Anette Gerhard

Auswirkungen von Förder- und Finanzierungsbedingungen auf öffentlich (mit-)geförderte Einrichtungen der allgemeinen, politischen und beruflichen Weiterbildung

DIE-REPORTS ZUR WEITERBILDUNG

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Im Auftrag des Programms „Organisationswandel der Weiterbildung"

Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/gerhard06_01.pdf
Online veröffentlicht am: 19.09.2006
Stand Informationen: Juli 2006
Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Dieses Dokument wird unter folgender creative commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/

Abstract

Anette Gerhard (2006): Auswirkungen von Förder- und Finanzierungsbedingungen auf öffentlich (mit-)geförderte Einrichtungen der allgemeinen, politischen und beruflichen Weiterbildung

Der vorliegende *DIE-Report zur Weiterbildung* von Anette Gerhard nimmt die Diskussion über die Ökonomisierung der öffentlich (mit-)geförderten Weiterbildung zum Anlass, um ein genaueres Bild der Lage zu zeichnen. Hierzu entwickelt die Autorin einen innovativen Zugang zur Problematik, indem sie übergreifende statistische Daten und empirische Ergebnisse aus Fallstudien in drei ausgewählten Weiterbildungseinrichtungen in einen, als „dialogisch" zu bezeichnenden Zusammenhang stellt. Die Leserinnen und Leser erhalten so nicht nur aktuelle Informationen zur Förder- und Finanzierungssituation, sondern auch Einblick darin, welche Resonanz übergreifende Entwicklungen auf der Ebene einzelner Einrichtungen erzeugen und wie sie in „vor Ort" in konkrete Planungen und Maßnahmen zur Entwicklung „übersetzt" werden können. Dieser Beitrag versteht sich als ein Reflexions- und Diskussionsangebot für Wissenschaftler/innen wie Praktiker/innen der Weiterbildung.

Autorin

Anette Gerhard ist freiberufliche Diplom-Sozialwissenschaftlerin aus Aachen mit langjähriger Forschungserfahrung im universitären und außeruniversitären Bereich.

Inhaltsverzeichnis

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis **4**
Prolog *(Karin Dollhausen)* **5**
1. Anlage der Studie **7**
1.1 Fragestellung, Schwerpunkte und Ziele 7
1.2 Zur Relevanz von Fallstudien 9
2. Übergreifende Entwicklungen im Weiterbildungsbereich **12**
2.1 Stagnation auf hohem Niveau 12
2.2 Die Entwicklungen der Finanzierungs- und Fördersituation 17
3. Entwicklungen in den Einrichtungen vor Ort – Die Analyse der Fallstudien **24**
3.1 Finanzierungs- und Fördersituation 24
3.2 Die Entwicklung des Leistungs- und Angebotsspektrums 32
3.3 Die Entwicklung der Personalstrukturen 37
3.4 Die Entwicklung der Teilnehmerstrukturen 42
3.5 Die Veränderungen in der Zeitdimension 47
3.6 Reflexive Profilierung 50
3.7 Bilanzierung der Gesamtsituation 54
4. Zusammenfassung und Ausblick **58**
Synopse der zentralen Auswertungslinien **61**
Literaturverzeichnis **63**
A. Allgemeine Literatur 63
B. (Weiter-)Bildungsfinanzierung 65
C. Europäische und internationale Perspektiven 67
D. Statistiken, Berichte, Übersichten 68
E. Weiterführende Literatur 69
Linkliste **72**
A. Institutionen, Organisationen, Einrichtungen, Verbände 72
B. Internationale Aspekte der (Weiter-)Bildungsfinanzierung 73
C. Informationsquellen, Zeitschriften, Datenbanken, Onlinequellen 74

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abbildungen

Abb. 1: Image von Weiterbildung 1991 bis 2003 12

Abb. 2: Image von Weiterbildung 1991 und 2003 13

Abb. 3: Weiterbildungsteilnahme im Bundesgebiet 1979 bis 2003 13

Abb. 4: Einschätzung des Weiterbildungsnutzens 14

Abb. 5: Zeitaufwand für Bildung und Lernen 2001/2002 14

Abb. 6: Weiterbildungsvolumen 1994 bis 2003 15

Abb. 7: Beteiligung an allen Formen des Lernens in der EU 16

Abb. 8: Bildungsausgaben im internationalen Vergleich 18

Abb. 9: Verhältnis von Sach- zu Humankapital 18

Abb. 10: Anteile der Kommunen und Länder an öffentlichen Zuschüssen 20

Abb. 11: Finanzierungsstruktur der Volkshochschulen 20

Abb. 12: Finanzierungsquellen der Volkshochschulen 21

Abb. 13: Finanzierungsquellen der Volkshochschulen 2003 nach Ländern 22

Abb. 14: AFG- bzw. SGB III-geförderte Weiterbildung 1979 bis 2003 23

Abb. 15: Unterrichtsstunden nach Fachbereichen an Volkshochschulen 1991 bis 2003 33

Abb. 16: Anteile der Programmbereiche an Unterrichtsstunden in den Volkshochschulen 1999 bis 2003 33

Abb. 17: Veränderung der Unterrichtsstunden nach Programmbereichen in den Volkshochschulen 1991 bis 2003 34

Abb. 18: Entwicklung der Personalstruktur in den Volkshochschulen 1991 bis 2003 38

Abb. 19: Anzahl der freiberuflichen Kursleitungen in Volkshochschulen 1991 bis 2003 38

Abb. 20: Vergleich der lang- und mittelfristigen Veränderungen der Personalstruktur in den VHS 39

Tabellen

Tab. 1: Transparenz des Weiterbildungsmarktes 1991 bis 2003 15

Tab. 2: Trägerstrukturen der Weiterbildung 1991 bis 2003 16

Tab. 3: Gesamtfinanzierungsvolumen für Weiterbildung 19

Tab. 4: Teilnahme an Weiterbildung nach Schulbildung 1979 bis 2003 43

Tab. 5: Teilnahme an Weiterbildung nach Altersgruppen 1979 bis 2003 43

Tab. 6: Teilnahme an Weiterbildung von Deutschen und Ausländern 1997 bis 2003 43

Tab. 7: Teilnahme an Weiterbildung nach Geschlecht und Erwerbstätigkeit 1979 bis 2003 44

Tab. 8: Synopse der zentralen Auswertungslinien 61

Prolog

Die Förder- und Finanzierungsbedingungen von öffentlich (mit-)geförderten Weiterbildungseinrichtungen verändern sich. Im Fachdiskurs der Weiterbildung wird diese Tatsache bislang äußerst konträr diskutiert. Die Vertreter einer skeptischen Position betonen die Unvereinbarkeit von wirtschaftlichen und pädagogischen Ansprüchen an Bildungsangebote. Die Vertreter einer realistischen Position unterstreichen hingegen die im Wirtschaftlichkeitsprinzip liegenden Innovationschancen.

Im Mittelpunkt der **internationalen** Aufmerksamkeit steht seit einiger Zeit die in vielen OECD-Ländern zu beobachtende Tendenz, im öffentlichen Bildungssektor Marktelemente einzuführen. Diese Bestrebungen werden vor dem Hintergrund der Globalisierung als Bestandteil nationaler Strategien diskutiert, die die Wettbewerbspositionen der jeweiligen Nationalökonomie auf dem Weltmarkt verbessern soll. Von bildungspolitischer Seite werden mit dieser Dezentralisierungs- und Privatisierungspolitik auch qualitative Verbesserungen in der Bildungsarbeit verbunden. Demgegenüber hat sich seit einiger Zeit ein länderübergreifender kritischer Bildungsdiskurs etabliert, in dem die Befürchtung dominiert, dass der öffentliche Bildungssektor zu einem Dienstleistungsbereich umgewandelt wird, der von den Werten eines betriebwirtschaftlichen Managements beherrscht wird. Ein Resultat dieser Entwicklung wird darin gesehen, dass die zentrale Orientierung der Bildungsarbeit an den Bedürfnissen der Lernenden in den Hintergrund rückt, und dass dies wiederum den Abbau von Angeboten zur Förderung des (Selbst-)Lernens etwa für Benachteiligte beinhalte. Insgesamt zeichne sich so die Vertiefung von Bildungsungleichheiten ab. Mit Blick auf das Gefüge der Bildungsinstitutionen wird auf nationaler wie internationaler Ebene ein sich verschärfender Verdrängungswettbewerb prognostiziert. Der Status und die finanziellen Ressourcen von „exklusiven" Institutionen werden erhöht, gleichzeitig verschlechtern sich die Arbeits- und Existenzbedingungen von allgemein zugänglichen Institutionen.

In **Deutschland** hat sich zur Frage nach den Auswirkungen veränderter Förder- und Finanzierungsbedingungen eine eher kontrovers geführte Fachdiskussion entwickelt. Die Vertreter einer „skeptischen Position" befürchten einen dramatischen Abbau der bereits ausgedünnten Finanzdecke der öffentlich geförderten Weiterbildung sowie die Subordination der Weiterbildungsorganisationen unter betriebs- und marktwirtschaftliche Steuerungsmechanismen. Damit werde der Raum für pädagogisch anspruchsvolle Angebote etwa zur Förderung des selbst organisierten Lernens Erwachsener enger. Die Vertreter einer „realistischen Sicht" betonen demgegenüber, dass die These der Aushöhlung der Weiterbildung durch Wirtschaftsprinzipien auf ein normativ aufgeladenes pädagogisches Selbstverständnis zurückzuführen ist. Sie machen stattdessen deutlich, dass Wirtschaftlichkeit und Marktorientierung auch als Chancen zur Entwicklung von zeitgemäßen und qualifizierten Weiterbildungsangeboten zu interpretieren sind. Denn gerade unter einem erhöhten Wirtschaftlichkeits- und Wettbewerbsdruck wachse die Herausforderung, überkommene Strukturen abzubauen und stärker als bisher die Entwicklung von bedarfsgerechten lernerbezogenen Lehr- und Lernsettings voranzutreiben.

Die empirische Absicherung beider Positionen ist bislang umstritten, denn die Datenbasis über die Frage, welche Effekte der Wandel in der bildungspolitischen Programmatik und in den Finanzierungsbedingungen in der Praxis zeitigt, ist vergleichsweise fragmentiert. Wie sich Veränderungen in Förder- und Finanzierungsbedingungen auf die Organisations-, Personal- und Angebotsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen auswirken, ist bislang zusammenhängend kaum erforscht worden.

Der vorliegende Report von Anette Gerhard nimmt die skizzierte Diskussion über die Ökonomisierung der öffentlich (mit-)geförderten Weiterbildung zum Anlass, um ein genaueres Bild der Lage zu zeichnen. Hierzu entwickelt die Autorin einen innovativen Zugang zur Problematik, indem sie übergreifende statistische Daten und empirische Ergebnisse aus Fallstudien in drei ausgewählten Weiterbildungseinrichtungen in einen, als „dialogisch" zu bezeichnenden Zusammenhang stellt. Den Leserinnen und Lesern werden so nicht nur aktuelle Informationen zur Förder- und Finanzierungssituation gegeben – sie erhalten auch die Möglichkeit, zu sehen, wie übergreifende Entwicklungen auf der Ebene einzelner Einrichtungen Resonanz erzeugen und in konkrete Planungen und Maßnahmen zur Entwicklung der Einrichtungen „übersetzt" werden können. Der Report will dabei keine abschließenden Wahrheiten verkünden; er versteht sich vielmehr als ein Reflexions- und Diskussionsangebot für Wissenschaftler/innen wie Praktiker/innen der Weiterbildung.

Karin Dollhausen

1. Anlage der Studie

Weiterbildungseinrichtungen stehen in Deutschland vor erheblichen Herausforderungen. Auf der eine Seite werden durch die Aufwertung des lebenslangen Lernens (LLL) ständig neue Aufgaben an die Einrichtungen herangetragen, auf der anderen Seite ist es wohl kaum eine Frage, dass sich die Finanzierungssituation für die Weiterbildungseinrichtungen zuspitzt, dass sie unter der Finanzkrise des Staates vermehrt in eine prekäre Lage geraten (vgl. hierzu Erfahrungsberichte aus Einrichtungen und der Praxis wie etwa von Breiholz u. a. 2004; Foschepoth 1995; Goddar 2005; Pache 2000; Tillmann 2004).

Die Lage im Weiterbildungsbereich erscheint also auf den ersten Blick relativ paradox: "Trotz der Einschätzung der immer höheren Bedeutung der Weiterbildung, sind die Ausgaben der öffentlichen Haushalte nicht dementsprechend gestiegen" (Faulstich/Gnahs 2005:21). Es besteht eine Diskrepanz zwischen einer deklaratorischen Ebene – auf der Politik und Wirtschaft die zunehmende Wichtigkeit von Weiterbildung und lebenslangem Lernen betonen – und der tatsächlichen Entwicklung, die aufgrund von stagnierenden oder gar rückläufigen Fördermitteln sowie veränderten Förderbedingungen von Maßnahmen wie Teilnehmenden, insbesondere im Bereich der beruflichen Weiterbildung, eher durch eine zurückgehende Förderung von Weiterbildungsmöglichkeiten gekennzeichnet ist (vgl. kritische Kommentierungen zum Zwischenbericht und Schlussbericht der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens vom Deutschen Volkshochschul-Verband 2002 und 2004; Faulstich 2004b; Hummelsheim 2003; Krug 2004).

Die wachsende Schere zwischen Bedeutungszuweisung und Ressourcensicherung, zwischen Postulat und Realität, zwischen Anforderungen und Umsetzungen benennt Faulstich als "Eriwansyndrom", aufgrund dessen sich die tatsächliche Situation der Erwachsenenbildung wie folgt kennzeichnen lässt: "Im Prinzip wird sie immer wichtiger, faktisch wird sie marginalisiert (Faulstich 2004b:247). Daraus resultieren "ambitionierte Funktionszuweisungen" und "überzogene Wirkungserwartungen", die in den Einrichtungen der Weiterbildung nicht selten eine durch Sorge getragene resignative Haltung hervorrufen. Statt differenzierter Einschätzungen des Möglichen und Machbaren führt dies vorschnell zur Nichtbeachtung der tatsächlich geleisteten "kleinen Veränderungsarbeit" vor Ort und zur Ignoranz bereits erreichter Erfolge. Vor diesen Hintergrund wird es umso wichtiger, die konkreten Entwicklungen in den Weiterbildungseinrichtungen vor Ort in ihren vielfältigen Facetten und Dimensionen zu untersuchen und aufzuzeigen, welche organisatorischen Reorganisationsmaßnahmen angesichts der veränderten Finanzierungs- und Förderungsbedingungen mit welchen Erfolgen derzeit praktiziert werden (können).

1.1 Fragestellung, Schwerpunkte und Ziele

Weiterbildungseinrichtungen zwischen Bedeutungsgewinn und Finanz knappheit

Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Studie ist, wie sich Weiterbildungseinrichtungen unter dem hohen wirtschaftlichen Druck und den steigenden Anforderungen an die Qualität des Angebots im Kontext des LLL verhalten und orientieren. Wie können die Einrichtungen Anspruchs- und Änderungsdynamiken aufgreifen und gleichzeitig die Kontinuität der Einrichtungen und des Angebots sichern? Geraten sie zunehmend in eine resignative Verteidigungsstellung, die ihnen Energien zum Aufbau zukunftbezogener Strukturen entzieht oder gelingt ihnen eine Aufnahme und Umsetzung der neuen Ansprü-

che? Ist eine reflektierte Neuorganisation der Einrichtungen möglich? Setzt der Druck Aktivitäten zur Veränderung frei, die sich als Gestaltungschancen nutzen und umzusetzen lassen?

Abhängig vom jeweiligen Standort und dem Leistungsprofil sind Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlich von den Veränderungen betroffen. Wie diese Betroffenheit in den Einrichtungen allerdings bearbeitet wird und wie sich dies in Praktiken der Mittelverwendung, der Sicherung von Einkünften und Mittelbeschaffung niederschlägt, ist bislang weitgehend unerforscht. Veränderungen in der Finanzierung der Weiterbildung werden derzeit auf gesamtgesellschaftlicher Ebene breit diskutiert; wie sie jedoch auf der Ebene der Einrichtungen wirken, welche Konsequenzen sie hier vor Ort in der organisatorischen Praxis zeitigen, darüber fehlen bislang genauere Einsichten. Wie wird in den Einrichtungen unter den veränderten Bedingungen gewirtschaftet, welche Probleme haben Einrichtungen hinsichtlich der Sicherung ihres Angebotsspektrums und ihrer Personalsituation? Welche Förderungs- und Finanzierungsschwerpunkte werden in Weiterbildungseinrichtungen gelegt, die sowohl den Problemen des Umgangs mit knappen Geldmitteln als auch den je gefundenen Problembearbeitungen Rechnung tragen?

In Anbetracht dieser Fragen werden in der vorliegenden Studie folgende Abgrenzungen zu bereits vorhandenen Argumentationslinien vorgenommen und eigene, ergänzende Untersuchungsschwerpunkte gesetzt:

- Während das Hauptaugenmerk der neueren Diskussionen und Auseinandersetzungen mit dem Thema Finanzierung und Förderung eher darauf abzielt, das Für und Wider neuer Finanzierungsmodelle in den Vordergrund ihrer Betrachtung zu stellen, will diese Studie gezielt vom *gegebenen Daten- und Informationsbestand aus* Entwicklungsperspektiven identifizieren.

- Der Umgang mit Veränderungen der Förder- und Finanzierungssituation in den Einrichtungen, der vorwiegend unter dem Gesichtspunkt der Einführung von betriebwirtschaftlichen Denk- und Handlungsmustern sowie Controllingverfahren betrachtet wird, wird erweitert. Die Studie stellt den *Gesamtrahmen der organisatorischen Veränderungen* in den Mittelpunkt. Damit wird auch deutlich gemacht, dass der Umgang mit Geld keine rein betriebwirtschaftlich „technisierte“ Aktivität ist, sondern auch als ein kulturell gedeutetes und interpretiertes Handlungsmuster anzusehen ist.

- Durch eine übergreifende und integrative Herangehensweise werden zudem neue Fragestellungen aufgeworfen, die – quer zu existierenden Einteilungen, Segmentierungen und Bereichsgliederungen der Weiterbildungslandschaft – veränderte Finanzierungssituationen im Zusammenhang mit dem allgemein schwierigen *Entwicklungszustand des Weiterbildungsbereichs* auf seinem Weg in die reflexive Moderne betrachten.

Diese Schwerpunktsetzung und Ausrichtung der Studie ermöglicht es, bislang vernachlässigte Perspektiven einzubeziehen und auch die aus der Praxis kommenden Einschätzungen der Empfehlungen der Expertenkommission zu berücksichtigen. Hier nämlich werden die Empfehlungen der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004) in der Hinsicht moniert, dass sie eher eine "Ankündigungsprogrammatik" als eine "Umsetzungsplanung" darstellen. Sie sind im Detail zum Teil problematisch und "bedürfen einer abgestimmten Erörterung und Planung insbesondere für die Umsetzung" (Krug 2004:49). Faulstich bezeichnet den Bericht als "postulatorisch", als einen Rückfall in Reformillusionen, da "die Rahmenbedingungen und Spielräume nicht aufgeklärt werden, unter denen Empfehlungen überhaupt erst umsetzbar sind." "Nicht Entwürfe und Programme für Lebenslanges Lernen fehlen, sondern eine gründliche Analyse der Verwirklichungsbedingungen. Kritisch anzumerken ist also vor allem – nicht dass die Konzepte

falsch wären, sondern – dass sie die Prämissen nicht klären, unter denen sie verwirklichbar wären" (Faulstich 2004b:250). Daher sind die Reaktionen auf die Empfehlungen eher zurückhaltend bis ablehnend. Die Realität folgt keineswegs der Erkenntnis, "dass die Transformation der Weiterbildungslandschaft im Hinblick auf Lebenslanges Lernen unzweifelhaft mehr Ressourcen erfordern wird [...] und dass alle Akteure [...] mehr als in der Vergangenheit in Bildung investieren müssen (Expertenkommission 2004:247). Ebenso ungewiss ist das Vorhandensein der "Einsicht, dass Lebenslanges Lernen sowohl aus der Sicht der Individuen als auch der Unternehmen wie der Gesellschaft insgesamt die für die Zukunft wichtigste Form der Investition ist" (Expertenkommission 2004:311). So stellt Witthaus (2005) ernüchternd fest, dass diese zentralen Empfehlungen von der Bildungspolitik nicht aufgegriffen worden sind und Weiterbildungseinrichtungen von sich aus die Befunde und Empfehlungen der Kommission in den öffentlichen Diskurs einbringen müssen. "Wenn dieser von Seiten der Politik nicht aufgegriffen wird, dann müssen ihn die Weiterbildungsakteure initiieren" (Witthaus 2006).

1.2 Zur Relevanz von Fallstudien
Die Erfassung des vielschichtigen Prozesses der organisatorischen Neuordnung

Ziel der Studie ist es, anhand von empirischen Fallanalysen in der Praxis zu herauszuarbeiten, welche Formen des Umgangs mit den veränderten Förder- und Finanzierungsbedingungen hier entwickelt und erprobt werden und welche Strategien sich als nachhaltig ereisen.

Die Durchführung von Fallstudien wird dabei als wichtige Ergänzung und Verfeinerung der datengestützten Analyse zur Finanzierung der Weiterbildung verstanden. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass es im heterogenen Feld der Weiterbildung immer bedeutsamer wird, zur Analyse von Strukturveränderungen die spezifischen lokalen, zeitlichen und situativen Kontexte von Einrichtungen mit einzubeziehen. Fallstudien ermöglichen eine genauere empirische Erkundung der praktischen Gestaltung und Umsetzung von Veränderungsprozessen vor Ort. Sie ermöglichen es, die unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüche seitens der Einrichtungen sowie erfahrungsbasierte Rahmenparameter zu erheben, die ihrerseits der weiteren Entwicklung und Etablierung von Maßnahmen zugrunde gelegt werden können. Sie ermöglichen detaillierte Einblicke in organisatorische Reorganisationsprozesse, die im Gesamtzusammenhang in ihrer Typik, Erfahrungswissen zur Reflexion und Bearbeitung von Themen bereitstellen und dabei als exemplarische Fälle zur Verallgemeinerung von Problemlösungswissen beitragen.

Damit wird auch ein eng geführtes, rein betriebswirtschaftlich orientiertes Verständnis von „Bildungscontrolling“, das auf Messbarkeit und Kontrollierbarkeit abstellt und die organisationstheoretisch fundierte und empirisch unschwer nachweisbare Komplexität und soziale Eigendynamik von Organisationen verkürzt (Brüggemeister 1998), erweitert. Wie die empirische Praxis gezeigt hat, wird gerade in Umbruchsituationen, wie sie durch den Perspektivenwechsel in der Bildungspolitik und die Mittelkürzungen hervorgerufen werden, in Weiterbildungseinrichtungen ein vielschichtiger sozialer Prozess angestoßen, der alle Bereiche und Ebenen der Einrichtung in verschiedenen Formen und Hinsichten betrifft und eine wie auch immer geartete strukturelle wie kulturelle Neuordnung der jeweils eingespielten Organisationswirklichkeit impliziert.

Die folgenden thematischen Bereiche und Untersuchungsfragen stehen im Mittelpunkt der Fallanalysen:

I. Organisationsspezifische Verarbeitung der allgemeinen Kontextbedingungen

- Wie wird die derzeitige Gesamtlage der Weiterbildungseinrichtung gesehen und eingeschätzt?

II. Orientierungsschwerpunkte in der Finanzierung/Förderung der Einrichtung

- Wie hat sich die Finanzierungssituation in den letzten fünf Jahren entwickelt bzw. verändert?
- Kommt es zu einer Umorientierung oder Neuausrichtung, um die Finanzierung institutionell sicherzustellen?
- Welche Finanzierungsformen finden in einer Institution Anwendung?
- Wie, mit welchen Maßnahmen werden Veränderungen in der öffentlichen Förderung (z. B. Gebührenerhöhung, stagnierende Honorare, weniger Angebote, Projektakquisition, strukturelle Veränderungen, Freisetzung von Personal usw.) aufgefangen?

III. Ausrichtung und Entwicklung der Angebots- und Leistungsstruktur

- Sind durch den verstärkten Druck zur Wirtschaftlichkeit Umstellungen im Angebots- bzw. Leistungsspektrum notwendig geworden? Wie hat sich das Veranstaltungsangebot in den letzten Jahren geändert? Ist es zu Schwerpunktverlagerungen in den Aktivitäten der Einrichtung gekommen?
- Kann ein breit gefächertes Angebot aufrecht gehalten werden? Besteht eine Tendenz das Angebotsspektrum zu reduzieren?
- Werden Angebote für Teilnehmende aus finanzschwachen Bevölkerungsgruppen gemacht? Hat sich die Zahl dieser Angebote in den letzten fünf Jahren verändert?

IV. Entwicklungen in der Personalstruktur

- Wie können unter dem Wirtschaftlichkeitsdruck verlässliche Rahmenbedingungen für die Beschäftigten geschaffen werden?
- Wie hat sich die Personalstruktur in ihrer Organisation in den letzten Jahren geändert?
- Können unter dem verstärkten Wirtschaftlichkeitsdruck Personalentwicklungsmaßnahmen durchgeführt werden?
- Hat sich die Anzahl der Honorarkräfte verändert?
- Hat die Zahl der befristeten Beschäftigungsverhältnisse zugenommen?

V. Entwicklungen der Teilnehmer-/Nutzerstruktur und der Netzwerkkooperationen

- Welche Zielgruppenverschiebungen werden etwa durch die Hartz-Reformen erwartet? Sind sie organisatorisch aufzufangen?
- Wie hat sich die Teilnehmerstruktur verändert? Insbesondere: Zahl der Teilnehmenden aus eher finanzschwachen Bevölkerungsgruppen (Sozialhilfeempfänger, Arbeitslose, Migranten)
- Für berufliche Weiterbildung: Wie hat sich die Einführung des Bildungsgutscheins auf die Institution ausgewirkt, wie ist Planungssicherheit noch zu gewährleisten?
- Nur im gegebenen Fall: Ist die Einbindung in regionale Netzwerke eine Strategie, um durch Kooperationen und den Anschluss an Netzwerke den herrschenden Kostendruck abzufangen?

VI. Orientierung der Einrichtung angesichts zukünftiger Entwicklungen

- Wie wird die Entwicklung der Förder-/Finanzierungssituation der Weiterbildung in den kommenden Jahren eingeschätzt? Welche weiteren Veränderungen sind für die Einrichtung zu erwarten?

Das methodische Vorgehen

Die Fallstudien wurden Ende 2005 in drei ausgewählten Einrichtungen durchgeführt. In die Untersuchung wurden solche Einrichtungen einbezogen, die

- zum Teil mit öffentlichen Mitteln gefördert werden,
- mindestens eine(n) hauptberufliche(n), pädagogische(n) Mitarbeiter/in beschäftigen,
- sich in einer Umgestaltungsphase befinden und dementsprechend davon ausgegangen werden kann, dass institutionelle Selbstvergewisserungsprozesse stattfinden,
- jeweils hauptsächlich der allgemeinen, beruflichen und politischen Weiterbildung zuzuordnen sind.

Ausgewählt wurden eine Volkshochschule mit Schwerpunkt allgemeine Weiterbildung, eine Heimvolkshochschule in gewerkschaftlicher Trägerschaft mit dem Schwerpunkt politische Weiterbildung sowie eine Einrichtung der beruflichen Weiterbildung. Die Einrichtungen sind in verschiedenen Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Niedersachsen) angesiedelt und unterliegen daher unterschiedlichen öffentlichen Finanzierungsbedingungen. Die Verschiedenheit der Einrichtungen gewährleistet differenziertere Analyseergebnisse.

Zur Datenerhebung wurde das problemzentrierte Experteninterview eingesetzt. Es wurden etwa zweieinhalbstündige Interviews mit den Leitern der jeweiligen Einrichtungen durchgeführt. Der in den Gesprächen eingesetzte Interviewleitfaden war gemäß den oben angeführten thematischen Bereichen und Untersuchungsfragen zum Einsatz im Gespräch gestaltet. Dadurch war eine relativ offene Gestaltung der Interviewsituation gewährleistet, die die spezifischen Sichtweisen und Schwerpunktsetzungen der Befragten zur Geltung bringen. Zugleich wurde das Gespräch auf relevante Problemkomplexe fokussiert.

Nach der Transkription der Interviews erfolgte eine inhaltsanalytische Auswertung. Die Einrichtungen wurden im Profil ausgewertet (Dokumentenanalyse) nach den Kriterien Finanzierungsstruktur, Angebotsspektrum und Personal, jeweils zum Zeitpunkt der Befragung und fünf Jahre zuvor. Nach einer ersten Sammlung und Sichtung des gesamten Materials wurden prägnante Textstellen gekennzeichnet und thematisch einzelnen Problemschwerpunkten zugeordnet.

Danach wurden die Kernaussagen in einer Synopse zusammengestellt (vgl. Tabelle S.61). Sie bildete die Grundlage für eine zusammenfassende Auswertung, in der die erhobenen Daten gemäß der Forschungspraxis der "grounded theory" (Strauss/Corbin 1995) durch interpretative Rekonstruktion einer empirisch gesättigten, „dichten Beschreibung“ zugeführt wurden und somit letztendlich in die Bildung von verallgemeinerungsfähigen Aussagen münden. Angestrebt war keine möglichst tiefenscharfe Einzelfallanalyse, sondern eine themen- und problemzentrierte Analyse, die sich auf spezifische Gesichtspunkte beschränkt, um sie nach ihren typischen Orientierungsschwerpunkten zu bündeln.

2. Übergreifende Entwicklungen im Weiterbildungsbereich

2.1 Stagnation auf hohem Niveau
Eine starke Expansion von Weiterbildung?

Eine effiziente Ressourcenplanung ist nur dann möglich, wenn verlässliches und aktuelles Datenmaterial vorliegt. Nach wie vor fehlt nicht nur im Bereich von Finanzierung und Förderung, sondern ebenfalls in den Bereichen von Leistungsangebot und Personalstrukturen in der Weiterbildung aussagekräftiges Datenmaterial (vgl. Bellmann 2003; Faulstich 2004b). Auch die Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens weist in ihrem Schlussbericht auf große Informationslücken hin (2004). Will man den derzeitigen Entwicklungsstand erfassen, ist man daher immer noch gezwungen, auf Partialstatistiken zurückzugreifen. Faulstich spricht in diesem Zusammenhang vom Zwang zur "punktuellen Empirie" (Faulstich 1997:78). Die nur lückenhaft vorliegenden aggregierten Systemdaten bilden die Entwicklungen in den einzelnen Bereichen nur teilweise ab. Durch die Pluralisierung von Lernorten und hybriden Angebotsformen wird die Isolierung der Weiterbildungskomponente immer schwieriger (vgl. Kuwan u. a. 2005: 409ff).

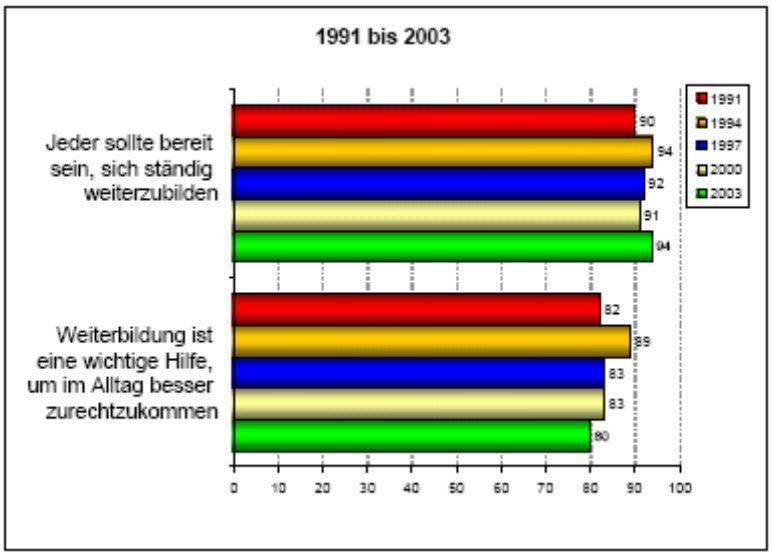


Abb. 1: Image von Weiterbildung 1991 bis 2003 (Quelle: Kuwan/Thebis 2004:93)

Deshalb wird auch von der Weiterbildungsstatistik gefordert, in stärkerem Maße wie bislang, andere methodische Zugänge wie explorative Fallstudien, die Kombination unterschiedlicher Forschungsmethoden wie multiperspektivische Ansätze zu nutzen, um die vielen Facetten des Lebenslangen Lernens erfassen zu können (vgl. Kuwan u. a. 2005:410).

