diese systematisierenden Programme sollen schließlich abschlußbezogen sein, wobei indes die Rechtsqualität der vermittelten Abschlüsse nicht näher zur Diskussion gestellt wird.

In den **„Forderungen des DGB zur beruflichen Bildung"** wird insbesondere auf die örtliche und regionale Kooperation abgehoben, die durch geeignete Institutionen angebahnt werden soll. Hinsichtlich der **Kooperation und Koordination** teilt der Geschäftsbericht des DGB von 1972 – 1974 mit:

> *„Die innergewerkschaftliche Diskussion um Aufgaben und Stellenwert der Weiterbildung berührt auch das Verhältnis des DGB zu anderen Trägern der Weiterbildung, die ihrerseits nach neuen Wegen zwischen traditioneller und emanzipatorischer Bildung suchen. Die Kooperation des DGB mit anderen Trägern von Weiterbildung war im Berichtszeitraum in den einzelnen Bundesländern in ihrer Intensität unterschiedlich und wurde auch mit unterschiedlichen Kooperationspartnern vollzogen. Sie erstreckte sich vor allem auf das Entwickeln von Programmen für Arbeitnehmer."*
> (ebd., S. 153)

Gleichzeitig mit diesen hier aufgeführten Aktivitäten hat sich der DGB auch über das innergewerkschaftliche Interesse hinaus in die Diskussion um die **politische Bildung** Erwachsener eingeschaltet. So hat er sich maßgeblich am zweiten Kongreß zur politischen Bildung (November 1972) beteiligt und in allen Arbeitsgruppen mitgewirkt.

Die Bildungsarbeit des DGB hat durch die Gründung des **Gemeinnützigen Bildungswerkes e.V.** größere Vereinheitlichung erfahren.

> *„Am 2. Mai 1972 hat der Geschäftsführende Bundesvorstand das Bildungswerk gegründet, um den DGB-Bildungsveranstaltungen zahlenmäßig eine größere Breite und einen erweiterten Spielraum zu schaffen.*
>
> *Das Bildungswerk e.V. hat seine Tätigkeit am 1. Januar 1974 aus praktischen Erwägungen zunächst einmal als Träger der Lehrgänge in den DGB-Bundesschulen begonnen. Dabei ist das Sammeln praktischer Erfahrungen von besonderer Wichtigkeit, um hinreichend beurteilen zu können, ob und inwieweit sich weitergehende Vorstellungen verwirklichen lassen."*
> (ebd., S. 155)

Die zentrale Einrichtung des Bildungswerkes soll sich auf die Bildungspolitik der Landesebene verlängern. Im März 1973 beschloß der Geschäftsführende Vorstand, den DGB-Landesbezirken die Errichtung von Bildungswerken zu empfehlen, die sich an der Satzung der zentralen Einrichtung orientieren sollen. Welche Auswirkungen diese Initiativen für die örtliche Arbeit haben, ist noch nicht abzusehen. Wie auch aus dem zitierten Ge-

schäftsbereich hervorgeht, dürften trotz zentraler Steuerung örtlich unterschiedliche Erfahrungen zu machen sein.

Hinsichtlich der **Inhalte** gewerkschaftlicher Bildungsarbeit formuliert der DGB allgemein:

> *„Neu in Angriff genommen wurde in der Berichtszeit die Entwicklung von Curricula für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit und die Erarbeitung, Herausgabe und Verteilung von Lernmaterial, die in Zusammenarbeit mit den Bildungsabteilungen der Einzelgewerkschaften geleistet werden soll.*
>
> *Erstes Ergebnis dieser Bemühungen wird die Festlegung eines Schwerpunktthemas ‚Humanisierung der Arbeit' für die örtliche Bildungsarbeit des DGB 1975/76 sein.*
>
> *Ferner ist es zu einer engeren Zusammenarbeit zwischen der Abteilung Bildung und der Abteilung Gesellschaftspolitik hinsichtlich der Entwicklung der Curricula ‚Mitbestimmungsbildung' und ‚Arbeitnehmervertreter in Aufsichtsräten' gekommen.*
>
> *Zusammen mit der Abteilung Personal ist damit begonnen worden, die vorhandenen Ansätze zur beruflichen Weiterbildung von DGB-Beschäftigten weiterzuentwickeln und auszubauen. Neben Lehrgängen für politische Funktionäre werden 1975 auch Lehrgänge für Mitarbeiterinnen und für Nachwuchssekretäre angeboten."*
>
> (ebd., S. 159)

Die praktische Bildungsarbeit ereignet sich auf Orts-, Kreis- und Bundesebene. Die Arbeit in den 236 DGB-Kreisen orientiert sich an einem **Rahmenplan für die örtliche Bildungsarbeit.** Dabei ist eine Tendenz zur Stufung der Intensität zu erkennen. Durch Einzelvorträge, in Abendseminaren, in Wochenend- und Internatslehrgängen werden vornehmlich

- Wirtschafts- und Sozialpolitik,
- Arbeitsrecht und Sozialversicherungsrecht,
- Gewerkschafts- und Gesellschaftspolitik,
- Arbeitsstudien und Tarifpolitik,
- Sprechwirksamkeit

behandelt.

Die Programm- und Teilnehmerstatistik verzeichnet in den letzten Jahren eine zunehmende Tendenz. Für 1973 werden die folgenden Daten für das Bundesgebiet, aufgeschlüsselt nach Veranstaltungsformen, mitgeteilt:

A. Internatslehrgänge		
von 3 – 5 Tagen:	425 Lehrgänge mit	11.614 Teilnehmern
von 6 – 12 Tagen:	123 Lehrgänge mit	3.046 Teilnehmern
B. Wochenendlehrgänge		
eintägige:	2.478 Lehrgänge mit	75.618 Teilnehmern
zweitägige:	760 Lehrgänge mit	20.666 Teilnehmern

C. Abendseminare		
bis zu		
5 Zusammenkünften:	624 Seminare mit	11.051 Teilnehmern
mehr als		
5 Zusammenkünfte:	322 Seminare mit	4.537 Teilnehmern
D. Bildende Einzelvorträge	4.074 Vorträge mit	120.029 Teilnehmern

Die Arbeit der Kreisebene – gewissermaßen die Unterstufe gewerkschaftlicher Bildungsarbeit – setzen die fünf **DGB-Bundesschulen** fort, die hinsichtlich der Lehrgangsart und dem Status der Teilnehmer stärker systematisiert sind. Die Lehrgänge werden aufgefächert in: grundlagenbildende Einführungslehrgänge, grundlagenbildende Aufbaulehrgänge, Speziallehrgänge (insbesondere für funktionsspezifische Qualifizierungen von Frauen, Angestellten, Ortskartellvorsitzenden usw.) und sonstige Lehrgänge und Arbeitstagungen (Dozentenkonferenzen etc.).

Im Geschäftsbericht für 1973 werden für die Lehrgangsteilnehmer an den fünf Bundesschulen (in Bad Kreuznach, Hattingen, Hochkamp, Niederpöcking, Springe) folgende Zahlen angegeben:

planmäßige Lehrgänge:	3.089 Teilnehmer;
außerplanmäßige Lehrgänge:	2.384 Teilnehmer;
insgesamt:	5.473 Teilnehmer.

Bemerkenswert ist, daß der Anteil der männlichen Teilnehmer mit 82,1 % signifikant über dem der weiblichen Teilnehmer lag und der Anteil der Teilnehmer mit Volksschulabschluß mit 75,1 % fraglos höher als in anderen Einrichtungen der EB war.

Zu nennen ist schließlich noch die **Briefschule GmbH des DGB.** Sie ist Mitglied des Arbeitskreises Korrektes Fernlehrwesen. Die Lehrgänge der Briefschule beschränken sich zunächst auf

- Arbeitsvertragsrecht,
- Gewerkschaftskunde,
- Mathematik,
- Sozialversicherung und
- Volkswirtschaft.

1974 haben 15.242 Studierende an den Lehrgängen der Briefschule teilgenommen.

Während die Briefschule des DGB sowohl politische als auch berufliche Bildung umfaßt, ist die Organisation der Direktkurse zur beruflichen Weiterbildung im **„Berufsfortbildungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes GmbH"** zusammengefaßt. Über seine Aufgaben heißt es in einer 1975 erschienenen Informationsbroschüre:

„Das Berufsfortbildungswerk des DGB versucht als gewerkschaftliche Berufsbildungseinrichtung dem Arbeitnehmer zeitgemäße Fortbildungs- und Umschulungsangebote zu machen. Dabei geht es vor allem um folgende konkrete Aufgaben:

- *Durch die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten soll den Arbeitnehmern durch die Fortbildung die Möglichkeit gegeben werden, die technische, gesellschaftliche und berufliche Entwicklung mitzugestalten bzw. sich den Veränderungen anzupassen.*
- *Durch neue Qualifizierungsmöglichkeiten ist den Arbeitnehmern die Möglichkeit gegeben, insbesondere durch Umschulung zu neuen Berufsabschlüssen zu kommen.*
- *Durch eine Aufstiegsfortbildung sind den Arbeitnehmern Chancen für einen beruflichen Aufstieg zu eröffnen."*

(Deutscher Gewerkschaftsbund, 1975, S. 8)

Zu den Themenschwerpunkten wird gesagt:

„Ausgangspunkt der gesamten Arbeit des Berufsfortbildungswerkes des DGB war der Angestelltenbereich. Von dort aus wurden zahlreiche Aus- und Weiterbildungsangebote für kaufmännische und betriebswirtschaftliche Berufe entwickelt.

Dazu gehören insbesondere der Lehrgang ‚Kaufmännisches Grundwissen', das Seminar ‚Der praktische Betriebswirt', die Fortbildung zum ‚Industriefachwirt', die Fortbildung zum ‚Handelsfachwirt', die Ausbildung zur/zum ‚Geprüften Sekretärin/Geprüften Sekretär', der Lehrgang ‚Bürokaufmann', der Lehrgang ‚Bilanzbuchhalter', die Ausbildung in Büroberufen, die Datenverarbeitungsseminare, der Lehrgang ‚Grundlagen der Unternehmensführung für technische Fachkräfte'. . . . .

Im technischen Bereich bietet das Berufsfortbildungswerk des DGB Industriemeisterlehrgänge, Lehrgänge zur Polier- und Hilfspolierausbildung, Maschinenbaulehrgänge, elektrotechnische und elektronische Lehrgänge und Technikerlehrgänge an."

(ebd., S. 11)

Zum Umfang der Arbeit findet sich in der Informationsbroschüre folgende Angabe:

„Insgesamt sind 57 Geschäftsstellen eingerichtet worden, die z.Zt. rund 1800 Lehrgänge in ca. 200 Unterrichtsorten durchführen und betreuen."

(ebd., S. 12)

Des weiteren wird gesagt, daß die Teilnehmerzahlen sich zwischen 1964 und 1974 etwa verdoppelt und 1974 etwa 90.000 betragen haben. Das Arbeitsförderungsgesetz hat wesentlich zu dieser Entwicklung beigetragen.

Es wurde schon gesagt, daß auch die **Einzelgewerkschaften** mit unterschiedlicher Intensität Bildungsarbeit betreiben. Zum Teil ist sie aus der außerschulischen Jugendarbeit heraus entwickelt worden, zum Teil liegt der Akzent auf der Qualifizierung für spezielle gewerkschaftliche Aufgaben. Am Beispiel der größten Industriegewerkschaft soll auf diese Aktivitäten noch hingewiesen werden. Der Metall-Presse-Dienst (Organ der IG-Metall) macht Ende 1975 die folgende Bilanz auf:

„Immer mehr IG-Metall-Mitglieder nehmen an der Bildungsarbeit der Gewerkschaft teil. Während zwischen 1971 und 1974 die Mitgliederzahl der IG-Metall um 14,1 Prozent wuchs, verdoppelte sich im gleichen Zeitraum die Zahl der Teilnehmer in den regional und zentral vom Vorstand der IG-Metall durchgeführten Seminaren:

	1971	*1972*	*1973*	*1974*
Teilnehmer:	*13.700*	*17.500*	*24.600*	*27.800."*

(Metall-Presse-Dienst, 1975)

3.2.1.2. Arbeit und Leben

In den Zusammenhang der hier charakterisierten Bildungsarbeit des DGB gehört die Zusammenarbeit mit der Volkshochschule (VHS) im Bereich der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in der Institution „Arbeit und Leben". „Arbeit und Leben" besteht als bundeszentraler Arbeitskreis aus zehn Landesarbeitsgemeinschaften, deren Organisationsbereiche mit Ausnahme von Baden-Württemberg dem der Bundesländer, einschließlich Berlin, entspricht. „Arbeit und Leben" hat laut Satzung folgende Aufgaben:

„– ARBEIT UND LEBEN wendet sich an die Arbeitnehmerschaft. Ausgangspunkt der Bildungsarbeit sind die gesellschaftliche Situation der Arbeitnehmer und ihre Bildungsinteressen.

– ARBEIT UND LEBEN will durch politische Bildungsarbeit Arbeitnehmer zu Mitverantwortung und Mitbestimmung in der Gesellschaft befähigen. Darüber hinaus können im Einvernehmen der Partner auch andere Sachgebiete behandelt werden, sofern sie der Bildungsaufgabe von ARBEIT UND LEBEN dienen.

– Die Veranstaltungen von ARBEIT UND LEBEN stehen jedermann offen."

(Ch. Georgi, 1975, S. 2)

Die Zusammenarbeit von Gewerkschaft und VHS liegt im **Interesse beider Partner:**

– Weite Teile der Arbeitnehmerschaft sind in der Weiterbildung noch unterrepräsentiert. Andererseits sind aber den VHSn aufgrund ihres öffentlich-rechtlichen Charakters gewisse Grenzen in ihrer politisch orientierten Zielgruppenarbeit gesetzt. Daher erscheint eine zusätzliche Unterstützung und Weiterbildungsmotivierung durch Organisationen, die der Arbeitnehmerschaft traditionell nahestehen, sinnvoll.

– Für die Gewerkschaften bietet die Zusammenarbeit mit VHSn die Möglichkeit, nicht gewerkschaftlich organisierte Arbeitnehmer anzusprechen, zur Weiterbildung und zur politischen Bildung zu motivieren. Darüber hinaus können in dieser Zusammenarbeit die von den VHSn gemachten didaktischen und methodischen Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit Erwachsenen allgemein nutzbar gemacht werden.

„Als partnerschaftlich von DGB und Volkshochschulen getragene Arbeitsgemeinschaft ist ARBEIT UND LEBEN kein Teil der Gewerkschaftsorganisation. Auf der Grundlage gemeinsamer Zielsetzungen versteht sich ARBEIT UND LEBEN jedoch als Teil der Arbeiterbewegung. – Bei der Vertretung seiner besonderen Interessen – politische Bildung für Arbeitnehmer – ist ARBEIT UND LEBEN auf eine zielorientierte und abgestimmte Bildungspolitik seiner Gründungspartner DGB und VHS innerhalb des Gesamtbereichs Weiterbildung angewiesen."

(ebd., S. 2/3)

Zwei konkrete **Beispiele** aus dem Gesamtprogramm von „Arbeit und Leben" können die gemeinsamen Zielsetzungen verdeutlichen:

„– Ausgehend von ‚der gesellschaftlichen Situation der Arbeitnehmer' (Satzung) fördert und organisiert ARBEIT UND LEBEN mit Vorrang betriebsnahe Bildungsarbeit, in der der Tatbestand ‚abhängige Lohnarbeit' und deren Konsequenzen für die allgemeine Lebenslage und die Interessen von Arbeitnehmern thematisiert und zum exemplarischen Ausgangspunkt für Didaktik und Methodik von Veranstaltungen gemacht werden.

– ARBEIT UND LEBEN gehört zu den ersten Bildungsorganisationen der Bundesrepublik, die mit Nachdruck und Beharrlichkeit die Einführung eines gesetzlichen Bildungsurlaubs für alle Arbeitnehmer gefordert haben. Die inzwischen geschaffenen gesetzlichen Möglichkeiten werden von ARBEIT UND LEBEN mit Konsequenz genützt."

(ebd., S. 3/4)

Ein weiterer Schwerpunkt der Tätigkeit von „Arbeit und Leben" liegt bei der Pflege internationaler Kontakte.

Nach einer Mitteilung im oben genannten DGB-Geschäftsbericht sind in den Landesarbeitsgemeinschaften hauptberuflich 52 Mitarbeiter tätig. Durch eine Reihe neuer Gesetze dürfte diese Zahl inzwischen jedoch gestiegen sein.

Der Geschäftsbericht des Bundesarbeitskreises „Arbeit und Leben"

„weist für 1972 für die Gesamtaktivitäten der Landesarbeitsgemeinschaften rund 180.000 Teilnehmer (überwiegend gewerkschaftlich organisierte Arbeitnehmer, Auszubildende, Schüler aus Abgangsklassen und Studierende) aus, darunter etwa 50.000 Teilnehmer im Alter unter 25 Jahren."

