Bernd Dewe
Gisela Wiesner
Jürgen Wittpoth
(Hrsg.)

REPORT 1/2003

**LITERATUR-
UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG**
26. Jahrgang

Erwachsenenbildung und Demokratie

Dokumentation der Jahrestagung 2002
der Sektion Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

REPORT
Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
Wissenschaftliche Zeitschrift mit Dokumentation der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE

26. Jahrgang 2003 – Ausgabe 1/2003

Herausgebende Institutionen
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Verbindung mit der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Verantwortlich Herausgebende
Ekkehard Nuissl, Marburg
Christiane Schiersmann, Heidelberg
Horst Siebert, Hannover

Für die Ausgabe Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ihre zuständigen Sprecher/innen
Bernd Dewe, Halle/Saale
Gisela Wiesner, Dresden
Jürgen Wittpoth, Wuppertal

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Erscheinungsweise
Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen
Preis der Einzelhefte € 9,90 (€ 12,90 Ausgabe Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung) zzgl. Versandkosten. Ein Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet € 24,–, für Studierende mit Nachweis € 20,– jeweils zzgl. Versandkosten. Es verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht zum 15.11. des Jahres gekündigt wird.

© 2003 DIE, Sektion Erwachsenenbildung der DGfE und für Einzelbeiträge ihre Autoren (nach § 54 UrhG) Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institutionen.

Heftherausgeber 1/2003: Jürgen Wittpoth, Wuppertal
Redaktion des Hefts: Tordis Ackermann, Wuppertal

Redaktion im DIE (Rezensionen, Manuskriptannahme): Kornelia Vogt-Fömpe, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn, Tel. 0228 3294-103, Fax 0228 3294-398, E-Mail vogt-foempe@die-bonn.de
Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Verlag und Vertrieb
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521-91101-11, Fax 0521-91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet http://www.wbv.de

ISBN 3-7639-1866-3
Best.-Nr. 23/2601

REPORT 1/2003, 26. Jahrgang

Editorial 7

Dokumentation der Jahrestagung 2002 der Sektion Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Erwachsenenbildung und Demokratie

INHALT

Plenumsvortrag

Georg Lohmann
Zivilgesellschaft und Bürgertugenden 9

Arbeitsgruppe 1
Weiterbildungspolitik
Moderation: Christiane Schiersmann 23

Detlef Kuhlenkamp
Weiterbildung als Teil öffentlicher Wohlfahrt? 25

Peter Faulstich
Staatlicher Politikverzicht oder/und tarifliche und betriebliche Lernzeitpolitik 42

Jürgen Wittpoth
Kooperation und Vernetzung der Weiterbildung. Eine explorative Studie
in der Bergischen Region 53

Klaus Meisel
Zur politischen Qualität der Qualitätspolitik 61

Arbeitsgruppe 2
Politische Bildung
Moderation: Christine Zeuner 69

Christine Zeuner
Thesen zur politischen Erwachsenenbildung 71

Franz-Josef Jelich
Kommunikationsraum Internet – ein Ort politischer Bildung? 74

Joachim Ludwig
Das lernende Subjekt in der politischen Bildung.
Didaktische Vermittlungskonzepte in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit 83

Uwe Elsholz / Rita Meyer
Konvergenzen gewerkschaftlicher und beruflicher Bildung 93

Jörg Wollenberg
„Republik ist schon viel …". Zur Wiederaneignung demokratischer
Traditionen in der Erwachsenenbildung 102

Susanne Weber
Zur Evaluation von Großgruppenverfahren am Beispiel regionaler Vernetzung .. 110

Klaus Peter Hufer
Politische Erwachsenenbildung: Situation und Debatten 120

Arbeitsgruppe 3
Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit
Moderation: Jochen Kade / Sigrid Nolda 129

Jochen Kade / Sigrid Nolda
Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit – Vorbemerkung zu den Beiträgen
der Arbeitsgruppe 131

Harm Kuper
Die Öffentlichkeit der betrieblichen Weiterbildung – Vorschläge zur
Strukturierung eines Themenfeldes 133

Josef Schrader
Berufliche Weiterbildung zwischen Öffentlichkeit und Privatheit.
Wandel der Erwerbsarbeit – Wandel der beruflichen Weiterbildung? 142

Heiner Barz / Dajana Baum
Wahrnehmung von Erwachsenenbildung(-sinstitutionen) –
Öffentlichkeitsarbeit, Marketing 153

Sigrid Nolda
Öffentliche Anonymberatung im Fernsehen als erwachsenenpädagogische
Veranstaltung 165

Jochen Kade
Talkshow – Politische Öffentlichkeit zwischen pädagogischer Aufklärung
und aufgeklärter Pädagogik? 174

Arbeitsgruppe 4
Geschichte der Erwachsenenbildung – eine Geschichte der Demokratie?
Moderation: Dieter Nittel / Wolfgang Seitter 185

Wolfgang Seitter
Geschichte der Erwachsenenbildung – eine Geschichte der Demokratie? 187

Christiane Hof
Erzählungen als Quelle von Erwachsenenbildungsgeschichte 189

Dieter Nittel
Spuren demokratisch-staatsbürgerlichen Handelns 198

Karin Büchter
Industriebetriebliche Weiterbildungspolitik und die Reaktion der Freien Volksbildung in der Weimarer Republik 206

Ingrid Miethe
„Die Universität dem Volke!" Entwicklungsphasen der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) der DDR 215

Arbeitsgruppe 5
Relation zwischen politischer Jugendbildung und Erwachsenenbildung
Moderation: Bernd Dewe 225

Berd Dewe
„Demokratische Rationalität" als Konvergenzperspektive für die politische Jugendbildung und Erwachsenenbildung 227

Hartmut Griese
Außerschulische Jugendbildung – was ist das eigentlich? 235

Wilfried Ferchhoff
Jugendkulturen und ihr (Nicht-) Bezug zur politischen Bildung 245

Julia Kreimeyer
Lernprozesse im freiwilligen Engagement von jungen Erwachsenen. Zur Fragestellung einer empirischen Untersuchung 255

Autorinnen und Autoren 266

Editorial

Liebe Leserinnen,
liebe Leser,

es mag sie verwundern, dass diese Nummer unserer Zeitschrift „Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“ (REPORT) weder die Nummer „51“ trägt, noch als „Beiheft zum REPORT“ ausgewiesen ist. Der neuen Nummerierung „1/2003“ können Sie entnehmen, dass im 26. Jahrgang der Zeitschrift Neues geschieht und bereits geschehen ist.

Die Herausgeber, das herausgebende Institut (das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in Bonn) sowie der Verlag (der W. Bertelsmann Verlag in Bielefeld) haben im Dezember in einer ausführlichen und grundsätzlichen Diskussion besprochen, die Zeitschrift auf eine quartalsweise Erscheinung umzustellen. Für Sie als Leserinnen und Leser heißt dies, dass Sie einmal mehr im Jahr den „REPORT“ erhalten und lesen können. Für uns als Herausgeber, herausgebende Institution und Verlag heißt dies, dass wir mehr Arbeit und Kraft als bisher in die Zeitschrift stecken. Wir denken aber, dass dieser Mehraufwand gerechtfertigt und für Sie auch von einigem Nutzen ist. Mit der Umstellung auf eine quartalsweise Erscheinung bekommt der REPORT verstärkt die Rolle einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung und wird dem bestehenden Bedarf besser Rechnung getragen. Mit der quartalsweisen Erscheinung werden die Rezensionen aktueller und rascher rezipierbar. Auch werden so die Publikationschancen für den wissenschaftlichen Nachwuchs verbessert, da wir in einer Rubrik „Forum“ auch weitere Beiträge als nur diejenigen des Schwerpunktthemas aufnehmen können. Mit der quartalsweisen Veröffentlichung tragen wir insgesamt der wachsenden Bedeutung von Weiterbildung und der wissenschaftlichen Beschäftigung mit ihr Rechnung.

Als pragmatische Lösung und um die Mehrbelastung in Grenzen zu halten, haben wir uns in Absprache mit den Sprechern der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft entschlossen, das bisherige „Beiheft zum REPORT“, das jährlich die Fachtagungen der Sektion dokumentiert, zum festen Bestandteil der Zeitschrift selbst zu machen. In diesem Jahr wie in den kommenden Jahrgängen ist daher die erste Nummer der Zeitschrift die Dokumentation der letztjährigen Fachtagung der Sektion Erwachsenenbildung; wie bisher sind für deren Herausgabe die im Jahr der Tagung amtierenden Sprecher der Sektion Erwachsenenbildung verantwortlich; inhaltlich enthält der Band die wichtigsten Beiträge des fachlichen Diskurses der „Scientific Community“ auf der letzten gemeinsamen Tagung. Herausgeber der hier vorliegenden Ausgabe 1/2003 sind für die Sektion Erwachsenenbildung Bernd Dewe, Gisela Wiesner und Jürgen Wittpoth.

Die kommenden drei Nummern des Jahrgangs 26 werden vom Herausgeberteam des REPORT verantwortet und folgen der bisherigen Struktur der Hefte. Die Möglichkeit,

offene Beiträge – unter gleichen wissenschaftlichen Standards – einzureichen, wird in einer Rubrik „Forum“ angeregt und unterstützt. Den drei Hauptrubriken „Beiträge zum Schwerpunktthema“, „Forum“ und „Rezensionen“ ist – wie bisher – die Rubrik „Das aktuelle Buch“ von Fall zu Fall angeschlossen; in einzelnen Fällen kann es sich auch um „Das vergessene Buch“ handeln.

Die Schwerpunktthemen des jeweils kommenden Heftes werden angekündigt, sodass Beiträge eingereicht werden können. Das Schwerpunktthema des kommenden REPORT 2/2003 heißt „Neue Medien in der Weiterbildung“. Das Schwerpunktthema des Heftes 3/2003 beschäftigt sich mit Ergebnissen und Konsequenzen aus neuro- und kognitionswissenschaftlichen Forschungen für die Erwachsenenbildungswissenschaft.

Wie bisher erfolgt die Qualitätsprüfung der eingesandten Beiträge im Herausgebergremium unter Hinzuziehung externer Fachkolleginnen und Fachkollegen. Die Implementation eines regelrecht formalisierten „Referierungssystems“ mit anonymisierten externen Gegenleseverfahren wird zurückgestellt, bis sich die neue vierteljährliche Erscheinungsweise der Zeitschrift eingespielt hat.

Die Beiträge sollen in Zukunft ein kurzgefasstes „Abstract“ ausweisen, das – auch ins Englische übersetzt – die internationale Rezipierbarkeit des wissenschaftlichen Diskurses erhöhen soll.

Wir hoffen, mit diesen richtungsweisenden Entscheidungen den REPORT als wissenschaftliche Zeitschrift besser zu profilieren und für Leserinnen und Leser attraktiver zu machen. Auch hoffen wir, dass die große Zahl der neuen Abonnenten des „REPORT“ diese Weiterentwicklung der Zeitschrift mittragen und den entsprechenden Abonnementvertragsänderungen zustimmen.

Wir wünschen uns allen gemeinsam eine rege Nutzung der verbesserten Möglichkeit, einen intensiven wissenschaftlichen Diskurs zur Erwachsenenbildung in dieser Zeitschrift zu führen.

Ekkehard Nuissl
Christiane Schiersmann
Horst Siebert

Bonn, im März 2003

PLENUMSVORTRAG

Georg Lohmann

Zivilgesellschaft und Bürgertugenden[1]

Sie alle haben wohl noch die bewegenden Bilder der Flutkatastrophe in Erinnerung. Beeindruckend waren nicht nur die erschreckenden Bilder der Verwüstungen, beeindruckend waren dann auch die gemeinsamen Anstrengungen der von den Fluten Geschädigten, der Anwohner und der vielen freiwilligen und organisierten Helfer, weitere Überschwemmungen und Schäden zu verhindern oder schließlich, nachdem die Wassermassen zurückgegangen sind, die Überflutungsschäden zu beheben, und ein erstes Weiterleben zu ermöglichen. Viel ist, von Politikern und in den Medien, vom wiedererweckten Gemeinsinn die Rede gewesen. Dass Tausende nächtelang und tagelang zusammengearbeitet haben, in gemeinsamen Anstrengungen Sandsäcke gefüllt, transportiert und dann zu Schutzwällen aufgestapelt haben, war ein beeindruckendes Bild für Gemeinsinn. Der einzelne Bürger wurde von einer Gefahr überrascht, der er nicht allein gewachsen war, nur zusammen war es möglich, Hilfe zu bringen, Schäden zu minimieren oder zu verhindern. Wenn Sie so wollen, ein beeindruckendes Zeichen von funktionierender Zivilgesellschaft und Bürgertugenden. Beides also scheint, wenn es darauf ankommt, im Land vorhanden zu sein und damit könnte ich meinem Vortrag eine positive Stimmung geben.

Sie wissen aber auch, dass dieses Lob des wiedererwachten Gemeinsinnes im Kontrast steht zu den langen und häufigen Klagen über die Ellenbogengesellschaft, über den herrschenden Egoismus („Jeder denkt an sich, nur ich denke an mich"), über die Politikverdrossenheit und den Rückzug der Bürgerinnen und Bürger in ihre bloß privaten Belange. Sie wissen wahrscheinlich auch, dass die Politikwissenschaft schon seit längerem von völlig paradoxen Anforderungen unserer modernen, durch Medien geprägten Demokratie spricht: Auf der einen Seite wird, besonders in Sonntagsreden, der aktive, gemeinwohlorientierte engagierte und kompetente Bürger gefordert, auf der anderen Seite funktioniert „die Politik" so, dass dem Bürger zunehmend nur die Rolle des Konsumenten, des medial berauschten und unterhaltenen Zuschauers zugemutet wird, ja dass, allen Versicherungen zum Trotz, oftmals die Bürgerbeteiligung eher als störend denn als unbedingt nötig empfunden wird. Das politische Tagesgeschäft spaltet sich in Experten und Publikum, jeder kann zwar bei allem mitmachen, aber zumeist nur in der Rolle eines Teilnehmers des passiven Publikums. Wo Bürger aktiv sind, handelt es sich zumeist um eine Rückeroberung eines öffentlichen Handlungsraumes, um eine neue Ausbalancierung des Verhältnisses zwischen Institutionen, mit zumeist anonymen Entscheidungsprozessen, und den ihnen ausgesetzten betroffenen Bürgern.

Ich möchte vor diesem Hintergrund mein Thema „Zivilgesellschaft und Bürgertugenden" behandeln. Meine These wird sein, dass der engagierte, gemeinwohlorientierte und in diesem Sinne tugendhafte Bürger nicht durch Appelle aus seinem Dornröschen-

schlaf geweckt werden kann, sondern dass es dafür eines relativ komplexen Zusammenspiels von Bürgerrechten, demokratischen rechtlich verfassten Institutionen und zivilen gemeinsamen Aktivitäten bedarf, welche erst durch die Bewältigung von Herausforderungen dazu führen, dass die Bürger ihr öffentliches und politisches Engagement gewissermaßen verinnerlichen und als eine feste Charakterhaltung erwerben. Dabei gehe ich davon aus – und das wäre freilich das Thema eines anderen Vortrages – dass Bürgertugenden nicht das Herzstück der modernen Demokratie sind, dass diese vielmehr so gebaut ist, dass sie weitgehend in ihrem Funktionieren von den Leistungen tugendhafter Bürger entlastet ist. Die moderne Demokratie setzt nicht tugendhafte Bürger voraus, sondern sie funktioniert auch dann, wenn die Bürger eher lasterhaft sind und als Egoisten eher nur ihr privates Wohl verfolgen. Aber sie funktioniert unter diesen Umständen mehr schlecht als recht. Die modernen, anonymen und formalen demokratischen Verfahren der Meinungs- und Entscheidungsbildung können die Leistungen selbstbewusster demokratischer Tugenden nicht ersetzen, sondern nur entlasten. Eine Demokratie funktioniert um so besser, je mehr sie durch die entgegenkommenden Leistungen tugendhafter Bürger geprägt wird, und die relevanten Bürgertugenden entwickeln sich um so besser, je mehr sie sich in zivilgesellschaftlichen Aktivitäten betätigen und entwickeln können.

Ich möchte Ihnen diese Thesen nun in mehreren Schritten verdeutlichen. Zunächst rufe ich noch einmal die Anlässe in Erinnerung, die den Begriff Zivilgesellschaft in letzter Zeit aktuell gemacht haben und skizziere einige Hinweise zur seiner Begriffs- und Ideengeschichte (I). Ich möchte Ihnen dann (II) ein normatives Modell einer gesellschaftsinternen Zivilgesellschaft vorstellen und dann abschließend (III) meine These zum Verhältnis von Zivilgesellschaft und Bürgertugenden erläutern.

I Aktualität und Geschichte von „Zivilgesellschaft“

Der Begriff „Zivilgesellschaft“ fungiert als eine Art vereinfachende Selbstbeschreibung, mit der die Gesellschaft auf sich einwirken will. Um Demokratisierungsprozesse zu fördern, in Deutschland insbesondere um Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Politikverdrossenheit zu bekämpfen, soll die Zivilgesellschaft gestärkt werden. In den Umbruchphasen in Osteuropa, in der Auflösung der „realsozialistischen“ Staaten spielten zivilgesellschaftliche Aktivitäten eine entscheidende Rolle (vgl. Klein 2001). Zivilgesellschaft wurde hier verstanden als ein freiwilliger Zusammenschluss von einzelnen Bürgern und gesellschaftlichen Gruppierungen (wie (freie) Gewerkschaften, Kirchen, Künstlervereinigungen, Wissenschaftler etc.), die *gegen* den staatlichen (leninistischen) Staats- und Parteiapparat einen neuen Gesellschaftsvertrag anstrebten. Ein zweiter, wesentlicher Grund für die Aktualität des Konzeptes der Zivilgesellschaft liegt in den Bestrebungen, Funktionsdefizite des demokratischen Sozialstaates zu kompensieren oder zu bekämpfen. Den erschöpften und in die Krise gekommenen Sozialstaat sollen zivilgesellschaftliche Aktivitäten entlasten: So sollen unter dem Schlagwort einer „neuen Subsidiarität“ sozialstaatliche Leistungen auf pri-

vate und freiwillige Institutionen und Vereinigungen verlagert werden. Zugleich hoffte man durch eine Stärkung zivilgesellschaftlicher Aktivitäten den passiven Bürger in einen aktiven, engagierten Demokraten zurückzuverwandeln. Im Konzept der Zivilgesellschaft vermischen sich so höchst unterschiedliche historische und politische Intentionen.

In ideengeschichtlicher[2] Hinsicht sind es besonders drei Einflüsse, die gegenwärtig von Bedeutung sind:

1) Ein erster Bedeutungsaspekt geht auf John Locke (Ausg. 1974) zurück, und betont mit „Zivilgesellschaft" den vorpolitischen Zusammenschluss der Bürger, die ihre (negative) Freiheit, ihr Leib und Leben und ihre privaten, durch Handel und Industrie entwickelten Eigentumsverhältnisse gegen staatliche Willküreingriffe durch gleiche Rechte schützen.
2) Ein zweiter Aspekt geht auf Montesquieu (Ausg. 1965) und mit einigen neuen Akzentuierungen auf Tocqueville (Ausg. 1985) zurück, und meint mit „Zivilgesellschaft" ein Netzwerk von rechtlich geschützten, aber von staatlichen Stellen unabhängigen Körperschaften, die das Gleichgewicht in Montesquieus Modell der Gewaltenteilung und Gewaltenverschränkung sichern, oder in Tocquevilles kritischer Analyse der Demokratie in Amerika als „freie Assoziationen" der notwendigen „Wertebildung und Werteverankerung von Bürgertugenden" dienen.
3) Ein dritter Aspekt schließlich lässt sich auf Antonio Gramsci (1991)[3], Hannah Arendt (1985) und Jürgen Habermas (1992, S. 399ff.) zurückführen, die mit „societá civile" bzw. „Zivilgesellschaft" den „öffentlichen Raum" hervorheben, in dem die Bürger in Gruppierungen und Vereinigungen ihre öffentliche und um die hegemoniale Bestimmung konkurrierende Meinungs- und Willensbildung durchführen. Die so in Konflikten, Kämpfen und Diskussionen entstehende zivile Öffentlichkeit verhält sich gleichermaßen kritisch gegenüber den ökonomischen wie politisch-staatlichen Bereichen.

Diese ideengeschichtlichen Aspekte scheinen in der gegenwärtigen Diskussion besonders bedeutungsvoll. Sie machen aber schon klar, dass man den Begriff „Zivilgesellschaft" in zwei sehr unterschiedlichen Weisen verwenden kann: Einmal meint man damit die umfassende Konstitutionsebene von Gesellschaft, insbesondere von Verfassungen (so z.B. Rödel 1996, Frankenberg 1997, Habermas 1992). In dieser Verwendungsweise ist „Zivilgesellschaft" ein normativer Begriff für die *ganze* Gesellschaft.[4] Diese Verwendung sieht sich häufig dem Vorwurf ausgesetzt, eine schlechte Idealisierung zu unterstellen oder zu fördern. In anderen Verwendungsweisen ist mit „Zivilgesellschaft" ein gesellschafts*internes Zwischenreich* gemeint, das aber nicht ein wohlumgrenztes Teilsystem darstellt, sondern eher ein vermittelndes Geflecht zwischen und in den gesellschaftlichen Funktionssystemen bildet. Durch bestimmte Eigenschaften ausgewiesen, strahlt es normativ in die anderen Teilbereiche (oder Funktionssysteme) einer Gesellschaft aus. Ich möchte mich im Folgenden auf diese gesellschaftsinterne Bedeutung konzentrieren (und die gesellschaftsumfassende Bedeutung nur gelegentlich streifen.)

Man kann den Begriff „Zivilgesellschaft“ als eine strukturelle Beschreibung der weitgehend informellen, zum Teil aber auch über Mitgliedschaften organisierten, komplexen Art verstehen, wie Bürger, vermittelt über unterschiedliche Zusammenschlüsse (von informellen Gemeinschaften bis zu organisierten, nicht-staatlichen Interessenvertretungen), ihre Anliegen organisieren oder zum Ausdruck bringen. In dieser deskriptiven Bedeutung ist der Begriff politisch neutral, umfasst sowohl rechte Bürgerbewegungen wie linke Vereinigungen. Von den erwähnten ideengeschichtlichen Einflüssen auf den Begriff her wird aber deutlich, dass der Begriff zumeist normativ verwendet wird und gemeint ist. Dabei ist für die Bestimmung des normativen Gehalts des Begriffes sein Verwendungskontext zu berücksichtigen. Die folgende, normativ orientierte Begriffsbestimmung ist an den Anforderungen orientiert, die erfüllt sein müssen, wenn zivilgesellschaftliche Aktivitäten eine im Prinzip schon konstituierte Demokratie verbessern wollen.

II Ein normatives Modell einer gesellschaftsinternen Zivilgesellschaft

Ich schlage vor, dass wir mit dem Ausdruck „Zivilgesellschaft“ ein Zusammenwirken und einen Zusammenhalt von *friedfertigen* und *freiwilligen* Gemeinschaften von Bürgern in einer Demokratie meinen, die um bestimmter, *gemeinsamer* Ziele willen *öffentlich* tätig sind. Ihrer Struktur nach ist die Zivilgesellschaft eine *Gemeinschaft von Gemeinschaften*, die einzelnen Bürger treten in ihr jeweils in der Rolle eines Mitglieds auf, und entsprechend haben die charakteristischen Eigenschaften sowohl einen gemeinschaftsinternen Aspekt, wie einen externen, die Beziehung zu anderen Gemeinschaften, zur Gesellschaft und zum Staat regelnden Aspekt. Es geht also um ein Zusammenwirken von Gemeinschaften von Bürgern, die durch 4 Kennzeichen bestimmt sein sollen: friedfertig, freiwillig, öffentlich und gemeinschaftlich, d.h. bestimmte gemeinsame Anliegen verfolgend. Diese Kennzeichen bestimmen sich auch wechselseitig, aber ich will sie hier zunächst der Reihe nach behandeln.

1. Friedfertigkeit

Dass eine Zivilgesellschaft friedlich ist, heißt nicht, dass es in ihr nur harmonisch zugeht, oder dass sie gar nur konsensuelle Aktivitäten zulässt, d.h. dass sie nur Übereinstimmung, Einverständnis und Konsens praktiziert. Im Gegenteil: Die Zivilgesellschaft ist der Ort, wo Bürger ihre vielfältigen Konflikte, Streitigkeiten und Interessengegensätze austragen. Sie machen das freilich, und das kennzeichnet ihre Friedfertigkeit, ohne Gewaltanwendung (daher auch der geläufige Gegensatz von „zivil“ und „militärisch“[5]). Aber Friedfertigkeit ist *nicht nur negativ als Ausschluss von Gewaltanwendung* definiert, sondern *auch positiv als Bereitschaft, den andern als gleichberechtigten Mitbürger anzuerkennen*. Der Verzicht auf die Möglichkeit, eigene Interessen notfalls mit Gewalt durchzusetzen, ist für die einzelnen, an Mehrung des eigenen Wohls interessierten Bürger, nur dann akzeptabel, wenn sie unterstellen können, dass

auch alle anderen sich an diesen Verzicht halten. Diese Unterstellung eines wechselseitigen Gewaltverzichts wird positiv begründet in der Anerkennung der anderen als gleichberechtigte Bürger, d.h. als Mitbürger mit gleichen Rechten. Dieses Modell eines friedlichen, auf gleichen, konventionellen Rechten beruhenden bürgerlichen Zusammenlebens hatte John Locke für die erste Phase des vorstaatlichen Naturzustandes entworfen. Lockes Modell ist zugleich einer der Entstehungskontexte der Menschen- und Bürgerrechte. Letztlich also weist der Charakter der Friedfertigkeit der Zivilgesellschaft auf die vorstaatlichen, moralisch begründbaren Menschen- und Bürgerrechte hin.

Die Friedfertigkeit der Zivilgesellschaft basiert auf der konventionellen[6] und moralischen Anerkennung des Einzelnen als gleichberechtigten Bürger, d.h. als Träger von vorstaatlichen Menschen- und Bürgerrechten (vgl. hierzu Lohmann 1998). Sie kann sich aber bei gesellschaftsinternen zivilen Aktivitäten auf eine positive Rechtsordnung stützen, die normativ die gleichen subjektiven Grundrechte für alle beinhaltet, und die damit auch festlegt, was strukturell und deskriptiv unter einer (gesellschaftsinternen) Zivilgesellschaft als dem Netzwerk von Bürgervereinigungen zu verstehen ist. Zivilgesellschaft in diesem Sinne und modernes Recht bedingen und stützen einander wechselseitig. Es ist daher bei der Betrachtung zivilgesellschaftlicher Aktivitäten immer auch der rechtliche Kontext mit zu beachten.

2. Freiwilligkeit

Das Kennzeichen der Freiwilligkeit meint zunächst, dass die Mitgliedschaft in den bürgerlichen Vereinigungen freiwillig ist. Es wäre aber zu eng gefasst, wenn man darunter nur den freiwilligen Eintritt verstehen würde. Es gibt eine ganze Reihe von Gemeinschaften, in die wir nicht freiwillig eintreten, sondern in denen wir uns (durch Geburt oder durch institutionelle Vorschriften) vorfinden. Freiwilligkeit meint in diesen Fällen, dass die Mitglieder die Möglichkeit haben müssen, aus der jeweiligen Gemeinschaft auszutreten.

Freiwilligkeit ist aber nicht nur notwendige Bedingung für den Status der Mitgliedschaft, auch die Tätigkeiten der Mitglieder in Ausübung ihrer Mitgliedschaft sollen freiwillig geschehen, d.h. – zunächst negativ – ohne äußeren Zwang und – dann aber auch positiv – auf Grund eigener Motivation. Solange eine Gemeinschaft nur unmittelbare Interessen ihrer Mitglieder verfolgt, kann die Motivation zumeist unterstellt werden. Aber jeder kleine Verein, jede Gruppierung einer Bürgerbewegung muss Aufgaben organisieren, die über die unmittelbaren Eigeninteressen ihrer Mitglieder hinausgehen; das fängt bei der Frage an, wer das Amt eines Kassenwartes oder Vorstandes übernimmt, wer zum nächsten Treffen die Einladungen verschickt, bis zu den leidlichen Fragen, ob der nächste Abend wieder mit Gruppenarbeit verbracht werden soll. Als Basis der Freiwilligkeit reicht es daher keineswegs aus, dass kein äußerer Zwang besteht, und es scheint auch nicht auszureichen, nur unmittelbar eigene Interessen zu

verfolgen. Hinzukommen muss noch eine freiwillige Bereitschaft, sich auch für Gemeinbelange einzusetzen. Und dies nicht nur sporadisch und je nach Lust und Laune, sondern verlässlich und kompetent. Die traditionelle Bezeichnung für derart gefestigte Haltungen ist „Tugend". Die Freiwilligkeit der zivilgesellschaftlichen Aktivitäten resultiert in einer ganzen Reihe von Bürgertugenden, in der Ausbildung von Bürgersinn oder Gemeinschaftsengagement. Tocqueville hatte daher durchaus Recht, wenn er die „freien Assoziationen" der Zivilgesellschaft als die „Schulen der Demokratie" bezeichnete, in denen die Bürger eine habitualisierte und affektiv besetzte Einstellung zum Gemeinwohl entwickeln, und eine Reihe von Bürgertugenden – wie Gemeinorientierung, Einsatzbereitschaft, Verlässlichkeit, Ehrlichkeit, aber auch Toleranz und Zivilcourage – entwickeln *können*.

3. Öffentlichkeit

Das Kennzeichen der Öffentlichkeit schließt (negativ) zunächst private Vereinigungen wie Familien, aber auch Geheimbünde, elitäre Zirkel mit nur für Insider verstehbaren Anliegen oder politische Avantgardeparteien als *typische* zivilgesellschaftliche Vereinigungen aus. „Öffentlichkeit" meint hier, dass auch die inneren Strukturen und Handlungsabläufe prinzipiell öffentlich sind, d.h. dass sie auch dann noch als solche vollzogen werden können, wenn sie öffentlich werden. Dabei mag es relative Schranken zwischen einer gemeinschaftsinternen und einer externen Öffentlichkeit geben, im Prinzip aber ist jede zivile Öffentlichkeit nach außen hin durchlässig. Die Öffentlichkeit von zivilgesellschaftlichen Vereinigungen bezieht sich daher *formal auf alle* Bürger einer Zivilgesellschaft.

Aber mit „Öffentlichkeit" ist nicht nur das formale Medium wechselseitiger und für alle im Prinzip zugänglicher Kenntnisnahme und Mitteilungsfähigkeit gemeint, mit „Öffentlichkeit" ist auch der offene Raum der gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung gemeint. Sie ist der Ort jener „kommunikativen Macht", die Jürgen Habermas im Anschluss an Hannah Arendt als Grundlage seiner Konzeption einer deliberativen Demokratie (vgl. dazu Gerstenberg 1997) versteht. Verhandelt und diskutiert werden hier gemeinsame Wertüberzeugungen, Präferenzen und Entscheidungen, überprüft werden Tatsachenbehauptungen und moralische Imperative, befragt werden Herrschaftslegitimationen und die Auswirkungen staatlichen Verwaltungshandelns etc. In dieser Hinsicht kann die zivilgesellschaftliche Öffentlichkeit auch den Anspruch zur Geltung bringen, konstitutive Grundlage von Verfassungen zu sein und versteht sich so in jenem ganzheitlichen, gesellschaftsumfassenden Sinn, der oben angesprochen wurde. Der Form nach sind diese Meinungs- und Willensbildungsprozesse ein Kampf um die kulturelle Hegemonie, um die Bestimmungsmacht öffentlich bedeutungsvoller Wertungen und Begriffsbestimmungen. Dieser Streit hat als Akteure die diffuse und anonym gestaltete *öffentliche Meinung* und die Meinungsbildung in der *veröffentlichten Meinung*, mit den Meinungsmedien und mit den in Parteien artikulierten politischen Entscheidungen. Die zivilgesellschaftlichen Akteure, also Gruppierungen und mehr

oder weniger stark organisierte Vereinigungen und Verbände, wirken in die Öffentlichkeit hinein, die sie zugleich mit ihren Vorschlägen, Entwürfen, Kritiken, Demonstrationen und Manifestationen beeinflussen.

Habermas spricht davon, dass die zivilgesellschaftliche Öffentlichkeit als kritische Instanz in einem permanenten Belagerungszustand den staatlichen Instanzen gegenüber sich befindet. Diese sind nämlich, zumindest in funktionierenden Demokratien, auf die freiwillige Zustimmung einer bürgerlichen Öffentlichkeit als Legitimitätsquelle angewiesen. Auf diese Weise macht die dezentrierte zivile Öffentlichkeit jene „kommunikative Macht" gegenüber den vermachteten institutionalisierten Verfahren staatlichen Handelns und den besondere Interessen verfolgenden marktwirtschaftlichen Prozessen gelten, die Hannah Arendt nur der republikanischen Versammlung freier Bürger zutraute.

4. Gemeinschaftlichkeit

Das Kennzeichen Gemeinschaftlichkeit meint zunächst, dass man nicht eigentlich als unmittelbare Einzelperson Akteur in einer Zivilgesellschaft ist, sondern dass der einzelne Bürger jeweils als Mitglied einer Gruppierung oder aber in einer öffentlich bestimmten Rolle in der Zivilgesellschaft auftritt. Die Zivilgesellschaft ist ein Zusammenwirken von Gemeinschaften, nicht eine Gemeinschaft von Individuen, der Einzelne nimmt (in der Regel) an ihr vermittelt über Gemeinschaften teil. Dieser Punkt ist herauszuheben, denn so lässt sich die zivilisierende Funktion der Zivilgesellschaft auf den Einzelnen, wie wir oben am Beispiel der Entstehung von Bürgersinn gesehen haben, auch plausibel machen. Auf der anderen Seite, und auch das ist hervorzuheben, bezieht sich die wechselseitige Achtung, wie sie in den vorstaatlichen Menschen- und Bürgerrechten ausgedrückt ist, auf den einzelnen Bürger, nicht auf eine Gemeinschaft als ein Kollektivsubjekt. Die grundlegenden Rechte sind Rechte von Einzelnen, als Menschenrechte sind sie sogar ganz unabhängig von jeder besonderen Mitgliedschaft, die der einzelne Mensch ausübt. Die Zivilität, obwohl sie nur vermittels von Gemeinschaften hergestellt werden kann, hat doch nicht *die* Gemeinschaft als solche zum Ziel, sondern eben den Schutz und die Förderung der einzelnen Personen.

Ist diese Grundlage einmal gegeben, gibt es nun ganz unterschiedliche Gemeinschaften, je nach den Zwecken, die gemeinsam verfolgt werden. Die gemeinsamen Anliegen können nun mehr oder weniger *partikular* sein, oder sie sind, ebenfalls mehr oder weniger, *generell und universal* ausgerichtet. Dabei kann man einen *internen Partikularismus,* der sich auf das Wohl einer beschränkten Anzahl von Mitgliedern bezieht[7], von einem *externen Partikularismus,* der das Wohl von einigen Nichtmitgliedern betrifft[8], unterscheiden. Ebenso können die Gemeinschaftsaktivitäten sich nur auf alle Mitglieder einer Gemeinschaft, auf alle Bürger einer (nationalstaatlichen) Gesellschaft oder noch abstrakter auf alle Menschen ausrichten. Man kann nun keineswegs sagen, dass nur die universell ausgerichteten Aktivitäten die moralisch vorzüglichen sind. Es ist gerade eine besondere Eigenart der Zivilgesellschaft, dass in ihr, ohne dass es zu

rügen wäre, beschränkte und partikulare Anliegen verfolgt werden können. Im Gegenteil: Die Vielfalt und der spezifisch bunte Reiz des Netzwerkes von zivilen Verbänden, Organisationen, Gruppierungen und Vereinen ist nur dadurch zu erklären, dass erst die Beschränkung auf eine Besonderheit den gemeinsamen Tätigkeiten Sinn und Bedeutung verleiht. Es kann daher kein prinzipieller Einwand sein, dass die Mitglieder einer bestimmten Gemeinschaft zunächst ihr besonderes gemeinsames Anliegen verfolgen, und nicht etwa das „Große Ganze" immer und vorrangig im Auge haben.

Gleichwohl, es liegt eine nicht unerhebliche Gefahr im angenehmen und selbstbezogenen Partikularismus des Gemeinschaftslebens. Hier geht es um die Grenzziehung zwischen drinnen und draußen, um die Art und Weise, wie Inklusion und Exklusion geregelt werden, d.h. z.B., wie Vereinsmitglieder sich zu Nichtmitgliedern, wie Inländer sich zu Ausländern verhalten, ob Zugereiste Aufnahme finden können, usw. Nehmen wir die vorgenannten drei Kennzeichen hinzu, so wird klar, dass die Pflege des „Wir" nicht auf Kosten anderer „Wirs" gehen darf, dass die Grenzen durchlässig sein müssen und dass Mitglieder von „Ihr" die gleiche grundsätzliche Anerkennung verdienen wie die eignen Mitglieder. Und wir hatten betont, dass die zivile Öffentlichkeit nicht partikular beschränkt sein sollte. Aus alledem folgt für ein normatives Konzept der Zivilgesellschaft, dass ihr als einem offenen Netzwerk unterschiedlicher Gemeinschaften eine universelle Ausrichtung innewohnt, die letztlich alle Menschen in der gleichen Weise zu achten hat. Dieser universelle Zug der Zivilgesellschaft, der sie letztlich zu einem globalen Netzwerk macht, transzendiert auch den notwendigen Partikularismus jeder bestimmten (in der Gegenwart nationalstaatlichen) Demokratie.

Auf einen wichtigen Punkt kann ich an dieser Stelle nur hinweisen. Die Gemeinschaftsorientierung der zivilgesellschaftlichen Gemeinschaften ist auch eine Quelle von Solidarität. Solidarität, verstanden als die Bereitschaft zu wechselseitiger Hilfe und Unterstützung, *kann* auf gemeinsamen Wertüberzeugungen beruhen, und oftmals wird die Zivilgesellschaft verstanden als Motivationsquelle für eine bestimmte Art – einer der Idee der „Brüderlichkeit" verpflichteter – wohltätiger Solidarität (vgl. Bayertz 1998, S. 15ff.). Solidarität muss freilich nicht nur als Ausfluss von freiwilliger (Bürger-) Tugend verstanden werden, sondern kann auch gefordert sein, wenn es um bestimmte moralische Hilfs-Pflichten und um das Geltendmachen von sozialen Rechten geht. Hier meint „Solidarität" die Unterstützung anderer bei ihrem Kampf um legitime Ansprüche (und ggf. Rechte) (vgl. ebd., S. 40ff.; Wildt 1998). Gerade in Hinsicht auf die oben angesprochenen Probleme einer Erosion des Sozialstaates erscheint es daher problematisch, die Zivilgesellschaft nur als Quelle freiwillig gewährter und privat organisierter Solidarität zu sehen, wie es in Theorien der „Subsidiarität" oftmals geschieht oder unterstellt wird. Darin ist oft nur eine „Verlagerung sozialstaatlicher Leistungen und Dienste auf die Familie und auf private Träger, insbesondere auf die großen Wohlfahrtsverbände zur Kosteneinsparung, aber auch zur institutionellen Entrechtung von Leistungsansprüchen" (Frankenberg 1997, S. 171) zu sehen. Insbesondere die damit einhergehende Umstellung von rechtlich einklagbaren Sozialleistungen auf freiwillig gewährte Hilfsleitungen bewirkt eine Überlastung der Solidaritätsressourcen einer Gesellschaft, eine Ent-

mündigung der Bürger und eine Funktionalisierung der Zivilgesellschaft als Kompensation sozialstaatlicher Mängelerscheinungen. Dem kann freilich eine andere Deutung von Subsidiarität entgegenwirken: Nach ihr soll mit einer „neuen Subsidiarität" (Sachße 1994) die Rolle freiwilliger Hilfsorganisationen und Selbsthilfegruppen gegenüber den sozialen Wohlfahrtsverbänden gestärkt werden. Hier fördert der Staat *indirekt* die Aktivitäten zivilgesellschaftlicher Vereinigungen und kann so die frei entstehenden Solidaritätsaktivitäten sowohl im Sinne des solidarischen Kampfes für die legitimen Rechte anderer wie im Sinne freiwilliger Hilfsleistungen für andere unterstützen. Die zivilgesellschaftlich mobilisierte Solidarität sollte als Verstärkung des Kampfes um soziale Rechte, nicht als Ersatzleistung für staatlicherseits zurückgezogene, rechtlich verbürgte Sozialleistungen angesehen werden.

Man kann und muss nun fragen, wie dieses normative Konzept sich zu seinen sozialen und ökonomischen Voraussetzungen verhält. Könnte man etwa sagen, Zivilgesellschaft sei nur etwas für ökonomisch abgesicherte Bildungsbürger? Ich glaube nicht. Schaut man auf ökonomisch begründete Widerstandsbewegungen oder soziale Protestbewegungen, so sind die spontanen Organisationsformen mehr oder weniger nach diesem normativen Modell beschreibbar. Ihr Erfolg ist freilich letztlich davon abhängig, dass aus zivilen Netzwerken tragfähige Organisationen und Institutionen entstehen. Und dafür sind sicherlich ökonomische und soziale Ressourcen notwendig und förderlich. So gesehen, lebt das zivilgesellschaftliche Netzwerk von Gemeinschaften natürlich von ökonomischen und sozialen Voraussetzungen, die es als solche nicht aus sich heraus kreieren kann. Eben deshalb habe ich auch von einem gesellschafts*internen* Begriff der Zivilgesellschaft gesprochen, damit ist *ein Aspekt* der Gesellschaft, nicht sie als ganze gemeint.

Weitere Fragen nach Deformierungen der Zivilgesellschaft und ihrem Verhältnis zu nicht-zivilen Vergemeinschaftungsformen muss ich hier offen lassen. Nicht alle Vereinigungen oder Gruppierungen von Bürgern sind Bestandteil der Zivilgesellschaft in dem hier vorgeschlagenen normativen Sinne. Wenn aber nicht, was sind sie dann und wie sähe z.B. ein ziviler Umgang mit fundamentalistischen oder rechtsextremistischen Gemeinschaften aus? (vgl. Böhm 2003, Butterwegge/Lohmann 2000)

III Zivilgesellschaft und Bürgertugenden

1) Eine funktionierende rechtsstaatliche Demokratie, die nur mit formalen Mitteln des Rechts auf sich einwirken kann, lebt von „entgegenkommenden Lebensformen". Zivile Fertigkeiten und Tugenden setzt die rechtsstaatliche Demokratie voraus, ohne sie, wenn sie fehlen, mit eigenen Bordmitteln vollständig herstellen zu können (vgl. Lohmann 2000).

Wir können uns das am Beispiel des Bürgerengagements bei Wahlen leicht verdeutlichen. Die moderne Demokratie lebt von der Unterstellung, dass die Bürger nach reif-

licher Überlegung und öffentlicher, gemeinsamer Diskussion aller Parteien sich für eine Partei oder einen Kandidaten entscheiden und dann entsprechend auch wählen. Das ist *eine* Bedingung dafür, dass die Mehrheitsentscheidung auch von der unterlegenen Minderheit als legitim akzeptiert werden kann. Gehen die Bürger zu einem relevanten Teil nicht wählen oder beteiligen sie sich nicht an den Wahldiskussionen oder würfeln sie bei ihrer Wahlentscheidung, so wäre, rein legal gesehen, die Wahl nicht anzufechten. Und es scheint kein legales rechtsstaatliches Mittel zu geben, das Verhalten der passiven, möglicherweise enttäuschten Bürger zu ändern. Das Wahlrecht ist keine Wahlpflicht und erst recht können mit Mitteln des formalen Rechts keine inneren Überlegungen oder Abwägungen erzwungen werden. Wenn die Bürger von sich aus nicht wollen, und es gibt keine äußeren Hindernisse, so ist zunächst mit Mitteln der formalen, rechtlich verfassten Demokratie nichts zu machen. Man muss gewissermaßen abwarten, ob der formalen Demokratie eine Bürgertugend entgegenund zu Hilfe kommt. Genau diese Leistung soll die Zivilgesellschaft bringen. Als eine vorstaatliche, aber intern auf Demokratie ausgerichtete Veranstaltung soll sie die Bürger bewegen, aus sich selbst heraus Engagement und Bürgersinn zu entwickeln. Es wäre auch nicht ratsam, die Bürger ein wenig zu zwingen, ihren Bürgerpflichten auch nachzukommen.

Als mögliche Strategie erscheint mir hier nur eine *Politik der indirekten Förderung angemessen*. Faktisch wird das schon gemacht, z.B. lässt sich so die Steuerbefreiung von gemeinnützigen Vereinen rechtfertigen. Wir können auch den Rechtsschutz der Mitglieder verbessern, man kann mit öffentlichen Geldern Vorhaben unterstützen, die offizielle Politik kann für die freien Assoziationen werben, etc. Wir könnten auch Programme für bezahlte Bürgerarbeit (evtl. mit Bonussystem oder Steuerermäßigungen) entwickeln. Die Gefahr dabei ist eine zu große Abhängigkeit der zivilgesellschaftlichen Vereinigungen von staatlichen Strukturen. Sie vertragen nämlich weder Paternalismus noch diktatorische Einschränkung oder staatliche Inszenierung und Funktionalisierung. Auch Umarmung kann eine Form des Erstickens sein. Die Grenze zwischen zu viel und zu wenig indirekter Förderung muss daher jeweils neu ausgehandelt werden, eben in der zivilen Öffentlichkeit, die dabei von ihrer Ungebundenheit lebt (vgl. Bericht der Enquete-Kommission 2002).

2) Meines Erachtens *müssen die zivilen Tugenden, die die Zivilgesellschaft tragen, erst gegen Widerstände,* seien es staatliche, seien es solche von ökonomischen oder anderen sozialen Gruppierungen, *erkämpft werden*. Meine These ist, dass die jeweils notwendige, besondere Prägung ziviler Bürgertugenden erst in dem Augenblick überhaupt klar wird, wo die jeweils besonderen Erfahrungen ihres Ausbleibens oder ihrer Verletzung gemacht werden. Tugenden erwirbt man nämlich erst durch den Prozess von *Erfahrungen*, in denen notwendig Enttäuschungen von vormaligen Erwartungen oder Überzeugungen verarbeitet werden. Das, scheint mir, ist der Unterschied zwischen Erlebnissen und Erfahrungen. *Nur erlebte* Veränderungen lassen alles so, wie es war oder ist: Man war dabei und hat schöne Erinnerungen (Fotos, Videos etc.). Erfahrungen (in diesem Sinne) macht man erst, wenn man sich dabei ändert, wenn

schmerzliche Wandlungsprozesse den, der etwas erfährt, auch selbst betreffen. Es muss zu einer Umschichtung und Veränderung der eigenen Präferenzen kommen, zu Lernprozessen, die erst nach und nach den jeweiligen Charakter prägen können, und die sich in begleitenden Affekten niederschlagen. Diese, für alle Tugenden geltenden Bedingungen ihres Erwerbs gelten auch für die zivilen Tugenden.

Im Sinne dieser Überlegungen ist das zu Anfang erwähnte Lob des Gemeinsinnes zwiespältig: Bei denen, die wirklich in ihren gemeinsamen Anstrengungen Gemeinsinn *erfahren* haben, oft so, dass sie vorher nicht an die wechselseitige Hilfe geglaubt haben, kann man annehmen, dass sich eine feste, auch affektiv verankerte Haltung herausgebildet hat. Wer das Ganze im Fernsehen mit*erlebt* hat, war sicherlich kurzzeitig betroffen und hilfsbereit, – das soll nicht geschmälert werden –, aber eine feste Haltung im Sinne einer Tugend des Gemeinsinnes wird daraus nicht.

Anmerkungen

1 Ich stütze mich hier auf meinen Aufsatz: Modell „Zivilgesellschaft" – Grundlagen, Eigenschaften und Probleme (Lohmann 2003, S. 11–29)

2 Hierzu und zu begriffsgeschichtlichen Angaben vgl. Lohmann 2003, S. 13ff.

3 Vgl. dazu: Kebir 1991; siehe auch Honneth 1992, S. 65f.

4 Letztlich auch bezogen auf die Weltgesellschaft. Zum Problem einer „globalen Zivilgesellschaft" siehe Klein 2001, S. 205ff.; Shaw 1998, S. 221ff.; Global Civil Society 2001.

5 Siehe hierzu auch Pollmann 2003.

6 Den konventionellen Charakter der Zivilgesellschaft betont Frankenberg 1997

7 Wie z.B. Schützenvereine, „gesellige Clubs", Kegelvereine und Sportvereinigungen, aber auch Selbsthilfegruppen und Bürgergruppen zur Pflege oder zum Schutz gemeinsamer Wohnanlagen , etc. pp.

8 Wie z.B. humanitäre Vereinigungen zur Unterstützung Bedürftiger, Freundschafts- und Patenschaftsvereinigungen zu Gunsten anderer usw.

Literatur

Arendt, H.: Macht und Gewalt. München/Zürich 1985

Bayertz, K.: Begriff und Problem der Solidarität. In: Ders. (Hrsg.): Solidarität. Frankfurt/M. 1998

Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements" des Deutschen Bundestag. In: Dies.: Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen 2002

Böhm, A.: „Zivilgesellschaft" – Polemik gegen ein Wundermittel. In: Lohmann, G. (Hrsg.): Demokratische Zivilgesellschaft und Bürgertugenden in Ost und West. Frankfurt/M. u.a. 2003, S. 139ff.

Butterwegge, Chr./Lohmann, G. (Hrsg.): Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Analysen und Argumente. Opladen 2000

Frankenberg, G.: Die Verfassung der Republik. Frankfurt/M. 1997

Gerstenberg, O.: Bürgerrechte und deliberative Demokratie. Frankfurt/M. 1997

Global Civil Society 2001: Yearbook, ed. by Anheier, H./Glasius, M./Kaldor, M. Oxford University Press 2001

Gramsci, A.: Gefängnishefte. Hamburg 1991

Habermas, J.: Faktizität und Geltung. Frankfurt/M. 1992

Honneth, A., Soziologie. Eine Kolumne. Konzeptionen der „civil society". In: Merkur 514, (1992), S. 65f.

Kebir, S.: Antonio Gramscis Zivilgesellschaft. Hamburg, 1991

Klein, A.: Der Diskurs der Zivilgesellschaft. Opladen 2001

Locke, J.: Über die Regierung. Stuttgart 1974

Lohmann, G.: Menschenrechte zwischen Moral und Recht. In: Gosepath, St./Lohmann, G. (Hrsg.): Philosophie der Menschenrechte. Frankfurt/M. 1998, S. 62–95

Lohmann, G.: Recht, Tugend und Demokratie. In: Magdeburger Wissenschaftsjournal 2/2000, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg 2000, S. 21–26

Lohmann, G.: Modell „Zivilgesellschaft" – Grundlagen, Eigenschaften und Probleme. In: Ders. (Hrsg.): Demokratische Zivilgesellschaft und Bürgertugenden in Ost und West. Frankfurt/M. u.a. 2003, S. 11–29

Montesquieu, C.: Vom Geist der Gesetze. Stuttgart 1965

Pollmann, K.E.: Die Bedeutung des Widerstandes für die Zivilgesellschaft. In: Lohmann, G. (Hrsg.): Demokratische Zivilgesellschaft und Bürgertugenden in Ost und West. Frankfurt/M. u.a. 2003, S. 127-138

Rödel, U.: Vom Nutzen des Konzepts der Zivilgesellschaft. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 6. Jg., Heft 3/1996, S. 669–678

Sachße, Chr.: Subsidiarität: Zur Karriere eines sozialpolitischen Ordnungsbegriffs. In: Zeitschrift f. Sozialreform, 40. Jg. (1994), S. 717ff.

Shaw, M.: Die Repräsentation ferner Konflikte und die globale Zivilgesellschaft. In: Beck, U. (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/M. 1998, S. 221ff.

Tocqueville, A. d.: Über die Demokratie in Amerika. Stuttgart 1985

Wildt, A.: Solidarität – Begriffsgeschichte und Definition heute. In: Bayertz, K. (Hrsg.): Solidarität. Frankfurt/M. 1998

ARBEITSGRUPPE 1
WEITERBILDUNGSPOLITIK

Moderation: Christiane Schiersmann

Detlef Kuhlenkamp

Weiterbildung als Teil öffentlicher Wohlfahrt?

1. Vorbemerkung

Im Folgenden gehe ich der Frage nach, ob – und wenn ja – in welcher Weise Weiterbildung als ein Teil öffentlicher Wohlfahrt gelten kann, d.h. Teil einer Gesellschaftsstrategie und eines gesellschaftlichen Systems ist, der allen Gesellschaftsmitgliedern ein möglichst hohes Maß an sozialer, ökonomischer und politischer Beteiligung zu sichern versucht und damit ihnen Lebenschancen in möglichst weitgehender Unabhängigkeit von ihren individuellen Marktchancen eröffnen will. Ich werde mich dabei gegen die Versuchung zur Wehr setzen, darzustellen, was ich für eine weiterbildungspolitisch sinnvolle oder gar „richtige" Strategie halte. Mir geht es hier um die Analyse empirisch belegbarer Sachverhalte.

2. Wohlfahrt, Wohlfahrtsstaat und Sozialstaat

Der Begriff der Wohlfahrt wird teilweise mit Wohltätigkeit verknüpft; einen anderen Bedeutungsgehalt erhält Wohlfahrt, wenn sie – wie in älteren Wohlfahrtstheorien – mit individuellem und gesellschaftlichem Wohlstand gleichgesetzt wird. In der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg schälten sich immer mehr Lebensstandard und schließlich Lebensqualität als Maßstäbe für Wohlfahrt heraus. Lebensstandard bezieht sich zumeist auf die Versorgung privater Haushalte mit Verbrauchs- und Gebrauchsgütern sowie mit Dienstleistungen unterschiedlicher Art. In der engeren Auslegung des Begriffs werden ausschließlich käuflich erworbene Güter im Sinne des privaten Konsums einbezogen, in seiner weiteren jedoch auch Güter, die kollektive, insbesondere staatliche Einrichtungen bereitstellen, beispielsweise von Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen bis zu Verkehrswegen (vgl. Glatzer 2001, S. 436f.).

Der Begriff der Lebensqualität umfasst ein sehr viel breiteres Spektrum als der des Lebensstandards; „es handelt sich um einen mehrdimensionalen Wohlfahrtbegriff, der im emphatischen Sinne gute „objektive" Lebensbedingungen und hohes „subjektives" Wohlbefinden beinhaltet und neben der individuellen Bedürfnisbefriedigung auch die kollektive Wohlfahrt mit einbezieht" (ebd., S. 437). Das heißt, Lebensqualität als das inzwischen aussagekräftigste und im Alltagsbewusstsein der Menschen stark verankerte Kriterium für Wohlfahrt beinhaltet eine objektive Dimension von messbaren Größen der allgemeinen ökonomischen und politischen Lage sowie eine subjektive, die emotionale und kognitive Gefühlszustände und Lebensbefindlichkeiten umfasst, sowie die kognitive Bewertung spezifischer Lebensumstände: z.B. die Zufriedenheit mit dem Einkommen und der Gesundheit. Schließlich bilden auch Zukunftshoffnun-

gen und -erwartungen, Einschätzungen von Lebenschancen sowie die Teilhabe an kollektiven, nicht nur individuell zu sichernden Gütern eine bedeutsame Dimension der wahrgenommenen Lebensqualität.

Da gesellschaftliche und vielfach auch individuelle Wohlfahrt nur kollektiv zu erhalten und zu mehren sind, wurde das Gemeinwesen – und insbesondere der Staat – zum Adressaten der Wohlfahrterwartungen. In den meisten europäischen Staaten entstanden Gesetze und Maßnahmen, um die sozialen Folgekosten von Industrialisierung und Verstädterung zu begrenzen und Destabilisierungen des Staates von innen zu vermeiden. Gerechtigkeit als reale Teilhabechance an Wohlstand, immateriellen Gütern und sozialer Sicherheit wurde zu einem wichtigen Thema von Staat und Gesellschaft. Dabei führte die vergleichsweise lange Periode wirtschaftlicher Prosperität nach dem zweiten Weltkrieg in den westlichen Industrieländern nicht nur zu einem beträchtlichen Ausbau der sozialen Sicherungssysteme, sondern auch der Dienstleistungseinrichtungen des Bildungs-, Gesundheits- und Sozialwesens: Der moderne Wohlfahrtsstaat entstand. Dieser ist in seiner ökonomischen Verfasstheit privatwirtschaftlich organisiert und steht unter dem politischen Anspruch, zunehmend für die soziale Sicherheit und die Chancengleichheit seiner Bürger zu sorgen.

Die verfassungsrechtliche Ausprägung des Wohlfahrtsstaates wird international vorwiegend als „Welfare State", in Deutschland hingegen als Sozialstaat bezeichnet; entsprechend dem Postulat von Art. 20 (1): „Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat." Es gibt sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie diese Sozialstaatsklausel in Art. 20 (1) GG angemessen auszufüllen sei, jedoch besteht weitgehender Konsens darüber, dass der Sozialstaat nicht nur – wie der Rechtsstaat – die Grundrechte seiner Bürger zu garantieren habe, sondern auch für deren Verwirklichung sorgen, soziale Ungleichheit beseitigen und alles in seiner Macht stehende tun müsse, um jedem seiner Bürger die *Wahrnehmung* seines Rechts auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit Art. (2) (1) zu ermöglichen, oder – in der Sprache des Bundesverfassungsgerichts in Auslegung von Art. 20 (1) GG – er hat die Pflicht, „für einen Ausgleich der sozialen Gegensätze und damit für eine gerechte sozialen Ordnung zu sorgen" (zit. nach Pilz 1978, S. 46).

Wenn hier von „öffentlicher" Wohlfahrt gesprochen wird, dann wird „öffentlich" gebraucht im Sinne von staatlich, staatlich beaufsichtigt und staatlich gefördert mit der Funktion, staatliches oder staatlich beaufsichtigtes Handeln komplementär zu ergänzen oder kompensatorisch zu ersetzen.

3. Zu den Leistungen und den Funktionen von Sozialstaatspolitik

Kodifiziert sind die sozialstaatlichen Regelungen vor allem im Sozialgesetzbuch der Bundesrepublik. Es postuliert im ersten Buch § 1 (1): „Das Recht des Sozialgesetzbuchs soll zur Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit und sozialer Sicherheit Sozialleistungen

einschließlich sozialer und erzieherischer Hilfen gestalten“ (Sozialgesetzbuch 2000, S. 2). Sein Einsatz erstreckt sich nicht nur auf Sozialversicherung, Sozialhilfe und gesetzliche Krankenversicherung, sondern auch auf Bildungs- und Arbeitsförderung:
„Wer an einer Ausbildung teilnimmt, die seiner Neigung, Eignung und Leistung entspricht, hat ein Recht auf individuelle Förderung seiner Ausbildung, wenn ihm die hierfür erforderlichen Mittel nicht anderweitig zur Verfügung stehen“ (§3 (1)).
„Wer am Arbeitsleben teilnimmt oder teilnehmen will, hat ein Recht auf
1. Beratung bei der Wahl des Bildungswegs und des Berufs,
2. individuelle Förderung seiner beruflichen Weiterbildung,
3. Hilfe zur Erlangung und Erhaltung eines angemessenen Arbeitsplatzes und
4. wirtschaftliche Sicherung bei Arbeitslosigkeit und bei Zahlungsunfähigkeit des Arbeitgebers“ (§3 (2)) (ebd., S. 3).

Der deutsche Sozialversicherungsstaat finanziert sich zu einem großen Teil über Sozialversicherungsbeiträge und ist damit stark lohnarbeitszentriert, wobei zusätzlich in einigen Versicherungszweigen ein variabler Bundeszuschuss existiert. In den 1990er Jahren wird das deutsche Sozialbudget zu rund zwei Dritteln aus Versicherungsbeiträgen und zu rund einem Drittel aus dem Steueraufkommen des Staates und der Gemeinden finanziert (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 2002). Das soziale Versicherungsprinzip bewirkt, dass für die Versicherten ein Rechtsanspruch auf die maßgeblich nach dem sozialen Äquivalenzprinzip berechneten Leistungen besteht. Damit entsteht eine starke finanzielle Abhängigkeit des Sozialversicherungsstaats von der Entwicklung der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung.

Als zusätzliche Finanzierungsquelle ist in den neunziger Jahren eine zunehmende finanzielle Eigenbeteiligung der Nutzer sozialstaatlicher Leistungen zu beobachten. Als ein Beispiel dieser Entwicklung kann der Anstieg der Gesundheitsausgaben in den neunziger Jahren gelten (vgl. Abb. 1).

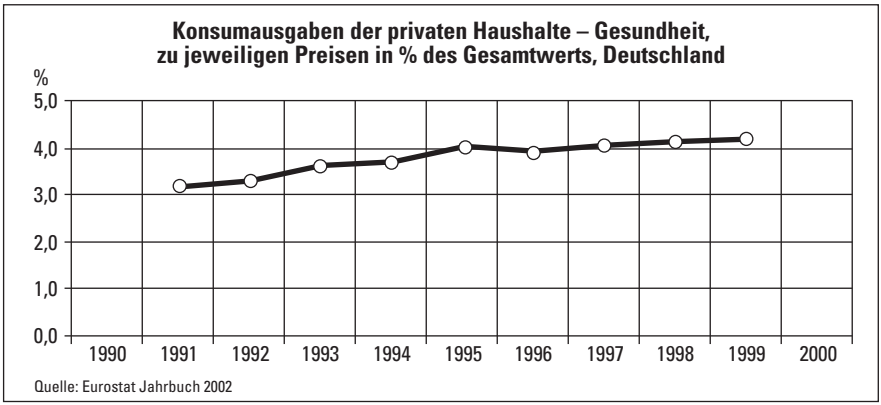


Abb. 1

Der moderne Wohlfahrtsstaat nutzt zur Sicherung der wirtschaftlichen Stabilität Interventionsinstrumente der Konjunktur-, Investitions-, Steuer-, Struktur- und Arbeitsmarktpolitik. Zugunsten der politischen Stabilität versucht er vor allem, mit Hilfe von Sozial-, Bildungs- und Informationspolitik Legitimation und Akzeptanz des Gesamtsystems sowie die Leistungsmotivation der Gesellschaftsmitglieder zu stärken. Aus der in der parlamentarischen Demokratie notwendigen Rückkoppelung staatlicher Aktivitäten an die Zustimmung der Wählerbasis folgt für den Staat der Zwang, auf Massenbedürfnisse zumindest so weit zu reagieren, dass ein notwendiges Maß an politischer Loyalität erhalten bleibt. Die Perspektive von Vollbeschäftigung und stabiler, möglichst auszubauender sozialer Leistungen spielt dabei eine große Rolle. Bei Wahrung der strukturellen Grenzen zwischen Staat und Wirtschaft werden im modernen Wohlfahrtsstaat auch die Belange der privaten Wohlfahrt zum Gegenstand politischer Verantwortung (vgl. Kaufmann 1996, S. 21).

Die politisch stabilisierenden Wirkungen einer ausgebauten Sozialpolitik als Kern wohlfahrtsstaatlicher Politik machen diese populär. Sie ist eine wichtige Quelle der Legitimation des demokratischen Staates. Allerdings löst der Wohlfahrtsstaat nicht nur Probleme, er schafft auch welche. Die Summe der Versicherungsleistungen schwächt die Nettoeinkommen der Beschäftigten, stärkt aber sozialpolitisch die Arbeitsplatzinhaber und ihre Interessenverbände, die gemeinsam mit kooperationsbereiten Arbeitgebern Tarifabschlüsse beispielsweise zu Ungunsten der Arbeitslosen – oder im öffentlichen Dienst – zu Ungunsten der öffentlichen Hände abschließen können. Der aus der Notwendigkeit, bei Parlamentswahlen politische Zustimmung zu erhalten, entstehende Druck, den Wohlfahrtsstaat möglichst weiter auszubauen, führt teilweise dazu, dass die daraus entstehenden Kosten auf zukünftige Generationen verschoben werden. Schließlich begrenzt der Ausbau der Sozialpolitik die politischen und finanziellen Spielräume der öffentlichen Hände, bei gegebener gesamtwirtschaftlicher Abgabequote andere ausgabenintensive Politikfelder angemessen auszustatten. „Der Spielraum für Bildung beispielsweise wird durch eine sehr starke Sozialpolitik nachhaltig vermindert. Für ausgabenintensive bildungspolitische Innovationen schrumpft der Spielraum gegen Null – vor allem in Staaten wie der Bundesrepublik Deutschland, die sich einerseits einen sehr weit ausgebauten Sozialstaat leisten, andererseits aber eine nur durchschnittliche Staatsquote haben und somit den Spielraum für nicht sozialpolitische Daseinsvorsorge besonders einengen“ (Schmidt 2001, S. 48).

4. Zu den staatlichen Schutzmechanismen gegenüber den Folgen von Industrialisierung, Freihandel und Globalisierung

Eine gesellschaftspolitische Analyse wohlfahrtsstaatlicher Politik, die den ökonomischen Sektor ausspart, übersieht leicht eine ihrer wichtigsten Funktionen, die aus dem Satz des Ökonomen Schumpeter deutlich wird: „Motocars are travelling faster then they otherwise would, *because* they are provided with brakes.” (1950) (zitiert nach Rieger/Leibfried 2001, S. 15). Dieser Satz bringt zum Ausdruck, „dass die allgemeine

Transformation der Industriegesellschaften zu Wohlfahrtsstaaten die Entstehungsbedingungen für eine stabile und nachhaltige Weltmarktintegration entscheidend mitgestaltet hat. In der Periode nach dem Zweiten Weltkrieg konnte der Wohlfahrtsstaat die sozialen Funktionen des Protektionismus, Sicherung von Beschäftigung und Einkommen, übernehmen und eröffnete dadurch der nationalen Handelspolitik ganz neue Möglichkeiten einer Nutzung der Vorteile einer internationalen Arbeitsteilung“ (ebd., S. 25). Das heißt, wohlfahrtsstaatliche Politik schützt nicht nur die Gesellschaft vor unerwünschten Folgen ökonomischer Prozesse, sondern auch ökonomische Entwicklung vor den nationalen politischen Barrieren gegenüber den von ihr ausgehenden politischen Risiken.

Diese Risiken sind angesichts der zunehmenden ökonomischen, finanziellen und kulturellen Globalisierung deutlich gewachsen. Da Produkte tendenziell weltweit vertrieben werden können, spitzt sich der internationale Wettbewerb zu und zwingt zu technologischem Fortschritt sowie Minimierung der Produktionskosten. Daraus folgt ein Druck zu Rationalisierungsinvestitionen und Arbeitsplatzabbau oder zu Produktionsverlagerungen in Länder mit geringeren Arbeitskosten. Reduktion der Arbeitskosten bedeutet jedoch nicht nur die Verminderung der Zahl der Beschäftigten auf das für notwendig erachtete Minimum, sondern auch die Problematisierung der Lohnnebenkosten, woraus folgt, „daß von der Lohnfortzahlung bis zur Berufsausbildung, von den direkt firmenbezogenen Leistungen bis zu den versicherungsabhängigen Anrechten Einschränkungen wahrscheinlich sind, die Beschäftigte wie Nichtbeschäftigte treffen“ (Dahrendorf 1998, S. 47).

5. Bildung und Weiterbildung innerhalb sozialstaatlicher Regelungen

Für den modernen Staat sind der Einbezug von Bildungsprozessen und die Verantwortlichkeit für deren Institutionalisierung eine wichtige Voraussetzung für seine Funktionsfähigkeit. Schon der britische Nationalökonom Adam Smith beschrieb 1776 in seinem Buch „Der Wohlstand der Nationen” „die Fähigkeiten, die sich alle Einwohner oder Mitglieder der Gesellschaft erworben haben und mit Nutzen verwerten” als einen wichtigen Teil des „Anlagevermögens” eines Staates (S. 232) und empfahl, „in einer entwickelten und kommerzialisierten Gesellschaft sollte sich die Öffentlichkeit vielleicht mehr um die Erziehung des einfachen Volkes kümmern als um die der oberen Schicht“ (S. 664). Daneben ist das Bildungswesen auch ein Ort prägender Sozialisation. Soziale Kompetenzen, Werthaltungen und Verhaltensmuster werden zu einem großen Teil durch die Institutionen des Bildungswesens vermittelt. Insofern sind sie auf die Funktionsfähigkeit des Staates und des Beschäftigungssystems, die Reproduktion der Gesellschaft insgesamt wie auch die Lebenschancen der Individuen bezogen und für den Staat ein bedeutsames Politikfeld.

Tendenziell erfüllt Weiterbildung die gleichen gesellschaftspolitischen Funktionen wie das Bildungssystem insgesamt, wenn auch in gegenüber der Erstausbildung abge-

schwächter Form, weil diese allein schon durch Lernpflicht, lange Lernzeiten und Vollzeit-Lernorganisation die für staatliche Interessen bedeutsamere Sozialisations- und Qualifizierungsinstanz darstellt. Dies erklärt vor allem, warum der Staat der Bundesrepublik sich lange mit strukturierenden Impulsen gegenüber der Weiterbildung zurückhielt und diese erst vergleichsweise spät als eine staatliche Aufgabe aufgriff.

Dieses änderte sich 1970, als der Deutsche Bildungsrat mit seinem „Strukturplan für das Bildungswesen" der konzeptionellen Diskussion über die Weiterbildung eine neue Akzentsetzung verlieh. Weiterbildung wurde in bis dahin bildungspolitisch nicht gekannter Deutlichkeit als gesellschaftlich notwendige Fortsetzung von Schule und beruflicher Ausbildung definiert. Die Mehrzahl der alten Bundesländer verabschiedete Landesgesetze zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die eine – wenn auch in der Höhe bald eingeschränkte – kontinuierliche staatliche Zuschussgewährung vorsahen. Aufgrund des 1969 verabschiedeten Arbeitsförderungsgesetzes des Bundes förderte die Bundesanstalt für Arbeit vergleichsweise großzügig die berufliche Fortbildung und Umschulung, und 1976 wurde den Hochschulen durch das Hochschulrahmengesetz die Beteiligung an der Weiterbildung zur Pflichtaufgabe gemacht. Weiterbildung schien auf dem Wege zu einem „ergänzenden nachschulischen Bildungsbereich" zu sein; wie der Strukturplan gefordert hatte.

In den achtziger Jahren änderte sich der Tenor der weiterbildungspolitischen Erklärungen. Parallel zum starken Anstieg der Arbeitslosenzahlen wurde die berufliche Qualifizierung zur primären Zielsetzung der Weiterbildung erklärt. In den neunziger Jahren verstärkten sich noch einmal die politischen Erwartungen und Anforderungen an die Weiterbildung, durch Ausweitung der beruflichen Weiterbildung zur Lösung der manifesten Arbeitsmarktprobleme beizutragen. Obwohl sich zunehmend die Einsicht durchsetzte, dass das strukturelle Ungleichgewicht vom Arbeitsplatzangebot und Arbeitsplatznachfrage durch Qualifizierungsprozesse nicht auszugleichen ist, blieb doch das politische Vertrauen in die Brücken- und die Ersatzfunktion beruflicher Weiterbildung als vor allem arbeitsmarktpolitische Intervention für lange Zeit bestehen (vgl. Kuhlenkamp 1999). Doch äußerte 1994 die Kultusministerkonferenz der Länder die Erwartung, „dass nicht nur die technisch-ökonomische Entwicklung in Industrie und Handel die Weiterbildungsinhalte und -ziele bestimmt, sondern auch die Auswirkungen dieser Entwicklung auf die Entfaltung der menschlich-sozialen Fähigkeiten in den Lernprozess einbezogen werden" (Kultusministerkonferenz 1994, S. 110). Diese und andere Erwartungen werden durch eine Fülle von internationalen Dokumenten und Erklärungen zum „lebenslangen Lernen" gestützt, die teilweise die Weiterbildung zu dessen wichtigstem Garanten angesichts zahlreicher gesellschaftlicher Transformationsprobleme benennen.

Dies wird umso verständlicher, wenn man sich die potentiellen wohlfahrtsstaatlichen Funktionen der Weiterbildung vor Augen hält. Zwar unterscheiden sich Impulse und Zielsetzungen von Bildungs- und Sozialpolitik durchaus. Zielt Bildungspolitik vorwiegend auf die Vermittlung gesellschaftlich für notwendig erachteter Kompetenzen, Qua-

lifikationen, Normen, Kulturtechniken, Legitimationen und Loyalitäten, so intendiert Sozialpolitik vorwiegend Hilfe in Notlagen, Absicherung gegenüber sozialen Risiken, Minderung und Aufhebung von Benachteiligungen und Abbau sozialer Ungerechtigkeit (vgl. Kuhlenkamp 1983). Beiden geht es jedoch auch um „Statuserzeugung und Statusreparatur" (Allmendinger 1999, S. 36). Ihre unterschiedlichen Ansätze können mit der folgenden Gegenüberstellung schematisch verdeutlicht werden:

Bildungspolitik	**Sozialpolitik**
Verändernde Gestaltung der Bedingungen zukünftiger Marktprozesse	Reaktive Beeinflussung von Marktergebnissen
Statuserzeugend	Statuserhaltend
Prospektiv	Retrospektiv
Vorgreifende Qualifizierung durch Dienstleistungen	Kompensation durch Geldtransfer
Jugend	Alter

Quelle: Allmendinger 1999, S. 36

„Doch diese Unterschiede verschwimmen heutzutage ebenso wie die zwischen Prävention und Kompensation. Wenngleich hier die Bildungspolitik eher den Part der Prävention, die Sozialpolitik jenen der Kompensation spielte, finden wir doch heute zunehmend beide Merkmale in beiden Systemen verankert: So bei der „Arbeitsförderung" in der Sozialpolitik ab dem Arbeitsförderungsgesetz seit 1969, bei welchem das Qualifikationsmoment zu der „Einkommensüberbrückung" bei Arbeitslosigkeit hinzukommt, oder in der Bildungspolitik, so wenn der Ausbildung in den „Warteschleifen" vor dem Arbeitsmarkt Kompensationsfunktion zukommt" (ebd.).

6. Aktuelle Entwicklungslinien der Weiterbildung

Angesichts der zahlreichen rhetorischen Bekundungen und politischen Absichtserklärungen zugunsten der Weiterbildung müssen die aktuellen Entwicklungslinien und quantitativen Daten der Weiterbildung sehr überraschen. So zeigt das „Berichtssystem Weiterbildung" für das Jahr 2000 gegenüber 1997 zum ersten Mal seit 1985 einen Rückgang der Beteiligungsquote an der Weiterbildung an. Äußerte 1997 ein repräsentativer Anteil von 48% der erwachsenen Bevölkerung in der Bundesrepublik, er habe im vergangenen Jahr an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen, so waren dies im Jahr 2000 43%. Dieser Rückgang betrifft nicht nur die allgemeine, sondern auch – wenngleich in geringerem Umfang – die berufliche Weiterbildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001). Dass dieser Rückgang nicht einer eventu-

ellen methodischen Schwäche des Erhebungsinstruments „Berichtssystem Weiterbildung“ geschuldet sein kann, zeigt die Betrachtung der Beteiligungszahlen von Erwerbspersonen an der beruflichen Weiterbildung nach der Erhebung des Mikrozensus. Die

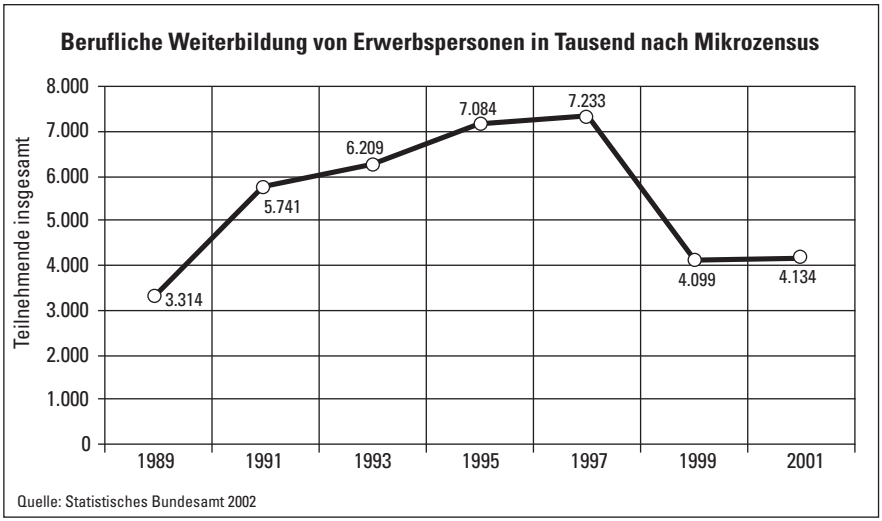


Abb. 2

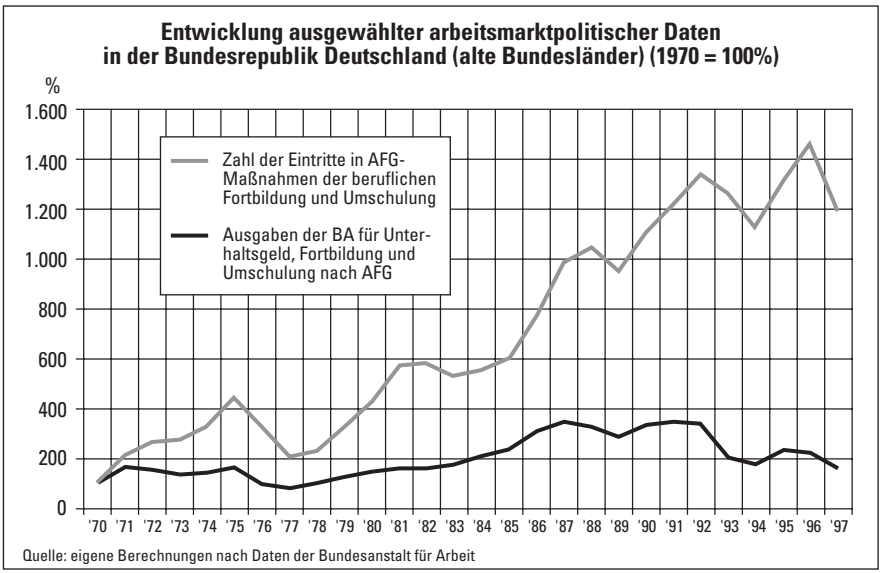


Abb. 3

Beteiligungszahlen weisen nach kontinuierlichen Steigerungen einen starken Rückgang von 1997 zu 1999 auf, der sich 2001 bestätigt (Statistisches Bundesamt 2002) (vgl. Abb. 2).
Auch die Zahlen der Eintritte in nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) oder dem Sozialgesetzbuch III (SGB III) von der Arbeitsverwaltung geförderte Maßnahmen weisen für die neunziger Jahre deutliche Rückgänge auf (vgl. Abb. 3 und Abb. 4).

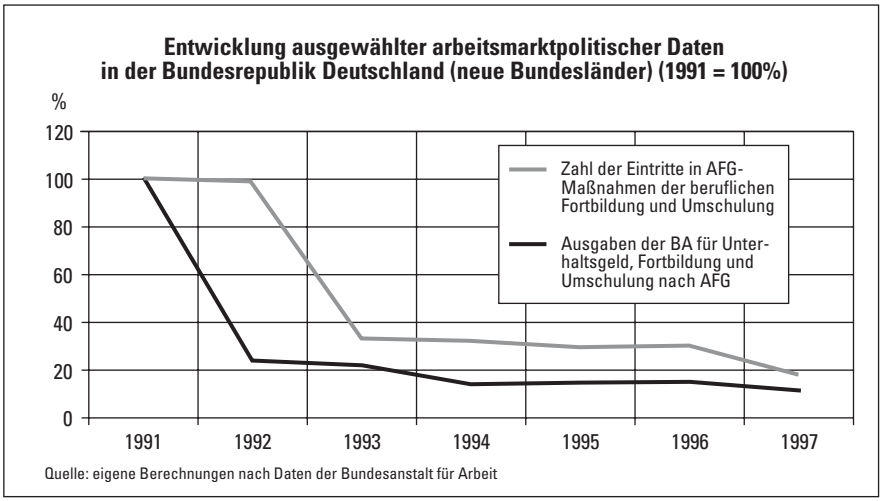


Abb. 4

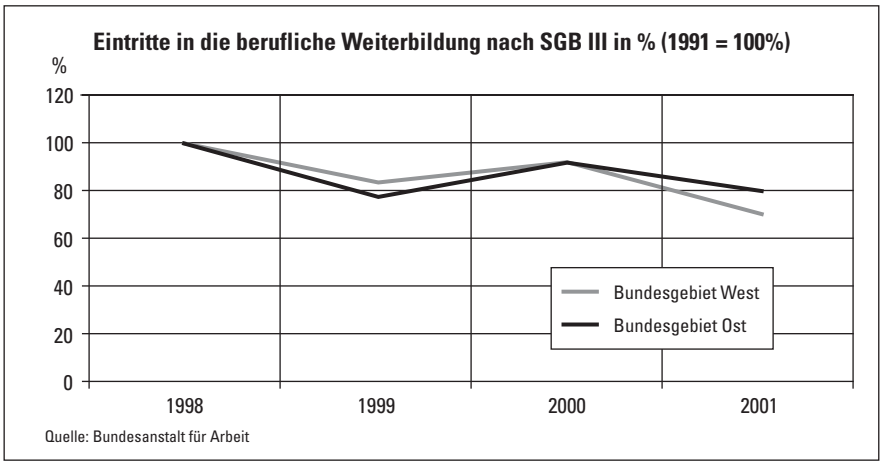


Abb. 5

Der massive Rückgang der Eintritte in AFG-geförderte Maßnahmen der beruflichen Fortbildung und Umschulung in den neuen Bundesländern zwischen 1991 und 1993 ist ein Indiz dafür, dass direkt nach der deutschen Vereinigung ein Großteil dieser Maßnahmen eher sozialpolitischen als qualifikatorischen Charakter hatte und vorwiegend der Entlastung des Arbeitsmarktes diente.

Da sich nach der Umwandlung des AFG in das SGB III ab 1998 die statistischen Erhebungsmethoden der Bundesanstalt für Arbeit änderten, ist die weiterbildungsrelevante Entwicklung des SGB III der letzten Jahre in der Abb. 5 gesondert dargestellt worden. Auch hier zeigt sich ein Rückgang der Beteiligungen sowohl in den östlichen als auch in den westlichen Bundesländern.

Bestätigt wird diese Entwicklung von den Erhebungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg, die im so genannten IAB-Betriebs-Panel zwar noch Steigerungen der Beteiligungsraten an betrieblicher Weiterbildung in der Erhebung von 1999 gegenüber 1997 aufweisen, jedoch 2001 nicht nur in der Gesamtbeteiligung, sondern auch in allen Qualifikationsgruppen einen Rückgang gegenüber 1999 zeigen (vgl. Bellmann/Gewiese 2002) (vgl. Abb. 6).

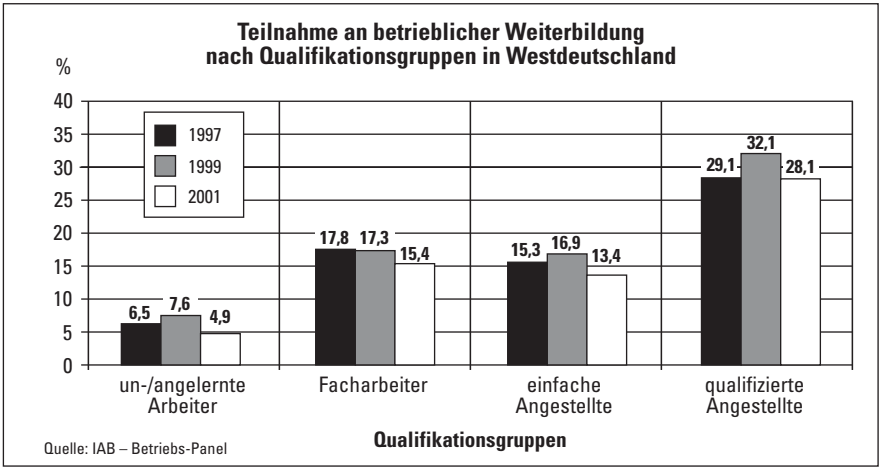


Abb. 6

Der Eindruck der Ergebnisse des IAB-Betriebs-Panels wird durch die zweite Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung CVTS2 (Second Continuing Vocational Training Survey) eher bestätigt als widerlegt (vgl. Egner 2002). Im Kontext der 25 europäischen Länder, in denen diese Untersuchung stattfand, scheint die betriebliche Weiterbildung in Deutschland im Vergleich zu der in anderen Ländern von 1993 bis 1999 eher zurückgegangen als ausgeweitet worden zu sein (vgl. Grünewald/ Moraal 2002).

Auch die Anzahl der Belegungen und Unterrichtsstunden der Volkshochschulen in Deutschland ist im Jahr 2001 gegenüber 2000 zurückgegangen.
Auch die Landeszuschüsse nach den Weiterbildungsgesetzen der Länder – nur Berlin und Hamburg verfügen nicht über ein Weiterbildungsgesetz – weisen in den neunziger Jahren eine rückläufige Tendenz auf.

Alte Bundesländer 1991 – 2001 (ohne Schleswig-Holstein)
1991 = 100%

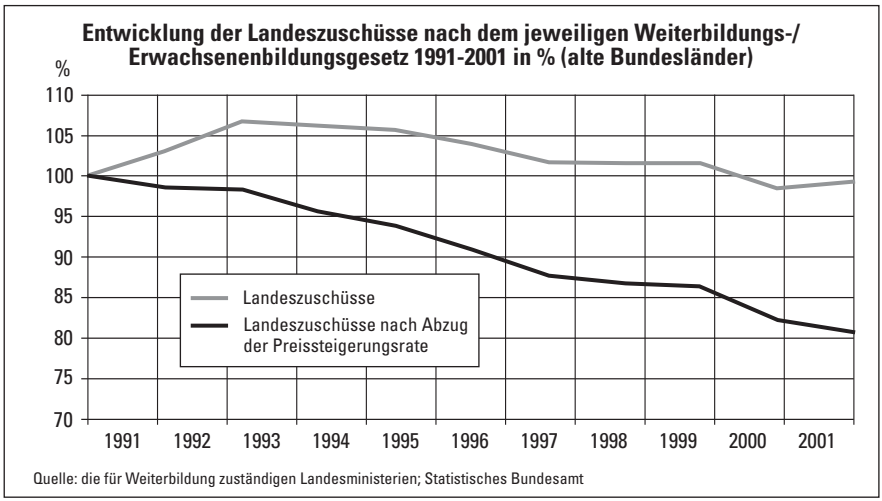
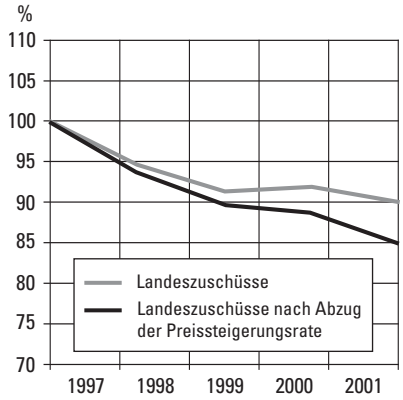


Abb. 7

Neue Bundesländer 1997 – 2001
1997 = 100%, weil es erst ab 1997 eine institutionelle Förderung auf gesetzlicher Basis in allen neuen Bundesländern gibt
1997 in Sachsen noch auf Richtlinienbasis (vgl. Abb. 8)

Zwar handelt es sich bei den im Jahr 2001 unter DM 0,5 Mrd. liegenden staatlichen Zuschüssen für die Weiterbildung nur um die Haushaltsmittel, die in den Ländern zur Umsetzung der mit den Weiterbildungsgesetzen verbundenen Zielsetzungen zur Verfügung stehen. Daneben erhält die Weiterbildung nicht unerhebliche Finanzmittel aus anderen Ressorts, die den Intentionen anderer Politikfelder folgen. So ist es in den Bundesländern vielfache politische Praxis, dass Wirtschaftsministerien die berufliche Qualifizierung als Teil von Wirtschaftsförderungsprogrammen neben Unternehmensberatungen, Schulungen für Existenzgründer, Technologietransfer, Beteiligung an Messen und Ausstellungen sowie beruflicher Weiterbildung und Beratung als Instrument der Wirtschaftsförderung sowie Beratung durch Verbraucherzentralen finanziell unterstützen (vgl. Deutscher Wirtschaftsdienst 2002). Die finanzielle Ausstattung der Wei-

Entwicklung der Landeszuschüsse nach dem jeweiligen Weiterbildungs-/ Erwachsenenbildungsgesetz 1997-2001 in % (neue Bundesländer)



Quelle: die für Weiterbildung zuständigen Landesministerien; Statistisches Bundesamt

Abb. 8

terbildungsgesetze stellt jedoch die materielle Grundlage der spezifisch weiterbildungspolitischen Strukturierungen durch die Länder dar. Da sie eine strukturelle Förderung und Stützung des Weiterbildungsbereichs darstellen, können sie als wohlfahrtsstaatlicher Kern der öffentlichen Förderung des Erwachsenenlernens verstanden werden.

7. Weiterbildung im Verhältnis zu anderen wohlfahrtsstaatlichen Leistungen

Die Weiterbildung in der Bundesrepublik bietet in den letzten Jahren das Bild einer insgesamt abnehmenden Tendenz bei Beteiligung und finanzieller Ausstattung. Dieses Bild zeigt sich in einem politischen Kontext, in dem Bildungspolitik und Bildungsfinanzierung in Deutschland keine Priorität einnehmen. Die öffentlichen Bildungsausgaben liegen in Deutschland im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) unter dem Durchschnitt der Staaten der Europäischen Union (vgl. Abb. 9); zudem ist der prozentuale Anteil aller öffentlichen und privaten Bildungsausgaben am BIP in Deutschland von 1998 gegenüber 1995 gesunken und lag 1998 unter dem Durchschnitt aller OECD-Staaten (OECD 2001, S. 74).

Daneben ist der staatliche Anteil der Ausgaben für Forschung und Entwicklung am BIP in Deutschland in den neunziger Jahren kontinuierlich zurückgegangen, (vgl. Abb. 10) während die Zuweisungen aus öffentlichen Mitteln zur Finanzierung der Sozialleistungen im gleichen Zeitraum ständig angestiegen sind, (vgl. Abb. 11) obwohl der Anteil der Sozialbeiträge am BIP in Deutschland im Jahre 2000 der höchste von allen Staaten der Europäischen Union war (vgl. Abb. 12).

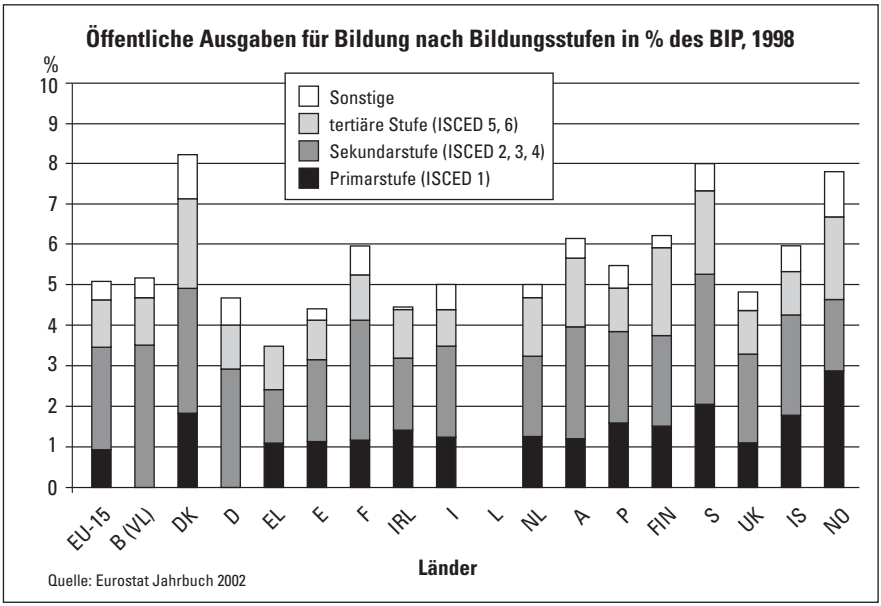


Abb. 9

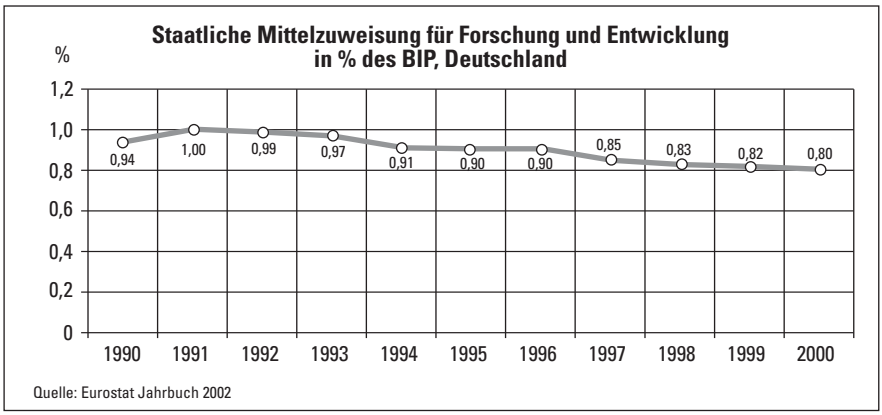


Abb. 10

Natürlich besteht zwischen dem kontinuierlichen Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Sozialleistungen sowie der Versicherungsbeiträge der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und dem Rückgang des Anteils der Bildungsausgaben am BIP kein direkter kausaler Zusammenhang. Jedoch spricht einiges für die weiter oben zitierte These,

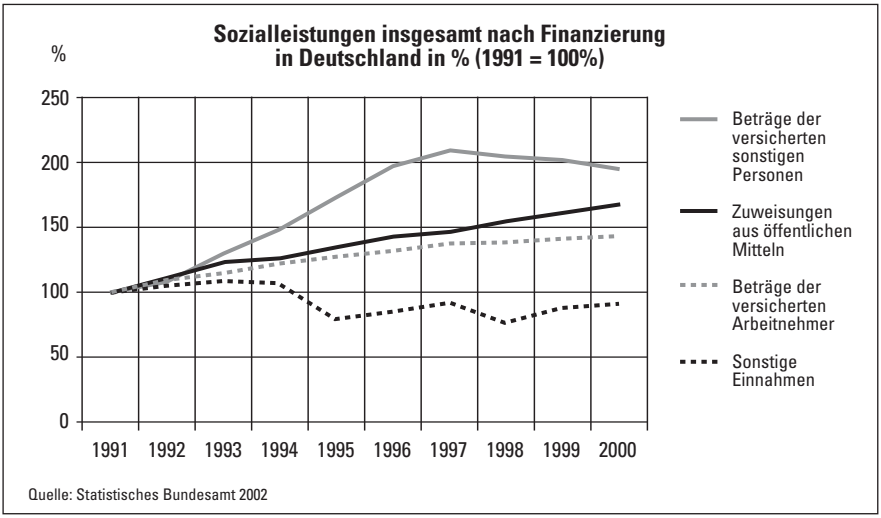


Abb. 11

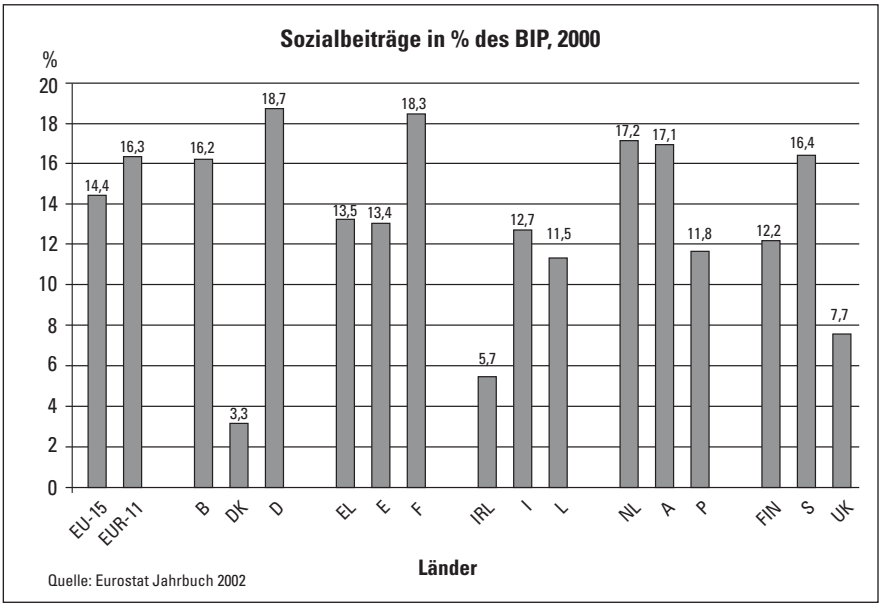


Abb. 12

eine starke Sozialpolitik vermindere in Deutschland den Spielraum für Bildungsausgaben (Schmidt 2001, S. 48).

„Die Bildungsausgaben in Deutschland stehen [...] in direkter und besonders harter Konkurrenz um knappe, überwiegend steuerfinanzierte Haushaltsmittel der Länder. Hinzu kommt die Konkurrenz mit landespolitisch wichtigen bodenständigen Politikfeldern, vor allem mit Polizei und Sicherheit, Landwirtschaft, regionaler Wirtschaftsförderung und sozialpolitischen Aufgaben der Länder und Kommunen. Konkurrenz besteht zudem zwischen Bildungsausgaben und den Finanzmitteln, die für Zins und Tilgung der Staatsschulden anfallen. Und ferner gerät die Bildungsfinanzierung in Gefahr, unter die Räder der Finanzierung der Sozialpolitik zu geraten, die mit 27 Prozent des Sozialproduktes das rund Sechsfache der Bildungsausgaben konsumiert – eine Lücke zwischen Sozial- und Bildungspolitik, die in Deutschland besonders groß ist“ (Schmidt 2002, S. 16). Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass der Anteil der privaten Bildungsausgaben in *den* Ländern vergleichsweise hoch ist, in denen die staatlichen Bildungsausgaben eher niedrig sind. Dies gilt auch für die Bundesrepublik. Hier „umfassen sie 1,2 Prozent des Sozialprodukts, also mehr als ein Viertel der öffentlichen Bildungsausgaben“ (ebd., S. 7). Dies nützt insbesondere nicht nur der betrieblichen Ausbildung und der betrieblichen Weiterbildung, sondern allem Anschein nach auch der Weiterbildung generell. Ein Indiz dafür ist der in den neunziger Jahren deutlich gestiegene Finanzierungsanteil durch Teilnehmendengebühren bei den Volkshochschulen in Deutschland bei gleichzeitigem Rückgang der Finanzierungsanteile von Kommunen und Länder (vgl. Abb. 13).

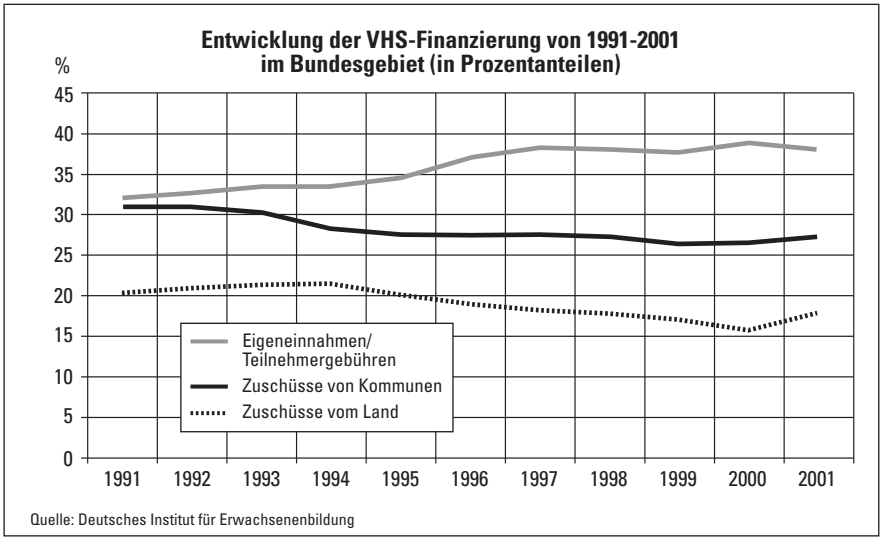


Abb. 13

Weiterbildung präsentiert sich nach den neunziger Jahren mit einem kleiner gewordenen Sektor, der als Teil öffentlicher Wohlfahrt gelten kann, und mit größer gewordenen privat finanzierten Anteilen. Kleiner geworden ist jedoch auch ihr bildungspolitischer Kern. Weiterbildung erhält – wie bereits weiter oben erwähnt – seit längerem nicht

unerhebliche Finanzmittel aus anderen Ressorts, die deren spezifischen politischen Intentionen folgen. Wirtschaftsministerien, Arbeits- und Sozialministerien, Gesundheitsministerien und Landwirtschaftsministerien bedienen sich der Weiterbildung als politisches Interventionsinstrument, ohne dass diese sich an weiterbildungspolitischen und -spezifischen Kriterien orientieren. Der Sachverhalt, dass Weiterbildung zum Interventionsinstrument zahlreicher unterschiedlicher Politikfelder geworden ist, lässt sich – positiv gewendet – als erfolgreiche politische Erweiterung über den Bereich der bildungspolitischen Wirksamkeit hinaus verstehen. Politikerweiterung, Interventionserweiterung, Förderungserweiterung und Institutionserweiterung lassen sich als Ergebnis der als Diffusion der Weiterbildung zu bezeichnenden Entwicklung verbuchen.

Diese Entwicklung hat aber als negative Kehrseite Weiterbildung als öffentlich strukturierten Bildungsbereich geschwächt. Gemessen an den Forderungen des „Strukturplans" von 1970 und den Erstfassungen der Weiterbildungsgesetze der siebziger Jahre muss die Institutionalisierung der Weiterbildung als eigenständiger und gleichberechtigter vierter Bereich des Bildungswesens als gescheitert angesehen werden. Die bildungspolitisch inspirierten und geförderten Angebotsstrukturen der Weiterbildung, die auch Weiterbildungsnachfrage hervorrufen, sind geschwächt worden. Weiterbildung ist als Bildungsbereich weniger identifizierbar geworden. Ihre gesellschaftspolitische Funktion ist – auch unter ihrer Mitwirkung – partiell von der bildungspolitischen zur arbeitsmarkt- und sozialpolitischen hin verschoben worden. Auf den Gebieten von Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik ist Weiterbildung aber nur begrenzt erfolgreich. Als Interventionsform der Arbeitsmarktpolitik kann sie das strukturelle Ungleichgewicht zwischen Arbeitsplatzangebot und Arbeitsplatznachfrage nur partiell verdecken, jedoch nicht aufheben. In den letzten Jahren haben sich das Schwergewicht der Arbeitsmarktpolitik und die Prioritäten der Bundesanstalt für Arbeit deutlich von der beruflichen Weiterbildung zu Beratung und möglichst schnellen Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt hin verschoben. Dies zeigte sich mit der Verabschiedung des „Arbeitsförderungs-Reformgesetzes" von 1997, des „Job-AQTIV-Gesetzes" im Jahre 2001 und Ende 2002 mit der gesetzlichen Umsetzung der Empfehlungen der „Hartz-Kommission" im SGB III. Auf dem Felde der Sozialpolitik hat Weiterbildung als eher „weiche" Intervention gegenüber den „harten" – weil mit direkten finanziellen Leistungen operierenden – Interventionen von Gesundheitspolitik, sozialer Sicherung und Sozialhilfe naturgemäß eine schwache Stellung.