Im Rückgriff vorwiegend auf die Trägerstatistiken der VHS für die Angebotsseite und auf das Berichtssystem Weiterbildung für die Nachfrageseite werden anhand vorhandener Daten Rahmenbedingungen und die Entwicklungen dargestellt, vor dessen Hintergrund die Einrichtungen in Speziellem operieren und ihre Reorganisation anleiten.

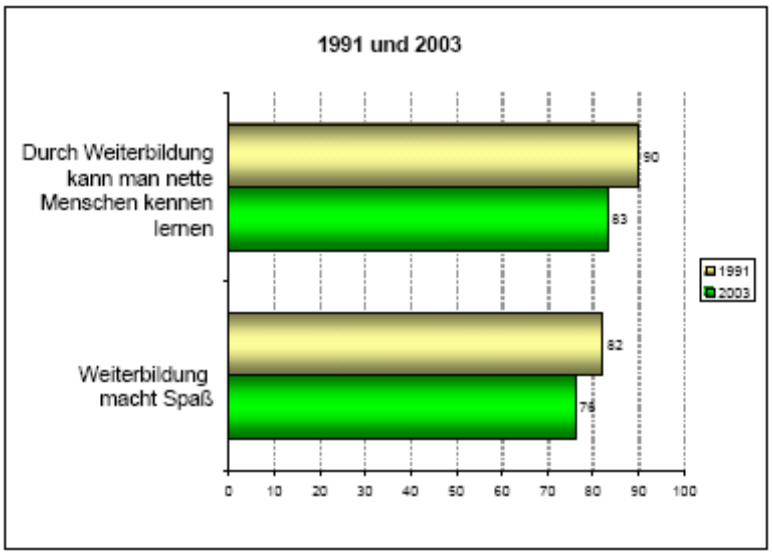


Abb. 2: Image von Weiterbildung 1991 und 2003 (Quelle: Kuwan/Thebis 2004:93)

Ein Aufbruch in die Weiterbildungsgesellschaft?

Die Systemdaten zeigen in der langfristigen Perspektive Verschiebungen, aber in einer mittelfristigen Perspektive sind demgegenüber eine Reihe von allgemeineren Trends weiterhin gültig, so dass man entgegen aller heraufbeschworenen Krisenstimmungen und -befürchtungen insgesamt eher von einer Stagnation auf hohem Niveau sprechen kann. Arnold und Gieseke (1999) haben, durch die starke Zunahme der Weiterbildungsaktivitäten motiviert, von der Konturierung einer "Weiterbildungsgesellschaft" gesprochen.

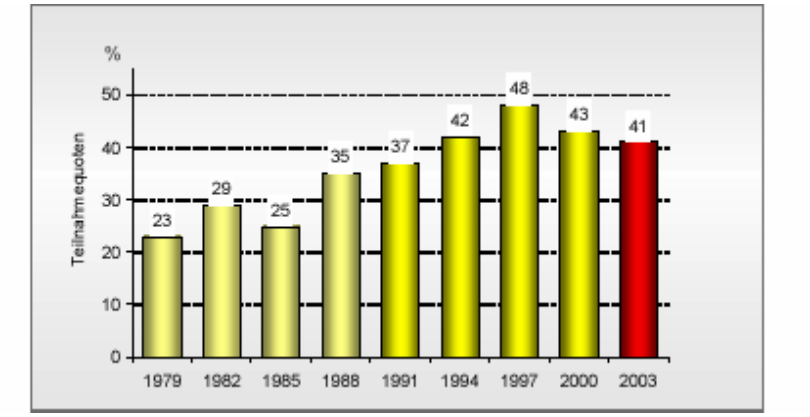


Abb. 3: Weiterbildungsteilnahme im Bundesgebiet 1979 bis 2003 (Quelle: Kuwan u. a. 2006:19)

Trotz eines Rückgangs der Teilnahmefälle seit 1997 (vgl. Abb. 3) ist Weiterbildung nach wie vor ausgesprochen positiv angesehen.

Insgesamt wird der Nutzen von Weiterbildung positiv eingeschätzt. Danach geben etwa drei von vier Erwerbstätigen an, dass sie als Folge der Weiterbildungsteilnahme einen Nutzen für ihre Arbeit haben (vgl. Abb. 4). Demgegenüber stehen jedoch die eher ernüchternden Ergebnisse einer Zeitbudgetstudie vom Statistischen Bundesamt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und Statistisches Bundesamt 2003): Der durchschnittliche Zeitaufwand für Lernen und Bildung beträgt nur 0,39 Stunden pro Tag. Bei den über 25-Jährigen liegt er sogar unter 0,19 Stunden täglich.

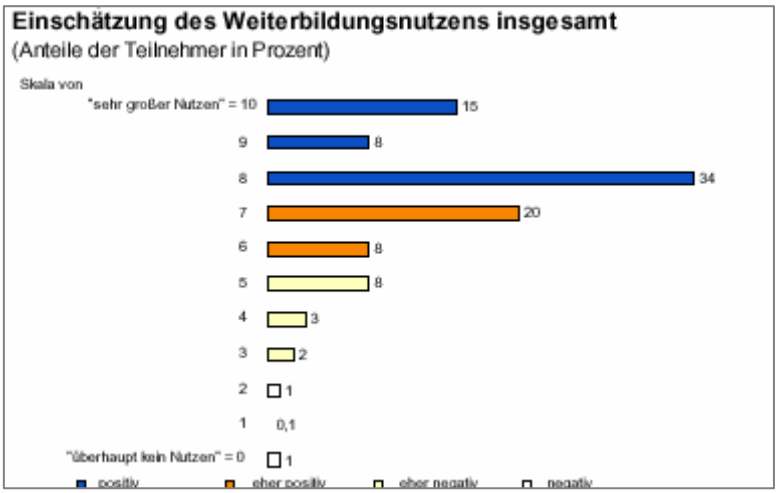


Abb. 4: Einschätzung des Weiterbildungsnutzens (Quelle: Beicht/Krekel/Walden 2004:8)

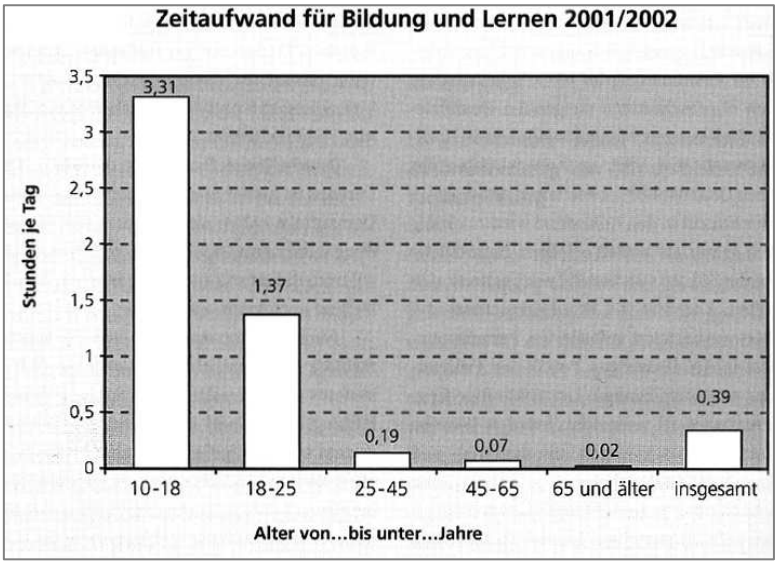


Abb. 5: Zeitaufwand für Bildung und Lernen 2001/2002 (Quelle: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und Statistisches Bundesamt 2003:30)

2003 liegt die Teilnahme an Weiterbildung bei 41% und ist mittelfristig damit leicht zurückgegangen. Dagegen ist in der längerfristigen Betrachtung zu erkennen, dass die Teilnahmequote an Weiterbildung insgesamt in Deutschland von 1985 bis 1997 kontinuierlich angestiegen ist und sich derzeit immer noch auf einem hohen Niveau bewegt. In der längerfristigen Betrachtung ist die Weiterbildung ein stark wachsender Bereich. Während 1979 die Teilnahmequote an Weiterbildung 23% betragen hatte, liegt sie 2003 fast doppelt so hoch (vgl. Abb. 3). Die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung liegt im Jahr 2003 bei 26% und ist etwas zurückgegangen (Kuwan u. a. 2006:40). Auch das Weiterbildungsvolumen als die nachgefragte Gesamtstundenzahl, die im Zeitraum eines Jahres unmittelbar in beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen verbracht wird, ist zurückgegangen (vgl. Abb. 6). Die Teilnahmequote an allgemeiner Weiterbildung liegt bei 26% (Kuwan u. a. 2006:27). Die Frage ist, ob sich die leicht rückläufige Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung, wenn auch in abgeschwächter Form, weiter fortsetzen wird.

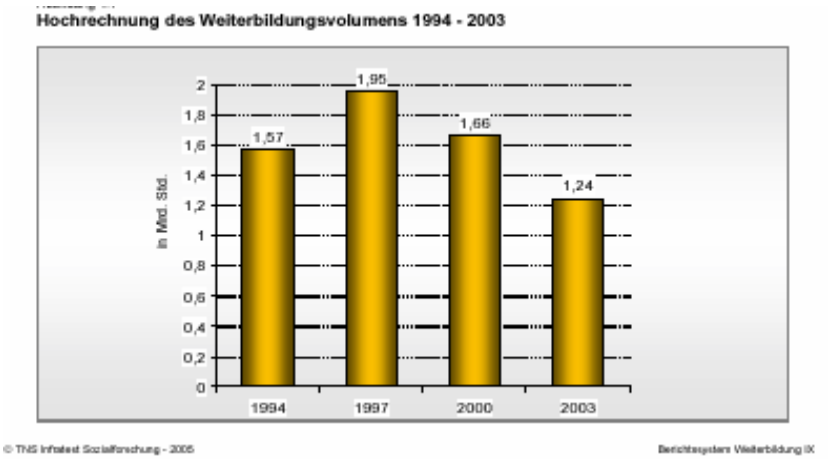


Abb. 6: Weiterbildungsvolumen 1994 bis 2003 (Quelle: Kuwan u. a 2006:57)

Das Wachstum des Sektors und sein naturwüchsiger Charakter

Durch die plurale Struktur der Trägerlandschaft lässt sich der Weiterbildungsbereich als Bildungssektor nur sehr schwer konturieren. Er ist breit gefächert und kaum abgrenzbar. Angesichts der Fülle von Anbietern fehlen befriedigende Schemata zur Systematisierung und zur Einteilung. Nicht trennscharfe Unterscheidungen verweisen auf eine hohe Heterogenität (vgl. Schrader 2001). Gegenüber dem Bedeutungszuwachs und Umfangswachstum erscheint die Heterogenität der Weiterbildungslandschaft als problematisch. So wünscht sich mehr als jeder Dritte mehr Information und Beratung über Weiterbildungsmöglichkeiten. Eine knappe Mehrheit der Bundesbürger glaubt, einen guten Überblick über Weiterbildung zu haben (vgl. Tab. 1).

Transparenz des Weiterbildungsmarktes im Bundesgebiet 1991 – 2003

	Anteilswerte in %				
Transparenz	1991	1994	1997	2000	2003
Guter Überblick über Weiterbildungsmöglichkeiten	53	58	52	52	51
Mehr Information und Beratung über Weiterbildung gewünscht	48	42	37	37	35

TNS Infratest Sozialforschung 2005

Tab. 1: Transparenz des Weiterbildungsmarktes 1991 bis 2003 (Quelle: Kuwan u. a. 2006:247)

Die größten Träger von Weiterbildung sind im Jahr 2003 nach wie vor die Arbeitgeber und Betriebe, denen fast jeder dritte Teilnahmefall zuzurechnen ist. An zweiter und dritter Stelle rangieren die Volkshochschulen und die privaten Institute mit 14% bzw. 11%. Diese Struktur hat sich seit 1991 kaum verändert (vgl. Tab. 2). In der allgemeinen Weiterbildung entfällt jeder vierte Teilnahmefall auf die Volkshochschulen (26%) und gut jeder achte auf private Institute (Kuwan u. a. 2006:287) Das Wachstum des Bereiches basiert nicht zuletzt auf einer Ausweitung des Angebots durch eine wachsende Zahl von Anbietern und einer Ansammlung vielfältigster Organisationen.

Trägerstrukturen der Weiterbildung insgesamt im Bundesgebiet
1991 – 2003

Träger	Anteilswerte an den Teilnahmefälle in % 1991	1994	1997	2000	2003
Arbeitgeber/Betriebe	25	28	27	33	30
Volkshochschulen	14	16	17	13	14
Private Institute	12	9	11	10	11
Kammer	3	4	6	6	5
Verbände (nicht Berufsverbände)	5	4	5	4	4
Berufsverband	5	3	4	4	4
(Fach-)Hochschule	4	4	4	4	2
Kirchliche Stellen	5	5	4	3	4
Akademie	4	4	3	3	4
Nicht-kirchliche Wohlfahrtsverbände	3	3	4	2 [1)]	3
Arbeitgeberverband [1)]	2	1	1	2	1
Gewerkschaft [1)]	2	2	1	1	2
Berufsgenossenschaften	1 [1)]	1 [1)]	1 [2)]	1 [2]	2 [1)]
Partei	1 [1)]	1 [1)]	1 [1)]	1 [2)]	1 [2)]
Fernlehrinstitut [2)]	1	1	1	1	1
Fachschulen [2)]	1	1	0	0	1
Sonstige (z. B. Urania, Krankenkassen usw.)	10	12	7	5	8
Keine Angabe	1	0	2	6	4
Summe	99	99	99	99	101

[1)] Basis: 40 - 99 Fälle
[2)] Weniger als 40 Fälle

TNS Infratest Sozialforschung 2005

Tab. 2: Trägerstrukturen der Weiterbildung 1991 bis 2003 (Quelle: Kuwan u. a.:284)

Der deutsche Bildungssektor im europäischen Mittelfeld

Für international vergleichende Analysen zur Beteiligung der Gesamtbevölkerung an Weiterbildung gibt es bislang keine aussagefähigen Daten. Für den Vergleich zur Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter werden die Ergebnisse des Labour Force Survey (LFS) herangezogen, die mit Hilfe des Ad-hoc-Moduls Lebenslanges Lernen europaweit erhoben wurden und von Kailis/Pilos (2005) ausgewertet wurden. Sie zeigen erhebliche Unterschiede bezüglich der Teilnehmerentwicklung zwischen den Ländern Europas. Die Beteiligung an allen Formen des Lernens variiert zwischen den einzelnen Ländern zwischen 12% und 89%. Die Teilnahmequote von 42% in Deutschland liegt auf dem gleichen Niveau wie der europäische Durchschnitt (vgl. Abb. 7). Dies signalisiert zusätzlichen Handlungsbedarf.

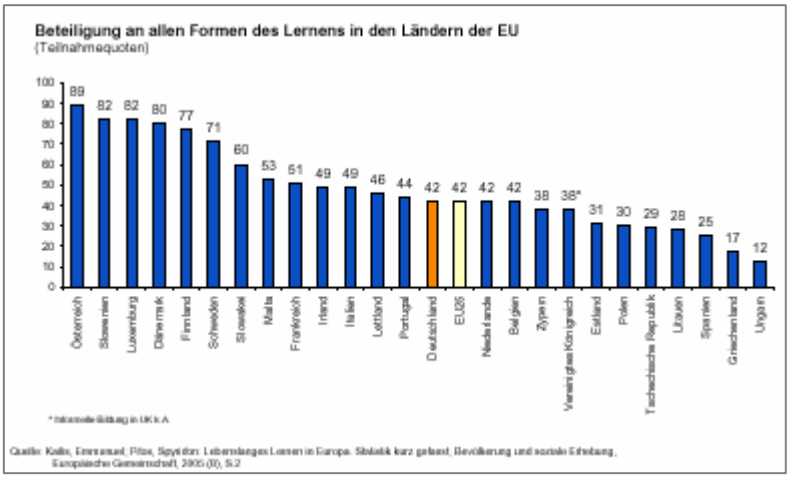


Abb. 7: Beteiligung an allen Formen des Lernens in der EU (Quelle: Kailis/Pilos 2005:2)

Durch den Wirtschaftsdruck wird die innere Dynamik wie auch die Funktionalisierung weiter angeheizt

Die statistischen Daten verweisen in ihrer Ambivalenz auf den für die Weiterbildung derzeit charakteristischen "Systemzustand" hin: Einerseits besteht der "besondere Charme" der Weiterbildung gerade in ihrer Vielfältigkeit und Spontaneität, durch institutionellen Wandel unterschiedliche Interessen aufzunehmen, Zwecksetzungen und Mittelaufwendungen offen zu kombinieren (vgl. Faulstich 1997:82). Andererseits ist der Weiterbildungsbereich durch diese Flexibilität aber auch sehr krisen- und störanfällig. Dieser Entwicklungszustand, den Faulstich mit "mittlerer Systematisierung" (1997), Döring/Severing als "ständiges Wechselspiel von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung" (2001:157), Schrader als "offene und fluide Struktur" (2001:236) und Kade als "Entgrenzung" (1992) beschreibt, ist der Hintergrund, vor dem sich die derzeitigen Veränderungen der Förder- und Finanzierungsformen vollziehen. Dieser Hintergrund hat prägende Bedeutung dafür, wie Veränderungen aufgenommen, verarbeitet und stabilisiert werden. Aufgrund ihrer Vielfalt ist die Weiterbildung besonders wandlungsfähig, kann Dynamiken aufnehmen, ist aber dadurch auch anfällig für Vereinnahmungen. Besonders durch die Naturwüchsigkeit ihrer Institutionen und Segmentierung ihrer Aufgabenfelder eignet sich der Weiterbildungsbereich für Kopplungen mit anderen Systemlogiken, an die sie sich anlehnt, aber an denen sie sich auch reibt (vgl. Schrader 2001:236).

2.2 Die Entwicklungen der Finanzierungs- und Fördersituation
Chance oder Risiko?

Um die Wirkung der Finanzierungsbedingungen auf die Einrichtungen zu verdeutlichen, soll zunächst geklärt werden, wie sich der allgemeine Finanzierungsrahmen entwickelt hat und welche Finanzformen und -quellen für die Weiterbildung ausschlaggebend sind. Da der Weiterbildungsbereich dezentralisiert und vergleichsweise wenig reguliert ist, ist es schwierig, einen Überblick darüber zu gewinnen. Zudem sind durch das Aufkommen nachfrageorientierter Finanzierungsmodelle und -konzepte vorhandene Finanzierungsformen und -systeme in die Diskussion geraten.

Bildungsfinanzierung bezieht sich auf die „Gesamtheit von privaten oder öffentlichen Dispositionen über knappe Ressourcen, welche Umfang, Struktur und Qualität von (formalisierten) Bildungsprozessen steuern" (Timmermann 1997:639).

Betrachtet man die *Bildungsausgaben insgesamt*, zeigt sich im internationalen Vergleich, dass die Anteile der privaten und öffentlichen Bildungsausgaben am BIP (Bruttoinlandsprodukt) nur ein unterdurchschnittliches Niveau aufweisen. Die Bildungsausgaben in Deutschland verzeichnen seit 1995 einen sinkenden Anteil am Bruttoinlandsprodukt (vgl. Abb. 8) Im Zeitalter wissensbasierter Gesellschaften zeichnet sich seit den 1990er Jahren in Deutschland – entgegen aller Credos, Verlautbarungen und Expertenempfehlungen – der Trend ab, mehr in Sach- als in Humankapital zu investieren (vgl. Abb. 9, Tab.3).

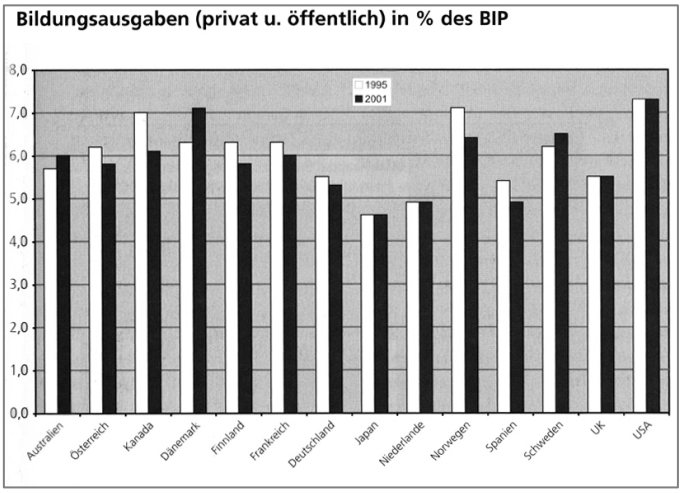


Abb. 8: Bildungsausgaben im internationalen Vergleich (Quelle: OECD 2004:244)

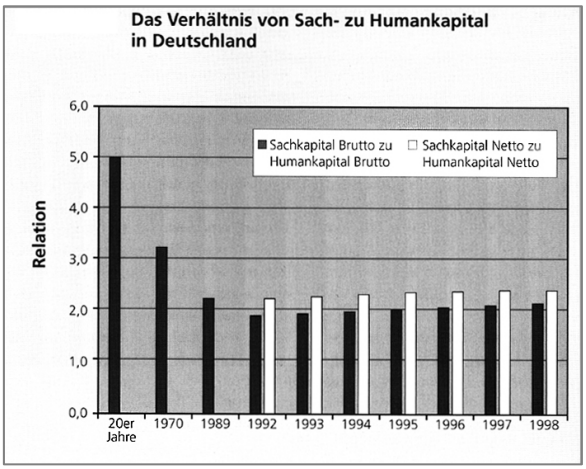


Abb. 9: Verhältnis von Sach- zu Humankapital (Quellen: Buttler/Tessaring 1993:467; Ewerhart 2003:20, Tab. 22)

Die Höhe der insgesamt aufgewendeten *finanziellen Mittel für Weiterbildung* kann nur geschätzt werden und wird für 1992 mit insgesamt 42 Milliarden Euro und für 2001 mit 37 Milliarden Euro angegeben (vgl. Tab. 3, Dohmen 2004). Dabei wird deutlich, dass die öffentlichen Anteile am Gesamtvolumen von 27,7% (1992) auf 23,3% (2001) gefallen sind, was aber wesentlich auf den Rückgang der Mittel von der Bundesagentur für Arbeit Arbeitsagentur zurückzuführen ist. Der Anteil der Privatpersonen/Teilnehmer ist in diesem Zeitraum von 11,9% auf 18,9% gestiegen.

Gesamtfinanzierungsvolumen für Weiterbildung in Mrd. *

	1992		1995		1998*		2001	
	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%
Staat/Öffentlicher Sektor	**11,6 (12,6)**	**27,6**	**9,7**	**24,8**	**8,6 (8,3)**	**21,8**	**8,6 (8,2)**	**23,3**
Bund, Länder und Gemeinden	1,9 (2,1)	4,5	2,1	5,4	2,2 (2,1)	5,6	2,0 (1,9)	5,4
Bundesanstalt für Arbeit (ohn Rehabilitation)	9,7 (10,5)	23,0	7,6	19,4	6,4 (6,2)	16,2	6,6 (6,3)	17,8
Arbeitgeber/Wirtschaft	**25,4 (27,5)**	**60,0**	**23,9**	**61,1**	**24,8 (24,1)**	**62,9**	**21,4 (20,5)**	**57,8**
Teilnehmer/Privatpersonen	**5 (5,4)**	**11,9**	**5,5**	**14,0**	**6 (5,8)**	**15,2**	**7,0 (6,7)**	**18,9**
insgesamt	**42,0 (45,6)**	**100**	**39,1**	**100**	**39,4 (38,3)**	**100**	**37,0 (35,5)**	**100**

* Zahlen in Klammern: preisbereinigte Ausgabensumme (Preisbasis: 1995)

Quelle: Weiß, 2000; Weiß, 2003; Bmbf, 2001/2002; Bundesanstalt für Arbeit, 2000.

Tab. 3: Gesamtfinanzierungsvolumen für Weiterbildung (Quelle: zitiert nach Dohmen/Klemm/Weiß 2004:135)

Legt man den Schwerpunkt auf *öffentlich geförderte Einrichtungen der Weiterbildung*, werden die folgende Entwicklungen in der Finanzierung und Förderung herausgestellt und sind als relevante Eckpunkte zu berücksichtigen.

Rückgang des Umfanges der öffentlichen Weiterbildungsfinanzierung

In den letzten Jahren hat sich in der Weiterbildungsfinanzierung ein deutlicher Strukturwandel vollzogen. Während der Rezession Mitte der 1970er Jahre wurden die staatlichen Zuschüsse für die Erwachsenenbildung gekürzt. Damit wurde das ursprünglich angestrebte Ziel, die Weiterbildung als vierte Säule des Bildungswesens auszubauen, aufgegeben. Mit diesem Rückgang in der Länderfinanzierung ging eine deutliche Verschiebung der Finanzierungsanteile (besonders der Kommunen) einher, die sich in den einzelnen Bundesländern sehr verschieden ausgeprägt hat (vgl. Abb. 13).

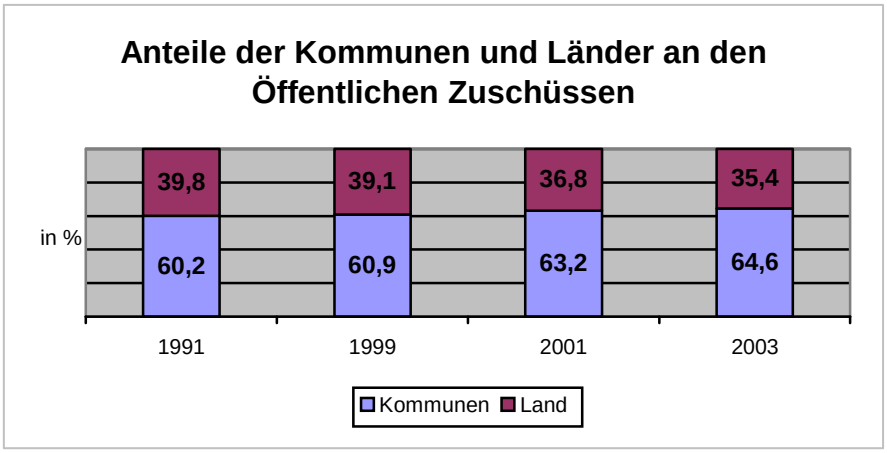
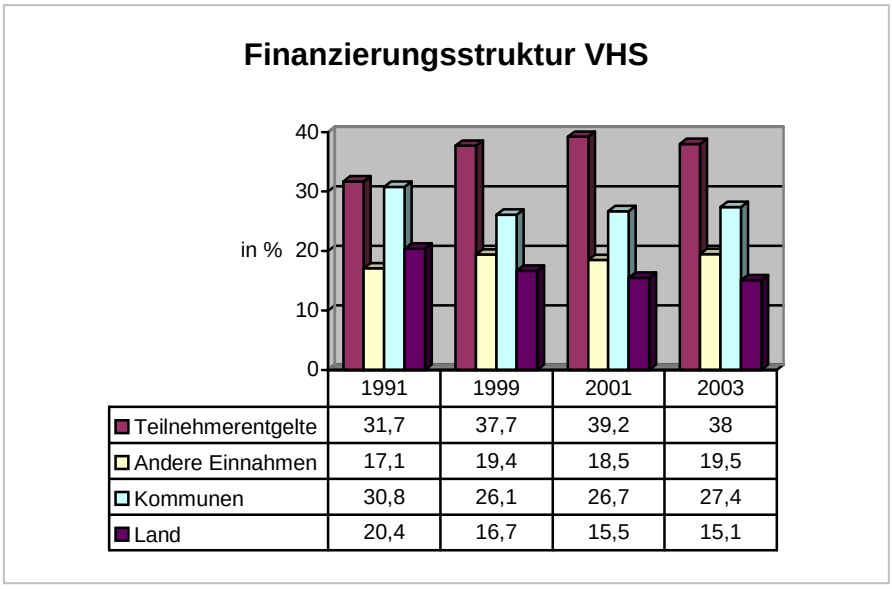


Abb. 10: Anteile der Kommunen und Länder an öffentlichen Zuschüssen (Quellen: Pehl/Reitz 2000, 2002, 2004; DIE 2000)

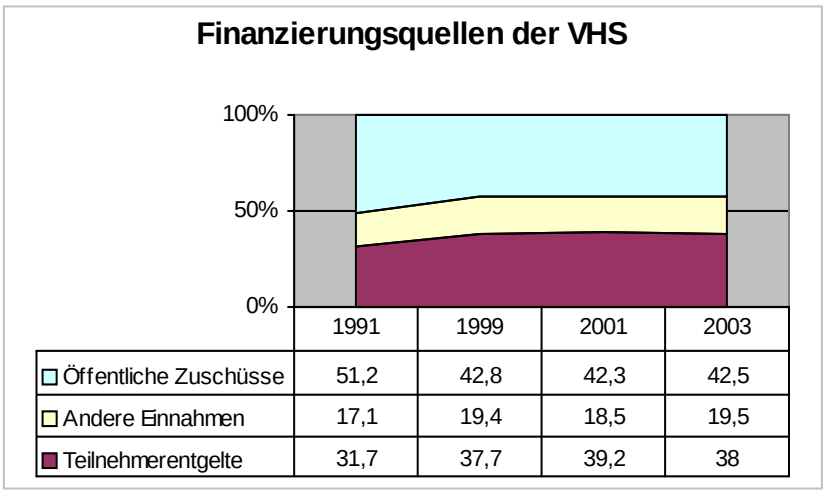
Der Rückgang der öffentlichen Finanzierung und Förderung muss in seinen Veränderungen detailliert aufgeschlüsselt werden. Die VHS-Statistik zeigt, dass sich in einer langfristigen Perspektive von 1991 bis 2001 die Finanzierung der Anteile von Teilnehmergebühren, anderen Einnahmen und öffentlichen Zuschüssen deutlich verschoben hat: Während 1991 der Anteil der Teilnehmergebühren 31,7% betrug, die öffentlichen Zuschüsse immerhin 51,2% und die anderen Einnahmen sich auf einen Anteil von 17,1% beliefen, sind 2001 der Anteil der Teilnehmergebühren auf 39,2%, die anderen Einnahmen auf 18,5% gestiegen und die öffentlichen Zuschüsse auf 42,3% gefallen (vgl. Abb. 12).