(Arbeit und Leben, 1972)

3.2.1.3. Deutsche Angestellten-Gewerkschaft

Im Vergleich zum Deutschen Gewerkschaftsbund steht in der Bildungsarbeit der Deutschen Angestellten-Gewerkschaft (DAG) die **berufliche Qualifikation** eindeutig im Vordergrund; politische Funktionärsbildung oder Orientierung vermittelnde Allgemeinbildung treten demgegenüber zurück. Die DAG hat diese Arbeit auch schon zu einer Zeit betrieben, in

der die berufliche Qualifikation in der Weiterbildungsdiskussion noch keine Priorität hatte. Dem entspricht es, wenn die DAG Äußerungen über EB gewöhnlich im Zusammenhang eines Gesamtkonzepts für eine Reform des Bildungswesens trifft. So fällt bei **„Zielvorstellungen zur Bildungspolitik"** auf, daß die DAG in Abweichung von der sonstigen bildungspolitischen Nomenklatur die Weiterbildung in den tertiären Bereich integriert:

> *„Der tertiäre Bereich ist nach Auffassung der DAG integrierter Bestandteil des Bildungssystems. Zu ihm gehören die Weiterbildung und die Hochschulbildung, da beide auf einer ersten beruflichen Qualifikation aufbauen."*
>
> (Deutsche Angestellten-Gewerkschaft, 1975, S. 17)

Folgt man dieser Kennzeichnung, die sich formal in Übereinstimmung mit der Charakterisierung von Weiterbildung im Bildungsgesamtplan befindet, so werden auch die daraus hergeleiteten Schlußfolgerungen einsichtig, die auf **bundeseinheitliche Qualifikationssysteme innerhalb des tertiären Bereichs** abzielen. Daß der tertiäre Bereich an den Sekundarbereich II heranzuführen sei, wird heute auch von anderer Seite befürwortet. Der Gedanke von Bildungszentren verfolgt ja gerade die Anbindung von Weiterbildung an die Sekundarstufe II, nicht zuletzt auch, um die personellen und apparativen Ressourcen besser nutzen zu können.

Ferner hebt die DAG auf eine pluralistische Verfassung der Weiterbildung ab, wobei dieses System allerdings durch verbindlich gemachte Standards gesichert werden soll. Neben den verbindlichen Standards sollen **Koordination und Kooperation** für Übersichtlichkeit und Abstimmung sorgen. Der zweite Sektor des tertiären Bereichs wird vom Hochschulwesen eingenommen, wobei die Verbindung von Hochschulwesen und Weiterbildung durch eine vermehrte Durchlässigkeit gewährleistet werden soll. In den „Zielvorstellungen zur Bildungspolitik" heißt es außerdem:

> *„Die DAG setzt sich für die Errichtung einer Bundesanstalt für Berufsbildung als Körperschaft des öffentlichen Rechts ein. Das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung ist in die Bildungsanstalt einzubeziehen."*
>
> (ebd., S. 25)

Im Bericht der Bundesbildungskonferenz 1968 wird folgende **institutionelle Gliederung** der EB der DAG mitgeteilt:

„Träger der Bildungsarbeit:
- *A. Bildungswerk der DAG e.V.*
- *B. DAG-Technikum, Gemeinnützige Fernunterrichts-GmbH*
- *C. Deutsche Angestellten-Akademie e.V. (DAA)*

A. Bildungswerk der DAG
- *1. Berufliche Erwachsenenbildung*
- *— DAG-Schulen:*
  - *a) Abendschulen (berufsbegleitender Unterricht)*
    Sprachen — Kurzschrift — Maschineschreiben — Rechnungswesen — Betriebswirtschaft — Mathematik — Technik — Recht — Steuern — Datenverarbeitung — Organisation usw.

(Programmierer – Technischer Betriebsassistent)

b) Tagesschulen:
einjährige und zweijährige Handelsschulen

c) Fachseminare mit Fachprüfungen:
Sekretärinnen – Bilanzbuchhalter – Steuerbevollmächtigte – Fachkräfte für Datenverarbeitung – Fremdsprachen – Spezialthemen (nach Bedarf)

– *Zentrale Lehrgänge im Vollzeitunterricht:*
  a) Fachseminar für Sekretärinnen mit Fachprüfung
  b) Repetitorium für Bilanzbuchhalter mit Fachprüfung
  c) Repetitorium für Steuerrecht und betriebliche Steuerlehre mit Fachprüfung
  d) Einführung in die Datenverarbeitung
  e) Englisch in England – Studienfahrt

– *Bundesfachinstitut für Organisation und Datenverarbeitung (Düsseldorf):*
  a) Tageslehrgänge (Vollzeitunterricht)
    1. Halbjahreslehrgänge
    (Programmierer – Techn. Betriebsassistent – Büro-Organisator)
    2. Jahreslehrgänge
    (EDV-Organisator – Techn.-kfm. Assistent – Wirtschaftsorganisator)
  b) Abendlehrgänge (berufsbegleitend)
    1. Büro-Organisator (4 Semester)
    2. Verkaufs- und Werbefachmann (4 Semester)
    3. Personalfachmann (4 Semester)
    4. Organisator für maschinelle Datenverarbeitung (2 Semester)
    5. Programmierer (40 Wochen)

– *Berufswettkampf:*
  Seit 1949 jährlich wiederkehrende Fortbildungsmaßnahme zur Überprüfung des fachlichen Wissens und zur beruflichen Leistungsverbesserung.

2. Kulturelle Erwachsenenbildung
Arbeitskreise – Neigungsgruppen – Theater – Filme – Tonbildschau – Vorträge – Seminare

3. Politische Erwachsenenbildung
Arbeitskreise – Arbeitswochen – Wochenendseminare – Podiumsgespräche – Diskussionsabende – Vorträge

4. Berufliche Fortbildungsberatung
informiert Angestellte über Möglichkeiten beruflicher Fortbildung

B. DAG-Technikum
Institut für kombinierten Unterricht (Fernunterricht mit ergänzendem Direktunterricht und Laborübungen) zur beruflichen Weiterbildung für Facharbeiter.

Fachrichtungen:	*Maschinenbau – Elektrotechnik – Bautechnik*
Ziel:	*Staatliche Technikerprüfung*
Dauer:	*6 Semester*

C. Deutsche Angestellten-Akademie (DAA)
Einrichtung einer qualifizierten beruflichen Weiterbildung für kaufmännische Angestellte.

Ziel: *Betriebswirt*
Fachrichtungen: *Absatzwirtschaft (Hamburg)*
Industriebetriebswirtschaft (Nürnberg)
Organisation und Automatisierung (Düsseldorf)
Fernstudieninstitut (Hamburg)
Studiengang: *Vorbereitungsseminar:*
Abendunterricht (12 Monate)
Fern- und Kombinationsunterricht (12 Monate)
Vollzeitunterricht (5 Monate)
Zulassungsseminar:
Repetitorium mit schriftlicher und mündlicher Prüfung (2 Wochen)
Hauptstudium:
Vollzeitstudium (4 Semester)
Fernstudium (6 Semester)"

(Deutsche Angestellten-Gewerkschaft, 1968, S. 66 f.)

Eine Übersicht über das Bildungsangebot der DAG in der Jubiläumsschrift „Der Bildung dienen – 25 Jahre Bildungswerk der DAG" (1977) zeigt, daß die Arbeit in den „ca. 100 Zweigstellen" auch heute ähnlich strukturiert ist.

1969 wurde eine **Motivationsuntersuchung** vorgenommen, die einen Eindruck von den Motiven und der Mentalität der Teilnehmer an diesen Veranstaltungen vermitteln kann. Im Resümee dieses Berichtes heißt es:

„Eine Leistungskontrolle mit Bewertung der Leistungen bereits während des Lehrgangs wird von 62 % der Lehrgangsteilnehmer gewünscht.

84 % der Lehrgangsbesucher wünschen am Ende des Lehrgangs ein Zeugnis, in dem ihre Leistungen einzeln (fachweise) oder durch eine Gesamtnote bewertet sind. Nur 16 % wünschen keine Bewertung ihrer Leistungen.

91 % der Lehrgangsbesucher, die während des Lehrgangs eine Leistungsbewertung begrüßen, halten es auch für wünschenswert, daß während des Lehrgangs Testaufgaben zur Überprüfung der Leistungen gestellt werden. Selbst von Teilnehmern, die während des Lehrgangs keine Leistungsbewertung wünschen, erachten es 71 % für richtig, daß ihnen im Unterricht Testaufgaben zur Überprüfung ihrer Leistungen gestellt werden.

76 % der Befragten erachten Hausaufgaben nicht als überflüssige Belastung, sondern wünschen sie als eine geeignete Form des Leistungstrainings."

(Deutsche Angestellten-Gewerkschaft [Hrsg.], 1970, S. 178)

Diese Daten erlauben indes keine Übertragung auf allgemeine Einstellungen, da nur Teilnehmer befragt wurden, die sich bereits auf vorgegebene Veranstaltungsstrukturen eingestellt hatten. Ein repräsentativer Schluß auf die Bildungseinstellung Erwachsener ist von daher nicht statthaft.

Über den Umfang des Weiterbildungsprogramms der DAG in den letzten Jahren geben zwei Tabellen aus dem Jahresbericht 1975 Auskunft *(Seite 33/34)*, den das „Ressort Bildung beim Bundesvorstand" publiziert hat.

Berufliche Bildungsarbeit in den Landesverbänden
(1973, 1974 und 1975)

Landesverbände	Lehrgänge				Teilnehmer		
	1973	1974	1975		1973	1974	1975
Bayern	133	139	147		3060	3766	3193
Berlin	44	44	32		977	967	860
Hamburg	172	172	111		3886	5186	2469
Hessen	281	250	207		6229	5638	4186
Niedersachsen	211	179	221		4991	4573	5198
Nordrhein-Westfalen	1036	1055	1197		23099	23613	26470
Rheinland-Pfalz/Saar	7	–	–		66	–	–
Schleswig-Holstein	134	122	111		2926	2732	2547
Südbaden	12	9	–		250	249	–
Württemberg-Baden	122	95	71		3011	2287	1911
	2152	2065	2097		48495	49011	46834

(DAG Jahresbericht 1975, S. 5)

Zusammenstellung 1975

	Veranstaltungen		Teilnehmer	
Tagesschulen	35		971	
DAG-Technikum – Direktunterricht	160		3240	
Deutsche Angestellten-Akademie				
Betriebswirte	36		994	
Bundesfachinstitut Düsseldorf	92		2052	
Fachinstitut Hamburg	8		203	
Kombinierte Lehrgänge/Fernunterricht	22		338	
Fachprüfungen	52		1227	
Zentrale Lehrgänge	20	425	380	9405
Lehrgänge				
Sprachen	374		8601	
Schreibtechnik	512		11536	
Rechnen – Mathematik	27		579	
Rechnungswesen	497		6624	
Fachlehrgänge	484		12339	
Fachseminare	134		5665	
Rechtswesen	31		643	
Datenverarbeitung	26		565	
Technik	4		77	
Sonstige	8	2097	205	46834
		2522		56239

Gesamtübersicht über die berufsbildende Arbeit 1975:

2522 Veranstaltungen

56239 Teilnehmer

(DAG Jahresbericht 1975, S. 14)

3.2.2. Konfessionelle Erwachsenenbildung

Wenn im zweiten Kapitel dieser Studieneinheit auf die Probleme der Organisationsstruktur von EB besonders eingegangen wurde, so nicht zuletzt im Hinblick darauf, daß es eine Vereinfachung ist, wenn man von konfessioneller EB oder auch von EB in kirchlicher Trägerschaft spricht. Mit solchen Begriffen werden nämlich durchaus unterschiedlich strukturierte Organisationen und Einrichtungen mit unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkten zusammengefaßt. Ihnen ist indessen doch letztlich gemeinsam, daß sie – unabhängig von der eindeutigen Stellungnahme zum Gedanken des bildungspolitischen Pluralismus, der gerade in der konfessionellen EB nachhaltig befürwortet wird – darauf bestehen:

> *„Wo immer Erwachsene nach dem Sinn menschlichen Lebens und nach Handlungsorientierung suchen, müssen im möglichen Plural der Zielvorstellungen und Grundentscheidungen die christliche Sinndeutung des Lebens und das Gespräch über davon inspirierte Handlungsentwürfe angeboten werden. Dies darf nicht nur in der theologischen Erwachsenenbildung geschehen, in welcher der christliche Glaube eigentliches Thema ist, sondern ist in allen Bereichen der Weiterbildung nötig, wenn ein Thema die Frage nach dem Sinn des menschlichen Lebens berührt."*
>
> (Zentralkomitee der deutschen Katholiken, 1973, S. 19)

Unverkennbar ist allerdings ebenso, daß die EB der beiden in der Bundesrepublik dominierenden Konfessionen in den letzten Jahren einerseits einen erheblichen **Wandlungsprozeß** durchlaufen und andererseits ihr die Annäherung an die Weiterbildungskonzeption, wie sie im Bildungsgesamtplan zum Ausdruck kommt, einige Schwierigkeiten bereitet hat. In einem freilich pauschalen Überblick mag festgestellt werden, daß die konfessionelle EB in den sechziger Jahren noch auf

- kirchlich-personale Bildung (Familienbildung, Eheschulung etc.),
- freizeitorientierte Bildung und zu einem Teil auf
- gesellschaftlich-politische Bildung

fixiert war.

Inzwischen ist eine **Öffnung** zum Verbund von beruflicher, politischer und allgemeiner Bildung erfolgt. Konfessionelle EB macht dabei aber für ihr Weiterbildungsverständnis noch immer geltend, daß diese Bildungsbereiche durch einen theologischen zu ergänzen sind, der zum einen Unterweisung in und Vertiefung von religiösen Grundhaltungen bedeutet, zum anderen fermentierend auf die anderen Bildungsbereiche einwirken kann. Ebenso macht sie darauf aufmerksam, daß es eine bedenkliche Einschränkung von EB wäre, wenn die Förderung durch die öffentliche Hand langfristige, systematisch curricular entwickelte Angebote eindeutig bevorzugen würde. Insofern befürwortet konfessionelle EB eine meditative und kreative Erwachsenenbildung.

Neben dieser nach außen gewendeten Diskussion findet auch eine interne statt. Sie tendiert dahin, zwischen

– kircheninterner, pastoraler Bildungsvermittlung und einer

– offenen Erwachsenenbildung in christlicher Verantwortung

zu unterscheiden.

„Die Kirchen verstehen sich als Glaubens- und Heilsgemeinschaften von Menschen, die die Lehre Jesu Christi in der Verkündigung und im sozialen Dienst an ihren Mitmenschen verwirklichen wollen. Dieses Verständnis legitimiert die fundamentale Aufgabe der Kirchen, junge Menschen im Zeichen der christlichen Heilsbotschaft zu erziehen wie erwachsene Menschen in dem christlichen Glauben zu bestärken und zum Handeln zu bewegen. Dieser umfassende kirchliche Bildungsauftrag gilt den Menschen innerhalb und außerhalb der Kirchen."

(P. Weides, 1975, S. 627)

P. Weides gibt darüber hinaus eine **Klärung für** die beiden Bildungsformen, **kircheninterne und offene Erwachsenenbildung**, an die Hand:

„Im Mittelpunkt der kircheninternen Bildungsarbeit steht die religiös-theologische Unterweisung, geleitet von der Sorge um das Heil der Menschen. Formen dieser Pastoral sind u.a. Katechese, Predigt, kirchliches Apostolat im Kirchenraum und Glaubensschulung im Rahmen kirchlich orientierter Vereinigungen. Das Grundrecht der Religionsfreiheit und der sich daraus ergebende religiös-neutrale Charakter des Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland verwehren es den staatlichen Organen, Inhalte und Formen der religiösen Deutung menschlicher Existenz zu beeinflussen. Die einschlägigen gesetzlichen Regelungen der Erwachsenenbildung sehen deshalb auch davon ab, kircheninterne Einrichtungen, die vorwiegend oder ausschließlich der religiös-theologischen Bildung dienen, in die staatlichen Förderungsmaßnahmen einzubeziehen . . .

Von der kircheninternen religiösen und glaubensmäßigen Unterweisung zu unterscheiden sind die übrigen Initiativen der Kirchen auf den Gebieten der Erwachsenenbildung. In der pluralistischen Gesellschaft einer freiheitlichen Demokratie haben weder der zu religiöser und weltanschaulicher Neutralität verpflichtete Staat noch eine andere gesellschaftliche Institution ein Recht auf alleinige Bildung von Erwachsenen. Ein derartiger Monopolanspruch würde nicht nur die Mündigkeit erwachsener Menschen negieren, ihr Leben frei zu gestalten, er enthielte auch eine totalitäre Reduktion der Meinungsvielfalt und der Freiheit der Weltanschauung auf eine einzige Staatsideologie. In einem Gesellschaftssystem, das auf der freien Konkurrenz der Meinungen und Weltanschauungen beruht, ist die Bildung von Erwachsenen eine gesamtgesellschaftliche und damit eine öffentliche Aufgabe. Der Staat hat gegenüber erwachsenen Bürgern keinen Erziehungsanspruch."

(ebd., S. 628 f.)