Bei Abwägung aller politischen Konkurrenzen und bei Berücksichtigung der Ressourcenknappheit wohlfahrtsstaatlicher Politik ist zu vermuten, dass – ungeachtet aller rhetorischen Unterstützung – Weiterbildung eher weiter an den Rand wohlfahrtsstaatlicher Politik geraten, als stärker zu einem Teil öffentlicher Wohlfahrt werden wird.

Literatur

Allmendinger, J.: Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: „Soziale Welt" 50: I, 1999, S. 35–50

Bellmann, L./Gewiese, T.: Konzeption des IAB-Betriebspanels und Anwendungen in der Berufsbildungsforschung. In: „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis", H. 3., 2002, S. 37–41

Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Sozialbericht 2001. Bonn 2002

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung 2000, Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2001

Dahrendorf, R.: Anmerkungen zur Globalisierung. In: Becker, U. (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft, Frankfurt/Main 1998, S. 41–54

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: VHS-Statistik (erscheint jährlich)

Deutscher Wirtschaftsdienst: Förderdatenbank Aus- und Weiterbildung, CD-Rom, Stand 12/2002, Köln 1999ff.

Dingeldey, I.: Das deutsche System der Ehegattenbesteuerung im europäischen Vergleich. In: WSI – Mitteilungen, H.3, 2002, S. 154–160

Egner, U.: Berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS2). (Hrsg. Statistisches Bundesamt), Wiesbaden 2002

Eurostat: Jahrbuch 2002. (Hrsg. Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften), Luxemburg 2002

Glatzer, W.: Lebensstandart und Lebensqualität. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. 2. Aufl., Opladen 2001, S. 436–446

Grünewald, U./Moraal, D.: Betriebliche Weiterbildung in Deutschland – fit für Europa? Ergebnisse der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung. In: „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis", H. 3., 2002, S. 18–23

Jochem, S.: Reformpolitik im deutschen Sozialversicherungsstaat. In: Schmidt, M.G. (Hrsg.): Wohlfahrtsstaatliche Politik. Institutionen, politischer Prozess und Leistungsprofil, Opladen 2001, S. 193–226

Kaufmann, F.-X.: Diskurse über Staatsaufgaben. In: Grimm, D. (Hrsg.): Staatsaufgaben, Frankfurt/Main 1996, S. 15–41

Kuhlenkamp, D.: Weiterbildung als Politikfeld – Ausgewählte Entwicklungslinien seit 1970. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik – Zur Konstitution eines Faches. Hohengehren 1999, S. 142–158

Kuhlenkamp, D.: Weiterbildung zwischen Bildungs- und Sozialpolitik. Grenzen und Kongruenzen. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit, Bad Heilbrunn/Obb. 1983, S. 29–48

OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2001, Paris 2001

Pilz, F.: Das sozialstaatliche System der Bundesrepublik Deutschland. München 1978

Rieger, E./Leibfried, St.: Grundlagen der Globalisierung. Perspektiven des Sozialstaats. Frankfurt/Main 2001

Schmidt, M.G.: Ursachen und Folgen wohlfahrtsstaatlicher Politik: Ein internationaler Vergleich. In: Ders. (Hrsg.): Wohlfahrtsstaatliche Politik. Institutionen, politischer Prozess und Leistungsprofil. Opladen 2001, S. 33–53

Schmidt, M.G.: Warum Mittelmaß? Deutschlands Bildungsausgaben im internationalen Vergleich. In: „Politische Vierteljahresschrift", 43. Jg. (2002), H. 1, S. 3–19

Smith, A.: Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen (1776). München 1983

Sozialgesetzbuch, 26. Aufl., München 2000

Weiß, R.: Weiterbildung in Eigenverantwortung. Ergebnisse einer telefonischen Befragung. (Hrsg. Institut der Deutschen Wirtschaft), Köln 2001

Peter Faulstich

Staatlicher Politikverzicht oder/und tarifliche und betriebliche Lernzeitpolitik

(Friedrich Edding – 23. Juni 1909 – 14. September 2002 – gewidmet)

Es gibt einige Erfahrungen bei der politischen Umsetzung von Weiterbildungsstrategien, die für wissenschaftliche Beratung von Politik, wie sie Friedrich Edding intensiv betrieben hat, kennzeichnend sind: Über Jahrzehnte ist – zuletzt auch von der Rot-Grünen-Koalition in der Legislaturperiode bis 2002 – von der von fast allen Verbänden und Parteien hochgesteckten Programmatik für die Weiterbildung wenig umgesetzt worden. Es könnte sein – zumindest drängt sich der Verdacht auf –, dass mit dem Gerede von „Modernisierung" gerade in der Weiterbildung eine u.a. mit der „Konzertierten Aktion Weiterbildung" initiierte symbolische Politik fortgeführt wird, bei der Öffentlichkeitsarbeit Strukturpolitik ersetzt oder sogar verhindert. Angesagt wäre angesichts der Lage der Weiterbildung stärkere öffentliche Verantwortung für eine höhere Systematisierung.

Tatsächlich aber herrscht viel Wind bei wenig Strömung in der Politik für die Weiterbildung. Andere Politikfelder – besonders Arbeitsmarktpolitik, Gesundheitsreform und Steuer- und Rentenpolitik – haben Vorfahrt. In den politischen Institutionen toben auch deshalb keine großen Konflikte um die Weiterbildung, weil es kaum weit reichende Strukturinitiativen gibt. Regierungswechsel – das haben wir gelernt – heißt nicht notwendig Politikwechsel.

Das Weiterbildungssystem wächst aber ausgehend von der „okkasionellen" Erwachsenenbildungslandschaft der 1970er-Jahre in zunehmende Strukturlosigkeit hinein. Einerseits sind die Entwicklungen gekennzeichnet durch fortschreitende Expansion und steigende Relevanz. Andererseits kennzeichnet eine Kontinuität des Politikverzichts, oder genauer gesagt der Gestaltungszurückhaltung, das Weiterbildungssystem.

Im Bund beschränkt sich Entwicklungsstrategie weitgehend auf Projektförderung. Immerhin ist mit dem Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle" eine Bündelung der Aktivitäten erfolgt. Mit dem Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" werden regionale Initiativen für Supportstrukturen unterstützt. In den Ländern grassieren finanzielle Kürzungspolitik und Rückzug aus öffentlicher Verantwortung. In dem von uns vorgelegten Überblick „Weiterbildung in den Bundesländern" (Faulstich/Vespermann 2002) sind die Ergebnisse eher ernüchternd. Die Weiterbildungspolitik der Länder hebt den weitgehenden und fortbestehenden Gestaltungsverzicht des Bundes nicht auf, sondern verlängert diesen. Die rechtlichen Regelungen der Ländergesetze wurden zunehmend in ihren zunächst positiven Effekten zu mehr Kontinuität und Absicherung der finanziellen Ressourcen zurückgenommen. Zwar

werden permanent neue Programme angestrengt, neue Konzepte entworfen, neue Modelle angepriesen und neue Projekte aufgelegt. Gemeinsam ist aber die Angst, Initiativen könnten auf Dauer ausgabewirksam werden. Konsequenz ist, dass eher ein Zuviel an Wandel im Detail stattfindet, ohne dass die Struktur des Gesamtbereichs angemessen systematisiert wird. Das hohe Maß an Flexibilität in der Weiterbildung wirkt sich negativ als Instabilität aus, und es gibt eine hohe Anfälligkeit für Moden und „Wenden".

Strukturdebatten hatten sich bereits in der letzten Legislaturperiode in das „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit" verlagert. In den „Ergebnissen des 6. Spitzengesprächs vom 10.6.2000" hieß es:
„Die Tarifvertragsparteien werden die Rahmenbedingungen für Weiterbildung im Sinne eines lebenslangen Lernens vereinbaren."
Staatliches Handeln in der Weiterbildung wird überwälzt auf Tarif- und dann auf Betriebspolitik. Das Konfliktfeld verschiebt sich aus dem öffentlich-politischen in den betrieblichen Raum. Tarif- und Betriebsvereinbarungen „mauserten" sich zu „Innovationsinstrumenten in der beruflichen Weiterbildung" (Feuchthofen 2001, 200).

Dies nimmt eine komplementäre Tendenz auf: Lernchancen sind im Zusammenhang der Diskussion um „lebenslanges Lernen" zum wichtiger werdenden Gegenstand von Arbeitspolitik geworden. Themen, Intentionen und vor allem auch Ressourcen für Lernen – Zeit und Geld – geraten so in das Konflikt- bzw. Konsensfeld betrieblicher und wirtschaftlicher Akteure. Für die Beschäftigten verbindet sich Kompetenzaufbau sowohl mit Erwerbsfunktionalität als auch mit eigener Persönlichkeitsentfaltung. Den Unternehmen geht es um Effektivität des Personaleinsatzes. Daraus entstehen sich überschneidende Interessenfelder. Entsprechend ist der Ressourceneinsatz keineswegs eindeutig zuzuordnen, sondern die konkreten Einsatzrelationen von Geld und Zeit für Lernen sind Resultate von Bargaining-Prozessen innerhalb von Machtkonstellationen. Zunehmend geht es um das Sichern von Lernmöglichkeiten als Schnittmenge von Strategien der Kompetenzentwicklung und der Arbeitsflexibilisierung.

Die jeweils bestehende Verteilung und Zurechnung erfolgt durch mikropolitische Aushandlungen innerhalb makroökonomischer und -politischer Rahmenbedingungen. Es entstehen neue Konstellationen in den Betrieben und zwischen Unternehmen, Arbeitsverwaltung, Institutionen der Erwachsenenbildung und politischen Akteuren. Um die Voraussetzungen für eine neue Drei-Ebenen-Strategie – betrieblicher und tariflicher Aushandlungen sowie juristischer Festlegungen – zu klären, ist es notwendig, eine vorläufige Einschätzung der Wirksamkeit vorzufindender Weiterbildungsregelungen voranzutreiben.

1. Defizitsituation und Gestaltungsansätze

Nun geht es nicht darum, einer Ordnungswut zu frönen. Ausgangspunkte für die Entwicklung eines den vielfältigen Anforderungen angemessenen Lernsystems sind Defizitaspekte gemessen an den Interessen der Lernenden:

- Fragmentierung der Lernorte und Lernwege
- Partialisierung der Lernziele und -inhalte
- Intransparenz der Lernmöglichkeiten
- Qualitätsdefizite bei fehlenden Mindeststandards und Kontrollverfahren
- Verwendbarkeitslücke bezogen auf Anrechenbarkeit von Zertifikaten
- Selektivität durch verstärkte soziale Auslese

Auch die betriebliche Weiterbildung zeigt erhebliche hohe Selektivität (Faulstich 1998). Vorliegende Untersuchungen (Grünewald/Moraal 1996, Statistisches Bundesamt 2002) belegen aber nicht nur den Umfang betrieblicher Weiterbildung, sondern auch ihre Probleme:

- Abhängigkeit zwischen Betriebsgröße und Weiterbildungsteilnahme
- Erhebliche Unterschiede bei der Weiterbildungsaktivität der Unternehmen nach Branchen
- Geringere Teilnahmequote von Frauen
- Altersgruppenspezifische Selektivität besonders jenseits einer Altersgrenze von 45

Es gibt also einen Ausschluss weiter Belegschaftsteile aus dem System der betrieblichen Weiterbildung. Angesichts immer wieder aufgewiesener Teilhabedefizite ergibt sich ein Handlungs- und Regelungsbedarf, wenn der Weg zur „Wissensgesellschaft" nicht mit zunehmender Selektion und Exklusion einhergehen soll. Aus diesen Problemen und Defiziten resultieren reziprok Gestaltungsoptionen:

- Integration der institutionellen Strukturen
- Funktionsintegration beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung
- Beratung und Information, Support
- Qualitätssicherung durch Evaluation
- Zertifizierung
- Zugangssicherung, Lernzeitansprüche
- Kooperation, Netze und Verbünde.

Diese Problemkomplexe können weder automatisch durch marktmäßige Regulierung noch direkt durch staatliche Steuerung gelöst werden. Um Strategien zu generieren, die Defizite, welche „lebensentfaltende Bildung" behindern, zu beseitigen, kann und muss ein erweiterter Politikbegriff angezogen werden. Politische Entscheidungen konzentrieren sich nicht mehr nur auf die zentralen Institutionen. Deshalb muss ein angemessener Begriff von Politik sich rückbesinnen auf deren Kern, nämlich das Herstellen gesellschaftlich verbindlicher Entscheidungen resultierend aus Interessenkonflikten einer Vielzahl von Akteuren im Rahmen von Macht und Herrschaft. Dieser erweiterte Politikbegriff verschiebt sich aus einem schwindenden öffentlichen Raum in arbeitspolitische Konstellationen.

2. Handlungsebenen der Weiterbildungsregulation

Als politisches Handlungsfeld steht – neben finanzieller Förderung, infrastruktureller Unterstützung und institutioneller Gewährleistung – die juristische Rahmensetzung und Absicherung weiter im Vordergrund: Unbestritten definieren rechtliche Regelungen die Handlungsspielräume der Akteure in der Weiterbildung. Strittig ist dabei, ob entsprechende Konzepte nur Rahmenbedingungen setzen oder bloß einer Aufsichtspflicht genügen, oder aber ob sie auch gestalterisch in Richtung auf verbesserte Teilhabe einwirken können.

Es gibt auf verschiedenen Ebenen staatlicher, tariflicher und betrieblicher Politik bereits eine Vielzahl von Regulationen unterschiedlicher Reichweite. Rechtliche Regelungen des Bundes und der Länder können einen Kontext herstellen, der Weiterbildungsentwicklung anstößt (vgl. dazu: Faulstich 2002). GEW, IGM und ver.di haben mit dem Ansatz zu einer Bundesrahmenordnung zur beruflichen Weiterbildung auf die Notwendigkeit zunehmender Systematisierung des naturwüchsig expandierenden Weiterbildungsbereichs reagiert. Ein Gedanke, der erstmals am 13.1.1988 von dem Bildungsökonomen Friedrich Edding, dessen Assistent ich war und der am 14.9.2002 93-jährig gestorben ist, im Institut der Deutschen Wirtschaft vorgetragen worden ist (Edding 1988). Gleichzeitig sind eine Reihe von Tarifverträgen und eine Vielzahl von Betriebsvereinbarungen durchgesetzt worden. Zu diskutieren ist, wie diese Regelungen wirken, ineinander greifen und sich ergänzen können. Eine Neuordnung von Lernchancen könnte gesichert werden durch eine Drei-Ebenen-Strategie, dadurch, dass

- erstens die Arbeitnehmerfreistellungsgesetze bundeseinheitlich generalisiert werden und in einer Bundesrahmenordnung zusammengefasst werden,
- zweitens Modelle tariflicher Regelungen expandieren,
- Beispiele betrieblicher Vereinbarungen ausgeweitet und verallgemeinert werden.

Eine solche Strategie setzt bei der Realität der Weiterbildung in den Betrieben an, untersucht bereits bestehende betriebliche, tarifliche und gesetzliche Vereinbarungen und Regelungen auf ihre Wirksamkeit für die Beschäftigten und fragt nach notwendigen Ergänzungen. Offen ist, inwieweit sie tatsächlich greifen, oder ob nicht leere Hülsen geschaffen worden sind, welche die Teilnahmewiderstände nicht abbauen. Dabei ist klar, dass weite Bereiche der Weiterbildung ausgeblendet werden. Es könnte allerdings sein, dass angesichts der zentralen Relevanz von Kompetenzentwicklung die angezogene Strategie ausstrahlt auf den Gesamtbereich.

3. Betriebsvereinbarungen und Tarifverträge

Die Zahl schon vorliegender Regelungen zu Weiterbildungsansprüchen ist erheblich. Für die Ebene der Betriebsvereinbarungen erfasst eine Dokumentation der Hans-Böckler-Stiftung 287 betriebliche Vereinbarungen, in denen auch Weiterbildung geregelt ist (Heidemann 1999). Davon sind allerdings nur 73 originäre, spezifisch für Weiterbil-

dung abgeschlossene Vereinbarungen. Qualifikation taucht als „Huckepack-Thema“ meist im Zusammenhang mit anderen Regelungsanlässen auf.

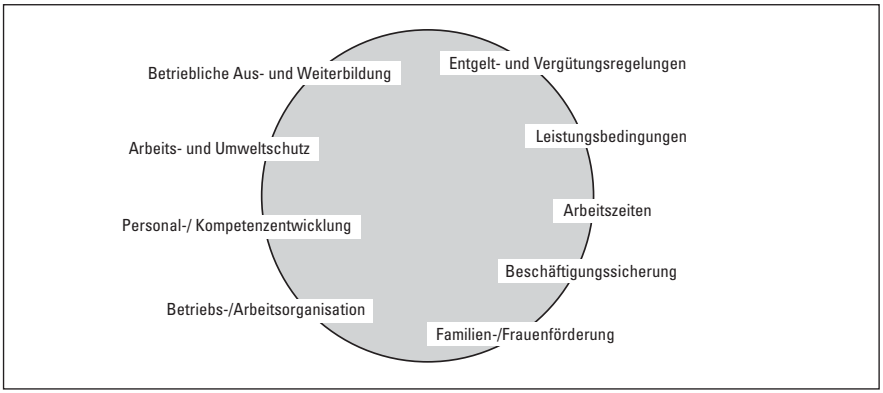


Abb. 1: Regelungsanlässe

Insbesondere als Reaktion auf die Untätigkeit des Gesetzgebers wurden angesichts der unzureichenden Qualität und Systematik betrieblicher Weiterbildung von Gewerkschaftsseite Tarifinitiativen entfaltet (Breisig 1997, 139). Eine Größenordnung von über 200 Verträgen wurde für 2000 im Tarifarchiv des WSI dokumentiert (Bispinck 2000).

Die Diskussion zieht sich seit den 1960er-Jahren hin und hat erst in letzter Zeit einen erheblichen drive bekommen. In einer ersten Phase war die Qualifikationskomponente in Tarifverträgen im Zusammenhang von Rationalisierungsschutzabkommen, da es vorrangig um Arbeitsplatz- und Verdienstabsicherung ging, nur defensiv im Notfall von Umschulung einbezogen. Stärker prophylaktische Horizonte erhielt die Diskussion in einer 2. Generation unter der Devise „Qualifizieren statt entlassen“ in den 1980er-Jahren. Tarifpolitische Vereinbarungen wie das „Programm zur Weiterqualifizierung der

Metallindustrie Bundesgebiet	Abkommen zum Schutz der Arbeiter und Angestellten vor Fragen der Rationalisierung		1968
Metallindustrie Nordwürttemberg/ Nordbaden	Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag		1988
IG Metall	Tarifreform 2000	1988	1991
debis	Ergänzungstarifvertrag		1998
Metallindustrie Nordwürttemberg/ Nordbaden	Tarifvertrag zur Qualifizierung		2001
Auto 500 GmbH	Qualifizierungstarifvertrag		2002

Abb. 2: Beispiele von Tarifverträgen

Mitarbeiter der Deutschen Shell“ vom Februar 1988 und dessen Umsetzung (Faulstich/Schmidt-Lauff 2001) und der Lohn- und Gehaltsrahmen-Tarifvertrag in Nordwürttemberg-Nordbaden aus dem gleichen Jahr waren erstmals einbezogen in Arbeitszeitpolitik. Weiterreichende tarifpolitische Großprojekte wie die „Tarifreform 2000“ der IG Metall sollten Ende der 1980er eine qualifikationsförderliche Gestaltung der Arbeitsorganisation und der Entgeltsysteme durchsetzen, wurden aber im Vollzug der deutschen Einheit abgebrochen. Aufwind erhielt die – noch andauernde – tarifpolitische Qualifikationsdiskussion in 4. Generation durch die wirtschaftliche Erholung nach 1993.

Hervorzuheben sind zweifellos neue Entwicklungen wie der Tarifvertrag bei debis. Neu hinzugekommen sind vor allem auch der „Tarifvertrag zur Qualifizierung“ in Baden-Württemberg (Huber/Allespach 2002) sowie der „Qualifizierungstarifvertrag“ für 5000x5000 von IGM/VW.

Bis zur 4. Generation schienen eigenständige Tarifverträge zur Qualifizierung kaum durchsetzbar. Das Thema erschien als ein „Hobby“ einiger gewerkschaftlicher Funktionäre und befreundeter Intellektueller. Um so erstaunter wurde die Bereitschaft zu Warnstreiks aufgenommen. Streiken für die Weiterbildung war unwahrscheinlich bis zur Betriebsrätekonferenz der IG Metall 2001 in Saarbrücken und bis dann im Mai 2001 tatsächlich in Sindelfingen, im Raum Stuttgart und anderswo in Baden-Württemberg Kundgebungen vor den Werktoren stattfanden. In der Nacht vom 19. Juni 2001 wurde das Ergebnis festgelegt:

3.1 Beschäftigte haben Anspruch auf ein regelmäßiges Gespräch mit dem Arbeitgeber, in dem gemeinsam festgestellt wird, ob ein Qualifizierungsbedarf besteht. Soweit ein Qualifizierungsbedarf besteht, werden die notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen vereinbart. ...

3.3 Zur Ermittlung der jeweils erforderlichen Qualifizierungsmaßnahmen kann auf die Erfahrungen der gemeinsamen Agentur zur Förderung der betrieblichen Weiterbildung zurückgegriffen werden.

3.4 Die Kosten dieser Qualifizierungsmaßnahmen werden, soweit sie nicht von Dritten übernommen werden, vom Arbeitgeber getragen.

Wirksamkeit und Reichweite der Tarifverträge werden unterschiedlich eingeschätzt (Bahnmüller u.a. 1993, 1999; Seitz 1997). Durchsetzung und Umsetzung treffen auf die Differenz zwischen betrieblicher und tariflicher Handlungsebene. Flexibilitätsstrategien in den Unternehmen stoßen sich an der Problematik starrer Regelung und Einengung von Lernzeit als Arbeitszeit. Dies veranlasst, zusätzliche Betriebsvereinbarungen zur Qualifizierung abzuschließen. Auch die Umsetzung des Tarifvertrags zur Qualifizierung in Baden-Württemberg setzt stark auf eine Konkretisierung in Betriebsvereinbarungen (Allespach 2002). Allerdings wird auch vor einer „Deregulierung von Tarifverträgen durch Betriebsvereinbarungen“ gewarnt.

Geregelt werden in den betrieblichen und tariflichen Vereinbarungen verschiedene Aspekte:

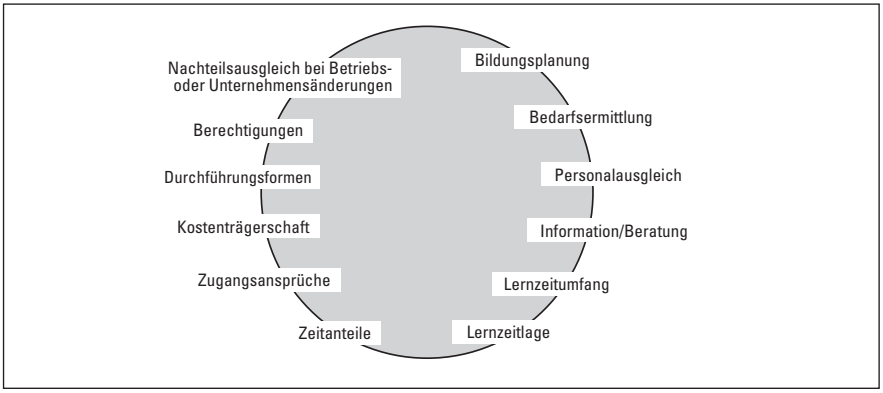


Abb. 3: Regelungsaspekte

Kernpunkt tariflicher Regelungen ist die Trägerschaft für Kosten- und Zeitanteile. Immer noch folgt dies meist der Faustformel, nach der betrieblich veranlasste Weiterbildung als Arbeitszeit gilt:
„Die Zeit der Qualifizierungsmaßnahme sowie die innerhalb der vereinbarten individuellen regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit liegende Reisezeit gelten als Arbeitszeit; das Monatsentgelt wird fortgezahlt" (z.B. § 3.3.7 der Metall- und Elektroindustrie Südwürttemberg-Hohenzollern und § 3.3.6 Metallindustrie Nordwürttemberg/ Nordbaden, beide im: Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag „Qualifizierung der Beschäftigten").

Im „Tarifvertrag für die Fortbildung und Umschulung in der Druckindustrie" vom 7. Mai 1990 lautet die entsprechende Formel:
„Die Zeit der Fortbildungsmaßnahmen sowie die innerhalb der vereinbarten regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit liegende Reisezeit gelten als Arbeitszeit."

Eine frühe Ausnahme ist der Tarifvertrag zur Weiterqualifizierung zwischen der Deutschen Shell AG und der IG Chemie-Papier-Keramik von 1988, in dem Freizeiten der Beschäftigten aus der tariflich damals anstehenden Arbeitszeitverkürzung, aus Zusatzfreischichten, abzufeiernden Überstunden oder Gleitzeiten verrechnet werden (Kühnlein/Paul-Kohlhoff 1991; Schmidt-Lauff/Faulstich 2001).

Lange schien klar: Lernen findet während der Arbeit statt und wird bezahlt, oder aber man ist auf eigene Kosten frei zu lernen, was man will. Dies wird nun komplexer: In der Realität der betrieblichen Qualifizierung haben sich Mischformen herausgebildet, welche Zeiten und Kosten zwischen Unternehmen und Beschäftigten aufteilen, neue Interessenkonstellationen anerkennen und neue Konsenschancen ausloten. Es entwickeln sich Formen des Time-Sharing und der Co-Finanzierung (Faulstich/Schmidt-Lauff 2001). Als ein Beispiel für eine derartige Differenzierung kann die Betriebsvereinbarung der Stahlwerke Bremen gelten:

„Die Qualifizierungsmaßnahmen werden in drei verschiedene Kategorien eingeteilt: Maßnahmen, die durch die Betriebe/Abteilungen konzipiert, organisiert und in Eigenregie durchgeführt werden.
Maßnahmen, die aufgrund der Bedarfsmeldungen durch die Abteilung WB angeboten und durchgeführt werden (...) und die a.) betriebsnotwendig oder b.) teilweise betriebsnotwendig sind.
Maßnahmen, die dem beruflichen Aufstieg dienen (z.B. Meisterausbildung, Vorbereitungen auf Führungsaufgaben).“ (Stahlwerke Bremen, 1.12.1998; vgl. dazu auch den Tarifvertrag bei debis).

Für die Nutzung der Ansprüche auf Weiterbildungsmöglichkeiten sind konkrete arbeitspolitische Konstellationen ausschlaggebend. Entscheidende Faktoren sind:
- Konsens- und Konfliktformen
- Beteiligungstradition und Engagement der Betriebsräte
- Gestaltungschancen
- Präferenzen der Beschäftigten.

Betriebsvereinbarungen sollen aus dieser Sicht einen offeneren Rahmen und flexiblere Handhabungsmöglichkeiten bieten als die meisten vorliegenden Tarifverträge. Sie können die Vielfalt der Qualifizierungsanlässe mit ihren unterschiedlichsten Zielsetzungen, Kostenanteilen und Zeitaufwendungen besser berücksichtigen.

Bisherige Erfahrungen mit den Betriebs- und Tarifvereinbarungen belegen neben einer Ausweitung von Lernmöglichkeiten auch Schwierigkeiten bei der Umsetzung vor allem, wenn es um Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit geht. Betriebliche und tarifliche Regelungen können einen gesetzlichen Rahmen nicht ersetzen.

4. Weiterbildungsgesetze

Die Weiterbildungsgesetze der Länder allerdings sind auf den außerbetrieblichen Bereich der allgemeinen Weiterbildung beschränkt (Faulstich/Vespermann 2002). Das Berufsbildungsgesetz hat immer noch einen deutlichen Schwerpunkt für die Erstausbildung, und im Betriebsverfassungsgesetz sind die Weiterbildungsregelungen weitgehend begrenzt auf betriebliche Bedarfe. Das Sozialgesetzbuch III (SBG III) setzt hauptsächlich an der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung an. Entsprechend ist die gesetzliche Regelung der Weiterbildung zersplittert. Eine Zusammenfassung in einer Bundesrahmengesetzgebung ist eben, obwohl sie seit fast zwanzig Jahren gefordert wird, nicht umgesetzt (Faulstich 2002).

Gesetzliche Ansätze für Lernzeitansprüche – wenn auch bisher nur mit marginaler Reichweite – sind immerhin durch die Bildungsurlaubs- bzw. Arbeitnehmerfreistellungsgesetze initiiert worden. Wichtig für die Einschätzung von Weiterbildungsregelungen ist, dass trotz fixierter Ansprüche fast 99 von 100 Berechtigten ihren Bildungsurlaub verfallen lassen:

„Ging der Bildungsgesamtplan 1973 noch von einer Quote der Inanspruchnahme von 15% aus, liegt die Teilnahme im Bundesdurchschnitt wahrscheinlich bei weniger als 1,5% der Anspruchsberechtigten. Dabei variieren die Teilnahmezahlen zwischen 0,8% in Nordrhein-Westfalen und 5% in Bremen" (Wagner 1995, 5–6).
Diese Quoten sind langfristig fast gleich bleibend, eher sogar sinkend. Neben der regionalen – durch die Ländergesetzgebung und durch regionale Strukturen bedingte – Ungleichheit der Beteiligung wirken sozialstrukturelle Differenzen (vgl. Wagner 1995):

Die unterschiedlichen Chancen einer Inanspruchnahme von Lernangeboten führt zu einer zunehmenden, grundgesetzwidrigen Ungleichheit der Lebensbedingungen. Es müssen deshalb auf den verschiedenen Ebenen Handlungsmöglichkeiten identifiziert werden, um den zunehmenden Kompetenzanforderungen gerecht zu werden und die sich verschärfende Selektion zu verhindern. Die Uneinheitlichkeit der Teilnahmechancen an Weiterbildung stellt also weiterhin dringlich die Frage nach einer Systematisierung und nach Strategien zur gezielten Umsetzung der Weiterbildungsregelungen.

5. Strategische Ansätze und Forschungsbedarf

Um Lernansprüche zu sichern wurden bisher zwei unterschiedliche Strategien angezogen, welche sich ergänzen könnten: Zum einen geht es um die Festlegung von Weiterbildungsbedarfen – also eine Bedarfsstrategie, zum andern um die Fixierung in Lernzeitkonten – also eine Zeitrahmenstrategie. Wichtig ist es, über die fixierten Lernansprüche hinauszugehen und die Realität der Umsetzung in den Betrieben einzubeziehen. In vielen Berichten aus Unternehmen tauchen immer wieder Klagen darüber auf, dass die Weiterbildungswirklichkeit weit hinter den Ansprüchen zurückbleibt. Es muss deshalb konkret untersucht werden, wo Möglichkeiten und Grenzen bestehender Regelungen für die Weiterbildungsbeteiligung und Lernwiderstände liegen und wie diese durch zusätzliche Strategien und Instrumente abgebaut werden können. Entscheidend ist, welchen Stellenwert Lernen bei den individuellen Präferenzen der Zeitverwendung hat. Die tatsächliche Nutzung z.B. der im Tarifvertrag bei Shell geregelten Weiterbildung wurde evaluiert in einer Fragebogenerhebung (Schmidt-Lauff/Faulstich 2001) und zeigt, dass nur etwa ein Drittel die Ansprüche aus dem Arbeitszeit-Verkürzungs-Programm nutzen. Hohe Arbeitsdichte und Arbeitsüberlastung sowie mangelnde unmittelbare Verwendbarkeit sind die wichtigsten Gründe der Nicht-Teilnahme.

Man kommt also zu einer zurückhaltenden Einschätzung der Wirksamkeit von Regelungen, wenn diese nicht abgestützt werden durch flankierende Maßnahmen. Einige Einsichten aus der systemtheoretischen Diskussion können vor Machbarkeitsillusionen bewahren. Um ein System zu verändern, muss man seine Struktur verändern. Scheinbar minimale Eingriffe können die ganze Komplexität des Systems provozieren. Reflexive Systeme erzeugen Rückkopplungen, die prinzipiell unbeherrschbar werden können. Die Effekte von Interventionen sind nicht voraussehbar, langfristig und manchmal gegenläufig.

Nichtsdestoweniger ist durch die Tarif- und Betriebsstrategien einiges in der Weiterbildung in Bewegung gekommen. Dies betrifft erstens nur berufsbezogene Weiterbildung der Beschäftigten und verschärft möglicherweise sogar noch Exklusionstendenzen gegenüber den Erwerbslosen und den Nichtbeschäftigten. Zweitens werden – wie bei rechtlichen Regelungen oft – nur Ansprüche geöffnet, deren Ausfüllung aussteht. Insofern muss die „Drei-Ebenen-Strategie" ergänzt werden um eine vierte Ebene, nämlich eine betriebsnahe Bildungsarbeit, welche über die Relevanz von Kompetenzentwicklung für die Beschäftigten selbst aufklärt. Immerhin ist durch das gewachsene Gewicht von Weiterbildung auch in der Einschätzung der Beschäftigten ein Bargaining-Potential entstanden, das die Konfliktlinien verschiebt.

Literatur

Allespach, M.: Betriebliche Qualifizierung und Kompetenzentwicklung: Voraussetzung und Bedingung für eine moderne, solidarische Arbeitspolitik. In: Dehnbostel, P. u.a. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Berlin 2002, 305–319

Bahnmüller, R. u.a.: Betriebliche Weiterbildung und Tarifvertrag. München 1993

Bahnmüller, R. u.a.: Weiterbildung durch Tarifvertrag. Ein Beispiel aus Baden-Württemberg. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hrsg.): Kompetenzentwicklung ´99. Münster 1999. 401–432.

Bayer, M.: Bundesgesetzinitiative zur Weiterbildung. In: Faulstich (Hrsg.) 2002, 164–186

Bispinck, R.: Qualifikationsrisiken, berufliche Weiterbildung und gewerkschaftliche Tarifpolitik. Düsseldorf 1990

Bispinck, R.: Qualifizierung und Weiterbildung in Tarifverträgen. Düsseldorf 2000

Bosch, G.: Qualifizieren statt entlassen. Opladen 1990

Breisig, Th.: Personalentwicklung und Qualifizierung als Handlungsfeld des Betriebsrates. Baden-Baden 1997

Brokmann-Nooren, Chr.: Weiterbildung in Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen. In: Faulstich, P. u.a.: Weiterbildung für die neunziger Jahre. Weinheim 1992, 167–196

Edding, F.: Der Ausbau der Weiterbildung verlangt eine Ordnung durch den Bund. In: BWP, H. 3, 1988, 46–48

Faulstich, P.: Betriebliche Weiterbildung. Neue Technik – Neue Produktionskonzepte. Handlungsfelder für Betriebs- und Personalräte. Kassel 1986

Faulstich, P. Strategien betrieblicher Weiterbildung. München 1998

Faulstich, P./Zeuner, Chr.: Erwachsenenbildung. Weinheim 1999

Faulstich, P./Schmidt-Lauff, S.: Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 2000, 18–22

Faulstich, P. (Hrsg.): Lernzeiten. Hamburg 2002

Faulstich, P./Vespermann, P. (Hrsg.): Weiterbildung in den Bundesländern. Weinheim 2002

Feuchthofen, J. E.: Qualifizierung in Tarifverträgen. In: GdWZ, H. 5, 2001, 200–202

Grünewald, U./Moraal, D.: Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld 1996

Heidemann, W.: Betriebliche Weiterbildung. Düsseldorf 1999

Huber, B./Allespach, M.: Weiterbildung als tarifpolitische Gestaltungsaufgabe. In: Faulstich (Hrsg.) 2002, 76–85

Huber, B./Hofmann, J.: Der Tarifvertrag zur Qualifizierung in der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg. In: WSI-Mitteilungen, H. 7, 2001, 464–466

Kühnlein, G./Paul-Kohlhoff, A.: Bildungschancen im Betrieb. Untersuchungen zur Weiterbildung in der chemischen Industrie. Berlin 1991

Nuissl, E./ Sutter, H. (Hrsg.): Rechtliche und politische Aspekte des Bildungsurlaubs. Heidelberg 1984

Paul-Kohlhoff, A. (Hrsg.): Projektinformationsbrief 1–9. Darmstadt 1996–2000

Projektgruppe Lernzeiten (Hrsg.): Zukunftswerkstatt „Zeitpolitik und Lernchancen". Duisburg 1999

Sadowski, D./Decker, St.: Vertragliche Regelungen zur beruflichen Weiterbildung in Deutschland. Berlin 1993

Schmidt-Lauff, S./Faulstich, P.: „Weiterbildung durch das Arbeitszeitverkürzungs-Programm. Hamburg 2001

Seitz, B.: Tarifierung von Weiterbildung. Opladen 1997

Statistisches Bundesamt: Zweite Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung (CVTS 2). Wiesbaden 2002

Sutter, H.: Weiterbildungsregelung in Tarifverträgen. Bonn 1989

Vitt, E./Heimann, K.: Weiterbildungsansprüche betrieblich umsetzen. In: Faulstich (Hrsg.) 2002, 86–104

Wagner, D.: Arbeitsmodelle. Göttingen 1995

Jürgen Wittpoth

Kooperation und Vernetzung der Weiterbildung. Eine explorative Studie in der Bergischen Region

Kooperation ist in der Weiterbildungs-*Programmatik* ein eher altes Thema. Bereits im Strukturplan für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat 1970) wird sie keineswegs beiläufig als unverzichtbar für den Aufbau des ‚quartären Sektors' angesehen. Besondere Aufmerksamkeit fand das Problem im Folgenden allerdings nicht. Erst im Zusammenhang der so genannten ‚Länderstudien' etwa Mitte der 1980er- bis Mitte der 1990er-Jahre ist Kooperation wieder verstärkt in den Blick geraten. Man kann sie als einen wesentlichen Bestandteil dessen ansehen, was als ‚mittlere Systematisierung' Eingang in die Debatte gefunden hat (vgl. Faulstich u.a. 1991). Heute wird die Kooperationsperspektive verknüpft mit der Idee einer (regionalen) Vernetzung, die wiederum mit ‚Lernen' in Verbindung gebracht wird. Am Ende dieser Assoziations-Kette steht dann die (Vision) ‚lernende Region', die – so hat man bei der Lektüre programmatischer Schriften gelegentlich den Eindruck – bereits dadurch lernt, dass sie vernetzt ist. Ungeklärt bleibt dabei in der Regel, *was* gelernt werden soll. Lernen bedeutet ja zunächst nur Veränderung, kann also auch einen ungewünschten Verlauf nehmen. In den einschlägigen Debatten über ‚lernende Organisationen / Regionen' wird jedoch stets eine Veränderung zum Besseren hin unterstellt.

Die Rede von Kooperation und Vernetzung hat also – nicht nur im Blick auf Weiterbildung – Konjunktur, und man kann diese Rede wohl als ‚schillernd' bezeichnen. Denn:

- Netzwerke lassen sich zum einen *analytisch identifizieren*, wir finden sie also in der Gesellschaft bereits vor. Gelegentlich wird die Durchsetzung dieses Typus von ‚Organisation' oder Struktur als markantes Merkmal des jüngeren (‚modernen') Entwicklungsstandes von Ökonomie und Politik angesehen (vgl. etwa Mayntz 1992). Im Gestus der Zeitdiagnose formuliert, lebten wir demnach in einer ‚Netzwerkgesellschaft' (vgl. Castells 2001).
- Kooperation und / oder Vernetzung sind zugleich *Programm*, man verspricht sich von ihnen also die Lösung verschiedenster Probleme, sieht sie als anderen institutionellen Arrangements überlegen an. Das, was *faktisch* in Netzwerkstrukturen geschieht, gilt – zumindest bis auf weiteres – als das, was in der Breite geschehen *soll*.

Dabei erweist sich ein ansonsten eher unerwünschter Aspekt als produktiv: Die Begriffe sind – was ihren verbreiteten Gebrauch angeht – sehr unscharf. Solange man nicht genauer klärt, was jeweils gemeint ist, hat die Forderung nach intensivierter Kooperation eine hohe – in vielen Hinsichten alltagsweltlich verankerte – Evidenz. Wenn man es – meist wegen des Mangels spezifischer Ressourcen – allein nicht schafft, Aufgaben befriedigend zu bewältigen, dann tut man sich sinnvoller Weise zusammen (das fängt bereits bei der ‚Räuberleiter' an). Das Netzwerk wird dann als mehr des Guten, als

eine höhere Stufe verstanden, gewissermaßen die Kooperation Kooperierender. Der Begriff hat außerdem ‚warme' Konnotationen: Er steht *für* (relative) Autonomie, Selbststeuerung, Verhandlung, Flexibilität und *gegen* Zentralismus, Dirigismus, Hierarchie, Unbeweglichkeit. Im Grunde genommen ist es in einer solchen Konstellation gar nicht mehr möglich, Kooperation oder Vernetzung abzulehnen.

Vergewissert man sich auf der Seite von *Theorie*, versucht also, den Begriff des Netzwerkes zu *klären*, *Unterscheidungen* vorzunehmen, dann löst sich das Problem nicht dahingehend auf, dass es *den einen* präzise gefassten Begriff gäbe. Vielmehr findet man ein breites Spektrum definitorischer Zugänge vor, das man mit folgenden ‚Eckwerten' eingrenzen kann:

- Im Anschluss an die Institutionen- bzw. Transaktionskostenökonomie, in der Netzwerke als eine Organisationsform zwischen dem (tendenziell anarchischen) Markt und der (starren) Hierarchie geschätzt werden, versteht man unter einem sozialen Netzwerk „eine eigenständige Form der Koordination von Interaktionen [...], deren Kern die *vertrauensvolle Kooperation* autonomer, aber interdependenter [...] Akteure ist, die für einen begrenzten Zeitraum zusammenarbeiten und dabei auf die Interessen des jeweiligen Partners Rücksicht nehmen, weil sie auf diese Weise ihre partikularen Ziele besser realisieren können als durch nicht-koordiniertes Handeln" (Weyer 2000, 11). Dabei ist vor allem an eine zielgerichtete, den Akteuren bewusste, ‚sichtbare', in irgendeiner Form ‚geregelte' Kooperation gedacht. Am ehesten geht es um ‚Inter-Organisations-Netzwerke', die auf die Idee der ‚Zugewinn-Gemeinschaft' setzen – ein Beispiel ist die (oft nur vorübergehende) Bindung, die Automobilhersteller mit Zuliefererfirmen eingehen.
- Eher in sozialpolitischen und sozialtherapeutischen Kontexten gedacht, ist ‚veralltäglichte Intimität' die wesentliche Voraussetzung für soziale Netzwerke, in denen Leistungen, Gefälligkeiten und Informationen ‚getauscht' werden (vgl. Harney 1994, 31). Hier haben wir es mit personengebundenen Beziehungen zu tun, die inner- und interorganisationale Trennungen überwinden. So gibt es etwa innerhalb von Firmen und Behörden Netze, die Abteilungs- und Hierarchiegrenzen überschreiten, und in der Weiterbildung gibt es wie in anderen Feldern Beziehungen zwischen Mitarbeitern unterschiedlicher Institutionen, die sich unter Umständen auf der offiziellen Ebene eher unfreundlich begegnen. Solche Netzwerke stehen nicht jedermann offen, vielmehr setzen sie eine Initiation voraus. Sie sind nicht identisch mit konkreten Gruppen, in denen die einzelnen Akteure sich (alle) kennen, und sie sind nicht permanent aktiv, können also ruhen und im Bedarfsfall mobilisiert werden. Anders als im ersten Fall geht es nach diesem Verständnis um intime, diskrete, ‚unsichtbare', nicht geregelte, nicht an konkrete Projekte und Zeiträume gebundene Gebilde.

Gerade die Euphorie, mit der gegenwärtig auf die heilsame Wirkung von Netzwerken gesetzt wird, legt die Vermutung nahe, dass mit dem ‚networking' die eigentümliche Kraft der eher im Verborgenen wirksamen personengebundenen Netze ‚angezapft' werden soll. Die sichtbaren, bislang mit allerlei klassischen Instrumenten traktierten

Ressourcen scheinen (in Politik und Ökonomie) ausgeschöpft, so dass es nun an die untergründigen, bislang verborgenen, mindestens unbeachteten ‚Reste' geht, von denen man den Eindruck gewinnen kann, dass sie es vor allem sind, an denen sich das Gelingen oder gar Exzellenz entscheidet. Weithin unbedacht bleibt dabei, dass sich Intimität nicht organisieren lässt. Schließlich geraten ganze Organisationen in das vielen aktuellen Managementkonzepten inhärente Dilemma ‚fremdorganisierter Selbstorganisation', sobald Vernetzung zum entschiedenen politischen Programm wird, wie wir es gegenwärtig allenthalben beobachten (vgl. etwa Pongratz/Voß 1997).

Die Euphorie lässt es kaum zu, eine weitere Unterscheidung stark zu machen: nämlich die zwischen den gewünschten und den dysfunktionalen bzw. ‚pathologischen' Effekten der Netzwerkbildung. Letztere bestehen etwa darin, dass die notwendigen Kompromisse nicht unbedingt die besten Lösungen darstellen und dass Netze sich relativ gleichgültig gegenüber extern verursachten Problemen verhalten. Unter Beachtung dieser ‚Rückseite' hat es wenig Sinn, von Vernetzung oder Kooperation *an sich*, als fraglos heilsame Perspektive zu sprechen, vielmehr geht es um die Bedingungen der Möglichkeit, die je besonderen Anlässe und Umstände, sowie die Effekte ganz unterschiedlicher Formen. Dies wird in der Fülle programmatischer Papiere kaum berücksichtigt. Dort geht es nicht mehr darum, *ob* und *zu welchem Zweck* vernetzt werden soll (und kann), sondern nur noch darum, diesen Zustand so rasch wie möglich zu erreichen – vor dem Hintergrund eines differenzierten Begriffsverständnisses könnte man sagen: Koste es, was es wolle.

Wir haben uns bei unserer kleinen Studie von den skizzierten Unterscheidungen und einer gewissen Skepsis gegenüber der einvernehmlichen Rede über die Wichtigkeit von Vernetzung und Kooperation leiten lassen. Das bedeutet nicht, dass wir bestimmte Hypothesen zugrunde gelegt hätten. Vielmehr haben wir mit Unklarheiten im Sprachgebrauch gerechnet (die dann auch in Diskrepanzen zwischen Fragebögen und Interviews bestätigt worden sind). Wir sind nicht als Protagonisten der Kooperation aufgetreten (und konnten gerade dadurch ein Einzelfällen Zugang gewinnen) und waren besonders an solchen Befunden interessiert, die dem bisweilen ein wenig bedrückend wirkenden Common Sense zuwiderlaufen.

Anlage, Ablauf und Ergebnisse der Untersuchung

Die explorative Studie ist mit sehr knappen Ressourcen durchgeführt und in wesentlichen Teilen von Studierenden der Bergischen Universität im Rahmen eines begleitenden Seminars bestritten worden.[1] Ich stelle einige ausgewählte Befunde in knapper Form vor (ausführlicher vgl. Wittpoth 2003 sowie: www.uni-wuppertal.de/FB3/paedagogik/erwachsenenbildung/ueberuns/abschlussbericht_soest_netz.pdf).

In einem ersten Schritt mussten wir (über Internetrecherche, Branchenverzeichnisse etc.) herauszufinden versuchen, welche Weiterbildungsinstitutionen es in unserem Ziel-

gebiet, der ‚Bergischen Region' (Wuppertal, Solingen, Remscheid) gibt. Das klingt banal, ist es aber nicht, denn angesichts eines zunehmend entgrenzten Begriffs von Weiterbildung wird es immer schwieriger zu entscheiden, welche Einrichtungen man berücksichtigt und welche nicht. Meines Erachtens liegt hier generell ein gravierendes Problem, zumal in der Regel eine Vernetzung über den Weiterbildungsbereich im engeren Sinne hinaus angestrebt wird. Nach allerlei Eingrenzungen und Bereinigungen, die auf verschiedene Weise zustande kamen und hier nicht dargelegt werden können, umfasste unsere endgültige Liste 104 Einrichtungen, die in der Bergischen Region Weiterbildung anbieten. Diesen haben wir einen Fragebogen zugesandt, der von 29 Institutionen ausgefüllt wurde.

Was die Größe der Einrichtungen angeht, ist das gesamte Spektrum von sehr kleinen (1–2 hauptberufliche Mitarbeiter) bis sehr großen (etwa 100 Mitarbeiter) vertreten. Die berufliche Weiterbildung dominiert mit etwa 80% das Sample; 65% der Einrichtungen bezeichnen sich als privat finanziert. Kooperation ist Normalität: Nur 3 von 29 geben an, nicht zu kooperieren; davon sind zwei bei den sehr kleinen Institutionen. Die Beziehungen bestehen teilweise sehr lange (bis in die 1950er-Jahre) und werden häufig als ‚kontinuierlich' sowie ‚geregelt' eingestuft. Wir haben drei Arten von Kooperationspartnern unterschieden: ‚Weiterbildung anbietende', ‚Weiterbildung nachfragende' (z.B. Betriebe) und ‚andere' (z.B. Gewerkschaften) Institutionen. Nicht alle Institutionen kooperieren in allen drei Bereichen. Die Anzahl der Kooperationspartner ist teilweise beeindruckend: Sie reicht von 1 bis mehr als 10. Am intensivsten wird unter den ‚Weiterbildung anbietenden' Institutionen kooperiert, gefolgt von den ‚nachfragenden' und den ‚anderen'.

Den Charakter eines Netzes haben die Kooperationsbeziehungen allerdings nicht. Zwar werden insgesamt 43 ‚anbietende' Institutionen als Kooperationspartner genannt, darunter sind aber nur 9 der 29, die sich an der Befragung beteiligt haben. Lediglich eine Institution (die IHK) wird vier mal genannt, 4 weitere je zwei mal, der Rest (immerhin 38 Institutionen) wird lediglich einmal genannt (im Prinzip wiederholt sich dieses Bild bei den ‚nachfragenden' und ‚anderen'). Auffällig ist auch, dass Nennungen meist ‚einseitig' erfolgen, d.h. angegebene Kooperationspartner geben ihrerseits diejenigen, von denen sie genannt werden, nicht an. Es gibt nur zwei auffällige (und in dieser Hinsicht zu erwartende) Institutionen: das Arbeitsamt und die IHK.

Bei der Mitgliedschaft in regionalen und überregionalen Kooperationsverbünden ergibt sich eine gespaltene Situation: 14 Mitgliedern stehen 13 Nichtmitglieder (2 machen keine Angaben) gegenüber. Mitglied der lokalen ‚Quallianz' sind 7 (davon 6 aus der beruflichen Weiterbildung; die Finanzierungsart öffentlich/privat ist ausgeglichen). Alle haben eine recht große Zahl von Kooperationspartnern, *aber:* kaum solche aus dem Verbund!

Es gab ein paar Auffälligkeiten, denen wir in einem zweiten Schritt nachgegangen sind. So hat es vereinzelt harsche Ablehnung jedweder Kooperation gegeben und

wir hatten eine Institution, die Mitglied des regionalen Kooperationsverbundes ist, aber – nach Fragebogen – ‚nicht kooperiert'. Wir haben **4 Typen** von Kooperationsverhalten unterschieden und wollten in je einer Institution pro Typus ein Interview durchführen:

A kein Interesse an Kooperation
B auf der ‚offiziellen' Ebene kooperativ, aber faktisch ohne Kooperationspartner
C in allen Hinsichten kooperativ
D stark kooperierend, aber nicht Mitglied des lokalen Kooperationsverbundes

Da sich die Auswahl des Repräsentanten für den Typ D aufgrund einiger unklarer Angaben im Fragebogen als nicht zutreffend erwies, war ein Interview mit einer Einrichtung dieses Typus nicht realisierbar. Mit Institutionen der anderen drei Typen wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt.

Auch hier wieder einige knappe Ergebnisse:

Typ A (im konkreten Fall: allgemeine Weiterbildung, privat finanziert)
Im Zuge der Begrüßung warnt der Leiter die Interviewer: „Hauptsache ihr kooperiert mich nicht". Seine Vorbehalte bringt er am besten in der Formulierung „Da werden Sie plötzlich zum Angestellten" auf den Punkt. Kooperation gefährdet seines Erachtens unternehmerische Selbständigkeit und professionelle Unterrichtsgestaltung durch externe administrative Eingriffe. Die Unterminierung der Entscheidungsgewalt und Rationalisierungsmaßnahmen mindern die Qualität der Kurse. Insofern wird Kooperation negativ bewertet und nicht praktiziert.

Typ B (im konkreten Fall: vorwiegend im Bereich der beruflichen Weiterbildung tätig, finanziert sich bis auf wenige Ausnahmen selbst)
Im Blick auf Kooperationspraxis und -erwartungen ergibt sich ein eigentümliches Bild: Man wünscht sich einen Ausbau von Kooperation (zweier oder mehrerer Weiterbildungseinrichtungen, welche gemeinsam modularisierte Weiterbildungsangebote realisieren). Solche findet auch tatsächlich statt – und zwar in einer Form, die der Interviewte als ‚selbst inszeniert' bezeichnet. Gemeint ist ungeregelte, privat organisierte Zusammenarbeit in der Region ansässiger Firmen, die sich sowohl auf eine gemeinsame Durchführung von Maßnahmen als auch auf den Informationsaustausch beziehen kann. Solche Aktivitäten werden als eher persönlich charakterisiert, sie kommen ohne Sympathie nicht zustande. Die *offiziell organisierte* und auch als solche *bezeichnete* ‚Kooperation' – die laut Antwort im Fragebogen nicht existiert – hat einen anderen Charakter. Sie wird auf der Ebene des regionalen Verbundes angesiedelt, der *Dienstleistungen* für die Weiterbildungseinrichtungen erbringen soll wie etwa Bedarfsanalysen, Vermittlung zwischen Weiterbildungsanbietern und Nachfragenden, Durchsetzung einheitlicher Qualitätsregelungen und -standards. Diese Erwartungen wurden bislang nicht erfüllt, da die Quallianz noch nicht ‚richtig' arbeite; insofern verursache die Mitgliedschaft bisher lediglich Kosten.

Typ C (im konkreten Fall: allgemeine und berufsbezogene Weiterbildung, mischfinanziert)
Im Verlauf des Interviews ist von einer ganzen Reihe unterschiedlicher Anlässe und Formen der Kooperation die Rede:

- *‚Sowieso-Kooperation':* verbandsgestützter überregionaler Fachaustausch und Mitarbeiterqualifizierung (aber ohne gemeinsame Veranstaltungen).
- *‚Good-Will-Kooperation':* informeller kommunikativer und lose geregelter Austausch mit vertrauten Partnern ('informelle Quellen'), um an ‚verlässliches Wissen' über relevante Entwicklungen und Vorhaben in der Region heran zu kommen.
- *‚Echte Kooperation':* vertraglich und rechtsverbindlich geregelte Zusammenarbeit mit Branchenpartnern zwecks Planung, Beantragung und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen.

Interessant sind die *Beweggründe*, die dazu führen, sich auf den letztgenannten Typus einzulassen. ‚Echte Kooperation' wird im Interview nur für den Bereich Beschäftigung und Qualifizierung thematisiert. Hier gibt es eine Konkurrenz mit anderen Weiterbildungseinrichtungen um den Zuschlag für Maßnahmen, die von der Arbeitsverwaltung finanziert werden. *Ausgewiesene Kooperationsbeziehungen* gelten in diesem Zusammenhang als Qualitätsmerkmal für die kompetente Durchführung von Maßnahmen. Dabei wird ‚echte Kooperation' als ein aufwendiges Unterfangen wahrgenommen, das einen großen Abstimmungsbedarf erfordert. Finanzielle und rechtliche Verbindlichkeit sind ein wesentlicher Aspekt dieser Aufwendigkeit, werden aber als unverzichtbar angesehen, um Risiken in der Partnerschaft möglichst gering halten zu können. Gleichwohl gibt es Befürchtungen, vom Partner in dem Sinne übervorteilt zu werden, dass er mehr Mittel oder gar den alleinigen Zuschlag für eine Maßnahme bekommen könne. Die Mühen und Unwägbarkeiten nimmt man auf sich, „um überhaupt zum Zuge zu kommen". Angenommen wird, mit den Trümpfen ‚Kooperation' und ‚Qualität' möglichst lange im Vergabekarussell öffentlicher Zuschläge verbleiben zu können.

Auch in diesem Interview hat die Mitgliedschaft im regionalen ‚Kooperations'-Verbund kaum noch den Charakter von Kooperation. Die Quallianz wird als *Dienstleister* für Einrichtungen verstanden, die unter Marktbedingungen im Bereich der beruflichen Weiterbildung agieren und das Problem zu lösen haben, wie sie an ihre Teilnehmer (an Firmen) kommen.

Resümee

Kooperation ist in unserem Sample Normalität. Von einem *Netzwerk* der Weiterbildung (auf der Ebene von Inter-Organisations-Beziehungen) kann man in der Bergischen Region allerdings kaum sprechen. Weit überwiegend findet man Beziehungen, die man wohl als ‚bilateral' bezeichnen kann. Ein Netz würde demgegenüber eine Fülle wechselseitiger ‚Kreuz-und-quer-Beziehungen' mit markanten ‚Knoten' aufweisen.

Auch wenn allenthalben kooperiert wird, ist immerhin ein gutes Drittel mit der Kooperationssituation unzufrieden. Unter den Einrichtungen lässt sich offensichtlich das mindestens latente Problem der Konkurrenz nur schwer bändigen, im Blick auf den offiziellen Verbund sind unter dem Label Kooperation Erwartungen virulent, denen die Praxis nicht genügt. Kooperation ist ein heikles Geschäft mit unsicherem Ausgang und kann nicht an die Stelle dessen treten, was in ‚älteren' Politikmodellen üblich war, nämlich gezielt Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass je gewünschte Zustände erreichbar sind.

Ein zentrales Ergebnis – sowohl für bildungspolitische Erwägungen als auch für die Anlage weiterer Untersuchungen – aus unserer Sicht ist, dass wir selbst bei der geringen Zahl von (drei) Interviews auf ein sehr breites Spektrum von Motiven zu / Anlässen für (Nicht-) Kooperation, auf unterschiedliche Verständnisse, Bewertungen und Erwartungen gestoßen sind.

Zunächst ist – stärker als in der Debatte gemeinhin üblich – zu beachten, dass es offensichtlich Konstellationen gibt (hoher Spezialisierungsgrad, hinreichende und stabile Nachfrage etc.), die Kooperation *nicht* nahe legen. In solchen Situationen kann man auf entschiedene Abwehr jeglichen Kooperationsansinnens stoßen. Diese Haltung ist programmatisch unerwünscht, kann aber aus der Perspektive einer einzelnen Einrichtung durchaus rational sein. Denn sie beurteilt die Sinnhaftigkeit von Kooperation nach ureigenen Kriterien, fragt also nach dem Nutzen *für sich selbst*.

Bei denjenigen, die Kooperation für sich als wichtig ansehen und die auch tatsächlich (mehr oder weniger) kooperieren, sind verschiedene Differenzierungen zu beachten. Wir haben zum einen die Situation, dass unter dem Label ‚Kooperation' eine solche *nicht* stattfindet und stellen zum anderen fest, dass reale Zusammenarbeit nicht als Kooperation *bezeichnet* wird! Dabei wird implizit eine Unterscheidung nach dem Grad des ‚Offiziellen', der ‚formalen Regulierung' vorgenommen. Informelle Treffen in geselligem Rahmen, die wechselseitige Sympathie der Akteure voraussetzen, werden von manchem nicht als ‚Kooperation' verstanden, und sind gleichzeitig für die erfolgreiche Bewältigung des Alltags sehr wesentlich. Solche Praktiken werden als nicht organisierbar, aber gleichwohl förderungswürdig angesehen. Für politische Bestrebungen, Kooperation zu schaffen, zu *erzeugen*, ergeben sich hier deutliche Grenzen.

Den offiziellen regionalen Verbund als einen der Kooperation oder gar als Netzwerk zu bezeichnen, ist im Grunde irreführend, denn offensichtlich erwarten die Mitglieder etwas anderes, nämlich Dienstleitungen. Vor diesem Hintergrund überrascht es dann nicht mehr, dass die von uns befragten Mitglieder *untereinander* kaum kooperieren.

Am anderen Ende – auf der gegenüber liegenden Seite des ‚Informellen' – muss man dann noch Formen der Vernetzung mitdenken, die von den Akteuren gar nicht genannt werden. Es sind dies die von Fall zu Fall aktivierbaren persönlichen Beziehungen (auf der Basis veralltäglichter Intimität s.o.), die sehr wirksam sein dürften, aber

angesichts der Rahmung, die durch den Kooperationsbegriff (besser: sein spezifisches Verständnis) gesetzt ist, nicht in den Blick kommen. Anders als auf der ‚offiziellen' Ebene dürfte es in dieser Hinsicht, im Sinne des nicht-sichtbaren ‚Fungierens', durchaus Netzwerke der Weiterbildung in der Bergischen Region geben, die aber nur mit anderen, sehr zeitaufwendigen Verfahren zu ‚entdecken' sind, zumal sie auch den Akteuren selbst nicht in ihrer gesamten Breite bekannt sind. Wie auch immer – einem politischen Gestaltungswillen sind diese Gebilde nicht zugänglich.

Es gibt also so viele verschiedene Formen und Anlässe, dass es weder im Interesse politischer Gestaltung, noch bei Versuchen, Entwicklungen zu beobachten und zu dokumentieren, sinnvoll sein kann, weiterhin mit undifferenzierter Begrifflichkeit zu arbeiten. Offensichtlich entwickeln die Akteure für unterschiedliche Problemlagen mehr oder weniger passende Formen von Zusammenarbeit. Emphatisch sind die Beschreibungen solcher Formen kaum, eher erscheint – insbesondere die ‚offizielle' oder ‚echte' – Kooperation als eine Art Notgemeinschaft („manchmal bleibt einem gar nichts anderes übrig"). Es geht weniger darum, eigene, selbst gesetzte Ziele zu verfolgen und Partner für deren Realisierung zu gewinnen, als vielmehr darum, den Mangel an Ressourcen vorübergehend und meist ‚maßnahmebezogen' auszugleichen. Die Kommune oder gar die Region als *konzeptionelle Bezugsgröße* tauchen dabei nicht auf. Ein zentraler Aspekt der Vernetzungs-Programmatik wird so gar nicht erreicht: Die empirisch vorfindbare Kooperation verbessert nicht die Zustände eines lokal-regionalen Weiterbildungs-*Systems*, etwa im Sinne einer besseren Versorgung der Bevölkerung, sondern dient vor allem den Belangen derer, die – meist bilateral – Bündnisse eingehen. Das ist keine Schande, hat aber mit all den positiven Erwartungen, die in jüngster Zeit mit intensivierter Kooperation verknüpft werden, kaum etwas zu tun.

Anmerkung

1 Vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest haben wir einen finanziellen Zuschuss erhalten. An der Erhebung und Auswertung haben sich Olaf Dörner, Marina Durau, Dagmar Eickenberg, Nina Falkenhain, Berit Rau und Claudia Schröer intensiv beteiligt.

Literatur

Castells, M.: Die Netzwerkgesellschaft. Opladen 2001

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1973

Faulstich, P. u.a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991

Harney, K.: Form und Gegenform. Zur Funktion sozialer Netzwerke. In: Hagedorn, F. u.a. (Hrsg.): Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Weinheim/Basel 1994, S. 31–44

Mayntz, R.: Modernisierung und die Logik von interorganisatorischen Netzwerken. In: Journal für Sozialforschung 1992, H. 1, S. 19–32

Pongratz, H.J./Voß, G.G.: Fremdorganisierte Selbstorganisation. Eine soziologische Diskussion aktueller Managementkonzepte. In: Zeitschrift für Personalforschung 1/1997, S. 30–53

Weyer, J.: Zum Stand der Netzwerkforschung in den Sozialwissenschaften. In: Ders. (Hrsg.): Soziale Netzwerke. München/Wien 2000, S. 1–34

Wittpoth, J.: Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen 2003 (i.E.)

Klaus Meisel

Zur politischen Qualität der Qualitätspolitik

Bei der Weiterbildungspolitik, besonders bezogen auf die allgemeine Weiterbildung, handelt es sich um eine „schwer durchschaubare Debatte" (Dröll 1999, S. 10), da sie auf verschiedenen ordnungspolitischen Ebenen (EU, Bund und Länder, Kommune und Instanzen) stattfindet, entsprechend dem „gespalteten Weiterbildungsmarkt" (Friebel 1993) in den einzelnen Teilmärkten von jeweils anderen Interesseorientierungen gekennzeichnet ist, in den unterschiedlichsten politischen Kontexten (Ordnungspolitik, Finanzpolitik, Verbraucherpolitik, Professionspolitik) eine Rolle spielt und von immer mehr Akteuren (Parteien, Bund und Länder, Kammern, Verbände, Träger, Einrichtungen, Sozialpartner, politikberatende Wissenschaft) betrieben wird. Die Inhalte der weiterbildungspolitischen Auseinandersetzungen wechseln sich mindestens so schnell ab, wie die sich rasch ablösenden Themen des jeweils dominanten wissenschaftlichen und professionellen Diskurses. Neben der Diskussion der Gesetzesnovellierungen und des Stellenwerts und der Folgerungen, die sich aus der Diskussion um das Selbststeuerungsprinzip in der Weiterbildung ergeben, stand in den letzten 10 Jahren die Frage nach der Weiterbildungsqualität im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen. Diese noch andauernde Diskussion wird auf sehr unterschiedlichen Ebenen ausgetragen. Auf einer inhaltlichen Ebene geht es um die Fragen des Selbstverständnisses, der Ziele und Aufgaben der Weiterbildung, auf der Ebene der Profession geht es um das Problem eines angemessenen Handlungssystems von Qualitätsentwicklung, auf der ökonomischen Ebene geht es um Marktanteile, Finanzierung sowie Effizienz und auf der ordnungspolitischen Ebene geht es um Transparenz, Verbraucherschutz, Anerkennung und Förderung (vgl. Meisel 2001, S. 111). Die Vielfalt der politischen Einflussnahmen auf die Weiterbildungsqualität, die Schnelligkeit im Wechsel der darauf gerichteten politischen Perspektive – was sich beispielsweise an den aktuellen Diskussionen um die Zertifizierung von Einrichtungen und Maßnahmen in der Umsetzung des sog. „Hartz-Papiers" verdeutlichen ließe – und die damit verbundene tendenzielle Intransparenz verbietet es, quasi „auf die Schnelle" eine bewertende Aussage über die „Güte" und „Beschaffenheit" der Politikstrategien, also über die „Qualität der Qualitätspolitik" zu treffen. Im Aufmerksamkeitsbrennpunkt stehen sollen vielmehr die Fragen:

- Welchen Stellenwert hat die Qualitätspolitik in der Weiterbildung?
- Wer sind die Hauptakteure und welche Interessenlagen zeichnen sich ab?
- Welche Trends und Konsequenzen deuten sich an?

Zum Stellenwert der qualitätspolitischen Debatte

Qualitätspolitik, also die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage, wie Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung zu regeln sind, gewann mit dem zunehmenden gesellschaftlichen Stellenwert der Weiterbildung an Bedeutung, was

sich an den beiden folgenden Beispielen aufzeigen lässt. Als auf dem Weiterbildungsmarkt immer mehr und auch teilweise unseriöse Fernlehrgänge angeboten wurden, reagierte der Staat mit dem Fernunterrichtsgesetz, und zu einer stetigen Ausdifferenzierung der Qualitätsanforderungen für Qualifizierungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit kam es mit der Expansion dieser Maßnahmen und nach den festgestellten Qualitätsmängeln im Verlaufe der Qualifizierungsoffensive Ost. Spätestens seit Anfang der neunziger Jahre wird die Qualität zu einem zentralen Thema der Weiterbildungspolitik (vgl. z.B. Keim 1998, S. 12ff.; Dröll 1999, S. 77ff.). Für Faulstich (1991) ist dies ein Indiz, dass es im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung und -entwicklung um eine grundsätzliche Gestaltung der Weiterbildung und des Weiterbildungssystems geht. Dies ist sicherlich der Grund für die zahlreichen Fachtagungen, Erklärungen, Initiativen, Projekte und Modelle, die sich in einer kaum mehr zu überblickenden Anzahl von Fachveröffentlichungen widerspiegeln. Es spricht auch für sich, dass mittlerweile mit einem nicht unerheblichen Ressourcenaufwand Synopsen und Zusammenstellungen der unterschiedlichsten gesetzlichen und Projekt-Aktivitäten erarbeitet werden müssen, um einen Überblick über die vielfältigen weiterbildungspolitisch relevanten Initiativen sichern zu können. Auch perspektivisch – so die oft zitierte Delphi-Befragung – „wird die Behandlung der Qualitätspolitik und des Qualitätsmanagements als ein Motor für die Veränderungen im Bildungssystem gesehen“ (vgl. Stock u.a. 1998, S. 76ff.).

Die Rolle der Akteure

Aktuellerweise wird im Rahmen einer von Bund und Ländern geförderten Prüfphase eines Projektes zur „Qualitätstestierung“ auch das „*europäische Bezugssystem*“ analysiert. In einer zusammenfassenden Expertise wird festgestellt, dass von **einem** dominanten System in Europa überhaupt nicht die Rede sein kann. Die Recherchen und Analysen von Stephanie Hartz (2002) kommen zu dem Ergebnis, dass die Heterogenität in den Qualitätsinitiativen auch die Unterschiedlichkeiten der Bildungspolitiken widerspiegelt. Diese bewegen sich

- zwischen rigider Kontrolle (in England existiert beispielsweise ein staatlich getragenes Inspektorensystem) und Kontextsteuerung (wie etwa in Südtirol, wo das EFQM-Modell (European Foundation for Quality Management) eingeführt wurde und daran die Höhe von öffentlicher Bezuschussung festgemacht wird);
- zwischen Zentralität (z.B. „Eduqua“-Zertifizierung in der Schweiz; vgl. Jermann 2002) und Dezentralität (z.B. bundesländerbezogene Systeme in Österreich) und
- zwischen Individuumorientierung (hier geht es in erster Linie um die Initiativen zum individuellen Nachweis von Qualifikationen und Kompetenzen) und einer Organisationsorientierung.

In zahlreichen europäischen Ländern finden im übrigen ähnlich wie in Deutschland intensive Debatten zur Frage nach der Eignung vorhandener Qualitätsmanagementkonzepte (in erster Linie ISO und EFQM) statt.

Auf der *bundespolitischen Ebene* war Mitte der neunziger Jahre aufgrund Länder übergreifender Politikabsprachen im Ausschuss für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz die flächendeckende Einführung der DIN-ISO-Qualitätsnormen mit entsprechenden externen Zertifizierungen verhindert worden. Entwickelt wurden Vorstellungen eines korporatistisch (von Bund, Ländern, Wissenschaft und Praxis) getragenen landes- und trägerübergreifenden Testierungssystems (vgl. Krug 2002, S. 41), das die Selbstkontrolle ausdrücklich mit einbezogen hat. Auf der Bundesebene empfiehlt der von der Bundesregierung und den Ländern eingesetzte Arbeitsstab Forum Bildung (2001) die Entwicklung eines Qualitätstestats, das für alle Weiterbildungseinrichtungen offen ist, um transparente Aussagen zur Qualität für Interessenten an Weiterbildung und für die Öffentlichkeit zu geben. Die Konzertierte Aktion Weiterbildung, ein Politikberatungsorgan des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, in dem die überregional relevanten Träger der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung vertreten sind, forderte im Anschluss an eine bundesweite Expertentagung die Entwicklung eines übergreifenden Referenzsystems, das der Unterschiedlichkeit der Einrichtungen gerecht werden soll (vgl. KAW 2002, S. 148).

Der vor wenigen Monaten veröffentlichte Bericht der sog. Hartz-Kommission wiederum enthält eine indirekte Empfehlung, dass sich zumindest alle beruflichen Bildungseinrichtungen nach der ISO-Norm zertifizieren lassen sollen, was von der Deutschen Industrie- und Handelskammer sofort per Presserklärung publiziert wird: „Hierzu wird die flächendeckende Einführung der Zertifizierung empfohlen. Diese sollte in Anlehnung an die ISO 9000ff. von externer Stelle durchgeführt und zeitlich befristet vergeben werden“ (DIHK 2002). Mittlerweile ist in einem entsprechenden Gesetzesentwurf nur noch davon die Rede, dass die Einrichtungen über ein Qualitätsmanagementsystem verfügen müssen.

Dieser Teil der Debatte bezieht sich primär auf die Frage nach einer externen Evaluation und Zertifizierung der Organisationen. Einige Akteure verweisen aber auch gezielt darauf, dass die Qualitätsförderung in der Weiterbildung einen erweiterten Blick verdient hat. Ähnlich wie die zuständige Abteilungsleitung im Bundesministerium für Bildung und Forschung (vgl. Pahl 2002) verweist die KAW noch auf weitergehende entscheidende Strukturelemente einer systemorientierten Qualitätspolitik wie beispielsweise die Förderung der Professionalität des Weiterbildungspersonals. Insgesamt gesehen lässt sich nur eingeschränkt ein abgestimmtes politisches Handeln feststellen, was sich auch in der Projektpolitik widerspiegelt. Nach der Bund-Länder-Förderung eines trägerübergreifenden Projektes zur dialogischen Entwicklung organisationsbezogener Qualitätsmanagementansätze (vgl. Küchler/Meisel 1999) wurde seitens des Bundesministeriums für Familie, Jugend und Gesundheit ein Entwicklungsprojekt zur Entwicklung eines EFQM-orientierten Modells in der Familienbildung (vgl. Schiersmann, u.a. 2001) in Auftrag gegeben. Heute fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung ein Projekt zur Fortbildung von Qualitätsentwickler/innen (vgl. Mathes 2002), ein Projekt zur Qualitätsentwicklung in spezifischen Strukturen freier Träger, ein mit den Bundesländern vereinbartes Prüfprojekt zur Initiierung eines bundesweiten Testie-

rungssystems und ein umfangreiches verbraucherorientiertes Projekt der Stiftung Warentest („Bildungstest") (vgl. Töpper 2002). Nun stellen professions- und organisationsbezogene einerseits und teilnehmer-, hier vielleicht besser nachfrageorientierte Qualitätsinitiativen andererseits alles andere als einen Widerspruch dar (vgl. Meisel 2002). Als problematisch kann aber die mangelnde Verzahnung der Initiativen angesehen werden. Im Praxisfeld zumindest erzeugen die verschiedenen Initiativen nicht den Eindruck eines abgestimmten und aufeinander bezogenen Vorgehens. Nicht wenige Praktiker vermissen einen Orientierungsrahmen für ihr weiteres praktisches Handeln in den Einrichtungen.

Auf der Ebene der *Länderpolitiken* gibt es in den vorhandenen Weiterbildungsgesetzen eine ganze Reihe von Gemeinsamkeiten in Sachen Qualitätsanforderungen. Die staatliche Anerkennung und der Zugang zur finanziellen Förderung sind in der Regel an Voraussetzungen gebunden, die professionellen Mindeststandards entsprechen wie: z. B. offen zugängliche Programme, Offenlegung der Arbeitsinhalte und der Finanzierungsstrukturen, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, Programmbreite und notwendige sachliche Voraussetzungen, eine einschlägig qualifizierte hauptberufliche Leitung und qualifiziertes nebenberufliches Personal, etc. (vgl. Gnahs 1999, S. 33). Weitergehende staatliche Interventionen lehnen einige Länder ausdrücklich ab. In einigen Gesetzen ist dem entgegen auch von einem Teilnehmerschutz explizit (Schleswig Holstein) oder appellativ (Mecklenburg-Vorpommern) die Rede. In Niedersachsen werden die Einrichtungen verpflichtet, ihre Bildungsarbeit zu evaluieren und dies zu dokumentieren. Ein Teilnehmerschutzgesetz war in Hamburg in der Diskussion, wurde jedoch von einer freiwilligen Selbstkontrolle, durchgeführt von einem Verein, in dem fast alle wichtigen Hamburger Weiterbildungseinrichtungen organisiert sind (vgl. Krüger 1999), ersetzt. Die weitreichendste Regelung existiert im Lande Bremen. Für das Land Bremen stellte sich eine politische Alternative „staatliche Vorgaben versus Deregulierung" (Seevers 2002, S. 22) nicht mehr. Es geht einen Weg einer mittleren Systematisierung insofern, als das Land Vorgaben zwar im Interesse der Teilnehmenden und der Angebotsqualität den Einrichtungen verpflichtende Vorgaben macht, eine hohe Eigenverantwortlichkeit der Einrichtung für die Form ihrer Qualitätsentwicklung aber erhalten bleibt. Hier werden alle Einrichtungen in Ergänzung an den Nachweis rechtlicher, wirtschaftlicher und sachlicher Rahmenbedingungen dazu verpflichtet, ein entwicklungsorientiertes Qualitätsmanagementsystem schriftlich zu dokumentieren, das von externen Gutachtern auch beurteilt wird. Eine Anerkennung von anderen externen Zertifizierungen (z.B. ISO) ist möglich.

Der grobe Überblick zeigt, dass es in den einzelnen Ländern auf der Basis grundlegender Gemeinsamkeiten doch erhebliche Unterschiede in der praktischen Qualitätspolitik gibt. Irritierend wirkt die explizite und dokumentierte Programmatik einzelner Landespolitiken, wonach die Aufgabe der Qualitätssicherung den Einrichtungen und dem Markt überlassen bleibt, gleichzeitig aber zumindest indirekt mit Landesmitteln eine Reihe von inhaltlich unterschiedlich orientierten und z.T. trägerbezogenen Projekten gefördert werden. Möglicherweise fordert der Markt doch viel weniger an Vielfalt,

sondern fördert der Staat mehr oder weniger bewusst miteinander konkurrierende Ansätze der Qualitätsstrategien. Dies wiederum erschwert trägerübergreifendes Zusammenwirken und einen Austausch in der Profession, da dann primär viel Zeit und Energie in die Implementation eines spezifischen Ansatzes gesteckt wird, von dem man sich kurzfristig Wettbewerbsvorteile verspricht. In zahlreichen Bundesländern besteht aber derzeit ein Interesse daran, ein auf die spezifischen Bedarfe von Weiterbildungsorganisationen zugeschnittenes Testierungsmodell Länder übergreifend einzuführen, das andere relevante Modelle und Zertifizierungen ausdrücklich berücksichtigt.

Bezüglich der Qualitätspolitik der Träger kann auf zahlreiche bildungspolitische Erklärungen (vgl. Dröll 1999) zurückgegriffen werden. Ein gemeinsamer Nenner bei den Trägern der allgemeinen Weiterbildung war bislang in erster Linie die Ablehnung eines verbindlichen Zertifizierungssystems entsprechend der ISO-Norm für alle. Die im Verbund der Träger, der Konzertierten Aktion Weiterbildung verabschiedete Erklärung hält gemeinsame Positionen fest, ohne den Spielraum für trägerbezogene Interessen allzu sehr einzuschränken. Gefordert wird insbesondere die Entwicklung eines Strukturmodells im Sinne eines Qualitätsleitbildes für die Weiterbildung, die Verknüpfung von Qualitätsmanagement mit Prozessen der Organisations- und Personalentwicklung in den Einrichtungen, die Stärkung der Position der Verbraucher, die Erhöhung der Transparenz des Angebots, die Förderung der Professionalität des Personals, die Unterstützung von träger- und einrichtungsübergreifenden Vergleichsringen und die Förderung der Qualitätsforschung in der Weiterbildung. Trägerübergreifend wurde in den letzten Jahren insbesondere in einem Projekt „Qualitätssicherung" des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zusammengearbeitet. Dies war möglicherweise deshalb so erfolgreich möglich, weil kein verbindliches Qualitätsmanagement- oder Zertifizierungsmodell zu Grunde gelegt wurde, sondern auf angeleiteter Selbstevaluation aufbauend einrichtungsspezifische Qualitätsentwicklungsprojekte fachlich begleitet wurden. Im Rahmen des Projektes wurde eine von verschiedenen Verbänden mitgetragene Checkliste für Weiterbildungsinteressierte veröffentlicht, die der Stärkung der Nachfragerinteressen diente. Auch innerhalb der einzelnen Trägerstrukturen zeichnen sich durchaus plurale Qualitätspolitiken ab. Ausgeprägt lässt sich dies am Wirkungsbereich des Deutschen Volkshochschul Verbandes illustrieren. Auf der bundespolitischen Ebene vertritt der Deutsche Volkshochschul Verband ein Qualitätstestat, das offen für alle Weiterbildungseinrichtungen sein und auf einen transparenten Qualitätsnachweis zielen soll. Das Verfahren soll u.a. folgende Prinzipien berücksichtigen: eine Verbindung einer Sicherung von Standards und einer Prozessorientierung, eine Kombination von Selbst- und Fremdevaluation sowie die Berücksichtigung einrichtungsspezifischer Umsetzungsmöglichkeiten. Der Landesverband der niedersächsischen Volkshochschulen engagierte sich in dem bund- und ländergeförderten Projekt „Lernerorientierte Qualitätstestierung" (vgl. Ehses/Heinen-Tenrich/Zech 2002), das eine solche mittelfristige Strategie verfolgte. Der Landesverband der Volkshochschulen in Sachsen wiederum entwickelt im Zusammenwirken mit den Universitäten Leipzig und Dresden ein eigenes dienstleistungsbezogenes Modell (vgl. Sächsischer VHS Verband 2002). Die bayerischen Volkshochschulen führen das EFQM-Modell ein (vgl. Lang 2002) und der Landesver-

band der VHS in Baden-Württemberg entwickelt im Zusammenwirken mit der Universität Heidelberg ein eigenes Modell mit beabsichtigter trägerinterner Zertifizierung. Aus Praxisberichten und Befragungen lässt sich herauskristallisieren, dass unabhängig vom gewählten Qualitätsmanagementmodell in den Einrichtungen häufig vergleichbare Qualitätsentwicklungsprojekte (z.B. im Hinblick auf die Schlüsselprozesse, die Bedarfsforschung, die Kundenkommunikation, die Evaluation, etc.) initiiert werden. Da sich die örtlichen Akteure aber in erheblich unterschiedlichen Referenz- und Begriffssystemen bewegen, werden der trägerübergreifende professionelle Diskurs und ein entsprechendes Benchmarking bedauerlicher Weise nicht gerade vereinfacht.

Trends und Folgerungen

Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung rücken also in den Mittelpunkt der weiterbildungspolitischen Auseinandersetzungen, die sich vordergründig an der Frage eines angemessenen Managementmodells oder der nach dem Verhältnis von Selbstevaluation oder externer Testierung festmachen. Im Kern handelt es sich jedoch um eine grundsätzlichere bildungspolitische Auseinandersetzung. Der Weiterbildungsbereich ist im Vergleich zu anderen Bildungssektoren hoch flexibel und immer weitgehender von Marktprinzipien durchdrungen. Sogar im Vergleich zu anderen Wirtschaftsbranchen ist die Weiterbildung in erheblichem Maße dereguliert. Im Zusammenhang mit diesen Entwicklungen hat sich die Schnittstelle zwischen staatlicher Ordnungspolitik und Selbstregulierung des Marktes zugunsten der Marktprinzipien verschoben. War früher die staatliche Anerkennung für den Bestand der Weiterbildungseinrichtung von existentieller Bedeutung, werden heute auf dem Markt zu erwerbende Zertifizierungen immer wichtiger. Was Wittwer 1995 zur Anerkennung einzelner Bildungsangebote feststellte, gilt heute zunehmend für die Institutionen: „Die Anerkennungsmacht von Titeln verlagert sich von den öffentlichen Institutionen auf private. Staatliche, das heißt öffentliche Legitimationsmacht, wird ersetzt durch private Definitionsmacht“ (Wittwer 1995, S. 41). Für Bayer geht es deshalb bei der zur Zeit laufenden Auseinandersetzung über die Qualitätssicherung in der Weiterbildung auch um eine Auseinandersetzung um die Zukunft der Weiterbildung in Deutschland und ihre zunehmende Veränderung in Richtung Privatisierung und Kommerzialisierung (vgl. Bayer 1996). Folgen dieser Trends sind durchaus beeindruckende und vielfältige Anstrengungen im Weiterbildungssystem. Die Breite und die Vielfalt der Qualitätsinitiativen beinhalten eine enorme Produktivität, die nicht zu unterschätzen ist. Auf den unterschiedlichsten Ebenen sind zahlreiche Akteure aktiv in die Entwicklungsprozesse eingebunden. Anders als bei früheren Modernisierungsschüben scheint eine strukturelle Verankerung einer systematischen Qualitätsentwicklung in das professionelle Handeln möglich. Die Kehrseite der Vielfalt ist jedoch die fehlende, für individuelle und institutionelle Nachfrager sowie die öffentlichen Förderungsinstanzen gleichermaßen wichtige Qualitätstransparenz.

Wieder einmal gerät das System Weiterbildung in eine Situation, in der sich die Akteure entscheiden können, ob sie sich auf Kernelemente professionell begründeter

Handlungsstrategien – diesmal zur Qualitätsentwicklung – gemeinsam einigen können. Unter der Überschrift „Qualität hat viele Gesichter" wurde einmal die neue Qualitätsdebatte in der Weiterbildung eingeläutet. Heute steht es dringend an, die Frage nach der Verwandtschaft der vielen Gesichter zu beantworten (vgl. Heinold-Krug/Meisel 2001; vgl. Schiersmann 2002). Es bleibt abzuwarten, ob sich die politischen Debatten und die inhaltlichen Entwicklungsarbeiten zu einem öffentlichen mitverantworteten Qualitätssicherungssystem im politischen Handeln niederschlagen werden.

Ein weiteres Problem wird bei der Analyse der Qualitätspolitiken sichtbar. Einerseits sind in der heutigen Weiterbildungspraxis Tendenzen sowohl zur Entgrenzung (z.B. Neue Medien) als auch zur Integration allgemeiner Bildung und beruflicher Qualifizierung feststellbar, andererseits bewegt sich die vorherrschende Weiterbildungspolitik größtenteils immer noch in den tradierten, pluralen und ressortgebundenen Zuständigkeitsbereichen. Eine Qualitätspolitik im Sinne der lerninteressierten Bevölkerung erfordert möglicherweise ein politikkonzeptionelles Umdenken. Neben einer koordinierenden Kompetenz der Bildungspolitik in den Bildungsangelegenheiten aller bildungsrelevanter Politikbereiche (vgl. Keim 1998, S. 6) wäre erforderlich, die strategisch unterschiedlich ausgerichteten qualitätspolitischen Initiativen systematischer miteinander zu vernetzen. Dies würde vielleicht auch wieder den weiterbildungspolitischen Blick weitern über die Qualitätssicherung hinaus auf die notwendigen Supportbedingungen (wie Information, Beratung, Personalqualifizierung), die unverzichtbar für eine Weiterentwicklung der Systemqualität sind.

Literatur

Bayer, M.: Qualitätssicherung in der Weiterbildung braucht öffentliche Verantwortung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/1996, S. 165ff.

Deutsche Industrie und Handelskammer (DIHK): Presseerklärung zum Hartzpapier. Berlin Oktober 2002

Dröll, H.: Weiterbildungspolitik. Bad Heilbrunn 1999

Ehses, C./Heinen-Tenrich, J./Zech, R.: Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. Hannover 2002

Faulstich, P.: Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung als ein Fokus der Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 7/1991, S. 572ff.

Friebel, H. (unter Mitarbeit von Epskamp, H./Friebel, R./Toth, St.): Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und der Lebenszusammenhang der Teilnehmer/innen. In: Friebel,H. u.a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn 1993, S. 1ff.

Gnahs, D.: Rahmenbedingungen der Qualitätsentwicklung: Schnittmengen und Unterschiede der gesetzlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern. In: Küchler, F.v./Meisel, K.: Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt/M. 1999, S. 31ff.

Hartz, S.: Auswertung der Diskussion zu Qualitätsmanagement im Kontext der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf europäischer Ebene. Unveröffentl. Manuskript, Bonn 2002

Heinold-Krug, E./Meisel, K.: Thesen zum Stand der Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: DVV-Magazin Volkshochschule, H. 4/2001, S. 16ff.

Jermann, R.: So funktioniert Zertifizierung in der Schweiz. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, III/2002, S. 36ff.

KAW – Konzertierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.): Stellungnahme des ständigen Ausschusses der Konzertierten Aktion Weiterbildung zur Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bonn 2002

Keim, H.: Von der Geschichte zur Politik der Weiterbildung – 1970 bis heute. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, 1.30.70, 31. Dezember 1998

Krug, P.: Ansätze und Perspektiven der Länder zur Weiterbildungsqualität. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld 2002, S. 38ff.

Krüger, T.: Öffentlich gestützte Selbstkontrolle – das Prüfsiegel des Weiterbildung Hamburg e.V. In: Küchler, F.v./Meisel, K.: Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt/M./Bielefeld 1999, S. 102ff.

Küchler, F.v./Meisel, K. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt/M./Bielefeld 1999

Lang, W. F.: Qualitätsmanagement als Verbandsstrategie. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld 2002, S. 61ff.

Mathes, E.: Qualität in den eigenen Reihen entwickeln. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, III/2002, S. 28ff.

Meisel, K.: Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Baltmannsweiler 2001

Meisel, K.: Teilnehmerschutz versus Anbieterqualität. In: Konzertierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – politischer Handlungsbedarf. Bonn 2002, S. 42ff.

Pahl, V. : Auf das Eigeninteresse der Anbieter setzen – Bundespolitik für mehr Qualität in der Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, III/2002, S. 38ff.

Sächsischer VHS Verband (Hrsg.): Qualitätsentwicklungssystem Weiterbildung Sachsen (QES). Chemnitz 2002

Schiersmann, C./Thiel, H.U./Pfitzenmaier, E. : Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungsprojekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen 2001

Schiersmann, C.: Zweierlei Herausforderungen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, III/2002, S. 25ff.

Seevers, M.: Alles eine Frage der Qualität – Interview mit Meisel, K. und Brandt, P. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung III 2002, S. 21ff.

Stock, J. u.a.: Delphi-Befragung 1996/1998: Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. München/Basel 1998

Töpper, A.: Bildungstests als Element der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld 2002, S. 105ff.

Wittwer, W.: Regelungsansätze und Widerstände in der beruflichen Weiterbildung – Die berufsbildungspolitische Debatte seit 1970. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen an berufliche Weiterbildung in der Diskussion. Berlin 1995

ARBEITSGRUPPE 2
POLITISCHE BILDUNG

Moderation: Christine Zeuner

Christine Zeuner

Thesen zur politischen Erwachsenenbildung

„Die Erwachsenenbildung in der Demokratie zielt nicht auf Anpassung, sondern auf sachliches Verständnis der Wirklichkeit und auf wachsame Kritik. Sie soll Verantwortung und Kritik vorleben. Die Demokratie lebt aus dem wachsamen Mut ihrer Bürger, aus ihrer Bereitschaft zur Opposition, zur Alternative." So Fritz Borinski, einer der Nestoren der politischen Erwachsenenbildung der Bundesrepublik Deutschland in einer Rückschau auf sein Leben 1986.[1] Borinski hob mit dieser Aussage die Trennung zwischen Erwachsenenbildung und politischer Bildung auf, Erwachsenenbildung sollte in ihrer Gesamtheit politisch verankert werden. Das heißt, in allgemeinen, kulturellen oder beruflichen Bildungsveranstaltungen sollten politische Zusammenhänge, Abhängigkeiten aber auch Handlungsmöglichkeiten und Einflussmöglichkeiten von Einzelnen oder Gruppen explizit thematisiert werden. Eine Konzeption, die bis heute unter dem Stichwort „Integration politischer Bildung" diskutiert wird.

Wäre eine solche Konzeption politischer Erwachsenenbildung konsequent verfolgt worden, hätte auf die Einrichtung separater Institutionen für politische Bildung verzichtet werden können. Das weite Netz pluraler, politischer Bildungseinrichtungen, das in den 1950er- und 1960er-Jahren in der Bundesrepublik Deutschland auf- und ausgebaut wurde zeigt allerdings, dass sich die politische Bildung durch die Gründung eigener Einrichtungen, die Entwicklung eigenständiger curricularer und didaktischer Konzeptionen sowie einen von der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung weitgehend unabhängigen Theorie-Praxis Diskurs zu einem eigenständigen Bereich der Erwachsenenbildung entwickelt hat.

Trotzdem war und ist die politische Erwachsenenbildung natürlich kein einheitliches Gebilde. Seit 1945 haben sich verschiedene Richtungen etabliert, die teilweise zeitlich nacheinander, teilweise aber auch parallel existierten und existieren.[2]

1. Eine national-konservative Konzeption harmonisierender Gesellschaftsauffassung.
2. Eine altliberale Konzeption unpolitischer humanistischer Bildungstradition einer harmonisierenden Gesellschaftsauffassung.
3. Eine linksliberale Konzeption einer von der Konflikttheorie bestimmten Gesellschaftsauffassung.
4. Eine demokratisch-sozialistische Konzeption einer antagonistischen Gesellschaftsauffassung.
5. Eine neoliberale Konzeption einer modernen, von Individualisierung geprägten Gesellschaftsauffassung.
6. Christlich geprägte, evangelische wie katholische Richtungen der politischen Bildung.

Alle Richtungen basieren auf zwei Prämissen, auch wenn sie sich in unterschiedlicher Intensität und Reichweite auf sie beziehen: zum einen auf dem Grundsatz, eine demokratische Gesellschaft aufbauen und sichern zu wollen. Zum anderen geht es um individuelle und gesellschaftliche Aufklärung zum Nutzen dieser Demokratie im Sinne von Immanuel Kant und anderen Aufklärern. Allerdings scheinen sich in den letzten fünf bis zehn Jahren gerade in der politischen Erwachsenenbildung – im Vergleich zur politischen Bildung in der Schule – einige grundsätzliche Annahmen zu der Frage, was politische Bildung leisten kann und soll, verschoben zu haben. Zugespitzt formuliert geht es hier um drei Bereiche:

1. Marginalität oder Relevanz der politischen Erwachsenenbildung?
Die Relevanz politischer Bildung zieht – zumindest in politischen Sonntagsreden – niemand ernsthaft in Zweifel. Ihre Funktion innerhalb der Gesellschaft als Reparaturinstanz vor allem rechtsradikaler Auswüchse ist unbestritten. Trotzdem ist sie innerhalb der (Erwachsenenbildungs-) Landschaft eine eher marginale Erscheinung im Hinblick auf ihre institutionelle Präsenz, Finanzierung und Teilnehmerschaft. Zu hinterfragen ist ihre Bedeutung auch im Hinblick auf die universitäre Ausbildung von zukünftig in der Erwachsenenbildung tätigen Personen.

2. Integration oder Autonomie der politischen Bildung?
Im Rahmen der Diskussion um die „Integration der politischen Bildung" in die allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung wird dieses Problem schon seit langem thematisiert. Die Frage hat aber in den letzten Jahren eine neue Schubkraft erhalten durch die Debatte um die sog. „Entgrenzung" der Erwachsenenbildung. In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass sich auch die politische Bildung entgrenzt, sie quasi automatisch in alle Bereiche der Erwachsenenbildung und der Gesellschaft integriert wird. Ein empirischer Beweis dieser selbstwirksamen Integration der politischen Bildung steht allerdings noch aus. Nicht beantwortet sind Fragen nach der Erreichbarkeit von Teilnehmern und bestimmter, eher bildungsferner Zielgruppen, der tatsächlichen Berücksichtigung politischer Inhalte in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung sowie das Problem eines eigenständigen Wissenskorpus der politischen Bildung.

3. Normativität oder Beliebigkeit in der politischen Erwachsenenbildung?
Die Diskussion um diese Frage wird zwar nicht intensiv geführt, aber implizit in vielen Stellungnahmen zur politischen Bildung berücksichtigt und zwar meistens in Form einer Kritik an der demokratisch-sozialistischen Ausrichtung der politischen Bildung in den 1970er- und 1980er-Jahren. Dabei geht es meistens darum, den damaligen und auch den wenigen heutigen Vertretern dieser Richtung „Mission" im Sinne einer Belehrungskultur vorzuwerfen, die sich in einer modernen politischen Bildung überholt habe (vgl. Sander 2002 S. 17) oder sie als „Weltverbesserer" zu bezeichnen, deren „vollmundige gesellschaftsverändernden Versprechungen durch eine emanzipatorische Pädagogik" sich überlebt hätten (Arnold/Siebert 1995 S. 24). Mit der stärkeren Berücksichtigung des Konstruktivismus in der theoretischen Debatte der Erwachsenenbildung

hat die Kritik an einem normativen Anspruch der politischen Bildung zugenommen. Dabei wird aber normalerweise weder geklärt, was Normativität in diesem Zusammenhang bedeutet, noch in allen Konsequenzen diskutiert, welche Folgen eine nichtnormative „Ermöglichungsdidaktik", wie sie die konstruktivistische Pädagogik vertritt, für die politische Bildung hätte. Zugespitzt wäre in diesem Zusammenhang zu diskutieren, welche Berechtigung politische Bildung hätte, wenn man auf Normativität im oben definierten Sinn verzichtete und sie der Beliebigkeit im Rahmen einer Ermöglichungsdidaktik überließe.

Die Thesen wurden den Referentinnen und Referenten der AG „Politische Bildung" in Vorbereitung zu der Tagung vorgelegt mit der Bitte, sich in ihren Vorträgen auf sie zu beziehen. Auf diese Weise wurden Dimensionen des Rahmenthemas politische Erwachsenenbildung skizziert, die es ermöglichten, die unterschiedlichen thematischen und vom methodischen Zugang teilweise sehr divergenten Beiträge in der Arbeitsgruppe zielgerichtet und übergreifend zu diskutieren.

Anmerkungen

1 Gespräch am 17.3.1986 in Baden-Baden mit Bernd Bensch und Heinz Laing S. 64

2 1–4 nach Wulf 1984, S. 450–451

Literatur

Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren 1995

Gespräch am 17.3.1986 in Baden-Baden zwischen F. Borinski, B. Bensch und H. Laing. In: 40 Jahre Heimvolkshochschule Bildungszentrum Göhrde. Göhrde 1986, S. 42–72

Heger, B./Hufer K.-P. (Hrsg.): Autonomie und Kritikfähigkeit. Gesellschaftliche Veränderung durch Aufklärung. Schwalbach 2002

Pongratz, L.: Totgesagte leben länger: Zur Aktualität Kritischer Erwachsenenbildung. In: Heger, B./Hufer K.-P. (Hrsg.): Autonomie und Kritikfähigkeit. Gesellschaftliche Veränderung durch Aufklärung. Schwalbach 2002, S. 48–64

Röhrig, P.: Politische Bildung. Herkunft und Aufgabe. Stuttgart 1964

Sander, W.: Von der Volksbelehrung zur modernen Profession. Zur Geschichte der politischen Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft. In: Butterwegge, C./Hentges, G. (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen 2002, S. 11–24

Schmiederer, R.: Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945. Theorie und Geschichte der Politischen Bildung. Frankfurt/M. 1972

Wulf, C.: Politische Bildung. In: ders. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1984[6], S. 449–456

Zeuner, B.: Politische Erwachsenenbildung jenseits der Emanzipation? Anmerkungen zum Konstruktivismus-Streit. In: Heger, B./Hufer K.-P. (Hrsg.): Autonomie und Kritikfähigkeit. Gesellschaftliche Veränderung durch Aufklärung. Schwalbach 2002, S. 65–77

Franz-Josef Jelich

Kommunikationsraum Internet – ein Ort politischer Bildung?

Netzgestützte politische Bildung hat zu berücksichtigen, dass Segregationsmechanismen dem Medium inhärent sind, die bei frei ausgeschriebenen Angeboten zu einer Unterrepräsentanz unterer Bildungsschichten führen. Wird die technische Zugänglichkeit zum Internet mittelfristig aufgrund der fallenden Hardwarepreise, der geringer werdenden Netzanschlusskosten, der öffentlich nutzbaren Terminals in Bibliotheken, Schulen und anderen Einrichtungen immer weniger ein Ausschlussgrund sein, so werden die über die technischen Bedienfertigkeiten hinausreichenden intellektuellen Artikulations-, Selektions- und Evaluationsfähigkeiten zunehmend konturierter als Voraussetzungen der Partizipation an Kommunikations- und Bildungsangeboten im Netz hervortreten. Insbesondere trifft dies auf die Teilhabe an netzgestützten diskursiven Lernangeboten zu, die entsprechend ihrer politisch-reflexiven Anlage sowohl eines analytischen Umgangs mit Texten als auch eines aktiven schriftlichen Sprachhandelns bedürfen.

Im Folgenden soll am Beispiel der Plattform „Edupolis – Internet und politische Bildung“[1] über Möglichkeiten nachgedacht werden, die das Internet der politischen Bildung eröffnet. „Edupolis“ versteht sich als Prozess „der probehaften Verwendung eines neuen Mediums“ (Schäffer 1998, S. 49), um Möglichkeiten und Grenzen netzgestützter Kommunikation auszuloten. Im Sinne der reflexiv-praktischen Medienpädagogik geht es um die Befähigung gesellschaftlicher Subjekte, „Medien nicht allein zu rezipieren, sondern sie als Werkzeuge zum Erreichen selbstbestimmter kollektiver Ziele zu nutzen“ (Schorb 2001, S. 7).

Die kritische Reflexion des Werkzeugs Internet und die reflektierte Handhabung netzgestützter Artikulation wurden bislang im Rahmen von drei themenzentrierten Konferenzen angestrebt.[2] Themen waren:

- Internet und praktische Bildung. Politische Bildung inhaltlich, methodisch und medial erneuern! (2000)
- Strategien für die Netzwerk-Gesellschaft (2001)
- Globalisierung und Internet – Protest gegen Globalisierung. Neue Kommunikations-, Organisations- und Mobilisierungsformen? (2002)[3]

Der Beitrag wird in einem ersten Schritt die vermeintliche Zugangsoffenheit des Internets ansprechen, um dann auf didaktische Überlegungen Bezug zu nehmen, die das Edupolis-Experiment begleiten. Nach einigen wenigen Angaben zur Nutzung der bisherigen Angebote sollen abschließend Aspekte des Kommunikationsverhaltens im Netz dargestellt werden.