	1991	1999	2001	2003
Teilnehmerentgelte	31,7	37,7	39,2	38
Andere Einnahmen	17,1	19,4	18,5	19,5
Kommunen	30,8	26,1	26,7	27,4
Land	20,4	16,7	15,5	15,1

Abb. 11: Finanzierungsstruktur der Volkshochschulen (Quellen: Pehl/Reitz 2000, 2002, 2004; DIE 2000)

Betrachtet man in der mittelfristigen Perspektive den Zeitraum der letzten fünf Jahre von 1999 bis 2003, so kann man von einer Stagnation der Entwicklung sprechen. 1999 belief sich der Anteil der Teilnehmergebühren auf 37,7%, 2003 auf 38%, der Anteil der sonstigen Einnahmen ist fast gleich geblieben und der Anteil der öffentlichen Zuschüsse ist von 42,8% auf 42,5% gefallen (vgl. Abb. 12). Dabei haben sich aber Anteile der Kommunen und des Landes an den öffentlichen Zuschüssen seit 1991 deutlich verschoben: von 39,8% (Land) und 60,2% (Kommunen) auf 35,4% (Land) und 64,6% (Kommunen) im Jahr 2003 (vgl. Abb. 10). 2003 beträgt die Gesamtfinanzierung der VHS 961 Mill. EUR, ist damit in den letzten fünf Jahren erstmalig rückläufig und weist im Vergleich zu 2002 eine Abnahme um 0,1% auf (vgl. Pehl/Reitz 2004:4).



	1991	1999	2001	2003
Öffentliche Zuschüsse	51,2	42,8	42,3	42,5
Andere Einnahmen	17,1	19,4	18,5	19,5
Teilnehmerentgelte	31,7	37,7	39,2	38

Abb. 12: Finanzierungsquellen der Volkshochschulen (Quellen: Pehl/Reitz 2000, 2002, 2004; DIE 2000)

Schwerpunkt der Ländergesetzgebung auf der Angebotsfinanzierung

Die meisten Weiterbildungsgesetze wurden in den 1970er Jahren verabschiedet. Die gesetzlichen Regelungen der Länder zur Weiterbildung sind in ihren Unterschieden insgesamt unbedeutend, denn allen Regelungen ist gemeinsam, dass sie schwerpunktmäßig angebotsorientiert finanzieren. Differenzen in der Weiterbildungsfinanzierung ergeben sich, wenn ein Land stärker gewährleistend (nach dem Kriterium der Einwohnerzahl) bzw. inputorientiert fördert oder aber sich in der Finanzierung mehr am Output (nach geleisteten Teilnehmerstunden) orientiert (vgl. Balzer 2001).

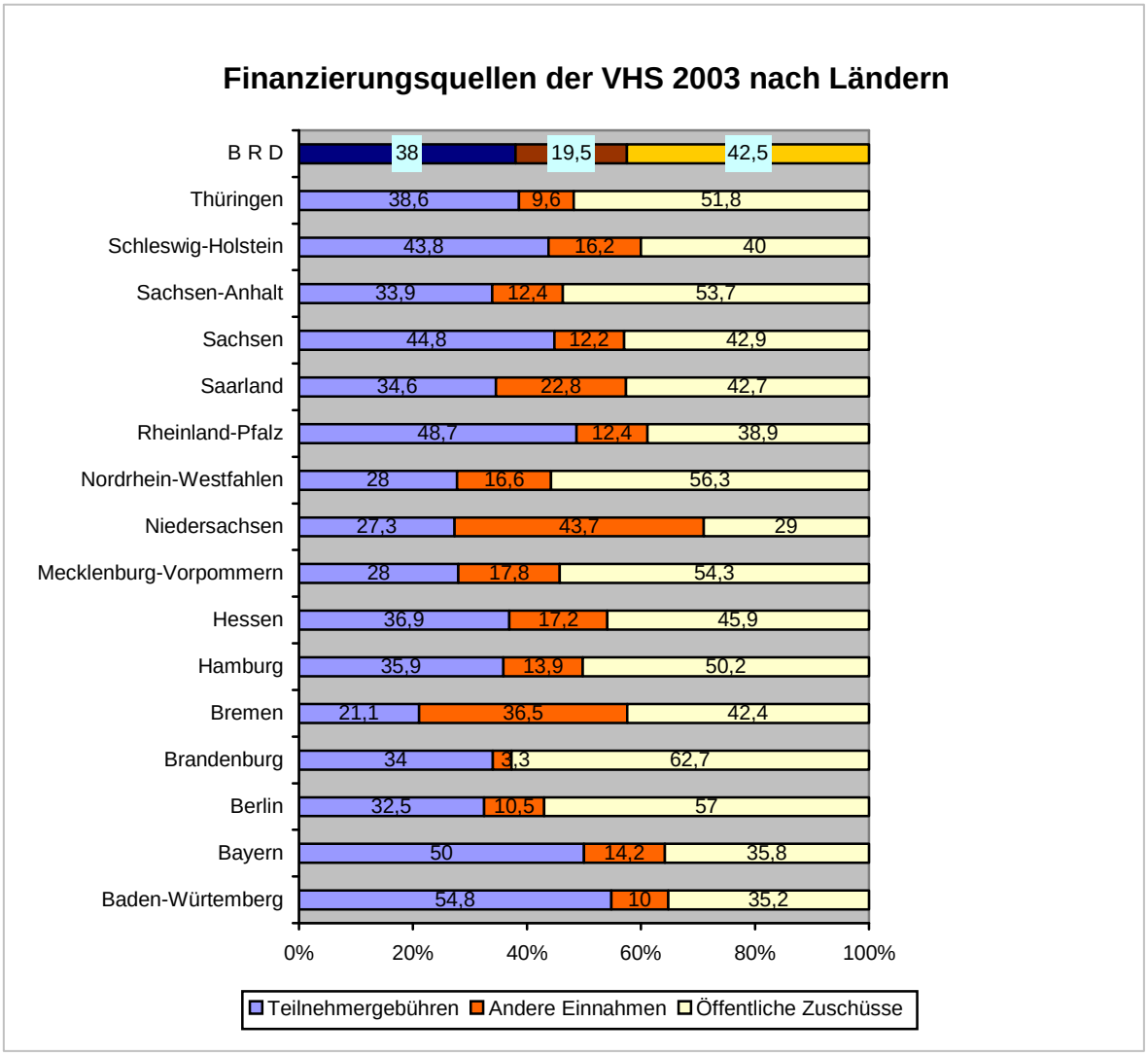


Abb. 13: Finanzierungsquellen der Volkshochschulen 2003 nach Ländern (Quelle: Pehl/Reitz 2004)

Ergänzung der institutionellen Förderung durch Projekt-/Modellförderung und EU-Mittel

In den letzten Jahren lässt sich in der Weiterbildungspolitik eine Tendenz ausmachen, die zur Reduzierung der institutionellen Förderung führt. Angestrebt wird damit, dass sich die Institutionen der Weiterbildung stärker um Projektförderung, um Auftragsmaßnahmen, Sponsoring usw. bemühen sollten. Speziell die Projektförderung wird heute in institutionell geförderten Einrichtungen wichtiger. Da Projekte oft mit erheblichem Aufwand verbunden sind, gelingt eine kontinuierliche Akquisition von Projekten nur, wenn eine gewisse Planungssicherheit gewährleistet ist und die Einrichtung sich mit ihrer Personalstruktur darauf eingerichtet hat (vgl. Balzer 2001). Trotz eines relativ hohen administrativen Aufwandes und einer hohen Vorfeldfinanzierung kommt die EU zunehmend als Finanzier besonders für größere Weiterbildungseinrichtungen in Betracht, insbesondere je unsicherer andere finanzielle Möglichkeiten werden (Theessen 2000).

Die institutionelle Förderung hat den Vorteil, zumindest einen Teil der Bereitschaftskosten der Weiterbildungsinstitutionen (Personalkosten) abzudecken. Aufgrund dieser institutionellen Absicherung sollte eine kontinuierliche längerfristige Arbeit möglicht werden, um auf der Basis einer längerfristige Planung Freiraum für innovative Ideen und Projekte zu geben. Dies soll durch finanzielle Sicherstellung von Fachpersonal mit einem gewissen

Grad an Professionalität und Qualität gewährleistet werden (vgl. Balzer 2001; Ehrmann 2003).

Hartz-Gesetze, die Situation der beruflichen Weiterbildung und die Problematik der nachfrageorientierten Förderung

Mit den Hartz-Gesetzen wurde 2003 der so genannte „Bildungsgutschein“ eingeführt, der zu einer Ausrichtung der beruflichen Weiterbildung an der Nachfrage führen sollte. Weiterhin wurden die Fördermittel für berufliche Weiterbildung stark gekürzt und die Übergangswahrscheinlichkeit in den Arbeitsmarkt für förderfähige Kurse auf 70% erhöht. Mit der Festlegung einer Verbleibsquote wird das Finanzierungsrisiko auf die Einrichtungen verlagert. Dies führt zur Ausrichtung an marktgängigen Kursen und zu Qualifikationsproblemen mit dem Stammpersonal.

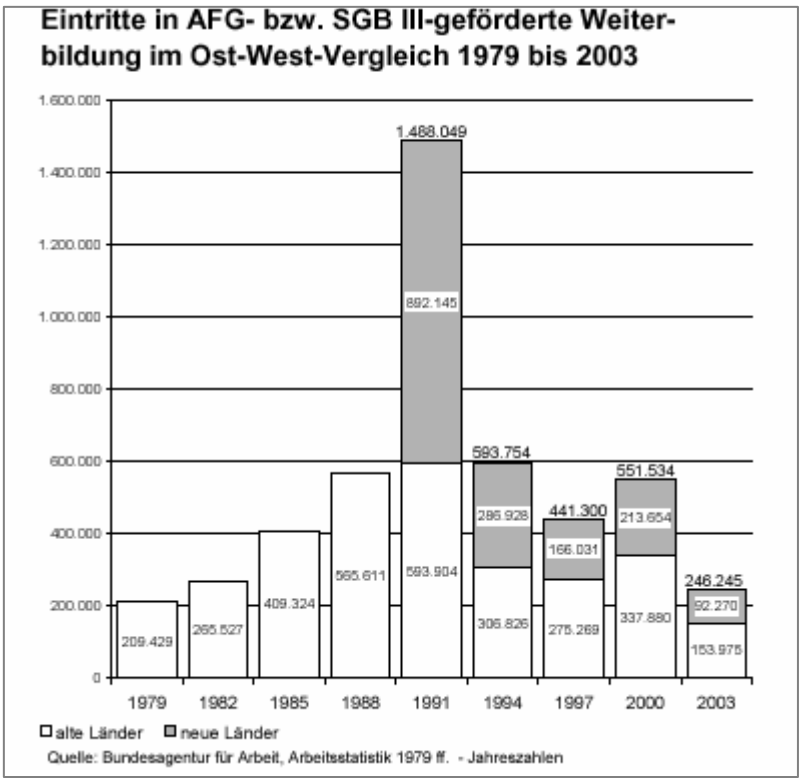


Abb. 14: AFG- bzw. SGB III-geförderte Weiterbildung 1979–2003 (Quelle: zitiert nach Kuwan u. a. 2006:52)

Die Anzahl der Eintritte in die von den Agenturen für Arbeit geförderten Maßnahmen haben sich in den letzten Jahren deutlich verändert. Abbildung 14 zeigt die Entwicklung seit 1979: Bis 1991 wird ein stetiges Anwachsen der Förderung deutlich, aber seitdem zeichnet sich ein deutlicher Rückgang mit Einbrüchen in den Jahren 1994 und 1997 sowie – nach einem kurzen Anstieg in 2000 – im Jahr 2003 ab. So sind 2003 45% weniger Personen in Maßnahmen als im Vorjahr, während die Einbrüche in den östlichen Bundesländern deutlich stärker waren als in den westlichen.

Die Finanzkrise und die Hartz-Reformen betreffen die Einrichtungen unterschiedlich, je nach dem SGB III-Anteil an dem Etat der Einrichtung. Vielfach werden in diesem Zusammenhang Konsequenzen insbesondere in Bezug auf die Planungssicherheit der Einrichtungen (Unkalkulierbarkeit und Kurzfristigkeit der Teilnahmeentscheidungen) befürchtet. Prognostiziert wird eine Prioritätenverschiebung von langfristigen hin zu kurzfristigen

Planungshorizonten sowie die Tendenz zu kompakteren Angeboten. Es werden Folgen hinsichtlich der kontinuierlichen Personalbindung der Einrichtungen, insbesondere bei frei- und nebenberuflichen Kursleitenden, aber auch bei befristet angestelltem Personal gesehen. Ebenso wird eine Veränderung der Teilnehmerstrukturen befürchtet, dies in Form der zunehmenden Exklusion sozial Benachteiligter durch eine einsetzende „Bestenauslese“ (vgl. Faulstich 2003).

3. Entwicklungen in den Einrichtungen vor Ort – Die Analyse der Fallstudien

Wie verhalten sich Weiterbildungseinrichtungen angesichts der Veränderungen der Förder- und Finanzierungsmodi? Haben sie die entsprechende Flexibilität um, ihr Verhalten den Entwicklungen entsprechend umzuorientieren und neu auszurichten, ohne ihre Bestände zu gefährden? Im Folgenden wird gezeigt, wie sich die oben skizzierten allgemeinen Veränderungen auf der Ebene der Einrichtungen vor Ort konkretisieren. Herausgestellt werden die Bereiche *Finanzierung*, *Leistungs- und Angebotsspektrum*, *Personalstruktur* und *Teilnehmerstrukturen*, aber auch wie im *Selbstverständnis der Einrichtungen* und in der *Einschätzung zukünftiger Entwicklungen* Veränderungen und Schwerpunktverlagerungen vollzogen werden und wie diese Strategien und Reorganisationsmaßnahmen in ihrer Typik zu erfassen und einzuschätzen sind.

3.1 Finanzierungs- und Fördersituation
Anstöße zur Reorganisation der Einrichtungen?

In allen Fallbeispielen vollzieht sich ein Wandel vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister. Man redet wie selbstverständlich vom "Geschäft", von der "Entwicklung neuer Produkte" und von der "Ausrichtung an der Kundenorientierung". In allen Fallbeispielen ist ein für die Einrichtungen lange Zeit nebensächliches Bezugssystem, die Ökonomie, während des letzten Jahrzehnts in die Organisationskultur eingedrungen (vgl. Bastian 2002:57) und beherrscht – ja dominiert vielleicht sogar – derzeit die organisatorische Praxis. Nicht nur die Übernahme von betriebswirtschaftlichem Vokabular, sondern auch ein Verständnis von Wirtschaftlichkeit als Arbeitsprinzip ist selbstverständlich geworden und bestimmt – zumindest auf Leitungsebene – das Organisationshandeln. Widerstände gegen dieses angeblich fremde und als unangemessen kritisierte Referenzsystem werden in den Fallbeispielen nicht deutlich. Die von Weiterbildungsexperten bis weit in die 1990er Jahre hinein geteilte Forderung, dass die Mystifizierung und der dogmatische Gebrauch der ökonomischen Begriffe in den öffentlichen Einrichtungen abzubauen sei, hat in der Praxis Gehör gefunden. Die Zeiten scheinen vorbei, in denen das Bildungsmanagement erheblichen Vorbehalten ausgesetzt war, so etwa dass es als "luxuriöses entbehrliches Appendum" und als "lästiges Übel für das Alltagsgeschäft" eingestuft wurde (vgl. Döring/Severing 2001:162f).

Die Verbetrieblichung des Pädagogischen hat sich in der Praxis der untersuchten Einrichtungen in den letzten Jahren vehement vollzogen. Dabei wird nicht nur abgestellt auf Sparsamkeit als Wirtschaften unter der Bedingung knapper Ressourcen, indem gekürzte Mittelzuweisungen durch einen sparsameren Verbrauch und ein Absenken des Leistungsniveaus kompensiert werden, sondern es wird das Ziel verfolgt, die entstandenen Kosten und die erbrachte Leistung in ein optimales Verhältnis zu setzen und eine Verbin-

dung von Aufwand und Ertrag herzustellen (vgl. Meisel u.a. 1998). Dabei müssen bedarfswirtschaftlich orientierte Unternehmen im Gegensatz zum erwerbswirtschaftlichen Unternehmen, "das Profit egal mit welchem Produkt erwirtschaftet", eine andere "Zielorientierungspräferenz" berücksichtigen: "Sie stellen die Art des Produktes bzw. die Versorgung der Bevölkerung in den Vordergrund" (vgl. Meisel u.a. 1998:13).

In allen Fallbeispielen hat sich die Finanzierungssituation in den letzten Jahren deutlich verändert, wenn auch in unterschiedlicher Weise: Während sich Fall 1 mit ziemlich drastischen Umwälzungen und großen Einschnitten auseinandersetzen muss, wird in Fall 2 eher eine kritische Entwicklung beschrieben und in Fall 3 die sich schon seit mehreren Jahren vollziehenden Veränderungen herausgestellt.

Durch die durchaus angespannte bis kritische Lage werden in den Einrichtungen sozusagen "alle Register" gezogen, um die schwierige Finanzierungssituation zu bewältigen. Die so genannten klassischen Maßnahmen wie Gebührenerhöhung, stagnierende Honorare, Ausweitung kostendeckender bzw. einnahmeträchtiger Angebote, Freisetzung von Personal, Aufbrauchen von Rücklagen und das Hinauszögern von neuen Anschaffungen werden in allen Fallbeispielen eingesetzt, um den Rückgang der öffentlichen Förderung zu kompensieren. Auch der Einsatz von Organisationsentwicklungsmaßnahmen und von Qualitätsmanagement wird herausgestellt.

Zudem kommt es in allen drei Fällen zu Umorientierungen und/oder Neuausrichtungen, um die Finanzierung institutionell sicherzustellen. Durch das Erschließen neuer Aufgabenfelder ist in allen Fallbeispielen das Aktivitätsspektrum mit unterschiedlichem Erfolg erweitert und verlagert worden. Eine Verschiebung der Aktivitäten hin zur verstärkten Projektarbeit findet nur in Fall 3 statt. Hier wird die Projektarbeit ausgebaut und ein eigenes Projektbüro gegründet. Zugleich bestätigt sich hier die auch schon in der Literatur geäußerte Einschätzung (Balzer 2001), dass Projektarbeit nur für größere Einrichtungen, die sich von ihrer Personalstruktur und Ausstattung gezielt darauf einrichten können, ein weiteres finanzielles Standbein ist. In den beiden anderen Fallbeispielen wird Projektarbeit derzeit nur in geringem Umfang durchgeführt. Begründet wird dies mit dem erheblichen Zusatzaufwand, der sich derzeit nicht lohnt, weil dadurch kein Beitrag zur Mitfinanzierung der Einrichtung gewonnen wird. Daher werden eher kleinere Projekte, die in die Programmpalette der Einrichtung eingepasst werden können, meist in Kooperation, durchgeführt.

Im Folgenden geht es nicht um eine möglichst detaillierte Nachzeichnung aller in den Fallbeispielen aufgezählten Maßnahmen, mit denen man versucht, dem steigenden Finanzierungsdruck zu begegnen. Aufgezeigt werden vielmehr die *eingesetzten grundlegenden Finanzierungsstrategien*, über die schwerpunktmäßig zusätzlich finanzielle Standbeine geschaffen werden. Es geht also um die *Hauptakzente des Umsteuerns* und die unterschiedlichen Operationsmodi, die die Einrichtungen gewählt haben. Hier sind erhebliche Differenzen festzustellen, da sie maßgeblich von dem Bereich, in dem die Einrichtung tätig ist, und entscheidend von der Größe der Einrichtungen abhängig sind.

Im ersten Fall zeigt sich deutlich, wie aufgrund der unsicher gewordenen Finanzierungssituation mit der Arbeitsverwaltung, die Einrichtung vor der Aufgabe steht, sich andere Finanzierungsformen zu erschließen. Dies sind zum einen so genannte "offene Seminare", die zum größten Teil von den Teilnehmenden selbst getragen werden und zum anderen eine Ausweitung des Projektgeschäfts. Die grundlegende und entscheidende Strategie, über die man versucht, das Unternehmen am Markt zu halten, ist eine überaus konsequent betriebene *Politik der Standorte*, die nicht zuletzt nur aufgrund der Größe der Einrichtung durchführbar ist. Man bietet seine Produkte dort an, wo sie nachgefragt werden und schöpft auf diese Weise überregional, tendenziell bundesweit den Bedarf ab und schließt die Einrichtung, wenn die Maßnahmen nicht mehr laufen. Dies ist nicht zu

verwechseln mit einer regionalen Weiterbildungspolitik, die gezielt an der Verbesserung der regionalen Strukturen ansetzt. Dieser zentraler Modus der Umorientierung bestimmt in entscheidendem Maße, wie in der weiteren Analyse deutlich wird, auch andere organisatorische Veränderungen. Es wird z. B. ein stark betriebsförmig organisiertes Angebotsmanagement etabliert, in dem Nutzenerwägungen vorherrschen. Man "bedient" gewissermaßen in recht konsequenter Weise externe Erwartungen und Leistungsansprüche, um die Einrichtung überhaupt finanzieren zu können. Dadurch kommt es zur Orientierung an sehr kurzfristigen Perspektiven, um sich Umweltveränderungen permanent anzupassen. Letztlich bleibt kaum Zeit, Fragen der professionellen pädagogischen Identität zu stellen und zu bearbeiten.

In Fall 2 wird aufgrund der kommunalen Unterfinanzierung mit dem Einstieg in die Ganztagsbetreuung ein zusätzliches finanzielles Standbein geschaffen. Diese Veränderung erfolgt im Duktus einer recht *unkonventionellen Ausweitung bisheriger Tätigkeitsfelder bzw. der Hinzunahme eines Bereichs*, der über das klassische Feld der Erwachsenenbildung hinausgeht. Dieser zentrale Modus der Umorientierung steht quasi stellvertretend auch für die Ausrichtung anderer organisatorischer Veränderungen. Der durch die Ökonomisierung eingeleitete Strukturwandel wird im Rahmen einer institutionellen Selbstvergewisserung in seinen Auswirkungen reflektiert. Es findet eine grundlegende Klärung von Prioritäten statt. Umorientierungsprozesse zur Marktförmigkeit, die Ausrichtung an einer Nutzenorientierung und die einseitig auf formaler Organisationsebene durchgeführten Änderungen werden kritisch hinterfragt und eine Relationierung von alten und neuen Wertmustern vorgenommen.

In Fall 3 wird der Ausbau des einträchtigen Tagungsgeschäfts das zentrale finanzielle Standbein der Einrichtung. In einer äußerst konsequenten Weise verfährt man nach dem *Modus der Spaltung und Differenzierung* von Bereichen: Man trennt in einen einnahmeträchtigen Tagungsbereich, der ausgebaut wird und einen weniger finanzstarken Bildungsbereich und finanziert den einen Bereich durch den anderen. Hier setzt sich im großen Stil ein Wirtschaften nach dem Robin-Hood-Prinzip durch (Meisel 1998 u.a.:96ff). Dieser zentrale Modus der Umorientierung bestimmt weitgehend, wie sich in der weiteren Analyse zeigt, auch die Zielrichtung der anderen organisatorischen Veränderungen. Kennzeichnend in diesem Fallbeispiel ist ein relativ fest gefügtes (pädagogisches) Selbstverständnis, das aber keineswegs Formen einer experimentellen Neuausrichtung verhindert, im Gegenteil. Fragen der organisatorischen Entwicklungsfähigkeit werden nicht ausgeschlossen, konzentrieren sich aber in ihren Bemühungen in erster Linie auf das einnahmeträchtige Feld der Einrichtung.

Die folgenden Interviewauszüge (hier und im Folgenden grau unterlegt) sind charakteristische Beispiele für die in den Einrichtungen beobachteten Argumentationen.

Fall 1 – Drastische, plötzliche Veränderungen

Das Geschäft ist immer schon ein Geschäft auf Zeit gewesen. Seitdem ich Geschäftsführer bin, sind wir dabei, das Unternehmen umzustrukturieren.

Wie fast alle Bildungsunternehmen zur Wendezeit hat man den Bedarf in den neuen Bundesländern abgefasst in Form von Umschulungen, Erstausbildungen, Qualifizierungen, Maßnahmen zur Aus- und Weiterbildung, in der Regel damals finanziert über das Arbeitsamt. Das war die ersten Jahre ein riesengroßes Geschäft. Dann hat es die ersten Veränderungen gegeben, wo man keine kaufmännischen Ausbildungen mehr machen

wollte, dann gab es noch einmal eine Phase 97, 98, wo 30% Eigenanteil von den Teilnehmern zu finanzieren waren. Beide Situationen hat die Einrichtung ohne Schwierigkeiten meistern können, weil wir in verschiedenen Geschäftsfeldern aufgestellt waren. Das ist auch gleichzeitig die aktuelle Situation. Beim Bildungswerk hat man im Verlauf von jetzt 15 Jahren Standorte gegründet, Standorte geschlossen, einige erst gegründete laufen auch heute noch, einige gibt's schon lange nicht mehr, dafür gibt's jetzt neue. Das Geschäft ist immer schon ein Geschäft auf Zeit gewesen, weil es auch mit Bedarfen in der Region zu tun hat und auch mit dem Portfolio, mit dem man dort in der Region angetreten ist. Wir haben nicht nur eine Produktgruppe, sondern sehr viele verschiedene, die dann eben in der Regel regional spezifisch entwickelt worden sind.

Die Einrichtung ist als e. V. gegründet, im Jahre 2000 in eine gemeinnützige GmbH umformiert und einer Stiftung angeschlossen worden. Unter diesem Dach sind sehr viele Bildungsunternehmen subsumiert, so dass wir dann als Gesamtunternehmen auch dieses Größenvolumen von ungefähr 1.700 festangestellten Mitarbeitern und dementsprechend natürlich wesentlich mehr freie und zeitliche befristete Mitarbeiter haben. Aber ansonsten wurde gearbeitet wie vorher, die Strukturen sind gleich geblieben, da hat es keine Veränderungen gegeben.

Seit zwei Jahren sind wir dabei, das Unternehmen umzustrukturieren. Man hat immer die Produkte angeboten, die gut auf sehr hohem Niveau gerade auch im technisch-gewerblichen Bereich gelaufen waren. Da hat man immer weiter gemacht und nicht erkannt, dass es in der Bildungsbranche Umstrukturierungen gibt. Man hat mit dem Angebot kein Erträge mehr erwirtschaften können, man ist mit dem Geschäft eingebrochen und keiner hat es verstanden.

Finanzierungsalternative offene Seminare und Projektgeschäft: Ursache der Strukturveränderungen ist die Arbeitsagentur als Hauptgeschäftspartner

Wenn sie deutlich weniger Umsätze haben, haben sie ein Problem. Das heißt, ich musste auch auf die aktuelle Finanzierungssituation reagieren. Es war mein Auftrag zu dem Zeitpunkt, deshalb bin ich eingestellt worden. Es ist klar, dass man da natürlich auch guckt, wo kann man Kostenveränderungen vornehmen, wo kann man Kosten reduzieren. Es hat natürlich auch im personellen Bereich in diesem Zeitraum Veränderungen gegeben. Wir haben eine Gehaltskürzung bei uns im Unternehmen von 15% und es gibt kein Weihnachtsgeld und kein Urlaubsgeld mehr, weil die Preise, die Stundensätze pro Teilnehmer z. B. so in den Keller gegangen sind, so dass, wenn wir noch Aufträge erhalten wollen, die Kostenstruktur verändern müssen, um am Markt bestehen zu können.

Die Veränderungen im Unternehmen, die bei uns umgesetzt worden sind – und der Prozess läuft noch – hat die Hauptursache im großen Bereich der Zuwendung des Hauptgeschäftspartners der Agentur. Wir hatten gerade im letzten Jahr immense Schwierigkeiten, weil die Arbeitsagenturen nicht arbeitsfähig waren. Es ist ja fast nichts passiert, das heißt, wir hatten auch keine Neuaufträge. Die Planungen, die mit den Arbeitsämtern zum Teil

abgestimmt waren, konnten nicht umgesetzt werden. In der Regel war es so, dass 80% das Arbeitsamt-, das SGB III-Geschäft war und 20% dann im Grunde Projektgeschäft.

Wenn im SGB III-Bereich dann auch im Verlauf der letzten zwei Jahre deutlich weniger Geschäft war, mussten dazu Alternativen gefunden werden: Das war einerseits das Projektgeschäft und anderseits das offene Seminargeschäft. Wir haben vor anderthalb Jahren ein Projektbüro als internen Dienstleister gegründet und das Projektbüro hat exorbitant Umsatzanteile erreichen können. Da haben sich deutliche Verschiebungen vollzogen, so dass wir im Verhältnis im Moment 55% klassisches Bildungsgeschäft und 45% Projektgeschäft haben.

Fall 2 – Veränderungen auf formal organisatorischer Ebene

Der überwiegende Teil meiner Aufgabe ist Krisenmanagement.

Der überwiegende Teil meiner Aufgaben in den drei Jahren seit ich hier bin ist eigentlich sehr stark vom Krisenmanagement und der Bearbeitung der Anforderungen bestimmt, die von außen an die Organisation und die Organisationsleitung gestellt werden.

Als Zweckverband ist man nicht eingebunden in die Verwaltungsmodernisierungsprozesse der Kommune. Bei anderen VHS wie z. B. in X wurde mehrere Male die Organisationsstruktur geändert. Das hat hier nicht stattgefunden. Das hat natürlich auch mit meinem Vorgänger zu tun. Er hat das Zentrum in einer Phase geleitet, wo es viel Geld gab, wo sozusagen eine Aufbausituation vorherrschte.

An verschiedenen Punkten lässt sich die Reorganisation beschreiben: Wir haben erst Mal angefangen, was unser Programm angeht, zu einer Programmbereichsgliederung zu kommen, d. h. wir versuchen hier von der Kundenseite zu denken und die Verwendungsbereiche von Wissen abzubilden. Dann haben wir auch alles, was mit Corporate Design und Markauftritt zusammenhängt, verändert. Wir haben z. B. ein neues Programmheft entwickeln lassen. Weiterhin haben wir unsere Öffnungszeiten geändert, wir sind auch Vormittage durchgängig von 8:30 Uhr bis 17 Uhr geöffnet. Das sind natürlich erst Mal Sachen, die auf der formalen Organisation passieren.

Der Einstieg in die Ganztagsbetreuung als Ausgleich zur kommunalen Unterfinanzierung: Wir stellen uns für die Kommunen als Gestalter in einem neuen Feld zur Verfügung

Es so gewesen, dass sich eigentlich mit meinem Kommen die radikalen Einschnitte erst dargestellt haben. Als ich vor drei Jahren kam, war eben das so, dass das Land erstmals Kürzungen von gesetzlichen Mitteln von 5% vorgenommen hat. Das, was schmerzlicher war, die kommunale Umlage ist reduziert worden. Im Augenblick ist in der Tat diese kommunale Unterfinanzierung dramatisch und der dritte Punkt ist, dass sich Teilnehmerentgelte auch rückläufig entwickelt haben. Wir haben auf diese Situation reagiert, indem

wird die Teilnehmerentgelte erhöht haben, was dann klassischer Weise zu Einbrüchen der Teilnehmerzahlen führt. Die Teilnehmerzahlen konnten durch die erhöhten Beiträge nicht ganz kompensiert werden. Es ist allerdings inzwischen möglich, dass durch die höheren Teilnehmerbeiträge Kurse eher kostendeckend laufen können. Aber die Situation ist schon so, dass wir nur gegensteuern konnten, indem wir vorhandene Rücklagen aufbrauchten und notwendige Investition im EDV-Bereich unterlassen haben.

In einem Benchmarkingvergleich aller Zweckverbände in NRW wurde festgestellt, dass wir vor allem unterfinanziert sind und auf der anderen Seite landesweit den höchsten Eigenanteil erwirtschaften.

Auf der Ebene der Inhalte haben wir ein Produkt neu aufgelegt, das nennen wir Sommer VHS. Das ist ein Projekt, was ich auch neu angeschoben habe, um in der Urlaubszeit neue Zielgruppen ansprechen. Seit gut anderthalb Jahren gibt es in NRW die offenen Ganztagsschulen. Dort sind wir als Träger in die Nachmittagsbetreuung der Kinder eingestiegen. Das geht natürlich über das klassische Aufgabenfeld erst Mal hinaus. Wir haben gesagt, wir gehen in die Entwicklung des Personals mit rein und das ist ein Riesending geworden, in das wir uns eingearbeitet haben und zwar genau mit einer deutlich strategischen Komponente: Wir werden kommunal finanziert, und deshalb sehen wir uns in der Pflicht, uns für unsere Kommunen als Gestalter in einem neuen Feld zur Verfügung stellen. Ich denke, das ist erst Mal auch ganz gut angekommen.

Es gibt hier keine Mittel der Agentur für Arbeit. Das ist insofern günstig gewesen, kann man zynisch sagen, weil die Probleme mit wegbrechenden Mitteln, hatten wir damit nicht. Unter den schwierigen Bedingungen, unter dem die Agentur für Arbeit jetzt Dinge vergibt, sind wir, obwohl ich das ursprünglich vorhatte, in den Markt auch nicht neu eingestiegen.

Die Projektschiene ist im Augenblick nicht sehr vielversprechend

Projektakquise ist sicherlich ein Thema, das wir verstärkt angehen werden. Bislang gab es keine Tradition der Projekte und das ist schon mein erklärter Wille, dass wir stärker in Projekte hereingehen. Wir haben jetzt ein Projekt zusammen mit der Uni X, das weniger ressourcenstark ist, wo es darum geht, Milieu bezogen neue Weiterbildungsangebote zu konzipieren. Damit haben wir als Unterstützung die Expertise, in der uns über die Milieus, für die wir neue Angebote machen, Daten zur Verfügung gestellt werden. Wir haben sozusagen eine "Produktbrille" in unsere Angebotsplanung hinein genommen, das war bisher nicht der Fall.

Die Projektschiene ist zwar anvisiert, hat im Moment noch einen sehr kleinen Stellenwert. Sich an größeren Förderanträgen zu beteiligen, dafür wäre bei den Sachen, die wir derzeit machen, keine Zeit. Wir müssen erst bestimmte laufende Projekte abgeschlossen haben. Vielleicht in den nächsten zwei, drei Jahren.

Fall 3 – Erwartbare Veränderungen über Jahre hinweg

Die wesentlichen Änderungen auch die Umstellung auf Wirtschaftlichkeit haben in meiner Zeit als Leiter stattgefunden. Die Angebotspalette ist eine andere geworden und wir arbeiten mehr im Netzwerk.

Seit 1995 bin ich Leiter. Die wesentlichen Änderungen in den 90ern, der Abbau, die Gesetzesänderungen, auch die Umstellung auf Wirtschaftlichkeit, die haben zu meiner Zeit stattgefunden. Wenn ich den großen Wurf mache, was sich verändert hat in den Jahren in der bildungspolitischen Landschaft ist es schon einiges:

Wir hatten um die 90er herum ein eigenes Bildungsurlaubsangebot, 50 bis 60 Seminare, ein Großteil der Seminare mit Kindern. Dann hatten wir manchmal 150 Leute auf dem Gelände, wobei man wissen muss, dass wir nie mehr als 110 Betten hatten. Also es war richtig Betrieb. Kinder wurden damals auch noch teilfinanziert. Das ist vollkommen weggebrochen. Es gibt kaum Familienseminare. Kinderbetreuung gibt es nur dann, wenn sie durch die Organisationen finanziert wird.

Das Bildungsurlaubsangebot, was wir selbst angeboten haben, war breit gestreut, von Ökologieseminaren, Familienseminaren, Orientierung der eigenen Lebens-Berufsbiographie, Selbstreflexionsseminare, explizit politische Bildung zu bestimmten politischen Themen. Das hat sich in den 90erJahren vollkommen geändert. Die expliziten politischen Themen außer Ökologie sind rückläufig gewesen. Sie haben sich auch nicht mehr gelohnt, weil die Teilnehmer alles selbst bezahlen mussten.

Die Angebotspalette ist eine andere geworden, und wir arbeiten heute sehr viel mehr im Netzwerk mit anderen Organisationen, im Verbund zusammen, weil für uns alleine wäre das ein unheimlicher Kraftakt und kaum zu leisten.

Das Tagungsgeschäft als neues Arbeitsfeld: Wir haben bestimmte professionelle Dinge hineingenommen, die früher nie eine Rolle gespielt haben

Wir versuchen, neue Arbeitsfelder zu erschließen. Ein Arbeitsfeld, was wir in den letzten drei Jahren erschlossen haben, sind z. B. die Tagungen. Das war vor zehn Jahren undenkbar, Tagungen als richtiges Geschäft zu machen, durch das wir in der Regel so 60.000 oder 70.000 € im Jahr verdienen. Weil das Land uns nicht mehr so viel Geld gibt, legen wir diese Tagungen auf. Damit ist eine Zielgruppe bedient, die schnell bestimmte Informationen zu einem Thema möchte, dies hat mit Bildung wenig zu tun, ist aber legitim. Wir müssen immer mehr solche Tagungen machen, um beispielsweise auch bestimmten Gruppen Bildung anbieten zu können, die sich das sonst nicht leisten können, um bestimmte Themen wie zum Beispiel Europa anzubieten, die auf dem Markt keine hohen Preise erzielen.

In diesem Zusammenhang haben wir eine Qualitätssicherung bei uns gemacht, haben ein Qualitätsmanagement-System nach ISO 9000 eingeführt, weil wir kein reiner Bildungsbe-

trieb, sondern auch Dienstleistungs-, Internats- und Bettenbetrieb sind. Das hat unsere Qualität und die Standards in einigen Bereichen deutlich gesteigert. Es gibt jetzt bestimmte Dinge, die sind vorgeschrieben, wie z. B. die Schokolade, die auf den Betten liegt, ein rotes und ein blaues Handtuch in den Farben des Hauses. Das kann man von außen als Bildungsarbeiter als "Pillepalle" ansehen, aber es gehört einfach heute zum Konzept, weil die Hotels unsere Konkurrenten sind. Diesen Standard haben wir gut auf die Reihe gebracht und das ist eine Sache, die uns rettet.

Weiterhin haben wir beispielsweise den Verwaltungsbereich geändert und bestimmte professionelle Dinge hinein genommen, die früher nie eine Rolle gespielt haben. Zum Beispiel sind früher die Schlüssel für die Teilnehmer von Zivildienstleistenden ausgegeben worden und stellen Sie sich mal vor der Zivildienstleistende gibt Ihnen den Schlüssel, macht nebenbei Kreuzworträtsel, begrüßt Sie, Sie stellen eine Frage und kriegen die Antwort „weiß ich nicht“. Im Rahmen der Professionalisierung haben wir zwei Hotelkaufleute eingestellt, die den ganzen Seminarservice übernehmen, die Referenten und die Teilnehmer betreuen. Wir haben eine Kartei, in der die Wünsche von häufigen Referenten erfasst sind. Die Buchhaltung haben wir nach außen vergeben. Das haben wir zu großen Teilen früher alles selber gemacht. Wir haben auch den Küchenbereich professionalisiert, einen guten Koch mit der entsprechenden Bezahlung und eine Beiköchin eingestellt. Wir haben im Hauswirtschaftsbereich eine Frau eingestellt, die den ganzen Hauswirtschaftsbereich professionell betreut. Zum Beispiel wie man organisiert, dass die Heizung abstellt, dass die Fenster zu sind. Das sind Kleinigkeiten, aber die kosten alle Geld.

Das größte Problem ist, anders als bei anderen Bildungseinrichtungen, dass wir Gebäude haben, die uns gehören, die kosten richtig Geld, Ebenso die Stühle, die Tische, die Matratzen und die sich verändernden Ansprüche an den Komfort. Es gibt eine Diskussion, ob wir Fernseher kaufen und einen Internetanschluss installieren sollen. Das müssen wir über Einnahmen finanzieren, und insofern ist die Finanzierungssituation bei uns schon etwas anderes als in anderen Bildungseinrichtungen.

Also Trägermittel gibt es überhaupt nicht mehr. Wir kriegen nicht einen Euro von irgendeiner Organisation. Früher hat es die gegeben, aber auch nicht als direktes Geld, sondern als Zuschüsse zu irgendwelchen Bautätigkeiten. Der Anteil der Förderung durch das Land beträgt ungefähr 20% und es ist nicht auszuschließen, dass es in drei, vier oder fünf Jahren möglicherweise nur noch projektfinanzierte Gelder gibt. Wenn man so will, sind die Pädagogenstellen im Grunde vom Land finanziert, so einfach kann man das machen. Alles Andere, was wir hier haben, jeder Tisch, jeder Stuhl, jede Kraft in Verwaltung wird von uns selbst bezahlt.

Projektförderung rechnet sich, aber sie rettet nicht!

Ja natürlich haben wir Projektförderung, aber das ist anders als in einer großen Einrichtung wie etwa „Arbeit und Leben“. Die größeren Einrichtungen haben die Administration, um solche große Projekte abzuwickeln. Die haben auch Kontaktstellen in Brüssel oder in der Politik. Wir sind nur fünf Pädagogen davon ist einer Leiter, das bin ich, die Kollegin ist Stellvertreterin. Wir haben keine Verwaltungsleitung mehr. Diese Arbeit machen wir beide zusätzlich. Dann gibt es noch drei Pädagogen, die auch im Grunde auch voll im Saft stehen und ihre Arbeit am Wochenende und in der Woche organisieren und dann ist es natürlich schwierig, ein etwas anspruchsvolleres größeres Projekt an Land zu ziehen. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass für kleine Einrichtungen wie wir sich Projekttätigkeit nur in Ausnahmefällen lohnt. Wir haben das im Grunde so organisiert, dass wir immer den Partnern die Federführung überlassen. Wir haben z. B. eine große Europa-Initiative gemacht, wir hatten eine Lernpartnerschaft zum Bürgerschaftsengagement und zur EDV, wir hatten Projekte zur hauptamtlichen Qualifizierung, Projekte zur innerbetrieblichen Weiterbildungsberatung, wir hatten Tagungen im Rahmen der EXPO. Man macht diese Projekte, wenn sie zum Profil passen, aber um Geld zu verdienen und Stellen zu finanzieren ist der Arbeitsaufwand bei so einer kleinen Einrichtung und dem geringen Volumen im Grunde zu hoch. Vielmehr ist es eine Sache, die sich zwar rechnet, aber die nicht rettet.

3.2 Die Entwicklung des Leistungs- und Angebotsspektrums
Begründet Angebotsvielfalt ein quantitatives Wachstum?

Um die allgemeine Entwicklung der Angebotsstrukturen der Weiterbildung nachzuzeichnen, wird zunächst zurückgegriffen auf das Berichtssystem Weiterbildung und auf die am DIE geführte Volkshochschul-Statistik. Die Daten aus dem Berichtssystem Weiterbildung machen deutlich, dass sich an der Angebotsstruktur der allgemeinen Weiterbildung in den letzten Jahren wenig geändert hat. Seit 2000 ist die Rangfolge der Themenbereiche gleich geblieben. Computer, EDV, Internet stellt den größten Themenbereich dar, gefolgt von Sprachen sowie Gesundheit (Kuwan u. a. 2005).

Auch nach der VHS-Statistik zeigt die Entwicklung der Unterrichtsstunden nach Programmbereichen langfristig in den Jahren 1991 bis 2001 und mittelfristig in den Jahren 1999 bis 2003 relativ eindeutige Tendenzen: Langfristig ist eine Steigerung der Unterrichtsstunden in den größeren Programmbereichen Sprachen (8,2%) und Arbeit und Beruf (31,9%) und im mittleren Programmbereich Gesundheit (24,4%) zu verzeichnen. Zurückgegangen sind in diesem Zeitraum die mittleren Programmbereiche Kultur und Gestalten (–4,4%) wie auch die kleineren Programmbereiche Grundbildung – Schulabschlüsse (–8,5%) und Politik (–8,4%). Diese Entwicklung hat sich, betrachtet man die Jahre 1999 bis 2003 etwas verschoben: Während sich die Steigerungen im Bereich Gesundheit (9,7%) und Sprachen (5,3%) abgeschwächt und sich auch die negativen Entwicklungen im Bereich Politik (–4%) und Kultur und Gestalten (–4%) vermindert haben, hat sich der Trend im Bereich Arbeit – Beruf umgekehrt: Hier sind Einbußen um 8,8% zu verzeichnen. Dagegen weist der Bereich Schulabschlüsse erstmals wieder Zunahmen von 4,3% auf.

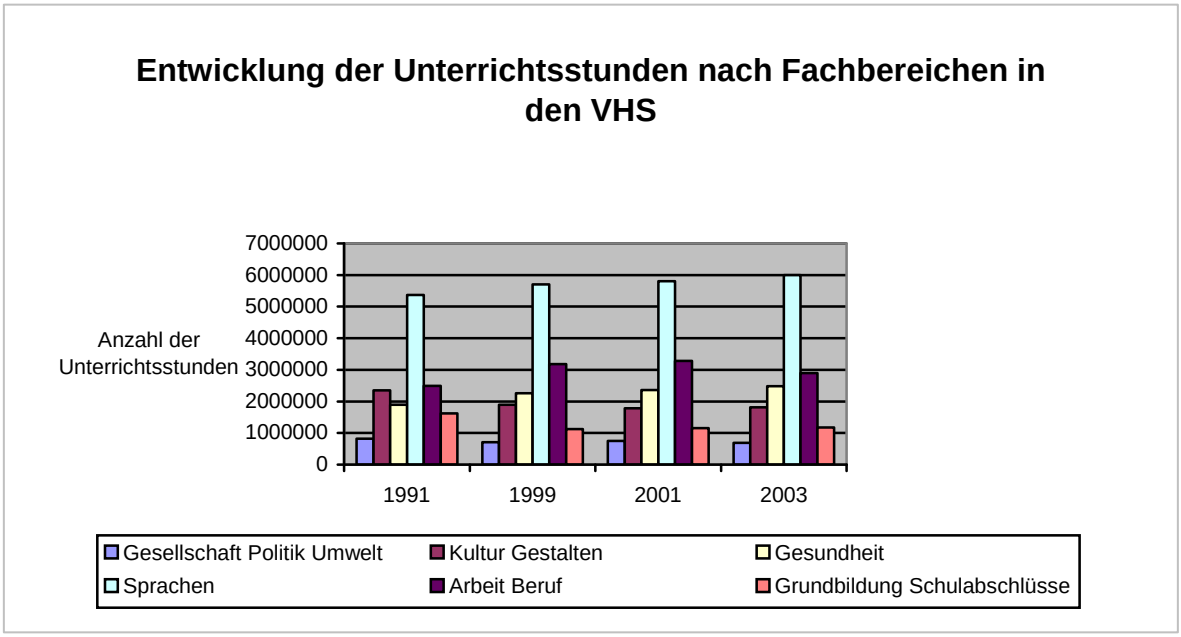


Abb. 15: Unterrichtsstunden nach Fachbereichen an Volkshochschulen 1991 bis 2003 (Quellen: Pehl/Reitz 2000, 2002, 2004; DIE 2000)

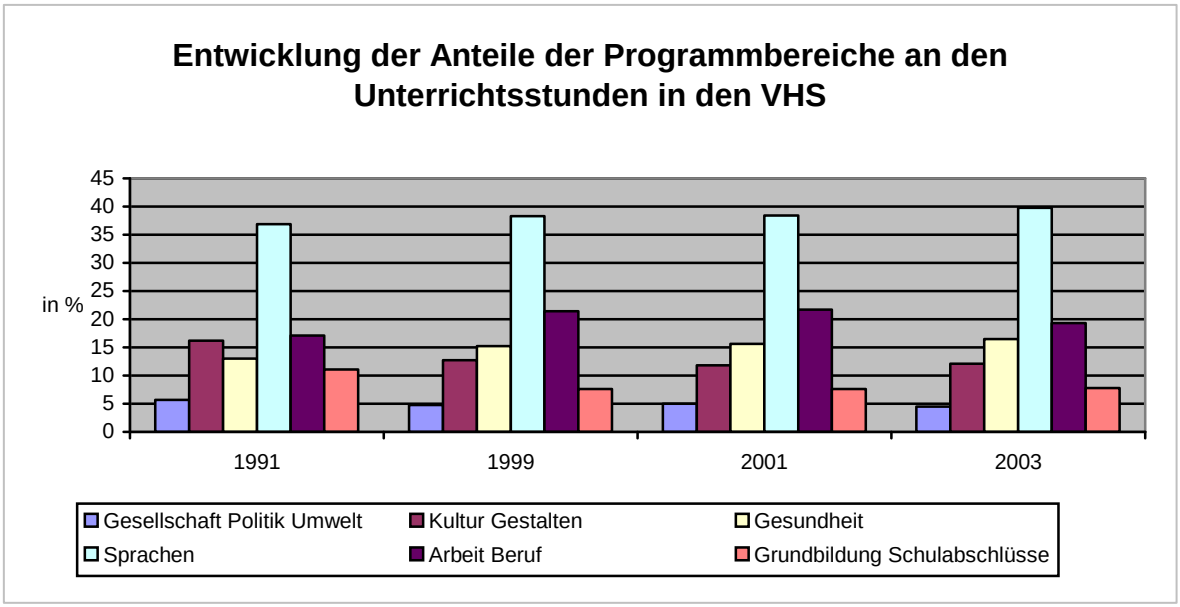


Abb. 16: Anteile der Programmbereiche an Unterrichtsstunden in den Volkshochschulen 1999 bis 2003 (Quellen: Pehl/Reitz 2000, 2002, 2004; DIE 2000)

Wenn man einzuschätzen versucht, welche Segmente des Angebotsspektrums an Bedeutung zunehmen, dann findet man Zuwächse besonders bei Gesundheitsfragen. Insgesamt wird es aber immer schwieriger, die Themen der allgemeinen Weiterbildung noch trennscharf von beruflichen Inhalten abzusetzen, weil sich Themenstrukturen zunehmend ineinander schieben.

Deutlich wird insgesamt, dass der Zugewinn im Bereich Gesundheit in seinen Auswirkungen für eine u. U. anders gelagerte und veränderte Bildungsnachfrage kaum gezielt reflektiert wird. Vielleicht steht dieser Bereich stellvertretend für eine erweiterte und umakzentuierte Nachfrage nach Weiterbildung, die stärker auf den Erwerb von "Lebenslaufkompetenz" in Richtung auf Gewinnung der Souveränität im eigenen Leben abstellt. "Es geht darum, Zeit als Raum für menschliche Entwicklung, zur Aneignung von Kultur, zur Bildung zu gewinnen“ (Faulstich 1997:84). Mit einem gezielten Ausbau der Angebotspalette in diese Richtung könnte man den Gefahren der Funktionalisierung der Weiterbildung durch andere gesellschaftliche Bereiche entgegensteuern.

Man könnte nun die These aufstellen, dass der Bedeutungsgewinn, den die Weiterbildung in den letzten zehn Jahren erfahren hat, gerade in ihrer Multifunktionalität begründet liegt. Weiterbildung erfüllt über die pädagogischen Funktionen hinausgehend auch therapeutische, künstlerische, unterhaltende und betreuende Aufgaben (vgl. Schrader 2001:9), es gibt auch kaum ein Feld gesellschaftlicher Probleme für das Weiterbildung nicht in irgendeiner Weise relevant ist. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, inwieweit die Einrichtungen unter dem Finanzierungsdruck dahin tendieren, die Breite ihrer Angebotspalette zu verändern und ihr Leistungsangebot umzustellen.

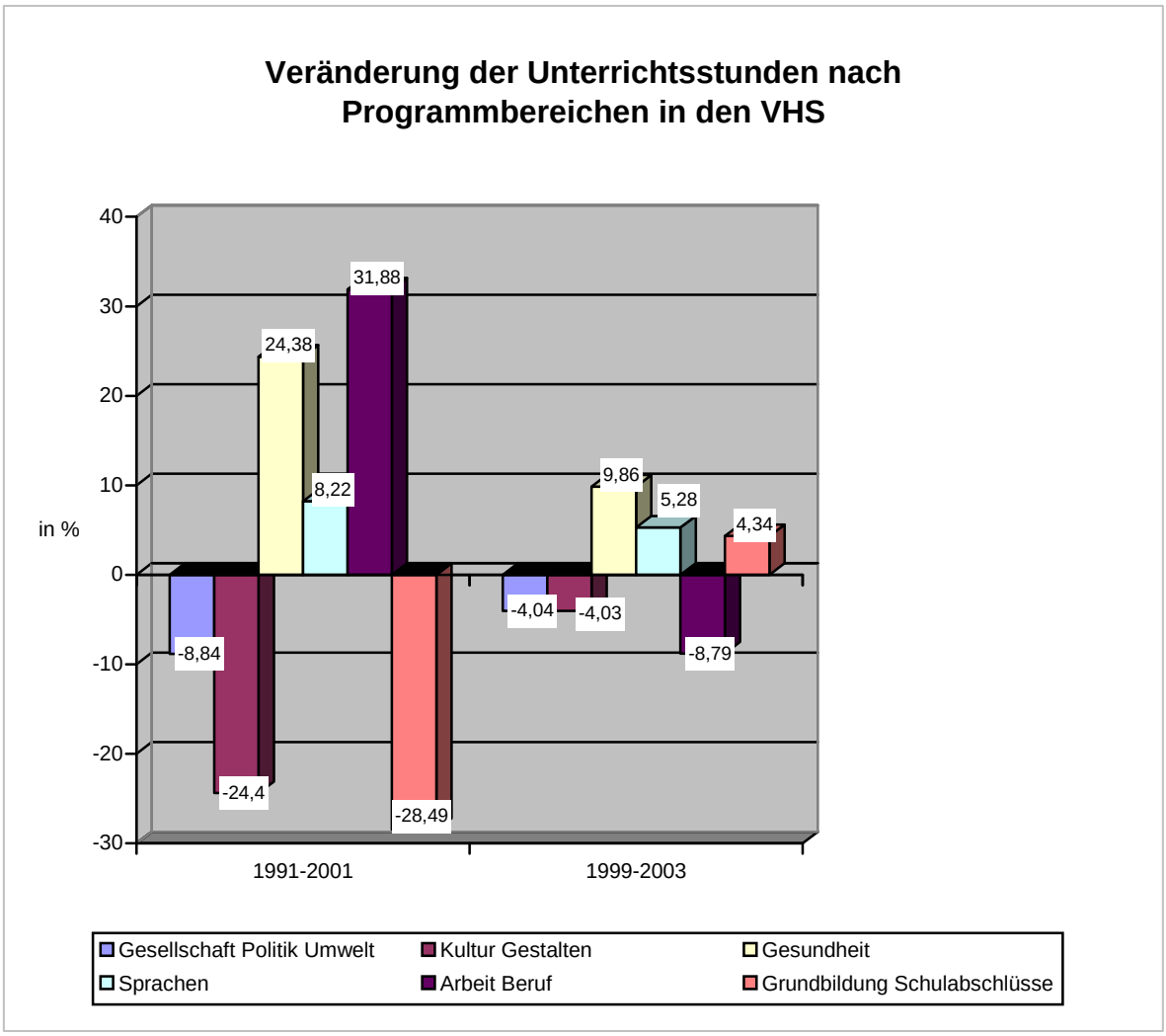


Abb. 17: Veränderung der Unterrichtsstunden nach Programmbereichen in den Volkshochschulen 1991 bis 2003 (Quellen: Pehl/Reitz 2000, 2002, 2004; DIE 2000; eigene Berechnungen)

Insgesamt betrachtet, wird in allen Fallbeispielen darauf hingewiesen, wie wichtig es für die Einrichtung ist, ein breit gefächertes Angebot anzubieten. In allen drei Fallbeispielen haben sich Veränderungen in der Leistungspalette ergeben und die Veranstaltungsangebote entsprechend der Entwicklungen, die sich auch in den statistischen Daten abzeichnen, verschoben. So ist besonders Fall 1 von dem allgemeinen Rückgang im Bereich „Arbeit und Beruf“ betroffen und beklagt zudem deutliche Qualitäts- und Leistungseinbußen. Aber auch in Fall 2 wird eine geringe Durchführungsquote vermerkt und die Schwierigkeit deutlich, das Angebot in seinem Standard über dem Pflichtangebot aufrecht zu halten. In Fall 3 wird dem Rückgang an Veranstaltungen zur politischen Bildung mit der Suche nach neuen Veranstaltungsfeldern entgegengetreten, die gezielt erlauben, "traditionelle" Bildungsinhalte und wirtschaftlich einträgliche Angebote zu kombinieren.

Fall 1 – Breite Palette – aber Qualitätseinbußen

Produkte waren keine Selbstläufer mehr. Verstärkte Produktentwicklung, Kundenorientierung und Neuakquise wurden notwendig.

Wenn sie so etwas 12, 13 Jahre machen, dann ist es sehr schwer, sich auf ein Mal den veränderten Rahmenbedingungen in der Branche zu stellen und Flexibilität an der Tag zu legen. Von daher ist das Hauptaugenmerk auf die innere Produktentwicklung gelegt worden und dazu auf die Neuausrichtung der Zielgruppen. Produktentwicklung, Kundenorientierung und Kundenverhalten und Akquise, das waren die vier Bereiche, die in Arbeit waren, weil in der Vergangenheit hatte man gute Produkte geliefert, da waren das Selbstläufer. Man hatte es nicht nötig, sich großartig um Kunden und Neuakquise zu kümmern.

Mehrspartenanbieter: Im Wesentlichen haben wir immer eine Mischgeschichte gemacht

Es ist so, dass man jetzt als öffentlich gefördertes Unternehmen im Wesentlichen immer so eine Mischgeschichte jetzt macht, in Form von ja öffentlich geförderten Produktumsetzungen und dann freien Umsetzungen auf dem freien Markt. Wir haben immer diesen Mischweg gewählt, da haben wir eine hohe Kompetenz. Natürlich kann man auch wie einige Spezialisten, die nie was anderes gemacht haben, Geld in die Hand nehmen und dann in der Region Marketing machen bis die Zahlen dann stimmen. Managerseminare machen und für ein Seminar 60.000 Briefe rausschicken, das zehn Mal anbieten, das rechnet sich auch. Das braucht aber eine andere Struktur und Organisationsform, das ist nie unser Arbeitsstil gewesen.

Das Bewegungspotenzial ist nicht mehr da: Wenn unter Preis vergeben wird, kann keine Qualität mehr rauskommen

Über betriebliche Erstausbildung haben wir vor zwei Jahren für einen bestimmten Beruf 590 Euro pro Monat pro Teilnehmer bekommen, ein Jahr später 490 Euro. Dieses Jahr waren das erste Mal Ausschreibungen in diesem Bereich. Da habe ich das angeboten für 345 Euro. Weggegangen ist dieses Los für 285 Euro. Eine Gruppe hat zwölf Teilnehmer,

also 285 x 12 sind ungefähr 3.500. Von 3.500 Euro müssen wir bezahlen: eine Ausbilderin, einen Lehrer und einen Sozialpädagogen, die Kammergebühren, die Eintragungen, die Zwischenprüfungen, die Abschlussprüfungen. Dann haben sie Miete und Nebenkosten, dann haben sie Abschreibungen für das Equipment, meistens brauchen sie ja PCs oder Werkzeuge und je nachdem einen Overhead. Dann brauchen sie eine Urlaubsvertretung. Das ist nicht mehr finanzierbar, das ist ein Preis, der ist nicht mehr umsetzbar. Das können sie nicht mit 3.500 Euro im Monat refinanzieren. In allen Produktgruppen, wo unter Preis vergeben worden ist, kann keine Qualität mehr rauskommen. Da werden Studenten eingesetzt, da werden Leute fiktiv in die Bögen eingetragen mit der Qualifikation und umsetzen tun es andere.

Fall 2 – Niedrige Durchführungsquote – Versuch den Standard zu halten

Wir versuchen verstärkt in der Öffentlichkeit präsent zu sein.

Es gab immer schon immer eine klare Vorgabe: Es finden nur Kurse statt, die kostendekkend sind, also mindestens die Honorarkosten decken. Diese relativ rigide Politik hat dazu geführt, dass wir eine vergleichsweise niedrige Durchführungsquote haben. Wir sind aber immer noch, was unsere Angebote angeht, deutlich über dem Pflichtangebot.

Wenn man sich das Programm insgesamt ansieht, dann hat sich das auf den ersten Blick relativ wenig ausgedünnt. Wie haben im Augenblick immer noch die Situation, dass wir versuchen, den Standard zu halten, den wir hatten. Es gibt natürlich unter der Oberfläche oder im ersten Blick schon Veränderungen. Alles das, was Handwerk oder ähnliche Geschichten, also die klassischen Kurse wie Klöppeln, den haben wir sehr stark reduziert. Im Bereich der berufsbezogenen oder arbeitsweltbezogenen Angebote erleben wir auch eine sinkende Nachfrage. Wir haben unser Angebot im Bereich EDV als Reaktion auf rückläufige Nachfrage sehr stark eingeschränkt und auf Spezialangebote bezogen, wie z. B. Briefkopfgestaltung, und haben den Nutzen stärker kommuniziert.

Ein neues Projekt, das wir aufgelegt haben und was sich vollkostenmäßig trägt, ist die Sommervolkshochschule. Es ist für uns wichtig, weil dort Leute kommen, die sonst nicht kommen. Wir versuchen, neue und attraktive Angebote zu machen. Wir haben z. B. ein Kulturpolitisches Forum, wir haben Filmreihen wieder anlaufen lassen, die sich zwar beide nicht tragen, die aber dazu führen, dass wir in der Öffentlichkeit präsent sind.

Fall 3 – Die Kombinatorik neuer Ideen

Die Mischung macht's! Aber dennoch haben wir Angebote im traditionellen Bereich von 60–65%.

Bei Überraschungseiern hat man was etwas Süßes und ein Spielzeug genommen. Man hat zwei Ideen zusammengepackt und das war der Erfolg. Das ist ein Beispiel, was wir auch mit unserer Bildungseinrichtung machen. Wo können wir Partner finden, die unsere Dienstleistung abrufen, nicht in dem Sinn, was wir bisher gemacht haben, sondern wie geht es im Begleitgefolge, wo kann man noch Geld damit verdienen? Ohne solche Ideen, wie ich sie ansatzweise vorgetragen habe, wird sich schwerlich etwas bewegen.

Ich will ein Beispiel aus dem VHS-Bereich nennen: Hier hat sich quasi im Windschatten der traditionellen Bereiche Sprachen und Computer der Bereich Gesundheit entwickelt. Es gilt diesen Zug der Zeit zu sehen, dass man da viel machen könnte. Man muss sehen, dass da ein Markt ist. Unsere Aufgabe ist es, dafür eine Antenne zu bekommen.

Ein anderes Beispiel sind die vielen Betriebsratsmitglieder, als Schlosser oder Laborantinnen haben die nie Schreibmaschine gelernt. Warum bieten wir nicht Tastenschreiben für Betriebsräte an. Ich weiß nicht, ob wir das machen werden, aber so bewegen wir etwas. Das hat zwar mit Bildung erstmal nichts zu tun, sondern ist Schulung. Aber die Mischung macht's!

Also dass kein falscher Eindruck entsteht, mindestens drei Viertel unseres gesamten Angebots sind nach wie vor Angebote in unserem traditionellen Bereich und das ist mehr oder weniger politische Bildung und Persönlichkeitsbildung, wenn man Bildung nicht so eng fasst. Die anderen Bereiche, die sich entwickelt haben, die Tagungen, die vorher nicht da waren, aber Einnahmen bringen, sind 30% oder 25%. Wenn man es vom den Mobiliar des Haushaltes sieht, dann hat dieser Bereich, der jetzt neu dazu gekommen ist, schon 40%, 35%.

3.3 Die Entwicklung der Personalstrukturen

Eine zunehmende "marginale Professionalisierung"?