Die Klärungsversuche durch solche Auffächerung sind auch innerhalb der EB in kirchlicher Trägerschaft umstritten, da konfessionelle EB im Gegensatz zu anderen Teilkräften eines partikularen Systems von EB auf einer Vorentscheidung beruht, die existential und total zugleich ist. Es wird nicht nur die politische Solidarität reklamiert, sondern auch das Einverständnis mit christlichen Überzeugungen, die in alle Seins- und Bildungsbereiche hineinreichen. Von daher erfährt etwa die berufliche Bildung eine beson-

dere Dimension, indem sie einmal im engeren Sinn der Weiterbildung des Kirchenpersonals dient, dann aber in einer größeren und allgemeineren Perspektive Beruf und christlich orientierte Persönlichkeitsbildung nahebringt:

> *„Christliche Angebote zur beruflichen Bildung sollen den einzelnen zu solchen beruflichen Leistungen anspornen, die das Gemeinwohl fördern und insbesondere anderen dazu verhelfen, sich aus ihren geistigen und materiellen Nöten zu befreien."*
>
> (ebd., S. 633)

Auf dem hier kurz umrissenen gemeinsamen Hintergrund des Selbstverständnisses konfessioneller EB hat die EB in katholischer Trägerschaft, zum Teil schon durch ihre geschichtliche Entwicklung bedingt, organisatorisch schärfere Umrisse erhalten. Sie wird deshalb hier als erste näher beschrieben.

3.2.2.1. Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft

In den Diskussionen innerhalb der konfessionellen EB, zumal in den letzten Jahren auch innerhalb der katholischen EB, spielt die Frage eine zentrale Rolle, inwieweit die kircheninterne Bildungsvermittlung eine **Anbindung** der EB an die „Amtskirche" bedinge oder ob EB in christlicher Verantwortung zu der Institution „Kirche" in einem eher distanzierten Verhältnis stehen kann. Eine mehr herkömmliche Richtung legt nach wie vor Wert auf eine enge Verzahnung, während andere Gruppierungen einer eher **offenen Praxis** zuneigen. Beide Tendenzen müssen aber nicht in einem Gegeneinander gesehen werden. So schreibt F. Messerschmid 1970 in „Stimmen der Zeit":

> *„Daher bin ich entschieden gegen die Überlegungen, katholische Erwachsenenbildung den Seelsorgeämtern anzuvertrauen."*
>
> (F. Messerschmid, 1973, S. 259)

Zugleich macht er deutlich, daß die organisatorische Offenheit keinen Verzicht auf die theologische und christliche Eindeutigkeit bedingt:

> *„Auch im Bereich der Erwachsenenbildung die Menschen für diese Selbstmitteilung Gottes offenzuhalten und zu öffnen, ist der eigentliche Grund eigenständiger, aber kooperativer Erwachsenenbildung."*
>
> (ebd., S. 259)

W. Niggemann hat anläßlich der Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenenbildung in Stuttgart 1971 ebenfalls den Charakter der Offenheit hervorgehoben und als wesentliches Element katholischer EB die **Weltbemächtigung des Menschen auf christlicher Grundlage** gekennzeichnet, die ja kein Sacrificium intellectus einschließe, sondern gerade zu selbständigem, kritischem Lernen auffordere.

Die daraus folgenden inhaltlichen Konsequenzen für eine katholische EB gibt W. Niggemann wie folgt an:

„Grundsätzlich muß die didaktische Entscheidung der katholischen Träger gegenüber dem gesamten Curriculum, der Einheit von Lehrinhalten, Lehrmethoden und Lehrzielen, offen sein. Es empfiehlt sich aber curriculare Schwerpunktbildung, weil für bestimmte Sachbereiche Weiterbildung in katholischer Trägerschaft sowohl von der Aktualität und Dringlichkeit der Probleme als auch von der Institutionsstruktur her besonders ausgerüstet ist. Solche Sachbereiche wären Elternbildung, Berufsbegleitende Bildung, Theologische Bildung, Politische Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft."

(W. Niggemann, 1973, S. 261)

Derartige Äußerungen konnten zu Beginn der siebziger Jahre noch auf Zurückhaltung stoßen. Während aber in den fünfziger und sechziger Jahren EB in konfessioneller Sicht als „Seelsorge" oder „Diakonie" (vgl. dazu J.H. Knoll, 1973, S. 246 f.) gedeutet wurde, wird heute in derartigen Chiffren nicht mehr gesprochen, wie etwa das „Gutachten zur Weiterbildung in katholischer Trägerschaft" des Kulturbeirates des Zentralkomitees der deutschen Katholiken (siehe dazu J.H. Knoll, 1974, S. 117 f.) belegt.

Ähnliches kommt anläßlich einer Tagung der Katholischen Akademie in Bayern zusammen mit der Akademie der Diözese Augsburg (15.3./16.3. 1975) unter dem Rahmenthema „Der Streit um Bildungsinhalte" zum Ausdruck. Auch dort hat sich gezeigt, daß katholische EB sich nicht auf Bildungsinhalte eher traditioneller Art beschränken will und kann. Die Aufgabenteilung einer pluralistischen EB versteht sich nicht so, daß für bestimmte Bildungsinhalte nur bestimmte Einrichtungen der EB zuständig sein sollen.

K. Erlinghagen hat in diesem Zusammenhang fünf Thesen formuliert, die die **Besonderheit katholischer EB,** aber auch den Brückenschlag zur kommunalen EB anzeigen:

„1. These
Wir haben in der Bundesrepublik wohlerworbene Rechte als einzelner und als Gruppen. Wir sind da, man muß mit uns rechnen. . . .

2. These
Der Beitrag der Christen in der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland ist der Beitrag von einzelnen und von Gruppen, das sind kleine, große oder auch sehr große Gruppen. . . .

3. These
Der Beitrag der Christen in der Erwachsenenbildung muß sich nicht stets formal als solcher erkennbar zeigen oder muß auch nicht stets formal als solcher deklariert werden, d.h. als der der Christen in der Erwachsenenbildung. . . .

4. These
Die im Falle eines Quasi-Monopols einer einzelnen Einrichtung gestellte Forderung auf größtmögliche Breite des Bildungsangebots besagt nicht, daß die einzelnen Institutionen (z.B. Konfessionen, Gewerkschaften etc.) sich beim Vorhandensein einer Vielzahl von Institutionen notwendigerweise auf ein spezielles, ihnen eher gemäßes Angebot beschränken müßten unter Ausschluß nichtspezifischer Veranstaltungen. . . .

5. These
Auch wo sich nicht als Christen bekennende Leiter einer Volkshochschule vorstehen, besteht für sie die Verpflichtung, die religiöse Problematik der Gegenwart in ihr Bildungsspektrum aufzunehmen. . ."

(K. Erlinghagen, 1975, S. 122 f.)

K. Erlinghagen weist seinen Beitrag als nur eine Stimme innerhalb der katholischen EB aus. Sie ist betont weltzugewandt. Stärker **aus theologischer Perspektive** sind die Überlegungen von D. Erneis, Professor für Theologie an der Universität Münster, formuliert, wie er sie in seinem Beitrag „Zum Zielspectrum theologischer Erwachsenenbildung" (vgl. dazu D. Erneis, 1975, S. 155 f.) entwickelt hat. Schon aus den Überschriften des Beitrags ist eine stärker auf die Institution der Kirche und die Gemeinde bezogene Einschätzung der EB herauszulesen:

- Theologische Erwachsenenbildung als Dienst am Glauben;
- Theologische Erwachsenenbildung als Teilhabe am theologischen Denken bzw. als Ort gemeindeorientierter Theologie;
- Theologische Erwachsenenbildung als Lerngemeinschaft zur Meinungs- und Willensbildung in der Kirche;
- Theologische Erwachsenenbildung als Gemeinde-, Gruppen- und Projektgruppenbildung;
- Theologische Erwachsenenbildung als problem- und konfliktorientierte Bildung und Diakonie;
- Theologische Erwachsenenbildung als Medium permanenter kirchlicher Reform.

In diesem Überschriftenkatalog wird katholische EB auf Glauben und Glaubensrealisierung in dieser Welt bezogen, damit wird ihr ein unauswechselbares Spezifikum beigelegt. **Pluralität der Trägerschaft** rechtfertigt sich ja vor allem dadurch, daß sie in den Veranstaltungen verschiedener Einrichtungen Akzente setzt und Inhalte in einer Form vermittelt werden, die von anderen Teilkräften in der EB so nicht wahrgenommen werden können und zugleich einem erkennbaren Bedürfnis innerhalb der gesellschaftlichen Pluralität entsprechen.

Es sind allerdings auch Versuche zu registrieren, eine „Neuorientierung" konfessioneller EB durch den Bezug auf eine nicht näher definierte emanzipatorische Pädagogik zu bewirken. So heißt es bei B. Thomas:

„Eine Theologie, die sich selbst als eine ‚emanzipatorische Theorie' betrachtet, weil sie die Grundsituation des Menschen reflektiert, die Grundfragen der menschlichen Existenz, und das, ‚was uns alle angeht', kann aus ihrem eigenen philosophisch-kritischen Sachverstand dazu beitragen, daß die integrale Weise menschlicher Lernprozesse zu ihrem Recht kommt.

Hieran anschließend meine ich, daß in der heutigen Situation aufs neue nach einem Zusammenhang zwischen dem Humanen und dem

Religiösen gesucht wird, nach der Bedeutung der Religion für die Gesellschaft und der Menschen in der Gesellschaft."

(B. Thomas, 1975, S. 165)

Es erscheint fraglich, ob die katholische Theologie bereit wäre, sich auf eine Position zu reduzieren, die Religion mit humaner Grundsituation in eins setzt. Aber auf keinen Fall kann eine derartig ausgelegte emanzipatorische EB darüber hinwegsehen, daß es innerhalb der christlichen Religionen personale und inhaltliche Setzungen gibt, die unaufkündbar sind. Eine in allgemeine Humanität und soziale Gesinnung entschwindende Religiosität bedarf nicht der Rückversicherung durch institutionalisiertes Christentum.

Die in den verschiedensten Wirkungsfeldern tätigen **EB-Institutionen in katholischer Trägerschaft** sind in der katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (BAG) zusammengeschlossen:

- 11 Landesarbeitsgemeinschaften für katholische Erwachsenenbildung;
- 11 Zusammenschlüsse auf Bundesebene (z.B. Leiterkreis der katholischen Akademien, Verband der katholischen Landvolkshochschulen);
- Verbände (z.B. Deutsche Kolpingfamilie, Katholischer Deutscher Frauenbund);
- 23 Diözesanarbeitsgemeinschaften bzw. Diözesanstellen für Erwachsenenbildung;
- Bischöfliche Arbeitsstellen (z.B. Katholische Rundfunkarbeit in Deutschland);
- „Persönlichkeiten, die sich um die katholische Erwachsenenbildung verdient gemacht haben und die Aufgaben der BAG hervorragend unterstützen können".

Die **Bundesarbeitsgemeinschaft** verfügt in der vierteljährlich erscheinenden Zeitschrift „Erwachsenenbildung" über ein Publikationsmedium, das sich einmal verbandsintern orientiert, darüber hinaus sich aber auch zu allgemeinen Fragen der Weiterbildung – durchaus mit wissenschaftlichem Anspruch und Charakter – äußert.

Angesichts der Vielgliedrigkeit der EB in katholischer Trägerschaft bereitet es begreiflicherweise Schwierigkeiten, vergleichbares **statistisches Material** zu erhalten. Es bezieht sich immer nur auf Ausschnitte der Arbeit. Einige Beispiele seien hier angeführt. So wird über die örtlichen Bildungswerke im Erzbistum Freiburg/Breisgau berichtet:

„Die Zahl der örtlichen katholischen Bildungswerke im Erzbistum Freiburg ist auf 500 gestiegen, die in 17 Kreisarbeitsgemeinschaften zusammengeschlossen sind. Wie das Bildungswerk der Erzdiözese mitteilt, hat es außerdem in Nord- und Südbaden insgesamt 18 Abendrealschulen mit 32 Klassen eingerichtet, die zur Zeit von 776 Schülern besucht werden. Das Angebot des Bildungswerks auf dem Sektor des

Zweiten Bildungswegs umfaßt noch zwei Kollegs zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife mit neun Klassen und 191 Teilnehmern in Freiburg und Karlsruhe-Mörsch, drei Vorbereitungskurse auf die Zulassung zum Studium an einer pädagogischen Hochschule mit fünf Klassen und 130 Teilnehmern in Freiburg, Bruchsal und Singen, zwei Vorbereitungskurse auf die Fachhochschulreife mit vier Klassen und 93 Teilnehmern in Freiburg und Bruchsal sowie ein Abendgymnasium in Offenburg mit drei Klassen und 37 Teilnehmern. Sämtliche Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs, die in der Trägerschaft des Bildungswerks der Erzdiözese Freiburg stehen, werden augenblicklich von mehr als 1.200 Teilnehmern besucht."

(Erwachsenenbildung, 1975, S. 45)

Datenmaterial ist ferner verfügbar für die katholische EB in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Die bereits mehrfach zitierte Zeitschrift „Erwachsenenbildung" gibt zur katholischen EB in Niedersachsen folgende Hinweise:

„Mit 3.635 Veranstaltungen hat die katholische Erwachsenenbildung in Niedersachsen im Jahre 1974 121.904 Teilnehmer angesprochen. Die damit erreichte Anzahl von 493.097 Belegungsdoppelstunden bedeutet gegenüber 1973 (419.390,5) eine Steigerung der Aktivitäten um 17,6 Prozent. Dies belegt der im September erschienene Jahresbericht 1974 der Arbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenenbildung im Land Niedersachsen e.V. mit ausführlichem Zahlenmaterial aus den insgesamt 70 Bildungswerken in den Bereichen Diözese Hildesheim, Offizialat Oldenburg und Diözese Osnabrück.

Die Schwerpunkte Politische Bildung, Theologische Bildung und langfristige Vorbereitungskurse zu Schulabschluß und Zulassungsprüfung zum Studium ohne Reifezeugnis haben sich auch im Jahre 1974 als die stabilste innerhalb der kontinuierlichen Steigerung erwiesen."

(ebd., S. 198)

Und für Nordrhein-Westfalen:

„Wie aus einer ersten Auswertung der statistischen Erhebung 1973 der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen hervorgeht, stieg die Teilnehmerzahl im Jahre 1973 um rund 315.000 auf fast 1.300.000. Die durchgeführten Doppelstunden stiegen um 45.442 auf 214.328 im Jahre 1973. Bemerkenswert ist, daß mit diesen Steigerungen gleichzeitig auch eine Gewichtsverlagerung der Arbeitsformen stattfand. Die Vortragsveranstaltungen werden mehr und mehr von intensiveren Arbeitsformen wie Seminaren, Kursen, Arbeitsgemeinschaften abgelöst. Die politisch- und gesellschaftsbezogenen Themen finden in den Einrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen das größte Interesse."

(ebd., S. 97)

3.2.2.2. Erwachsenenbildung in evangelischer Trägerschaft

1961 wurde die **„Deutsche evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung"** (DEAE) zur *„inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Unterstützung der Bestrebungen zur Erwachenenbildung in den Gemeinden, Verbänden und Einrichtungen der evangelischen Kirche in Deutschland"* (Satzung der DEAE) gegründet. In der DEAE sind eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Mitglieder und Aufgabenträger zusammengeschlossen (z.Zt. 46). Neben **Landesarbeitsgemeinschaften** und **kirchlichen Dienststellen** sind dies:

- Leiterkreis der Evang. Akademien in Deutschland e.V.;
- Evang. Aktionsgemeinschaften für Arbeitnehmerfragen in der Bundesrepublik Deutschland e.V.;
- Deutscher Verband Evang. Büchereien e.V.;
- Bundesvereinigung Evang. Eltern und Erzieher e.V.;
- Arbeitskreis Evang. Heimvolkshochschulen in Deutschland;
- Das Diakonische Werk – Innere Mission und Hilfswerk – der EKD;
- Verein zur Förderung der Männerarbeit der EKD e.V.;
- Arbeitsgemeinschaft der Evang. Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin;
- Wirtschaftsgilde e.V. – Evang. Arbeitskreis für Wirtschaftsethik und Sozialgestaltung;
- Arbeitsgemeinschaft missionarische Dienste;
- Evang. Buchhilfe e.V.;
- Evang. Frauenarbeit in Deutschland e.V.;
- Evang. Akademikerschaft in Deutschland;
- Matthias-Film Gesellschaft m.b.H.;
- Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden e.V.;
- Verband Evang. Handwerker e.B. – Gesellen- und Meistervereine in Deutschland.

(Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, 1976, S. 2 f.)

In einer Kurzdarstellung der DEAE werden außerdem folgende **Kooperationsgremien** genannt:

- „Fachgruppe Bildungsurlaub innerhalb der DEAE", die den Mitgliedern, die Bildungsurlaubsveranstaltungen planen und durchführen, für ihre spezifischen Probleme eine Gesprächsform bietet (vgl. hierzu: Fachgruppe Bildungsurlaub (Hrsg.): Bildungsurlaub im Experiment – ein Zwischenbericht, 1975).
- „Evangelischer Arbeitskreis für Familienbildung" (EAFB), in dem einmal die Mitglieder der DEAE, aber auch die Bereiche Familienpolitik und Familienberatung ihre Arbeit koordinieren und Konzepte evangelischer Familienbildung zu entwickeln versuchen.