1. Bildungsbeteiligung an E-Learning-Angeboten

Der Kommunikationsraum Internet erweist sich bei näherem Hinsehen noch weitaus exklusiver, was die Teilnahmebereitschaft und -möglichkeit betrifft, als herkömmliche Bildungsräume der außerschulischen politischen Bildung. Studien zur digitalen Spaltung, die sich auf Zugangsmöglichkeiten zum Netz und auf Nutzungskompetenzen im Netz beziehen, machen deutlich, dass das für untere Bildungsschichten bestehende eingeschränktere Mediennutzungs- und Informationsverhalten sich mit dem Internet noch verstärkt. Die sich auftuende Bildungskluft im Netz beschreibt Kubicek mit folgenden Zahlen: „Unter 100 Hochschulabsolventen findet man 86 Internetnutzer, unter 100 Hauptschulabsolventen nur neun. Die Internetnutzerrate in diesen beiden Bildungsschichten unterscheidet sich um den Faktor zehn und hat sich in den vergangenen drei Jahren nicht angenähert. Wenn man auf die Funktion Zeit setzt, wird es bei dem bisherigen geringen Wachstum der Nutzungsrate bei den Hauptschulabsolventen zwischen zehn und 20 Jahren dauern, bis sie auch nur eine Penetrationsrate von 50% erreichen“ (Kubicek 2002, S. 58).

Der Ausschluss unterer Bildungsstufen durch das Medium Internet selbst, wird dann noch einmal zusätzlich verstärkt, wenn von Lernangeboten im Netz die Rede ist. Die Anfang 2002 erhobene „Nachfrageanalyse Telelernen in Deutschland“ zeigt, dass nur ca. 13% aller Befragten sich wirklich vorstellen können, „in nächster Zeit online zu lernen“ (Passens 2002, S. 40), während ca. 60% sich dies für herkömmliche Kurse und Lehrgänge vorstellen konnten. Die Nachfrageanalyse ergab zudem, „dass sich nur ca. 15% der befragten Hauptschulabsolventen ohne Lehrabschluss für Telelernen interessieren, während für ca. 40% der Befragten mit Abitur Telelearning attraktiv ist.“ (Bertelsmann Stiftung/Deutscher Volkshochschul-Verband 2002, S. 29). Stark typisierend heißt es auswertend: „Der Telelerner ist jung, männlich, gut ausgebildet, verfügt über ein überdurchschnittliches Einkommen, will beruflich verwertbares Wissen erwerben, zu Hause lernen und möglichst nicht mehr als für herkömmliche Kurs- oder Seminarangebote bezahlen“ (Passens u.a. 2002, S. 41).

Für politische Bildungsangebote im Netz bedeutet dies, dass sie entweder durch begleitende Bildungsprojekte gezielt für spezifische Zielgruppen attraktiv zu machen sind, bei denen inhaltliche und mediale Lernhemmnisse über face-to-face Veranstaltungsformen bearbeitet werden können. Oder es bedeutet, dass bei frei ausgeschriebenen Bildungsprojekten im Netz mit Teilnehmenden zu rechnen ist, die auf einem hohen Bildungsniveau stehend eher auf politisch-kulturelle Bildungsangebote zurückgreifen wollen, die diskursiv und nicht kognitiv-lernend angelegt sind, da keine unmittelbaren Verwertungsinteressen mit einer Teilnahme am Bildungsprozess verbunden sind.

Diese nüchterne Einschätzung hat erhebliche didaktische Konsequenzen für die Nutzung des Internets als Ort der politischen Bildung, zumal die Attraktivität des Internet als Anreiz für ein eher unterhaltendes, leichteres und effektiveres Lernen sowohl bei den Bildungsanbietern als auch bei den Nachfragenden durch seine verbreitete Nut-

zung nachgelassen hat. Mit dem Abschleifen der „Neuigkeitseffekte“ des Lernens im Netz zeige sich etwa im schulischen Bereich, dass Lernen als individueller und aktiver Prozess mit Anstrengungen verbunden sei, die durch keine Lernhilfe, kein Medium abgenommen werden können (vgl. Dichanz/Ernst 2001, S. 6).

2. Zur Veränderung des Lernens mit dem Internet

Für die Entscheidung, das Internet als Ort der politischen Bildung zu nutzen, waren Überlegungen wichtig, die Sandbothe treffend zusammenfasst: „Im Zeichen des sich gegenwärtig vollziehenden Medienwandels werden die vier Basisannahmen des geschlossenen Wissensraums, des Primats der Stimme, der auf Omnipotenz gegründeten Lehrautorität und der hierarchischen Ordnung des Wissens erstmals nicht nur in der Theorie, sondern vielmehr aus der konkreten Praxis heraus problematisch“ (Sandbothe 2000, S. 31f.). Wissen verliere seine vermeintlich vorgegebene Ordnung und Objektivität sondern erscheine im Netz in permanenter Veränderung, wobei die Relevanz des Wissens nunmehr aus einer intersubjektiv vermittelten Urteilskraft entstehe. Wissensaneignung erweise sich „als ein prozesshaftes Geschehen, das ständiger Revision offen steht und in dessen Vollzug die Fähigkeiten zur assoziativen Vernetzung, eigenständigen Bewertung und pragmatischen Rückbindung auf individuelle und kollektive Interessenszusammenhänge im Vordergrund steht“ (ebd., S. 33).

Diese mit dem Internet verbundene Veränderung der Zugriffsmöglichkeiten auf Informationen und Wissen führte bei Edupolis dazu, einen gemäßigt konstruktivistischen Ansatz zu verfolgen, der – von der Individualität des Lernens ausgehend – Lernen als den Aufbau „individueller Wissensnetze“ begreift. „Lernen ist ein Prozess der Informationsaufnahme und Erfahrungsverarbeitung, währenddessen der Lerner das für ihn nützliche und geeignete Wissen selektiert und konstruiert und damit ständig seinen eigenen Lernprozess aktiv betreibt und bestimmt“ (Dichanz/Ernst 2001, S. 8). Dies setzt voraus, dass die Teilnehmenden mit der Nutzung des Internet als Lernort „eine Lesefähigkeit ausbilden, die neben Sprachkompetenz auch die Wahrnehmung, Analyse und Interpretation von Bildern und dynamischen Vorgängen umfasst; sie müssen die Fähigkeit zur netzbasierten Kommunikation und Kooperation ebenso entwickeln wie die Kompetenz, Informationen mit fehlendem inhaltlichen und soziokulturellen Kontext zu interpretieren und zu bewerten“ (Mandl/Reinmann-Rothmeier/Gräsel 1998, S. 26).

Das Bild vom aktiven, selbstbestimmten Teilnehmenden prägt das Instruktionsdesign von Edupolis mit seinen Möglichkeiten der Informationsaufnahme, der Diskussion von Themen, der Abstimmung über Diskussionsergebnisse etc. Dies betrifft sowohl die technischen Voraussetzungen als auch die Spielregeln der Interaktion. Erst auf der Ebene der inhaltlichen Gestaltung kommen Fragen nach einer politischen Perspektive des Bildungsangebots zum Tragen, die einen politischen Gegenstand zum politischen Thema machen. Wichtig ist es, wie bei aller politischen Bildungsarbeit, dass Problemhorizonte geöffnet werden, die es den Teilnehmenden erlauben, auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen

und vorhandenen Wissens, thematische Perspektiven aufzugreifen und in abstrahierender oder praxisreflektierender Form zur Diskussion zu stellen.[4] Dabei kommt in virtuellen Konferenzen dem Moderator oder Lernbegleiter[5] eine zentrale Funktion zu, Lernprozesse im Diskussionsverlauf zu ermöglichen, indem er nachfragt, zusammenfasst, neue Aspekte einbringt, Expertenbeiträge zur Geltung bringt, abstimmen lässt etc.

3. Beobachtungen zum Netzdiskurs

Zur Einschätzung der Möglichkeiten, politische Bildung in netzgestützten Arbeitszusammenhängen zu gestalten, sollen im Folgenden einige Aspekte des Diskursverhaltens näher betrachtet werden. Um die Schwierigkeiten des Diskurses zu verdeutlichen, wie sie in der Perspektive der Teilnehmenden erschienen, sei hier ein längeres Zitat vorgestellt, das auf eine Diskussion zum medialen Werkzeug Internet während der ersten virtuellen Konferenz (2000) zurückgeht. Der Diskussionsbeitrag geht darauf ein, dass sich nicht nur mit der netzgestützten Diskussion eine neue technische Artikulations- und Distributionsform herausgebildet habe, vielmehr erwüchsen für den Diskutanten im Netz komplexe und neuartige Rollenanforderungen. Es heißt:
„Schon allein an dieser virtuellen Konferenz sieht man doch, wie kompliziert das Arbeiten mit diesem Medium ist: Wir müssen uns schriftlich artikulieren, müssen auf Rechtschreibung, Grammatik und, wahrscheinlich das wichtigste: Konsistenz achten. Wir müssen alle Beiträge der anderen lesen und überlegen, schreibe ich nur einen Kommentar oder beschreibe ich einen neuen Akzent. In einer mündlichen Rede würde ich viel spontaner reagieren und auch viel mehr vergessen von dem, was andere sagen. Die Verstehens- und Strukturierungsleistung ist doch enorm. Gerade weil im Netz eben nicht die qualitätvollen und ein Mindestmaß an Anspruch aufweisenden Dokumente von den Trash-Produkten geschieden werden, muss ich außerdem ganz alleine entscheiden, was mich weiterbringt. Ich finde das gar nicht schlecht, sondern sehr reizvoll, aber das markiert doch den Unterschied zum Hammer oder zum Buch (da entscheiden andere für mich, ob der Hammer oder das Buch auf den Markt kommt – was nicht heißt, dass alle Hämmer und Bücher „gut" sind. Im Internet aber gibt es gar keine Auslese nach den Kriterien anderer Leute). Im Buch sind in der Regel auch nur Grafiken oder Bilder abgebildet, die etwas mit dem Text zu tun haben. Das ist im WWW nun wirklich nicht der Fall. Die Konstruktionsmechanismen einer solchen Seite muss ich entsprechend begreifen. Alles das sind Kompetenzen, über die ein „User" verfügen muss, wenn er das Netz in seinem sachhaltigen Interesse nutzen will" (Gölitzer 2000).
Für die Diskussionsbedingungen in einem passwortgeschützten Diskussionsforum, für das die bestimmbare Autorenschaft von Texten weiterhin konstitutiv bleibt, sind dem Zitat nach folgende Elemente wichtig:

- Sprachliche Korrektheit
- Konsistenz des Textes
- Diskussionsbezüge
- zerdehnte Kommunikation mit Verlust an Spontaneität
- formale Gleichwertigkeit der Einträge unabhängig von der Qualität

- filterlose Öffentlichkeit
- komplexe Textualität (nicht mehr rein lineare Strukturen durch Hypertext)

Drei Ebenen, die für eine Diskursanalyse in geschlossenen, aber gruppenöffentlichen Foren wichtig sind, zeichnen sich ebenfalls in dem Zitat ab:
- Autor-Leser
- Textkonstitution
- Veröffentlichungsform

Die beobachtbaren Veränderungen der Artikulation sind auf die Spezifik der sozialen Begegnung im virtuellen Raum zurückzuführen, die sich sowohl von der personalen Begegnung als auch von kommunikativen Mustern zentral und ungleichzeitig verteilter Symbolkonstruktionen (Zeitung, Kunstwerk – Buch oder Bild etc.) unterscheiden.
- Personale Begegnung „erfordert und ermöglicht ein Bewusstsein der Ko-Präsenz. Die Teilnehmerinnen wissen voneinander, dass sie momentan in ein bestimmtes Geschehen einbezogen werden" (Hrachovec 1999, S. 30).
- Der Dialog zwischen traditionell symbolisch konstruierten Wirklichkeiten basiert gegenüber einer personalen Begegnung „nicht auf Gegenwart und unmittelbar erfahrbarer sozialer Transaktion, sondern auf einer Wieder-Aneignung kodierter Sinn-Manifestation" (ebd.).

Merkmal der virtuellen Konferenz ist ein changierendes ‚Dazwischen'. Die soziale Begegnung in einem geschlossenen Diskussionsforum, das zeitlich und personell begrenzt und dessen „Operationsmodus ... Virtualität" (Faßler 1998, S. 96) ist, eröffnet zwar das Bewusstsein einer Ko-Präsenz, die jedoch nur über eine zerdehnte Kommunikationsstruktur realisiert werden kann. Zwar können alle Beteiligten gleichzeitig und dialogisch aufeinander bezogen im Diskussionsprozess agieren, was an der Schriftform liegt und so in einer personalen Situation nicht zu realisieren wäre, doch beinhaltet die direkte Bezugnahme über Follow-ups eine asynchrone Linearität des Diskussionsverlaufs, der zeitlich nicht einschätzbar ist und in seiner Realisierung offen bleibt. Auch ist Präsenz nur technisch und symbolisch herstellbar und entbehrt damit emotionaler, mimischer, gestischer Ausdrucksformen eines direkten personalen Kontaktes, die die Textproduktion und -artikulation – etwa in Seminarveranstaltungen – wesentlich beeinflussen. Für den Kontext ‚computervermittelter Kommunikation' sind ferner die räumlich/zeitliche Isolation und die potentielle Anonymität prägend, die das kognitive und strategische Diskursverhalten wesentlich bestimmen (s. dazu ausführlicher Apel 2002).

Damit einhergehende Irritationen bestätigen Äußerungen von Teilnehmenden eindrücklich. Angedeutet sei die Spannweite: Während eine aktive Diskutantin für sich die Vorzüge virtueller Diskussionen entdeckte, da sie als eher schüchterne Person mit durchdachten Äußerungen in ‚ihrem' Forum sich Geltung verschaffte, konnte ein geübter Debattenredner, der gerne auch spontan mit Polemiken argumentiert, dem schriftlichen, asynchronen Diskussionsstil nur wenig abgewinnen. Zum einen hätte sein polemischer Stil in schriftlicher Form – durch Mimik und Gestik nicht kommentiert –

direkter, schärfer und dadurch herabsetzend gewirkt, weshalb er einige Diskussionsbeiträge gar nicht einstellte, und zum anderen hätten die direkten Diskussionspartner erst Tage später oder gar nicht reagiert, was für ihn frustrierend gewesen sei.

Für Netzdiskurse von Bedeutung ist weiter die Veränderung der Autorenschaft, die ähnlich einem bei der Email-Korrespondenz beobachtetem Phänomen unterliegt. In die Argumentation, die sich mit Äußerungen des Gesprächspartners auseinander setzt, werden in direkter Weise Textbausteine einbezogen, die aus dem zu beantwortenden Text stammen. Dies geschieht in einer Übernahmeform, die vielfach nicht mehr kenntlich gemacht wird, was in den Diskussionssträngen der Argumentation zu einem Verlust der Kenntlichkeit des Autors führt. Ein neuer Umgang mit dem Zitat ist zu konstatieren, das als solches gar nicht mehr ersichtlich ist (vgl. Wehner 1997, S. 134ff.). Worte und Sätze sind zudem nicht länger wie ‚in Stein gemeißelt', vielmehr werden sie als veränderbare Bausteine behandelt, mit denen Sachverhalte variabel ausgedrückt werden können.

Zudem tritt bei der Rezeption von Texten, zumal in großen und intensiv diskutierenden Formen, das Phänomen auf, dass die Unterscheidbarkeit der einzelnen Stellungnahmen verloren geht – trotz der Beitragskennzeichnung mit Namen, die vielfach blass bleiben. Ein Konzert von Stimmen, das für die Leser ununterscheidbar zu werden droht, selbst wenn Teilnehmerprofile eingetragen werden. Das Fehlen sinnlicher Zuordnung, die übertextlichen Merkmale von Bedeutungszuweisung gehen verloren. Dies hat oder kann Konsequenzen in zwei Richtungen haben: Positionen, die in Präsenzdiskursen aufgrund des personalen unscheinbaren Auftretens kaum wahrgenommen werden, sind aufgrund ihrer schriftlichen Überzeugungskraft tragfähig und werden diskutiert. Demgegenüber kommen andere Positionen, die aus den Erfahrungen mündlicher Kommunikation für sich selbst große Bedeutung aufgrund des selbst zugewiesenen Gewichts der Persönlichkeit beanspruchen, weniger zur Geltung, da die übertextliche Bedeutungszuweisung von den Teilnehmenden im Netz nicht realisiert wird.

Die Textkonstitution im netzgestützten Diskurs ist von einer hohen Unsicherheit hinsichtlich der Adressatenstruktur geprägt, da nicht genau ersichtlich ist, wer an der Diskussion im virtuellen Raum beteiligt ist. Auch bringt die im Internet gebotene Kürze des Textes, der bei mehr als einer Bildschirmseite nur geringe Chancen der Rezeption hat, die Sorge von Flachheit mit sich, da ein ausholendes, sich differenziert darstellendes Argument es schwerer hat sich durchzusetzen. Dies beinhaltet gleichzeitig eine höhere Kritikanfälligkeit aufgrund des Fehlens einer sich allseits absichernden Argumentation. Verstärkt wird das höhere Kritikpotential zudem durch eine generell flachere Diskussionshierarchie, bei der eine Aura erheischende Diskussionsaneignung fortfällt. Die Entschleunigung von Diskussionen im Netz, die Nachlesbarkeit der Beiträge – also die fehlende Flüchtigkeit von Präsenzsituationen – beinhalten zudem aber auch die Chance einer selbstreflexiveren Kritik, da eine konzentriertere, sich Zeit nehmende Diskussion möglich ist.

Präsenzsituationen bieten bei Tagungen, Seminaren die Chance, in zusammen geteilter Zeit sich auf gemeinsame Frage- und Problemstellung ohne Störfaktoren einzulas-

sen. Diese Konzentrationsdichte ist bei einer Teilnahme an virtuellen Konferenzen oft nicht gegeben, verursachen doch die alltäglichen Obliegenheiten bei der Arbeit, im familiären Leben etc. höhere Ablenkungsfaktoren, die eine geringere kommunikative Dichte und darüber hinaus eine handlungsbelastetere Dialogsituation zur Konsequenz haben. Daraus folgt für die virtuellen Konferenzen ein Merkmal, das bereits in pädagogischen Mailinglisten beobachtet wurde, das der Diskurs in den Foren sehr praxisbezogen geführt wird, aus der Situation der eigenen Arbeit bestimmt. Dies mag zum einen mit dem alltäglichen Diskursstil der nicht primär aus dem Wissenschaftsbereich stammenden Beteiligten der Konferenzen zusammenhängen, wird aber sicher dadurch verstärkt, dass die virtuelle Konferenz nicht in dem Maße eine handlungsentlastete Situation schafft, wie sie bei Präsenzseminaren und -konferenzen die Chance für einen wissenschaftsorientierten Metadiskurs eröffnet. Kennzeichnend für die stärkere Verhaftung in eigenen Problemhorizonten bei den beobachteten virtuellen Diskussionen ist die geringe Berücksichtigung der vorgegebenen Problem- und Fragestellungen sowie der Eingangsstatements der Experten. Eine an Theorie orientierte Diskussionsform ist nur schwer durchzusetzen bzw. aufrecht zu erhalten. Im Vergleich des etablierten Diskurses mit dem Netzdiskurs stellen Miller-Kipp/Neuenhausen heraus, der Diskurs im Netz (ver-) führe „in individueller Nutzerperspektive zum Verharren in der Praxis, in kollektiver Perspektive zum Verlust an Theorie“ (Miller-Kipp/Neuenhausen 1999).

Ein letztes Problem des Netzdiskurses sei hier mit der ungefilterten Veröffentlichungsform angesprochen. Bislang setzte die Veröffentlichung des Geschriebenen vielfache Schranken voraus, die zu einer Kritik und Selbstkritik des Geschriebenen führten und insbesondere in wissenschaftsorientierten Diskussionen zu bearbeiteten und geprüften Wissens- bzw. Erfahrungsäußerungen führten. Der Vorwurf von Banalisierung beruht z.T. darauf, dass nun vermehrt unbearbeitetes Alltags- und Erfahrungswissen in den Diskussionen Eingang findet. Es entsteht ein Nebeneinander von unreflektierter Praxiserfahrung und ambitionierter Textanstrengung, die zu Frustrationen und Irritationen auf beiden Seiten der Textproduzenten führen, aber auch neue Formen des Theorie-Praxis-Diskurses herausfordern.

4. Politische Bildung im Netz?

Politische Bildung bedarf des Diskurses, um „Lernziele höherer Ordnung (Einsicht, Strukturkenntnisse, Charakterbildung ...)“ in Kommunikationsprozessen zur Geltung zu bringen. Bei der Etablierung des Netzes als neuem Lernort erweisen sich einerseits die Eingangsschwellen für eine Beteiligung als sehr hoch, da das Medium selbst und darüber hinaus die Schriftlichkeit als sprachliche Artikulationsform insbesondere zu einer Ausgrenzung unterer Bildungsschichten führen. Andererseits rufen aber auch die veränderten Diskursformen dazu, dass Teilnehmende, die es gewohnt waren in politischen Kontexten zu argumentieren, eine Skepsis entwickeln, da sowohl die Dynamik des Diskussionsverlaufs sich entschleunigt als auch der reflektierte Umgang mit personal eindeutig zuordnungsfähigen Positionen und Argumenten verblasst. Im Verlauf der drei durchgeführ-

ten Konferenzen deutet sich die Tendenz an, dass die formale und inhaltliche Struktur der Beiträge sich eher einem Chatverhalten annähern. Nicht mehr längere Beiträge (1 Seite und mehr) mit einer komplexen Argumentationsstruktur prägen das Bild, vielmehr werden 5–10zeilige Texte eingestellt, die meist nur ein Argument oder eine Frage beinhalten. Einerseits gibt dies einer verstärkten Spontanität Ausdruck, gleichzeitig ist damit aber auch in dem einzelnen Beitrag ein Komplexitätsverlust feststellbar. Doch vielleicht deutet sich aber hier auch eine Bereitschaft zu intensiverem und schnellerem Zusammenspiel an, das an der Verfertigung gemeinsamer Problemerörterungen interessiert ist und das Interesse an der Herausstellung eigener Positionen dem Diskussionsprozess unterordnet. Eine Tendenz, die bei weiteren virtuellen Konferenzen zu überprüfen sein wird.

Als großes Problem der Teilnahme erweist sich die vermeintliche Zeitsouveränität. Viele Teilnehmer der Edupolis-Konferenzen beklagen folgendes Phänomen: „Zu meiner Überraschung kommt nämlich heraus, dass der Raumzeitvorteil auch nur ein scheinbarer ist. Also man hat jederzeit die Möglichkeit, sich einzuschalten. Aber wenn man einen Diskussionsprozess, der da läuft, gut mit verfolgen will, muss man eigentlich jeden Tag mindestens einmal, zweimal reinschauen. D.h. ein Lernereignis, was früher auf einen Tag beschränkt war, in zwei Stunden, wird gestückelt über die Woche ... verfolgt einen aber dann jeden Tag.“ Die Eröffnung neuer Partizipationsmöglichkeiten wirkt nicht nur bereichernd sondern auch belastend.

In der gegenwärtigen Phase des Ausbuchstabierens der „Potentiale der neuen Medien“ für die politische Bildung scheint es sinnvoll kluge Formen des (Medien-) Verbundes zu etablieren, bei denen es „nicht mehr um das Ersetzen traditioneller Lehr- und Lernformen durch Mediennutzung (oder umgekehrt) [geht], sondern um eine wohl tatsächlich neuartige Verschmelzung verschiedener Formen der Aneignung und kollektiven Bearbeitung unterschiedlicher Arten von Wissensbeständen und Kompetenzen.“ (Wittpoth 1998, S. 21) Die Verklammerung von Präsenzkonferenzen und virtuellen Konferenzen bei Edupolis dient diesem Ziel, indem die Inhalte als auch die Methoden mit traditionellen und netzbasierten Diskursformen reflektiert bearbeitet werden.

Anmerkungen

1 Getragen wird die Plattform www.edupolis.de vom Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation (Recklinghausen), dem DGB-Bildungszentrum Hattingen und der Hessischen Gesellschaft für Demokratie und Ökologie. Neben der Veranstaltung von virtuellen Konferenzen werden aktuelle Veranstaltungshinweise, Texte, Links und Projekthinweise zum Thema Internet und politische Bildung bereitgestellt sowie mit einer redaktionell betreuten Mailingliste kontinuierlich Informationen weitergereicht.

2 Siehe zur Arbeitsweise von virtuellen Konferenzen u.a. auch am Beispiel von Edupolis: Bremer 2002 und Bremer 1999

3 Die virtuellen Konferenzen sind einsehbar unter der Adresse www.edupolis.de.

4 Geradezu zum Leitkonzept für das Lernen mit Neuen Medien wird das problemorientierte Lernen erklärt: Mandl u.a. 1998, S. 22.

5 Siehe zur Veränderung der „Lehrerrolle“ im Umgang mit den Neuen Medien Sander 2002, S. 125f.

Literatur

Apel, H.: Lernen in virtueller Kommunikation. In: Der pädagogische Blick, 10, H. 3, 2002, S. 139–150

Bertelsmann Stiftung/Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Nachfrageanalyse Telelernen in Deutschland. Eine Repräsentativerhebung zu Potenzial, Bedarf und Erwartungen im Privatkundenmarkt. Bonn/Frankfurt a.M. 2002

Bremer, C./Fechter, M. (Hrsg.): Die Virtuelle Konferenz – Neue Möglichkeiten für die politische Kommunikation. Essen 1999

Bremer, C.: Zwischen Diskussion und Kooperation: Erfahrungen mit virtuellen Konferenzen. In: Baacke, E. u.a. (Hrsg.): Virtuelle (Lern)Welten. Herausforderungen für die politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2002, S. 210–224

Dichanz, H./Ernst, A.: E-Learning. Begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen zum „elctronic learning". In: MedienPädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. 2001, www.medienpaed.com/00-2/dichanz_ernst1.pdf

Faßler, M.: Telephobien und digitalisierte Fernen. Aspekte elektronischer Abwesenheit. In: Nöth, W./Wenz, K. (Hrsg.): Medientheorie und die digitalen Welten. Kassel 1998, S. 89–104

Gölitzer, S.: Noch einmal Kompetenzen. Diskussionsbeitrag zu Edupolis vom 3. März 2000. http://www.edupolis.de/konferenz2000/intern/forum3/diskussion/forum3_diskussion.html

Hrachovec, H.: Philosophie in E-Mail Listen: Erste Ergebnisse und kommunikationstheoretische Überlegungen. In: Bildung und Erziehung, 52, H. 1, 1999, S. 25–34

Kubicek, H.: Vor einer „digitalen Spaltung"? Chancengleicher Zugang zu den Neuen Medien als gesellschafts- und wirtschaftspolitische Herausforderung. In: Baacke, E. u.a. (Hrsg.): Virtuelle (Lern)Welten. Herausforderungen für die politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2002, S. 53–65

Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G./Gräsel, C.: Gutachten zur Vorbereitung des Programms ‚Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse'. Hrsg. v. d. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 1998

Miller-Kipp, G./Neuenhausen, B.: Der pädagogische Diskurs im Internet. Quantitative Beschreibung und erste Analyse. In: Bildung und Erziehung. 52, H. 1, 1999, S. 7–21

Passens, B./Rudolf, K./Zeller, M.: Nachfrageanalyse Telelernen in Deutschland. In: DVV-Magazin. 1, H. 1, 2002, S. 39–42

Sandbothe, M.: Lehren und Lernen im Zeitalter des Internet. Medienphilosophische Aspekte. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.): Denkräume. Szenarien zum Informationszeitalter. Bielefeld 2000, S. 31–43

Sander, W.: Neue Medien in der politischen Bildung – Herausforderungen für Schule und Lehrerausbildung. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Politikunterricht im Informationszeitalter. Medien und neue Lernumgebungen. Schwalbach/Ts. 2002, S. 118–129

Schäffer, B.: Die ‘Arroganz' der Jüngeren? Zur Bedeutung medienvermittelter Erlebniszusammenhänge für die Konstitution generationsspezifischer Erfahrungsräume. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 42, 1998, S. 48–62

Schorb, B.: Stichwort: Medienpädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1/2001, S. 7–22

Wehner, J.: Medien als Kommunikationspartner. Zur Entstehung elektronischer Schriftlichkeit im Internet. In: Gräf, L./Krajewski, M. (Hrsg.): Soziologie des Internet. Handeln im elektronischen Web-Werk. Frankfurt/New York 1997, S. 125–149

Wittpoth, J.: Was macht Erwachsenenbildung mit Medien? In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 1998, H. 42, S. 14–22

Joachim Ludwig

Das lernende Subjekt in der politischen Bildung. Didaktische Vermittlungskonzepte in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

Subjekt und gesellschaftlich Allgemeines

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit versteht sich als politische Bildungsarbeit. Sie soll die gesellschaftliche und betriebliche Gestaltung der Gesellschaft aus der Interessensperspektive von Arbeitnehmern/innen unterstützen. Politische Bildung findet sich im gewerkschaftlichen Bildungsangebot erstens in expliziter Form als politisches Bildungsseminar und zweitens in integrierter Form: In Fachseminaren werden fachliche Themen in ihren gesellschaftspolitischen Bezügen reflektiert. Der folgende Beitrag beschränkt sich auf diese integrierte Form politischer Bildung, wie sie beispielweise in Seminaren für betriebliche Interessenvertreter/innen stattfindet. Dort werden rechtliche und fachliche Themen in ihrer betriebspolitischen und gesellschaftspolitischen Rahmung reflektiert. Im Mittelpunkt dieser Bildungsprozesse steht die Frage: Wie hätte der Einzelne[1] politisch verantwortlich zu handeln, damit sich Gesellschaft humaner, im Sinne eines besseren, sozial gerechteren Lebens entwickeln kann? Die Antworten dazu kreisen im Kern um eine Verhältnisbestimmung von Individuum und Gesellschaft, Subjektivität und gesellschaftlich Allgemeinem.

Lässt man die wenigen instruktiv angelegten Bildungskonzepte beiseite, die Teilnehmer über Entwürfe des „guten Lebens" belehren wollen, besteht die zentrale Aufgabe gewerkschaftlicher Bildungsarbeit in einer didaktisch begründeten Vermittlung subjektiver Sinnhorizonte der Teilnehmer mit den gesellschaftlichen Theorien und Inhalten des Lehrenden in einer Weise, die nicht selbst wieder den Standpunkt des Lehrenden dominieren lässt, sondern den subjektiven Lerninteressen einen politischen Eigensinn zuschreibt. Instruktiv aufklärende Gesellschaftsentwürfe werden von den Teilnehmern/innen oft als Zwangszusammenhang empfunden.

Dieser Beitrag fragt nach den verschiedenen Bildungskonzeptionen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, mit denen das beschriebene Vermittlungsproblem didaktisch aufgegriffen wird. Im Mittelpunkt der Konzeptrecherche steht die Frage, in welcher Weise den subjektiven Sinnhorizonten des Lernenden gegenüber den gesellschaftstheoretisch oder gesellschaftspolitisch begründeten Sinnhorizonten des Lehrenden ein eigenständiger politischer Charakter im Vermittlungsprozess zugeschrieben wird und wie die subjektiven Orientierungen und Interessen wechselseitig in den Bildungsprozess einfließen. Berücksichtigt werden Bildungskonzepte, wie sie in den Gewerkschaften IGM und ver.di praktiziert werden.

Soziologische Phantasie als Vermittlungsprinzip

Die Negt'sche Konzeption exemplarischen Lernens nimmt seit Mitte der 1970er-Jahre in der gewerkschaftlichen Bildungsdiskussion einen bedeutenden Raum ein. Für Negt ist das Individuum „das *gesellschaftliche Wesen* überhaupt. Seine Lebensäußerung – erscheint sie auch nicht in der unmittelbaren Form einer *gemeinschaftlichen*, mit andern zugleich vollbrachten Lebensäußerung – *ist* daher eine Äußerung und Bestätigung des gesellschaftlichen Lebens" (Marx nach Negt 1989, S. 281). Das Individuum in seiner immer schon gegebenen gesellschaftlichen Vermitteltheit ist Negts Begründung für die Annahme, dass im Individuum Besonderes und Allgemeines zugleich vermittelt sind, dass aber auch mit jeder Versöhnung neue Widersprüche entstehen. Subjektive Lerninteressen sind so gesehen politisch und widersprüchlich zugleich. Sie stehen exemplarisch für widersprüchliche gesellschaftlichen Verhältnisse.

Der gesellschaftliche Zusammenhang zwischen der besonderen Alltagssituation und den allgemeinen und widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen ist über den Klassenzusammenhang gegeben, auch wenn der Klassenzusammenhang in der alltäglichen Lebenswelt als sehr vermittelt angesehen wird. Das Allgemeine im Exemplarischen bestimmt sich demnach als Kontinuität und Einheit einer klassenspezifischen Lebensperspektive (Mahnkopf 1978, S. 107), wie sie über soziologische Phantasie mit den Kategorien der politischen Ökonomie entwickelbar ist. Negt vergleicht Lernen mit der soziologischen Forschungsweise und versteht den Erkenntnisprozess soziologischer Phantasie als Idealtypus des Lernens, das vom Abstrakten – dem Partikularen des gelebten Alltags – zum Konkreten – dem in seiner Allgemeinheit verstandenen Besonderen – aufsteigt. Die soziologische Denk- bzw. Forschungsweise wird als ein Produktionsprozess proletarischer Öffentlichkeit verstanden, der den „Block wirklichen Lebens" (Negt 1973, S. 9) als materiellen Kern der gesellschaftlichen Verhältnisse freisetzen soll (vgl. auch Negt/Kluge 1977, S. 486). Konkretisierte Theorie und aufgeklärte Alltagserfahrung sollen schließlich gemeinsam in einem Produktionsprozess proletarischer Öffentlichkeit als Orientierung für politisches Handeln münden.

Die Alltagserfahrungen werden insofern als defizitär angesehen, als sie immer auch falsches Bewusstsein enthalten können. In diesem wechselweise defizitären Verhältnis stellen die Kategorien der politischen Ökonomie den zentralen Deutungszusammenhang für die Offenlegung der Widersprüche bürgerlicher Öffentlichkeit dar. Zwar sollen sie entlang der Alltagserfahrungen in ihrem historischen Zusammenhang neu definiert werden, in ihrer Grundstruktur stellen sie aber den letzten Bezugspunkt der Erkenntnis dar. Diese Objektivierung des gesellschaftlich Allgemeinen vom Außenstandpunkt des Lehrenden ist eine erkenntnistheoretische Festlegung, die den politischen Charakter subjektiver Lerninteressen auf diese Festlegung hin begrenzt: Ihr politischer Charakter erweist sich erst als Ausdruck des Grundwiderspruchs von Kapital und Arbeit. Der Vermittlungsprozess wird so zur Seite des Lehrenden hin aufgelöst, der vom Außenstandpunkt der politischen Kategorien Gewissheit schafft.

Die Rekonstruktion des gesellschaftlich Allgemeinen in den alltäglichen Exempeln wird in der Bildungspraxis zu einer schwierigen Aufgabe: Der einzelne Lernende sieht sich mit Interpretationen seiner alltäglichen Erfahrung vom Außenstandpunkt des Lehrenden konfrontiert, die für sich beanspruchen, in dieser Erfahrung einen allgemeinen gesellschaftlichen Zusammenhang erkannt zu haben. Dies führt in der Bildungspraxis zu unterschiedlichem Widerstandsformen. Die Widerständigkeiten sind nachvollziehbar: Welche guten Gründe soll der Lernende haben, sich diese Interpretation seiner Erfahrung zu eigen zu machen und die eigene Fixiertheit zu überwinden? Die Einsicht in die eigenen Fixierungen kann schwerlich ein Grund sein. Sie wäre erst das Ergebnis des Bildungsprozesses, nicht seine Begründung.

Vernunft als Vermittlungsprinzip

Einen weiteren zentralen Begründungszusammenhang für didaktische Konzepte bilden Leitideen vernünftigen Handelns in lebensweltlichen Situationen. Die Vermitteltheit besonderer subjektiver Orientierungen und allgemeiner Strukturen wird über eine Situationslogik hergestellt. Situationen werden als Ausschnitte der Lebenswelt der Teilnehmer begriffen und dem Bildungsprozess exemplarisch zugrunde gelegt. Politisches Handeln wird als vernünftiges Handeln in den lebensweltlichen Situationen mit einer doppelten Struktur modelliert, deren beide Momente im Bildungsprozess befördert werden sollen. Vernünftiges Handeln im Sinne der Teilnehmer ist bestimmt

- durch materiell-inhaltliche Momente**,** also allgemeines (rechtliches, fachliches) Wissen (Strukturaspekt), das es situational exemplarisch herauszuarbeiten gilt; der Lehrende kennt durch langjährige Erfahrung (meist selbst als Betriebsrat) die situationale Aspektvielfalt;
- als formaler Prozess, der zwischen dem Besonderen der Situation und Allgemeinem über Urteilskraft eine Beziehung herstellt (Prozessaspekt); diese Urteilskraft umfasst Deutungsschemata der Bildungsteilnehmer, mit denen das materiale Wissen verarbeitet wird und politische Urteile gefällt werden (Kaiser 1990, S. 19).

Politische Handlungsfähigkeit der Teilnehmer wäre gegeben, wenn sie die Besonderheit der betrieblichen Situationen in ihrer allgemeinen Bestimmtheit erfassen können (Kaiser 1985, S. 29) (Abb.1).

Das Wissen über die Typik lebensweltlicher Situationen gilt als durch Wissenschaft bzw. durch Experten erfassbar. Vernünftiges Handeln kann deshalb nach diesem Verständnis des Exemplarischen in seiner Typik, d.h. in seinen allgemeinen materialen Strukturen und in seiner formalen Urteilskraft vom Außenstandpunkt des Lehrenden vorbedacht werden. Der Lehrende kann auf dieser Basis Situationstypiken vorausplanen, z.B. in Form von Fallbeispielen, die Teilnehmer der Bildungsveranstaltung zu bearbeiten haben. Die Besonderheit der Teilnehmer wird im Vermittlungsprozess gegenüber der vom Lehrenden geplanten Situationstypik zurück gestellt.

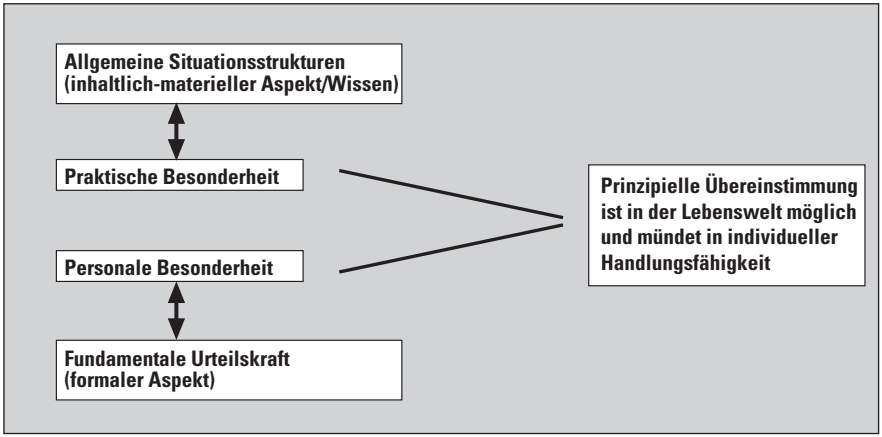


Abb. 1: Die Besonderheit der Situation in ihrer Bestimmtheit

Die Möglichkeit der Vorausplanung stiftet Sicherheit für Lehrende. Planung minimiert Unwägbarkeiten im Vermittlungsprozess. Wie beim exemplarischen Prinzip ist auch hier zentrales Charakteristikum die Bestimmung, dass das Besondere und Subjektive prinzipiell mit dem gesellschaftlichen Allgemeinen in Übereinstimmung gebracht werden kann. Allerdings muss diese Übereinstimmung nicht erst im Bildungsprozess selbst entlang den konkreten Erfahrungen der Teilnehmer dialektisch erarbeitet werden – was Unsicherheiten produziert, sondern ist im Vorfeld über die Bestimmung formaler und materialer Aspekte einer Vernunft weitgehend antizipierbar. Diese Planungsleistung des Lehrenden schafft allerdings auch Konflikte. Sinnhorizonte von Teilnehmern/innen, die aus diesem Vernunftrahmen herausfallen, erscheinen den Lehrenden oftmals als Problem. Weil nicht vorbedacht, gelten sie als nicht allgemein, d.h. unvernünftig und somit unpolitisch. Sie gelten als individualistisch-beliebig. In der Bildungspraxis wird diese Bewertung zu einem zentralen Konfliktanlass. Je stärker Teilnehmer auf der Berücksichtigung abweichender personaler und situationaler Besonderheiten beharren[2], um so konfliktanfälliger wird das auf antizipierbare Vernunft gegründete Vermittlungskonzept.

Beratung als Vermittlungsprinzip

2002 veröffentlichte die IGM einen „Vorschlag für eine zukünftige Konzeption und Struktur gewerkschaftlicher Bildungsarbeit". Ein Bildungsberatungsprozess im Vorfeld des Bildungsprozesses soll die Situationsspezifik und Individualität im Bildungsprozess optimieren. Der Bildungsprozess soll im Rahmen eines Beratungsgesprächs von Teilnehmern/innen und Lehrenden gemeinsam geplant werden.

Neu für gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist die erstmalige explizite Bezugnahme auf berufspädagogische Begriffe, wie z.B. „Ausbildungsgang", „Modul" oder „Kompetenz-

profil". Gewerkschaftliche Bildungsarbeit wird als Qualifizierungskonzept entworfen: „Die strukturierende Frage der Ausbildungsgänge lautet: Welche Kompetenz benötigt ein neugewählter Vertrauensmann/eine neugewählte Betriebsrätin, um seine Aufgaben gut bewältigen zu können?" (IGM 2002, S. 29). Die Lernenden werden als selbstbestimmte, selbst organisierte, reflexive und souveräne Bürger/innen entworfen, die ihren Ausbildungsgang selbst verantwortlich gestalten. Sie sollen einerseits ihre Interessen und Wünsche in die Ausbildungsplanung einbringen können. Andererseits sollen die Teilnehmer von den Lehrenden wissen, welche Kompetenzen sie nach Durchlaufen eines Ausbildungsganges „realistisch erwerben können" (ebd.., S. 31). Bildungsberatung erhält eine zentrale Bedeutung für „individuelle" und „maßgeschneiderte" Angebote. Ziel sind „maßgeschneiderte Ausbildungsgänge mit Wahlmöglichkeiten für Einzelne und Anpassungsmöglichkeiten an die Bedürfnisse und Interessen einzelner Gremien" (ebd., S. 41).

Auch die berufspädagogisch orientierte neue Bildungskonzeption zielt auf die politische Reflexion des fachlichen Wissens im Bildungsprozess. Es bleibt aber offen, auf welcher subjekt- oder gesellschaftstheoretischen Grundlage der Beratungsprozess lernende Subjekte mit den gesellschaftlichen Verhältnissen vermitteln könnte. Der Hinweis auf die Fachlichkeit des Lehrenden wäre dafür keine ausreichende Grundlage. Die starken Bezüge zu Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Lernenden lassen einen systemtheoretisch-konstruktivistischen Hintergrund vermuten: Lernende und Lehrende würden sich dann als jeweils selbst organisierte und selbst verantwortliche Systeme aufeinander beziehen. Wenn dies so ist, bleibt unklar, wie die gesellschaftlichen Verhältnisse als System-Umwelt-Beziehung modelliert werden: autopoietisch, rekursiv oder iterativ (vgl. Alisch 1990). Autopoietische und rekursive Modelle würden den Bezug selbst organisierter Systeme zur Umwelt nur kontextfrei, also ohne gesellschaftlichen Bezug erklären können. Für politische Bildung ein wenig attraktiver Ansatz, weil ohne gesellschaftlichen Bezug das Vermittlungsproblem zwischen Subjekt und gesellschaftlichen Verhältnissen ausgeklammert wird. Es geht dann nicht mehr um die Vermittlung von Subjekt und einem vom Subjekt unterschiedenen Anderen, sondern nur mehr um die Vermittlung von Subjekt und subjektiven Wahrnehmungen/Konstruktionen (vgl. Pongratz 1998, S. 284; Kade/Seitter 1999, S. 39). Die Interessenskategorie hätte jenseits individueller Nutzeninteressen keine Grundlage mehr. Wenn die selbst organisierte System-Umwelt-Dynamik über kontextgebundene Iteration modelliert wird, wären im IGM-Konzept weitergehende Ausführungen zur Sinn- und Bedeutungsgenerierung der lernenden Subjekte im Beratungsprozess erforderlich. Die Diskussion hat gerade erst begonnen.

Dialog als Vermittlungsprinzip

Der Gefahr einer Verkürzung des Vermittlungsprozesses vom Lehrendenstandpunkt wollen Verständigungskonzepte durch einen dialogischen Konstitutionsprozess zwischen Teilnehmern/innen und Lehrenden entgehen. Das Subjekt als Teilnehmer/in im

Bildungsprozess gilt einerseits als den gesellschaftlichen und personalen Zwangsverhältnissen unterworfen, andererseits ist dieser Zwangszusammenhang nicht total und deshalb zur Reflexion fähig: „Grundlegend ist die Annahme, dass der Mensch, wenngleich Objekt und Produkt der Gesellschaft, sich selbst als Subjekt setzen kann" (Meueler 1993, S. 170). Der Mensch wird als politischer Akteur in gesellschaftlichen Verhältnissen betrachtet, als „Opfer und Täter" zugleich. Der Wille zur Selbstthematisierung soll aus der Opferrolle und der damit verbundenen Widerständigkeit gegen gesellschaftliche Zwangsverhältnisse entstehen: „Ich als Lernsubjekt versuche, mich angesichts offener Fragen selbst zu orientieren, unterstützt und begleitet von Fachleuten, informierten Lehrer/innen und der jeweiligen Gruppe von Kollegen/innen" (Meueler 2000, S. 55).

Der Lehrende versteht sich als Experte, der Lerngelegenheiten organisiert und dem Alltagswissen wissenschaftliches Wissen zur „wechselseitigen Erhellung" (Meueler 1993, S. 177) gegenüber stellt. Er präsentiert, in gemeinsamer Ausrichtung auf zu lösende politische Probleme und Situationen, die sich aus der Sachstruktur ergebenden „objektiven" Lernerfordernisse (vgl. Meueler 2000, S. 68). An die Stelle der Belehrung tritt der Erfahrungsaustausch zwischen lernenden Erwachsenen und Fachleuten. Im „Lehr-Lern-Vertrag" (Meueler 1999) sollen die subjektiven Lernwünsche und objektiven Lernerfordernisse zwischen Teilnehmern/innen und Fachleuten dialogisch abgeglichen werden.

Vermittlung wird nur mehr als widersprüchliche Einheit zwischen Vergesellschaftung und Individuierung für möglich gehalten. Der Bildungsprozess soll zur Widerständigkeit, zur Ausbildung von Gegenmachtpotentialen anleiten. Ziel ist ein nach vorne offener Prozess kritischer Selbstthematisierung und kritischer Aufmerksamkeit gegenüber gesellschaftlichen Behinderungen. Dem Lehrenden kommt die Verpflichtung zu, seine eigenen Deutungen im Rahmen des Lehr-Lern-Vertrages zu relativieren und Situationen zu schaffen, in denen sich Teilnehmer selbständig mit den Lerninhalten auseinander setzen können.

Unklar bleibt: Welche Geltung kommt den „objektiven Lernerfordernissen" zu, die der Lehrende von seinem Außenstandpunkt in den Vermittlungsprozess einbringt und welche Geltung besitzen die subjektiven Lernwünsche für den Lehr-Lern-Vertrag? Wie erkennt sie der Lehrende? In welcher Weise kann sich für den Lehrenden etwas erhellen, wenn er „objektive" Lernanforderungen kennt? In der Bildungspraxis ist die Machtbalance bei der Abfassung des Lehr-Lern-Vertrags durch die konstatierte Sachkompetenz des Lehrenden asymmetrisch. Die Teilnehmer können sich mit ihren Fragen und noch wenigen Antworten nur bedingt auf den Lehr-Lern-Vertrag einlassen. Das dialogische Verhältnis und mit ihm der Vermittlungsprozess gründet so letztlich auf der vorausgesetzten personalen Kompetenz des Lehrenden, der es im Rahmen seiner professionellen ethischen Haltung zu regulieren hat.

Verstehen als Vermittlungsprinzip

Die Binnenperspektive des lernenden Subjekts zu verstehen und zum Ausgangspunkt des Vermittlungsprozesses zu machen, ist Grundlage des Bildungskonzepts ‚Fallarbeit'[3]. Das Vermittlungsproblem wird nicht mehr als Problem einer Vermittlung zweier Perspektiven – die des Lernenden und die des Lehrenden – definiert, bei der die Außenperspektive des Lehrenden regelmäßig die Oberhand behält. Das Vermittlungsproblem wird als Problem eines verstehenden Zugangs des Lehrenden zur Binnenperspektive des Lernenden definiert. Die Binnenperspektive des lernenden Subjekts und die mit ihr verknüpften Handlungs- und Lernproblematiken gilt es in der Bildungspraxis zu verstehen, um Lehrangebote in Form neuer Perspektiven und neuen Wissens machen zu können.

Ausgangspunkt der ‚Fallarbeit' sind von den Teilnehmern/innen selbst erlebte schwierige Handlungskonstellationen, die sie als irritierend und problematisch erlebt haben[4]. In einem thematisch festgelegten Seminar, z.B. „Betriebliche Technikgestaltung", werden die Teilnehmer aufgefordert, ‚Fälle' zum Thema zu skizzieren, in denen sie selbst erlebte Handlungsirritationen in ihren thematischen und emotionalen Aspekten beschreiben. In der anschließenden Bearbeitung des erzählten ‚Falles', bei der die personalen und situationalen Besonderheiten, aber auch die allgemeinen gesellschaftlichen Strukturen und Bedeutungshorizonte im ‚Fall' offen gelegt werden, erhält der Lernende neue Perspektiven angeboten, die seinen Selbstverständigungsprozess unterstützen sollen. Diese Angebote sollen den Lernprozess als Selbstverständigungsprozess unterstützen.

Das Bildungskonzept ‚Fallarbeit' begründet sich vor dem Hintergrund der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps (1993). Mit der Bezeichnung „subjektwissenschaftlich" will Holzkamp auf den Standpunkt und die Perspektive des Subjekts verweisen, die es (vom Wissenschaftler oder vom Lehrenden) in einer empirischen Haltung einzunehmen gilt. Das Subjekt gilt über Bedeutungen mit den gesellschaftlichen Verhältnissen vermittelt: Gesellschaftliche Verhältnisse werden als Bedeutungen bzw. Bedeutungshorizonte aufgefasst. Bedeutungen des Subjekts sind gesellschaftlich produzierte verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen), die das Subjekt im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls muss: Welche der ihm in einer derartigen „Möglichkeitsbeziehung" als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Subjekt tatsächlich in Handlungen umsetzt, dies hängt ... von den Gründen ab, die es – nach Maßgabe seiner Lebensinteressen – dafür hat" (Holzkamp 1995, S. 838). Lernen zielt im Rahmen dieses Bedeutungskonzepts auf gesellschaftliche Teilhabe und die Überwindung subjektiv empfundener Handlungsproblematiken: Es gilt etwas mit den mir verfügbaren Bedeutungshorizonten zu verstehen und zu durchdringen, was nicht ohne weiteres auf der Hand liegt. Lernen ist so gesehen ein Selbstverständigungsprozess über mir verfügbare Bedeutungen, die im Rahmen der gesellschaftlich gegebenen Möglichkeiten ggf. differenziert oder erweitert werden müssen, um in meinem subjektiv gegebenen Lebensinteresse meine gesellschaftliche Teilhabe erweitern zu können.

Der Standort, von dem aus der Fallerzähler seinen ‚Fall' vorträgt, von dem aus er sich zum ‚Fall' und zu sich selbst verständigt, erwächst aus seiner persönlichen Befindlichkeit und Interessenslage. Die subjektiven Bedeutungshorizonte, die der Fallerzähler darstellt, sind nicht beliebig, sondern Ausdruck seiner biographisch-sozialen Lebenslage.

In der ‚Fallarbeit' werden also nicht wie im subjektorientierten Dialogmodell subjektive Lernwünsche und objektive Lernanforderungen des Lehrenden entlang einer definierten Problemstellung vermittelt, sondern Fallberater und Teilnehmer versuchen, die Handlungs- und Lernproblematik einzelner Lernender aus deren Binnenperspektive zu verstehen. Dieser Verstehensprozess ist ein Vermittlungsprozess. Die Vermittlungsaufgabe besteht darin, die Binnenperspektive des Lernenden vermittelt über meine eigenen Sinnhorizonte als Verstehender einzunehmen. Wer als Weiterbildner/in Lernende verstehen will, ist selbst gefordert, auf die erzählte Handlungsproblematik des Lernenden, z.B. in einem betrieblichen Modernisierungsprojekt, das eigene mitgebrachte Vorwissen, seine eigene Sinnperspektive anzulegen und mit der Sinnperspektive des Fallerzählers zu vermitteln. Ein Vorgang, in dem bereits Nicht-Verstehen angelegt ist, wenn das eigene Vorverständnis die Oberhand gewinnt und den fremden Sinn des Lernenden subsumiert. Das Verstehen des Selbstverständigungsprozesses des Lernenden mit seinen Bedeutungs- und Begründungshorizonten als Fremdverstehen durch den/die Weiterbildner/in ist ein Vermittlungsprozess zwischen der Sinnperspektive des Lernenden und der des Lehrenden (bzw. aller Interpreten/Teilnehmer). Es ist ein hermeneutischer Prozess, der handlungshermeneutische Kompetenz voraussetzt (Ludwig 2002): Wissen um und Sensibilität für die möglichen Handlungsproblematiken im konkreten Handlungsfeld des Lernenden ist erforderlich, um die Entstehung und strukturelle Einbettung der Handlungsproblematik des Lernenden verstehen zu können. Der im Arbeitsmodell von ‚Fallarbeit' systematisch angelegte Verstehens- und Reflexionsprozess ist deshalb an qualitativen, sinnverstehenden Forschungsverfahren orientiert, wie sie im rekonstruktiven Forschungsparadigma verwendet werden.

Im Anschluss an die Verstehensleistung stellt sich die Unterstützung des Selbstverständigungsprozesses des Lernenden als ein Lehr- und Beratungsangebot dar, bei dem es bezogen auf die Handlungsproblematik des Lernenden gilt, alternative Perspektiven und neues Wissen aus dem gesellschaftlichen Möglichkeitsfeld, die dem Fallerzähler bisher unbekannt sind, als Gegenhorizonte auf seine Handlungsproblematik anzubieten. Auf diese Weise soll es dem Fallerzähler und anderen Lernenden am ‚Fall' erleichtert werden, die als schwierig empfundene Handlungssituation unter neuen Perspektiven zu betrachten. Im Falle des Gelingens erweitern bzw. differenzieren sich so die Bedeutungshorizonte des Lernenden auf Grundlage seiner eigenen Handlungsproblematik. ‚Fallarbeit' zielt mit den angebotenen Gegenhorizonten auf anerkennende Kritik bestehender subjektiver Bedeutungshorizonte des Lernenden. Diese Gegenhorizonte sind Lerngelegenheiten, die sich als Lehrangebot aus dem Verstehen der subjektiven Lernproblematik ergeben. Ob und in welcher Weise der Lernende dieses Angebot aufgreift, bleibt dem Lehrenden letztlich unverfügbar.

Das gesellschaftlich Allgemeine ist in der ‚Fallarbeit' als gesellschaftliches Feld möglicher Bedeutungen gekennzeichnet, das gesellschaftlich verfügbares (wissenschaftliches, fachliches) Wissen und Orientierungen umfasst. Wissen als Bildungsinhalt wird relational. Es erhält seine historische Gültigkeit in und aus sozialen Kontexten und besitzt keine umfassende Gültigkeit mehr. Statt einer „Rückführung" der subjektiven Konflikterfahrung auf ein gesellschaftliches Allgemeines, wie z.B. im Negt'schen Ansatz, zielt ‚Fallarbeit' auf die Rekonstruktion subjektiver Handlungsproblematiken. Rekonstruktion meint dabei das In-Beziehung-setzen individueller Bedeutungshorizonte zu verallgemeinerten Bedeutungszusammenhängen, wie sie vom Alltagswissen, Berufswissen und wissenschaftlichen Wissen repräsentiert werden. Sinnverstehen als Differenzierungsvermögen tritt damit an die Stelle von Urteilskraft, soziologischer Phantasie und Verständigung. Rekonstruktionen erheben keinen Allgemeingültigkeitsanspruch, sondern verstehen sich selbst als begrenztes Erkenntnisverfahren im Rahmen gesellschaftlicher Lebensverhältnisse, das seine eigenen Begrenzungen als Ausschnitt aus dem gesellschaftlichen Möglichkeitsfeld reflektieren kann. Die Bedeutung der verfügbaren Lehrangebote bemisst sich letztlich an der subjektiven Relevanz für die Lernenden. Dies gilt für den Fallerzähler, wie für die anderen Teilnehmer, die im Fall erarbeitete Sinn- und Bedeutungshorizonte auf ähnlich gelagerte eigene Lebenssituationen reflektieren.

‚Fallarbeit' will subjektive Bedeutungshorizonte erweitern helfen, um individuelle Handlungsfähigkeit wieder zu erlangen oder zu erweitern. Politische Bildung als Erweiterung der Handlungsfähigkeit ist die Reflexion von Handlungen, damit eine wichtige Voraussetzung für Praxis/Handlungen, aber nicht die Praxis/Handlung selbst. Erweiterte individuelle Handlungsfähigkeit wird im Kontext verallgemeinerter Handlungsfähigkeit verstanden, die mit gesellschaftlicher Kooperation verknüpft ist und sich von selbst- und fremdschädigenden Beziehungen abgrenzt. Ob und wann selbst- und fremdschädigende Beziehungen überwunden sind, lässt sich positiv nicht bestimmen. Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit wird so zu einer Leitidee für den Bildungsprozess, die sich nur mehr negativ abgrenzen lässt: dort, wo der schädigende Charakter für andere und den Lernenden selbst sichtbar wird. Die Ausdifferenzierung subjektiver Bedeutungshorizonte kann somit keine festen und positiven Handlungsentscheidungen für politische Aktionen stiften. Sie schafft aber differenziertere Handlungsbegründungen mit Blick auf mehr gesellschaftliche Kooperation und auf mehr soziale Gerechtigkeit, für Gewerkschaften eine zentrale Voraussetzung für ihre betriebliche und gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe.

Anmerkungen

1 Im Folgenden wird ausschließlich die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist dabei immer mitbedacht.

2 Typisch sind Äußerungen wie: „Das Beispiel ist ja ganz schön, aber bei uns im Betrieb ist das ganz anders!"

3 ‚Fallarbeit' wird insbesondere im ehemaligen Organisationsbereich der ÖTV – jetzt ver.di – als Bildungskonzept praktiziert. Zur Darstellung und Begründung des Bildungskonzepts vgl. Müller u.a. 1997; Müller 2003.

4 Weitere Beschreibungen und Begründungen zur ‚Fallarbeit' finden sich unter www.projekt-be-online.de.

Literatur

Alisch, L.-M.: Professionalisierung und Professionswissen. In: Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 9–76

Holzkamp, K.: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M./New York 1983

Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M./New York 1993

Holzkamp, K.: Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 212 (1995), S. 817–846

IG Metall Vorstand: Dokumentation der Bildungstagung Sprockhövel, 6.–8. Juni 2002. Frankfurt/M. 2002. Online: www.bnet.igmetall.de

Kade, J./Seitter,W.: Aneignung, Vermittlung und Selbsttätigkeit – Neubewertung erwachsenendidaktischer Prinzipien. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1, Neuwied 1999, S. 32–45

Kaiser, A.: Sinn und Situation. Bad Heilbrunn 1985

Kaiser, A.: Wie arbeiten lebensweltorientierte Ansätze? In: GdWZ, Heft 1, 1990, S. 13–18

Ludwig, J.: be-online: Lernberatung im Netz. In: bwp@ <http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/>. ISSN: 1618-8543. Rev. 06.05.2002

Mahnkopf, B.: Geschichte und Biographie in der Arbeiterbildung. In: Brock, A./Müller, H.-D./Negt, O.: Arbeiterbildung. Reinbek 1978, S. 87–123

Meueler, E.: Die Türen des Käfigs. Stuttgart 1993

Meueler, E.: Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999

Meueler, E.: Gewerkschaftliche Bildungsarbeit als offenes Projekt. In: ÖTV (Hrsg.): Projekt Weiterentwicklung der zentralen Bildungsarbeit. Lernen-Bildung-Subjekt-Organisation-Politik. Ein Gespräch zwischen Experten/innen. Stuttgart 2000. S. 33–73

Müller, K. R./Mechler, M./Lipowski, B.: Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. Bayer. Staatsmin. für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.), München 1997

Müller, K.R.: Das Bildungskonzept Fallarbeit im Spiegel der Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schüssler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik in der Erwachsenenbildung. Hohengehren 2003.

Negt, O.: Bürgerliche und proletarische Öffentlichkeit. In: Ästhetik und Kommunikation (1973) 12, S. 6–27

Negt, O./Kluge, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt/M. 1977

Negt, O.: Die Herausforderung der Gewerkschaften. Plädoyers für die Erweiterung ihres politischen und kulturellen Mandats. Frankfurt/M. 1989

Pongratz, L.: Kritische Theorie und Erwachsenenbildung. In: Hess. Bl. f. Volksbildung (1998) 3, S. 275–287

Uwe Elsholz, Rita Meyer

Konvergenzen gewerkschaftlicher und beruflicher Bildung

Gewerkschaftliche Bildung als explizit politische Bildung wurde in der Vergangenheit in der wissenschaftstheoretischen Systematik der Disziplin Erwachsenenpädagogik zugeordnet und bis in die achtziger Jahre in wissenschaftlichen Diskursen thematisiert. In den letzten Jahren ist jedoch eine zunehmende Marginalität wissenschaftlicher Betrachtungen gewerkschaftlicher Bildung zu verzeichnen. Dies ist jedoch nicht allein der Wissenschaft anzulasten, sondern liegt nach Johannson auch daran, dass „die Gewerkschaften an diesem Vorgang der Öffentlichkeitsverweigerung ihrer eigenen Bildungsarbeit nicht ganz unschuldig sind" (Johannson 1997, S. 32). Um dem entgegen zu wirken, werden nachfolgend zunehmende Konvergenzen zwischen gewerkschaftlicher und beruflicher Bildung thematisiert. Damit soll ein Beitrag geleistet werden, zurzeit weitgehend getrennt geführte Diskussionen in der beruflichen und in der gewerkschaftlichen Bildung aufeinander zu beziehen und Synergien anzudeuten.

Anlass für die Auseinandersetzung mit diesem Thema war eine Befragung gewerkschaftlicher Experten zu den Themen Weiterbildung und Kompetenzentwicklung, an der sowohl Experten aus dem Bereich der beruflichen als auch aus der gewerkschaftlichen Bildung beteiligt waren (vgl. Elsholz/Dehnbostel 2002). In der Analyse der Aussagen fiel auf, dass es in Kernpunkten eine deutliche sprachliche Übereinstimmung hinsichtlich der verwendeten Begriffe gab, wobei jedoch unklar blieb, inwieweit sich die Konnotationen dieser Begrifflichkeiten auf dieselben Hintergründe beziehen.

Im Zuge gesellschaftlicher und betrieblicher Modernisierungsprozesse stellen sich aktuelle Probleme, die gleichermaßen von gewerkschaftlicher wie auch erziehungswissenschaftlicher Seite reflektiert werden. Dazu gehören ohne Anspruch auf Systematik oder Vollständigkeit zu erheben Prozesse der Globalisierung, der Informatisierung und die Entwicklung zur Wissensgesellschaft, neue Arbeits- und Beschäftigungsformen auf der gesellschaftlichen und betrieblichen Ebene und eine zunehmend prozessorientierte betriebliche Arbeitsorganisation. Diese haben eine tendenzielle Entgrenzung von Fachwissen zur Folge und stellen neue Qualifikationsanforderungen an Arbeitnehmer. Festzustellen ist auch eine Veränderung von Beruflichkeit – traditionelle Berufsformen werden zunehmend von modernen Formen von Beruflichkeit abgelöst (vgl. Meyer 2000, 2001). Damit einhergehend entwickelt sich auch ein neuer Arbeitnehmertypus.

Diese Entwicklungen werden sowohl in Gewerkschaften bezogen auf die Organisation ihrer gewerkschaftlichen Bildungsarbeit diskutiert als auch von wissenschaftlichen

Disziplinen, die sich für den Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung zuständig fühlen. Auffällig ist jedoch, dass kaum ein Bezug zwischen den jeweiligen Diskursen zu verzeichnen ist. Im Rahmen der aktuell geführten Diskussion zur Zukunft der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit werden Themen aufgegriffen, die auch im Kontext beruflicher Bildung virulent sind. Da diese Aspekte bisher in voneinander unabhängigen Diskursen thematisiert werden, soll hier durch eine Zusammenführung dieser Diskurse zu einer verstärkten wissenschaftlichen Thematisierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit beigetragen werden. Langfristig gilt es, Erziehungswissenschaftler verstärkt an den theoretischen Diskussionen, die in den Gewerkschaften geführt werden sowie an der Praxis der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu beteiligen.

An verschiedenen Kernbegriffen wird nun verdeutlicht, mit welchen Konnotationen diese in den beiden „Disziplinen" der gewerkschaftlichen und beruflichen Bildung thematisiert werden. Mit gewerkschaftlicher Bildungsarbeit sind dabei ausdrücklich die von den Gewerkschaften selbst durchgeführten Bildungsmaßnahmen gemeint, die sich an ihre haupt- und ehrenamtlichen Funktionäre richten. Bildungspolitische Positionen zur Berufsbildung sind nicht in die folgende Darstellung eingeschlossen. Hinzuweisen ist zudem auf die Problematik, von der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu sprechen, denn die Bildungsangebote in den Einzelgewerkschaften differieren stark. Sie sind abhängig von den spezifischen Traditionslinien, die durch Branchenstrukturen und unterschiedliche politische Orientierungen geprägt sind. Im Folgenden werden im Wesentlichen Diskussionen der IG Metall und zum Teil der IG BCE als große Einzelgewerkschaften aufgenommen und dargestellt. Die neue Gewerkschaft ver.di bleibt weitgehend unberücksichtigt, da derzeit noch kein einheitlicher Stil der Bildungsarbeit erkennbar ist.

Subjektorientierung und Kompetenzentwicklung

Anfang der 1990er-Jahre fand die letzte gewerkschaftsübergreifende Reformdebatte in der Bildungsarbeit statt. Der Innovationsdruck speiste sich dabei einerseits aus den stattfindenden Reorganisationsmaßnahmen in den Unternehmen (Stichwort „Lean production") und andererseits aus dem Mentalitätswandel der Teilnehmer infolge der Individualisierung und der Ausdifferenzierung sozialer Milieus. Die Einzelgewerkschaften reagierten auf diese Herausforderungen und entwickelten jeweils eigene Bildungskonzepte. Dies geschah in den Einzelgewerkschaften in unterschiedlicher Art und Weise, überwiegend parallel und ohne gemeinsame Absprachen. Dennoch gewannen dabei subjektorientierte Bildungsansätze in allen Gewerkschaften einen hohen Stellenwert (vgl. Johannson 1997, S. 41).

In der IG Chemie-Papier-Keramik (heute IG Bergbau, Chemie, Energie) wurden z.B. umfangreiche Arbeitsmaterialien zur „Praxis des selbstorganisierten Lernens" (Greif/Finger/Jerusel 1993) entwickelt und eingesetzt. Ein mehrjähriges Projekt zur Weiterentwicklung der Bildungsarbeit in der ÖTV warb für ein lernerzentriertes Bildungsver-

ständnis (vgl. Gewerkschaft ÖTV 2001; Ludwig/Reese/Schmidt 1999). Auch in der IG Metall wurden Bildungsangebote im Bereich sozial-methodischer Kompetenzen erheblich verstärkt. Als Fortführung dieser Tendenz der Subjektorientierung rücken aktuell die Kompetenzen der Individuen in den Fokus der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In einem Konzeptionspapier zur Neugestaltung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit der IG Metall wird Kompetenz als Trias aus Wissen, Können und Handeln beschrieben:
„Kompetenzentwicklung umfasst in unserem Verständnis alles, was zu einem besseren Handeln führt:

- Das „Wissen" um gesellschaftspolitische, gewerkschaftspolitische, rechtliche, organisatorische Zusammenhänge und um die Wege und Möglichkeiten, Sachverhalte zu erarbeiten und Arbeit effektiv zu organisieren;
- das „Können", d.h. das Erworbene anzuwenden, das Beherrschen bestimmter Techniken des Arbeitens und der Kommunikation und Reflexion;
- die Fähigkeit, den Willen und die Bereitschaft, das Erworbene auch in den jeweiligen Handlungssituationen umzusetzen" (IG Metall 2002, S. 11).

Der Einzelne und seine subjektiven Lerninteressen rücken damit ins Zentrum der Aufmerksamkeit gewerkschaftlicher Bildung. Offen bleibt dabei allerdings die Vereinbarkeit dieser Sichtweise mit den nach wie vor bestehenden organisationspolitischen Ansprüchen und Interessen bezüglich der Bildungsarbeit.

Auch im Bereich der beruflichen Bildung gilt Kompetenz seit einigen Jahren als die zentrale Bezugskategorie. Dies findet nicht zuletzt in dem umfangreichen Forschungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung" der Bundesregierung seinen Ausdruck. Kompetenzen werden hier als Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte verstanden, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen bezieht (vgl. Dehnbostel 2001, S. 76). Kompetenzentwicklung zielt – so hat es schon der Deutsche Bildungsrat 1974 formuliert – auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Situationen. Für die Berufsausbildung hat die KMK den Begriff der beruflichen Handlungskompetenz als „die Bereitschaft und die Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten" (KMK 1999, S. 9) definiert. Im Einzelnen umfasst die berufliche Handlungskompetenz Fach-, Sozial- und Methoden- sowie Humankompetenz. Diesem Verständnis liegt also durchaus eine soziale – wenn nicht gar politische – Dimension zugrunde.

Auffällig ist, dass in der gewerkschaftlichen wie in der beruflichen Bildungsdiskussion zwar inhaltlich und hinsichtlich der Zielsetzung dieselben Themen angesprochen werden, jedoch ohne dass in der gewerkschaftlichen Diskussion die o.g. Definitionen einfließen. Es werden dort jeweils eigene Konzepte meist ohne theoretische Anbindung entwickelt.

Erfahrungslernen

Erfahrungslernen ist in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit seit Ende der 1960er-Jahre ein zentraler Begriff. Mit dem Konzept des exemplarischen Lernens wurde der Versuch unternommen, auf der Basis marx'scher Kategorien einen Neuansatz der Arbeiterbildung zu entwerfen (vgl. Negt 1968). Darin wurden die Erfahrungen der Arbeitnehmer in den Mittelpunkt gestellt und mit gesellschaftlichen Strukturen in Verbindung gebracht. Sie sollten als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für die Schaffung eines (Klassen-)Bewusstseins dienen. Erfahrungen sollten nicht mehr nur erlitten werden, sondern als Ausgangspunkt für gesellschaftsverändernde Praxis dienen. Dieser Ansatz war innerhalb der Gewerkschaften in den 1970er- und 1980er-Jahren sehr umstritten und wurde insbesondere von orthodox-marxistischer Seite angefeindet (vgl. Rehbock 1989). Heute hat sich die Hoffnung auf die gesellschaftsverändernde Kraft der Erfahrungen stark relativiert. Dennoch steht der so genannte „Erfahrungsansatz" nach wie vor im Zentrum gewerkschaftlicher Bildungsarbeit (vgl. Frerichs 2002, S. 15).

In der beruflichen Bildung erfährt Erfahrungslernen seit einem guten Jahrzehnt gesteigerte Aufmerksamkeit. Ein wesentlicher Grund für den Bedeutungszuwachs des Erfahrungslernens besteht in der Erkenntnis, dass intentionale Lernprozesse nur von begrenzter Reichweite sind. Erfahrungen spielen in den tatsächlichen Lernprozessen von Fachkräften eine zentrale Rolle, da das Berufswissen überwiegend durch Erfahrungslernen in der Arbeit konstituiert wird. Thematisiert werden im wissenschaftlichen Diskurs Möglichkeiten und Grenzen des Erfahrungslernens, ihrer Analysier- und Erfassbarkeit. Die Prominenz des Begriffs wird auch darin deutlich, dass Erfahrungslernen neben dem Begriff der Prozessorientierung als ein mögliches Leitbild bei der bevorstehenden Neuordnung der Metall- und Elektroberufe gilt. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass in den aktuellen Diskussionen um den Begriff des Erfahrungslernens unterschiedliche Positionen vertreten werden, wobei zum einen eher intuitive (vgl. Böhle/Mielkau 1988) und zum anderen eher reflexive Anteile (vgl. Dehnbostel 2001) betont werden.

In der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit war Erfahrungslernen lange Zeit ein emphatischer Begriff, bei dem davon ausgegangen wurde, dass durch gemeinsame Klassenerfahrungen gesellschaftliche Veränderungen herbeigeführt werden könnten. Dieser Überhöhung auf der einen Seite steht in der beruflichen Bildung vielfach eine „Verkürzung" des Begriffs auf konkrete Arbeitserfahrungen im Arbeits- und Geschäftsprozess gegenüber. Die Potentiale zur Erhöhung reflexiver Handlungsfähigkeit, die dem Erfahrungslernen innewohnen, werden damit in der wissenschaftlichen Thematisierung seitens der Berufs- und Arbeitspädagogik nicht ausgeschöpft.

Prozessorientierung

Während bis Mitte der 1990er-Jahre gewerkschaftliche Bildungsarbeit nahezu ausschließlich aus Seminaren und Kursen bestand, wird seither an unterschiedlichen Stel-

len eine stärkere Prozessorientierung erprobt. Ausdruck dafür ist z.B. ein Organisationsentwicklungsprojekt der IG Metall mit dem Titel „Prozessbegleitung, Teamentwicklung und Supervision" (vgl. IG Metall 2000). Darin wurden verstärkt betriebspolitische Prozesse durch betriebsnahe, bedarfsgerechte und prozessbezogene Bildungsangebote wie z.B. Coaching, Konfliktberatung oder Projektmanagement unterstützt. In der Dokumentation des Projekts wird deutlich und auch explizit betont, dass sich die Begriffe und Strukturen der Bildungsarbeit der IG Metall im Wandel befänden. Es wird zudem heraus gestellt, dass prozesshaften Elementen eine zunehmende Bedeutung im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zukommt und darin seitens der Gewerkschaft große Chancen gesehen werden (vgl. Herzer 2000, S. 11). Das Projekt wurde unter Einbeziehung mehrerer IG Metall Bildungsstätten durchgeführt. An diesen „Gewerkschaftsschulen" arbeiten hauptamtliche „Lehrer". Mit dem Projekt sollte auch eine Veränderung des Selbstverständnisses des beteiligten Bildungspersonals bewirkt werden (vgl. ebd., S. 13).

Eine Orientierung an Prozessen findet auch im Bereich der Berufsbildung immer mehr Beachtung und wird im Zuge moderner Arbeitsformen als Bezugskategorie für die Aus- und Weiterbildung gefordert (vgl. Baethge/Schiersmann 1998). In berufs- und arbeitspädagogischer Perspektive ist allerdings festzustellen, dass der Begriff „Prozessorientierung" in aktuell geführten Diskussionen um eine Modernisierung von Aus- und Weiterbildung meist ohne nähere Definition im Hinblick auf die Orientierung an den realen betrieblichen Geschäfts- und Arbeitsabläufen verwandt wird. Die Orientierung am Prozess ist nicht, wie in der gewerkschaftlichen Diskussion, auf soziale Prozesse wie z.B. Teambildung oder die individuelle Kompetenzentwicklung einzelner Arbeitnehmer bezogen, sondern sie meint hier die Ausrichtung an Geschäfts- und Arbeitsprozessen. In dieser engen Bindung an betriebliche Verwertungsinteressen und damit deutlich ökonomischen Orientierung lässt sich in pädagogischer Hinsicht eine Verkürzung im Verständnis von Prozessorientierung konstatieren.

Insofern ist auch in diesem Punkt eine Parallele zwischen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und der beruflichen Bildung zu verzeichnen: Es wird versucht, sich aktuellen und modernen Entwicklungen semantisch anzupassen, indem Begriffe aus dem Bereich des Unternehmensmanagement jeweils auf den eigenen Bereich übertragen werden. Diese werden jedoch nicht hinreichend definiert und an die spezifischen Zielsetzungen – die sich sowohl in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit sowie in der Berufsbildung von ökonomischen Zielen deutlich unterscheiden sollten – angepasst.

Netzwerke

Betriebsräte-Netzwerke werden in der IG Metall als eine neue Form der Weiterbildung erprobt. Netzwerke werden dabei als Hilfe zur Selbsthilfe zwischen Betriebsräten angesehen, da einzelne Betriebsratsgremien infolge der zunehmenden Komplexität betrieblicher Probleme nicht mehr hinreichend betreut werden können (vgl. Kaßebaum

2000). Wesentlicher Inhalt der Netzwerke ist neben der Organisation der eigenen Weiterbildung zu aktuellen betriebspolitischen Themen der gegenseitige Erfahrungsaustausch zwischen den Betriebsräten. Dieser geht über den Erfahrungsaustausch auf Seminaren dadurch hinaus, dass er kontinuierlich erfolgt und intensivere Formen der Kooperation, z.B. durch gegenseitige Betriebsbesuche, einschließt. In diesen Netzwerken findet sich eine Verknüpfung formeller und informeller Lernprozesse (vgl. Elsholz/Meyer-Menk 2002). Mittlerweile wird auch in der IG BCE und bei ver.di über Netzwerke als neue Weiterbildungsform diskutiert und es werden erste Versuche zur Umsetzung unternommen.

In der beruflichen Bildung ist der Netzwerk-Begriff ebenfalls populär. Hier sind zwei Diskussionsstränge zu unterscheiden. Einerseits werden Netzwerke als Beitrag zur Weiterentwicklung der Lernorttheorie betrachtet (vgl. Dehnbostel 2001; Dehnbostel/Uhe 2002). Netzwerke als innovative Form einer Lernortkombination werden dabei als Weiterentwicklung von Einzellernorten und Verbünden angesehen. Zum anderen werden Netzwerke als neue Form der Kooperation zwischen Institutionen in der Weiterbildung angesehen (vgl. Dobischat/Benzenberg 2002, Faulstich/Vespermann/Zeuner 2001). Diese Perspektive nimmt insbesondere Diskussionen aus der Institutionen-Ökonomie auf und betrachtet Netzwerke als neuartige Regulationsform zwischen Markt und Staat.

Während in der Diskussion in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit stark auf die Vernetzung von Personen fokussiert wird, dominiert in beiden Betrachtungen der beruflichen Bildung eine interorganisationale Perspektive. Es ist jedoch bisher nicht ausreichend gelungen, Netzwerke aus Sicht der Bildungsnachfrager zu thematisieren und damit die Chancen des Konzepts für die Individuen zu erschließen.

Berufsausbildung und Professionalisierung

Gewerkschaften selbst können als Träger beruflicher Bildung gelten. Im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit qualifizieren sie Betriebsräte und andere Funktionäre, indem sie sie auf ihre Interessenvertretungstätigkeit vorbereiten. Für Betriebsräte wie auch für hauptamtliche Gewerkschaftssekretäre wird eine „Professionalisierung" ihrer Tätigkeit gefordert. Dieser Prozess wird in der IG Metall im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen und Selbstverständnisdiskussionen aktiv betrieben und durch ein Forschungsprojekt für die Gruppe der hauptamtlichen Funktionäre wissenschaftlich begleitet (vgl. Prott 2002).

Darüber hinaus sind Gewerkschaften auch an der Gestaltung und der Durchführung von Maßnahmen der beruflichen Erstausbildung und der Weiterbildung beteiligt. Über die ordnungspolitische Mitwirkung hinaus führen sie zum Teil selbst Berufsausbildung durch und finanzieren diese. Als ein weiteres Beispiel für die Beteiligung der Gewerkschaften an der Durchführung beruflicher Bildungsmaßnahmen kann der Umstand

gelten, dass der IG Metall zurzeit eine führende Rolle in der Gestaltung des neuen IT-Weiterbildungssystems zukommt, dem eine besondere bildungspolitische Bedeutung zugesprochen wird. Dies gilt insbesondere aufgrund der hohen Durchlässigkeit der Aufstiegs- und Karrierewege und der damit verbundenen höheren Chancengleichheit, der Umsetzung des (arbeits-) prozessorientierten Lernens und dem damit verbundenen hohen Maß an Selbstorganisation der Lernenden. Dem hohen Engagement hinsichtlich der Steuerung und Weiterentwicklung des IT-Weiterbildungssystems sowohl auf der formalen wie auch auf der inhaltlichen Ebene durch die Gewerkschaft IG Metall steht die marginale Thematisierung dieses Systems in der beruflichen Bildung gegenüber. Es ist festzustellen, dass bei dem hier genannten Beispiel keine empirische Begleitung durch die erziehungswissenschaftlichen Disziplinen stattfindet.

Ausblick

Es ist dargelegt geworden, dass in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und in der beruflichen Bildung zum Teil parallele Diskussionen geführt werden und mit gleichen Begrifflichkeiten gearbeitet wird. Diese beziehen sich zwar implizit vielfach auf ähnliche Hintergründe, doch durch den Verzicht auf die explizite Thematisierung nehmen sich beide „Disziplinen“ Entwicklungschancen, die in einer Auseinandersetzung liegen.

Angesichts zunehmender Entgrenzungen ist die Frage nach dem Spezifischen zu stellen: nach dem spezifisch Beruflichen in der beruflichen, wie nach dem spezifisch Politischen in der gewerkschaftlichen Bildung. Für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit lässt sich konstatieren, dass z.B. in dem Selbstklärungsprozess der IG Metall immer wieder danach gefragt wird, was denn „das Politische” an der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit sei. Auffällig ist, dass sich mit dem Wandel zu einem subjektorientierten Bildungsverständnis auch das Verständnis des „Politischen” verändert hat. Neben der Betonung der Bewahrung traditioneller politischer Inhalte – wie z.B. gesellschaftliche Gegenentwürfe, Entwicklung von Utopien, Auseinandersetzung mit konkreten Politikfeldern – treten neue Inhalte und Formen der Bildungsarbeit hinzu. Das alltägliche und das berufliche Handeln werden auch als politisches Handeln begriffen und damit wird auch die konkrete Verbesserung der individuellen Handlungsfähigkeit als politischer Auftrag der Gewerkschaften angenommen.

In der Perspektive der wissenschaftlichen Disziplinen ist das Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung in engem Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung zu sehen, das sowohl in der Erwachsenenbildung wie auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik thematisiert wird. Während die Berufs- und Wirtschaftspädagogik immer bestrebt war, die Gleichwertigkeit der Berufsbildung durch das komplexe Implikationsverhältnis von beruflicher Tätigkeit und humaner Bildung zu legitimieren (vgl. Backes-Haase 2001), hat die Erwachsenenbildung sich schon in ihren Ursprüngen an der humanistischen Bildungs-

tradition orientiert und eine scharfe Abgrenzung zu jeder Art beruflicher Aus- und Weiterbildung vorgenommen (vgl. Kade 1993, S. 394).

Im Zuge gesellschaftlicher und betrieblicher Modernisierungsprozesse macht diese Polarisierung zwischen den Disziplinen immer weniger Sinn. Auch angesichts der Uneindeutigkeit zukünftiger berufsfachlicher Qualifikationserfordernisse und der Hinwendung zu Kompetenz als Leitkategorie beruflicher Bildungsprozesse, hat sich die Differenz zwischen berufsfachlicher Bildung und Allgemeinbildung (explizit verstanden als Persönlichkeitsbildung) weitgehend verflüchtigt (vgl. Arnold 1998). Auch von gewerkschaftlicher Seite wird die Notwendigkeit zu einer Annäherung formuliert. Wolf Jürgen Röder, der im Vorstand der IG Metall für den Bereich Bildung zuständig ist, konstatiert, dass die Berührungspunkte zwischen der allgemeinen, der beruflichen und der politischen Bildung größer werden: „Die alte Trennung zwischen einer sich als emanzipatorisch verstehenden politischen Grundlagenbildung und einer eher instrumentell-verwertungsbezogenen beruflichen Bildung wird mehr und mehr dysfunktional. Wie diese Trennung überwunden werden kann und auf welche Weise politische und berufliche Bildung kombiniert werden kann, darüber wird in den kommenden Jahren noch häufig gestritten werden" (Röder/Dörre 2002, S. 8).

Dieses Zitat legt nahe, dass es bei der notwendigen Thematisierung der faktisch längst vollzogenen Annäherung von gewerkschaftlicher und beruflicher Bildung weniger um eine Konsensfindung, sondern um die Regelung von Dissens geht. Der hier unternommene Versuch der Darstellung von Konvergenzen soll zu dieser Auseinandersetzung ein erster Schritt sein.

Literatur

Arnold, R.: Zum Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1998, 1. Jg., Heft 2, S. 223–238

Backes-Haase, A.: Berufsbildungstheorie – Entwicklung und Diskussionsstand. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme, Hohengehren 2001, S. 22–38

Baethge, M./Schiersmann, C.: Prozessorientierte Weiterbildung. Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Kompetenzentwicklung 98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Münster/New York 1998, S. 15–87

Böhle, F./Mielkau, B.: Vom Handrad zum Bildschirm. Eine Untersuchung zur sinnlichen Erfahrung im Arbeitsprozess, Frankfurt/M. 1988

Dehnbostel, P.: Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Kompetenzentwicklung 2001. Kompetenzentwicklung – Tätigsein – Lernen – Innovation. Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Münster/New York 2001, S. 53–89

Dehnbostel, P./Uhe, E.: Verbünde und Netzwerke als moderne Lernortsysteme in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung 2002, 56. Jg., Heft 75, S. 3–6

Dobischat, R./Benzenberg, I.: Verbund- und Netzwerkentwicklungen in der beruflichen Bildung. In: Dehnbostel, P./Elsholz, U./Meyer-Menk, J./Meister, J. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung, Berlin 2002, S. 223–240

Elsholz, U./Dehnbostel, P.: Weiterbildung und Kompetenzentwicklung im Spiegel gewerkschaftlicher Experten. Eine empirische Untersuchung, Manuskriptdruck, Hamburg 2002

Elsholz, U./Meyer-Menk, J.: Kompetenzentwicklung in Netzwerken – am Beispiel eines Betriebsräte-Netzwerks. In: Wilbers, K./Faulstich, P. (Hrsg.): Wissensnetzwerke – Netzwerke als Impuls zur Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in der Region, Bielefeld 2002

Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, C.: Bestandaufnahme regionaler Kooperationsverbünde/ Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung 1/2001, Hamburg 2001

Frerichs, J.: Lernerfahrungen – Erfahrungslernen. Zum Wissensbedarf von Zielgruppen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, Köln 2002

Gewerkschaft ÖTV: Projektbericht. Projekt Weiterentwicklung der zentralen Bildungsarbeit, Stuttgart 2001

Greif, S./Finger, A./Jerusel, S.: Praxis des selbstorganisierten Lernens. Einführung und Leittexte. Hrsg. von der IG Chemie-Papier-Keramik, Köln 1993

Herzer, H.: Hintergründe und Ziele des Projektes „Prozessbegleitung, Teamentwicklung und Supervision". In: IG Metall 2000, S. 11–14

IG Metall: Bildung und Beratung im Bereich Prozessbegleitung, Projektmanagement, Teamentwicklung, Konfliktberatung, Supervision und Coaching, IG Metall Vorstand, Abt. Bildung/ Bildungspolitik. Frankfurt/M. 2000

IG Metall: Kompetenzentwicklung und Modularisierung. Vorschlag für eine zukünftige Konzeption und Struktur gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, IG Metall Vorstand Abt. Bildung/ Bildungspolitik. April 2002. Frankfurt/M. 2002

Johannson, K.: Arbeiterbildung zwischen Tradition und neuen Orientierungen. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, P. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1997, S. 32–44

Kade, J: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, 39. Jg., Heft 3, S. 391–408

Kaßebaum, B.: Arbeiten und Lernen in Betriebsräte-Netzwerken. Erfahrungen in der IG Metall. In: Arbeit, Bildung, Forschung e.V. (Hrsg.): Fachtagung 2000. Veränderungen als Status Quo. Wissensmanagement – Coaching – Netzwerke, Berlin 2000, S. 41–51

Kultusministerkonferenz: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Bonn 1999

Ludwig, J./Reese, H./Schmidt, H.: Sichtweisen auf das lernende Subjekt in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Praxis politische Bildung 2000, 4. Jg., Heft 3, S. 193–199

Meyer, R.: Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten, Münster/New York 2000

Meyer, R.: Berufsförmige Organisation von Arbeit und soziale Konflikte moderner Beruflichkeit. In: WSI Mitteilungen 2001, 54. Jg., Heft 6, S. 391–395

Negt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung, Frankfurt/M. 1968

Prott, J.: Die IG Metall auf dem Weg zu einer systematischen Personalpolitik. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 2002, 53. Jg., Heft 6, S. 316–323

Rehbock, A.: Soziologisches Wissen und gewerkschaftliche Organisation. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit in den 70er Jahren. Münster 1989

Röder, W.J./Dörre, K.: Lernchancen und Marktzwänge. Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus, Münster 2002

Jörg Wollenberg

„Republik ist schon viel …". Zur Wiederaneignung demokratischer Traditionen in der Erwachsenenbildung

Vom Scheitern des republikanischen Gründungsmythos

Trotz der Enttäuschung über den von der SPD-Führung gebilligten Nachrüstungsbeschluss der Weimarer Großen Koalition gewannen zahlreiche Teilnehmer des „Zweiten Internationalen Treffens der Arbeiterjugend" in Wien (12. bis 14. Juli 1929) erneut die Hoffnung, dass der Sozialismus nach wie vor auf der Tagesordnung stände. Die Begegnung mit dem „Austromarxismus in Aktion" (Anton Pelinka), mit dem Roten Wien als gelungenem Experimentierfeld sozialistischer Kommunalpolitik, insbesondere im Bereich der Bildungs- und Sozialpolitik und des Wohnungswesens, begeisterte die Arbeiterjugendlichen aus Lübeck, Hamburg, Kiel, Bremen, Hannover, Dresden, Leipzig, Breslau oder Nürnberg und anderen Zentren der Arbeiterbewegung (Weidenholzer 1983). Noch fünfzig Jahre später nahmen sie zu Hunderten am Wiedersehenstreffen in Wien teil. Viele dieser Arbeiterjugendlichen orientierten sich damals an den Parteioppositionellen der „Klassenkampfgruppe" um Otto Bauer, Max Adler, Kurt Rosenfeld und Max Seydewitz, deren deutsche Vertreter im September 1931 aus der SPD ausgeschlossen wurden. Zu den Mitbegründern der neuen „Sozialistischen Arbeiterpartei" (SAPD) und ihren Jugendorganisationen gehörten so bekannte Sozialdemokraten und Gewerkschafter wie Willy Brandt (Lübeck), Otto Brenner (Hannover), Walter Fabian und Peter Blachstein (Dresden), Karl Grobe (Bremen), Otto Kraus (Nürnberg), Willi Elsner (Hamburg), Fritz Sternberg und Ernst Eckstein (Breslau) sowie Anna Siemsen (Jena) oder Klaus Zweiling (Drechsler 1965).

Geprägt durch die Bildungsarbeit der Arbeiterbewegung und ihre kulturellen Vorfelderorganisationen, erlebten sie in der Arbeiterfestkultur einen proletarisch-sozialistischen Gegenentwurf zur bürgerlichen Gesellschaft. Auf dem Wiener Treffen fand dieses Konzept seinen wirksamsten Ausdruck. Mit dem Wiener Slogan „Republik, das ist nicht viel, Sozialismus bleibt das Ziel" zogen die Jugendlichen zu den Mai-Demonstrationen und beunruhigten in den folgenden Jahren immer wieder prominente Sozialdemokraten, darunter auch Gustav Radbruch. Noch in den 1945 diktierten biographischen Aufzeichnungen „Der innere Weg" notierte Radbruch: „Wie dem nationalen Gedanken, so vermochten wir auch der demokratischen Staatsform nicht hinreichendes Pathos zu verleihen. Man konnte bei Umzügen der Arbeiterjugend auf mitgeführten Schildern folgende Inschrift lesen. ‚Republik das ist nicht viel, Sozialismus unser Ziel': Man hätte umgekehrt der Masse mit allem Nachdruck sagen müssen, dass mit der Demokratie die Hälfte des sozialdemokratischen Programms verwirklicht sei, und dass es nun zuerst gelte, die gewonnene Stellung fest auszubauen. Man hätte den Parteigenossen einprägen müssen, dass die Demokratie nicht nur Vorstufe zum Sozia-

lismus, sondern eine Errungenschaft eigenen Wertes sei“ (Radbruch 1987, S. 274f.; vgl. auch Wollenberg 1998b, S. 243–263).

Zu einem solchen Verständnis hatte der Gründer der Kieler Volkshochschule und spätere Reichsjustizminister als Hochschullehrer selbst wichtige Vorarbeiten geleistet. Und in seinem letzten offiziellen Beitrag, dem Nachwort zur 3. Auflage der „Kulturlehre des Sozialismus“ von 1949, ging Radbruch erneut auf die Spannungen in Weimar ein und führte aus: „Es gibt viele Wege zum Sozialismus; es gibt nicht nur den ‚wissenschaftlichen‘ Sozialismus, vielmehr, mit gleichem Recht, auch einen ‚utopischen‘, einen ‚ideologischen‘, einen ‚idealistischen‘ Sozialismus ... Auch der Verfasser selbst muss gestehen, dass er nicht durch den wissenschaftlichen Sozialismus für die Partei gewonnen wurde, vielmehr durch das Verlangen nach sozialer Gerechtigkeit. Es gibt viele Wege zum Sozialismus, unter anderem auch den Weg, der von der Religion zum Sozialismus führt“ (Radbruch 1949, S. 81).

Gustav Radbruchs als „ideologische Betrachtungen“ untertitelte „Kulturlehre des Sozialismus“ zielt darauf ab, den Charakter der Sozialdemokratie als Kulturbewegung hervorzuheben. Über die „Kulturalisierung der Arbeit“ (Peter Alheit) hoffte er, eine Brücke zwischen Arbeitern und Intellektuellen zu schlagen. Ihm ging es darum, die Eigengesetzlichkeit der Kulturgebiete anzuerkennen und dabei ebenso materialistische Erklärungen wie idealistische Deutungen zuzulassen. Und es ist sicher kein Zufall, wenn seine breit angelegte „Programmschrift“ mit einem Kapitel über „Sozialismus und Religion“ endet. Als „Kronzeuge für die Vereinbarkeit tiefer Religiosität mit echtem Sozialismus“ greift Radbruch neben dem religiösen Sozialisten Paul Tillich auf die „schroffe Kämpferin“ Rosa Luxemburg zurück, die er am Schluss mit zwei Briefen aus dem Gefängnis zitiert, in denen Rosa Luxemburg vom „Zauberschlüssel“ und vom „sternbestickten Mantel“ spricht. Für Radbruch verbirgt sich hinter diesen Begriffen „nichts anderes als das, was bei uns Religion heißt. ‚Gott‘ aber und ‚Jenseits‘ sind nicht Religion, sondern Theologie und oft nicht einmal gute Theologie“ (Radbruch 1949, S. 74).

Zweifelsohne waren Gustav Radbruchs Überlegungen zum „neuen Sozialismus“ weniger marxistischen Interpretationen kritischer Oppositioneller in der SPD, USPD oder KPD verpflichtet. Vielmehr knüpfte er an die Thesen der religiösen Sozialisten an, die sich nach 1919 im „Kairos-Kreis“ um Carl Mennicke, Paul Tillich und Adolf Grimme formierten und mit dem „Hofgeismar-Kreis“ der SPD um Hermann Heller, August Rathmann, Fritz Klatt oder Eduard Heimann kooperierten. In der von Mennicke, Radbruch, Rathmann und Fritz Borinski mit herausgegebenen Zeitschrift „Blätter für den Sozialismus“ (ab 1930 „Neue Blätter für den Sozialismus“) besaßen sie ab 1920 ein einflussreiches theoretisches Organ.

Bürgerliche Freiheiten und sozialistische Errungenschaften bildeten für die Gruppe keine Gegensätze. Und weil Goethe als „Extrakt und Essenz deutschesten Wesens der ganzen Menschheit“ gehöre, „so war der Kranz, den am 28. August 1920 die Arbeiterjugend am Fuße des Doppelstandbildes in Weimar niederlegte, Sinnbild und Gelübde

inneren Zusammenseins“ (Radbruch 1949, S. 66). Gemeint ist das erste Reichstreffen der Sozialistischen Arbeiterjugend (SAJ), die im August 1920 in Weimar nicht nur ein neues Lebens- und Weltgefühl feierte, sondern zugleich Abschied vom marxistischen Denken nahm (Walter 1986). Heinrich Schulz, der ehemalige Leiter des Zentralbildungsausschusses der SPD und nach 1918 als Staatssekretär im preußischen Innenministerium für die Schul- und Bildungspolitik verantwortlich, ließ in seiner Eröffnungsrede erkennen, wie sehr die SAJ nach wie vor im Fahrwasser der bürgerlichen Jugendbewegung schwamm: „Nicht nach Politik stand und steht Euer Sinn. Ihr wollt nur das Leben leben, das Euch gemäß ist. Die Jugend ist nur um ihrer selbst willen da (Heilrufe). Es gilt in diesen Jahren, nur den eigenen Menschen herauszubilden; wir wollen keinen Parteidrill für politische Zwecke – wandern in den Gefilden der äußeren und inneren Welt, jung sein, froh und frei!“ (zit. nach Link 1964, S. 80; Will/Burns 1982, S. 45ff.).

Gustav Radbruch, zu diesem Zeitpunkt nicht nur Abgeordneter der SPD im Reichstag und Mitglied der verfassungsgebenden Nationalversammlung, sondern auch mit der Vorbereitung eines neuen sozialdemokratischen Parteiprogramms beauftragt, verfasste die in Weimar 1920 formulierten jungsozialistischen Leitsätze. Sie verkündeten „eine inbrünstige Diesseitigkeit, eine tiefe Freude an der Natur, an der Schönheit und der Kraft des eigenen Leibes, eine fast fanatische Lebensbejahung, die ihr Ja und Amen, ihr trotz alledem letzten Endes über alle Dinge spricht.“ Karl Bröger stilisierte in seiner Rede den unpolitischen Ansatz gar zur Hymne auf die Nation, indem er auf sein „Bekenntnis“ von 1913 zurückgriff: „Immer schon haben wir eine Liebe zu dir gekannt, bloß wir haben sie nie bei ihrem Namen genannt, als man uns rief, da zogen wir schweigend fort, auf den Lippen nicht, aber im Herzen das Wort: Deutschland“ (Deutscher Mensch und deutscher Geist 1923, S. 84-86).

Diese Rückkehr zur jugendbewegten Sternstunde auf dem Hohen Meißner von 1913 eröffnete mit den Weg, der in der Kapitulation von 1933 endete. Die Ideen von 1789 wurden erneut durch die von 1914 ersetzt. „Im August 1789 beschlossen die Menschen, Weltbürger zu werden. Im August 1914 beschlossen sie das Gegenteil“, konstatierte der „Zyniker mit blutendem Herzen“, der VHS-Gründer Theodor Lessing aus Hannover, in seiner politischen Parabel von 1923 „Feind im Land“ (Lessing 2003, S. 320). Auch viele der von Lessing mit geprägten „Brückenköpfe des Aufbruchs“ von 1918, die Volkshochschulen, setzten auf „Volksversöhnung“ statt auf „Völkerversöhnung“ (Wollenberg 1998a). Gustav Radbruch selbst warnte auf der „Staatsbürgerlichen Woche“ von 1923 vor dieser Wende und plädierte für den Ausbau des „Staatsbürgerlichen Unterrichts“ im Sinne des Artikels 148 der Weimarer Verfassung. Mit den Jungsozialisten des Hofgeismar-Kreises um Hermann Heller, Gustav Dahrendorf und Franz Osterroth diskutierte er im Gefolge der Ruhrbesetzung durch die Franzosen über das Verhältnis von Staat-Volk-Nation (Ostertagung in Hofgeismar 1923) und plädierte mit Heller gegen den Wiener Austromarxisten Max Adler für die „Staatsbejahung“. Sie sahen in der „Anerkennung des Staates von heute die Voraussetzung für den Staat von morgen“ (Radbruch 1964, S. 30). Und sie verhehlten ihre Sympathie für den sozialisti-

schen Patriotismus in der Tradition von Otto Bauer und Jean Jaurès nicht. Gleichwohl lehnten sie „die nationale wie überhaupt jede politische Romantik ab“ (Heller). Und selbstverständlich finden wir sie ab 1930 als Mitstreiter im „Aktionsausschuss zur Bekämpfung gegen den Nationalsozialismus“ (Wollenberg 1998c).

Aber nicht die von Gustav Radbruch und seinen Kieler Schülern um Hermann Heller und Paul Hermberg konzipierten und realisierten Volkshochschulen als Bildungszentren zur Heranbildung staatsbürgerlichen Bewusstseins setzten sich durch – trotz der Erfolge z.B. in Großstädten wie Leipzig, Nürnberg, Hannover, Berlin, Breslau, Dresden oder Hamburg –, sondern das Konzept der VHS als Neugeburt der „Volksgemeinschaft“, die eine alle Klassen zusammenführende geistig-seelische Bildung anstrebte (Wollenberg, 1991). Emphatisch übernahmen die liberalen und konservativen Vertreter der „Neuen Richtung der Volksbildung“ um Eduard Weitsch, Herman Nohl und Wilhelm Flitner die Lehrform der Arbeitsgemeinschaft, einst das Herzstück der Reformpädagogen um Gustav Wyneken. In der Methode der Gleichberechtigung und des sich gegenseitig bildenden Miteinanders von Lehrern und Schülern sahen sie zugleich die Keimzelle der nationalen Wiedergeburt. Die Arbeitsgemeinschaft als Einübung zur Volksgemeinschaft verdrängte den republikanischen Gründungsmythos. Dieser vom Begriff der Nation und des Volkes geprägte Ansatz der Erwachsenenbildung bestimmte, wie Dieter Langewiesche in dem „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“ mit Recht hervorhebt, „die Praxis keineswegs in dem Maße ... wie das die Theoriedebatten der 20er Jahre und der Schwerpunkt der späteren Forschung vermuten lassen“ (1989, S. 337f.). Dennoch traten die Ideen der Radbruch-Schule dahinter ebenso zurück, wie die Konzepte der Rätebildner und kritischen Erwachsenenbildner der Weimarer Republik.