Die weitgehende Ökonomisierung der Weiterbildung zeitigt ihren Einfluss auf die Entwicklung der Personalstrukturen. Im Vergleich zu den hauptberuflichen Beschäftigten ist in Weiterbildungseinrichtungen der Anteil der Honorarkräfte immer schon sehr hoch gewesen. Sie erbringen den größten Teil der Veranstaltungen. Nach hochgerechneten Angaben der VHS Statistik hat der Weiterbildungsbereich eine Personalstruktur, in der nur ca. 1–5% fest angestellt sind (Vergleich der Abb. 18 und 19). Es ist davon auszugehen, dass unter dem steigenden Ökonomisierungsdruck der Einrichtungen sich diese prekäre Beschäftigungssituation kaum verändern wird. Die "marginale Professionalisierung" (Faulstich 1997:79), in der das Hauptgewicht auf Honorarkräften, nebenberuflichen oder ehrenamtlichen Personen liegt, wird sich vermutlich noch weiter ausprägen.

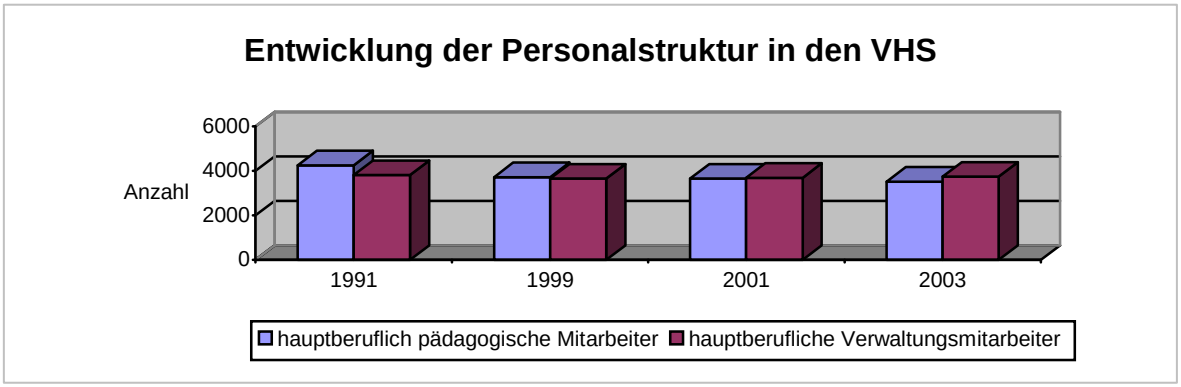


Abb. 18: Entwicklung der Personalstruktur in den Volkshochschulen 1991 bis 2003 (Quellen: Pehl/Reitz 2000, 2002, 2004; DIE 2000)

Die Entwicklungen des hauptberuflichen Personals, der hauptberuflichen Verwaltungsmitarbeitenden und der freiberuflichen Kursleitenden bei den VHS bestätigt langfristig wie mittelfristig diese Entwicklung:

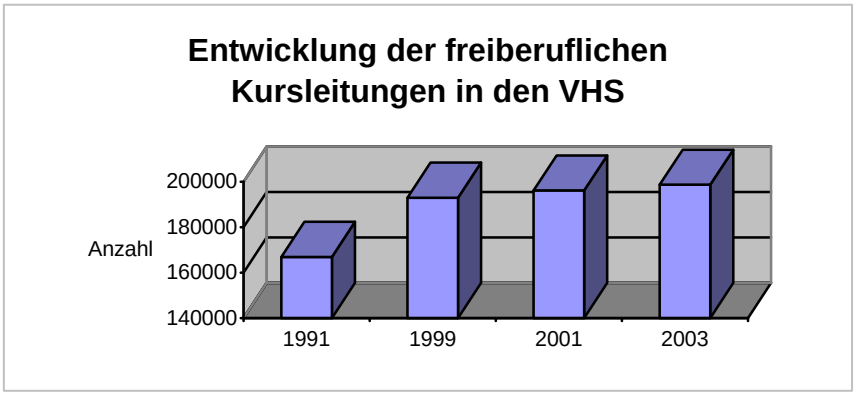


Abb. 19: Anzahl der freiberuflichen Kursleitungen in Volkshochschulen 1991 bis 2003 (Quellen: Pehl/Reitz 2000, 2002, 2004; DIE 2000)

Die Anzahl der hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden ist von 1991 bis 2003 um 17,2% gesunken, wenn dieser Abwärtstrend sich auch in den letzten Jahren von 1999 bis 2003 "stabilisiert" hat und nur ein Rückgang von 5,3% zu verzeichnen ist.

Dagegen hat sich die Anzahl der Verwaltungsmitarbeitenden seit 1991 nur um 1,8% verringert und ist in den Jahren von 1999 bis 2003 sogar um 2,4% gestiegen. Die freiberuflichen Kursleitenden verzeichnen dagegen seit 1991 einen Anstieg um 19,1%, betrachtet man die letzten fünf Jahre, einen Zuwachs um immerhin 3% (vgl. Abb. 20).

Diese Tendenz bestätigt sich auch in den Fallanalysen. In allen Fallbeispielen wird deutlich, dass es unter dem Wirtschaftlichkeitsdruck immer schwieriger wird, verlässliche Rahmenbedingungen für die Beschäftigten zu schaffen. Personalkosten sind nach wie vor der größte Einsparungsfaktor. In allen drei Einrichtungen ist in den letzten Jahren ein Personalabbau vorgenommen worden. Am deutlichsten wird dies in Fall 1: Dort zielt man aufgrund der unsicheren Auftragslage darauf, nur noch befristetet Personal einzustellen. Die extreme finanzielle Unsicherheit führt dazu, dass verstärkt mit billigeren Honorarkräften gearbeitet wird.

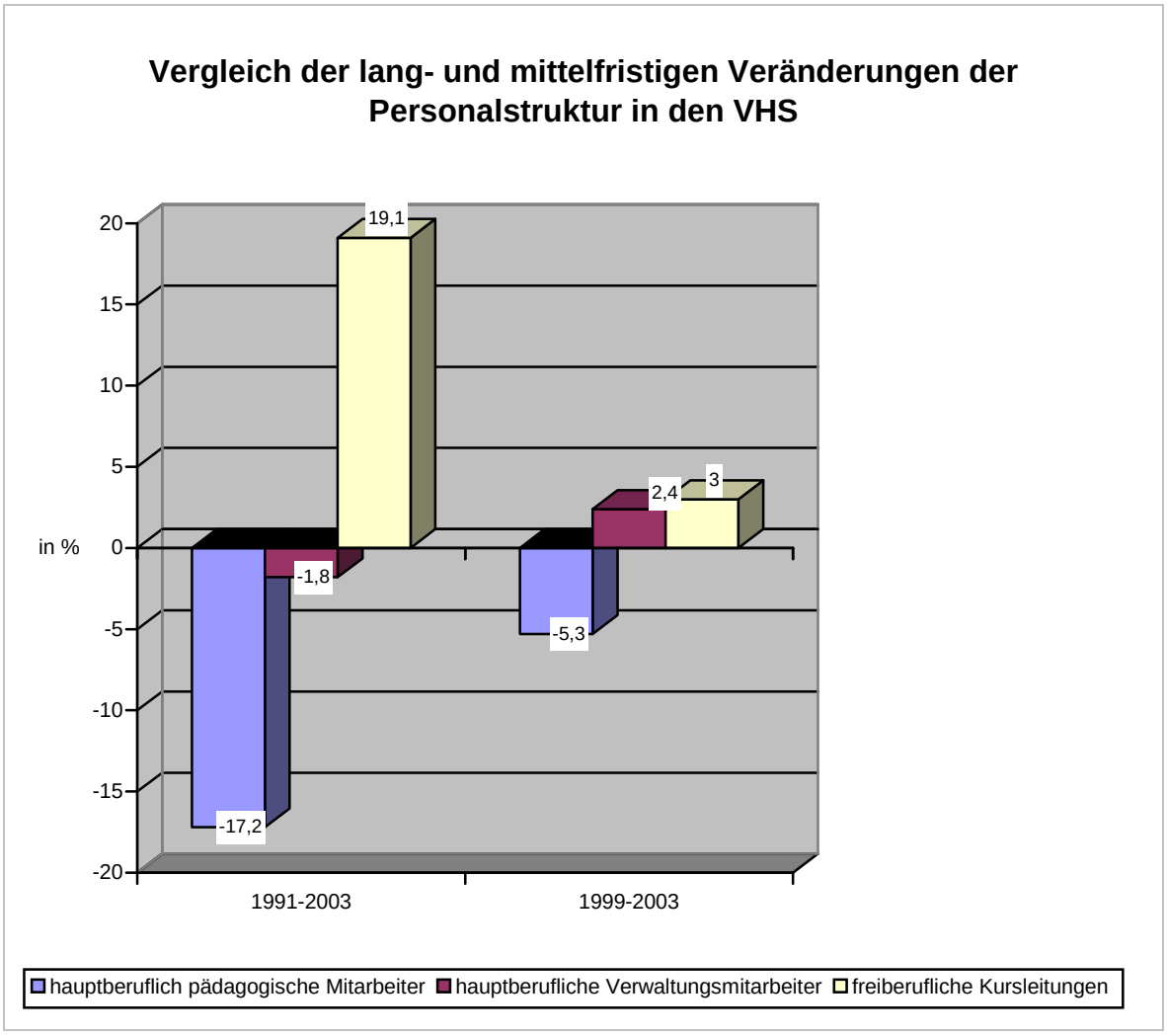


Abb. 20: Vergleich der lang- und mittelfristigen Veränderungen der Personalstruktur in den VHS (Quellen: Pehl/Reitz 2000, 2002, 2004; DIE 2000, eigene Berechnungen)

Weiterhin werden unter dem verstärkten Wirtschaftlichkeitsdruck Personalentwicklungsmaßnahmen kaum durchgeführt, obwohl sie im Rahmen der Reorganisationsprozesse zur "lernenden Organisation" an Relevanz gewinnen. Auch Meisel (1998 u.a.:98) betont die erhöhte Aufmerksamkeit, die der Fortbildung des Personals zukommen muss. Besonders im Zusammenhang mit dem im Durchschnitt hohen Dienstalter der Beschäftigten und der sich abschwächenden Bindekraft zwischen Organisation und Mitarbeitenden wird statt der bisherigen Selbstqualifizierung eine gezielte Förderung der Lernfähigkeit des Personals notwendig, um die Anforderungen, die mit den Umstellungen zur Wirtschaftlichkeit einhergehen, zu bewältigen. In allen Fallbeispielen wird dieser Sachverhalt angesprochen: Die Mitarbeitenden haben Schwierigkeiten zu lernen, dass es "Bildung nicht (mehr) zum Nulltarif" gibt.

Diese sich hartnäckig haltende Einstellung hat historische Gründe und ist zutiefst mit unseren soziokulturell erlernten Mustern verbunden. So weist z. B. Prange darauf hin, dass Geld nie ein zentrales Thema in der Pädagogik gewesen ist und dass man das Lernziel "Geldkompetenz" in der Erziehung auch deshalb vergeblich sucht. Die Befassung mit Geld erscheint als befremdlich (vgl. Prange 2002:251) und wird (nach wie vor?) mit Misstrauen behandelt, weil man davon ausgeht, dass Dringlichkeit und Knappheit Lernen konzentriert, demgegenüber Überfluss zur Zerstreuung führt. Diese Distanz zum Geld, zum Haben und Vermögen als pädagogisch-moralische Selbstinszenierung (Prange 2002:260)

wird aber angesichts der Bedeutung der Ökonomie in unserer Gesellschaft und der Allgegenwart des Geldes zum Problem. Besonders Bildungsorganisationen stehen in dem Dilemma, beides aufeinander beziehen zu müssen. Die Anschlussfähigkeit an die Sozialwelt "gibt es nicht ohne Handhabung der Mittel, der sie in ihrer Programmatik die offizielle Anerkennung versagt" (Prange 2002:261).

Vor dem Hintergrund dieses verfestigten soziokulturellen Muster ist es kaum verständlich, dass in allen Fallbeispielen zwar die enorme Bedeutung der Personalentwicklung eingestanden wird, dass sie aber nicht in dem Umfang durchgeführt wird, in dem sie für notwendig erachtet wird. Gerade Bildungsorganisationen die nach außen "alle Hebel in Bewegung setzen", um die Bedeutung des Lebenslangen Lernens deutlich zu machen, Bildung als zentral und unhintergehbar für alle Gesellschaftsmitglieder herausstellen, um Probleme des modernen Alltags besser zu bewältigen, zeigen eine nicht erhebliche Ignoranz in Bezug auf Investitionen in die kulturelle Ressource Bildung in ihrer eigenen Organisation. Dies muss als eine äußerst riskante Nebenfolge auf dem Modernisierungspfad der Organisation in die reflexive Moderne gewertet werden.

Fall 1 – Einbußen an qualifiziertem Personal und Ausbau der befristeten Arbeitsverhältnisse

Man arbeitet wesentlich mehr mit Befristung – das ist ganz klares Ziel – Personalentwicklungsmaßnahmen sind derzeit nur als Kompromiss umsetzbar.

Ich habe feste Mitarbeiter, die eine hervorragende Ausbildung haben und für diese Tätigkeit gut qualifiziert sind, aber auch nur für diese Produkte. Wenn diese nächstes Jahr nicht mehr laufen, habe ich ein Problem insofern, dass ich für den Fachmann, der hervorragend ist, kein Beschäftigung mehr habe. Das Geschäftsumfeld ist nicht mehr so, dass man alle Stellen halten kann. Das heißt man flexibilisiert Arbeitsverhältnisse und arbeitet wesentlich mehr mit Befristungen. Den befristeten Anteil exorbitant zu erhöhen, das ist ganz klares Ziel. Am liebsten arbeitet man nur noch mit Befristungen, um flexibel sein zu können. Denn was dieses Jahr Gültigkeit hat, weiß ich nicht, ob das nächstes Jahr wieder läuft.

Die Mitarbeiter müssen lernen, den Kunden zu sehen und entsprechend wertzuschätzen, aber die sind streckenweise in den letzten Jahren auch "versaut" worden, weil keine Kundenorientierung notwendig war. Wenn sie dann diese Konzeption umsetzen wollen, müssen sie viele Gespräche führen, aber auch Trainings durchführen. Das ist das zwar gelaufen, aber nicht in der Konsequenz, in der ich mir das vorgestellt hatte. Personalentwicklung hatte ich auch zunächst geplant, konnte das aber aufgrund der Marktsituation nur als Kompromissgeschichte umsetzen.

Im Prinzip arbeitet man mit immer schlechter qualifizierten Leuten zusammen

Sie haben auch nicht mehr die Mitarbeiter, die in der Lage sind für die AZUBIS die entsprechenden Verhältnisse im Kontakt mit den Unternehmen aufzubauen, das kriegen sie dann auch nicht mehr hin, weil die guten Leute, die das machen, natürlich Geld kosten. In

der Konsequenz heißt das, man arbeitet mit immer schlechter qualifizierten Leuten zusammen, weil die richtig guten können sie nicht mehr finanzieren.

Fall 2 – Personalkürzungen und beschränkte Personalentwicklung

Was das Personal angeht, sind wir an Grenzen gestoßen – Personalentwicklung hatte ich ursprünglich viel intensiver vor.

Der zweite Bildungsweg, den gibt es seit 2001 nicht mehr. Wir haben deshalb keine fest angestellten Lehrer, also eine vergleichsweise flexible Struktur, aber trotzdem haben wir noch kürzen müssen. Wir haben im Bereich der Verwaltung 1,5 Stellen eingespart, seitdem ich da bin also, und haben auch die Stellen, die wiederbesetzt wurden, abgesenkt. Die beiden Verfahren waren sozusagen die Einbußen. An pädagogischen Mitarbeitern hatten wir keine Einbußen. Im Bereich der Ganztagsschulen haben wir Personal aufgebaut, also sowohl Erzieherinnen, Sozialpädagogen, viele Mini-Jobber. Aus diesem Ganztagsprojekt heraus können wir jetzt Teile der Verwaltung mitfinanzieren. Es ist zu hoffen, dass das so bleibt. Aber man muss deutlich sagen, was das Personal angeht, sind wir an Grenzen gestoßen. Für Honorarerhöhungen ist im Moment kein Spielraum.

Das Verhältnis der Mitarbeiter zur VHS ist pragmatischer geworden

Die meisten Kollegen in Volkshochschulen sind seit 25 Jahren dabei und kommen aus einer sehr gut ausgestatteten Phase. In NRW ging es den Volkshochschulen relativ gut. Sie erleben sozusagen jetzt, dass es ans Eingemachte geht und die haben Schwierigkeiten damit umzugehen. Sie zehren sehr stark von dem, was sie studiert haben und was die Innovationskraft von Ideen angeht, ist das natürlich ein Problem. Auch haben sie sozusagen nicht zuletzt auch aufgrund ihrer ökonomischen Situation ein pragmatischeres Verhältnis zur VHS. Sie sagen: „So, zack ich mach den Kurs, ihr bezahlt mir den, aber mit darüber hinausgehendem Aufwand lasst mich bitte zufrieden.“ Das muss man in der Tat sehen.

Personalentwicklung ist z. B. ein Projekt, was ich ursprünglich sehr viel intensiver vorhatte. Die Einführung von Mitarbeitergesprächen und die systematische Fortbildung, die halten sich sehr in Grenzen. Wir haben für unsere Ganztagskräfte die Fortbildung relativ systematisch betrieben. Im Bereich der übrigen Mitarbeiter machen wir viel ad hoc-Sachen. Das nächste Ziel ist die systematische Einführung von Mitarbeitergesprächen. In der Weiterbildung haben wir das gemacht, was notwendig ist. In der kaufmännische Buchführung haben wir die Mitarbeiterfortbildung gemacht. Wir haben den Etat für Fortbildungen im Vergleich zu früher deutlich nach oben gefahren. Man kann aber sicherlich deutlich mehr machen.

Fall 3 – Personalkürzungen und ein familiäres Betriebsklima

Ich habe alle Leute hier im Kopf.

Wir hatten mal bis zu 15 Pädagogen hier an diesem Tisch sitzen mit ABM und jetzt sind wir fünf, die hier arbeiten. Dazu kommen knapp 40 Beschäftigte; vor zehn Jahren waren das 57 Beschäftigte. Es sind viele Teilzeitbeschäftigte, aber an der Struktur der Teilzeit hat sich nicht viel geändert. Eine ganze Menge arbeiten freiberuflich.

Personalentwicklung ist eine Sache, die in den Büchern steht und dann versucht man sie auch auf kleinste Einrichtungen anzuwenden. Ich will das nicht abwerten, aber diese Frage ist ein bisschen akademisch. Also Gedanken haben wir uns schon gemacht. Es ist aber so, bei uns hier kennt jeder jeden. Natürlich gibt es Dinge, die man aufschreiben muss. Es gibt natürlich auch Gespräche in der Regel am Anfang des Jahres. Ich habe alle Leute hier im Kopf. Ich weiß genau, wie es in den einzelnen Abteilungen aussieht und weiß, was für Probleme die haben. Was wir jetzt beginnen, ist ein Personaldatenblatt, wo nicht nur die Qualifikationen drin stehen. Zum Beispiel wissen wir nicht, was Mitarbeiter etwa in der Freizeit machen. Das werden wir dann erfragen und wissen dann, wenn wir jemanden brauchen, da sind Kenntnisse vorhanden.

3.4 Die Entwicklung der Teilnehmerstrukturen
Ausgleichende Maßnahmen zur Überwindung der Disparitäten?

Trotz geringfügiger Veränderungen der Unterschiede in der Teilnahme zwischen den einzelnen Gruppen verdeutlichen die Daten aus dem Berichtssystem (Kuwan u. a. 2006), dass im Wesentlichen die These der Bildungsakkumulation immer noch ihre Gültigkeit hat. Es sind vorwiegend diejenigen Personen mit hohem Bildungsniveau, die sich weiterbilden (vgl. Tab. 4). Die Strukturen ungleicher Zugangschancen haben sich verfestigt. Die ausgleichenden Maßnahmen, "Beteiligungslücken" zu schließen, waren bislang wenig erfolgreich. Personen mit niedrigem schulischem Abschluss haben im Jahr 2003 bundesweit zu 28% an institutionalisierter Weiterbildung teilgenommen, bei denen mit Abitur sind es mehr als doppelt so viele (59%) (vgl. Tab. 4).

Die Teilnahme an Weiterbildung nach sozialdemografischen Faktoren zeigt 2003 immer noch erhebliche Differenzen: Während von den 19- bis 34-Jährigen und den 35- bis 49-Jährigen sich jeweils 46% an Weiterbildung beteiligten, war es nur knapp jeder Dritte der 50- bis 64-Jährigen (31%) (vgl. Tab. 5).

Vor allem für den Bereich der beruflichen Weiterbildung gilt, dass nicht Erwerbstätige seltener an Weiterbildung teilnehmen als Erwerbstätige (vgl. Tab. 7). Unter den Erwerbstätigen im Bereich der beruflichen Weiterbildung ist besonders in den neuen Bundesländern ein Beteiligungsrückgang zu erkennen (vgl. Kuwan u. a. 2006:75). Die Unterschiede der Beteiligung von Männern und Frauen haben sich im Lauf der Zeit angeglichen, was besonders auf einen Beteiligungsrückgang von erwerbstätigen Männern an beruflicher Weiterbildung zurückzuführen ist. Ausländer/innen nehmen seltener an Weiterbildung teil als Deutsche (29% vs. 42%) (vgl. Tab. 6).

Teilnahme an Weiterbildung nach Schulbildung 1979 - 2003 im Bundesgebiet

	Teilnahmequoten in %								
Schulbildung	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997	2000	2003
Weiterbildung insgesamt									
Niedrige Schulbildung	16	19	14	23	22	29	34	29	28
Mittlere Schulbildung	29	37	34	44	44	47	54	46	47
Abitur	43	48	44	53	57	60	65	59	59
Allgemeine Weiterbildung									
Niedrige Schulbildung	13	14	9	14	14	19	22	17	17
Mittlere Schulbildung	22	28	26	29	25	27	33	27	28
Abitur	31	39	36	35	35	40	44	40	37
Berufliche Weiterbildung									
Niedrige Schulbildung	7	8	7	12	12	14	19	18	16
Mittlere Schulbildung	12	16	17	22	26	30	37	33	32
Abitur	18	21	19	28	34	34	41	39	38

TNS Infratest Sozialforschung 2005

Tab. 4: Teilnahme an Weiterbildung nach Schulbildung 1979 bis 2003 (Quelle: Kuwan u. a. 2006:105)

Teilnahme an Weiterbildung nach Altersgruppen 1979 - 2003 im Bundesgebiet

	Teilnahmequoten in %								
Altersgruppe	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997	2000	2003
Weiterbildung insgesamt									
19 – 34 Jahre	34	38	32	43	44	49	53	47	46
35 – 49 Jahre	21	31	25	37	40	47	54	49	46
50 – 64 Jahre	11	14	14	20	23	28	36	31	31
Allgemeine Weiterbildung									
19 – 34 Jahre	23	28	23	27	25	30	35	29	29
35 – 49 Jahre	16	21	17	24	24	29	33	29	27
50 – 64 Jahre	9	11	12	14	15	19	26	21	20
Berufliche Weiterbildung									
19 – 34 Jahre	16	15	14	23	25	27	33	31	29
35 – 49 Jahre	9	15	14	20	24	29	36	36	31
50 – 64 Jahre	4	4	6	8	11	14	20	18	17

TNS Infratest Sozialforschung 2005

Tab. 5: Teilnahme an Weiterbildung nach Altersgruppen 1979 bis 2003 (Quelle: Kuwan u. a. 2006:90)

Teilnahme an Weiterbildung von Deutschen und Ausländern 1997 – 2003
im Bundesgebiet

	Teilnahmequoten in %		
Nationalität	1997	2000	2003
Weiterbildung insgesamt			
Deutsche	49	44	42
Ausländer	28	27	29
Allgemeine Weiterbildung			
Deutsche	32	27	26
Ausländer	20	18	21
Berufliche Weiterbildung			
Deutsche	31	30	27
Ausländer	15	12	13

TNS Infratest Sozialforschung 2005

Tab. 6: Teilnahme an Weiterbildung von Deutschen und Ausländern 1997 bis 2003 (Quelle: Kuwan u. a. 2006:135)

Teilnahme an Weiterbildung nach Geschlecht und Erwerbstätigkeit
1979-2003 im Bundesgebiet

	Teilnahmequoten in %								
Geschlecht	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997	2000	2003
Weiterbildung insgesamt									
Männer	27	32	28	37	39	44	49	45	42
Frauen	19	25	22	32	35	40	47	40	40
Erwerbstätige									
Männer	27	33	29	39	41	49	55	52	47
Frauen	25	34	27	40	41	51	59	51	49
Nichterwerbstätige									
Männer	25	28	22	30	28	28	32	27	26
Frauen	14	17	17	25	28	30	36	27	26
Allgemeine Weiterbildung									
Männer	17	22	18	20	21	24	28	25	24
Frauen	16	21	19	24	23	28	34	28	27
Erwerbstätige									
Männer	16	18	18	20	21	25	30	28	26
Frauen	17	26	19	27	24	33	39	32	30
Nichterwerbstätige									
Männer	21	24	19	21	20	22	23	18	19
Frauen	15	17	17	22	22	24	30	22	22
Berufliche Weiterbildung									
Männer	14	17	15	23	25	28	35	34	28
Frauen	6	7	8	13	17	19	26	23	24
Erwerbstätige									
Männer	17	20	18	27	29	35	43	42	34
Frauen	12	14	15	21	24	31	41	37	35
Nichterwerbstätige									
Männer	3	4	3	9 [1)]	10	8	15	12	12
Frauen	1	1	2	5 [1)]	8	8	11	7	6

1) Die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung von noch nie Erwerbstätigen wurde 1988 erstmals erhoben. Ohne diese Gruppe läge 1988 die Quote bei den nicht erwerbstätigen Männern bei 7% und bei den nicht erwerbstätigen Frauen bei 4%.

TNS Infratest Sozialforschung 2005

Tab. 7: Teilnahme an Weiterbildung nach Geschlecht und Erwerbstätigkeit 1979 bis 2003 (Quelle: Kuwan u. a. 2006:121)

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Entwicklung stellt sich die Frage, inwiefern sich der Wirtschaftlichkeitsdruck in den Einrichtungen vor Ort auf Teilnehmerstrukturen auswirkt. In allen drei Fallbeispielen wird deutlich, dass trotz verstärkter Zielgruppenorientierung ein Gegensteuern gegen diese Entwicklung schwierig ist. Förderungslücken scheinen insgesamt ein System zu verstärken, das auf der einen Seite die Innovationsträger und auf der anderen Seite die sozial Ausgegrenzten fördert und so die Möglichkeiten einer breitenwirksamen Weiterbildung für alle einschränkt (vgl. Faulstich 1997:81). Die gegebene Mittelaufbringung verstärkt somit gegebene Disparitäten.

In Fall 1 ist mit einem zunehmen schwierigen Klientel konfrontiert, das ihr von der Agentur für Arbeit zugewiesen wird. Teilweise ist die Zuweisung so defizitär, dass die Einrichtung selbst zusätzlich Teilnehmende akquirieren muss, um die angekündigten Maßnahmen überhaupt durchführen zu können. In Fall 2 wird die Nutzer- bzw. Teilnehmerorientierung insgesamt kritisch hinterfragt, da das Verhältnis zu den Kunden immer vermittelter wird und verstärkt "nutzenkritische" Teilnehmer einzubeziehen sind. Durch eine gezielte wissenschaftliche Begleitforschung wird versucht, im postmateriellen Milieu neue Zielgruppen zu erschließen. In Fall 3 wird in konsequenter Weise in Ergänzung zum "traditionellen" Klientel auf zahlungsfähige Kundschaft abgestellt.

Fall 1 – Wegbrechen des Hauptgeschäftspartners

Die notwendigen Prozessketten der Zusammenarbeit sind nicht mehr existent. Wir haben ein immer schwierigeres Klientel.

Es hat eine komplette Veränderung in der Zusammenarbeit im Bereich sinnvoller Produktentwicklung gegeben mit dem Ziel, Arbeitslose zu qualifizieren um sie dann in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren. So etwas kann natürlich am besten funktionieren, wenn man Produkte gemeinsam entwickelt. Es waren doch eine ganze Menge, die sehr engagiert waren und über einen guten Einblick in die Branche verfügten, über gute Kontakte und den Bedarf der nächsten Jahre. Früher haben wir uns dann halt gemeinsam hingesetzt mit Konzeptionen und etc. Wir haben ein vernünftiges Produkt daraus gemacht, dann haben wir es gemeinsam mit den Mitarbeitern der Agentur auf den Markt gebracht. Diese Prozesskette ist nicht mehr existent. Die gesamten Geschäftspartner, die die Maßnahmen in der Arbeitsagentur organisiert haben, sind weggebrochen, es gab sie auf einmal nicht mehr. Sie hatten neue Funktionen gekriegt. Dann kam die Situation, dass vier Monate gar nichts passierte. Wir hatten vier Monate keinen Ansprechpartner, um eine vernünftige Antwort auf die Frage zu kriegen, wer ist jetzt zuständig, wo sind die Bildungsgutscheine, wo findet eine vernünftige Fachberatung statt.

Wir haben Leerstand gehabt, wir haben Personalkosten und keine Umsätze gehabt. Dann haben wir mit einen immensen Aufwand, mit hohen Kosten, Werbung gemacht, um auf dem freien Markt Menschen zu akquirieren, die zu uns in eine Informationsveranstaltung bekommen. Denen haben wir gesagt, ihr müsst euch Bildungsgutscheine besorgen. Dann sind unterm Strich elf Bildungsgutscheine dabei rausgekommen. Wir haben erfahren, es sind auch nicht mehr ausgegeben worden, obwohl 20 geplant waren.

In der Stadt X ging es um ein ALG II Seminar, eine Aktivierungstrainingsmaßnahme, die die Teilnehmer motivieren sollte, sich wieder um den Arbeitsmarkt zu kümmern. Sie glauben ja nicht, was das für ein Chaos war, vor allem auch die absolut schlechte Bestückung mit Teilnehmern von seiten der Agentur.

Freitag nachmittag haben wir von der Agentur die Teilnehmerliste bekommen, da wussten wir erst, wieviel Menschen zu uns kommen und Montag ging es los. Als es dann Montag 10 Uhr war, stellen wir fest, es sind nicht wie angekündigt 128 Teilnehmer gekommen sondern nur 60. Nachdem man sich mit den Teilnehmern beschäftigt hatte, musste man feststellen, dass 20% nicht der deutschen Sprache mächtig waren. Dann müssen wir uns mit den Vermittlern auseinandersetzen und sagen, das macht wirklich keinen Sinn, diese Zielgruppe braucht ein spezielles Angebot, einen Deutschkurs. Manchmal kriegen sie dann die Antwort: „Ach, ich dachte, die lernen da Deutsch!“

Wir kriegen in diesen Maßnahmen zehn Jahre arbeitslose Teilnehmer, die sich mit ihrer Situation abgefunden, Alternativen und Nischen gefunden haben, in denen sie

einigermaßen zurechtkommen. Durch die Maßnahme werden sie aus diesem bestehenden System herausgerissen, obwohl von vorne herein feststeht, dass wir sie nicht in ein anderes System überführen können, weil sie keine Berufsausbildung, keine Qualifikation haben und Jobs zu einer Zeit hatten, wo es die Maschinen noch nicht gab die es heute gibt.

Viele Teilnehmer haben schon fünf Mal Bewerbungstraining gehabt und sollen jetzt noch einmal zwangsverpflichtet Bewerbungstraining machen. Natürlich kann man sich weiterentwickeln, aber dazu muss ich hier keine Vollzeitmaßnahme machen. Da bräuchte es wenn ganz andere Maßnahmen und Konzeptionen, um wirklich Personalentwicklung hinzukriegen, da müssen sie teilweise schon mit therapeutischen Ansätzen arbeiten. Seitdem diese Trainingsmaßnahmen bundesweit laufen, ist der Krankenstand bei den festen Mitarbeitern deutlich gestiegen. Das ist kein Wunder, weil es auch ganz schwieriges Klientel ist. Mir tun wirklich inzwischen die Mitarbeiter auch Leid, die das als Lehrer, als Trainer, als Ausbilder, als Sozialpädagogen machen. Die Leute sind überfordert.