- „Sektion regionaler Bildungszentren", der z.Zt. 22 Stadt- und Gemeinde-Akademien, Studienzentren und vergleichbare Einrichtungen in der EKD angehören.

- „Frankfurter Gesprächskreis", der die regional strukturierten Landesarbeitsgemeinschaften für Erwachsenenbildung zum Erfahrungsaustausch zusammengeführt.

Die Pluralität von Zielsetzungen und die strukturellen Verschiedenheiten führen zu Kooperationsproblemen, die in den kirchlichen Gruppen durchaus diskutiert werden:

> *„Die Analyse der Bestandsaufnahme ergab: Zu den Problemen der Binnenstruktur der DEAE treten Strukturschwächen, die durchgehend von allen Aufgabenträgern genannt werden: Zersplitterung der Kräfte und finanziellen Mittel durch Doppel- und Mehrfacharbeit, mangelnde Transparenz und Strukturierung der Aktivitäten, mangelnde Erfolgskontrolle, Fehlen gemeinsamer Planung. . . .*
>
> *Diese Strukturschwächen erleichterten der Arbeitsgruppe ‚Bildung, Erziehung, Ausbildung' die Klärung der Frage, welche Aufgaben in diesem Bildungsbereich zentral geplant und verantwortet werden müssen, nämlich: 1. Ausbildung und Fortbildung von Erwachsenenbildnern und Assistenten sowie die Beschreibung dieses Arbeitsfeldes, 2. die Erarbeitung und Bereitstellung von Lernprogrammen und Lehrmaterial, 3. die Vertretung der kirchlichen Erwachsenenbildung nach außen in grundsätzlichen Stellungnahmen gegenüber dem Staat und anderen gesellschaftlichen Kräften und vor allem 4. die gemeinsame Erarbeitung einer Konzeption, d.h. von Zielvorstellungen für Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft."*
>
> (G. Scharffenorth, 1972, S. 244 f.)

In diesem Sinne versucht die „Studienstelle der DEAE" in Karlsruhe (1968 gegründet) zu wirken. Sie hat vor allem folgende Aufgaben:

- Aufarbeitung des Theoriedefizits evangelischer EB durch dialogische Reflexion vorhandener Ansätze und eigenständige Weiterarbeit an einer möglichen Konzeption evangelischer EB-Arbeit;

- Erarbeitung von Materialien (so z.B. Bücherei für Erwachsenenbildung – bisher erschienen 4 Bände; zu beziehen bei der Studienstelle der DEAE, 7500 Karlsruhe 1, Schillerstraße 58) für selbstaktive Lerngruppen;

- Entwicklung von Rahmenkonzeptionen zu bestimmten Arbeitsfeldern kirchlicher EB (bisher: Vorentwurf Rahmenplan Elternbildung – vergriffen, Rahmenplan Altenbildung);

- laufende Information der Mitglieder über neue Tendenzen in Wissenschaft und Praxis der EB;

- Kontakte zu wissenschaftlichen Institutionen der EB.

Ähnlich dem sich in der Mitgliederstruktur der DEAE widerspiegelnden Ineinandergreifen von regionalen und funktionalen Diensten gestaltet sich die Erwachsenenbildung in den einzelnen Landeskirchen. Die oft geübte

Kooperation beider Dienste sorgt dafür, daß sowohl regional-parochiale EB, vor allem durch ihre Nähe zum potentiellen Teilnehmer, als auch die zielgruppen-themenspezifische EB, vor allem durch ihre stärkere Professionalisierung, ihren jeweiligen Beitrag zu einer effizienten Erwachsenenbildung leisten können. Im übrigen ist die Entwicklung einer Organisationsstruktur in den einzelnen Landeskirchen, die z.T. zu mehreren Bundesländern gehören oder/und in deren Gebiet sich mehrere Bundesländer teilen, mit der Entwicklung der EB-Gesetzgebung gekoppelt.

Die Organisationsformen und der Stand der Entwicklung in den einzelnen Landeskirchen sind unterschiedlich und zum Teil schwer vergleichbar. Statistische **Daten über Angebot und Teilnehmerprogramme** innerhalb der DEAE liegen daher nur spärlich und für einzelne Bundesländer getrennt vor. Am detailliertesten sind die Angaben der evangelischen Akademien. So heißt es in der Zeitschrift „Erwachsenenbildung":

> *„Die Zahl der Teilnehmer an Veranstaltungen der 15 evangelischen Akademien in der Bundesrepublik und Westberlin ist von 52.000 im Jahre 1960 auf 83.000 im Jahre 1973 gestiegen. Die Zahl der Tagungen erhöhte sich in diesem Zeitraum von 1.000 auf 1.900 pro Jahr. Wie im Anschluß an eine Tagung des Leiterkreises der Akademien, die kürzlich in Loccum stattfand, weiter mitgeteilt wurde, arbeiten zur Zeit 180 vorwiegend hauptamtliche Studienleiter in den Akademien. Die Veranstaltungen konzentrieren sich auf die Sachgebiete Industriearbeit, öffentlicher Dienst, Gesundheitswesen, Schule und Hochschule, Jugend, Ökumene und Entwicklungspolitik. Die wissenschaftlich und theologisch orientierten Begegnungstagungen stellen Erkenntnisse und Materialien für aktuelle Programme der Erwachsenenbildung bereit."*
> (Erwachsenenbildung, 1975, S. 139)

Versucht man eine Gemeinsamkeit zu beschreiben, so kann man sagen:

> *„Im Unterschied zu anderen Trägern liegt das Schwergewicht der christlichen Bildungsarbeit nicht auf dem Gebiet der beruflichen Qualifizierung, sondern im Bereich der personalen und sozialen Bildung. Das gibt ihr eine besondere Chance, die überall in der Erwachsenenbildungsarbeit zu beobachtende Tendenz zu technokratischen Lösungen der heute anstehenden Bildungsaufgaben (Verschulung, Zertifikatswesen, Effizienzlenken, ‚Curricularisierung') durch alternative Modelle in Frage zu stellen."*
> (K. Würmell, 1976, S. 6)

Diese Intentionen schlagen sich auch bei der **Auswahl von Adressaten und Themen** nieder:

> *„Bedeutet gerade kirchliche Erwachsenenbildung ein christliches ‚erkenntnis- und praxisleitendes' Interesse, so werden etwa folgende Prioritäten gesetzt: a) für ‚Mühselige und Beladene', b) für kirchlich und gesellschaftlich tabuierte und vergessene Themen, c) Hinterfragung fraglos etablierter Interessen und Mächte, d) Durchleuchtung psychischer, dogmatischer, ökonomischer und anderer Zwänge oder Fixierungen. Damit ist kirchliche Erwachsenenbildung thematisch beschränkt und zugleich vertieft in den Spannungsfeldern zwischen christlicher Motivation zu Gerechtigkeit, Heil, Versöhnung etc. auf*

der einen Seite und aktuellem Unrecht, Unheil, Unfrieden etc. auf der anderen Seite."

(G. Scharffenorth, 1972, S. 247)

Oder mit den Worten des Präsidenten der DEAE P.G. Seiz vor der Mitgliederversammlung der DEAE 1976 zum Stichwort „Schwerpunkte der evangelischen Erwachsenenbildung":

„Ev. Erwachsenenbildung begleitet Menschen an entscheidenden Stationen ihres Lebens; sie orientiert sich an Lebensabschnitten. . . .

Ev. Erwachsenenbildung wendet sich benachteiligten Gruppen zu und bietet eine Krisenbegleitung an. . . . Ev. Erwachsenenbildung nimmt weltgesellschaftliche Herausforderungen auf und setzt sich für eine verantwortbare Welt ein. . . .

Ev. Erwachsenenbildung beteiligt sich an der geistigen Auseinandersetzung der Zeit und versucht Menschen Orientierungshilfen angesichts des gesellschaftlichen Umbruchs zu vermitteln. . . ."

(Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, 1976, S. 20 f.)

Evangelische EB wendet sich **gegen Monopolisierung von Bildung,** sowohl im Hinblick auf die Kirchen als auch auf den Staat oder andere Träger. Selbst kooperationsbereit, verlangt sie diese Bereitschaft auch von anderen Weiterbildungsträgern.

„Die Erwachsenenbildung der Kirche erwartet, überall im gesellschaftlichen Bereich wie schon bisher gleichberechtigter Partner wie die anderen Träger zu sein. . . . Sie vertritt diesen Bildungsansatz aus seelsorgerlicher Verantwortung gegenüber dem einzelnen, den Gruppen und der Gesellschaft und aus Bindung an das Erbe ihrer langen Bildungstradition. Obwohl sie selbst daran interessiert ist, bei sich und in der Gesellschaft Freiräume zum Denken und Handeln zu schaffen, kann sie keiner kritiklosen Übersteigerung der emanzipatorischen Seite der Bildung folgen. Sie hat zu warnen, wo wissenschaftliche Erkenntnisse zur weltanschaulichen Manipulation eines Bildungsganges benutzt werden. Die derzeitige offizielle Bildungsplanung bedarf dringend einer inhaltlichen Ergänzung, soll sie nicht als technisch perfekte ‚Fortschreibung' des Geistes der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts verstanden werden."

(G. Scharffenorth, 1972, S. 275)

3.3. Volkshochschule

In eine Darstellungssystematik, die von den Trägern der EB ausgeht, paßt sich die Volkshochschule (VHS) schlecht ein. Formalrechtlich hat sie keinen einheitlichen Träger. Etwas mehr als 50 % der VHSn sind **Einrichtungen der Gebietskörperschaften,** etwas weniger als 50 % haben den **Rechtsstatus eines eingetragenen Vereins.** Die Entwicklung geht – wenn auch sehr langsam – hin zur Integration in die Gebietskörperschaften. Die unterschiedliche Verankerung der Einrichtung VHS bei zwei verschiedenen Rechtsträgertypen hat zur Folge, daß die umfassendste EB-Einrichtung bei

formalrechtlicher Betrachtung nicht existent ist. Dabei ist die Trägerfrage bei der VHS keine grundlegende, denn auch die Volkshochschulen als eingetragene Vereine sind meist nahe mit den Gebietskörperschaften verbunden. Wenn eine vereinsrechtliche Regelung beibehalten wird, geschieht dies aus Gründen der Praktikabilität. Auch kann man feststellen, daß der Rechtsstatus keinen entscheidenden Einfluß auf die Angebotsstrukturen der Einrichtungen hat. Wie auch immer der Rechtsstatus fixiert ist, Volkshochschulen sind eine Einrichtung,

> *„an der Weiterbildung nicht Funktion von Verkündung, nicht Funktion von Interesse und nicht Funktion von Produktion ist."*
>
> (H. Becker, 1975, S. 398)

Eine kurze, allgemein zutreffende Beschreibung der VHS ist nicht einfach. Da jede einzelne gegenüber allen anderen autonom ist und die Entwicklung von lokalen Entscheidungen abhängt, haben die Volkshochschulen lange Zeit ein sehr unterschiedliches Bild geliefert. In den letzten Jahren ist indessen eine Tendenz zur Annäherung unverkennbar. In jüngster Zeit ist diese Entwicklung allerdings durch unterschiedliche Ländergesetze wieder in Frage gestellt. Hinsichtlich des Organisationsgrades und der Professionalisierung schreitet beispielsweise die Entwicklung in Nordrhein-Westfalen sowie auch in Hessen und Niedersachsen wesentlich schneller voran als in den süddeutschen Ländern.

Um das Spezifische der VHS zu beschreiben, wird im folgenden zum einen die letzte **Erklärung des Deutschen Städtetages zur Aufgabe der VHS** herangezogen, zumal der Städtetag gleichsam als Trägergemeinschaft fungiert. Zum anderen wird vor allem aus einer 1976 erschienenen Broschüre zitiert, die den nebenberuflichen Kursleitern ein Bild vom Aufgabenverständnis, dem Angebotsprofil und den Organisationsformen der Institution VHS vermitteln soll. Diese Quelle ist gegenüber anderen bevorzugt worden, weil es sich um einen Text handelt, dessen Adressaten – die nebenberuflichen Kursleiter – zugleich auch Kommunikationspartner der HPM sind, also der Adressaten dieser Studieneinheit, soweit sie in der VHS arbeiten.

In der Entschließung des Deutschen Städtetages heißt es:

> *„Weiterbildung für eine offene Gesellschaft*
> *Die Volkshochschule bietet Weiterbildung für eine offene Gesellschaft. Sie ist ebenso wie das gesamte Bildungswesen vor die Forderung gestellt, unter den Bedingungen der industriellen Entwicklung, des gesellschaftlichen Wandels und des Berufslebens Lernprozesse einzuleiten, die sowohl den berufsbezogenen und zweckorientierten Zielsetzungen als auch den politischen und freiheitlichen Bedürfnissen des Bürgers innerhalb unserer Gesellschaft dienen. Dies bedeutet, daß die Volkshochschule Hilfen für das Lernen, Hilfe für die Orientierung und die Urteilsbildung sowie Hilfe für die Eigentätigkeit anbieten und zugleich den Wünschen nach Information, Kommunikation und Kompensation entsprechen muß. Dabei muß die Volkshochschule in einer Zeit wachsender politischer Emotionen ein Ort der Versachlichung politischer Auseinandersetzungen sein."*
>
> (Deutscher Städtetag, 1976, S. 3 f.)

Und an anderer Stelle:

„Die Förderung des Auf- und Ausbaus eines Weiterbildungssystems zu einem Hauptbereich des Bildungswesens ist eine öffentliche Aufgabe. Mit der schrittweisen, aber konsequenten Verwirklichung dieser Zielsetzung muß die ständig wachsende Nachfrage nach Weiterbildung in unserer Gesellschaft durch ein vielfältiges Angebot erfüllt werden. Die Volkshochschulen als Vermittler öffentlicher Weiterbildung und die Städte als Träger von Volkshochschulen stehen hierbei vor besonderen Aufgaben."

(ebd., S. 2)

Da Weiterbildung eine öffentliche Aufgabe ist, sind gerade die VHSn von ihren Voraussetzungen her besonders dazu geeignet, breite Weiterbildungsprogramme anzubieten, denn:

„Die Volkshochschulen sind weder an bestimmte Gruppen noch an bestimmte Interessen gebunden und stehen als Einrichtungen jedem Erwachsenen offen."

(Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen, 1976, S. 73)

Das bedeutet,

„daß die Volkshochschule als Einrichtung nicht auf eine partikulare Position, gleich welcher Richtung, festgelegt ist."

(ebd., S. 73)

Die Weiterbildung von Erwachsenen ist ihre genuine Aufgabe.

„Sie dienen ausschließlich dieser Zweckbestimmung und unterscheiden sich von anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung unter anderem dadurch, daß sie auf allen Teilgebieten dieses Aufgabenfeldes tätig werden. Damit wird kein Monopolanspruch erhoben, sondern der allgemeine Auftrag charakterisiert, den die Volkshochschulen haben: Sie sind, was die Möglichkeiten zur Bildung angeht, den Erwachsenen in vergleichbarer Weise verpflichtet, wie die Schule den Kindern und Jugendlichen."

(ebd., S. 69)

Die Themenangebote lassen sich folgenden Stoffgebieten zuordnen:

„– Gesellschaft, Politik, Recht und Geschichte,
– Erziehungsfragen, Psychologie, Religion, Philosophie,
– Literatur, Kunst, Musik und Medien,
– Sprachen,
– Wirtschaft und kaufmännische Praxis,
– Mathematik, Naturwissenschaften und Technik,
– Spielen und Gestalten,
– Haushaltsführung, Gesundheit, Gymnastik, Körperpflege."

(ebd., S. 68)

Diese Aufgliederung entspricht dem seit Jahren in Verbindung mit dem Deutschen Städtetag eingeführten Erhebungsbogen.

In den Statistischen Mitteilungen der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS des DVV) für 1975 werden

diese **Stoffgebiete** detaillierter aufgeschlüsselt. Danach verteilt sich das Angebot der VHSn wie auf S. 49 dargestellt.

Die Breite des Angebots der VHS bezieht sich nicht nur auf die Inhalte. Ihr entspricht auch eine **Vielfalt der Veranstaltungsformen:**

„Sieht man von Vortrag und Vortragsreihe ab, die in letzter Zeit seltener geworden sind, so kommen als wichtigste in Betracht:

- *der Vortragskurs, in dem ein Vortragender sein Thema in systematischer Abfolge an mehreren Abenden behandelt und bereit ist, auf Fragen der Teilnehmer einzugehen;*
- *der Unterrichtskurs, der zu einem bestimmten Unterrichtsziel führt, wobei eine regelmäßige Teilnahme und Mitarbeit und gegebenenfalls die Bereitschaft zu häuslicher Vorbereitung erwartet werden;*
- *der Lehrgang, der auf ein bestimmtes Prüfungsziel vorbereitet und an dessen Ende ein anerkanntes Zeugnis erworben werden kann;*
- *der Arbeitskreis, der ebenfalls eine aktive Beteiligung und die regelmäßige Teilnahme voraussetzt, in den Zielvorstellungen aber vergleichsweise breiter und offener angelegt ist und deshalb den Teilnehmern einen größeren Spielraum zur Mitgestaltung bietet;*
- *der Studienkreis, dessen Thematik wissenschaftsorientiert ist, wobei von den Teilnehmern Beiträge aus dem eigenen Erfahrungsbereich, kleinere Vorbereitungsarbeiten oder Materialhilfen sowie kritische Äußerungen erwartet werden;*
- *der Gesprächs- oder Aussprachekreis, der die Gelegenheit zu einem freien Meinungsaustausch und damit zu einem Abwägen eigener Erfahrungen und Auffassungen gegenüber denen anderer Teilnehmer bietet.*

Hinzu kommen Sonderformen wie Studienbegleitzirkel im Medienverbund, Wochenend- und Wochenseminare, Exkursionen und Studienfahrten, . . ."

(Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen, 1976, S. 76 f.)

Auch das **Anspruchsniveau** der Kurse ist sehr differenziert und reicht vom elementaren Nachholbedarf (Hauptschulabschluß) bis zum wissenschaftsbezogenen Kontakstudium. Ebenso können die Verbindlichkeitsgrade der Veranstaltungen unterschiedlich sein:

„Es gibt Kurse, die standardisierten, bundeseinheitlichen abprüfbaren Lernzielen folgen, andere wiederum, für die überregional konzipierte Rahmenpläne maßgebend sind, und genauso aber auch Arbeitsgruppen, in denen die Teilnehmer durch Selbstwahl den Ablauf bestimmen."

(ebd., S. 69)

Trotz der unterschiedlichen Rechtsformen der über tausend Volkshochschulen im Bundesgebiet gilt:

„Traditionell wird die Erwachsenenbildung von den Gemeinden oder Gemeindeverbänden als freiwillige Aufgabe wahrgenommen oder gefördert. In Hessen und in Nordrhein-Westfalen ist sie inzwischen zur Pflichtaufgabe der Gebietskörperschaften erklärt worden. Diese Regelung stellt allerdings keine Aufgabenerfüllung nach staatlicher Weisung

Struktur des Gesamtangebots – 1974

Durchgeführte Doppelstunden und Abende
Einzelveranstaltungen

Stoffgebiete	absolute Zahlen BRD	Werte in % BRD
1 Gesellschaft und Politik	90.392	3
2 Erziehung, Philosophie Religion, Psychologie	98.938	3
3 Kunst	62.557	2
4 Länder- und Heimatkunde, Naturkunde	34.794	1
5 Mathematik, Naturwissenschaf, Technologie	155.973	5
6 Verwaltung und kaufmännische Praxis	290.467	9
7a Englisch	424.672	14
b Französisch	225.213	7
c Italienisch	38.618	1
d Russisch	23.421	1
e Spanisch	66.179	2
f Deutsch als Fremdsprache	100.794	3
g andere Fremdsprachen	41.394	1
h Deutsch für Deutsche	52.094	2
8 manuelles und musisches Arbeiten	525.118	17
9 Hauswirtschaft	206.503	7
10 Gesundheits- und Körperpflege	260.314	8
11 Vorbereitung auf Schulabschlüsse	304.807	10
12 Sonderprogramme	78.568	3
13 sonstiges	37.309	1
insgesamt:	3.117.125	100

(Nach: Statistische Mitteilungen der PAS des DVV, 1975, S. 20/21, Tabelle 7 und 7 a)

dar. Die Volkshochschulen bewahren auch in solchen Fällen die Freiheit zur Angebotsgestaltung und bleiben in dieser Hinsicht autonom. Dies erklärt die Mannigfaltigkeit der Formen, die örtlichen Gegebenheiten Rechnung tragen."

(ebd., S. 70)

Erwähnt sei noch, daß die **Finanzierung** der VHS uneingeschränkt transparent ist. Sie setzt sich zusammen

„– aus den Mitteln, die die Gemeinde oder der Gemeindeverband aufbringt,
– aus den staatlichen Zuschüssen oder Zuweisungen, die in erster Linie vom zuständigen Bundesland kommen,
– aus den Entgelten, die die Teilnehmer zahlen.

Die Höhe der jeweiligen Anteile an der Gesamtfinanzierung ist unterschiedlich. Allgemein kennzeichnend ist, daß diese Finanzierungsweise durchgängig das Prinzip öffentlicher Verantwortung mit dem Prinzip einer Marktorientierung kombiniert und damit die Einrichtungen in wirtschaftlicher Hinsicht vor einseitiger Abhängigkeit bewahren hilft."

(ebd., S. 70 f.)

Das breite Spektrum an Aufgaben im Bereich der Weiterbildung stellt die VHSn vor Probleme, die nicht nur auf lokaler Ebene zu lösen sind. Aus diesem Grunde haben sie sich zu **Landesverbänden** (entsprechend den Bundesländern) zusammengeschlossen,

„die ihrerseits den Deutschen Volkshochschul-Verband bilden. Diese Form der freiwilligen Selbstorganisation beschränkt sich keineswegs auf die Vertretung gemeinsamer Interessen gegenüber staatlichen Instanzen und der Öffentlichkeit. Die Verbände erbringen pädagogisch unverzichtbare Leistungen, indem sie Grundsätze für die Arbeit entwickeln, die Mitgliedseinrichtungen beraten und unterstützen sowie die Fortbildung haupt- und nebenberuflicher Mitarbeiter wahrnehmen."

(ebd., S. 83)

Das **hauptberufliche Personal** an VHSn konnte auf Grundlage der Ländergesetze zur EB in den letzten Jahren erheblich erweitert werden. Nach den Angaben in den Statistischen Mitteilungen der PAS des DVV für 1975 (zum Vergleich die entsprechenden Zahlen für 1970) waren für die VHS tätig:

	1970	1975
ausschließlich hauptberufliche VHS-Leiter	188	289
hauptberufliche VHS-Leiter in Personalunion	70	54
hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter	163	606

3.4. Ländliche Erwachsenenbildung und Bildungsstätten

Im Rahmen einer Studieneinheit über Institutionen der Erwachsenenbildung ist keine Vollständigkeit möglich. Es ist auch unvermeidlich, daß die Bereiche der EB in den Vordergrund rücken, die einen relativ hohen Organisationsgrad aufweisen und die besonders um Öffentlichkeit und Transparenz bemüht sind. In Rücksicht auf die Arbeitssituation der großen Mehrheit der Adressaten von SESTMAT ist es schließlich naheliegend, solche Situationen hervorzuheben, die bei der örtlichen, meist stadtorientierten Arbeit vorzufinden sind. Einige über diese Arbeitssituation hinausweisende Angaben erscheinen aber angebracht.

Auch wenn mit der industriellen Entwicklung Stadt und Land sich einander angenähert haben, bleiben für die **Erwachsenenbildung auf dem Lande** einige besondere Aufgaben und Probleme, die sich aus dem weitgestreuten Rekrutierungsfeld und aus den Anpassungsnotwendigkeiten ergeben. Es hat eine weit zurückreichende Tradition, sie in Verbindung mit Angebotsformen der EB zu lösen, die aus den Organisationsformen der landwirtschaftlichen Bevölkerung entwickelt worden sind. Was dies bedeutet, kann eine Selbstdarstellung der „Landesvereinigung für ländliche Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz e.V." verdeutlichen. Sie ist die jüngste Darstellung dieser Art:

> *„Alle Organisationen im landwirtschaftlichen Bereich sind in irgendeinem Sektor der Weiterbildung tätig. Das Ziel ihrer Tätigkeit besteht darin, die Menschen im ländlichen Bereich zu befähigen, die ständig sich wandelnden Fragen und Probleme des Lebens in Beruf, Familie, Gesellschaft und Staat rechtzeitig zu erkennen und zu meistern.*
>
> *Um die Erwachsenenbildungsarbeit dieser Organisationen zu koordinieren und den Notwendigkeiten eines Weiterbildungsgesetzes anzupassen, ist die Landesvereinigung für ländliche Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz am 2. November 1972 gegründet worden. Gründungsmitglieder waren die in Rheinland-Pfalz regional bestehenden drei Bauernverbände, drei Landfrauenverbände, drei Landjugendverbände, der Verband der landwirtschaftlichen Fachschulabsolventen, der Verein Bildungsstätte Ebernburg, der Verein für Jugendpflege und Jugenderholung St. Martin und die Landwirtschaftskammer Rheinland-Pfalz.*
>
> *Alle diese Organisationen sind in ihrer Tätigkeit nicht parteipolitisch oder konfessionell gebunden und vertreten die Interessen aller Landwirte und Winzer bzw. der Landfrauen und der Landjugend.*
>
> *In der Weiterbildungsarbeit befassen sie sich hauptsächlich mit folgenden Themenbereichen:*
>
> *1. Bauernverband:*
> *Agrarpolitik, Sozialfragen, Rechtsfragen, Steuerfragen, Entschädigungsprobleme, Buchführung, Gesundheitswesen sowie Landes- und Bundesgesetze.*
>
> *2. Landfrauenverband:*
> *Ernährung, Gesundheit, Hauswirtschaft, Allgemeinbildung, Familie, Erziehung, Wohnkultur, Freizeit.*
>
> *3. Landjugend:*
> *Erziehung zur Gemeinschaftswilligkeit und Gemeinschaftsfähigkeit,*

Vorbereitung auf die Übernahme von Verantwortung in Verbänden, Organisationen und staatlichen sowie kommunalen Einrichtungen.

4. *Verband der landwirtschaftlichen Fachschulabsolventen: Berufsfachliche Weiterbildung für Landwirte und Winzer (Ackerbau, Viehzucht, Technik, Weinbau usw.).*
5. *Bildungsstätte Ebernburg: Sie ist eine Heimvolkshochschule, die von den Bauernverbänden von Rheinland-Pfalz getragen wird.*

(Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz, 1976, S. 23)

Der 11. Landpädagogische Kongreß 1971 in Würzburg, dessen Referate und Berichte von der Deutschen Landwirtschaftlichen Gesellschaft veröffentlicht worden sind, zeigt zudem eine rege und aufgeschlossene Diskussion über Methoden der EB. Eine initiierende Rolle spielen dabei die Heimvolksschulen (HVHS). So kann in der Broschüre „Die ländliche Heimvolkshochschule 1976" gesagt werden: Der Verband der ländlichen Heimvolkshochschulen

„und die angeschlossenen Schulen verstehen sich als Bildungsstätten für die ländliche Bevölkerung. Sie suchen engen Kontakt zum Deutschen Bauernverband und seinen angeschlossenen Landesverbänden, ohne auf ihre Unabhängigkeit zu verzichten. . .

. . . Auf dem Lande hat sich in den letzten Jahrzehnten eine tiefgehende wirtschaftliche und soziale Wandlung vollzogen. Wenn dieser Wandlungsprozeß geistig überraschend gut von der Landbevölkerung bewältigt wurde, so ist das u.a. auch der Bildungsarbeit der ländlichen Heimvolkshochschulen zu verdanken. Es hat kaum ein für das Landvolk bedeutsames Problem gegeben, für das nicht in den Kursen der ländlichen Heimvolkshochschulen eine Lösung gesucht wurde."

(Die ländliche Heimvolkshochschule, 1976, S. 10)

Im Verband der ländlichen HVHSn sind 42 Internatseinrichtungen zusammengeschlossen. Sie gehören zum Teil auch konfessionellen Trägergruppen an, zum Teil einer „freien" Gruppe.

Die **Heimvolkshochschulen** halten zumindest mit einem Teil ihres Programms an der insbesondere in den skandinavischen HVHSn ausgeprägten und von dort übernommenen Tradition fest, langfristige Lehrgänge anzubieten, die länger als einen Monat dauern. Daneben sind aber Heime immer zahlreicher geworden, die auch kurzfristige Veranstaltungen anbieten. Ursprünglich meist mehr an der außerschulischen Jugendbildung orientiert und durch die Förderung aus dem Bundesjugendplan zusammengeführt, plädieren sie heute für die „Einheit der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung".

Sie sind im **„Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten"** zusammengeschlossen. Es handelt sich nach einer Selbstdarstellung des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten um Bildungsinstitutionen,

„zu deren Zielsetzung es gehört, ohne Bevorzugung einer der verschiedenen politischen und konfessionellen Bedingungen Menschen aller Gesellschaftsschichten in der Arbeit an Problemen und Gestaltungsfragen so zusammenzuführen, daß dabei die gemeinsamen Grundlagen

und Strebungen erfahrbar werden, auf denen unser Zusammenleben im Rahmen des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Bereich beruht.

Alle diese Bildungsinstitutionen

Jugendbildungsstätten
Jugendgruppenleiterschulen
Kurzschulen
Internationale Institute
Europa-Häuser
Ost-West-Akademien
Grenzakademien
Politische Stiftungen
Institute für politische Bildung

haben bei aller Vielfalt der inhaltlichen und methodischen Ansätze und Aufgabengebiete gemeinsam, daß sie

- *politische Bildungsarbeit leisten,*
- *Lehrgangsteilnehmer für die Dauer von Wochenend- oder längerfristigen Kursen in den Bildungsstätten internatsmäßig unterbringen,*
- *einen qualifizierten ständigen Dozentenstab haben,*
- *mit Bibliotheken, optischen und akustischen Lehrmitteln ausgerüstet sind."* (Außerschulische Bildung, 1970 ff.)

Der **„Minimalkonsens"** dieser Institutionen wurde auf der Mitgliederversammlung am 29.5.1970 folgendermaßen formuliert:

„1. Die politische Bildung hält sich für politisch relevante Fakten und Willensrichtungen allseitig offen, sie ist keine Indoktrination etwa im Sinne einer Konfession, eines Parteiprogrammes, einer Interessengruppe; jedoch ist sie Parteinahme für die Verwirklichung der Würde aller Menschen in einem Gemeinwesen, das gerecht zu ordnen eine ständige Aufgabe bleibt.

2. Sie will am Maßstab der Menschenwürde, wie sie das Grundgesetz vertritt, insbesondere die Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, politisches Bewußtsein entwickeln. Dieser Maßstab ist auch gültig für die Austragung der Konflikte, die bei der Weiterentwicklung von Freiheit und Gerechtigkeit entstehen.

3. Sie will die Geschichte als ein vielschichtig bedingtes, gleichwohl menschlicher Verantwortung und menschlichem Handeln unterliegendes Geschehen verstehen lehren und den irrigen Verdacht widerlegen, der demokratische Gedanke verstoße gegen die Kontinuität der deutschen Geschichte.

4. Sie will den Zusammenhang der nationalen und der übernationalen Aufgaben und die Bedingungen der Möglichkeit eines dauernden Friedens als dringlichstes Problem der Weltpolitik aufweisen.

5. Sie will über flüchtige Behandlung einzelner Tagesfragen hinaus zu einer sachgerechten Analyse der politischen Gegenwart und der in ihr wirksamen Zusammenhänge verhelfen, zu kritischer Beobachtung der politischen Wirklichkeit und zur Kenntnis der Struktur- und Funktionsprobleme der modernen Demokratie in allen Bereichen des öffentlichen Lebens; sie will die an den einzelnen herandrängenden Informationen und Impulse in einen geordneten, der Differenzierung und Wandlung fähigen Vorstellungszusammenhang bringen, der alternative Entwürfe für eine bessere Zukunft einschließt und Sachzwänge nicht übersieht.

6. Sie will kritische Urteilskraft entwickeln und schärfen und die Einsicht wecken, daß ein Teil des Unbehagens an der Politik daher rührt, daß man das politische Geschehen nicht zu verstehen und zu beurteilen vermag. Sie will sich damit nicht in den Dienst der Bequemlichkeit und Effektivität der Machtausübung stellen, sondern Würdigung und Kritik politischen Handelns anregen und damit die Fähigkeit des einzelnen zur Teilnahme an der politischen Willensbildung verbessern.

7. Sie will deutlich machen, warum gesellschaftliche und staatliche Institutionen notwendig sind. Ihr Aufbau und ihre Funktionsweise müssen von ihren Zwecken her ständig kritisch untersucht werden. Sie will den einzelnen auf das Recht und die Möglichkeit politischen Handelns verweisen. Dies schließt die Veränderung von Institutionen selbst ein.

8. Sie will an der Überwindung der Widersprüche zwischen individuellem und gesellschaftlichem Selbstverständnis arbeiten und will zeigen, daß jedes menschliche Verhalten auch in seiner politischen Bedeutung und Wirkung begriffen werden muß. In diesem Sinne ist politische Bildung auch Einübung sozialen Verhaltens. Dazu gehören vor allem Solidarität, Fairneß, Kompromißbereitschaft sowie die Reflexion und Kontrolle eigener Emotionen. Dazu gehört ferner die Vermittlung der Einsicht in das Recht auf Widerstand gegen undemokratische Bestrebungen und Maßnahmen. Berechtigung und Kriterien dieses Widerstandsrechts leiten sich aber von den Prinzipien ab, auf die sich diese Erklärung beruft.

9. In ihren Einrichtungen, ihren Veranstaltungen und ihrem Lernstil will sie die Kreativität, d.h. die produktive Selbsttätigkeit und Entfaltung ihrer Mitarbeiter und aller Teilnehmer anregen und zur Wirkung kommen lassen."

(Außerschulische Bildung, 1976, D 177/178)

Neben dem Engagement für die politische Bildung und die internationale Arbeit nimmt bei der Mehrzahl der Bildungsstätten auch die kulturelle Bildung einen breiten Raum ein. Insbesondere ist man um die **Integration politischer und kultureller Bildung** bemüht.