Damit drohte auch der Verfassungsauftrag von Weimar verloren zu gehen: die Forderung nach der Gleichheit aller Menschen, der Völkerversöhnung, dem Ausbau des demokratischen Sozialstaates und der Aufhebung des Bildungsprivilegs. Die „Republikanische Pflichtenlehre“ des „Verfassungspatrioten“ Gustav Radbruch wurde erst nach 1945 wieder entdeckt.[1]

Von der „republikanischen Pflichtenlehre“ (Radbruch)

Das Bündnis für einen Neuanfang war nach den großen Geschichtsbrüchen von 1917/18 wie auch von 1945 in dem gespaltenen sozialistischen Lager groß. „Die Revolution“ (vom 09. November 1918) erlebt zu haben, heißt, so Gustav Radbruch in seinem Kieler Vortrag von 1919 über „Volkshochschule und Weltanschauung“: „wissen, dass es keinen Wiederaufbau gibt, sondern nur einen Neubau von Grund aus, äußerlich und innerlich. Die, welche die Revolution erlebt haben, jammern nicht über die Vergangenheit und schimpfen nicht über die Gegenwart, sondern sie handeln für die Zukunft, weil sie an die Zukunft und an unser Volk glauben. Nur solche Menschen können wir brauchen“ (Radbruch 1919, S. 14).

„Nehmt Partei, gleichwohl welche, aber nehmt Partei", war für Radbruch der „Grundsatz der staatsbürgerlichen Ethik", an die er in seiner Rede auf der „Staatsbürgerlichen Woche" im Juli 1923 erinnerte. Anlässlich der Weimarer Verfassungstage beschäftigte er sich immer wieder mit seiner „Republikanischen Pflichtenlehre". Das erste Mal 1920 im Reichstag, besonders ausführlich aber am 10. Jahrestag der Weimarer Verfassung im August 1929 in seiner Heimatstadt Lübeck. Radbruch ist deshalb zu den sozialdemokratischen Politikern und Wissenschaftlern zu rechnen, die sich am intensivsten mit den Fragen des politischen Unterrichts in den Schulen und in der Erwachsenenbildung beschäftigt haben. So war er u.a. mit Rühlmann auf der vom Reichsinnenministerium im Juni 1920 einberufenen Reichsschulkonferenz als Berichterstatter tätig und hielt den ersten Vortrag zu diesem Thema vor dem Reichsschulausschuss. Als Mitglied des SPD-Bildungsausschusses fasste er anlässlich der „Staatsbürgerlichen Woche" im Berliner „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" noch einmal die „Aufgaben des staatsbürgerlichen Unterrichts" zusammen: Erziehung zur „Vaterlandsliebe", zur „staatsbürgerlichen Gesinnung", zu „Völkerversöhnung" und „Toleranz". Zur „Republikanischen Pflichtenlehre" gehöre zugleich der „Sozialsinn". „Ihr Wesen heißt Solidarität, nicht Caritas", und vor allem „Rechtssinn" – auch als Unterrichtsprinzip (Radbruch 1920).

In der „Deutschen Juristen-Zeitung" plädierte Radbruch in seinem Bericht über die „Staatsbürgerkunde auf der Reichsschulkonferenz" 1920 dafür, Fortbildungskurse für Lehrer einzurichten, die von qualifizierten Juristen auf die neuen Aufgaben vorzubereiten seien: „Die staatsbürgerkundliche Vorlesung, mag auch hier und da der Historiker zu ihr berufen sein, wird in der Regel Aufgabe des Juristen sein; sie darf nicht als nebenamtlicher Lehrauftrag betrachtet werden, vielmehr als das Hauptfach eines mit besonderer Rücksicht auf sie zu berufenden Lehrer von hervorragender Lehrbegabung; ihre Bedeutung kann nicht genug betont werden; kommt doch in ihr die Wissenschaft von Staat und Recht mit der Volksbildung, das Ethos des verantwortlichen Bildners des nationalen Rechtsbewusstseins mit dem Rechtswissen des Volkes auf breiter Front in Berührung ... Es gilt die Staatsbürgerkunde in die Allgemeinbildung erst aufzunehmen, die Beziehungen herauszuarbeiten zwischen Recht und Staat und den Kulturgütern, die in unserer Allgemeinbildung schon Heimatrecht haben, bloßen staatsbürgerlichen Wissensstoff zu neuem Bildungsgut zu formen und zu vergeistigen, zu einem von Ideen einheitlichen beherrschten und durchwalteten Lehrgebiet." (Radbruch 1920, S. 260). Radbruchs Konzept einer „staatsbürgerlichen Pflichtenlehre" fand in der Weimarer Verfassung selber ihre Formgebung. Die Verfassung, das „Schicksalsbuch der Nation", verpflichtete zum „Staatsbewusstsein" und „sozialen Verantwortungsgefühl" (Radbruch 1929, S. 39).

Die ambivalente Haltung der Sozialdemokratie zur Demokratie wurde von Radbruch immer wieder beklagt. Hilferdings Bekenntnis zur Demokratie als Plädoyer für den Fortbestand der Preußen-Koalition und für eine Regierungsbeteiligung im Reich reduzierte in seinen Augen das Bekenntnis zur Demokratie auf eine taktische Frage. Eine solch defensive Argumentation kalkuliere die Destabilisierung des parlamentarischen

Systems ein. Wer sich angesichts von Programmdiskussionen, Parteigegensätzen und Handlungszwängen nicht mehr auf Zielvorstellungen berufe, beschränke seine politische Tätigkeit darauf, „Arzt am Krankenbett des Kapitalismus“ zu sein (Fritz Tarnow auf dem SPD-Parteitag in Leipzig, 1931. Zitiert nach Luthardt 1978, S. 393ff.).

Radbruchs Staats- und Gesellschaftsauffassung hatte dagegen auch das Fernziel im Auge. Sie machte die Sicherung der verfassungsrechtlich garantierten Aufgaben zur Pflicht und plädierte für den Ausbau der Weimarer Republik zu einem „sozialen Rechtsstaat“. Wie der Begriff später in das Grundgesetz gelangte, ist nach wie vor umstritten. Sicher aber ist, dass Hermann Heller in seiner „Deutschen Verfassungsreform“ (1931), vor allem aber in der „Staatslehre“ von 1934 den Weg vom liberalen zum sozialen Rechtsstaat beschrieben hat. Er hoffte, damit jenen „Vandalismus“ zu bekämpfen, der „das Gehirn des schon mit sechzehn Jahren taylorisierten Arbeiters“ besetzt – als Folge der „wirtschaftlichen Gesinnung und gesellschaftlichen Form des Kapitalismus“. Überzeugt von der „Unhaltbarkeit der Klassenstruktur des heutigen Staates und von der Gültigkeit der gegen sie gerichteten Entwicklungstendenzen“, sprachen sich Heller und Radbruch dafür aus, den vom liberalen Bürgertum geschaffenen Rechtsstaat zu bewahren, indem man ihm ein neues gesellschaftliches Fundament verschaffte. Gemeint war damit nicht der „soziale Kapitalismus“, sondern die „sozialistische Demokratie“. Nach 1945 griffen Juristen und Sozialisten wie Wolfgang Abendroth, Fritz Bauer, Franz L. Neumann, Adolf Arndt und Richard Schmid auf Hellers Staatslehre zurück und entwickelten das Konzept des sozialen Rechtsstaates weiter: „Die deutsche Demokratie hat Selbstmord verübt und ist gleichzeitig ermordet worden“, weil Struktur und Praxis der Weimarer Verfassung die Machtübertragung an die Nationalsozialisten begünstigte, schrieb Neumann schon 1933 (Neumann 1978, S. 119). Und Abendroth warnte vor einer Wiederholung der Fehler aus der Niedergangsphase der Weimarer Republik. Er forderte wie Heller und Radbruch die Umwandlung der formalen Demokratie in eine soziale Republik, zumal es in politisch-ökonomischen Krisensituationen nur zwei Lösungsmöglichkeiten gebe: „Entweder erweitert sich die formale Demokratie der staatlichen Organisation zur sozialen der Gesellschaft oder aber die wirtschaftlichen Machtträger der Parteiinteressen in der Gesellschaft streifen die demokratische Form der politischen Organisation – des Staates also – ab und begeben sich dabei ihrer liberalen Tradition“ (Abendroth 1975, S. 34).

Eine parlamentarische Demokratie wie die Bundesrepublik ist so lange bedroht, wie die Demokratisierung der Gesellschaft nicht realisiert worden ist. Unter Demokratisierung der Gesellschaft verstanden Radbruch, Luxemburg, Heller, Abendroth und Bauer stets die Transformation der kapitalistischen Herrschaftsverhältnisse in eine sich selbst bestimmende sozialistische Gesellschaft.

Angesichts des Zusammenbruchs des realen Sozialismus und der damit verbundenen Vereinnahmungsprozesse durch die von Kapitalinteressen bestimmte Regierungspolitik schwindet offensichtlich die grundgesetzlich garantierte Möglichkeit, die politische Demokratie auch im wirtschaftlichen Bereich zu verankern. Eher besteht die Gefahr,

im „höheren“ Interesse der nationalen Einheit die soziale Frage zurückzudrängen und demokratische Rechte einzuschränken.

Die Bereitschaft, „die demokratische Rechtsordnung immer wieder gegen die Macht von Wirtschaft und Staatsapparat, das rationale Denken des Verfassungsrechts gegen jede Mystik der Staatsvergottung zu schützen“ (Abendroth), ist nach wie vor ein Ziel, das im Sinne Radbruchs dazu verpflichtet, für eine freiheitlich-sozialistische Gesellschaft einzutreten. Lebte Radbruch noch, wäre er mit Sicherheit enttäuscht darüber, was aus dem Verfassungsanspruch von 1949 geworden ist. Er würde vor allem gegen die stillschweigende und legale Anpassung der Verfassung an die veränderte Realität protestieren; vieles würde er sozial und politisch für bedenklich halten. Nicht zuletzt die Renaissance seiner einstigen Gegner aus dem Kreis der „Konservativen Revolution“ würde ihn beunruhigen. Er würde dennoch nicht nachlassen in seinem Engagement für Gerechtigkeit und Frieden und die Bewahrung der Schöpfung. Insofern gewinnen die Überlegungen des ersten deutschen „Verfassungspatrioten“ heute erneut eine wichtige Rolle im Kampf um die Sicherung des Sozialstaates (Wollenberg 1992, S. 259ff.).

Sein Motto „Einmischung ist die einzige Möglichkeit, realistisch zu sein“ ist aktuell geblieben und ein notwendiger Appell an die Vertreter der Erwachsenenbildung, ein weiteres Abdriften nach rechts zu verhindern. Trotz der nüchternen Einsicht Radbruchs, dass man in den gegenwärtigen Verhältnissen nur „mit schlechtem Gewissen“ Jurist sein könne, würde er mit großer Intensität an der Verwirklichung des Verfassungsauftrages mitarbeiten. Denn: „Republik das ist schon viel. Sozialismus bleibt das Ziel!“

Anmerkung

1 Anlässlich der Weimarer Verfassungstage beschäftigte sich Radbruch immer wieder mit seiner „Republikanischen Pflichtenlehre“, besonders aus Anlass des 10. Jahrestages der Weimarer Verfassung im August 1929 mit einer Rede in seiner Heimatstadt Lübeck und in Kiel. Zu ihr gehört neben dem „Sozialsinn“ vor allem der „Rechtsinn“ – auch als Unterrichtsprinzip. Zur Bedeutung der Staatsbürgerkunde vgl. Radbruchs 1920, S. 260ff. Vgl. zu diesem Zusammenhang auch Walter 1986; Meyer 1984, S. 65–87; Lüpke 1985, S. 63ff. und 141ff.

Literatur

Abendroth, W.: Arbeiterklasse, Staat und Verfassung. Frankfurt/M. 1975

Drechsler, H.: Die Sozialistische Arbeiterpartei Deutschlands (SAPD). Meisenheim 1965

Deutscher Mensch und deutscher Geist. In: Jungsozialistische Blätter, 6, 1923, S. 84–86

Langewiesche, D.: Erwachsenenbildung. In: Ders./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 5, München 1989, S. 337–370

Lessing, Th.: Feind im Land. Hannover 1923. Nachgedruckt in: Wollenberg, J. (Hrsg.): Theodor Lessing, Ausgewählte Schriften. Bd. 3, Bremen 2003, S. 315–320

Link, W.: Die Geschichte des IJB und des ISK. Meisenheim 1964

Lüpke, R.: Zwischen Marx und Wandervogel. Marburg 1985

Luthardt, W. (Hrsg.): Sozialdemokratische Arbeiterbewegung und Weimarer Republik. Bd. I/II, Frankfurt/M. 1978

Meyer, K.: Hermann Heller. In: Müller, Chr. (Hrsg.): Der soziale Rechtsstaat. 1984, S. 65–87

Neumann, F.L.: Wirtschaft, Staat, Demokratie. Aufsätze 1930–1954. Frankfurt/M. 1978

Radbruch, G.: Volkshochschule und Weltanschauung. Kiel 1919

Radbruch, G.: Staatsbürgerkunde auf der Reichsschulkonferenz. In: Deutsche Juristen-Zeitung, 25. Jg., H. 15/16, 1920

Radbruch, G.: Republikanische Pflichtenlehre. Kiel 1929

Radbruch, G.: Kulturlehre des Sozialismus. Berlin 1949

Radbruch, G.: Einführung in die Rechtswissenschaft. 11. Auflage, 1964

Radbruch, G.: Gesamtausgabe. Bd. 16, Heidelberg 1987

Walter, F.: Nationale Romantik und revolutionärer Mythos. Berlin 1986

Weidenholzer, J.: Auf dem Weg zum „Neuen Menschen". Bildungs- und Kulturarbeit der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik. Wien 1983

Will, W.v.d./Burns, R.: Arbeiterkulturbewegung in der Weimarer Republik. Frankfurt/M. 1982

Wollenberg, J.: 70 Jahre sozialdemokratisch-republikanische Richtung der Volksbildung. In: Österreichische Volkshochschule, H. 159, 42. Jg., 1991, S. 6–22

Wollenberg, J.: Erfahrung und konkrete Utopie. Positionen – Projekte – Perspektiven zur politischen Bildung und regionalen Kulturarbeit. Nürnberg 1992

Wollenberg, J.: „Völkerversöhnung" oder „Volksversöhnung". Volksbildung und politische Bildung in Thüringen 1918–1933. Bremen 1998a

Wollenberg, J.: Den Blick schärfen – Gegen das Verdrängen und Entsorgen. Beiträge zur historisch-politischen Aufklärung. Bremen 1998b

Wollenberg, J.: Deutsche Arbeiterbildung der Nachkriegszeit im Spannungsfeld von Volkshochschulen und Gewerkschaften. In: Spurensuche, H. 1–2, Wien 1998c, S. 58–80

Susanne Weber

Zur Evaluation von Großgruppenverfahren am Beispiel regionaler Vernetzung

1. Die Orte der Debatte um partizipative Verfahren und kollektive Lernprozesse

Die im deutschsprachigen Raum besonders seit Mitte der 1990er-Jahre diskutierten und erprobten Großgruppenverfahren gelten als Verfahren, die Partizipation im großen Stil erlauben, da sie auch ermöglichen, mit großen Gruppen intensiv, zukunfts- und planungsorientiert zu arbeiten (zur Bonsen 1995; Königswieser/Keil 2000). Sie sind anschlussfähig an die erwachsenenpädagogischen Debatten um selbst organisiertes Lernen (Greif/Kurtz 1998), werden dort rekonstruiert als „ermöglichungsdidaktische" Arrangements und Möglichkeiten „nachhaltigen Lernens" (Arnold/Schüssler 1999). Sie sind anschlussfähig an Fragen der politischen Bildung und Partizipation (Hafeneger 2002; Holtkamp 2000), der nachhaltigen globalen Entwicklung und kommunaler Agenda 21 Prozesse (Breyer u.a. 2001), Stadtplanung (Selle 1996), der integrierten regionalen und kommunalen Entwicklung (Apel u.a. 1998; Elsen u.a. 2000). In sozialpädagogischen Diskurskontexten sind sie anschlussfähig an Gemeinwesenarbeit (Lüttringhaus 2000), partizipative Jugendhilfeplanung (Merchel 1994) und soziale Lernen (Jungk/Müllert 1991). Anschlüsse zeigen sich auch in ökonomischen Diskurskontexten (Grunwald/Lilge 1980). Partizipative Verfahren und kollektive Lernprozesse gewinnen in allen gesellschaftlichen Handlungsfeldern an Bedeutung (Weber 2002).

2. Die Debatte vor Ort – der konkrete Fall

Das hier exemplarisch heranzuziehende EU-Modellprojekt „Youth Start Network" zielt auf die Bildung regionaler Netzwerke in der Jugendberufshilfe (Weber 2001). Hier soll institutionelle Vernetzung und Trägerkooperation gestärkt werden insbesondere auch mittels einer Zukunftskonferenz (Weisbord/Janoff 2000; Weber 2000a). Vom Zusammenführen eines wohlfahrtspluralistischen Arrangements (Evers/Olk 1996), also öffentlicher und freier Jugendhilfeträger nach KJHG sowie weiterer wichtiger gesellschaftlicher Akteure wie z.B. Betriebe, Verbände, sowie der betroffenen Jugendlichen selbst, soll Partizipation gestärkt werden und eine Art „ideelles Milieu" (Merchel 2000) geschaffen werden, dass die regionalen Entscheidungen durch ein kollektives Einverständnis und Wertedach tragfähiger und nachhaltiger werden lassen soll, gerade auch auf dem Hintergrund steigenden Wettbewerbs und Konkurrenz in „Quasi-Märkten" im sozialen Bereich (Dahme/Wohlfahrt 2000). Vom Verfahren „Zukunftskonferenz" verspricht man sich die Umsetzung der tragenden Verfahrensprinzipien »das ganze System in einen Raum zu holen«, »Global denken, lokal handeln«, »Focus auf die Zukunft statt auf Probleme« und »in selbststeuernden Gruppen arbeiten« in gemischten

Gruppenkonstellationen (Weisbord/Janoff 1995, 2000, zur Bonsen 1994, 1996). Damit steht der hier vorgestellte Fall im Schnittfeld wohlfahrtspluralistischer Programmatiken, sozialpolitischer Rationalisierungsprozesse, sozialpädagogischer Fachlichkeit und einer Zielgruppenperspektive, der Realisierung rechtlicher Vorgaben der Zielgruppenpartizipation und Vernetzung nach KJHG (Weber 2000b). Die Ausgangslage ist komplex.

3. Beteiligtenorientierte Evaluation und Qualität als relevante Basiskonzepte

Unter welchen Erfolgsbedingungen sind partizipative Prozesse erfolgreich? Auf der Basis welcher Erfolgsdefinitionen und an welchen Indikatoren mess- und erkennbar? Programmatik und konkreter empirischer Fall fordern die Entwicklung eines Instrumentariums, um die Nachhaltigkeit partizipativer Verfahren evaluieren zu können. Bislang liegen jedoch nur wenige Überlegungen zur systematisch angelegten und auf Großgruppenverfahren akzentuierte Evaluation vor. Ausnahmen stellen hier die Arbeiten von Angela Oels im umweltpolitischen Bereich (Oels 2000a, 2000b, 2002, i.E.) oder auch von Michael Polanyi im Feld sozial partnerschaftlicher Aushandlung dar (Polanyi 1999).

3.1 Komplexitätsorientierung mit dem Ansatz der beteiligtenorientierten Evaluation

Gerade in komplexen Settings ist der Evaluationsansatz der beteiligtenorientierten Evaluation von Guba und Lincoln (Guba/Lincoln 1989) weiterführend. Beteiligtenorientierte Evaluation folgt grundsätzlich den Standards, die allgemein für Evaluation aufgelegt werden wie Glaubwürdigkeit, eine offen gelegte Wertebasis, Wirksamkeit und Korrektheit (Sanders 1999). Insbesondere die beteiligtenorientierte Evaluation soll Zweiweg- statt Einwegkommunikation eröffnen: Sie soll dialogisch und partizipativ sein und bei der Evaluation die Ziele der Organisator/innen und Teilnehmer/innen in den Mittelpunkt stellen (Oels i.E.). Beteiligtenorientierte Evaluation versteht sich als Lern-Prozess, der offen, kontext- und umfeldorientiert angelegt wird durch schrittweise Evaluation und Datenfeedback mit zentralen Akteuren wie Auftraggebern, Planungsgruppe, Netzwerkakteuren wie z.B. die Teilnehmer der Zukunftskonferenz.

3.2 Qualitätsorientierung in Struktur, Prozess und Ergebnis und Nachhaltigkeit des kollektiven Prozesses

Für die Evaluation eines partizipativen Verfahrens wie z.B. der Zukunftskonferenz ist eine qualitätsorientierte Perspektive sinnvoll: Donabedian schlägt aus dem Kontext des Qualitätsmanagement die Unterscheidung in Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität vor (Donabedian 1982). Die Dimension „Strukturqualität“ untersucht die Kontextstrukturen (Handlungsfeld, Schaffung geeigneter situativer Ausgangs- und Handlungsbedingungen) sowie das in Anwendung kommende Verfahren selbst in seinen Designqualitäten und -besonderheiten. Die zweite Analyseebene der „Prozessqualität“ ist zu

beziehen auf die Dynamik des partizipativen Prozesses und seiner Prozesswirkungen. Ergebnisqualität lässt sich evaluieren im Hinblick auf materielle Ergebnisse wie Umsetzung von definierten Zielen. Zweitens geht es hier aber auch um netzwerkkulturelle Lernaspekte wie die Nachhaltigkeit kollektiver Lernprozesse.

4. Das Evaluationsdesign und die Zielkriterien der Vorbereitungsgruppe

Das Evaluationsdesign der zu evaluierenden Zukunftskonferenz setzt sich zusammen aus offenen systemischen Fragen, einer Kriterien- und Indikatorenliste, die seitens der Planungsgruppe gewichtet wurde, sowie Blitzlichtfragebögen, die auf dieser Grundlage tageweise an die Teilnehmer der Zukunftskonferenz ausgegeben und mit je unterschiedlichen inhaltlichen Akzentuierungen abgefragt wurden. Die Evaluationselemente auf der Zukunftskonferenz selbst bestehen aus einer Videodokumentation, unabhängigen Konferenzbeobachterinnen, Tagesevaluationen, der Diskussion der Ergebnisse in der AG Netzwerk sowie schriftlichen Evaluationen in der Folgeveranstaltung ein halbes Jahr später und zum Projektende.

Am Anfang der Evaluation werden als erforderlicher erster Schritt die Evaluationskriterien bestimmt. Dies geschieht auf zweierlei Weise: Einerseits werden sie dialogisch in einem systemisch angelegten Workshopdesign gewonnen[1] und zweitens durch ein Kriterien- und Indikatorenraster für Zukunftskonferenzen konkretisiert und gewichtet[2] (Oels 2002). In der Planungsphase wird das Evaluationsinstrumentarium teils entwickelt, teils angepasst, in der Zukunftskonferenz findet es in den Tagesevaluationen und in der Folgeveranstaltung ein halbes Jahr später in der Abschlussevaluation Anwendung. Für insgesamt 22 Kriterien liegen verschiedene Indikatoren sowie definierte Datenquellen vor (Oels 2000b). Die Gewichtung der Kriterien- und Indikatorenliste wird von jedem Mitglied der Planungsgruppe nach eigenen Prioritäten durchgeführt.

4.1 Strukturqualität als Voraussetzung zum Erfolg

Strukturqualität bezieht sich auf die für die Veranstaltung geschaffenen Voraussetzungen (wie ausgewähltes Verfahren, eingeladene Teilnehmer, Themenstellung, Gewährleistung von Räumlichkeiten, Verpflegung etc.). Der gewünschte Erfolg gilt den Teilnehmern der Vorbereitungsgruppe als erreichbar, wenn es gelingt, „relevante Akteure als Teilnehmer zu gewinnen", die „Zukunftskonferenz perfekt organisiert und publiziert" wird, „eine repräsentative Zusammensetzung" erreicht wird und gute Bedingungen wie Räumlichkeiten und Arbeitsmaterialien geschaffen werden.

4.2 Kontext, strukturelle Kontextbedingungen und Prozessqualität

Prozessqualität ist auf den Ablauf des Beteiligungsverfahrens selbst bezogen. Hier geht es um Fairness im Verlauf, die Qualität der Gesprächsatmosphäre, aber auch die Kompetenz der Teilnehmenden. Die Prozessindikatoren fragen nach der Motivation der Teilnehmenden, dem Grad kooperativer Zusammenarbeit, der effektiven und freudvollen Nutzung der Zeit etc. Die Vorbereitungsgruppe sieht auch die Prozessqualitäten

als wichtige Erfolgsfaktoren für die Zukunftskonferenz an. Die Veranstaltung soll innovativ und sektorübergreifend sein und viele sollen mit einbezogen werden. Sie soll fair ablaufen und in wiederkehrenden Veranstaltungen institutionalisiert werden. Die Teilnehmenden sollen motiviert und befähigt werden. Als für diesen Erfolg zu überwindende Hindernisse werden „unterschiedliche Zielvorstellungen" genannt, dass man sich „nicht auf ein Ziel einigen könne". Grundsätzliches Hindernis könne sein, „wo und wie Jugendliche beteiligt" werden sollen. Als Hindernis wird auch gesehen, dass „eine zu geringe Priorisierung des Projektes durch die Jugendberufshilfe" gegeben sei und dass „möglicherweise vorhandene Skepsis" den Erfolg der Zukunftskonferenz einschränken könne. Auch „Nicht-Teilnahme", „Vorurteile und kein Interesse" werden als Risiken gesehen sowie auch die „Problemsicht der IHKs und Betriebe". Auch die Befürchtung einer „Rivalität und Abschottung der Beteiligten" und einer „Konkurrenz unter freien Trägern" werden als mögliche Hindernisse benannt.

4.3 Ergebnisqualität als Kriterium Nummer 1 für Erfolg

Die Ergebniskriterien werden über die Ziele der Veranstalter/innen und Teilnehmer/innen, die Zielsetzungen und auf der Konferenz ausgearbeiteten Aktionspläne definiert. Von der Vorbereitungsgruppe formulierte Ziele sind z.B. Konsens, Multiplikatoreffekte, das Erreichen einer breiteren Öffentlichkeit, die Stärkung von Projektzusammenhängen. Die Vorbereitungsgruppe will eine „nachhaltige und tragfähige Vision" für die Vernetzung in der Jugendberufshilfe entwickeln und Behörden für die Implementierung der Konferenzvision und der Handlungsvorschläge sensibilisieren. Eine Ergebnisqualität der besonderen Art bezieht sich auf die Nachhaltigkeit kollektiver Lernprozesse (Oels i.E.). Der Aspekt der Kompetenzentwicklung bezieht sich auf immaterielle Erträge im Bereich der Prozesskompetenz der Teilnehmer/innen, Solidarität, Vertrauen, demokratische Arbeitsformen, Demokratisierung von Entscheidungsprozessen, gestiegenes Problembewusstsein in der Region, gestiegene Bereitschaft, mit anderen einen Beitrag zu leisten. Die Vorbereitungsgruppe wünscht sich, dass ein größeres Bewusstsein für Jugendberufshilfe entsteht und Qualitäten wie Verbindlichkeit, Verantwortungsgefühl und Hoffnung sowie die regelmäßige Analyse im Prozess in das Handlungsfeld Einzug halten. Lern- und Nachhaltigkeitsdimensionen – nämlich, dass Aktionsgruppen ihre Pläne verfolgen sollen, dass lokale Demokratie revitalisiert werden soll und dass Vertrauen entstehen soll, werden – trotz des Hintergrundes der benannten Misstrauenskultur zwischen freien Trägern der Jugendhilfe – nachrangig gewichtet.

4.4 Erfahrungen im Prozess

Vor der Zukunftskonferenz wird als Ziel formuliert, die relevanten Akteure mit ins Boot zu holen, die Veranstaltung gut zu organisieren und damit die Zahl der Mitstreiter zu erhöhen. Man will eine innovative Veranstaltung durchführen, in der es gelingt, die Vernetzung zu stärken, eine Vision zu entwickeln und die Behörden und Öffentlichkeit zu erreichen, also in der Region das Bewusstsein für das Thema zu wecken. Bereits in der Vorbereitungsphase wird deutlich, dass insbesondere Politik und Wirtschaft bis zum Veranstaltungsstart intensiv geworben werden müssen. Nach dreimonatiger Vorbereitung liegen am Vortag der Veranstaltung 59 Zusagen aus allen Beteiligtengruppen

(Politik, Administration, Betriebe, Wirtschaftsverbände, freie Träger der Jugendarbeit, Bildungsträger, Schulen, Jugendliche, Kirchen, Wohlfahrtsverbände) vor.

5. Beteiligtenorientierte Evaluation auf der Zukunftskonferenz und dem Follow up

Ende März 2000 findet die Zukunftskonferenz unter dem Motto „Zukunft gestalten durch vernetzte Jugendberufshilfen. Chancen und Perspektiven für Jugendliche im Vogelsberg" statt. Das standardisiert angelegte Verfahren Zukunftskonferenz soll in fünf Schritten in zweieinhalb Tagen – von Mittag des ersten bis Mittag des dritten Tages – ablaufen:

Vergangenheit	Gegenwart		Zukunft	Konsens	Maßnahmen-planung
	Außen	Innen			
Wo kommen wir her?	Welche Entwicklungen kommen auf uns zu?	Worauf sind wir stolz, was bedauern wir?	Was wollen wir erreichen?	Worin stimmen wir überein?	Was werden wir tun?
1. Tag	1. / 2. Tag	2. Tag	2. Tag	2./3. Tag	3. Tag

Abb. 1: Ablaufdiagramm einer Zukunftskonferenz

Grundlage der Prozessevaluation sind die Notizen der Konferenzbeobachterinnen, die Videoaufzeichnung, die schriftliche Dokumentation und die schriftlichen Tagesevaluationen. Das von den Teilnehmenden am Abend eines jeden der drei Tage auszufüllende „Blitzlicht" umfasst auf einem Bogen 10 Fragen und einen Kasten für Kommentare und Aussagen. Die Fragen orientieren sich an den Schwerpunktsetzungen der Planungsgruppe hinsichtlich Prozess- und Ergebnisqualität sowie Lern- und Kompetenzentwicklungsdimensionen. Die Kriterien und Indikatoren sprechen kognitive, emotionale und motivationale Aspekte an. An jedem der drei Tage werden – dem Prozess der Veranstaltung folgend, unterschiedliche Akzente in den Frageinhalten gesetzt. An jedem Morgen werden den Konferenzteilnehmenden die Ergebnisse der Tagesevaluationen thematisiert und öffentlich zugänglich gemacht.

5.1 Schlaglichter auf den Prozess der Veranstaltung

Obwohl noch am Vortag knapp 60 Zusagen vorliegen, sind zu Beginn der Veranstaltung nur knapp 40 Teilnehmende anwesend. Über die Dauer der Veranstaltung nehmen allerdings 38 Personen konstant teil, darunter betroffene Jugendliche unterschiedlicher kultureller Hintergründe ebenso wie die Vertretung des Vogelsberger Schülerparlamentes. Besonders schwach vertreten sind erwartungsgemäß Politik und Wirtschaft. Der erste Kreisbeigeordnete eröffnet die Veranstaltung, zieht sich jedoch relativ bald zurück.

5.1.1 Zögerlicher Beginn
Nach einem zögerlichen Beginn und einer abwartenden Haltung eines Viertels bis eines Drittels der Gruppe gelingt es im Laufe des ersten Nachmittags, das Gruppenklima etwas „aufzutauen" und ein energetischeres und zugewandteres Gespräch in den Gruppen zu erreichen, was gegen Abend jedoch wieder absinkt. Am Abend beantworten 34 Personen den Prozessevaluationsbogen, der sachlich-inhaltliche, emotionale und soziale Dimensionen des Konferenzprozesses abfragt. Über alle Dimensionen hinweg lässt sich ein durchgängig übereinstimmendes Muster erkennen von zweidrittel bis dreiviertel Zustimmung („ja und eher ja" und ein viertel ambivalentes Mittelfeld (teils teils). Zwar wird mehrheitlich der Prozess im Ganzen positiv bewertet, die Ergebnislage ist jedoch gemischt.

5.1.2 Allmähliches „unfreezing" am zweiten Tag
Auch am Morgen des zweiten Tages ist die Stimmung wieder etwas verhalten. Allerdings bessert sich das allgemeine Wohlbefinden und die wahrgenommene Prozessqualität im Laufe des Tages. Das Tagesblitzlicht setzt nun andere Akzente als die Tagesevaluation des ersten Tages. Die Auswertung zeigt als zentrales Ergebnis, dass das Feld der „Skeptiker" etwas kleiner geworden ist.

5.1.3 Der dritte Tag: Kontakt und Konsens statt Innovationskraft und Nachhaltigkeit
Auch die Tagesevaluation des dritten Tages variiert erneut den Fragefocus und akzentuiert nun auf die Einschätzungen der Konferenzergebnisse. Die Tagesevaluation des dritten Tages zeigt, dass die TeilnehmerInnen von den Ergebnissen der Zukunftskonferenz nicht übermäßig beeindruckt sind.

5.2 Qualitätsaspekte auf der Zukunftskonferenz
Werden die Aussagen und abgefragten Indikatoren wieder auf die dahinter liegende Struktur der Qualitätsaspekte bezogen, lassen sich die Ergebnisse der Prozessevaluation auf Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität rückbeziehen:

5.2.1 Strukturqualität: Unverbindlichkeit im Kontext, Designschwächen im Verfahren
Strukturqualität bezieht sich einerseits auf die Kontextbedingungen: hier wird deutlich, dass eine wohlfahrtspluralistische Netzwerkstruktur nicht bereits existiert, sondern erst entstehen müsste. Trotz großer Anstrengungen der Vorbereitungsgruppe blieben wichtige Systempartner wie Betriebe und Politik aus. Dies wirkt demotivierend und schwächt das Vertrauen der Teilnehmenden in einen gelingenden Prozess. Eine weitere Kontextbedingung liegt im Feld der freien Träger der Jugendhilfe: diese stehen teilweise miteinander in Konkurrenz. Mit steigendem Wettbewerbsdruck sinkt die Kooperationsbereitschaft. Strukturqualität bezieht sich aber auch auf das Ablaufdesign des gewählten Verfahrens Zukunftskonferenz: hier zeigen sich Mängel im Design: die Anfangsphase basiert auf einer Stillarbeit, die nicht geeignet ist, gruppendynamische und Gruppen aktivierende Prozesse anzustoßen (Oels 2002). Weiterhin erweist sich insbesondere das „Mindmap" am Ende des ersten Tages als problematisch in seiner Anlage. Von den TeilnehmerInnen kritisiert wird auch die Allgemeinheit der Ergebnis-

se und die relativ geringe Planungsqualität, in der Entscheidungs-, Ressourcen- und Implementierungsmacht nicht in den Planungsprozess einbezogen werden (vgl. auch Oels 2002).

5.2.2 Prozessqualität: Partizipationsdefizite
Aber auch unabhängig vom gewählten Verfahren treten Kommunikationsprobleme im Prozess auf. Das vorab von der Vorbereitungsgruppe definierte Ideal konsensueller Meinungsbildung und wertschätzender Kommunikation wird im Prozess nur unzureichend eingelöst. Gerade die Jugendlichen haben auf der Veranstaltung keinen leichten Stand: Sie vermerken, dass die Erwachsenen ihre Fachsprache sprechen, die sie nicht verstehen.

5.2.3 Ergebnisqualität: allgemeine Ergebnisse, keine gemeinsame Vision
Auch in Bezug auf die gemeinsame Vision und die erzielten Ergebnisse in der Projektplanung sind größere Teile der Gruppe eher verhalten. So kommen allein 20 Teilnehmer zu dem Schluss, dass die „Vision und die Maßnahmenpläne" eher nicht oder nicht über das hinausgehen, „was man vor der Konferenz hätte annehmen können". Damit zeigt sich hier wieder ein gemischtes Bild im Verhältnis dreiviertel Akzeptanz und einviertel Skepsis.

5.3 Bilanz der Zukunftskonferenz nach sechs Monaten
Die Ergebnisse der Blitzlichtfragebögen, das Konferenzvideo und die Konferenzdokumentation werden der Netzwerkgruppe nach einem Monat zur Diskussion vorgelegt – die Rückmeldungen decken sich weitgehend mit den Ergebnissen der Evaluation aus der Zukunftskonferenz. Auch in der Nachevaluation nach sechs Monaten werden die verhaltenen Rückmeldungen bestätigt: die Arbeit der auf der Zukunftskonferenz etablierten Projektgruppen wird als „nur bedingt folgenreich" angesehen: TeilnehmerInnen meinen, „es sei vieles im Sand verlaufen". Der Zukunftskonferenz gelingt es also nicht ohne weiteres, nachhaltige Wirkungen zu erzielen oder auf der Systemebene Lernprozesse nachhaltig wirksam werden zu lassen. Die Erfolge der Zukunftskonferenz beschränken sich auf die Ebene der Stärkung individueller Kontakte und Dialogs. Es finden keine Folgeprozesse statt, die die Implementierung des Vereinbarten einlösen und nach außen kommunizieren.

6. Partizipative Planung jenseits von Harmonie und Hierarchie – Vorbehalt

Mit dieser kurzen Skizze der auf der Zukunftskonferenz eingesetzten Evaluationsverfahren und -ergebnisse wird bereits deutlich, dass sich die an Zukunftsgestaltung und Lernen orientierten Verfahren nicht „harmonistisch" als interessenneutral rekonstruieren lassen, sondern Lernerfolge und Systembildung im Gegenteil gerade in strukturell konfliktiven Settings unsicher sind. Statt einer von den „Erfindern" des Verfahrens nahe gelegten „pluralen Vielfalt", des „Lernlaboratoriums" (Weisbord/Janoff 1995), eines systemischen, harmonischen Lernprozesses sozialer Bildung muss eine solche Veran-

staltung (auch) als Ort der politischen Aushandlung und der widerstreitenden Interessen rekonstruiert werden (Messner 1994). Es muss strukturell von der inneren Komplexität des Handlungsfeldes ausgegangen und eine Perspektive der Mehrebenenregulation angelegt werden: Ziel- und Interessenkonflikte sind angelegt durch vertikale Komplexität (EU-, Landes-, Kreisebene) sowie horizontale Komplexität pluraler Akteure und Binnenkomplexität in den möglicherweise widerstreitenden Rollen und Interessen der Netzwerkakteure als Subjekte, die gleichzeitig in mehrere Zielsysteme eingebettet sind (Sydow/Windeler 2000).

Die Gleichzeitigkeit von Demokratisierung durch Partizipation, Ökonomisierung durch Positionierungsdruck in umkämpften Terrains und Anforderungen der Konsensbildung durch Prozesse selbst organisierten Lernens stellt gerade lose, netzwerkförmige wohlfahrtspluralistische Arrangements vor enorme Herausforderungen (Messner 1994). „Lernen" zwischen Akteuren verschiedener Sektoren ist unter diesen Bedingungen erschwert, Bildungsprozesse möglich, aber nicht zu garantieren. Partizipative Verfahren sind daher als Prozess zu rekonstruieren, in dem Kontextbedingungen, Veranstaltungsdesigns und Prozessgestaltung auf ihre erfolgskritischen Implikationen für kollektives Lernen zu evaluieren sind – und in denen Nachhaltigkeit sich nicht von selbst einstellt, sondern aktiv hergestellt werden muss (Weber i.E.).

Anmerkungen

1 Zu Beginn der Planung im Januar 2000 wurden die Mitglieder der Planungsgruppe gebeten, die folgenden vier systemischen Fragen nach dem Satzergänzungsverfahren an vier Pinwänden zu beantworten: „Die Zukunftskonferenz ist ein Erfolg, wenn ...."; „Den erreichen wir, wenn wir ...", „den Erfolg kann man sehen an...", „Hindernisse und Probleme, die dafür zu überwinden sind ..." Die Mitglieder der Planungsgruppe notieren Stichpunkte auf Metaplankarten, heften diese individuell an die Pinwände und kommentieren diese vor der Gruppe. So werden die Kriterien, Erfolgsfaktoren und Erfolgsbedingungen aller Planungsgruppenmitglieder erfasst.

2 Als zweites Instrument zur Definierung von Zielen, Kriterien und Indikatoren dient das Evaluationsinstrument der Indikatoren und Erfolgskriterien. Die von Angela Oels (2000) erarbeiteten Kriterien werden anhand von Indikatoren operationalisiert und damit messbar gemacht. In Abweichung zu dem erprobten Evaluationsinstrument wird hier mit Rückgriff auf Donabedian auch Strukturqualität als Qualitätsaspekt unterschieden (Donabedian 1982).

Literatur

Arnold, R./Schüssler, I.: Deutungslernen in der Erwachsenenbildung – Voraussetzungen für ein nachhaltiges Lernen. In: De Cuvry, A. u.a. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied 1999

Apel, H./Dernbach, D./Ködelpeter, T./Weinbrenner, P. (Hrsg.): Wege zur Zukunftsfähigkeit – ein Methodenhandbuch. Arbeitshilfen für Selbsthilfe- und Bürgerinitiativen Nr. 19. Stiftung Mitarbeit, Bonn 1998

Breyer, K./Hemkes, B./Schneidereit, U. (Hrsg.): Lokale Agenda 21 – Acht Schritte zur zukunftsfähigen Kommune. Ein Gemeinschaftsprojekt: Institut für Kirche und Gesellschaft der Evangelischen Kirche von Westfalen, DGB Bildungswerk e.V., AQUA-Team, Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V., Düsseldorf 2001

Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N.: Auf dem Weg zu einer neuen Ordnungsstruktur im Sozial- und Gesundheitssektor. Zur politischen Inszenierung von Wettbewerb und Vernetzung. In: neue praxis, Heft 4, 30. Jg., 2000, S. 317–334.

Donabedian, A.: An Exploration of Structure, Process and Outcome as Approaches to Quality Assessment. In: Selbmann, H.K./Überla, K.K. (Hrsg.): Quality Assessment of Medical Care. Gerlingen 1982

Elsen, S./Ries, H./Löns, N./Homfeldt, H.-G. (Hrsg.): Sozialen Wandel gestalten – Lernen für die Zivilgesellschaft. Neuwied 2000

Evers, A./Olk, Th.: Wohlfahrtspluralismus. Vom Wohlfahrtsstaat zur Wohlfahrtsgesellschaft. Opladen 1996

Guba, E.G./Lincoln, Y.S.: Fourth Generation Evaluation. Newbury Park CA 1989

Holman, P./Devane, T.: The Change Handbook. Group Methods for Shaping the Future, San Francisco 1999

Greif, S./Kurtz, H.-J.: Handbuch selbstorganisiertes Lernen. 2. Aufl., Göttingen 1998

Grunwald, W./Lilge, H.-G. (Hrsg.): Partizipative Führung. Betriebwirtschaftliche und sozialpsychologische Aspekte. Bern 1980

Hafeneger, B.: Politische Bildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 691–705

Holtkamp, L.: Bürgerbeteiligung in Städten und Gemeinden. Ein Praxisleitfaden für die Bürgerkommune. Berlin 2000

Jungk, R./Müllert, N.R.: Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München 1991

Königswieser, R./Keil, M.: Das Feuer großer Gruppen. Stuttgart 2000

Lüttringhaus, M.: Partizipation in benachteiligten Stadtteilen: Planung am „bunten" statt „grünen" Tisch. In: Elsen, S./Ries, H./Löns, N./Homfeldt, H.-G. (Hrsg.): Sozialen Wandel gestalten – Lernen für die Zivilgesellschaft. Neuwied 2000, S. 213–229

Merchel, J.: Kooperative Jugendhilfeplanung. Eine praxisbezogene Einführung. Opladen 1994

Merchel, J.: Kooperation und Vernetzung in der Jugendhilfe. In: Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.): Netzwerkökonomie im Wohlfahrtsstaat. Wettbewerb im Sozial- und Gesundheitssektor. Berlin 2000, S. 91–118

Messner, D.: Fallstricke und Grenzen der Netzwerksteuerung. In: Prokla, Heft 97/1994. S. 563–596

Oels, A.: Großgruppenevaluation in Netzwerken. In: Weber, S. (Hrsg.): Das lernende Netzwerk. Wiesbaden (i.E.)

Oels, A.: Investigating the emotional roller-coaster ride: A case-study-based assessment of the Future Search Conference Design. Systems Research and Behavioral Science. Special Issue: Participatory Planning and Designing, 2002

Oels, A.: »Let's get together and feel alright!« Eine kritische Untersuchung von »Agenda 21«-Prozessen in England und Deutschland. In: Heinelt, H./Mühlich, E.: Lokale Agenda 21-Prozesse. Erklärungsansätze, Konzepte und Ergebnisse. Reihe ‚Städte und Regionen in Europa' Band 7, Opladen 2000a, S. 182–200

Oels, A.: The Power of Visioning. An evaluation of community-based Future Search Conferences in England and Germany (unveröffentlichte Promotionsschrift, University of East Anglia, England 2000b)

Polanyi, M.F.D.: A qualitative analysis and critique of a ‚Future Search' conference: Reframing repetitive strain injuries for action. Doctoral dissertation. Faculty of Environmental Studies, York University, Toronto/Ontario, Canada 1999

Sanders, J.R. (Hrsg.): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee n Standards for Educational Evaluation". Opladen 1999

Selle, K.: Kooperation im intermediären Bereich. Anmerkungen zum Wandel im Planungsverständnis. In: Evers, A./Olk, Th.: Wohlfahrtspluralismus. Vom Wohlfahrtsstaat zur Wohlfahrtsgesellschaft. Opladen 1996, S. 236–256

Sydow, J./Windeler, A. (Hrsg.): Steuerung von und in Netzwerken – Perspektiven, Konzepte, vor allem aber offene Fragen. In: Sydow, J./Windeler, A. (Hrsg.): Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken. Opladen/Wiesbaden 2000. S. 1–24

Weber, S. (Hrsg.): Das lernende Netzwerk. Instrumente, Methoden, Erfolgsfaktoren. Wiesbaden (i.E.)

Weber, S. (Hrsg.): Vernetzungsprozesse gestalten. Erfahrungen aus der Beraterpraxis mit großen Gruppen und Organisationen. Wiesbaden 2002

Weber, S. : Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe. Erfahrungen mit institutioneller Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen 2001

Weber, S.: Power to the People!? Selbstorganisation, Systemlernen und Strategiebildung mit großen Gruppen. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 2/2000 (2000a), S. 63–83

Weber, S.: Institutionelle Vernetzung im Non-Profit-Bereich. In: Schauer, R./Blümle; E.-B./Witt, D./Anheier, H. (Hrsg.): Nonprofit-Organisationen im Wandel. Herausforderungen, gesellschaftliche Verantwortung, Perspektiven. Eine Dokumentation. Linz 2000 (2000b). S. 211–232

Weisbord, M./Janoff, S.: Zukunftskonferenz: Die gemeinsame Basis finden und handeln. In: Königswieser, R./Keil, M.: Das Feuer der großen Gruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großveranstaltungen. Beratergruppe Neuwaldegg/synetz, Stuttgart 2000, S. 129–145

Weisbord, M./Janoff, S.: Future Search. An Action Guide to Finding Common Ground in Organizations and Communities. San Francisco 1995

zur Bonsen, M.: Energiequelle Zukunftskonferenz. Harvard Business Manager III (3) 1994 , S. 25–30

zur Bonsen, M.: Simultaneous Change – Schneller Wandel mit großen Gruppen. Organisationsentwicklung 4, 1995, S. 30–43

zur Bonsen, M.: Die Zukunftskonferenz. Grundlagen der Weiterbildung. August 1996, S. 1–12

Klaus-Peter Hufer

Politische Erwachsenenbildung: Situation und Debatten

1. Die aktuelle Lage: beachtliche Leistungen, aber schlechte Aussichten

Entgegen allen Unkenrufen und den permanenten Krisenlamentos hat die politische Erwachsenenbildung ein vitales Leben entfaltet. Über die Jahrzehnte hinweg besteht eine breite und insgesamt bewährte Infrastruktur mit pluralen Trägern. Die Leistungen ihrer Einrichtungen sind beachtlich (siehe Hufer 1999a u. b). Allein die öffentlich getragenen Volkshochschulen, die bekanntesten Institutionen der Erwachsenenbildung, verzeichneten im Jahr 1997[1] bei ihren Kursen und Vorträgen im Stoffgebiet „Gesellschaft/Geschichte/Politik" eine Zahl von ca. 460.000 Teilnehmenden (Volkshochschul-Statistik, S. 33 u. 72). Wer hier weiter rechnet und die Daten der übrigen Trägerverbände hinzuzählt, der stößt auf große Besucherzahlen: Solide Schätzungen kommen auf eine Summe von ca. 2,4 Millionen Belegungen im Jahr (Ciupke/Reichling 1999, S. 261).

Trotz dieser Fakten ist die Wahrnehmung politischer Erwachsenenbildung getrübt. Sie ist stets abhängig von den politischen Rahmenbedingungen, den sozialen Gegebenheiten und dem kulturellen Klima in der Gesellschaft. Als das Leitmotiv noch hieß „Mehr Demokratie wagen", da waren die Zeiten für politische Bildung günstiger, als wenn – wie heute – das durchgängige Motto lautet „Den Wirtschaftsstandort Deutschland sichern". Die mit dieser Parole verbundene Entwicklung bietet der außerschulischen politischen Bildung schlechte, vielleicht sogar verheerende Aussichten. Denn auch ihre Angebote werden zunehmend betriebswirtschaftlichen Kalkulationen unterworfen. Auch ihre Veranstaltungen müssen vielfach „Kosten deckend" sein. Es ist aber nicht zu erwarten, dass die Adressaten beispielsweise für ein entwicklungspolitisches Seminar genauso viel bezahlen wie für einen Computerkurs, ein Angebot zum Wirtschaftsenglisch oder ein Verkaufstraining. Gefragt ist in dieser Situation die Kreativität politischer Bildner und Bildnerinnen. Das vorläufige Ergebnis ist erfreulich: Zahlreiche Projekte und Konzepte sind entstanden, die weit entfernt sind von der traditionellen Vermittlungsform durch Vorträge, Kurse und Seminare. Politische Bildung ist in Bewegung – trotz schwierig gewordener Voraussetzungen (Hufer 1992, S. 110–160, Hufer 1995a, Hufer 1999a, Hufer 2001d).

2. Bildungspolitik: Politische Bildung – ein Fall für Sonntagsreden

Wahrgenommen wird diese Weiterentwicklung politischer Erwachsenenbildung jedoch nicht immer und überall. Ein Beispiel: Bei den wenigen Situationen, in denen im Deutschen Bundestag über politische Bildung debattiert wurde, gab es auch einmal eine

Beschreibung des politischen Bildners. Es war ein Negativbild, mit dem 1988 im Hohen Haus der CDU-Abgeordnete Daweke den „politischen Bildner als Phänotyp“ wie folgt skizzierte: „... es (ist) einer, der eher larmoyant ist, verbissen, missionarisch, mit erhobenem Zeigefinger durch die Gegend gehend: ‚Ich weiß es, bitte glaubt mir das‘“ (Deutscher Bundestag 1988, S. 3803). Daweke fragte, ob dieser „Typ (des missionarischen politischen Bildners, d. Verf.) einer ist, der die jungen Leute ... oder diejenigen in der Erwachsenenbildung tatsächlich erreicht“ (Deutscher Bundestag 1988, S. 3803).

Da ist es wieder, das hartnäckig sich haltende Bild des sorgenumwobenen Politmissionars, der einsam durch die Flure einer Bildungsstätte schreitet, grau geworden, mit einem hermetisch abgeschotteten Jargon objektiv die Welt deutet, milde Fragen an das Publikum richtet, die er vorzugsweise selbst beantwortet. Eine Art Westentaschen-Reinkarnation des Hegelschen Weltgeistes. Die Metapher vom Missionar wurde nicht nur damals im Bundestag kolportiert, sie ist auch heute noch verbreitet.[2] Dabei wird die schlichte Tatsache verkannt, dass ein politischer Bildner, der diesem Zerrbild entspräche, auf dem Bildungsmarkt hoffnungslos unterginge. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen blieben nämlich seinen Angeboten fern. Zwölf Jahre später, im Mai 2000, diskutierte der Deutsche Bundestag wieder einmal über Erwachsenenbildung. Anlass war ein Antrag von Abgeordneten der Regierungskoalition mit dem Titel „Lebensbegleitendes Lernen für alle – Weiterbildung ausbauen und stärken“ (Lebensbegleitendes Lernen 2000). Dabei ging es um den Strukturwandel in Gesellschaft und Wirtschaft sowie die Möglichkeit, ihn mit einer „offensiven Weiterbildungspolitik“ (ebd., S. 4) zu bewältigen.

Der Meinungsaustausch im Bundestag vollzog sich weitestgehend konfliktfrei; mehr noch: Die rot-grüne Koalition wurde vom Sprecher der CDU/CSU-Fraktion ausdrücklich dafür beglückwünscht, dass sie nun mit ihrer Forderung nach „Eigenverantwortung der am Lernprozess Beteiligten“ „eine alte CDU/CSU-Forderung zu einem neuen Leitbild erhoben“ hätte (Deutscher Bundestag 2000, S. 9608). Gemeint waren selbst organisierte Lernprozesse (die jedoch nicht gleichzusetzen sind mit selbstbestimmten Bildungsvorgängen [siehe Hufer/Klemm 2002, S. 76–100]). Diese Harmonie ist bezeichnend und verdeutlicht die gegenwärtige parteiübergreifende bildungspolitische Grundhaltung. Aufschlussreich ist, dass bei dieser Bundestagssitzung die politische Bildung so gut wie nicht vorkam. Bei der Beschäftigung mit dem gesellschaftlichen Wandel und seinen Herausforderungen spielt sie für Bildungspolitiker nur eine periphere, vermutlich sogar keine Rolle.

Selbstverständlich werden in politischen Sonntagsreden der besondere Wert, die Wichtigkeit und Notwendigkeit von politischer Erwachsenenbildung/Weiterbildung betont. Jedoch haben sich die Akzente und die Zwischentöne gegenüber früher gewandelt. So verkündete beispielsweise die hessische Kultusministerin Karin Wolff in einem Interview Folgendes: „Damit es politische Bildung und Weiterbildung geben kann, ist eine stabile Infrastruktur nötig, das sehe ich auch so. Aber dass dafür große Institutionen gefüttert werden müssen, ist m.E. nicht mehr angemessen. Wohl und Wehe der politi-

schen Bildung hängen ja nicht allein an den Finanzen, sondern grundsätzlich daran, dass sich die Anbieter von politischer Weiterbildung darüber klar sein müssen, wie sie die Menschen zur Teilnahme motivieren können. ... Da müssen sich die Anbieter etwas einfallen lassen" („Urteilsfähigkeit entwickeln" 1999, S. 5). Übersetzt heißt das: Politische Weiterbildung ja, aber weniger Geld vom Staat. Die Ministerin reduziert das Problem auf eine angeblich mangelnde Flexibilität der Institutionen der Erwachsenenbildung und entpflichtet den Staat. Angesagt ist marktopportunes Verhalten.

Trotz dezidierter Warnungen zahlreicher Bildungsorganisationen und -verbände, politische Bildung nicht dem Markt zu überlassen, wird diese Tendenz weiter forciert. Man gewinnt den Eindruck, als ziele eine – übrigens von allen Parteien getragene – Bildungspolitik in erster Linie auf die Computerisierung des Lebens, die „Standortsicherung" auf dem globalisierten Markt, eine fast bedingungslose Entstaatlichung, die Ökonomisierung, auch Kommerzialisierung der Bildung (die zum „Produkt" wird). Es geht vorrangig um Weiterqualifizierung, nicht um Bildung – und schon gar nicht um eine aufklärende, gar emanzipatorische politische Bildung. Möglicherweise stört diese die glatte Funktionalität sogar.

3. Bezugswissenschaften: Politische Erwachsenenbildung ist weitgehend beziehungslos

Die Bezugswissenschaften für die politische Erwachsenenbildung sind zahlreich (Körber 1999), aber zwei besonders wichtige, die Politikdidaktik und die Erwachsenenbildungswissenschaft, zeigen beispielhaft, wie isoliert eine praktisch arbeitende politische Erwachsenenbildung derzeit ist. Die *Politikdidaktik* bezieht sich nach wie vor in erster Linie auf die allgemein bildenden Schulen. Eine wissenschaftliche Alternative, d.h. eine theoriegestützte politische Bildung für den Bereich der Erwachsenenbildung ist erst in Ansätzen in Sicht (Ahlheim 1990, Beer/Cremer/Massing 1999, Hufer 1999b, Hufer 2001a). In der *Erwachsenenbildungswissenschaft* spielt eine normative politische Bildung derzeit keine große Rolle. Für diese besonders herausfordernd ist die teilweise aggressiv vollzogene Abkehr von den Perspektiven und Postulaten der Aufklärung durch wichtige Vertreter der Erwachsenenbildungswissenschaft. Eine aufklärerische Orientierung wird dann als eine „Menschheitsverbesserungsposition" (Kade 1993, S. 392) dargestellt. Hinzu kommt ein „betriebswirtschaftlicher Imperialismus" (Negt 1997, S. 2), der alle Lebensbereiche durchdringt. Dieser wird weitgehend vorbehaltlos, oft auch eilfertig aufgenommen. Immerhin hat auch der Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Ekkehard Nuissl, die folgenden, wohl nicht nur rhetorisch gemeinten Fragen gestellt: „Sind Angebote, die nicht von Interessierten finanziert werden, aufrecht zu erhalten? Und wenn ja: aus welchen Gründen? ... Wie, wenn politische Bildung anders als bisher sein müsste, um für Menschen so interessant zu sein, dass sie dafür auch bereit wären, Zeit und Geld zu investieren? ... Wie, wenn ‚politische Bildung' als Demokratieschulung in einer Zeit, in der es kein gesellschaftliches Gegenmodell mehr gibt, obsolet ist? Und ersetzt werden müsste durch ‚ökonomische Bildung'?" (Nuissl 2000, S. 217).

4. Politische Bildnerinnen und Bildner: eine große Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Im Stakkatotempo werden ständig neue Signalbegriffe auf den Markt gebracht, die schlagwortartig den Zustand unserer Zeit etikettieren. Es fing mit der Risikogesellschaft an und endet (vorläufig) bei der Stress-Gesellschaft. Zu hören und zu lesen ist von Individualisierungsprozessen, Fragmentierungserscheinungen, Globalisierung, Steuerungsverlust der Politik, Politikverdrossenheit, Inszenierung von Politik, anomischen Entwicklungen, neuen Kommunikationsformen, vom Kampf der Kulturen. Bekannt sind die Namen der sieben, acht, neun oder noch mehr sozialen Milieus der Bundesrepublik. Gedeutet werden die Zeichen von Imitation und Distinktion der Mitglieder dieser verschiedenen Milieus, entschlüsselt deren ästhetische Präferenzen. Politische Bildner und Bildnerinnen wissen, dass es zu all diesen Themen und denjenigen, die sie sonst noch beschäftigen sollten, jeweils hochdifferenzierte und für einen pädagogischen „Generalisten" nicht leicht zu dechiffrierende Spezialdiskussionen gibt, beispielweise zur Geschlechterproblematik, zur kulturellen Differenz, zum Rechtsextremismus, zu den Umwelt- und Ökologieproblemen, zur neuen oder alten sozialen Frage, zur Relevanz der neuen Medien für Kommunikation und Sozialisation, zum Generationenverhältnis etc.

Eigentlich sollten politische Bildnerinnen und Bildner dies alles angemessen rezipieren, politisch-bildnerische Folgerungen ziehen und auf die Bildungsarbeit im Allgemeinen und ihren speziellen institutionellen Kontext sowie die Bedürfnisse ihrer Adressaten im Besonderen übertragen. Da aber der Alltag mit Alltäglichem ausreichend bestückt ist, wird die Kluft zwischen Theorie und Praxis, Anspruch und Wirklichkeit, Option und Realität groß und größer. Welche Kriterien haben Bildnerinnen und Bildner, um aus der Überbietungsspirale von zeitdiagnostischen Deutungen das herauszuholen, was für die Teilnehmenden ihrer Veranstaltung mitteilsam und diskussionsnotwendig ist? Wie verarbeiten sie ihre Diskrepanzgefühle zwischen Wollen und Haben, Wünschbarem und Machbarem, theoretisch Plausiblem und praktisch zu Bewältigendem? Fragen wie diese werden angesichts der multimedial vermittelten Informationsmengen und des gleichzeitig rasanten Verfalls ihrer Bedeutung noch drängender werden.

5. Diskussionen und Debatten: vier, vielleicht bald fünf strittige Themenfelder

Innerhalb der politischen Erwachsenenbildung wird auf die geänderte gesellschafts- und bildungspolitische Lage mit mindestens vier Diskussionsfeldern bzw. Debatten reagiert, die mitunter den Charakter von Streitigkeiten angenommen haben. Der erste Meinungsstreit bewegt sich um die Frage nach Kern und Reichweite von *Bildung*: Gibt es noch eine Bildungsidee mit verbindlichen Zielen und Inhalten? Diese Frage bejahen nur noch Unentwegte (Ahlheim 1998). Ist gar ein Bildungs- und Wissenskanon notwendig, ist er überhaupt zeitangemessen? Und wer kann ihn welcher Kompetenz definieren? Oder bedarf es in der spät-, nach- oder postmodernen Industriegesellschaft lediglich passender Schlüsselqualifikationen, welche die Menschen in die Lage verset-

zen, flexibel und situationsgerecht reagieren und sich neu positionieren zu können? Worauf richtet sich politische Bildung bei der Gewinnung ihrer Themen und der Perspektive ihrer Arbeit: Orientiert sie sich am Alltag und/oder weist sie über diesen und seine Beschränkungen hinaus?

Bei der zweiten Debatte geht es um den *Politikbegriff***:** Soll dieser eher eng an den Fragen des Systems, den Institutionen und klassischen Organisationen orientiert sein oder aber, dem Befund von der „Entgrenzung" und „Entörtlichung" (Beck 1986, S. 311) folgend, ein weites Verständnis zugrunde legen und Politik als in die Gesellschaft hinein diffundiert verstehen? Die jeweiligen Antworten haben unterschiedliche Konsequenzen für das Verständnis vom Fach und dessen Themen und Arbeitsweisen. Beide Positionen belegen sich mit dem Vorwurf, politische Bildung entweder zu sterilisieren oder zu entpolitisieren (siehe Hufer 2001b).

Die dritte Auseinandersetzung bewegt sich um die *erkenntnistheoretischen Grundlagen* und die daraus folgenden didaktischen Konsequenzen: Im Mittelpunkt steht dabei der Konstruktivismus. Ihm zufolge stelle sich Erwachsenenbildung immer als Deutungslernen dar, Erwachsenenbildner/innen müssten ihren Professionalitätsanspruch überdenken, ein „Aufklärungsanspruch" sei „gleichermaßen überheblich wie verengt"; Bildung sei nicht „organisierbar" und nicht zu „erzeugen", sondern nur durch „Anregung" und „Ermöglichung" realisierbar (Arnold/Siebert 1995, S. 5–8). Dagegen kann eingewendet werden, dass soziale Realität keine Deutung sei, dass zentrale Kategorien des Politischen – etwa Herrschaft und Macht oder Common sense – von einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung nicht erfasst werden, dass wesentliche Themen der politischen Bildung wie etwa Rechtsextremismus oder Arbeitslosigkeit außerhalb deren Reichweite liegen.

Schließlich hat politische Bildung gesellschaftspolitische Ziele, während der Konstruktivismus gesellschaftlich indifferent ist (Hufer 2001c).[3] Bei einer kritischen politischen Bildung geht es nicht (nur) um Deutungen und den Austausch von Deutungsmustern, sondern auch um Vorurteile, deren Entstehung und Problematisierung (Ahlheim 1999). Und hier muss man fragen, von welcher Warte aus und mit welchem Ziel man Vorurteile – beispielsweise fremdenfeindlicher Art – kritisiert. Ohne Normativität – so die Kritik – gibt es keine politische Bildung. Inzwischen wachsen die Vorbehalte gegenüber dem Konstruktivismus – zunehmend und deutlich artikuliert von emanzipatorisch orientierten Erwachsenenbildnern (Ahlheim 2002, Pongratz 2002, Zeuner 2002).

Die vierte Kontroverse kreist um die Frage nach der *Legitimation* politischer Bildung: Hier stehen sich zwei Positionen gegenüber. Die eine betont die wirtschaftliche Nützlichkeit politischer Bildung und sieht in ihr eine Akzeptanzsteigerung und Begründung ihrer Arbeit. Dagegen wird von der anderen Seite eingewandt, dass nicht ökonomischer oder gar betriebswirtschaftlicher Nutzen die entscheidende Legitimation für politische Bildungsarbeit stiften kann. Diese begründet vielmehr ihre Notwendigkeit aus gesellschaftlich und politisch zentralen Fragen sowie den daraus abgeleiteten Bildungs-

ansprüchen. Aus dieser strategischen und inhaltlichen Auseinandersetzung ergeben sich bildungspolitische Fragen nach der Finanzierung von politischer Bildung: Soll sie sich mehr über betriebswirtschaftliche Modelle steuern und am Markt orientieren oder aber entziehen sich ihre Themen und Ansprüche grundsätzlich solchen Konsequenzen und politische Bildung bleibt eine gesellschaftlich notwendige Subvention (Unternehmen Bildung 1998, Hufer 2001a, S. 26–29, 57–69)?

Neuerdings gibt es auch wieder die Zielidee *Solidarität und Gerechtigkeit*, vor allem von Oskar Negt ist sie ins Spiel gebracht worden (Negt 2002a und 2002b). Sie wird gegen das Menschenbild gesetzt, das vom Marktegoismus und dem „grausliche(n) Begriff der Ich-AG" (Negt 2002b) bestimmt wird. Hier bahnt sich möglicherweise eine neue, eine fünfte Kontroverse an, denn es gibt namhafte Politikdidaktiker, die eine Orientierung politischer Bildung an Gleichheit oder Solidarität entschieden ablehnen.[4]

6. Unterschiede: drei Varianten vom (Selbst-)Verständnis von politischer Erwachsenenbildung

Als Reaktionen auf die soziale und politische Situation der Gegenwart und als Konsequenz aus den fachinternen Diskussionen, Auseinandersetzungen, Kontroversen und Debatten sowie als Versuche, die Probleme politischer Bildung zu lösen, lassen sich drei idealtypische Varianten/Bilder vom (Selbst-)Verständnis politischer Erwachsenenbildung feststellen.

Die *modernistische Variante* will die „Herausforderungen der Modernisierung" (Sander 2000) annehmen. Sie hat ein positives Verhältnis zu ökonomischen Denkweisen und Marktmechanismen im Bildungsbereich. Kundenorientierung (Sander 1998) und gebrauchswertorientierte Nützlichkeit werden von ihr bejaht und als Rahmenkategorien und Zielkriterien politischer Bildung gesehen. Wesentlich ist ein gutes und erfolgreiches Marketing (Roick 1998, Becker 2000). Politische Bildung wird als eine „Dienstleistung" taxiert, die sich als solche „nicht mehr von politischen Botschaften her legitimieren kann", sondern „von ihrem Nutzen für die Adressaten her legitimieren (muß)" (Sander 1998, S. 33). So könnten von der politischen Bildung „Qualifikationen" für erfolgreiches berufliches Lernen vermittelt werden (Sander 1996, S. 31). Politische Bildung müsse vor allem ihr Image verbessern. Zu entwickeln seien „Lernangebote ..., die sich auch unter Marktbedingungen behaupten können" (Sander 2000, S. 43). Normative Bezüge, Parteinahme bzw. Parteilichkeit, weltanschauliche Wurzeln und Überzeugungen etc. sind in diesem Verständnis von politischer Bildung bedeutungslos geworden.

Eine andere Zuschreibung politischer Bildung kann man als die *diskursive Variante* bezeichnen. Ihr theoretischer Ausgangspunkt ist die individualisierte, pluralisierte und in soziale Milieus auseinander driftende Gesellschaft. Diese bringe zunehmende Unklarheit, Verunsicherung und Beziehungslosigkeit auf der einen, aber auch Wahlmöglichkeiten und optionale Entscheidungen auf der anderen Seite mit sich. In dieser Situation habe

politische Bildung die Funktion, einen Ort der Verständigung anzubieten. Politische Bildung vermittele und moderiere zwischen Menschen verschiedener Herkünfte, Zugehörigkeiten, Interessen und Ziele. Da es keine verbindliche Deutung von Welt und Politik (mehr) gebe, sei auch die „Definitionsmacht der Teilnehmenden gewachsen" (Reichling 1999, S. 161). Eine „autoritative ‚Wissensausgießung'" (ebd., S. 161) wird daher für nicht angebracht gehalten; vielmehr habe politische Bildung die Aufgabe, „eine Dezentrierung von Perspektiven zu unterstützen" (Ciupke/Reichling 2000, S. 273).

Die *emanzipatorische Variante* bleibt explizit dem Traditionsbestand aufklärerischer politischer Bildung verbunden. Aufklärung ist Weg und Ziel dieser so orientierten politischen Bildung. Auch in einer vermeintlichen individualisierten Gesellschaft sind für sie die „klassischen" Kategorien politischer Bildung gültig, nämlich die Frage nach Herrschaftsinteressen und -absichten sowie den sie absichernden Ideologien (Hufer 1995b). Angesichts der Bedrohung durch Globalisierung, der „Ethnisierung sozialer Konflikte und ökonomischer Verteilungskämpfe" und der „Militarisierung der Politik" (Ahlheim 2000, S. 27) gebe es keine Alternative zur Gesellschaftskritik. Dabei haben sich die Vertreter dieses Ansatzes verabschiedet „von dem apostolischen Anspruch auf politische Belehrung und Bekehrung" (Meueler 2002, S. 17). Wichtig sei vielmehr die professionelle Begleitung widerständiger politischer Subjektentwicklung (siehe Meueler 2002). Es gelte, „kritische Kompetenz zu stärken" (Ahlheim 2000, S. 27).

Unabhängig von den Konfliktfeldern und Zielvorstellungen politischer Erwachsenenbildung kommt es für die in ihr Arbeitenden und für sie Engagierten darauf an, den gesellschaftlichen Nutzen ihrer Profession zu verdeutlichen. Denn eine Gesellschaft, die sich lediglich aus einer Ansammlung von „Ichlingen" zusammensetzt, wird ihre gemeinschaftlichen Herausforderungen nicht bewältigen können. Damit nicht die gesamte Bundesrepublik Deutschland vollends zu einer „Deutschland-AG" (Strunk 2002, S. 46) wird, sondern ein sozialer Rechtsstaat bleibt, bedarf es Solidarität und Empathie. Wo aber können diese Eigenschaften und Verhaltensweisen erfahren und erprobt werden, wenn nicht in den Veranstaltungen der politischen Bildung?

Anmerkungen

1 Da die jährlich erscheinende Volkshochschul-Statistik ab 1998 die Zuordnung der Programmbereiche verändert hat, lassen sich seitdem die Zahlen für die politische Bildung nicht mehr eindeutig ermitteln.

2 Explizit ist vom „Missionar" oder von den „Missionaren" in der politischen Bildung die Rede z.B. bei Arnold/Siebert 1995, S. 118, u. Reichling 1999, S. 160. Auch Wolfgang Sander nimmt in der politischen Bildung als „Erblast" ihr „Image der Belehrung" wahr. (Sander 1998, S. 30)

3 Mit diesen und anderen Kritikpunkten setzt sich Horst Siebert, der wohl profilierteste Vertreter einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung, auseinander, indem er fragt: „Ist der Konstruktivismus gefährlich?" (Siebert 2001, S. 46). Immerhin konstatiert er: „Der Konstruktivismus ist keine Politik- oder Gesellschaftstheorie. Dennoch ist der Einwand berechtigt, dass durch die Betonung der subjektiven Deutung von Wirklichkeit ‚objektive' Herrschafts- und Ausbeutungsstrukturen aus dem Blick geraten" (ebd., S. 47).

4 So z.B. Wolfgang Sander: „Politische Bildung in der Demokratie ist *Anstiftung zur Freiheit.*" „In der Demokratie gewinnt politische Bildung ihren Sinn aus der Freiheit, nicht aus Gleichheit oder Solidarität." (Sander 2001, S. 42) Denn: „Eine an Gleichheit oder sozialer Gerechtigkeit orientierte Politik ist auch in nicht-demokratischen Gesellschaften denkbar – die DDR wäre hierfür ein Beispiel ..." (ebd., S. 41).

Literatur

Ahlheim, K.: Mut zur Erkenntnis. Über das Subjekt politischer Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1990

Ahlheim, K.: Erwachsenenbildung ist Bildung, was denn sonst? In: Praktische Theologie 1/1998, S. 33–40

Ahlheim, K.: Vorurteile. In: Hufer 1999b, a.a.O., S. 240–242

Ahlheim, K.: Zurück zur Kritik! Wider die affirmative Wende in der (politischen) Erwachsenenbildung. In: Journal für politische Bildung 2/2000, S. 24–27

Ahlheim, K.: Bilanz und Perspektiven politischer Erwachsenenbildung. In: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven. Schwalbach/Ts. 2002, S. 54–67

Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren 1995

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986

Becker, H.: Marketing für politische Bildung. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2000

Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts. 1999

Ciupke, P./Reichling, N.: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In: Beer/Cremer/Massing, a.a.O., S. 257–288

Deutscher Bundestag: Beratungen des Antrags der Fraktion der SPD ‚Politische Bildung,, 11. Wahlperiode, 55. Sitzung, 21. Januar 1988, Drucksache 11/1573, S. 3792–3819

Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode, 102. Sitzung, Berlin, 11. Mai 2000, Sitzungsprotokoll, S. 9605–9617

Görs, D.: Vom Nutzen politischer Bildung. Hrsg. vom DGB-Bildungswerk NRW e.V., Düsseldorf 1999

Hufer, K.-P.: Politische Erwachsenenbildung. Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze. Eine Einführung. Schwalbach/Ts. 1992

Hufer, K.-P. (Hrsg.): Politische Bildung in Bewegung. Neue Lernformen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts. 1995a

Hufer, K.-P.: Emanzipatorische politische Bildung in der individualisierten Gesellschaft – Schwierigkeiten und Notwendigkeiten. In: Jagenlauf, M./Schulz, M./Wolgast, G. (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektiven nach 25 Jahren. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995b, S. 265–277

Hufer, K.-P.: Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 44/Dezember 1999a, S. 48–57

Hufer, K.-P. (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und politische Bildung, Bd. 2 des Lexikons der politischen Bildung (hrsg. von Georg Weißeno). Schwalbach/Ts. 1999b

Hufer, K.-P.: Für eine emanzipatorische politische Bildung. Konturen einer Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts. 2001a

Hufer, K.-P.: Weit, ja aber ... Der Politikbegriff in der außerschulischen politischen Bildung. In: Journal für politische Bildung 2/2001b, S. 20–24

Hufer, K.-P.: Konstruktivismus in der Kritik. Konstruktivismus – die Entpolitisierung der politischen Bildung mit Hilfe einer Erkenntnistheorie. In: Erwachsenenbildung 1/2001c, S. 2–6

Hufer, K.-P.: Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen. 4. Aufl., Schwalbach/Ts. 2001d

Heger, B./Hufer, K.-P. (Hrsg.): Autonomie und Kritikfähigkeit. Gesellschaftliche Veränderung durch Aufklärung. Schwalbach/Ts. 2002

Hufer, K.-P./Klemm, U.: Wissen ohne Bildung? Auf dem Weh in die Lerngesellschaft des 21. Jahrhunderts. Neu-Ulm 2002

Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1993, S. 391–408

Körber, K.: Bezugswissenschaften. In: Hufer 1999b, S. 27–28

Lebensbegleitendes Lernen für alle – Weiterbildung ausbauen und stärken, Antrag der Abgeordneten Ernst Küchler u.a., Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode, Drucksache 14/3127

Meueler, E.: Politische Subjekte. In: Journal für politische Bildung 4/2002, S. 12–17

Negt, O.: Bildung klappt nicht just-in-time. In: Erziehung und Wissenschaft 2/1997, S. 2

Negt, O.: Solidarität und das Problem eines beschädigten Gemeinwesens. In: EB. Erwachsenenbildung 1/2002a, S. 2–7

Negt, O.: Der gute Bürger ist derjenige, der Mut und Eigensinn bewahrt. In: Frankfurter Rundschau v. 16.9.2002b, S. 10

Nuissl, E.: Erwachsenenbildung und Kommerz. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2000, S. 213–221

Pongratz, L. A.: Totgesagte leben länger. Zur Aktualität Kritischer Erwachsenenbildung. In: Heger, B./Hufer, K.-P. (Hrsg.): Autonomie und Kritikfähigkeit. Gesellschaftliche Veränderung durch Aufklärung, Schwalbach/Ts. 2002, S. 48–64

Reichling, N.: Ziele und Erwartungshorizonte politischer Erwachsenenbildung. In: Beer/Cremer/Massing, a.a.O., S. 145–165

Roick, M.: Marketing in der politischen Bildung. Ein Streiflicht zu Kontroversen und Konzepten. In: Praxis Politische Bildung 4/1998, S. 264–272

Sander, W.: Beruf und Politik. Von der Nützlichkeit politischer Bildung, Schwalbach/Ts. 1996

Sander, W.: Bedeutung und Chancen der politischen Erwachsenenbildung auf der Schwelle zum 21. Jahrtausend. In: Akademie der Politischen Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung: Politische Bildung in Deutschland – Stand und Perspektiven, Bonn 1998, S. 27–36

Sander, W.: Politikdidaktik – eine „normale Wissenschaft" vor den Herausforderungen der Modernisierung. In: Journal für politische Bildung 2/2000, S. 40–43

Sander, W.: Politik entdecken – Freiheit erleben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2001

Siebert, H.: „Ich sehe was, was du nicht siehst ..." Eine pädagogische Bilanz der Konstruktivismusdiskussion. H. 3 der Schriften der Arbeitsstelle „Neue Lernkulturen", Universität Hannover 2001

Strunk, G.: Zwischen Eigensinn und Fremdbestimmung. Anmerkungen zur aktuellen Bildungspolitik. In: Heger/Hufer, a.a.O., S. 15–47

Volkshochschul-Statistik, 36. Folge, Arbeitsjahr 1997, hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1998

Unternehmen Bildung? Politische Bildung zwischen Markt und Staat, Themenheft von Journal für politische Bildung 1/1998

„Urteilsfähigkeit entwickeln". Interview mit der hessischen Kultusministerin Karin Wolff. In: tandemnews. Neues zur beruflichen + politischen Weiterbildung 3/1999, S. 4–5

Zeuner, B.: Politische Erwachsenenbildung jenseits der Emanzipation? Bemerkungen zum Konstruktivismus-Streit. In: Heger/Hufer, a.a.O., S. 65–77

ARBEITSGRUPPE 3
ERWACHSENENBILDUNG UND ÖFFENTLICHKEIT

Moderation: Jochen Kade/Sigrid Nolda

Jochen Kade, Sigrid Nolda

Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit – Vorbemerkung zu den Beiträgen der Arbeitsgruppe

Mit der Aufklärung teilt die Erwachsenenbildung den normativen Bezug auf Vernunft als Leitprinzip, die Orientierung an symmetrischer Kommunikation als Sozialform und die Beziehung auf den Staat, gerade auch indem sich von ihm abgesetzt wird; die Idee der Erwachsenenbildung ist an eine – von Habermas im „Strukturwandel der Öffentlichkeit" (1990) beschriebene – machtfrei strukturierte Öffentlichkeit gebunden. Diese sowohl normative als auch strukturelle Parallelität von Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit besteht auch gegenwärtig fort. An die Seite dieser Sichtweise sind jedoch inzwischen neue Thematisierungen des Verhältnisses von (Erwachsenen-)Pädagogik und Öffentlichkeit bzw. Öffentlichkeiten getreten. Sie sind Ergebnis einer umfassenden Vergesellschaftung und Institutionalisierung pädagogischen Handelns, der seit den 1960er-Jahren stattgefundenen Versozialwissenschaftlichung und Empirisierung der Erziehungswissenschaft und nicht zuletzt der Veränderungen im politisch-sozialen Bereich sowie der neuen technologischen Möglichkeiten der Datenübermittlung und Datenspeicherung, wodurch das Internet als eine weitere Form der Öffentlichkeit neben die Massenmedien tritt.

Betrachtet man die Muster der Relationierung von Pädagogik und Öffentlichkeit, wie sie sich historisch entwickelt haben, so lassen sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive einige grundlegende Muster identifizieren (vgl. Kade/Nolda 2002): Pädagogik und Öffentlichkeit können sich wechselseitig voraussetzen, sie können sich beobachten, kommentieren und kontrollieren, sie können instrumentell aufeinander bezogen sein oder auch ineinander verschränkt sein, so dass gemischte Verhältnisse von Pädagogik und Öffentlichkeit entstehen, wie sie sich gerade im Bereich massenmedialer Öffentlichkeiten zeigen, die nicht mehr eine Öffentlichkeit im Sinne von Habermas, wohl aber einen allgemein zugänglichen und begangenen Raum (vgl. Keppler 2002) hervorbringen. Die Zuspitzung der in der Erwachsenenbildung geführten Diskussion um Öffentlichkeit auf die Begriffe der ‚öffentlichen Verantwortung' einerseits und den der ‚Öffentlichkeitsarbeit' andererseits deckt das Problemfeld noch nicht ab. Die hier aus der Arbeitsgruppe dokumentierten Beiträge von Harm Kuper über die Öffentlichkeit der betrieblichen Weiterbildung, von Josef Schrader über den Zusammenhang von Öffentlichkeit und Privatheit in der beruflichen Weiterbildung, von Heiner Barz über die Erwachsenenbildung im Blick auf Öffentlichkeitsarbeit und Marketing, von Sigrid Nolda über öffentliche Anonymberatung im Fernsehen als pädagogische Veranstaltung und von Jochen Kade über Talkshows als Form politischer Bildung rücken – wie die an sie anschließende Diskussion gezeigt hat – eine Unterscheidung ins Blickfeld, die offenbar gerade unter den für moderne Gesellschaften kennzeichnenden Bedingungen erhöhter Selbstreflexion pädagogischer Praxis bedeutsam wird.

Die Analysen von Kuper, Nolda und Kade zeigen Formen der Bildungsarbeit mit Erwachsenen, die von vornherein im professionell nicht oder nur schwach strukturierten öffentlichen Raum operieren. Die Beiträge von Schrader, Barz und Kuper lassen aber auch Ansätze für die Institutionalisierung eines öffentlichen Raumes kontinuierlicher, mit Qualitäts- und Evaluationserwartungen verbundener (Selbst-)Beobachtung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erkennen. Sicher eine der – aus erziehungswissenschaftlicher Sicht – interessantesten Phänomene einer „reflexiven Moderne".

Literatur

Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Neuauflage Frankfurt/M. 1990

Kade, J./Nolda, S.: Erziehungswissenschaft im Diskurs medialer Öffentlichkeiten. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft". Opladen 2002, S. 29–42. (= Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden. Band 1)

Keppler, A.: Begrenzung und Entgrenzung. Zur Dialektik medialer Kommunikation. In: Fohrmann, J./Orzessek, A. (Hrsg.): Zerstreute Öffentlichkeiten. Zur Programmierung des Gemeinsinns. München 2002, S. 53–64

Harm Kuper

Die Öffentlichkeit der betrieblichen Weiterbildung – Vorschläge zur Strukturierung eines Themenfeldes

1. Einleitung

Der Begriff der Öffentlichkeit ist für die Beschreibung einiger Segmente der institutionalisierten Weiterbildung hinlänglich bekannt (vgl. Brödel 1988; Wittpoth 1997). Er kennzeichnet eine Rechtsform in der sehr heterogenen Trägerstruktur der Weiterbildung. Auf die betriebliche Weiterbildung treffen dessen Attribute nicht zu – sie ist nicht öffentlich, sondern privat – und fast fühlt man sich dadurch provoziert, im Titel des Beitrags schon dessen Ende zu erkennen. Gleichwohl soll hier der Versuch unternommen werden, Potentiale des Begriffs Öffentlichkeit für die betriebliche Weiterbildung in tentativer Absicht aufzuzeigen.

Die rechtliche Unterscheidung von Öffentlichkeit und Privat zieht eine eindeutige Trennungslinie, zu der die Systemgrenze der betrieblichen Weiterbildung parallel zu verlaufen scheint. Ein kurzer Blick in die rechtlichen Grundlagen der Weiterbildung – die Öffentlichkeit im Sinne kollektiver Verantwortung und Entscheidung sichern – kann das bestätigen. Die Weiterbildungsgesetze der Länder (vgl. Rohlmann 1994) beruhen auf Ordnungsgrundsätzen, die eine institutionelle Förderung der betrieblichen Weiterbildung ausschließen:

- Die betriebliche Weiterbildung verfolgt nicht das Ziel einer flächendeckenden Versorgung mit Angeboten der Weiterbildung;
- die betriebliche Weiterbildung steht in enger Abhängigkeit zum Betrieb und kann als Organisation keine Selbständigkeit beanspruchen;
- die betriebliche Weiterbildung bietet keinen prinzipiell offenen Zugang für alle Personen der Bevölkerung.

Die betriebliche Weiterbildung bleibt damit ein vollständig privater Initiative überlassenes Segment, das gegenüber kollektiven Prozessen der Entscheidungsfindung und Legitimation autonom ist. Rahmungen erfährt die Autonomie der Betriebe in Hinblick auf Weiterbildung durch die Bildungsurlaubsgesetze, das Betriebsverfassungs- und das Arbeitsförderungsgesetz. Diese Gesetze wirken allerdings nicht positiv gestaltend auf die betriebliche Weiterbildung, sondern sie schützen die Weiterbildungsmotive der Beschäftigten in den Betrieben vor einer einseitig an den Interessen der Betriebe ausgerichteten Verfügung über Arbeitszeit.

In der rechtlichen Regulierung der Weiterbildung ist die Öffentlichkeit ein den Betrieben und der betrieblichen Weiterbildung äußerlicher Bereich, von dem kein direkter Einfluss durch Regulierung oder Unterstützung auf die betriebliche Weiterbildung

ausgeht. Vielmehr bieten rechtliche Regulierungen privaten Einzelpersonen Gewährleistungen für die Teilhabe an einer Öffentlichkeit, der die Betriebe nicht angehören.

Wesentlich weniger eindeutig fällt die Abgrenzung zwischen betrieblicher Weiterbildung und Öffentlichkeit aus, wenn anstelle des Gegenbegriffs „Privat" der Gegenbegriff „Geheim" die Überlegungen leitet. Er markiert nicht eine durch Regelungsansprüche gekennzeichnete Grenzziehung, sondern eine soziale. Öffentlichkeit umfasst in dieser Unterscheidung nach Peters (1994, S. 44) das, „was vor aller Augen geschieht und in aller Munde ist". Mit dieser – sehr viel unschärferen – Unterscheidung betrachtet, erhält die betriebliche Weiterbildung durch die Menge ihrer Teilnehmer und die von den Betrieben erbrachten Leistungen für die Förderung der Weiterbildung erhebliche öffentliche Bedeutung. Den Angaben aus dem Berichtssystem Weiterbildung VII (Kuwan/Gnahs/Seidel 2000, S. 206) folgend, waren im Jahre 1997 bundesweit 27% aller Teilnahmefälle an Weiterbildung der betrieblichen Weiterbildung zuzurechnen. Eines der exklusivsten Segmente der Weiterbildung inkludiert damit den größten Teil der Weiterbildungsteilnehmer. Eine ähnliche Beobachtung gibt es bezüglich der Ressourcen für den Aufbau und Erhalt institutioneller Strukturen in der Weiterbildung. Nach einer Darstellung von Krekel/Kath (1999) brachten Betriebe im Jahr 1995 über die Hälfte der für Weiterbildung ausgegebenen Mittel auf. Trotz des privaten Charakters, den die betriebliche Weiterbildung aufgrund ihrer formalen Verfasstheit, ihrer Exklusivität und ihrer Distanz zum Ziel des institutionellen Aufbaus der Weiterbildung zum quartären Sektor des Bildungssystems hat, ist sie durch ihren quantitativen Umfang von öffentlichem Belang.

Diese Gegenüberstellung zeigt, dass die Frage nach der Öffentlichkeit der betrieblichen Weiterbildung in die Frage nach der Grenze betrieblicher Weiterbildung mündet. Sowohl für betriebsinterne als auch für betriebsexterne Relationen ist damit die Frage nach ihrer Funktion verbunden. Aus dieser Perspektive steht das deskriptive und analytische Potential des Öffentlichkeitsbegriffs für die Beschreibung und Definition der Grenzen betrieblicher Weiterbildung zur Diskussion. Sie kann sich durch unterschiedliche Konzepte der Öffentlichkeit aus einer primär normativ geführten Diskussion um die Autonomie der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Seitz 1997, S. 40ff.) anregen lassen. Auf der einen Seite stehen Positionen, die eine Installation von Elementen öffentlicher Kontrolle bzw. Steuerung für die betriebliche Weiterbildung fordern. Getragen werden sie von der Zielsetzung, die betriebliche Weiterbildung für ein sozialemanzipatorisches Verständnis von Qualifizierung zu gewinnen und den mit dem Bedeutungsgewinn der Weiterbildung gegenüber der Erstausbildung einhergehenden Kontrollverlust über Prozesse der beruflichen Bildung zu kompensieren. Dabei sollen entweder rechtliche Regulierungen oder tarifvertragliche Bindungen die Wahrung öffentlicher Interessen gegenüber betrieblichen Verwertungsinteressen garantieren. Öffentlichkeit meint hier die zentralisierte Repräsentanz von Arbeitnehmerinteressen gegenüber den betrieblichen Interessen. Das unterliegende Modell ist eines der Aggregation individueller Interessen der Arbeitnehmer zu der Fiktion eines Kollektivinteresses, das wiederum gegenüber den Partikularinteressen der Betriebe positioniert wird. Öf-

fentlichkeit wird darüber zum Garant einer Rationalität, die von einzelnen Akteuren nicht aufgebracht oder durchgesetzt werden kann.

Dem gegenüber steht die Überzeugung, dass die Qualität betrieblicher Weiterbildung – nämlich flexibel auf Erfordernisse einer wechselseitigen Passung von Qualifikationsanforderungen und Qualifikation reagieren zu können – durch zentrale Regulierungsversuche zerstört würde. Dem korrespondiert ein Regulationsmodell, in dem Verantwortung für die Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung beim betrieblichen Management verbleibt, das Weiterbildung als Investition behandelt. Vor diesem Hintergrund bekommt eine andere Öffentlichkeit regulativen Einfluss auf die betriebliche Weiterbildung – nämlich die des Marktes. Sie soll erstens – als Markt für Produkte und Dienstleitungen – eine betriebsinterne Optimierung der Qualifikationsstruktur bewirken, um die Konkurrenzfähigkeit von Betrieben zu sichern; und sie soll zweitens – als Arbeitsmarkt – einen Austausch von Qualifikationen über die Grenzen von Betrieben hinweg ermöglichen. In diesem Modell verhalten sich die Individuen (Betriebe/Arbeitnehmer) rational zu den wechselnden Bedingungen einer Öffentlichkeit, die ihrerseits keine Rationalität mehr beanspruchen kann, sondern aus dem Aufeinandertreffen individueller Interessen emergiert. In dieser Eigenschaft bietet die Öffentlichkeit eine Plattform der wechselseitigen Beobachtung von Akteuren und der Selektion erfolgreicher individueller Handlungsstrategien.

In der normativen Auseinandersetzung um unterschiedliche Regulationsmodelle für die betriebliche Weiterbildung sind einige Aspekte enthalten, die zur Spezifikation der Frage beitragen, inwiefern sich mit dem Begriff der Öffentlichkeit die Grenze und Funktion betrieblicher Weiterbildung bestimmen lassen. Formal betreffen sie die (Interessen-)Konstellation und den Einfluss von Akteuren sowie die Kapazitäten der Informationsverarbeitung, Koordination und Steuerung durch Öffentlichkeit. Im Folgenden sollen einige Ergebnisse aus einer empirischen Fallstudie zur betrieblichen Weiterbildung skizziert werden, die sich an den genannten Aspekten orientieren. Dabei wird zunächst eine auf die Innenseite des Betriebes gerichtete Betrachtungsweise der betrieblichen Weiterbildung verfolgt und in einem zweiten Schritt wird die betriebliche Weiterbildung vor dem Hintergrund des Verhältnisses zwischen Betrieb und externer Öffentlichkeit thematisiert.

2. Betriebsinterne Öffentlichkeiten der betrieblichen Weiterbildung

Die folgenden Betrachtungen sind einer Einzelfallstudie zur betrieblichen Weiterbildung eines Industrieunternehmens entnommen, die 1995 in den Neuen Bundesländern durchgeführt wurde. Sie stellt eine Momentaufnahme aus der Transformation von einem planwirtschaftlich verwalteten Kombinat zu einem marktwirtschaftlich ausgerichteten Unternehmen dar (vgl. ausführlich Kuper 2000). Diese exzeptionelle Situation wirft ein besonderes Licht auf die betriebliche Weiterbildung und die Frage nach ihrer Öffentlichkeit. Im Zuge des strukturellen Umbaus ehemaliger Volkseigener Be-

triebe wurden Funktionen der betrieblichen Weiterbildung akzentuiert, die im Zusammenhang mit der Legitimation des Strukturwandels gegenüber der Belegschaft stehen. Die betriebliche Weiterbildung übernimmt damit klassische Funktionen der Öffentlichkeit, indem sie für die Herstellung von Transparenz im Wandel, für die Validierung eines neuen Modus betrieblich organisierter Arbeit und für Orientierung in der Belegschaft sorgen soll (zu den Funktionen der Öffentlichkeit vgl. Neidhardt 1994, S. 8f.).

Besondere Aufmerksamkeit wird in der folgenden Darstellung auf die Variation der Konstellationen zwischen innerbetrieblicher Öffentlichkeit und betrieblicher Weiterbildung gerichtet. Unter innerbetrieblicher Öffentlichkeit wird hier eine Sphäre verstanden, in der Zugänge zu Informationen nicht mehr durch hierarchische Positionen oder fachliche Expertise restringiert, sondern prinzipiell für die gesamte Belegschaft des Unternehmens offen sind. Diese Zugänglichkeit kann durch Verlautbarung, durch die Eröffnung variierender Austauschverhältnisse oder durch Diskursivität hergestellt werden. Unter dem Gesichtspunkt des Einflusses unterschiedlicher Akteure ist das Ausmaß an Zentralität und Hierarchisierung der Entscheidungen über Themen, Teilnahme oder Förderung der betrieblichen Weiterbildung von Bedeutung.

a) Weiterbildung als Präsentation des Managements in der betrieblichen Öffentlichkeit

Ein Bündel sehr deutlich zentralisierter und durch die Unternehmensleitung verfügter Entscheidungsprämissen zur betrieblichen Weiterbildung betraf die Führungskräfte des Unternehmens. Verschiedene Indikatoren sprechen dafür, dass diese Gruppe im Fokus besonderer Aufmerksamkeit einer zentralisierten Weiterbildungsplanung lag:

- Die Teilnahme an Managementtrainings war für alle Führungskräfte obligatorisch, die bereits vor der Wende im Betrieb gearbeitet hatten;
- der Weiterbildungsplanung für die Managementtrainings lag eine zentralisierte Bedarfserfassung zugrunde;
- die Teilnahme an Managementtrainings wurde nahezu vollständig vom Unternehmen finanziert, während in anderen thematischen Bereichen der Weiterbildung Mischfinanzierungen gehäuft auftraten.

Angesichts der sehr skeptischen Äußerungen von Führungskräften über den praktischen Nutzen dieser Fortbildung in ihrem Arbeitsalltag und angesichts der Kritik an einer mangelnden Rückkopplung der Managementtrainings mit den individuellen Arbeitserfahrungen der Führungskräfte, lässt sich die Funktion dieses Weiterbildungstyps nur unter Einschränkung mit der Förderung individueller Kompetenzen beschreiben. Anstelle dessen dominieren Sinnzuschreibungen, denen zufolge die primäre Funktion der Managementtrainings darin bestand, Führungskräfte in die Aufmerksamkeit einer betriebsinternen Öffentlichkeit zu stellen. Weiterbildung war hier ein Mittel der Inszenierung bzw. Herstellung von Öffentlichkeit. Dabei kam es weniger auf die *Vermittlung* fachlicher Kompetenz, als auf die *Symbolisierung* fachlicher Kompetenz an, die ihrerseits Grundlage war, um Personen mit Führungsaufgaben in der Unternehmensstruktur als Zentren der Verantwortlichkeit und unspezifisch bleibender Entscheidungs-

kompetenz zu profilieren. Hintergrund dafür war der mit hoher Unsicherheit verbundene Prozess der Neustrukturierung des Unternehmens. In ihm mussten so widersprüchliche Aufgaben wie die Förderung einer ergebnisoffenen Entwicklungsdynamik bei gleichzeitiger Beachtung struktureller Kontinuitäten oder der Erhalt der Mitarbeitermotivation bei gleichzeitiger Bedrohung durch Massenentlassungen integriert werden. Aufgrund des diffusen Charakters dieser Aufgaben waren keine vorstrukturierten Schemata oder Strategiemuster verfügbar, die zu ihrer Lösung beitrugen. Gleichzeitig musste aber für den Wandel des Unternehmens ein hohes Maß an sozialer Bindung und Legitimation hergestellt werden. Dem diffusen Charakter dieser Aufgabe entsprach der diffuse Charakter der betriebsinternen Öffentlichkeit, die mittels der Managementtrainings geschaffen wurde. Die Trainings zielten darauf ab, Führungskräfte mit einer Aura der Autorität auszustatten, mit der erstens die Akzeptanz von Entscheidungen gesichert werden sollte und zweitens eine Appellationsinstanz geschaffen wurde, die von der Geschäftsführung und der Belegschaft für die Zurechnung von Verantwortung genutzt werden konnte. Es waren hauptsächlich zwei Merkmale der Managementtrainings, mit denen die betriebsöffentliche Aufmerksamkeit auf die Führungskräfte gelenkt wurde: Erstens die hohe Exklusivität der Teilnahme an Managementkursen; zweitens die Ausrichtung vieler Managementkurse auf habituelle Dispositionen der Führungskräfte, mit denen eine persönliche Verantwortung für die Umstellung von einem bürokratisch gelenkten Kombinat auf ein marktwirtschaftlich agierendes Unternehmen konstruiert wurde.

b) Weiterbildung als Voraussetzung für die Nutzung von Medien der betriebsöffentlichen Kommunikation

Von erheblichem Einfluss auf die Struktur betriebsinterner Öffentlichkeit waren Tendenzen zur Dezentralisierung der betrieblichen Organisation. Einerseits schränkten sie die Entstehung betriebsinterner Öffentlichkeit durch die Unterteilung von Unternehmen in kleine Einheiten mit eigener wirtschaftlicher Verantwortung ein; andererseits wurden mit der Dezentralisierung Medien der unternehmensinternen Kommunikation (bspw. über Controlling) und Mechanismen der Kontrolle (bspw. Profitcenter) installiert, die sich an einem abstrakten Modell interner Öffentlichkeit orientierten – nämlich dem Modell unternehmensinterner Märkte, auf denen die Leistungen einzelner Abteilungen nach ökonomischen Kriterien bewertet und ausgetauscht werden. Ungeachtet der spezifischen Leistungen, die einzelne Abteilungen erbringen, erfolgt darin eine Steuerung von Unternehmen über das generalisierende Kommunikationsmedium Geld und über die Verfahren, mit denen Kostenverantwortung (teilweise sogar unternehmerische Verantwortung) an einzelne Einheiten eines Unternehmens delegiert wird. Einen öffentlichen Charakter bekommen diese Steuerungskonzepte, weil sie den Ideen einer wechselseitigen Transparenz von Kosten und der Aushandelbarkeit von Preisen folgen, um auf dieser Grundlage betriebsintern Lieferanten-Kunden-Beziehungen etablieren zu können. In diesem thematischen Kontext erfüllte betriebliche Weiterbildung im untersuchten Fall eine typische Aufgabe der Bildung in Relation zur Öffentlichkeit, indem sie für (ökonomisch) nicht vorgebildetes Personal die Voraussetzungen der Beteiligung an der (unternehmensinternen) Kommunikation legte. Die Entschei-

dungsprämissen, mit denen im Unternehmen die Weiterbildungsteilnahme im Zusammenhang mit der Implementation ökonomischer Kontrollmechanismen gesteuert wurde, waren in erster Linie zentralistisch durch die Unternehmensleitung gesetzt. Die Teilnahme erfuhr ein hohes Maß an generalisierter Unterstützung durch Finanzierung und zeitliche Freistellung; für die individuelle Teilnahme waren damit günstige Voraussetzungen geschaffen. Der an die Belegschaft gerichtete Erwartungsdruck, sich gegebenenfalls in Themenbereichen wie Kostenrechnung, Controlling und diesbezüglicher EDV-Software weiterzubilden, war hoch, ohne dass es eine Verpflichtung zur Teilnahme gab.

c) Berufsspezifische Weiterbildung im Betrieb – Indifferenz gegenüber der betriebsinternen Öffentlichkeit

Die deutlichste Distanz zwischen einem thematischen Feld der betrieblichen Weiterbildung und der betriebsinternen Öffentlichkeit ließ sich aus der vorliegenden Fallstudie heraus für den Bereich der Weiterbildung von Mitarbeitern in der Produktion bzw. Produktentwicklung feststellen. Zwar hatten sich auch die organisatorischen und ökonomischen Rahmungen der Produktionstätigkeit im untersuchten Unternehmen im Zuge der Umorientierung zur Marktwirtschaft gewandelt, aber diese Veränderungen blieben weitgehend ohne Konsequenz für die Anforderungen, die sich aus der technischen Dimension der Arbeit ergaben. Ebenso hatten Veränderungen in der technischen Dimension kaum Rückwirkungen auf die Organisation bzw. die Mechanismen ökonomischer Steuerung des Unternehmens. Der Veränderungsdruck und die Qualifizierungserfordernisse, die sich aus technischer Innovation ergaben, waren davon entlastet, sich in der innerbetrieblichen Öffentlichkeit legitimieren zu müssen oder ihre Kompatibilität zu den neuen Steuerungsmechanismen des Unternehmens zu erweisen.