Fall 2 – Erschließen neuer Zielgruppen im postmateriellen Milieu

Wir haben vermehrt nutzenkritische Teilnehmer.

Quantitativ haben wir starke Einbrüche, was Kurse, was Teilnehmer und was Unterrichtsstunden angeht. Wir hoffen, gerade mit dem Milieuprojekt neue Gruppen zu erschließen. Wir haben uns an der Stelle auf eher Oberschichtsmilieus, auf Postmaterielle und Experimentalisten konzentriert, mit der Hoffnung, weiteres Geld zu kriegen. Wir sind jetzt auf dem Weg, diese Zielgruppenbezogenheit stärker zu berücksichtigen. Mit dem Milieuprojekt wollen wir stärker sozusagen den Nutzen kommunizieren. Das man deutlich macht, was können die Leute mit dem, was sie lernen hinterher besser. Das trifft natürlich auch nicht jedermanns oder -fraus Geschmack. Einige finden das dann zu pragmatisch. Aber das ist eben abzuwägen. Wir wissen auf jedenfall aus dem Milieuprojekt, dass einige Gruppen sozusagen sehr kritisch auf Nutzenargumentation reagieren, weil sie für sich sozusagen andere Aspekte haben.

Die Verhältnisse von Kunden zur Volkshochschule werden vermittelter

Auch die Verhältnisse von Kunden zur Volkshochschulen werden vermittelter. Es gab früher ein grosses gesellschaftspolitisches Interesse bestimmter Gesellschaftsgruppen an VHS. Es gab die Debatte über Themen der 70er Jahre. Das hat sich geändert. Wenn wir die Kundenstruktur fahren, heißt das, der Kunde will eine gute Dienstleistung und nicht mehr. Der Kunde will sozusagen nicht belästigt werden, über Themen nachzudenken.

Arbeit aber auch in schwierigen Stadtteilen

Volkshochschulen, das muss man selbstkritisch sagen, ist überwiegend eine Mittelschichtsveranstaltung. Was aber nicht passiert, ist dass wir unsere Vergünstigungen für finanzschwache Bevölkerungsgruppen eingeschränkt haben. Im Gegenteil, wir haben sie ausgedehnt. Arbeitslosengeld II-Empfänger werden so behandelt wie früher die Sozialhilfeempfänger. Gerade die Ganztagsbetreuung machen wir zum Teil auch in relativ schwierigen Stadtteilen. Und das man da jetzt erstmal überhaupt Elterngesprächskreise zur Erziehung anbietet, ist vielleicht eine erster Lichtblick. Aber ob und in welchen Maße diese Gruppe bereit ist, Geld für Weiterbildung auszugeben, das ist eine andere Frage.

Fall 3 – Das Umkreisen bestimmter Märkte

Wenn ihr bezahlt, dann könnt ihr kommen.

Man muss marktgängiger werden, bestimmte Märkte umkreisen, bestimmte Veranstaltungen anbieten, das geht gar nicht anders. Wenn sie mit einer Gruppe ankommen und sagen: ich bin Elternvertreterin und wir wollen zu euch kommen, habt ihr Platz, dann sagen wir: wenn ihr bezahlt, dann könnt ihr kommen. Die Firma XY kommt in der nächsten Woche, die macht eine zweitägige Mitarbeitertagung, kauft sich ein, weil es nah liegt, bezahlt dafür, dass sie unsere Räumlichkeiten und unseren Service nutzt.

Früher nach alten Gesetzen mussten wir 13.500 Teilnehmertage in eigener pädagogischer Verantwortung erbringen, also zwei Drittel, d. h. in jedem Seminar war ein Pädagoge. Heute haben wir trotzdem noch 20.000 Teilnehmertage und müssen nur noch 6.500, also weniger als die Hälfte, in eigener pädagogischer Verantwortung übernehmen. Wenn ich jetzt mal auf Ihre Frage zurückkomme, hat das alles noch mit Pädagogik zu tun, dann müsste ich antworten, in dem engeren Sinne, wo wir das selber verantworten, ist das so.

3.5 Die Veränderungen in der Zeitdimension
Sind kürzere Zeitperspektiven bildungsfern?

Durch die Monetarisierung als Inbegriff der Modernisierung (Haesler 2002) kommt es zu radikalen Umwälzungen nicht nur im Angebotsspektrum und in der Personalstruktur, sondern im Wesentlichen auch in der Zeitdimension (Müller 2002), nämlich zu einem *rush-into-the-future*, der durch Beschleunigung und bedingungslose Wertschätzung des Neuen und Zukünftigen geprägt ist. Der Umgang mit Geld ist daher keineswegs eine rein technische Größe, sondern in einem erweiterten Sinn als ein kulturelles Muster aufzufassen. Es reicht daher nicht aus, ihn als eine isolierte Ressource zu betrachten, sondern er ist in seinen Wechselwirkungen mit dem gesamten gesellschaftlichen Gefüge zu sehen, in das er eingelassen und eingebettet ist (vgl. Deutschmann 2002).

In allen Fallbeispielen wird deutlich, wie mit der Ökonomisierung in die Einrichtungen auch Beschleunigungen und Befristungen der Leistungserbringung eindringen und an Dominanz gewinnen. Gezwungenermaßen kommt es zur verstärkten Orientierung an kurzfristigen Zeitperspektiven. Die damit gewonnene Flexibilität in Raum und Zeit wird von Fall 1 produktiv genutzt, um sich am Markt zu halten. Man kombiniert strategisch hohe Standortflexibilität mit einem flexiblen Zeitumgang. Man expandiert in neue Standorte mit Zukunftspotenzial, nimmt kurzfristig angelegte Maßnahmen "mit", um langfristig Bestandssicherung betreiben zu können. In Fall 2 werden die unter dem Wirtschaftsdruck kürzer werdenden Zeithorizonte als behindernd für eine erfolgreiche Themenentwicklung und -platzierung betrachtet. In Fall 3 wird die "crashmäßige Bildung" nicht als Problem der Vermittlung von Bildung, sondern lediglich in ihren Auswirkungen auf den professionalisierten Tagungsbetrieb thematisiert.

Fall 1 – Regionale Flexibilität und Verknüpfung von Zeitperspektiven

Alles hat sich komplett flexibilisiert ich bin weniger Pädagoge, sondern Logistiker geworden.

Erstmal war der Name der Einrichtung Geld wert, als im Jahr 2004 die EU-Erweiterung kam und dann sind wir ja quasi auch in der Mitte des ganzen europäischen Geschehens und das ist gar nicht schlecht. X1 und X2 sind beides Gründungsstandorte, in X3 haben wir vor einem halben Jahr eröffnet, in X4 haben wir dieses Jahr eröffnet, X5, was wir vor einem Jahr aufgemacht hatten, haben wir dieses Jahr wieder zugemacht, weil die Maßnahmen nur ein Jahr liefen. Dann haben wir noch in X6 eine kleinere Außenstelle und X7 ist auch nicht so weit weg von hier. Aber wir fragen nicht danach, welcher Standort ist interessant, sondern welche Produkte bringen Umsätze und erhalten damit man Unternehmen insgesamt.

Keine verlässlichen Plangrößen mehr

Was vor zwei Jahren immer machbar war, ich habe um diese Jahreszeit immer Budgets für das Folgejahr aufgestellt und zu diesem Zeitpunkt ungefähr einschätzen können, wie viel Vollzeitmaßnahmen werden es sein. Diese Verlässlichkeiten, die wichtig sind um Personal entwickeln, Personalentwicklung überhaupt machen zu können und um Personal mittel- und langfristig überhaupt halten zu können, all diese Dinge sind weg. Sie sind nicht mehr existent und das macht es uns im Moment so schwierig. Sie haben keine verlässlichen Plangrößen mehr.

Erschließung neuer Standorte mit Zukunftspotenzial und Mitnahme des kurzfristigen Geschäfts zur langfristigen Bestandssicherung

Wichtig ist, dass man für unser Unternehmen Expansion strategisch genau ausrichtet, sich eine Region ausguckt wie etwa XY, da sind die verschiedenen Branchen vorhanden und die möglichen Produktgruppen, die wir im Unternehmen haben, umsetzbar. An der

Grenze in YZ wollen wir uns auch in dem öffentlich geförderten Bildungsgeschäft etablieren. Das sind, wie gesagt, Bereiche mit mittel- bis langfristiger Perspektive. Das ist ein Zukunftsgeschäft.

Die zweite Strategie ist, das kurzfristige Geschäft, da wo es sich rechnet, eben mitzunehmen. Wenn ich drei Monate in der Stadt X Geschäft mache von Anfang Oktober bis 23.12. und 600 Teilnehmer schule und dann das komplette Equipment wieder wegschaffe, zum nächsten Standort gehe, haben wir haben einen LKW herumfahren, um unsere Bildungsmaßnahmen zu bestücken. Alles hat sich komplett flexibilisiert, ja ist so, ich bin weniger Pädagoge, sondern Logistiker geworden.

Die dritte Strategie ist natürlich, die angestammten Standorte zu erhalten. Im Bereich der Bestandssicherung ist viel mehr möglich, weil einfach viel intensivere und gewachsene Kontakte da sind und Informationsquellen vorhanden sind, auch wesentlich stabilere Netzwerke bestehen.

Was die drei Strategien anbelangt, bedeuten sie ganz unterschiedliche Verhaltensweisen. Kontaktmanagement müssen sie in allen Bereichen machen. Aber natürlich auch im Bereich der Produktentwicklung ein ganz unterschiedliches Agieren. Aber wenn sie das zusammenführen, ist die Gesamtunternehmensstrategie am Markt zu bleiben, die Arbeitsplätze refinanzieren zu können und auch eine gewisse mittelfristige Sicherheit geben zu können.

Fall 2 – Weniger Planungssicherheit, kleinere Entwicklungsfenster

Immer weniger Kurse sind Selbstläufer.

Der wirtschaftliche Druck zeigt sich sozusagen darin, dass wir nicht mehr so viel Zeit haben. Es zeigt sich, dass immer weniger Kurse Selbstläufer sind. Man muss sozusagen jedem Angebot im Prinzip hinterhergehen und müsste eigentlich überlegen, wie vertreibt man das. Wir machen Imagearbeit, um im Gespräch zu bleiben und präsent zu sein, ist ein ganz wichtiger Punkt. Vor allem vor dem Hintergrund der generellen Entwicklung, dass die Themen nicht mehr so lange tragen. Wir stellen fest, wenn man auf Trends setzt und innovative Themen aufgreift, die laufen ein, zwei oder maximal drei Semester. In einer Klausur vor vierzehn Tagen haben wir darüber diskutiert, dass es eigentlich darum geht, die kleiner werdenden Entwicklungsfenster zu nutzen: schnell da sein, schnell abarbeiten.

Kurzfristigkeit ist auch ein Thema, was die Teilnehmer angeht, weil die sich immer kurzfristiger binden. Die Leute sind sozusagen nicht mehr im gleichen Maße bereit, sofort zu buchen. Sie lassen sich beraten und dann zögern sie die Anmeldung immer weiter heraus. Das konfligiert natürlich mit unser Planungssicherheit.

Fall 3 – Kürzere Zeithorizonte

Es zeigt sich ein Trend zur gepressten, crashmäßigen Bildung.

Eine Sache ist noch wichtig, die sich ganz wesentlich geändert hat: Die Verweildauer ist wesentlich kürzer geworden. Also die normale Verweildauer war in dem Zeitraum, den ich jetzt überblicken kann, in der Regel eine Woche, sechs Tage. Heute gibt es diese Wochenseminare auch noch, aber die drei Tage Seminare und Seminare mit einer Übernachtung überwiegen. Was sich daran zeigt, ist der Trend zur gepressten, "crashmäßigen“ Bildung. Damit ist schon einiges an Belastung dazugekommen. Es ist ein Unterschied, ob ich ein Bett nur einmal in der Woche beziehen muss oder ob ich es immer beziehen muss. Das ist für eine Frau im Reinigungsbereich natürlich eine enorme Belastung.

3.6 Reflexive Profilierung
Ein Ausbalancieren der zentralen Bezugssysteme?

Das Umsteuern einer Bildungsorganisation ist ein komplexes und schwieriges Unterfangen, das nicht allein durch die Einführung von Wirtschaftlichkeitsdenken und Kostenrechnung bewältigt werden kann. Die Gefahr besteht in einem "eindimensionalen Übertrag" von "losgelösten Managementkonzepten", "isolierten Führungskonzepten" und "übergestülpten Public Relations Konzepten" (Meisel 1999:240). Skepsis ist angebracht, wenn diese Konzepte nicht den konkreten Problemlagen angepasst und auf die detaillierten Problemkomplexe der Einrichtung zuschnitten werden.

Weil die dynamischen Entwicklungen zutiefst das Selbstverständnis der Einrichtungen als Bildungsorganisation insgesamt erfassen, wird zwar das Wissen des Weiterbildungsmanagements und der Organisationsentwicklung wichtiger, aber die zentrale Frage ist, wie und in welcher Form dieses neue ökonomische Bezugssysteme mit den pädagogischen Ansprüchen, dem öffentlichen Bildungsauftrag und dem Bildungsverständnis in der organisatorischen Praxis ausbalanciert wird (vgl. Meisel 1999:442).

Wenn professionelle Kompetenz die Fähigkeit ist, zwischen unterschiedlichen Diskursbereichen zu wechseln und unterschiedliche Sinnzusammenhänge zu verknüpfen (vgl. Schäffter 1988:192) stellt Meisel (ebd.) zu Recht die Vermutung an, dass eine einseitige Übernahme ökonomischer Kategorien und Terminologien Ausdruck eines mangelnden Professionenverständnis ist. Es kann nicht darum gehen, eine Logik gegen die andere auszutauschen, sondern die Herausforderung ist, beide miteinander kompatibel zu machen (vgl. Ehses 2000:7). Einrichtungen brauchen "beide Gesichtspunkte nicht jedoch in Form der Zuweisung zu unverbundenen Teilbereichen, sondern als integrierte Bestandteile ihrer Gesamtausrichtung" (Bastian 2002:64).

Die Fallbeispiele zeigen sehr deutlich, dass eine einfache Zuordnung der Einrichtungen zu erfolgreichen ökonomischen Modernisierern oder moralisch überlegenen Bewahrern einer Bildungsidee in der Praxis keinesfalls greift. In den Fallbeispielen steht vielmehr die *Frage des Abstimmens, Abklärens und Integrierens dieser für die Bildungsorganisation zentralen Spannungsfelder und Bezugssysteme* im Mittelpunkt. Denn dies ist maßgeblich

dafür verantwortlich, wie tragfähig, nachhaltig und zukunftsfähig die durchgeführten Maßnahmen im Hinblick auf die weitere Entwicklung der Einrichtung sich erweisen. Die Fallbeispiele zeigen stark voneinander abweichende Praktiken, wenn es um das Verhältnis dieser zentralen Referenzsysteme geht.

Auf die grundlegenden strukturlogischen Unterschiede von Wirtschaft und Pädagogik weist auch Kurtz (2002:30) hin: "Es lassen sich wohl nur schwer zwei andere Funktionssysteme finden, die in ihrer operativen Logik so weit voneinander abweichen." Sie sind in der modernen Gesellschaft als "Gegensatzpaar" ausdifferenziert. Während es in der Pädagogik um die Formung von Lebensläufen als Förderung von Personen geht, um ihnen als Gesellschaftsmitglieder Chancen zu eröffnen, geht es in der Wirtschaft um die Förderung betrieblicher Interessen. Unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten ist eine Begrenzung von Ausgaben für Humankapital, unter pädagogischen Gesichtspunkten dagegen immer eine Steigerung von Wissen und Qualifikation angestrebt (vgl. Kurtz 2002:31). Während der über Geld vermittelte Tausch von Personen unabhängig verläuft, tritt in der pädagogischen Kommunikation das Individuum in seiner Individualität in Erscheinung (vgl. Kurtz 2002:32). Diese grundlegenden Strukturunterschiede treffen in Bildungsorganisationen aufeinander. Hier wird ein Auspendeln des Verhältnisses von ermöglichter Lernfähigkeit und geforderter Verwendungsnotwendigkeit erforderlich (vgl. Kurtz 2002:30). Deshalb kann in bedarfswirtschaftlich ausgerichteten Bildungsinstitutionen das Medium Geld nicht separat betrachtet werden. Weder können sich Bildungseinrichtungen allein über das Medium Geld definieren, noch darf Geld einen Gegensatz zur Pädagogik bilden.

Im mikro-soziologischen Blick auf den Umgang mit Geld in Bildungseinrichtungen wird deutlich, wie die Vorstellungen von Bildung und die Ansprüche an Pädagogik sich im Spannungsverhältnis mit dem Referenzsystem Ökonomie entfalten und gewisse Verschränkungen vollziehen, welche Ausgestaltung dieses Verhältnis im Alltag der Organisation erfährt, was an Selbstverständlichkeit verliert und welche Rekonstruktionprozesse denkbar sind. Die drei Fallbeispiele zeigen unterschiedliche Tendenzen.

Im ersten Fall werden trotz eines recht instrumentell zugeschnittenen Bildungsverständnisses keine Spielräume gesehen, an der Umsetzung von neuen pädagogischen Konzepten zu arbeiten. Es ist ein Beispiel für eine recht starke Überformung von wirtschaftlichen Kriterien und für eine Funktionalisierung durch andere gesellschaftliche Problembereiche. Dieser Tatbestand wird zwar durchaus als kritisch angesehen, aber es gelingt nicht, wirksam gegenzusteuern. Die angestrebte Schwerpunktsetzung, für eine gute Pädagogik auch die ökonomisch notwendigen Mittel zu erwirtschaften, hat sich in einer Weise verkehrt, dass es ausschließlich darum geht, das Unternehmen am Markt zu halten. In dem zweiten Fall wird die bislang einseitig erfolgte Ausrichtung und Beschränkung der Organisationsentwicklung auf formaler Ebene herausgestellt und das Defizit beklagt, sich nicht gezielt mit Inhaltssystematiken und Produktentwicklung beschäftigen zu können. Im dritten Fall wird ein eher ausbalanciertes Verhältnis der Bezugssysteme beschrieben, das sehr stark auf Kompromisse und Machbarkeit abstellt. Die Balance der Bezugssysteme wird erreicht, weil die Einrichtung ihren Bildungsbegriff ausweitet, und weil sie zwischen einem wirtschaftlich finanzträchtigen Sektor und einem zweiten Bereich unterscheidet, in dem sie ihre Bildungsvorstellungen ihren Ansprüchen entsprechend umsetzen kann.

Fall 1 – Dominanz wirtschaftlicher Kriterien – Ein hoher Grad der Funktionalisierung durch andere Bereiche

Bildungsziel – Wir haben Menschen mit Status A und Ziel B – die Strecke dazwischen ist unser Job.

Als Bildungsunternehmen will man gute Produkte auf den Markt bringen und seine Kunden zufriedenstellen. Das heißt, ich habe einen Azubi, der eine überbetriebliche Ausbildung macht mit dem Ziel, dass er seine Gesellenprüfung besteht, dass er einen Abschluss macht und anschließend auch in den ersten Arbeitsmarkt kommt. Ich will lernbehinderten Jugendlichen in der Maßnahme mit entsprechenden Unterstützungsangeboten vermitteln, wie gehe ich meinen Weg weiter. Ich will einem Architekten, der arbeitslos geworden ist, über eine spezielle Zusatzausbildung die Möglichkeit geben, mit seinem schon erworbenen Fachwissen und dem zusätzlich erworbenen Kenntnissen als Quereinsteiger in einen anderen Bereich gehen zu können. Wir verstehen uns als Personalentwickler, die mit Menschen zu tun haben, die Status A und Ziel B haben. Die Strecke dazwischen ist unser Job. Diese Entwicklung mit Methodik, mit Didaktik und anderen Maßnahmen, teilweise auch sozial-pädagogisches Motivationstrainung zu begleiten, aber natürlich auch mit sehr intensiver Analyse und Forschung im Bereich von Wirtschaftsunternehmen, von Geschäftsentwicklung und Branchenentwicklung, um deutliche Entwicklungen und Veränderungen feststellen zu können und nicht für den falschen Markt auszubilden. Das ist schon ein hoher Anspruch. Das haben wir in der Vergangenheit getan und das wollen wir auch weiter tun. Das können wir momentan nur noch sehr eingeschränkt. In bestimmten Bereichen, z. B. im berufsbegleitenden Bereich läuft das auch nach wie vor, aber ich wüsste im Moment kein einziges Produkt im Bereich Agentur, wo das in dieser Konsequenz machbar ist.

Sie gehen in andere Bereiche, nicht um neue Konzepte oder neue Produkte zu entwickeln, sondern um ihre Leute zu refinanzieren

Deswegen ist es einfach eine zwangsläufige Entwicklung, keine neuen Konzeptionen zu erstellen und kein neues Produkt zu entwickeln, sondern in andere Bereiche zu gehen, um ihre guten Leute refinanzieren zu können. Wir müssen das machen, damit wir unsere Mitarbeiter beschäftigen können und als Unternehmen am Markt bleiben können.

Vergessen Sie die Pädagogik! Im Wesentlichen wird man Betriebswirtschaftler

Es ist ein riesengroßer Verlust, dass das Bewegungspotenzial in der Form nicht mehr da ist. Ich bin von Hause aus Sozialpädagoge und Diplom-Pädagoge und habe dann Betriebswirtschaft in der Praxis dazugelernt. Das war für mich auch nicht fremd. Ich habe

immer gesagt: Wenn ich gute Pädagogik machen will, muss ich die auch finanzieren können. Also muss ich Kenntnisse haben, die Finanzierung geschickt zu organisieren. Diese Einschätzung hat sich über die Jahrzehnte auch beweisen lassen. Inzwischen es ist so, dass ich unheimlich viele Fachkollegen kenne, die frustriert durch die Welt laufen. Ich im Grunde auch, wenn ich vom fachlichen her argumentiere. Vergessen Sie die Pädagogik, das gibt es nicht mehr! Im Wesentlichen wird man Betriebswirtschaftler!

Fall 2 – Einseitige Strukturinnovationen

Wir haben Debatten auf der Organisationsebene losgelöst von Fragen der Inhaltssystematik.

Im Augenblick ist es ein zentrales Problem, dass wir Strukturinnovation ohne Inhalte machen. Wir haben plötzlich auf der Organisationsebene Debatten über die Prozesse, die aber sozusagen von der inhaltlichen Ebene entkoppelt sind. Nicht dass Weiterbildungseinrichtungen diese Strukturinnovation nicht brauchen, aber sie sind losgelöst von einer Debatte über Produkte. Diese Ratlosigkeit über die Inhalte, dass wir uns in der Weiterbildung insgesamt eigentlich im Augenblick zu wenig um Inhalte kümmern, ist in der Tat ein Problem. Wir machen Strukturreformen, werden organisationssoziologisch besser, aber die Frage der Inhaltsystematik, der Inhaltsentwicklung wird nicht bearbeitet. Die Grundfrage ist, welche Inhalte sollten wir eigentlich als öffentlich geförderte Einrichtung nach vorne bringen.

Ein weiteres Problem ist die fehlende Ankopplung an den Fachdiskurs. Das war sozusagen der größte Schock für mich als ich hierher kam. Wir forschen an nicht relevanten Themen und umgekehrt kriegt die Praxis von der Forschung nichts mit. Das ist ein Innovationsdilemma.

Fall 3 – Ausbalancierte Bezugssysteme

Bildung ist nicht die Zurichtung auf ein Thema, sondern das Füllen von persönlichen Räumen. Wenn man Geld verdienen muss, ist das Spektrum, wo sich diese Idee verwirklichen lässt, kleiner geworden.

Die pädagogische Schiene und die Wirtschaftlichkeit kriegen wir überein. Man wird ja auch etwas weicher in den Formulierungen. Unser Bildungsziel der Einrichtung ist, Bildung nicht nur als Orientierung auf ein Thema oder als Beschäftigung mit einem Thema zu verstehen, sondern als Füllen von Räumen, von persönlichen Räumen. Wir bieten den Raum, in dem Menschen zusammen kommunizieren und miteinander reden können. Beispielsweise bei einem Seminar über Mukoviszidose-Kinder sind es sehr schwierige Um-

stände für die Eltern, die hierher kommen. Die brauchen dann bestimmte kreative Elemente. Wir eröffnen ihnen die Möglichkeit, dass sie entsprechend Ruhe haben, sich mit dem Thema zu beschäftigen. So verstehen wir uns und empfinden diese Form von Bildung als die richtige und bessere Einstellung.

Die Struktur der Seminare hat sich auch verändert. Vor zehn Jahren haben viele Leiter die Seminare ehrenamtlich gemacht. Die haben in einem Betrieb gearbeitet und sind dann für eine Woche hierher gekommen. Sie haben 300 DM Honorar bekommen und mussten nicht davon leben, das war ganz schön. Wir hatten früher einen Ehrenkodex, wie hoch das Honorar sein durfte. Während heute war die Landesreferentin, eine Rechtsanwältin, da, die bekommt 1.100 Euro für ihre ganz fachspezifisch ausgerichtete Veranstaltung plus Mehrwertsteuer plus Nebenkosten. Das wäre früher undenkbar gewesen. So entwickelt sich Gesellschaft, sag ich mal lapidar. Dass die Werte sich damit ändern, ist nicht zwangsläufig, aber die Herangehensweisen an diese Werte und ihre Umsetzung hat sich verändert. Den Anspruch von politischer Bildung, Bildung nicht nur als Zweck einer Sache zu sehen, sondern als Möglichkeit der Selbstentfaltung, kann man ja als Wert aufrechterhalten. Das Spektrum wo sich diese Idee verwirklichen lässt, ist kleiner geworden, wenn wir Geld verdienen müssen.

3.7 Bilanzierung der Gesamtsituation
Einschätzung zukünftiger Entwicklungen

Zur Einschätzung und Bewertung des erreichten Modernisierungserfolges in den Fallbeispielen wird in Anlehnung an die organisationssoziologische Forschung (Schäffter 2002; March 1991) ein Modell konzipiert, das drei idealtypische organisationspolitische Reaktionsweisen auf veränderte Umweltbedingungen konturiert. Es systematisiert drei Extrempole organisatorischer Werthaltungen, Rationalitäten und Orientierungen, denen sich die in der organisatorischen Alltagspraxis ausgeprägten vielfältigen Entscheidungspraktiken, Bearbeitungsmuster und Handlungspräferenzen zuordnen lassen. Auf diese Weise wird eine Interpretation des von den Einrichtungen erreichten Stadiums auf ihren Entwicklungspfad in eine reflexive Moderne möglich. Wie die Analyse der Fallbeispiele zeigt, kommen die im Folgenden kurz skizzierten Extremtypen in "Reinform" in den Weiterbildungseinrichtungen nicht vor, sondern es haben sich Misch- und Zwischentypen ausgeformt.

Exploitative Bestandssicherung
Eine Organisation des ersten Typus erhält ihre Identität vorwiegend durch die Ausgrenzung von neuen Ansprüchen und entwickelt demzufolge ein starkes „Wir-Gefühl“. Mit einem fest gefügten (pädagogischen) Selbstverständnis konzentriert sie sich auf ihre Bestände und darauf, diese auf der Basis des Status quo zu exploitieren und zu sichern. Dies stellt einerseits einen enormen Vorteil dar, ist andererseits aber auch eine Beschränkung der weiteren organisatorischen Entwicklungsfähigkeit. Formen einer experimentellen Neuausrichtung werden eher ausgeschlossen. Vorherrschend ist eine Abwehrhaltung gegenüber externen Anforderungen. Dieser Organisationstypus findet seine Identität vor allem darin, dass er sich aus gesellschaftlich bedeutsamen Entwicklungen heraushält und in erster Linie auf äußere Ansprüche und Veränderungen "passiv", d. h. mit Beharrungsvermögen reagiert und dadurch riskiert, ins Abseits zu geraten. Durch die Dominanz der langfristigen Zeitperspektive – nach dem Motto "Flucht in das bislang Bewährte" – hat

dieser Typus Schwierigkeiten, als Mitgestalter derzeitiger Herausforderungen in der bildungspolitischen Landschaft in Erscheinung zu treten.

Explorative Suche und modernistische Anpassung
Demgegenüber bemüht sich der modernisierte Typus einer Organisation dezidiert um ein exploratives Aufgreifen neuer Impulse, neuer Wege und der Umsetzung der an ihn gestellten Erwartungen. Dies mündet tendenziell in eine immer stärkere organisatorische Umgestaltung von Aufgaben- und Arbeitsfeldern. Er etabliert ein betriebsförmig organisiertes Angebotsmanagement, in der in erster Linie pragmatische Nützlichkeitserwägungen dominieren. Er versteht sich als Spiegelbild der Erwartungen und Leistungsansprüche seines regionalen Umfeldes. Es kommt zur Orientierung an eher kurzfristigen Perspektiven, in der immer wieder Umorientierungen vorgenommen werden, um sich Umweltveränderungen anzupassen. Fragen der professionellen pädagogischen Identität scheinen in diesem Zusammenhang als überholt und weltfremd. Durch die Dominanz der Flexibilität – nach dem Motto "Flucht nach vorn" – hat dieser Typus Schwierigkeiten, als nachhaltig gestaltende Institution in Erscheinung zu treten.

Reflexive Profilierung
Als Antwort auf den gegenwärtig einsetzenden Strukturwandel wird von diesem Organisationstypus ein hoher Bedarf an institutioneller Selbstvergewisserung registriert und dementsprechend eine Klärung von Prioritäten in Angriff genommen. Es handelt um einen weitverzweigten und tiefgreifenden Umorientierungsprozess. Überall besteht Klärungsbedarf in Bezug auf organisatorische Entscheidungskriterien und Wertsetzungen. Ein selbstgesteuerter, gestufter Veränderungsprozess wird in Gang gesetzt, der eine Relationierung von alten und neuen Wertmustern und Organisationsregelungen vornimmt. Die Formen interner Zusammenarbeit, die Kommunikationsprozesse, das Verhältnis zwischen Pädagogik und Verwaltung, das Bedenken der Außenabhängigkeiten und die finanzielle Ressourcenverwendung werden einbezogen. Durch die Dominanz der Selbstvergewisserung und Profilierung wird in diesem Organisationstypus – nach dem Motto "Bestandssicherung durch Innovation" – eine balancierte Kombination von Bewährtem und Neuem möglich.

Vor dem Hintergrund dieser drei idealtypischen Verarbeitungsformen von Veränderungen in Organisationen lassen sich die drei Fallbeispiele in ihren Reorganisationsprozessen wie folgt beschreiben:

Obwohl Fall 1 in konsequenter Weise die ihm zur Verfügung stehenden Maßnahmen zur Ökonomisierung ausgeschöpft hat, bleibt die Lage der Einrichtung äußerst kritisch. Die Forderungen nach einer kompletten Umstrukturierung des Weiterbildungsmarktes sind hoch gesteckt, aber vor diesem Hintergrund nur plausibel (s. u.). Die formulierten und derzeit nicht umsetzbaren Ansprüche nach einer an den Bedarfen orientierten, flexiblen Angebotspalette und deren Umsetzung zur Zufriedenheit der pädagogischen Mitarbeiter, zeigen nur überdeutlich die Dilemmata und prekäre Situation der beruflichen Weiterbildungseinrichtungen. Insgesamt ist es nur folgerichtig, dass hier eine stark resignative Haltung angesichts zukünftiger Entwicklungen eingenommen wird. Es ist überdeutlich, dass es in Fall 1 unter den gegebenen Bedingungen trotz breit angelegter Reorganisationsmaßnahmen nicht gelingt, ein eigenes Profil umzusetzen und eine Neujustierung zu erarbeiten, die sich selber trägt. So bleibt Fall 1 in seiner Entwicklung quasi in der halbierten Moderne mit ihren gesamten Risiken "stecken".