Aufgrund ihrer besonderen organisatorischen Zusammenhänge sind von den Mitgliedern des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten die **politischen Stiftungen** besonders zu nennen:

- Konrad-Adenauer-Stiftung,
- Friedrich-Ebert-Stiftung,
- Friedrich-Naumann-Stiftung,
- Hanns-Seidel-Stiftung.

Ihre Namen verweisen auf ihre jeweilige Nähe zu den politischen Parteien. Unabhängig von ihren unterschiedlichen Traditionen sind sie für die EB zuerst durch die Einrichtung jeweils einer Bildungsstätte bzw. HVHS relevant geworden. Neben ihren weiteren Tätigkeitsfeldern, wie

- Bildungspolitik und internationale Arbeit,
- Entwicklungshilfe,

– Forschung und Publikationen,

– Studienförderung

haben sie ihre politische Bildungsarbeit im Laufe der Zeit ausgedehnt und zum Teil auch dezentralisiert. Nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Zielgruppenarbeit haben sie an Bedeutung gewonnen. Soweit es Statistiken erkennen lassen, ist anzunehmen, daß bis zu zwei Drittel der Teilnehmer den Parteien angehören, denen die jeweiligen Träger der Veranstaltungen nahestehen.

Verarbeitungstext

4. Zur Begründung der pluralistischen Organisation der Erwachsenenbildung

Das Lernen von Erwachsenen galt in der Vergangenheit als eine private Angelegenheit. Es blieb dem einzelnen überlassen, ob und wie er es tat. EB gehörte somit nicht zu den Bereichen staatlicher Vorsorge. So ist in der ersten deutschen Republik ein Satz wie der in der Weimarer Verfassung, Artikel 148 Absatz 4,

> *„Das Volksbildungswesen einschließlich der Volkshochschule soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden"*

weithin deklamatorisch geblieben. Hinter ihm stand keine gesellschaftliche Macht und offenbar auch keine gesellschaftliche Notwendigkeit. In einer Zeit, in der Weiterlernen nichts Selbstverständliches war, wurden die Angebote für das Weiterlernen aus der jeweiligen Situation heraus in den unterschiedlichsten Formen und von den verschiedensten Initiatoren gemacht. Dieser Zustand erschien solange unproblematisch, bis

- mit den Veränderungen der **technisch-ökonomischen Bedingungen** die Notwendigkeit von EB immer unabweisbarer, Umschulungen immer häufiger, Begabungsreserven immer gesuchter wurden;
- durch die allmähliche **Entfaltung eines demokratischen Bewußtseins** immer nachdrücklicher das „Recht auf Bildung", auch unabhängig von beruflichen Qualifikationsanforderungen, gefordert wurde.

Damit war sowohl aufgrund realer Nöte und Defizite als auch aufgrund fundamentaler gesellschaftlich-anthropologischer Ziele die **öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung** herausgestellt und die Frage aufgeworfen, in welcher Weise die öffentlichen Hände einer solchen Aufforderung gerecht werden.

Um sie zu beantworten, mußte erst einmal festgestellt werden, was inzwischen gleichsam schon „von selbst" geschehen war. Das, was sich im Laufe der Zeit entwickelt hatte, ist verschieden beurteilt worden:

- Die einen sprechen von **„Wildwuchs"**; sie verlangen mehr Transparenz und ein gewisses Maß an Ordnung im Sinne einer Abstimmung aufeinander, wofür ein „kooperatives System der Erwachsenenbildung" vorgeschlagen wird (vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg, 1968).
- Die anderen gehen von der Einschätzung aus, daß beträchtliche **Defizite** vorhanden sind, daß viel zu wenig „gewachsen" ist, daß auf dieses Wachsen nicht gewartet werden kann, sondern daß die

öffentlichen Hände verpflichtet sind, das gesellschaftlich Notwendige und das aus humanitärer Sicht Wünschenswerte zu initiieren (vgl. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 1975).

Dazu gibt es noch zwei Varianten:

- Einerseits wird gesagt: Mit dem Vorhandensein der VHSn ist ein geeigneter Ansatz zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben gegeben, sie bedürfen nur des Ausbaus zu **kommunalen Weiterbildungszentren** sowie der gezielten Unterstützung flankierender Aktivitäten (Weiterbildung u.a.: Strukturplan Weiterbildung, 1975).
- Andererseits wird gesagt: Am gravierendsten im Felde der Weiterbildung sind die Aktivitäten der Betriebe, sie bedürfen dringend eines Korrektivs, wobei es wiederum verschiedene Vorstellungen darüber gibt, wie diese Korrektur zu bewirken ist – etwa durch **finanzielle Steuerungsmechanismen** (J. Kunze, 1975) oder durch **Basisinitiativen** (H. Dauber/E. Verne, 1976).

Wenn über Probleme dieser Art nicht nur wissenschaftlich oder essayistisch diskutiert wird, sondern wenn es um die reale Organisation des Weiterbildungsbereichs geht und um die Frage, welche Rolle die öffentlichen Hände dabei spielen sollen, können und dürfen, dann muß diese Frage im Rahmen der verfassungsrechtlichen Zuständigkeiten und damit in Verbindung mit der **Interpretation des Grundgesetzes** und des **Demokratieverständnisses** gesehen werden.

Unter diesem Gesichtspunkt erhält eine alte Diskussion, nämlich die über die **„Freiheit"** der EB, einen neuen Akzent. Schon in einem der ersten Dokumente, die eine Förderung der EB durch die öffentlichen Hände ins Auge faßte, heißt es:

> *„Staat und Gemeinde sollen die Volksbildungsarbeit mit finanziellen und sonstigen Mitteln (Hergabe von Schulräumen u.ä.) unterstützen, ohne Einfluß auf den Geist der Arbeit zu beanspruchen."*
>
> (J. Henningsen, 1960, S. 139)

Soweit es dazu Kontroversen im Bereich der EB gab, bezogen sich diese nicht so sehr auf die Abwehr des Einflusses – darüber war man sich einig –, sondern auf den unterschiedlichen „Geist der Arbeit". Diese Kontroversen führten zu der **Unterscheidung von „freier" und „gebundener" EB.** Unter „freier" EB verstand man die Volkshochschulen, die sich insgesamt keiner weltanschaulichen Präokkupation verpflichteten und deren Ausgewogenheit sich aus dem Gesamtzusammenhang der Veranstaltungen ergebe. Unter „gebundener" EB wurden jene Einrichtungen subsumiert, die von religiösen (konfessionelle EB), politischen (Stiftungen, die den politischen Parteien nahestanden), berufssituativen (Gewerkschaften, EB der Wirtschaft) Vorentscheidungen ausgingen.

Diese Terminologie leitete sich von der pädagogischen Arbeit in den Veranstaltungen selbst, nicht vom Status der Institutionen ab. Sie ging davon aus, daß es Einrichtungen der EB gibt, in denen durchgehend die gleichen Wertvorstellungen vertreten werden („gebundene" EB), und solche, die in

dieser Hinsicht nicht schon durch den Veranstalter festgelegt, also „gebunden" sind.

Daß diese Diskussion gerade in den zwanziger Jahren und noch einmal in den fünfziger Jahren im Vordergrund stand, hing zweifellos damit zusammen, daß EB in dieser Zeit vornehmlich als geistig-literarische Auseinandersetzung (dabei durchaus auch mit den Naturwissenschaften) verstanden wurde und daß es hier um etwas ging, was mit Begriffen wie „seelische Begabung", „Sinnfindung", „Begegnung" bezeichnet wurde.

In einer Zeit hingegen,

- in der lernzielorientierte Veranstaltungen zum Zwecke eines schul- oder arbeitsbezogenen Qualifikationserwerbs in den Vordergrund traten,
- in der mit der Ausweitung des Angebots seine organisatorische Verankerung immer wichtiger wurde,

mußte auch dieses traditionsreiche Thema der EB-Diskussion neue Formen annehmen. Sie kommen am deutlichsten in einer **Umkehrung der Begriffsverwendung** zum Ausdruck. Was in der Vergangenheit als „gebundene" EB und später „gruppengebundene" EB bezeichnet wurde, firmiert nun als **EB „freier Träger"** gegenüber den **Volkshochschulen**, die mehr oder weniger **in die Kommune eingebunden** sind. Die Kennzeichnung ist also nunmehr von der **Trägerebene** abgeleitet und nicht mehr von der Ebene des „Geistes der Arbeit".

Überlegen bzw. diskutieren Sie, welche Interpretationen des Freiheitsbegriffs mit dem hier skizzierten terminologischen Wandel verbunden sind. Wie würden Sie diesen Wandel kennzeichnen, wenn Sie davon ausgehen, daß es nicht nur ein terminologischer ist? Welche Konsequenzen können sich daraus für die Programmplanung, für die Kursorganisation und für die Beratung von Kursleitern ergeben?

Für das Verständnis dieser Diskussionsentwicklung ist noch ein Weiteres zu beachten. Es ist nicht so, wie es nach manchen kurzgefaßten geschichtlichen Übersichten erscheinen mag, daß zuerst die Volkshochschulen da waren und dann schrittweise, etwa zur Ausfüllung dessen, was sie nicht leisteten, verbandsspezifische Aktivitäten entfaltet wurden. Diese hat es schon immer und auch schon vor den Volkshochschulen gegeben. Wenn gelegentlich ein anderer Eindruck entstanden ist, dann geht das darauf zurück, daß die verbandliche EB erst seit neuerer Zeit eine finanziell gesetzlich abgesicherte Förderung durch die öffentlichen Hände verlangt und damit auch stärker als in der Vergangenheit in die öffentliche Diskussion gerät.

Die **Forderung nach Beteiligung an öffentlichen Mitteln** stützt sich darauf, daß die Bundesrepublik sich als **pluralistische Demokratie** versteht. Danach müssen in dem die Gesellschaft und ihre Teilkräfte repräsentierenden Staat

diese Teilkräfte gemäß ihrer gesellschaftlichen Relevanz Möglichkeiten der politischen Mitwirkung bzw. Teilhabe erhalten. Ein weiterer Schritt führt zu einer subsidiären Interpretation der pluralistischen Demokratie.

> *„Demokratie ist ohne Subsidiarität nicht möglich. Das Gemeinwesen und insbesondere der Staat können auf die Leistungen, auf die geistigen Investitionen und auf die in den vielfältigen Gruppierungen sich regenerierenden Kräfte nicht verzichten. Von ihnen zehren schließlich auch das ‚Allgemeine' und das ‚Neutrale'. Aus dieser Perspektive wird man Pluralismus nicht als ‚Parzellierung' öffentlicher Angelegenheiten mißverstehen können."*
>
> (J. Oelinger, 1971, S. 101)

Die Sorge um den subsidiär gesicherten Freiheitsraum zur Gestaltung des öffentlichen Lebens durch gesellschaftliche Gruppen und ihre verbandlichen Organisationen wird genährt durch die Erfahrung, daß mit der **Funktion des Staates als Sozialstaat** auch seine ordnende Funktion im gesellschaftlichen Bereich zunimmt. Gegen derartige Interventionstendenzen sprach sich der Berliner Staatsrechtler G. Scholz anläßlich einer Tagung der Katholischen Akademie München (11./12.10.1975) aus:

> *„Sozialstaatliche Politik darf jedoch nicht Politik antipluraler Uniformität, Uniformisierung oder einseitiger Kollektivierung sein. Auch sozialstaatliche Politik hat vielmehr gesellschaftliche Vielfalt und ihr vermittelte Individualität zu wahren, dieser also auch im Bereich sozialer Egalität freiheitlichen Raum zu lassen."*
>
> (Zur Debatte, 1975, S. 1)

G. Scholz spricht in diesem Zusammenhang bündig von dem „Gebot organisatorisch pluraler Kulturpolitik" und belegt dieses Gebot unter Hinweis auf das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Art. 4 Glaubens- und Religionsfreiheit, Art. 9 Vereinigungs- und Koalitionsfreiheit) und mit Auffassungen des Bundesverfassungsgerichts. Dabei wird von G. Scholz anerkannt, daß der staatlich-demokratischen Kompetenz Vorrang und Vorbehalt zukommen müssen, damit ein extensiv ausgelegter Pluralismus nicht „in die Relativierung oder gar Negation von staatlicher Einheit und demokratischer Ordnung umschlüge". Das **Verhältnis von Einheitlichkeit und Pluralität** wird auf die Kurzformel gebracht:

> *„Pluralistische Teilhabe an öffentlicher Verantwortung muß gerade vom Staat initiiert, angeboten und von ihm organisiert werden."*
>
> (ebd., S. 1)

Die Bejahung des **Pluralismus** schließt die Gleichwertigkeit und Gleichrangigkeit der Partner eines pluralistischen Konzepts und die tolerante Einstellung zum jeweiligen unterschiedlichen Ausgangspunkt und Herkommen ein. Und schließlich gebietet ein pluralistisches Konzept die **Kooperation.** Von daher erfährt der Gedanke der Kooperation eine tiefere Begründung als nur die, daß durch ihn der organisatorischen Aufsplitterung Einhalt geboten werde.

Überlegen bzw. diskutieren Sie den Staatsbegriff, der mit den hier zitierten Vorstellungen in Weiterbildungsorganisationen verbunden ist. Welche anderen Interpretationen scheinen Ihnen für die EB relevant? Kennen Sie Stellungnahmen Ihrer eigenen Einrichtung, Ihres Trägers, Ihres Verbandes zu dieser Problematik?

Der Kernsatz, von dem alle Regelungen des Bereiches Weiterbildung auszugehen haben, lautet im Bildungsgesamtplan:

„Ziel aller Maßnahmen in diesem Bereich ist der Auf- und Ausbau eines Weiterbildungssystems zu einem Hauptbereich des Bildungswesens als öffentliche Aufgabe, auch wenn der einzelne für seine persönliche Weiterbildung selbst die Initiative erbringen muß. Bund, Länder und Gemeinden werden im Rahmen ihrer Zuständigkeit für ein ausreichendes, den modernen Erkenntnissen entsprechendes Angebot an Bildungsmaßnahmen sorgen. Die nicht-öffentlichen (freien) Träger werden bei entsprechender Leistung gleichberechtigt an allen Maßnahmen und Einrichtungen sowie an der öffentlichen Förderung beteiligt.

Im Bereich der Weiterbildung soll ein breit gefächertes Bildungsangebot geschaffen werden. Die zahlreichen Initiativen und Aktivitäten der verschiedenen Bildungsträger kommen dieser Forderung entgegen. Es muß jedoch durch eine institutionalisierte Zusammenarbeit ein Mindestmaß an Systematik und Übersichtlichkeit sichergestellt sein. Die Bereiche der beruflichen, allgemeinen und politischen Bildung sind im Zusammenhang zu sehen."

(Bildungsgesamtplan, 1973, S. 34)

Die **Länder** haben also einen **Auslegungs- und Ausgestaltungsspielraum.** Das zeigt sich an den nach dem Bildungsgesamtplan entstandenen Gesetzen in Nordrhein-Westfalen einerseits und in den süddeutschen Ländern andererseits. Hier wird auf verschiedene Weise versucht, dem pluralistischen Grundprinzip gerecht zu werden, indem aus den Maßgaben „öffentliche Aufgabe" und „Gleichberechtigung" variierende Konsequenzen gezogen werden. Dies geschah nicht allein im Hinblick darauf, was praktikabel erscheint. Hinter den differenzierenden Regelungen stehen grundsätzliche, auch politisch-weltanschaulich begründete Überlegungen.

Vergleichen und diskutieren Sie folgende Textstellen:

1. *„§ 2*
Gesamtbereich der Weiterbildung

(2) Einrichtungen der Weiterbildung im Sinne dieses Gesetzes sind Bildungsstätten in staatlicher oder in kommunaler Trägerschaft und anerkannte Bildungsstätten in anderer Trägerschaft, in denen Lehrveranstaltungen zur Fortsetzung und Wiederaufnahme organisierten Lernens unabhängig vom Wechsel des pädagogischen Personals und der Teilnehmer geplant und durchgeführt werden. Diese Einrichtungen decken einen Bedarf an Bildung neben Schule

oder Hochschule sowie der Berufsausbildung und der außerschulischen Jugendbildung. Als Bedarf im Sinne dieses Gesetzes gelten sowohl die Vertiefung und Ergänzung vorhandener Qualifikationen als auch der Erwerb von neuen Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen.

(3) Zu den Einrichtungen der Weiterbildung im Sinne dieses Gesetzes gehören nicht Bildungsstätten, die überwiegend der Weiterbildung der Mitglieder des Trägers im Bereich der freizeitorientierten und die Kreativität fördernden Bildung oder überwiegend der Weiterbildung der Bediensteten des Trägers dienen.

(4) Die von Einrichtungen der Weiterbildung angebotenen Lehrveranstaltungen sind für jedermann zugänglich. Bei abschlußbezogenen Lehrveranstaltungen kann die Teilnahme von bestimmten Vorkenntnissen abhängig gemacht werden.