Darüber hinaus hatten die Themen der Weiterbildung von Facharbeitern und Ingenieuren in der Produktion einen so hochspezifizierten fachlichen Gehalt, dass sie in einem öffentlichen Kontext unternehmensinterner Kommunikation keine Resonanz finden konnten. Vor diesem Hintergrund wurden Entscheidungen über die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung im technischen Themenfeld von den individuell betroffenen Personen im kollegialen Rahmen bzw. mit unmittelbaren Vorgesetzten abgestimmt. Das allgemeine Interesse des Unternehmens an diesem Typ der Weiterbildung wurde zwar über eine weit reichende finanzielle Unterstützung und Freizeitausgleich deutlich; es gab allerdings in diesem Bereich keine Form des regulativen Zugriffs auf die Weiterbildungsbeteiligung mehr. Das wurde daran deutlich, dass bereits bei Facharbeitern kaum noch Bedarfserhebungen vorgenommen wurden und mit zunehmendem Qualifikationsniveau die Durchführung von Bedarfserhebungen fast vollständig unterblieb.

Als regulierendes Moment für die Weiterbildungsteilnahme wirkte unter diesen Voraussetzungen die Expertenschaft der Facharbeiter und Ingenieure. Von dieser Expertenschaft ausgehend erschlossen sich Formen und Aspekte einer Öffentlichkeit, die kaum noch mit der innerbetrieblichen Öffentlichkeit kompatibel sind. Erstens wurden

die Qualifizierungsanliegen von Facharbeitern und Ingenieuren in den überbetrieblichen Kontext beruflicher und fachlich/wissenschaftlicher Öffentlichkeiten gestellt; zweitens erlaubte die Expertenschaft innerhalb des Unternehmens das Einnehmen einer diskursiven Position, von der aus Weiterbildungsinteressierte mit sachbezogenen Argumenten für ihre Weiterbildungsteilnahme eintreten konnten. Dieses diskursive Element kann allerdings kaum als ein Charakteristikum betriebsinterner Öffentlichkeit gekennzeichnet werden, da seine Funktion nur auf sehr kleine, durch fachliche Expertise definierte Mitarbeitergruppen begrenzt blieb.

3. Betriebsexterne Öffentlichkeiten der betrieblichen Weiterbildung

Betriebsexterne Öffentlichkeiten stellen eine Umwelt der Betriebe dar – entsprechend können Verbindungen, die betriebliche Weiterbildung zwischen Unternehmen und externen Öffentlichkeiten herstellt, als Leistungsbeziehungen konzipiert werden. Unter dem existenziellen Druck, den der wirtschaftliche Umbau auf die Betriebe in den Neuen Bundesländern ausübte, richteten sich Leistungen erstens auf die Frage der Versorgung, betrieblichen Reintegration und Qualifizierung der Arbeitskräfte, die von Massenentlassungen betroffen waren; ein zweites bedeutsames Feld war der Aufbau einer ökonomischen Infrastruktur, innerhalb derer sich verbliebene oder neu gegründete Unternehmen etablieren konnten.

In der Fallstudie konnte bezüglich beider Felder beobachtet werden, wie die betriebliche Weiterbildung in den Aufbau dieser Leistungsbeziehungen einbezogen war. In Folge der Massenentlassungen in der Nachwendezeit reichte die Absorbtionskraft der öffentlichen Arbeitsmärkte nicht aus, um für die große Anzahl betroffener Personen Möglichkeiten der Qualifizierung, geschweige denn Vermittlungsperspektiven in Beschäftigung zu bieten. Die Aufgabe der Bewältigung von Massenarbeitslosigkeit hatte eine Größenordnung angenommen, die zu einer Überlastung der Arbeitsmärkte einschließlich seiner Institutionen führte. Eine der Leistungen des Arbeitsmarktes – die Unternehmen von den Folgelasten ökonomisch bedingter Entscheidungen über die Reduktion ihres Personalbestandes zu befreien – konnte nicht bewältigt werden. In dieser Situation erfolgte eine Rückdelegation der öffentlichen Aufgabe, arbeitsuchende Personen durch Qualifizierung auf den Wiedereintritt in die Erwerbsarbeit vorzubereiten, an das Unternehmen. Genutzt wurde dabei der gegenüber dem Arbeitsmarkt deutlich höhere Organisationsgrad von Unternehmen, der eine koordinierte, an individuellen Bedarfslagen orientierte Planung von Qualifizierungsmöglichkeiten eröffnete. Die Funktion der betrieblichen Weiterbildung verschob sich dabei vom Erhalt der qualifikatorischen Bedingungen für die betriebliche Aufgabenerfüllung auf die Reproduktion von Qualifikationsstrukturen auf dem Arbeitsmarkt. Freilich konnte die Rückdelegation dieser öffentlichen Aufgabe an das Unternehmen nur durch öffentliche Subventionen gesichert werden, die wiederum an die Auflage der erfolgreichen Vermittlung einer festgelegten Anzahl von Personen aus den innerbetrieblichen Qualifizierungsprogrammen in Erwerbsarbeit verbunden war.

Das untersuchte Unternehmen ist Restbestandteil eines Kombinates, das vor der Wende für eine gesamte Region Arbeitsplätze sicherte. Mit der Zerschlagung des Kombinates hat das Unternehmen die Infrastruktur eingebüßt, die bislang die für seine Produktion erforderlichen Zulieferungen, Absatzwege aber auch den Kompetenztransfer gewährleistete. Um den Verlust dieser Infrastruktur zu kompensieren, ist die Aufgabe der Qualifizierung zu entlassenden Personals mit einer strukturpolitischen Aufgabe verkoppelt worden, die eine Ansiedlung kleiner und mittelständischer Unternehmen in der Region vorsah. Diese Unternehmen sollten ein Netzwerk von Kooperationspartnern bilden und den ehemaligen Mitarbeitern des Kombinates neue Arbeitsmöglichkeiten bieten. Für die innerbetriebliche Qualifizierung ergaben sich darüber neue Anforderungen, weil sie nun ihre inhaltliche Ausrichtung an den spezifischen Bedarfslagen anderer Unternehmen findet. Die Funktion der Weiterbildung lag dabei in der Sicherung qualifikatorischer Grundlagen für die Gründung eines Kooperationsnetzwerks.

4. Zusammenfassung und abstrahierendes Resümee

Die betriebliche Weiterbildung geht weder in Öffentlichkeit auf, noch ist sie vollständig von der Öffentlichkeit getrennt. Vielmehr ist sie ein Instrument, das in unterschiedlicher Weise Verbindungen zwischen dem Unternehmen und verschiedenen Öffentlichkeiten herstellt. Aus der Fallbeobachtung lässt sich folgende abstrahierende Beschreibung gewinnen: Im innerbetrieblichen Kontext ist die auf Belegschaften ausdehnbare Öffentlichkeit eine Sphäre, in der Bezugsprobleme mit sehr diffusem Gehalt bearbeitet werden. Dazu zählen die Sicherung von Akzeptanz für innerbetriebliche Hierarchien und die Implementation von Verfahren und Techniken der innerbetrieblichen Kommunikation. Die betriebliche Weiterbildung nimmt gegenüber der betriebsinternen Öffentlichkeit einen funktionalen Bezug ein, insofern sie der Herstellung dieser Öffentlichkeit und der Sicherung einer für die betriebsöffentliche Kommunikation erforderlichen Basis individueller Kompetenzen dient. Die betriebliche Weiterbildung wird dabei selbst nicht Thema der betriebsinternen Öffentlichkeit. Vielmehr nutzt die Unternehmensleitung betriebliche Weiterbildung als Medium der Verlautbarung oder der Festlegung von Kommunikationsverfahren, über die eine kontrollierte Herstellung der betriebsinternen Öffentlichkeit erfolgt. Diskursive, durch hierarchische Kontrolle nicht mehr direkt gebundene Elemente gewinnt die Auseinandersetzung um die betriebliche Weiterbildung nur in Bereichen, in denen sie aufgrund ihrer hohen Bindung an fachliche Expertise der innerbetrieblichen Öffentlichkeit entzogen und damit auf kleine Personengruppen und technische Sachfragen begrenzt ist. In der überbetrieblichen Öffentlichkeit dagegen ist die Weiterbildung selbst ein Thema der Auseinandersetzung, weil sie auf Arbeitsmärkten und in wirtschaftlichen Netzwerken, die als Öffentlichkeiten keiner zentralen Regulationskompetenz unterliegen, mit dazu beitragen kann, dass punktuelle Verhältnisse der Kooperation und des Leistungsaustauschs entstehen. Sofern sich betriebliche Weiterbildung nicht nur am betriebsintern erforderlichen Bedarf der Qualifikationen und Personalentwicklung orientiert, kann sie als Ele-

ment für die Konstitution von Öffentlichkeiten angesehen werden, die privatwirtschaftlich organisierte Unternehmen notwendig für ihre Tätigkeit voraussetzen müssen. Die Funktionalität dieser Form betrieblicher Weiterbildung ist von einem Mindestmaß an Transparenz abhängig, indem Fragen der Anerkennung innerbetrieblich erworbener Qualifikationen oder der Definition erforderlicher Qualifikationsstrukturen für die Entwicklung von wirtschaftlichen Netzwerken einem Diskurs zwischen den privatwirtschaftlich handelnden Akteuren anheim gestellt werden. Insofern müssen zur Steuerung der betrieblichen Weiterbildung auch die privaten Akteure um ihres privaten Interesses willen in eine Sphäre der Öffentlichkeit eintreten. Offen bleibt dann die Frage, wie betriebsübergreifende und -interne Öffentlichkeiten im Interesse der Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung miteinander verkoppelt werden können.

Literatur

Brödel, R.: Öffentliche Erwachsenenbildung – Studium und Beruf. Hannover 1988

Krekel, E./Kath, F.: Was ist berufliche Bildung in Deutschland wert? Bielefeld 1999

Kuper, H.: Weiterbildung im sozialen System Betrieb. Frankfurt a.M. 2000

Kuwan, H./Gnahs, D./Seidel, S.: Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn 2000

Neidhardt, F.: Öffentlichkeit, öffentliche Meinung und soziale Bewegung. In: Ders. (Hrsg.): Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, soziale Bewegung. 34. Beiheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen 1994, S. 7–41

Peters, B.: Der Sinn von Öffentlichkeit. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, soziale Bewegung. 34. Beiheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen 1994, S. 42–76

Rohlmann, R.: Weiterbildungsgesetze der Länder. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 356–371

Seitz, B.: Tarifierung von Weiterbildung. Opladen 1997

Wittpoth, J.: Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Baltmannsweiler 1997

Josef Schrader

Berufliche Weiterbildung zwischen Öffentlichkeit und Privatheit

Wandel der Erwerbsarbeit – Wandel der beruflichen Weiterbildung?

Bis in die mediale Öffentlichkeit ist inzwischen die Annahme eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses vorgedrungen, der in sektoraler Hinsicht als Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft, im Blick auf die gesellschaftlich dominanten Produktivkräfte als Wandel von der Arbeits- zur Wissensgesellschaft bezeichnet werden kann. Der ökonomische Transformationsprozess wird begleitet, so eine verbreitete These, von einem strukturellen Wandel der gesellschaftlichen Verfassung der Ware Arbeitskraft. Günter Voß und Hans-J. Pongratz formulieren die These, teils auf der Grundlage empirischer Untersuchungen, dass sich in der postfordistischen Wissensgesellschaft mit dem Arbeitskraftunternehmer ein neuer Idealtyp der Ware Arbeitskraft herausbilde; sie unterscheiden drei Grundformen von Arbeitskraft, die für je bestimmte historische Phasen als „Leittypen" gelten (Voß/Pongratz 1998, S. 147–149). Die Zeit der Frühindustrialisierung habe den „proletarisierten Lohnarbeiter" hervorgebracht, fachlich nur gering qualifiziert, durch teils brachiale Zwangsmaßnahmen zur Arbeitsdisziplin gezwungen und bei geringer Produktivität durch eine extensive Nutzung seiner Arbeitszeit und fragile Beschäftigungsverhältnisse belastet. Auf den proletarisierten Lohnarbeiter folge in der entwickelten, fordistisch geprägten Industriegesellschaft der „verberuflichte Massenarbeiter". Diesen Leittypus kennzeichneten standardisierte, systematisch entwickelte Fachqualifikationen, entfaltete extrafunktionale Fähigkeiten und sekundäre Arbeitstugenden. Die tayloristisch-fordistisch ausgerichtete Rationalisierung ersetze direkte durch strukturelle Kontrolle; eine steigende Produktivität ermögliche u.a. die Verkürzung der Arbeitszeiten sowie sozialen Schutz durch gewerkschaftliche Interessenvertretung und staatlich-korporatistische Regelungen. Stabile Erwerbsbiographien in standardisierten, beruflich orientierten Laufbahnen erlaubten eine deutliche Trennung von Arbeit und Leben als Sphären unterschiedlicher Rationalität. Im Post-Fordismus schließlich werde der verberuflichte Massenarbeiter vom „verbetrieblichten Arbeitskraftunternehmer" verdrängt, den Voß und Pongratz durch drei Merkmale charakterisieren: eine erweiterte Selbstkontrolle über die Bedingungen seiner Arbeit, eine verstärkte Selbstökonomisierung seiner Arbeitsfähigkeiten und Arbeitsleistungen im Blick auf Herstellung und Vermarktung sowie eine erweiterte Selbstrationalisierung, ablesbar u.a. an einer Verbetrieblichung der gesamten, auch alltäglichen Lebensführung. Dieser Leittypus sei geprägt durch hoch individualisierte, auf permanenten Wissenserwerb gestützte, vom Leitbild des Normal-Berufs gelöste Fähigkeits- und Erfahrungsprofile. Seine Erwerbsbiographie verlaufe diskontinuierlich und enthalte soziale Auf- und Abstiege zugleich.

Den Wandel sozioökonomischer Grundformen der Ware Arbeitskraft setzen Voß und Pongratz in Beziehung mit dem Wandel von Formen der Beruflichkeit. Berufe lassen

sich definieren als „relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft“ (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 20). Die für Deutschland „klassische“ Bedeutung des Begriffs, die individuelle Berufung mit der Vorstellung eines Lebensberufes verknüpft, hat vermutlich Luther geprägt, als er in der Bibel die griechischen Wörter für Arbeit mit „Beruf“ übersetzte. Im ersten Korinther-Brief heißt es (7, 20): „Ein jeglicher bleibe in dem Beruf, darinnen er berufen ist“, und im Buch Jesus Sirach (11, 21f.): „Vertraue du Gott und bleibe in deinem Beruf“ (vgl. Conze 1972, S. 493). Diese theologische Färbung des Berufskonzepts, mit der Luther an die christlich-scholastische Tradition anknüpfte, tritt noch heute in der Vorstellung einer „Einheit von Person und Beruf“ auf (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 14).[1]

Vor diesem Hintergrund lässt sich fragen, ob mit der Transformation der sozioökonomischen Strukturen auch eine Transformation des deutschen, industrialistisch geprägten Systems beruflicher Aus- und Weiterbildung (Baethge 2000) einhergeht. Dass dies der Fall sein könnte, lässt sich bereits daran erkennen, dass die Begrifflichkeit aus der Zeit der Bildungsreform nicht mehr hinreicht, wenn man berufliche Weiterbildung insgesamt in den Blick nehmen möchte. Seinerzeit war es üblich und auch möglich, zur beruflichen Weiterbildung im Anschluss an die bekannte Definition des Deutschen Bildungsrates bzw. der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung „alle organisierten und damit auch institutionalisierten Lernprozesse, die entweder an eine in einem formalen (Erst-) Ausbildungsgang oder an eine durch [...] Arbeitserfahrung gewonnene [...] Qualifikation anknüpfen und eine weitere berufliche Bildung, in welcher Form und zu welchem Zweck auch immer, intendieren“ zu zählen (Voigt 1986, S. 13). Heute dagegen wird man weder an der Beschränkung auf das organisierte Lernen, an der Konzentration auf das Berufskonzept noch an der unterstellten Kontinuität von Berufsbiographien festhalten können. Vielmehr ist eine Definition erforderlich, die sämtliche Lernvorhaben erfasst, die, unabhängig von der Form des didaktischen Arrangements, auf die Herstellung, Sicherung und Erweiterung der Erwerbs- und Beschäftigungsfähigkeit gerichtet sind. Innerhalb einer solch weiten Definition sind berufliche und betriebliche Weiterbildung im Blick auf rechtliche Reglementierungen, Funktionen, Themen, Veranstaltungsformen und Handlungslogiken usw. deutlich unterscheidbar. Bei einer differenztheoretischen Betrachtung (Harney 1990) wird die berufliche Weiterbildung durch Kammern, Lehrgänge, Zertifikate und daran geknüpfte Berechtigungen repräsentiert; demgegenüber zählt die betriebliche Weiterbildung in Deutschland zum Bereich des Privaten, was man juristisch daran sehen kann, dass die hier geltenden Regelungen Teil des Privatrechts (Tarifvertragsrecht, Arbeitsrecht usw.) sind. In der öffentlichen Auseinandersetzung spiegelt sich dieser Sachverhalt u.a. darin wider, dass man Betriebe zwar an ihre Pflicht zur Ausbildung, nicht aber an ihre Pflicht zur Weiterbildung erinnern kann (Harney 1990, S. 97).

Bei den folgenden Überlegungen geht es angesichts der skizzierten Transformationsprozesse insbesondere um die Frage nach der Leistungsfähigkeit funktionaler Äquivalente des Berufskonzeptes.[2] Öffentlichkeit und Privatheit beruflicher und betrieblicher

Weiterbildung werden vornehmlich auf der juristischen und der sozialen Ebene betrachtet, und zwar im Blick auf die Funktion öffentlich-rechtlicher Regulierung ebenso wie auf die der „Sichtbarkeit" von Erwerbsarbeit.[3] Im Anschluss an institutionentheoretische Überlegungen beschränke ich mich zunächst auf die zeremonielle Ebene, frage also in einem eher phänomenologischen Zugang, mit welchen Botschaften sich typische Anbieter beruflicher und betrieblicher Weiterbildung an ihre jeweiligen Umwelten wenden. Die auf dieser Ebene entwickelten Thesen werden abschließend vor dem Hintergrund empirischer Befunde geprüft.

Zeremonielle Praxen in der beruflichen und der betrieblichen Weiterbildung

Für die berufliche Weiterbildung wähle ich als klassische Organisation das Berufsförderzentrum einer Handwerkskammer, das sich mit dem in Abbildung 1 dokumentierten Programmheft der Öffentlichkeit, d.h. potentiellen Kunden und Teilnehmenden präsentiert.

Abb. 1

Im Mittelpunkt stehen Hinweise auf die Organisation: das Kürzel der Einrichtung bzw. ihr vollständiger Name. Beide werden präsentiert vor dem Hintergrund einer gerüstähnlichen und würfelförmigen Skulptur, die das Markenzeichen des Handwerks symbolisch aufnimmt und als Produkt und Sinnbild handwerklicher Arbeit das Gebäude des Bildungszentrums schmücken soll. Das Ganze wirkt nüchtern, sachlich und verweist auf eine etablierte gesellschaftliche Institution, die die Lernbemühungen der Adressaten stützt und repräsentiert (die deshalb als Personen auch nicht eigens dargestellt zu werden brauchen). Die Adressaten werden angesprochen mit der Trias „lernen – ausbilden – weiterbilden", die an die Vorstellung eines traditionell chronologisierten Lebenslaufregimes anknüpft (Kohli 1985) und in ihrer Steigerungslogik Planbarkeit und Kontinuität von beruflicher Laufbahn und beruflicher Weiterbildung gleichermaßen signalisiert. Für alles erklärt sich die Organisation zuständig. Dieser Eindruck wird verstärkt durch die Präsentation der für die Handwerkskammer typischen Angebote. Es handelt sich um lang dauernde, stundenintensive, curricularisierte, an Zugangsbeschränkungen in Form von Zeugnissen und beruflichen Erfahrungen geknüpfte Lehrgänge, die auf einen öffentlich-rechtlich anerkannten Abschluss vorbereiten. Diese Form der Aufstiegsfortbildung zielt auf Vollständigkeit und Perfektibilität des Handlungsvermögens in einer definierten Wissensdomäne, die an Zugangsbeschränkungen in Form von Zeugnissen und beruflichen Erfahrungen geknüpft ist. Die „Meisterschaft" geht einher mit einer berufsspezifischen, „protes-

tantisch“ geprägten Ethik, die u.a. in der Rede vom „ehrbaren Handwerk“ zum Ausdruck kommt.

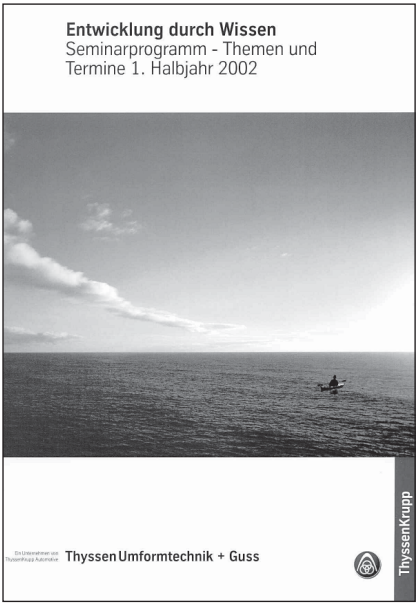


Abb. 2

Abbildung 2 entstammt nicht dem Prospekt eines Reiseveranstalters, sondern schmückt das Programmheft einer betrieblichen Weiterbildungseinrichtung. Dass es hier nicht um Reisen geht, wird spätestens dann deutlich, wenn man das Motto der Einrichtung liest, das auf der Rückseite abgedruckt ist. „Was wir wissen, ist ein Tropfen; was wir nicht wissen, ist ein Ozean“ (Newton). Anders als bei der Handwerkskammer steht hier nicht die Einrichtung im Vordergrund, auch nicht die Organisation, für die sie arbeitet; ihren Namen entdeckt man erst beim zweiten Hinsehen. Im Mittelpunkt stehen Horizont und Meer als Metaphern für das verfügbare Wissen über die Welt. In dieser fast transzendenten Weite kaum zu erkennen ist ein paddelnder Kanute als Sinnbild für den lernenden Mitarbeiter. Dass er (oder sie) paddelt, sieht man noch, wohin die Reise geht, bereits nicht mehr. Statt berufliche Kontinuität und Perfektibilität betont diese Form der Selbstdarstellung Flexibilität und Utilität, die in der Maxime „Entwicklung durch Wissen“ zum Programm erklärt wird. Da man nicht alles wissen kann, kommt es darauf an, das zu wissen, was man zum „Überleben“ braucht. Dazu ist es erforderlich, nicht nur selbst zu paddeln, sondern den Kurs mitzubestimmen. Der Betrieb übernimmt die Begleitung, weist aber nicht (mehr) den Weg. Kontinuitätsannahmen werden nicht nur nicht vermittelt, sondern als unzeitgemäß desavouiert. Die Beschäftigten sind wie das Unternehmen nur dann überlebensfähig, wenn sie sich permanent neues Wissen und neue Kompetenzen aneignen, und zwar fachliche, persönliche und soziale.

Schaut man auf jene innerbetrieblichen Angebote, die der Entwicklung sozialer Kompetenzen dienen, so zeigt sich, dass Betriebe heute mehr und mehr als Träger persönlichkeitsbezogener Teleologien auftreten (Harney 1998). Sie greifen nicht nur auf die Arbeitskraft, sondern gezielt, also über die Wirkungen beruflicher Sozialisation hinaus, auf die Persönlichkeit ihrer Mitarbeiter zu. Die Entdifferenzierung von privatem und beruflichem Leben wird in der Rede von der authentischen Persönlichkeit programmatisch, soziale Rollen und ihre Kontexte scheinen ebenso auflösbar wie die Differenz zwischen Organisation und Arbeit. Authentizität – nicht etwa Stimmigkeit – wird zum zentralen Wert, ja zum Erfolgsgarant. Dass Betriebe den für seine Kompetenzen (mit-) verantwortlichen Mitarbeiter und ganzheitliche, ihr Wissen permanent er-

neuernde Persönlichkeiten favorisieren, ist Ausdruck einer Strategie, die Rationalisierungslücken durch sekundäre Strategien zu schließen sucht, die die Bedarfserkundung, die technologische Verknüpfbarkeit von Lehren und Lernen oder die Transfersicherung lassen (Harney 1998).

Erwerbsorientierte Weiterbildung zwischen Öffentlichkeit und Privatheit

Die knappe, mehr essayistische Rekonstruktion zeremonieller Praxen beruflicher und betrieblicher Weiterbildung macht ein Anforderungs- und Leistungsprofil betrieblicher Mitarbeiter sichtbar, das den Arbeitskraftunternehmer als neuen Leittypus erscheinen lässt. Betriebliche Weiterbildung akzentuiert die Beschäftigungs- statt der Laufbahn-, die Kompetenz- statt der Zertifikats-, die Betriebs- statt der Berufsorientierung. Indem Betriebe die Transformation von Arbeitskraft in Arbeitsleistung auf die Beschäftigten (Voß/Pongratz 1998, S. 138) verlagern, steigen die Anforderungen an Selbstorganisation, Selbstökonomisierung und Selbstrationalisierung, und zwar in einem instrumentellen, nicht in einem reflexiven Sinn. Während der Beruf als „Sinnprovinz" eine Differenz bzw. ein Spannungsverhältnis zur betrieblichen Handlungslogik markiert, ordnet sich Wissen scheinbar problemlos ein und bietet sich insofern als funktionales Äquivalent für den Berufsbegriff an. Angesichts der Dynamik der betrieblichen Weiterbildung könnte der Arbeitskraftunternehmer jedoch nicht nur zum Leitbild innerbetrieblicher Arbeitsmärkte und Karriereplanungen werden, sondern für eine flexibilisierte, wissensfundierte kapitalistische Dienstleistungsökonomie insgesamt.

Betriebe sind heute die wichtigsten Anbieter erwerbsbezogener Weiterbildung im Blick auf Veranstaltungs- und Teilnahmezahlen (Kuwan/Gnahs/Seidel 2000, S. 263–268). Gleichzeitig fordern sie mehr und mehr Eigenleistungen der Beschäftigten ein, beginnend mit „freien" Zeitkontingenten (Kuwan/Waschbüsch 1994). Die (doppelte) Privatisierung der Kosten erwerbsorientierter Weiterbildung zeigt sich nicht nur an den betrieblichen Aufwendungen, sondern auch an denen der Erwerbspersonen selbst (von Bardeleben/Beicht/Holzschuh 1994). Schaut man auf die Ebene der Programme, so expandieren vor allem solche Angebote, die auf die Vermittlung von Identitäts- und Interaktionswissen zielen, in denen Lernende ihre Handlungsfähigkeit im Umgang mit sich selbst und ihrem sozialen Umfeld erweitern und die damit eine Orientierung bieten, die Beruf und/oder Betrieb allein nicht mehr zu bieten vermögen (Schrader 2003). Insgesamt finden sich also manche Belege für eine Privatisierung der vormals überwiegend öffentlich-rechtlich reglementierten „beruflichen" Weiterbildung. Zugleich treiben Betriebe energisch ihre Bemühungen voran, die „Sichtbarkeit" auch der ehemals abgeschatteten und insofern „privaten" Anteile betrieblicher Arbeit zu erhöhen: So soll innerbetriebliches Wissensmanagement das Organisationswissen ausweiten, die „Blindzonen" der Arbeit ausleuchten und so das Private (betriebs-) öffentlich machen (Willke 1998);[4] zudem macht die Thematisierung „sozialer" Kompetenzen auch jene Bestandteile des Arbeitsvermögens zum Gegenstand betriebsöffentlicher Kommunikation, die lange Zeit unthematisiert geblieben sind.

Auch in bildungspolitischen Konzepten der letzten Jahre lassen sich zahlreiche Hinweise für einen Abschied vom Berufskonzept finden. Liest man etwa das Gutachten über „Das lebenslange Lernen", das Günther Dohmen 1996 für das bmbf geschrieben hat und in denen er Leitlinien einer modernen Bildungspolitik skizziert, so beschränkt es sich letztlich auf einen Appell an die lebenslange Lernbereitschaft individualisierter Adressaten, die auch ohne institutionalisierte Förderstrukturen auskommen können. Im EU-Weißbuch „Lehren und Lernen – Auf dem Weg in die kognitive Gesellschaft" aus dem Jahre 1995 heißt es, ganz in diesem Sinne: „Die optimale Nutzung des Wissens, das sich der Einzelne im Laufe seines Lebens angeeignet hat, setzt die Eröffnung neuer Formen der Anerkennung von Kompetenzen voraus" (Europäische Kommission 1995, S. 58). Die aktuelle Kompetenzdebatte lässt sich als fundamentale Kritik am etablierten, weitgehend ordnungspolitisch geregelten Zertifikats- und Berechtigungssystem der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland interpretieren; das Ziel der Entwicklung eines persönlichen Kompetenzausweises findet in Deutschland inzwischen breite Unterstützung, u.a. auch durch den Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung; im Rahmen des BLK-Programms „Lebenslanges Lernen" wird derzeit die Einführung eines bereichsübergreifenden „Bildungspasses" vorbereitet.

Auf der anderen Seite sind bereits jetzt die Grenzen der Leistungsfähigkeit funktionaler Äquivalente des Berufskonzepts sichtbar und werden in Zukunft vermutlich noch deutlicher erkennbar. Im Vergleich zu einer gesellschaftlich anerkannten Institution wie dem Beruf ist Wissen ein flüchtiges Phänomen, das keine verlässlichen „Anschlüsse" für Erwerbs- oder Bildungskarrieren und keine betriebs- bzw. kontextübergreifende Information und Orientierung vorhält. Während der Beruf den Lebenslauf erkennbar in gelebtes und noch lebbares Leben teilt, nährt das Reden über Wissen die Illusion, als könne der Lebenslauf immer wieder neu beschrieben werden.[5] Einen Berufsabschluss hat man, Wissen zeigt man, d.h. man benötigt ständig neu die Gelegenheit zur Anwendung. Damit wächst auf der Seite der Erwerbspersonen der Bedarf an (für Betriebe unproduktivem) „impression management", auf der Seite der Betriebe der Bedarf an valider und reliabler Messung individualisierter Kompetenzen und damit an Dauerbeobachtung der Beschäftigten, was hohe Transaktionskosten zur Folge hat und Betriebe an die Grenzen ihrer Kapazität zur Verarbeitung von Informationen führt.[6] Unübersehbar bleibt auch, dass die Betonung der Selbstverantwortung der Beschäftigten die Logik betrieblichen Handelns, die auf die Reproduktion der Organisation gerichtet ist, nicht außer Kraft setzt. Sobald man sein „Selbst" im System der Erwerbsarbeit thematisiert, hat man es bereits dementiert (Harney 1992, S. 322): Das Selbst lässt sich anderen und sich selbst nur im Kontext jener Diskurse darstellen, die in den aktuellen ökonomischen Modernisierungsstrategien kursieren.[7]

Im Unterschied zu einer praktischen Tätigkeit kennt die Anwendung von Wissen häufig kein eindeutiges Resultat, es fehlt an sozialer Validität des Erfolgs. Im Berufskonzept erscheint der Tauschwert der Arbeitskraft als Derivat ihres Gebrauchswertes, im Konzept des Wissens ist es umgekehrt (Harney 1998); wo die „berufsethische" Motivation erodiert, muss sie dauerhaft extrinsisch hergestellt werden, und zwar auf der Grundla-

ge permanenter Aushandlungsprozesse. Schließlich: Wenn Weiterbildung und Personalentwicklung mehr und mehr individualisiert werden, stellen sich für die verantwortlichen „Abteilungen" Fragen nach der Zurechenbarkeit von Erfolg und Misserfolg.

Wählt man also eine funktionale Betrachtungsweise, so erscheint es mindestens voreilig zu behaupten, die erwerbsbezogene Weiterbildung in Deutschland stehe vor einem Systemwechsel, der die öffentlich-rechtlich reglementierte Institution des Berufes durch individualisierte Wissens- und Kompetenzprofile ersetze und im Leittypus des Arbeitskraftunternehmers eine Verbetrieblichung auch der privaten Lebensführung erzwinge. Für solche Diagnosen lassen sich zweifellos Belege erbringen, und zweifellos fehlt es dem Berufskonzept an tragfähigen Antworten auf die Herausforderungen lebenslangen Lernens, auf den Sachverhalt der Migration, auf die Mobilitätsanforderungen einer globalisierten Weltwirtschaft und auf neuartige, an traditionelle Konzepte nicht anschlussfähige Kompetenzen. Dass jedoch der „Individualberuf" als neue Form der Beruflichkeit eine Perspektive abgebe, die der Hyperarbeitsgesellschaft der „reflexiven Moderne" angemessen sei, wie Günter Voß (2001) meint, erscheint angesichts der Macht und Leistungsfähigkeit von Institutionen als gesellschaftlichen Ordnungen eher unwahrscheinlich.[8] Dagegen steht die ungebrochene und unerreichte Ökonomie des Berufs als Benennungspraxis, die Selektions-, Allokations-, Identitäts- und Karrierebedarfe zugleich zu befriedigen vermag: Die Lebenslaufforschung weist in Kohortenvergleichen eine ungebrochen hohe Bindungskraft der Berufsausbildung für Erwerbsverläufe nach (Konietzka/Lempert 1998); die Berufsausbildung bestimmt auch die künftige Weiterbildungsbeteiligung (Behringer 1999); das Interesse an Aufstiegsfortbildung bleibt auf hohem Niveau stabil; die Biographieforschung weist nach, dass der Beruf nach wie vor eine hohe subjektive Bindekraft hat, dass auch junge Generationen sich mit Hilfe des Berufes in der Gesellschaft „einen Namen" zu machen versuchen und vor diesem Hintergrund (Erwerbs-) Lebensläufe entwerfen (Schaeper/Kühn/Witzel 2000); schließlich ist der Anbietermarkt erwerbsbezogener Weiterbildung immer noch berufsständisch geprägt (Schrader 2000). Das deutsche System beruflicher Aus- und Weiterbildung wird zudem von relevanten ordnungspolitischen Akteuren nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Die beschleunigte Überarbeitung und Neuentwicklung von Berufsbildern und Ausbildungskonzepten, die Modularisierungsdebatte, die Diskussion um den kleinen Gesellenbrief und die neu konzipierten Ausbildungsberufe im IT-Bereich zeugen von der Flexibilität dieses Systems.

Daher erscheint es eher angemessen, von einer Verschränkung des Berufskonzepts mit solchen Konzepten auszugehen, die als funktionale Äquivalente nicht die gleiche Leistungsfähigkeit zu erreichen vermögen. So wird man etwa die aktuelle Kompetenzdebatte aus deutscher Sicht als Hinweis auf die Erosion des Berufskonzepts deuten können, in internationaler Sicht handelt es sich jedoch eher um einen Institutionalisierungs- und Reglementierungsprozess, der im Berufskonzept bereits vollzogen ist.[9] Charakteristisch für die „reflexive Moderne" ist die Ko-Evolution und wechselseitige Durchdringung von beruflicher und betrieblicher, von öffentlich-rechtlich und privat geregelter Weiterbildung (vgl. Kade/Nolda 2002). Der beobachtbare Prozess lässt sich als

Rationalisierung der Lebensführung im Sinne Webers begreifen, der allerdings nicht auf „Arbeit" beschränkt bleibt, sondern heute auch (lebensweltliche) „Interaktion" mit einbezieht. So stellen wir nicht nur einen Prozess der Privatisierung des vormals Öffentlichen fest, sondern zugleich einen Prozess der Veröffentlichung des vormals Privaten. Wer die Rationalisierung und Verbetrieblichung der Lebensführung diagnostiziert, muss zugleich zur Kenntnis nehmen, dass wir es, wie Beispiele aus dem Führungskräftetraining zeigen, auch mit einer Existenzialisierung von Arbeitskraft sowie einer kommunikativen Rationalisierung der Betriebsführung zu tun haben und damit auch mit einer erweiterten Sichtbarkeit von „Organisation". Wir beobachten nicht nur ein Vordringen systemischer zu Lasten lebensweltlich strukturierter Rationalitäten (Habermas), sondern auch eine wechselseitige Durchdringung beider Formen, was sich nicht nur in der innerbetrieblichen Weiterbildung, sondern auch an der Entwicklung der AFG- bzw. SGB-III-geförderten Weiterbildung aufzeigen lässt. Verfolgt man ihre Geschichte seit der Verabschiedung des Arbeitsförderungsgesetzes im Jahre 1969, so lässt sich ein Funktionswandel von der präventiven, am Berufskonzept ausgerichteten Qualifizierungs- zur kurativen, an basaler Beschäftigungsfähigkeit orientierten Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik diagnostizieren (u.a. Schlutz/Schrader 1997). Diese funktionale Kontraktion, die Sozialintegration durch Systemintegration zu erreichen sucht, ohne Arbeitsmarktintegration garantieren zu können, eröffnet den Teilnehmenden die Möglichkeit, „Maßnahmen" der Arbeitsverwaltung als Teil ihrer Lebenswelt zu betrachten. Dies lässt sich u.a. daran ablesen, dass der Typ des Seminarleiters, der hier noch am ehesten auf Akzeptanz hoffen darf, der des „fachlich anerkannten ‚Kumpels' ist, der auch nur seinen Job tut" (Harney 1990, S. 75).

Wenn sich der Arbeitskraftunternehmer in den nächsten Jahren von einem normativen zu einem realen Leittypus der gesellschaftlichen Verfasstheit der Ware Arbeitskraft entwickelt, dann kehren damit zwei Themen in die pädagogische Debatte zurück, die den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess seit der Aufklärung begleiten: zum einen die Frage der Bildung als Fähigkeit des Menschen, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen), zum anderen die Frage nach dem demokratischen Charakter des Bildungssystems, also nach sozialer Gerechtigkeit in den Zugangschancen, die bei einer Privatisierung beruflicher Weiterbildung neu vergeben werden, zumal angesichts neuer Formen des Widerstands gegen Weiterbildung (Bolder/Hendrich 2002). Auch der Arbeitskraftunternehmer wird das Spannungsverhältnis von Gesellschaft und Individuum, von Organisation und Arbeit, von öffentlich und privat, von Verstetigung und Schließung im Medium des Berufs bzw. von Verflüssigung und Öffnung im Medium des Wissens (Harney 1990, S. 148f.) austarieren müssen. Dabei wächst erkennbar der Bedarf an Weiterbildung, an Beratung, an psychologischer Begleitung (Voß/Pongratz 1998, S. 152), an der Entwicklung erwerbsbiographischer Steuerungskompetenzen (Preisser/Wirkner 2002), ohne dass staatlich-korporative Rahmungen oder organisierte Interessenvertretung überflüssig würden (vgl. Voß/Pongratz 1998. S. 152). Öffentlichkeit als Ort gesellschaftlicher Rationalität (Habermas 1962) bleibt damit eine wichtige Leitidee. Bereits Georg Kerschensteiner hatte

bekanntlich die Idee des Berufes zur Grundlage der Bildung gemacht und behauptet, dass an der Pforte der allgemeinen Menschenbildung die Berufsbildung stehe; und Wilhelm Dilthey sah im Beruf den „Koinzidenzpunkt" einer arbeitsteilig organisierten Industriegesellschaft, in dem das Individuum seine Möglichkeiten und Interessen entfalten und zugleich einen Beitrag zum Bestand und zur Entwicklung der Gesellschaft leisten könne. Die Verflüssigung der Grenzen zwischen öffentlich und privat verantworteter Weiterbildung, die Verschränkung und damit auch die Entdifferenzierung systemischer und lebensweltlicher Rationalitäten erzeugt also genügend Fragen für eine bildungstheoretisch interessierte Weiterbildungsforschung, die sich beim Rückgriff auf den klassischen Berufsbegriff funktionalen Betrachtungen nicht verschließt.

Anmerkungen

1 Nun ist die von Voß und Pongratz im Anschluss an die subjektorientierte Berufssoziologie formulierte These von der Erosion des Berufskonzepts nicht neu (zur Diskussion s. Kurtz 2001). Besondere Brisanz erhält die ursprünglich industriesoziologische These (Baethge/Baethge-Kinsky 1998) dadurch, dass sie als unmittelbar kompatibel mit aktuellen arbeitsmarktpolitischen Leitbildern erscheint, etwa mit dem europäischen Leitbild der *employability* (Blancke/Roth/Schmid 2001) oder den Voten für die „Ich-AG" oder die „Selbst-GmbH", wie sie von der Hartz-Kommission vorgeschlagen wurden (s. auch Kommission für Zukunftsfragen Bayern/Sachsen 1997).

2 Ich schließe damit an eine Betrachtungsweise an, die auch Sylvia Rahn (1999) in einem sehr informativen Beitrag über die Entberuflichungs-Diskussion gewählt hat.

3 Zum Bedeutungshof des Begriffs „Öffentlichkeit" vgl. grundlegend Hölscher 1972.

4 Diese Funktion erfüllten, historisch betrachtet, auch die Folter und die Beichte. Vor diesem Hintergrund wäre es interessant, Funktion und Bedeutung von Mitarbeitergesprächen zu analysieren.

5 Entwicklungspsychologische Befunde sprechen ebenso wie die Ergebnisse der Kognitionspsychologie dafür, dass dies für Individuen eine sehr folgenreiche und schmerzhafte Illusion sein könnte.

6 Dass dieser Sachverhalt Betrieben durchaus bewusst ist, lässt sich u.a. daran ablesen, dass die Initiativen zur Einführung von Kompetenzbilanzen ihre Dynamik nicht aus innerbetrieblichen Qualifikations- und Allokationsprozessen erhalten, sondern ihre Dynamik durch jene Gruppen erhalten, die deutliche Schwierigkeiten mit der (Re-) Integration in den ersten Arbeitsmarkt haben.

7 Die aktuelle Selbstdarstellung muss sich auf normative Vorgaben der Flexibilität, der Mobilität, der lebenslangen Lernbereitschaft usw. beziehen. Arbeitslose können sich heute, anders als noch in der Weimarer Republik, nicht mehr mit einem Schild an die Straßenecke stellen, auf dem steht: „Nehme jede Arbeit an".

8 Zu einigen Risiken s. Plath 2000.

9 Dies zeigen vor allem die französischen und englischen Erfahrungen mit den *bilans de competence* oder den *national vocational qualifications*. Ein bereichsübergreifender Bildungspass wird als integratives Konzept nur dann durchsetzungsfähig sein, wenn er offen ist für Zertifikate, die im System der öffentlich-rechtlich geregelten Aus- und Weiterbildung erworben werden, für Lernnachweise und Kompetenzbeurteilungen (Teilnahmebescheinigungen und Arbeitszeugnisse oder Ergebnisse von Assessments), die im betrieblichen Kontext vergeben werden sowie für die Dokumentation und Bewertung von Lernerfahrungen, die im familiären oder ehrenamtlichen Bereich erfolgt sind.

Literatur

Baethge, M.: Der unendlich langsame Abschied vom Industrialismus und die Zukunft der Dienstleistungsbeschäftigung. In: WSI-Mitteilungen. Monatszeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts der Hans-Böckler-Stiftung, 53 (2000), H. 3, S. 149–156

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V.: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 3 (1998), H. 3, S. 461–472

Bardeleben, R. von/Beicht, U./Holzschuh, J.: Individuelle Kosten und Nutzen der beruflichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 23 (1994), H. 5, S. 9–17

Beck, U./Brater, M./Daheim, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek 1980

Behringer, F.: Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz. Opladen 1999

Blancke, S./Roth, Chr./Schmid, J.: „Employability" – Sicherung der eigenen Beschäftigungschancen? Skizze einer neuen Strategie der beruflichen Qualifizierung. In: Sozialwissenschaftliche Informationen, 30 (2001), H. 4, S. 78–81

Bolder, A./Hendrich, W.: Widerstand gegen Maßnahmen beruflicher Weiterbildung: Subjektives Wissensmanagement. In: WSI-Mittelungen, 55 (2002), H. 1, S. 19–24

Conze, W.: Beruf. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart 1972, S. 490–507

Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen – Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn 1996

Europäische Kommission: Lehren und Lernen – Auf dem Weg in die kognitive Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg 1995

Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt 1962

Harney, K.: Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Theorie – Analyse – Fälle. Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris 1990

Harney, K.: Der Trend zum Selbst: Das neue Modernitätsverständnis betrieblicher Rationalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 42 (1992), H. 4, S. 318–325

Harney, K.: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart 1998

Hölscher, L.: Öffentlichkeit. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart 1972, S. 413–467

Kade, J./Nolda, S.: Erziehungswissenschaft im Diskurs medialer Öffentlichkeiten. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft. Opladen 2002, S. 29–42

Kohli, M.: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37 (1985), H. 1, S. 1–29

Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen. Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Bd. 3: Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage. Bonn 1997

Konietzka, D./Lempert, W.: Mythos und Realität der Krise der beruflichen Bildung. Der Stellenwert der Berufsausbildung in den Lebensverläufen verschiedener Geburtskohorten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94 (1998), H. 3, S. 321–339

Kurtz, Th. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen 2001

Kuwan, H./Gnahs, D./Seidel, S.: Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2000

Kuwan, H./Waschbüsch, E.: Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse einer Befragung von Erwerbstätigen und betrieblichen Experten in Deutschland. Bonn 1994

Plath, H.-E.: Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft – Eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 33 (2000), H. 4, S. 583–593

Pongratz, H.J./Voß, G.G.: Erwerbstätige als „Arbeitskraftunternehmer". In: Sozialwissenschaftliche Information, 31 (2001), H. 4, S. 42–52

Preisser, R./Wirkner, B. (Hrsg.): Berufliche Neuorientierung. Innovative Konzepte für Weiterbildner. Bielefeld 2002

Rahn, S.: Der Doppelcharakter des Berufs. Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte. In: Harney, K. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim 1999, S. 85–100

Sachverständigenrat Bildung: Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung. Diskussionspapier der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 2. Düsseldorf 1998

Schaeper, H./Kühn, Th./Witzel, A.: Diskontinuierliche Erwerbsbiographien und Berufswechsel in den 1990ern: Strukturmuster und biografische Umgangsweisen betrieblich ausgebildeter Fachkräfte. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 33 (2000), H. 1, S. 80–100

Schlutz, E./Schrader, J.: Systembeobachtung in der Weiterbildung. Zur Angebotsentwicklung im Lande Bremen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43 (1997), H. 6, S. 987–1008

Schrader, J.: Systembildung in der Weiterbildung unter den Bedingungen halbierter Professionalisierung. Weiterbildungsangebote und Weiterbildungsanbieter im Wandel. Habilitationsschrift Bremen 2000

Schrader, J.: Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionenforschung in der Weiterbildung. Bielefeld 2003 (i.E.)

Voigt, W.: Berufliche Weiterbildung. Eine Einführung. München 1986

Voß, G.G.: Auf dem Wege zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, Th. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen 2001, S. 287–314

Voß, G.G./Pongratz, H.J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft"? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50 (1998), H. 1, S. 131–158

Willke, H.: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart 1998

Heiner Barz / Dajana Baum

Wahrnehmung von Erwachsenenbildung(-sinstitutionen) – Öffentlichkeitsarbeit, Marketing

1. Marketing und Erwachsenenbildung – Annäherung zweier Fachdisziplinen

Eher ein bisschen unfreiwillig befassen sich die Akteure des Bildungssektors seit den 80er-Jahren des gerade vergangenen Jahrhunderts sporadisch mit Fragen der Ökonomie. Unter dem Druck der Krise der Staatsfinanzen, im Angesicht von Subventionsabbau und Deregulierung wurde ein minimales Verständnis von betriebswirtschaftlichen Kategorien mittlerweile unverzichtbar fürs Überleben. Die relativ junge Disziplin der Erwachsenenbildungsforschung allerdings hat für den Einsatz von Marketingkonzepten im Sektor der Erwachsenenpädagogik noch längst kein Standardinstrumentarium entwickelt. Die wissenschaftliche Theorie- und Begriffsbildung einer erwachsenenpädagogischen Marketinglehre befindet sich noch in den Kinderschuhen (vgl. Möller 2002, S. 9ff.). Die Ursachen für diese zögerliche Auseinandersetzung liegen in einer prekären Interdisziplinarität begründet. Es gilt, historisch gewachsene Gräben zu überbrücken und sich auf fachfremdem, betriebswirtschaftlichem Terrain zu bewegen. Ideelle Vorstellungen stoßen dabei mit pragmatischen, ökonomischen Kategorien zusammen. Im Vordergrund der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung steht der politisch und gesellschaftlich gewollte und oft als persönliches Credo empfundene Bildungsauftrag. Es herrscht Konsens darüber, dass es sich bei Bildung um ein hohes Gut handelt, mit dem immer auch Konnotationen immaterieller Art verbunden sind. Die Begriffsgeschichte verweist in ideelle Sphären wie die christliche Imago-dei-Lehre oder die Bereiche Philosophie, Kunst und Kultur.

Vor diesem Hintergrund ist die Verbindung, die der deutsche Begriff „Bildung" inzwischen mit dem in den 1950er-Jahren in den USA entstandenen Terminus „Marketing" eingegangen ist, in mehr als einer Hinsicht bemerkenswert. Die Entwicklungen im Weiterbildungssektor zeigen jedoch, dass die Ehe zwischen diesen beiden recht unterschiedlichen Partnern keine Mesalliance sein muss, sondern im Gegenteil notwendiger denn je erscheint – nicht nur zur Durchsetzung von Kategorien wie Effizienz und Ertrag sondern auch und nicht zuletzt um die wachsende Kluft zwischen Bildungsaktiven und Bildungsabstinenten zu überwinden.

Marketing als primär betriebswirtschaftliches Instrument kann, um erfolgreich zu wirken, nicht umstandslos in den Erwachsenenbildungsbereich transferiert werden. Nach einer allgemein gehaltenen Definition bedeutet Marketing die „Planung, Koordination und Kontrolle aller auf die aktuellen und potentiellen Märkte ausgerichteten Unternehmungsaktivitäten mit dem Zweck einer dauerhaften Befriedigung der Kundenbedürfnisse einerseits und der Erfüllung der Unternehmungsziele andererseits" (Gabler-

Wirtschafts-Lexikon 2000). Übergeordnetes Ziel von Marketing ist die Absatzförderung der hergestellten und angebotenen Produkte. Wobei es jedoch ein verkürztes Verständnis von Marketing bedeutet, wenn dabei ausschließlich an Verkaufsförderung gedacht wird und die zu verkaufenden Produkte sozusagen eine fix vorgegebene Größe, eine Black Box darstellen. Marketing meint demgegenüber immer auch die gezielte Berücksichtigung von Kundenbedürfnissen bereits in der Produktentwicklung.

Im Kontext des hehren deutschen Bildungsbegriffs mutet das Denken in Marktkategorien befremdlich an. Für viele Erwachsenenbildner ist Marketing an sich bereits ethisch fragwürdig – die nächstliegenden Assoziationen gehen in Richtung Betrug und Manipulation. Im Bildungsbereich, gerade auch im Bereich der Erwachsenenbildung, werden massive Ressentiments gegen betriebswirtschaftliche Diktion und Denkweise tradiert (vgl. Schöll 1997, S. 9f.; Möller 2002, S. 48ff.). Typische Vorbehalte sehen – nur leicht überspitzt – etwa so aus:

- „Das machen wir doch schon längst"
- „Wieder so eine Oberflächenkosmetik aus Amerika"
- „Wir wollen durch Qualität überzeugen" (nicht durch Werbung)
- „Unser Ziel ist es, die Gesellschaft zu verbessern" (statt uns ihr anzubiedern)

Der Notwendigkeit einer gezielten Öffentlichkeitsarbeit können sich jedoch auch hartnäckige Verfechter eines normativen Bildungsideals (vgl. Barz 2002c) nicht länger verschließen. Das Wegbrechen finanzieller Ressourcen spricht eine deutliche Sprache. Staatliche Subventionen für den ohnehin spärlich bedachten Bildungsbereich wurden in den letzten Jahren massiv zurückgefahren, ein Trend, der sich angesichts der angespannten Haushaltslage der öffentlichen Hand fortsetzen wird. Zwar zählt der Weiterbildungsmarkt zu den expansiven Wirtschaftszweigen, doch hat dieser an sich positive Aspekt auch seine Schattenseiten. Der Konkurrenzdruck für die einzelnen Anbieter hat sich verschärft; die Erhaltung und der Ausbau bisheriger Zielgruppen ist überlebensnotwendig geworden. Um den Bestand dauerhaft zu sichern, müssen darüber hinaus neue Marktsegmente erschlossen werden, d.h. es gilt weiterbildungsabstinente Gruppen als Abnehmer der angebotenen Bildungsleistung zu gewinnen.

Unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten ist Weiterbildung primär als Dienstleistung zu sehen, die den Gesetzen des Marktes unterworfen ist. Nur wenn diese Dienstleistung nachgefragt wird, erreichen darüber hinausgehende Erwägungen den Adressaten – egal ob man dabei vorrangig an Persönlichkeitsentwicklung durch aktive Bildungsaneignung, an die Gleichheit der Lebenschancen oder an die Förderung von sozialem und politischem Engagement im demokratischen Gemeinwesen denkt. Erst auf einer soliden finanziellen Basis können Weiterbildungsmöglichkeiten für Benachteiligte unabhängig von Marktgängigkeit und Rentabilität im Angebot erhalten und so die Partizipationschancen dieser gesellschaftlichen Gruppen erhöht werden. Mehr als andere Bereiche des Bildungswesens ist die Erwachsenenbildung als Marktgeschehen zu fassen. Denn es gehört zu ihren Spezifika, dass Erwachsene in aller Regel freiwillig oder aufgrund konkreter persönlicher Erfordernisse Bildungsleistun-

gen nachfragen. Wohingegen z.B. für die Bereiche der Primar- und Sekundarstufe die staatliche Schulpflicht und vorgegebene Erziehungs- und Bildungsziele gelten. Schulpflichtige Schüler haben im Gegensatz zum Erwachsenen kaum Möglichkeiten, das Angebot zu beeinflussen bzw. sich dem staatlichen Bildungsauftrag zu entziehen.

Um rentabel zu arbeiten, muss ein Weiterbildungsanbieter, wie jedes andere Wirtschaftsunternehmen, zunächst eine präzise Definition der Unternehmens-, bzw. Organisationsziele vornehmen. Bei einem nicht unerheblichen Teil der Anbieter im Weiterbildungssektor treten neben primär monetären Zielsetzungen gesellschaftspolitische Zwecke in den Vordergrund. Dies trifft insbesondere für Non-Profit-Organisationen wie die Volkshochschulen zu, die nicht oder nur begrenzt gewinnorientiert ausgerichtet sind. Allen gemeinsam ist jedoch, dass die Festlegung von Organisations- bzw. Unternehmenszielen eine Ermittlung der Markterfordernisse voraussetzt, an denen die Aktivitäten des Unternehmens ausgerichtet werden können. Eine marktorientierte Unternehmensführung muss sich an den Bedürfnissen der Kunden orientieren, d.h. es müssen Weiterbildungsleistungen erbracht werden, die für den Kunden von wahrnehmbarem Nutzen sind. Im Rahmen der Bedarfsanalyse ist es daher erforderlich, Informationen über die Zielgruppen von spezifischen Weiterbildungsmaßnahmen zu erheben. Diese so genannte Marktsegmentierung gehört zu den wichtigsten, aber auch diffizilsten Elementen im Gesamtkonzept eines erfolgreichen Bildungsmarketings. Hier setzt die moderne Teilnehmer- und Adressatenforschung mit ihren Milieu- und Lebensstilanalysen an, deren Ergebnisse wichtige Informationen über vertikale und horizontale Ungleichheiten in der modernen Gesellschaft liefern und zunehmend auch Aussagen über zielgerechte Angebote und Programme in der Erwachsenenbildung ermöglichen.

2. Teilnehmer- und Adressatenforschung in neuer Perspektive

Was heute in großer Zahl – aber nicht immer auf professionellem Niveau – als Imagestudien und Kundenbefragungen von Volkshochschulen und anderen Erwachsenenbildungsträgern durchgeführt wird, verweist auf die bereits ältere Tradition der Teilnehmer- und Adressatenforschung. Schon am Ende des 19. Jahrhunderts setzen erste „Hörerbefragungen“ ein. Kluge Erwachsenenbildner waren bereits zu der Auffassung gelangt, dass Programmgestaltung und Didaktik sich nicht nur am „objektiven Kosmos der Wissenschaften“ sondern mindestens genauso an den subjektiven Wünschen und Erwartungen der Adressaten und Teilnehmer zu orientieren habe. Eine Reihe von – auch wissenschaftlich fundierten – Forschungsarbeiten findet in der 1958 durchgeführten Repräsentativerhebung der Göttinger Studie (Strzelewicz u.a. 1966) ihren Höhepunkt. Diese Studie basiert hinsichtlich der sozialen Differenzierung auf dem damals üblichen Schichtmodell. Während der 1970er und 1980er-Jahre richtet sich das Interesse der Teilnehmer- und Adressatenforschung vorwiegend auf Zielgruppenarbeit unter emanzipatorischen Vorzeichen.

Erst in den 1990er-Jahren sind dann unter neuen Vorzeichen wieder Forschungsbemühungen zu verzeichnen, die das gesamte gesellschaftliche Spektrum in seiner Differenzierung abzubilden versuchen. Die Weiterentwicklung des Schichtparadigmas zur Lebensstil und Milieuforschung stellt seither ein wesentlich trennschärferes Modell der gesellschaftlichen Differenzierung bereit, das der gewachsenen Bedeutung soziokultureller und sozioästhetischer Kategorien in postindustriellen Gesellschaften Rechnung trägt. Insbesondere das vom Heidelberger SINUS-Institut entwickelte Modell sozialer Milieus wird mittlerweile in zahlreichen Anwendungsbereichen sowohl in der universitären als auch in der privaten Forschung eingesetzt[1]. In Anwendung auf den Weiterbildungsbereich sind zu nennen die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung (1993) zur politischen Bildung, eine Studie zum Bildungsurlaub (Bremer 1999), die Freiburger Studie „Weiterbildung und soziale Milieus" (Barz 2000). Während sich die folgende Darstellung in erster Linie auf die Münchener Studie bezieht, läuft seit Sommer 2001 ein weiteres Projekt unter Leitung von Rudolf Tippelt und Heiner Barz, das Weiterbildungsverhalten und -erwartungen für die gesamte BRD im Rahmen des Milieumodells beschreiben will. Eine besondere Nähe zur Weiterbildungspraxis ist hier insofern gegeben, als die Ergebnisse in einer zweiten Projektphase in die Entwicklung von Öffentlichkeitsarbeit und exemplarischen Programmangeboten eingehen sollen.

3. Ergebnisse der Münchner Studie

Das Forschungsdesign der Münchener Studie umfasste Expertengespräche, biographische Interviews, Gruppendiskussionen sowie eine schriftliche Repräsentativerhebung. Ausschließlich die Ergebnisse der Repräsentativerhebung sind Gegenstand der folgenden Ausführungen. Inhalt der Fragen waren u.a. Weiterbildungsteilnahme und Weiterbildungsbarrieren, Weiterbildungsinteressen und -motive, Ansprüche an Dozenten, Kursgestaltung, Ambiente und Angebotstypen.

Verschickt wurden 4.000 Fragebögen, wobei eine vom Statistischen Amt der Landeshauptstadt München gezogene Zufallsstichprobe der Adressenliste zugrunde lag. Die Feldzeit lag in den Monaten April bis Juni 2001. Der Rücklauf war mit 1048 verwertbaren Fragebögen erfreulich hoch (26%), stellte sich jedoch im Hinblick auf die Verteilung der Bildungsgruppen und der sozialen Milieus als erwartungskonform verzerrt dar. Dementsprechend ist die Münchner Studie aufgrund der Disproportionalität des Fragebogenrücklaufs nicht für alle soziale Milieus gleichermaßen aussagekräftig (vgl. Abb. 1). Stark vertreten sind insbesondere diejenigen Bevölkerungsgruppen, die traditionell durch eine hohe Bildungsbereitschaft gekennzeichnet sind. Stark unterrepräsentiert sind dagegen die Milieus der Traditionsverwurzelten, Konsum-Materialisten und Hedonisten[2]. Im Folgenden wird ein kleiner Ausschnitt aus den Münchener Ergebnissen vorgestellt.

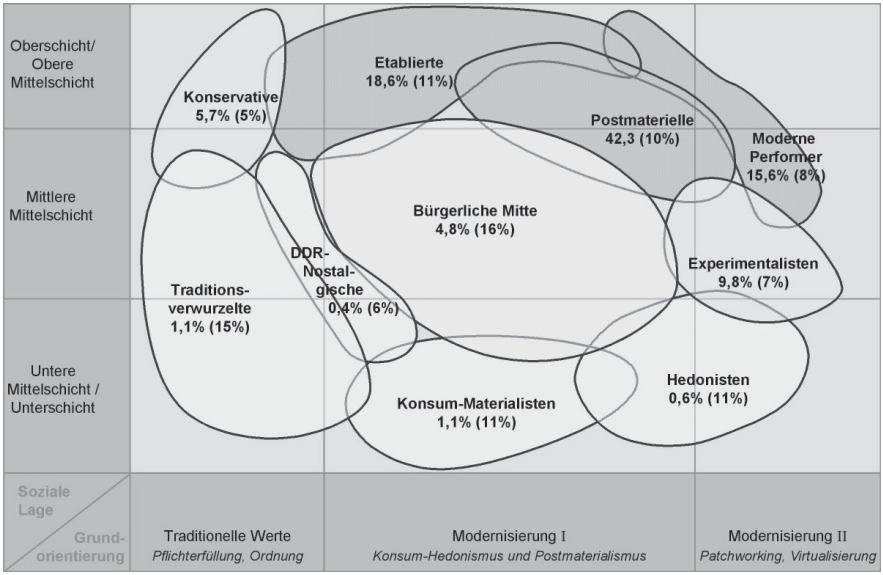


Abb. 1: Die sozialen Milieus in der Münchener Studie (und in Gesamtdeutschland 2001)

3.1 Weiterbildungsbeteiligung

Die Weiterbildungsaktivität der Münchener[3] erreicht mit 59% einen hohen Wert – einen Wert jedenfalls, der deutlich über dem zuletzt für die gesamte BRD vom Berichtssystem Weiterbildung (BMBF 2001a) mit 43% angegebenen liegt. Ob sich hierin ausschließlich die Spezifika der Münchener Stichprobe abbilden, oder ob dies möglicherweise als Hinweis zu lesen ist, dass sich der langfristige Anstieg der Weiterbildungsteilnahme fortsetzt, der nur in der Mitte der 1980er-Jahre und zuletzt im Jahr 2000 kurzfristig unterbrochen wurde, muss dahingestellt bleiben.[4] Die Weiterbildungsbeteiligung variiert mit der Milieuzugehörigkeit. So erweisen sich die „Modernen Performer" mit 68,8% als weiterbildungsaktivste Gruppe und das Konservative Milieu bildet mit 48,9% das Schlusslicht – übrigens ein deutlicher Hinweis darauf, dass auch innerhalb derselben sozialen Schicht deutliche Unterschiede im Weiterbildungsverhalten zu finden sind, denn beide Milieus gehören zur Oberschicht bzw. oberen Mittelschicht.

Allgemein bestätigen sich die als „Weiterbildungsschere" bekannten Tendenzen. Das Ansehen von Weiterbildung ist in der gesamten Bevölkerung hoch. „Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden" wird von 96% der Befragten bejaht. Allerdings sinkt die eigene aktive Beteiligung an Weiterbildung in Korrelation mit abnehmendem sozialen Status und abnehmendem Bildungsabschluss. Die Münchener Ergebnisse zeigen allerdings, dass sich diese Bildungsschere im Hinblick auf informelle Lernprozesse noch ein zweites mal öffnet: Je geringer die Teilnahmebereitschaft an formalisierten

Weiterbildungsveranstaltungen ist, um so weniger werden auch informelle Formen des Lernens genutzt.

3.2 Weiterbildungsbarrieren

Der Anteil derjenigen, die vom Weiterbildungsangebot keinen Gebrauch gemacht haben, liegt mit 41% immer noch auf einem Niveau, das die Frage nach den Gründen relevant erscheinen lässt. Die Nichtteilnahmemotive sind vielfältig.[5] Hier seien nur zwei herausgegriffen: Auf Rang 1 liegt unangefochten die Ressource Zeit (42,4%). Nicht in allen Milieus ist Zeitmangel jedoch eine signifikante Weiterbildungsbarriere. Betroffen sind namentlich Etablierte, Moderne Performer, Postmaterielle und Experimentalisten.[6] Während bei Etablierten und Modernen Performern hohes berufliches Engagement keine Ressourcen für zeitintensive Weiterbildungsmaßnahmen übrig lässt, liegen die Ursachen bei Postmateriellen und Experimentalisten eher in der Gewichtung, die sie dem Faktor Zeit zumessen. Beide Milieus sind stark individualistisch geprägt und legen Wert darauf, frei über ihre Zeit verfügen zu können. Dies impliziert institutionsferne, aber durchaus zeitintensive Freizeitbeschäftigungen wie die Pflege sozialer Kontakte, kreativ-künstlerische Betätigung, kulturelle Interessen etc.

Auf Platz 2 der Nichtteilnahmemotive liegt mit 14,1% aller Nennungen das Item „Ich weiß nicht, welche Weiterbildungsmaßnahmen für mich in Frage kämen". Hier offenbart sich ein grundlegendes Problem des Münchner respektive des deutschen Weiterbildungsmarktes. Anbieter und Angebote sind für viele potentielle Kunden intransparent (BMBF 2001b, S. 14). Insbesondere Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen sind offenbar häufig überfordert: Bei den Befragten mit Hauptschulabschluss stimmten 27 % diesem Item zu. Auf der Nachfrageseite wird ein weiteres Problem evident: Zu erfolgreichen Bildungs-„Karrieren" gehören Planung und Analyse. Dies bedarf der Übung, über die bildungsferne Gruppen gerade nicht verfügen. Dass auch aus dem quantitativ größten Milieu der Bürgerlichen Mitte jeder vierte dem Weiterbildungsimperativ offenbar ratlos gegenüber steht, könnte als Hinweis auf einen massiven Handlungsbedarf gelesen werden.

3.3 Weiterbildungsträger

Nach wie vor ist die Volkshochschule *der* Weiterbildungsträger schlechthin. Sie wird von allen Befragten am häufigsten (84,5 %) spontan genannt, wenn nach Weiterbildungsveranstaltern gefragt wird (vgl. Abb. 2). Betrachtet man allerdings die tatsächlichen Besuchszahlen, so ergibt sich ein anderes Bild (vgl. Abb. 3): Die Volkshochschulen werden auf den zweiten Platz verwiesen. Interessant ist ebenfalls, dass die Kliniken, Gesundheitszentren und Krankenkassen zwar mittlerweile einen beträchtlichen Anteil des Weiterbildungsangebotes stellen, im öffentlichen Bewusstsein jedoch noch wenig als Weiterbildungsträger präsent sind.

Die berufliche Weiterbildung ist fest in der Hand der Arbeitgeber: 37,3% der Befragten nahmen an innerbetrieblicher Weiterbildung teil. Dies birgt große Potentiale, aber auch Nachteile in sich. Zum einen wird optimal auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes

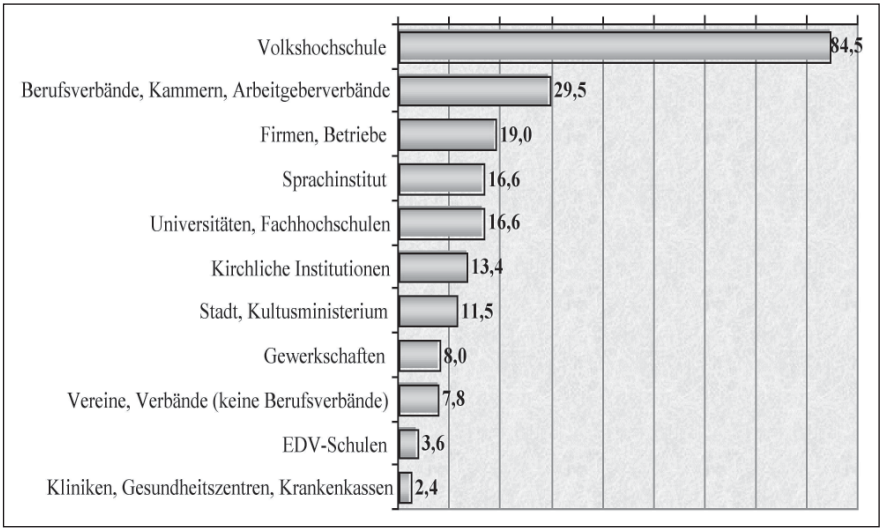


Abb. 2: Spontan genannte Veranstalter

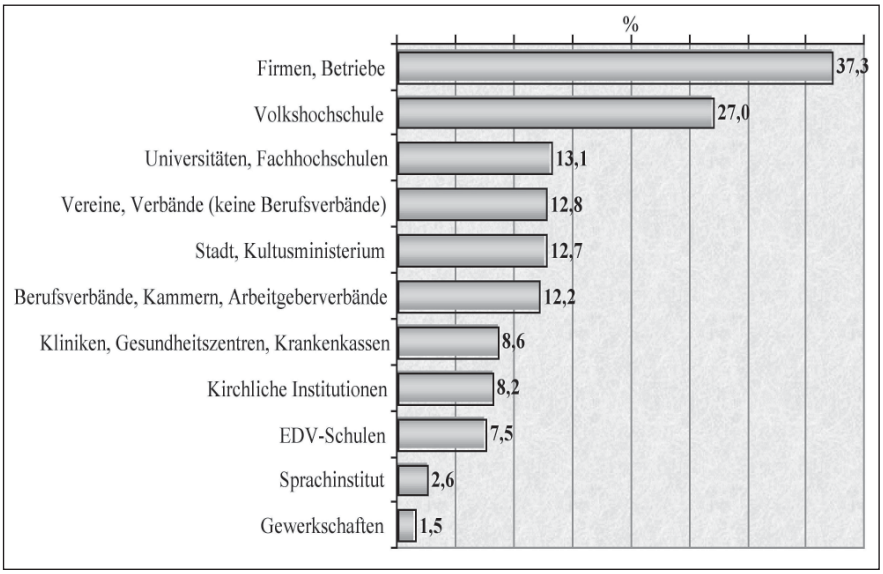


Abb. 3: Veranstalter, bei denen eine Weiterbildung besucht wurde

reagiert. Die erworbenen Kenntnisse sind i.d.R. alltags-, d.h. berufsrelevant. Mitarbeiter können im Rahmen der Personalentwicklung gefördert und so Führungsnachwuchs aus den eigenen Reihen rekrutiert werden. Die Konzentration auf die spezifischen

Erfordernisse des weiterbildenden Betriebes birgt zugleich aber die Gefahr in sich, dass Weiterbildungsmaßnahmen nur bestimmten Mitarbeitern zu Gute kommen und Benachteiligungen perpetuiert oder sogar verschärft werden.

Bestätigt wird dieser Verdacht, wenn man sich die Teilnehmergruppen innerbetrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen genauer anschaut. Auffallend ist der Prozentsatz hoher bis höchster Haushaltsnettoeinkommen, die überdurchschnittliche Beteiligung von Männern sowie die Bevorzugung mittlerer Altersgruppen. Weiterbildungsmaßnahmen sind kostenintensiv, d.h. die Teilnahme der Mitarbeiter muss sich für den Betrieb auszahlen. In den Genuss der Weiterbildungsveranstaltungen kommen daher vor allem jene Gruppen, von denen erwartet wird, dass ihre Zugehörigkeit zum Betrieb andauert (Risikogruppen: Frauen, ältere Arbeitnehmer) bzw. jene, die Schlüsselpositionen innehaben.

Voraussetzung für ein gelungenes Weiterbildungsmanagement, welches alle Mitarbeitergruppen umfasst, ist eine funktionierende Personalentwicklung. Daran fehlt es jedoch gerade in kleineren und mittleren Betrieben; der Wirtschaftsbereich Handwerk weist daher auch die geringste Weiterbildungsaktivität auf. Die entstehende Lücke können andere Träger beruflicher Weiterbildung offenbar nur unzureichend schließen: Das Angebot von Berufsverbänden, Kammern und Arbeitgeberverbänden wurde nur von jedem Zehnten der Befragten in Anspruch genommen.

4. Konsequenzen für Öffentlichkeitsarbeit und Marketing

Im Anschluss an die in wenigen Ausschnitten berichteten Befunde der Münchener Studie zu Weiterbildungsinteressen stellen sich grundsätzliche und konkrete Fragen. Im Bereich der Grundsatzfragen ist zum Beispiel die Entscheidung anzusiedeln, wie sich Akteure der Weiterbildungslandschaft angesichts der Alternative Teilnehmerorientierung oder normative Orientierung verhalten wollen. Man kann ja mit guten Gründen gegen den Verzicht auf eigene normative Maßstäbe optieren und sich dem „Diktat der Teilnehmerwünsche“ schlichtweg verweigern. Dass solches auf breiter Front geschah und noch immer geschieht, braucht kaum hervorgehoben zu werden: Rationalität, herrschaftsfreier Diskurs, Chancengleichheit, demokratische Partizipation, Wissenschaftsorientierung – es besteht in der Tradition der Konzepte der Erwachsenenbildung kein Mangel an Alternativen bzw. Korrektiven zu einer ausschließlichen Orientierung am Markt. Andererseits bleibt auch das beste, das vernünftigste Konzept im wahrsten Wortsinne „brotlose Kunst“, wenn es nicht an tatsächlich vorhandene Adressatenbedürfnisse und Teilnehmererwartungen anknüpft. Von daher sind präzise und differenzierte Informationen über die Bedarfslage auf Seiten der Adressaten und über die Positionierung der verschiedenen Träger und Anbieter in der Erwachsenenbildung für die praktische Bildungsarbeit von großem Wert.

Eine zweite grundsätzliche Frage, die sich stellt, ist die nach Integration versus Differenzierung in der Teilnehmerschaft. Schon für die einzelnen Einrichtungen ist zu klä-

ren, ob sie bewusst und gezielt spezifische Zielgruppen ansprechen, andere bewusst unbeachtet lassen wollen. Und auch auf der Ebene der Einzelveranstaltung ist zu fragen, ob das klassische Prinzip, der traditionelle Anspruch der Erwachsenenbildung, Menschen mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen, Meinungen und Vorkenntnissen zusammenzubringen, wirklich aufrechtzuerhalten ist. Oder ob nicht Programmsegmente, die gezielt einzelne Bevölkerungsgruppen ansprechen, den Erfordernissen einer hochgradig binnendifferenzierten Gesellschaft und den mannigfaltig pluralisierten Lebensstilen eher entsprechen.

Damit sind bereits konkrete, praktische Fragen angesprochen – etwa die einer stärkeren Programmsegmentierung nicht nur nach den üblichen Themenbereichen, sondern – gleichsam quer dazu – nach Lebensstil und vorrangigen Weiterbildungsmotiven. Aus der Tatsache, dass bestimmte Weiterbildungsträger bestimmte Bevölkerungsgruppen stärker, andere dagegen weniger oder kaum erreichen, können ja idealtypisch gegensätzliche Schlüsse gezogen werden: Man kann auf eine verschärfte Profilbildung setzen oder darauf, die Reichweite auszudehnen. Freilich wird sich eine solche Entscheidung für jede Einrichtung spezifisch darstellen. Für die Volkshochschulen mit ihrem gesellschaftspolitischen Auftrag und Anspruch beispielsweise ganz anders als für kleine Bildungswerke oder private Sprach- oder Computerschulen. Die Münchener VHS beispielsweise dürfte der Befund kaum befriedigen, dass sie ausgerechnet im größten sozialen Milieu, in der Bürgerlichen Mitte eine vergleichsweise schwache Akzeptanz findet (vgl. Abb. 4).

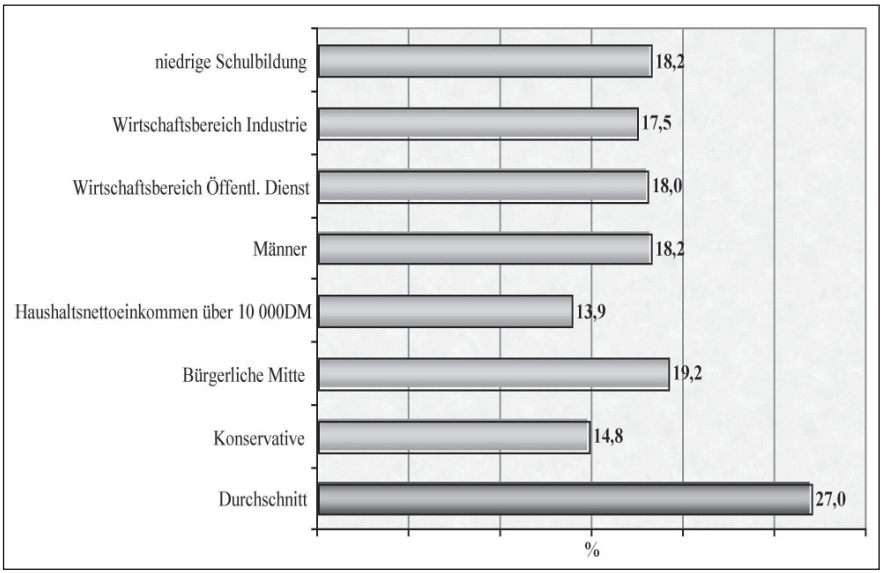


Abb. 4: Unterdurchschnittlich vertretene Teilnehmergruppen in der Volkshochschule

Um beim Beispiel Volkshochschule, immerhin also beim „Marktführer" der Allgemeinen Erwachsenenbildung, zu bleiben: Ihr Problem ähnelt frappierend dem eines anderen etwas bejahrten einstigen Branchenprimus, dem von Karstadt: „96% der Deutschen kennen Karstadt – aber sie kaufen dort zu wenig" (Willenbrock 2002, S. 19). Der Unterschied ist wohl nur, dass Karstadt bereits an einer Korrektur arbeitet und sein großes Bekanntheitspotential durch eine neue Markenoffensive ab Frühjahr 2003 auch wieder stärker in Umsatz und Ertrag überführen will. Was für Karstadt als Grundproblem des Markenauftritts beschrieben wird, klingt jedem, der sich jemals über das Image der Volkshochschulen Gedanken gemacht hat (vgl. Barz 2002a), höchst vertraut:

„'Die Marke ist gewachsen, aber es sind ihr keine emotionalen Werte eingelebt worden, [...] dummerweise sind emotionale Werte exakt jene, die über Kauf oder Nichtkauf entscheiden.' Die Ursache: Das Verhältnis von Karstadt zu den Deutschen, diesen mehr als 120 Jahre alten Bekannten, war erkaltet, entfremdet, blass geworden. Karstadt wusste nicht viel mehr über seinen Kundenstamm, als dass er ziemlich genau den Bevölkerungsschnitt der Bundesrepublik abdeckte. Wie aber soll man jemanden ansprechen, der in der Masse aufgeht? Im Prinzip blieb dem Kaufhaus gar nichts anderes übrig, als die Republik regelmäßig und flächendeckend mit Prospekten zu bestreuen, in denen sich für jeden immer irgendwo irgendetwas fand. Jene, die daraufhin bei Karstadt vorbeischauten, suchten häufig vergeblich, denn auch die Kaufhäuser waren als Generalisten konzipiert und ähnelten eher Warenlagern als Präsentationsräumen. [...] ‚Dieses Konzept des ‚Alles unter einem Dach', das von uns lange penetriert wurde, führte zu einer Vermatschung des Markenbildes.'

Die Parfümabteilung zum Beispiel: Die Marke Douglas, härtester Konkurrent der Karstadt-Parfümerien, wurde von den Befragten mit so ziemlich allem assoziiert, was eine gute Parfümerie ausmacht – Verführung, Wertigkeit, Individualität und so weiter. ‚Unser Profil hingegen [...] ist flach.'" (Willenbrock 2002, S. 19f.)

Neben einer verstärkten Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Rein 2000) ist möglicherweise die Profilierung von Special-Interest-Bereichen gerade auch für die profillosen Volkshochschulen eine Option. Das Problembewusstsein allerdings scheint zumindest in den Volkshochschulen noch kaum die kritische Masse erreicht zu haben, in der es in Handlungen umschlägt. Aus ihrer Befragung der zwölf „marketingrelevanten Entscheidungsträger/innen" von vier Volkshochschulen berichtet Svenja Möller wenig euphorisch: „Obwohl sie sich bei der Marketinganwendung auf unbekanntem, nicht genuin erwachsenenpädagogischem, sondern betriebswirtschaftlichem Terrain bewegen und sich selbst einen Nachholbedarf an Marketing-Know-how eingestehen, besuchte keine der befragten Personen innerhalb des Untersuchungszeitraums eine Marketing-Fortbildung." (Möller 2002, S. 290)! Vielleicht schaut der eine oder die andere ja wenigstens demnächst mal bei Karstadt rein. Dort jedenfalls weiß man inzwischen: „Unsere stärksten Konkurrenten sind nicht Warenhäuser, sondern Spezialisten wie Zara, H & M oder Douglas." (Marion Steffen, Leiterin des Strategischen Marketings bei Karstadt, zit. nach Willenbrock 2002, S. 18)

Anmerkungen

1 Auf eine nähere Vorstellung des Milieumodells wird hier verzichtet. Im Anhang wird lediglich eine Kurzcharakteristik der Milieus gegeben. Einführende Darstellungen finden sich beispielsweise bei Barz 2000, Barz 2002b, Barz/Tippelt 1999, Barz/Tippelt 2002.

2 Dass die DDR-Nostalgiker in München nicht nennenswert vertreten sein würden, stand ohnehin außer Zweifel. Aufgrund der geringen Fallzahlen in diesen Milieus wurden sie in der weiteren Auswertung ausgeklammert.

3 Teilnahme an Weiterbildung im Laufe der letzten 12 Monate.

4 Für das Jahr 1997 berichtete das BSW eine Weiterbildungsquote von 48% – gegenüber den 1979 gemessenen 23% doch ein erheblicher Anstieg.

5 Finanzielle Gründe fallen im Gegensatz zu anderen Untersuchungen (vgl. bspw. Büchel/ Pannenberg 2002, S. 487) mit 11,9 % kaum ins Gewicht. Dies dürfte u.a. auf das überdurchschnittlich hohe Qualifikations- und auch Einkommensniveau der Münchner Stichprobe zurückzuführen sein.

6 Jeweils über 50% der Angehörigen dieser Milieus benannten den Aspekt Zeitmangel als Weiterbildungsbarriere. Bei den Konservativen (15,9 %) und der Bürgerlichen Mitte (29,8 %) wird dieses Motiv dagegen deutlich seltener genannt.

Literatur

Barz, H.: Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied 2000

Barz, H.: Einrichtungen der Erwachsenenbildung aus Teilnehmer- und Adressatensicht. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 52. Jg. (2002a) Heft 2, S. 102–114

Barz, H.: Kultur und Lebensstile. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsforschung. Opladen 2002b, S. 725–744

Barz, H.: Der Wandel der Bedingungen des Lernens und Lehrens: Der Begriff Bildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Ergänzungslieferung 10/2002c

Barz, H./Tippelt, R.: Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung: In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarb. u. aktual. Aufl., Opladen 1999, S. 121–144

Barz, H./Tippelt, R.: Soziale Milieus. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (Kapitel 5.260; 42. Erg.-Lfg.). Neuwied Mai 2002

Bremer, H.: Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Programm von ‚Arbeit und Leben Niedersachsen e.V.' Hannover 1999

Büchel, F./Pannenberg, M.: Bildung und berufliche Weiterbildung. In: Statistisches Bundsamt (Hrsg.): Datenreport 2002, S. 483–493

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn 2001a

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Studie zum europäischen und internationalen Weiterbildungsmarkt. (erstellt von Arthur Andersen) Bonn 2001b

Faltermeier, S.: Werte im Wandel. In: Werben & Verkaufen, H. 45/2001, S. 94–96

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Lernen für Demokratie. Politische Weiterbildung für eine Gesellschaft im Wandel. Band I (Analysen, Aufgaben und Wege). Band II (Zielgruppenhandbuch). Band III (Empirische Untersuchungen, Materialien). Band IV: Empirische Untersuchungen, Materialien: neue Bundesländer). Bonn 1993

Gabler-Wirtschafts-Lexikon. 8 Bde., 15. vollst. überarb. u. aktual. Aufl., Wiesbaden 2000

Möller, S.: Marketing in der Weiterbildung. Eine empirische Studie an Volkshochschulen. Bielefeld 2002

Rein, A. v.: Öffentlichkeitsarbeit in der Weiterbildung – am Beispiel von Volkshochschulen. Bielefeld 2000

Schöll, I.: Weiterbildungsmarketing. Studientexte für Erwachsenenbildung. Frankfurt 1997

Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart 1966

Willenbrock, H.: Noch einmal mit Gefühl. In: Branding. Themenheft von McK Wissen 1. Jg. (2002) Heft 03. S. 14–21

Anhang: Stichworte zu den SINUS-Milieus

Die Konservativen repräsentieren das alte Bildungsbürgertum, pflegen Traditionen, eine humanistisch geprägte Pflichtauffassung. Nach erfolgreicher Berufskarriere häufig im Ruhestand.

Die Traditionsverwurzelten verkörpern „Sicherheit und Ordnung". Kriegsgeneration, Wurzeln im Kleinbürgertum oder in traditioneller Arbeiterkultur. Verstehen sich als Bewahrer von Pflichterfüllung, Disziplin und Moral.

Die DDR-Nostalgiker sehen sich als Verlierer der Wende. Vergangenheit wird verklärt, Verbitterung über die Gegenwart. Früher häufig im Führungskader, heute einfache Berufe oder arbeitslos.

Die Etablierten stellen die gut ausgebildete, sehr selbstbewusste Elite. Hohe Exklusivitätsansprüche, bewusste Abgrenzung gegenüber anderen. Verfolgen klare Karrierestrategien.

Die Postmateriellen verkörpern die Nach-68er. Überwiegend hoch gebildet, kosmopolitisch, tolerant. Kritik an negativen Folgen der Technologisierung und Globalisierung. Definieren sich mehr über Intellekt und Kreativität denn Besitz und Konsum.

Die Bürgerliche Mitte stellt den statusorientierten Mainstream. Streben nach moderatem Wohlstand. Sie sind leistungsorientiert und zielstrebig. Wichtig sind beruflicher Erfolg, gesicherte Position, Etablierung in der Mitte der Gesellschaft.

Die Konsummaterialisten wollen wegen ihrer beschränkten finanziellen Mittel zeigen, dass sie mithalten können. Berufliche Chancen sehr eingeschränkt durch mangelnde Qualifikation, häufig Gefühl der Benachteiligung.

Die Hedonisten sind die untere Mittel- bis Unterschicht. Auf der Suche nach Fun und Action, Träume von geordnetem Leben. Oft steht Angepasstheit im Berufsalltag im Gegensatz zum hedonistischen Freizeitleben. Teilweise aggressive Underdog-Gefühle.

Die Modernen Performer stellen die junge, unkonventionelle Leistungselite, leben beruflich und privat Multioptionalität und Flexibilität. Ausgeprägter Ehrgeiz, oft selbstständig (Start-ups), treibendes Motiv ist Lust, sich zu erproben und Chancen zu nutzen.

Die Experimentalisten sind die extrem individualistische neue Bohème. Tolerant gegenüber unterschiedlichsten Lebensstilen, Szenen, Kulturen, sehr spontan. Materieller Erfolg und Status sind weniger wichtig, häufig Patchwork-Karrieren.
(Nach: Faltermeier 2001, S. 95)

Sigrid Nolda

Öffentliche Anonymberatung im Fernsehen als erwachsenenpädagogische Veranstaltung

Beratung und Erwachsenenbildung

Schon in den 1960er-Jahren wurde eine weitgehende Identität von Erwachsenenbildung und Beratung postuliert (Belege bei Krüger 1984, S. 261). Beratung in Form von Orientierungs- und Entscheidungshilfe einerseits und von flankierender Maßnahme des Lernprozesses andererseits (vgl. ebd., S. 264ff.) wurde und wird als unbezweifelte Aufgabe der Erwachsenenbildung angesehen. Während in den 1970er-Jahren der sozialpädagogische Aspekt in dem Bemühen um bildungsferne bzw. -benachteiligte Gruppe im Vordergrund stand, hat sich in den 1980er-Jahren die von Tietgens so genannte „Demokratisierung des Rechts des Menschen, sich mit sich und seiner Situation zu beschäftigen" (Tietgens 1994, S. 8) durchgesetzt und seinen Ausdruck in zahllosen therapeutischen Ansätzen und psychologische Verfahren vorstellende und erprobende Veranstaltungen gefunden, die eine Diskussion zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung zwischen Beratung und Therapie (vgl. Bielser 1987) in Gang setzte. Eine besondere Bedeutung erfuhr dieser Bereich im Rahmen der Frauenbildung, in der es zunächst darum ging, das Private in der Halböffentlichkeit von Frauenforen u.Ä. zu formulieren und als Politisches zu erkennen. Beratung erscheint also in Form kursbegleitender und organisatorischer sowie als pädagogische Tätigkeit, die den Inhalt von Veranstaltungen ausmacht.

In den 1990er-Jahren ist dann Beratung weniger als emanzipatorische Selbstaufklärung denn als Hilfe zur Selbststeuerung propagiert und praktiziert worden und mit einem Wandel des Berufsverständnisses von Erwachsenenbildnern verbunden worden, der – speziell (aber nicht nur) in der beruflichen Bildung – als Übergang von der Lehre zur Lernberatung bezeichnet wurde (vgl. Klein 1998). Was unter dem Zeichen der Benachteiligtenhilfe begonnen und sich in der postrevolutionären Sinnsuche und in feministischen Selbstverständigungsgruppen fortgesetzt hat, ist mittlerweile von der beruflichen Weiterbildung aufgenommen worden. Die dort tätigen Pädagogen verstehen sich als Dienstleister in Sachen Personalwirtschaft und Management, „verhalten sich zumindest reserviert gegenüber einer Belehrungsperspektive" und beziehen ihr Methodenrepertoire dementsprechend vorzugsweise aus den Bereichen der Moderation, des Trainings und eben der Beratung (vgl. Wittpoth 1997, S. 79f).

Die Gemeinsamkeiten zwischen Beratung und Erwachsenenbildung scheinen – unter wechselndem Vorzeichen – eine Konstante zu bilden, und es wäre von daher verständlich, sich mit anderen Formen von Beratung auseinander zusetzen – sei es, um von diesen zu lernen, sei es, um sich von ihnen abzusetzen.

Beratung in der Wissensgesellschaft

Diese Gemeinsamkeit ist aber hier *nicht* der Anlass, sich mit Formen der im Medium Fernsehen stattfindenden Beratung auseinander zusetzen. Vor allem geht es nicht darum, Abwehr-Dispositive „gegen publizistische Medien (als Konkurrenten zu konstruieren), die Wissen angeblich (unzulässig) inszenieren" (Kiener/Schanne 1999, S. 453). Statt dessen wird davon ausgegangen, dass das in pädagogischen Institutionen und das über Massenmedien an Erwachsene vermittelte Wissen den gleichen Entwicklungen unterliegt, die damit verbundenen Probleme aber jeweils spezifische Lösungen erfahren. Die verbindende Entwicklungstendenz ist unter dem missverständlichen Begriff der Wissensgesellschaft rubriziert worden, der dann sinnvoll ist, wenn man – wie Bell, Stehr und Willke – davon ausgeht, dass es nicht um ein einfaches Anwachsen von festem Wissen, sondern um die Zentralität wissensbasierter Tätigkeiten und die Zunahme von fragilem und problematisiertem Wissen, ja um den für jedermann unausweichlichen Umgang mit Nicht-Wissen geht. In diesem Zusammenhang spielen das Beratungswesen (vgl. Stehr 1992) und die in ihm auf verschiedenen Ebenen tätigen Wissensarbeiter (knowledge workers) eine wichtige Rolle, die als Mediatoren zwischen Wissensproduzenten und Laien Wissen transportieren und in diesem Prozess transformieren, dabei aber auch von zunehmend selbstbewussten Klienten in Frage gestellt werden, die angesichts wegfallender Gewissheiten auf der Suche nach einem Wissen sind, das es ihnen ermöglicht zu handeln (vgl. ebd., S. 115). Hatte Tietgens von der Demokratisierung des Rechts des Menschen, sich mit sich und seiner Situation zu beschäftigen gesprochen, so spricht der Soziologe Nico Stehr (ebd., S. 119) angesichts der wachsenden Anzahl von ‚advisers' und ‚counsellors' von der unser Zeitalter charakterisierenden Demokratisierung des Beratens. Beratung löst nicht ein für alle Mal Unsicherheit und Ungewissheit, sondern stellt dem Ratsuchenden Hilfen zur eigenen Bewältigung zu Verfügung, sie verfährt nicht legislatorisch, sondern interpretatorisch[1], lässt im Idealfall den Ratsuchenden zum Interpreten seiner selbst und anderer werden.

Öffentliche Anonymberatung im Fernsehen

Ein solches dialogisch-pädagogisches Verfahren, das traditionellerweise in der Intimität der Berater-Klienten-Beziehung oder in der Halböffentlichkeit von Gruppensitzungen verbleibt, wird nun durch ein Fernsehformat der allgemeinen Öffentlichkeit zugänglich, das als Psycho-Show im öffentlich-rechtlichen Fernsehen zahlreiche kritische oder amüsierte Kommentare hervorruft und das einerseits von Ratgeber-Sendungen zu unterscheiden ist, die auf der Basis eines als fest präsentierten Fakten-Wissens monologisch eindeutige Empfehlungen oder Warnungen aussprechen, und sich andererseits aber auch von Nachmittags-Shows wie „Zwei bei Kalwass" abhebt, in denen nach kurzer Problemschilderung durch sichtbare Komparsen und einigen Nachfragen durch die Psychologin klar formulierte Ratschläge, Einschätzungen, Hinweise erfolgen.

Demgegenüber ermöglicht die redaktionelle Rahmung der öffentlichen Anonymberatung in Hörfunk- und Fernseh-Beratungssendungen eine Öffentlichkeit der Intimität des Sich-Anvertrauens und stellt dabei den Betroffenen und Zuschauenden ein Skript (vgl. Schank/ Abelson 1977) zur Verfügung, das die jeweiligen Probleme sowohl individuell als auch öffentlich bearbeitbar macht: Es handelt sich um das Skript des intervenierend-selbstaufklärenden Gesprächs, das zwischen einem Ratgeber und einem Ratsuchenden über Telefon geführt wird und dem eine unbegrenzte Menge von Zuhörern und neuerdings auch Zuschauern folgen kann.

Dieser Aneignungsleistung auf der Laienseite entspricht eine Vermittlungsleistung auf der Seite der Experten, die ihr Wissen nicht nach einer disziplinären Logik, sondern nach den jeweiligen Bedürfnissen der Laien und vor allem unter deren aktiver Beteiligung zur Verfügung stellen. In der diskursiven Beratungssituation sind Mechanismen der Einwirkung und des Anschließens an Laienwissen erkennbar, die im pädagogischen, genauer: erwachsenen-pädagogischen bzw. andragogischen Diskurs unter den Stichworten ‚Teilnehmerorientierung' und ‚Anschlusslernen' behandelt werden. Was aber nun den pädagogischen Charakter von solchen Beratungen endgültig zum Vorschein bringt, ist die der klassischen Beratung eigentlich widersprechende Öffentlichkeit, wie sie durch entsprechende Sendungen in Hörfunk und Fernsehen hergestellt wird: Dem pädagogisch angesprochenen (anonymen) Ratsuchenden steht eine (ebenfalls anonyme) Zuhörer- bzw. Zuschauerschaft zur Seite, der im Verfolgen der ‚intimen' Beratung die Möglichkeit geboten wird, sich das dort vorhandene Fach- und Umgangswissen anzueignen, es in Beziehung zum jeweils vorhandenen Wissen zu setzen oder aber den behandelten Fall und das Vorgehen der Protagonisten zu kommentieren. Während die Verarbeitung des Präsentierten durch Rezipienten bisher auf Vermutungen oder aber ebenso aufwendige wie ausschnitthafte Untersuchungen und damit auf eigens erhobenes sekundäres Material angewiesen war, liegt mittlerweile durch die Einrichtung von elektronischen Gästebüchern bzw. Chat-Foren ein nicht eigens zu erhebendes ‚primäres' Material vor, das die verschiedenen Aneignungsmöglichkeiten von Rezipienden einseh- und interpretierbar macht, so dass sowohl die Beratung selbst als auch die Reaktion der Zuschauer darauf öffentlich und insofern pädagogisch sind, als sie Aneignung durch privates, anonymes Beobachten und öffentliches, anonymes[2] Kommentieren und Agieren ermöglicht.

Als Beispiel kann die Fernseh-Sendung „Lämmle live" dienen, die – aus einer Radiosendung entstanden – seit 1994 vom Südwest Fernsehen ausgestrahlt wird. Seit 1998 ist „Lämmle live" jeden Samstag zu sehen, seit dem Jahr 2000 von 23 Uhr 20 bis 0 Uhr 50. Laut der Darstellung des Südwest Fernsehens handelt es sich „um eine Sendung, die Menschen Hilfe in außergewöhnlichen Lebenssituationen geben möchte" (http://www.swr-online.de/laemmle-live/sendung/-index.html). Genauer: „Wenn Menschen Probleme in der Partnerschaft, in der Familie, im Beruf oder mit sich selbst haben, können sie bei uns anrufen. Die Diplompsychologin und Familientherapeutin Brigitte Lämmle bespricht mit den Anrufern deren Probleme, erarbeitet mit ihnen Perspektiven zur Veränderung oder macht ihnen gegebenenfalls Mut zu einem ersten Schritt in Richtung einer professionellen Psycho-Therapie" (ebd.).

Der Sender betont, dass es sich um keine Therapiesendung handelt, sondern um „Lebensberatung zur Selbst- und Fremdhilfe“. Wer in der Sendung seinen Fall besprechen möchte, wird gebeten, eine Sondertelefonnummer zu wählen, die nur samstags von 21 Uhr bis zum Ende der Sendung geschaltet ist. Die Anrufe werden von einem Telefonteam entgegengenommen; aus den Anrufern wählt die Redaktion dann die Anrufer aus, die als Gesprächspartner für Brigitte Lämmle fungieren werden. Wie man der Begrüßung durch die Moderatorin entnehmen kann, richtet sich die Sendung primär an die Gemeinde der Zuschauer, nicht an die tatsächlich um Rat Nachsuchenden. Sie gleicht damit einem medizinischen Hörsaal, auf dessen Rängen die Studenten verfolgen, wie der Professor einen Patienten operiert. Unter einer solchen Beobachtung spricht Lämmle mit den unsichtbaren Anrufern, wobei für jeden 15 bis 20 Minuten reserviert sind. Innerhalb dieser Zeit stellen die Anrufer ihr Problem vor, werden von Lämmle befragt und ‚erarbeiten‘ mit ihr einen Lösungsvorschlag. Ein Anrufer nach dem anderen wird so ohne Pause bis zum Ende der Sendung ‚bedient‘, den Abschluss bildet wiederum eine, manchmal fast intim-familiäre Verabschiedung der Zuschauer.

Die Zuschauer erscheinen als Angesprochene am Anfang und am Ende, ihre Position vermischt sich jedoch mit der der Anrufer: Aus den Zuschauern können jederzeit Anrufer werden, ehemalige Anrufer werden die Sendung weiter als Zuschauer verfolgen, beim Zuschauen können sich Identifizierungen mit den unsichtbaren Anrufern, aber auch mit der in ihrer Körperlichkeit und Motorik permanent sichtbaren Lämmle herstellen. Die Anrufer wiederum können sich mit ihren Problemen direkt an Lämmle wenden – allerdings gelenkt durch die Schleuse der Redaktion, begrenzt durch die Zeitvorgabe, dafür aber mit dem Prestige- und oder Lustgewinn, das eigene Problem vor einem Millionenpublikum einer prominenten Therapeutin vorstellen zu können, ohne als Person erkennbar zu sein. Außerhalb der live gesendeten Folgen der Serie gibt es als Möglichkeit der öffentlichen Meinungskundgabe von Zuschauern ein vom Sender eingerichtetes Internet-Forum. Dort kann man – unter einem beliebigen Namen oder Kennwort – eine für alle Besucher der Seite einsehbare E-mail schicken und sich dort zur Sendung oder zu den anderen Mails äußern. Die Beiträge werden ca. eine Woche archiviert und dann gelöscht, um neuen Mails Platz zu machen.

Pädagogik der öffentlichen Anonymberatung

In den Erläuterungen zur Sendung wird – ähnlich wie in Ankündigungen von entsprechenden Veranstaltungen der Erwachsenenbildung – betont, dass diese Form der Intervention weder Therapie noch Therapieersatz ist. Wenn trotz der Vorauswahl durch die Redaktion therapiebedürftige Anrufer zu Lämmle vordringen, dann rät diese meist freundlich, aber unmissverständlich zu dem Besuch eines Therapeuten und befördert so den Ratsuchenden elegant aus der Leitung (vgl. Wilkens 1999).

Statt einer therapeutischen bietet Lämmle eine pädagogische Intervention, die auf die Vernunft und Mündigkeit des Ratsuchenden setzt. Das pädagogische Wissen um den

Umgang mit verschiedenen Wissensformen (therapeutischen, alltäglichen) und die Involvierung von Ratsuchenden in einen Prozess der Selbstaufklärung überwölben das psychologische Fachwissen. Es entsteht so eine spezifische Kombination von zurückgehaltenem Expertentum: Einerseits wird auf den akademischen Abschluss der Beratenden und ihre Ausrichtung an der systemischen Therapie hingewiesen, andererseits wird nicht Therapie, sondern Lebenshilfe angeboten – eine eher im Alltag angesiedelte Form des Zuspruchs und der Beratung, die Ratsuchende nicht pathologisiert und die die Ratgebende nur graduell von den Zuschauern trennt. Lämmle trägt kein deklaratives Wissen vor, sondern führt den Ratsuchenden wie in einem sokratischen Gespräch deren eigenes Wissen vor. Es ist die *Prozedur* der Beratung, die im Mittelpunkt steht, und es ist dementsprechend prozedurales Wissen, das vermittelt wird[3]. Lämmle arbeitet nach dem mäeutischen Prinzip, das annimmt, dass der Fragende die Antwort in sich trägt, er aber zu ihrem Hervorbringen professionelle Hilfe benötigt. Dazu ist es notwendig, Barrieren abzubauen. Lämmles Aufgabe ist es, beobachtet von einem ‚panoptischen'[4] Fernsehpublikum, diese Barrieren in kürzester Zeit zu erkennen, eventuell auch zu benennen und möglichst zu beseitigen. Das Setting ähnelt insofern einer Lehr-Lernsituation, in der der Lehrende in einem festen zeitlichen Rahmen mögliche Lernwiderstände bei einzelnen Lernenden in Anwesenheit der anderen Lernenden überwinden hilft.