Demgegenüber werden in Fall 2 in der Einschätzung der zukünftigen Entwicklung zwar skeptische Untertöne laut, aber immerhin werden noch Chancen gesehen und Entwicklungsmöglichkeiten offengelassen. In einer skeptisch abwartenden Haltung wird die weitere Entwicklungsrichtung davon abhängig gemacht, inwieweit zusätzlich Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um begonnene Innovationen weiter zu verfolgen. Jedoch

können die Innovationsanstrengungen allein die Bestandssicherung der Einrichtung zukünftig nicht garantieren.

In Fall 3 wird – nicht ohne Stolz – eine auch zukünftig erfolgreiche Entwicklung prognostiziert, die durchaus machbar ist, auch ohne auf öffentliche Mittel angewiesen zu sein. Fall 3 hat es zumindest nach eigener Einschätzung geschafft, sowohl wirtschaftlich als auch politisch relativ unabhängig sein und dennoch ein eigenes Bildungsprofil zu etablieren. Er hat es am ehesten, wenn auch mit Kompromissen, geschafft, Bestandssicherung, Innovation und Eigenprofilierung zu kombinieren.

So kann man zu dem Schluss kommen, das alle drei Fallbeispiele nach der zugrunde gelegten Typisierung mit jeweils sehr unterschiedlichem Erfolg den Status einer reinen Bestandssicherung in Richtung auf eine Anpassung an die von außen gestellten Modernisierungsanforderungen überwunden haben. Alle haben die Anstöße zur Innovation aufgenommen, jedoch mit unterschiedlichem Ausgang und Erfolg auf ihre reflexive Profilierung hin bearbeitet.

Fall 1 – Eine resignative Haltung

An die komplette Umstrukturierung des Weiterbildungsbereiches in den nächsten Jahren glaube ich nicht. Was uns im Moment abgeht, ist eine an Bedarfen orientierte hochwertige Bildung flexibel anzubieten und zur Zufriedenheit der pädagogischen Mitarbeiter in vernünftige Maßnahmen umzusetzen.

Sinnvoll wäre eine komplette Umstrukturierung des Bildungsmarktes hin zu individuellen Sparbüchern für die eigene Aus- und Weiterbildung. Personalentwicklung letztendlich auf dem freien Markt, suchend nach Produkten, was für einen selber sinnvoll ist. Dann haben wir in unserer Gesellschaft diejenigen, die das vollkommen selbständig managen können. Dann haben wir aber auch einen geringeren Bevölkerungsanteil, die eben da Unterstützung brauchen, die aber durchaus von unabhängigen Einrichtungen kommen könnte. Das wäre eine wirkliche Veränderung. Dann würde sich zwangsläufig viel stärker an den Bedarfen orientiert, weil halt dann auch Unternehmen flexibel in hoher Qualität ihre Produkte anbieten und im Fokus der Zufriedenheit des pädagogischen Mitarbeiters in vernünftige Maßnahmen umgesetzt werden könnten. Das ist das, was uns im Moment so vollkommen abgeht.

Wenn ich für mich persönlich nicht mehr Qualität und Zufriedenheit erreiche, werde ich mich neu orientieren

Ich wünsche mir wesentlich qualifiziertere Partner und Mechanismen, die verlässlich sind, damit man ein Unternehmen einfach auch ruhig führen und weiterentwickeln kann. Das wird aber so nicht passieren, das ist schon klar, nicht in der Form, dass das Aus- und Weiterbildungsverhalten in Deutschland komplett neu strukturiert wird, daran glaube ich nicht. Deshalb habe ich für mich entschieden, ich gucke mir das noch ein Jahr an, wie sich die Branche entwickelt und ob ich für mich persönlich einen Sinn sehe und mehr

Qualität und Zufriedenheit bekomme. Wenn ich keine Veränderungen sehe, dann werde ich mich sicherlich neu orientieren.

Fall 2 – Die skeptisch abwartende Haltung

Wir sind an einem kritischen Punkt angekommen. Es braucht ein Signal aus der Politik, dass es sich lohnt weiterzumachen.

Ich glaube, dass wir im Augenblick tatsächlich an einem kritischer Punkt angekommen sind. Wir brauchen für unsere Aufgabe mehr Ressourcen, auch mehr kommunale Ressourcen und wenn da nichts kommt, wird sich das auf die gesamte Innovationsdynamik bremsend auswirken. Es wird von daher irgendwann um Substanzfragen gehen. Im Augenblick bin ich selber ein bisschen ratlos, wie sich das weiter entwickelt. Ich denke, es muss auch aus der Politik eine Signal geben, dass es sich lohnt, an bestimmten Dingen weiter zu machen

Ich denke, es passiert vieles, vielleicht nicht alles so gerichtet und strategisch, sondern eher in Suchbewegungen. Klar haben wir sicherlich noch Ideen. Wir werden z. B. eine Idee der VHS Bremen, Öffnung der VHS nach außen, aufgreifen. Wir gehen dann auch in andere Veranstaltungsorte. Aber für solche Projekte braucht es Substanz und Energie. Ich glaube, für Innovation braucht es Experimente, aber ohne Ressourcen ist das auch nicht möglich. Auch für das Selbstverständnis der Mitarbeiter ist es wichtig, aus der Krisensituation und Unsicherheit herauszukommen.

Fall 3 – Die pragmatische Haltung

Die Karten sind nun mal verteilt, da muss man mitspielen. Das süße Gift der öffentlichen Finanzierung wird zukünftig eine kleinere Rolle spielen. Wir sind stolz darauf, wirtschaftlich eigenständig zu sein, aber dennoch ein politisches Profil zu haben.

In der Gehirnforschung hat man jetzt einen neuen Lappen entdeckt, den "Jammerlappen“ – und wenn sie mit Leitern vieler Einrichtungen sprechen, gibt es dieses Wehklagen. Aber die Karten sind nun mal verteilt, da muss man mitspielen, das ist nun mal die Situation. Was ich als sicher ansehe, ist dass das süße Gift der öffentlichen Finanzierung zunehmend eine kleinere Rolle spielt. Das ist eine Sache die man beklagen kann, weil bestimmte Bildungsinhalte dann nicht mehr gehen. Wenn man sie als Gesetzgeber will, dann muss man sie auch extra finanzieren. Als Einrichtung können wir nur noch begrenzt Dinge regeln, wir müssen sehen, dass wir damit zurechtkommen. Was ich mir wünsche, ist dass wir in zehn Jahren nahezu ohne finanzielle Zuschüsse auskommen können, dass

wir – wie soll ich das sagen – stolz darauf sind, dass wir wirtschaftlich eigenständig sind, aber auf der anderen Seite noch ein politisches Profil oder Bildungsziel haben, was unseren Ansprüchen im Großen und Ganzen gerecht wird. Im Detail würde ich mir wünschen, dass unsere Kooperationspartner, mit denen wir zusammenarbeiten, uns mehr zutrauen und sich trauen, Sachen an uns abzugeben, weil wir sie besser, effektiver und insofern billiger machen. Das Dritte ist, dass wir weiter so gut als Team zusammenarbeiten und unsere Ziele meistern.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Studie versteht sich als ein bescheidener, doch ambitionierter Versuch, den Blick zu öffnen, um quer zu den derzeit vorherrschenden Thematisierungsformen von Finanzierung und Förderung im Bereich der Weiterbildung neue Impulse zu setzen. Gezielt werden aus der konkreten Praxis der Einrichtungen Probleme und Chancen einer Entwicklung konturiert, die durch den Rückgang der öffentlichen Förderung in den Einrichtungen angestoßen werden. In den vorangegangenen Abschnitten wurde exemplarisch gezeigt, welche Handlungszwänge und -alternativen in den ausgewählten Einrichtungen im Zuge veränderter Förder- und Finanzierungsbedingungen beobachtet werden. Damit können zugleich empirisch fundierte Thesen zur Diskussion gestellt werden, die bei konkreten Umsetzungsmaßnahmen eine Rolle spielen dürften. Im Folgenden sind die relevanten Ergebnisse der Studie nochmals thesenartig zusammengefasst.

- **Angespannte Finanzierungssituation**
  Unter dem Druck von sich verschlechternden finanziellen Rahmenbedingungen sehen sich die Einrichtungen genötigt, organisatorische Reorganisationsmaßnahmen einzuleiten. Der durch den Rückgang der öffentlichen Förderungen entstandene Wirtschaftlichkeitsdruck wirkt in allen Fallbeispielen als Anstoß, dezidiert Fragen der Effektivität und Effizienz ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Die gewählten Formen und Felder, auf denen hierzu Aktivitäten initiiert werden, sind unterschiedlich und haben unterschiedliche Reichweiten mit stark voneinander abweichenden Erfolgschancen.

- **Gelegenheiten nutzen, Konfliktpotenziale aufbrechen**
  In den untersuchten Einrichtungen werden Gelegenheiten genutzt, die sich aus der Situation heraus ergeben. Dabei können Maßnahmen gerade in bedarfswirtschaftlich orientierten Einrichtungen keinesfalls allein nach einem engen bildungsökonomischem Verständnis bewertet werden (wie etwa: Dohmen 2005a). Denn insgesamt erweisen sich Finanzknappheit und Marktabhängigkeit als Katalysatoren, die in den Einrichtungen sowohl vorhandene Chancen verstärken als auch latente Konflikte und ungelöste Probleme zutage treten lassen.

- **Risiken einer linearen Modernisierung**
  Der mittlerweile seit gut zehn Jahren beobachtbare Prozess des Strukturwandels in der Weiterbildung ist nicht mit einer linear fortschreitenden Modernisierung der Einrichtungen gleichzusetzen: Die Veränderung von Förder- und Finanzierungsbedingungen wird als notwendig und unhintergehbar angesehen sowie in ihren negativen Begleiterscheinungen deutlich. Diese müssen jedoch einrichtungsspezifisch abgefangen, bearbeitet und korrigiert werden. Mit einer einseitigen Marktorientierung können dabei bestehende "Angebotslücken" wie auch "Beteiligungslücken" kaum behoben werden. Denn neben der immer wieder geforderten Nachfrageorientierung zeichnet sich auch

ein nachfrageunabhängiger Bedarf für den Ausbau von Angeboten zur Vermittlung von "Lebenslaufkompetenzen" ab.

- **Das Credo der Bedeutsamkeit lebenslangen Lernens als hoher Schwellenwert?**
  In der organisatorischen Praxis der untersuchten Einrichtungen hat sich in prägnanter Weise gezeigt, dass man hier mit "Fensterreden zur gestiegenen Bedeutung des lebenslangen Lernens" (Meisel/Schuldt 2003:126) anstehende Probleme nicht löst. Abschließende Konzeptionen ohne Bezüge zu den komplexen Problemen und Lagen in den Einrichtungen vor Ort führen eher zu gegenläufigen Wirkungen (Faulstich 2004a:122). Die uneingeschränkt und ungeteilt hohe Wertschätzung von lebenslangem Lernen erweist sich unter Umständen dann als riskant, wenn der „große Wurf“ bildungspolitisch nicht gelingt (vgl. Döring/Severing 2001:163). Idealisierungen wirken dann auf Einrichtungsebene nicht als Handlungsimperative, sondern eher als Schwellen und Blockaden, anschlussfähige Konzepte mittlerer Reichweite zu konzipieren und kompromissbereit umzusetzen.

- **Organisationsindividuelle Lösungsanstrengungen im Alleingang?**
  Mit den vorgestellten Umsetzungen besteht trotz unbestrittener Einzelerfolge die Gefahr einer Individualisierung nicht gelöster weiterbildungspolitischer Probleme. Gemäß dem historisch gewachsenen Charakter der Weiterbildungslandschaft werden unkonventionelle Lösungswege quer zu den in den theoretischen Diskussionen überzeichneten Alternativen von Markt- und Staatsförmigkeit erprobt. Doch es stellt sich die Frage, inwieweit die im Alleingang mit hohem Aufwand durchgefochtenen und durchgestandenen Neuausrichtungen das Risiko der Vereinzelung organisatorischer Lernprozesse in sich tragen. Die Erkenntnisse und Erfahrungen sind nur über flexible Formen des Wissensaustausches (vgl. Döring/Severing 2001:158) und flankierende politische Maßnahmen der Absicherung in nachhaltige Strukturen zu überführen.

- **Einteilung in "ökonomische Modernisierer" und "pädagogische Bewahrer" greift zu kurz**
  Die Analyse zeigt, dass eine einfache Zuordnung der Bildungseinrichtungen zu ökonomischen Modernisierern und pädagogischen Bewahrern zu kurz greift. Im Rahmen der Neuorientierungen werden in den Organisationen viele unterschiedliche Lösungswege ausprobiert und etabliert, die stark von den Möglichkeiten geprägt sind, die sich im Umfeld und im spezifischen Kontext der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung bieten. Dennoch zeigen sie neue Ideen und verallgemeinerungsfähige Ansätze.

- **Eigenprofilierung der Einrichtungen auf ihrem Weg in die reflexive Moderne**
  Gerade der verstärkte Wirtschaftlichkeitsdruck kann die Arbeit an der eigenen Profilierung der Einrichtung vorantreiben, jedoch besteht auch die Gefahr der Funktionalisierung der Weiterbildungseinrichtung durch andere gesellschaftliche Problemlagen. Allgemein kann man sagen, dass organisatorisches Lernen in Richtung Eigenprofilierung der Einrichtung dann erfolgreich ist, wenn das Ausbalancieren der zentralen Anforderungen von Ökonomie und Pädagogik vorangetrieben wird. Heute stehen Einrichtungen vor der schwierigen Herausforderung, quasi gleichzeitig zwei Schritte auf einmal zu meistern, d. h. ein modernes Management zu entwickeln und einen Wandel in pädagogischen Konzepten hin zu „neuen Lernkulturen“ zu bewältigen.

- **Zunehmende Bedeutung integrativer Zugänge und explorativer Verfahren**
  Empirisch fundierte Analysen in einer übergreifend integrierten Form voranzutreiben, wird immer dringlicher, um Entwicklungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene mit denen in den Einrichtungen vor Ort in Beziehung zu setzen. Die sich abzeichnenden Tendenzen auf der Ebene statistischer Daten müssen durch weitere Analysen vertieft und veranschaulicht werden. Qualitative explorative Analysen, die den Blick für das

Typische und Exemplarische schulen; sie können helfen, vorhandene "Scheuklappen der einzelnen Bereiche" (Faulstich 1997:96) zu überwinden; sie können zeigen, wie sich quer zu gängigen Bereichseinteilungen, verfestigten und segmentierten Aufgabenbereichen in der Weiterbildung neue Organisationsformen herauskristallisieren.

Synopse der zentralen Auswertungslinien

	Fall 1 **berufliche Weiterbildung,** **Sachsen**	**Fall 2** **allgemeine Weiterbildung,** **Nordrhein-Westfalen**	**Fall 3** **politische Weiterbildung,** **Niedersachsen**
I. Allgemeine Situation der Einrichtung			
Veränderungen, Entwicklung	plötzlich, dramatisch	insgesamt kritisch	stetig und erwartbar
Schwerpunkt der Reorganisationsmaßnahmen	Produktentwicklung, Kundenorientierung, Neuakquise	Strukturinnovation auf formal-organisatorischer Ebene, Kundenorientierung	Professionalisierung, Qualitätsmanagement im Tagungsgeschäft, Kundenorientierung
II. Materielle Ressourcen			
Finanzierung: Ausrichtung und Problematik		Unterfinanzierung, hohe Eigenanteile	
Gegensteuerung	offene Seminare und Projektgeschäft	Ganztagsbetreuung	Tagungsgeschäft
Modus, Prinzip	Flexibilität der Standorte und Kombinatorik der Zeitperspektiven: mittelfristige Expansion und kurzfristige Mitnahme	Ausweitung des Aufgabenbereichs über das klassische Feld hinaus	Spaltung, Anwendung des "Robin Hood-Prinzips“
Projektarbeit	ausgeweitet, eigenes Projektbüro	angestrebt, derzeit zu arbeitsaufwendig	nur geringer Umfang
III. Sachliche Ressourcen			
Angebots-/Leistungspalette, Ausrichtung	relativ breit		
Problematik	Qualitätseinbußen	niedrige Durchführungsquote	
Gegensteuerung			Kombinatorik
IV. Soziale Ressourcen			
Personalsituation	Kürzungen	Kürzungen, aber auch Ausbau	Kürzungen
Problematik	Qualitätseinbußen, Erhöhung der befristeten Stellen	nachlassende Bindungskräfte, ältere Mitarbeiter	
Gegensteuerung	Personalentwicklung dringend notwendig, aber kaum realisierbar	Personalentwicklung beabsichtigt, nur bedingt umsetzbar	Personalentwicklung in kleiner übersichtlicher Einrichtung eher randständig
V. Umweltressourcen **a) Zielgruppen**			

	Fall 1 **berufliche Weiterbildung,** **Sachsen**	**Fall 2** **allgemeine Weiterbildung,** **Nordrhein-Westfalen**	**Fall 3** **politische Weiterbildung,** **Niedersachsen**
Problematiken	immer schwieriges Klientel	vermitteltere Verhältnisse, nutzenkritische Teilnehmer	
Gegenmaßnahmen		Erschließen zahlungskräftiger Kundschaft im postmateriellen Milieu	
V. b) Kooperationen			
Ausrichtung	Arbeitsamt	Wissenschaft	Gewerkschaft
Problematik	Wegbrechen des Hauptgeschäftspartners		
Maßnahmen		Milieuforschung	
VI. Profilierung der Einrichtung/ Ausprägung und Verhältnis der zentralen Bezugssysteme			
Arbeit an eigenem Bezugssystem	keine neuen Konzeptionen	Image- und Öffentlichkeitsarbeit	
Pädagogischer Auftrag/Bildungsverständnis	instrumentell		Ausweitung
Verhältnis Wirtschaft – Pädagogik	überformt und funktionalisiert	einseitig, defizitär, Strukturinnovation auf formaler Ebene, Vernachlässigung der Inhaltssystematik	ausbalanciert
Verhältnis zur Politik, Öffentliche (Mit-)Verantwortung	starke Abhängigkeit	Partner	relative Eigenständigkeit
VII. Chancen und Risiken zukünftiger Entwicklungen			
Notwendiger Bedarf/Erwartungen	eine notwendige komplette Umstrukturierung der Weiterbildung wird nicht erfolgen	skeptisch, dass mehr finanzielle Ressourcen bereitgestellt werden, um begonnene Innovationen weiterzuführen, letztendlich wird es um Substanzfragen gehen	größeres Vertrauen der Kooperationspartner in die Leistung der Einrichtung, angesichts des erwartbaren weiteren Rückgangs der Förderung stolz auf wirtschaftliche Eigenständigkeit und politisches Profil
Insgesamt	resignativ	verhalten kritisch	pragmatisch

Literaturverzeichnis

(einschließlich weiterführender Literatur)

Letzter Zugriff auf alle Online-Dokumente am 29.08.2006

A. Allgemeine Literatur

Die Ökonomisierung von Erziehung/(Weiter-)Bildung wird relativ breit diskutiert. Bildungsinstitutionen zwischen Staat und Markt sind schon seit zehn Jahren eine relevante Thematik, an der sich unterschiedlichste Disziplinen beteiligen.

Bastian, H. (2002), Wirtschaftliches Handeln – ein Lernprozess für die Weiterbildung, in: Dies., Beer, W., Knoll, J. (Hg.), Pädagogisch denken – wirtschaftlich Handeln, Bielefeld, S.57-71

Becker, E. (2000), Von der Zukunftsinvestition zur Effektivitätskontrolle des Bildungssystems, in: Radtke, F.-O., Weiß, M. (Hg.), Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit, Opladen, S.95-116

Bellmann J. (2002), Sammelrezension. Der Ökonomisierungsdiskurs in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, Heft 2, S.345-353

Berger, K. (2003), Was kostet den Staat die Ausbildungskrise? Umfang und Struktur staatlicher Ausgaben zur Ausbildungsförderung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 32, Heft 2, S. 5-9

Bethge, H. (2002), Ökonomisierung im Bildungsbereich – Privatisierung und Deregulierung am Beispiel Hamburgs, in: Lohmann, I., Rilling R. (Hg.), Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft, Opladen, S.207-216

Bodenhöfer, H.-J. (2000), Elemente von Markt und Preissteuerung. Finanzierung von Weiterbildung aus europäischer Sicht, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 7, Heft 2, S.29-30

Bodenhöfer, H.-J., Riedel, M. (1998), Bildung und Wirtschaftswachstum, in: Weizsäcker, K. v. (Hg.), Bildung und Wirtschaftswachstum, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. 258, Berlin, S.11-48

Brandt, P. (2004), Stichwort Kosten-Konten-Kommissionen, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 11, Heft 2, S.24-25

Derichs-Kunstmann, K., Faulstich, P. u. a. (Hg.) (1997), Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt, Rahmenbedingungen und Perspektiven, Opladen

Die Grenzen der Zumutbarkeit (1995), K. Meisel im Gespräch mit Herbert Schmalstieg, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2, Heft 2, S.14-17

Dohmen, D. (2003a), Bildungsfinanzierung zwischen Staat und Markt, in: Bildung und Erziehung 56, Heft 4, S.409-422

Dohmen, D., Klemm, K., Weiß, M. (2004), Bildungsfinanzierung in Deutschland, Grundbegriffe, Rahmendaten und Verteilungsmuster, Frankfurt a. M.

Faulstich, P. (1997), Regulation der Weiterbildung, Markt, Staat und Netze, in: Derichs-Kunstmann, K., Faulstich, P. u. a. (Hg.), Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt, Rahmenbedingungen und Perspektiven, Opladen, S.77-97

Foschepoth, J. (1995), Die Modernisierung der Volkshochschule Münster, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2, Heft 2, S.35-37

Friedrich, K., Meisel, K., Schuldt, H.-J. (2005), Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen. Studientexte für Erwachsenenbildung, Bielefeld

Friedrich, T. (1995), Auf dem Weg zum kommunalen Eigenbetrieb, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2, Heft 2, S.33-35

Galuske, M. (2003), Ökonomisierung des Bildungs- und Sozialwesens, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, Heft 4, S.645-653

Haesler, A. (2003), Irreflexive Moderne. Die Folgen der Dematerialisierung des Geldes aus der Sicht einer tauschtheoretischen Soziologie, in: Deutschmann, C. (Hg.), Die gesellschaftliche Macht des Geldes, Leviathan Sonderhefte Bd. 21, Wiesbaden, Verlag Sozialwissenschaften, S.177-200

Heckel, M. (2004), Investition Bildung. Bildungsökonomie – Kosten und Nutzen errechnen lassen, in: Financial Times Deutschland, http://www.ftd.de/politik/deutschland/1077011642239.html

In Bedrängnis, Ein Gespräch mit dem Bildungsexperten Theo Länge über die Zukunft der politischen Bildung (2005), in: prekär, Heft 14, S.3

Jüchter, H. T. (1995), Zukunft der Volkshochschule. Qualitätsstruktur und Wirtschaftlichkeit, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2, Heft 2, S.42-43

Kühnlein, G. (1997), "Verbetrieblichung" von Weiterbildung als Zukunftstrend? Anmerkungen zum Bedeutungswandel von beruflicher Weiterbildung und Konsequenzen für Bildungsforschung, in: Arbeit 6 , Heft 3, S.267-281

Kurtz, T. (2002), Zur strukturellen Kopplung von Wirtschaft und Erziehung, in: Wingens, M., Sackmann, R. (Hg.), Bildung und Beruf, Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft, Weinheim, S.23-37

Lenzen, D., Benner D., Kell, A. (1996) (Hg.), Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11.-13. März 1996 in Halle an der Saale, in: Zeitschrift für Pädagogik 35, Beiheft, Weinheim, Basel, S.31-49

Meisel, K. (1995), Wirtschaftlichkeit und Selbstverständnis öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2, Heft 2, S.39

Meisel, K. (1999), Weiterbildungsmanagement, in: Tippelt, R. (Hg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, S.430-441

Meisel, K., Rohlmann, R., Schuldt, H.-J. (1998), Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt a. M.

Müller, R. W. (2003), The Coming Only is Sacred - Rush to the Future. Über Zeit, Geld, Zukunft heute, in: Deutschmann, C. (Hg.), Die gesellschaftliche Macht des Geldes, Leviathan Sonderhefte Bd. 21, Wiesbaden, Verlag Sozialwissenschaften, S.151-176

Nuissl, E. (1997), Zwischen öffentlichem Auftrag und Markt. Die außerschulische politische Bildung in schwierigen Zeiten, in: Sander, W. (Hg.), Handbuch politische Bildung – Praxis und Wissenschaft, Schwalbach/Ts., S.519-527

Nuissl, E., Schuldt, H.-J. (1993): Betrieb statt Behörde. Die Hamburger Volkshochschule im Wandel, herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)], Frankfurt a. M.

Olbricht, J. (1999), Systemtheorie und Erwachsenenbildung, in: Tippelt, R. (Hg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, S. 157-183

Otto, V. (1995), Volkshochschule zwischen Markt und Management? – Zur Eigenverantwortung, Rechtsträgerschaft und Finanzierung öffentlicher Weiterbildung in Deutschland, in: Jagenlauf, M., Schulz, M., Wolgast, G. (Hg.), Weiterbildung als quartärer Bereich, Neuwied, Berlin, S.101-109

Prange, K. (2002), Geld in der Erziehung. Über Knappheit als Pädagogikum, in: Deutschmann, C. (Hg.), Die gesellschaftliche Macht des Geldes, Leviathan Sonderband 21, Wiesbaden, Verlag Sozialwissenschaften, S.251-262

Rappenglück, S. (2001), Politische Bildung im finanziellen Würgegriff – Herausforderung an die Politik, in: CAPanorama – Nachrichten des Centrums für angewandte Politikforschung (C.A.P.), Ausgabe 3/02, S.13

Schlutz, E. (1994), Markt und Bildung, in: Meisel, K. (Hg.), Marketing für Erwachsenenbildung? Erschienen in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)], Bad Heilbrunn, S. 181-192

Schrader, J. (2001), Auf dem Weg zu System? Institutioneller Wandel in der Weiterbildung seit der Bildungsreform, in: Wittpoth, J., Faulstich P., Wiesner G. (Hg.), Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung. Dokumentation der Jahrestagung 2000 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Frankfurt a. M., S.225-238

Schultz, E. (1995), Über die Wirtschaftlichkeit (in) der Weiterbildung, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2, Heft 2, S.18-21

Schulz, W. (1995), Markt oder Bildung? Von Sinn und Grenzen marktwirtschaftlicher Kategorien in der Bildungsarbeit, in: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V., Heft 3, S.271-275

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2003), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2002, Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Bonn

Stang, R., Bretschneider, M. (2004), Benchmarking in der Weiterbildung, DIE-Reports zur Weiterbildung Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/stang04_01.pdf

Tappeiner, G. (1999), Bildungsökonomische Herausforderungen des nächsten Jahrhunderts und ihre Konsequenzen für die Rolle des Staates, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), Zukunftsfähigkeit durch Weiterbildung in Europa. Dokumentation der Veranstaltung vom 16.-18. Mai 1999 auf Schloß Waldthausen bei Mainz, Frankfurt a. M., S.103-108

Tietgens, H. (1993), Zum Angebotsprofil der Volkshochschulen, in: Hessische Blätter für Volksbildung 43, Heft 4, S.295-300

Timmermann, D. (2002), Bildungsökonomie, in: Tippelt R. (Hg.), Handbuch Bildungsforschung, Opladen, S.81-122

Weiß, M. (2002), Stichwort: Bildungsökonomie, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, Heft 2, S.183-210

B. (Weiter-)Bildungsfinanzierung

Die Debatte über Förderungs- und Finanzierungsformen in der (Weiter-)Bildung legt ihren Schwerpunkt derzeit auf neuere Modelle, die in erster Linie in ihren Wirkungen vorwiegend auf gesamtgesellschaftlicher Ebene diskutiert werden. Die Finanzierungsformen und -bedingungen der betrieblichen (Weiter-)Bildung sind Gegenstand etlicher Untersuchen; die Wirkungen der veränderten Förderbedingungen auf öffentliche Weiterbildungseinrichtungen werden eher programmatisch diskutiert und sind bislang kaum detailliert erforscht wurden.