§ 4
Sicherung der Weiterbildung

(1) Die Sicherung eines bedarfsdeckenden Angebots an Lehrveranstaltungen zur Weiterbildung soll durch Einrichtungen des Landes, der Kreise, kreisfreien Städte, kreisangehörigen Gemeinden sowie anderer Träger gewährleistet werden.

(3) Die Einrichtungen der Weiterbildung haben das Recht auf selbständige Lehrplangestaltung. Die Freiheit der Lehre wird gewährleistet; sie entbindet nicht von der Treue zur Verfassung."

(1. Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung im Lande Nordrhein-Westfalen [Weiterbildungsgesetz – 1. WbG] v. 31. Juli 1974)

2. „§ 5
Förderung von Einrichtungen

(1) Einrichtungen der Weiterbildung im Sinne von § 2 Abs. 1 werden gefördert, wenn sie . . .
5. mit anderen Einrichtungen der Weiterbildung in den Kreiskuratorien für Weiterbildung bzw. in den Arbeitsgemeinschaften für berufliche Fortbildung (§ 19) oder in anderen geeigneten Kooperationsgremien zusammenarbeiten."

(Gesetz zur Förderung und Weiterbildung und des Bibliothekswesens v. 16.12.1975, GBl. Bd.-Wttbg., 1975, S. 853)

Unter dem Gesichtspunkt der „Integration der Weiterbildung in das Gesamtbildungssystem und dem Verständnis von Bildungspolitik als Teil der Vorsorge für das Dasein" nimmt R. Bocklet in den „Gutachten und Studien der Bildungskommission" eine Typisierung der Möglichkeiten vor, wie EB nach Maßgabe des Grundgesetzes geordnet wird:

„a) die gleichberechtigte Kooperation der gesellschaftlichen Einrichtungen mit den öffentlichen Einrichtungen auf lokal-regionaler und Landesebene und

b) die Zuweisung einer Grundversorgung an öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen der lokal-regionalen Ebene und kooperative

Bewältigung der übrigen Weiterbildung durch die gesellschaftlichen Einrichtungen."

(R. Bocklet, 1975, S. 114)

Diese beiden **Auslegungen des Grundgesetzes der öffentlichen Verantwortung** finden sich näher begründet und ausgeführt in:

– Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Villingen 1968, für den ersten Typus;

– Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen, Ratingen 1972, für den zweiten Typus.

In beiden Fällen wird von Zielvorstellungen ausgegangen, die seit mindestens zehn Jahren bildungspolitisches Gemeingut sind und die in dem obengenannten Gutachten unter den Begriffen „Teilhabeverbürgung" und „Chancengleichheit" zusammengefaßt werden:

„Es kommt daher darauf an, daß im Weiterbildungssystem

a) jedem die seiner sozialen und persönlichen Situation entsprechende Chance angeboten wird,
b) unabhängig von einer örtlichen und
c) zeitlichen Beschränkung und
d) verbunden mit der gesicherten Möglichkeit, die Chance zu realisieren (Hilfe zur Selbsthilfe)."

(ebd., S. 126)

Von dieser **Zielvorstellung** her ist – so besteht Konsens – die öffentliche Verantwortung bestimmt.

„Die öffentliche Verantwortung erstreckt sich auf die Erfüllung der sich aus dem Gebot der Chancengleichheit ergebenden Pflichten und beinhaltet ein Versorgungsgebot. Aufgabe von Bund, Ländern, Gemeinden und Gemeindeverbänden ist daher die Sicherstellung eines gleichmäßig breiten, umfassend differenzierten Angebots an Weiterbildung in allen Räumen."

(ebd., S. 127)

Dabei ist allerdings zu beachten:

„Da im Weiterbildungsbereich das Prinzip der Freiwilligkeit gilt, hängt die Realisierung von Angeboten trotz aller äußeren Hilfen und Anstöße von der Eigeninitiative des einzelnen ab. Das Profil der Gesamtheit der realisierten Angebote innerhalb eines räumlichen Bezugsrahmens wird daher auch bei einem überall gleich umfassend differenzierten Angebot immer von der jeweiligen Nachfrage der Weiterbildungsinteressenten bestimmt sein. Die Prinzipien der Freiwilligkeit und Eigeninitiative erfordern von der Weiterbildungsorganisation ein hohes Maß an Flexibilität, um auf die unterschiedlichen Anforderungen rasch und rationell reagieren und Gelegenheit zur Befriedigung neuer, spontan auftretender Bedürfnisse geben zu können."

(ebd., S. 127)

Die hier wiedergegebenen Zitate sind Interpretationen des Bildungsgesamtplans *(vgl. S. 60)* durch einen Juristen, einer der wenigen, die sich mit den Problemen der Weiterbildungsordnung befaßt haben. Erscheint Ihnen eine solche Interpretation aus pädagogischer Sicht vertretbar, oder was erscheint Ihnen daran problematisch?

Wenn das **Versorgungsgebot** in Relation zur **Eigeninitiative** zu sehen ist, gibt es verschiedene Möglichkeiten, wie ihm entsprochen werden kann. In dem Gutachten von R. Bocklet wird versucht, diesen Möglichkeiten einen gemeinsamen Rahmen zu geben, um die Lücke, die zwischen Eigeninitiativen und Versorgungsgebot klaffen kann, verläßlich auszufüllen und um im Rahmen einer einheitlichen Gesetzgebung örtliche und regionale **Organisationsvarianten** zu ermöglichen, die dem Gesichtspunkt der Flexibilität gerecht werden.

> *„Danach sind zwei Grundformen möglicher institutionell organisatorischer Verwirklichung denkbar: Der Kreis erfüllt diese Aufgaben ausschließlich entweder allein durch eine eigene oder von ihm getragene Einrichtung, die allerdings den übrigen Trägern und Einrichtungen der Weiterbildung zur Benutzung offenstehen muß, wobei der Kreis die nicht-öffentlichen Träger und Einrichtungen in die Verwirklichung des Grundangebotes einzubeziehen hätte, oder durch ein Gremium, das von allen lokal-regional vorhandenen Trägern und Einrichtungen gleichberechtigt – etwa auch mit einer kommunalen Weiterbildungseinrichtung – gebildet und getragen wird und in dem der Kreis die Funktion der Koordination der Zusammenarbeit und der Gewährleistung der Angebotsrealisierung übernimmt. Im ersten Modell würde eine anstalts- oder amtsmäßige institutionell organisatorische Lösung angebracht sein, im zweiten eine mitgliedschaftliche kooperationsrechtliche Struktur, wobei in beiden Fällen die Mitwirkung des pädagogischen Personals auch unabhängig vom jeweiligen Träger und die Einbringung der Interessen der Weiterbildungsnachfrage sichergestellt werden müßten."*
>
> (ebd., S. 142 f.)

Ein solches Konzept ist ein Versuch, Versorgungsgebot und pluralistisch begründete Verbandsansprüche auf einen Nenner zu bringen, der den Betroffenen, also den Adressaten von WB-Angeboten, entgegenkommt.

Vergleichen Sie die vorgeschlagenen Organisationsformen mit denen, die Ihnen aus Ihrem Arbeitsbereich bekannt sind. Welche Gründe kann es haben, daß die genannten Organisationsmodelle Entwürfe sind, die noch auf Realisierung warten?

Da sich EB an den Adressaten und ihren Erwartungen und Bedürfnissen orientieren muß und da sie anstrebt, nicht nur im Sinne der Bedarfsweckung, sondern auch der Bedürfnisweckung zu wirken, ist die organisato-

rische Ordnung der EB auch aus der **Perspektive potentieller Teilnehmer** und unter sozialpsychologischem Aspekt zu sehen.

Es ist zu bedenken, daß die große Mehrheit der Bevölkerung von EB, soweit sie nicht im betrieblichen Interesse liegt, eine Organisation sui generis erwartet. Von daher erscheint aus der Sicht der Bevölkerung die Erwachsenenbildung als **schulorientiert** mit allen Vorzügen und Nachteilen, die das mit sich bringt. Die Nachteile – Zurückhaltung gegenüber der EB – führen zu folgenden Bedenken:

> *„In vielen Fällen können die nichtöffentlichen Träger und Einrichtungen mit ihrer spezifischen Zielansprache sehr viel mehr Menschen erreichen und sie für Weiterbildung motivieren, als dies staatliche bzw. kommunale Einrichtungen zu tun vermögen. Hinzu kommt, daß die Möglichkeit, sich mit der eigenen Bezugsgruppe zu identifizieren, motivationsstärkend wirken kann. Allerdings muß in diesem Zusammenhang offen bleiben, in welch starkem Maß die wichtigen pluralen Träger als identifikationsfähig gelten können und ob die Bildungsinteressen der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen durch die gegenwärtigen Träger und Einrichtungen schon zureichend vertreten werden."*
>
> (ebd., S. 129)

Damit ist die Problematik der **Zielgruppenarbeit** angesprochen und wie sie am wirksamsten zu organisieren ist. Insofern mit ihr eine Identifikation verbunden ist, muß noch folgender Gesichtspunkt beachtet werden:

> *„Ein als geschlossenes System verabsolutierter Gruppenpluralismus würde den Sinn des Pluralismus verkürzen, denn nicht alle gesellschaftlichen Kräfte werden im institutionalisierten Pluralismus repräsentiert und nicht alle gesellschaftlichen Kräfte haben die gleiche Chance der Interessendurchsetzung. Der Gruppenpluralismus kann den einzelnen, der keinen Konsens mit einer relevanten Gruppe zu finden weiß, in Bedrängnis bringen. . . . Daher besteht im Bereich der allgemeinen Fortschrittsvorsorge das Gebot, die Selbstentfaltung des einzelnen zu ermöglichen und zu schützen, vor allem auch im Hinblick auf diejenigen, die keiner entsprechend leistungsfähigen Gruppe angehören."*
>
> (ebd., S. 130)

Überlegen bzw. diskutieren Sie das Verhältnis von Zielgruppenprinzip und pluralistischer Organisation von EB. Welche Deckungsmöglichkeiten und welche Diskrepanzen sehen Sie?

Auch diese an den Adressaten orientierten Überlegungen stützen die Annahme, daß die Wirksamkeit eines Weiterbildungssystems dann am größten ist, wenn ein differenziertes Pluralismusverständnis zu einer organisatorischen Ordnung führt, in der von den Gebietskörperschaften getragene und verbandlich getragene EB in ein Gleichgewicht zueinander gebracht sind. Es gibt Bereiche, in denen EB gar nicht zustande kommt, wenn sie nicht

von einer Institution angeboten wird, in der man sich auch außerhalb der Bildungsaktivität zu Hause fühlt. Und es gibt Situationen, in denen erst Weiterbildungsangebote von öffentlichen Trägern ein Element des Pluralismus einbringen (vgl. R. Bocklet, 1975, S. 130). Dieser letzte Aspekt verdient besondere Beachtung, weil auch in Ländern, deren Gesetze die verbandsgetragene EB nachdrücklich fördern, wie in Niedersachsen, sie regional sehr unterschiedlich ausgebildet ist.

5. Konsequenzen für die Kooperation

Seit dem Erscheinen des „Gesamtplanes für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung" 1968, häufig auch unter dem Namen „Picht-Plan" zitiert, ist allenthalben von der **Notwendigkeit zur Kooperation** in der EB die Rede. Auch im Bildungsgesamtplan heißt es:

> *„Im Bereich der Weiterbildung soll ein breitgefächertes Bildungsangebot geschaffen werden. Die zahlreichen Initiativen und Aktivitäten der verschiedenen Bildungsträger kommen dieser Forderung entgegen. Es muß jedoch durch eine institutionalisierte Zusammenarbeit ein Mindestmaß an Systematik und Übersichtlichkeit sichergestellt sein."*
>
> (Bildungsgesamtplan, 1973, S. 34)

Ob nun die Kooperation auf lokal-regionaler Ebene zur Pflicht gemacht wird, wie nach dem baden-württembergischen Gesetz, oder ob sie nur angeregt wird – auf jeden Fall haben die Stellungnahmen und Äußerungen einen mehr appellativen Charakter. Es wird nur sehr Allgemeines über Kooperation gesagt. Wie sie im einzelnen durchzuführen ist, bleibt den Mitarbeitern vor Ort weitgehend überlassen.

Die Aufforderung zur Kooperation ist so plausibel, daß es den Außenstehenden verwundern muß, wie vergleichsweise selten sie wirklich stattfindet. Einer grundsätzlichen Zustimmung zur Kooperation vermag sich zwar kaum ein Träger zu entziehen, wenn es aber um die Realisierung geht, werden **Vorbehalte** und **verschiedene Auslegungen** bemerkbar. So kommt es zu der skeptischen Feststellung von H. Siebert:

> *„Verbale Willensbekundungen zur Zusammenarbeit reichen bis zu dem Punkt, wo das Eigeninteresse und die Autonomie der einzelnen Träger tangiert werden, wo Kooperation das Stadium unverbindlicher Absprachen überschreitet und in einer Koordinierung der Veranstaltungsangebote konkret und verbindlich wird."*
>
> (H. Siebert, 1972, S. 52)

Auf diesem Hintergrund erscheint es als realistische Einschätzung, wenn es in dem Gutachten von R. Bocklet heißt:

> *„Bislang scheint jedoch die Erwartung, die mit der Kooperation verbunden wird, in einem umgekehrten Verhältnis zu den tatsächlichen Erfolgen von Kooperationsversuchen zu stehen."*
>
> (R. Bocklet, 1975, S. 133)

Wenn eine solche Beobachtung gemacht werden muß, dann fordert die Lage zu Initiativen heraus, und zwar nicht nur, weil diese Lage den Maßgaben

von Gesetzen und mehr oder weniger offiziellen Empfehlungen nicht entspricht, sondern auch weil sie den Interessen der potentiellen Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen entgegensteht. Es erscheint daher naheliegend, wenn gerade neu in die EB-Arbeit gekommene Mitarbeiter Initiativen entfalten und **unkonventionelle Formen von Kooperation** zu praktizieren versuchen. Allerdings sollten sie sich vorweg auch fragen, warum die vielgeforderte Kooperation faktisch noch so selten ist.

Es müssen nicht immer Interessen im Spiel sein, die die Kooperationsbereitschaft in Grenzen halten. Zwar sollte das Zitat von H. Siebert, das diese Interessen anspricht, Anlaß zu selbstkritischer Beobachtung sein. Man kann dann aber auch noch elementarere Gründe für den Mangel an Kooperation entdecken. Wenn man weiß, wie gering die Zahl der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter noch ist, und wenn man zugleich bedenkt, wieviel Zeit Kooperation kostet, dann verwundert es nicht, daß sie so selten praktiziert wird. Und wenn zudem bei ersten Kooperationsversuchen die Erfahrung gemacht wird, daß die Kommunikationspartner ihrer **intersubjektiven Wahrnehmung** verhaftet bleiben und es deshalb selbst bei im Grunde unproblematischen Anlässen zu Mißverständnissen, Fehldeutungen und Verärgerung kommt, dann kann es geschehen, daß Kooperation auf Pflichtübungen beschränkt wird. Dennoch tut es niemanden gut, wenn es dabei bleibt. Nur sollte auch bedacht werden, daß Kooperation sich institutionell nicht verfügen läßt, wenn nicht Personen vorhanden sind, die für Kooperation aufgeschlossen sind.

Zu dieser **Aufgeschlossenheit** gehört es, über den jeweiligen Gesprächspartner, über dessen Vorstellungen und Bildungsabsichten informiert zu sein, und zwar darüber, wie sie wirklich sind, und nicht, wie sie von Gegenpositionen her ausgelegt werden. Aber auch unabhängig von solchen durch die kontroversen Vorgeschichten bedingten möglichen Kooperationsschwierigkeiten setzt ein Gelingen der Kooperation voraus, daß man im strengen Sinne des Wortes aufeinander hört und nicht die eigenen Vorstellungen in die des anderen hineinlegt. Dies gilt auch schon dann, wenn es sich um so triviale Selbstverständlichkeiten wie Terminabsprachen handelt.

Daß der **Zeitfaktor** eine Rolle spielt, läßt sich aus dem Umstand schließen, daß die Kooperation schon innerhalb der eigenen Einrichtung Schwierigkeiten bereitet. Wenn in bildungspolitischen Erklärungen von Kooperation die Rede ist, so ist die Kooperation zwischen verschiedenen Trägern und entsprechend verschiedenen Einrichtungen gemeint. Das setzt indes voraus, daß sie im Bereich der eigenen Trägergruppe zufriedenstellend entwickelt ist. Es gibt aber zahlreiche Anzeichen dafür, daß dies nicht der Fall ist. Wenn HPM darüber klagen, daß sie wenig voneinander wissen, dann gilt dies nicht nur für die Arbeit anderer Träger, sondern auch für ihre lokal-regional benachbarten Einrichtungen gleicher Trägerschaft. So wird beispielsweise im Handbuch für Leiter und Mitarbeiter an Volkshochschulen die Mahnung ausgesprochen,

> *„die VHS sollten der Kooperation untereinander mehr Aufmerksamkeit zuwenden."*
> (Die Volkshochschule, 1968 ff., Nr. 13.600)

Und in dem „Gutachten zur Weiterbildung in katholischer Trägerschaft" des Zentralkomitees der deutschen Katholiken vom März 1973 wird ebenfalls von „erhöhter Aufmerksamkeit" gesprochen.