Die Analogie von Pädagogik und Fernsehen wird von einer Forschungsrichtung eingenommen, die von der Pädagogisierung der Gesellschaft und der Universalisierung des Pädagogischen ausgehend, auch in solchen Medienproduktionen Pädagogik entdeckt, die sich diesem Anspruch explizit widersetzen. So wird etwa im Unterhaltungsbereich eine Vielfalt von pädagogischen Themen, Motiven und Strukturen gefunden, die in ihrer Verbindung von Unterhaltung und Wissensvermittlung gegenwärtigen Formen der Erwachsenenbildung sehr nahe kommen (vgl. Kade 2001). Auch Beratung wird im Fernsehen zur Unterhaltung, die pädagogisch strukturiert ist. Professionelle psychologische Beratung als Form einer über viele oder zumindest mehrere Sitzungen gewachsenen exklusiven Therapeut-Klienten-Beziehung wandelt sich zu einem öffentlichen Kurzangebot, in dem die Verantwortungsreduktion der Ratgebenden mit der Minderung von Einwirkungschancen auf die Ratsuchenden verbunden ist: So, wie in der Unterrichtssituationen zumal mit Erwachsenen eine (sekundäre) Sozialisation fast unmöglich ist, so dürfte auch die mediale Kurzberatung kaum eine Verhaltensänderung bewirken können.

Das Medium führt einen Umgang mit Lebensproblemen vor, der als Beratung akzeptiert ist, der aber im Gegensatz zur realen Beratung öffentlich (wenn auch unter Wahrung der Anonymität der Ratsuchenden) stattfindet und damit eine gesteigerte pädagogische Wirkung entfaltet. Es geht also nicht um eine Analogie zur der immer wieder als wichtig eingestuften Beratungstätigkeit von Pädagogen in der Erwachsenenbildung (vgl. Mader 1999, Botzat 2002), sondern um die erwachsenenpädagogische Anlage und Wirkung medialer Beratung. Die Öffnung der intimen Beratungssituation für Zuschauer ermöglicht die Einsicht in einen üblicherweise vor Außenstehenden verborgenen Vorgang. Zuschauer können sich auf diese Weise sowohl mit den Ratsuchenden als auch mit der Ratgeberin selbst identifizieren. Die Pädagogik befähigt potentielle Kan-

didaten zur Teilnahme an solchen Diskursen, und zwar sowohl als Ratsuchende als auch als Raterteilende. Sie fördert somit eine Demokratisierung (inklusive der damit verbundenen Nivellierung) von ursprünglich auf einen kleinen Kreis beschränkten Diskursen. Dies zeigt vor allem ein Blick auf die ins Internet-Gästebuch der Sendung eingestellten Texte von Zuschauern.

Dort finden sich statt – neben den in anonymen Chat-Foren üblichen Stör- und Selbstdarstellungsbeiträgen – zahlreiche Beispiele, in denen die Verfasser nicht nur die Sendung und die in ihr gegebene Ratschläge kommentieren, sondern selbst die Rolle von Ratsuchenden und Ratgebenden annehmen. Vorherrschend sind übrigens Versuche der Übernahme der Ratgeber-Rolle – eine Form der Aneignung von Beratungswissen, die den Rezipienten vom belehrten Objekt zum belehrenden Subjekt macht. Diese Form der Aneignung ist nun aber auch in Veranstaltungen der organisierten Erwachsenenbildung anzutreffen, wo Teilnehmer das Lehr-Lerngespräch zur Darstellung eigenen Wissens nutzen, wobei sie im Gegensatz zu Kursleitern dazu neigen, ihr Wissen eher apodiktisch und weniger anheim stellend zu präsentieren (vgl. Nolda 1996, S. 289ff.).

Lämmle vermittelt kaum ein Wissen, das den Anrufern und Zuschauern nicht bekannt wäre, sie dient aber der normativen Stabilisierung und agiert als Handlungsvorbild: Ihre unbekümmerte, direkte, aber auch herzliche Art steht im Gegensatz zu der Reserviertheit und der Opferhaltungen vieler Anrufer. Sie präsentiert sich als eine Person fern von Anpassungszwängen, die sich auf andere einlässt, ohne ihre eigenen Interessen – und sei es die der Zeiteinhaltung – aus den Augen zu verlieren.

Die Sendung „Lämmle live" kann deshalb als weiteres Beispiel einer Pädagogik der Medien gesehen werden, die weniger auf Wissensvermittlung als auf das theatralische Vorführen eines Darstellungs- und Bewältigungsmodus setzt, der wiederum in Alltagspraktiken überführt werden kann. Beobachtet wird – und dies ist in der Fernsehfassung natürlich deutlicher als in der Radiosendung – die Ratgebende, nicht der oder die Ratsuchende. Dem Exhibitionismus der Beraterin entspricht das voyeuristische Lerninteresse der Zuschauer, die ihr bei der Arbeit des Beratens zusehen. Dabei ersetzt diese Pädagogik der Medien nicht etwa die organisierte Pädagogik der Erwachsenenbildung, sondern verstärkt deren Tendenzen. So wie sich organisierte Erwachsenenbildung schon lange von der reinen Wissensvermittlung verabschiedet hat (vgl. Nolda 2001) und stattdessen auf durch Wissen getragenes, aber an den Bedürfnissen der Teilnehmenden ausgerichtetes Gespräch, Diskussion und Sinnsuche setzt (vgl. Nassehi 2000), also ein Forum bietet, auf dem Teilnehmer sich unter dem anregenden Einfluss der immer wichtiger werdenden Persönlichkeit des Lehrenden (vgl. Kade/Lüders 1996) selbst darstellen können, so bieten auch Fernsehen und Internet diese Formen des Austauschs. Der Unterschied besteht in der Künstlichkeit der Situation, die statt realer Gemeinschaft nur Parasozialität (vgl. Wulff 1996), statt echter Interaktion mit den damit verbundenen Risiken nur Pseudointeraktivität zulässt: Die Person Lämmle ist lediglich über den Bildschirm zu sehen, die Wirkungsmöglichkeiten der Gästebuchschreiber sind höchst beschränkt: Die Protagonistin der Sendung liest deren Post nicht, die Redaktion schaltet

sich nur selten mit informierenden Hinweisen ein, als Verfasser von Nachrichten kann man sich einer Antwort nicht sicher sein.

Trotzdem zeigen die Internetseiten die Wirkung der Sendung als Fortführung des dort konzentriert und professionell gezeigten Modus der pädagogischen Bearbeitung von Störungen im Alltag durch Laien – eine Wirkung, die auch über dieses Forum hinausgehen dürfte. Es ist allerdings unwahrscheinlich, dass allein diese Sendung zur Durchsetzung dieses Musters geführt hat: Eher ist von einer Wechselwirkung auszugehen, die die Sendung aufgrund eines entsprechend informierten und interessierten Publikums möglich gemacht hat und die wiederum verstärkend auf das Hörfunk- und Fernsehpublikum zurückwirkt.

Das elektronische Gästebuch bzw. Forum[5] führt das Lernen und die unterschiedlichen Aneignungsoptionen von Zuschauern öffentlich vor, so dass diese wiederum weiteren Internetnutzern als Vorlage für deren Aneignung dienen können[6]. Öffentlichkeit und Privatheit überschneiden sich so auf doppelte Weise: in der Präsentation intimer face-to-face bzw. ear-to-face-Beratungen vor einem Millionenpublikum und in der öffentlichen Einsicht individueller Aneignungsvorgänge durch das Internet.

Die Modernität des medialen Arrangements besteht in der Anheimstellung des Lösungsangebots. So, wie dem Ratsuchenden überlassen ist, ob er den Rat befolgt, so bleibt den Zuschauern frei, diesen zu kommentieren, zu kritisieren oder ihrerseits die Rolle des Ratgebenden zu übernehmen. Offenheit und Vielfalt der Aneignung[7] sind erwünscht und finden im elektronischen Gästebuch ein öffentliches Forum, werden aber aus der Sendung exkludiert. Der Eindeutigkeit der Fall-Lösung in der Fernseh-Sendung steht die Mehrdeutigkeit ihrer Interpretation und Weiterführung im Internet-Gästebuch gegenüber. Im medialen Verbund werden Ein- und Mehrdeutigkeit in einer Weise repräsentiert, die das eine ermöglicht, ohne das andere auszuschließen.

Öffentlichkeit und Privatheit im Fernsehen und in der Erwachsenenbildung

Die Öffentlichkeit des Fernsehens (und im größeren Maß noch die des Internet) ist eine potentiell unendliche, wenn auch zunehmend fragmentierte, die Öffentlichkeit der Erwachsenenbildung eine begrenzte. Dem unverbindlichen An-, Um- und Ausschalten (bzw. Anklicken, Ein- und Ausloggen) steht eine Entscheidung zur – wahrnehmbaren – Teilnahme gegenüber. Angesichts der extremen Ferne, aber auch – wie das Beispiel der Anonymberatung zeigt – der extremen Nähe des Fernsehens wird Erwachsenenbildung als Garantin einer mittleren Distanz erkennbar, die den Einzelnen vor Enthüllung schützt, ihn aber als Person erkennbar macht.

Im Schutz der durch die spezielle Dramaturgie der Sendung ermöglichten Anonymität kann dagegen üblicherweise Verborgenes öffentlich zur Sprache gebracht werden und

im Schutz der Anonymität von Chat-rooms können Rollen probiert werden, deren Übernahme man sonst vielleicht scheut und die Erziehungswissenschaftler wie Marotzki u.a. (2000) vom ‚Bildungswert des Internet' sprechen lässt. Insofern bietet die öffentliche Anonymberatung ein Plus an Lernchancen, das aber durch ein Minus problematisiert wird, nämlich das Wegfallen der in der direkten Kommunikation von Angesicht zu Angesicht implizierten Dimension der Verantwortung (vgl. Krämer 2000). Diese Depersonalisierung wertungsfrei festzustellen, scheint der Erwachsenenbildung noch schwer zu fallen. Sie sollte sich aber vielleicht daran erinnern, dass die heute über Medien bewirkte quantitative Zunahme von Öffentlichkeit und ihre qualitative Veränderung im Sinn einer Verschiebung der Grenzen von Öffentlichkeit und Privatheit einst – durchaus mit Realisierungschancen versehene – Absicht von Erwachsenenbildung war. Dass sie als solche heute nicht mehr Movens dieser Bewegung ist, liegt unter anderem daran, dass ihre Methoden und Intentionen weit in der Gesellschaft und nicht zuletzt in den Medien verbreitet sind.

Anmerkungen

1 Zum Wandel vom ‚legislator' zum ‚interpreter' vgl. Bauman 1987

2 In der Regel verwenden die Teilnehmer am Chat Pseudonyme oder beschränken sich auf die Angabe ihres Vornamens.

3 Zum Bedeutungsaufschwung prozeduralen Wissens vgl. Serres/Farouki 2001, S. XV.

4 Zur Panoptik als abschätzendes und beurteilendes Beobachten aus der sicheren Position des unsichtbaren Subjekts i.S. von Foucault vgl. Friedrich 2001, S. 103f.

5 Tatsächlich ist zu beobachten, dass sich die Nutzer die als Gästebuch ausgelegte Plattform als Austauch-Forum zunutze machen.

6 Wie wichtig dabei die Sendung ist, zeigt die Seite in der Sommerpause, wo die Beiträge thematisch auseinanderdriften oder an rüpelhafte Pausengespräche in der Schule erinnern.

7 Zum Konzept der textuellen Offenheit von Fernsehsendungen vgl. Jurga 1999, S. 121ff.

Literatur

Adelmann, R./Stauff, M.: Spielleiter im Fernsehsport. In: Parr, R./Thiele, M. (Hrsg.): Gottschalk, Kerner & Co. Funktionen der Telefigur ‚Spielleiter' zwischen Exzeptionalität und Normalität. Frankfurt/M. 2001, S. 154–186

Bauman, Z.: Legislators and Interpreters: On Modernity, Post-Modernity and Intellectuals. Ithaca 1987

Bell, D.: Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M. 1996

Bielser, M.: Zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung zwischen Beratung und Therapie: Irrwege – Auswege – Wege. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987, S. 86–103

Botzat, T.: „Beratung" als zusätzliche Kompetenz für Erwachsenenbildner/innen. In: Der Pädagogische Blick 2002, H. 2, S. 112–118

Friedrich, P.: Von Spielleitern als Testleitern, Unfällen und Gesichtern in Fernsehshows – Verhaltensmikroskopie als Unterhaltungskunst. In: Parr, R./Thiele, M. (Hrsg.): Gottschalk, Kerner & Co. Funktionen der Telefigur ‚Spielleiter' zwischen Exzeptionalität und Normalität. Frankfurt/M. 2001, S. 102-131

Jurga, M.: Fernsehtextualität und Rezeption. Opladen 1999

Kade, J.: Pädagogik der Medien. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 2001

Kade, J./Lüders, Ch.: Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung. In: Combe, A./Helsper, Q. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996, S. 887–923

Kiener, U./Schanne, M.: Wissensinszenierung – Folge und Antrieb der Wissensexplosion. In: Honegger, C./Hradil, St./Traxler, F. (Hrsg.): Grenzenlose Gesellschaft? Opladen 1999, S. 447–457

Klein, R.: Von der Lehre zur Lernberatung – alte und neue Anforderungen an Lehrende. In: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Hohengehren 1998

Krämer, S.: Subjektivität und Neue Medien. Ein Kommentar. In: Sandbothe, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten. Köln 2000, S. 102–116

Krüger, W.: Beratung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart 1984, S. 254–271

Mader, W.: Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 19992, S. 318–326

Marotzki, W./Meister, D.M./Sander, U. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen 2000

Nassehi, A.: Bildung: Wissensvermittlung, Sinnsuche oder Therapie? In: das forum 2000, H. 2, S. 35–37

Nolda, S.: Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1996

Nolda, S.: Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 2001, H. 1, S. 101–120

Schank. R.C./ Abelson, R.: Scripts, Plans, Goals and Understanding. Hillsdale 1977

Serres, M./Farouki, N. (Hrsg.): Thesaurus der exakten Wissenschaften. Frankfurt/M. 2001

Stehr, N.: Experts, Counsellors and Advisers. In: Stehr, N./Ericson, R.V. (Hrsg.): The Culture and The Power of Knowledge. Inquiries into Contemporary Societies. Berlin, New York 1992, S. 107–155

Stehr, N.: Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M. 1994

Stehr, N.: Die Zerbrechlichkeit der modernen Gesellschaft. Weilerswist 2000

Tietgens, H.: Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt/M. 1994

Willke, H.: Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft. Frankfurt/M. 2002

Wilkens, K.: Komm näher und vertrau mir. Talk-Shows gibt es viele. Die Therapiesendung „Lämmle live“ bietet ihren Fans mehr: Postmoderne Lebenshilfe. In: DIE ZEIT 1999, Nr. 5 (http://www.zeit.de/1999/5/199905_laemmle.html)

Wittpoth, J.: Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M. 1997, S. 71–93

Wulff, H.J.: Parasozialität und Fernsehkommunikation. In: Medienpsychologie 1996, H. 3, S. 163–181

Jochen Kade

Talkshow – Politische Öffentlichkeit zwischen pädagogischer Aufklärung und aufgeklärter Pädagogik?[1]

1. Talkshow und politische Bildung

Talkshows sind eine der charakteristischen ‚Erfindungen' einer massenmedial geprägten Moderne. Ihre Allgegenwart im Fernsehen verweist neben der vergleichsweise billigen und unaufwendigen Herstellung auf (neue) kognitive und soziale Problemlagen in der Gesellschaft. Mit ihrer Serialität haben sich Talkshows von einer aus dem Alltag herausgehobenen zu einer lebensbegleitenden Öffentlichkeit verändert, an der jeder durch Knopfdruck teilhaben kann (vgl. Kade/Lüders 1996; Kade/Nolda 2002). Sie stehen im Zeichen einer vielfach diagnostizierten Veröffentlichung des Privaten, ja, des Voyeurismus wie eines Wandels der Politik von einer Teilhabe- zu einer Zuschauerdemokratie. Sie reflektieren aber auch gesellschaftliche Erfahrungen von ungewisser und unsicherer Zukunft, wie sie in den letzten Jahren unter Stichworten wie Desorientierung, Unübersichtlichkeit, Risiko in einen öffentlichen Diskurs eingegangen sind, der zunehmend in mediengerechten Inszenierungen stattfindet. Talkshows übernehmen die Funktion traditioneller (Vermittlungs-)Institutionen, wie Kirche, Nachbarschaft, Stammtisch und Familie, in denen Selbstvergewisserung, Aufklärung und Beglaubigung bislang stattfinden konnten. Sie können insofern auch zur politischen Aufklärung beitragen. Während die traditionelle politische Bildung seit Jahren trotz der ihr zugeschriebenen zentralen Aufklärungsaufgabe über die geringe Beteiligung klagt und stagniert (vgl. Beer/Cremer/Massing 1999)[2], finden Talkshows, die regelmäßig zu aktuellen politischen Themen gesendet werden, ein – abgelesen an den Quoten – großes Zuschauerinteresse[3]. Sie sind – so Friedrich Nowottny im Zusammenhang einer Debatte über den Umgang mit Rechtsextremen – längst „zum wichtigsten politischen Forum überhaupt" geworden (vgl. Nowottny 2000; ähnlich auch der Politologe Herwig Münkler 2001.).

Im Folgenden werden zwei politische Talkshows analysiert, die ihrem Selbstverständnis nach als Alternativen gegeneinander profiliert sind und unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt stark kontrastieren: Die von der ehemaligen Tagesschausprecherin Sabine Christiansen geleitete, gleichnamige Talkshow, in der sie „mit Gästen über das aktuelle politische Thema der Woche diskutiert"[4]. Sie wird seit Januar 1998 jeden Sonntagabend von 21.45 bis 22.45 Uhr, in der Regel nach einem Kriminalfilm aus der *Tatort*- oder *Polizeiruf 110*-Serie, mit großer Zuschauerresonanz (über 5 Millionen Zuschauer durchschnittlich) gesendet. Und die von Erich Böhme, dem früheren Chefredakteur vom *Spiegel,* geleitete Talkshow *Talk in Berlin.* Sie wird seit Februar 2000 sonntags von 21.45 bis 22.45 Uhr vom kommerziellen Nachrichtensender n-tv als „Alternative" zu *Sabine Christiansen* gesendet, am letzten Montag war die letzte Sendung mit Erich Böhme[5].

Die analysierten Folgen (*Sabine Christiansen* vom 30.1.2000 und *Talk in Berlin* vom 20.2.2000[6]) beziehen sich mit ihrem Thema auf die durch den sog. Spendenskandal Anfang 2000 bestimmte politische Situation in Deutschland. In den Medien wurde in diesem Zusammenhang die „Unfähigkeit des Bundestages" konstatiert, sich „wenigstens in einer derart eklatanten Krise ... zum Herrn des politischen Aufklärungsprozesses aufzuschwingen" (vgl. Zielcke 2000:15). Ich werde zunächst beide Talkshows, in stark verkürzten Analysen der Eingangssequenzen vorstellen. An sie schließt eine eher resümierende Darstellung des weiteren Verlaufs an. Die beobachteten Merkmale der Talkshowkommunikation werden in einem abschließenden Kapitel unter pädagogisch relevanten Aspekten vergleichend erörtert.

2. *Sabine Christiansen*: unvollständige pädagogische Kommunikation

1) Ernst der Lage – pädagogische Adressatenkonstruktion – Aufklärung und Analyse
Die Talkshow beginnt mit einem musikalisch unterlegten, quer sich durch das Bild ziehenden Zusammenschnitt bekannter öffentlicher Personen, die – meist gestikulierend – angeregt zu jemand reden, der nicht sichtbar ist. Sie befinden sich offenbar im Gespräch mit Christiansen, die (als Einzige) mehrfach – ebenfalls zu jemand redend – eingeschnitten wird. Es handelt sich um ausgewählte Szenen aus früheren Folgen. Deren Name *Sabine Christiansen* läuft gleichzeitig gegen die Kamerabewegung durchs Bild.

Aus diesen Überblendungen heraus tritt Christiansen durch eine sich öffnende Weltkugel ins Studio. In ihm sitzen auf der rechten Seite, wie bei einer Unterhaltungsshow, auf nach hinten hin ansteigenden Bänken zahlreiche Zuschauer und beklatschen ihren Auftritt wie den eines Fernsehstars. Die Talkshow ist – so die Botschaft des Bildes – nicht irgendwo auf der Erde platziert, mitten im Geschehen, und auch nicht über diesem im luftleeren Raum von Spekulationen, sondern im Inneren, vielleicht sogar im verborgenen Zentrum des Geschehens. Zu ihm eröffnet das Fernsehen seinen Zuschauern den Zugang.

Nach der Begrüßung setzt sich das Klatschen fort. Dabei geht die Kamera aus der Totalen in die Großaufnahme von Christiansen über. Intensiviert wiederholt sie die Begrüßung der Gäste und bezieht auch die Zuschauer mit ein. Noch einmal wird der Bildausschnitt erweitert, diesmal auf eine tiefblau unterlegte Wand. Auf ihr steht wiederum der Name ‚Sabine Christiansen', wobei der Nachname in den Vordergrund gerückt wird. Etwas kleiner folgt das Thema der Sendung: ‚Affären, Skandale, Wählerfrust – Chancen für rechte Populisten?'

In das anhaltende Klatschen hinein, sein Ende nicht abwartend, sondern es eher souverän herbeiführend, bringt Christiansen eine längere, zwei Minuten dauernde Einleitung in die Sendung:
Wenn ich die Wahrheit sage, wackelt die Republik, soll Kohls und Kanters Finanzjongleur Horst Weihrauch gedroht haben. Die Bundesrepublik steckt angesichts der Affä-

ren und Skandale und der Enttäuschung der Menschen über etablierte Parteien vor einer, so meint jedenfalls der Bundeskanzler, Prüfung der Demokratie. Die Versuchung ist groß, die Spendenaffäre dem ganzen politischen System anzulasten, und sich von ihm abzusetzen. Nicht mehr wählen wollen laut Umfragen viele, zu viele Bürger. Aber es mehren sich auch die besorgten Stimmen, die vor dem Hintergrund der Spendenaffäre einen Zulauf bei den Rechtsextremen befürchten. Österreichische Verhältnisse? Eines Tages auch bei uns? Was muss geschehen, um das zu verhindern?

Mit der Aufmerksamkeit schaffenden Äußerung, „Wenn ich die Wahrheit sage, wackelt die Republik, soll Kohls und Kanthers Finanzjongleur Horst Weyrauch gedroht haben", beginnt Christiansen. Sie zitiert Äußerungen einer moralisch zweifelhaften (einer als Finanzjongleur bezeichneten Person) und einer seriösen Person, dem Bundeskanzler, der die Demokratie durch Kohls Verhalten („Spendenaffäre") bedroht, zumindest ernsthaft geprüft sieht.

So viel macht Christiansen bereits mit diesen Sätzen klar: Die von der Talkshow thematisierte Lage ist ernst, bedrohlich, ja besorgniserregend. Sie erfordert alle Aufmerksamkeit der Bürger. Den Zuschauern wird insofern vermittelt, dass sie an einer wichtigen Diskussion teilnehmen.

Adressat der Talkshow sind zunächst die auf den Spendenskandal reagierenden Bürger. Sie machen aus dem Spendenskandal eine Bedrohung der Demokratie, wenn sie ihn nämlich dem „ganzen politischen System" anlasten und darauf mit Nicht-mehr-Wählen reagieren; Stichwort „Wählerfrust". Um den Eindruck der Gefahr zu steigern, in der sich die Gesellschaft, damit auch: die Zuschauer befinden, verweist Christiansen auf Ergebnisse von – ungenannt bleibenden – Umfragen, die ergaben, dass nicht „viele", dass „sehr viele" Bürger nicht mehr wählen wollen. Die Talkshow ist primär an diese vielen Bürger adressiert, die (geistig) zu schwach sind, um der Versuchung, falsche politische Konsequenzen aus dem Spendenskandal zu ziehen, widerstehen zu können. Ihr Ausgangspunkt der Talkshow ist also ein für pädagogische Kommunikation kennzeichnendes Gefälle zwischen Wissenden und Nichtwissenden, zwischen Aufgeklärten und Aufklärungsbedürftigen. Die Talkshow soll das Gefälle aufheben. Sie konstruiert ihre Adressaten als Bürger, die der Hilfe der Talkshow als einer Instanz vernunftgeleiteter Argumentation bedürfen. Dies umso mehr, als die Demokratie, durch den drohenden „Zulauf bei den Rechtsextremen" noch einmal besonders gefährdet sei. Diese Gefährdung begründet Christiansen unter Verweis auf nicht näher identifizierte „besorgte Stimmen". Die Ereignisse in Österreich, wo gewissermaßen schon eine rechtsextreme Machtergreifung stattgefunden habe, demonstrieren, dass die Zerstörung der Demokratie sich auch in Deutschland jederzeit wiederholen könne, wenn man den Anfängen nicht rechtzeitig entgegentrete.

Nach diesem pädagogisch konstruierten Untergangsszenario stellt Christiansen die schon im Szenario angelegte Frage, der sich „die heutige Talkshow" als Gesprächsforum der sich für die Zukunft der Demokratie Engagierenden stellt: „ Was muss geschehen, um

das zu verhindern“. Die Talkshow gibt der pädagogischen Aufklärung der Bürger als Ziel vor, dass man etwas machen müsse, um die Zerstörung der Demokratie zu verhindern.

2) Gesprächstechnische Moderierung – selbstdarstellungs- und wahlbezogene Diskussion – pädagogische Episoden

Die Konstruktion einer Aufklärung unumgänglich machenden Unterscheidung zwischen Aufgeklärten und Wissenden einerseits, unaufgeklärter Mehrheit der Bevölkerung andererseits macht die Talkshow nicht bereits zu einer pädagogischen Veranstaltung. Etabliert ist damit nur so etwas wie eine pädagogische, auf die Entwicklung des demokratischen Bewusstseins von Menschen und damit ihre soziale Anschlussfähigkeit zielende Grundabsicht, die als Rahmen für den weiteren Verlauf fungieren kann. Betrachtet man diesen näher, so zeigt sich keine weitere Stabilisierung der einleitend formulierten pädagogischen Absicht. An dem, was von den Gästen gesagt wird und wie es gesagt wird, ist ebenso wenig der Bezug auf den pädagogisch konstruierten Adressatenkreis erkennbar wie in der Art und Weise, in der sich die Moderatorin darauf bezieht. Die Äußerungen der Gäste sind vielmehr ihrem Inhalt und der Art ihrer Platzierung nach geprägt durch Selbstdarstellungsmotive und die Ausrichtung auf die Zuschauer, insbesondere als zukünftige Wähler. Das Agieren der Moderatorin beschränkt sich im Wesentlichen auf gesprächstechnische Eingriffe (Erteilung des Wortes, soziale, auch punktuell inhaltliche Ordnung der Beiträge, Garantierung eines themenbezogenen Ablaufes). Das Studiopublikum agiert als Teil der Talkshow. Es sanktioniert Meinungen und Argumente u.a. mit Szenenapplaus und trägt damit zur Erzeugung von Wissen bei, erlaubt aber zugleich auch den Zuschauern, ein bisschen Richter zu spielen. Sie verstärken durch Klatschen die Theatralisierung des Talkshow-Diskurses, verhalten sich aber auch als Schiedsrichter in einem Wettbewerb der Meinungen.

Einige pädagogische Episoden kristallisieren sich in diesem offenen Gesprächsrahmen indes heraus. Christiansens pädagogische Eingangsrahmung ermöglicht, ja stimuliert offenbar das Agieren von Gästen in pädagogisch-aufklärerischer Absicht, allerdings unabhängig von den pädagogischen Intentionen der Moderatorin[7].

Unterschiedliche Strategien der Aufklärung werden von den Gästen empfohlen. Der Vorsitzende der CSU im bayerischen Landtag Glück empfiehlt, die Ängste der Bürger ernst zu nehmen und sie über Globalisierung etc. aufzuklären, da sie die Tendenz haben, einfache Lösungsangebote und Erklärungen zu übernehmen und den als eigentliche Gefahr identifizierten Populisten, vielleicht sogar Neonazis zu folgen. Er vertritt eine Vorstellung von politischer Bildung, die die von der (jeweiligen) Regierung getroffenen Entscheidungen als notwendige durchzusetzen hilft. Im Kontrast zur Vernünftigkeit der Politiker verhielten sich die Bürger eher irrational. Der frühere SPD-Vorsitzende Vogel und der Generalsekretär der FDP Westerwelle weisen demgegenüber vor allem auf den Aufklärungsbedarf der Parteien hin. Als Problem wird das Wahrhaftigkeitsdefizit der Parteien gesehen, nicht ein Bewusstseinsdefizit der Bürger. Dem Europaabgeordneten der französischen Grünen Cohn-Bendit, der einen nüchternen, auf-

geklärten Blick auf die Politik für sich in Anspruch nimmt („Populisten sind wir alle“) geht es zunächst – wie Glück – darum, den „normalen Bürger“ beim Verständnis der Situation zu helfen, weil er diese Hilfe brauche. Er sieht daher einen Aufklärungsbedarf innerhalb der Politik. Aber anders als Glück nimmt er für sich nicht die Position eines Wissenden in Anspruch, sondern bezeichnet sich auch „selber als nichtwissend“. Er propagiert einerseits eine pädagogische, auf einer Wissensdifferenz basierende Aufklärung, andererseits aber auch gemeinsame Aufklärungsbemühungen. Er sieht die Situation der Verunsicherung als Aufforderung an alle, „aus der Geschichte zu lernen“. Der stellvertretende Vorsitzende des Zentralrates der Juden Friedmann übernimmt den Gedanken der Lernaufforderung, der in der Situation enthalten sei, allerdings wiederum eher bezogen auf die Parteien. Er malt eine bedrohliche Zukunft aus, wenn die Politik nicht aus der Situation lerne und sich anders verhalte. Sein zentraler Punkt ist die Verlogenheit der Demokratie, seine Frage ist, wie der Glaube an die Demokratie beim Bürger, ihn eingeschlossen („mir als Normalbürger“), wieder hergestellt werden könne.

3. *Talk in Berlin*: unscheinbare pädagogische Kommunikation

1) Pädagogische Inszenierung egalitärer Aufklärung – ästhetische und intellektuelle Bezüge – Theatralisierung

Talk in Berlin verzichtet auf einen eigenen, vom Studiopublikum beklatschten Moderatorauftritt. Böhme hat bereits (mit den Talkshow-Gästen) am Ort des Geschehens Platz genommen, in der Mitte eines Halbkreises aus vier Sesseln. Die Kamera ist auf ihn gerichtet. Er erläutert – nach kurzer Einleitungsmusik – in kompakter Form das Thema der Sendung und stellt die als Gesprächteilnehmer an der Talkshow beteiligten Gäste vor.

Die CDU vor den Wahlen (einsetzender Applaus). Gelingt (Applaus wird stärker) ein Neuanfang? O ja, vielen Dank für die Vorschusslorbeeren, guten Abend meine Damen und Herren, regulär, wir beginnen mit unserer Sendung „Talk in Berlin“, die Sie jetzt als äh positive Alternative jeden Sonntagabend um halb zehn sehen können bei n-tv. (bis hierher leicht stockend, abgehackt sprechend) ***Heute:*** *Schäuble hat hingeschmissen und schon geht die Auseinandersetzung in der CDU los, nach Rüttgers, der Neuanfang der CDU hat angefangen. Kann es sein, dass wir vielleicht das Ganze anders sehen und dass es der Alt-CDU-Zank um Positionen ist?* ***Immerhin:*** *Herr Merz wird Fraktionsvorsitzender, das hammer schon mal durch. Übrig bleibt jetzt der Parteivorsitzende, das is entweder Angela Merkel, Volker Rühe* ***oder*** *Bernhard Vogel, der in letzter Minute dann noch aus der Kulisse erscheinen wird. Wir wollen das heute für Sie durchdiskutieren, zum Schluss wissen Sie genau, wer der Vorsitzende dann ist (Lachen aus der Talker-Runde).*

Böhme beginnt mit der Nennung des Themas: „Die CDU vor den Wahlen – gelingt ein Neuanfang?“ Den ihn dabei unterbrechenden Applaus des Studiopublikums nimmt er souverän entgegen. Nach einer knappen formalen Positionierung geht Böhme auf das

eingangs schon genannte Thema ein. Im Mittelpunkt seiner umgangssprachlich zuspitzenden Erläuterung steht das Stichwort „Neuanfang". Seine Talkshow soll hinter die Kulissen des „Parteientheaters" schauen. *Talk in Berlin* steht ganz in der Tradition klassischer (ideologiekritischer) Aufklärung. Sie bietet einen Ort zur Reflexion der Politik, der das Austrocknen der politisch-argumentativen Debatte im Parlament und in den Parteien kompensiert. Sie wird nicht als pädagogische Veranstaltung konstruiert, die an eine spezifische Gruppe von Bürgern adressiert ist, etwa die „leicht verführbaren" oder die politisch unaufgeklärten Bürger. Böhme geht nicht von einer Differenz von Wissenden und Nichtwissenden aus. Er inszeniert die Talkshow vielmehr als gemeinsamen Prozess der Aufklärung („wir") über das, was in der Politik geschieht. Diese Auseinandersetzung soll im Modus der Abgeklärtheit geschehen. Kein Verweis auf die gefährdete Demokratie emotionalisiert sie. Nicht pädagogisches Pathos prägt die Einleitung, sondern ein auf Wahrheit abhebendes Aufklärungspathos. Diese Konstruktion eines kollektiven Aufklärungssubjektes ist zugleich pädagogisch motiviert. Die Perspektive auf egalitäre Aufklärung ist Moment einer pädagogischen Inszenierung – so wie in Legenden von Volkshochschulkursen Kursleiter von einem, die Rollen- und Wissensdifferenz zu den Teilnehmern überspielenden ‚Wir' sprechen. Böhme ist ja bekannt für seinen politischen Sachverstand. Man kann also davon ausgehen, dass er der CDU einen Neuanfang abspricht und seine Frage nur rhetorisch ist.

Anders als Christiansen thematisiert Böhme also das den Bezugspunkt der Talkshow abgebende politische Geschehen – nicht politisch-moralisch. Es kommt als Schauspiel in den Blick, das dem als interessiert, aber nicht als betroffen charakterisierten Zuschauer zum Gegenstand distanzierter Beobachtung und kritischer Analyse wird. Er verspricht, die Sendung werde ein Ergebnis haben. Der Zuschauer wisse nach der Sendung, was hinter den Kulissen geschieht. Zugleich gibt Böhme diesem Wissen praktischen Wert außerhalb der Talkshow. Sein Nutzen liege allerdings nicht in der Sicherung der Demokratie, sondern in der Voraussage politischer Entscheidungen, die unabhängig von den Zuschauern getroffen werden. Böhme affirmiert insofern einen in der politischen Theorie behaupteten Wandel von der Beteiligungs- zur Zuschauerdemokratie. Allerdings orientiert er sich am interessiert beobachtenden, nicht am passiv konsumierenden Zuschauer.

2) Gesprächsführung und Aufklärungsepisoden

Der Verlauf der Talkshow folgt einer thematisch-systematischen Ordnung, deren Übergänge und Neueinsatzpunkte von Böhme jeweils mit einer Frage markiert werden. Die Abschnitte setzen jeweils mit einer provozierenden Frage oder einer These Böhmes ein. Auf sie äußert zunächst ein Gast seine Meinung, wobei sich z.T. auch andere Gäste ins Gespräch einschalten. Böhmes Beiträge sorgen für einen thematisch geordneten Ablauf. Er greift ordnend ein, wenn mehrere Gäste durcheinanderreden, sodass der Zuschauer sie nicht mehr verstehen kann; oder verhilft mittels seiner Macht als Moderator Gästen, die sich äußern wollen, in der Runde Gehör zu finden. Eigene dezidierte Einschätzungen äußert er höchstens als Frage. Zuweilen greift er in das Gespräch auch mit knappen Kommentierungen ein. Was er kommentiert, ist auch die

Unterbrechung durch die Werbung, und zwar ironisch, indem er die Äußerungen von Gästen, die zu Wahlkampfreden zu werden drohen, in die Werbepause verweist. Gegen Ende versucht Böhme das festzuhalten, worauf sich alle einigen können.

Beschreibt man den Verlauf der Talkshow unter dem Aspekt der in ihm aktivierten Formen von Aufklärung, so lassen sich sechs Episoden unterscheiden. Den Kern der ersten Episode bildet eine Lehr-Lernsituation. Sie ist in der Generationendifferenz zwischen den Gästen angelegt, die durch deren Auswahl erzeugt worden ist. Insofern steht Böhme auch hinter der Lehr-Lernkommunikation dieser Episode. Dieser pädagogisch akzentuierten Episode folgt eine nach dem Muster polizeilicher Ermittlung geschnittene Episode. Böhme versucht die Situation in der CDU nach der Finanzaffäre durch die Befragung von Beteiligten, die in der Talkshow als Gäste anwesend sind, aufzuklären. Die dritte Episode geht wiederum von einer um Aufklärung nachsuchenden Frage aus, diesmal an den Spitzenpolitiker der FDP in Schlesweig-Holstein Kubicki. Böhme gibt vor, etwas nicht zu wissen. Nach der Werbeunterbrechung folgen drei weitere Aufklärungsepisoden, die den Spendenskandal in der CDU zum Thema haben. Als Böhme abschließend, um einen Ertrag der Talkshow festzuhalten, noch einmal Genaueres über das Verhalten der FDP nach der Wahl und über den zukünftigen Vorsitzenden der CDU von Kubicki bzw. Müller wissen will, bekommt er – wie von ihm sicher erwartet – nur vage Antworten. Die Talkshow endet so, wie sie angefangen hat, mit einer Ironisierung von Gewissheitserwartungen.

4. Moralisierung von Aufklärung und Ironisierung von Unterricht

Ein Vergleich von *Sabine Christiansen* und *Talk in Berlin* unter den erziehungswissenschaftlich relevanten Aspekten Zukunft, Wissen/Nichtwissen und Bindung bzw. Freigabe der Aneignung zeigt insgesamt eine inverse Struktur.

(1) *Sabine Christiansen* geht von der Ungewissheit und Ungesichertheit einer – zeitlich nicht näher festgelegten – gesellschaftlichen Zukunft aus, die durch aktuelle politische Ereignisse bedroht ist Pädagogische Kommunikation ist eine Antwort auf diesen Ernst der Lage. Die Vermittlung von (politischem) Wissen soll die Zerstörung der Demokratie und damit die Wiederkehr einer als traumatisch erfahrenen Vergangenheit verhindern. Für *Talk in Berlin* ist der Bezug auf Zukunft nicht zentral. Aber sie ist gleichwohl als Thema präsent, nämlich als nahe Zukunft von konkreten (partei-)politischen Entscheidungen, die nach der Wahl in Schleswig-Holstein zu treffen sind. Diese politische Zukunft gilt für alle als ungewiss. In *Talk in Berlin* geht es weniger um ein politisch-gesellschaftlich als um ein ästhetisch-intellektuell bedeutsames Zukunftswissen – etwa die Erfahrung, man sei schlauer als die anderen, die nicht hinter die Kulissen sehen können.

(2) Das Problem der Ungewissheit der Zukunft wird in *Sabine Christiansen* in das soziale Problem einer Differenz zwischen Wissenden und unaufgeklärter Bevölkerung

überführt. Damit sind die Voraussetzungen für eine Pädagogisierung des Wissens geschaffen, die der Ungewissheit der Zukunft ihren Bedrohungscharakter nimmt. Nicht die Ungewissheit der Zukunft ist in *Sabine Christiansen* das bedrängende Thema, sondern das Nichtwissen eines Teils der Bevölkerung. Pädagogische Anstrengungen können es aber zum Verschwinden bringen und so eine gewisse wie sichere Zukunft ermöglichen. Diese Aufhebung des Ungewissheitsproblems in einer pädagogischen Differenz und der darin implizierte Appell an die Wissenden, die Unaufgeklärten wissend, d.h. politisch mündig zu machen und damit aus der Macht politischer Vereinfacher und Verführer zu befreien, wird aber nur in der Einleitung formuliert. Im Verlauf der Talkshow gerät das vehemente pädagogische Eingangssignal in Vergessenheit. Spuren hinterlässt es nur in verstreuten pädagogischen Impulsen und Anmutungen einzelner Gäste. Der Verlauf der Talkshow gehorcht einer – kaum moderierten – Eigendynamik, die vor allem durch die Abfolge der von individuell-institutionellen Selbstdarstellungsmotiven geprägten Stellungnahmen der Gäste bestimmt ist und den „Austausch von Gesten des Bescheidwissens" (vgl. Nolda 2000, S. 317). Das der Talkshow vorausgesetzte Nichtwissen ist in diesem Verlauf in eine Pluralität von Wissen(sbehauptungen) transformiert, deren gemeinsame Wissensgrundlagen aus dem Blick geraten sind. Sicherheit und Gewissheit entstehen dann durch die von der Kommunikation vorausgesetzte Bereitschaft zur Akzeptanz von Auswahlentscheidungen, die selbstverständlich vollzogen werden. Insofern findet ein „Weiterreichen von Unsicherheitsabsorptionen" (vgl. Luhmann 1992, S. 194) statt. Auch der Fortbestand von *Sabine Christiansen* als öffentlicher Institution und der Verweis auf die Homepage mit den auf ihr angebotenen Chat-Foren trägt zur Orientierung der Zuschauer bei, wenn die Diskussion ihnen nicht ausreicht und sie sich weiter aufklären wollen. Ebenso die zeitliche Limitierung: Wenn man mehr Zeit hätte, hätte man alles klären können. Nach der Sendung kann man weiter diskutieren, auch die Zuschauer zu Hause unter Nutzung der umfassenden, redaktionell ausgewählten Informationen, die im Falle dieser Talkshow jedem auf der Homepage zur Verfügung gestellt werden.

In *Talk in Berlin* findet sich die Differenz Wissende/Nichtwissende innerhalb der Talkshow selber in der Gestalt der im Verlauf des Gesprächs wechselnden Lehr-Lern- bzw. Aufklärungs- und Wissensvermittlungsverhältnisse. Der Bürger, an den *Sabine Christiansen* nur adressiert ist, tritt hier selber auf. Seine Verkörperung ist der junge Autor Podszun. Er bekommt die Gelegenheit, die älteren politischen Funktionsträger zu belehren.

(3) *Sabine Christiansen* verbindet das partiarchalisch-autoritäre Modell der Volkserziehung, in dem pädagogische Kommunikation von Methodisierungs- und Evaluationsansprüchen freigestellt ist (vgl. Seitter 2000), mit dem Modell institutionell zugemuteter Selbstorganisation der Aneignung von Wissen, wie es die neuen elektronischen Informationsspeicherungs- und Verbreitungsmedien ermöglichen. Auf Ungewissheitserfahrungen, verbunden mit Lernansprüchen, wird in zweifacher Weise reagiert. Indem einerseits der Erziehungsanspruch von den Ansprüchen auf Methodisierung der Vermittlung und Überprüfung der Aneignung abgekoppelt wird und andererseits die Aneignung von

Wissen den Individuen freigegeben wird; dies jedoch unter Verweis auf ein redaktionell zubereitetes Informations- und Wissensangebot. Dieses wird den Zuschauern zur Aneignung angeboten, ist aber gleichwohl mit der Talkshow und dem sie einleitenden energischen pädagogischen Appell institutionell locker gekoppelt.

Talk in Berlin steht demgegenüber für ein fragiles und ambivalent gewordenes Modell Unterricht. Seine Ambivalenz und Fragilität basiert darauf, dass auf die pädagogisch wirksamen Kräften der Bindung von Aneignung, die durch kommunikativ erzeugtes Wissen entstehen, gesetzt wird, aber der avisierte Lehr-Lernprozess zugleich auch ironisiert wird. Die Methodisierung von Aufklärung geht mit ihrer Ironisierung einher. Böhme setzt darauf, dass ruhige Skepsis überzeugender wirkt als radikales (Aufklärungs-)Pathos.

(4) Wenn man die ziemlich durchgängige journalistische Kritik an *Sabine Christiansen* sieht[8], dann liegt es nahe, *Talk im Turm* gegen sie auszuspielen. Eine solche Betrachtungsweise verkennt, dass *Sabine Christiansen* ein weitaus komplexeres pädagogisches Strukturmodell zugrunde liegt. Die pädagogische Kommunikation in *Talk in Berlin* verbleibt sozial-räumlich an die Sendung gebunden. Sie beginnt mit dieser und endet mit ihr. Entsprechend dieser Eingrenzung der Aneignung wird auch der Ertrag relativ konkret definierbar. *Sabine Christiansen* dagegen hat einen offenen Anfang und ein offenes Ende. Sie beginnt mit einer Symbolisierung der Welt, aus der heraus die Moderatorin in das Studio tritt. Und auch am Ende wird über den Rahmen der Sendung hinausgewiesen, indem für die weitere Kommunikation der Chat annonciert wird[9]. Er eröffnet für alle Zuschauer einen weiteren sozialen Zusammenhang, ebenso wie die Homepage ihnen ein weit ausgreifenden Wissens- und Informationsangebot unabhängig von den zeitlichen, sozialen und inhaltlichen Grenzen der Talkshow zugänglich macht. Dieses Angebot schreibt dem Zuschauer keine bestimmte Ordnung der Aneignung vor. Es erlaubt, ja, mutet ihm, der vielleicht von der Talkshow eine treffende und nachvollziehbare Analyse erwartet hatte, auch zu, sich über Hyperlinks seinen eigenen Weg durch die Vernetzung der einzelnen Wissenspartikel zu suchen, d.h. sich sein ‚eigenes' Wissen zu schaffen. Die andere Seite der sozial-zeitlichen Entgrenzung des in der Sendung formulierten Aufklärungsanspruchs ist somit ein zeitlich und räumlich entgrenzter totaler pädagogischer Anspruch an die Zuschauer, ihr Bewusstsein zu bilden. Anders als Böhme, der die beabsichtigte Aufklärung der Zuschauer an das Hier und Jetzt der Talkshow bindet, beansprucht Christiansen, ausgehend von ihrer Sendung, auch die Zeit der Zuschauer über diese hinaus. Sie gibt die Aneignung von Wissen frei, frei auch noch einmal von den Überprüfungen, wie sie die Stellvertretung der Zuschauer durch das Studiopublikum ermöglicht, bettet sie aber gleichwohl sozial durch die der Talkshow zugeordnete Homepage, wenn auch locker, ein. Dabei bleibt die Methodisierung der Aneignung den Adressaten grundsätzlich überlassen. Sie ist nicht öffentlich, nur privat zugänglich. Der durch die Homepage eröffnete soziale Raum ist ein Raum für individuelle und plurale Aneignung.

Im Falle von *Sabine Christiansen* gibt es also ein Zugleich von moralisch zugemuteter Aneignung und individuell selbstverantworteter pluraler Aneignung von institutionel-

len Wissensangeboten. Das Besondere der pädagogischen Kommunikation liegt in dieser Gleichzeitigkeit von Bindung und Freigabe der Aneignung. Die Aufmerksamkeit der Adressaten wird über die Talkshow hinaus gebunden, und zwar einerseits mittels der Gelegenheit der individuell selbstbestimmten Nutzung eines institutionellen Wissensangebotes, andererseits durch das Ausstrahlen des mit hohem Ernst formulierten Aufklärungsappells über die Grenzen des zeitlich-sozialen Settings der Talkshow hinaus. Er schafft den Zuschauern einen Raum für eigensinnige, damit insgesamt plurale Aneignung. Institutionell wird somit ein Möglichkeitsraum für Aneignung etabliert, der unter den Bedingungen zunehmender Selbstpädagogisierung und im Zusammenspiel mit ihr nicht notwendig, aber überwahrscheinlich genutzt werden kann (vgl. Kade/Seitter 1996). Verglichen damit ist der Umgang mit Nichtwissen in der pädagogischen Kommunikation von *Talk in Berlin* eher traditionell. Die für die Unterrichtsinteraktion geltenden Standards konzentrierter und systematischer Erarbeitung von Wissen werden auf die mediale Welt übertragen. Das Moderne an *Talk in Berlin* ist die gleichzeitige Reflexion der prinzipiellen Ungewissheit von Wissen. Augenzwinkernd gibt Böhme beim Appell an Aufklärung zu verstehen, es sei so ernst damit auch nicht gemeint gewesen. Gleichzeitig wird mit der Ironisierung einer am Unterrichtsmodell orientierten, Aneignung implizierenden Vermittlung der Anspruch auf Vermittlung von gesichertem Wissen weiter aufrechterhalten.

Anmerkungen

1 Die ausgeführte Analyse erscheint unter dem Titel „Zugemutete Angebote, angebotene Zumutungen – (Politische) Aufklärung unter den Bedingungen von Ungewissheit", in: Helsper u.a. 2003.

2 Leggewie votiert dafür, die politische Bildung müsse das „interaktive Potential der Neuen Medien nutzen" (2000:143).

3 Eine Talkshow ist ein von Redaktionen unter Mitarbeit des Spielleiters inszeniertes, im Fernsehen gezeigtes Schauspiel, in dem eine von dem Spielleiter moderierte, in der Regel in einem Studio stattfindende Diskussion(-sveranstaltung) gezeigt wird, die von einem – dem Zuschauer gezeigten – Studiopublikum angesehen, durch Klatschen bzw. Gestik kommentiert und z.T. durch Werbung unterbrochen wird (vgl. auch Plake 1999; Foltin 1994).

4 So die wöchentliche Ankündigung in der Programmzeitschrift *TV-Spielfilm*.

5 „Mit dieser Sendung" – so die Pressemitteilung von n-tv – „wurde Erich Böhme Millionen Fernsehzuschauern bekannt und vertraut. Stets hochkonzentriert und nah am Thema, die Brille als Instrument der Beruhigung oder zum Aufbau der Spannung – mit *Talk in Berlin* will es der 70jährige noch einmal wissen. Jeden Sonntag Abend versammelt Böhme im Hotel Intercontinental in Berlins Mitte eine Runde von vier bis fünf Politikern, Wirtschaftlern, Publizisten oder Kulturschaffenden, dazu Betroffene oder kritische Laien, um mit ihnen über das Thema der Woche zu diskutieren. Dabei kommt es weniger auf Rang und Namen der Diskutanten an – wichtiger ist Böhme, dass seine Gäste wirklich etwas zum Thema beitragen können".

6 Zuschauerquote für *Sabine Christiansen* 6,56 Millionen; für *Talk in Turm* wurde keine veröffentlicht.

7 Zu einem ähnlichen Phänomen in der Talkshow *Boulevard Bio* vgl. Kade 2000.

8 So wird Sabine Christiansen etwa die „Verbrabbelung des harten Polit-Talks zur Laste gelegt" (Gorkow 2001).

9 Er verzeichnet nach der Sendung manchmal bis zu 1000 Visits.

Literatur

Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach 1999

Foltin, H.-F.: Die Talkshow. Geschichte eines schillernden Genres. In: Erlinger, H.-D./Foltin, H.-F. (Hrsg.): Unterhaltung, Werbung und Zielgruppenprogramme. München 1994, S. 69–112

Gorkow, A.: Ich bin wieder hier, in meinem Revier. In: Süddeutsche Zeitung, 12.9.2001

Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist 2003 (im Druck).

Kade, J.: Irritationen – zur Pädagogik der Talkshow. In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generation. Opladen 1999, S. 151–181

Kade, J.: Boulevard Bio – Pädagogik einer Talkshow. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M. 2000, S. 561–593

Kade, J.: Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Kommunikation über das/dem/im Erziehungssystem. Erziehungswissenschaftliche Fragen an die Systemtheorie. Frankfurt/Main 2003 (im Druck)

Kade, J.: Zugemutete Angebote, angebotene Zumutungen – (Politische) Aufklärung unter den Bedingungen von Ungewissheit. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. – Weilerswist 2003. (im Druck)

Kade, J./Lüders, Ch.: Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung. In: Combe, A./Helsper, W.. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M 1996, S. 887–923

Kade, J./Nolda, S.: Erziehungswissenschaft im Diskurs medialer Öffentlichkeiten. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft. Opladen 2002, S. 29–42

Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Opladen 1996

Leggewie, C.: Politische Bildung – ein auslaufendes Projekt der 50–60-Jährigen? In: Fechter, M./Krannich, M. (Hrsg.); Gesellschaftliche Perspektiven: Arbeit – Geschlecht – Natur – Neue Medien. Jahrbuch der Hessischen Gesellschaft für Demokratie und Ökologie, Bd. 2 (2000), S. 143–166

Luhmann, N.: Beobachtungen der Moderne. Opladen 1992

Luhmann, N. Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M. 2002

Münkler, H.: Ruhe auf den billigen Plätzen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 26.7. 2001

Nolda, S.: Aneignung und Vermittlung von Wissen zum Geschlechterverhältnis. Rekonstruktion einer pädagogischen Interaktion in der Erwachsenenbildung. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M. 2000, S. 301–320

Nolda, S.: Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart 2002

Nowottny, F.: Rechtsextremismus im Fernsehen. In: Süddeutsche Zeitung 2002

Plake, K.: Talkshows. Die Industrialisierung der Kommunikation. Darmstadt 1999

Seitter, W.: Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000

Zielcke, A.: Die Stummen des Volkes. In: Süddeutsche Zeitung v. 7.2.2000

ARBEITSGRUPPE 4
GESCHICHTE DER ERWACHSENENBILDUNG – EINE GESCHICHTE DER DEMOKRATIE

Moderation: Dieter Nittel/Wolfgang Seitter

Wolfgang Seitter

Geschichte der Erwachsenenbildung – eine Geschichte der Demokratie?

Ein zentraler Topos im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, aber auch in weiten Teilen der erwachsenenpädagogischen Historiographie ist der grundlegende Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Demokratisierung. Pointiert formuliert gibt es im (historischen) Selbstverständnis der Erwachsenenbildung eine postulierte Gleichzeitigkeit, Gleichursprünglichkeit der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung und der Demokratisierung der Gesellschaft. Dieser Zusammenhang von Aufklärung, Industrialisierung, Demokratisierung und Erwachsenenbildung ist vor allem von W. Strzelewicz immer wieder hervorgehoben worden und begründete in der Folge so etwas wie die ‚gute', die ‚bessere' erwachsenenbildnerische Tradition.

Blickt man allein in die Geschichte der Erwachsenenbildung des 20. Jahrhunderts, so lassen sich problemlos verschiedene historische Konstellationen benennen, die sich auf diesen Traditionsstrang beziehen und ihn verstärken:

- die Jahrhundertwende mit dem zentralen Fokus der sog. Sozialen Frage und daraus abgeleitet die Notwendigkeit einer Demokratisierung von Bildung und Kultur für die minderbemittelten Schichten: die soziale Frage also als im Kern eine Frage nach der Verteilungsgerechtigkeit von Bildung;
- der Wechsel von der Kaiserzeit zur Weimarer Republik mit der Notwendigkeit einer umfassenden Einübung demokratischer Verhaltensweisen für eine generalisiert wahlberechtigte Bevölkerung: erinnert sei nur an die Bildungskonzeption und Bildungspraxis von E. Weitsch mit der Arbeitsgemeinschaft als der bildungsbezogenen Ausdrucksform demokratischer Gesinnung und Einübung;
- die Phase der reeducation sowie die Bedeutung der – gerade auch durch die alliierten Besatzungsmächte initiierten – politischen Bildungsarbeit nach 1945;
- die Bildungsreformära der 1960er-/70er-Jahre mit ihrer Emphase einer bildungsbezogenen Chancengleichheit für alle durch Flexibilisierung der Bildungswege, Etablierung alternativer Hochschulzugänge, etc.

Dieser demokratiebezogene Traditionsstrang der Erwachsenenbildung stellt auch heute noch einen wichtigen Referenzpunkt im Selbstverständnis vieler Einrichtungen und Akteure dar. Allerdings ist es heute schwieriger denn je, mit Verweis auf diesen Traditionsstrang andere Traditionen, Funktionen und Facetten der Erwachsenenbildung einfach zu delegitimieren oder abzublenden. Vielmehr ist die Erwachsenenbildung, die an ihrer demokratisch-sozialen Ausrichtung festhält, selbst unter Legitimationszwang geraten, da andere Aufgaben- und Funktionsbereiche der Erwachsenenbildung, die historisch immer schon eine bedeutende Rolle gespielt haben, heute dominant (geworden) sind: gesellige Bildung, Unterhaltungskultur, berufsbezogene Qualifizierung,

soziale Integration, milieubezogene Stabilisierung. Erwachsenenbildung hat es historisch wie gegenwärtig immer mit ganz unterschiedlichen Funktionsausrichtungen zu tun, sie ist aufgrund ihrer flexiblen Struktur in der Lage, sich in ganz unterschiedliche Teilsysteme der Gesellschaft ‚einzunisten' und sich deren teilsystemischen Funktionsimperativen unterzuordnen bei gleichzeitiger Ausnutzung gewisser Autonomiespielräume. Insofern hat der Demokratiebezug der Erwachsenenbildung zwar einen historisch ausweisbaren Traditionsgehalt, ist aber im vielstimmigen Konzert der erwachsenenbildnerischen Praxis nie so im Zentrum gestanden wie selbst die Historiographie der Erwachsenenbildung mit ihrer starken Ausrichtung auf ebendiesen Traditionszusammenhang suggeriert.

Geschichte der Erwachsenenbildung – eine Geschichte der Demokratie? Dieser Titel soll signalisieren, dass es in den Beiträgen der Arbeitsgruppe darum geht, das Spannungsverhältnis von Demokratiebezug und anderen Bezügen, in denen die Erwachsenenbildung steht, am historischen Beispiel genauer auszuloten. Schwerpunktmäßig wird das 20. Jahrhundert in den Blick genommen mit unterschiedlichen Epochen und Gesellschaftsformationen (Weimarer Republik, BRD der Nachkriegszeit, DDR), wobei neben einem grundlagentheoretisch-methodologischen Beitrag (Hof) drei größere historisch-empirische Projekte im Zentrum stehen: ein DFG-Projekt über Zeitzeugeninterviews mit Protagonisten der hessischen Erwachsenenbildung nach 1945 auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Segmenten (Nittel) sowie zwei Habilitationsprojekte über den Zusammenhang von industriebetrieblicher Weiterbildungspolitik und freier Volksbildung in der Weimarer Republik (Büchter) sowie über die Geschichte der Arbeiter- und Bauernfakultäten in der DDR (Miethe).

Christiane Hof

Erzählungen als Quelle von Erwachsenenbildungsgeschichte

1. Einleitung

Innerhalb der historischen Forschung nimmt die Analyse von Erzählungen – und dabei insbesondere von biographischen Erzählungen – einen zunehmend bedeutenden Raum ein. Vor allem die subjektive Verarbeitung des Nationalsozialismus sowie die Rekonstruktion der DDR-Geschichte aus der Perspektive der ‚normalen' Alltagsmenschen oder auch aus der Sicht spezifischer Professionen (z.B. Lehrende) sind hier zu nennen. Gleichsam einhergehend mit dem Aufstieg narrativer Forschung ist allerdings das unhinterfragte Vertrauen in die Authentizität der erzählten Wirklichkeit brüchig geworden. Erzählungen gelten nicht mehr selbstverständlich als sprachliche Möglichkeiten der Darstellung des ‚gelebten Lebens'. Einige Aspekte dieser Diskussion möchte ich im Folgenden aufgreifen und darüber nachdenken, welche Konsequenzen sich daraus für die historische Erwachsenenbildungsforschung ziehen lassen. Meine Überlegungen gliedern sich in drei Teile:

1. Gründe für die Heranziehung von Erzählungen als Quelle für historische Erwachsenenbildungsforschung
2. Zentrale Einwendungen
3. Implikationen für die historische Erwachsenenbildungsforschung

2. Gründe für die Heranziehung von Erzählungen als Quelle historischer Erwachsenenbildungsforschung

Als Begründung für die Beschäftigung mit Erzählungen in der historischen Forschung lässt sich zum einen die Hinwendung zur Alltagsgeschichte nennen (vgl. z.B. Niethammer 1983a+b, Niethammer u.a. 1991). Zum Zweiten ist auf das zunehmende Interesse an der subjektiven Verarbeitung objektiver Ereignisse hinzuweisen (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997, S. 133ff.). Geschichten dienen dementsprechend nicht allein dazu, Informationen über vergangene Ereignisse zu erhalten, sondern ihre Analyse verspricht auch eine Erhellung subjektiver Verarbeitungsprozesse dieser ‚Wirklichkeit'. Gerade die narrative Darstellungsweise vergangener Erlebnisse lässt eine Antwort auf derartige Fragen erhoffen. Denn: Erzählungen werden als *zentrale sprachliche Form angesehen, in der erlebte Ereignisse und Erfahrungen dargestellt und vermittelt werden* (vgl. etwa Bruner 1987, Baumgartner 1979; Labov/Waletzky 1973; Schütze 1975). Insbesondere die Stegreiferzählung selbst erlebter Erfahrungen gilt damit als Möglichkeit, das faktische Handeln und Erleiden sprachlich darzustellen (Schütze 1983, Nittel 2001).

Betrachtet man die Form narrativer Darstellung noch etwas detaillierter, dann wird die Bedeutung der Erzählung für die historische Bildungsforschung noch klarer:

- Die narrative Form lässt sich dadurch charakterisieren, dass eine in sich geschlossene Handlung zusammenhängend dargestellt wird. (vgl. Titscher/Wodak/Meyer/Vetter 1998, S. 161). Das grundlegende narrative Schema lautet dabei: Es ist jemandem, der sich in einer bestimmten Situation befand, etwas geschehen.
- Der Kern einer Erzählung ist die *Episode*. Episoden aber umfassen *Ereignisse* und die *Reaktionen* von Menschen auf diese Ereignisse. Sie sind eingebettet in einen Handlungsrahmen. Bei Gergen (ebd., S. 172) findet sich eine anschauliche Veranschaulichung: Erzählte man, wie man zwei Häuserblocks nach Norden, drei Richtung Osten und dann rechts in die Parkstraße gegangen ist, würde das eine erbärmliche Geschichte ergeben. Wäre diese Erzählung aber in die Geschichte einer Wohnungssuche eingebettet, die schließlich mit dem unerwarteten Finden der Traumwohnung in der Parkstraße 102 endet, macht die Wegbeschreibung Sinn für den Zuhörer. Dieser Sinn ergibt sich daraus, dass ein *Handlungsrahmen* benannt wird, innerhalb dessen die einzelnen Episoden eine Bedeutung bekommen.
- Die Ereignisse und Episoden werden in ihrem *zeitlichen Ablauf* dargestellt. Damit wird besondere Aufmerksamkeit der Veränderung der Situation und den inneren (gedanklichen) und äußeren Reaktionen (Verhalten) der Handelnden gewidmet. Das Erzählen zeichnet sich also dadurch aus, dass nicht nur die äußerlich wahrnehmbaren Ereignisse und Verhaltensweisen, sondern auch die Ziele und Absichten, die Erwartungen und Enttäuschungen der Handelnden angesprochen werden.

Des Weiteren wird durch die erzählende Darstellung ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Ereignissen und Handlungen hergestellt. Jerome Bruner spricht in diesem Zusammenhang von einer narrativen Erklärung der Ereignisse (vgl. Bruner 1985).

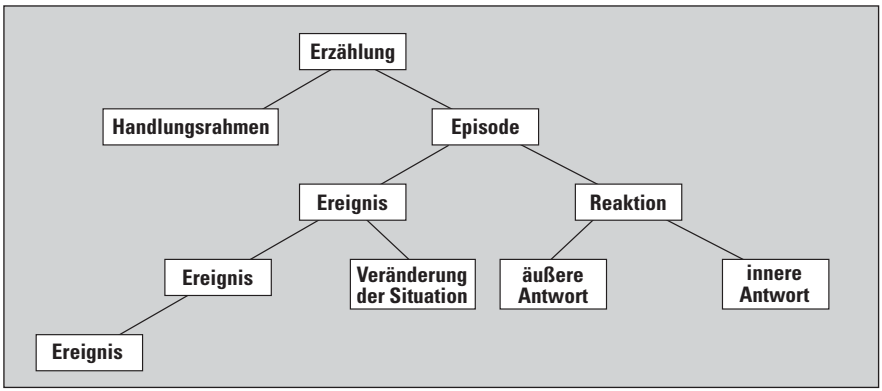


Abb. 1: Struktur narrativer Darstellungsweise

Für die historische Bildungsforschung gelten Erzählungen daher als wichtige Quelle ihrer Arbeit. Nicht nur die Auswertung autobiographischer Materialien, sondern insbesondere auch die Durchführung von Zeitzeugeninterviews scheinen geeignet zu sein, die jüngere Geschichte zu erhellen. Denn aus den Erzählungen lassen sich zum einen Informationen über vergangene „objektive" und das heißt hier überprüfbare Ereignisse gewinnen. M.a.W. werden hier erwachsenenpädagogisch relevante Sachverhalte beschrieben, die zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden können: Was haben Pädagogen gemacht? In welche institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen war ihr Handeln eingebunden? etc. Darüber hinaus ist es möglich, die „subjektive" Verarbeitung dieser Ereignisse heraus zu arbeiten. Wie haben die Subjekte die Gegebenheiten und Tatsachen interpretiert und reflektiert? Welche Gefühle, Antriebe, Vorstellungen, Erwartungen werden durch die ‚äußeren' Ereignisse ‚innerlich' aktiviert? *Last but not least* wird in Erzählungen das Wechselspiel zwischen Handlungssituation und individuellem Handeln angesprochen: Wie reagierten die Subjekte auf die vorgefundene Situation? Welche Konsequenzen hat ihr Handeln für die weitere Entwicklung der Geschehnisse?

Damit diese Erwartungen an Erzählungen als Quelle der Erwachsenenbildungsgeschichte erfüllt werden können, sollten bei der Interviewdurchführung zwei zentrale Prinzipien eingehalten werden:
Einmal das *Prinzip der Neutralität*: Das Erzählen des Interviewpartners soll möglichst wenig beeinflusst werden – es sollen also keine Deutungen vorgegeben werden (Beispiel: „Sie sind also der Meinung, dass sich die Leitung der Volkshochschule falsch verhalten hat"), keine Kritik am Verhalten des Informanten formuliert werden (Beispiel: „Wie konnten Sie es wagen, sich nicht gegen die Entscheidung des Volkshochschulleiters zu erheben") etc. Der Interviewpartner soll vielmehr die Möglichkeit erhalten, *seine* Sicht der Dinge zu erläutern. – Dies gelingt am Besten durch erzählgenerierende Fragen (vgl. Schütze 1983, Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997):

- Aufgrund der drei Zugzwänge des Erzählens (Detaillierungs-, Kondensierungs- und Gestaltschließungszwang; vgl. Kallmeyer/Schütze 1977) beschreibt der Erzähler die Ereignisse derart, wie er sie selber erfahren hat.
- Außerdem rekapituliert der Erzähler seine Erfahrungen in ihrer zeitlich-sequentiellen Entwicklung und orientiert sich weniger am Zuhörer.
- Der Erzähler befindet sich in einer Situation, die durch eine spezifische *Rollenverteilung* zwischen Erzähler und Zuhörer gekennzeichnet ist: Der Erzähler verfügt über eine besondere Erfahrung und gibt dieses Wissen in Gestalt einer *„monologischen Kommunikationsform"* (Claussen/Merkelbach 1995) an die Zuhörer weiter. Diese wiederum weisen dem Erzähler die Sprecherrolle zu und lauschen seinen Ausführungen – ohne ihn ständig zu unterbrechen.

Zum Zweiten sollte das *Prinzip des kritischen Nachfragens* in der zweiten Interviewphase beachtet werden. Während sich der Interviewer in der ersten Phase des Interviews sehr zurück hält und dem Erzähler seine Strukturierung des Erzählflusses überlässt, ist er in der zweiten Phase aufgefordert, kritische Nachfragen zu stellen, um

mögliche Widersprüche aufzuklären, Unklarheiten zu beheben und Leerstellen zu füllen etc. Während das Prinzip der Neutralität in erster Linie dazu dienen soll, die *subjektive Sicht* des Informanten in Erfahrung zu bringen, verfolgt der Nachfrageteil die Absicht, den *Wahrheitsgehalt* der Erzählungen zu erhellen oder zumindest überprüfbar zu machen. Gerade aus der Kombination dieser beiden Aspekte wird die Bedeutung der Erzählung als Quelle historischer Forschung abgeleitet. Sie ergänzt die ausschließliche Analyse von Dokumenten durch die *Einbeziehung des „subjektiven Faktors;"* sie erlaubt Einblicke in die *Verknüpfung* individueller biographischer Erfahrungsaufschichtung und der Organisationsgeschichte wie auch der Zeitgeschichte. Diese Sichtweise ist allerdings nicht unwidersprochen geblieben.

3. Zentrale Einwendungen

Zentrale Kritikpunkte und Problematisierungen beziehen sich
a) auf das Problem des Erinnerns,
b) auf das Vorhandensein institutionalisierter Erzählmuster und
c) auf die Situation der Textproduktion (Erzählsituation).

3.1 Zum Problem des Erinnerns – Ergebnisse der Gedächtnisforschung

Innerhalb der Gedächtnisforschung ist man sich weitgehend einig, dass sich das Gedächtnis in zwei Systeme unterteilen lässt. Einmal das episodisch-autobiographische Gedächtnis und zum Zweiten das deklarative Gedächtnis bzw. das Wissenssystem. Das *episodisch-narrative Gedächtnis* gilt als das komplexere System. Es zeichnet sich dadurch aus, dass kontextbezogene (Zeit, Ort) biographische Episoden hier gespeichert sind; diese erlauben eine Zeitreise in die Vergangenheit sowie prospektive Perspektiven in die Zukunft. Darüber hinaus ist das episodische Gedächtnis häufig affektiver Natur. Das episodische Gedächtnis erlaubt – nach der Definition von Tulving (1999) – die Erinnerung vergangener Ereignisse so, wie sie erfahren wurden (vgl. Markowitsch 2000, S. 35). Im Gegensatz dazu ist das *deklarative Gedächtnis* kontextfrei und rein gegenwartsbezogen. Abgespeichert sind hier Fakten, die als wertneutral angesehen werden. Die neurologische Forschung hat nun herausgearbeitet, dass das episodische Gedächtnis sehr viel verletzlicher ist als das deklarative – verletzlicher sowohl hinsichtlich direkter Hirnschädigungen, wie auch in Bezug auf stressbedingte Einwirkungen. Das bedeutet, dass die Glaubwürdigkeit von biographischen Informationen, die unter Stress aufgenommen wurden oder unter Stress abgerufen werden, geringer ist als die, die sich auf Faktenwissen bezieht.

Eine für die moderne Gedächtnisforschung grundlegende Frage bezieht sich auf die Beziehung zwischen episodischem und deklarativem Gedächtnis. Hier wurde lange davon ausgegangen, dass die Informationen erst im episodischen Gedächtnis gespeichert werden und dann – aufgrund von Generalisierungen – ins deklarative Wissenssystem weitergeleitet werden. Die neuere Forschung sieht allerdings den umgekehrten Weg als wahrscheinlicher an: Sie geht davon aus, dass die Information zuerst über das

Wissenssystem repräsentiert wird und nur ein Teil der Information die zusätzliche Verarbeitung erfährt, die es zu einem episodischen Gedächtnisinhalt werden lässt (vgl. Tulving/Markowitsch 1998).[1] Dabei ist zu beachten, dass nicht nur selbst erlebte Ereignisse vom Wissenssystem in das episodische Gedächtnis überführt werden, sondern auch „Informationen aus zweiter Hand". So werden oft wiederholte Erzählungen von Verwandten oder anderen Personen als vermeintlich selbst erlebte Ereignisse verarbeitet. Auch mediale Produkte und Diskurse überformen die Erinnerungen oder lassen sie überhaupt erst entstehen. Vor allem Personen, die traumatische Erlebnisse mitgemacht haben, gelten als anfällig für derartige ‚Intrusionen". Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Gedächtnisforschung die herausragende Bedeutung von Emotionen – und damit von persönlichem Beteiligtsein – für die Erinnerungsfähigkeit belegt. Dies bezieht sich einmal auf die *Art der Verarbeitung* der Informationen aus dem Wissenssystem in das episodische Gedächtnis.[2] Neben dieser qualitativen Dimension ist die Gedächtnisleistung auch quantitativ abhängig von dem Grad der Stresshaftigkeit, unter der die Information aufgenommen oder wiedergegeben wurde.

3.2 Kulturelle Rahmen und das Vorhandensein institutionalisierter Erzählmuster

Biographische Erzählungen sind aber nicht nur vor dem Hintergrund der Möglichkeiten des Gedächtnisses zu sehen, sondern es sind auch die normativen Anforderungen und kulturellen Kriterien für eine gute Geschichte zu berücksichtigen (vgl. Welzer 2000, S. 55). Diese Argumentation basiert auf der Einsicht, dass es nicht nur ein individuelles Gedächtnis, sondern auch ein kulturelles Gedächtnis gibt:

„Dieses Gedächtnis setzt sich nicht einfach fort, es muss immer neu ausgehandelt, etabliert, vermittelt und angeeignet werden. Individuen und Kulturen bauen ihr Gedächtnis interaktiv durch Kommunikation in Sprache, Bildern und rituellen Wiederholungen auf. Beide, Individuen und Kulturen, organisieren ihr Gedächtnis mit Hilfe externer Speichermedien und kultureller Praktiken. Ohne diese lässt sich kein generationen- und epochenübergreifendes Gedächtnis aufbauen, was zugleich bedeutet, dass sich mit dem wandelnden Entwicklungsstand dieser Medien auch die Verfasstheit des Gedächtnisses notwendig mitverändert. Die technischen Medien umfassen Aufschreibesysteme im weitesten Sinne, die seit dem 19. Jahrhundert nicht mehr nur Sprache, sondern auch Bilder und seit dem 20. Jahrhundert zusätzlich auch Stimmen und Töne konservieren." (Assmann 1999, S. 19)

In dieses kulturelle Gedächtnis – Maurice Halbwachs (1985) spricht vom kollektiven Gedächtnis – ist die individuelle Erinnerung eingebettet. Halbwachs formuliert dabei die These, dass das kollektive Gedächtnis nicht aus der Summe der individuellen Erinnerungen zusammengesetzt ist, sondern dass die individuellen Erinnerungen dem kollektiven Gedächtnis entspringen, das in Orten, Sprache, Gebärden, Normen, Sitten und Institutionen festgeschrieben ist.[3] Hierzu gehört etwa die unterschiedliche Bewertung einzelner Erinnerungen – so gilt der Rekurs auf individuelle Handlungen und Aktivitäten häufig als relevanter als die Erzählung kollektiver Tätigkeiten oder – für die Erwachsenenbildung vielleicht interessanter – es werden Lern- und Bildungsgeschichten höher bewertet als das Darstellen von Lernverweigerungshaltungen. Auf der Basis

solcher kulturell überlieferter Bedeutungszuschreibungen und institutionalisierten Verhaltenserwartungen agiert und erinnert sich jeder Einzelne.

Ein anderes Beispiel hat Bourdieu (1990) einmal unter dem Titel ‚biographische Illusion' beschrieben. Er weist dort darauf hin, dass beim Erzählen einer Lebensgeschichte spezifische Voraussetzungen anerkannt werden müssen. Genannt werden insbesondere die Annahme der Konstanz, der Einheit, der Kausalität (⑧ Identitätskonzept). Diese eher symbolischen Voraussetzungen der Biographie werden auf der Ebene des praktischen Handelns fundiert. So wird beispielsweise die Einheit der Biographie durch den Namen – und die Notwendigkeit der Namensgebung – verbürgt. Auch stehen der Name und die Unterschrift juristisch für die Identität der Person.

Neben dem biographischen Erzählen gibt es noch eine Vielzahl anderer Erzählformen, die jeweils spezifischen Erzählmustern folgen. Willkürlich herausgegriffen seien hier allein das Erzählen eines Witzes, das Erzählen von Familiengeschichten, das Erzählen im Rahmen von Gerichtsverfahren, beim Arzt-Patienten-Gespräch oder beim Psychotherapeuten, im Rahmen von Erwachsenenbildungsveranstaltungen zu nennen. (vgl. Ehlich 1980).[4]

3.3 Der Einfluss der Erzählsituation

Ein Erzähltext ist immer Bestandteil eines Kommunikations- bzw. Interaktionsprozesses, d.h. dass er von einem Sprecher mit einer bestimmten Intention einem Hörer mit einer bestimmten Erwartung in einer Kommunikationssituation mitgeteilt wird und dass der Hörer darauf in irgendeiner Weise reagiert (vgl. Gülich 1976, S. 226). Das aber heißt:

- Der Prozess des Erzählens muss im Kontext des Kommunikationsprozesses gesehen werden: „Wenn nämlich der einzelne seine Geschichten darbietet, berücksichtigt er dabei stets die eigene Position innerhalb der Erzählgruppe" (Lehmann 1978, S. 200).
- Der Einzelne will „durch den Inhalt der Mitteilung seiner Umgebung ein bestimmtes Bild seiner Existenz vermitteln" (ebd., S. 201), er reagiert also auch auf die Erzählsituation bzw. seinen Gesprächspartner.
- Auch wenn das wichtigste Bezugsschema für den Erzähler eigener Erlebnisse grundsätzlich er selbst ist, darf nicht vergessen werden, dass diese selbst erlebten Ereignisse ihrer für das Subjekt verbindlichen Interpretation unterliegen. Zur nachträglichen Erklärung eigener Erlebnisse und Entscheidungen wird auch auf intersubjektiv gültige in bestimmten Teilkulturen verbindliche ‚Wissensbestände' und Selbstverständlichkeiten zurückgegriffen.

„Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Zeitzeugenerzählungen als adressatenbezogene Konstruktionen aufgefasst werden müssen, in denen biographische Erfahrungen nach ihrer sozialen und emotionalen Bedeutsamkeit, nach narrativen und normativen Erfordernissen und nach Maßgabe nachträglichen Wissens jeweils neu konfiguriert und präsentiert werden." (Welzer 2000, S. 60)

4. Implikationen für die historische Erwachsenenbildungsforschung

Aus den skizzierten Einwendungen lassen sich – in der gebotenen Kürze – folgende Konsequenzen für den Umgang mit Erzählungen im Rahmen der historischen Erwachsenenbildungsforschung formulieren:

- Es wäre verkürzt, Erzählungen unhinterfragt als Wiedergabe vergangener Ereignisse heranzuziehen. Vielmehr ist zu berücksichtigen, dass Zeitzeugenerzählungen adressatenbezogene Konstruktionen sind, die bestimmten institutionalisierten Erzählmustern folgen und dabei eingebettet sind in das individuelle und kulturelle Gedächtnis. Daraus ergibt sich eine modifizierte Definition des Materials und eine Veränderung der Perspektive:
- Was mit Hilfe von Zeitzeugeninterviews erhoben wird, ist, wie ein Erzähler seine Auffassung von der Vergangenheit einem Zuhörer zu vermitteln sucht. Es steht also nicht die Frage nach der historischen Wahrheit, sondern die nach der Verarbeitung von Ereignissen im Zentrum. Erzählungen als Quellen historischer Erwachsenenbildungsforschung sind demnach einzuordnen in die Tradition mentalitätsgeschichtlicher Arbeiten, denen es nicht in erster Linie um eine genaue Erinnerung an bestimmte Ereignisse geht, sondern um den subjektiven Umgang der Akteure mit den erfahrenen Ereignissen, um die ‚subjektive' Verarbeitung von ‚objektiver' Geschichte.
- Diese „subjektive" Verarbeitung ist in verschiedene Kontexte eingebunden:
  - *individuelle Informationsverarbeitung:* Aus der Gedächtnisforschung lässt sich ableiten, dass der Abruf von Informationen – etwa in Zeitzeugeninterviews – am besten gelingt, wenn der Abrufzustand dem Aufnahmezustand entspricht. Das bedeutet, dass die Erinnerung von stresshaften und emotionsbeladenen Situationen eher schwierig ist und die entsprechenden Informationen aus Zeitzeugeninterviews vorsichtig interpretiert werden müssen.
  - *kulturelle Rahmung durch soziale Deutungsmuster (kollektives Gedächtnis), Diskurse und institutionalisierte Erzählmuster.* Für die wissenschaftliche Interpretation von Erzählungen bedeutet dies, dass auch die Form der Darstellung berücksichtigt werden muss und die Wechselwirkung zwischen Form und Inhalt zu reflektieren ist (vgl. hierzu auch Keller u.a. 2001).
  - *interaktive Rahmung der Interviewsituation:* Einbeziehung der Interaktion in die Auswertung – d.h. keine Beschränkung der Auswertung auf die Erzählung des Interviewpartners, sondern Interpretation der Befragtenäußerung im sozialen und kommunikativen Kontext.

Anmerkungen

1 Das bedeutet, dass nur ein Teil der Informationen in Beziehung gesetzt wird zu anderen Bestandteilen des Gedächtnisses. Ebenso werden nicht alle Emotionen verarbeitet.

2 Wie in verschiedenen Studien herausgearbeitet wurde, ist die Beziehung zwischen den neuen Informationen und den vorhandenen Gedächtnis-Repräsentationen als konstruktivistisch zu begreifen. Hierzu gehört insbesondere die Einsicht, dass Erinnerungen als schemabasierte Rekonstruktionen vergangener Erlebnisse anzusehen sind (vgl. Gisbert 2001, S. 27).

3 Bertaux/Bertaux-Wiame (1980) konkretisieren: „Das kollektive Gedächtnis einer gesellschaftlichen Klasse darf man nicht als Summe individueller Erinnerungen verstehen, sondern muss es als ein Netz *sozialer Beziehungen* begreifen" (S. 116).

4 Vor allem den Forschern um Thomas Luckmann kommt hier das Verdienst zu, verschiedene „kommunikative Gattungen" empirisch detailliert zu analysieren (vgl. Luckmann 1986, Keppler 1988, 1989)

Literatur

Assmann, A.: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München 1999

Baumgartner, H.M.: Narrativität. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Hrsg. v. K. Bergmann u.a., Düsseldorf 1979, S. 117–120

Bertaux, D./Bertaux-Wiame, I.: Autobiographische Erinnerung und kollektives Gedächtnis. In: Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der ‚oral history'. Hrsg. v. L. Niethammer, Frankfurt 1980, S. 108–122

Bourdieu, P.: Die biographische Illusion. In: BIOS (1990) H. 3, S. 75–81

Bruner, J.: Narrative and Paradigmatic Modes of Thought. In: Eisner, E. (Hrsg.): Learning and Teaching. The Ways of Knowing. Chicago 1985, S. 97–115

Bruner, J.: Life as Narrative. In: Social Research 54 (1987) 19, S. 11–32

Claussen, C./Merkelbach, V.: Erzählwerkstatt. Braunschweig 1995

Ehlich, K. (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt 1980

Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G.: Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentationen. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen 1997, S. 133–164

Gergen, K.: Erzählung, moralische Identität und historisches Bewusstsein. Eine sozialkonstruktivistische Darstellung. In: Straub, J. (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Frankfurt 1998, S. 170–202

Gisbert, K.: Das autobiographische Gedächtnis in der psychologischen Biographieforschung. In: BIOS 14 (2001), S. 26–36

Gülich, E.: Ansätze zu einer kommunikationsorientierten Erzähltextanalyse. In: Haubrichs, W. (Hrsg.): Erzählforschung 1. Göttingen 1976, S. 224–256

Halbwachs, M.: Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt 1985

Kallmeyer, W./Schütze, F.: Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Hamburg 1977, S. 159–274

Keller, R./Hirseland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Opladen 2001

Keppler, A.: Beispiele in Gesprächen. Zu Form und Funktion exemplarischer Geschichten. In: Zeitschrift für Volkskunde 84 (1988), S. 39–57

Keppler, A.: Schritt für Schritt. Das Verfahren alltäglicher Belehrung. In: Soziale Welt 40 (1989), S. 538–556

Labov, W./Waletzky, J.: Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, J. (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 2, Frankfurt 1973, S. 78–126

Lehmann, A.: Erzählen eigener Erlebnisse im Alltag: Tatbestände, Situationen, Funktionen. In: Zeitschrift für Volkskunde 74 (1978), S. 198–215

Luckmann, Th.: Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: Neidhardt, F./Lepsius, M.R./Weiß, J. (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft (= Son-

derband der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 7). Opladen 1986, S. 191–211

Markowitsch, H.J.: Die Erinnerung von Zeitzeugen aus der Sicht der Gedächtnisforschung. In: BIOS 13 (2000), S. 30–50

Niethammer, L.: Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der ‚Oral History'. Frankfurt 1980

Niethammer, L. (Hrsg.): „Die Jahre weiß man nicht, wo man die heute hinsetzen soll": Faschismuserfahrungen im Ruhrgebiet. Berlin/Bonn 1983a

Niethammer, L. (Hrsg.): „Hinterher weiß man, dass es richtig war, dass es schief gegangen ist": Nachkriegserfahrungen im Ruhrgebiet. Berlin/Bonn 1983b

Niethammer, L./Plato, A.v./Wierling, D.: Die volkseigene Erfahrung. Eine Archäologie des Lebens in der Industrieprovinz der DDR. Berlin 1991

Nittel, D.: 100 Lebensgeschichte – eine Geschichte. Die Entwicklung der hessischen Erwachsenenbildung aus der Sicht von Zeitzeugen – eine Projektskizze. In: Hessische Blätter für Volksbildung. (2001) H. 1

Plato, A.v.: Zeitzeugen und die historische Zunft. In: BIOS 13 (2000), S. 5–29

Rumelhart, D.E.: Notes on a Schema for Stories. In: D. Bobrow/A. Collins (Eds.): Representation and Understanding. Studies in Cognitive Science. NewYork/San Francisco/London: Academic Press 1975, S. 211–236

Schütze, F.: Sprache – soziologisch gesehen. 2 Bde. München 1975

Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 2 (1983), S. 283–293

Titscher, St./Wodak, R./Meyer, M./Vetter, E.: Methoden der Textanalyse. Opladen 1998

Tulving, E.: Episodic vs. semantic memory. In: R.A. Wilson/C. Frank (Hrsg.): The MIT encyclopedia of the cognitive sciences. Cambridge, MA 1999, S. 278–280

Tulving, E./Markowitsch, H.J.: Episodic and declarative memory: Role of the hippocampus. In: Hippocampus 8 (1998), S. 198–204

Welzer, H.: Das Interview als Artefakt. Zur Kritik der Zeitzeugenforschung. In: BIOS 13 (2000), S. 51–63

Dieter Nittel

Spuren demokratisch-staatsbürgerlichen Handelns

Illustriert am Beispiel von Material aus dem Projekt „100 Lebensgeschichten – eine Geschichte? Die Entwicklung der hessischen Erwachsenenbildung aus der Sicht von Zeitzeugen“

1. Vorbemerkung – Fragestellung

Im Herbst 2001 fand in der Volkshochschule in Oberursel/Ts. eine Veranstaltung zur Geschichte der hessischen Erwachsenenbildung statt. Dr. Rudi Rohlmann war als Referent eingeladen, und bei der Darstellung seiner vielfältigen Aktivitäten konnte sich der Zuhörer an eines seiner Bücher erinnert fühlen, das den Titel „Im Dienst der Volksbildung“ trägt. Die anwesenden vierzig bis fünfzig Personen hörten den Ausführungen interessiert zu; durch lebendiges Erzählen verstand der Zeitzeuge auch der Weiterbildung fern stehende Menschen zu interessieren. Eine der Zuhörenden war Elfriede Posselt, die seit vielen Jahren im Volksbildungsverein der VHS Hochtaunus engagiert ist und dort die Funktion einer Revisorin innehat. Sie beteiligte sich an der anschließenden Diskussion, allerdings erst, nachdem sie von der Diskussionsleiterin ausdrücklich ermuntert worden war, denn sie habe ja eigentlich nichts zu sagen. Elfriede Posselt und Rudi Rohlmann, zwei Protagonisten der hessischen Erwachsenenbildung – der eine eher prominent, die andere eher im Hintergrund tätig – begegneten sich hier zufällig zum ersten und einzigen Mal in ihrem Leben. Beide sind um 1930 geboren, haben den Zweiten Weltkrieg miterlebt und sind auf unterschiedlichen Wegen in die Erwachsenenbildung gekommen. Auf der symbolischen Ebene einer vergleichenden Fallanalyse sollen diese Wege nachvollzogen werden. Der Anspruch einer solchen Analyse ist bescheiden: Sie trifft Aussagen nicht über die realen Personen, sondern nur über die Texte, die wir von ihnen haben. Die beiden Personen decken das in dem Forschungsvorhaben „100 Lebensgeschichten“ erfasste Spektrum (vgl. Nittel 2001) gut ab, denn befragt wurden nicht nur bekannte Vertreter der hessischen Erwachsenenbildung, sondern auch die ‚namenlosen’ Kursleiter/innen und Dozenten, die über viele Jahre, teilweise über Jahrzehnte hinweg ehrenamtlich und nebenberuflich tätig sind.

Anhand der beiden Lebensgeschichten soll die Frage diskutiert werden, wie aus der Sicht der qualitativen Bildungsforschung demokratisch-staatsbürgerliches Handeln von Erwachsenenpädagogen identifiziert werden kann. Es geht um die Erfassung von Tätigkeits- und Handlungsformen, die wir intuitiv, also auf der Basis unseres Common-Sense-Verständnisses ‚irgendwie’ als demokratisch zu bezeichnen pflegen, wobei die Selbstdeutungen der Betroffenen nicht einfach reproduziert werden sollen, sondern auch tiefere Sinnschichten von Interesse sind. Sieht der qualitativ arbeitende Erziehungswissenschaftler möglicherweise mehr als der Historiker, der sich vor allem auf soziodemographische Angaben, auf Akten, objektivierbare Fakten stützt? Die hier an-

gedeutete Fragerichtung verbindet sich mit einem zweiten Erkenntnisinteresse: Wie kann man, ausgehend von dem dialektischen Verhältnis, dass der einzelne Mensch Produkt seiner Umstände ist, aber in gewisser Weise diese Umstände auch beeinflusst, mit Hilfe biographischer Quellen die aktive Seite dieses Tuns erfassen, also die gestalterischen Seiten von Biographie besser in den Blick bekommen? In der Vergangenheit hat die Biographieforschung sehr einseitig gearbeitet. Sie konnte zwar überzeugend die gesellschaftliche Einbettung der individuellen Lebensläufe nachweisen – doch mit dieser Aufmerksamkeitsrichtung ist auch ein Defizit verbunden: Die schöpferischen Potenziale individueller Praktiken wurden dabei unterbelichtet.

2. Das demokratisch-staatsbürgerliche Handeln eines ausgewiesenen Protagonisten der hessischen Erwachsenenbildung – das Beispiel Rudi Rohlmann

Auch wer sich nur oberflächlich mit der hessischen Erwachsenenbildung auseinander setzt, wird unweigerlich auf den Namen Rudi Rohlmann stoßen. Aufgrund seiner großen Bedeutung ist es nicht verwunderlich, dass innerhalb des Projektes das erste Interview mit diesem Zeitzeugen durchgeführt wurde. Rudi Rohlmann wurde 1928 in Rheine/Westfalen geboren. Er absolvierte die Volksschule und die Handelsschule und besuchte nach einer Verwaltungslehre die Akademie der Arbeit. Anschließend übte er eine Tätigkeit als kaufmännischer Angestellter im Fernlehrinstitut des DGB aus, die man als die erste Berufstätigkeit im Feld der Erwachsenenbildung bezeichnen könnte. Gleichzeitig studierte er Wirtschaftswissenschaften in Frankfurt, das Studium schloss er als Diplom-Handelslehrer ab. Er gehörte über zwanzig Jahre dem hessischen Landtag an. Bis 1981 war er ehramtlicher Vorsitzender des Hessischen Volkshochschulverbandes. Von 1979 bis 1985 war er Geschäftsführender Vorsitzender des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und seit 1973 Mitglied der Redaktionskonferenz der „Hessischen Blätter für Volksbildung“. Aus einfachen sozialen Verhältnissen stammend, betrachtet er Bildung nicht als einen beliebigen Faktor neben anderen; vielmehr ist die Ausdifferenzierung eines rationalen Ich-Welt-Bezuges der Antriebsmechanismus zur Gewinnung von sozialer Mobilität, Flexibilität und persönlicher Vervollkommnung über die gesamte Lebensspanne hinweg. Rohlmann gehört einer Gruppe von Menschen an, die immer auf glaubwürdige Weise die Intentionen der Erwachsenenbildung vertreten konnten, weil sich in ihrer Bildungsbiographie die Ideale und die existentielle Bedeutung der Erwachsenenbildung unmittelbar reproduziert haben.

Die Feststellung, dass das berufliche wie das nebenberufliche Leben Rohlmanns unter dem Fokus demokratischen Handelns zu betrachten ist, klingt trivial, denn seine Erwachsenenbiographie hat sich primär in demokratisch legitimierten Institutionen abgespielt. Er wurde gewählt, er erhielt von der Organisation ein bestimmtes Mandat und sollte eine bildungspolitisch als vordringlich erachtete Reform voranbringen. Seine Bemühungen in den 1970er-Jahren, das erste hessische Weiterbildungsgesetz (Volkshochschulgesetz) auf den Weg zu bringen, sind parteiübergreifend gewürdigt worden. Er war an den ersten Meinungsbildungsprozessen und an den Entscheidungen im Vor-

feld der gesetzgeberischen Arbeit beteiligt und sicherte sich das Plazet des damaligen Kultusministers Schütte, eine Initiative in Richtung Meinungsbildung zu einem solchen Gesetz zu starten. Er übermittelte die Informationen an andere Entscheidungsträger, nutzte einen unfreiwilligen Klinikaufenthalt zur Abfassung eines ersten Gesetzentwurfs, integrierte auch Positionen in die Entwürfe, die ihm nicht immer fachlich vertretbar erschienen, regte Stellungnahmen an und sorgte für eine konsensorientierte Atmosphäre in den parlamentarischen Beratungen mit den Opponenten aus der CDU. Die Lektüre der Dokumente (vgl. Rohlmann 1991) führt uns die vielfältigen Aktivitäten, die Beratungen und die komplexen parlamentarischen Abstimmungsprozesse vor Augen. Rohlmann war hieran in den verschiedensten Funktionen beteiligt: als geschäftsführender Vorsitzender des Hessischen Volkshochschulverbandes, als Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender der SPD-Fraktion des Hessischen Landtages und Mitglied des Kulturpolitischen Ausschusses. Er trat in offizieller wie in inoffizieller Hinsicht gleichsam als Verfahrenswalter auf und prozessierte das Verfahren dann schließlich bis zur Verabschiedung des ersten Weiterbildungsgesetzes. Hessen konnte dadurch mit anderen Bundesländern gleichziehen.

Dies alles ist den schriftlichen Unterlagen zu entnehmen. Deren genauer Vergleich mit den mündlichen Aussagen steht noch aus. Zu vermuten ist, dass aus dem autobiographischen Interview nur unwesentlich mehr über die „Hinterbühne“ und die Interna gesetzgeberischer Prozesse zu erfahren ist. Als Zwischenergebnis kann man festhalten, dass die Betrachtung des rollenförmigen Handelns des Weiterbildungspolitikers Rohlmann einen ersten, durchaus verlässlichen Eindruck davon vermittelt, welchen Beitrag er für die Entwicklung demokratisch legitimierter Einrichtungen geleistet hat.

3. Das demokratisch staatsbürgerliche Handeln einer ehrenamtlich tätigen Person – das Beispiel Elfriede Posselt

Elfriede Posselt kann zur Kategorie der lokalen Prominenten gerechnet werden. Viele ehrenamtlich tätige Kursleiter und freiberufliche Dozenten und selbstverständlich auch Vertreter des hauptberuflichen Personals stellen im lokalen Bereich öffentliche Figuren dar. Der Begriff „lokale/r Prominente/r“ eignet sich besonders gut für jene Männer und Frauen, denen wir regelmäßig auf den Lokalseiten der Tageszeitung begegnen und die im kollektiven Bewusstsein eines Stadtteils, einer bestimmten Region einen festen Platz haben. Ihre „Prominenz“ erstreckt sich aber nur auf dieses eine sozial räumliche Gebiet. Bezogen auf diesen Personentyp reicht es nicht aus, nur auf das rollenförmige Handeln zu schauen, um ihren spezifischen Beitrag für die Entwicklung des demokratischen Gemeinwesens zu würdigen. Dieser erschließt sich erst aus tieferen Einblicken in die persönliche Geschichte.

Elfriede Posselt wurde 1926 geboren und wuchs im Riesengebirge (der früheren Tschechoslowakei) zusammen mit drei Geschwistern auf. Der Vater war Friseur und Bauer; die Mutter, die ursprünglich Lehrerin werden wollte, sorgte für die Familie und förderte

bei ihren Kindern früh das Lesen. Zur Lektüre der Familie gehörten Geschichtsbücher und Biographien berühmter Persönlichkeiten. Elfriede absolvierte eine Ausbildung zur Exportkauffrau und arbeitete als Verwaltungskraft in der Glasindustrie. Nach der Ausweisung bzw. der Flucht aus dem Sudetenland war sie kurze Zeit im Harz als technische Zeichnerin tätig. Ihre Lebensstellung fand sie beim DGB, wo sie offiziell als Sekretärin arbeitete, tatsächlich aber ein weit größeres Tätigkeitsfeld hatte: Sie unterstützte den Kreissekretär bei der Organisation von Schulungen und bei der Zusammenstellung des Programms. Ihre Gemeinwohlorientierung kommt vor allem in ihrer ehrenamtlichen Arbeit zur Geltung. So wurde sie Mitglied im örtlichen Volksbildungsverein, dem Träger der Volkshochschule ihres Heimatortes, wo sie seit mehr als 20 Jahren als Revisorin tätig ist. Darüber hinaus ist sie im Ortskartell des DGB, im Vorstand der Naturfreundejugend, in der SPD tätig, des Weiteren arbeitet sie als Sozialrichterin in Frankfurt und im Landessozialgericht in Darmstadt. Die meiste Zeit jedoch, auch an Wochenenden, widmet sie sich der Beratung in Rentenversicherungsangelegenheiten. Diese Tätigkeit hängt mit ihrem Amt als Versicherungsälteste zusammen. Einen entscheidenden Beitrag hat sie für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit geleistet: Nachdem das Ortskartell von „Arbeit und Leben" den langjährigen Geschäftsführer verlor und in eine Krise geriet, hat sie 10 Jahre lang gleichsam als Einzelkämpferin dazu beigetragen, dass das Bildungsangebot weiter aufrecht erhalten werden konnte, obwohl das organisatorische Gefüge aufgrund des häufigen Wechsels von Personen und wegen Mittelkürzungen immer fragiler wurde. Das folgende Zitat vermittelt einen Eindruck von Elfriede Posselts innerer Haltung:

> (,) wir hatten so viel für Bildung ausgegeben (,) gell & und die Bildungswelle die sollte eben erhalten bleiben (-) und das hatten wir hier so erfasst im Hochtaunuskreis (,) dass ich sagte (klopft) die Bildungswelle blieb bei bei blei die bleibt bei uns + das wird nicht vernachlässigt das bleibt also ich tat was (..) da war ich allein geblieben (,) fast zehn Jahre (,) habs allein fortgesetzt alles (,) ganz allein (,) und das (..) eine ganz harte Sache (´) es kam wohl (,) ein Kollege der mir helfen sollte aber (,) der war Alkoholiker das klappte nicht so (.) und ähm der ging dann nach kurzer Zeit wieder ab (.) in die Rente (.) dann ähm kam die (,) die Elfi .. und die Elfi die hatte was anderes vor & die wollt wieder nach S-Stadt zurück gä (?) und blieb auch nur kurze Zeit (.) und so war ich also bis neunzehnhundert neunundsiebzig ganz alleine (´) musste alles ähm alles so ähm .. hinbiegen (-) dass ähm dass aus dem Büro Leben (,) spross gä (?) nicht (?) da ich es also nicht erlernte (.) und das hab ich dann auch noch sehr schön gemacht (,) ich hat wohl ein Kollegen aus Frankfurt & den Kollegen (Phil Harn) der hat mir ziemlich viel mit geholfen (-) aber auch hier Ortskartellkollegen (,) der Kollege M. aus X-Stadt (,) ähm" (Interview Posselt: S. 20: 5–28)

Aus dem Zusammenhang dieses Textauszuges ist zu entnehmen, dass Elfriede Posselt, obwohl offiziell in der Funktion einer Sachbearbeiterin, sich für das Ganze verantwortlich fühlte, die Nachfrage nach gewerkschaftlichen Angeboten zu befriedigen versuchte und trotz personeller Diskontinuität in der Organisation zur Aufrechterhaltung des Programms beitrug. Um die kollektive Bewegung der gestiegenen Bildungsnachfrage zu verdeutlichen, wählt sie den metaphorischen Ausdruck „Bildungswelle". Ihr persönlicher Ehrgeiz bestand darin, diese Aufwärtsbewegung, diese Relevanzaufwertung der Bildung zu erhalten. Auf diese Weise stellt sie eine Beziehung zwischen ihrem persönlichen Tun und einer kollektiven Prozessgestalt her. Entscheidend ist die

formale Beobachtung, dass der Detaillierungsgrad ihrer Erzählung an der zitierten Stelle sinkt; die Sätze sind nicht mehr vollständig, sie spricht abgehackt in einem aufzählenden, beschreibenden Duktus, der die Möglichkeit des Weglassens und damit die partielle Suspendierung der Zugzwänge des Stegreiferzählens ermöglicht. Durch die Form der Darstellung und den Wechsel des Erzählstils tritt sie aus den Geschehnissen heraus, sie sucht und schafft Distanz. Diesen inneren Abstand benötigt sie, weil es auch um einen schmerzhaften Prozess geht und die enge persönliche Bindung an die langjährig tätigen charismatischen Gewerkschaftssekretäre nicht mehr existiert. Aber das erklärt nicht alles: Sie befand sich in einer bizarren, ja paradoxen Situation, indem sie aus der Position einer abweichend Handelnden – ihr Tun überstieg den offiziellen beruflichen Auftrag bei Weitem – etwas Gutes und Sinnvolles tat, ohne jemals damit rechnen zu können, dass diese Leistung im Gedächtnis der Organisation abgespeichert und später honoriert wird.