Alewell, D. (2001), Finanzierung und Sicherung von Weiterbildungsinvestitionen, Modalitäten der Finanzierung von beruflicher Weiterbildung und deren Regelung zwischen Unternehmen und Mitarbeitern, in: Personalführung 34, Heft 10, S.62-71

Balzer, C. (2001), Finanzierung der Weiterbildung, Abschlussbericht, Bonn, http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/balzer01_01.pdf

Beicht, U., Berger, K., Walden, G. (2003), Aktuelle Tendenzen betrieblicher und öffentlicher Finanzierung der beruflichen Ausbildung in Deutschland, in: Bildung und Erziehung 56, S.423-445

Beicht, U., Walden G., Herget, H. (2004), Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland, Berichte zur beruflichen Bildung 264, Schriftenreihe Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld

Berger, K. (2004), Der Beitrag der öffentlichen Hand zur Finanzierung beruflicher Bildung, Forschung Spezial, Heft 9, herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld

Brüggemeister, M. (1998), Controlling und Reformbestrebungen in öffentlichen Weiterbildungsorganisationen. Erweiterung der Rationalität statt Rationalisierung, in: Hessische Blätter für Volksbildung 48, Heft 1, S.41ff

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (2004), Pressemitteilung vom 28.07.2004 zum Schlussbericht der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bonn

Dohmen, D. (2003b), Alternative Formen der Finanzierung beruflicher Weiterbildung, Vortrag bei dem 4. BIBB-Fachkongress „Berufsbildung für eine globale Gesellschaft – Perspektiven im 21. Jahrhundert“ vom 23.-25. Oktober 2002 in Berlin, FiBS-Forum Nr. 15, Köln

Dohmen, D. (2004), Finanzierung lebenslangen Lernens von der Kita bis zur Weiterbildung, Beitrag für das Buch "Wissensgesellschaft, Verteilungskonflikte und strategische Akteure" der Hans-Böckler-Stiftung, FiBS-Forum Nr. 22, Köln

Dohmen, D. (2005a), Ökonomisierung und Angebotsentwicklung in der (öffentlichen) Weiterbildung, Studie im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/dohmen05_01.pdf

Dohmen, D., Hoi, M. (2004), Bildungsaufwand in Deutschland – eine erweiterte Konzeption des Bildungsbudgets, Studien zur Technologischen Leistungsfähigkeit, FiBS-Forum Nr. 20, Köln

Ehmann, C. (2000), Stichwort Finanzierung Lebenslangen Lernens, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 7, Heft 1, S.42, http://www.diezeitschrift.de/12000/ehmann00_01.pdf

Ehmann, C. (2001), Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung, erschienen in der Reihe "Perspektive Praxis" des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), Bielefeld

Ehmann, C. (2003), Finanzierung, Vielfalt und Verantwortung. Finanzierungsmodelle für die Weiterbildung und ihre Wirkungen, in: Erwachsenenbildung 49, Heft 1, S.2-7

Faulstich, P. (2003), Hartz Gesetze – Konsequenzen und Alternativen, Vortrag auf der Fachtagung „Zukunft der beruflichen Weiterbildung?“ der Arbeitnehmerkammer am 02.04.2003 in Bremen, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_02.pdf

Faulstich, P. (2004a), Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland, Band 4 der Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, herausgegeben von der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bielefeld

Faulstich, P. (2004b), Ressourcenprobleme Lebenslangen Lernens und die Perspektiven politischer Bildung, in: Praxis Politische Bildung, Weinheim, Heft 4, S.245-251

Friedrich-Ebert-Stiftung (2005) (Hg.), Finanzierung der beruflichen Weiterbildung, Bonn

GEW (2003), Bildungsfinanzierung im Bereich der beruflichen Erstausbildung und der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung, Überlegungen und Eckpunkte der GEW

Grünewald, U., Moraal D. (2000), Steuerungsinstrumente. Formen der Finanzierung beruflicher Weiterbildung, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 7, Heft 2, S.26-29

Grünewald, U., Moraal, D. (2003), Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland auf der Basis der CVTS II, in: BIBBforschung 4, Heft 3, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_bibbforschung_2003_03.pdf

Hummelsheim, S. (2003), Lebenslanges Lernen und der Weg zu seiner Finanzierung. Darstellung des Zwischenberichts der Expertenkommission, in: Dialogische Erziehung 7, Heft 1, S.44-56

Hummelsheim, S., Timmermann, D. (1998), Bildungsökonomie und Finanzierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in: Knoll, J. H. (Hg.), Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Die UNESCO-Weltkonferenz für Erwachsenenbildung in Hamburg 1997, CONFINTEA V, Bd. 26. Köln, Weimar, Wien, S.149-162

Hummelsheim, S., Timmermann D. (1999), Finanzierung der Berufsbildung in Deutschland, Finanzierungsporträt im Auftrag von CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Thessaloniki 1999

Klein, B., Kühnlein, G. (2004), Fatale Umsteuerung auf Nachfrageorientierung, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 11, Heft 2, S.30-32

Krug, P. (2000), Öffentliche Förderung der Weiterbildung – Trends und Perspektiven, in: Hessische Blätter für Volksbildung 50, Heft 3, S.201-212

Krug, P. (2004), Ankündigungsprogrammatik oder Umsetzungsplanung, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 11, Heft 1, S.49-50

Länge, T. W.(2003), Institutionelle, strukturelle und finanzielle Rahmenbedingungen aus der Sicht der Bildungseinrichtung, in: Politische Erwachsenenbildung. Dokumentation der Herbstakademie der GEW vom 7. bis 9. November 2002. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt a. M., S.77-78

Mehr Geld für die Bildung, Ein Gespräch mit dem Bildungsökonomen Bernhard Nagel über Wege zur Finanzierung der Weiterbildung (2004), in: prekär, Heft 11, S.2

Meisel, K. (1995), Volkshochschulen unter Wirtschaftlichkeitsdruck, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2, Heft 2, S.30-33

Meisel, K., Schuldt, H.-J. (2003), Management und Finanzierung der Erwachsenenbildung unter dem Anspruch öffentlicher Verantwortung, in: Hessische Blätter für Volksbildung 53, Heft 2, S.118-126

Neu, P. C. (2003), Öffentliche Verantwortung ade? Die staatliche Förderung der Erwachsenenbildung in den Ländern, in: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis 49, Heft 1, S.8-10

Neu, P. Ch. (2004), NRW-Landesförderung für Weiterbildung. Was nützt die Verfassungsgarantie? in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 11, Heft 2, S.43-44

Pache, C. (2000), Ertrag und Effizienz steigern – Kosten senken? Finanzierungsprobleme einer mittelständischen Volkshochschule, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 7, Heft 2, S.31-33

Rohlmann, R. (1997a), Finanzierung der Weiterbildung im Ländervergleich, Soest

Rohlmann, R. (1997b), Gutachten zu den Modalitäten der staatlichen finanziellen Förderung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.), Materialien zur Evaluation der Weiterbildung, Soest, S.15-126

Rohlmann, R. (2000), Finanzierung öffentlicher Weiterbildung, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 7, Heft 1, S.41, http://www.diezeitschrift.de/12000/rohlmann00_01.pdf

Rohlmann, R. (2004), Kleine Geschichte der Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 11, Heft 2, S.46

Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1998), Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung, Diskussionspapiere Nr. 1, herausgegeben von der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

Schmitz, K. (2005), Weiterbildungsfinanzierung im Wandel, Diplomarbeit, Universität der Bundeswehr Hamburg

Schuldt, H.-J. (1995), Das Instrument der Budgetierung in öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen, in: Hessische Blätter für Volksbildung 45, Heft 4, S.301-309

Schuldt, K., Troost, A. (2004), Förderung der beruflichen Weiterbildung – quo vadis, Bremen

Theessen, J. (2000), Zukunftsfähigkeit der Weiterbildung. EU-Projektförderung als Schlüssel? in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 7, Heft 2, S.38-40

Tillmann, M. (2004), Sicher ist nur der Mangel. Finanzierung der Weiterbildung vor Ort, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 11, Heft 2, S.26

Timmermann, D. (1997), Bildungsfinanzierung, in: Gablers Wirtschaftslexikon, Wiesbaden, S.639–640

Timmermann, D. (2000), Alternativen. Modelle zur Finanzierung lebenslangen Lernens, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 7, Heft 2, S.21-24

Timmermann, D. (2003), Modelle zur Finanzierung lebenslangen Lernens, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 32, Heft 3, S.19-24

Timmermann, D. (2005), Finanzierung Lebenslangen Lernens – Neue Ansätze für die berufliche Weiterbildung, in: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.), Finanzierung der beruflichen Weiterbildung, Bonn, S.11-33

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hg.) (2004), Bildung neu denken! Das Finanzkonzept, Wiesbaden

Witthaus, U. (2006), Verpufftes Feuerwerk an Ideen? Was wird aus den Vorschlägen der Expertenkommission »Finanzierung Lebenslangen Lernens«? (Abstract) in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 13, Heft 1, http://www.diezeitschrift.de/12006/witthaus05_01.htm

Wurzburg, G. (2004), Gute Praxis nachhaltigen Investments. Ko-Finazierung lebenslangen Lernens, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 11, Heft 2, S.28-29

C. Europäische und internationale Perspektiven

Auch im (Weiter-)Bildungsbereich beginnen sich Globalisierungstendenzen durchzusetzen: Europäische Weiterbildungspolitik ist zu einem wichtigen Politikfeld geworden, das sich bemüht einen Rahmen zu erarbeiten, um die Bildungsqualität und Zugangschancen zu Bildung zu verbessern. Im Blick auf andere Mitgliedstaaten wird es möglich, Entwicklungen zu vergleichen, von den nationalen Besonderheiten und unterschiedlichen Modellen beispielhaft zu lernen.

Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (2002), Europäische Sozialstatistik, Erhebung über die betriebliche Weiterbildung, Luxemburg

Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (2003), A short guide to educational expenditure statistics, Luxemburg

CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Hg.) (1999), Finanzierung der Berufsbildung in Deutschland. Finanzierungsporträt, Thessaloniki

Drexel, I. (2003), Das System der Finanzierung beruflicher Weiterbildung in Frankreich: Analyse und Schlussfolgerungen, Berlin

Dohmen, D. (2005b), Deutschlands Bildungssystem im internationalen Vergleich vor dem Hintergrund der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Auswertung der OECD-Studie „Bildung auf einen Blick 2004“, Studie für den Bericht zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2-2005 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, FiBS-Forum Nr. 24, Köln

Europäische Kommission, (Hg.) (1996), Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Luxemburg

Europäische Kommission, Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002, Brüssel, Luxemburg

EURYDICE, Europäische Informationsstelle (o. J.), Lebenslanges Lernen: Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten der Europäischen Union, ERGEBNISSE DER EURYDICE-UMFRAGE, Arbeitsunterlage für die Ministerkonferenz zum Start der Programme SOKRATES II, LEONARDO DA VINCI II und JUGEND vom 17.–18. März 2000 in Lissabon, Brüssel

Federighi, P., Nuissl, E. (Hg.) (2004), Weiterbildung in Europa, Begriffe und Konzepte, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/federighi00_01.pdf

Kim, M.-S. (1994), Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren, Würzburg

Kailis, E., Pilos, S. (2005), Lebenslanges Lernen in Europa, in: Statistik kurz gefasst. Bevölkerung und soziale Bedingungen Heft 8

Kommentare zum Sparen, in: Die Österreichische Volkshochschule 54, Heft 208, S.9-12

Lovegrove, B. (2003), Dancing with donors: financing of adult education, in: Adult Education and Developement 60, S.59-66

Moraal, D., Schönfeld, G. (2005), Deutschland, Frankreich, Niederlande – drei Modelle der Finanzierung betrieblicher Weiterbildung, in: Faulstich, P., Bayer, M. (Hg.), Für öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung, Hamburg, S.48–64

Nuissl, E. (2004), Weiterbildungspolitik in Europa. Ein zunehmend wichtiges Politikfeld, in: GdW 15, Heft 4, S.170-172

OECD (2000a), Bildungspolitische Analyse 1999, Paris

OECD (2000b), Where are the Resources for Lifelong Learning, Paris

OECD (2001), Economics and Finance of Lifelong Learning, Paris

OECD (2004), Bildung auf einen Blick, OECD-Indikatoren 2004, Paris

Palacios, M. (2003), Options for financing lifelong learning, World Bank Policy Research Paper 2994, Washington DC

Rat der europäischen Union (2004), Allgemeine und berufliche Bildung 2010 – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie, Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa, Brüssel

Wolter, S. C. (2003), Nachfrageorientierte Finanzierung in der Weiterbildung, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Trendbericht SKBF 7, Aarau

D. Statistiken, Berichte, Übersichten

Die Datenlage zu Finanzierungs- und Förderbedingungen ist recht intransparent und Analysen zu dieser Thematik sind gezwungen, auf verstreute Partialinformationen zurückzugreifen. Das mittlerweile gut ausgebaute Berichtssystem Weiterbildung ermöglicht in der Hauptsache Einblicke in die Nutzerperspektive. Die Weiterbildungsstatistiken der Einrichtungen und Träger geben einen Überblick über die Angebotsperspektive.

Bellmann, L. (2003), Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland, herausgegeben von der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bielefeld

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000), Berufsbildungsbericht 2000 – Ausbildung für alle – neue Ausbildungschancen für Jugendliche und Betriebe, Bonn, http://www.berufsbildungsbericht.info/_htdocs/bbb2000/teil1/inhalt/teil1_einleitung.htm

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002), Grund- und Strukturdaten 2001/2002, Bonn

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003), Berufsbildungsbericht 2003, Bonn

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2004), Bericht zur Pilotstudie. Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung, Bonn, Berlin, http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_der_weiterbildung.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und Statistisches Bundesamt (2003), Wo bleibt die Zeit. Die Zeitverwendung der Bevölkerung 2001/2, Bonn, http://www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2003/wbdz.pdf

Deutscher Städtetag (Hg.) (1997), Statistisches Jahrbuch Deutscher Gemeinden, 84. Jahrgang, Köln, Berlin

DIE-Information und Publikation, Volkshochschul-Statistik 2000 Bundesrepublik 05.06.02 ISV-03;ISL-03;ISB-01

Europäische Kommission (2004), ALLGEMEINE UND BERUFLICHE BILDUNG 2010 – DIE DRINGLICHKEIT VON REFORMEN FÜR DEN ERFOLG DER LISSABON-STRATEGIE. Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa, Brüssel, http://www.bmbf.de/pub/allgemeine_und_berufliche_bildung_2010.pdf

Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2002), Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernen, Zwischenbericht, Bielefeld

Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004), Der Weg in die Zukunft, Schlussbericht, Bonn, http://www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_lll.pdf

Faulstich, P., Gnahs, D. (2005), Weiterbildungsbericht Hessen, herausgegeben vom Landeskuratorium für Weiterbildung Hessen, Hamburg, Bonn

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung Hannover (Hrsg.) (1995), Arbeitskreis zur Erörterung inhaltlicher und methodischer Fragen im Zusammenhang mit der Verbesserung der Datenlage im Bereich beruflicher Weiterbildung, Ergebnisbericht. IES-Bericht 119.95, Hannover

Ioannidou, A., Meese, A., Pehl, K. (2002), Trägerübergreifende Kernmerkmale für eine Weiterbildungsstatistik, Teilergebnis des Projekts „Weiterbildungsstatistik“ des DIE, Bonn

Ioannidou, A., Meese, A., Pehl, K., Reitz, G. (2004), Weiterbildungsstatistik im Verbund 2002, Projekt Weiterbildungsstatistik, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn

Kuwan, H. (1999), Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Kuwan, H., Thebis, F. (2004), Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Kuwan, H., Thebis, F., Gnahs, D., Sandau, E., Seidel, S. (2003), Berichtssystem Weiterbildung VIII, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Kuwan, H., Bilger, F., Gnahs, D., Seidel, S. (2006), Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.) (2003), Lernen ein Leben lang! Weiterbildungsbericht 1997–2001 Land Brandenburg, Potsdam, http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/60283

Ministerium für Wirtschaft und Arbeit des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2004), notiert in NRW, Weiterbildungsbericht 2004, Düsseldorf

Pehl, K. (1998), Volkshochschulen, in: Verband Deutscher Städtestatistiker (Hg.), Städte in Zahlen – Ein Strukturbericht zum Thema "Kultur und Bildung", Heft 8, Oberhausen

Pehl, K. (2001), Zur Systematik öffentlicher Mittel von Weiterbildungseinrichtungen, Diskussionspapier im Zusammenhang mit dem Projekt „Weiterbildungsstatistik“ des DIE, Bonn

Pehl, K., Reitz, G. (2000), Volkshochschul-Statistik, 38. Folge, Arbeitsjahr 1999, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/pehl00_01.pdf

Pehl, K., Reitz, G. (2002), Volkshochschul-Statistik, 40. Folge, Arbeitsjahr 2001, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/pehl01_03.pdf

Pehl, K., Reitz, G. (2004), Volkshochschul-Statistik, 42. Folge, Arbeitsjahr 2003, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/pehl04_01.pdf

Pehl, K., Reitz, G. (2005), Katalog ausgewählter Kennzahlen. Definitionen und Erläuterungen zur statistischen Praxis von Volkshochschulen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/pehl05_01.pdf

Seidel, S. (2001), Weiterbildungsstatistiken der Bundesländer. Synoptische Darstellung der rechtlichen Verankerung und Erläuterungen in „Landesporträts“ Arbeitspapier des Projekts “Weiterbildungsstatistik“ des DIE, BonnThebis, F., Gensicke, M. (2004), Weiterbildung in Schleswig-Holstein, Ergebnisse der repräsentativen Erhebung 2004 im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung, durchgeführt im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein, München

Weiß, R. (1994), Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft, Reihe Kölner Texte & Thesen Nr. 21, Köln

Weiß, R. (2000), Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft, Köln

E. Weiterführende Literatur

Die Diskussion um veränderte Finanzierungsbedingungen vollzieht sich vor dem Hintergrund des Wandels im Erziehungs- und Bildungssektor und der Schwerpunktverlagerungen in der Bildungspolitik sowie den Veränderungen des Wohlfahrtsstaats, den Entwicklungen der Verwaltungsreform, des Lernens in der Wissensgesellschaft und den Neuorientierungen in den (Weiter-)Bildungsorganisationen (Qualitätsdiskussion, Marketing, Professionalisierung).

Arnold, R. (1999), Weiterbildung und Beruf, in: Tippelt, R. (Hg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, S.245-256

Arnold, R., Gieseke, W. (Hg.) (1999), Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 2: Bildungspolitische Konsequenzen, Neuwied

Allmendinger, J. (1999), Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, in: Soziale Welt 50, Heft 1, S.35-50

Allmendinger, J., Aisenbrey S. (2002), Soziologische Bildungsforschung, in: Tippelt R. (Hg.), Handbuch Bildungsforschung, Opladen, S.41-60

Balli, C., Krekel, E. M., Sauter, E. (Hg.) (o. J.), Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 62, Bonn

Bastian, H., Meisel, K., Nuissl, E. (2004), Kursleitung an Volkshochschulen. Perspektive Praxis, Bielefeld

Bauer, R. (2001), Qualitätsdiskussion, Observatorium für die Entwicklung der sozialen Dienste in Europa Arbeitspapier Nr. 2, Frankfurt a. M.

Behrens, G. (1999), Weiterbildung und Politik, in: Tippelt, R. (Hg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, S.227-242

Beicht, U., Krekel, E. M., Walden, G. (2004), Berufliche Weiterbildung – welchen Nutzen haben die Teilnehmer, in: BWP 33, Heft 5, S.5-9

Beyer, L., Brandel, R., Esch, K., Hilbert, J., Langer, D., Micheel, B., Middendorf, A. S. (2003), Dienstleistungen für mehr Lebensqualität, Trends, Gestaltungsfelder, Beschäftigungsperspektiven, Graue Reihe des Instituts Arbeit und Technik, Nr. 2003-03, Gelsenkirchen, http://www.iatge.de/aktuell/veroeff/2003/gr2003-03.pdf

Beyer, L., Hilbert, J., Micheel, B., Treinen, H., (2002), Soziodemographischer Wandel, Triebkraft für die Entwicklung neuer Dienstleistungen, in: Bosch, G., Hennicke, P., Hilbert, J., Kristof, K., Scherhorn, G. (Hg.), Die Zukunft von Dienstleistungen: ihre Auswirkung auf Arbeit, Umwelt und Lebensqualität. Frankfurt a. M., S.140–161

Breiholz, J., Bunzenthal, R. (2004), Beruflicher Umschulung droht das aus, in: Frankfurter Rundschau Nr.139, 18.06.2004, S.11 Brinckmann, H. (1994), Strategien für eine effektivere und effizientere Verwaltung, in: Naschold, F., Pröhl, M. (Hg.), Produktivität öffentlicher Dienstleistungen, Gütersloh, S.167-242

Bucher, R. (2004), In der Geld-Krise. Was man in ihr lassen sollte und was man versuchen könnte, in: Erwachsenenbildung 50, Heft 4, S.173-176

Büttner, R., Dobischat, R., Esch, K., Evans, M., Harney, K., Hilbert, J., Knuth, M., Koch, S., Langer, D., Roß, R., Stender, A., Weiß, W. (2003), Bildungsbeteiligung im Ruhrgebiet: auf der Suche nach einer „neuen Kompensatorik“, Essen

Buttler, F., Tessaring, M. (1993), Humankapital als Standortfaktor, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 26, S.467-476

Deutschmann, C. (2002) (Hg.), Einleitung, in: ders. (Hg.), Die gesellschaftliche Macht des Geldes, Leviathan Sonderband 21, Wiesbaden, S.7-18

DGB-Bezirk für Niedersachsen – Bremen – Sachsen-Anhalt (2003), Chancengleichheit durch Bildung II, Hannover

Dohmen, G. (1999), Volkshochschulen, in: Tippelt, R. (Hg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, S.455-461

Döring, O., Severing E. (2001), Lernen in der Wissensgesellschaft – Krise der Bildungsträger? Probleme und Handlungsperspektiven von Bildungsträgern heute – der schwierige Weg vom kursförmigen Normalgeschäft zu neuen Bildungsdienstleistungen, in: Loebe, H. u. a. (Hg.), Zukunft der betrieblichen Bildung, Bielefeld, S.155-166

Dräger, H. (2001), Wissen und Infrastruktur. Reform von Bildungseinrichtungen für eine differenzielle Bildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung 51, Heft 2, S.175-186

Dröll, H. (1999), Weiterbildungspolitik. Politische Positionen zum vierten Bildungssektor. Ein Überblick, Bad Heilbrunn

Ehses, C. (2000), Vom kommunalen Amt zum effizienten Betrieb, in: Schauer, R., Blümle, E.-B. u. a. (Hg.), Nonprofitorganisationen im Wandel, Linz, S.259-272

Ewerhart, G. (2003), Ausreichende Bildungsinvestitionen in Deutschland? Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 266, Nürmberg

Gessenharter, W. (1996), Warum neue Beteiligungsmodelle auf kommunaler Ebene? Kommunalpolitik zwischen Globalisierung und Demokratisierung. Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Ausgabe B 50/96, S.3-13

Goddar, J. (2005), Politische Bildung am Rande der Resignation, in: prekär, Heft 14, S.1-2

Goerlich, I. (1998), Freie Mitarbeiter im Bildungsbereich. Mehr Engagement für die Freien, in: Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW 50, Heft 2, S.19

Harney, K. (1998), Krise öffentlicher Trägerschaft in der Weiterbildung: Betrieblichkeit als Referenzproblem, in: Brödel, R., Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung, Opladen, S.184-195

Hermans, S. (2000), Die europäische Beschäftigungsstrategie und ihre Bildungsdimension, in: Schleicher, K., Weber, P.J., Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970–2000. Band I: Europäische Bildungsdynamik und Trends, Münster, New York, München, Berlin, S.219-246

Institut der Deutschen Wirtschaft Köln (Hg.) (2001), Wissen – der Rohstoff des 21. Jahrhunderts. Das deutsche Bildungssystem auf dem Prüfstand, Köln

Ioannidou A., Rohr T. (2003), Teilnehmende an Weiterbildungsmaßnahmen. Eine explorative Studie in Zusammenarbeit mit ausgewählten Einrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz, Projekt Weiterbildungsstatistik, Bonn

Kaufmann, F.-X. (2003), Varianten des Wohlfahrtsstaates. Der deutsche Sozialstaat im internationalen Vergleich, Frankfurt a. M.

Kade, J. (1992), Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten, Weinheim

Knoblich, T. J. (2003), Sparpolitik im Kulturbereich – Bericht aus Sachsen, in: Kulturpolitische Mitteilungen 103, S.35-36

Lenzen, D. (2004), Bildung neu denken! Eine dritte Chance für unser Bildungssystem, in: Forum. Vortragsreihe des Instituts der Deutschen Wirtschaft 54, Heft 23, S.1-4

Lenzen, D., (o. J.), Symposium 4.-5. März 2004 in der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, Berlin. Forum I. Universität heute: Bewältigung der Finanznot als Herkulesaufgabe. Podiums- und Plenumsdiskussion, in: Mlynek, J. (Hg.), „Und sie bewegt sich doch!“ Universität heute: Zwischen Bewährtem und Veränderungsdruck – Finanznot und Wettbewerb als Chancen für Innovation? S.59-82

Lorenz-Allendorff, B. (1995), Verwaltungsreform mit Konsequenzen. Veränderungen im HPM-Alltag, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2, Heft 2, S.21-23

March, J. G. (1991), Exploration and Exploitation in Organizational Learning, in: Organization Science 2, Heft 1, S.71-87

Meisel, K. (1994), Marketing für Erwachsenenbildung in der Diskussion, in: Meisel, K. (Hg.), Marketing für Erwachsenenbildung? Erschienen in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)], Bad Heilbrunn, S.13-58

Meisel, K. (2000), Veränderungen der Rechtsträgerschaft und Organisationsstruktur der Volkshochschule, in: DVVmagazin Volkshochschule 7, Heft 3, S.22-24

Meisel, K. (2001), Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen, Hohengehren

Nährlich, S. (2001), Der Bürger als Träger von Infrastruktureinrichtungen, in: Boeßenecker, K.-H., Trube, A., Wohlfahrt, N. (Hg.), Verwaltungsreform von unten? Lokaler Sozialstaat im Umbruch aus verschiedenen Perspektiven, Münster, S.168-178

Nittel, D. (2002), Berufliche Selbstbeschreibungen im Spiegel von Praxisberichten, in: Hessische Blätter für Volksbildung 52, Heft 2, S.137-152

Nuissl, E. (1995), Wirtschaftlichkeit und Professionalität. Zur veränderten Berufssituation von erwachsenen-pädagogisch Tätigen, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2, Heft 2, S.25-27

Petzold, W. (1999), Organisation und Management in der Beruflichen Weiterbildung, in: Knoll, J. H. (Hg.), Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung, Neuwied, S.39-49

Reichard, C., Harms, J. (2003) (Hg.), Die Ökonomisierung des öffentlichen Sektors, Instrumente und Trends, Baden-Baden

Schäffter, O. (2002), Weiterbildungsorganisationen – Spiegelbild oder Resonanzboden ihrer gesellschaftlichen Umwelt? In: 5. DIE-Forum Weiterbildung, Zukunft der Weiterbildungsorganisation(en), 2.–3.12. 2002 in Bonn, S. 2-8

Schäffter, O. (1988), Entwicklung und Erwerb berufsfeldbezogener Kompetenzen in der Erwachsenenbildung, in: Schlutz, E., Siebert, H. (Hg.), Ende der Professionalisierung? Bremen, S.188-210

Schlutz, E. (1999), Weiterbildung und Kultur, in: Tippelt, R. (Hg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, S.213-226

Schmidt, J. (1996), Wohlfahrtsverbände in modernen Wohlfahrtsstaaten, Opladen

Strauss, A . L., Corbin, J. (1995), Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim

Thomaß, B. (1995), Bedrohliches für Kursleiterinnen, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2, Heft 2, S.23-25

Tippelt, R. (2000), Die Trägerproblematik zwischen traditioneller Statik und pluraler Dynamik, in: Hessische Blätter für Volksbildung 50, Heft 4, S.292-307

Vogel, N. (Hg.) (1998), Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung, Bad Heilbrunn

Weißhuhn, G. (2001), Gutachten zur Bildung in Deutschland, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Wennemann, M. (1999), Bildungspolitik und Bildungsentwicklung. Gesetzgebung und ihre Auswirkung in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Opladen

Wimbauer, C., Schneider, W., Ludwig-Mayerhofer, W. (2002), Prekäre Balancen – Liebe oder Geld in Paarbeziehungen, in: Deutschmann, C. (Hg.), Die gesellschaftliche Macht des Geldes, Leviathan Sonderband 21, Wiesbaden, S.263-287

Wingens, M., Sackmann, P. (Hg.) (2002), Bildung und Beruf, Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft, Weinheim

Linkliste

Letzter Zugriff auf alle Websites am 29.08.2006

A. Institutionen, Organisationen, Einrichtungen, Verbände

ABWF e. V. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung – Projekt QUEM (ABWF – QUEM)
http://www.abwf.de/main/home/frame_html

BBB Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband)
http://www.bildungsverband-online.de/

Bertelsmann Stiftung, Projekte zur Verbesserung der schulischen und beruflichen Bildung und Qualifizierung
http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-40F51882/bst/hs.xsl/273.htm

bfw Berufsfortbildungswerk Gemeinnützige Bildungseinrichtung des DGB
http://www.bfw.de/

BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung – Arbeitsbereich 2.3: Kosten, Nutzen, Finanzierung
http://www.bibb.de/de/16126.htm

Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, Empfehlungen und Dokumentationen
http://www.wissensgesellschaft.org/themen/bildung/bildung.html

DEAE Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
http://www.deae.de/

DGFE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
http://dgfe.pleurone.de/

DGWF Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
http://www.dgwf.net/

DIPF Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
http://www.dipf.de/

DVV Deutscher Volkshochschul-Verband
http://vhs-dvv.server.de/

FES Friedrich Ebert Stiftung Bildungsforum
http://www.bildungsforum21.de/

FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und zur Sozialökonomie
http://www.fibs-koeln.de/

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Arbeitsschwerpunkt berufliche Aus- und Weiterbildung
http://www.gew.de/Weiterbildung.html

Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
http://www2.hu-berlin.de/ebwb/

IAB Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
http://iab.de/iab/default.htm

Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie (IG BCE) , Internetseite zur Bildungsarbeit
http://www.igbce.de/portal/site/igbce/menuitem.f1a17bfdc94ff8fe9556f810c5bf21ca/

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES), Themenfeld Bildung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung
http://www.ies.uni-hannover.de/bildung.html

IW Köln Institut der deutschen Wirtschaft
www.iwkoeln.de

KBE Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
http://www.kbe-bonn.de/

KMK Kultusministerkonferenz
http://www.kmk.org/index0.htm

Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken, Lebenslanges Lernen – Initiativen und Förderprogramme
http://www.lernende-regionen.info/dlr/2_6_27_90.php

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Qualifikation – Weiterbildung
http://www.mags.nrw.de/arbeit/qualifikation/weiterbildung/index.html

Netzwerk Weiterbildung
http://www.netzwerk-weiterbildung.info/

Universität Münster Lehreinheit Erziehungswissenschaft
http://egora.uni-muenster.de/ew/l

ZWH Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk
www.zwh.de

B. Internationale Aspekte der (Weiter-)Bildungsfinanzierung

CEDEFOP European Centre for the Development of Vocational Training
http://www.cedefop.eu.int/

EAEA Europäischer Verband für Erwachsenenbildung
http://www.eaea.org/de/

Europäische Kommission, Internetseite zur allgemeinen und beruflichen Bildung
http://ec.europa.eu/education/index_de.html

Europarat, Generaldirektion Bildung und Kultur
http://www.coe.int/T/d/Kulturelle_Angelegenheiten/

Eurostat Statistisches Amt der Europäischen Gemeinschaften
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1090,30070682,1090_33076576&_dad=portal&_schema=PORTAL

EURYDICE, Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa
http://www.eurydice.org/index.shtml

HBS Hamburger Bildungsserver, Bildungsqualität, OECD Studien
http://www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/qualitaet/oecd/

OECD Bildungsportal
http://www.oecd.org/topic/0,2686,en_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html

OECD Education Online Database
http://www.oecd.org/LongAbstract/0,2546,en_2825_495609_1804661_1_1_1_1,00.html

OECD, Internetseite zur Bildung und zur Bildungsfinanzierung
http://www.oecd.org/topic/0,2686,en_2649_15251491_1_1_1_1_37467,00.html

Trends in Bildung international (TiBi)
http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm

UNESCO-Berufsbildungszentrum UNEVOC
http://www.unesco.de/c_arbeitsgebiete/berufsbildung.htm

C. Informationsquellen, Zeitschriften, Datenbanken, Onlinequellen

Bildungsnetzwerk in der Region Ostwestfalen-Lippe, Downloadbereich
http://www.regionet-owl.de/home/index,id,579.html

Bildungsserver Hessen, Koordinationsstelle Weiterbildung des Hessischen Kultusministeriums
http://lernen.bildung.hessen.de/weiterbildung/

Bundesministeriums für Bildung und Forschung (bmbf), Broschüren und Publikationen zu den Themen berufliche Bildung und Weiterbildung
http://www.bmbf.de/de/89.php

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Dokumente zu Bildungsfragen
http://www.blk-bonn.de/download.htm

Deutscher Bildungsserver (DBS), Textsammlung zu Weiterbildung und Lebenslangem Lernen zur Verfügung
http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=367

DIE Links zur Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/service/links/links.asp?Oberkapitel=4

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
http://www.diezeitschrift.de/

DIW Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin, Wochenberichte
http://www.diw.de/deutsch/produkte/publikationen/wochenberichte/index.html

EURYDICE, Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa, Veröffentlichungen
http://www.eurydice.org/portal/page?_pageid=217,163560&_dad=portal&_schema=PORTAL&sortByCol=5

Expertenkommission zur Finanzierung lebenslangen Lernens, Veröffentlichungen
http://www.lifelonglearning.de/ebene2/veroeffentlichungen/schriftreihen.html

FIBS Forschungsinstitut für Bildungs- und zur Sozialökonomie, Publikationen
http://www.fibs-koeln.de/de/index.htm

Institut für Erwachsenenbildung Hannover, Literatur
http://www.erz.uni-hannover.de/ieb/index.php?doc_group=Studium&doc_page=Literatur

IWAK Frankfurt Institut für Wirtschaft, Arbeit und Kultur, IAB Reporte
http://www.iwak-frankfurt.de/pubrep/iab.htm

Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW, Statistik
http://www.lds.nrw.de/statistik/index.html

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB), Publikationen
http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/publikationen/index.htm

Prekär Zeitung für die Beschäftigten in der Weiterbildung
http://www.gew.de/prekaer_2.html

QUEM-Bulletin
http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/bulletin/main.html

Sozialpolitik aktuell, Literatur Sozialstaat
http://www.sozialpolitik-aktuell.de/literatur_sozialstaat.shtml

Statistisches Bundesamt Deutschland, Datenmaterial für die Bildungsbereiche Schule, berufliche Bildung und Hochschule
http://www.destatis.de/themen/d/thm_bildung.htm

UNESCO Institute of Education, Bibliografie zum Thema Lifelong Education
http://www.unesco.org/education/uie/documentation/life_learning.shtml

Weiterbildungsberichterstattung Bund und Länder
http://weiter.bildung.hessen.de/laku/wbbericht_hessen/verweise_wbberichte/