> *„Um ein reibungsloses, fruchtbares Verhältnis zwischen den Ämtern in der Kirche und der Weiterbildung in katholischer Trägerschaft zu erreichen, muß den Fragen der Verzahnung wie der Abgrenzung zu anderen gemeindlichen und kirchlichen Diensten erhöhte Aufmerksamkeit zugewendet werden. Eigenständigkeit katholischer Erwachsenenbildung kann nicht Beziehungslosigkeit (z.B. zu den Seelsorgeämtern, den Schulabteilungen) bedeuten; zwischen Apostolat, gemeindlicher Katechese und Erwachsenenbildung bedarf es ständiger enger Kontakte. Überdies brauchen die Einrichtungen der katholischen Weiterbildung einen Partner in der Kirchenleitung."*
>
> (Zentralkomitee der deutschen Katholiken, 1973, S. 30)

Was also vordringlich ansteht, ist das, was man als Kooperation in den eigenen Reihen bezeichnen könnte. Gerade auch wer neu und unbefangen an die Arbeit kommt, wird dazu mancherlei Anstoß geben können.

Versuchen Sie zusammenzustellen, was Ihnen über Kooperationsformen am Ort bekannt ist, und versuchen Sie in Erfahrung zu bringen, welche Einstellungen dazu vorhanden sind. Welche Gründe für Gelingen oder Nicht-Gelingen von Kooperation sind feststellbar oder werden vermutet?

In einigen Bundesländern werden die Mitarbeiter in der EB **zur Kooperation verpflichtet.** Am detailliertesten formuliert das baden-württembergische Gesetz:

> *„§ 5*
> *Förderung von Einrichtungen*
>
> *(1) Einrichtungen der Weiterbildung im Sinne von § 2 Abs. 1 werden gefördert, wenn sie . . .*
> *5. mit anderen Einrichtungen der Weiterbildung in den Kreiskuratorien für Weiterbildung bzw. in den Arbeitsgemeinschaften für berufliche Fortbildung (§ 19) oder in anderen geeigneten Kooperationsgremien zusammenarbeiten."*
>
> (Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens v. 16.12.1975, GBl. Bd.-Wttbg., 1975, S. 853)

Falls Sie Erfahrungen mit Kreiskuratorien gemacht oder von ihnen gehört haben: Welche Konsequenzen erscheinen Ihnen ratsam oder wurden diskutiert?

Die in Gesetzesbestimmungen und Planungsdokumenten angesprochene Kooperation bezieht sich durchweg auf das organisatorische Gefüge und

kann als **multilaterale Kooperation** bezeichnet werden, insofern es um Gremien geht, an denen die Vielzahl möglicher Träger bzw. Einrichtungen beteiligt sein soll. Daneben kann man aber auch von einer **bilateralen Kooperation** sprechen, zu der sich zwei Institutionen zusammenfinden. Diese werden dann eher Veranstaltungen betreffen und sich auf erwachsenenpädagogische Probleme beziehen.

Da in den multilateralen Gremien eine Einrichtung gewöhnlich nur durch eine Person vertreten sein kann, kommen HPM selbst nur begrenzt mit diesen in Berührung. Hingegen werden sie für ihren Arbeitsbereich jeweils zu prüfen haben, ob es aus inhaltlichen oder methodischen Gründen angebracht ist, Kooperation mit einer anderen EB-Einrichtung zu suchen. Diese kann verschiedene Grade der Intensität annehmen:

- Erfahrungsaustausch,
- allgemeine Absprachen,
- konkrete Vereinbarungen,
- gemeinsame Aktivitäten.

Nimmt sie intensivere Formen an, wird sie funktionsbezogen sein und sich in Projektgruppen realisieren. Beispiele finden sich in dem Gutachten von H.Th. Jüchter: „Kooperation der Träger der Weiterbildung auf lokal-regionaler Ebene":

„– Programme mit der Intention, das Orientierungswissen von Berufstätigen in kaufmännischen Tätigkeitsbereichen zu erweitern (Bedarfsanalysen in Kooperation mit Weiterbildungsinstitutionen, Wirtschafts- und Berufsverbänden, Arbeitsämtern. Ergebnis: Entwurf eines Lehrgangs über mathematisch-technisches Grundwissen für kaufmännische Berufe); . . .

– Programme zum Thema Verbraucherinformation (Themen- und methodenbezogene Kooperation von Weiterbildungsinstitutionen, Verbraucherberatungsstellen und Einzelhandelsvereinigungen);

– Programm nach der Methode des exemplarischen Lernens (Kooperation von Volkshochschule/Gewerkschaft/Betriebsrat/Betriebsleitung über Planung und Durchführung eines Seminars zum Thema Arbeitsbewertung); . . .

– Programm im Medienverbund (Kooperation von Weiterbildungsinstitution, Museum und Filmveranstaltern für ein gemeinsames Programm zur Darstellung eines ausgewählten Kulturbereichs);

– Programm zur Information von Eltern (Kooperation von Volkshochschulen, öffentlichen und konfessionellen Familienbildungsstätten, Kindergärten, Erziehungsberatungsstellen und Hochschulinstituten);

– Programm zur Weiterbildung von Strafgefangenen (Kooperation von Weiterbildungsinstituten, konfessionellen Einrichtungen, Justiz- und Justizvollzugsanstalten und pädagogischen Instituten); . . ."

(H.Th. Jüchter, 1973, S. 189 f.)

Für die Projektarbeit wird folgender Ablauf empfohlen:

„a) Eine der am Projekt interessierten Institutionen führt Vorbespre-

chungen mit anderen Institutionen und lädt zu einer Informationskonferenz ein.

b) Bei einer möglichen Verständigung über das Projekt wird eine Projektbeschreibung zusammengestellt und eine Projektvereinbarung zwischen den beteiligten Institutionen entworfen.

c) Die Projektbeschreibung formuliert Ziel und Inhalt des Projekts und den sachlichen Beitrag der einzelnen Institution. Sie dient zugleich der Projektdarstellung nach außen.

d) Die Projektvereinbarung legt die inhaltlichen und organisatorisch-finanziellen Leistungen der beteiligten Institutionen, den vermutlichen Zeitplan und die Art der begleitenden Kontrolle fest.

e) Eine Projektgruppe mit Vertretern der Institutionen betreut das Projekt im Rahmen der Beschreibung und Vereinbarung, aber mit einem ausreichenden Verhaltensspielraum. Es kann außerdem eine federführende Institution festgelegt werden.

Darüber hinaus wird es Projektgruppenarbeit geben, für deren Funktionieren auch mündliche Absprachen zwischen den Partnern der Zusammenarbeit ausreichen werden."

(ebd., S. 190)

Diese Beispiele und Vorschläge gehen auf Erfahrungen zurück. In einer Fußnote heißt es:

„Eine Zusammenstellung der VHS Wuppertal ergab 42 Kooperationsprojekte unterschiedlicher Intensität mit mehr als 60 Kooperationspartnern."

(ebd., S. 190)

Sind Ihnen Beispiele einer solchen Projektkooperation bekannt? Versuchen Sie einen Katalog von Kriterien zusammenzustellen, die Ihres Erachtens erfüllt sein müssen, wenn eine entsprechende Kooperation gelingen soll. Welche Aufgabenbereiche erscheinen Ihnen für eine derartige Kooperation besonders geeignet? Versuchen Sie einen Kooperationsplan zusammenzustellen.

Neben dieser projektbezogenen Kooperation bieten sich Formen der bilateralen Kooperation im Zusammenhang mit **Entwicklungstendenzen** an, die in Grundsatzerklärungen immer wieder herausgestellt werden, deren Realisierung aber noch in den Anfängen steht:

- Baukasten-System,
- Medienverbund.

Es geht dabei zum einen um Absprachen über Programmkombinationen und zum anderen um den Austausch von Medienmaterial, die Verzahnung verschiedener Arbeitsformen (z.B. Sendungen von Rundfunkanstalten, Lektüre von Begleitmaterial und Besuch von Studienbegleitzirkeln).

Wenn es im Ersten Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung – Weiterbildung heißt:

„Nach Lernzielen und Stoffgebieten abgegrenzte Lerneinheiten sollen überregional anerkannt und mit anderen Lerneinheiten kombiniert werden können. Die Lerneinheiten können bei unterschiedlichen Institutionen belegt werden, die Ergebnisse werden bei anderen Institutionen angerechnet. Dadurch wird die vertikale und horizontale Durchlässigkeit im Bereich der Weiterbildung gesichert",

(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 1972, S. 63)

dann setzt dies eine Kooperation der sich beteiligenden Institutionen voraus. Das gleiche gilt, wenn der Medienverbund realisiert werden soll.

„Programme des Medienverbunds werden bisher von recht unterschiedlichen Institutionen entwickelt und produziert: von öffentlichen Fernseh- und Rundfunkanstalten, wissenschaftlichen Instituten, von privaten Verlagen und Verlags- bzw. Systemgemeinschaften (Gerätehersteller und Programmhersteller), von privaten Fernlehrinstituten und verschiedenen Institutionen der Weiterbildung. Hier entstehen konkrete Kooperationsaufgaben, die sich auf gemeinsame Projekte des Medienverbunds konzentrieren."

(ebd., S. 76)

Derartige Sätze mögen sehr anspruchsvoll klingen und scheinen den einzelnen HPM zu überfordern. Aber was hier in Verbindung mit vorgefertigtem Medienmaterial gesagt ist, gilt auch für selbsterstelltes Medienmaterial. Auch hier kann man sich fragen, mit wem dabei eine Zusammenarbeit möglich ist.

Literaturverzeichnis

1. Arlt, F.: Geschichte der Erwachsenenbildung durch Unternehmerorganisationen, in: Pöggeler, F. (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz 1975

2. Arbeit und Leben: Geschäftsbericht. Düsseldorf 1972

3. Außerschulische Bildung: Loseblattmaterialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. Bonn 1970 ff.

4. Becker, H.: Weiterbildung. Aufklärung – Praxis – Theorie. 1956 – 1974. Stuttgart 1975

5. Berufsbildung: Die Berufsbildungsarbeit der Industrie- und Handelskammern 1975/76. Bonn 1976

6. Bildungsgesamtplan (Kurzfassung). Hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. Stuttgart 1973

7. Bocklet, R.: Öffentliche Verantwortung und Kooperation – Kriterien zur Organisation der Weiterbildung, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 46. Stuttgart 1975

8. Dauber, H.: in: Verne, E. (Hrsg.): Freiheit zum Lernen. Reinbek 1976

9. Deutsche Angestellten-Gewerkschaft (Hrsg.): Bildungskonferenz der Deutschen Angestellten-Gewerkschaft. Bad Godesberg 24. – 26. Oktober 1968. Hamburg 1968

10. Deutsche Angestellten-Gewerkschaft (Hrsg.): Untersuchungen über Motivationen von Teilnehmern an Maßnahmen der beruflichen Erwachsenenbildung. Hamburg 1970

11. Deutsche Angestellten-Gewerkschaft (Hrsg.): Zielvorstellungen zur Bildungspolitik. Hamburg 1975

12. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 46: Umrisse und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart 1975

13. Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (Hrsg.): Nachrichtendienst Nr. 27. Karlsruhe 1976

14. Deutscher Gewerkschaftsbund (Hrsg.): Berufsfortbildungswerk. Programm und Leistung. Düsseldorf 1975

15. Deutscher Gewerkschaftsbund: Geschäftsbericht 1972–1974. Bochum 1974

16. Deutscher Städtetag (Hrsg.): Aufgabenbereich der Volkshochschule. Köln 1976

17. Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen. Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Bonn 1976

18. Erneis, D.: Zum Zielspektrum theologischer Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung. Münster 1975

19. Erlinghagen, K.: Der christliche Beitrag zur Erwachsenenbildung in der pluralistischen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland, in: Erwachsenenbildung. Münster 1975

20. Erwachsenenbildung: Vierteljahresschrift. Hrsg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung in Verb. mit dem Kulturreferat des Zentralkomitees der deutschen Katholiken. Münster 1955 ff.

21. Georgi, Chr.: Arbeit und Leben. Arbeitskreis für die Bundesrepublik Deutschland e.V. Hektographiertes Manuskript. o.O. 1975

22. Hamacher, P.: Entwicklungsplanung für Weiterbildung. Braunschweig 1976

23. Henningsen, J.: Die neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart 1960

24. Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, 33/1975

25. Jüchter, H. Th.: Kooperation der Träger der Weiterbildung auf lokal-regionaler Ebene, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung. Stuttgart 1973

26. Knoll, J.H.: Einführung in die Erwachsenenbildung. Berlin – New York 1973

27. Knoll, J.H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Hamburg 1974

28. Das Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Gesamtplan für ein kooperatives System der Weiterbildung. Villingen 1968

29. Der Kultusminster des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Erwachsenenbildung–Weiterbildung. Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Ratingen 1972

30. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Zur Entwicklung der Weiterbildung. Köln 1975

31. Kunze, J.: Weiterbildungskonzeptionen und Finanzierungsinstrumente, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 46. Stuttgart 1975

32. Die ländliche Heimvolkshochschule 1976. Hermannsburg 1976

33. Der Landtag von Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Landtag Nordrhein-Westfalen. 7 Wahlgespräche. Drucksache 7/3146. Düsseldorf 1973

34. Messerschmid, F.: Stimmen der Zeit, in: Knoll, J.H. (Hrsg.): Einführung in die Erwachsenenbildung. Berlin – New York 1973

35. Metall-Presse-Dienst: Hrsg. von der IG-Metall. Hektographiertes Manuskript. Frankfurt 1975

36. Moseler, H. (Hrsg.): Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11.8.1919. Stuttgart 1964

37. Niggemann, W.: in Knoll, J.H. (Hrsg.): Einführung in die Erwachsenenbildung. Berlin – New York 1973

38. Oelinger, J.: Erwachsenenbildung in der demokratischen Gesellschaft. Köln 1971

39. Pöggeler, F. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4.: Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz 1975

40. Scharffenorth, G.: Bildung als Aufgabe der Kirche. Witten – Berlin 1972

41. Siebert, H.: Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie. Düsseldorf 1972

42. Sozialdemokratische Sicherheitspolitik, Ausgabe 5/6, 1975

43. Der Spiegel: Nr. 48 v. 1.12.1975. Hamburg 1975

44. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1976. Stuttgart – Mainz 1976

45. Statistische Mitteilungen der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Arbeitsjahr 1975

46. Strukturplanung Weiterbildung: Stukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1975

47. Thomas, B.: Theologie und Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung. Münster 1975

48. Verwaltungsvereinbarung über die Deutsche Richterakademie. Trier 1973

49. Verwaltung und Fortbildung: Schriften der Bundesakademie für öffentliche Verwaltung. Sonderheft 3: Fortbildungseinrichtungen des Bundes. Köln – Bonn 1975

50. Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter (Loseblattsammlung). Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Bonn 1968 ff.

51. Weides, P.: Erwachsenenbildung und Akademien, in: Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1975

52. Winter, H./Tholen, H.-H.: RKW Projekt A 117. Hektographiertes Manuskript. Köln 1975

53. Würmell, K.: Evangelische Erwachsenenbildung, in: Botschaft und Dienst, 4/1976

54. Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz, 1/1976

55. Zentralkomitee der deutschen Katholiken, Kulturbeirat (Hrsg.): Gutachten zur Weiterbildung in katholischer Trägerschaft und zu einem kooperativen System der Weiterbildung. o.O. 1973

56. Zur Debatte. Themen der Katholischen Akademie in Bayern, 7/1975

DIE-Bibliothek
00103916

Themen der Sestmat-Studieneinheiten

I. Gesellschaftliche Bedingungen der Erwachsenenbildung

Sozialstruktur und Gesellschaftsinterpretation – Aufgabenverständnis und Theorieansätze in der Erwachsenenbildung – Sozialisationsprozeß in Kindheit und Jugend – Bildungsinstitutionen als Sozialisationsfaktor – Teilnehmerstruktur und Erwartungshaltung – Institutionen der Erwachsenenbildung – Professionalisierungsprozeß und Berufsrolle.

II. Institutionelle und organisatorische Probleme der Volkshochschule

Volkshochschule im Gefüge der kommunalen Selbstverwaltung – Haushaltsrecht und Haushaltspraxis der Gemeinden – Betriebsorganisation und Betriebsführung – Öffentlichkeitsarbeit für die Volkshochschule.

III. Programm- und Unterrichtsplanung in der Erwachsenenbildung

Ablaufplanung der Programmvorbereitung – Ermittlung von Planungsdaten – Instrumente der didaktischen Planung – Didaktische Planungsstrategien im Fachbereich Sprachen.

IV. Lern- und Lehrprozesse in der Erwachsenenbildung

Lernfähigkeit und Lernverhalten von Erwachsenen – Methoden der Erwachsenenbildung – Sprachverhalten im Erwachsenenunterricht – Medienwahl und Medienverwendung – Interaktionsstrukturen im Erwachsenenunterricht – Kognitive und affektive Ebenen von Gruppenprozessen – Metakommunikation in Lerngruppen – Lernzielformulierung und Lernzielkontrolle – Zusammenarbeit von nebenberuflichen und hauptberuflichen Mitarbeitern – Hospitation und Unterrichtsbeobachtung.