Bis heute arbeitet die jetzt 76-jährige Elfriede Posselt für die Bundesversicherungsanstalt ehrenamtlich als Beraterin. Sie führt mehrere Einzelberatungen in der Woche durch und ist häufig auch an Wochenenden unterwegs. Ihre Klienten werden entweder von Firmen oder von der Versicherung delegiert oder sie kommen aus eigener Initiative. Legt man ein offenes und erweitertes Verständnis von Erwachsenenbildung zugrunde (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999), so kann man nicht nur die in den klassischen Weiterbildungsorganisationen geleistete Arbeit als pädagogisch bezeichnen, sondern auch die im entgrenzten Bereich der organisierten Wissensvermittlung registrierbaren Aktivitäten. Unter diesem Blickwinkel betrachtet trägt Elfriede Posselts Rentenberatung von der Sachlogik her ebenfalls Züge erwachsenenpädagogischer Arbeit. Wie viele ehrenamtlich oder nebenberuflich tätige Kursleiter auch, befindet sie sich in einer Position des ‚Dazwischen': Sie hat weder einen reinen Experten- noch einen reinen Laienstatus, der Ort ihres Handelns ist zwischen einer Organisation (der Bundesversicherungsanstalt) und ihrer Alltagswelt angesiedelt, und unter dem Gesichtspunkt der Systematik ist die Tätigkeit weder der Sozialpädagogik noch der Erwachsenenbildung eindeutig zurechenbar. Sie bietet beratungsbedürftigen Menschen eine personenbezogene Dienstleistung an, bei der die Weitergabe von fallbezogen aufbereitetem Rechtswissen im Mittelpunkt steht. Ihre Beratungspraxis kann von daher unter dem Signum der Demokratisierung von Wissen betrachtet werden. Demokratisierung meint in diesem Kontext primär Diversifikation von Wissen und seine Applikation auf einen lebenspraktischen Kontext. Die Demokratisierung äußert sich in der Popularisierung des juristischen Insider- bzw. Fachwissens und in der Weitergabe von Erfahrungswissen. Gewöhnlich wird der Vollzug staatsbürgerlich-demokratischen Handelns primär unter dem Fokus der politischen Absicht gesehen. Die Praxis der politischen Bildung sollte aber auch unter dem Gesichtspunkt der Funktion betrachtet werden. Der Fall Posselt legt es nahe, nicht nur das rollenförmige Handeln als Indikator für die Partizipation an der demokratischen Kultur gelten zu lassen, sondern stärker auch die wissenssoziologische Dimension von pädagogischer Arbeit in der Erwachsenenbildung zu betrachten. Der einzelne Pädagoge trägt durch seine Vermittlungsarbeit zur Popularisierung von Expertenwissen und höhersymbolischer und wissenschaftlicher Erkenntnis bei. Und

die so zur Geltung kommende Veralltäglichung von Aufklärung – das wissen wir spätestens seit Jürgen Habermas' Buch „Strukturwandel der Öffentlichkeit" – hat zutiefst demokratische Qualitäten. Eine funktionierende Demokratie ist nicht nur auf intakte Institutionen angewiesen, sondern auch auf Formen des solidarischen Umgangs der Menschen untereinander. Im lebensweltlichen Kontext verankerte Formen der Hilfe und der Betreuung haben die Eigenschaft, die Expansion von Expertensystemen und damit die Kolonialisierung der Lebenswelt und die Enteignung von Erfahrung zu begrenzen.

Wie aus ihrer Biographie unschwer zu erkennen ist, gehört Elfriede Posselt zu den so genannten Heimatvertriebenen. Diese Gruppe musste eine Fülle von Stigmatisierungen über sich ergehen lassen. Es ist verbürgt, dass viele Flüchtlinge aus den ehemals deutschen Gebieten bei der Vergabe von Arbeitsstellen diskriminiert wurden, man mutete ihnen ungewöhnlich schlechte Wohnungsbedingungen zu, ihre Kinder wurden in der Schule gehänselt, Schimpfwörter wie „Kartoffelkäfer" waren eine alltägliche Erfahrung für sie. Elfriede Posselt repräsentiert die Gruppe von Flüchtlingen, die einem im Sudetenland stark präsenten sozialdemokratischen Milieu entstammen. Durch den erneuten Anschluss an dieses Milieu und die gleichzeitige Überanpassung an die gesellschaftlichen Bedingungen der Nachkriegszeit konnten diese Personen ihre Integration forcieren. Die Erwachsenenbildung hatte aufgrund ihrer Multifunktionalität dabei eine strategisch wichtige Schlüsselrolle: Sie war nicht nur ein Medium, sondern auch eine Vermittlerin von Integration, indem sie einen Ort der persönlichen Veränderung und einen Raum der Aneignung von neuem Wissen bereitstellte. Dieses Wissen wurde dann – wie man anhand des Interviews leicht nachweisen kann – von den Akteuren in den vielfältigen Sphären des staatsbürgerlichen Handelns eingebracht und genutzt. So konnte sich Elfriede Posselt aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung Kenntnisse aneignen, die für ihr demokratisches Engagement wichtig waren, sei es über die Gräueltaten der Nationalsozialisten, sei es über das Rechtswesen, das Betriebsversfassungsgesetz und andere lebenspraktisch nutzbare Sachverhalte.

4. Einige vergleichende Anmerkungen – Diskussion der beiden Fälle

Rudi Rohlmann steht für die Gruppe der „prominenten Erwachsenenbildner"; er ist Entscheidungsträger und Protagonist jener Phase in der Geschichte der Erwachsenenbildung, in der es um die Professionalisierung und die Institutionalisierung ging. Ohne Leitfiguren wie ihn sähe die heutige Erwachsenenbildung innerhalb und außerhalb Hessens anders aus. Die exorbitante Rolle von Einzelpersönlichkeiten in der Geschichte der Erwachsenenbildung kann damit erklärt werden, dass sie bis vor kurzer Zeit im Unterschied zum Schulwesen nicht in den Vergesellschaftungsprozess einbezogen war. „Trotz aller gelegentlicher Befürwortung galt sie als etwas Absonderliches. Ihre Existenz war auf Anstöße von engagierten Persönlichkeiten angewiesen. Ohne deren Impulse, ohne deren Hartnäckigkeit und Durchhaltekraft konnte sie nicht zustande kommen. Das Außergewöhnliche der einzelnen Menschen gab ihr das Gepräge. Auf Außenstehende muss-

te sie fast den Eindruck des Sektiererhaften machen. Widersprüchlich erscheint oft, was schriftlich dokumentiert ist. Es ist nur aus biographischen Zusammenhängen heraus zu verstehen. Das erklärt, warum Erwachsenenbildung in der Vergangenheit zu keiner Kontinuität gelangen konnte. Sie war weniger von gesellschaftlicher Notwendigkeit, als von persönlichem Engagement getragen. Darüber können alle übergreifenden Geschichtsinterpretationen von der emanzipatorischen oder der integrativen Funktion der Erwachsenenbildung nicht hinwegtäuschen" (Tietgens 1985, S. 124).

Elfriede Posselt wird nicht vom Scheinwerferlicht des öffentlichen Interesses angestrahlt. Sie gehört zu den lokalen Prominenten, die im Stillen wirken. Ihr Beitrag zur Entwicklung des demokratischen Gemeinwesens erschließt sich nicht aus der von ihr eingenommenen Funktion, denn das Profil ihrer Tätigkeiten ist unscharf und die Funktion nach außen ist nur schwer zu kommunizieren. Während das rollenförmige Handeln von Rudi Rohlmann sich durch Geradlinigkeit und Durchsetzungsvermögen auszeichnet, muss Elfriede Posselt vom offiziellen Rollenskript als Sachbearbeiterin abweichen, um eine für die Entwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in ihrem Heimatort wichtige Leistung zu erbringen, indem sie zur Wahrung der Kontinuität des Bildungsprogramms beiträgt. Gleichzeitig erweist sie sich als ausgewiesene Expertin in der lebenspraktisch zentralen Frage der sozialen Sicherung im Alter und vermittelt dieses Wissen weiter, eine Funktion, die man weder als professionelle Dienstleistung noch als private Nachbarschaftshilfe bezeichnen kann. Aufgrund dieser undefinierten Rollenausprägung könnte man sie als „Jongleurin der Wissensgesellschaft" (Nittel/Völzke 2002) bezeichnen. Das Problem der Zurechenbarkeit staatsbürgerlich-demokratischer Handlungen ist bei Personen wie Elfriede Posselt ungleich größer als bei solchen des zeitgeschichtlichen Interesses wie Rudi Rohlmann. Für ihre Leistung gibt es in unserer Gesellschaft keine Anerkennungsstrukturen, keine Rituale der authentischen oder gar gerechten Honorierung. Akteure wie sie erzeugen keinen wirtschaftlichen, politischen oder pädagogischen, sondern ‚nur' einen – unsichtbaren – moralischen Mehrwert. Das Kriterium für staatsbürgerlich-demokratisches Handeln aus der Politikwissenschaft, welches von der Einheit von Intention und Funktion ausgeht und ein explizites Politikverständnis nahe legt, reicht nicht aus, wenn die hier zur Debatte stehenden Handlungsmuster nebenberuflich tätiger Erwachsenenbildner beschrieben und erklärt werden sollen. Es muss vielmehr eine intensive Auseinandersetzung mit dem empirischen Material erfolgen; in diesem Fall mit den Interviews von Elfriede Posselt und Rudi Rohlmann.

Die Lebensschicksale dieser beiden Personen und ihre staatsbürgerlich-demokratischen Handlungsweisen sind, ohne dass ihnen dies bewusst ist, miteinander verbunden. Rudi Rohlmann beeinflusst durch sein bildungspolitisches Handeln die Rahmenbedingungen für Frau Posselts Tätigkeit, während Frau Posselt – und eine Vielzahl anderer Menschen – auf einem Handlungstableau agiert, das erst die Bedingung für die Möglichkeit von „Weiterbildungspolitik" schafft. Der Arbeitsalltag in einer Volkshochschule ist durch lockere Formen der Institutionalisierung geprägt, sie ist von daher anfällig gegenüber Umwelteinflüssen und gerade dadurch vom persönlichen Engagement der Akteure abhängig. Institutionen dieser Art lassen sich nicht auf die äußere Organisationshülle

reduzieren, sie bestehen aus sozialen Welten, informellen Netzwerken der wechselseitigen Hilfe, des ehrenamtlichen Engagements, der temporären Aktivität, der unsichtbaren Zu- und der sporadischen Mitarbeit. Der Modus der lockeren Institutionalisierung korrespondiert mit diffusen Rollenprofilen, die mit multifunktionalen Tätigkeiten im Schnittbereich von Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik korrespondieren. Hier deutet sich an, dass die vielbeschworene Solidarität unter Demokraten eine durch wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete soziale Basis hat. Auch die Phänomene des Ehrenamtes werden heute unter dem Fokus des bürgerschaftlichen Engagements diskutiert; hier zeichnen sich Formen von pädagogischer Arbeit ab, die nicht in die engen Grenzen professionstheoretischer Konzepte passen und vielleicht deshalb von der Erwachsenenbildungsforschung unterschätzt werden (vgl. Nittel 2003).

5. Schlussbemerkung

Es sollten an dieser Stelle keine strengen Text- und Biographieanalysen vorgenommen, sondern eher feuilletonistische Eindrücke einer sich gerade formierenden Forschungspraxis wiedergegeben werden. Spurenelemente demokratisch-staatsbürgerlicher Handlungsweisen – so der abschließende Befund – lassen sich sowohl in den Lebensgeschichten der großen Protagonisten als auch in den Biographien von weniger bekannten Persönlichkeiten identifizieren, wobei zu bedenken ist, dass die empirische Identifikation dieser Handlungsformen stark von der Beobachterrolle und den verwendeten Maßstäben abhängt. So ist es durchaus möglich, dass die Akteure selbst ihr Handeln ganz anders deuten, eben nicht als genuin demokratisch – aber in diesem Umstand schlägt sich nichts Geringeres als die Autonomie der Lebenspraxis und eine spezifische Haltung der Bürger gegenüber dem Politischen nieder.

Literatur

Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart 1999

Nittel, D.: Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung und ihr Ursprung. Das unvollendete Projekt der Institutionalisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 4/1999, S. 316–329

Nittel, D.: 100 Lebensgeschichten – eine Geschichte? Die Entwicklung der hessischen Erwachsenenbildung aus der Sicht der Zeitzeugen – eine Projektskizze. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 1/2001, S. 69–83

Nittel, D./Völzke, R. (Hrsg.): Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung. Neuwied 2002

Nittel, D.: Freiberufliche Erwachsenenpädagogen – ein (unterschätzter) Gegenstand der Professionsforschung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Trend der Weiterbildungsforschung. Neuwied 2003 (im Druck)

Rohlmann, R.: Im Dienst der Volksbildung. Dienstleistungen und Politik für die Volkshochschulen in Hessen in den Jahren 1945–1989. Frankfurt/M. 1991

Tietgens, H.: Paul Steinmetz. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 2/1985, S. 124–130

Karin Büchter

Industriebetriebliche Weiterbildungspolitik und die Reaktion der Freien Volksbildung in der Weimarer Republik

Mit dem folgenden Beitrag soll ein Einblick in die betriebliche Weiterbildung in der Zeit zwischen 1919 und 1933 gegeben werden. Außerdem wird gezeigt, dass sich bereits die damalige theoretische Volksbildungsdiskussion mit industriepädagogischen Fragen auseinander gesetzt hat.

1. Interessen und Strukturen in der industriellen Weiterbildung

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war berufliche Weiterbildung kein ungewöhnlicher Begriff mehr. Der 1908 gegründete Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen wies in seinen unterschiedlichen Schriften auf die Bedeutung der „Weiterbildung der Facharbeiter" (DATSCH 1911, S. 115) hin. Im Laufe der 1920er-Jahre tauchte der Begriff Weiterbildung, zumal in Texten über die verschiedenen Träger des freien beruflichen Bildungswesens (vgl. Kühne 1929), häufiger auf. Im Anschluss an die damalige Diskussion um den Entwurf des Berufsausbildungsgesetzes wurde auch die Notwendigkeit der beruflichen Weiterbildung betont, wobei unter „Berufsweiterbildung [...] alle die Maßnahmen, die dazu dienen, die Kenntnisse und Fähigkeiten in der eigentlichen Berufstätigkeit, aber auch auf den damit in Verbindung stehenden Arbeitsgebieten auf gleicher Höhe zu halten und darüber hinaus zu steigern" (Bonin 1930, S. 286) gefasst wurden. Neben Sozial- und Arbeitsmarktpolitikern forderte auch die Großindustrie Arbeiter und Angestellte dazu auf, mehr Zeit in ihre Weiterbildung zu investieren, wie beispielsweise die Robert Bosch AG: „Bilde Dich weiter. Stillstand bedeutet Rückschritt. Wer klug ist, hält Schritt mit den Neuerungen in Werkstatt und Büro, um nicht ins Hintertreffen zu geraten. Er hält nicht nur Schritt, er sucht voranzugehen; dadurch wird man aufmerksam auf ihn [...] und zum Hinzulernen ist keiner zu alt" (Der Bosch-Zünder 1931, S. 55).

Betrieblich organisierte und praktizierte Weiterbildung ist kein Novum der letzen Jahrzehnte. Bereits Ende des 19. Jahrhunderts zeigten sich erste Konturen. Als Ergebnis eines sozialhistorischen Prozesses, in dessen Verlauf sich das betriebliche Interesse an weitgehend selbst verwalteten Modi der Qualifizierung und Sozialintegration von Beschäftigten durchgesetzt hat, wurde sie von nun an weiter ausdifferenziert, nach dem Ersten Weltkrieg intensiviert und im Nationalsozialismus als Komplement zur industriellen Berufsausbildung zunehmend institutionalisiert (vgl. Harney 1990, S. 81f.). Anstöße für die betriebliche Weiterbildung – bzw. „Erwachsenenschulung", „Fortbildung", „Personal-„ oder „Erwachsenen-Ertüchtigung", „Unterricht" – kamen in der Weimarer Republik nicht nur von Seiten der Betriebe, sondern auch von den Beschäftigten selber. In den unterschiedlichen Industriezweigen und Einzelbetrieben gab es trotz der

hohen Zahl an dequalifizierten Arbeitsplätzen eine komplexe Qualifikationsstruktur innerhalb der Spannweite gelernter und unqualifizierter Arbeit. Aufgabenbereiche und Qualifikationsanforderungen waren je nach Produkt, technischen Möglichkeiten und arbeitsorganisatorischen Entscheidungen unterschiedlich definiert. Aufgrund dieser Betriebs- und Tätigkeitsspezifizität von Anforderungen und eines fehlenden Angebots an entsprechenden Qualifikationen auf dem externen Arbeitsmarkt versorgten sich Betriebe selber mit der für sie nötigen Qualifizierung in Form von Anlernung, Vorträgen, Lehrkursen, Betriebsbesichtigungen, Erfahrungsaustauschen bis hin zur Einrichtung von Werkschulen für Jugendliche und Werkfach- und Werkhochschulen für Erwachsene. Betriebliche Weiterbildung als Anpassungs- und Aufstiegsmedium war somit Ausdruck und Folge fortgeschrittener industriebetrieblicher Internalisierungsprozesse von Qualifikationskonstruktionen, Berufsschneidungen und Zuweisungen von Aufstiegschancen auf dem betrieblichen Arbeitsmarkt. Als Modus bedarfsgerechter, unaufwendiger Qualifikationsversorgung gewann sie vor allem vor dem Hintergrund des zögerlichen Ausbaus industrieller Erstausbildung (vgl. Schütte 1992, S. 65) sowie der betrieblichen Präferenz für eine kleine stabile, längerfristig beschäftigte Stammbelegschaft an Bedeutung. In der Weimarer Republik war der Anteil älterer Beschäftigter an der industriellen Gesamtbelegschaft relativ hoch (vgl. Landmann 1930, S. 63). Allein hierdurch bedingt waren industriebetriebliche Qualifizierungsprozesse überwiegend von älteren Beschäftigten frequentiert.

Unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg galt die berufliche Weiterbildung in der Wahrnehmung großer Betriebe als Hoffnungsträger beim Wiederaufstieg Deutschlands: „Trotz aller Fortbildungs-, Fach- und Handelsschulen ist für das geistige Wohl der unbemittelten, werktätigen Bevölkerung noch lange nicht genug getan. Da sie die Masse des arbeitenden Volkes bilden, ist ihre geistige Förderung für einen gesunden Wiederaufstieg Deutschlands unerlässlich. [...] So wurden in einzelnen industriellen Groß-Betrieben Lehrkurse ins Leben gerufen, in denen fast alle Fächer des Berufslebens berücksichtigt werden und zu denen sich Angestellte und Arbeiter beiderlei Geschlechts als Hörer anmelden können. [...] Dadurch nun [...] wird das eingangs erwähnte Ziel näher gerückt: Klarer Kopf und fachliches Urteil! Der Geist erhält eine feste Willensrichtung: Ich will lernen, und damit ist der Anfang gemacht“ (Osram-Nachrichten 1920, S. 1). Aber auch die öffentliche Sozial- und Arbeitsmarktpolitik trug nach dem Ersten Weltkrieg dazu bei, dass betriebliche Weiterbildung häufiger thematisiert wurde. So wurden für die Reintegration von Kriegsrückkehrern in Beschäftigung und die Fortbildung und Umschulung von Arbeitslosen auf der Basis der Erwerbslosenfürsorge – ab 1927 des AVAVGs – Betriebe als Qualifizierungsstätten eindeutig bevorzugt (vgl. Büchter/Kipp 2002b).

Immer mehr erkannten auch die Beschäftigten ihre eigene Weiterbildung als Voraussetzung zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit und setzten sich deshalb für einen Ausbau ein: So äußerte sich beispielsweise zu Beginn der 1920er-Jahre ein Werkzeugdreher der Robert Bosch AG folgendermaßen: „Da nicht vorauszusehen ist, ob in den nächsten Monaten die Aussichten für uns wesentlich günstiger sein werden, muss je-

der, der sich in einem gewissen Gleichgewicht halten will, bestrebt sein, in seinem erlernten Beruf etwas mehr als den bloßen Broterwerb zu sehen. Man muss sich zu diesem Zweck die Mühe nehmen, möglichst tief in sein Handwerk einzudringen. Was man selbst gemacht und selbst gesehen, genügt hier nicht ganz. Im weiten Sinne des Wortes verstanden, lässt sich ein Beruf wie der eines Mechanikers nicht ausschöpfen, denn immer Neues, Unbekanntes taucht auf. Hier macht nur der Besitz der bereits vorhandenen Kenntnisse die Aneignung solcher neuen Errungenschaften in verhältnismäßig kurzer Zeit möglich" (Schönhaar 1921, S. 24). Es gibt unterschiedliche Quellen, aus denen hervorgeht, dass Beschäftigte der jeweiligen für betriebliche Bildung zuständigen Stelle ihre Weiterbildungswünsche nannten, die dann auch Berücksichtigung fanden, wie zum Beispiel die „Kruppschen Mitteilungen" (1919): „Um mehrfacher Anregung zu entsprechen, beabsichtigt der Bildungsverein technische Lehrgänge, die für alle Werksangehörige bestimmt sind, wieder aufzunehmen. Der Lehrplan umfasst: Geometrisches, Projektions- und Maschinenzeichnen, Arithmetik und Algebra, Geometrie, Trigonometrie und Stereometrie, Mechanik und Physik, Werkstoff und Werkstattkunde. Der gesamte Unterrichtsstoff verteilt sich auf 2 Jahre" (S. 268).

Neben den unmittelbar auf Beruf und Arbeitstätigkeit bezogenen Qualifizierungsmöglichkeiten existierte bereits zu dieser Zeit ein breites Bildungsangebot für Arbeiter und Angestellte. Im Kontext betrieblicher Sozialpolitik bauten einige industrielle Großbetriebe ihre Bildungsabteilungen, industrieeigenen Bildungsvereine oder Bildungs(-unter-)ausschüsse weiter aus. Die Adam-Opel A.G. beispielsweise verfügte über die „Abteilung Bildung und Kunst", die Badischen Anilin- und Sodawerke hatten einen „Ausschuss für Bildungswesen in der B.A.S.F", die Firma Carl Zeiss in Jena organisierte im Rahmen ihrer „Fabrik-Wohlfahrt" Angebote beruflicher Fortbildung und kulturelle Bildung für die Mitarbeiter, bei der Firma DEMAG wurden berufliche Weiterbildungsveranstaltungen je nach Bedarf von der Werksleitung organisiert und in den Werkzeitungen angekündigt, bei der Osram G.mb.H war der Bereich „Unterricht und Fortbildung" einer von insgesamt sechs „Wohlfahrtseinrichtungen", ähnlich bei der Firma Borsig, hier gehörten Aus- und Weiterbildung zur „Sozialen Werkspolitik". Bedeutungsvoll war die Weiterbildung bei Krupp. Der bereits im 19. Jahrhundert gegründete Kruppsche Bildungsverein zählte im Jahre 1920 bereits 7547 Mitglieder aus der Arbeiterschaft. In einem Bericht nach dem Ersten Weltkrieg heißt es: „Die Fachabteilungen, Sondergruppen und Lehrgänge blühten wieder auf, besonders der gemischte Chor, die musikalische Abteilung, die 4 literarischen Abteilungen, die Schachabteilung, die photographische Abteilung, die beiden stenographischen Abteilungen [...] die technischen Lehrgänge, die neugegründete Vereinigung zur Pflege des Freihandzeichnens und der alte Freundeskreis. Daneben wurden einige Arbeitsgemeinschaften im Sinne des ursprünglichen Volkshochschulgedankens eingerichtet. Sie sollen den eigentlichen Zweck des Bildungsvereins: ‚Geistige und sittliche Bildung und Förderung des Gemeinsinnes' in besonderer Weise erfüllen'. Folgende Gebiete wurden behandelt: Naturwissenschaften [...]. Philosophie, Staatskunde, Volkswirtschaft, bildende Kunst, Familienkunde, Heimatkunde, Technik und Kultur. Eine soziale Einrichtung, die ganz besonderen Anklang fand, ist die Bastelstube" (Kruppsche Mitteilungen 1920, S. 140). Auch für ande-

re Großbetriebe, wie Siemens, AEG, M.A.N. und Thyssen, war die Weiterbildung der Beschäftigten im Betrieb oder in Kooperation mit betriebsexternen Anbietern, wie den Hochschulen oder Volkshochschulen, Gewerbeschulen, Körperschaften oder Vereinen, wie den Kammern, dem VDI etc. keine Seltenheit mehr.

Im Bereich der nicht-beruflichen, kulturellen und allgemeinen Weiterbildung werden ab der zweiten Hälfte der 1920er-Jahre zunehmend betriebliche Erziehungsintentionen deutlich. Diese Entwicklung ist in engem Zusammenhang mit der Werksgemeinschaftsbewegung, den Bemühungen um den „Kampf um die Seele unseres Arbeiters" (Osthold 1926) oder um den „Kampf um die Arbeitsfreude" (de Man 1927) zu sehen. Zu dieser Zeit etablierten sich die Arbeits- und Industriepädagogik, zu deren Hauptvertreter Riedel (1925) und Schürholz (1930) gehörten. Im Jahre 1925 wurde das Deutsche Institut für Technische Arbeitsschulung (DINTA) gegründet, auf dessen Programm eine umfassende „Bewirtschaftung des Menschenmaterials" stand.[1] All diese Impulsgeber hatten bei ihrem Engagement für die „Beseelung" der Industrie ihr Augenmerk nicht nur auf die Jugendlichen, sondern auch auf die Erwachsenen gerichtet. Horneffer, Gedankenlieferant des DINTAs, betonte in seiner „Wirtschafts-Pädagogik" (1925) nachdrücklich die Notwendigkeit einer Erwachsenenpädagogik für die Wirtschaft: „Aber ebenso nötig wie das Heer hat die Wirtschaft eine Pädagogik der Erwachsenen" (S. 58). Bäumer (1930) sah in dem Programmpunkt, „erwachsene Arbeiter im Aufgabenkreis des ‚Dinta'" (S. 70) eine „ungleich schwere" Aufgabe, und zwar „nicht nur wegen der großen Anzahl von erwachsenen Arbeitern [...] sondern auch durch die Tatsache des für eine solche Erziehung spröden Materials" (S. 71).

Im Zuge des Ausbaus betrieblicher Weiterbildung erfolgte auch eine Ausdifferenzierung der Methoden. Am Ende der Weimarer Republik lässt sich in den unterschiedlichen Industriebetrieben neben der Anlernung am Arbeitsplatz, den Vorträgen, Lehrkursen und Arbeitsgruppen auch der „Fernunterricht" nachweisen. Dieser fand gegen Ende der 1920er-Jahre zunehmend Verbreitung in der Industrie. Einen besonderen Wert legten Betriebe auf die „Selbstbildung", die sie durch das Werkzeitungs- und Werksbibliothekswesen unterstützten (Büchter/Kipp 2002a).

2. Rezeption der Industriepädagogik in der Theorie der freien Volksbildung

Jenseits der sich in der Weimarer Republik etablierenden und in erster Linie vom Hohenrodter Bund getragenen Diskussion um die Gestaltung der Volks(-hochschul-)bildung gab es in der Praxis eine Reihe an Verbindungen zwischen Institutionen der freien Volksbildung, zumal solchen, die sich in der Nähe von Betrieben befanden, und betrieblichen Bildungseinrichtungen. So wurden nicht nur Programme von umliegenden Volkshochschulen und Fachschulen in den Werkzeitungen abgedruckt, auch führten Volkshochschulen selber Kurse zur „Berufsertüchtigung" für Beschäftigte durch. In den Osram-Nachrichten von 1922 steht geschrieben, dass „diese Arbeit unserer Volkshochschule im Interesse der beruflichen Ertüchtigung eine bedeutungsvolle gerade für

unsere gegenwärtige Lage, die zur Anspannung aller Kräfte aufruft [, ist]" (S. 2). Dozenten aus öffentlichen Einrichtungen wurden zu abendlichen Vorträgen in die „Kasinos" der Firmen eingeladen und Ingenieure erklärten sich dazu bereit, Unterricht auch für die Öffentlichkeit anzubieten. Kooperationen existierten insbesondere auch zwischen den öffentlichen Bibliotheken und den Werksbibliotheken, zwischen Volkshochschulen und Werkfreizeiten.

Aber nicht nur eine einfache Theorie-Praxis-Diskrepanz relativiert die Vorstellung von einer Zweckfreiheit der Volksbildung, sondern auch die unterschiedlichen Positionen in der theoretischen Diskussion. Auch wenn die Zweckfreiheit sowohl der Institution Volkshochschule als auch ihrer Angebote ein oberstes Prinzip der damaligen Auseinandersetzung um die Volksbildung war, wie es beispielsweise mit Nachdruck auf der Reichsschulkonferenz von 1920 (vgl. Reichsministerium des Innern 1921) postuliert wurde, wandten sich nicht alle Hohenrodter völlig von jener Erwachsenenbildung ab, die im Kontext Betrieb stand oder für berufliche Zwecke funktionalisiert wurde, mehr noch: Einige sahen eine Auseinandersetzung als unumgehbar an. Während Rosenstock um eine humane Betriebsgestaltung und -erziehung bemüht war, bekannte sich unmittelbar nach dem Krieg von Erdberg (1919) zu Kerschensteiners Bildungsaxiom und vertrat den Standpunkt, dass individualisierende Bildungsarbeit eines berufliches Bezuges bedürfe: „Der Beruf muß das Zentrum sein, von dem aus sich die Bildung gestaltet, denn im Beruf liegt der stärkste Zwang und der wirkungsvollste Ausgangspunkt zu einer Auseinandersetzung mit der Außenwelt" (S. 31). Am Ende der 1920er-Jahre – der Zeit der ersten realistischen Wende (Laack 1984, S. 125) – nahm die Zahl der Publikationen, in denen sich die Autoren mit der beruflichen Bildung auseinander setzten zu. Und Ende der 1920er heißt es bei Weitsch (1929): „Mag es nämlich unter den Volksbildnern der Volkshochschule eine Anzahl solcher geben, denen die Vermittlung fachlich-zweckhaften Wissens und Könnens [...] ein Greuel ist, die sich in romantischer Gemeinschaftssäuselei ergehen und von dieser eine nebelhafte, neue Kultur oder die Rückkehr einer alten versprechen, für die Überzahl derselben trifft dies einfach nicht zu. Die Überzahl nämlich verneint die fachlich-zweckhafte Bildung durchaus nicht, sie hält sie im Gegenteil für sehr nötig für den Kampf der Tatsachen, in den die Jugend hineingestellt wird" (S. 85).

Auch als Ende der 1920er-Jahre die Industriepädagogik aufkam, ging dies nicht an der Theoriediskussion der Volksbildung vorbei. Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung hat – so Bäuerle (1930) – der Industriepädagogik „von Anfang an besondere Aufmerksamkeit geschenkt" (S. 55): „Industriepädagogik: kaum war das Wort geboren, da war es schon zum Schlagwort geworden! Es sollte bisher Getrenntes vereinigen – und schon ist der Kampf gegen den ‚industriepädagogischen Unfug' entbrannt. Soll man also die Hände davon lassen oder warten bis sich die Sache ‚geklärt' hat?" (S. 55).

Auf ihrer ersten Akademie, die im März 1927 stattfand, ging es auch um das Thema Industriepädagogik. Eingeladen waren neben Volkshochschullehrern und Studenten

Betriebsangehörige und Unternehmer (vgl. Hohenrodter Bund 1927, S. 52). Die Aufgabe dieser Gruppe war es, „die aus den Gesetzmäßigkeiten der modernen Wirtschaftsordnung folgende Abspaltung der Welt der Arbeit (des Produktionsprozesses) von den übrigen Lebensbereichen, und ihre Wirkung auf die Ordnung unseres Volkes festzustellen“ (S. 62). Im Protokoll wurde das Interesse der Deutschen Schule, die Volksbildung stärker für die Wirklichkeit des modernen Lebens zu öffnen, deutlich: Weniger plädierte dafür, dass die „Techniker“ ihre Erwartungen an die Volksbildung konkret formulieren müssten. „Alles käme darauf an, dass das Verhältnis von Technikern und Volksbildnern [...] jetzt möglichst genau erfasst würde (Gefahr der Versandung der Volksbildungsarbeit; ihrer Ausschaltung aus den entscheidenden Vorgängen der Gegenwart). Hier sei das Anliegen, das auch für die Deutsche Schule und ihre Weiterwirkung dringend sei“ (S. 130). Die Volksbildner müssten sich nun „ständig bereithalten [...] die neuen Aufgaben der Industriepädagogik zu übernehmen“ (ebd.). Allerdings warnte Weniger auch vor einer zu weit gehenden Vereinnahmung der Volksbildung durch die Industriepädagogik: „Die Beschränkung auf die jetzt in Angriff genommenen Aufgaben sei zu bejahen, doch müsse damit stets die Einsicht verbunden sein, dass es sich bei dieser praktischen Arbeit immer nur um ein kleines Stück des ganzen Aufgabenkomplexes handle“ (S. 134).

Die auf dieser ersten Akademie „begonnene Aussprache“ (Bäuerle 1930, S. 55) wurde auf der zweiten weiter fortgesetzt. In Kooperation mit dem Forschungsinstitut für Sozialwissenschaften der Universität Köln und dem Verband Rheinischer Volkshochschulen hat die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung im Februar 1929 eine Arbeitswoche in Köln und Königswinter durchgeführt, bei der es in einem ersten Teil um Stand und Aufgaben der Erwachsenenbildung, im zweiten Teil um das Thema „Erwachsenenbildung und Industriepädagogik“ ging. Außer der Erwachsenenbildung waren verschiedene Richtungen beruflicher Bildungsarbeit vertreten – der Reichsverbandes der deutschen Industrie, das DINTA, durch Arnhold und Schürholz, die christlichen Gewerkschaften und der ADGB.

Volksbildner und Industrievertreter trafen sich – wenn auch mit unterschiedlichen Motiven – in einigen brisanten Punkten: Beide Seiten kritisierten die Schulen, die Überladenheit der Berufsschulen mit Unterrichtsstoff, beide Seiten lehnten staatliche Interventionen in die Erwachsenenbildung ab und beide plädierten für eine „Beseelung“ der Industrie. Andererseits kam nicht nur von gewerkschaftlicher Seite, sondern auch von Volksbildnern massive Kritik an der Politik der Industriepädagogik und den Vorstellungen des DINTAs. Honigsheim (1930) sah eine Gefahr darin, dass „das zur Macht gelangte Neue, nämlich eben die Wirtschaftsmachtgebilde [versuchen], als Erben des Staates diese Erziehungsfunktionen in die Hand gespielt zu erhalten“ (S. 113). Er war auch einer der wenigen, der nicht die Verstaatlichung oder Verschulung von Bildung und Erziehung kritisierte, sondern im Gegenteil forderte: „Unter den heute in Frage kommenden Trägern derartiger Erziehung ist er derjenige, der immer noch, verglichen mit den Wirtschaftsmächten, die größere Chance in sich trägt, eine solche Menschenbildung nicht allein auf das Rentabilitätsprinzip aufzubauen“ (S. 117). Auch Michel

(1930) stand dem „direkte[n] Vorstoß der Industrieunternehmerschaft in die pädagogische Provinz“ (S. 51) äußerst kritisch gegenüber.

Skepsis wurde auch gegenüber der DINTA-Arbeit laut. Während Bäuerle (1930) sie noch recht wohlwollend rezipierte und hoffte, „daß sie sich auch über das Werk hinaus auswirkt“ (S. 58), sah Weitsch (1928) schon vor der industriepädagogischen Tagung das DINTA „als gemeinsames Problem der Gewerkschaften und der freien Volksbildung an“. Seine zentrale Kritik richtete sich gegen die Funktionalisierung von Pädagogik für die auf die christliche Lehre rekurrierende Ideologie und gegen das Menschenbild des DINTAs: „Es berührt schon sonderbar [...] wenn es heißt, daß der Wirtschaftskampf zwischen Unternehmer und Arbeiter auf einer gemeinsamen Ebene ausgefochten werden soll [...], so merkt man sehr bald, daß diese im Grunde nicht wirklich als gemeinsam gedacht ist, sondern daß es die des Kapitalismus ist, die Plattform, auf der der Unternehmer sich zu Hause fühlt, und auf die nun der Arbeiter eingeladen wird. [...]. Was aber noch mehr [...] eigenartig berührt, sind einige menschliche Mißzüge, die in ihren Schriften auffallen. Die öfter wiederkehrende Auffassung des Arbeiters als ‚das menschliche Material‘, das es zu ‚bewirtschaften‘ gälte, [...] und ebenso schlimm ist der Satz Horneffer’s, in dem er die Unternehmer auffordert, bezüglich der Auslese der Arbeiter sich der Chance der Zeit, der Arbeitslosigkeit ‚erbarmungslos zu bedienen‘. (So der Philosoph!)“ (S. 32f.). Er schlussfolgerte: „Die freie Volksbildung und ebenso die öffentliche Berufsschule werden also nicht in mehr oder minder freundnachbarlicher Haltung dem Dinta gegenüber Gewehr bei Fuß stehen können“ (S. 34). Die freie Volksbildung solle sich „auf die Seite der Gewerkschaften“ stellen (S. 35). Auch Michels Position war eindeutig: „Im zunehmenden Maße nämlich übernimmt das Unternehmertum in eigener Regie die Aufgabe nicht nur der theoretischen und praktischen Werks- und Berufsschulung, sondern auch der ‚Menschenführung’ als ‚Kampf um die Seele des Arbeiters’: durch ein geistig-seelisches Erziehungssystem altpreußischer Art, das unter der Leitung besonders dafür vorgebildeter Ingenieure zunächst dem jugendlichen Arbeiter nach Analogie des Staatheeres und im Geiste Oswalds Spenglers (‚Preußentum und Sozialismus’) in seiner Totalität gewinnen, d.h. wirtschaftshörig machen will“ (Michel 1930, S. 51).

Dennoch bestand Einigkeit unter den Volksbildnern der Deutschen Schule darin, dass Begegnungen und Aussprachen mit Unternehmern, Ingenieuren, Angestellten und Arbeitern fortgesetzt werden müssten. Unmittelbar nach den Treffen in Köln und Königswinter forderte der Rat der Deutschen Schule einen Arbeitsentwurf – allerdings ausgerechnet von Schürholz. Dieser bestätigte seine industriepädagogische und im Grunde DINTA-nahe Position, sah die pädagogische Arbeit der Wirtschaft in einer Isolation, plädierte für ein höheres Engagement der Volksbildner auf diesem Gebiet und eine öffentliche Anerkennung der Industriepädagogik. Jedoch bestand die Deutsche Schule auch darauf, dass die Auseinandersetzung mit der Industriepädagogik nur dann fortgesetzt werden könnte, wenn ihr umfassende sozialwissenschaftliche Forschungen der industriellen Tatsachen vorangehen würden. Auch sollte industriepädagogisches Material „unter dem Gesichtspunkt der Erwachsenenbildung“ (Bäuerle 1930, S. 61) ge-

sammelt und bearbeitet werden, denn „wer Erwachsenenbildung am Industriemenschen treiben will, muß wissen, was und wie dort schon, besonders bei dem industriellen Nachwuchs, gearbeitet wird“ (ebd.).

Vorgeschlagen wurde der Aufbau einer „industriepädagogischen Arbeitsstelle“ bei der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung, die aber nicht zustande kam: „[...] es fehlten die geeigneten Persönlichkeiten unter den Mitarbeitern, die sich dieser Aufgabe hauptberuflich widmen konnten, es fehlten auch die Mittel. Gelder aus dem preußischen Volksbildungsministerium waren dafür nicht einzuwerben, da ihm für derartige Bestrebungen die Zuständigkeit fehlte. Es kamen nur Reichsstellen dafür in Frage; sie aber zeigten sich Experimenten gegenüber verschlossen. Die Industrie oder die Gewerkschaften wegen der Finanzierung einer solchen Arbeit anzusprechen, verbot sich von der Sache her“ (Laack 1984, S. 196).

Schließlich war es die NS-Diktatur, die diese ersten Annäherungsversuche zerstörte und die betriebliche Weiterbildung in den Dienst ihrer Ideologie stellte.

Anmerkung

1 Karl Arnhold, Direktor des DINTAs, bescheinigte seiner Werkserziehung, dass sie „den Arbeiter bereits als Frucht im Mutterleibe erfasse und ihn erst entlasse, wenn er, unter den Klängen der Werkskapelle, nach der Einsegnung der Leiche in der Invaliden- und Alterswerkstatt des Werkes, auf den Schultern der Werksjugend zum Friedhof getragen werde“ (zit. n. Fricke 1950, S. 23).

Literatur

Bäuerle, T.: Mensch und Wirtschaft. In: Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung (Hrsg.): Jahrbuch für Erwachsenenbildung. Stuttgart 1930, S. 55–62

Bäumer, P. C.: Das Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung (Dinta). München 1930

Bonin, W. v.: Sozialpolitik und berufliche Aus- und Weiterbildung. In: Soziale Praxis, 39. Jg., 12, 1930, S. 284–286

Büchter, K./Kipp, M.: Werkzeitungen als Erziehungsinstrumente in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jg. 98, 2, 2002a, S. 225–245

Büchter, K./Kipp, M.: Zur „Wiederertüchtigung der Anbrüchigen“ in der industriellen Produktion. In: Baabe, S. u.a. (Hrsg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten. Paderborn 2002b, S. 63–73

DATSCH (Hrsg.): Abhandlungen und Berichte über Technisches Schulwesen. Band II, Leipzig 1911

De Man, H.: Der Kampf um die Arbeitsfreude. Jena 1927

Der Bosch-Zünder: Ratschläge für Mitarbeiter. 13. Jg., 3, 1931, S. 55

Erdberg, R.v.: Das freie Volksbildungswesen im neuen Deutschland. In: Ders. (Hrsg.): Freies Volksbildungswesen. Berlin 1919, S. 1–62

Fricke, F.: Dintageist und Wirtschaftsbürger. Köln 1950

Harney, K.: Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Frankfurt a.M. 1990

Hohenrodter Bund (Hrsg.): Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. Das erste Jahr. Stuttgart 1927

Honigsheim, P.: Menschenbildung und Industriepädagogik. In: Brauer, T. u.a. (Hrsg.): Sozialrechtliches Jahrbuch. Mannheim 1930, S. 106–117

Horneffer, E.: Wirtschafts-Pädagogik. In: Der Arbeitgeber. 15. Jg., 13, 1925, S. 57–59

Kruppsche Mitteilungen: Technische Lehrgänge für Kruppsche Werksangehörige, 10. Jg., Nr. 44, 1919, S. 268

Kruppsche Mitteilungen: Jahresversammlung am 26. Juni. 11. Jg., 27, 1920, S. 140

Kühne, A.: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 2. Aufl., Leipzig 1929

Laack, F.: Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1984

Landmann, H.: Betriebspolitik I. In: Der Arbeitgeber. 20. Jg., 3, 1930, S. 61–67

Michel, E.: Arbeitswoche für Erwachsenenbildung und Industriepädagogik im Rheinland. In: Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung (Hrsg.): Jahrbuch für Erwachsenenbildung. 2. Folge, Stuttgart 1930, S. 48–54

Osram-Nachrichten (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis der Volkshochschule. 4. Jg., Nr. 19, 1922, S. 2

Osram-Nachrichten: Unterricht und Volksgesundung. 2. Jg., 7, 1920, S. 1

Osthold, P.: Der Kampf um die Seele unseres Arbeiters. Düsseldorf 1926

Reichsministerium des Innern (Hrsg.): Die Reichsschulkonferenz 1920. Leipzig 1921

Riedel, J. (Hrsg.): Arbeitskunde. Grundlagen, Bedingungen und Ziel der wirtschaftlichen Arbeit. Leipzig 1925

Schönhaar, R.: Über Fachkenntnisse. In: Der Bosch-Zünder. 3. Jg., 1, 1921, S. 23–24

Schürholz, F.: Industrie und Volkserziehung. In: Brauer, T. u.a.: Sozialrechtliches Jahrbuch. Mannheim 1930, S. 91–105

Schütte, F.: Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus. Weinheim 1992

Weitsch, E.: Dinta und freie Volksbildung. In: Freie Volksbildung. 3. Jg., 1928, S. 25–38

Weitsch, E.: Hauskrieg oder Arbeitsteilung in der Erwachsenenbildung. In: Freie Volksbildung. 4. Jg., 1929, S. 77–91

Ingrid Miethe

„Die Universität dem Volke!“ Entwicklungsphasen der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) der DDR

Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) der DDR existierten von 1949 bis 1962/1963. Vorläufer der ABF waren die 1945/46 auf dem Gebiet der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) entstandenen Vorstudienabteilungen (VA).[1] Zielstellung dieser Einrichtungen war es, Arbeiter- und Bauernkindern das Ablegen des Abiturs zu ermöglichen und damit den Weg zu einem Universitätsstudium zu eröffnen. Insgesamt haben im Zeitraum von 1946 bis 1962 etwa 35.000 Absolvent(inn)en in diesen Einrichtungen das Abitur abgelegt.[2]

Während diese Institutionen für deren Befürworter „Schrittmacher beim Niederreißen der Bildungsschranken und bei der Eroberung der Hochschulen durch die Arbeiterklasse“ (Lammel 1986a: 317) waren, wurden sie von der Gegenseite sehr schnell als „stalinistische Kaderschmieden“ verstanden, die in erster Linie die Funktion der Schaffung eines SED-loyalen Nachwuchses hatten. Was waren diese Institutionen? Ein Großexperiment zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit oder Bildungseinrichtungen, mit der Funktion der Heranbildung einer SED-loyalen neuen Elite? Die Beantwortung dieser Frage ist sehr komplex und kann in der Kürze des Beitrages nur ansatzweise umrissen werden. Im Folgenden sollen verschiedene Phasen dieser Entwicklung aufgezeigt werden. Dabei wird deutlich gemacht, dass die ABF in den verschiedenen Phasen eine unterschiedliche Funktion hatte und es in jeder Phase eine – unterschiedlich große – Diskrepanz zwischen dem Anspruch der SED und dessen Umsetzung an den ABF gab. Die Ausführungen sind Teil eines Forschungsprojektes[3] und basieren auf Archivrecherchen in allen einschlägigen Archiven[4] sowie biografisch-narrativen Interviews mit Lehrkräften und Absolvent(inn)en der ABF.[5]

1. Phase: Kompensation von Kriegsfolgen (1945/46 bis 1951)

Eine erste Phase der Entwicklung der ABF lässt sich für den Zeitraum der Gründung der VA (1945/46)[6] bis zum Beginn der Durchführung der 2. Hochschulreform im Herbst 1951 beschreiben. Obwohl die Umwandlung der VA zur ABF im Herbst 1949 eine deutliche Zäsur darstellt, lassen sich im Hinblick auf die Funktion dieser Institution über diesen Zeitpunkt hinweg Gemeinsamkeiten finden, die es sinnvoll erscheinen lassen, diesen Zeitraum in einer größeren Einheit zusammenzufassen.

Eine Gemeinsamkeit dieser Phase besteht im teilweisen Erhalt einer föderalen Grundstruktur. Auch wenn sich in diesem Zeitraum ein Prozess der zunehmenden Zentralisierung verzeichnen lässt, der mit der Bildung des Staatssekretariats für Hochschulwe-

sen (SFH) seinen Höhepunkt und Abschluss findet, existierten doch bis zu diesem Zeitpunkt in der Praxis immer noch föderale Reststrukturen, die der Durchsetzung des Zentralismus teilweise im Wege standen. Die Deutsche (Zentral)verwaltung für Volksbildung (DVV) in Berlin beanspruchte zwar von Anfang an ein Mitspracherecht, ihr realer Einfluss auf die jeweiligen Länder blieb jedoch zunächst gering (Schneider 1995; Hoyer 2001). Nach Gründung der ABF lag die Zuständigkeit zunächst im Ministerium für Volksbildung in Berlin. In der Praxis kam es aber auch nach 1949 teilweise noch zu einer Art Doppelzuständigkeit zwischen Berlin und den jeweiligen Landesregierungen. Erst nach Bildung des SFH und darin der Abteilung ABF im Februar 1951 lag die Zuständigkeit eindeutig in Berlin und nicht mehr auf Ebene der Länder, die 1952 ohnehin aufgelöst wurden. Auch die Lehrplangestaltung wurde zunächst noch nicht ausschließlich zentral vorgenommen, sondern lag zunächst in den Händen der jeweiligen ABF. Zentrale und allgemein verbindliche Lehrpläne lagen erst ab Ende 1951 vor.[7]

Eine andere Gemeinsamkeit dieser Phase besteht im Hinblick auf die Zusammensetzung der Studierenden und des Lehrkörpers. Obwohl bei den Zulassungen von Anfang an sehr stark auf die soziale Zusammensetzung der Studierenden geachtet wurde, erwies sich die Rekrutierung von Arbeitern und v.a. auch von Bauern als ausgesprochen schwierig. Stallmann (1980: 90ff.) zeigt auf, dass Aufnahmebestimmungen relativ weit ausgelegt wurden und es erst nach und nach zu einer Eingrenzung des Teilnehmerkreises auf Arbeiter und Bauern kam,[8] wobei hier große regionale Unterschiede deutlich werden.[9] Stattdessen werden – vor allem im Vergleich zu späteren Immatrikulationsjahrgängen – ein relativ hoher Altersdurchschnitt der Studierenden und eine relativ gute Vorbildung deutlich.[10] Ein Großteil v.a. der männlichen Studierenden gehörte den Geburtsjahrgängen an, deren Schulbildung durch die Einberufung zur Wehrmacht unter- bzw. abgebrochen worden war. Auch von Seiten des SFH werden die Studierenden dieses Zeitraumes – im Unterschied zu späteren Immatrikulationsjahrgängen – als sehr spezifische Klientel beschrieben, nämlich als „bildungshungrig", „lebenserfahren" und „politisch reif".[11] Der SED-Anteil unter den Studierenden erreicht in diesem Zeitraum einen später nie wieder erreichten Höchststand, wobei aber auch gesagt werden muss, dass über die Hälfte keiner Partei angehörten. An diesem Sozialprofil wird deutlich, dass die ABF in diesem Zeitraum nicht ausschließlich der angestrebten Veränderung der Sozialstruktur bzw. der Bildung einer eigenen, sozialistischen Intelligenz gedient haben, sondern zunächst durchaus auch noch die Funktion hatten, kriegsbedingte Bildungsrückstände auszugleichen.

Die Zusammensetzung des Lehrkörpers entsprach in diesem Zeitraum keineswegs den Vorstellungen der SED. Obwohl der Anspruch formuliert wurde, die Lehrkräfte sollten sowohl in fachlicher als auch in politischer Hinsicht „höchsten Anforderungen genügen", mussten v.a. in politischer Hinsicht deutliche Abstriche gemacht werden. In Ermangelung anderer Lehrkräfte musste auf die alten, vor 1945 (und zumeist sogar vor 1933) ausgebildeten und bürgerlich geprägten Lehrkräfte zurückgegriffen werden, die entweder gar nicht SED-Mitglieder waren oder aber diese Linie nur halbherzig vertraten. Diese Lehrkräfte konnten auch nicht ohne weiteres durch Neulehrer ersetzt wer-

den, da die ABF auf deren Fachwissen angewiesen war. Die Vermittlung eines fundierten Fachwissens war unumgänglich, da die in vielen Fachdisziplinen – trotz aller Bemühungen der SED – stark bürgerlich geprägten Universitäten (vgl. Jessen 1998) den ABF-Absolvent(inn)en oft genug skeptisch bis ablehnend gegenüber standen. Erst ab Anfang der 1950er-Jahre wurden die alten Lehrkräfte an der ABF zunehmend durch die an den nach 1946 neu eingerichteten Pädagogischen Fakultäten ausgebildeten Lehrkräfte ersetzt.

Zusammengefasst lässt sich über diese Phase sagen, dass die VA/ABF überwiegend die Funktion hatten, kriegsbedingte Bildungsrückstände auszugleichen und die von der SED – auch in diesem Zeitraum bereits – intendierte politisch-ideologische Schulung durch einen stark bürgerlich geprägten Lehrkörper und eine relative pädagogische Freiheit der Institution nur begrenzt umgesetzt wurde.

2. Phase: Euphorie und Ernüchterung (1951 bis 1956)

Mit Beginn der 2. Hochschulreform (ab Studienjahr 1951/52) kam es zu einer zunehmenden Zentralisierung des gesamten Hochschulwesens der DDR. Die Zuständigkeit lag nach Auflösung der Flächenländer ausschließlich im SFH, Lehrpläne wurden zentral vorgeben und es wurde das Delegationsprinzip zur ABF eingeführt, d.h. die Studierenden konnten sich nicht mehr selbst bewerben, sondern wurden von den Betrieben und Genossenschaften zum Studium delegiert. In diesem Zeitraum kam es zu einer Zunahme der Anzahl der Studierenden, eine Entwicklung, die bereits durch die Anweisung Nr. 54 des Ministeriums für Volksbildung vom 29.7.1950 eingeleitet und auf der 2. Parteikonferenz der SED im Juli 1952 endgültig beschlossen wurde. Die Zahl der Studierenden richtete sich dabei nach vom Staatssekretariat (in Absprache mit dem ZK der SED) vorgegebenen Kontingentziffern. Im Jahre 1952 kam es demzufolge zu einer Verdreifachung der Studierendenzahlen gegenüber denen von 1949.[12]

Mit dieser neuen Art der Rekrutierung und der quantitativen Expansion kam es zu neuen Problemen, denn die Praxis zeigte sehr schnell, dass motivierte und befähigte Bewerber(innen) nicht unbegrenzt vorhanden waren. Das Rekrutierungsproblem wurde noch durch die Konkurrenzsituation zu anderen neu gegründeten Bildungsinstitutionen (z.B. Fachschulen, Meister- und Aktivistenlehrgänge, Sonderreifeprüfung, Industrieinstitute) und eine sich verstärkende Werbung zur Kasernierten Volkspolizei verstärkt, die alle auf dasselbe Klientel rekurrierten. In der Folge mussten „aus Kontingentgründen“ Jugendliche zur ABF zugelassen werden, die „nur sehr bedingt oder nicht mehr zum Studium geeignet“ waren und deren „Leistungswillen“ oft aufgrund fehlender Motivation „versagte“.[13] Die Folgen dieser Rekrutierungsstrategien wurden in einer vom Pädagogischen Beirat[14] im SFH durchgeführten Untersuchung zum Verbleib der ehemaligen ABF-Absolvent(inn)en an den Fachfakultäten offensichtlich.[15] Es wurde festgestellt, „dass durch die in den letzten Jahren im Gesamtgefüge der Bildungsinstitu-

tionen unserer Republik eingetretene Veränderung eine Diskrepanz zwischen der den ABF gestellten Aufgaben und der von ihr tatsächlich gespielten Rolle entstanden ist."[16] Wie die Untersuchung verdeutlicht, war seit 1952 ein „Absinken der fachlichen und moralischen Qualität der Studenten zu verzeichnen."[17] Über ein Drittel aller an die ABF aufgenommen Student(inn)en erreichten bereits das Ziel der ABF nicht.[18] Im Unterschied zu den früheren Immatrikulationsjahrgängen versagten viele der ehemaligen ABF-Absolvent(inn)en beim Übergang an die Fachfakultäten: An der Fakultät für Maschinenbau der TU Dresden, waren beispielsweise bis zum 3. Semester bereits 30,7% der immatrikulierten ABF-Student(inn)en ausgeschieden und in den Fachrichtungen Slawistik und Mathematik der Universität Halle mussten nach dem 1. Studienjahr des Jahrganges 1953 die Hälfte aller ABF-Student(inn)en aus fachlichen Gründen exmatrikuliert werden.[19]

Auch in politischer Hinsicht blieben die ABF-Absolvent(inn)en hinter den Erwartungen der SED zurück. So war der Anteil an SED-Mitgliedern seit der Zeit der VA kontinuierlich rückläufig und bewegte sich Mitte der 1950er-Jahre im einstelligen Prozentbereich.[20] Ebenso wird festgestellt, dass sich die ehemaligen ABF-Absolvent(inn)en an den Fachfakultäten oft nur noch begrenzt politisch betätigen. Zusammengefasst lässt sich über diese Phase sagen, dass der Versuch, die Übertragung der guten Erfahrungen der 1. Phase (Bestehen der Studierenden an Fachfakultäten, politisch bewusste Studierende) auf eine größere Anzahl Studierende nur begrenzt umsetzen ließ und die Realität sowohl fachlich als auch politisch hinter den Erwartungen der SED zurückblieb.

Zunehmend wurde die Frage der Weiterexistenz der ABF innerhalb des SFH auch unter einer volkswirtschaftlichen Kosten-Nutzen-Perspektive diskutiert. Außerdem wurde auf das Problem der geburtenschwachen 1940er-Jahrgänge hingewiesen. Aufgrund dessen war ein Arbeitskräftemangel absehbar und es erschien volkswirtschaftlich sinnvoll, Qualifizierungswege zu propagieren, die parallel zur Berufstätigkeit zu absolvieren sind (z.B. Abendvolkshochschulen, Fernstudium). Entsprechend stellte der Ende 1956 vom SFH an das ZK der SED unterbreitete Vorschlag zur Reduzierung, teilweisen Schließung und Umstrukturierung (Verlängerung des Studiums, Orientierung an Fachabitur, Verringerung der Klassengröße) der ABF eine pädagogische und volkswirtschaftlich nahe liegende Entscheidung dar. Dieser Vorschlag des SFH fand jedoch nicht die Billigung des ZK der SED, womit eine neue Phase in der Entwicklung der ABF eingeleitet wurde.

3. Phase: Politische Funktionalisierung und Disziplinierung (1957 – 1958)

Auch wenn die politische Loyalität der ABF-Studierenden oft hinter den Erwartungen der SED zurückblieb, stellten diese doch – im Vergleich zu anderen Bildungsinstitutionen wie Oberschulen oder Universitäten – ein relativ verlässliches Bollwerk dar. Gerade in politischen Krisenzeiten, wie z.B. am 17. Juni 1953 oder beim Ungarnaufstand 1956, erwiesen sich die ABF als verlässliche Stützen, die im Unterschied zu anderen

Fakultäten auch aktiv für die Interessen der SED eintraten.[21] Der Reduzierungsvorschlag des SFH fiel in die politisch angespannte Situation im Gefolge der Ungarnereignisse sowie den Beginn von Fraktionskämpfen innerhalb der SED.[22] In dieser Situation setzten sich die Kräfte innerhalb des ZK der SED durch, denen es im Moment „aus politischen Gründen" nicht vertretbar schien, die ABF zu reduzieren, noch dazu „der gegenwärtige Stand an den Oberschulen dieser Zielsetzung [Anm. I.M.: Einfluss der Arbeiterklasse an der Universität zu stärken] nicht gerecht wird und in absehbarer Zeit nicht damit gerechnet werden kann, dass die Lage an den Universitäten durch den Nachwuchs von den Oberschulen geändert werden könnte."[23] Das Ablehnen der Vorlage des SFH durch das ZK der SED stellt eine eindeutig politische Entscheidung, gegen die pädagogischen und volkswirtschaftlichen Argumentationen des SFH, dar. Am 12.3.57 wurde den Direktoren der ABF der DDR durch das SFH mitgeteilt, dass keine Schließungen erfolgen werden.[24]

Mit dieser Entscheidung wurden die ABF in der bisherigen Form erhalten, es verändert sich allerdings deren Charakter. Kann bis dahin von einer Gleichwertigkeit sowohl der fachlichen als auch politischen Bildung ausgegangen werden, kommt es nunmehr zu einer Verstärkung der „erzieherischen Arbeit". Im Jahresarbeitsplan des SFH für das Studienjahr 1957/58 wurde als erste Hauptaufgabe genannt, dass „der politisch-ideologischen Arbeit (…) gegenüber der fachlichen Arbeit mehr Gewicht verschafft werden"[25] muss. Diese politische Schulung bezog sich zwar auch auf die Studierenden, Hauptzielgruppe waren jedoch die Lehrkräfte. 1958 wurde eine zentrale „Konferenz zur sozialistischen Erziehung an der ABF" durchgeführt auf der „die Ursachen für das Zurückbleiben der ABF in der politischen Arbeit innerhalb der letzten 1 Jahre" untersucht werden sollten.[26] Eng verbunden mit diesen als „Kampf gegen das Zurückbleiben" oder „Erziehung der Erzieher" bezeichneten Kampagnen stand die in diesem Zeitraum stattfindende Revisionismusdebatte. Im Zuge dieser Debatte kam es zu zahlreichen Disziplinarverfahren, Entlassungen und im weiteren Verlauf auch zur Republikflucht von Lehrkräften und verantwortlichen Mitarbeitern im Staatsapparat. Ein Großteil der für die Vorlage von 1956 verantwortlichen Mitarbeiter(innen) im SFH wurde nun zu einer „rechten opportunistischen Strömung" konstruiert.[27] Aus Angst, selbst Ziel des Revisionismusvorwurfes zu werden, waren auch die Lehrkräfte in dieser Zeit sehr bestrebt, die „politische Linie" im Unterricht akkurat – und oft auch gegen die eigene Überzeugung – einzuhalten.[28]

Der Begriff der „stalinistischen Kaderschmiede" ist wohl am ehesten für diese Phase angebracht, die eindeutig von einer politischen Instrumentalisierung geprägt ist und in der politische Loyalitätsbekundungen und Schulungen über die Vermittlung von Fachwissen gestellt wurde. Die ABF, als Institution, die vom Anspruch der SED her eine politische Vorbildfunktion einnehmen sollte, geriet dabei in starkem Maße in die innerparteilichen Machtkämpfe und Auseinandersetzungen dieser Jahre hinein.

4. Phase: Ausbau des Fachabiturs und Auflösung der ABF (1959 bis 1962/63)

Nach dem 5. Parteitag der SED im Juli 1958 kam es zur Beendigung der Revisionismusdebatte und es setzte zunehmend wieder eine Verfachlichung der Diskussion ein. Die Diskussionen innerhalb des SFH im Hinblick auf die weitere Entwicklung der ABF schlossen im Wesentlichen an die Argumentationen und Forderungen des Jahres 1956 an, wobei nunmehr – stärker noch als 1956 – volkswirtschaftlich argumentiert wurde. Diese volkswirtschaftlichen Begründungen weisen auf den Arbeitskräftemangel in der Produktion und den zu erwartenden erhöhten Bedarf an „wissenschaftlich-technischer Intelligenz" hin. Ab 1959 erfolgte eine zunehmende Umorientierung der ABF in Richtung auf verkürzte und fachspezifische Kurse, die nicht mehr ein Vollabitur, sondern lediglich ein Fachabitur ermöglichen sollte. So kam es ab 1959 an allen ABF zu zahlreichen Ein- bzw. Zweijahreskursen zur Vorbereitung auf ein Studium in volkswirtschaftlich notwendigen Zweigen (Lehrerkurse, Chemiestudium, Landwirtschaftsstudium) sowie zur Umwandlung der bis dahin allgemein bildenden ABF Dresden und Karl-Marx-Stadt zu einer technisch orientierten so genannten „Spezial-ABF".[29]

Anfang 1961 wurde von der Staatlichen Plankommission für den Volkswirtschaftsplan eine Reduzierung der Zulassungszahlen vorgesehen, da „die gegenwärtige Arbeitskräftelage im Bereich der materiellen Produktion (dazu zwinge) nach Wegen zu suchen, die bei der Qualifizierung von Kadern aus diesem Bereich eine Qualifizierung mit möglichst kurzzeitiger Unterbrechung der Berufstätigkeit ermöglichen." Außerdem, so die Vertreter der Staatlichen Plankommission, ständen „ab 1964 eine weitaus größere Zahl von Abiturienten zur Verfügung (…) als Zulassungsmöglichkeiten an den Universitäten und Hochschulen bestehen."[30] Dieser Entwurf wurde im März 1962 vom ZK der SED bestätigt (Lammel 1986a: 28). Als „Hauptwege" zum Abitur galten nunmehr die auf dem 4. Plenum der SED vorgeschlagenen Wege über die Oberschulen bzw. die Berufsausbildung mit Abitur. Im Verlaufe der Jahre 1962/63 kam es zur Schließung fast aller ABF der DDR.[31] Ob für die Schließung nur volkswirtschaftliche Gründe Ausschlag gebend waren, oder ob für diese Entscheidung des ZK der SED auch die innenpolitische Konsolidierung der DDR nach dem Mauerbau 1961 eine Rolle gespielt hat, kann nur gemutmaßt werden, da sich in den erhaltenen Dokumenten keine expliziten Hinweise auf eine derartige Verbindung finden lassen. Dass der SED die Schließung dieser Bildungsinstitution nicht so angenehm war, wird symbolisch im offiziellen Sprachgebrauch deutlich. Obwohl seit 1963 de facto keine ABF nach altem Profil mehr existierten, wurden diese Einrichtungen offiziell nie geschlossen. Die in den Vorlagen des SFH zunächst noch benutzte Formulierung „Reduzierung und Auflösung der ABF" wurde durch das ZK der SED geändert in „Konzentrierung der Ausbildung"[32] – ein Sprachgebrauch, der bis zum Ende in der DDR-Rezeption aufrechterhalten wurde (vgl. z.B. Lammel 1986b). Offensichtlich war der SED daran gelegen, die Weiterexistenz dieser Bildungsinstitution – und damit ja auch den Eindruck der gezielten Förderung von Arbeitern und Bauern – nach außen hin weiter zu demonstrieren.

Fazit

Die enormen Hoffnungen der SED, über die ABF eine große Anzahl SED-loyaler Arbeiter und Bauern an die Universitäten entsenden zu können, erwiesen sich als Illusion. Der Versuch, die positiven Erfahrungen aus der unmittelbaren Nachkriegszeit auf eine große Anzahl Studierender zu übertragen, traf auf die Schwierigkeit, dass geeignete Bewerber(innen) nicht in ausreichendem Maße vorhanden waren und die erforderlichen fachlichen Leistungen nur von einem Teil der Studierenden zu erbringen waren. Politisch sind diese Institutionen ambivalent einzuschätzen. Einerseits blieb auch hier die Realität hinter den Erwartungen der SED zurück: Der überwiegende Teil der Studierenden war parteipolitisch nicht gebunden und der Anteil der SED-Mitglieder unter den Studierenden war seit Anfang der 50er-Jahre deutlich rückläufig. Auch im Hinblick auf ihre Aktivität an den Universitäten und Hochschulen der DDR wird von Seiten der SED immer wieder das fehlende Engagement der ehemaligen ABF-Absolvent(inn)en beklagt. Das darf aber andererseits nicht darüber hinweg täuschen, dass die ABF im Vergleich zur Universität immer noch eine relativ loyale Festung darstellten, auf die sich die SED, v.a. in Krisenzeiten, verlassen konnte.

Die ABF auf die Funktion einer „Kaderschmiede" zu reduzieren, wird der Vielschichtigkeit dieser Bildungsinstitution allerdings nicht gerecht. Eine eindeutige Dominanz des Politischen über die Fachausbildung ist nur für die 3. Phase der Entwicklung der ABF (1957–1958) festzustellen. Ansonsten lässt sich die Orientierung der ABF eher als eine Gleichwertigkeit von politischer und fachlicher Ausbildung beschreiben. Dies nicht zuletzt deshalb, da die Absolvent(inn)en nach dem Abitur vor der Notwendigkeit standen, an den jeweiligen Fachfakultäten bestehen zu müssen, also auf eine fundierte Vermittlung von Fachwissen angewiesen waren. Letztendlich muss eine Bildungsinstitution wie die ABF immer auch im Kontext der Umgestaltung des gesamten Bildungswesens der DDR gesehen werden, denn der politisch-ideologische Anspruch der SED erstreckte sich nicht nur auf die ABF, sondern zunehmend auf das gesamte Schulwesen (z.B. Geißler 2000; Häder/Tenorth 1997; Mietzner 1998) und die Universitäten der DDR (z.B. Connelly 2000; Jessen 1998). Eine enge Verzahnung von Fachwissen mit politischer Schulung stellt keineswegs eine Spezifik der ABF dar, sondern ist als ein dem DDR-System immanentes Problem anzusehen.

Letztendlich hat die ABF – trotz aller hier benannten Mängel und Probleme – auch eine gewaltige Bildungsleistung erbracht, die es bis zu diesem Zeitpunkt in diesem Ausmaß in der deutschen Bildungsgeschichte nicht gegeben hat. Denn: Auch wenn nach Ablegen des Abiturs an der ABF nicht alle Studierenden im Fachstudium erfolgreich waren, ist damit doch einer großen Anzahl Menschen der Weg zu höherer Bildung eröffnet worden, die ohne diese spezifische Förderung zum größten Teil nie ein Universitätsstudium aufgenommen hätten. Durch die ideologische Überfrachtung der Rezeption dieser Institution vor 1989 wird m.E. bisher auch der Blick dafür verstellt, was diese Institutionen bildungsgeschichtlich auch geleistet haben.

Anmerkungen

1 Auch bezeichnet als: Vorstudienschulen, Vorsemester oder Vorstudienanstalten. Von Seiten der Deutschen Verwaltung für Volksbildung wurde ab 1948 der Begriff der Vorstudienabteilungen (an den Universitäten) verbindlich eingeführt.

2 Die Zahlenangaben schwanken etwas. Lammel (1986a: 317) gibt für die Vorstudienanstalten (1946–1949) ca. 4.500 Absolventen und für die Zeit der ABF ca. 36.000 Absolventen an, wobei er die Absolventen der ABF Halle und Freiberg bis 1968 dazuzählt.

3 DFG-Projekt: „Die ABF Greifswald. Eine biografische Institutionenanalyse".

4 Basis für den hier vorliegenden Artikel sind v.a. die Akten der Deutschen Verwaltung für Volksbildung (1946–1949), des Volksbildungsministeriums Berlin (1949–1951) sowie des Staatsekretariats für Hochschulwesen (1951 – 1962) im Bundesarchiv (BArch), sowie die Akten des ZK der SED im Archiv Stiftung der Parteien und Massenorganisationen (SAPMO-BArch) in Berlin.

5 Es wurden 30 Interviews mit Lehrkräften und Funktionseliten der ABF Greifswald, sowie 10 Interviews mit Absolvent(inn)en durchgeführt.

6 Die VA in Jena wurde bereits Ende 1945 gegründet. Alle anderen entstanden im Verlauf des Jahres 1946.

7 Schreiben der Abt. ABF des SFH vom 19.12.1951 an alle ABF (BArch, DR 3/488, o.S.).

8 Die Zuordnung erfolgte nach dem Beruf des Vaters. Diese Kategorie ist nicht ganz einheitlich und auch nicht immer trennscharf, worauf hier jedoch nicht näher eingegangen werden kann.

9 In Thüringen wurden beispielsweise 1948 weniger als die Hälfte aller Studierenden der Kategorie Arbeiter und Bauern zugezählt, während in den VA des Landes Mecklenburg dieser Anteil bei ca. 70% lag (vgl. z.B. Schneider 1998: 47 oder Statistik des Studentenreferats der DVV (BArch, DR 2/639, S. 15)).

10 Im Immatrikulationsjahrgang 1949/50 hatte etwa ein Drittel der Studierenden eine weiterführende Schule (Mittelschule, Fachschule, Oberschule) besucht und etwa die Hälfte war über 20 Jahre alt (vgl. Statistik in BArch, DR 3/430, o.S.).

11 Kollegiumsvorlage 2/8/54 vom 12.3.1954 (BArch, DR 3/149, o.S.).

12 Vgl. Statistisches Jahrbuch der DDR. Berlin 1956.

13 Entwicklung und Aufgaben der ABF im 2. Fünfjahrplan (5.11.1956) (BARch, DR 3/489, o.S.).

14 Der Pädagogische Beirat beim Staatssekretariat wurde gemäß dem Beschluss des Ministerrats der DDR vom 28.8.1952 gegründet (BArch, DR 3/472, o.S.).

15 Es wurde die Fakultät für Maschinenbau der TH Dresden, die Medizinische Fakultät der Universität Jena sowie die Fachrichtungen Slawistik, Mathematik und Medizin der Universität Halle untersucht.

16 Entwicklung und Aufgaben der ABF im 2. Fünfjahrplan (5.11.1956), (BArch, DR 3/489, o.S.).

17 Protokoll über die 7. Sitzung des Pädagogischen Beirats am 29.3.55 (BArch, DR 3/472, o.S.).

18 BArch, DR 3/496, o.S.

19 Protokoll über die 7. Sitzung des Pädagogischen Beirats am 29.3.55 (BArch, DR 3/472, o.S.).

20 Der Anteil der SED-Mitglieder unter den Studierenden betrug 1952: 8,3%, 1953: 8%, 1954: 14,1%, 1955: 3,8%, 1956: 4% (BArch, DR DR 3, 489, o.S.) 1957: 7% (BArch, DR 3, 1402).

21 Z.B. Kollegiumsvorlage 2/2/54 vom 12.3.1954 (BArch, DR 3/149, o.S.) sowie Einschätzung der gegenwärtigen Lage an den Universitäten (8.11.1956, ZK der SED), SAPMO-BArch, DY30/IV2/904/56, S. 93.

22 Vgl. die Auseinandersetzungen um die „Harich-Janka-Gruppe" (1956/57).

23 „Zu den Gedanken der Perspektive der ABF", (BArch, DR 3/496) (ohne Datum, ohne Unterschrift, aus Kontext erschlossen, handelt es sich um die Mitschrift des am 8.3.57 im ZK der SED stattgefundenen mündlichen Gespräches zwischen Vertreter(inne)n des SFH und des ZK der SED, in dem die Entscheidung über die Zukunft der ABF getroffen wurde).

24 BArch, DR 3/569, o.S.

25 BArch, DR 3/497, o.S.

26 Konferenz über sozialistische Erziehung an der ABF (3.3.58) SFH (Lammel) an Dahlem (SAPMO-BArch, DY 30/IV2/904/466, S. 80.

27 Vgl. den Vorgang in BArch, DR 3/MHF/SED-GO/74.

28 Vgl. die Darstellung dieser Phase in den lebensgeschichtlichen Interviews.

29 Vgl. Dokumente in Lammel 1988: 224–232, sowie Lammel 1986b: 26.

30 Vertrauliche Dienstsache des SFH (10.2.1961), (BArch, DR 3/1404, o.S.).

31 1964 wurde noch die ABF der Pädagogischen Hochschule in Potsdam geschlossen. Nach 1964 existierte nur noch die ABF der Bergakademie Freiberg, die jedoch eine marginale Anzahl an Studierenden hatte und eine „Spezial-ABF" war, d.h. fachspezifisch qualifizierte. Die ABF II in Halle behielt zwar bis 1989 die Bezeichnung „ABF", übernahm aber einen völlig veränderten Bildungsauftrag, indem sie Oberschüler(innen) auf ein Auslandsstudium vorbereitete.

32 BArch, DR 3/5366, o.S.

Literatur

Connelly, J.: The Sovietization of East Germany, Czech, and Polish Higher Education 1945–1956. Chapel Hill and London 2000

Geißler, G.: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt/M. 2000

Häder, S./Tenorth, H.-E. (Hg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim 1997

Hoyer, S.: „Arbeiter an die Universität". Die Vorbereitungskurse zum Hochschulstudium in Sachsen 1946–1949. In: Neues Archiv für sächsische Geschichte. Neustadt 2001, S. 239–261

Jessen, R.: Universitäten und Eliten im Osten nach 1945. In: Geschichte und Gesellschaft. 24(1), 1998, S. 24–54

Lammel, H.-J.: Arbeiter und Bauern auf die Hochschulen! Zur Entwicklung des Arbeiter- und Bauernstudiums in der Anfangsphase der antifaschistisch-demokratischen Erneuerung des Hochschulwesen. In: Das Hochschulwesen, 34, 1986a, S. 317–324

Lammel, H.-J.: Reduzierung und Konzentration der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten in der ersten Hälfte der sechziger Jahre – Einrichtung von Lehrgängen für junge Facharbeiter zur Vorbereitung auf das Studium zu Beginn der siebziger Jahre. In: Zentralinstitut für Hochschulbildung (Hg.). Beiträge zur Geschichte des Hochschulwesens in der DDR, Teil III, Berlin 1986b, S. 24–32

Lammel, H.-J.: Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Studien zur Hochschulentwicklung. Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin 1987 (Teil 1), 1988 (Teil 2)

Mietzner, U.: Enteignung der Subjekte – Lehrer und Schule in der DDR. Eine Schule in Mecklenburg von 1945 bis zum Mauerbau. Opladen 1998

Olbertz, J.-H.: Vorstudienanstalten und Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten in Ostdeutschland und der jungen DDR – Das Beispiel Halle. In: Löw, M./Meister, D./Sander, U. (Hg.): Pädagogik im Umbruch. Opladen 1995, S. 69–96

Schneider, M. C.: Chancengleichheit oder Kaderauslese? Zu Intentionen, Traditionen und Wandel der Vorstudienanstalten und Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten in der SBZ/DDR zwischen 1945 und 1952. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., Nr. 6/1995, S. 959–983

Schneider, M. C.: Bildung für neue Eliten. Die Gründung der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten. Berichte und Studien Nr. 13. Herausgegeben vom Hannah-Ahrendt-Institut für Totalitarismusforschung e.V. an der TU Dresden 1998

Stallmann, H.: Hochschulzugang in der SBZ/DDR 1945–1959. St. Augustin 1980

ARBEITSGRUPPE 5
RELATION ZWISCHEN POLITISCHER JUGENDBILDUNG UND ERWACHSENENBILDUNG

Moderation: Bernd Dewe

Bernd Dewe

„Demokratische Rationalität“ als Konvergenzperspektive für die politische Jugendbildung und Erwachsenenbildung

1.

Kernelement einer modernen Auffassung von politischer Bildung, die nicht nur als bloße Reaktion auf die gegenwärtige Kritik der normativen Ansätze und der auf politische Institutionenkunde reduzierten Konzepte in der politischen Jugendbildung und Erwachsenenbildung zu verstehen ist, sondern die darüber hinaus eine mögliche Alternative zum drohenden Qualitätsverlust in der politischen Erwachsenenbildung nach der „Krise der politischen Bildung“ (vgl. Dewe/Ferchhoff 1984; Siebert 1995) darstellt, ist das, was ich demokratische Rationalität – im Gegensatz zu ausschließlich wirtschaftlicher oder rein fachlich-wissenschaftlicher Rationalität – nennen möchte. Demokratische Rationalität öffentlicher Problemdefinitionen und -lösungen kann aber nicht allein durch die aktivere Mitwirkung an der öffentlichen Kommunikation erreicht werden, sondern erfordert zunächst eine Erweiterung des Verständnisses von politischer Bildung über essentialistische Lesarten (vgl. bereits Schmiederer 1974, Markert 1980, Schäffner 1980) hinaus. Dies gilt besonders vor dem Hintergrund des vieldiskutierten Strukturwandels des Jugend- und Erwachsenenalters (vgl. u.a. Fuchs 1985; Ferchhoff 1993; Hogan/Astone 1986). Oft bestand in der Vergangenheit allzu leicht ein gläubiges Verhältnis zu den (angeblichen) politischen Experten oder aber eine kommerzialisierte Überhöhung einzelner renommierter Beteiligter. Demokratische Rationalität impliziert stattdessen einen umfassenden Wandel in der öffentlichen Diskussion um die politische Dimension des Bildungs- und Sozialbereichs, für welchen die Voraussetzungen eher in einer tendenziellen De-Kommerzialisierung und der Erhöhung bzw. strukturellen Stützung der politischen Partizipationsmöglichkeiten liegen, als in einer weiteren unreflektierten Steigerung ökonomie- und marktbezogener Handlungsmaximen. Die gegenwärtige steuerungstheoretische Debatte über Organisationen im „vierten Sektor“ zwischen Markt und Staat ist besonders wegen des Verzichts auf die Thematisierung der Relevanz des politischen Selbstverständnisses der im Bildungs- und Dienstleistungssektor Handelnden zu kritisieren. Eine ausschließlich an bürokratischer Effizienz, Kosten-Nutzen-Relationen und marktförmiger Nachfrage orientierte Reform der politischen Bildung ist als einseitig zu beurteilen (vgl. Klatetzki 1994).

Es scheint eine optimale Mischung der Handlungsanforderungen eher darin zu liegen, dass neben thematisch ernst gemeinter Teilnehmerorientierung und der Einsicht in die Notwendigkeit einer politischen Partizipation der Nutzer die systematische professionelle Reflexion der konstitutiven Differenz von Politik und Pädagogik sowie die Selbstreflexion des Handelns treten muss. Eine relative Autonomie der professionellen Tätig-

keit und die Sicherstellung einer professionellen Mindeststruktur im demokratisch-rationalitätstheoretischen Verständnis erfordert deshalb – eben, um relativ zu bleiben – eine immer wieder stattfindende Rückbindung professioneller Praxis an die Rechte und Interessen der Nutzer der Bildungsangebote, also Jugendlicher und Erwachsener gleichermaßen, und an die gesellschaftlichen Prozesse, auf die sich ihr Handeln bezieht. In der Professionsforschung wird dieser Zusammenhang seit einigen Jahren unter den Stichworten „Verlust der Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft des Experten" diskutiert (siehe etwa Hitzler/Honer/Maeder 1994; Lau/Keller 2001; Löw u.a. 1990) und veranlasst zu einer Kritik an dem bisherigen Konzept kognitiv-bürokratischer Rationalität der Professionen und der damit verbundenen Vorstellung von einer funktionalen Autorität (vgl. Dewe/Otto 2001). In der Folge scheint eine erste, aber nicht hinreichende Notwendigkeit darin zu bestehen, die Anwendung von wissenschaftlich strukturierten politischen Bildungsangeboten im professionellen Handeln über gezieltes und effektives Bemühen um die politischen Meinungen und Wünsche der Adressaten in sozial akzeptierter Weise möglich werden zu lassen, wobei die aktive Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen, d. h. den ökonomischen und kulturellen Lebensbedingungen, eine erste Zielperspektive sein könnte.

Der angesprochene Zusammenhang findet aber erst einen angemessenen Ausdruck in der Bemühung, wissenschaftlich basierte Deutungen der Professionellen als Rekonstruktionen politischer Sachverhalte jenseits rein betriebswirtschaftlicher Kosten-Nutzen-Vorstellungen und dementsprechender Programme gezielt mit dem Problem der demokratisch-partizipatorischen Rückbeziehung professionellen Wissens auf das politische Handlungswissen der Adressaten zu konfrontieren. Während vor gar nicht allzu langer Zeit das Vertrauen in die Kompetenzen von politischen „Experten" noch nahezu ungetrübt war und deshalb die Delegation von als (kollektiv) bedeutsam erachteten „Wirklichkeitssichten" an Professionelle bzw. die mehr oder minder fraglose Akzeptanz der von politischen Experten vorgeschlagenen Orientierungen und Sichtweisen kulturell „normal" und sozial üblich war, erscheint gegenwärtig die Erinnerung an jene Erwartungen in Bezug auf den von diesen „verkörperten" technischen und sozialen Fortschritt und die wissenschaftliche Rationalität überhaupt obsolet: Die „Laien" haben sich inzwischen von reinen Lernangebots- und Ratschlagskonsumenten zu selbstbewussten Nutzern (widersprüchlicher) Expertisen und Dienstleistungen gewandelt (vgl. Hitzler 1994). In professionstheoretischer Perspektive geht es zukünftig vor allen Dingen um die Entwicklung eines partizipatorisch-demokratisch korrigierten Professionsverständnisses (z.B. öffentliche Kontrolle als soziales Bürgerrecht) angesichts der gegenwärtig lauter werdenden Kritik der Effektivierung rigider ökonomischer Nutzenkalküle des beruflichen Handelns im Bildungs- und Dienstleistungssektor (vgl. die Ansätze hierzu bei Wersebe 1978). Wird davon ausgegangen, dass die Dimension des Politischen an jedwedem Bildungsangebot ihren Anteil hat und folglich didaktisch oder institutionell motivierte Versuche der Besonderung der politischen Bildung oder der Segmentierung der Themen nach Lebensphasen der Adressaten (Jugendliche vs. Erwachsene) die prinzipiell politische Dimension des professionellen Handelns im Hinblick auf den „Bildungsprozess und die Krise des Subjekts" und die „Herausbringung

des Neuen“ im gesellschaftlichen Prozess (vgl. Wagner 2001) verkennen, überrascht nicht, dass der bisher vorherrschende analytische Zugang zur Bestimmung professionellen Handelns in der Jugend-/Erwachsenenbildung, der üblicherweise die Steuerungsmedien Geld, Bürokratie und Interaktion umfasst, durch das Steuerungselement „demokratische Rationalität“ eine neue Focussierung in einem dienstleistungstheoretischen Entwurf erfährt. Erst mit der Überwindung der geradezu zirkelschlussähnlichen Logik, jeweils ein Steuerungsmedium (z.B. aktuell Geld) auf Kosten der beiden anderen zu favorisieren, wird die Voraussetzung geschaffen, eine tatsächlich höhere Qualität im bildungsbezogenen Dienstleistungshandeln für den Teilnehmer zu ermöglichen.

Aktuell ufert dieser Prozess dramatisch aus vor dem Hintergrund eines Paradigmenwechsels in der Betrachtung der Dienstleistungsberufe im Bildungs- und Sozialsektor, der in einer wenig reflektierten markteffizienten, der ökonomischen Rationalität verpflichteten (Sozial-)Management-Position seinen Ausdruck findet. Aber in diesem Paradigmenwechsel kann nicht die Alternative zu dem gehabten einseitigen kognitiv-fachlichen Rationalitätsideal des bisher von vielen Erwachsenenbildnern angepeilten professionellen Handelns gesehen werden, wie es in den siebziger und achtziger Jahren – etwa in psychosozialen Berufen – zu seiner institutionalisierten Form fand. Es wäre jedoch zu prüfen, ob nicht ein angemesseneres Steuerungspotential von einer Form demokratischer Rationalität zu erwarten wäre.

In diesem Prozess begreift sich der reflexiv gewordene Professionelle als ein „relational“ Handelnder, als Sozialfigur, die in Relation steht zum Nutzer einerseits, die aber im Zweifelsfall auch in Relation steht zum Entscheidungsträger andererseits. Im Hinblick auf als politisch definierbare Interaktionskonstellationen (vgl. Beck 1983) gewinnt dieser Professionelle dadurch im Idealfall die Position eines „Dritten“, der etwas anderes ist als nur ein Spezialist, welcher typischerweise eben davon lebt, bestimmte, begrenzte Problemlösungen besser als andere zu beherrschen und zu vermitteln. Vielmehr wirkt er als ein „Dritter“, der konsultiert wird, ohne unmittelbare Verwendungs- bzw. Nützlichkeitsgarantien abgeben zu können (vgl. Hitzler 1994). Die strukturelle Förderung von politischen Partizipationsmöglichkeiten für die Nutzer seiner Angebote in der Perspektive der Gewinnung eines höheren Maßes an Autonomie und Eigengestaltung in der Lebenspraxis tritt hier in den Vordergrund.

2.

Zurecht ist in der neuen professionstheoretischen Diskussion darauf aufmerksam gemacht worden, dass eine Akzeptanz- und Legitimationskrise der bildenden und sozialen Professionen und ihrer Leistungen heute in verschiedensten Zusammenhängen und von unterschiedlichen Standpunkten aus konstatiert wird (Joas 1990; Dewe/Otto 2001). Drei Positionen lassen sich hier leicht ausmachen:

1. die Rückprojektion vermeintlich unproblematischer Professionalität vor einer Verwissenschaftlichung der Politik und der Gesellschaft, wie dies in rückwärts ge-

wandten wissenschafts- und fortschrittsfeindlichen Angriffen auf den Sozialstaat zum Ausdruck kommt,
2. das wehmütig-bescheidene Durchhalten der professionellen Mindeststandards in einer Zeit „ungünstiger Bedingungen", wie dies in konventionellen berufspolitischen „Einigelungs- und Abwehrstrategien" seinen Ausdruck findet,
3. die Reduktion professionellen Handelns in den lehrenden, wissensvermittelnden bzw. psychosozialen Berufen auf ausschließlich an Wirtschaftlichkeitskriterien orientiertes Berufshandeln nach der Logik des Marktes.

Für diese letzte Tendenz gibt es gegenwärtig eine Fülle von Anzeichen: Verwaltungsreform, Kommerzialisierung der Leistungen, Entwicklung von Konzepten zur Gestaltung von Kundenbeziehungen zu den Nutzern der sozialen Dienstleistungen sowie „interne" Kundenbeziehungen etc.

Unter dem Gesichtspunkt, dass sich Professionalität notwendig universalistisch begründete und dass in einer Krise der sozialen und bildenden Professionen als wissenschaftsbasierten Berufen im Dienstleistungssektor der Gesellschaft nur die Reflexion auf ihren Rechtfertigungshorizont und nicht die kurzschlüssige Befreiung von ihm weiterführen kann, kommen berechtigte Zweifel an der Angemessenheit und Zukunftsorientiertheit der erwähnten Positionen auf. Wissenschaft und Professionen als „Reinform vernünftiger Willensbildung" (Joas 1980) aufzufassen, mag zwar heute empirisch wie theoretisch abwegig erscheinen, ist aber für die (politische) Legitimation der professionellen Berufe stets entscheidend gewesen (vgl. Stichweh 1996). Wenn dieser Bezugsrahmen erst einmal durchschnitten wird, wenn also die Handlungsnotwendigkeiten der professionellen Berufe im Jugendbildungs- und Weiterbildungsbereich ohne Bezug auf ihr „Mandat" lediglich mit betriebswirtschaftlichen Argumentationen begründet werden, würden sie sich erst recht einer Legitimationskrise ausliefern.

Forderungen nach instrumenteller „Professionalität" im Sinne einer „klassischen" Kommerzialisierungsstrategie für den Bildungs- und Dienstleistungssektor sind nicht zuletzt deshalb als wenig unterstützungswürdig zu betrachten, weil sie die Gefahr des Verlustes erreichter Vernunft in sich tragen. Die Aufnahme professionskritischer und demokratietheoretischer Argumente in die gegenwärtige Diskussion eröffnet aber eine Fülle von Perspektiven: Angezielt wird in diesem Zusammenhang ein demokratisch legitimierter, reflexiver Professionalismus als tatsächlich relevante Voraussetzung für mehr Effektivität und Qualität der Dienstleistung. Dessen Mandat findet sich weder in der Hingabe an irgendwie präsupponierte „gesellschaftlich relevante Interessen" noch in fachlichen Deutungs- und Problemlösungsangeboten um ihrer selbst willen erfüllt, jedoch auch nicht in einer distanzlosen Annäherung an Selbstorganisationsansätze etc., bzw. in einer vermeintlichen Beliebigkeit des Nutzens professioneller Angebote im Alltag, da diesen Vorstellungen nicht einschränkungslos der Charakter des „wahren Allgemeininteresses" stets schon attestiert werden kann.

Jenseits solch partikularer Lösungen geht es um eine politische Lösung der Professionskrise im Bildungs- und Sozialsektor, die eine strukturelle Stärkung der Position des Adressaten der Dienstleistungen im Organisationskontext ebenso einschließt wie die Sicherstellung von Artikulations- und Mitspracherechten. Dies setzt professionelle Bildungs- und Sozialexperten als „reflexive Modernisierer" (Hitzler 1994; Beck/Bonß 2001) voraus – und zwar in allen dienstleistungsrelevanten gesellschaftlichen Handlungsfeldern. Eine damit gemeinte, vom traditionellen Ballast freigesetzte Professionalität müsste sich dadurch auszeichnen, dass sie neben und im Zweifelsfall quer zu den professionell verwalteten Beständen an instrumentellem Wissen und Methoden auch reflexive Wissensbestände, welche die situativen Lebensumstände und die politische Interessenlage der Adressaten, die Existenz oder gar den Verlust kommunikativer Bindungen, soziale Vernetzungen und die Politikfähigkeit ihrer Aktionen thematisiert, aktiviert, anerkennt und einbindet. Es geht dabei um die Etablierung dieser strukturellen Teilhaberechte der Adressaten/Teilnehmer. So verstanden zwingt die demokratische Rationalität zur Balance zwischen den vorfindlichen wirtschaftlichen, politischen und lebenspraktischen Interessen und der in der kognitiven Systematik enthaltenen Ahnung von einem übergreifenden „Allgemeinen", das sich als konsensfähiges politisches Transformationsprogramm der Gesellschaft auf die lange Sicht zu verkörpern hätte.

Die gegenwärtige Diskussion um Ausbildung und Beruf (vgl. Dewe u.a. 1995; Derichs-Kunstmann u.a. 1997) scheint aber vielmehr durch einen Rückzug aus politischer und gesellschaftswissenschaftlicher Reflexion professioneller Probleme gekennzeichnet zu sein, verbunden mit einem resignativen Verzicht auf kritisch gewonnene Perspektiven für eine künftige Berufspraxis sowie einem Hang zur rein ökonomisch-effizienten Bewirtschaftung der professionellen Aufgaben in den Dienstleistungsberufen des Bildungs- und Sozialsektors. So erscheint die diesbezügliche Debatte trotz bzw. gerade wegen der aktuellen Betonung ihrer marktbezogenen Effizienzorientierung häufig adressatenlos. Verallgemeinert betrachtet besteht in dieser Debatte die Neigung, ein Theorie-Praxis-Verhältnis zugrunde zu legen, das einschließt, es sei möglich, durch das vehemente Forcieren betriebswirtschaftlich ausgerichteter Perspektiven die als defizitär erachtete gegenwärtige Handlungspraxis in der politischen Erwachsenenbildung mittels Vorgabe eines rein ökonomistischen Rationalitätsschemas hinreichend verbessern zu können (vgl. Markert 1998).

Zukünftig besteht jedoch allemal die Notwendigkeit, einzelne Bildungsinterventionen im Lichte rationalitäts- und demokratietheoretischer Fragestellungen empirisch zu untersuchen. Dabei wäre es notwendig, die theoretische Diskussion auf das zu beziehen, was die Tätigkeiten in Dienstleistungsberufen heutzutage praktisch umfasst: Sie stellen immer eine Form von Eingriff – wenn auch subjektiv gewollt – durch Personen, Institutionen, Wissensbestände, Medien etc. in die Berufs- und Lebenspraxis, die Umwelt, das Wissen, die Motive usw. der Nutzer dar. Es wird dabei selten gefragt, mit welcher Berechtigung oder gar demokratischen Legitimation diese Interventionen stattfinden. Diese Vorgehensweise muss nicht nur deshalb als problematisch angesehen werden, weil der professionelle Umgang insbesondere mit politisch mündigen Nutzern der

Angebote der Dienstleistungsberufe des Bildungs- und Sozialsektors keineswegs selbstverständlich sein kann, sondern ist auch problematisch, weil man zeigen kann, dass bei genauerem Hinsehen in den verschiedenen Feldern der Weiterbildung jeweils sehr unterschiedliche und jeweils anders wissenschaftlich und politisch legitimierte Formen professioneller Intervention und Prävention anzutreffen sind (vgl. Dewe/Kurtz 2002). Dies gilt vor allem, wenn man fragt, welche Rationalität der Erfahrung und dem Handlungswissen der Nutzer im Verhältnis zur Rationalität der professionellen Problemdeutungen zugestanden wird. Besonders unter dem Aspekt, dass lebenspraktisches Handeln Konsistenz und politische Rationalität besitzt, die in sich vergleichbar ist mit jener der Professionellen, wären die empirisch vorfindbaren Interventionsformen in der Praxis der bildungsbezogenen Dienstleistungen kritisch zu hinterfragen und durch die erwähnten demokratisch-rationalen Handlungsstrategien „gerechter" auszugestalten (vgl. Flösser/Otto 1998). Denn es besteht keineswegs ein hierarchisches Verhältnis verschieden hoher Problemlösungspotentiale zwischen lebenspraktischer Aktion der Nutzer und dem professionellen Angebot der Jugend- und Erwachsenenbildung.

Der professionell Handelnde in diesem Bereich wird zwar prinzipiell in erster Linie an Kommunikation und Wahrnehmung interessiert sein, so wie sie stattfinden, und an deren Auswirkungen auf die Beziehungen und Werthaltungen von Individuen und Gruppen. Die Bildungsexperten wären in dieser Handlungslogik zielperspektivisch weniger an kognitiver als vielmehr an sozialer, sprich: demokratischer Rationalität interessiert (vgl. bereits Diesing 1962; Joas 1980). Demokratische Rationalität wäre allerdings missverstanden, wenn der Professionelle lediglich als jemand verstanden wird, der zwar die Summe der Interessen seiner Adressaten berücksichtigt, aber doch bloß einen Qualifikationsausgleich herbeiführt, um alle Beteiligten gleichermaßen „zufriedener" zu machen, um letztlich das Funktionieren der jeweiligen Dienstleistungsorganisation als Ganzes zu verbessern (vgl. Flösser/Otto 1998). Eine derartige, vermeintlicher Weise unparteiische Intervention wird auf diese Weise jedoch kaum verhindern können, dass dabei letzten Endes doch jene Teilnehmer einen besseren Nutzen haben, die mit großen ökonomischen oder intellektuellen Ressourcen ausgestattet sind. Eine „Parteilichkeit" des professionellen Handelns ist m.E. aber unverzichtbar im Sinne einer situations- und adressatenbezogenen Handlungskompetenz basierend auf der Fähigkeit des reflexiven Umgangs mit wissenschaftlich gewonnenen Einsichten in strukturell bedingte soziale Ungleichheiten (vgl. hierzu Dewe 1991; Beck/Bonß 2001). Demokratische Rationalität als Element moderner politischer Bildungsarbeit ist stark an individueller Autonomie seiner Nutzer orientiert, und dies zwingt sie, sich sowohl mit der Ethik professionellen Handelns als auch mit gesellschaftlichen und individuellen Handlungszielen zu befassen (vgl. schon Behrens 1994; Sander 2001). Sie zwingt zur Erkenntnis der Wiedergewinnung der Dimension des „Politischen" in der Bildungsarbeit und wehrt sich gegen eine normative Separierung der politischen Bildung als besonderes bzw. „eigenes" Handlungsfeld der Jugend- und Erwachsenenbildung. Diese Orientierung lässt ein dementsprechendes Professionsverständnis aber auch geeignet erscheinen für die Verbesserung kreativer und „außerrationaler" (d.h. außerhalb

der kognitiv-fachlichen Rationalität liegender) Komponenten der Entscheidungsbegründung bzw. ihrer Entwicklung.

Demokratische Rationalität stellt sich heute immer deutlicher als eine Strukturnotwendigkeit im Bildungs- und Sozialsektor dar, um die weitere Leistungsfähigkeit und die Legitimität professionellen Handelns gegenüber und mit den Adressaten zu erhalten bzw. zu verbessern. Die Qualität der Angebote in den Feldern unmittelbar personenbezogener Bildungs- und Dienstleistungsangebote hängt zukünftig entscheidend davon ab, ob es gelingt, vor dem Hintergrund „qualitätsgesicherter" und effektiverer Verfahren und angesichts der verständlichen Forderung nach größerer Nutzer- und Kundenorientierung die reflexive Kompetenz der Jugend- und Erwachsenenbildner zu stärken und diese zugleich um die erwähnte politische Dimension zu ergänzen.

Literatur

Beck, U.: Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel. R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. In: Soziale Welt – Sonderband 2, 1983

Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt a.M. 2001

Behrens, G.: Weiterbildung und Politik. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 208–225

Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996

Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Markt und Staat. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen 1997

Dewe, B.: Beratende Wissenschaft. Göttingen 1991

Dewe, B./Ferchhoff, W.: Staatsverdrossenheit in der Gesellschaft als Problem einer Didaktik der politischen Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 4, 1984, S. 271–280

Dewe, B./Meister, D.: Erwachsenenbildung nach der Wende: Von der „Requalifizierung" zur Bewältigungshilfe für gesellschaftliche Unsicherheiten. In: Löw, M./Meister, D./Sander, U. (Hrsg.): Pädagogik im Umbruch. Opladen 1995

Dewe, B./Otto, H.-U.: Über den Zusammenhang von Handlungspraxis und Wissensstrukturen. In: Dewe, B./Otto, H.-U.: Zugänge zur Sozialpädagogik. Reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität. Weinheim u.a. 1996, S. 34–60

Dewe, B./Otto, H.-U.: Profession. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel 2001, S. 1399–1423

Dewe, B./Kurtz, Th.: Studium zwischen Betrieb und Hochschule: Der Fall des berufsbegleitenden weiterbildenden Studiums der Betriebspädagogik – ein Forschungsprogramm. In: Dewe, B. (Hrsg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. 2. Aufl., Bad Heilbrunn 2002, S. 335–356

Diesing, P.: Reason in Society. Urbana. Univ. of. Illinois Press 1962

Engel, G.: Außerschulische Jugendbildung. In: www.familienhandbuch.de

Ferchhoff, W.: Jugend an der Wende des 20. Jahrhunderts. Opladen 1993

Flösser, G./Otto, H.-U. (Hrsg.): Towards more democracy in social services. Models of culture and welfare. Walter de Gruyter, Berlin, New York 1998

Fuchs, W. Jugend als Lebensphase. In: Jugendliche und Erwachsene 1985. Bd. 1, Opladen 1985, S. 195-263

Hitzler, R.: Reflexive Kompetenz. Zur Genese und Bedeutung von Expertenwissen jenseits des Professionalismus. In: Schulz, W.K. (Hrsg.): Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven. Opladen 1998, S. 33–47

Hitzler, R./Hohner, A./Maeder, J.: Expertenwissen. Opladen 1994

Hogan, D.P./Astone, N.W.: The transition to adulthood. In: Annual Review of Sociology. Vol. 12/1986, S. 109-130

Joas, H.: Universalität und Rationalität. Über Talcott Parsons Beitrag zur Soziologie der Universität. In: Grohs, G. (Hrsg.): Kuturelle Identität im Wandel. Stuttgart 1980, S. 236–250

Joas, H.: Die Demokratisierung der Differenzierungsfrage. Die Krise des Fortschrittsglaubens und die Kreativität des kollektiven Handeln. In: Soziale Welt 1, 1990, S. 8–27

Klatetzki, Th.: Wissen was man tut. Bielefeld 1994

Lau, Ch./Keller, R.: Zur Politisierung gesellschaftlicher Naturabgrenzungen. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt a.M. 2001, S. 82–95

Löw, R./Koslowski, P./Spaemann, R.: Expertenwissen und Politik. Weinheim 1990

Markert, W.: Politische Bildung. In: Dahm, G. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München 1980, S. 254–258

Markert, W.: Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler 1998

Sander, W.: Politische Bildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 255–256

Schäffner, L.: Außerschulische Jugendbildung. In: Dahm, G. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München 1980, S. 39–42

Schmiederer, R.: Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts. Frankfurt a.M./Köln 1974

Siebert, H.: Politische Bildung – Eine Sisyphosarbeit? Politische Erwachsenenbildung in der Krise? In: Zimmermann, H. (Hrsg.): Kulturen des Lernens. Bildung im Wertewandel. Mössingen-Talheim 1995

Stichweh, R.: Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W.: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996

Wagner, H.-J.: Objektive Hermeneutik und die Bildung des Subjekts. Weilerswist 2001

Wersebe, I. v.: Demokratisierung durch Professionalisierung. Zum Konzept der funktionalen Partizipation. In: ZFS, H. 7, 1978, S. 157–174

Hartmut M. Griese

Außerschulische Jugendbildung – was ist das eigentlich?

1. Sensibilisierung für das Thema

Im Theorie- und Praxisfeld „Außerschulische Jugendbildung" (AJB) herrscht vollkommene Begriffsdiffusität. Da ist vor allem die Rede von *„Jugend-arbeit"* und *„Jugend-bildung"*, aber auch von *„Jugend-bildungs-arbeit"* oder *„Jugend-sozial-arbeit"* und schließlich von *„Außerschulischer Jugendbildung"*, wobei alle Konzepte oder Termini mit oder ohne dem Attribut *„politisch"* vorkommen; das Ganze ist dann eingebettet in bzw. versteht sich als Maßnahmen und Leistungen der *„Jugend-hilfe"* oder des *„Jugend-schutzes"*, wobei bei alledem meist nicht stringent zwischen Kindern und Jugendlichen unterschieden wird, oftmals Parallelen zur Erwachsenenbildung gezogen werden und kein exakter Begriff von *„Jugend"* oder *„Jugendlicher"* vorhanden ist. Dass der Begriff *„Jugendlicher"* ein historisch entstandener Negativbegriff mit entsprechenden, meist unbewussten, aber durchaus wirksamen Assoziationen und Konnotationen ist, kommt erschwerend zur Begriffsverwirrung als Hintergrund-Handicap hinzu (vgl. Roth 1983). Im „Elften Kinder- und Jugendbericht" (2002, S. 135f.) ist z.B. die Rede von *„Kinder- und Jugendarbeit* als zentrales sozialpädagogisches, öffentlich organisiertes und vergesellschaftetes Sozialisationsfeld der modernen Gesellschaft" und im einzelnen von einer *„lebenswelt- und subjektorientierten Jugendarbeit"*, von *„Mädchen- und Jungenarbeit"*, von „Maßnahmen im Bereich der *Jugendbildung*, der internationalen *Jugendarbeit* und der *Kinder- und Jugenderholung"*, ferner werden *„Jugendarbeit* im Sport, die arbeitswelt-, schul- und familienbezogene *Jugendarbeit* und die *Jugendberatung"* sowie die *„Jugendsozialarbeit"* und der *„erzieherische Kinder- und Jugendschutz"* genannt.

Im „Vorwort" seines Readers zu *„Außerschulische Jugendbildung und Jugendarbeit"* konstatiert Wollenweber (1981, S.7): „Nach dem heutigen Stand der Diskussion und dem Selbstverständnis der Jugendorganisationen ist Jugend*bildung* jedoch nur ein Teil der umfassender anzusetzenden außerschulischen Jugend*arbeit*" (kursiv im Original). In wissenschaftlicher Forschung und Lehre ist das Gebiet der Jugendarbeit weder theoretisch verortet noch in der Praxis einheitlich, was Ziele und Selbstverständnis betrifft. Bis heute ist Jugendbildung/-arbeit auch als eigenständiger Bestandteil von Hochschullehre nur selten auszumachen, meist gar nicht besonders ausgewiesen. Sicher ist mittlerweile viel in der Theoriediskussion, weniger in der empirischen Forschung zur Jugendarbeit/-bildung geschehen – die ursprünglichen Probleme und Fragen sind aber geblieben. Der akademische Studiengang und damit die Profession heißt *Erwachsenenbildung und (!) außerschulische Jugendbildung*, impliziert also zwei gleichrangige und gleichwertige Bereiche, die irgendwie miteinander zu tun haben sollten – obwohl sie in der Lehr- und Forschungspraxis ganz selten gemeinsam gesehen und konzeptionalisiert und auch selten professionell gemeinsam verhandelt werden.

2. Was sagt die einschlägige Literatur zur bzw. über die AJB?

Nach dem KJHG (Erstes Kapitel: Allgemeine Vorschriften, § 1) hat „jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit" und als „Aufgaben der Jugendhilfe" (§ 2) werden genannt: „Die Jugendhilfe umfasst Leistungen und andere Aufgaben zugunsten junger Menschen und Familien. Leistungen der Jugendhilfe sind 1. Angebote der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes". Im „Zweiten Kapitel" ist dazu konkreter unter der Rubrik „Jugendarbeit" zu lesen: „Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören: 1. *Außerschulische Jugendbildung* mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung" und dann folgen noch fünf weitere Bereiche: „2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit, 3. arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit, 3. internationale Jugendarbeit, 5. Kinder- und Jugenderholung, 6. Jugendberatung". AJB ist demnach ein – und wahrscheinlich der wichtigste und umfassendste – Bereich der *„Jugend-arbeit"* (der erste von sechs Punkten), der die *„Jugend-sozial-arbeit"* an die Seite gestellt wird.

Im „Handbuch Außerschulische Jugendbildung" (Knoll/Schoeps/Kick 1983) kann bereits in der „Einleitung" (S. 9) vernommen werden, dass „der Gegenstand schwierig zu bestimmen ist, dass seine Funktionsinhalte kaum exakt und seine Beziehung zu anderen Bildungsbereichen nur unzulänglich charakterisiert werden können". Die „begriffliche Unschärfe" wird mit Zitaten aus der Einleitung zum „Bildungsgesamtplan" belegt: „Außerschulische Jugendbildung ist im wesentlichen jenem Teil des Erziehungs- und Bildungswesens zuzuordnen, der zusammenfassend als ‚Jugendhilfe' bezeichnet wird" und „Außerschulische Jugendbildung ist gekennzeichnet durch Vielfalt der Strukturen und Formen, beträchtliche Flexibilität und erhebliche Fluktuation der Teilnehmer". AJB stellt einen „eigenständigen Gegenstandsbereich im Bildungssystem" dar; dadurch sind aber die Übergänge und Verbindungen zu anderen Bereichen sowie die „altersmäßige Abgrenzung von Jugendbildung und Erwachsenenbildung" schwierig (ebd., S. 10). Giesecke (1993, S. 103f) nennt für die *„Jugendarbeit"*, die er „in mancher Hinsicht (als) ein Gegengewicht zur Schule" bzw. als „Ergänzung" sieht, folgende davon abweichende Dimensionen, die auch für die AJB mehr oder weniger Geltung haben: „keine ... Zertifikate", „kein pädagogisches Arrangement ... sondern ein geselliges", „keine Lernvorgaben", „freiwillig", „darf ... parteilich sein", „Aufklärung und Handeln (dürfen) durchaus verbunden" sein, Angebote unterliegen der „Konkurrenz" auf einem „Markt". Beide Institutionen können also „nicht kompatibel" sein: „Die Schule kann keine Jugendarbeit betreiben wie umgekehrt die Jugendarbeit keine schulischen Aufgaben zu übernehmen ... vermag" (ebd., S. 107) – so viel auch zur vielpostulierten *„Kooperation* von Schule und Jugendarbeit, Jugendhilfe oder Jugendbildung" (vgl. dazu auch Griese 2000b).

Im *„Konzept zur politischen Bildung der Jugend"* des AKSB (vgl. z.B. aksb 1991) kann man lesen: „Außerschulische Jugendbildung ist auf die Aneignung und Reflexion von

Erkenntnissen, Haltungen und Fertigkeiten und auf die Befähigung zur Wahrnehmung von Interessen gerichtet. Jugendbildung will die Fragen und Probleme der Lebensbereiche der Jugendlichen in Schule, Beruf, Familie und Öffentlichkeit aufgreifen sowie Lösungswege suchen" (Faulde/Schillo 1993, S. 41), und die AJB wird „innerhalb der Jugendarbeit" als pädagogisch selbständiger Bereich verortet.

Für die AJB werden „sechs Merkmale bestimmt" (ebd., S. 41f):
- „Freiwilligkeit der Teilnahme und der Beteiligung"
- „Mit- und Selbstbestimmung des Lernprozesses"
- „Offenheit und Flexibilität"
- „Pluralität der Trägerschaft"
- „Erfahrungsbezogenes Lernen mit Offenheit zur Aktion" und
- „Gruppenorientierung".

Weiter halten die Autoren programmatisch fest:
- „*Politische Bildung* versteht sich als Fach und als Lernprinzip. Damit besitzt sie eine herausragende Stellung in der außerschulischen Jugendbildung" und
- „Im Unterschied zur Erwachsenenbildung reflektiert die *Jugendbildungsarbeit* (! Hier ändert sich plötzlich die Terminologie H.G.) die Besonderheiten der Lebensphase Jugend, in der gesellschaftliche Wandlungsprozesse oft mit besonderer Brisanz bemerkbar werden".

Peter und Schöll erläutern zum Thema „*Politische Bildung und Jugendhilfepolitik*": „Politische Bildung ist bewusste, an den Normen der Demokratie orientierte Arbeit für die politische Kultur. Politische Bildung ist Übungsfeld für Demokratie. Ohne sie wird Demokratie nicht lebendig bleiben. Die humanen Grundwerte der Aufklärung, kommunikative Vernunft und Emanzipation sowie die Leitidee der ‚politischen Mündigkeit' waren und bleiben die Wertebasis Politischer Bildung. Politische Mündigkeit zielt mit Blick auf Kenntnisse und Einstellungen auf Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit sowie hinsichtlich Verhalten und Handeln auf soziale, kommunikative und politische Handlungskompetenz" (Jugendhof Vlotho 1999b, S. 7). In seiner „Einführung in die außerschulische Pädagogik" fragt Baacke (1985 (1976)): „*'Außerschulische Pädagogik' – was meint das*?" und antwortet: „Was hier ‚außerschulische Pädagogik' genannt wird, stellt eine Zusammenfassung von ‚Sozialpädagogik', ‚Jugendarbeit', ‚Familienpädagogik' und weiterer Bereiche dar (Massenmedien, Altersgruppen), die durch kein terminologisches Dach bisher zusammengefasst sind, obwohl es sich um Bereiche handelt, die für den Heranwachsenden einen *Lebenszusammenhang* darstellen" (ebd., S. 8).

Und zuletzt, um die Verwirrung zu potenzieren, zitiere ich Bierhoff (1983), der die „*Außerschulische Jugendarbeit*", so der Titel seines Buches, als ein „sozialpädagogisches Handlungsfeld" begreift und dafür eine „Reihe von Schlagworten" bzw. „Aktivitäten" auflistet (ebd., S. 10): „Jugendarbeit, Jugendzentren, Jugendbildung, Jugendfreizeit, Jugendberatung, Jugendsozialarbeit, Jugendhilfe, Jugendpflege, Jugendfürsorge,

Jugendwohlkollektive, Jugendreisen, Jugendbegegnung, Jugendhaus, Jugendpolitik, Jugendclub, Jugendverbände, Jugendreligionen, Jugendkult, Offene Jugendarbeit, Kirchliche Jugendarbeit, Gewerkschaftliche Jugendbildung, Jugendamt, Jugendstrafvollzug, Jugendarbeitsschutz, Politische Jugendarbeit, Jugendpolizei". Angesichts der Fülle und Unübersichtlichkeit der Aktivitäten, Institutionen und pädagogischen Intentionen kann zu Recht gefragt werden: „Wird Jugend von Jugendarbeit verwaltet? Warum eigentlich Jugendarbeit? Wer hat ein Interesse an der Jugend und der Jugendarbeit? Die Jugendlichen? Die Erwachsenen? Die Politiker? Die Kirchen? Die Parteien?". Jugendarbeit und AJB müssen sich also „ideologiekritische Nachfragen gefallen lassen. Jugendarbeit ist ... ein Sammelname. Darunter verbirgt sich Uneinheitliches. Das Assoziationsfeld ist groß" (ebd., S. 10). Handelt es sich also um Bildung bzw. Bildungsarbeit für Jugendliche, mit Jugendlichen, von Jugendlichen, für welche Jugendliche, eventuell gar gegen Jugendliche? Für Bierhoff ist „Jugendarbeit", im Vorwort spricht er von *„außerschulischer Jugendarbeit und Jugendbildung*" (ebd., S. 12): „gesellschaftliches Lernen, Identitätsentfaltung, ein Dach über dem Kopf (also keine „Erlebnispädagogik", H.G.), Einübung in Menschlichkeit", „Geselligkeit, Kommunikation, Spaß", und er unterscheidet „politisch-bildende Jugendarbeit, kulturelle Jugendarbeit, arbeitsweltbezogene Jugendarbeit, Jugendarbeit in Geselligkeit, Spiel und Sport, Jugenderholung und Förderung der Gesundheit der Jugend, Jugendsozialarbeit, Jugendberatung, Internationale Jugendarbeit".

3. PISA und Jugendbildung – die aktuelle Diskussion

„Jugendbildung" ist ein „wenig klar konturiertes Arbeitsfeld ... bisher ist *keine weitgehend akzeptierte*, systematisch gehaltvolle Definition und Gesamtübersicht hervorgebracht worden". Sie ist „Teil der Jugendarbeit ... ein freiwilliges, in der Regel lehrgangsmäßig organisiertes Lernfeld, das in der Freizeit Jugendliche in ihrer Identitäts- und Autonomieentwicklung, der Ausbildung von reflexiv-kritischem, demokratisch-politischem Bewusstsein prägen und solidarisch-humane, partizipationsorientierte Verhaltensweisen fördern soll" (Hafeneger 1999, S. 123; Hervorhebungen im Original).

Gegenwärtig sieht es so aus „als hätte Jugendarbeit bzw. AJB als „Jugend*bildungs*arbeit" (Hervorhebung im Original) „eine neue Chance", und „jetzt ist die Diskussion voll entbrannt" (Brenner 2002, S. 289). Auslöser dafür sei die nach dem *PISA-Schock* entbrannte bildungspolitische Debatte, welche auch das „Praxisfeld" Jugendarbeit/Jugendbildung wieder entdeckt habe. Brenner meint: „Da als Konsequenz dieser Studie die gesamte Bildungslandschaft neu gestaltet werden könnte, kommt die außerschulische Jugendbildung mit in die Diskussion ... Offensichtlich wird dabei der Aspekt der Bildung eine weit größere Rolle zu spielen haben als bisher" (ebd.). Es scheint so, als sei die „Jugendbildung in einem tiefgreifenden Umbruch", in einer „konzeptionellen Orientierungsphase" und es ist offen, „ob sich ... ein umfassender Bildungsbegriff durchsetzen lässt", ob die „Jugendarbeit wesentlichen Bildungsaufträgen viel besser gerecht werden könne als das gegenwärtige Schulsystem" und ob die „Jugendarbeit in der

Wissensgesellschaft wieder stärker zur Jugend*bildungs*arbeit (wird)", d.h. ob wir vor einem „Paradigmenwechsel" in der Diskussion um Jugendarbeit/Jugendbildung stehen. (ebd.).

Die gegenwärtige *„Ökonomisierung"* der Bildungsdebatte (vgl. Griese 1991) sowie der ökonomisch-zweckrationale Blick auf Gesellschaft, die als „Informations- oder Wissens-Gesellschaft" charakterisiert wird, lässt im Sinne einer emanzipatorisch-humanen Bildungsidee nichts Gutes erwarten. Zur Diskussion um „Bildung" bzw. *„Jugendbildung"* gehört daher immer auch die Frage *„In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich*?" (vgl. Pongs 1999, 2000, der 2 x 12 aktuelle Gesellschaftskonzepte referiert) und *„In welcher Gesellschaft wollen wir zukünftig leben*?" Bildung ist immer etwas Politisches und findet in einer Gesellschaft statt – eine banale Aussage, die aber gerade gegenwärtig nicht unter den Tisch fallen sollte. Wenn zutrifft, dass Jugend*bildungs*arbeit im Lichte von PISA und der daran gekoppelten Sorge um die „Bildung der Jugend" neu diskutiert wird und damit eine neue Chance bekommen sollte, dann sollte bzw. wird dies sicher Konsequenzen für die *Ausbildung* der Jugend*bildungs*arbeiter haben (müssen). Notwendig ist also ein *empirischer* Blick auf diejenigen, welche von den Konsequenzen direkt betroffen wären, die Studierenden, sowie auf jene, die Verantwortung tragen, Experten in Wissenschaft und Verwaltung.

4. Empirische Annäherungen zur Diskussion um die AJB

Im Rahmen meines Lehrauftrages im Sommersemester 2002 an der Universität Münster zum Thema *„Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Außerschulischen Jugendbildung"* haben Studenten ihre Meinung zur AJB und vor allem ihre Vorstellungen und Forderungen an ein adäquates Studium der AJB nach dem Seminar per E-Mail an mich geschickt. Ferner wurden von den Studierenden drei Experten-Befragungen per zugemailtem Leitfaden vorgenommen, der im Seminar gemeinsam entworfen wurde. Ein weiterer Kollege hatte sich noch schriftlich dazu geäußert, so dass wir vier „Experten", zwei aus Jugendämtern und zwei aus der Hochschule, mit ihren Meinungen und Auffassungen zur AJB in unserem *Pretest* erfasst haben, der dazu geeignet wäre, Hypothesen für eine daran anschließende Studie abzugeben. Aus Gründen der Anonymitätssicherung wechsele ich die Reihenfolge der Zitate. Ansonsten zitiere ich wörtlich.[1]

Einstiegs-Frage: „Beschreiben Sie Ihre berufliche Tätigkeit. Was ist Ihre Verbindung zur ‚Außerschulischen Jugendbildung'?"

- Aus Gründen der Anonymisierung vernachlässige ich die Antworten.

Frage 2: „Was verstehen Sie unter AJB und wie grenzt sich dieser Begriff ihrer Meinung nach von den folgenden Begriffen ab: politische Bildung, Erwachsenenbildung, Jugendsozialarbeit und Schulbildung?"

- „Es geht um *Bildung*, nicht um das (tägliche) Überleben in dieser Gesellschaft, d.h. um Kompetenzen, mein Leben eigenständig zu gestalten, selbst zu entschei-

den. In Abgrenzung zur Schule: es geht nicht um einen fixen Wissenskanon, sondern eher um formale Kompetenzen, die sich Jugendliche mit Hilfe von kulturellen, politischen, sozialen Themenstellungen und offeneren Methoden aneignen und zur eigenen Lebensgestaltung nutzen".

- „*Abgrenzung zur Erwachsenenbildung*: „*Eigenständige* Bildungsinstanz mit spezifischen Zielgruppen und spezifischen Voraussetzungen und Methoden. *Abgrenzung zur Jugendsozialarbeit*: Außerschulische Jugendbildung hat keinen spezifischen Problembezug, sondern ist ein Regelangebot für alle Jugendlichen, auch für solche, die nicht primär durch ein Problem definiert sind. Abgrenzung zur Schulbildung: nicht an einen Kanon von Fächern gebunden, offenes (aber nicht: beliebiges) Curriculum, keine Leistungsbewertung, freiwillige Teilnahme. *Abgrenzung zur politischen Bildung*: eine dezidierte Abgrenzung existiert nicht, aber außerschulische Jugendbildung umfasst auch andere Schwerpunkte, z.B. kulturelle Jugendbildung, umweltbezogene, internationale, sportbezogene Jugendbildung etc. (die natürlich immer auch politisch verstanden werden können)".
- „Außerschulische Jugendbildung umfasst eigentlich alle systematischen und häufig auch angeleiteten Lehr-Lern-Prozesse, die außerhalb der Schule stattfinden. Der Begriff grenzt sich von politischer Bildung insofern ab, als die politische Bildung (in ihren unterschiedlichen Ausprägungen) sich enger auf den Politikbereich konzentriert. Schule unterscheidet sich von JB durch das Hierarchiegefälle zwischen Lehrkraft und Schüler, den Qualifikations- und Leistungsaspekt und die nur teilweise Integration der Interessen Jugendlicher. Jugendsozialarbeit transportiert häufig eine Defizitperspektive (Jugendliche als Problem), die die JB vom Selbstverständnis her nicht einnimmt".
- „Nachfolgend meine Definition von außerschulischer Jugendbildung: Bildung nach dem Verständnis von Jugendarbeit ist stets ein Prozess des sich bildenden Jugendlichen und zielt immer auf Selbstbildung ab. Bildung ist mehr als ein Katalog akkumulierten Wissens, Bildung ist kein Gut und keine Ware. Bildung ist nicht nur Wissenserwerb. Im Verständnis der Jugendarbeit ist sie zu verstehen als Befähigung zu eigenbestimmter Lebensführung, als ‚Empowerment', als Aneignung von Selbstbildungsmöglichkeiten. Im kindes- und Jugendalter ist Bildung als ‚eigensinniger' Prozess des Subjektes von grundlegender Bedeutung für dessen Entwicklung und Hineinwachsen in Kultur und Gesellschaft (Bundesjugendkuratorium 2002, S. 22). Dazu gehört auch die eigenbestimmte Lebensführung als Aneignung aller Kräfte, als Aneignung der Welt und als Entfaltung der Persönlichkeit. Dieser Bildungsbegriff ist auch verankert im § 11 SGB VIII, der zusammengefasst werden kann in der Zielformulierung von Jugendarbeit zur Ermöglichung von mitverantwortlicher Selbstbestimmung. Hier meine Definition politischer Bildung in der Jugendarbeit: Politische Bildung soll beitragen zur Findung, Ausweitung und Sicherung personaler Existenz und ist Erziehung zu Toleranz und Frieden ... Für die Jugendsozialarbeit hat das Landesjugendamt keine besondere, eigene Definition; die Abgrenzung zur Erwachsenenbildung und Schulbildung sollten Inhalt Ihrer Diskussion im Seminar sein".

Frage 3: „Welche Qualifikationen bzw. Kompetenzen muss Ihrer Meinung nach ein(e) ‚Außerschulische JugendbildnerIn' haben?"

- „Kenntnisse über Jugend, kommunikative Fähigkeiten, Methodenkenntnisse; heute auch Management- und Projekterfahrung";
- „sehr unsystematisch aufgeführt, aber immer im Zusammenspiel von ‚Wissen' und ‚Tun' u.a.: Theoretisches Wissen über Bildung, Bildungsbegriffe, Lernen, Sozialisation, Generation; Wissen über historische und aktuelle gesellschaftliche/gesellschaftspolitische Kontexte der Bildung; Wissen über Entwicklungsaufgaben Jugendlicher; Wissen über Adoleszenz, Subjektentwicklung, Peerorientierung, Jugendkulturen; Wissen über formales, informales und nichtformales Lernen, Schlüsselqualifikationen etc.; sozialpädagogische Diagnostik; Persönlichkeitsdimension der Bildung, pädagogischer Bezug; Ausdifferenzierung von Bildungsaspekten, z.B. im Hinblick auf sozialräumliche, geschlechtsbezogene, migrationsbezogene, arbeitsmarktbezogene, marginalisierungsbezogene Zugänge; ethnographische Methoden, Beobachtungs- und Deutungsfähigkeit; Methoden der außerschulischen Jugendbildung, z.B. Animation, exemplarisches Lernen, Gestaltung von Situationen; persönliche Ausstrahlung, Überzeugungs- und Begeisterungsfähigkeit; Wissen über Evaluation von Bildungseffekten".
- „Hohe Empathiefähigkeit, die er/sie nicht über Literaturkenntnis zum Thema ‚Jugend' erwirbt, weil es unterschiedliche Gruppierungen bzw. Individuen von Jugendlichen gibt; Bereitschaft, sich auf Jugendliche mit ihren vielen verworrenen, widersprüchlichen und schnell ändernden Ansprüchen einzulassen; dennoch Standhaftigkeit beweisen; Kompetenz, Jugendlichen Hilfen zu geben, ohne dass sie diese Hilfestellung immer merken; gute Grundlage in der wissenschaftlichen Darstellung zum Thema ‚Situation von Jugendlichen heute'".
- „Qualifizierte Hochschul- oder Fachhochschulausbildung und (und das auf jeden Fall) nachgewiesene Praxis in der Jugendarbeit".

Frage 4: „Warum ist ‚Außerschulische Jugendbildung' Ihrer Meinung nach unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen von Bedeutung?"

- „PISA macht es noch einmal deutlich: Schule kann Jugendliche nur sehr begrenzt in der Bewältigung der schwierigen gesellschaftlichen Situation und ihrer Persönlichkeitsentwicklung beiseite stehen. Auch Elternhäuser sind dazu nur noch sehr beschränkt fähig: Auf den Hinweis einer Lehrerin, dass die Eltern mit ihren Kindern mehr reden müssen, damit sich deren Sprachkompetenz verbessert, waren einige erstaunt: das mache doch das Fernsehen".
- „Die gegenwärtige Debatte läuft unter den Vorzeichen der ‚Wissensgesellschaft', nicht aber der ‚Bildungsgesellschaft'. Die Auseinandersetzung insbesondere im Hinblick auf PISA ist schullastig, wesentlich auf internationale Wettbewerbsfähigkeit und Arbeitsmarkt hin orientiert und verfehlt damit alle Aspekte, die ‚Bildung' wirklich ausmachen. Deshalb muss u.a. die außerschulische Jugendbildung ein explizit *bildungs*orientiertes Gegengewicht stellen. Die gegenwärtige Debatte um Bildung unterliegt allen möglichen Interessen, nur nicht denen von Jugendlichen. Auch hier ist die außerschulische Jugendbildung gefragt".

- „Mit der Verlängerung der Schul- und Ausbildungszeit verlängert sich gleichzeitig auch die außerschulische ‚Freizeit'. Weiterhin nimmt z.B. die Orientierungsfunktion der Familie ab, so dass JB zu einer wichtigen Instanz wird".
- „Verweis auf die PISA-Studie, die für die außerschulische Jugendarbeit eine Chance und Herausforderung, aber auch eine Gefährdung ist".

Frage 5: „Was denken Sie über Ansätze einer Kooperation zwischen schulischer und außerschulischer Bildung?"
- (Wird aus Platzgründen vernachlässigt)

Frage 6: „Wie würden Sie die Gesellschaft nennen und beschreiben, in der Jugendliche heute aufwachsen?"
- (Wird aus Platz- und inhaltlichen Gründen vernachlässigt)

Frage 7: „Welche Inhalte, Themen und Methoden gehören Ihrer Meinung nach in ein universitäres Studium der ‚Außerschulischen Jugendbildung'?"
- „siehe Punkt 3";
- Keine verwertbare Aussage;
- „Inhalte und Themen sind sehr vielfältig, fast beliebig, wobei es um die eigene Entwicklung und Lebensgeschichte in der Auseinandersetzung mit der Gesellschaft (Geschlecht, Geschichte, Medien ...) gehen sollte. Methoden-Kriterien: vor allem Ermöglichen von selbständigem Handeln, Selbstwirksamkeitserfahrungen, Auseinandersetzung mit den Erfahrungen anderer, kreatives Arbeiten, um Flexibilität und Empathie zu ermöglichen. Ziele: Handlungsfähigkeit und autonome Entscheidungsfähigkeit".
- „Das Studium der außerschulischen Jugendbildung sollte einen umgreifenden Einblick in Probleme des Aufwachsens im Jugendalter, aber auch in aktuelle jugendkulturelle Situationen geben. JB soll sich ja an den Interessen und der Lebenswelt der Jugendlichen ausrichten, und dazu brauchen Personen, die mit diesem Metier zu tun haben, gute Binnenkenntnisse des Jugendlebens. Ansonsten hat D. Baacke in seinem Werk ‚Außerschulische Jugendkunde' gut und systematisch die Kriterien für Jugendbildung zusammengefasst".

Abschlussfrage: „Möchten Sie sich noch zu einem bisher nicht erwähnten Aspekt der ‚Außerschulischen Jugendbildung' äußern?"
- „Die Ausbildung müsste reflektierte mehrmonatige Praxiserfahrungen enthalten";
- "Seit den 70er Jahren ist die Tendenz festzustellen, dass die Jugendarbeit ihren Bildungsauftrag aus den Augen verliert (vgl. Müller/Kentler/Mollenhauer/Giesecke). Bildungsorientierte Programmatik ist zunehmend ins Hintertreffen geraten, weil die Jugendarbeit einerseits den Trend hin zur Freizeit-/Erlebnisgesellschaft mitmacht und andererseits in den Sog einer Umwidmung von Bildung in Betreuung geraten ist. Die Jugendarbeit muss die Forderung aufnehmen, ihren Bildungsauftrag wahrzunehmen. Mit freundlichen Grüßen und viel Erfolg ...";
- „Ich hoffe, das war so ungefähr, was Ihnen vorschwebte. Freundliche Grüße ...".
- K.A.

Wenn man methodologisch davon ausgeht, dass wenige Experten-Interviews bzw. -Aussagen durchaus in die Nähe eines repräsentativen Charakters kommen können, vor allem, wenn es repräsentative Experten sind (Hochschullehrer sowie Referatsleiter und Zuständige in den Landesjugendämtern), dann kann man diesen Aussagen durchaus mehr als Zufallscharakter bescheinigen und sie damit als eine gute *Grundlage* für eine aktuelle Diskussion über den gesellschaftlichen und politischen Stellenwert und die pädagogische Funktion der AJB und die daran zu orientierende Ausbildung der darin Tätigen ansehen – wobei die Sicht und die Postulate der Studierenden m.E. nicht vergessen werden sollten.

Anmerkung

1 Auf die Darstellung der studentischen Forderungen im Sinne einer „pädagogischen Anwaltsforschung" – Forscher geben jungen Menschen die Möglichkeit, sich zu äußern und ihre Anliegen, Bedürfnisse, Meinungen, Einstellungen und Interessen kund zu geben – muss hier aus Platzgründen verzichtet werden.

Literatur

Aksb. Dokumente, Manuskripte, Protokolle Heft 21: Schule und außerschulische Jugendbildung. Bonn 1991

Baacke, D.: Einführung in die außerschulische Pädagogik. Weinheim und München 1985 (1976)

Brenner, G.: Vorspann. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, Heft 7–8/2002, S. 289

Bierhoff, B.: Außerschulische Jugendarbeit. Orientierungen zur Geschichte, Theorie und Praxis eines sozialpädagogischen Handlungsfeldes. Schwerte 1983

Bundesjugendkuratorium (BJK): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn/Berlin/Leipzig 2002, veröffentlicht im Internet http://www.dji.de/bjk/Gemeinsame_Erklaerung.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfegesetz (Achtes Buch Sozialgesetzbuch). Bonn 1995

Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2002

Faulde, J./Schillo, J. (Hrsg.): Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Bausteine zur Kooperation in der politischen Bildung. Bad Heilbrunn 1993

Dies.: Zur Pädagogik der außerschulischen politischen Bildung. In: Faulde/Schillo, a.a.O., 1993

Giesecke, H.: Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. Weinheim und München 1993

Griese, H. M.: Aus Bildung wird Qualifikation. In: Berufsbildung, Heft 2/1991

Ders.: Jugend(sub)kultur(en) und Gewalt. Analysen, Materialien, Kritik. Soziologische und pädagogikkritische Beiträge. Münster 2000 (a)

Ders.: Jugendarbeit und Schule, In: Griese, a.a.O., 2000 (b)

Hafeneger, B.: Jugendbildung. In: Hufer, a.a.O., 1999

Hufer, K.-P. (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Band 2 des Lexikons der politischen Bildung. Schwalbach 1999

Jugendhof Vlotho: Tagungen, Seminare, Kurse. Vlotho 1999 (a)

Ders.: Zeit für eine zeitgemäße Bildung. Plan 2000.Vlotho 1999 (b)

Knoll, J.H./Schoeps, J./Kick, H.-W. (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Dokumente, Materialien und Gesetzesauszüge. Grafenau 1983

Pongs, A.: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Bd. 1, München 1999

Ders.: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Bd. 2, München 2000

Roth, L.: Die Erfindung des Jugendlichen. München 1983

Wollenweber, H. (Hrsg.): Außerschulische Jugendbildung und Jugendarbeit. Paderborn 1981

Wilfried Ferchhoff

Jugendkulturen und ihr (Nicht-) Bezug zur politischen Bildung

Der Terminus Jugendkultur deutet im tendenziellen Gegensatz zum Jugend*sub*kulturbegriff darauf hin, dass im Zuge der Entwicklung (Enttraditionalisierung, Individualisierung, Differenzierung und Pluralisierung) moderner Gesellschaften klassenstrukturelle und auch klassenkulturelle Traditionen und Homogenisierungen immer mehr verwischt und in den Hintergrund gedrängt werden. Er charakterisiert eher die „Gesamtheit der in der Kulturindustrie und Warenästhetik synthetisch produzierten Bilder und Deutungen über einen (vermeintlich!) klassenlosen jungen Menschen und dessen Verhaltensorientierung".

Die Aufweichung traditioneller Lebensbindungen und die Erosion traditioneller Lebensmilieus sowie der Einfluss der Kulturindustrie durch tendenziell Klassen übergreifende Deutungsschemata für jugendliche alltägliche Lebenssituationen sind so groß, dass man von einer '*authentischen*' Lebenspraxis einer jugendlichen subkulturellen Einheit vermutlich kaum noch sprechen kann. Insgesamt scheint es ohnehin im Zuge der beobachtbaren Entstrukturierung der Jugendphase und Entnormierung des Lebenslaufs (Ferchhoff 1999) schwierig zu sein, zwischen den ursprünglichen 'authentischen Jugend*sub*kulturen', deren Abwandlungen, Erweiterungen, Vermischungen, Imitationen, Mediatisierungen und Kommerzialisierungen eindeutig klassenspezifisch zu differenzieren, obgleich es auch noch im durchkommerzialisierten und mediatisierten Lebenszusammenhang die „feinen Unterschiede" gibt, wie sie bspw. Bourdieu (1982) materialreich und engagiert beschreibt – etwa zwischen dem Bildungsadel, jenen Leuten mit dem reinen Blick auf kulturelle Strukturen, und dem „populären Geschmack", der in der Operette und im gegenständlich gemalten Bild sein Behagen sucht. Aber es gibt auch den mit einer Ästhetik des Hässlichen provozierenden und einer radikalen Illusionszertrümmerung aufwartenden Punk, Grunger oder Rapper, der als programmatischer Selbstdeklassierer kulturellen Protest ausdrücken möchte; es gibt den zweideutigen, Baseballmütze tragenden Rap-Fanatiker zwischen Aufbegehren und fremdenhassender Konformität, bei dem in kultureller Okkupation die Härte des Protests aus dem Herkunftsmilieu zur Unterhaltung verkommt; es gab und gibt die mittlerweile nicht mehr bzw. nur noch Placebo-Jugendlichen, etwa den androgynen Michael Jackson, die unheilige Madonna, die vermeintlich ehrliche Haut zu Markte tragenden Bruce Springsteen und Joe Cocker. Es gab und es gibt inzwischen im Zuge der Verschiebung kultureller Machtbalancen viele Vermischungen zwischen Hoch-, Trivial-, Avantgarde-, Sub- und Massenkulturen. Und es handelt sich heute gerade jenseits der Integration von materieller und kultureller Reproduktion eher um pluralisierte alltags- und jugendkulturelle (Lebens-) Stilvariationen und Gruppierungen, die sich – selbst eingedenk der heutigen Nationalisierung der popkulturellen Märkte dennoch – international ausbreiten und unter dem gleichen Erscheinungsbild ganz unterschiedliche

Formen von Selbstverwirklichung, Selbständigkeit, Selbstbehauptung und Abhängigkeit ausagieren können.

Insofern ist im Unterschied zu den Ergebnissen und entsprechender Forschungen in Großbritannien davon auszugehen, dass Jugend*sub*kulturen und jugendsubkulturelle Stilbildungen zumindest in der Bundesrepublik Deutschland nicht eindeutig (mehr) – lassen wir einmal bestimmte refundamentalisierte Gruppen und Milieus beiseite – mit Klassen-, Milieu- bzw. Schichtkulturen korrespondieren. Vielmehr handelt es sich (wenn man die 'Logik' der britischen Jugendsubkulturforscher zugrunde legt) hier um exportierte, sekundäre und inkorporierte Stile, um über Markt und Medien teilweise schon kommerzialisierte und in bestimmter Hinsicht um „aufgelöste", unechte Mode-Stile, von deren Entstehungszusammenhang nur noch wenige Elemente, Accessoires und verschlüsselte Botschaften (Habitus, Kleidung, Tanz, Musik, Frisuren, Sprachformen, Körpergesten, Fingerzeichen etc.) übrig bleiben. Während die so genannten authentischen oder echten, vornehmlich die britischen und zum Teil auch die US-amerikanischen Subkulturen früherer Jahre nicht aus ihren historischen Kontexten zu lösen waren, (d.h. etwa: die so genannten Halbstarken waren nur in den 10er- oder 50er-Jahren, die Mods und die Hippies nur in den 60er-Jahren denkbar) deutet der nun schon seit einigen Jahren beobachtbare 'ungleichzeitige' Rückgriff auf historisch überlebte Formationen (etwa Teds, Mods, Skinheads, aber auch Punks) darauf hin, dass heutzutage insbesondere im Kontext von dynamisierten Modeelementen und Musikstilen eine zuweilen hedonistisch-erotische, affektive und ausdrucksstarke Orientierung sowie eine pluralisierte Stilmischung mit offenen Horizonten und offenen Rändern der Jugendkulturen zu beobachten ist.

Im Rahmen der Jugendkulturen in der Bundesrepublik Deutschland kommt es seit einigen Jahren zu einer (Über-) Betonung der Ausdrucksfunktionen, nachdem noch bis zu Anfang der 80er-Jahre die diskursiven Appellfunktionen dominierten. Neben der Neigung, sich über gestylte Kleidung, Düfte, Gebärden, Habitus und Ähnlichem eine gruppenbezogene, manchmal auch fremde, provozierende Ausstrahlung zu geben, durchdringen und durchmischen sich etabliert-kulturelle Stil-Imitationen; sie sind in ihrer Wertigkeit nicht abhebbar. Auch insofern sind Jugendkulturen heute kaum Subkulturen. In ihren bislang nur selten thematisierten camphaften Zügen sind sie nicht nur eine stilistisch-ästhetische Avantgarde, sondern auch eine – freilich gesellschaftlich mitproduzierte und zugleich auch erzwungene – neue Spielform der Selbstbehauptung von Individualität (Roth 2002), wenngleich die Wahl oder Option der Jugendkulturen nicht grenzenlos beliebig ist, sondern für Jugendliche nach wie vor immer auch noch von sozialstrukturellen Indikatoren und Dimensionen sozialer Ungleichheit mit abhängig ist, also durch Soziallage, Berufsstruktur, Geschlecht, Alter, Nationalität, Region, Bildungshintergrund, emotionale Entwicklungsverläufe, Kognitionen sowie andere soziologische Parameter weiterhin mit beeinflusst wird. Es gibt selbstverständlich „ökonomische und sozial-kulturelle Vorgaben und Vorregelungen", die das alltagsweltliche Jugendkulturelle mitbeeinflussen – allerdings sind diese vielfältig, oftmals auch widersprüchlich und gerade nicht mehr zwangsläufig prädominant und bindend

(Hitzler 1999, 14). Diese real dezentrierten Rahmenvorgaben in freilich sehr unterschiedlichen Lebenssituationen und Lebenswelten von Jugendlichen sind allemal als quasi archäologische Grundlagen im Kontext der Rekonstruktion spezifischer jugendkultureller Ausdrucksformen gerade auch jenseits einer stabilen und sicheren Matrix mit in die Jugendkulturanalysen einzubeziehen – selbst wenn die Jugendkulturferne der Forscher und Deuterinnen meistens nicht zu übersehen ist.

Obgleich es jugendliche (*Sub*-) Kulturen gibt, die relativ selbständig (auch im Rahmen der ökonomischen Subsistenzsicherung) sind und versuchen, alternative Netzwerke aufzubauen, kann diese Autonomie keineswegs als grenzenlos aufgefasst und generalisiert werden. Allerdings kann in gewissen Grenzen einer „individualisierten Bastelexistenz" die Eigenständigkeit von kulturellen Praktiken und Systemen betont werden (prinzipielle Teilhabe an Konsum, Sexualität, Mode, Freizeit usw.). Eine solche Lesart schließt ein, dass kulturell hier nicht nur als „Überbau-Phänomen" gedeutet werden kann, sondern auch als ein spezifischer Habitus des Lebens, der bis in die Motive ökonomischer Lebenssicherung und politischer Selbstverortung hineinreichen kann. Dies ist zweifelsohne – wenngleich auch in vielerlei Hinsicht zweifelhaft – eine zentrale Leistung der (internationalisierten) Medien, aber auch der Waren- und Konsummärkte: namentlich, dass sie dem kulturellen Habitus eine so durchschlagende Bedeutung verliehen haben, dass in ihm die Phänomene, die wir als Jugendkulturen oder -szenen definieren, in ihrer besonderen Eigenart, wie in ihrem Beitrag für möglicherweise gesamtgesellschaftliche Entwicklungen am deutlichsten fassbar sind.

Dennoch: auch die neuen, „posttraditionalen", auf gesellschaftlich produzierte Variabilität, Optionsvielfalt und zugleich (angesichts der beobachtbaren Aufweichung traditioneller sozialkultureller Lebensmilieus und Bindungen) auf Anspruchs- und Zwangsindividualisierung reagierenden Jugendkulturen sind meistens (gesamtgesellschaftlich betrachtet) integrationsbezogen und vor allem transitorisch. Sie verändern in der Regel zwar nicht die Gesellschaft; wohl aber kann sich ein junger Mensch in ihnen (den zwar Schutzraum bietenden – aber nicht dauerhaft verlässlichen Vergemeinschaftungen der – Jugendkulturen) verändern. Trotz der manchmal großen alltagsweltlichen Gemeinschaftserlebnisse und Gruppenerfahrungen bieten sie stets auch bastelbiographische, individuelle Arrangements und Lösungen an. Und keine Sinndeutungswelten von Jugendkulturen sind geschlossen, keine Handlungspraktiken sind gesichert, sie sind allemal fragil und veränderbar. Dies bedeutet auch, dass es Menschen gibt, die in jugendkulturell gestalteten environments auf Dauer bleiben, manchmal auch müssen – zumal die schulische oder ausbildungsbezogene Freistellung von der Erwerbsarbeit in manchmal prekäre Arbeitsverhältnisse oder auch in einigen Fällen in perspektivlose Dauerarbeitslosigkeit münden kann. Die Mehrzahl der Jugendlichen aber durchschreitet sie ohne vorhersagbare sozialisatorische Folgen für ihre Persönlichkeitsfügung. Es soll Jugendliche gegeben haben, die vom Kostüm des Punks über die Zugehörigkeit zu einer neonazistischen Gruppe bis zur abermaligen Wende in den Schoß der Trivialphilosophie Bhagwans diverse jugendkulturelle Angebote ergriffen haben (vgl. schon Deutscher Werkbund 1986, 128).

Die eher totalisierende Haltung des *überzeugten* Mitglieds oder Akteurs, der nur noch in der (einen) Jugend*sub*kultur lebt und aufgeht, scheint für die meisten Jugendlichen vorbei zu sein. Die Jugendkulturen eignen sich jenseits empirisch vorfindbarer Verwaltungsinstanzen gesellschaftlicher Kontrolle dieses – durchaus auch mit dem Anspruch auf individuelle Selbstverfügbarkeit zielende – Prinzip an. In den Jugendkulturen entstehen Leidenschaft, Phantasie, Kreativität, Intimität, Konnexität und Intensität – aber im Medium der *Bewegungen auf Zeit* (Kemper/Langhoff/Sonnenschein 1998, 14), also nicht auf garantierte Dauer, weder in den menschlichen Beziehungen noch in den stofflich-räumlichen Aggregierungen. Jugendliche können so gesehen an verschiedenen Lebensstilen partizipieren, ohne sich einem Einzelnen vollends verpflichten zu müssen. Jugendkulturelle Lebensstile sind nicht mehr nur *ganzheitlich* und auch nicht mehr so stark *abgrenzend*. Bevorzugt werden heute von sehr vielen Jugendlichen jugendkulturelle Stile, die Spaß machen, die Unterhaltung und Zerstreuung bieten, die einen unkomplizierten Umgang mit Gleichgesinnten ermöglichen, ohne dass man dabei immer Tiefenbindungen und längerfristige Verpflichtungen eingehen muss. Oberflächenstilisierungen und -inszenierungen veralten und müssen stets durch neue, aktuellere, zeitauthentischere ersetzt werden. Indem aber trotz gesellschaftlich erzwungener Individualisierungsprozesse die Bedeutung und Kraft der (Patchwork-) Individualität (Ferchhoff/Neubauer 1997) behauptet und gelebt wird, ist sie auch vorhanden, wenn vielleicht auch nur in der Stabilität des permanenten Wandels, augenblicksweise, situationsbezogen, vorüberziehend wie eine Karawane oder Sternschnuppe.

Immerhin sind die Jugendkulturen für viele Jugendliche in bestimmten Altersphasen eine oftmals überlebenswichtige zentrale Sozialisationsinstanz, aber angesichts des Transitorischen zumeist keine, die Kontinuität der Entwicklung garantiert. Im Gegenteil: das Prinzip der Identitätskontinuität wird auch heute noch am ehesten von Elternhaus und – schwächer werdend – Schule und Beruf vertreten, obgleich das *„Herkunfts-Ich"* via Prozesse der Enttraditionalisierung abgeschwächt und teilweise durch ein *„Möglichkeits-Ich"* ersetzt worden ist (Gross 1999, 114). Die vornehmlich Freizeit bezogenen Szenen der Jugendkulturen wagen und müssen nicht zuletzt aufgrund der prekären Sinn- respektive Zukunftsoptionen und manchmal auch noch schlechteren Arbeitsmarktlage für Jugendliche, die einen gerade nicht freiwillig gewählten verlängerten Jugendstatus für viele Jugendliche *erzwingt*, hier Offenheiten wagen, deren Einschätzung kaum möglich sein wird. Jedenfalls verstärken sie die Tendenz, dass Jugendliche nicht mehr nur für konventionelle Entwicklungs- wie Persönlichkeitsvorstellungen verfügbar sind, denn sie wählen (ohne immer nur daran zu leiden) in sensibler Reaktion auf gesellschafts-, milieubezogene und gesamtkulturelle Zustände und Angebote ihre eigenen Wege der Motivverwirklichung. Diese Wege sind jedoch nur für diejenigen gehbar, die innere und äußere Ressourcen besitzen, um konstruktiv nach Orientierung und Auswegen zu suchen, also die gesellschaftlich mitproduzierten Anreize und die jugendkulturellen Angebote als Instrumente für sich nutzen können.

Jugend- und Medienkulturen

Die Welt der nicht pädagogisch bearbeiteten und gestalteten Jugendkulturen ist die der Pop-Songs und Pop-Stars, der Filmidole, der Video-Clips und Kassettenrecorder, der CDs und Handys, der Walkmen, der Fernseher und der Discotheken, der multimedialen PCs und des Internets, also der ganzen bunten Medienwelt, produziert und beherrscht zunehmend von den Sphären Konsum, Kommerz, Werbung und Entertainment. Thrill, Events, stilvolle Selbstpräsentation, Intensitätsverlangen, Sinnsuche, Surfen in allen Lebensvarianten und raffiniertes Styling sind wichtige Grundlagen dieser zumeist symbolisch und ästhetisch aufgeladenen Ausdrucks- und Erlebniswelten (Ferchhoff 2000; Vollbrecht 2002). In diesem Zusammenhang spielt vor allem die Bricolage-Metapher eine zentrale Rolle. Den Begriff Bricolage hat Levi Strauss in seiner strukturalen Anthropologie entwickelt. Bricolage meint wörtlich Bastelei, die Neuordnung und Rekontextualisierung von Objekten, um neue Bedeutungen zu kommunizieren, und zwar innerhalb eines Gesamtsystems von Bedeutungen, das bereits vorrangige und sedimentierte, den gebrauchten Objekten anhaftende Bedeutungen enthält. Die Verwendung eines Gegenstandes, eines Stils oder einer Mode gewinnt insbesondere in jugendeigenen Stilkreationen jenseits traditioneller weltanschaulicher Orientierungsmuster durch die Verbindung fremder Kontexte gestisch-demonstrativen und zelebrierenden Charakter.

Der große Reiz für Jugendliche besteht nun darin, durch solche Bricolagen raffinierter Zitat-Verweise Zugehörigkeit zu erwerben und auszudrücken. Es besteht der Wunsch, gesellschaftliche Wirklichkeit anzueignen und nicht davor zu stehen sowie Möglichkeiten, Zugehörigkeiten zu einer Gruppe, zu einem Milieu, zu einer Szene oder zu einer Teilkultur auszudrücken oder auszuleben. Hinzu kommt, dass eine funktionaldifferenzierte, kalte Welt als zusammenhängend erlebt werden kann, um ein Stück Verortung, Sicherheit und Heimat über die wechselnden Sinnsysteme, Szenen, Optionen und Ausdrucksmöglichkeiten wiederzufinden.

„Oberfläche“ statt „Tiefe“. Von der Tiefendeutung zum Signalentziffern

Indem der Jugendkultur alles, nicht nur das Sprachmaterial, zum Zeichen werden kann, darüber hinaus unsere Alltagsräume mit Zeichen durchsetzt sind (von den Verkehrssignalen über die Werbung bis zu Anordnung und Gestaltung von Straßen und Plätzen), ist vor allem eine Optionenvielfalt an Deutungen und Zeichen entstanden, die nicht mehr erlauben, sich bestimmte Deutungsobjekte in Ruhe auszuwählen und mit diesen zeitgenügsam umzugehen. Im Gegenteil: (vgl. hierzu im folgenden Baacke/Ferchhoff 1995; Baacke/Ferchhoff/Vollbrecht 1997) Dem Gestaltschauenden, aus der Tiefe der Bedeutung gehenden Blick der ‘zarten Empirie’ Goethes hat sich heute der oberflächliche, ‘zerstreute Blick’ oder der ‘schnelle Blick’ hinzugesellt. Die Optionsvielfalt der Bilderangebote sowie die distanzüberschreitende Verbildlichung allen Lebens verstärkt die Tendenz zum schnellen Bildwechsel. Der Lebensalltag erfordert heute ohne Zentralität der Einstellung

schnelle Entzifferungsleistungen – etwa im Verkehr –, aber auch die Vielzahl der Bilder lässt uns kaum Ruhe. An die Stelle behaglichen Schauens ist die Überwältigung der Perfektion durch den Trick getreten. Nicht mehr die Story ist wichtig, sondern optische Gags und geballte Höhepunkte. Die Trickschnelligkeit verhindert Deutungszwischenräume; der interpretationsoffene Deutungshorizont, von dem jede hermeneutische Lehre ausgegangen ist, ist verstellt durch die Bilder, hinter denen keine Tiefe mehr vermutet werden muss. Gezeigte Wirklichkeit in rasanten Bildfolgen wird zum surrealistischen Vexierspiel. Neue Formen des Verstehens kommen zum Zuge. Das Signalentziffern ersetzt die Tiefendeutung. Signale vermengen sich in Bricolagen, im Outfit, in den Straßenzeichen der Metropolen, in Fernsehserien, Action-Filmen usf. Während hermeneutische Tiefen-Deutung immer einen bedeutungsanzeigenden, sinnübergreifenden reflektierenden Rückbezug enthält, begnügen sich Signale damit, erkannt und entschlüsselt zu werden, und zwar kurzatmig für den jeweiligen Augenblick.

Dennoch sind diese rasanten Bilderwelten nicht strukturlos. In den audiovisuellen Bereichen der Jugendkulturen hat sich eine Welt von Verweisungen konstituiert, die nur *Kennern* und *Eingeweihten* zugänglich ist. Verstanden werden die Bilderwelten nur von denjenigen, die die Vielzahl von alltagsweltlichen Anspielungen, die Sprach- und Sprechkürzel als Persiflage ihrer Herkünfte verstehen und damit richtig deuten. Die meisten Jugendlichen leben mit Bildern und Tönen, denen die meisten Älteren schon deshalb fremd gegenüberstehen, weil sie die Herkunftstexte vieler Bricolagen (Melodie-, Video- und Filmfragmente, coole, kernige Sprüche, Songs, pointierte Dialoge etc.) gar nicht genau kennen oder deuten können.

Lebensstile, Ausdrucksrichtungen, Zielformulierungen sind bunt und widersprüchlich geworden. Viele Jugendliche gehen zwar heute in den Medienangeboten auf, sie entwickeln aber immer wieder zugleich, an unterschiedlichen Orten und in unterschiedlichen Szenen, einen spezifischen Eigensinn, der es ihnen erlaubt, die Ausdrucksmittel der Trivialkultur als originell und ausdrucksstark sich anzueignen, zum Teil weiterzuentwickeln und auf diese Weise Möglichkeiten von oppositionell unabhängigen und alternativen Symbolisierungen des Selbst zu erzeugen. Die Kultur- und Medienindustrie führt nicht umstandslos zur einfachen Unterwerfung ihrer Nutzer, selbst wenn – wie es im Fachjargon heißt – im heutigen Marketingmix die Produkte ein „Feeling" erzeugen und „emotional positioniert" werden, sondern sie macht durch ihre Allgegenwärtigkeit die Chance für Heranwachsende greifbar, die Alltagskultur, die 'common culture' eigeninitiativ und aktiv mitzugestalten bzw. als Ausdrucksweise zu benutzen. Dem kommerziellen Sektor, so mächtig er ist, fällt es schwerer denn je – mit freilich immer subtileren Methoden – junge Konsumenten zu ködern und Vorschriften über Musik, Geschmack und Mode zu erlassen, geschweige denn, in ihnen Bedeutungen auf Dauer zu codieren.

Die Allgegenwart der Medien hat auch zu wichtigen kulturellen Verschiebungen auf einem anderen Gebiet beigetragen: *Hören und Sprechen, also eher situationsgebundene Ausdrucksformen,* sind heute nicht nur für Jugendliche bevorzugte Ausdrucks-

mittel. Statt dessen wird – abgesehen von den neuen Kommunikationsformen via SMS-Jargon – weniger gelesen und geschrieben (obwohl keineswegs verdrängt, vor allem bei den Mädchen). Die Entwicklung geht also von der Literalität zur komplexen Zeichenhaftigkeit des Alltags, in dem die Literalität zunehmend aufgeht. Das sind sicherlich bemerkenswerte kulturelle Verschiebungen, deren Ambivalenz offenkundig ist. Dennoch, solche Entwicklungen sind nicht zufällig und keineswegs allein von der elektronischen Technik- und Medienindustrie in Gang gesetzt und manipuliert.

Vom Appell- zum Ausdrucksverhalten

Es ist in den letzten Jahrzehnten zu einer starken Abkehr der Kinder und Jugendlichen vom *Appell-Verhalten* und eine immer stärkere Hinwendung zum *Ausdrucks-Verhalten* gekommen (vgl. hierzu im folgenden Baacke 1993, 187ff.). Appell: der will die Welt bewegen, sich zu verändern, er ist Aufschrei, Anrede, Diskussion. Wer sich ausdrückt, hat hingegen mit sich selbst zutun, will sich darstellen, ein Stück Selbstverwirklichung an eigenen Leibe erproben.

„Wir wollen diskutieren.", das war die Zentral-Forderung der inzwischen klassisch gewordenen 68er Schüler- und Studentenrevolte. Die Struktur dieser Bewegung war die des Kampfes, der Herausforderung. Ihre Mittel waren Diskussion, Streitgespräch, verbaler Wettstreit; auf der Handlungsebene kamen Demonstration, Besetzung und Straßenkampf hinzu. Das Modell dieser Bewegung war der *soziologische Diskurs*, also ein stark an Sprache sich orientierendes Ausdrucksverhalten.

Gegen Mitte der 70er-Jahre entwickelte sich eine neue Haltung, die bis heute andauert und am besten durch den Slogan charakterisiert werden kann: *„Keiner fragt – Pädagogen und Politiker antworten."* Die 'Linke' hatte sich in Untergruppen und Basisgruppen aufgelöst, und die Faszination des soziologischen Diskurses verblasste. Die neue Struktur war eher die Verunsicherung und Provokation. Es wurde nicht mit Diskursen gearbeitet, die sich an Sprache banden, sondern mit außersprachlichen Regelverletzungen, spielerischen Improvisationen, Maskeraden, mit Coolness und Eleganz. Das Modell war der *ethnologische Diskurs*. Der alte Gedanke der 'Stämme' (Indianer) wurde ins Moderne transformiert und aktualisiert. *Jugend* stellte sich dar als eine spezifische neue Ethnie mit eigenen Regeln mit narzisstischen Selbstdarstellungs-Orgien auf der Straße, in den Discos, überall dort, wo man sich in Szene setzen, sich präsentieren, stilisieren und auffallen konnte. Vor allem Glam-Rock, aber auch Punk und noch Heavy Metal begleiteten diese Phase, in der man sich als (Neo-) Ted, Bohemien, Punk, Skinhead, Mode-Manierist kostümierte. Diskurse waren nicht mehr gefragt, weil der Glaube der alten Jugendkulturen an die Überzeugungskraft von Sprache und Argumenten, von pädagogisch und politisch arrangierten Diskussionen nicht mehr galt.

In den späten 80er-Jahren entwickelte sich eine noch radikalere Haltung (Baacke/Ferchhoff 1995). Nicht der Diskurs mit dem Gegenüber, auch nicht das narzisstisch-selbst-

genügsame Spiel, das im Entzug doch noch Kritik andeutete, sondern die Ironisierung von Widerstand und Kritik, Lob für alles – das war und ist bis heute die zur Schau getragene Gleichgültigkeit. Nunmehr wurden die betagten Hippies, die sklerotischen Linken, die pädagogisch-aufklärerischen Alternativen, die besserwisserischen, spießigen und griesgrämerischen „Ökos" und 'Grünies' in einer „pluralisierten und entstrukturierten Ideologie-Landschaft" lächerlich. Die derzeitige jugendkulturelle Ästhetik, sofern sie sich nicht in neuen Fundamentalismen (via Rechtsradikalismus und neuer Religiosität) ergeht, orientiert sich am Modell des (post-) modernen Diskurses, der alles gelten zu lassen scheint und in der bunten Zeichenwelt sich auflöst. Selbstreflexion und Ironie bewahren dabei viele Jugendliche vor der ihnen oft fälschlich zugeschriebenen Offenheit für alles Beliebige: Dass alles 'super gut' sei, ist vielleicht sogar die zynischste Kritik am *Weltverbesserungsgestammel* von erodierenden Autoritäten und Intellektuellen, denen (jedenfalls derzeit) kaum jemand noch zuhört oder glaubt. Diese Metapher brachte die jugendkulturell spätzeitliche Ästhetik der 80er- und der frühen 90er-Jahre gut zur Geltung. An die Stelle des antiquierten ´Stilmittels´ Argument trat immer mehr der Spruch oder das absichtlich triviale Zitat, die kategorial zusammenfassten, was der Diskussion und Auseinandersetzung nicht mehr lohnte, weil ohnehin ist, was ist. Wie kann man noch glauben, mit eigener Jugendkraft und viel gegengesellschaftlich-politischem Engagement die Welt zu verbessern, wenn nicht nur das Kunstwerk reduzierbar ist, sondern jeder Mensch in seinem Outfit letztlich doch ein Dutzendabzug bleibt. Nun mischt sich Resignation mit Originalitätssucht und *tatsächlicher* Originalität.

Die Struktur dieses eher *postmodernen Diskurses* ist das Gelten lassen anderer und zugleich Ich-Zentrierung. Alle Ausdrucksmittel sind erlaubt, der Kommerz, die wechselnden Moden, die neuen Medien, die Musik- und Video-Clip-Sender VIVA und MTV der – nicht sportliche – neue Sport und vor allem die vielen Selbst-Inszenierungen der Ich-AGs dürfen ihre Faszinationskräfte entfalten, der PC und das Internet werden zum wichtigen Informations-, Austausch- und Spielmittel, das Handy wird zum zentralen ortsungebundenen Kommunikations- und Unterhaltungsmittel, die unterhaltsamen Sinn- und Unsinnproduktionen nicht nur der Privatprogramme der Medien werden gemixt, erlangen zuweilen etwa in bestimmten Lesarten des Unterhaltungs- und Spaß-Marktes sowie in verschiedenen Comedy-Varianten Kultstatus. Selbstverständlich gibt es weiter Werte und Grundhaltungen, obgleich die Markierungen zwischen „Falsch" und Richtig" häufig verschwimmen, aber sie sind da zum Ausprobieren, und es gibt keinen Konsens mehr, auf den sich berufen kann, der da ausruft: *„Es ist alles super-geil."*

Inzwischen hat diese Haltung noch eine neue Variante etwa seit Mitte der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts bekommen (und auch zu Anfang des 21. Jahrhunderts noch Bestand hat) unter dem Slogan, der aus den Jugendszenen kommt: *„Sie wollen nur unser Bestes. Aber das kriegen sie nicht!"* Die Lockerheit dieses Slogans ist gleich geblieben, aber die Situation hat sich verschärft. Viele Kinder und Jugendliche sind heute, nicht zuletzt mit der Hilfe der Vielfalt der Medien und insbesondere der neuen Medien keine naiven Wunderkinder mehr, die wir erst pädagogisch erzieherisch und

politisch bildend behutsam in die Wirklichkeit einführen müssten. Sie sind häufig versierte Kenner ihrer eigenen Lebensführung und wissen in vielen Lebensbereichen selbst hervorragend Bescheid, sind mode-, medien-, musik- und jugendkulturkompetent, stellen hohe Ansprüche an sich selbst (Aussehen, Kompetenzen, Können, Selbstverwirklichung usw.) und entziehen sich in einer neuen Haltung der „freundlichen Distanzierung" einer exterritorialen Pädagogik, Kultur und Politik, die sich – abgesehen davon, dass sie meistens die Sensibilitäten und Intensitätserfahrungen von Jugendlichen verfehlt – nur, wenn auch freundlich und liebevoll in vergangenen faden, spießigen und griesgrämigen Maßnahmen, Vorschriftskatalogen und Regelungen ergehen. So gesehen sind Jugendliche nicht *unpolitisch* oder *gleichgültig* geworden. Sie stellen einfach einen größeren lebensstilaffinen, Nonsens und gewisse Absurditäten hochschätzenden lustbetonenden Autonomie-Anspruch und muten sich mehr zu. Dann freilich haben sie wenig Sinn für eine lebenstilabgewandte, wenig lebendige, bedeutungsschwere, manchmal apokalypseverliebte, ideen- und phantasiearme Sprache und Politik, die sie kaum beachtet und die verantwortliche Partizipation von Kindern und Jugendlichen, selbst wenn das kommunale Wahlrecht auf 16 Jahre heruntergesetzt wurde, bis heute nicht möglich macht. Die profanen Lebensgefühle einer neuen deutschen Normalität von Spaß-, Erlebnis-, Event- und Freizeitgesellschaft, Internet-Kult, Digitalisierung, Globalisierung und zweckfreiem ironischen Sinn und Nonsens zugleich scheinen in traditionellen Lesarten und Logiken der Politik und der politischen Bildung keinen Platz zu haben. Der Einzug des Prinzips Verona Feldbusch, Anke Engelke, Stefan Raab, Ingo Appelt, Zlatko, Brand (alias Gerhard Schröder; „alles wird gut") und auch der haspelnde, stammelnde und nie vollendende Piet Klocke („Herrschaften! Das geht alles von Ihrer Zeit ab") in die politische Bildung ist bislang kaum erkannt worden bzw. unterschätzt worden.

Literatur

Baacke, D.: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. 2. überarbeitete Auflage, Weinheim/München 1993

Baacke, D./Ferchhoff, W.: Jugendkulturen und Stile. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften. 6. Jg., Heft 4/1995, S. 505–530

Baacke, D./Ferchhoff, W./Vollbrecht, R.: Kinder und Jugendliche in medialen Welten und Netzen. In: Fritz, J./Sehr, W. (Hrsg.): Handbuch Computerspiele im Medienalltag von Kindern und Jugendlichen. Hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1997, S. 31-57

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main 1982

Deutscher Werkbund e.V./Württembergischer Kunstverein (Hrsg.): Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert. Darmstadt/Neuwied 1986

Ferchhoff, W. : Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Opladen 1999

Ferchhoff, W. : Jugendkulturen 2000. Berlin 2000

Ferchhoff, W./Neubauer, G.: Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen. Opladen 1997

Gross, P.: Ich-Jagd. Im Unabhängigkeitsjahrhundert. Frankfurt/Main 1999

Hitzler, R.: Modernisierung als Handlungsproblem. Individuelle Lebensbewältigung in einer sich wandelnden Welt. unveröffentlichtes Manuskript, Dortmund 1999

Kemper, P./Langhoff, Th./Sonnenschein, U. (Hrsg.): „but I like it"; Jugendkultur und Popmusik. Stuttgart 1998

Roth, R.: Globalisierungsprozesse und Jugendkulturen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Heft 5/2002, S. 20–27

Shell Jugendstudie: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt/Main 2002

Strasser, H./Graf, A.: Schmidteinander ins 21. Jahrhundert: Auf dem Weg in die Spaß- und Spottgesellschaftt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 12/2000, S. 7–16

Vollbrecht, R.: Jugendmedien. Tübingen 2002

Treptow, R.: Bewegung als Erlebnis und Gestaltung: Zum Wandel jugendlicher Selbstbehauptung und Prinzipien moderner Jugendkulturarbeit. Weinheim/München 1993

Julia Kreimeyer

Lernprozesse im freiwilligen Engagement von jungen Erwachsenen

Zur Fragestellung einer empirischen Untersuchung[1]

Wer Lernprozesse von jungen Erwachsenen in Feldern freiwilligen Engagements näher unter die Lupe nimmt, folgt der Einsicht, dass Lernen nicht Selbstzweck ist, sondern im Bemühen um die Bewältigung von Problemen des Handelns gründet. Es sind nicht die pädagogisch organisierten Lernorte des Angebotssystems von Außerschulischer Jugendbildung sowie Erwachsenenbildung, sondern vielmehr die Handlungssituationen im privaten, beruflichen oder zivilgesellschaftlichen Alltag, die zu Lernen ganz unterschiedlicher Art herausfordern.

Dieser Entdeckungszusammenhang ist nicht grundsätzlich neu, gewinnt jedoch gegenwärtig Relevanz hinsichtlich der Konturierung eines gesellschaftlich geöffneten Bildungskonzepts (vgl. Brödel 2002). Darauf verweist auch der bildungspolitisch herausgestellte Begriff des informellen Lernens oder der mit ihm verwandte (aber nicht deckungsgleiche) Begriff der Kompetenzentwicklung. Darüber hinaus wird in der neueren Debatte zum lebenslangen Lernen (vgl. Brödel/Siebert 2003) offenkundig, dass die sondierende Frage nach der Identifizierung und Stärkung ‚außerpädagogischer' Lernformen ein gemeinsames Thema – ein verbindendes Paradigma – von Außerschulischer Jugendbildung und Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Diskursgemeinschaft darstellt.

1. Freiwilliges Engagement als Forschungsfeld für Kompetenzentwicklung

Vor diesem Hintergrund findet das Handlungsfeld ‚gesellschaftliches Engagement' unter der Perspektive von Lernen neue Aufmerksamkeit (vgl. Trier u.a. 2001). Allerdings wird in der bisherigen Diskussion die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen vernachlässigt. Dabei scheint gerade die durch sie repräsentierte Lebensphase für die Verknüpfung von Freiwilligentätigkeiten und Lernprozessen von besonderer Bedeutung, schließlich fungiert sie generell als biografisch wichtige Einstiegsstelle in den Prozess lebenslangen Lernens. Insofern dürfte es auch aus dem Blickwinkel der Erwachsenenpädagogik aufschlussreich sein, das freiwillige oder ehrenamtliche[2] Engagement junger Erwachsener im Feld der Jugendverbandsarbeit[3] zum Thema eines empirischen Forschungsvorhabens zu machen und sich dabei auf Vorgänge des Lernens und der Kompetenzentwicklung zu konzentrieren.

Jugendliche und junge Erwachsene engagieren sich beispielsweise bei den Pfadfindern, im Deutschen Jugendrotkreuz, bei der DGB Jugend oder einer anderen Organisation der deutschen Jugendverbandslandschaft (vgl. den Lexikon-Teil in Böhnisch/

Gängler/Rauschenbach (1991)). Sie sind dort freiwillig und unbezahlt in ihrer ‚freien' Zeit tätig. Sie leiten eine Gruppe oder nehmen Funktionen auf höheren Verbandsebenen wahr. Dieses Engagement zielt vor allem auf sinnvolle Freizeitgestaltung, jugendpolitische Interessensvertretung und die Auseinandersetzung mit dem thematischen Schwerpunkt des Jugendverbands.

Einer lernwissenschaftlichen Perspektive auf dieses Engagement liegt im Weiteren die Annahme zugrunde, dass sich die Jugendverbandsarbeit als ein mögliches und möglicherweise sehr bedeutsames Feld für kompetenzentwickelnde Lernprozesse darstellt. Jugendliche und junge Erwachsene stehen in der thematisch wie methodisch offen gestalteten Jugendverbandsarbeit einer Vielzahl von Herausforderungen gegenüber. Diese bewältigen sie selbstständig, in Eigenverantwortung und Interaktion miteinander. In den Prinzipien und Merkmalen der gemeinsamen Arbeit – Freiwilligkeit, Selbstorganisation, Partizipation – sowie in der demokratischen Organisationsstruktur der Jugendverbände[4] sind viele strukturell lernförderliche Merkmale verankert. Auf welche Weise und unter Umständen mit welcher Form der Unterstützung wird dieses Lernpotenzial von den Ehrenamtlichen verwirklicht?

2. Die Vielfalt von Lernprozessen als Schwierigkeit für eine theoretische Fundierung

Die entsprechende Untersuchung zielt darauf, Lernprozesse im Handlungszusammenhang von Jugendverbandsarbeit zu identifizieren und zu beschreiben. Zwei Thesen sind leitend: Das hohe Lernpotenzial ehrenamtlicher Jugendverbandsarbeit beinhaltet erstens ein breites Spektrum unterschiedlicher Lernformen. Lernen ist daher in seiner Vielfalt sowie in seinen wechselseitigen Beziehungen zu untersuchen und bedeutet gleichzeitig eine Herausforderung für einen begrifflich kohärenten Referenzrahmen (Kap. 2.1). Und zweitens: Diese verschiedenen Lernformen sind alle unmittelbar und direkt mit den Tätigkeiten oder Handlungen[5] im Rahmen des freiwilligen Engagements verknüpft. Sie implizieren damit ein Potenzial an Kompetenzentwicklung, „verweist [doch; J.K.] das Zauberwort Kompetenz auf praktisches Handeln, konkrete Situationen und die Aktivität des Subjekts" (Hof 2002, S. 80). Die *Tätigkeit* an sich wie auch das handelnde und lernende *Subjekt* treten dementsprechend als entscheidende Perspektiven für dieserart Lernprozesse in den Vordergrund. Beide stellen eine wichtige übergreifende Gemeinsamkeit für die lerntheoretischen Grundnahmen dar (Kap. 2.2). Insbesondere die Fokussierung auf den Handlungszusammenhang ist im Folgenden durch die Bezeichnung ‚tätigkeitsbegleitendes Lernen' im Sinne eines vorläufigen Arbeitsbegriffs ausgedrückt.

2.1 Differenzierungen im breiten Spektrum von Lernprozessen

Zur Beschreibung der hier fokussierten Lernprozesse bietet sich die gegenwärtig verstärkt geführte Diskussion um ‚informelles Lernen' an. Für den Bereich der Außerschulischen Jugendbildung ist nicht zuletzt die Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums *Zukunftsfähigkeit sichern!* (2001) ein Beispiel dafür, dass der Begriff ‚informelles Ler-

nen' „zu einem Symbol geworden ist, das für Modernität von Bildungspolitik und Bildungstheorie steht" (Kirchhöfer 2001, S. 97). Damit stellt das staatliche Bildungssystem auch in vielen Definitionsversuchen den differenzierenden Bezugspunkt dar. So wird beispielsweise nach Dohmen der Begriff des informellen Lernens „auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt" (2001, S. 25). Diese Logik einer sich an der institutionellen Organisationsform orientierenden Begriffsbestimmung wird jedoch in dem Punkt sinnwidrig, wo die formalen Bildungseinrichtungen selbst einen wichtigen individuellen Lebens- und Erfahrungsbereich darstellen, der über die unterrichteten Inhalte hinausgeht. Stringent hingegen erscheint eine Differenzierung nach dem Kriterium pädagogischer Intention. Demnach gilt Lernen, sobald es einer pädagogischen Zielsetzung unterliegt, als *formelles Lernen.* Entgegengesetzt findet *informelles Lernen* unter Bedingungen statt, die nicht (primär) pädagogisch intendiert sind (vgl. Straka 2000, S. 23). Letzteres erfolgt selbstständig und ungeregelt, vor allem in der individuellen alltäglichen Lebenswelt und in gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen wie beispielsweise der Jugendverbandsarbeit.

Die Lernstrategien und -ausprägungen im Rahmen von Jugendverbandsarbeit sind vielfältig[6]: Zu einem großen Teil wird im gemeinsamen Tun durch Beobachtung, Nachahmung und anhand von Vorbildern gelernt (vgl. Bandura 1979). Der Erfahrungsaustausch – in alltäglichen Gesprächssituationen und in verschiedenen Formen von Gremien – sowie das Erfahrungslernen (vgl. Dewey 1994) spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Dazu kommen bewusst gesuchte, (selbst-)organisierte Lernprozesse – wie zum Beispiel das ‚Schmökern' in entsprechender Literatur. Übergreifend sind auch die Wechselseitigkeiten und Übergänge zu benennen, die zwischen informellen Lernsituationen im Jugendverbandsalltag und formalisierten Angeboten der Seminararbeit in den Qualifizierungsangeboten der Verbände und ihrer Dachorganisationen bestehen. Analog zu den verschiedenen beiläufigen Lernformen, fasst auch der Terminus ‚informelles Lernen' unterschiedliche Lernbegriffe und lerntheoretische Ansätze der gegenwärtigen erwachsenenpädagogischen Diskussion zusammen[7]. Dadurch wird dessen Funktion als ein Sammelbegriff deutlich, die in der angelsächsischen Literatur als ‚Container-Phänomen' bezeichnet wird (vgl. Dohmen 2001, S. 39). Insofern bedeutet das Konzept des informellen Lernens nur eine erste Annäherung an die Jugendverbandsarbeit als einen ‚polyvalenten Lernort' (Brödel 2002, S. 7; vgl. Seitter 2003). Die Stärke des Begriffs verbleibt jedoch auf der Ebene einer zusammenfassenden Benennung jener Sorte von Lernprozessen, die ehrenamtliche Tätigkeiten induzieren.

2.2 Kongruenzen durch die Perspektiven ‚Tätigkeit' und ‚Subjekt'

Um die betrachteten Lernprozesse theoretisch fundieren und einordnen zu können, erscheint der Ausdruck ‚informelles Lernen' hingegen weniger geeignet. Denn statt einer präzisen Beschreibung, wie sich die Lernprozesse im Einzelnen gestalten, handelt es sich beim ‚*in-formellen* Lernen' lediglich um eine Abgrenzung von dem, was es *nicht* ist, nämlich pädagogisch intendiert (vgl. Kap. 2.1). Diese ausschließlich auf Negation beruhende Definition überwindet Schäffter in seiner systemtheoretischen

Strukturanalyse des Erwachsenenlernens (2001): In Analogie zum informellen Lernen profiliert er den Begriff des ‚alltagsgebundenen Lernens' als Kontrastierung zu den funktional lerngerichteten Lernkontexten des (Weiter-)Bildungssystems. Den Alltagskontext kennzeichnet nicht nur das Fehlen pädagogischer Intentionalität, Lernprozesse zu ermöglichen und zu optimieren, sondern er ist durch eine eigenständige, nämlich lebensweltliche Strukturierung von Lernen charakterisiert.

Folgt man Schäffter, so kann anhand der von ihm herausgestellten Besonderheiten des ‚alltagsgebundenen Lernens' auch die dem Forschungsvorhaben zugrunde liegende Denkrichtung verdeutlicht werden. Das gilt insbesondere für den Aspekt der Tätigkeit. Dazu ist zunächst das Kriterium der ‚pragmatischen Erwartungsmuster' einzuführen, welches besagt, dass ein Lernanlass „nicht unter pädagogischer Intentionalität an den Lernenden herangetragen wird, sondern integraler Bestandteil eines Handlungszusammenhangs ist, der Sinn und Motiv nicht aus der Absicht zu lernen bezieht" (Schäffter 2001, S. 228). In Bezug auf die Jugendverbandsarbeit verbleiben die fokussierten Lernsituationen im Sinnzusammenhang des freiwilligen Engagements für die Freizeit gestaltende Kinder- und Jugendarbeit oder für eine jugendpolitische Interessensvertretung. Eng damit verknüpft ist die Beiläufigkeit des Lernens im Mitvollzug von anders gerichteten Aktivitäten (vgl. ebd., S. 234f.) – hier im Mitvollzug des freiwilligen Engagements im Jugendverband. Für Ehrenamtliche gehört das Lernen um der Jugendverbandsarbeit willen dazu und es wird nicht die Jugendverbandsarbeit um des Lernens willen verfolgt. Sowohl die Bindung an einen pragmatischen Sinnkontext als auch die Beiläufigkeit des Lernens weisen darauf hin, dass die mit der konkreten Handlungssituation verknüpfte Tätigkeit eine entscheidende Variable für die begleitenden Lernvorgänge darstellt. Die Lernförderlichkeit des Engagements ist demnach nicht per se gewährleistet, sondern hängt vielmehr von der Strukturiertheit und Logik der jeweiligen Handlungszusammenhänge ab. Folglich müssen diese bei einer empirischen Untersuchung tätigkeitsbegleitender Lernprozesse in der für die handelnden Akteure eigenen Bedeutung berücksichtigt werden.

In der Jugendverbandsarbeit fungieren Tätigkeiten und insbesondere die mit ihnen verbundenen Handlungsproblematiken als Lernagens – und nicht etwa spezifische Lehrhandlungen.[8] Damit greift die traditionelle Vorstellung vom Lehren und Lernen unter dem „Primat der Instruktion" (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 359) hier nicht. Es rücken diejenigen Aspekte der Lernprozesse in den Vordergrund, die zudem die Perspektive des Lernsubjekts berücksichtigen und den Lernenden eine aktive und konstruktive Rolle im Lernprozess zuerkennen. An dieser Stelle gilt es, die zweite wichtige Bedingung tätigkeitsbegleitenden Lernens – die Seite des lernenden Subjekts – zu erläutern.

Auf Grundlage eines konstruktivistischen Verständnisses (vgl. z.B. Gerstenmaier/Mandl 1995) von tätigkeitsbegleitenden Lernprozessen bietet sich für eine theoretische Stärkung der Lernerperspektive insbesondere die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Holzkamp (1995) an. Holzkamp stellt u.a. heraus, dass Lernen nicht allein durch vor-

handene oder gestellte Lernanforderungen zustande kommt. Lern*anforderungen* von außen sind nicht von selbst Lern*handlungen* des Subjekts (d.h. im Übrigen, dass selbst stark lernförderliche Engagementbedingungen im Rahmen von Jugendverbandsarbeit nicht zwangsläufig zu Kompetenzentwicklung führen). Die Übernahme einer bestimmten Handlungsproblematik als Lernproblematik liegt allein beim Subjekt und impliziert den Übergang zum „Lernen als einer bestimmten *Haltung*" (Holzkamp 1995, S. 184). Damit steht im Kern dieses lerntheoretischen Ansatzes die Frage: Warum lernt das Subjekt? Oder mit den Worten Holzkamps die Überlegung, „auf welche Weise ich (in meinen jeweils konkreten Handlungszusammenhängen) ‚von mir aus' zu lernen beginnen kann" (ebd., S. 211). Diese Blickrichtung rückt die Voraussetzungen, Lernmöglichkeiten zu erkennen und nutzen zu können, sowie die Motivation dazu auf der Seite der freiwillig tätigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Vordergrund. Insbesondere in Bezug auf den letztgenannten Punkt spielt der Rahmen ‚Jugendverband' für die Lernprozesse zudem eine wichtige Rolle. Für die Ehrenamtlichen werden durch die mögliche Teilhabe an (den Aktivitäten) dieser sozialen Gemeinschaft Gleichaltriger und Gleichgesinnter Lerngegenstände individuell relevant und entsprechend verfolgt (vgl. den sozialkonstruktivistischen Ansatz der ‚communities of practice' nach Lave/Wenger 1991). In der theoretischen Fundierung zum Lernen in der Jugendverbandsarbeit müssen diese Zusammenhänge auf der Seite des lernenden Subjekts Berücksichtigung finden, um in Ergänzung des Aspekts der Tätigkeit für ein umfassendes Verständnis der Lernprozesse zu sensibilisieren.

3. Beiläufigkeit von Lernprozessen als Herausforderung für ein Forschungsdesign

Für die Verknüpfung von Theorie und empirischem Material ist ein Analyserahmen heranzuziehen, der neben den entscheidenden Elementen tätigkeitsbegleitenden Lernens auch die dem Forschungsgegenstand immanente Problematiken aufgreift. Eine Herausforderung beinhaltet die Beiläufigkeit der Lernprozesse im Sinnzusammenhang des freiwilligen Engagements (vgl. Kap. 2.2). Grundsätzlich gilt es, die Ehrenamtlichen bei der Betrachtung des eigenen Engagements unter dem ungewohnten Blickwinkel eigener Lernprozesse zu unterstützen. Dabei ergibt sich zudem die Schwierigkeit, dass ‚Lernen' ein Zuschreibungsbegriff ist, „ein ausdeutungsfähiges und ausdeutungsbedürftiges Phänomen der Zuschreibung aus einer Beobachtungsperspektive (die auch Selbst-Beobachtung sein kann)" (Schäffter 1999, S. 91). So steht das Lernverständnis der freiwillig engagierten jungen Erwachsenen der Forscherperspektive mit dem theoretisch ausgewiesenen Lernbegriff gegenüber. Ein anspruchsvolles Ziel könnte sein, diese beiden Perspektiven ergänzend miteinander zu verschränken. Deshalb ist im Untersuchungsfeld zunächst äußerst zurückhaltend mit dem Begriff ‚Lernen' umzugehen, um ihn jedoch während der narrativen Erhebungen auch konkret zur Sprache zu bringen.

Darüber hinaus stellen die nicht nur beiläufigen, sondern zudem unbewussten Lernprozesse einen besonderen Anspruch an die empirische Untersuchung (vgl. Kap. 2.1).

Es ergibt sich das Problem, dass u.a. Lernvorgänge zu rekonstruieren sind, die Ehrenamtliche nicht unbedingt als Lernen und als eigenen Prozess(verlauf) bewusst wahrnehmen. Der Begriff der ‚Situation' (nach K. Thomas 1969) – als gewählter Analyserahmen – stellt sich als empirisch anschlussfähige Kategorie dar, derartige Lernvorgänge in der Untersuchungssituation sowie der Auswertung greifbar zu machen.

3.1 Der Situationsbegriff als Analyserahmen zur Identifizierung von Lernprozessen

Die wechselseitigen Zusammenhänge zwischen ‚tätigkeitsbegleitendem Lernen' und dem Situationsbegriff können an dieser Stelle nur angedeutet werden (vgl. Abb. 1): So wie die Gleichzeitigkeit von Mensch und Situation, die „jeweils umfassende Einheit menschlicher Existenz" (K. Thomas 1969, S. 22), als allgemeingültig zu erklären ist, sind auch Handeln und Situation „Korrelate" (Kaiser 1985, S. 29). Denn Tätigkeiten sind nicht etwa allgemein-abstrakt, sondern stets an konkrete *Situationen* gebundenen. Gleiches gilt für das tätigkeitsbegleitende Lernen, schließlich zielt es auf die Bewältigung konkreter *situativer* Herausforderungen. Damit ist es als individuelle Veränderung von Handlungsdispositionen, dementsprechend als Kompetenzentwicklung zu verstehen.[9] Und Kompetenz meint immer *situations*bezogene Handlungsfähigkeit (vgl. Hof 2002, S. 85). In dieser Zusammenschau wird der analytische Blick auf allen Ebenen tätigkeitsbegleitenden Lernens auf die ‚Situation' gerichtet.

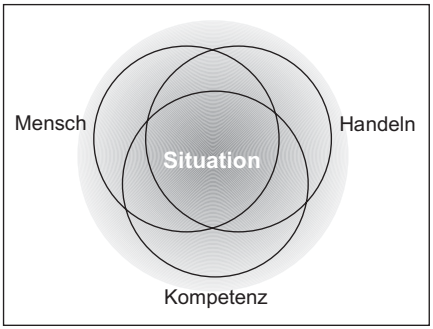


Abb. 1: Der Situationsbegriff in der Perspektive tätigkeitsbegleitenden Lernens

Im Rahmen der Rekonstruktion tätigkeitsbegleitenden Lernens kann für den Leitbegriff ‚Situation' nicht direkt auf die bereits in der Curriculum- oder Didaktik-Diskussion entwickelten erwachsenenpädagogischen Situationsansätze (vgl. z.B. Mader 1975; Kaiser 1985) zurückgegriffen werden. Diese sind stark an einer pädagogisch geplanten Lehrsituation orientiert und deshalb nicht in allen Punkten auf das beiläufige Lernen im Jugendverbandsalltag übertragbar. Als Grundlage bietet sich vielmehr der umfassendere Situationsbegriff an, den K. Thomas (1969) entwickelt hat. K. Thomas greift nicht nur die sozialwissenschaftliche Diskussion seiner Zeit auf, sondern bezieht gleichzeitig auch die vielfältigen Aspekte einer philosophischen Auseinandersetzung mit ein.[10]

Kern der Betrachtung und für alle anderen Aspekte mitbestimmend ist das Subjekt. Es steht bei K. Thomas – ähnlich heutigen konstruktivistischen Konzepten – nicht etwa der Situation gegenüber (im Schema von ‚Subjekt und Objekt'), sondern stets in ihr. Das heißt: „Der Begriff Subjekt meint also nicht etwas, was man unter Absehung von Situation definieren könnte, sondern was nur im Hinblick auf Situationen definierbar ist" (1969, S. 57). Alle weiteren Situationselemente (Thema, Gegebenheit, Horizont

und Lage einer Situation sowie die Überlegungen zu ‚Innen und Außen' oder ‚Raum und Zeit'; vgl. Abb. 2) haben ebenfalls das Subjekt als Ausgangs- und Bezugspunkt. Diese konsequente Subjektperspektive auf die (Handlungs-)Situation macht den Situationsbegriff für das Fremdverstehen darin enthaltener Lernprozesse im Forschungsprozess so geeignet. Er sensibilisiert auf allen Ebenen für die beiden schon herausgestellten Aspekte tätigkeitsbegleitenden Lernens und greift neben den Dimensionen der Tätigkeit oder Handlung auch die subjektiven Sinn- und Relevanzstrukturen für die Arbeit am empirischen Material auf.

Von besonderem Interesse ist das Element der ‚Definition einer Situation'. Dieses wurde grundlegend vom amerikanischen Soziologen W. I. Thomas (dt.: 1965) in den Begriff der Situation festgeschrieben und von K. Thomas (1969) aufgegriffen. Die Definition oder Artikulation nimmt die individuellen Erfahrungen in Bezug auf konkrete Situationen auf und ist damit „eine Interpretation oder ein Standpunkt und schließlich eine Richtlinie und ein Verhaltensmuster" (Volkart 1965[11], S. 20). Aufgrund der unbegrenzten Vielzahl von Situationen greift das Subjekt im Lebenszusammenhang größtenteils auf bereitliegende soziale Definitionen zurück. Die ‚Definition der Situation' geschieht damit gewohnheitsmäßig und unbewusst. Deutlich hervor tritt sie hingegen in besonderen Situationen, die W. I. Thomas (1965) als ‚Krisen' bezeichnet: „Wenn aber Einflüsse auftreten, welche die Gewohnheiten durchbrechen, wenn neue Stimuli Beachtung heischen, wenn die gewohnheitsmäßige Situation sich ändert oder wenn ein einzelner oder eine Gruppe für eine Erfahrung unvorbereitet ist, dann erhält das Phänomen den Aspekt der ‚Krise'. Eine ‚Krise' ist eine Drohung, eine Herausforderung, eine Beanspruchung der Aufmerksamkeit, ein Ruf nach neuem Handeln" (Volkart 1965, S. 26).

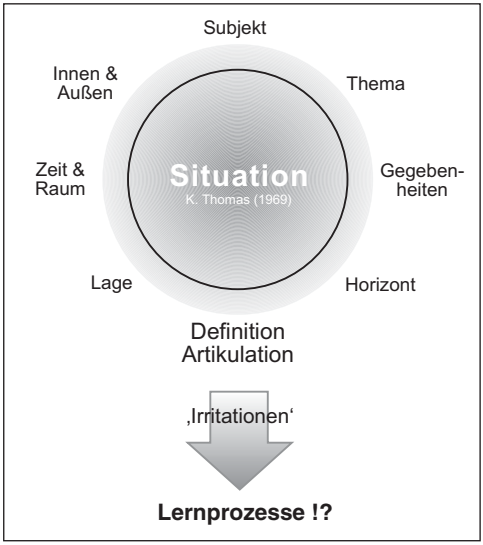


Abb. 2: Der Situationsbegriff als Analyserahmen

Diese Beschreibung deutet schon darauf hin, dass solche Situationen erziehungswissenschaftlich interessante sind, weil sich in ihnen Lernperspektiven eröffnen (vgl. Abb. 2). Es ergibt sich hier eine Nähe zu den theoretischen Referenzen und damit die beabsichtigte Scharnierfunktion des Situationsbegriffs zum empirischen Material. Nach Holzkamp entstehen Lernprozesse aus individuellen ‚Handlungsproblematiken'(1995, S. 182). Und dem alltagsgebundenen Lernen nach Schäffter dienen ‚Irritationen' als Lernanlass (2001, S. 173) – ein Begriff, der für tätigkeitsbegleitende Lernprozesse besonders pas-

send scheint.[12] Irritationserfahrungen werden als Spannungsgefälle zwischen bisher verfügbarem und erwünschtem Wissen erlebt, aber keineswegs nur als Defizit. Er beschreibt, dass ‚Irritation' „auch als Aufscheinen von neuen Handlungsperspektiven, anregend neuen Sichtweisen oder faszinierenden Gegenstandsbereichen gedeutet werden kann" (ebd., S. 228).

Für den empirischen Zugang zu den Jugendverbandsarbeit begleitenden Lernprozessen ist es entscheidend, dass derartig explizit definierte Situationen den Ehrenamtlichen im Gegensatz zu den Handlungsroutinen greifbar und bemerkenswert sind – und damit in den verschiedenen offenen Untersuchungssituationen zur Sprache kommen (können).

3.2 Die Methoden-Triangulation als Grundlage der Rekonstruktion der Lernprozesse

Die Fokussierung auf Situationen, in denen lernend Herausforderungen unterschiedlicher Art bewältigt werden, erfolgt im Rahmen des empirischen Forschungsvorhabens in *Gruppendiskussionen* und *leitfadengestützten Interviews* mit den freiwillig engagierten jungen Erwachsenen. Anhand dieser zwei Untersuchungsmethoden werden die beiden wichtigen Bereiche des tätigkeitsbegleitenden Lernens erfasst: Die Gruppendiskussionen zielen hauptsächlich auf die Variable der Tätigkeit in den kollektiv geteilten Sinnzusammenhängen des Engagements, während die Interviews vor allem für die subjektive Seite der Ehrenamtlichen – das Erleben von Irritationserfahrungen und die individuellen Voraussetzungen und Motivationen für Lernprozesse – bedeutsam sind. Auch wenn die beiden Verfahren im Forschungsprozess nachfolgend (und zum Teil an denselben Fällen) zur Anwendung kommen, sind sie in Bezug auf das grundlegende Erkenntnisinteresse durch ihre unterschiedlichen, jeweils unerlässlichen Perspektiven als gleichwertig zu verstehen.

Um die zu untersuchenden Lernprozesse in einer Konstruktion ‚zweiten Grades' angemessen zu erfassen, gilt es im Sinne des ‚interpretativen Paradigmas' (Wilson 1973) oder der ‚rekonstruktiven Sozialforschung' (Bohnsack 2000) die jeweiligen Kontexte des tätigkeitsbegleitenden Lernens mit zu erfassen. Auch in diesem Sinne stellt die Methodenauswahl eine sinnvolle Triangulation dar: Die narrativen Anteile in den Gesprächen ermöglichen die Einordnung der Einzeläußerungen in den Gesamtkontext. In den Gruppendiskussionen (mit Real-Gruppen der einzelnen Jugendverbände) ergibt sich zusätzlich ein Bild von der Kommunikation der freiwillig Engagierten untereinander, in ihrem gewohnten sozialen Kontext. Die wechselseitige Bezugnahme in der Diskussion stellt außerdem einen kommunikativen Kontext dar, durch den der Sinngehalt der lebenswelttypischen Äußerungen (Sprache, Symbole, Bilder) deutlicher wird. Auch wenn ein verstehender Nachvollzug der Bedingungen und Verläufe tätigkeitsbegleitenden Lernens der bloßen Beobachtung unzugänglich ist, können durch ergänzende *teilnehmende Beobachtung* die Äußerungen der kommunikativen Untersuchungssituationen konkret auf den jeweiligen Handlungskontext bezogen werden. Unter Umständen können auch Ergebnisse der Beobachtung in den anderen Verfahren zurückgespiegelt, so zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden.

Als Ergebnis der methodischen Triangulation steht eine dichte und der Komplexität der zu rekonstruierenden ‚tätigkeitsbegleitenden Lernprozesse' angemessene Materialgrundlage. Damit zielt dieser induktiv angelegte Untersuchungsansatz auf eine lerntheoretisch fundierte und präzise Beschreibung von informellen Lernprozessen, die freiwillige Tätigkeiten von jungen Erwachsenen begleiten.

Anmerkungen

1 Die Ausführungen beziehen sich auf mein Dissertationsvorhaben unter der Betreuung von Prof. Dr. Rainer Brödel (Westfälische Wilhelms-Universität Münster), dem ich für Kritik und Anregungen zu diesem Beitrag danke.

2 Die Begriffe ‚freiwillig' und ‚ehrenamtlich' bzw. ‚Freiwillige' und ‚Ehrenamtliche' werden im Folgenden synonym gebraucht. In der Jugendverbands-Praxis ist überwiegend die Bezeichnung ‚Ehrenamtliche' (in Abgrenzung von den Hauptamtlichen) üblich.

3 Die Jugendverbandsarbeit gilt als wichtiger traditioneller Bereich des freiwilligen Engagements Jugendlicher, welches nach wie vor größtenteils in eher traditionellen Organisationsstrukturen stattfindet (vgl. Picot 2000, S. 143).

4 Zu den verbandsübergreifenden Strukturmerkmalen vgl. Düx (1999).

5 Die Begriffe ‚Tätigkeit' und ‚Handlung' bzw. ‚tätig sein' und ‚handeln' werden im Folgenden synonym gebraucht. Die Verwendung des Begriffs ‚Tätigkeit' geschieht zudem nicht im Sinne der sowjetischen Tätigkeitspsychologie (vgl. Leontjev 1977), sondern vielmehr vor dem Hintergrund der sich verändernden Arbeitsgesellschaft als Hinweis darauf, dass Tätigkeiten außerhalb von Erwerbsarbeit als sinnstiftendes Element von Lebensführung zu begreifen sind.

6 Die Vorannahmen zu Lernstrategien in der Jugendverbandsarbeit beruhen u.a. auf Forschungsergebnissen zum informellen Lernen (vgl. z.B. Kirchhöfer 2001, S. 119).

7 Erfahrungslernen, implizites oder beiläufiges Lernen, Alltagslernen, selbstgesteuertes Lernen, Lernen am Arbeitsplatz und auch Lernen zur Kompetenzentwicklung – das sind die Ausprägungen oder Spielarten informellen Lernens, die z.B. Dohmen (2001) nebeneinander stellt.

8 Selbst in den formalisierten Lernsituationen im Rahmen der Jugendverbandsarbeit, den Qualifizierungsangeboten in der Kurs- und Seminararbeit, spielen handlungsorientierte Ansätze wie beispielsweise die Projektarbeit eine grundlegende Rolle (vgl. Böhnisch/Gängler/Rauschenbach 1991).

9 Dementsprechend liegt hier ein Verständnis von Kompetenz als individuelle Handlungsdispositionen zugrunde, wie es z.B. Erpenbeck (1997) mit Rückgriff auf die modernen Selbstorganisationstheorien entwickelt.

10 Als Kern der philosophisch-geistesgeschichtlichen Voraussetzungen (u.a. Heidegger) stellt K. Thomas die „Einheit der Existenz [...], die es uns erlaubt, weder in Subjektivismen noch in Objektivismen zu verfallen" (1969, S. 28) den ‚soziologisch' theoretischen Erörterungen voran. Hier bezieht er sich zunächst auf Leopold von Wiese, der als erster den Begriff der Situation in der Soziologie verwendet, und gibt dann einen Überblick über verschiedene amerikanische Theoretiker (u.a. Talcott Parson) und die Grundzüge von Kurt Lewins Feldtheorie.

11 Volkart hat die deutsche W. I. Thomas-Ausgabe (1965) herausgegeben und kommentiert.

12 ‚Krisen' oder ‚Problematiken' sind hingegen stark mit einem Mangelcharakter behaftet und scheinen aufgrund der unmittelbaren Nähe zu sehr tiefgreifenden biografischen Ereignissen für den Kontext beiläufigen Lernens nicht geeignet.

Literatur

Bandura, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1979

Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. 4. Aufl., Opladen 2000

Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände. Weinheim 1991

Brödel, R.: Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Entwicklung regionaler Lernkulturen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (Loseblattsammlung). Ergänzungslieferung Kapitel 5.400, Neuwied 2002

Brödel, R./Siebert, H. (Hrsg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Festsschrift für Josef Olbrich. Baltmannsweiler 2003

Bundesjugendkuratorium: Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe (hrsg. v. BMFSFJ). Bonn 2001

Dewey, J.: Erziehung durch und für Erfahrung. 2. Aufl., Stuttgart 1994

Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Bonn 2001

Düx, W.: Das Ehrenamt im Jugendverband? Frankfurt 1999

Erpenbeck, J.: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung ‚97. Berufliche Kompetenzentwicklung in der Transformation. Münster 1997, S. 309–316

Gerstenmaier, J./Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1995, S. 867–888

Hof, C.: Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 49. 2002, S. 80–89

Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M. 1995

Kaiser, A.: Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985

Kirchhöfer, D.: Perspektiven für das Lernen im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster 2001, S. 95–145

Lave, J./Wenger, E.: Situated learning: Legitimate periphal paticipation. New York 1991

Leontjev, A. N.: Tätigkeit. Bewußtsein. Persönlichkeit. Stuttgart 1977

Mader, W.: Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. In: Mader, W./Weymann, A.: Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungstheoretischen Didaktik. Bad Heilbrunn 1975, S. 11–146

Picot, S.: Jugend und freiwilliges Engagement. In: Picot, S.: Freiwilliges Engagement in Deutschland. Freiwilligensurvey 1999. Bd. 3 (hrsg. v. BMFSFJ). Stuttgart 2000, S. 111–207

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipen und Methoden. In: Weinert, F./Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen 1997, S. 355–403

Schäffter, O.: Implizite Alltagsdidaktik – Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler 1999, S. 89–102

Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler 2001

Seitter, W.: Migrantenvereine als polyfunktionale Lernorte. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld 2003 (im Druck)

Straka, G. A.: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel im Lernen. Münster 2000, S. 15–70

Thomas, K.: Analyse der Arbeit. Stuttgart 1969

Thomas, W. I.: Person und Sozialverhalten (hrsg. v. E. Volkart). Neuwied 1965

Trier, M. u.a.: Lernen im sozialen Umfeld. Entwicklung individueller Handlungskompetenz. QUEM-report H. 70. Berlin 2001

Volkart, E.: Soziales Verhalten und Definition der Situation. In: Thomas, W. I.: Person und Sozialverhalten (hrsg. v. E. Volkart). Neuwied 1965, S. 11–51

Wilson, T. P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erläuterung. In: AG Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1, Reinbek 1973, S. 54–79

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Heiner **Barz**, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Erziehungswissenschaftliches Institut, Universitätsstr. 1, 40225 Düsseldorf

Dajana **Baum**, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Erziehungswissenschaftliches Institut, Universitätsstr. 1, 40225 Düsseldorf

Dr. Karin **Büchter**, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Sedanstr. 19, 20146 Hamburg

Prof. Dr. Bernd **Dewe**, Martin-Luther-Universität Halle, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 5, 06099 Halle/Saale

Uwe **Elsholz**, Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Pädagogik, Berufs- und Arbeitspädagogik, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

Prof. Dr. Peter **Faulstich**, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Joseph-Carlebach-Platz 1, 20146 Hamburg

Prof. Dr. Wilfried **Ferchhoff**, Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Fachbereich II – Sozialpädagogik, Immanuel-Kant-Str. 18–20, 44803 Bochum

Prof. Dr. Hartmut M. **Griese** M.A., Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Psychologie und Soziologie, Bismarckstr. 2, 30173 Hannover

PD Dr. Christiane **Hof**, Universität der Bundeswehr, Fakultät für Pädagogik, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg

PD Dr. Klaus-Peter **Hufer**, Kreisvolkshochschule, Willy-Brandt-Ring 40, 41747 Viersen

Franz-Josef **Jelich**, Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation e.V., Münsterstr. 13–15, 45657 Recklinghausen

Prof. Dr. Jochen **Kade**, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Str. 1, 60054 Frankfurt/M.

Julia **Kreimeyer**, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Abteilung Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung, Georgskommende 33, 48143 Münster

Prof. Dr. Detlef **Kuhlenkamp**, Universität Bremen, Fachbereich 12, Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung, Postfach 33 04 40, 28334 Bremen

Dr. Harm **Kuper**, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Abeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft, Fabeckstr. 13, 14195 Berlin

Prof. Dr. Georg **Lohmann**, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Institut für Philosophie, Zschokkestr. 32, D-39016 Magdeburg

PD Dr. Joachim **Ludwig**, Universität der Bundeswehr, Fakultät für Pädagogik, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg

Dr. Klaus **Meisel**, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn

Dr. Rita **Meyer**, Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Pädagogik, Berufs- und Arbeitspädagogik, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

Dr. Ingrid **Miethe**, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Philosophische Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft, Bereich Erwachsenenbildung, Domstraße 11, 17487 Greifswald

Prof. Dr. Dieter **Nittel**, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Str. 1, 60054 Frankfurt/M.

Prof. Dr. Sigrid **Nolda**, Universität Dortmund, FB 12 – ISEP, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

PD Dr. Josef **Schrader**, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn

Prof. Dr. Wolfgang **Seitter**, Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung, Wilhelm-Röpke-Straße 6B, 35032 Marburg

Dr. Susanne **Weber**, Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, Wilhelm-Röpke-Str. 6b, 35032 Marburg

Prof. Dr. Jürgen **Wittpoth**, Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Fachgebiet Erwachsenenbildung, Gaußstr. 20, 42097 Wuppertal

Prof. Dr. Christine **Zeuner**, Universität Flensburg, Institut für Allg. Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg