

STUDIENBIBLIOTHEK FÜR ERWACHSENENBILDUNG

1

Gesellschaftliche Voraussetzungen
der Erwachsenenbildung

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

STUDIENBIBLIOTHEK FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Band 1

Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung

**zusammengestellt von
Hans Tietgens**

Pädagogische Arbeitsstelle
Deutscher Volkshochschul-Verband

STUDIENBIBLIOTHEK FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Herausgegeben von der
Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes vermittelt als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Berufspraxis der Erwachsenenbildung. Sie stellt den Hochschulen, den Volkshochschulen und anderen Einrichtungen Hilfen für ihre Arbeit zur Verfügung. Sie wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und der Länder institutionell gefördert und gibt folgende Publikationsreihen heraus: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung – Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung – Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet – Berichte, Materialien, Planungshilfen – Forschung, Begleitung, Entwicklung – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung – EB-Länderberichte.

Die Deutschen Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Studienbibliothek für Erwachsenenbildung / Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband. – Frankfurt (Main) : Pädag. Arbeitsstelle.

NE: Pädagogische Arbeitsstelle <Frankfurt, Main, Deutscher Volkshochschul-Verband>

Bd. 1. Gesellschaftliche Voraussetzungen der
Erwachsenenbildung – 1992

Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung /

Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband. Zsgest. von Hans Tietgens. – Frankfurt (Main) :

(Studienbibliothek für Erwachsenenbildung ; Bd. 1)

ISBN 3-88513-565-5

NE: Tietgens, Hans [Hrsg.]

© 1991 Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M

Auslieferung: Pädagogische Arbeitsstelle des
Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.
Holzhausenstraße 21
6000 Frankfurt (Main) 1
Telefon 069/154005/0

Inhalt

Inhaltsverzeichnis der übrigen Bände der Studienbibliothek	5
Allgemeine Vorbemerkungen	7
Einführung in Band 1	9
<i>Willy Strzelewicz</i> Krisensituationen und ihre Deutungen als Problem der deutschen Erwachsenenbildung	13
<i>Martin Kohli</i> Erwachsenensozialisation	28
<i>Wilke Thomssen</i> Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein	51
<i>Reinhold Bocklet</i> Öffentliche Verantwortung und Kooperation – Kriterien zur Organisation der Weiterbildung	66
<i>Wolfgang Schulenberg</i> Erwachsenenbildung als Institution – Zwischen Marktprinzip und öffentlicher Verantwortung	105
<i>Klaus Senzky</i> Rechtsgrundlagen der Erwachsenenbildung	120
<i>Hans Tietgens</i> Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung	140
<i>Wiltrud Gieseke</i> Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität?	159
Quellenverzeichnis	173

Inhaltsverzeichnis der übrigen Bände der Studienbibliothek

BAND 2

Jochen Kaltschmid

Sozialisationstheorie, Sozialwissenschaften und Didaktik der Erwachsenenbildung - Eine Problemskizze

Wilhelm Mader

Der Beitrag der Sozialwissenschaften für eine Didaktik der Erwachsenenbildung

Rolf Arnold

Deutungsmuster

Arnim Kaiser

Prinzipien einer Didaktik der Erwachsenenbildung

Horst Siebert

Programmplanung als didaktisches Handeln

Jürgen Badura

Die Diskussion um das Konzept „Schlüsselqualifikationen“ – Anregungen für die Volkshochschul-Arbeit

Johannes Weinberg

Didaktische Reduktion und Rekonstruktion

Hermann Buschmeyer

Das soziale Umfeld mitberücksichtigen

Manfred Bönsch

Adressatenorientierte Didaktik – entwickelt primär als Planungs- und Beratungsdidaktik, sekundär als Vermittlungsdidaktik

Christiane Rumpeltes-Westmüller

Überlegungen zu einer Bildungsökologie in der Informationsgesellschaft

BAND 3*Herbert Gerl*

Lernsituation als Symbolisierungschance

Erhard Schlutz

Sprachhandlungen und Sprachbarrieren in Lernsituationen Erwachsener

Ekkehard Nuissl

Deutungsmuster im Lehr-Lern-Prozeß – nach wie vor eine Herausforderung an die Forschung

Enno Schmitz

Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns

Ortfried Schöffter

Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung

Jochen Kade

Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie

Sylvia Kade/Nader Djafari

Die dokumentarische Methode in Forschung und Fortbildung

Günther Dohmen

Zum Verhältnis von „natürlichem“ und organisiertem Lernen in der Erwachsenenbildung

Heinz-Ulrich Thiel

Dimensionen des Selbstkonzepts von Erwachsenenbildnern – ein Modell zur Reflexion des Lehrverhaltens

Allgemeine Vorbemerkungen

Ende 1989 ist in unserer Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ beim Klinkhardt-Verlag von Johannes Weinberg die „Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung“ erschienen. Das Buch fand alsbald eine größere Resonanz, als in der Erwachsenenbildungsliteratur in den letzten Jahren gemeinhin üblich. Wir haben dies als Signal dafür verstanden, daß ein Interesse an Basisinformationen über das Studiengebiet durchaus vorhanden ist. Die Studienrichtung Erwachsenenbildung des Diplomstudiengangs Pädagogik hat im Laufe von 20 Jahren einen Platz an der Hochschule gefunden. Seither ist ein Reflexionsfundus entstanden, bei dem manches kontrovers ist, der aber doch einen Argumentationshintergrund auch für die aktuelle Diskussion darstellt. So kam der Gedanke auf, eine Studienbibliothek zusammenzustellen, die einen ersten Einblick in den verzweigten Diskussionsstand der Erwachsenenbildungswissenschaft geben kann.

Bald nach Erscheinen des Einführungsbandes von Weinberg wurden die politischen Voraussetzungen zur Ausweitung des Wirkungsbereichs auch der PAS geschaffen. Damit erhalten die ursprünglichen Pläne neue Dringlichkeit, aber auch eine schnelle Möglichkeit zur Realisierung. Die Herausgabe von drei Taschenbüchern als Basismaterial für den Studiengang fand die finanzielle Unterstützung des BMBW. Die Studienbibliothek soll also Lehrenden und Studierenden der Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern die Chance eines ersten Überblicks bieten, wie in den letzten beiden Jahrzehnten Grundprobleme der Erwachsenenbildung in den alten Bundesländern diskutiert worden sind. Aber auch unabhängig von dieser unmittelbaren Zielsetzung können die drei Bände als Möglichkeit der Rückversicherung dienen, das Selbstverständnis des Studiengangs fundieren und neue Reflexionsanforderungen umreißen.

Bei der Gliederung in drei Bände wurde davon ausgegangen, daß sich im Laufe der Zeit ein Studienprofil ausgeprägt hat, das durch die Bearbeitung verschiedener Handlungsebenen gekennzeichnet ist. Diese Handlungsebenen, von denen auch die „Einführung in das Studium“ von Weinberg ausgeht und die sich in den meisten Didaktiken zur Erwachsenenbildung wiederfinden, wurden zum Gliederungskriterium für die Studienbibliothek gewählt. Daraus ergaben sich dann die Zuordnungen für die drei Bände

- Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung
- Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung
- Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen.

Angesichts der Bedingung eines begrenzten Umfangs mußte die Auswahl vor besonderen Schwierigkeiten stehen. Da es zudem für die Erwachsenenbildung und ihre Wissenschaft keine gefestigte Tradition gibt, bleibt immer fraglich, was als exemplarisch anzusehen ist. Unter diesen Umständen war es sinnvoll, zuerst einmal äußere Gesichtspunkte zur Eingrenzung anzuwenden. Vor allem

sollten nur in sich abgeschlossene Beiträge aus Sammelbänden oder Zeitschriften aufgenommen werden, nicht aber Kapitelauszüge aus Büchern oder Lexika-Artikel. Des weiteren war Problemorientierung als Entscheidungsgesichtspunkt anzusehen, der aber nicht immer leicht mit dem Wunsch nach begrenztem Umfang zu verbinden war. Eher zu vereinbaren war dieser mit dem Bestreben, Texte auch an versteckten Stellen zu finden. Schließlich gehört zu der Intention, mit der Auswahl der Beiträge an Handlungssituationen in Problemfeldern zu erinnern. Damit ist zugleich auch schon der Kerngedanke angesprochen, durch die Komposition der Bücher auf Schlüsselsituationen aufmerksam zu machen, die bei der theoretischen Reflexion und beim praktischen Handeln in der Erwachsenenbildung präsent sind, ohne daß dies immer für jeden bemerkbar wäre. Den einzelnen Bänden ist daher auch jeweils ein einführender Text vorangestellt, der die Auswahlgesichtspunkte erläutert und an die Entstehungshintergründe der Beiträge erinnert.

Bei ihrer Lektüre will beachtet sein, daß es sich um die Zusammenstellung einer zeitgeschichtlichen Dokumentation handelt, für die auch Texte ausgewählt wurden, die am Anfang bestimmter Gedankengänge gestanden haben.

Hans Tietgens

Einführung in Band 1

Mit einem Buchtitel wie „Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung“ kann der Leser vielfältige Erwartungen verbinden. Die Diskussion über gesellschaftliche Strukturen hat im Laufe der Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg immer wieder neue Abwandlungen erfahren. Dies war zum einen in den gesellschaftlichen Wandlungen selbst begründet, zum anderen aber auch darin, daß die Sichtweisen sich änderten, mit denen gesellschaftliche Erscheinungen analysiert und interpretiert wurden. Die Wechselwirkungen dieser realen Prozesse und ihrer perspektivischen Rezeption in Kürze darstellen zu wollen, wäre vermessen. Insofern es hier um Publikationen geht, die eine Einführung in die Problemlage der Erwachsenenbildung bieten sollen, ist allerdings auch vorgegeben, in welcher Weise Akzente gesetzt werden können, wenn die Tatsache gesellschaftlicher Voraussetzungen offengelegt wird. Doch auch bei einer solchen Konzentration der Blickrichtung ist angesichts des engen Rahmens einer einzelnen Veröffentlichung ein Sich-Beschränken auf Exemplarisches unvermeidlich. Dies gilt vor allem deshalb, weil selbst dann, wenn nur für Erwachsenenbildung Relevantes berücksichtigt werden soll, mehrere Dimensionen der gesellschaftlichen Voraussetzungen zu beachten sind.

Das für die Erwachsenenbildung Relevante ergibt sich nicht schon aus dem allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß, was immer man darunter verstehen mag. Er wird aber in verschiedenen Dimensionen wirksam, was für die in der Erwachsenenbildung hauptberuflich Tätigen auch spürbar wird. Dies ist am handgreiflichsten durch rechtliche Regelungen der Fall. Indes sind in ihnen meist allgemeine Tendenzen geronnen, und sie erscheinen gemeinhin auch durch ihren formalen Charakter als auslegbar. Obendrein sind sie Produkte historischer Erfahrung. Dies gilt allerdings auch für den Zustand der Erwachsenenbildung generell. Deshalb müßte eine Textsammlung zu den gesellschaftlichen Voraussetzungen eigentlich mit einem Teil über ihre Geschichte beginnen. Dazu ist hier nicht der Raum. Berücksichtigt werden kann aber das weit verbreitete Interpretationsmuster, die Ausdrucksformen der Erwachsenenbildung als Antworten auf historisch-gesellschaftliche Lagen zu verstehen. Von daher erklärt sich, daß die Traditionsbildung schwach entwickelt und immer wieder von den Wenden die Rede ist. Das Denkmodell „Lage und Antwort“ ist sehr oft in einem noch zugespitzteren Sinne verstanden worden, nämlich als Antwort auf Krisensituationen. Deshalb ist hier ein Beitrag an den Anfang gestellt, der eben diese Rolle der Erwachsenenbildung als historische Krisenbewältigung thematisiert. Wenn darüber hinaus die Auswahl gerade auf den Text von Willi Strzelewicz fiel, so deshalb, weil er viele Hinweise auf weiterführende Literatur enthält und zudem am Schluß auf ein Kriterium verweist, dem auch ein großer Teil der folgenden Texte bzw. Autoren sich unausgesprochen verpflichtet fühlt. Es ist dies die „kommunizierende Rationalität der zwischenmenschlichen Verständigung“.

Mit einer derartigen Maßgabe ist zugleich unterstellt, daß Bildungsprozesse allenthalben stattfinden können und nicht an veranstaltete Angebote gebunden sind. Wer in einer Erwachsenenbildungsorganisation tätig ist, wird dies immer beachten müssen. Das erleichtert, zu begreifen, daß Sozialisationsprozesse, jedenfalls wie sie heute verstanden werden, die gesellschaftliche Schnittfläche zur Erwachsenenbildung markieren. Dies kann wiederum als Reflexion und Kommunikation der Sozialisationsprozesse angesehen werden. In welchem Maße auch Erwachsene von ihnen geprägt sind, ist lange Zeit ignoriert worden. In den beiden Jahrzehnten, die hier mit Beiträgen dokumentiert werden, ist dies anders geworden. Ein Resümee des Forschungsstandes erscheint insofern für die Klärung der gesellschaftlichen Voraussetzungen am Platze. Es wird hier mit einem Text von Martin Kohli geboten. Die Entscheidung, gerade ihn aufzunehmen, wurde allerdings auch dadurch bestimmt, daß damit die biographische Dimension in ihren verschiedenen Facetten eröffnet wird. Dazu gehören der Begriff des commitment, die Differenzierungen des Lebenslaufs, die Kohortenspezifität und eine Frage der Sozialisationsinstanzen. Dabei wird dann der Bezug zu den Mentalitätsstrukturen deutlich und die Begründung, warum das Stichwort Sozialisation auch in dem zweiten, der Didaktik zugewandten Band noch einmal erscheint. Die Bedeutung der Mentalitätsstruktur ist in den letzten zwei Jahrzehnten immer mehr erkannt worden. Die Hinwendung zu einer explorativen Sozialforschung ließ in größerem Umfang als früher Diskussionsmaterial zu der Frage entstehen, wie sich Gesellschaft und ihre Strukturen aus der Sicht verschiedener Personengruppen darstellen. Daß davon die Einstellung zu Lern- und Bildungsanforderungen im starken Maße bestimmt ist, erscheint naheliegend. Hier können Voraussetzungen zur Sprache kommen, die etwas zur gesellschaftlichen und individuellen Motivation vermitteln, aber auch solche, die eine gesellschaftliche Bedingtheit kognitiver Strukturen und Stile erkennen lassen. Diese Phänomene sind etwa ab Ende der 70er Jahre unter dem Begriff der Deutungsmuster diskutiert worden. Das damit Gemeinte erscheint von so zentraler Bedeutung – in jüngster Zeit etwa bemerkbar an der Diskussion des sogenannten „radikalen Konstruktivismus“ –, daß das Stichwort in allen drei Bänden erscheint. Es verweist auf Schlüsselphänomene für das Gelingen und Mißlingen veranstalteter Bildungsprozesse Erwachsener, insofern diese an lebensgeschichtliche Vorstellungsablagerungen gebunden sind. Es ist das empirisch begründete Offenlegen der Verschränkung von gesellschaftlichem Bewußtsein und Selbstdeutung, das veranlaßt hat, gerade auf den Beitrag von Wilke Thomssen zurückzugreifen. Gesellschaftliche Voraussetzungen, wie sie Soziologen und Sozialpsychologen analysieren, werden in ihrer Relevanz konkreter, wenn man einzelne Teilbereiche oder sogenannte Bindestrich-Soziologien in den Studienkontext einbezieht. Wenn indes Einführungsmaterial geboten werden soll, ist vor allem heranzuziehen, was für die politische Ebene aufschlußreich ist. Erst nach dem Erscheinen des Gutachtens des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 haben sich Politik und staatliche Administration in nennenswerter Weise mit Erwachsenenbildung befaßt. Ein weiterer Schritt der Verbindlichkeit

in der Diskussion wurde mit dem Gutachten des Bildungsrats zur Weiterbildung 1970 getan. Im Anschluß daran erschien ein Band mit Kommentaren dazu. Aus diesem ist der Text von Reinhold Bocklet entnommen, der die demokratisch begründeten Gedankenzusammenhänge und die interessenpolitischen Hintergründe der Debatte erkennbar macht. Der Titel „Öffentliche Verantwortung und Kooperation“ kennzeichnet die Spannweite des politischen Konzepts. Öffentliche Verantwortung war damit fast zur Selbstverständlichkeit geworden, ist heute aber schon wieder ein fast historisches Überbleibsel aus der Hochzeit der Anerkennung von Erwachsenenbildung auf der Basis der sozialstaatlichen Teilnahmemverbürgung und der damit zu gewährleistenden Chancengleichheit und anzustrebenden Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse.

Wenn es dahin gekommen ist und das Marktprinzip als Gestaltungskriterium für Weiterbildung politisch wirksam in die öffentliche Diskussion gebracht worden ist, so läßt sich dies als ein Zusammenwirken von technischer Entwicklung und Veränderungen der gesellschaftlichen Präferenzen erklären. Indem beschleunigte Beschleunigung und Arbeitsmarktdaten für funktionale Qualifizierung sprachen, wurden die reflexiven Anforderungen der Bildung verdrängt. Da zugleich keine gesellschaftliche und politische Gruppierung wagte, den Trend zum privaten Reichtum und zur öffentlichen Armut zu kritisieren, wurde personenbezogene Erwachsenenbildung zur funktionsbestimmten Weiterbildung. Was sich daraus für Konsequenzen ergeben können, wird an einem Beitrag „Erwachsenenbildung als Institution – Zwischen Marktprinzip und öffentlicher Verantwortung“ deutlich, den Wolfgang Schulenberg 1981 geschrieben hat. Aus damaliger Sicht richtete er das Hauptaugenmerk auf das Blockieren latenter Nachfrage. Das Raffinement des Überblendens durch die neuen Marktstrategien konnte er noch nicht kennen. Das von ihm umrissene Konzept eines Sowohl-als-Auch von sachsystematischer Strukturierung und subjektorientierter Artikulation bleibt jedenfalls weiterhin ein Desiderat.

Wenn das Marktprinzip noch nicht alles beherrschend geworden ist, wenn öffentliche Verantwortung noch nicht ganz aus dem Verkehr gezogen wurde, so sorgen dafür die Ländergesetze, die seit den 70er Jahren in der Mehrheit der alten Bundesländer gelten. So viel man manches auch gegen sie einwenden mag, so halten sie doch das, was gemeinhin als Wildwuchs bezeichnet wird, in Grenzen. Über ihre Entstehung sowie über den rechtlichen Kontext informiert der Beitrag von Klaus Senzky „Rechtsgrundlagen der Erwachsenenbildung“. Er ist weitgehend auf die Ländergesetze konzentriert, die in den 70er Jahren entstanden sind und bei denen das Gemeinsame und das Unterschiedliche herausgestellt werden. Gegenüber neuen Gesetzen wäre je von neuem nach den Grundlagen zu fragen, wenn auch im Endeffekt taktische Überlegungen bei den Entscheidungen eine Rolle spielen oder die Formulierungen für die Auslegungen in Erlassen Spielraum geben. Auch das ist in der hier übernommenen Darstellung berücksichtigt, weniger aber die Frage, inwieweit Rechtsgrundlagen für Teilbereiche der Erwachsenenbildung wichtig sind. Dies gilt vor allem für die berufliche Weiterbildung. Indes sind hier im

Schatten des Arbeitsmarkts die gesetzlichen Änderungen (Novellierung des AFG) recht häufig.

Inwiefern die Rechtsgrundlagen Konsequenzen für die Organisationsstruktur der Erwachsenenbildung haben, ist in meinem folgenden Beitrag „Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung“ ausgeführt. Im Hinblick auf die Veröffentlichung jetzt läßt der Text erkennen, in welcher Weise das institutionelle Gefüge Ausdruck einer historisch-gesellschaftlichen Entwicklung ist und inwiefern es im Kontext politischer und mentaler Bedingungs- und Wirkungsfaktoren verstanden sein will. Ohne diese Rücksicht müssen sowohl der Prozeß der Institutionalisierung als auch die schwer überschaubaren Ausformungen eher befremden. Der Bezug zwischen der für die Erwachsenenbildung kennzeichnenden institutionellen Staffelung und ihrem Selbstgestaltungsanspruch, dem, was gemeinhin als relative Autonomie bezeichnet wird, sollte jedenfalls erkennbar sein, ebenso, daß es darum geht, das rechte Maß zwischen Ordnungsnotwendigkeit und Flexibilitätsbedürfnis immer neu herzustellen. Dabei ist Ordnung an das öffentliche Interesse gebunden, dessen Flexibilitätsbedürfnis sich an der Vielfalt der unterschiedlichen Vermittlungsaufgaben und entsprechenden Angebotsformen zeigt. Der Selbstgestaltungsanspruch ist nur bei Professionalität zu realisieren, die sich in der didaktischen Planungskompetenz beweisen muß. Wenn dennoch ein Beitrag dazu schon hier im gesellschaftlich-politischen Teil der Studienbibliothek erscheint, so geht dies darauf zurück, daß Hauptberuflichkeit in der Erwachsenenbildung lange Zeit nicht üblich war und politisch nur begrenzt Anerkennung fand. Daß dies nicht nur durch das Förderungssystem, also die rechtlichen Grundlagen, bedingt ist, sondern daß dabei auch die institutionelle Struktur eine Rolle spielt, macht der Beitrag von Wiltrud Gieseke in diesem Band deutlich. Neben verbandspolitischen Erwägungen ist aber auch das noch nicht ausgeprägte Berufsselbstbewußtsein der hauptberuflich in der Erwachsenenbildung Tätigen selbst ein hemmendes Moment. Dabei wirkt sich offensichtlich auch das Anspruchsvolle der Arbeitsplatzanforderungen aus, das bei den gegebenen Umständen immer nur partiell zu realisieren ist. So kann empirisch zwar den Mitarbeitern ein hohes Engagement bescheinigt werden, aber es ist nicht selbstverständlich, daß es auch die erwarteten Ergebnisse bringt. Dafür werden zu viele Widersprüche beobachtet und Paradoxien erfahren. Das getrennt als organisatorische und pädagogische Anforderungen Erlebte kann noch nicht zu einer bewußten Planungsdidaktik entwickelt werden. Es sollte dies aber ein Anreiz für das Studium und seine Anlage angesehen werden, überzogene Erwartungen an den Beruf vermeiden helfen und auf den didaktisch orientierten zweiten Band vorbereiten.

Hans Tietgens

Willy Strzelewicz

Krisensituationen und ihre Deutungen als Problem der deutschen Erwachsenenbildung

Rausch und Ernüchterung

Hanspeter Mattmüller gibt der Schilderung der Krisensituation vom Ausbruch des ersten Weltkrieges bis zur Nachkriegszeit ab 1918 den zutreffenden Titel: „Rausch und Ernüchterung“ (1). Die Fülle der Zitate von Personen sehr verschiedener Grundhaltungen wie Tillich, Toller, Stefan Zweig, Ernst Glaeser, Käthe Kollwitz, Zuckmayer, aber auch von weniger bekannt gewordenen Vertretern der Gewerkschaften, der politischen Arbeiterbewegung und der Erwachsenenbildung hinterläßt einen bewegenden Eindruck von dem, was hier Rausch und Ernüchterung genannt wird.

Ich greife nur wenige Beispiele heraus. So schreibt Paul Tillich in autobiographischen Anmerkungen davon, wie er „durch das überwältigende Erlebnis einer die Nation umfassenden Gemeinschaft gepackt“ worden sei. Das schreibt der gleiche Tillich, der später gestand, daß die Schrecken des Krieges ihn ernüchternd an der Haltbarkeit des idealistischen Humanismus in der deutschen Klassik haben zweifeln lassen – und der sozusagen in der Spätfolge des nationalen Gemeinschaftsrausches nach 1933 in die USA emigrieren mußte und dort zu einem der führenden Theologen des Protestantismus wurde. „Ja, wir leben in einem Rausch der Gefühle. Die Worte Deutschland, Vaterland, Krieg haben magische Kraft, wenn wir sie aussprechen“, so schrieb Ernst Toller, der dann in der Ernüchterung vom Vaterlandsrausch an der Räterepublik in München teilgenommen hat und sich als Emigrant in den USA vor Verzweiflung über die immer noch fortdauernden Spätfolgen des Rausches von 1914 im Nationalsozialismus das Leben nahm. „Alle Unterschiede der Stände, der Sprache, der Klassen, der Religion waren überflutet für diesen einen Augenblick von dem strömenden Gefühl der ‚Brüderlichkeit‘“, so schrieb der gleiche Stefan Zweig, der später die antisemitischen Grenzen der sogenannten Brüderlichkeit und Gemeinschaft als verfolgter Jude erleben mußte und der sich in Brasilien unter dem Eindruck das Leben nahm, eine oder besser seine alte Welt für immer verloren zu haben.

Bei der Lektüre dieser von Rausch und Aufbruchstimmungen deutscher Intellektueller zeugenden Zitate wurde ich an einen anderen Text erinnert, der wiederum Rausch und Aufbruchstimmung erkennen ließ. „Großstadt, Industrialisierung, Intellektualisierung, alle Schatten, die das Zeitalter über meine Gedanken warf, alle Mächte des Jahrhunderts, denen ich mich in meiner Produktion stellte – es gibt Augenblicke, wo dieses Ganze gegenüber dem Leben versinkt und nichts ist da als Ebene, die Weite, die Jahrzehnte, Erde, einfache Worte: ‚Volk‘.“ Das wurde am 28.5.1933 in der Deutschen Allgemeinen Zeitung veröffentlicht und

stammte von Gottfried Benn, der später, wenn auch vielleicht zu spät, wieder „ernüchtert“ wurde. 19 Jahre also, nach dem Aufbruch und Rausch von 1914, war wieder Aufbruchstimmung und Rausch. Wir haben unterdes eingesehen, daß dieser bisher letzte Aufbruch und Rausch den Zusammenbruch dessen bedeutete, was Benn so dithyrambisch als „Volk“ verklärte, und daß dieser Zusammenbruch nicht etwa erst 1945 erfolgte, wie man so häufig meint. In fast drei Jahrzehnten deutscher Geschichte also zweimal Rausch und Aufbruch und zweimal Ernüchterung, zuletzt im Entsetzen, zwischen Millionen von Toten und Ermordeten und unter Trümmern. Wir wissen, daß damals nicht nur das „alte Reich“, sondern die gesamte mediterran-okzidentale Kultur und weite Kreise darüber hinaus in Mitleidenschaft gezogen worden sind.

Wer das Schicksal der deutschen Erwachsenenbildung in unserem Jahrhundert in einer solchen Perspektive betrachtet, wird verstehen, welche prominente Rolle der Ausdruck „Krise“ in seiner Entwicklung als Ausdruck ihrer Problematik spielte. Der wird auch nicht verwundert sein, wie verzweifelt die Versuche waren, mit diesen Kriseneindrücken fertigzuwerden oder nach Lösungen, ja beinahe nach „Erlösung“ zu suchen.

In dieser Hinsicht spiegelt die Krisenproblematik innerhalb der Erwachsenenbildung auch die Zustände der damaligen Gesellschaft wider – und nur in diesem weiteren Zusammenhang kann die Geschichte der Erwachsenenbildung verstanden werden. Dann aber bietet sie in ihren verschiedenen Richtungen ein ebenso vielschillerndes Bild wie die Weimarer Zeit überhaupt. Und dieses Bild kann nicht nur geistesgeschichtlich oder bildungstheoretisch ohne Rücksicht auf soziale und kulturhistorische Zusammenhänge und Hintergründe interpretiert werden. Das gilt auch und dann besonders, wenn man die Krisenproblematik innerhalb der damaligen Erwachsenenbildung unter das Motto stellt: „Zwischen Romantik und Aufklärung“, wie der Titel eines von Tietgens herausgegebenen Sammelbandes lautet (2).

Zwischen Romantik und Aufklärung

„Zwischen Romantik und Aufklärung“ könnte auch das Thema der deutschen Bildungsgeschichte und -problematik seit dem Beginn der Industrialisierung unter privatwirtschaftlichen Bedingungen heißen. Man hat häufig gesagt, die Deutschen hätten sich mit der Aufklärung, wie sie im 18. Jahrhundert aufkam, „schwer getan“. Dieses „Sich-schwer-Tun“ manifestierte sich in erster Linie in der Entwicklung des klassischen Bildungsidealismus mit seinen sich von der Aufklärung ablösenden Zügen – und dann vor allem in der Romantisierung des Idealismus. Die Romantik blieb nicht nur eine ästhetische Richtung, um die sich die Literaten der Frühromantik sammelten und durch ihre künstlerischen Werke faszinierten. Die Romantik wurde dann auch und vor allem in ihrer spätrömantischen Phase zu einer Gesamtinterpretation von Bildung, Welt, Geschichte, Staat und Gesellschaft.

In den neueren Darstellungen der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit (3) wird der Unterschied zwischen Aufklärung und Romantik sehr häufig auf die Differenz zwischen dem reinen Verstandesmenschen, bloßer Wissensverbreitung, Intellektualität und mangelnder Emotionalität auf der einen Seite und Gefühls- und Gemütsbetontheit, Schwärmerei, Beseeltheit und emotionale Wärme auf der anderen Seite reduziert. Die Unzulänglichkeit der Unterscheidung auf diesem level ist schnell zu erkennen. Denn weder sind die bekannten Vertreter der Aufklärung reine Verstandesmenschen, noch sind die Spätromantiker gefühlsbeladene Schwärmer gewesen (4). Der Versuch, die Differenz zwischen Aufklärung und Romantik auf diesem level der Unterscheidung von Verstand und Gefühl zu erfassen, ist selbst nur ein Symptom für das „Sich-schwer-Tun“ mit der Aufklärung in der Relation zur Spätromantik.

Sicherlich sind die Deutungen der Unterschiede nicht ganz von solchen Ausdrücken wie Verstand und Gefühl freizuhalten, soweit es die einzelnen Vertreter der Richtungen betrifft. Aber das Kriterium des Unterschiedes liegt nicht in dem einen oder dem anderen – sondern in der sie umgreifenden Erlebnisstruktur, in der der sogenannte Verstand und das sogenannte Gefühl eine sehr verschiedene Rolle spielen. Diese verschiedenen Erlebnisstrukturen sind eng mit den ihnen zuzurechnenden Interpretationsrahmen für Welt, Geschichte und Gesellschaft verbunden. Derartige Interpretationsrahmen haben ihre zeit-, geschichts- und gesellschaftstypischen Merkmale und Verankerungen. Erst in diesem Zusammenhang der sozialen Dimension werden die historisch wirksam gewordenen Konturen der hier beteiligten Strömungen sichtbar, die den Krisendeutungen die historische Signifikanz gegeben haben.

In fast allen westlichen Ländern drängten unter den Einwirkungen der Industrialisierung unter privatwirtschaftlichen Bedingungen bürgerliche Schichten und Klassen zur Macht und zu Führungspositionen ihrer Nationen, auch in Deutschland. Aber während in Frankreich und England das Macht- und Führungsstreben dieser Gruppen Schritt für Schritt, wenn auch mit mehreren Rückschlägen in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts, zum Erfolg führte, scheiterten die gleichen Versuche in Deutschland. Vor allem in Deutschland wurde als Ausdruck des sozialhistorischen Scheiterns im Führungsanspruch der klassisch deutsche Bildungsidealismus – oder wie Gadamer es genannt hat (5), die Bildungsreligion – als Kompensationsversuch für die reale Frustration entwickelt. Dieser ins Religiöse greifende Kompensationsversuch im deutschen Bildungsidealismus manifestierte sich vor allem in dem Ideal der harmonischen und gesellschaftlich extraterritorialen Persönlichkeit. Damit wurde nicht nur der Ausschluß von Macht und gesellschaftlicher Führung für die intellektuellen Repräsentanten des Bürgertums kompensiert, sondern gleichzeitig auch die elitäre Distanz zu den sogenannten unteren und nachdrängenden Schichten gewahrt und damit die Voraussetzung für das Konnubium von Besitz und Bildung im Wilhelminischen Reich geschaffen.

Enttäuschungen über die Kehrseite der Industrialisierung, über die Terrorphase in der Französischen Revolution und die Opposition gegen die napoleonischen

Eroberungszüge haben in fast allen westlichen Ländern zu romantischen Gegenströmungen gegen die Aufklärung geführt. Aber zu einer romantischen Schule als Versuch der Gesamtinterpretation von Welt, Geschichte und Gesellschaft ist es nur in Deutschland in der Romantisierung des deutschen Bildungsidealismus mit allen der bis in das 20. Jahrhundert beobachtbaren Folgen gekommen (6). Die deutsche Frühromantik signalisierte unter dem Eindruck der Frustration der bürgerlichen Schichten die Rückzugsbewegung der Individualität in die Perspektive der frühkindlichen, psychomorphen Erlebniswelt mit noch unentwickelter Unterscheidung zwischen Individuum und Umwelt. Auf diesem regressiven Weg des Rückzugs von der entwickelten Individuation mit den Möglichkeiten auch zur beobachtenden Haltung und dem sachsymbolischen Gebrauch der Sprache bei rationaler Verständigung sollte, wie Novalis das eindrucksvoll formulierte, die Welt Traum und der Traum Welt werden, was er selbst als magischen Idealismus bezeichnete. Damit wurde nicht nur ein Protest gegen die bisher überkommene glücksfeindliche und puritanische Seite der modernen Arbeitswelt, sondern gleichzeitig auch die Abkehr von der rational kontrollierten Aktivität in der gesellschaftlichen Reform symbolisiert, wie sie mit der Aufklärung verbunden gewesen ist. Aber dieser Rückzug in die frühkindlich getönte Erlebnisperspektive brachte dem Individuum nur flüchtige Erfüllung und führte folgerichtig zu Einsamkeit, zu Weltschmerz und zur Sehnsucht nach einer neuen Geborgenheit in überindividuellen kollektiven Wesenheiten. Damit begann die Entwicklung zur Spätromantik in der feudalen Restaurationsepoche mit den Versuchen zur Umdeutung der Realität in einer Weise, die den Realitätsdeutungen früherer mythischer Zeiten entspricht. Damals entstanden die Bilder von Volksgeistern und Volksseele und von Volkseinheiten, die den überindividuellen Göttern der mythischen Zeiten ähnelten. Zu dieser Zeit versuchte man sich in der organistischen Deutung der Natur im Gegensatz zur Mechanisierung und Industrialisierung und auch im Gegensatz zum Demokratiebegriff der Aufklärung. Das Volk, das sich in Frankreich als Repräsentant des dritten Standes zum Souverän erklärte oder das als „people“ in der chartistischen Bewegung Englands in seiner „peoples charter“ Teilnahme an der politischen Willensbildung durch erweiterte Wahlrechte forderte, waren Bezeichnungen, die sich an den realen sozialhistorischen Veränderungen orientierten. Das in den romantischen Strömungen Deutschlands beschworene „Volk“ ist ein vieldeutiges Zeichen für die durch die Romantik ermöglichte Regression in die remythisierte Welt- und Lebensdeutung (7).

Während in England und Frankreich die nationale Zusammengehörigkeitserfahrung mit der staatlichen Einheit unter bürgerlicher Führung und mit fortschreitender Demokratisierung des Staatsapparates zur Deckung kam, blieb das deutsche Volk in zahllose Fürstentümer aufgesplittert, in zwei Konfessionen gespalten und lebte während des ganzen 19. Jahrhunderts unter feudaler oder halbfeudaler Führung mit relativ lange beibehaltener ständischer Rangordnung. Auf diesem Hintergrund und in Abwehr gegen die französische Okkupation unter Napoleon entstand also das Bild vom „Volk“ und von „Volksgemeinschaft“ als

von einem menschenähnlichen, aber überindividuellen mythischen, normensetzenden und den Individuen erst Lebensrechte verleihenden Wesen in Vergangenheit und Zukunft – ohne den stetigen Blick auf ein reales Volk und eine realisierbare bessere Gesellschaft, wie Minder das formulierte (8).

Mit dieser Erbschaft trat das deutsche Volk in die Industrialisierung unter privatwirtschaftlichen Bedingungen ein. Seine Geschichte wurde daher zu einer Geschichte einer verspäteten Nation mit einer zugleich verspäteten Demokratisierung (9). Die bürgerliche Revolution von 1848 scheiterte. Die Einigung in der sogenannten kleindeutschen, besser: großpreußischen Lösung von 1870/71 kam unter der Führung Preußens mit seinem Drei-Klassen-Wahlrecht, der Dominanz des ostelbischen Junkertums und seines Offizierskorps und einer mit der Hofkamarilla der wilhelminischen Zeit verbundenen Bürokratie zustande. Unter dem Einfluß der neuen Industrialisierungswelle am Ende des 19. Jahrhunderts kam es zu einem Bündnis zwischen dem ostelbischen Adel und einem Teil der westdeutschen Schwerindustrie, aber wieder nicht mit eindeutiger bürgerlicher Führung unter demokratisierten Bedingungen. Und wieder erfolgte ein romantischer Rückschlag. Zuerst in den an die frühere Romantik erinnernden Formen der deutschen Jugendbewegung unter der Führung junger Erwachsener aus dem bürgerlichen Lager. Später erfolgte der Übergang zu späromantischen Formen verschiedener Richtungen während der Weimarer Zeit (10). Als nach dem Zusammenbruch des Kaiserreichs 1918 die erste deutsche Republik entstand, waren die soziokulturellen Bedingungen einer stabilen rechtsstaatlich parlamentarischen Demokratie immer noch nicht geschaffen. Vielmehr ragten einige der die Demokratisierung blockierenden Faktoren halbfeudaler oder ständischer Tradition weiterhin in die Geschichte der Weimarer Republik hinein, so daß sie beim Ausbruch der Weltwirtschaftskrise 1929 - 30 an dem fortbestehenden Einfluß der spezifischen, primär nicht-bürgerlichen, sondern halbfeudalen Strömungen und Gruppen, wenn auch im Bündnis mit einigen sich ihnen anpassenden Kreisen der Industrie, durch die Machtübergabe an Hitler zugrunde ging.

Krisendeutungen und Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit

Von den Deutungen der Krisensituation als Problem der Erwachsenenbildung und ihrer Aufgabenbestimmung greife ich aus der Fülle des unterdes publizierten dokumentarischen Materials nur wenige Beispiele und Züge heraus: Kulturzerfall in der Auflösung der Volkseinheit durch Parteien, Klassengegensätze, Verlust der früher das Volk in Sitte und Brauchtum oder in ständischer Gliederung zusammenhaltenden Normen. Die Auflösung der Volkseinheit wird als Volkszerstörung oder Volkserkrankung dargestellt. In dieser Sprache manifestiert sich gleichzeitig die Sehnsucht nach einer in der Vergangenheit angeblich vorhanden gewesenen harmonischen Volksgemeinschaft, eventuell auch in ständischer Art, oder nach einer in der Zukunft wieder erstehenden Volkseinheit mit Nestwärme verbreitender und Schutz versprechender Gemeinschaftsharmonie.

Diese in den sonst sehr verschiedenen Flügeln der Erwachsenenbildung auftretenden Interpretationen und Sprachgebilde muß man als Rahmenmuster vieler auf die Dauer sehr wirksamer Sprachformen, als Kanalisierungen von Denken und Impulsen der Hoffnung und Aktivitäten sehen. Dazu führe ich chronologisch geordnete Beispiele an:

„Wir erlebten, was Volksgemeinschaft bedeutet. Wir erlebten das Grundwesen deutscher Art (gesperrt W.S.), in den Millionen Einzelseelen leuchtete auf, plötzlich einen Feiertag lang, die ewige Volksseele“ (gesp. W. S.) (11).

Das ist eine der Äußerungen, die paradigmatisch die Romantisierung des Volksbegriffs als Einbruchsstelle für die Remythisierung der Realitätsauffassung wie kaum je eine andere Formulierung repräsentiert. Eine ewige Volksseele kann, so muß ein ruhiges Nachdenken schließen, nur ein ewiges, unsterbliches Wesen „Volk“ haben, das sich als ein mythisch-göttliches Wesen über den Individuen, aber innerhalb unserer raumzeitlichen Welt darstellt, so wie die Gottheiten mythischer Religiosität erlebt wurden. Von diesem Wesen „Volk“, das wie die menschlichen Individuen auch eine „Seele“ hat, erhalten die von ihm abhängenden Individuen ihr Lebensrecht, ihre Normen, ihre Gebote – und damit wird die in der okzidentalen Humanitätsidee entwickelte Individuation und ihre im universalen Individualismus ausgedrückte Hochschätzung individueller Existenz und Freiheit zurückgenommen – wie sie in der Menschenrechtsdeklaration von 1776 als dem klassischen Dokument der Aufklärung und der Humanitätsidee verkündet worden ist (12).

„Die Berufsgruppierung steht in keinerlei Weise einer wahrhaften Volksgemeinschaft entgegen, denn diese besteht in der Einheit des Volkstums in allen jenen Fragen, die dieses Volkstum an sich betreffen“ (13).

„Die Geistigkeit jedes jungen Menschen wird heute noch in diesem Mythos seines Volkes geboren“ (14).

„Die erste, große mythische Höchstleistung (eines Volkes) wird im wesentlichen nicht mehr ‚vervollkommenet‘, sondern nimmt bloß andere Formen an“ – „diese Einheit gilt auch für die deutsche Geschichte, für ihre Männer, ihre Werte, für den uralten und neuen Mythos, für die tragenden Ideen des deutschen Volkstums“ (15).

„Volkstum bedeutet das organische Drinstehen des gegenwärtigen Menschen in der konkreten Wirklichkeit eines Volkes, das Jahrtausende zurückreicht – das den einzelnen ihre innere Norm verleiht“ (! W.S.) ... die Nation ... der Kampf für ihre Ehre ist die höchste dieser Forderungen“ (16).

Hieran ist das spezifisch romantische Erbgut mit remythisierender Interpretation an dem „organischen Drinstehen“ in einem Volk, das den einzelnen Normen vorschreibt und Jahrtausende zurückreicht, zu erkennen.

„Das Volk ist eine naturhafte, elementare, organische und zunächst unbewußt vorhandene Ganzheit“ – „Das Volk ist eine objektiv selbständige Erscheinung“ – „es erschöpft sich nicht in den jeweils lebenden Gliedern“ (17).

Hier ist nochmals mit unerbitterlicher Klarheit der mythische Charakter des Volkskollektivs, unabhängig von den einzelnen lebenden Individuen, beschrieben.

Die in diesem Sprach- und Interpretationsmuster verbundenen Ausdrücke stammen von Vertretern sehr verschiedener Richtungen, die aber doch unterschwellig in einem sozialkulturellen Klima der damaligen Zeit miteinander verbunden sind. Das will nicht heißen, daß sie alle Nationalsozialisten waren – z.B. war Nohl, eine führende Figur der pädagogischen Bewegung, sicherlich kein Nationalsozialist. Der Soziologe Freyer und der Verfassungsrechtler Huber waren ursprünglich sicherlich keine Anhänger Hitlers – obwohl sie das Volkstum des Hitler-Regimes so interpretiert haben, wie die Zitate es zeigen. Von 1917 an bis in die späten dreißiger Jahre aber gibt es, wie man an diesem „Muster“ erkennen kann, einen beinahe bruchlosen Grundzug in der Krisendeutung und in der Vorstellung von der Krisenüberwindung vor allem im Hinblick auf den mythischen Kollektivbegriff „Volk“. Bei Hitler und Rosenberg wurde die remythisierende Interpretation des Volkskollektivs noch durch die Rassenmythologie ergänzt oder „unterbaut“. Aber innerhalb der Erwachsenenbildung gab es in den verschiedenen Richtungen diesen Hinweis auch (18). Jedoch viel bemerkenswerter als die offene Verbindung zur nationalsozialistischen Vorstellungswelt mancher Richtungen in der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit sind die romantisch getönten, teilweise an der Grenze auch der Remythisierung stehenden Volkstumsinterpretationen derjenigen, die sich als Anhänger der Demokratie ausgaben, Einwirkungen der aufklärerischen Tradition erkennen ließen oder sogar dem sozialistischen Lager und der marxistischen Konfession nahe standen.

Ich verweise für diese Strömungen wiederum nur auf einzelne Beispiele. Die Reichsschul-Konferenz von 1920 nannte „die Vorbereitung für das Entstehen einer wirklichen Volksgemeinschaft“ – „das letzte Ziel der Volksbildungsarbeit“ (19). In den Richtlinien des Hohenrodter Bundes will man in der Volksbildungsarbeit „den tätigen Willen zum Aufbau eines organisch gestalteten Volksganzen wecken“ (20). An dem aufrichtigen Willen der Verfasser dieser beiden Dokumente, durch ihre Arbeit den Bemühungen um die Festigung der neu entstandenen Demokratie zu dienen, kann kaum gezweifelt werden. Aber die Art, wie hier die Grundzüge und Grundlagen der Demokratie im Zusammenhang mit dem Bild des „Volkes“ charakterisiert werden, signalisiert das sozialgeschichtlich zu verstehende Dilemma zwischen Romantik und Aufklärung oder zwischen der Bedrohung durch Remythisierung in der Romantik und der Aufklärung und ihrer Menschenrechtsidee als Legitimitätsbasis einer parlamentarisch-rechtsstaatlichen Demokratie.

Das durch die Breite und Genauigkeit des Materials imponierende Buch von Fritz Laack „Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung“ (21) hat dieses Dilemma wieder deutlich gemacht, soweit es die Thematik vor allem der sogenannten Neuen Richtung und des Hohenrodter Bundes angeht. Der Verfasser wendet sich ausdrücklich dagegen, die genannten Bewegungen zwischen Romantik und Aufklärung anzusiedeln. Die Vertreter dieser Richtungen haben sich, nach seiner Meinung, weder als Romantiker noch als Rationalisten betrachtet, sondern als Realisten (S. 1). Die Begriffe Romantik und Aufklärung waren für die damaligen Volksbildner negativ akzentuiert, so sagt er. Diese negative Akzentuierung

war mit der Interpretation der Romantik als gefühlsvoller Schwärmerei und der Aufklärung als Verstandesbildung verbunden. In diesem Sinne freilich waren die Vertreter der Neuen Richtung weder das eine noch das andere. Aber die Interpretation dieser Ausdrücke manifestiert gerade das Dilemma, zwischen Romantik und Aufklärung plazierte zu sein. Laack plädiert mit Recht dafür, die damals gängige Sprache aus der Zeit zu verstehen. Und das gerade gelingt ihm in der Darstellung der damaligen Entwicklung insofern, als er auch jetzt noch ganz aus dem Klima der damaligen Zeit heraus über die Periode berichtet. Natürlich war die Zusammensetzung des Hohenrodter Bundes und der sogenannten Neuen Richtung so vielfältig, daß sich jede vereinfachende Klischeebildung verbietet. Immerhin konnte man sich doch zu einer bestimmten Zeit auf die oben zitierten Richtlinien einigen. Soweit sich später in der Erwachsenenbildung Kontroversen zeigten, faßt Laack sie als Generationsunterschied etwa zwischen von Erdberg und Mockrauer auf, wobei er Mockrauer als Vertreter der Richtung charakterisiert, die – ohne eine idealistische oder emotionale Komponente – mehr an den parlamentarischen Institutionen der Demokratie orientiert war. Er nennt diese Richtung wirklichkeitsbezogener und zweckbestimmter. Diese Charakterisierung allerdings ist nur sehr schwer mit der von ihm gegebenen Versicherung zu vereinbaren, daß die Vertreter der Neuen Richtung alle zusammen als Realisten angesehen werden können.

Eine der führenden Personen der Neuen Richtung, R. v. Erdberg, läßt in seiner Entwicklung und Gedankenarbeit das für die deutsche Geschichte spezifische Dilemma der damaligen Krisenzeit in der Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung am eindrucksvollsten erkennen. Das zeigt sich schon in der Anfangsperiode der sogenannten Neuen Richtung. In einem Aufsatz von 1911 (22) analysiert v. Erdberg Bildung als ein Intensivverhältnis zur Kultur und postuliert, daß es nur ein Bildungsideal und nur eine Weltanschauung geben könne, „die den Anspruch auf absolute Richtigkeit erheben kann“ (S. 375). Er beklagt das Fehlen einer solchen einheitlichen Weltanschauung, „die alle Gegensätze und Widersprüche aufhebt“ (S. 386). In deutlicher Ablehnung der damals vorherrschenden sogenannten verbreitenden Volksbildung drängt er auf die Intensivarbeit gegenüber der massenmäßigen Verbreitung von Kenntnissen und Kulturgütern unter Berücksichtigung der individuellen Erlebniswelt. Hier kamen auch die ersten Ansätze der für die Neue Richtung kennzeichnenden pädagogischen Neuerungen in den arbeitgemeinschaftlichen Formen der Volksbildungsarbeit zum Vorschein, mit denen die Neue Richtung sicherlich einen ihrer wesentlichen Beiträge zur didaktisch-methodischen Entwicklung in der Praxis der Erwachsenenbildung geliefert hat.

So verlangt Erdberg, daß man dem Volk nicht die fertigen Ergebnisse der Wissenschaft präsentiert, sondern daß man es einführt „in die ungeheure Geistesarbeit“, die „zu dieser oder jener Wahrheit geführt hat“. Die Forderung nennt er berechtigt, „daß dem Volk die Wissenschaft in diesem Sinne erschlossen wird“ (S. 387), womit er gegen die Vorlesungsform der damaligen Universitätsausdehnungsbewegung polemisiert. Aber dann, und in einem unübersehbaren Wider-

spruch zu dieser Auffassung von Volksbildungsarbeit und Wissensvermittlung, formuliert er in der Hinwendung zur individuellen Erlebniswelt einen Bildungsbegriff, wonach Unwissenheit und Bildung kein einander ausschließender Gegensatz sei (S. 367). Gebildet sein könne auch der, „der zwei oder drei treffliche Bücher liest und sich ganz zu eigen macht“ und der sich überhaupt eine kleine Umwelt nach eigenem Maßstab gestaltet. Eine solche Bildungsvorstellung läuft auf die Anerkennung etwa auch der bäuerlichen oder handwerklichen traditionsgeleiteten Lebensführung hinaus. Damit wird Bildung auch mit jeder traditions gelenkten Lebensführung identifiziert. Aber der Bildungsbegriff der Aufklärung im 18. Jahrhundert signalisierte gerade die Auflösung der traditions gelenkten Lebensführung in der ständischen Zeit und proklamierte Bildung als eine die traditions gelenkte Lebensführung ersetzende Leitlinie paradigmatischer Lebensführung und Wissensaneignung und Wissensverarbeitung (23).

Diese Zeilen zeigen auf der anderen Seite die Einflüsse der von der Romantisierung des Bildungsbegriffes ausgehenden Vorstellungswelt. Damit wird die Bedeutung des organisierten Lernens und der Wissensverarbeitung im Bildungsprozeß depraviert. Hier finden sich die Ansatzpunkte seiner gegen die Aufklärung gerichteten Polemik, wie er sie später noch deutlicher formulierte: „Es wurde (in der Vergangenheit der verbreitenden Volksbildung) eine Ehrfurcht vor dem Wissen gezüchtet“, und damit wurde an die Stelle der „Seele“ „der nüchterne, kalte, denkende und berechnende Verstand gesetzt“ – „auch hierin erkennen wir den Einfluß der Aufklärung“. In dieser Sprache verwandte Erdberg die von der Romantik gelieferte Argumentationsform gegen die Aufklärung. Darin manifestierte er selbst nicht nur sein gebrochenes Verhältnis zur Aufklärung. Außerdem identifizierte er die gebrochene Aufklärung der verbreitenden Volksbildung der wilhelminischen Zeit mit *der* Aufklärung. Damit wird nur noch einmal der sozialgeschichtliche Hintergrund für das „Sich-schwer-Tun“ mit der Aufklärung in Deutschland ins Blickfeld gerückt (24).

Das alles zeugt von der Bedeutung der spätrömantischen Einflüsse auf die deutsche Bildungsgeschichte. Erst wenn man aus dieser Sicht auch die eine remythisierende Regression anzeigenden Züge in der Krisendeutung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit unverstellt zur Kenntnis nimmt, ist man in der Lage, in diesen Deutungen die vielen kleinen Bäche zu erkennen, die sich zu einem großen Strom totalitärer Mentalität haben vereinigen können, ohne daß alle Repräsentanten dieser Deutungen sich darüber klar waren oder daß sie es etwa bewußt beabsichtigt hätten. So erklärt sich auch die von Fritz Laack wiedergegebene Deutung des langsamen, von beiden Seiten in seiner Bedeutung zunächst nicht erkannten Übergangs vom Weimarer zum Hitler-Regime. „Die Zäsur des 30. Januar scheint von den führenden Personen der deutschen Erwachsenenbildung zunächst nicht begriffen worden zu sein“ (a.a.O., S. 398). Diese Feststellung, die Zäsur zunächst nicht begriffen zu haben, trifft nicht nur auf die Vertreter der Erwachsenenbildung, sondern auf einen sehr großen Teil der Politiker in der Weimarer Zeit zu. Dies wird mit der Deutung erklärt, daß der Nationalsozialismus Begriffe (wie Volksgemeinschaft, Volkszerstörung, Volkser-

neuerung, Volksordnung, Volksbildung, W.S.) *pervertiert* habe (a.a.O., S. 664). Der Begriff der sogenannten Perversion kann hier nicht im einzelnen analysiert werden. Dabei kommt es sehr darauf an, genauer zu bestimmen, was angeblich pervertiert wurde. Nimmt man die in der okzidentalen Entwicklung ausgebildete Humanitätsidee und die in der Aufklärung proklamierte Menschenrechtsidee als Legitimitätsbasis der rechtsstaatlich-parlamentarischen Demokratie als Bemessungsmaßstab, dann begann in der romantischen Umdeutung des universalen Individualismus und des humanen Solidarismus und in der die Humanitätsidee rückgängig machenden Remythisierung der Weltinterpretation bereits die sogenannte Perversion. Eine der möglichen weiteren Regressionen auf die archaische Stufe der Hordenmentalität der Neandertaler in der nationalsozialistischen Variante des Totalitarismus war nur eine darin potentiell angelegte Möglichkeit. In einer solchen Perspektive nimmt sich die Krisendeutung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit und die „Perversion“ durch den Nationalsozialismus grundlegend anders aus.

Im übrigen tauchten die Probleme nicht nur auf der sogenannten „völkischen“ Seite des Spektrums, sondern auch auf der marxistischen und sozialistischen Seite der damaligen Erwachsenenbildung auf. (Über diesen Zweig der Entwicklung siehe meinen Aufsatz über Grundwerte (25).)

Erwachsenenbildung und Krise in der Bundesrepublik Deutschland

Nach einer Periode, in der die Erwachsenenbildung und die Volkshochschule im Hitler-Regime noch fortbestehen konnte, um dann von der Schulung im Dienste des Regimes abgelöst zu werden, begann sich die freie Erwachsenenbildung nach dem 2. Weltkrieg in der Zeit der „Ernüchterung“ in der Bundesrepublik neu zu etablieren. Zum Wiederaufbau einer freien Erwachsenenbildung haben z.T. die noch aus der Weimarer Zeit stammenden Erwachsenenbildner Bedeutendes beigetragen, und Nachklänge der in der Weimarer Zeit formulierten Probleme sind in den ersten Jahren nach dem 2. Weltkrieg noch zu spüren gewesen. Darüber darf man auch nicht die Einflüsse von seiten der Besatzungsmächte und von seiten der aus der anglo-amerikanischen oder skandinavischen Emigration zurückkehrenden Personen vergessen.

Insgesamt aber entstand zunächst eine Erwachsenenbildung, in der während der Wiederaufbauperiode neuartige Gesichtspunkte auch in der Beurteilung der vergangenen Krise aufgenommen wurden. Das beruhte auf vielen verschiedenen Faktoren, stand aber vor allem auch mit der Tatsache in Verbindung, daß sich die Sozialstruktur der Bundesrepublik in einigen wichtigen Punkten geändert hat. Die halbfeudale Überformung ist verschwunden und hat einer Sozialstruktur Platz gemacht, die der unter bürgerlicher Führung in westlichen Ländern geschaffenen Basis einer parlamentarisch-rechtsstaatlichen Demokratie bedeutend angenähert worden ist. Deswegen hat sich bisher, wenn auch für viele überraschend, die vom Bekenntnis zur Menschenrechtsidee als Legitimitätsbasis

ausgehende demokratische Organisation als relativ stabil erwiesen. Das hat auch der durch gesetzliche Sicherung mit der demokratischen Staatsform verbundenen Erwachsenenbildung ihr neues und besonderes Gepräge gegeben, in dem die überkommenen Bildungstraditionen des deutschen klassischen Idealismus und seiner Romantisierung zwar nicht verschwunden, aber doch in den Hintergrund getreten sind. Und das hat für das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung in ihren verschiedenen Richtungen angesichts neuer und seit den sechziger Jahren sich ausbreitender Krisensymptome eine nicht unwichtige Rolle gespielt.

Es müssen drei Dimensionen der neueren Krise hervorgehoben werden. Von diesen drei Dimensionen haben sich zwei, die marktwirtschaftliche und die mit der industriellen technischen Veränderung zusammenhängende, bereits in der zweiten Hälfte der 60er Jahre zu zeigen begonnen, während die dritte, die ökologische Dimension, erst im Laufe der siebziger Jahre in vollem Umfang deutlich geworden ist. Die für die Erwachsenenbildung und in ihrem eigenen Rollenverständnis aktuell gewordenen Probleme der Krisendeutungen standen unter dem Eindruck der die Krisenbestimmung manifestierenden Protestbewegungen und ihrer Kriseninterpretationen.

Von diesen Bewegungen wurden in den sechziger Jahren zunächst hauptsächlich akademische Kreise, in den siebziger Jahren aber auch weit darüber hinausgehend breitere Bevölkerungsgruppen erfaßt. Das Argumentationsmuster der akademischen Protestbewegungen und ihrer Krisendeutungen in den sechziger Jahren entstammte in der Hauptsache dem Gedankenkreis der sogenannten kritischen Theorie. Die Kritik an der spätkapitalistischen Klassenherrschaft, an dem Warencharakter der zwischenmenschlichen Vermittlung und an der Scheinlegitimität der nur formalen und bürgerlichen Demokratie ist zwar modernisiert worden. Aber im Laufe der sechziger Jahre zeigten sich immer deutlicher wieder antiaufklärerische, romantische Züge in der Krisendeutung, die den latenten Fortbestand mancher romantischer Traditionen, wenn auch verändert, zu erkennen gaben. So nannte H. Marcuse in pauschalisierender Eindimensionalität der Analyse unsere industriekapitalistische Welt eine Hölle (26). Er lieferte damit denjenigen Protestlern, wenn vielleicht auch ohne Bewußtsein von der Tragweite seiner Charakterisierung, die Rechtfertigungsargumente für die Auffassung, daß man die Hölle sprengen müsse, weil eine Hölle nicht zu reformieren sei. Und Adorno verkündete mit prophetischer Gestik und mit allen Anzeichen ästhetischen Genusses eine Ontologie der Verzweiflung als das Perennierende (27). Das konnte man als Resultat seiner Angriffe auf das industriekapitalistische System auffassen. Dabei kam die eingehende Analyse der Gegenläufigkeit und der großen Schwingungsbreite auch der industriellen Technik in der Interferenz mit verschiedenen anderen Interdependenzfeldern zu kurz. Auch darin offenbarte sich die Herkunft der Kritik aus dem überkommenen romantischen Argumentationsarsenal. Damit jedoch wurde unter dem stolzen Motto des kritischen Denkens der Prozeß der Denkverwüstung gefördert, den Richard Löwenthal treffend als Rückfall in die Romantik charakterisiert hat. Auch Kolakows-

ki hat in seiner eingehenden Analyse der kritischen Theorie die romantischen Elemente ausgemacht (28). Solche dem Marxismus und der kritischen und neomarxistischen Strömung entstammenden Argumente haben auch in die Literatur der Erwachsenenbildung Eingang gefunden und wurden zur Krisendeutung verwendet. Dennoch haben sie keinen die ganze Erwachsenenbildung und die Volkshochschulen prägenden Einfluß ausgeübt (29). Für die Hinwendung zu den vielfältigen institutionellen Möglichkeiten der Erwachsenenbildung in der Demokratie unter den modernen Bedingungen und bei der Abwehr der romantisch-neomarxistischen Versuche eines Durchmarsches durch die Institutionen hat auch die von Senzky vertretene Systemorientierung der Erwachsenenbildung (30) einen bedeutsamen Beitrag geliefert.

Die ökologischen Probleme in Verbindung mit der Arbeitslosigkeit und den durch internationale Spannungen und industrietechnische Neuerungen erweckten Sorgen wurden hauptsächlich in den siebziger und Anfang der achtziger Jahre durch neue Protestbewegungen wie die Bewegung der Grünen, die Alternativbewegung und zum Teil auch die Friedensbewegung artikuliert. Sie knüpften teilweise an neomarxistische, aber auch an aus der deutschen Jugendbewegung kommende Ansätze an. Diese Bewegungen sind vielfältig und noch ungeformt und lassen sich daher noch nicht auf ein einheitliches Programm fixieren.

In mancher Hinsicht jedoch kann man in diesen Bewegungen eine Response auf die mit den industrietechnischen Neuerungen und ihren unvorhersehbaren Kehrseiten verbundenen Ängste und Desorientierungen erblicken, wie sie bei früheren Umwälzungen dieser Art auch schon zu beobachten waren. Auch an ihnen sind die romantischen Einschläge erkennbar. In manchen Teilen dieser Bewegung wird aber auch ein den Bestand der rechtsstaatlich-parlamentarischen Demokratie gefährdendes Element etwa in solchen Ausdrücken sichtbar, daß Kompromiß kein Lernziel darstelle. Auch in den Aussteigerhaltungen und Rückzugsstimmungen werden die Gefahren gefördert, die man verhindern will, weil sie die Ohnmacht der einzelnen Menschen und der benachteiligten Gruppen nur verstärken und die Möglichkeiten einer rationalen Bewältigung der Krisenprobleme schwächen können. Außerdem finden sich in vielen Gemeinschaftssehnsüchten und organologischen Ganzheitsdeutungen gewisse Andeutungen zu einer neuen remythisierenden Interpretation der Realität. Wenn man von dem Interesse an der Erhaltung der rechtsstaatlich-parlamentarischen Demokratie ausgeht – und diese Ausgangsstellung ist für eine Erwachsenenbildung selbstverständlich, die auf die Unterstützung aus öffentlichen Mitteln angewiesen ist –, dann sollte man zunächst an die im Vergleich zur Weimarer Zeit veränderte soziale Struktur erinnern, die einen Fortgang dieser Krisenentwicklung wie damals unwahrscheinlich macht.

Umso wichtiger allerdings ist auch die Einsicht in die durch die rechtsstaatlich-parlamentarische Demokratie gebotenen Möglichkeiten, bei den Bemühungen um rationale und also gewaltlose Lösungen der auftauchenden Krisenprobleme einen zwar nicht zu überschätzenden, aber doch nicht unwichtigen Beitrag zu leisten. Das berührt die Funktion der Erwachsenenbildung in einer solchen Kri-

sensituation als Forum, auf dem die vielfachen Ängste und Sorgen der Bevölkerung artikuliert, zur Sprache kommen und zur Diskussion gestellt werden können und sollen – in Abwehr aller Versuche, die Artikulation zu unterdrücken, weil das vor allem den Bestand der Demokratie auf die Dauer mehr in Gefahr bringen könnte als die Offenheit der Aussprache.

Der Ausdruck „rational“ provoziert meist die Frage, was mit dem Wort gemeint sei, angesichts der reichhaltigen Diskussion über Zweckrationalität, Wertrationalität, substantielle, instrumentelle oder empanzipatorische Vernunft etc. Ich denke bei dem Wort „rational“ an die Möglichkeit der interindividuellen Verständigung unter Beachtung des Postulats der logischen Widerspruchsvermeidung, der in einem Rahmen ausdrücklich formulierten Sprachgebrauchskonsistenz und der Bereitschaft, Konsequenzen zu ziehen und zu überprüfen. Diese kommunizierende Rationalität der zwischenmenschlichen Verständigung bildet auch die Voraussetzung dafür, sich über die verschiedenen Begriffe der Rationalität überhaupt verständigen zu können. Das ist mit der rationalen Verständigung gemeint, die auf dem Forum der Erwachsenenbildung die Kommunikation und auch die Einsicht in die komplexen Strukturen unserer Gesellschaft und in die Notwendigkeit, zu Kompromissen zu gelangen, ermöglicht.

Die Erwachsenenbildung ist nur eine unter vielen und keineswegs die einflußreichste Institution, die für den Bestand der Demokratie von Bedeutung sein kann. Aber ihre Bedeutung wird zunehmen, wenn sie sich selbst gegen jeden Rückfall in die Romantik absichert, die Krisenstimmungen so ernst nimmt, wie sie sind, und zur sozialen Integration in der modernen und komplizierten Gesellschaft das ihre beiträgt.

Anmerkungen

- (1) H. Mattmüller: Der Begriff der geistigen Krise in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1975
- (2) H. Tietgens (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Göttingen 1969
- (3) F. Laack: Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1984, z.B. S. 123, 357; außerdem s. J. Henningsen: Die neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart 1960, S. 43
- (4) So ist z.B. der Verfasser eines der wichtigsten Dokumente der Aufklärung, der Menschenrechtsdeklaration von 1776, Thomas Jefferson oder Thomas Paine als Verfechter der Menschenrechtsidee im anglo-amerikanischen Bereich, oder Lessing im deutschen Bereich als klassischer Vertreter der Aufklärung keineswegs als bloßer Verstandesmensch ohne emotionale Spontaneität oder bloßer Wissensverbreiter zu interpretieren. Die Repräsentanten der politisch wirksam gewordenen Spätromantik in Deutschland, wie z.B. Adam Müller, der spätere Schlegel, Schelling oder Hegel, waren keine bloß gefühlsbetonten Schwärmer.
- (5) H.-G. Gadamer: Wahrheit und Methode. Tübingen 1965²; s. dazu auch W. Strzelewiecz: Bildungssoziologie, a.a.O., S. 93

- (6) S. dazu: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Taschenbuchausgabe 1973, S. 20/21; H. Nohl hat die idealistisch-romantische Strömung als die deutsche Bewegung bezeichnet, H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/Main 1949³
- (7) Das Wort mythisch wird hier im engeren Sinne als Bezeichnung für die Weltinterpretation einer in den alten Mythen festgehaltenen Erlebnisstruktur gebraucht, in der auf einer der frühkindlichen Stufe entsprechenden Individuation keine genauen Erlebnis-einsichten in die Unterschiede zwischen Individuum und Umwelt, belebt und unbelebt, beseelt und unbeseelt, bestanden haben. S. dazu auch: E. Cassirer: Die Begriffsform im mythischen Denken. Berlin 1922; W. Stern: Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig 1930; W. Strzelewicz: Die Symbolfunktion der Ausdrücke Bildung und Lernen. In: Wissenschaft, Bildung und Politik. Braunschweig 1980
- (8) R. Minder: Kultur und Literatur in Deutschland und Frankreich. Frankfurt/ Main 1962, S. 25-26
- (9) H. Plessner: Das Schicksal des deutschen Geistes im Ausgang seiner bürgerlichen Epoche. Zürich/Leipzig 1935
- (10) Zur Geschichte, Eigenart und weiteren Auswirkung der deutschen Jugendbewegung: W. Laqueur: Die Deutsche Jugendbewegung. Köln 1962; H. Pross: Jugend, Eros, Politik. Bern/München 1964; Th. Wilhelm (Hrsg.): Grundschriften der Jugendbewegung. Düsseldorf/Köln 1963
- (11) H. Reinwald, Leiter der Hamburger Fichte-Volkshochschule 1917, zit. nach H. Mattmüller, a.a.O., S. 95
- (12) Dazu siehe W. Strzelewicz: Der Kampf um die Menschenrechte. Frankfurt/Main 1971, ders.: Erwachsenenbildung im Horizont der Grundwertediskussion und der Menschenrechtsidee. Weltenburger Akademie, Bd. XI, 1983
- (13) A. Hitler: Mein Kampf, 1. Aufl., 1925, zit. nach Aufl. 1939, S. 373
- (14) H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland, zit. nach der 3. Aufl., Frankfurt/Main 1943, S. 51
- (15) Alfred Rosenberg: Der Mythos des 20. Jahrhunderts. München 1930, zit. nach Aufl. von 1935, S. 678
- (16) H. Freyer: Das geschichtliche Selbstbewußtsein des 20. Jahrhunderts. Leipzig 1938², S. 25
- (17) E.R. Huber: Verfassungsrecht des großdeutschen Reiches. Hamburg 1939, S. 155, 195
- (18) Z.B. A. Reinwald spricht von völkischer Weltanschauung, s. Mattmüller, a.a.O., S. 85; M. Maurenbrecher spricht vom Landvolk, darin die Rassenreinhaltung, zit. nach Mattmüller, a.a.O., S. 90; v. Hoff, a.a.O., S. 91, bei Mattmüller; s. weitere Zitate über rassische Deutschkunde, Mattmüller, a.a.O., S. 93, S. 89
- (19) Mattmüller, a.a.O., S. 101
- (20) Mattmüller, a.a.O., S. 101
- (21) Bad Heilbrunn 1984
- (22) Volksbildungsarchiv 1911, v. Erdberg: Die Grundbegriffe der Volksbildung

-
- (23) Dazu auch W. Strzelewicz, 1. Kapitel in: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, a.a.O.; und Bildungssoziologie, in: R. König: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 14, Stuttgart 1979
- (24) Daß diese Darstellungen einiger der wichtigsten Vertreter der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit in ihrer Krisendeutung nicht in jeder Hinsicht die tatsächliche Praxis und auch statistische Forschung in der Erwachsenenbildung der damaligen Zeit wiedergeben und daß z.B. am Anfang der dreißiger Jahre in der sogenannten Prerower Formel neue Kompromißversuche zwischen verschiedenen Richtungen aufgetaucht sind, sei der Vollständigkeit halber hier angemerkt.
- (25) S. dazu meine Deutung der Grundwertediskussion, in: Weltenburger Akademie, Bd. XI, 1983, S 9 ff.; auch: R. Löwenthal: Gesellschaftswandel und Kulturkrise. Frankfurt/Main 1976
- (26) H. Marcuse: Der eindimensionale Mensch. Neuwied 1968³, S. 27
- (27) Th.W. Adorno: Brief an Hochhuth. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 10.6.1967, Nr. 132; dazu auch. W. Strzelewicz: Wissenschaft, Bildung und Politik. Braunschweig 1980, S. 108
- (28) R. Löwenthal: Der romantische Rückfall. Stuttgart 1970; zum Problem der Kulturkrise: R. Löwenthal: Gesellschaftswandel und Kulturkrise, a.a.O.; dazu auch: W. Strzelewicz: Grundwertediskussion, a.a.O.; zum romantischen Kern in der kritischen Theorie s.a.: L. Kolakowski: Die Hauptströmungen des Marxismus, München 1978, 3 Bd., S. 409
- (29) Ich verweise nur auf einige Beispiele: B. Dieckmann, u.a.: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele. Braunschweig 1973; W. Markert: Erwachsenenbildung als Ideologie. München 1973; O. Negt: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt/Main 1972³; dazu auch meine kritischen Einwände: Probleme der Soziologie in der Kritik an der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. In: Weltenburger Akademie, Bd. IX, 1981, S. 41 ff.
- (30) K. Senzky: Systemorientierung der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1977

Martin Kohli

Erwachsenensozialisation

1 Ausgangspunkt

Die Sozialisationsforschung hat, ebenso wie die Erziehungswissenschaft, die Bildungsprozesse im Erwachsenenalter lange außer acht gelassen. Das „Jahrhundert des Kindes“ ist zumindest in der Wissenschaft Realität geworden. Die Forschung über Sozialisation in den frühen Lebensphasen ist eine weitere Stufe der „Entdeckung der Kindheit“, die im 17. und 18. Jahrhundert begonnen hat. Heute zeichnet sich in der Sozialisationsforschung erstmals ein Rückgang der Auffassung von der determinierenden Wirkung früher Erfahrungen und damit eine stärkere Hinwendung zur Erwachsenensozialisation ab.

Der vorliegende Artikel ist eine kurze Darstellung der bisherigen Ergebnisse dieser Wende. Es handelt sich um einen Überblick in soziologischer Perspektive. Damit ist zum einen, in Abhebung von der erziehungswissenschaftlichen Schwerpunktsetzung, gemeint, daß hier die alltäglich ablaufenden Sozialisationsprozesse und nicht die intentional gesteuerten Prozesse im Rahmen spezifischer Bildungsveranstaltungen im Mittelpunkt des Interesses stehen (zum Verhältnis beider vgl. 5). Zum andern sollen – in Abhebung von der entwicklungspsychologischen Sicht – der Lebenslauf und die Lebensphasen nicht von vornherein in der Dimension psychischer Entwicklung, sondern als Elemente der Gesellschaftsstruktur untersucht werden (vgl. 3).

Die theoretische Literatur zu dem oben umrissenen Thema ist noch relativ schmal und hinter der Entwicklung der allgemeinen Sozialisationstheorie zurückgeblieben (vgl. 2). Dagegen gibt es bereits sehr viele empirische Arbeiten zu einzelnen Bereichen und Prozessen der Erwachsenensozialisation, um so mehr, als dazu auch solche zu rechnen sind, die primär andere Ziele verfolgen und sich auf andere zentrale Begriffe stützen; daraus kann hier nur eine kleine Auswahl präsentiert werden (vgl. 4). Zu einzelnen Themen liegen systematische Literaturübersichten vor, auf die an den entsprechenden Stellen hingewiesen wird, andere Themen sind noch weniger kodifiziert. Einige Fragen sind ausführlicher in einem 1980 erschienenen Artikel über lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung behandelt (vgl. KOHLI 1980).

2 Überblick über den Forschungsstand

Die explizite Thematisierung der Erwachsenensozialisation als eines wichtigen Teilbereichs der Sozialisationsforschung beginnt mit den beiden Arbeiten von BRIM (vgl. 1966, 1968a); die erste liegt – leider in einer verheerenden Überset-

zung – inzwischen auch deutsch vor (vgl. BRIM 1974). Vom selben Autor stammt der Artikel „Adult Socialization“ (BRIM 1968b) in der *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Diese Arbeiten, die im wesentlichen in der Tradition des Parsonsschen Struktur-Funktionalismus stehen, sind für die Folgezeit bestimmend geworden. Es gibt daneben einzelne frühe Arbeiten mit abweichender theoretischer Grundorientierung, so im Rahmen des Symbolischen Interaktionismus (vgl. BECKER 1964), die aber zunächst weniger beachtet wurden.

In den USA wurde, auf gleicher theoretischer Grundlage und zum Teil direkt an Brim anknüpfend, die Erwachsenensozialisation in der Theorie der Altersschichtung (vgl. RILEY u.a. 1972) unter Lebenslaufgesichtspunkten konzeptualisiert. Diese Theorie ging von gerontologischen Fragestellungen aus; die Autorinnen legten deshalb das Schwergewicht auf die Sozialisation im mittleren und höheren Alter (vgl. RILEY u.a. 1969, ROSOW 1974). Ein zweiter Strang ist die Entwicklungspsychologie des Lebenslaufs (vgl. BALTES/ECKENSBERGER 1979), in deren Rahmen auch einzelne Beiträge aus eher soziologischer Sicht entstanden. In neuester Zeit konvergieren die von Brim und Baltes begründeten Forschungstraditionen in einer Reihe von jährlichen Publikationen, deren zweiter Band inzwischen vorliegt (vgl. BALTES/BRIM 1979). Einen Überblick über die amerikanische Forschung vermitteln MORTIMER/ SIMMONS (vgl. 1978).

Die deutschsprachige Diskussion (vgl. den Überblick von GRIESE 1979b) hatte zunächst kritisch an dem Essay von BRIM (vgl. 1974) ein (vgl. GRIESE 1976, HARTMANN 1974). Andere Beiträge stellen Sozialisation in die Perspektive des Lebenslaufs (vgl. HURRELMANN 1976; vgl. KOHLI 1976, 1978; vgl. WURZBACHER 1977). In jüngster Zeit hat das Interesse an Erwachsenensozialisation stark zugenommen und zu eigenständigen theoretischen und empirischen Leistungen geführt (vgl. GRIESE 1979 a, NAVE-HERZ 1981).

Um den Ausgangspunkt der theoretischen Diskussion über Erwachsenensozialisation zu verdeutlichen, soll das Modell von BRIM (vgl. 1974) kurz vorgestellt werden:

Entsprechend seinem theoretischen Grundansatz geht Brim zunächst auf die gesellschaftlichen Funktionen von Erwachsenensozialisation, das heißt auf ihre *Notwendigkeit* ein. Er fragt nach den Veränderungen in den Lebensbedingungen, die, wenn die Individuen den an sie gestellten Erwartungen gerecht werden sollen, einen Bedarf an Sozialisation schaffen. Dabei weist er einerseits auf die Abfolge von unterschiedlichen Positionen im Lebenslauf und die damit gegebenen Veränderungen in den gesellschaftlichen Erwartungen an das Individuum hin, andererseits auf Mobilität und sozialen Wandel. Ersteres ist auch in stabilen Gesellschaften gegeben. Brim bezieht sich hier auf die Überlegungen von BENEDICT (vgl. 1978). Diese hatte in Anlehnung an kulturanthropologisch-vergleichende Sichtweisen darauf hingewiesen, daß die Diskontinuität der Verhaltenserwartungen, denen ein Individuum während seines Heranwachsens ausgesetzt ist, in westlichen Kulturen übertrieben hoch sei und für die jungen Erwachsenen zu besonderen Schwierigkeiten führe, daß aber gewisse Diskontinuitäten universell gegeben seien. Eines ihrer Beispiele dafür ist der Bereich der

Sexualität; es ist schon aus biologischen Gründen undenkbar, daß Kinder bereits auf die Verhaltenserwartungen hin sozialisiert werden, denen sie als Erwachsene gegenüberstehen. Das hat zur Folge, daß sie im Übergang zum Erwachsenenalter umlernen müssen.

Soweit später (etwa im Übergang vom aktiven Erwachsenen zum „Alten“) weitere Diskontinuitäten auftreten, ist Sozialisation auch später erforderlich. In komplexen Gesellschaften mit raschem sozialem Wandel verstärkt sich diese Notwendigkeit.

Brim nennt zwei *funktionale Alternativen* zur Erwachsenensozialisation: die Vorwegnahme späterer Rollenanforderungen in früheren Sozialisationsprozessen (antizipatorische Sozialisation) und eine Erziehung zur Flexibilität; beide können Sozialisation im Erwachsenenalter allerdings nur entlasten, nicht jedoch überflüssig machen.

Für Erwachsenensozialisation nimmt Brim prinzipielle *Grenzen* an. Sie sind zum einen biologischer Art, zum anderen folgen sie aus der Last des früheren Lernens oder aus dem Fehlen von früheren Lernprozessen, die die Voraussetzung für spätere bilden. Aufgrund dieser Grenzen kommt es nach Brim in der Erwachsenensozialisation zu einer Verlagerung der *Inhalte*: Erwachsenensozialisation beschäftigt sich vorwiegend mit manifestem Rollenverhalten und weniger mit den dazu notwendigen Grundlagen, nämlich Werten und Motivationen. Wo diese den Rollenerwartungen nicht entsprechen, werden manchmal „[...] Bemühungen um Resozialisation in Gang gesetzt, aber meistens hält man korrigierende Maßnahmen bei diesen Personen für eine aussichtslose Sache und sperrt sie ein oder ignoriert sie oder drängt sie in unbedeutende Außenseiterpositionen ab [...] Die Gesellschaft ist bei Erwachsenen im Gegensatz zu Kindern kaum bereit, Zeit auf die Beeinflussung von Werten und Motiven zu verschwenden“ (BRIM 1974, S. 28).

Die wichtigste Veränderung im *Verhältnis zum Sozialisationsagenten* ist diejenige in Richtung auf geringere Affektivität und Abhängigkeit. Als eine der seltenen Ausnahmen, in denen Erwachsenensozialisation in einer ebenso affektiv und durch Abhängigkeit geprägten Beziehung abläuft wie Sozialisation in der Kindheit, erwähnt Brim das Beispiel der religiösen Bekehrung; nur unter solchen Bedingungen können seiner Auffassung nach noch grundlegende Veränderungen, ähnlich denen in der Kindheit, auftreten.

Dieses Modell ist im folgenden weiter differenziert worden und stimmt auch mit der Grundkonzeption zahlreicher empirischer Untersuchungen überein. Insgesamt ist jedoch, auf die USA bezogen, der Einschätzung von MORTIMER/SIMMONS (vgl. 1978, S.421) zuzustimmen, daß trotz der Vielzahl von neueren Studien im Bereich der Erwachsenensozialisation keine systematische Theorieentwicklung stattgefunden hat.

Im deutschen Sprachbereich ist dagegen nach den Arbeiten, die sich um eine Rezeption und Kritik des rollentheoretischen Modells bemühten, eine zweite Generation von Arbeiten entstanden, die auf der Grundlage anderer Ansätze neue theoretische Vorschläge machen. Damit wird versucht, die neueren Ent-

wicklungen in der allgemeinen Sozialisationstheorie (oder in einzelnen zentralen Bereichen, etwa der Sozialisation durch Arbeit) für die Erforschung der Erwachsenensozialisation fruchtbar zu machen und deren theoretischen Rückstand aufzuholen (vgl. GRIESE 1979 a, NAVE-HERZ 1981).

Im folgenden werden in der Auseinandersetzung mit dem rollentheoretischen Modell einige inhaltliche Punkte skizziert, die für die theoretische Weiterentwicklung wichtig sind. Die Diskussion darüber wird zum Teil in den beiden nächsten Abschnitten weitergeführt; es ist aber klar, daß viele Fragen noch offenbleiben müssen. Immerhin läßt sich damit auch andeuten, welche Impulse eine entwickelte Theorie der Erwachsenensozialisation ihrerseits der allgemeinen Sozialisationstheorie geben könnte:

Erstens sollte, wenn von Erwachsenensozialisation gesprochen wird, der Begriff „Erwachsener“ nicht einfach als unproblematisch betrachtet werden, denn damit übernimmt der Forscher das gesellschaftlich gegebene Vorverständnis, statt dieses seinerseits zum Gegenstand der Analyse zu machen. Dazu ist eine Betrachtung des Erwachsenenlebens im Rahmen einer Soziologie des Lebenslaufs erforderlich (vgl. 3.1). BRIM (vgl. 1974) scheint mit seinem Titel eine solche Betrachtung zu versprechen, geht aber nicht auf die Charakterisierung des Erwachsenenalters als einer sozial verfaßten Lebensphase und damit als Teil des Lebenslaufs ein. Auch die Theorie der Altersschichtung (vgl. RILEY u.a. 1972) verzichtet auf eine inhaltliche Analyse der Lebensphasen und damit auf eine Beantwortung der Frage, mit *welchen* gesellschaftlichen Anforderungen sich Erwachsene konfrontiert sehen und wie diese mit den grundlegenden Strukturmerkmalen der betreffenden Gesellschaften zusammenhängen.

Zweitens wirft der funktionalistische Sozialisationsbegriff verschiedene Schwierigkeiten auf. Eine davon, die von Kritikern massiv hervorgehoben wird (vgl. GRIESE 1976, HARTMANN 1974), ist die Gleichsetzung von Sozialisation und Anpassung an gegebene Rollenerwartungen. Es läßt sich darüber streiten, ob *jede* funktionalistische Sozialisationstheorie notwendig zu einer solchen Gleichsetzung tendiert, aber zumindest BRIM (vgl. 1974, S.3) legt sich explizit darauf fest. Das Argument der wissenschaftlichen Arbeitsteilung, das Brim zur Begründung seiner begrifflichen Orientierung heranzieht, überzeugt hier nicht; denn die Übernahme von vorgegebenen Rollenerwartungen und die Herausbildung einer individuellen Persönlichkeit lassen sich nicht trennen, sondern sind Aspekte ein und desselben Prozesses. Darüber hinaus führt ein solches Begriffsverständnis zu einer vorschnellen Beschränkung auf „sozial notwendige“ Prozesse. Statt dessen sollte die ganze Bandbreite von psychischen Veränderungen im Erwachsenenleben einbezogen werden, wozu Konzepte der psychischen Organisation erforderlich sind. Besonders fruchtbar sind Entwicklungsmodelle, die Entwicklung als Folge hierarchisch geordneter Stufen oder Strukturen auffassen, beispielsweise entwicklungslogische Modelle im Anschluß an Piaget und Kohlberg, psychoanalytische Stufenmodelle (Erikson) oder Modelle der hierarchischen Organisation von Bedürfnissen (vgl. MASLOW 1970).

Drittens ist im Zusammenhang mit dem obigen Punkt darauf hingewiesen wor-

den (vgl. HARTMANN 1974), daß es falsch ist, Sozialisation als einseitigen Prozeß zu verstehen, in dem sich nur der Sozialisand verändert; vielmehr beeinflusse dieser seinerseits den Sozialisator (oder die sozialisierende Instanz). Diese Betonung der Reziprozität von Sozialisationsprozessen ist prinzipiell zweifellos richtig; allerdings wird dabei nicht selten das Machtgefälle in solchen Prozessen unterschätzt und der Einfluß des Sozialisanden überbewertet.

Viertens ist unabhängig von der Reziprozität der Einflußnahme eine andere theoretische Umorientierung sinnvoll: Personen sind äußeren Einflüssen nicht passiv ausgesetzt, sondern gehen aktiv mit ihnen um und verarbeiten sie. Auf ein solches handlungstheoretisches Modell konvergieren Ansätze mit sonst ganz unterschiedlichen Hintergründen; das Spektrum reicht von interaktionistischen und phänomenologischen über materialistische bis zu kognitionspsychologischen Hintergründen (vgl. DÖBERT u. a. 1977). Gerade für Sozialisationsprozesse gilt: Personen entwickeln und verändern sich in der Auseinandersetzung mit Aufgaben, der Definition und Lösung von Problemen und dem reflektierten Umgang mit ihrer materiellen und sozialen Umwelt.

Fünftens führt das handlungstheoretische Modell auch zu einer anderen Konzeptualisierung der Sozialisationseffekte, das heißt zu einer andern Auffassung der sozialisierten Person. Es geht nicht mehr nur um inhaltliche Übereinstimmung mit oder Divergenz zu sozialen Erwartungen, sondern um allgemeine Handlungsfähigkeit und um spezifischere Handlungsdispositionen, wie sie in den neueren Beiträgen zur allgemeinen Sozialisationstheorie im Mittelpunkt stehen. Sechstens ist es für Erwachsene charakteristisch, daß sie selber an der Wahl ihrer Lebensverhältnisse und damit an der Wahl der Sozialisationsprozesse, denen sie sich aussetzen, beteiligt sind (so bei der Wahl von Ehepartnern, Arbeitsplätzen, Freizeitaktivitäten). BRIM (vgl. 1968a) trägt diesem Sachverhalt Rechnung, indem er auf die Bedeutung selbstinitiiertter Sozialisation hinweist; er sieht darin einen wesentlichen Unterschied zur Sozialisation in der Kindheit. Darüber hinaus ist aber zu fragen, inwieweit durch die zeitliche Abfolge solcher Sozialisationsprozesse eine eigene Dynamik entsteht, etwa indem im beruflichen Bereich Personen mit ungünstigen Handlungsdispositionen in Arbeitsverhältnisse gelangen, die diese noch verstärken, so daß sich ein „Teufelskreis“ bildet (vgl. KOHN/SCHOOLER 1978). Solche Prozesse haben die Wirkung, daß sich die Unterschiede zwischen Individuen, die zu Beginn des Erwachsenenlebens bestehen, mit der Zeit vertiefen oder kumulieren.

Siebtens sollte geklärt werden, inwieweit eine Parallele zwischen Sozialisationsprozessen im Erwachsenenalter und Altersprozessen besteht, wieweit also die Erforschung der Erwachsenensozialisation sich auf die Befunde und Modelle der Altersforschung stützen kann. Eine interessante Frage in diesem Zusammenhang ist die nach dem Verhältnis von Aufbau- und Abbauprozessen. Gibt es in den letzten Lebensphasen Prozesse des Abbaus nicht nur von körperlicher Leistungsfähigkeit, sondern auch von Handlungsfähigkeit? Eine Bejahung dieser Frage hätte weitreichende theoretische Implikationen auch für entwicklungslogische Stufenkonzeptionen.

3 Erwachsenensozialisation im Lebenslauf

3.1 Das Erwachsenenalter als Lebensphase

Die Sozialisationsforschung hat bisher die alltägliche Sichtweise übernommen und das aktive Erwachsenenalter nicht nur als für Sozialisation irrelevant betrachtet, sondern auch als das selbstverständliche Maß aller Dinge. Im Vergleich zu dieser Lebensphase werden andere Altersphasen als „abweichend“ oder zumindest als „problematisch“ bezeichnet. Die Sozialisationsforschung hat sich damit um die Chance einer Analyse des Erwachsenenalters als eines besonderen Abschnitts im Lebenslauf mit spezifischen Merkmalen gebracht.

Seit kurzem gibt es erste Ansätze zu einer solchen Analyse (vgl. PIEPER 1978). Es ist deutlich, daß eine Definition des Erwachsenenalters, die auf chronologisches oder biologisches Alter zurückgreift, unbrauchbar ist; hier stellt sich die Frage nach anderen Kriterien sozialer Erwachsensein. PIEPER (1978, S. 120) sieht diese vor allem im gesellschaftlich geltenden „Stabilitätsmuster“ des Erwachsenseins, „umschrieben mit den Merkmalen des ‚Fertig-Seins‘, der Reife, des Nicht-mehr-Lernens, der Verfestigung“. Zur Charakterisierung der sozialen Anforderungen, die in diesem Zusammenhang an den Erwachsenen gestellt sind, übernimmt er von BECKER (vgl. 1964) den Begriff des commitment (Festlegung) und stellt die These auf, „daß das ‚Stabilitätsmuster‘ des Erwachsenen – hier begriffen als spezifische Verhaltenskonsistenz – dadurch zustande kommt, daß Angehörige des Erwachsenenalters in besonderem Maße der Wirkung sozialer Mechanismen ausgesetzt sind, die bei ihnen commitment hervorbringen und damit die ihnen zugeschriebene spezifische Verhaltenskonsistenz begründen“ (PIEPER 1978, S. 121).

Diese Stabilität ist nicht nur als gesellschaftliche Typisierung beziehungsweise als allgemeine Norm verankert, sondern wird auch durch strukturelle Arrangements in den beiden zentralen Lebensbereichen Familie und Beruf erzeugt. Im familiären Bereich kann auf die stabilisierende Wirkung von Ehe und Elternschaft hingewiesen werden (vgl. PIEPER 1978, S. 130 ff.). BERGER/KELLNER (vgl. 1979) sehen das zentrale Charakteristikum der modernen Ehe im Aufbau einer stabilen Welt durch und für die beiden Beteiligten. Im Beruf sind es Laufbahnmuster, die das Individuum zu Investitionen (etwa in Form des Erwerbs von Qualifikationen, von Erfahrung, von informellen Ansprüchen im Betrieb) zwingen. Auch über Stellen- und Berufswechsel hinweg wird persönliche Konsistenz erwartet, das heißt Flexibilität in der Reaktion auf die sich ändernden äußeren Bedingungen, gleichzeitig aber Stabilität in der grundlegenden Orientierung auf materiellen Erfolg. Bei einer Bewerbung geben Brüche und Lücken im Lebenslauf, die der Bewerber nicht sinnvoll erklären kann, Anlaß zu Mißtrauen. Biographische „Auszeiten“ oder „Moratorien“ werden Erwachsenen nur sehr zögernd eingeräumt.

Die Schwierigkeiten der Sozialisationstheorie vor diesem Sachverhalt hängen damit zusammen, daß der Sozialisationsbegriff in seiner geläufigen Fassung für

solche „fertigen“ Personen schlecht geeignet ist. Viele Autoren haben sich, wenn sie überhaupt von Erwachsenensozialisation sprechen, mit einer Unterscheidung zwischen dem „Aufbau“ der Person und ihrer bloßen „Veränderung“, zwischen „primärer“ und „sekundärer“ Sozialisation oder zwischen „Sozialisation“ und „Re-sozialisation“ zu behelfen versucht (vgl. KOHLI 1976, S. 315 ff.). Dafür werden aber keine Kriterien – etwa im Rahmen einer allgemeinen Theorie der Handlungsfähigkeit – angegeben, und es wird auch nicht begründet, warum die Grenze gerade am Übergang in den Erwachsenenstatus liegt. Daran zeigt sich, daß hier die sozial geltende Typisierung des Erwachsenen als fertige Person unbefragt zur Grundlage der wissenschaftlichen Konzeptualisierung gemacht wird. In der pädagogischen Literatur zur Erwachsenenbildung (vgl. PIEPER 1978, S. 160) finden sich einige Hinweise darauf, daß die Stabilität des Erwachsenen als gesellschaftliche Typisierung wahrgenommen wird, insgesamt aber ist Piepers Einschätzung zuzustimmen, daß „auch in erklärtermaßen theoretischen Arbeiten erstaunlicherweise nur selten der Begriff des Erwachsenen erörtert wird“ (PIEPER 1978, S. 160).

Damit hat sich die Forschung die Möglichkeit genommen, zu fragen, wieweit das Ausmaß an Konstanz oder Veränderung, das bei Erwachsenen empirisch ermittelt werden kann, nicht das Ergebnis eines naturhaften Entwicklungsprozesses, sondern sozial bedingt ist. Für die traditionellen psychologischen Stufenkonzeptionen war die Antwort klar: Der Zyklus von Expansion, Stabilität und Reduktion (vgl. MASSARIK 1969) galt als naturgegeben. Die Übereinstimmung dieser Dreiteilung mit der sozial geltenden wurde nicht gesehen. Einen andern Zugang zum Problem eröffnet die Frage, ob Stabilität einem psychischen Bedürfnis entspricht. Diese ist im Rahmen der kognitiven Konsistenz- und Dissonanztheorien gestellt worden. Zweifellos ist in vielen Fällen eine Tendenz zur Konsistenz, das heißt zum Abbau und zur Abwehr ungewohnter, „störender“ Kognitionen, empirisch belegt. Allerdings müssen auch die Ansätze berücksichtigt werden, die ein Neugierverhalten und damit eine Tendenz zur „Varietät“ annehmen. Die Auseinandersetzung, ob die „grundlegenden Bedürfnisse“ eher in die eine oder in die andere Richtung gehen, wird wiederum dadurch erschwert, daß Stabilität im Erwachsenenalter sozial erwartet und durch strukturelle Arrangements erzwungen wird. Eine dritte Antwortmöglichkeit ist schließlich mit den eigentlichen Bedürfnistheorien gegeben. In der Bedürfnishierarchie von MASLOW (vgl. 1970) bilden die Sicherheitsbedürfnisse die zweitunterste Ebene, gleich nach den physiologischen Bedürfnissen. In diesem Zusammenhang sind sozialpolitische Diskussionen über Sicherheit als grundlegendes Lebensziel interessant. Sie können als Bedürfnisse nach Stabilität verstanden werden.

Die oberste Stufe bildet für Maslow das Bedürfnis nach Selbstentfaltung, das als Bedürfnis nach Weiterentwicklung und Veränderung verstanden werden kann. Eine gesellschaftskritische Pointierung erfährt die These von der sozialen Festlegung auf Stabilität in marxistischen Ansätzen: Diese Festlegung gilt als durch die kapitalistische Produktionsweise erzwungene Verhinderung von sonst möglicher Weiterentwicklung. SÈVE (1973, S.369) spricht hier – in

einer weit hergeholten Metapher – vom „tendenziellen Fall der Fortschrittsrate“.

Diese Thesen machen darauf aufmerksam, daß nicht nur Veränderung im Erwachsenenleben unter Sozialisationsgesichtspunkten zu betrachten ist, sondern daß auch die Stabilität des Erwachsenen das Ergebnis von Sozialisationsprozessen sein kann, und zwar solchen, die mit dem Beginn des Erwachsenenalters noch keineswegs abgeschlossen sind, sondern dann erst besonders wirksam werden. Es wäre wünschenswert, wenn dieser Gesichtspunkt bei der empirischen Analyse von Entwicklungsverläufen in Zukunft besser berücksichtigt würde.

3.2 Die Zeitstruktur des Erwachsenenalters

Wenn das Erwachsenenalter im vorigen Abschnitt als eine Lebensphase untersucht worden ist, muß doch gleichzeitig festgehalten werden, daß es kein ungegliederter Block ist, sondern eine eigene interne Zeitstruktur hat. Das erweist sich besonders drastisch in der Kontrastierung von „aktivem“ Erwachsenenalter und „höherem“ Alter (nach dem Rücktritt aus dem Beruf), die sozial stark institutionalisiert ist. Aber auch innerhalb dieser beiden großen Phasen des Erwachsenenalters selber gibt es zeitliche Gliederungen.

Die rollentheoretische Konzeptualisierung legt es nahe, das Erwachsenenleben als eine Folge von unterscheidbaren Rollen zu sehen. Die Forschung hat sich vor allem auf die Statusübergänge konzentriert. An diesen Stellen kommt es zu einer zeitlich komprimierten Veränderung der Lebensbedingungen, und an ihnen treten deshalb die Sozialisationsprobleme in besonders geraffter und pointierter Form auf. Auch von interaktionistischer Seite haben die Statusübergänge besondere Aufmerksamkeit gefunden, so im Versuch einer allgemeinen Theorie der Statusübergänge von GLASER/STRAUSS (vgl. 1971): Im Arbeitsbereich sind zwei einschneidende Statusübergänge ohne weiteres erkennbar: der Beginn und das Ende der Berufstätigkeit. Der erste markiert ungefähr den Beginn des Erwachsenenalters, der zweite den Übergang vom „aktiven“ Erwachsenenalter ins „höhere“ Alter. Beide sind in der Literatur als Phasen massiver Konfrontation mit neuen Handlungsbedingungen und entsprechendem Sozialisationsdruck beschrieben worden. Für den Übergang in den Beruf, besonders auf höheren Qualifikationsstufen mit entsprechend langer schulischer Ausbildung, haben sich dazu die Begriffe „Realitäts-“ und „Praxischock“ eingebürgert (vgl. MÜLLER-FOHRBRODT u.a. 1978); beim Ende der Berufstätigkeit wird analog dazu von einem „Pensionierungsschock“ gesprochen. Diese Begriffe sollten allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch ganz undramatische Übergangsprozesse vorkommen oder vielleicht die Regel sind; die genauen Verlaufsformen und ihre empirische Verteilung sind noch weitgehend unbekannt.

Das höhere Alter stellt in der Sozialisationsforschung ein besonderes Problem dar. So weist ROSOW (vgl. 1974) darauf hin, daß Sozialisation hier problema-

tisch sei, weil das höhere Alter eine gesellschaftlich undefiniert gelassene „rol-lenlose“ Lebensphase sei. Es ist denkbar, daß sich in dieser These nur die Un-angemessenheit einer rollentheoretischen Konzeptualisierung von Sozialisation zeigt. Allerdings wird sich wohl erweisen, daß auch andere Sozialisationskonzepte für das höhere Alter nicht ohne weiteres anwendbar sind.

Im Bereich der Familie werden die relevanten Übergänge unter dem Konzept des Familienzyklus (vgl. GLICK 1978) als der typischen Folge von voneinander abgehobenen Personenkonstellationen im Lauf der Entstehung und Auflösung einer Familie analysiert. Entsprechende Studien gelten dem Übergang in die Ehe, in die Elternschaft, in die „nachelterliche Phase“ und in die Phase des Alleinlebens nach dem Verlust des Ehepartners durch Scheidung oder Tod (vgl. die Übersichten in NAVE-HERZ 1981). Im Zusammenhang mit dem Familienzyklus ist auch die Existenz eines „Wohnzyklus“ als typische Folge von Wohnformen postuliert worden (vgl. MATTHES 1978 a).

Die gesellschaftliche Bedeutung von Statusübergängen wird durch Übergangs-riten unterstrichen, mit denen die Veränderung der Handlungserwartungen für den Betroffenen und seine Interaktionspartner klar markiert werden. Sie sind vor allem in der kulturanthropologischen Literatur thematisiert worden (vgl. BENE-DICT 1978). Für moderne Gesellschaften wird oft über eine Deritualisierung geklagt, wodurch die Sozialisation für die neuen Handlungserwartungen erschwert werde. Immerhin lassen sich noch gewisse rituelle Markierungen des Lebens-laufs ausmachen, beispielsweise durch die entsprechenden kirchlichen Amts-handlungen (vgl. MATTHES 1978 b).

Im Arbeitsbereich sind innerhalb der beiden erwähnten Einschnitte – Beginn und Ende der Berufstätigkeit – auf den ersten Blick keine Veränderungen in Form von Statusübergängen erkennbar. Dennoch ist es ein Mangel, daß die Sozialisationsforschung die Zeitstruktur des Arbeitslebens bisher nicht berücksichtigt hat, was durch folgende Überlegungen verdeutlicht werden kann (vgl. KOHLI 1980). Es lassen sich drei Aspekte von Erwerbsarbeit unterscheiden, die sozia-lisierend wirken: Erstens ist Arbeit eine Folge einzelner Tätigkeiten, die sich im Alltag ständig wiederholen. Die Sozialisationswirkung der einzelnen Tätigkeit ist dabei verschwindend gering, nicht jedoch die der Kumulation dieser immer glei-chen Tätigkeiten. Das bedeutet, daß erst nach einer beträchtlichen Dauer des Arbeitslebens mit relevanten Effekten zu rechnen ist. Zweitens treten technisch-organisatorische oder wirtschaftliche Veränderungen auf, die sich für den ein-zelnen als Veränderung seiner Arbeitsbedingungen und -anforderungen, der so-zialen Geltung seiner Arbeit und des mit ihr erzielbaren Einkommens auswirken können, im Extremfall auch als Arbeitslosigkeit. Letzteres kann als negativer und unerwünschter Statusübergang gelten. Diese Ereignisse treten während der gesamten Dauer des Arbeitslebens auf, sind aber in ihren Auswirkungen stark altersspezifisch.

Der dritte Aspekt betrifft nicht die betriebliche Organisation der beruflichen Lauf-bahn, sondern deren subjektive Verarbeitung, zum Beispiel in Form der „subjek-tiven Zeitökonomie des Lebenslaufs“. Es kann angenommen werden, daß sich

im Lauf des Arbeitslebens in manchen Fällen eine Diskrepanz zwischen Aspirationen und Realität entfaltet. Sie entsteht daraus, daß ein großer Teil der jungen Männer insbesondere der Mittelschicht ihr Berufsleben mit Aspirationen auf beruflichen Aufstieg beginnen. Es ist ihnen klar, daß diese Erwartungen nicht von Anfang an realisierbar sind, sondern einen Vorlauf an Anstrengung voraussetzen. Das frühe Erwachsenenalter erhält damit ein Stück weit den Charakter einer Investition. Darüber muß einmal Bilanz gezogen werden. Es scheint, daß ungefähr in der Lebensmitte eine solche Bilanzierung sich besonders aufdrängt. Dafür kommen zwei Momente zusammen: Zum einen ist genügend Zeit verflossen, daß der Erfolg der Investition beurteilt werden können müßte; diese sollte jetzt ihre Früchte getragen haben. Zum andern erweist sich, daß die Zukunft nicht mehr unbeschränkt offen ist; die noch verfügbare Zeit wird knapp. Wer seine Aspirationen noch nicht realisiert hat, wird sich deshalb der Endgültigkeit seiner Situation bewußt und muß mit der entsprechenden Enttäuschung fertig werden.

Im Zusammenhang mit Überlegungen solcher Art stellt sich die Frage, ob sich im Erwachsenenleben eine typische Phasenfolge erkennen lasse. Phasenmodelle galten in der Entwicklungspsychologie lange als erledigt, scheinen aber in jüngster Zeit eine Renaissance zu erleben (vgl. KOHLBERG 1979). Während die Modelle auf kognitiv-strukturaler Grundlage im Anschluß an Piaget und Kohlberg sich im wesentlichen auf die Zeit bis zum Beginn des Erwachsenenalters beschränken, beziehen sich diejenigen auf psychodynamischer Grundlage etwa im Anschluß an Erikson zum Teil auf den ganzen Lebenslauf.

Besondere Aufmerksamkeit hat die Frage gefunden, ob es neben den klaren Einschnitten zu Beginn und am Ende des aktiven Erwachsenenalters eine weitere Zäsur in Form einer „Krise der Lebensmitte“ gebe (vgl. KOHLI 1977). In einigen neueren Publikationen (vgl. LEVINSON u.a. 1979) wird dies bejaht und darüber hinaus eine noch differenziertere Phaseneinteilung vorgenommen.

LEVINSON u.a. (vgl. 1979) wollen die Entwicklungsphasen im Erwachsenenleben des Mannes herausarbeiten, wobei sie eine universale Phasenfolge postulieren. Sie definieren die Phasen nicht über herausragende Ereignisse (wie die Übergänge im Familienzyklus oder die Einschnitte in der beruflichen Laufbahn), sondern über allgemeine Entwicklungsaufgaben, die hauptsächlich im Aufbau und in der Veränderung einer jeweils spezifischen Lebensstruktur bestehen. Den ganzen Lebenszyklus teilen sie in folgende vier Epochen ein: Kindheit/Jugend, frühes, mittleres und spätes Erwachsenenalter. Diese Epochen sind durch Übergänge getrennt und zerfallen ihrerseits in Phasen. So werden nach dem „Übergang ins frühe Erwachsenenalter“ die Phasen des „Eintritts in die Erwachsenenwelt“, des „Übergangs in die Dreißigerjahre“ und des „Seßhaft-Werdens“ unterschieden, bevor es zwischen 40 und 45 Jahren zum „Übergang zur Lebensmitte“ kommt. Die Autoren geben für den Beginn jeder Phase das am häufigsten vorkommende Lebensjahr an und behaupten, Abweichungen davon würden im allgemeinen nicht mehr als zwei Jahre nach oben oder unten betragen (vgl. LEVINSON u.a. 1979, S.86). Wie sie diese chronologischen Grenzen aus ihrem

empirischen Material, einer Intensivuntersuchung von je zehn Industriefacharbeitern, leitenden Angestellten, Universitätsbiologen und Romanschriftstellern zwischen 35 und 45 Jahren, gewonnen haben, bleibt allerdings völlig unklar. An solchen Auffassungen von chronologisch genau abgrenzbaren Phasen mit besonderen Problemen oder besonderer Krisenhaftigkeit mit unterschiedsloser Geltung für alle Erwachsenen wird auf der Grundlage anderer Untersuchungen starke Kritik geübt (vgl. LEHR 1978), und die Unklarheit des empirischen Bezugs in der Arbeit von Levinson u. a. ist keineswegs dazu geeignet, diese Kritik zu entkräften. Die entwicklungspsychologischen Befunde lassen erkennen, daß die interindividuelle Differenzierung mit zunehmendem Alter zunimmt, daß also Zeit individualisiert. Es wird deshalb bei der Betrachtung von Gruppen von Erwachsenen mit zunehmendem Alter immer stärker erforderlich, neben der aktuellen Situation auch den bisherigen Lebenslauf – als Grundlage für die Herausbildung einer Individualität – zu berücksichtigen. Die Phasenvorstellungen sollten aber dennoch nicht zu eilig abgeschrieben werden. Es ist denkbar, daß bei einer stärkeren Berücksichtigung der Unterschiede zwischen sozialen Gruppen, die bisher weitgehend vernachlässigt worden sind, eher phasenartige Regelmäßigkeiten auftauchen würden, wobei es dann darum ginge, Inhalte und Ablauflogik dieser Phasen genauer herauszuarbeiten. Ein Beispiel dafür, in welche Richtung man dabei gehen kann, sind die oben angeführten Überlegungen zur Zeitstruktur von Arbeitserfahrungen, die sich sowohl auf die zeitliche Organisation beruflicher Laufbahnen als auch auf ihre subjektive Verarbeitung beziehen.

3.3 Die Kohortenspezifität von Sozialisationsverläufen

Ein weiterer Faktor, welcher der Annahme allgemeingültiger, fester Altersgrenzen und -verläufe entgegensteht, ist die historische Veränderung von Lebensläufen. Auf längerfristige Veränderungen im gesellschaftlichen Stellenwert der einzelnen Lebensphasen machen die Forschungen im Rahmen der historischen Demographie, Familien- und Sozialisationsforschung aufmerksam, die seit einigen Jahren in breitem Ausmaß unternommen werden. Sie haben sich zunächst vor allem auf die Kindheit bezogen, schließen jedoch allmählich auch die späteren Lebensphasen ein.

Relevant sind aber auch die kürzerfristigen Veränderungen der Lebensverhältnisse. Diese werden mit dem Konzept der Kohorte beziehungsweise Generation thematisiert. Unter „Kohorte“ wird eine Gruppe von Individuen verstanden, die im selben Zeitraum geboren werden oder einen Übergang im Lebenslauf vollziehen (etwa den Berufseintritt). Die gleichzeitig lebenden Kohorten unterscheiden sich nicht nur nach ihrem Alter, sondern auch nach ihren früher gemachten Erfahrungen und nach ihrer demographischen Zusammensetzung. Die Bedingungen für Sozialisation in Familie und Schule haben sich durch die Veränderungen der wirtschaftlichen Lage, der materiellen Umwelt, der Geburtenzahl, der Erziehungswerte und -stile und des Schulsystems von Jahrzehnt zu Jahrzehnt

wesentlich gewandelt, so daß für die Kohorten mit unterschiedlichen Sozialisationsergebnissen zu rechnen ist.

In der Entwicklungspsychologie des Lebenslaufs ist der Versuch zur Trennung zwischen Veränderungen aufgrund des Alternsprozesses (Alterseffekten), solchen aufgrund von historischen Veränderungen zwischen zwei Meßzeitpunkten (Periodeneffekten) und Nachwirkungen der spezifischen früheren Erfahrungen einer Kohorte (Kohorteneffekten) unter dem Begriff „Kohortenanalyse“ eines der zentralen Forschungsprobleme. Je nach Fragestellung wird dafür eine spezifische Kombination von Querschnitt- und Längsschnittuntersuchungen vorgeschlagen. Die dahinterstehende Methodologie ist zu komplex, um sie hier im einzelnen darzustellen; es sei auf die Übersicht von RUDINGER (vgl. 1978) verwiesen. Ein Beispiel für eine inhaltliche Frage dieser Art ist diejenige nach den Gründen für die in Querschnittuntersuchungen festgestellte geringere Intelligenzleistung der älteren Gruppen gegenüber den jüngeren. In den frühen Untersuchungen wurde dieser Befund ohne weiteres als Alterseffekt interpretiert, also als Abnahme der Intelligenzleistung mit zunehmendem Alter. Spätere Untersuchungen zeigten aber, daß zumindest ein Teil dieser Unterschiede auf die für die jüngeren Kohorten bessere Schulbildung zurückzuführen war, also einen Kohorteneffekt darstellte. Insgesamt weisen verschiedene neuere Untersuchungen (vgl. NESSELROADE/BALTES 1974) auf kohortenanalytischer Grundlage darauf hin, daß die Unterschiede zwischen Meßzeitpunkten und/oder zwischen Kohorten weit größer sind, als bisher gewöhnlich angenommen wurde, und daß es deshalb viel schwieriger ist, allgemeine Entwicklungsverläufe zu formulieren. Auch die im letzten Abschnitt angeführten Überlegungen über die soziale Organisation der beruflichen Laufbahn und ihre individuelle Verarbeitung, die zur Annahme eines besonderen Problemdrucks ungefähr in der Lebensmitte führen, bedürfen einer kohorten- und periodenspezifischen Differenzierung (vgl. KOHLI 1981): Es ist denkbar, daß die Kohorte derjenigen, die jetzt am Beginn der mittleren Jahre stehen, von den damit zusammenhängenden Problemen stärker als andere beeinträchtigt wird. Ihr frühes Erwachsenenleben verlief in einem expandierenden wirtschaftlichen System. Die Rücknahme von Ansprüchen, die sich als überhöht erwiesen, trifft sie besonders massiv, weil sie in ihrem bisherigen Lebenslauf nicht darauf vorbereitet worden sind und weil nun die Phase des Übergangs in die mittleren Erwachsenenjahre, die von der Zeitökonomie des Lebenslaufs her für das Auftreten dieser Probleme besonders prädestiniert ist, für sie mit einer starken wirtschaftlichen Kontraktion zusammenfällt. Die 20jährigen sind noch in einer Zeit scheinbar unbegrenzter Expansion sozialisiert worden, haben jedoch im Übergang ins Beschäftigungssystem plötzlich eine massive Verschlechterung der Möglichkeiten erlebt, sowohl aufgrund der ökonomischen Krise wie auch der Größe ihrer Kohorte und des daraus folgenden Konkurrenzdrucks; es ist deshalb anzunehmen, daß für sie die mittleren Jahre hinsichtlich der Anspruchsreduktion weniger bedeutungsvoll sein werden. Für die jetzt Geborenen ist abzusehen, daß ihre Chancen im Durchlauf durch das Bildungs- und im Übergang ins Beschäftigungssystem deshalb wesentlich besser sein werden,

weil ihre Kohorte nur noch halb so groß ist wie die „Spitzenjahrgänge“; es ist denkbar, daß für sie deshalb (bei gleichen äußeren Bedingungen) das Problem der Anspruchsreduktion im ganzen Lebenslauf weniger gewichtig sein wird.

4 Instanzen und Bereiche der Erwachsenensozialisation

4.1 Arbeit

Die Lebensverhältnisse stark differenzierter Gesellschaften sind dadurch gekennzeichnet, daß der einzelne sowohl nacheinander im Lebenslauf wie gleichzeitig nebeneinander an mehreren voneinander relativ abgegrenzten institutionellen Bereichen teilhat. Diese können unter Sozialisationsgesichtspunkten einerseits als Zielkontexte aufgefaßt werden, in denen bestimmte Handlungserwartungen bestehen und auf die hin somit zu sozialisieren ist, andererseits können sie als Prozeßkontexte, in denen Sozialisation stattfindet und sich Personen somit verändern, gesehen werden. Zu diesen Bereichen oder Instanzen der Sozialisation werden typischerweise Familie, Schule, Beruf oder Massenmedien gerechnet (vgl. HURRELMANN/ULICH 1980). Entsprechend haben sich eigenständige Forschungsbereiche wie etwa „berufliche Sozialisation“ herausdifferenziert.

Aus der Unterscheidung zwischen Ziel- und Prozeßkontext ergibt sich ein Problem, das in der Erforschung der Erwachsenensozialisation lange nicht zureichend erkannt wurde. Ihrer rollentheoretischen Grundorientierung entsprechend, wurde ausschließlich nach den Sozialisationsbereichen gefragt, die zur Erfüllung der bereichs- und phasenspezifischen Rollenerwartungen führen. So ging es in der „beruflichen Sozialisation“ ausschließlich um Sozialisation *für* den Beruf. Nicht thematisiert wurde, daß Sozialisation *durch* den Beruf in ihren Ergebnissen nicht auf berufliches Handeln begrenzt bleibt, sondern auch zu allgemeinen Veränderungen der Person führt, die für *alle* Lebensbereiche relevant sind.

Auch in den bereichsorientierten Spezialwissenschaften läßt sich die gleiche Beschränkung beobachten. Dies gilt vor allem für die Arbeitspsychologie. In ihr konzentrierte sich das Interesse lange auf die gegenseitige Abstimmung von Arbeitskräften und Arbeitsplätzen durch Selektion von Arbeitskräften und ihre Anpassung an Arbeitsanforderungen (oder umgekehrt); erst die letzten Jahre haben eine Hinwendung zur allgemeinen Frage nach den Wirkungen von Arbeit auf die Person gebracht (vgl. GROSKURTH 1979). In der Arbeitssoziologie wurden zwar bereits in den 50er Jahren die Effekte von Arbeitstätigkeit auf das Gesellschaftsbild der Arbeiter untersucht (vgl. POPITZ u.a. 1957); erst in jüngster Zeit finden sich aber Studien (vgl. LEMPERT 1977), die sich – über Fragen des „Arbeiterbewußtseins“ hinausgehend – auf einen breiteren Bereich von Handlungsdispositionen richten.

In der Sozialisationsforschung konnte, solange sie sich ausschließlich mit früher Sozialisation befaßte, die Bedeutung der beruflichen Arbeit als Sozialisati-

onsinstanz nicht gewürdigt werden. Inzwischen hat sich diese Lage wesentlich verändert, nicht zuletzt unter dem Einfluß der Renaissance materialistischer Ansätze. Es ist allerdings bemerkenswert, daß die theoretischen Überlegungen über Sozialisation durch langjährige Arbeitstätigkeit weiter zurückreichen als bis zu Marx: Schon A. Smith hat 1776 in seiner „Untersuchung über das Wesen und die Ursachen des Reichtums der Nationen“ – dem Werk, das die liberale Ökonomie begründete – auf die negativen Folgen von ausgeprägter Arbeitsteilung und damit beruflicher Spezialisierung aufmerksam gemacht (vgl. FRESE u. a. 1978, S. 11).

Einige inhaltliche Überlegungen über Sozialisationseffekte beruflicher Arbeit sind hier bereits im Zusammenhang mit der Zeitstruktur des Erwachsenenlebens angeführt worden. Im folgenden soll daher nur noch kurz auf drei wichtige Untersuchungen eingegangen werden. Es muß dabei betont werden, daß sich die Forschung empirisch und theoretisch in kurzer Zeit bereits so stark differenziert hat, daß hier nur ein sehr grobes und verkürztes Bild davon gezeichnet werden kann. Einen Überblick über die empirische Literatur vermittelt LEMPERT (vgl. 1977). Die meisten vorliegenden Studien befassen sich mit kognitiven Effekten, vor allem der Intelligenzleistung; darin kommt zum Ausdruck, daß die psychometrischen Diagnoseverfahren hier die längste Tradition aufweisen. Es gibt aber auch ein zunehmendes Interesse für andere psychische Dimensionen bis hin zu klinischen Phänomenen (vgl. FRESE u.a. 1978).

Als bisher breitetes Forschungsprogramm über den Zusammenhang von Arbeitsmerkmalen und kognitiven Variablen kann dasjenige von Kohn gelten, das sich auf eine Repräsentativbefragung der männlichen Arbeitsbevölkerung der USA stützt. In einer Querschnittstudie konnten KOHN/SCHOOLER (vgl. 1973) zeigen, daß zwischen diesen beiden Variablengruppen eine Vielzahl gesicherter, wenn auch in ihrer Höhe geringer korrelativer Zusammenhänge bestehen. In einer daran anschließenden Längsschnittuntersuchung (vgl. KOHN/SCHOOLER 1978) wurde der Zusammenhang zwischen zweien davon, nämlich inhaltlicher Komplexität der Arbeit und intellektueller Flexibilität, genauer spezifiziert. Über einen Zeitraum von zehn Jahren erwiesen sich beide Variablen als relativ stabil. Außerdem ergaben sich aber auch gegenseitige Effekte: ein erheblicher Einfluß der früheren intellektuellen Flexibilität auf die gegenwärtige Arbeitskomplexität und ein geringerer Einfluß von dieser auf die gegenwärtige intellektuelle Flexibilität. Kohn/Schooler ziehen daraus den Schluß, daß sozialstrukturelle Bedingungen – beziehungsweise ein wichtiger Aspekt davon, nämlich Komplexität der Arbeit – die Persönlichkeit auch noch im Erwachsenenalter direkt beeinflussen. Außerdem vermuten sie (in Übereinstimmung mit den hier vorgetragenen Argumenten in 3.1), daß die gefundene Stabilität der Persönlichkeit zumindest teilweise auf die Stabilität der beruflichen Umwelt zurückgeht.

Die Untersuchung von SCHLEICHER (vgl. 1973) richtet sich auf den Einfluß des Niveaus der beruflichen Tätigkeit auf die Intelligenzleistung. Sie entstand im Zusammenhang mit Arbeiten über die Voraussetzungen und didaktischen Möglichkeiten einer berufsbezogenen Erwachsenenbildung in der DDR. Es handelt

sich um eine reine Querschnittuntersuchung, der deshalb mit den entsprechenden Vorbehalten zu begegnen ist. Soweit es demnach gerechtfertigt ist, die gefundenen Unterschiede zwischen den Altersgruppen als Alterseffekte zu interpretieren, weisen zwei zentrale Befunde auf die Sozialisationsrelevanz von Arbeit hin: Erstens fallen die Intelligenztestleistungen mit zunehmendem Alter bei ungelernten Tätigkeiten stark, bei gelernten schwächer und auf Fach-/Hochschulniveau überhaupt nicht ab; zweitens nimmt mit zunehmendem Alter die Streuung der Intelligenzleistungen innerhalb gleicher Tätigkeitsniveaus ab, zwischen den Tätigkeitsniveaus jedoch zu.

Eine sehr sorgfältig angelegte Längsschnittuntersuchung von SCHALLBERGER (vgl. 1979) an 33 Lehrlingen über den Zusammenhang zwischen dem intellektuellen Anforderungsniveau der Berufsausbildung und der Intelligenzleistung erbrachte eine (Partial-)Korrelation von .31 (bedeutend höher als diejenige bei KOHN/SCHOOLER vgl. 1978), die mit großer Wahrscheinlichkeit als kausaler Effekt der Berufsbildung zu verstehen ist.

4.2 Familie

Im Rahmen der Zeitstruktur des Erwachsenenlebens ist hier bereits auf den Familienzyklus als die typische Abfolge von personellen Konstellationen in der Entwicklung einer Familie hingewiesen worden. Jede Konstellation bringt neue Handlungsbedingungen und -erwartungen mit sich. Für das „Timing“, also das chronologische Alter im Zeitpunkt der wesentlichen Übergänge im Familienzyklus, liegen Daten für die letzten 80 Jahre vor (für die USA vgl. GLICK 1978, für Deutschland vgl. FRIEDRICHS/KAMP 1978, S.181). Das sind allerdings Durchschnittswerte; für den individuellen Verlauf ist wesentlich, ob ein Übergang zur üblichen oder zu einer ungewöhnlichen Zeit vollzogen wird und ob er überhaupt stattfindet oder nicht, ob also die familiäre Entwicklung der „Normalsequenz“ (Heirat – Elternschaft – ...) folgt oder nicht.

Im folgenden sollen einige interessante Ansätze zur Untersuchung von Erwachsenensozialisation in der Familie kurz vorgestellt werden.

Die bereits erwähnte Studie von BERGER/KELLNER (vgl. 1979) sieht in der Ehe ein ordnungsbildendes Instrument, und zwar die in unserer Gesellschaft – wo die Identitätsgewinnung und -erhaltung auf einen von den größeren gesellschaftlichen Institutionen abgekoppelten Privatbereich verwiesen ist – für Erwachsene zentrale Sinnbildungsinstanz: „Für jeden Ehepartner wird der andere [...] zum bedeutungsvollsten und entscheidenden Mitbewohner der Welt“ (BERGER/KELLNER 1979, S. 82).

Hinter dieser These steht die Auffassung, die in der phänomenologischen Wissenssoziologie breiter entfaltet wird, daß die Wirklichkeit durch soziale Prozesse konstruiert wird. Das Zusammentreffen zweier bisher einander Fremder in der Ehe nötigt nicht nur zur Schaffung aktueller Gemeinsamkeit, sondern auch zur Begründung gemeinsamer Erinnerungen und Projekte, also zur Konstruktion ei-

ner gemeinsamen Vergangenheit und Zukunft (vgl. BERGER/KELLNER 1979, S.86). Das Entscheidende bei der Heirat ist also nicht die Übernahme neuer Rollen, sondern die Veränderung der Beziehung zur Wirklichkeit (vgl. BERGER/KELLNER 1979, S. 91).

Beim Übergang in die Elternschaft wird im rollentheoretischen Modell die Sozialisationsaufgabe wiederum in der Anpassung an die neuen Rollenanforderungen gesehen (vgl. ROSSI 1968). Neuerdings gibt es aber auch Studien, die die Bedeutung der Elternschaft nicht hauptsächlich im Lernen der neuen Aufgabe durch die Eltern sehen, sondern nach Persönlichkeitsveränderungen der Eltern unter dem Einfluß ihrer Kinder (oder des Kinderhabens) fragen. So hat DOEHLEMAN (vgl. 1979) herausgefunden, daß Elternschaft eine „individualisierende Wirkung“ auf die Eltern ausübt.

Was den Übergang in die nachelterliche Phase betrifft, hat STIERLIN (vgl. 1975) auf der Grundlage von klinischem Material über „gestörte“ Ablösungsprozesse Jugendlicher gezeigt, daß es nicht angeht, diesen Prozeß ausschließlich aus der Perspektive der Jugendlichen oder ihrer Eltern zu sehen, sondern daß er als *gegenseitiger* Ablösungsprozeß zu begreifen ist. Für die Eltern kommt als weiteres Moment der Beziehungsstruktur zwischen den Generationen hinzu, daß sie ungefähr im selben Zeitraum auch mit dem körperlichen Verfall und Tod ihrer eigenen Eltern konfrontiert werden.

GUTMANN (vgl. 1975) hat in einer Reihe von interkulturellen Studien eine generelle Tendenz zur Ausgleichung der Geschlechterdifferenzen in der nachelterlichen Phase gefunden: Während bei den Männern Aggressionen und Aktivität im mittleren und höheren Alter einer zunehmenden Passivität weichen, ist es bei den Frauen umgekehrt, was zum „normalen Unisex des späteren Lebens“ führe. Als hypothetische Begründung dafür nennt Gutmann den Zwang, unter der Belastung durch die Elternschaft die Geschlechtertypisierung im Interesse einer funktionierenden Arbeitsteilung zu vertiefen; dieser Zwang könne sich erst in der nachelterlichen Phase lösen, was dann das Auftauchen der bisher unterdrückten Persönlichkeitsanteile erlaube.

4.3 Massenmedien

Die Verbreitung der Massenmedien – vor allem des Radios und später des Fernsehens – ist mit großen Erwartungen hinsichtlich ihrer Wirkung auf das Bewußtsein der Rezipienten begleitet worden. Die erste Generation der massenmedialen Wirkungsforschung kam jedoch zu dem überraschenden Ergebnis, daß diese Wirkung eher als gering einzuschätzen sei (vgl. KLAPPER 1960). Das wurde mit dem Nachweis erklärt, daß der Rezipient den medial vermittelten Botschaften nicht einfach passiv ausgesetzt ist, sondern sich ihnen selektiv, gemäß seinen bereits vorhandenen Kognitionen, zuwendet und sie selektiv interpretiert und behält. Die Forschungen beschränkten sich allerdings entsprechend dem hinter ihnen stehenden Verwertungsinteresse auf die Untersuchung von Einstel-

lungsänderungen im Gefolge relativ kurzfristig angelegter Überredungskampagnen, hauptsächlich der Propaganda bei politischen Wahlen und der Werbung für Konsumartikel.

Seit den 60er Jahren hat sich diese Einschätzung, nicht zuletzt unter dem Eindruck der massenhaften Verbreitung des Fernsehens mit seinem besonderen Rezeptionsmodus, allmählich verändert; die Medien werden stärker als eine der relevanten Sozialisationsinstanzen aufgefaßt. Damit einher geht eine stärkere Berührung von Medienwirkungsforschung (vgl. dazu die Übersicht von HACKFORTH u.a. 1976) und Ansätzen der allgemeinen Sozialisationsforschung. Eine wirkliche gegenseitige Durchdringung steht allerdings noch aus; das gilt in noch weit ausgeprägterem Maße als für die frühe Sozialisation für diejenige im Erwachsenenalter.

Wie wünschbar eine solche Durchdringung wäre, läßt sich schon aus den Nutzungsdaten ablesen, die zeigen, daß Medienrezeption und insbesondere das Fernsehen zu einem wesentlichen Bestandteil des Erwachsenenalltags geworden ist: 1978 betrug die durchschnittliche Sehdauer bei Erwachsenen (wozu in der „teleskopie“-Auswertung alle Personen ab 14 Jahren gerechnet werden!) während der Woche 117, am Samstag 163 und am Sonntag 174 Minuten (vgl. MEDIA PERSPEKTIVEN 1979, S. 28).

Der traditionellen Wirkungsforschung am nächsten stehen die Untersuchungen der Wirkung einzelner Sendungen (oder thematisch einheitlicher Sendungsfolgen) vorwiegend auf die entsprechenden Einstellungen der Rezipienten. Ein aktuelles Beispiel dafür ist die Wirkungsanalyse von „Holocaust“ (vgl. ERNST 1979), einer Serie, die sich durch ihre starke Beachtung noch am ehesten für eine solche Überprüfung anbietet. Die ersten Ergebnisse deuten unter anderem darauf hin, daß sich die Einstellungen der Rezipienten zum Nationalsozialismus unter dem Einfluß der Sendung leicht in ihrem Sinn veränderten. Dieser Effekt war zwar nach 14 Wochen etwas zurückgegangen, aber immer noch vorhanden. In eine andere – und der Wirklichkeit des Fernsehens wahrscheinlich angemessenere – Richtung zielen Untersuchungen der Wirkung des Gesamtprogramms beziehungsweise der Tätigkeit „Fernsehen“. Hier stehen Effekte wie Passivität, Veränderung der Kommunikationsfähigkeit, Veränderung der Beziehungen zu Ehepartnern und Kindern und ähnliches als Folge des regelmäßigen zeitlich ausgedehnten Fernsehens im Vordergrund. Die Schwierigkeiten einer methodisch haltbaren Überprüfung sind bei dieser Frage wesentlich größer als bei der Wirkungsanalyse einzelner Sendungen, und es gibt erst sehr wenige größere empirische Untersuchungen dieser Art. Eine theoretisch und methodisch anfechtbare, aber in ihren Ergebnissen eindruckliche Fallstudie (vgl. BAUER u.a. 1976) berichtet über „4 Wochen ohne Fernsehen“, also ein freiwilliges Fernsehentzugsexperiment, das für die teilnehmenden Familien zu einer massiven Veränderung ihres Alltags führte.

4.4 Kulturwandel, soziale Bewegungen, Sekten, Therapien

Sozialisierungseffekte, die durch Kulturwandel, soziale Bewegungen, Sekten oder Therapien entstehen, werden hier zusammengefaßt, weil sie eine besonders massive Veränderung der Umwelt beinhalten. Sie könnten deshalb auch eine geeignete Grundlage für eine Antwort auf die Frage bieten, wieviel Sozialisation oder Veränderung im Erwachsenenalter überhaupt noch möglich ist. Es gibt allerdings noch kaum empirische Studien über Sozialisation in diesen Zusammenhängen, und schon gar nicht genug, um die genannte Frage zu beantworten. Das Folgende beschränkt sich deshalb auf einige allgemeine Überlegungen. Ein Beispiel für kulturellen Wandel, für das Bewohner westlicher Gesellschaften keine Parallele haben, ist der Modernisierungsprozeß in Entwicklungsländern. Diese massiven sozialen Veränderungen führen beispielsweise dazu, daß jemand, der noch unter Bedingungen einer traditionellen agrarischen Stammeskultur aufgewachsen ist, in seinem Erwachsenenleben mit städtischen Lebensverhältnissen und industrieller Arbeit konfrontiert wird. Solche Prozesse werden in der Literatur über „individuelle Modernisierung“ thematisiert (vgl. INKELES/SMITH 1974). Ähnlichen Veränderungen sind die Arbeitsimmigranten ausgesetzt, die aus Südeuropa in die mitteleuropäischen industriellen Ballungsräume kommen.

Soziale Bewegungen stellen für den Kern ihrer Teilnehmer Sozialisierungsfelder dar, die oft zu einer radikalen Umstellung des Selbstkonzeptes und anderer Orientierungssysteme führen; für einen weiteren Kreis von nur partiell engagierten Teilnehmern sind sie der Anlaß für weniger einschneidende Wandlungsprozesse. Beispiele aus den letzten Jahren (für die eine sozialisationstheoretische Durchdringung noch aussteht) sind die Studentenbewegung und die Frauenbewegung. Während erstere sich primär an eine spezifische Altersgruppe wandte, ist letztere prinzipiell für alle Altersgruppen relevant. Allerdings wird hier die Verschränkung der historischen Entwicklung mit der Alters- und Kohortendimension deutlich: Die Frauenbewegung setzt historische Veränderungen in Gang, die für alle relevant sind, aber sich je nach dem Alter und den bisherigen Erfahrungen der Betroffenen unterschiedlich auswirken.

Sekten sind ein Beispiel für „totale Institutionen“, da durch sie alle Lebensbereiche und -äußerungen ihrer Mitglieder nach einheitlichen Gesichtspunkten geregelt werden. Im Unterschied zu totalen Institutionen wie psychiatrischen Kliniken oder Gefängnissen, die in der sozialwissenschaftlichen Literatur relativ oft auch unter Sozialisierungsaspekten untersucht worden sind, ist die Mitgliedschaft in Sekten (prinzipiell) freiwillig. Der Begriff der „Konversion“, der in der Sozialisationstheorie aus seinem religiösen Kontext auch auf andere radikale Neuorientierungen übertragen worden ist (vgl. BERGER/LUCKMANN 1969), hat hier sein ursprüngliches Anwendungsfeld. Neben religiösen Sekten im engeren Sinn (vgl. MUSGROVE 1977) ist dabei auch an politische und andere Gruppierungen zu denken, welche die Strukturmerkmale von Sekten aufweisen können (vgl. WIR WÄRN DIE STÄRKSTE DER PAR-

TEIN... ERFAHRUNGSBERICHTE AUS DER WELT DER K-GRUPPEN 1977). Therapien sind in ihrem Anspruch hinsichtlich der „Tiefe“ der anvisierten Veränderung unterschiedlich; aber zumindest die psychodynamisch orientierten Therapien streben eine möglichst grundlegende Veränderung (oder Heilung) an und können deshalb in diesem Zusammenhang angeführt werden. Manche Therapieformen tendieren überdies in ihrer institutionellen Struktur ebenfalls zur Sektenhaftigkeit.

5 Erwachsenensozialisation – Erwachsenenbildung – Erwachsenenpolitik

Für die Erziehungswissenschaft ist der Erwachsenenbereich eine unangenehme Herausforderung. Denn im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen verbringt der Erwachsene seinen Alltag nicht in beträchtlichem Ausmaß in Bildungsinstitutionen. Wenn von Erwachsenensozialisation gesprochen wird, bezieht man sich im wesentlichen auf Prozesse, die nicht als „Erziehung“ organisiert sind. Die bisher dominierenden Ansätze in der Erwachsenenbildungsdiskussion haben diesem Sachverhalt nicht Rechnung getragen, sondern sie haben sich von einem „institutionellen Vorurteil“ leiten lassen. Sie fragen von der institutionalisierten Erwachsenenbildung aus und gehen dann etwa den Gründen für „mangelnde Teilnahme“ oder anderen nach. Es scheint jedoch im Gegensatz dazu – gerade wenn man an Erwachsenenbildung interessiert ist, also an einer Organisation von Bildungsprozessen in spezifischen Institutionen unter der Anleitung von fachlich qualifiziertem Personal – erforderlich zu sein, nach Erwachsenensozialisation zu fragen, das heißt nach den alltäglichen Prozessen, die ohne auf Bildung gerichtete Intention der Beteiligten in allen lebensweltlichen Bereichen ablaufen. Erwachsenenbildung ist diesen Prozessen gegenüber notwendig subsidiär.

Ein anderes Problem ist es, den Stellenwert institutionalisierter Bildung im Erwachsenenalter zu erhöhen und Erwachsenensozialisation stärker in Erwachsenenbildung überzuführen. Eine solche Strategie liegt zweifellos im Interesse der Erwachsenenbildner als Profession, obwohl sie aus soziologischer Sicht nur in begrenztem Maß sinnvoll ist. Aus dem Erwachsenenalltag einen Alltag in Bildungsinstitutionen machen zu wollen, ist noch fragwürdiger und weniger erfolgversprechend als die Institutionalisierung von Bildungsprozessen für Kinder und Jugendliche, deren Grenzen und unerwünschte Nebeneffekte im Rahmen der Entschuldigendiskussion genügend deutlich geworden sind.

Institutionalisierte Bildung soll (und wird) also im Alltag der Erwachsenen keinen dominierenden Platz einnehmen. Wenn das zutrifft, wird Erwachsenensozialisation immer weit über das hinausgehen, was in Bildungsinstitutionen stattfindet. Sie wird deshalb auch nur sehr beschränkt durch Bildungspolitik zu regeln sein. Das braucht aber keineswegs politische Abstinenz zu bedeuten. Es muß vielmehr darum gehen, den Alltag als Gegenstand politischer Gestaltung ernst zu nehmen: Sozialisationspolitik statt Bildungspolitik. Sie umfaßt Bereiche wie Fa-

milien-, Siedlungs- und Gesundheitspolitik. Diese Bereiche werden heute in einem auch auf die Sozialisation von Kindern bezogenen, erweiterten Begriff von Sozialpolitik zusammengefaßt (vgl. LÜSCHER 1979). Aber auch die politische Gestaltung aller andern Sozialisationsfelder und -instanzen (so die Medienpolitik und insbesondere die Gestaltung des Arbeitsalltags etwa im Hinblick auf Vollbeschäftigung, Arbeitszeit, Humanisierung der Arbeit und Sicherung der älteren Arbeitnehmer) steht hier an. Damit ist nicht gemeint, Sozial- und Wirtschaftspolitik dürften nur noch als Sozialisationspolitik betrieben werden. Es geht nicht um bestimmte Bereiche politischer Intervention, die mit diesem Begriff abzudecken wären, sondern um die sozialisationsrelevanten Folgen *aller* politischen Gestaltungsbereiche. Hier liegt der primäre Anwendungsbezug der Erforschung der Erwachsenensozialisation: aufzuzeigen, welche Bedingungen im Alltag von Erwachsenen zu positiv und negativ zu wertenden Sozialisationswirkungen führen und wie sie durch politische Interventionen gestaltet werden und gestaltbar sind.

Literatur

- BALTES, P.B./BRIM, O.G., JR. (Hg.): Life-Span Development and Behavior, Bd.2, New York 1979.
- BALTES, P. B./ECKENBERGER, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, Stuttgart 1979.
- BAUER, W. u.a. (Hg.): 4 Wochen ohne Fernsehen, Berlin 1976.
- BECKER, H.S.: Personal Change in Adult Life. In: Sociometry 27 (1964) S.40ff.
- BENEDICT, R.: Kontinuität und Diskontinuität im Sozialisationsprozeß (1938). In: KOHLI, M. (Hg.) Soziologie des Lebenslaufs, Darmstadt 1978, S. 195 ff.
- BERGER, P. L./KELLNER, H.: Die Ehe und die Konstruktion der Wirklichkeit. In: GRIESE, H. (Hg.): Sozialisation im Erwachsenenalter, Weinheim 1979, S. 174ff.
- BERGER, P. L./LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt/ M. 1969.
- BRIM, O.G., JR.: Socialization after Childhood, New York 1966.
- BRIM, O.G., JR.: Adult Socialization. In: CLAUSEN, J. A. (Hg.): Socialization and Society, Boston 1968, S. 182 ff. (1968a).
- BRIM, O.G., JR.: Adult Socialization. In: SILLS, D.L. (Hg.): International Enzyklopedia of the Social Sciences, Bd. 14, Riverside (N.J.) 1968, S.555ff. (1968b).
- BRIM, O.G., JR.: Sozialisation im Lebensablauf. In: BRIM, O. G., JR./WHEELER, S.: Erwachsenensozialisation, Stuttgart 1974, S. 1 ff.
- DÖBERT, R. u. a. (Hg.): Entwicklung des Ichs, Köln 1977.
- DOEHLEMANN, M.: Von Kindern lernen, München 1979.
- ERNST, T.: „Holocaust“ und politische Bildung – Ergebnisse der dritten Befragungswelle. In: Media Persp. (1979), S.819ff.

- FRESE, M. u.a. (Hg.): Industrielle Psychopathologie, Bern 1978.
- FRIEDRICH, J /KAMP, K.: Methodologische Probleme des Konzeptes „Lebenszyklus“. In: KOHLI, M. (Hg.): Soziologie des Lebenslaufs, Darmstadt 1978, S. 173 ff.
- GLASER, B. G./STRAUSS, A. L.: Status Passage, Chicago 1971.
- GLICK, P. C.: Neue Entwicklungen im Lebenszyklus der Familie. In: KOHLI, M. (Hg.): Soziologie des Lebenslaufs, Darmstadt 1978, S. 140ff.
- GRIESE, H.: Erwachsenensozialisation, München 1976.
- GRIESE, H. (Hg.): Sozialisation im Erwachsenenalter, Weinheim 1979a.
- GRIESE, H.: Erwachsenensozialisationsforschung. In: SIEBERT, H. (Hg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannsweiler 1979, S. 172ff. (1979b).
- GROSKURTH, P. (Hg.): Arbeit und Persönlichkeit, Reinbek 1979.
- GUTMANN, D.: Parenthood: A Key to the Comparative Study of Life Cycle. In: DATAN, N./GINSBERG, L.H. (Hg.): Life-Span Developmental Psychology: Normative Life Crises, New York 1975, S. 167 ff.
- HACKFORTH, J. u. a.: Massenmedien und ihre Wirkungen, Göttingen 1976.
- HARTMANN, H.: Die Sozialisation von Erwachsenen als soziales und soziologisches Problem. In: BRIM, O.G., JR./WHEELER, S.: Erwachsenensozialisation, Stuttgart 1974, S.126ff.
- HURRELMANN, K. (Hg.): Sozialisation und Lebenslauf, Reinbek 1976.
- HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim 1980.
- INKELES, A./SMITH, D.H.: Becoming Modern. Individual Change in Six Developing Countries, Cambridge (Mass.) 1974.
- KLAPPER, J.T.: The Effects of Mass Communication, New York 1960.
- KOHLBERG, L.: Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter – neu interpretiert. In: BALTES, P B./ECKENBERGER, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, Stuttgart 1979, S.479ff.
- KOHLI, M.: Sozialisation und Lebenslauf. Eine neue Perspektive für die Sozialisationsforschung. In: LEPSIUS, M.R. (Hg.): Zwischenbilanz der Soziologie, Stuttgart 1976, S.311ff.
- KOHLI, M.: Lebenslauf und Lebensmitte. In: Köln. Z. f. Soziol. u. Sozpsych. 29 (1977), S.625ff.
- KOHLI, M. (Hg.): Soziologie des Lebenslaufs, Neuwied/Darmstadt 1978.
- KOHLI, M.: Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim 1980, S. 299 ff.
- KOHLI, M.: Arbeit und Persönlichkeit im mittleren Erwachsenenalter. In: NAVE-HERZ, R. (Hg.): Erwachsenensozialisation, Weinheim 1981, S.83ff.
- KOHN, M.L./SCHOOLER, C.: Occupational Experience and Psychological Functioning: An Assessment of Reciprocal Effects. In: Am. Sociol. Rev. 38 (1973), S.97ff.

-
- KOHN, M.L./SCHOOLER, C.: The Reciprocal Effects of the Substantive Complexity of Work and Intellectual Flexibility: A Longitudinal Assessment. In: *The Am. J. of Sociol.* 84 (1978), S.24ff.
- LEHR, U.: Das mittlere Erwachsenenalter – ein vernachlässigtes Gebiet der Entwicklungspsychologie. In: OERTER, R. (Hg.): *Entwicklung als lebenslanger Prozeß*, Hamburg 1978, S. 147ff.
- LEMPERT, W.: *Untersuchungen zum Sozialisationspotential gesellschaftlicher Arbeit*, Berlin 1977.
- LEVINSON, D. u.a.: *Das Leben des Mannes*, Köln 1979.
- LÜSCHER, K. (Hg.): *Sozialpolitik für das Kind*, Stuttgart 1979.
- MASLOW, A.: *Motivation and Personality*, New York ²1970.
- MASSARIK, C. (Hg.): *Lebenslauf und Lebensziele*, Stuttgart 1969.
- MATTHES, J.: Wohnverhalten, Familienzyklus und Lebenslauf. In: KOHLI, M. (Hg.): *Soziologie des Lebenslaufs*, Darmstadt 1978, S. 154ff. (1978a).
- MATTHES, J.: *Volkskirchliche Amtshandlungen, Lebenszyklus und Lebensgeschichte*. In: KOHLI, M. (Hg.): *Soziologie des Lebenslaufs*, Darmstadt 1978, S.206ff. (1978b).
- MEDIA PERSPEKTIVEN: Daten zur Mediensituation in der Bundesrepublik. In: *Media Persp.* (1979), S.28ff.
- MORTIMER, J.T./SIMMONS, R.G.: Adult Socialization. In: *Ann. Rev. of Sociol.* 4 (1978), S.421 ff.
- MÜLLER-FOHRBRODT, G. u.a.: *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*, Stuttgart 1978.
- MUSGROVE, F.: *Margins of the Mind*, London 1977.
- NAVE-HERZ, R. (Hg.): *Erwachsenensozialisation*, Weinheim 1981.
- NESSELROADE, J.R/BALTES, P.B.: *Adolescent Personality Development and Historical Change: 1970-1972*. Monographs of the Society for Research in Child Development Bd.39, Nr. 154, Chicago 1974.
- PIEPER, M.: *Erwachsenenalter und Lebenslauf*, München 1978.
- POPITZ, H. u.a.: *Das Gesellschaftsbild des Arbeiters*, Tübingen 1957.
- RILEY, M.W. u.a.: Socialization for the Middle and Later Years. In: GOSLIN, D.A. (Hg.): *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago 1969, S.951 ff.
- RILEY, M.W. u.a.: *Aging and Society, Bd.3: A Sociology of Age Stratification*, New York 1972.
- ROSOW, I.: *Socialization to Old Age*, Berkeley 1974.
- ROSSI, A.S.: Transition to Parenthood. In: *J. of Marr. and the Fam.* 30 (1968), S.26ff.
- RUDINGER, G.: Erfassung von Entwicklungsveränderungen im Lebenslauf. In: RAUH, H. (Hg.): *Jahrbuch für Entwicklungspsychologie* 1/1979, Stuttgart 1978, S. 157 ff.
- SCHALLBERGER, U.: Die Intelligenzentwicklung Jugendlicher in Abhängigkeit vom intellektuellen Anforderungsniveauser beruflichen Ausbildung. In: *Psych.* 38 (1979), S.200ff.

SCHLEICHER, R.: Die Intelligenzleistung Erwachsener in Abhängigkeit vom Niveau der beruflichen Tätigkeit. In: Probl. u. Erg. d. Psych. (1973), 44, S. 25 ff.

SÈVE, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit, Berlin (DDR) 1973.

STIERLIN, H.: Eltern und Kinder im Prozeß der Ablösung, Frankfurt/M. 1975.

WIR WARN DIE STÄRKSTE DER PARTEIN ... ERFAHRUNGSBERICHTE AUS DER WELT DER K-GRUPPEN, Berlin 1977.

WURZBACHER, G.: Die Familie unter den Aspekten eines lebenslangen Sozialisationsprozesses des Menschen. In: WURZBACHER, G. (Hg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor, Stuttgart 1977, S. 1 ff.

Wilke Thomssen

Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein

Der Begriff des Deutungsmusters, wie er gegenwärtig in der Soziologie und Erziehungswissenschaft verwendet wird, ist aus Problemlagen hervorgegangen, die mit der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein entstanden sind. Er ist daher nur im Kontext dieser Problemlagen verständlich.

Als man Anfang der fünfziger Jahre wieder begann, über das gesellschaftliche Bewußtsein von Arbeitern nachzudenken, war noch die Theorietradition gegenwärtig, für die die Frage nach dem geschichtlichen Subjekt von gesellschaftlichen Veränderungen im Mittelpunkt des Interesses stand. Nachdem die Arbeiter in den ersten Nachkriegsjahren vor allem durch ihr betriebliches Verhalten gezeigt hatten, daß das gewerkschaftliche Bewußtsein ungebrochen war, lag es nahe, das politische Potential dieses Bewußtseins, die darin enthaltenen traditionellen und möglicherweise neuen Momente, zu untersuchen. Die empirischen Untersuchungen zwangen jedoch zu realistischen Einschätzungen. An die Stelle von klassenkämpferischen oder weitreichende Reformen beanspruchenden Vorstellungen war ein Bild von Gesellschaft getreten, das diese als ‚progressive Ordnung‘ deutete (POPITZ u. a. 1957): Die Arbeits- und Lebensbedingungen hätten sich gegenüber früher verändert und würden sich weiter verbessern; trotz vorhandener Interessenunterschiede sei prinzipiell ein Interessenausgleich möglich. Dieser Vorstellung schien nicht zu widersprechen, daß die Gesellschaft aktuell auch als Dichotomie von ‚oben‘ und ‚unten‘ erfahren wurde.

Mit der zunehmenden wirtschaftlichen Prosperität und dem politisch reservierten Verhalten der Arbeiter in den sechziger Jahren ging das Interesse an empirischen Untersuchungen auf diesem Gebiet zurück. In der öffentlichen Diskussion galten die Arbeiter als integriert oder verbürgerlicht. Unter nicht wenigen Soziologen hielt sich dagegen die Auffassung, daß sich die Arbeiter ein Bewußtsein von ihrer objektiven Lage in der Gesellschaft bewahrt hätten. Ihr Bewußtsein sei zwar widersprüchlich, weil die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst widersprüchlich seien. Aber diese Widersprüche würden vom Schein der Hochkonjunktur verdeckt, so daß sie keine Folgen für das Bewußtsein zeitigten. Mit der Verschärfung der ökonomischen Krisen und der Zunahme von betrieblichen Konflikten sei aber zu erwarten, daß das Bewußtsein seine Verschleierung durchbreche und sich radikalisiere. Die ‚Septemberstreiks‘ 1969 schienen dieser These zunächst recht zu geben (SCHUMANN u. a. 1971, SCHUMANN/WITTEMANN 1977, S. 69 ff.). Aber die anfänglichen Vermutungen haben sich nicht bestätigt. Die Krisenerscheinungen haben zwar erheblich zugenommen, ebenso die betrieblichen und überbetrieblichen Auseinandersetzungen und Konflikte. Das Bewußtsein der Lohnabhängigen hat sich aber nicht in der Weise ver-

ändert, wie es die These des Zusammenhangs von Bewußtsein und Krise unterstellte. Diese Diskrepanz scheint auch nicht damit erklärbar zu sein, daß sich das Bewußtsein langsamer fortbewegt als die objektiven Verhältnisse und daher noch nicht seinen fortgeschrittensten Stand erreicht hat.

Die betrieblichen Rationalisierungen, die Intensivierung der Arbeit, die Krisen auf dem Arbeitsmarkt weckten Anfang der siebziger Jahre erneut das Interesse an Untersuchungen des Arbeiterbewußtseins. Dieses Interesse hat bis heute nicht nachgelassen. Manche glaubten, nunmehr in der Lage zu sein, den Zusammenhang von Krise und Bewußtsein empirisch zureichender untersuchen zu können. Die Nicht-Übereinstimmung der Analyse der Entwicklungstendenzen der kapitalistischen Produktionsweise mit dem tatsächlichen Verhalten der Lohnabhängigen verfestigte indes nur die Auffassung, daß das Bewußtsein der Arbeitenden widersprüchlich und in den bestehenden Verhältnissen befangen sei. Solange die Grundstrukturen der kapitalistischen Produktionsweise erhalten bleiben, sei das Arbeiterbewußtsein auch in Krisenzeiten widersprüchlich, könne es sich aus sich selbst nicht befreien, um in Form von politischem Handeln gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen. Bewußtseinsphänomene seien nicht ‚voreilig konkret‘ zu nehmen, sondern nur als abgeleitete auf die Bewegung der objektiven Verhältnisse zu beziehen. Ihnen sei keine subjektive Kraft zuzuschreiben, so sehr sie auch zur Aufrechterhaltung des Bestehenden beitragen. ‚Letzten Endes‘ sei Bewußtsein von ökonomischen Verhältnissen bestimmt; insofern seien seine immanenten Prozesse der Verarbeitung von sozialer Realität für die Analyse von gesellschaftlichen Strukturzusammenhängen irrelevant.

Eine andere Wendung nahm die Theoriediskussion unter den Soziologen, die die offenkundig ungelösten Probleme des Verhältnisses von Bewußtsein und sozialer Realität zum Anlaß nahmen, dieses Verhältnis neu zu bestimmen. Für den Erklärungsansatz, der sich in dieser Diskussion entwickelt hat, ist der Begriff des Deutungsmusters gewählt worden (OEVERMANN 1973, NEUENDORFF/SABEL 1977, HACK u.a. 1979, DYBOWSKI/THOMSEN 1976). Danach ist zwar das Bewußtsein nicht unabhängig von den objektiven gesellschaftlichen Bedingungen, es verselbständigt sich aber gegenüber diesen und bildet eine eigene Logik aus, die als ‚relative Autonomie‘ bestimmt werden kann. Indem das Bewußtsein gesellschaftliche Realität wahrnimmt und verarbeitet, entwickelt es Interpretationen und Regeln der inneren Stimmigkeit dieser Interpretationen, die, nachdem sie sich zu Deutungsmustern verfestigt haben, neue Erfahrungen wiederum aufnehmen und auf objektive Handlungsprobleme antworten. Diese Deutungsmuster, die als Produkte von geschichtlichen Prozessen kollektiv verfügbar sind, haben teilweise allgemeine Geltung; sie sind gleichsam Bestandteile des herrschenden Bewußtseins. Teilweise sind sie beschränkt auf den Kommunikationskreis bestimmter sozialer Gruppen oder gebunden an spezifisch strukturierte soziale Situationen. Bedingt durch ihre relative Autonomie haben kollektive Deutungsmuster eine beträchtliche Stabilität. Sie werden von den Individuen, gebrochen und konkretisiert durch vielfältige biographische Erfahrungen, ins eigene Bewußtsein hereingeholt und bilden die Grundlage für die soziale Identität des einzelnen.

Die neue Begrifflichkeit hat mancherorts Abwehr hervorgerufen. Das gilt vor allem für Bereiche, in denen Theorien des gesellschaftlichen Bewußtseins praktisch werden wie etwa im Bereich der Arbeiterbildung. Eingeschliffene Kategorien dienen der Sicherung des politischen Standorts und grenzen gegenüber anderen ab. Neue Begriffe erzeugen dagegen nicht nur auf der theoretischen Ebene Inkonsistenzen, sondern problematisieren auch praktische Handlungskonzeptionen wie Curricula oder Lehrgangsmodelle. Verwunderlich ist indes, daß NEGT den Deutungsmusterbegriff als einen „etwas blasseren und vor allem positivistischen Begriff, der sehr plausibel und handlich aussieht“ (NEGT 1978, S. 3) bezeichnet, obwohl er diesen Begriff bereits mit der ersten Ausgabe seines Buches „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ in die neuere Diskussion einführt (NEGT 1968). Allerdings ist er in der praktischen Rezeption des sogenannten Erfahrungsansatzes nicht explizit entfaltet worden. NEGT beklagt, daß die von ihm für die Theorie der Arbeiterbildung fruchtbar gemachten Begriffe wie ‚exemplarisches Lernen‘ und ‚soziologische Phantasie‘ „als selbständige Formeln umhergehen und ihr Unwesen treiben“ (NEGT 1978, S. 43). Dieses Schicksal scheint mittlerweile auch dem Deutungsmusterbegriff widerfahren zu sein; hat sich doch hier und da eine Art Gesellschaftsspiel eingebürgert, sich gegenseitig auf die eigenen Deutungsmuster aufmerksam zu machen. Darin mag eine gewisse kritische Sensibilität gegenüber den eigenen Denkkategorien zum Ausdruck kommen, aber ebenso auch eine Abwehr gegenüber einer weiteren Explikation. Es hat jedoch wenig Sinn, diese Vorgänge, in denen theoretisch komplexe Begriffe im Prozeß ihrer praktischen Verwendung instrumentalisiert werden, zu beklagen. Wie NEGT selbst vorschlägt, wäre an diesen Begriffen weiterzudenken, so daß sich auch die praktische Verwendung dieser Begriffe vor neue Probleme gestellt sieht. So ist das Neue am Deutungsmusterbegriff nicht neu im Sinne eines neu entdeckten Sterns. Neu ist lediglich, daß das subjektive Moment im Theoriezusammenhang einen anderen Akzent erhält, wodurch allerdings der Theoriezusammenhang insgesamt verändert wird. „Wenn wir von Deutungsmustern sprechen, so heben wir am gesellschaftlichen Bewußtsein das Moment des Deutens von sozialer Realität hervor. Im Deuten kommt das Prozeßhafte von Bewußtsein zum Ausdruck. Durch Deutungen werden Ereignisse, Situationen oder Informationen strukturiert und verarbeitet, werden Handlungsprobleme erkannt und in Form von Handlungsstrategien vorläufig gelöst ... Denn gesellschaftliche Realität ist wegen ihrer Widersprüchlichkeit und Offenheit deutungsbedürftig, und zwar nicht, weil Menschen ein metaphysisches Bedürfnis haben, die Welt zu deuten, sondern weil ihr Handeln auf Orientierungen angewiesen ist“ (DYBOWSKI/THOMSEN 1976, S. 51).

Der Vorgang des Deutens wird vom einzelnen nicht immer originär vollzogen, sondern er greift auf Deutungen zurück, über die er bereits aufgrund von Erfahrungen verfügt oder die ihm vom herrschenden Bewußtsein aufgezwungen werden. MAX WEBER, der wohl als erster die Kategorie der ‚Deutungsschemata‘ verwendet, hat in seiner Abhandlung „Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“ (1) in eindrucksvoller Weise dargestellt, wie sich aus zunächst

einzelnen religiösen Vorstellungen und deren Wandlungen und Verknüpfungen ein kollektives Deutungsmuster entwickelt, das universelle Geltung erlangt. In Übereinstimmung mit MARX, daß „das Nachdenken über die Formen des menschlichen Lebens, also auch ihre wissenschaftliche Analyse, ... überhaupt einen der wirklichen Entwicklung entgegengesetzten Weg (einschlägt und) post festum und daher mit festen Resultaten des Entwicklungsprozesses“ (MARX 1979, S. 89) beginnt, betrachtet WEBER die ‚Gesinnung‘ der Wirtschaftssubjekte im Kapitalismus nicht als „Naturgegebenes ... sondern nur (als) das Produkt eines lang andauernden Erziehungsprozesses“ (WEBER 1963, S. 46). Für ihn ist daher die Entstehung dieser Auffassung „das eigentlich zu Erklärende“ (WEBER 1963, S. 37), und als Ergebnis seiner Analyse der ‚religiösen Grundlagen der innerweltlichen Askese‘ stellt er fest, daß „der kapitalistische Geist ... sich in schwerem Kampf gegen eine Welt feindlicher Mächte durchzusetzen gehabt“ (WEBER 1963, S. 38) hat. Dieser Durchsetzungsprozeß wird von WEBER als ein kollektiver beschrieben. „Damit jene der Eigenart des Kapitalismus angepaßte Art der Lebensführung und Berufsauffassung ‚ausgelesen‘, d. h.: über anderen Sieg davontragen konnte, mußte sie offenbar zunächst entstanden sein, und zwar nicht in einzelnen Individuen, sondern als eine Anschauungsweise, die von Menschengruppen getragen wurde“ (WEBER 1963, S. 37). Nachdem sich ein kollektives Deutungsmuster Geltung verschafft hat, verliert es seine Zufälligkeit und Beliebigkeit.

„In der Tat: jener eigentümliche, uns heute so geläufige und in Wahrheit doch so wenig selbstverständliche Gedanke der *Berufspflicht*: einer Verpflichtung, die der Einzelne empfinden soll und empfindet gegenüber dem Inhalt seiner ‚beruflichen‘ Tätigkeit, gleichviel worin sie besteht, gleichviel insbesondere ob sie dem unbefangenen Empfinden als reine Verwertung seiner Arbeitskraft oder gar nur seines Sachgüterbesitzes (als ‚Kapital‘) erscheinen muß: – dieser Gedanke ist es, welcher der ‚Sozialethik‘ der kapitalistischen Kultur charakteristisch, ja in gewissem Sinne für sie von konstitutiver Bedeutung ist. Nicht als ob er nur auf dem Boden des Kapitalismus gewachsen wäre: wir werden ihn vielmehr später in die Vergangenheit zurück zu verfolgen suchen. Und noch weniger soll natürlich behauptet werden, daß für den *heutigen* Kapitalismus die subjektive Aneignung dieser ethischen Maxime durch seine einzelnen Träger, etwa die Unternehmer oder die Arbeiter der modernen kapitalistischen Betriebe, Bedingung der Fortexistenz sei. Die heutige kapitalistische Wirtschaftsordnung ist ein ungeheurer Kosmos, in den der einzelne hineingeboren wird und der für ihn, wenigstens als einzelnen, als faktisch unabänderliches Gehäuse, in dem er zu leben hat, gegeben ist. Er zwingt dem einzelnen, soweit er in den Zusammenhang des Marktes verflochten ist, die Normen seines wirtschaftlichen Handelns auf“ (WEBER 1963, S. 36 f.).

WEBER analysiert, wie ein Deutungsmuster, jenes der ökonomischen Zweckrationalität, sich entwickelt und durchsetzt, d. h. andere Lebensauffassungen verdrängt und den Menschen ein bestimmtes, rational kalkuliertes Verhalten aufzwingt. Hat dieses Deutungsmuster erst einmal allgemeine Geltung erlangt, ist es in seiner Existenz nicht mehr von der subjektiven Aneignung einzelner Individuen abhängig, sondern tritt diesen als ein „unabänderliches Gehäuse“ gegenüber, das seine Forderungen stellt.

Der ‚Geist des Kapitalismus‘, der seine religiösen Ursprünge hinter sich gelassen hat und nur noch als weltliche Verhaltensmaxime auftritt, findet sich nicht in jedem individuellen Bewußtsein in seiner reinen Form wieder. Vor allem treten bei sozialen Gruppen spezifische Abweichungen auf, die für die ‚Gesinnung‘ dieser Gruppen charakteristisch sind. WEBER diskutiert diesen Sachverhalt in der Abhandlung „Zur Psychophysik der industriellen Arbeit“ (WEBER 1924) im Zusammenhang der Einstellung von Arbeitern zur Leistung. Er berichtet, daß die Tatsache, daß die ‚Gesinnung‘ der Arbeiterschaft die Leistung beeinflusse, ebenso bekannt sei wie das ‚Bremsen‘. Aber es wäre eine viel zu äußerliche Erklärung, für das ‚Bremsen‘, das heißt „die bewußte Einschränkung der Arbeitsleistung seitens des Arbeiters“ (WEBER 1924, S. 155), die Gewerkschaften verantwortlich zu machen. Vielmehr finde das ‚Bremsen‘, „nicht nur das unwillkürliche, stimmungsmäßige, sondern das bewußte und absichtsvolle, ... sich auch beim Fehlen aller gewerkschaftlichen Organisation überall da, wo irgendwelches Maß von Solidaritätsgefühl in einer Arbeiterschaft oder doch einem hinlänglich bedeutenden Teil ihrer existiert“ (WEBER 1924, S. 156). Dennoch sieht WEBER das Leistungsbewußtsein der Arbeiter durchaus im Zusammenhang eines gewerkschaftlichen Bewußtseins. Denn diejenigen Arbeiter, die gewerkschaftsbewußt seien, „marschieren ihrer Leistungsfähigkeit nach, normalerweise an der Spitze aller Arbeiter“ (WEBER 1924, S. 163). Es bedürfte jedoch einer sehr genauen Analyse, um herauszufinden, ob die „sozialistische Erziehung oder die spätere Einführung in die Gedankenwelt des Sozialismus“ (WEBER 1924, S. 163) ähnliche Folgen für das Leistungsbewußtsein haben könne, wie sie die protestantische Ethik gehabt hat.

Ein anderes Bild als die Arbeiter zeigen nach WEBER die Arbeiterinnen, vor allem wenn sie dem Kreise pietistischer Konventikel entstammen. Bei ihnen verbinde sich der „spezifisch ‚arbeitswillige‘ Zug der religiösen Stimmung“ mit einer Feindschaft „gegen alles Gewerkschaftlertum“ (WEBER 1924, S. 161). Aber, so fährt WEBER fort, falle „gerade die tüchtigste jener ‚pietistischen‘ Arbeiterinnen durch ein ungewöhnlich schroffes – aber eben durchaus ‚individualistisch‘ sich äußerndes – Rechtsgefühl und eine hartnäckige Vertretung ihrer Ansprüche auf“ (WEBER 1924, S. 162). WEBER versucht mit diesen Untersuchungsergebnissen einerseits den Bezug zu den übergreifenden Zusammenhängen von protestantischer Ethik und kapitalistischer ‚Gesinnung‘ sowie andererseits spezifische Kombinationen von Deutungselementen, die bei einzelnen sozialen Gruppen anzutreffen sind, aufzuzeigen. Bei diesen sozialen Gruppen verknüpft sich das allgemein geltende Deutungsmuster in der Weise mit anderen Deutungselementen, daß eine Eigenlogik entsteht, die auch und nicht zufällig in einen Gegensatz zu den kapitalistischen Verwertungsinteressen der Unternehmer tritt. Berufsethos und Leistungsorientierung sind einerseits notwendige Voraussetzungen für den kapitalistischen Produktionsprozeß, andererseits bilden sie auch die Grundlage für das Erkennen und Durchsetzen von eigenen Interessen. Die protestantische Ethik ist daher nicht nur als Medium der Anpassung der Arbeitenden an die Fabrikarbeit zu betrachten, sondern sie schafft in ihrer säkula-

risierten Form zugleich einen Interpretationsrahmen, in dem die Arbeitenden unter den veränderten Arbeitsbedingungen neue soziale Identitäten ausbilden können.

Die bereits erwähnte Studie „Gesellschaftsbild des Arbeiters“ von POPITZ/BAHRDT/JÜRES/KESTING (POPITZ u. a. 1957) steht in einer engeren Beziehung zu MAX WEBER, als ihr eigener Begründungszusammenhang zu erkennen gibt. Ihrem theoretischen Ansatz zufolge, der sich ihnen von den empirischen Ergebnissen her aufgedrängt haben mag (2), *deuten* die Arbeiter die gesellschaftlichen Verhältnisse und bestimmen dadurch die soziale Stellung, die sie in diesen Verhältnissen innehaben; sie machen sich ein Bild von der Gesellschaft und bringen darin in einer plastischen und bilderreichen Sprache ihre Leiden, Befürchtungen, Interessen und Erwartungen zum Ausdruck. Sie stecken zugleich den Rahmen jener Handlungsmöglichkeiten ab, die ihnen offenzustehen oder verschlossen zu sein scheinen. – Neben dem Moment des Deutens, durch das soziale Wirklichkeit verarbeitet wird und der einzelne sich selbst in diese Wirklichkeit ‚einarbeitet‘, ist ein weiteres Moment hervorzuheben, das an WEBER erinnert. Indem die Arbeiter ihr Gesellschaftsbild explizieren, greifen sie auf überindividuelle, kollektive Erfahrungen ihrer sozialen Klasse zurück. In diesen kollektiven Deutungsmustern sind die Diskriminierungen, Kämpfe, Niederlagen und Erfolge der Klasse aufgehoben. Sie haben sich gegenüber einzelnen Ereignissen und Situationen verselbständigt und sich zu Topoi verdichtet. „Ein Topos ist ... eine sprachlich festliegende Formel, die stereotyp wiederholt wird, eine Sprachhülse, ein sprachliches Klischee. Im weiteren Sinne gehören zu den ‚Topoi‘ auch die wiederkehrenden Bilder, Figuren und Gestalten ... Es lassen sich für jede soziale Gruppe ganze Kataloge von Topoi aufstellen, die für diese Gruppe spezifisch sind“ (POPITZ u. a. 1957, S. 83 f.).

Die Autoren haben in ihren resümierenden Interpretationen vor allem diejenigen Topoi gewichtet, mit denen die Arbeiter die Gesellschaft als Dichotomie kennzeichnen. Das Bewußtsein von der gesellschaftlichen Dichotomie sei die adäquate Deutung der sozialen Situation, in der Arbeiter leben. Dementsprechend hat sowohl die sozialwissenschaftliche als auch die politische Rezeption der Studie dieses Ergebnis immer wieder herausgestellt; bot es sich doch als empirischer Beleg für die These an, daß das tatsächliche Arbeiterbewußtsein keine allzu große Differenz zu den Merkmalen des Massenbewußtseins aufweise.

Die Bedeutung dieses Ergebnisses wird nicht geschmälert, wenn man gleichzeitig die differenzierten Ergebnisse dieser Studie der generellen Aussage gegenüberstellt. Obwohl die Befragtengruppe – Hüttenarbeiter im Ruhrgebiet – recht homogen ist, glauben die Autoren wenigstens fünf verschiedene Gesellschaftsbilder unterscheiden zu können. Dies Ergebnis legt den Schluß nahe, daß der kollektive Erfahrungsschatz sehr vielfältige Topoi oder Deutungselemente enthält, die sich zu unterschiedlichen Gesellschaftsbildern zusammenfügen. Diese Unterschiede liegen nicht etwa primär auf der deskriptiven Ebene, sondern auf der Ebene der Identifizierung von sozialen Ungleichheiten, der Artikulation von Interessen und Handlungsmöglichkeiten. Selbst wenn diese unterschiedlichen

Gesellschaftsbilder eine überindividuelle Geltung besitzen, so muß doch angenommen werden, daß sie durch individuelle Verarbeitungsmodi bestimmt sind. Die Autoren weisen selbst auf individuelle Varianten hin, und der hohe Anteil jener Befragten, denen kein Gesellschaftsbild zugeschrieben werden konnte, mag den Schluß erlauben, daß die spezifische Eigenlogik mancher Deutungsmuster nicht entschlüsselt werden konnte. Alle befragten Arbeiter dieser Studie mögen eine Vorstellung von der gesellschaftlichen Dichotomie haben, aber es zeigt sich, daß das dichotomische Moment in unterschiedlichen Konfigurationen von Deutungselementen verankert ist und daher für das Bewußtsein insgesamt von unterschiedlicher Prägekraft sein kann. Spätere Studien mit anderen Befragtengruppen haben diesen Zusammenhang bestätigt (KERN/SCHUMANN 1970, LEMPERT/THOMSEN 1974).

Für POPITZ und Kollegen erstreckt sich das Gesellschaftsbild auf jene Bereiche von Gesellschaft, die sich der eigenen Erfahrung und Zugriffsmöglichkeit entziehen, von denen aus aber Kräfte auf den eigenen, überschaubaren Lebensbereich einwirken. Es ist daher plausibel, wenn die Menschen zur Deutung jener fremden Welt Topoi benutzen, die die gesellschaftlichen Wissensbestände zur Verfügung halten. Diese Topoi sind aber nicht durch persönliche Erfahrungen vermittelt, sind daher auch unabhängig von der sozialen Lage des einzelnen. An diese Bestimmung knüpfen die Autoren die Überlegung, daß Gesellschaftsbilder von kontemplativem Charakter sind und eine Art ‚zweites Bewußtsein‘ darstellen. Es ist jedoch fraglich, ob eine derartige Trennung im Bewußtsein vorhanden ist. Freilich treten bei der Deutung größerer Totalitätszusammenhänge persönliche Erfahrungen gegenüber ‚abstrakteren‘ Kategorien als Interpretationsmuster in den Hintergrund, auch werden seltener konkrete Handlungsbezüge thematisiert. Dennoch scheint die Deutung gesellschaftlicher Verhältnisse in einer unmittelbareren Beziehung zu Alltagserfahrungen und praktischen Handlungsorientierungen zu stehen. Dieser Sachverhalt ist auch für den Begriff des Deutungsmusters konstitutiv. Deutungsmuster unterscheiden sich von Gesellschaftsbildern in ihrer umfangslogischen Dimension, sie sind gleichsam ‚Theorien mittlerer Reichweite‘, sie interpretieren gesellschaftliche Verhältnisse nur in dem Umfang, als dies für die Verarbeitung von Erfahrungen, der Artikulation von Interessen und Entwicklung von Handlungsperspektiven als notwendig erscheint (3). Sie können sich zu Gesellschaftsbildern von größerer Reichweite verbinden, aber ihre Interpretationskapazität ist primär auf jenen Handlungsradius beschränkt, auf dessen Probleme und Anforderungen eine Antwort gefunden werden muß. Denn auch Vorgänge und Erfahrungen der alltäglichen Welt müssen gedeutet werden. Die unmittelbaren Erfahrungen selbst bieten keine Lösungsvorgaben für Handlungsprobleme und -anforderungen. Ist von Erfahrungen als Medium von Erkennen und Handeln ‚die Rede‘, handelt es sich allemal um gedeutete Erfahrungen, Erfahrungen, die bereits zu Deutungsmustern verarbeitet oder in vorhandene Deutungsmuster eingearbeitet worden sind.

NEGT hat von POPITZ und Kollegen den Begriff des Topos übernommen und ihm keine neuen Bestimmungen hinzugefügt (NEGT 1968, S. 47 ff.). Auch für

NEGT sind Topoi Sprachgebilde und Sprachformen, in denen sich die kollektiven Erfahrungen von sozialen Gruppen verdichtet haben. Es wäre jedoch eine Verengung, wollte man Topoi nur als typische Ausdrucksformen des Arbeiterbewußtseins gelten lassen; auch Angestellte, Studenten, Gewerkschaftsfunktionäre oder Wissenschaftler haben ihre Topoi. Mag sein, daß die Verwendung dieses Begriffs nur im Zusammenhang mit der Analyse von Arbeiterbewußtsein fruchtbar ist, weil Topoi gerade im Arbeiterbewußtsein eine besonders plastische Gestalt angenommen haben. Aber gilt diese Aussage auch noch für heutige Verhältnisse? KERN und SCHUMANN haben sich dazu schon vor längerer Zeit skeptisch geäußert. „Ebenso wie der Einfluß marxistisch-sozialistischer Gesellschaftsinterpretationen kaum mehr gegeben ist, ist auch als Konsequenz zunehmender Differenzierung der Arbeitssituationen der Rückgriff auf Kollektivverfahren der Klasse schwerer denn je möglich. Damit wird keinesfalls die Bedeutung geleugnet, die stereotype, klischeerte, sich widersprechende Vorstellungsbilder ... haben. Nur die Inhalte der Topoi sind unspezifischer, zufälliger geworden, lassen sich zumeist nicht mehr schlüssig auf die von POPITZ u. a. genannten Einflußfaktoren zurückführen“ (KERN/SCHUMANN 1970, Teil 1, S. 274).

Der NEGTschen Auffassung, daß Topoi und Deutungsmuster identische Begriffe sind, muß hinzugefügt werden, daß zwar einzelne Topoi und Deutungsmuster als empirische Erscheinungsformen übereinstimmen können, daß aber analytisch betrachtet ihre Unterschiede wichtiger als ihre Übereinstimmungen sind. Auch für Topoi ist das Verhältnis von Form und Inhalt charakteristisch; sie sind nicht nur als Sprachhülsen zu bestimmen. Freilich wird in Sprache gedacht, und das, was sich in Sprachhülsen niedergeschlagen hat, wirkt auf das Denken zurück. Deutungsmuster sind aber Konstrukte der Verarbeitung von sozialer Wirklichkeit im Kontext von Bedürfnissen und Interessen. Im Zuge ihrer inhaltlichen Elaboration, auch soweit diese sich im vorsprachlichen Bereich des Denkens bewegt, werden Topoi inkorporiert, das heißt, in einen komplexeren Deutungsprozeß hereingeholt. Sie sind Bestandteile des gegebenen sprachlichen Materials, dieses wird insbesondere dann selektiv verwendet, wenn soziale Sachverhalte auf der Folie sowohl kollektiver als auch individueller Erfahrungen interpretiert werden. Dies gilt auch für Arbeiter, wenn auch gelegentlich behauptet wird, daß sie über ein weniger elaboriertes Sprachvermögen als andere soziale Gruppen verfügen. Deutungsmuster sind also komplexere Verarbeitungsmodi als Topoi und mehr sozialwissenschaftlichen Theorien als einzelnen darin verwendeten Kategorien vergleichbar.

Mit dieser Kritik ist jedoch nicht bestritten, daß die spezifische Verwendung beziehungsweise Verknüpfung von Topoi die – wie POPITZ und Kollegen sagen – die Verortung sozialer Gruppen in der Gesellschaft zum Ausdruck bringt, oder wie NEGT sagt, daß Topoi „Orte des klassenspezifischen Selbstverständnisses“ (NEGT 1978, S. 63) sind. Es wäre indes Begriffsspielerei zu meinen, Deutungsmuster seien „bloße Muster, die man sich aussucht, weil sie nichts mit kollektiven Erfahrungen, mit Klassenerfahrungen zu tun haben“ (NEGT 1978, S. 64). Was sich verändert hat, sind die Klassenverhältnisse selbst, und dies ist nicht

ohne Auswirkungen auf das Bewußtsein geblieben. Daß Deutungsmuster – darin von Topoi nicht unterschieden – ‚beliebiger‘ verwendbar geworden sind, ändert nichts an ihrer Funktion, daß sie je auf ihre Weise den gesellschaftlichen Lebenszusammenhang zu interpretieren versuchen. Es läßt sich nicht ignorieren, daß Arbeiter und Angestellte, selbst einzelne Gruppen unter ihnen, die gesellschaftliche Realität differenzierter deuten, als dies im Sinne einer schlichten klassenspezifischen Zuordnung gedacht war. Unaufgeklärt bliebe sonst, daß das gesellschaftliche Bewußtsein von Arbeitern auch Momente des herrschenden Bewußtseins in sich aufgenommen hat; nicht daß NEGT dieses Phänomen bestreiten würde, aber seine klassengebundene Bestimmung der Topoi verstellt den Blick für eine weitergehende Analyse.

Wichtiger als der Begriff des Topos ist für den NEGTschen Ansatz der der Erfahrung. An seiner Entfaltung tritt auch die Übereinstimmung mit dem des Deutungsmusters hervor. Das bewegende Moment an der Bestimmung, daß Erfahrungen „eine spezifische Produktionsform der Verarbeitung von Realität und der aktiven Reaktion auf diese Realität“ (NEGT 1978, S. 43) sind, ist das der Arbeit. In diesem Sinne sind Erfahrungen tätiges Bewußtsein. Im Prozeß des ‚Arbeitens‘ treten aber dessen Resultate dem noch nicht Verarbeiteten oder dem neu zu Erarbeitenden als Erdachtes, als Gedanken gegenüber. Als Resultate verweisen zwar Gedanken auf das Prozeßhafte von Erfahrungen, aber sie sind auch geronnenes Denken. In ihnen wird Erfahrenes als Erkanntes stillgestellt und die Kontinuität von Erfahrungen gesichert. Wählt man für die Resultate der Verarbeitung von Realität den Begriff des Deutungsmusters, so stellen Deutungsmuster eine Stufe oder einen Sprung im dialektischen Verhältnis von Erfahrung und Erkennen dar. Erst von dieser Stufe aus kann das Bewußtsein als autonomes Moment der Realität oder den Roherfahrungen gegenüberreten.

Die Dialektik von richtigem und falschem Bewußtsein würde jedoch verharmlost, wenn mit Erfahrungen nur die *gelungene* Verarbeitung von Realität bezeichnet wird, andere Formen dagegen als ‚zufällige Einfälle‘ abgetan werden. Denn auch diese müssen im Verhältnis von Realität und Bewußtsein bestimmbar sein. Man muß nur zulassen, daß die Verarbeitung von sozialer Realität mehr Möglichkeiten enthält, als die Schulphilosophie lehrt. Auch sogenanntes falsches Bewußtsein hat eine Logik, und diese kann immer auch rationale Argumente für sich in Anspruch nehmen. Da ein und dieselbe Realität verschieden erfahren wird und unterschiedliche Folgen als legitime Reaktionen zeitigen kann, verlangt dies unbestimmte Moment auch einen besonderen begrifflichen Ausdruck: den des Deutens. Unbestritten ist indes, daß tätiges Bewußtsein nichts anderes zu deuten vermag als gesellschaftliche Realität. Diese ist sowohl nach ihrer objektiven als auch subjektiven Seite hin strukturiert und präformiert daher den Prozeß des Deutens.

NEGT bezeichnet ‚falsche‘ Erfahrungen selbst als „kollektive Erfahrungen, die (die Arbeiter) gegen die Einsicht in die eigenen Existenzbedingungen abdichten. Das aufzubrechen, ist *eine* der Aufgaben der Arbeiterbildung“ (NEGT 1978, S. 45). Daß derartige Deutungsmuster ‚aufzubrechen‘ sind, macht noch einmal

deutlich, daß sie eine doppelte Eigenschaft haben. Sie lassen Einsichten zu, bringen Erfahrungsmaterial zur Sprache, aber sie dichten auch gegen Einsichten ab, indem sie jene Erfahrungen nicht zulassen, die nicht in das bewährte Bild der Interpretation passen. Insofern kritisiert NEGТ manche seiner Kritiker zu Recht, wenn er darauf drängt, daß es nicht ausreicht zu sagen, daß es diese oder jene Deutungsmuster gäbe, sondern daß es in der Bildungsarbeit „um die Struktur und die spezifische Funktion dieser Deutungsmuster im Lebenszusammenhang der Arbeiter geht“ (NEGТ 1978, S. 64). Das aber heißt zunächst, die in den Deutungsmustern aufgehobenen Erfahrungsgehalte zu entschlüsseln. Freilich sind ‚falsche‘ Deutungsmuster nicht nur das Resultat einer subjektiven Verarbeitung von Realität, sondern auch Resultat von Handlungszwängen und Handlungsanforderungen, die situativ gesehen nur bestimmte Problemlösungen zulassen, als solche daher auch die Form ‚bewährter‘ Handlungsmuster annehmen können. Die Modifizierung oder Korrektur derartiger Formen der Verarbeitung von sozialer Realität kann daher auch nur gelingen, wenn neu auftretende manifeste Handlungsprobleme die Inkonsistenz und mangelnde Problemlösungsfähigkeit der ‚bewährten‘ Deutungs- und Handlungsmuster aufdecken. In der Diskussion über gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist der Begriff der Erfahrung in seiner umgangssprachlichen Verwendung gelegentlich mythologisiert worden, indem an ihm das Moment des Spontanen, des Unmittelbaren zur einzigen Bestimmung gemacht worden ist. NEGТ macht aber gerade in seiner jüngsten Darlegung deutlich, daß der Begriff der Erfahrung im Verhältnis von gesellschaftlicher Objektivität und Subjektivität ein höchst vermittelter ist. Lernen könne „nicht ständig auf unmittelbare Erfahrungen (zurückgehen und) sich durch sie seine Legitimation holen“ (NEGТ 1978, S. 46). Man dürfe nicht die Funktion verfehlen, „die der Theorie in Lernprozessen der Arbeiter zukommt: nämlich ein Stück situationsunabhängiger Deutung ihrer Interessen und Erfahrungen, das Begreifen von dem, was sie tatsächlich tun, was noch nicht ist und was durch Kampf erst hergestellt werden müßte“ (NEGТ 1978, S. 46). Es gehe daher auch nicht um die Parole: Erfahrung gegen Theorie, sondern darum, die MARXsche Theorie „für die Deutung ihrer (der Arbeiter) Situation und für das Begreifen der Gesellschaft wieder lebendig und praktisch zu machen“ (NEGТ 1978, S. 48). Können wir aber dieser Theorie nicht mehr als eines ‚Gedankens, der auch zur Wirklichkeit drängt‘, gewiß sein, ist bei aller Erfahrung und Durchdringung von konkreten Konflikten Erkennen, also auch Lernen, ein Prozeß des Deutens. Weder Erfahrung noch Theorie können je für sich bestehen, sondern allein in ihrer Vermittlung. Dafür sind die „Selbstdeutungen der Erfahrungen der Arbeiter“ (NEGТ 1978, S. 62) eine der notwendigen Voraussetzungen (4). Da Deutungsmuster auch in Erscheinung treten müssen, also auch in Gestalt von Verhaltensäußerungen – wie inkonsistent und situationsgebunden auch immer – erkennbar sein müssen, so sind sie dennoch nicht mit ad hoc geäußerten Meinungen, Erlebnisschilderungen, Deklarationen oder Selbstdarstellungsposen zu verwechseln. Gegenüber diesen primär durch situative Bedingungen angelegten Äußerungen, die nicht selten fälschlicherweise als Beleg für den Verfall

gesellschaftlichen Bewußtseins herangezogen werden, sind Deutungsmuster mit Blick auf psychoanalytische Überlegungen auf einer tieferen Ebene des Bewußtseins angesiedelt. Die Psychoanalyse erklärt psychodynamische Strukturen und Mechanismen unter anderem auch auf der Basis von Realitätsanforderungen; es liegt daher nahe anzunehmen, daß Deutungsmuster, die als kognitive Muster der Verarbeitung von sozialer Realität anzusehen sind, mit psychodynamischen Strukturen und Mechanismen spezifische Verbindungen eingehen (5). Diese Verbindungen, die vor allem im Verhältnis von Ich und Über-Ich zu suchen sind, repräsentieren wichtige Momente der sozialen Identität, deren Stabilitätsanspruch beziehungsweise permanente Restabilisierung dem Ich relativ dauerhafte Verhaltensregeln auferlegt (FREUD 1940, S. 71 ff., S. 419 ff.).

OEVERMANN hat das Verhältnis von Deutungsmustern und Verhaltensäußerungen mit dem ‚generativen Charakter‘ der Deutungsmuster erklärt (OEVERMANN 1973, S. 8). Das bedeutet, sie *erzeugen* Verhaltensäußerungen, sei es in Gestalt verbaler Äußerungen, sei es in Gestalt von Handlungen, deren Sinnhaftigkeit auf symbolischer Ebene rekonstruierbar ist. Da sie in kollektiv verfügbare Sinnstrukturen eingebunden sind, stiften sie Sinn sowohl für das handelnde Subjekt selbst als auch für diejenigen, die an der Handlungssituation partizipieren. Allerdings treten Deutungsmuster nur vermittelt mit situationsbedingten Reaktionsformen und anderen Elementen des Handlungsrepertoires in Erscheinung. Deshalb darf nicht voreilig auf Widersprüchlichkeit geschlossen werden, wenn auf der Handlungsebene Widersprüche oder Inkonsistenzen auftreten. Allemal müssen Deutungsmuster entschlüsselt werden; dabei können Deutungsmuster sich als stimmig erweisen, auch wenn sie auf der Verhaltensebene als widersprüchlich erscheinen (6).

Es mag dahingestellt sein, ob es zulässig ist, Deutungsmuster in Analogie zur Linguistik als grammatikalische Regelstrukturen zu bestimmen (OEVERMANN 1979, S. 148). Da das Alphabet und die grammatikalischen Regeln die Produktion einer nahezu unendlichen Zahl von Sätzen erlauben, worauf schon CONDORCET hingewiesen hat, ist für die Funktion von Deutungsmustern nicht nur der generative Charakter ausschlaggebend, sondern vor allem auch das Prinzip, das die Generierung bestimmter Verhaltensäußerungen ‚organisiert‘. Für dieses Prinzip, das sich im Verhältnis von Erkennen als subjektiver Tätigkeit und sozialer Realität als Objektivität konstituiert, steht der Begriff des Interesses. Das Interesse stellt einerseits gegenüber den Deutungsmustern ein selbständiges Moment dar; es ist auslösender Faktor für die von den Deutungsmustern in Gang gesetzten Argumentationsketten. Andererseits ist es gegenüber den Deutungsmustern insofern eine variable Größe, als seine Artikulation und Veränderung nur möglich ist auf der Folie von Begründungszusammenhängen, die seine Ansprüche rechtfertigen.

Modellhaft läßt sich dieser Zusammenhang wie folgt vorstellen: Eine Person vollzieht (oder unterläßt) eine Handlung, sei es aufgrund eines vorgängigen Motivs, sei es aufgrund eines von außen gesetzten Handlungsproblems oder einer Handlungsanforderung. Sie interpretiert die Handlungssituation und ihre Bedin-

gungen, wobei wenigstens ein Vorverständnis vom eigenen Interesse vorhanden sein muß. Im Vollzug des aus dieser Interpretation hervorgehenden Handlungsentwurfs sind schematisch gedacht zwei Folgen möglich. Im problemlosen Fall treten keine Inkonsistenzen auf, das heißt, der Handlungserfolg steht in Übereinstimmung mit der Handlungsintention und der ihr zugrundeliegenden Situationsdeutung. Die Deutungsmuster gelten als bewährt. Im anderen Fall wirken auftretende Widersprüche auf Interesse und Deutungsmuster zurück. Das vorgängige Interesse muß reinterpretiert werden, sei es, daß es umgelenkt wird, sei es, daß Ansprüche reduziert werden. Die Reinterpretation des Interesses löst aber prinzipiell Identitätskrisen aus. Diese sind nur abzuwehren, wenn gleichzeitig die Begründungszusammenhänge der Deutungsmuster verändert oder modifiziert werden. Auch wenn am Interesse festgehalten wird, bedarf es einer Korrektur der Deutungsmuster, denn die Nicht-Realisierung eines Interesses wirkt sich auf die Deutungsmuster als Inkonsistenzproblem aus. Die Korrektur der Deutungsmuster ist aber keine beliebige. Einerseits repräsentieren Deutungsmuster Momente der sozialen Identität, andererseits sind sie auf objektive gesellschaftliche Strukturen bezogen, die sich beliebigen Interpretationen entziehen. Schließlich führt die Eigenlogik von Deutungsmustern dazu, daß Versuche der Aufhebung von Inkonsistenzen in einem Bereich neue Inkonsistenzen in anderen Bereichen aufreißen. Der von JONES und FREUD beschriebene Mechanismus der Rationalisierung ist wohl einer der häufigsten Wege, die skizzierte Inkonsistenzproblematik zu bewältigen. Der Rationalisierungsmechanismus hat eine kognitive und emotionale Komponente. Die kognitive Leistung besteht darin, aufgetretene Problemkonstellationen so zu strukturieren, daß das Resultat sich den Ansprüchen der sozialen Identität gegenüber als ‚aufgeklärterer‘ Begründungszusammenhang ausweist. Dies ist nur möglich, wenn auf der emotionalen Seite diejenigen Erfahrungen abgewiesen und diejenigen Bedürfnisse verdrängt werden, die nicht mehr in das rationalisierte Deutungsmuster hineinpassen. Das ‚Verbot‘, bestimmte Erfahrungen und Bedürfnisse zur Sprache zu bringen, hat jedoch subjektive und objektive Folgen, die die sinnstiftende Funktion der rationalisierten Deutungsmuster untergraben.

Den Prozeß der Rationalisierung von Weltdeutungen und Handlungsmaximen hat bereits MAX WEBER in der Rekonstruktion der protestantischen Ethik und der aus ihr hervorgehenden kapitalistischen Verhaltensmuster herausgearbeitet. WEBER hat die Folgen der Zweck-Mittel-Rationalität besonders nachdrücklich im Rahmen seiner Bürokratieforschung dargelegt, indem er die Bürokratie als ein ‚Gehäuse der Hörigkeit‘ bezeichnet hat, in das die Menschen in zunehmendem Maße hineingezwängt werden. ADORNO hat diesen Gedanken aufgegriffen und das Wort von der ‚verwalteten Welt‘, aus der es kein Entrinnen mehr gäbe, geprägt. In diesen Begriffen kommt zum Ausdruck, daß an die Stelle lebendiger Erfahrungen rationalistische Deutungsmuster getreten sind, die den Menschen ein bestimmtes Verhalten aufzwingen, aber nicht nur auf der interpretativen Ebene der Sinnstiftung, sondern auch in Gestalt realer Zwänge. Es gibt jedoch Anzeichen dafür, daß die sinnstiftende Funktion von Deutungsmustern,

die ihre Begründungen aus der Zweck-Mittel-Rationalität und dem Verwaltungshandeln beziehen, Einbußen erleiden, auch weist die Hinnahme entsprechender realer Zwänge Erosionen auf. Indes wird diese Tendenz durch die zunehmende Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche überformt. Dabei präsentieren sich wissenschaftliche Interpretationsmuster auf einer höheren Stufe der Rationalität von Wirklichkeitsdeutungen mit einem entsprechenden Legitimationsanspruch (HABERMAS 1968). Unter diesen veränderten Bedingungen geraten die Deutungsmuster des Alltagsbewußtseins erneut in eine Konfrontation mit Rationalisierungsprozessen, deren Folgen in einigen gesellschaftlichen Institutionen bereits sichtbar werden.

Die auftretenden Inkonsistenzen in der Konfrontation von Alltagsbewußtsein und wissenschaftlichen Erklärungsmodellen schlagen sich vor allem auch auf die Praxis der verschiedenen Formen der Weiterbildung nieder, insofern man ihr die Funktion zuschreibt, zwischen den veränderten Bedingungen der gesellschaftlichen Reproduktion und dem Alltagswissen zu vermitteln. Das Dilemma der Weiterbildung besteht darin, daß sie Widersprüche nicht zudecken kann, weil sie sonst nicht angenommen wird; das Vortreiben von Widersprüchen und Austragen von Konflikten stößt jedoch auf institutionelle Widerstände.

Anmerkungen

- 1) Vgl. WEBER, M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Tübingen 1963. Zum Begriff der Deutung siehe: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1951.
- 2) Ursprünglich war eine engere Zurechnung von objektiven Arbeitsbedingungen und Bewußtsein intendiert, doch erwies sich dies als nicht machbar. Die Untersuchung der objektiven Arbeitsbedingungen ist unter dem Titel: Technik und Industriearbeit. Tübingen 1957, publiziert worden.
- 3) Auf die Beziehung zum Ideologiebegriff kann hier nicht eingegangen werden. Häufig werden die klassischen Ideologien des 19. Jahrhunderts mit dem empirisch-tatsächlichen Bewußtsein sozialer Gruppen in der Gegenwart verglichen. Als Ergebnis wird ein Zerfall der klassischen Ideologien festgestellt; so bei HABERMAS, J., u. a.: Student und Politik. Neuwied 1961, und LEITHÄUSER, Th., u. VOLMERG, B.: Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als wissenschaftliches Verfahren. Frankfurt am Main 1979, S. 31 ff. Ein derartiger Vergleich ist aber nicht zulässig, da uns die klassischen Ideologien in politischen Schriften, Programmen oder wissenschaftlichen Abhandlungen, also in sprachlich elaborierter Form vorliegen, nicht aber auf der Ebene ihrer Rezeption durch das Alltagsbewußtsein der sozialen Gruppen in jener Zeit.
- 4) Da an dieser Stelle Fragen des Curriculum nicht diskutiert werden können, sei nur so viel angemerkt, daß der Deutungsmusteransatz an keine bestimmte Curriculumkonstruktion gebunden ist, allerdings manche Formen ausschließt. Er versucht Bildungs- oder Lernprozesse aufzuklären, in denen Wissensbestände, Theorien, politische Orientierungen oder Erfahrungen diskutiert und bearbeitet werden, weil deren Inhalte und Denkfiguren mit dem gesellschaftlichen Bewußtsein, das heißt, den Deu-

tungsmustern der Lernenden in jeweils spezifischen Zusammenhängen stehen. Ob ein Curriculum offen oder strukturiert ist, ist gleichgültig gegenüber dem Sachverhalt, daß in Bildungsveranstaltungen vorgegebene Inhalte und Deutungsmuster der Teilnehmer in einen, wenn auch nicht immer offenen Diskurs geraten, unabhängig davon, ob ‚gelernt‘ wird oder nicht. Es hört sich allerdings etwas oberlehrerhaft an, denen Unsicherheit vorzuhalten, die den Lernprozeß nicht ganz dem freien Lauf der Teilnehmeräußerungen überlassen möchten und daher inhaltliche und organisatorische Vorkehrungen treffen, andererseits aber zu meinen, daß „technisch-organisatorische Hilfsmittel sehr dienlich sein können, wenn die inhaltlich sachliche Struktur des Lehrgangs klar ist“ (NEGT, a.a.O., S. 59). Auch werden die Anforderungen an die Dozenten, in denen ja auch die Praxisanforderungen der Teilnehmer in vermittelter Form wiedererscheinen, unterschätzt, wenn im ‚exemplarischen Lernen‘ das reale Lernverhalten der Arbeiter nur „systematisiert“ und der Versuch gemacht wird, „bewußt und planmäßig (!) diese schon laufenden Lernprozesse weiterzutreiben, in ihren politischen Gehalten deutlich zu machen“ (ebd., S. 82).

- 5) TH. W. ADORNO hat in empirischen Studien wie ‚Studies in the Authoritarian Personality‘, in: Gesammelte Schriften 9.1, Frankfurt am Main 1975, S. 143 ff. sowie ‚Aberglaube aus zweiter Hand‘, in: Gesammelte Schriften 8, Frankfurt am Main 1972, S. 147 ff. der Analyse derartiger Syndrome den Weg gewiesen.
- 6) Vgl. OEVERMANN, U., a.a.O., S. 8. Neuerdings auch in: Sozialisationstheorie. Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 21: Deutsche Soziologie nach 1945, Opladen 1979, S. 143ff.

Literatur

- DYBOWSKI, G./THOMSEN, W.: Weiterbildung und Praxis. Unv. Manuskript. Berlin 1976
- FREUD, S.: Das Unbehagen in der Kultur. In: Gesammelte Werke Bd. 14. London 1940, S. 419 ff.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt 1968
- HACK, L. u.a.: Leistung und Herrschaft. Soziale Strukturzusammenhänge subjektiver Relevanz bei jüngeren Industriearbeitern. Frankfurt/New York 1979
- KERN, H./SCHUMANN, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Frankfurt 1970
- LEMPERT, W./THOMSEN, W.: Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Band I. Stuttgart 1974
- MARX, K.: Das Kapital, MEW Bd. 23. Berlin 1979
- NEGT, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt 1968, 6. Auflage 1971
- NEGT, O.: Marxismus und Arbeiterbildung – Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern. In: BROCK, A./MÜLLER, H.D./NEGT, O. (Hrsg.): Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, in: Theorie, Kritik und Praxis. Hamburg 1978

-
- NEUENDORFF, H./SABEL, Ch.: Zur relativen Autonomie der Deutungsmuster. o. Ort. 1977
- OEVERMANN, U.: Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. Unveröffentl. Manuskript. Januar 1973
- OEVERMANN, U.: Sozialisationstheorie. Ansätze zu einer soziologischen Sozialisations-
theorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In:
LÜSCHEN, G. (Hrsg.): 1979, S. 143–168
- POPITZ, H. u. a.: Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in
der Hüttenindustrie. Tübingen 1957
- SCHUMANN, M./WITTEMANN, K. P.: Tendenzwende im Arbeiterbewußtsein? Überlegun-
gen zum Bewußtsein und Verhalten der Arbeiter in einer veränderten gesellschaftli-
chen Lage. In: Frankfurter Hefte 1977, H. 4 (Sonderheft Arbeitswelt), S. 69 ff.
- SCHUMANN, M. u.a.: Am Beispiel der Septemberstreiks. Anfang der Rekonstruktionspe-
riode der Arbeiterklasse? Frankfurt/Köln 1971
- WEBER, M.: Zur Psychophysik der industriellen Arbeit (1908–1909). In: Gesammelte Auf-
sätze zur Soziologie und Sozialpolitik. Tübingen 1924
- WEBER, M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Gesammelte
Aufsätze zur Religionssoziologie. Tübingen 1963

Reinhold Bocklet

Öffentliche Verantwortung und Kooperation – Kriterien zur Organisation der Weiterbildung

Einleitung

Im Rahmen des Auf- und Ausbaus eines Weiterbildungssystems zu einem umfassenden Hauptbereich des Bildungswesens kommt der Organisation und dem institutionellen Rahmen eine entscheidende Bedeutung zu. „Ständige Weiterbildung muß sich auf eine institutionelle und organisatorische Basis stützen können, die es erlaubt, die Herausforderungen der wissenschaftlich-technischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Veränderungen angemessen zu beantworten (1).“ Ohne eine institutionelle Ordnung kann Weiterbildung die ihr zugeordneten Aufgaben nicht erfüllen, bleiben vermehrte Investitionen ohne Wirkung. Kennzeichnend für die gegenwärtige Situation im Weiterbildungsbereich sind eine Vielzahl von Initiativen und Aktivitäten verschiedener Bildungseinrichtungen und -träger, Unübersichtlichkeit und unterschiedliche Dichte und Differenzierung des Angebotes und Mangel an Zusammenarbeit und organisatorischer und inhaltlicher Systematik. „Die Rationalität im Aufbau der Erwachsenenbildung selbst bleibt weit hinter der Rationalität der Gesellschaft zurück (2).“ „Die derzeitige Weiterbildung entspricht nicht den Bedingungen einer fortgeschrittenen Industriegesellschaft (3).“

Die folgenden Ausführungen versuchen daher, unter Berücksichtigung der gegenwärtigen organisatorischen Vielfalt Kriterien für die Reform von Organisation und Institutionalisierung des Weiterbildungsbereiches zu untersuchen.

1 Öffentliche Verantwortung

1.1 Zum Begriff der öffentlichen Verantwortung

Der „Strukturplan für das Bildungswesen (4)“ postuliert „öffentliche Verantwortung“ für das gesamte Bildungswesen, insbesondere für die Weiterbildung im Rahmen des Gesamtbildungssystems, und weist ihr eine zentrale Bedeutung für die Begründung der institutionell organisatorischen Seite eines künftigen Bildungssystems zu. Dabei bleibt der Begriff der „öffentlichen Verantwortung“ in seiner Deutungssphäre unscharf und relativ, da das „Öffentliche“ weder hinreichend bestimmt wird noch aus den institutionell organisatorischen Folge-

rungen eindeutig erschlossen werden kann. Auch aus der traditionellen Begriffsverwendung lassen sich keine eindeutigen Schlüsse ziehen (5).

„Öffentliche Verantwortung“ war der juristischen Begriffswelt fremd. „Öffentlich“ wurde in einer vorwiegend soziologisch-politologisch orientierten Betrachtungsweise zum Prädikat für den sozialen Bereich zwischen Individuen und Staat. HERBERT KRÜGER (6) identifiziert den Bereich des „Öffentlichen“ mit der „Verfassungswirklichkeit“, verstanden als „Ausschnitt der Wirklichkeit, der Fakten und Probleme von derselben Art aufweist, wie sie die Verfassung ihrem Wesen nach zu regeln hätte, in diesem Bereich aber nicht geregelt hat, weil sie entweder von vornherein nicht berücksichtigt worden sind ... oder weil sie sich erst unter der (geschriebenen) Verfassung gebildet haben“. In diesem Bereich werden die politischen Parteien, die Verbände, die Presse und die Kirchen angesiedelt. Es ist das Feld der „öffentlichen Aufgaben“, die keine staatlichen Aufgaben sind. „Öffentlich“ wird im Gegensatz zur Gleichung des 19. Jahrhunderts „öffentlich“ = „staatlich“ zur zusammenfassenden Bezeichnung einer Vorstellung von etwas für die Gesamtheit Wichtigem oder Wertvollem (7) auf einem Hintergrund, in dem Gesellschaft und Staat als jeweils verschiedene Organisation und Verhaltensweise eines Volkes erscheinen.

BECKER/KLUGE (8) weisen darauf hin, daß „die alte Unterscheidung von staatlich und privat durch den übergreifenden Begriff der öffentlichen Funktion abgelöst“ werde. „Öffentlich“ ist nach SCHEFFLER (9) das, „was der andauernden und erkennbaren Verwirklichung des im Staat geeinten und verfaßten Volkes unter Ausrichtung an einer Ordnungsidee dient, verantwortend hierfür gegenüber dem Ganzen steht und von diesem hierin einmal konstitutiv anerkannt worden ist“. Andererseits betont FORSTHOF (10), daß „der Ordnungsbegriff, welcher der Scheidung des ‚Öffentlichen‘ und ‚Privaten‘ zugrunde liegt, ... nur der staatliche, der Staat selbst sein (kann). Das ausschließliche Kriterium ist die konkrete Entscheidung des Staates darüber, was öffentlich und was privat ist. Ein anderes gibt es nicht ...“ (11).

Der Begriff der Verantwortung erhält seine spezifische Bedeutung erst innerhalb eines konkreten gesellschaftlichen und rechtlichen Zusammenhanges. Insoweit stellt die begriffliche Verbindung von öffentlich und Verantwortung einen politischen Programmsatz und zugleich – im Hinblick auf das Recht – einen metajuristischen Begriff dar.

Der Strukturplan meint mit „öffentlicher Verantwortung“ aber offenbar mehr. Ausgehend von einem „gesamtgemeinschaftlichen Interesse an einer allseitigen ständigen Weiterbildung einer möglichst großen Zahl von Menschen (12)“ bezieht er Weiterbildung in das Gesamtsystem der Bildung ein und folgert: „Weiterbildung unterliegt damit der öffentlichen Verantwortung wie alle anderen Teile des Bildungssystems (13).“ Begründet wird diese „öffentliche Verantwortung“ damit, daß „die Verwirklichung der bildungsbezogenen Grundrechte im Sozialstaat ... nicht den jeweiligen freien Bildungsangeboten überlassen bleiben“ könne (14). „Die Verantwortung für das gesamte Bildungswesen“ weist der Strukturplan eindeutig dem Staat zu. Sie wird „durch Regierung und Parlament ausgeübt“. „Öf-

fentliche Verantwortung für das Bildungswesen kommt“ auch „darin zum Ausdruck, daß Staat und Kommunen auch in denjenigen Bereichen die Trägerschaft von Bildungseinrichtungen übernehmen können, in denen dies bisher nicht der Fall war.“ Zum Ausgleich für die Kompetenzverluste, die durch die Verstärkung der öffentlichen Gesamtverantwortung entstehen, sollen die einzelnen Bildungsinstitutionen und ihre Träger „an der Ausübung der Gesamtverantwortung beteiligt“ werden (15).

„Öffentliche Verantwortung“ markiert damit zweierlei: Einmal macht dieser Begriff als politischer Programmsatz im Zusammenhang mit Weiterbildung deutlich, daß Weiterbildung nicht mehr nur eine von gesellschaftlichen Gruppen, Gemeinden und Staat beliebig betriebene bzw. geförderte öffentliche Aufgabe darstellt, sondern daß sie wegen ihrer wachsenden Bedeutung für den einzelnen und die Gesellschaft in ein öffentliches Gesamtbildungssystem einbezogen wird und nunmehr zur Sicherung der Aufgabenerfüllung öffentlicher, d. h. hier staatlicher Regelungskompetenz unterliegt. Da, von einem Kernbestand abgesehen, Art und Umfang staatlicher Aufgaben nicht unverändert festliegen, sondern im wesentlichen den jeweils herrschenden staats- und gesellschaftspolitischen Auffassungen, die in ihnen ihren Ausdruck finden, folgen, bezeichnet der Begriff der „öffentlichen Verantwortung“ abstrakt den Vorgang, daß sich im gesamtgesellschaftlichen, öffentlichen Willensbildungsprozeß die Ansicht durchsetzt, die Befriedigung eines Bedürfnisses sei durch den Selbstregulierungsmechanismus (16) der Gesellschaft nicht mehr zureichend zu bewerkstelligen, und es bedürfe des Instruments staatlicher Regelung. Dieser aus der „Verantwortung“, d. h. der Aufgabenübernahme sich ergebende Zuwachs an staatlicher bzw. kommunaler Kompetenz soll sich nach dem Strukturplan auf die Planung des Bildungswesens, die Festlegung von Qualitätsstandards und die Formulierung von Lernzielen sowie auf staatliche bzw. kommunale Finanzierung und die Möglichkeit staatlicher bzw. kommunaler Trägerschaft erstrecken, sie muß aber nicht Verstaatlichung im Sinne von Übernahme gesellschaftlicher Einrichtungen in staatliche bzw. kommunale Verwaltung bedeuten und erlaubt die Übertragung der Erfüllung öffentlicher Aufgaben an nicht-öffentliche (private) Einrichtungen (17).

Öffentliche Verantwortung im Weiterbildungsbereich stellt nichts prinzipiell Neues dar. Der Bund ist im Bereich von Berufsberatung, Berufsförderung, Umschulung und Berufsbildung tätig geworden. Die Länder fördern die Erwachsenenbildung entweder aufgrund Verfassungsauftrages oder aufgrund eines eigenen Gesetzes oder aufgrund einer Ermächtigung im Haushaltsplan. Die Gemeinden und Gemeindeverbände sind vielfach Träger von Weiterbildungseinrichtungen (VHS) auf lokal-regionaler Ebene. Neu ist allerdings das Verständnis vom Weiterbildungsbereich als einem Gesamtbereich im Bildungssystem, der als Gesamtheit der öffentlichen, d.h. staatlichen Regelung und des Zusammenwirkens der staatlichen und kommunalen Träger und der nicht-öffentlichen im Rahmen der öffentlichen Gesamtverantwortung bedarf.

Zum anderen knüpft der Begriff der „öffentlichen Verantwortung“ an die durch die Verfassung normierte, hoheitliche Vielfalt in Bund, Ländern, Gemeinden und

Gemeindeverbänden an und an die Verpflichtung der föderativen Staatsgewalt, mit ihren gebietskörperschaftlichen Untergliederungen für die ordnungsgemäße Erfüllung einer öffentlichen Aufgabe zu sorgen. Der Begriff der „öffentlichen Verantwortung“ liegt insoweit auf der gleichen Ebene wie die Begriffe „öffentliche Verwaltung“ und „öffentliche Gewalt“ und ist enger als der der „öffentlichen Aufgabe“. Öffentliche Verantwortung meint immer die Gesamtheit öffentlicher, staatlicher bzw. kommunaler Kompetenzen und bedarf im Einzelfall, insbesondere im Bereich institutionell organisatorischer Regelung, der inhaltlichen und organisatorischen Differenzierung.

1.2 Zur Ökonomie staatlicher Aufgabenerledigung

Dabei zwingt die Knappheit personeller und finanzieller Ressourcen den Staat eher, notwendige Aufgaben nicht oder nicht im erforderlichen Umfang zu erfüllen, als daß sie ihm die beliebige Intervention in solche Bereiche ermöglichte, die von der Gesellschaft ohnehin in befriedigender Weise geregelt werden. Der Grundsatz ökonomischen Einsatzes vorhandener Mittel nötigt den Staat auch zu ökonomischem Verhalten bei der Wahl seiner Aufgaben und der Art und Weise ihrer Erfüllung. Nicht zuletzt im Bereich der Bildungspolitik steht der Sozialstaat auch vor dem Problem seiner Leistungsfähigkeit bzw. Leistungsgrenze und einer leistungsstaatlichen Zielkonfliktlösung.

Der Staat kann für sein Eingreifen die vollständige Übernahme einer Aufgabe in staatliche Verwaltung oder die Steuerung gesellschaftlicher Aktivitäten wählen. Kriterium für das Ausmaß staatlicher Intervention im Rahmen öffentlicher Verantwortung wird sein müssen, inwieweit das zu lösende Problem, gemessen an der gesamtgesellschaftlichen Zielsetzung, von der Gesellschaft bewältigt werden kann. Insbesondere werden, wenn es um die Herstellung gleicher Bedingungen im Bereich der Daseinsvorsorge geht, Grad, Verfestigung und gesellschaftliche Relevanz der Ungleichheit und die Gefahren einer weiteren unkontrollierten Entwicklung den Ausschlag geben. Die staatlichen Mittel können von differenzierter Intervention durch unterschiedliche Formen von Anerkennung und Förderung bis hin zur Bestimmung inhaltlicher Vorgaben und zur Teil- und Totalverstaatlichung reichen (18).

2 Die gegenwärtige Diskussion

An diesen in den Punkten 1.1 und 1.2 dargestellten Fragen hat sich auch die gegenwärtige Diskussion um die institutionell organisatorische und inhaltliche Ordnung des Weiterbildungsbereichs entzündet. Umstritten ist die Reichweite des Staates im Rahmen der öffentlichen Verantwortung angesichts der in der Weiterbildung tätigen Einrichtungen und Aktivitäten gesellschaftlicher Gruppen. Gerade die Integration der Weiterbildung in das Gesamtbildungssystem und das

Verständnis von Bildungspolitik als Teil der Vorsorge für das Dasein werfen im Blick auf die Tätigkeit der gesellschaftlichen Gruppen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung die Frage nach dem zulässigen Grad inhaltlicher Bestimmung und institutionell organisatorischer Durchdringung des Weiterbildungsreiches durch Bund, Länder, Gemeinden und Gemeindeverbände auf.

2.1 Spannweite institutionell organisatorischer Modelle

1. Die Spannweite möglicher institutionell organisatorischer Ordnung reicht
 - a) von der unbedingten Anerkennung (der Pluralität) vielfältiger autonomer gesellschaftlicher Aktivitäten, die grundsätzlich gleichberechtigt neben solchen des Staates und der Gemeinden und Gemeindeverbände stehen, einerseits bis hin
 - b) zur vollständigen Übernahme der Weiterbildung in öffentliche Verwaltung andererseits.
2. Eng damit verknüpft ist die Frage nach den Möglichkeiten inhaltlicher Bestimmung, die
 - a) vom Fehlen jeder öffentlichen Einflußnahme auf den Inhalt gesellschaftlicher Weiterbildungsangebote bis
 - b) zur öffentlichen Festlegung der Inhalte aller Weiterbildungsmaßnahmen gehen könnten.

Im folgenden soll die gegenwärtige Diskussion nach ihrer institutionell organisatorischen und inhaltlichen Seite hin typisiert werden. Dabei lassen sich für den institutionell organisatorischen Bereich grundsätzlich zwei Organisationstypen unterscheiden, nämlich

- a) die gleichberechtigte Kooperation der gesellschaftlichen Einrichtungen mit den öffentlichen Einrichtungen auf lokal-regionaler und Landesebene und
- b) die Zuweisung einer Grundversorgung an öffentliche Weiterbildungseinrichtungen der lokal-regionalen Ebene und kooperative Bewältigung der übrigen Weiterbildung durch die gesellschaftlichen Einrichtungen.

2.2 Lokal-regionale Ebene

Es gibt heute kaum eine staatliche bzw. kommunale Instanz und kaum eine gesellschaftliche Gruppe oder Institution, die nicht wenigstens zeitweise oder an einigen Orten unmittelbar Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen oder mittelbar Träger von Weiterbildungseinrichtungen wäre (1).

2.2.1 Gesamtplan für ein Kooperatives System der Erwachsenenbildung

a) Der *Gesamtplan für ein Kooperatives System der Erwachsenenbildung – Empfehlung zur Neuordnung und Koordinierung*, der hier als Grundmuster für eine Reihe ähnlicher Überlegungen und Gesetzesinitiativen in anderen Bundesländern und gesellschaftlichen Organisation stehen soll, zog 1968 aus der Tatsache, daß die Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu einem Großteil von autonomen gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen getragen wird, den Schluß, daß das System der Erwachsenenbildung nur auf einer geordneten Kooperation sämtlicher Beteiligten beruhen könne (2), wofür die Entwicklung verlässlicher Formen der Kooperation gefordert wird.

Danach sollen auf lokal-regionaler Ebene die Landkreise und Gemeinden Erwachsenenbildungswerke einrichten. Die Erwachsenenbildung soll zu einem der wichtigsten Zentren der Eigenständigkeit und Initiative der kommunalen Selbstverwaltung werden. Zur Planung und Programmierung der Erwachsenenbildung auf lokal-regionaler Ebene werden Arbeitsausschüsse in den Landkreisen und Gemeinden vorgeschlagen, die vom jeweiligen Landrat bzw. Oberbürgermeister geleitet werden sollen. Ein „Beauftragter der Erwachsenenbildung“ soll in den Kreisen für die Koordination mit den Planungen des Landeskuratoriums sorgen. Eines der Ziele dieser Koordination besteht auch im Abbau des Bildungsgefälles zwischen Stadt und Land. Kennzeichnend ist in diesem Zusammenhang das Bemühen um starke Einbindung der Weiterbildung in die Regional- und Landesplanung. Außerdem wird gefordert, daß in jedem Arbeitsausschuß die Sachkunde der autonomen Träger der Erwachsenenbildung je nach den örtlichen Bedingungen vertreten ist, wobei nicht die politische Vertretung der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen, sondern der ausgewiesene Sachverstand ihrer Repräsentanten den Ausschlag geben soll. Zu den Aufgaben der lokal-regionalen Arbeitsausschüsse wird die Zusammenarbeit mit den Einrichtungen der betrieblichen Weiterbildung und eine detaillierte jährliche Berichterstattung an das Landeskuratorium gezählt.

Um die Arbeit elastisch den höchst unterschiedlichen örtlichen Verhältnissen anzupassen und die Bedürfnisse, Möglichkeiten und Wünsche der Kreise und der kommunalen Selbstverwaltung ebenso wie der autonomen Träger der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen, wird jedoch die Einführung sowohl von einheitlichen Programmen für das ganze Land als auch von starren Organisationsformen abgelehnt; ebenso eine Beschränkung der Autonomie der Träger der Erwachsenenbildung. Der Staat bleibt auf die Förderung verwiesen.

Im Hinblick auf neue, zusätzliche Aufgaben der Erwachsenenbildung wird allerdings ein in freiwilliger Kooperation der verschiedenen staatlichen, kommunalen und freien Träger der Erwachsenenbildung durchzuführendes Programm vorgeschlagen. Finanziert soll hier nicht der autonome Träger werden, sondern das gemeinsam durchzuführende Programm. Der erläuternde Zusatz „also ihre Kooperation (3)“ macht deutlich, daß dabei weniger von einem Programm her als von seiner institutionell organisatorischen Bewältigung im Rahmen der Koope-

ration argumentiert wird. Staat und Gemeinden übernehmen in diesem System gleichberechtigter Kooperation neben der Aufgabe der Initiierung und der Bereitstellung des organisatorischen Rahmens die Rolle des Ausfallbürgen, sofern die freien Träger zur Mitwirkung an der Durchführung von Programmen nicht bereit oder nicht in der Lage sind. Im Zusammenhang mit einem Bekenntnis zur Förderung der Vielgestaltigkeit der Erwachsenenbildung und der Ablehnung einer „Angleichung oder gar Gleichschaltung der Arbeit der verschiedenen Träger“ wird in dem Plan die Erwartung geäußert, daß die Zusammenarbeit bei der Verwirklichung eines Programmes um so fruchtbarer sein werde, je selbständiger die beteiligten Träger daneben ihr eigenes Programm zu gestalten vermögen. In der Doppelgleisigkeit der Finanzierung – einerseits Förderung der Träger unter Anerkennung ihrer Autonomie, andererseits Finanzierung eines Programmes – hofft man, am besten dem „Interesse des Staats an der Erhaltung der Autonomie der Träger“ und an ihrer Zusammenarbeit bei der Durchführung bestimmter Programme zu entsprechen.

Modelle zur Verwirklichung der programmbezogenen Kooperation werden vom „Gesamtplan für ein Kooperatives System der Erwachsenenbildung“ in den „gutgeführten Volkshochschulen und Volksbildungswerken“ gesehen, „in deren Kuratorien, Beiräten und Vorstandschaften ... in der Regel die wichtigsten politischen und gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen vertreten“ sind (4).

Um die Zusammenarbeit aller Beteiligten inhaltlich und organisatorisch zu sichern, wird die Einigung der Kooperationspartner über eine

- rationelle Arbeitsteilung,
- gemeinsame methodische Richtlinien und
- verbindliche Qualitätsmaßnahmen für notwendig gehalten.

2.2.2 Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung

Der Grobzeichnung des Weiterbildungsbereiches im *Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* (5) liegt im wesentlichen das gleiche Organisationsmuster lokal-regionaler Kooperation zugrunde, wie es der „Gesamtplan für ein Kooperatives System der Erwachsenenbildung“ skizziert. Aufbau, Ausbau und Förderung des Weiterbildungssystems haben danach von dem bereits Bestehenden auszugehen und unter öffentlicher Verantwortung das Angebot an Bildungsmaßnahmen zu erweitern. Im Rahmen ihrer Zuständigkeit wird Bund, Ländern und Gemeinden die Sorge für ein ausreichendes Weiterbildungsangebot zugewiesen und unter der Bedingung entsprechender Leistung gleichberechtigte Beteiligung der nicht-öffentlichen Träger „an allen Maßnahmen und Einrichtungen sowie an der öffentlichen Förderung (6)“ festgelegt. Einerseits wird anerkannt, daß die zahlreichen Initiativen und Aktionen der verschiedenen Bildungsträger der Forderung nach einem breit gefächerten Bildungsangebot entgegenkommen; auf der anderen Seite wird ein „Mindestmaß an Systematik und

Übersichtlichkeit“ durch eine institutionalisierte Zusammenarbeit gefordert. Zum Zweck örtlicher Koordination sollen lokal-regionale Kooperationsgremien gebildet werden, in denen alle Anbieter von Weiterbildung zusammenarbeiten, um

- die Programme gegenseitig abzustimmen und
- etwa halbjährlich Weiterbildungsverzeichnisse zu erstellen.

Die kommunale Selbstverwaltung soll die Initiative zur Zusammenarbeit und zur gegenseitigen Abstimmung ergreifen. Anders als der „Gesamtplan für ein Kooperatives System der Erwachsenenbildung“, aber in Übereinstimmung mit den meisten Erwachsenenbildungsgesetzesentwürfen schlägt der Bildungsgesamtplan vor, die Förderung von Weiterbildungsorganisationen und -einrichtungen von der Mitarbeit in lokal-regionalen Kooperationsgremien abhängig zu machen. In der Frage der Organisation der Weiterbildung zielen sowohl der Gesamtplan aus Baden-Württemberg als auch der Bildungsgesamtplan auf die gleichrangige Zusammenarbeit der öffentlichen und nicht-öffentlichen Träger, wobei dem lokal-regionalen öffentlichen Träger die Aufgabe der Sicherstellung eines Weiterbildungsangebotes und die Initiierung und Abstimmung der Zusammenarbeit der verschiedenen Träger zufällt; sie unterscheiden sich aber im Einsatz der öffentlichen Förderung zur Herstellung der Zusammenarbeit: Während nach dem „Gesamtplan für ein Kooperatives System der Erwachsenenbildung“ die verschiedenen Träger ohne Auflage der Kooperation gefördert werden sollen und eine Kooperation im übrigen über die Finanzierung eines Programmes erreicht werden soll, an dessen Durchführung sich die verschiedenen Träger beteiligen und für das die öffentliche lokal-regionale Weiterbildungseinrichtung die Rolle des Ausfallbürgen übernehmen soll, wird im Bildungsgesamtplan vorgeschlagen, die Förderung der verschiedenen Träger grundsätzlich von der Mitarbeit im Rahmen der Kooperation abhängig zu machen; es werden aber keine inhaltlichen Vorgaben gefordert.

2.2.3 Strukturplan für das Bildungswesen

Die vorgenannten Pläne zur Organisation des Weiterbildungsbereiches decken sich in vielen Punkten mit den *Empfehlungen der Bildungskommission im Strukturplan für das Bildungswesen (7)*. Verwirklichung der Integration und Ausbau der Weiterbildung, Verknüpfung der Bildungsgänge sowie Abstimmung, Erweiterung und Profilierung des Weiterbildungsangebotes werden dort nur von einer umfassenden Kooperation aller Beteiligten erwartet. Zugleich wird gefordert, Kooperation selbst als ein wesentliches Element der Organisation zu institutionalisieren. Die Art der zu lösenden Aufgaben und Probleme soll die unterschiedlichen Ebenen der Kooperation bestimmen. Besonderes Augenmerk richtet der Strukturplan auf die Nutzung der vorhandenen Kapazitäten an Lehrpersonal, Räumen und Sachmitteln und die Übernahme von Wei-

terbildungsaufgaben durch bestehende Einrichtungen wie Schulen und Hochschulen.

Das durch gemeinsame Überprüfung der einzelnen Programme der verschiedenen Träger entstandene Gesamtprogramm soll sich jeweils an den lokal-regionalen Bedürfnissen orientieren. Ein umfassendes und qualitativ hochstehendes Bildungsangebot auf der lokal-regionalen Ebene erscheint dem Strukturplan durch die „Zusammenarbeit einer ausreichenden Zahl leistungsfähiger Träger und Einrichtungen (8)“ gesichert, insbesondere in den Gebieten außerhalb der städtischen Ballungsräume. Auf der lokal-regionalen Ebene schlägt auch der Strukturplan „die Herstellung einer Gesamtübersicht über das Weiterbildungsangebot (9)“, die Initiierung der Zusammenarbeit durch die Kommunen oder eine Institution der Weiterbildungsarbeit, z. B. die kommunale Volkshochschule, und ein Forum als Instrument der Kooperation der an Weiterbildung Beteiligten vor.

2.2.4 Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen

Während aber beim baden-württembergischen Gesamtplan das „Programm“ inhaltlich unbestimmt bleibt, der Bildungsgesamtplan auf die Austauschbarkeit durch Mindeststandards und gegenseitige Anerkennung ohne besondere organisatorische Vorkehrungen zielt und der Strukturplan Weiterbildungseinrichtungen in staatlicher und kommunaler Regie in erster Linie zur Sicherung der qualitativen Mindeststandards vorsieht, geht der Bericht *Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen (10)* bei der institutionell organisatorischen Lösung von der Sicherstellung einer flächendeckenden Versorgung der Bevölkerung mit Weiterbildungsangeboten aus, zu deren Erfüllung den Kommunen die Pflichtaufgabe zur Errichtung und Unterhaltung von Weiterbildungsinstitutionen übertragen wird. Für jeden Bürger soll es in erreichbarer Nähe ausreichende Weiterbildungsangebote geben. Eine solche Versorgung sieht der „Erste Bericht“ aus Nordrhein-Westfalen nicht gesichert, wenn die Errichtung von Weiterbildungsinstitutionen ins Belieben der beteiligten Institutionen gestellt wird. Die Pflichtaufgabe soll auf der Kreisebene – kreisfreie Städte und Kreise – angesiedelt werden, wobei die Kreise nur in Ausnahmefällen selbst Träger sein sollen. Für die Abgrenzung von öffentlichen und nicht-öffentlichen Trägern soll gelten: Die öffentlichen Träger müssen Weiterbildungsangebote machen, die nicht-öffentlichen Träger können es. Die Pflichtaufgabe umfaßt die Bereitstellung eines umfassenden, optimal organisierten Mindestangebots und die Befriedigung der Nachfrage über das Mindestangebot hinaus. Das Mindestangebot soll personorientierte, familienorientierte, berufsorientierte, freizeitorientierte und öffentlichkeitsorientierte Weiterbildung und Weiterbildung für individuelle Mobilität umfassen. Zur Pflichtaufgabe der Kreisebene soll auch die Initiierung und Erhaltung der Kooperation zwischen allen Einrichtungen der

Weiterbildung in diesem Bereich gehören. Im Hinblick auf die nicht-öffentlichen Träger wird bei gleichwertiger Leistung eine Förderung nach den gleichen Maßstäben und die Teilnahme an „Dienstleistungen“ des Landes unter den gleichen Bedingungen vorgeschlagen. Den nicht-öffentlichen Trägern wird die Autonomie garantiert, so daß der Aufbau von Entscheidungsstrukturen zwischen den Einrichtungen verschiedener Träger nur auf freiwilliger Basis möglich ist. Konkurrenz und Arbeitsteilung werden als Gestaltungsprinzipien anerkannt. Die Verpflichtung zur gegenseitigen Kooperation, wo dies im Interesse der Weiterbildungsinteressenten erforderlich erscheint, wird aus der teilweisen öffentlichen Förderung der nicht-öffentlichen Träger abgeleitet. Für die Kooperation zwischen den nicht-öffentlichen Trägern werden drei Minimalaufgaben vorgesehen: Herausgabe von Angebotsverzeichnissen, gegenseitige Information über die Arbeit, gegenseitige Abstimmung von Veranstaltungsterminen und mehrjährigem Angebotsturnus (11) beim Baukastensystem. Der „Erste Bericht“ empfiehlt auch, die Organisationsform der Kooperation nicht rigid zu bestimmen, da die Kooperation stark von den örtlichen Gegebenheiten und den agierenden Persönlichkeiten abhängt. Als organisatorischer Rahmen wird ein „Arbeitskreis“ vorgeschlagen. Den Gemeinden wird die Initiierung der örtlichen Kooperation der Weiterbildungseinrichtungen aufgetragen.

Ein Vergleich mit den übrigen Organisationsmustern zeigt, daß der „Erste Bericht“ eine Zerteilung zwischen öffentlichen und nicht-öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen vornimmt, wobei der öffentlichen lokal-regionalen Weiterbildungseinrichtung die Verwirklichung des Mindestangebots übertragen wird, während die nicht-öffentlichen Träger hauptsächlich auf das Weiterbildungsangebot außerhalb des Mindestangebotes verwiesen werden und dort kooperieren können.

2.3 Überregionale Ebene

2.3.1 Gesamtplan für ein Kooperatives System der Erwachsenenbildung

Als organisatorische Form für die Grundordnung der gesamten Erwachsenenbildung auf überregionaler Ebene sieht der *Gesamtplan für ein Kooperatives System der Erwachsenenbildung* ein „Landeskuratorium für Erwachsenenbildung“ vor, in dem unter der Federführung des Kultusministeriums alle mit Erwachsenenbildung befaßten Ministerien und Stellen sowie die autonomen Träger der Erwachsenenbildung in Gesellschaft und Wirtschaft vertreten sein sollen. Im Interesse der Arbeitsfähigkeit dieses Landeskuratoriums soll die Zahl von ca. 17 ständigen Mitgliedern jedoch nicht überschritten werden. Als Rechtsform des Landeskuratoriums faßt der Plan die Körperschaft des öffentlichen Rechts ins Auge. Als Aufgaben des Landeskuratoriums (12) werden vorgeschlagen: die Gesamtkonzeption für die Erwachsenenbildung regelmäßig zu überprüfen und an die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung anzupassen, die Pla-

nung der Erwachsenenbildung auf die Landes- und Regionalplanung abzustimmen, den Aufbau regionaler Bildungszentren in die Wege zu leiten und Richtlinien für die Arbeit dieser Zentren aufzustellen, die gesamte Wirksamkeit des Staates auf dem Feld der Erwachsenenbildung durch Vorschläge, Empfehlungen und Gutachten zu fördern, Anregungen für die Kooperation der autonomen Träger der Erwachsenenbildung zu geben, in Zusammenarbeit mit der Arbeitsverwaltung und der Bundesanstalt für Arbeit die Maßnahmen zur Berücksichtigung des Arbeitsförderungsgesetzes im Rahmen der Gesamtkonzeption für die Erwachsenenbildung zu planen, Richtlinien für die Ergänzung der beruflichen Fort- und Weiterbildung durch eine berufsbezogene Allgemeinbildung zu entwerfen, in Zusammenarbeit mit der Kultusverwaltung die Grundsätze und Maßstäbe für die neu einzuführenden staatlichen oder staatlich anerkannten Zertifikate festzulegen und Vorschläge für die Finanzierung der Erwachsenenbildung auszuarbeiten.

Zur Bewältigung dieser Aufgaben wird eine Planungsgruppe vorgesehen, deren Arbeitsprogramm vom Landeskuratorium beschlossen wird und die diesem ihre Arbeitsergebnisse vorlegt. Sie soll sich aus Vertretern der beteiligten öffentlichen Verwaltungen und Wissenschaftlern zusammensetzen. Die Planungsgruppe soll mit einem an einer Pädagogischen Fakultät zu gründenden Zentralinstitut für Bildungsforschung zusammenarbeiten, dem als vordringliche Aufgabe die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für die Erwachsenenbildung obliegt. Im übrigen vertraut der Plan darauf, daß das nötige gemeinsame Interesse am Aufbau eines kooperativen Systems dadurch begründet werde, daß mit der Planungsgruppe und dem Zentralinstitut allen beteiligten Trägern der Erwachsenenbildung der notwendige Apparat zur Verfügung steht.

2.3.2 Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung

Auch der Bildungsgesamtplan der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* sieht auf Landesebene ein Koordinationsgremium der Weiterbildungsorganisationen von überregionaler Bedeutung vor (13). Außerdem gehört zu seinen Vorschlägen für die überregionale Ebene die Errichtung von „Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung“ in Gesamthochschulen oder Hochschulregionen, die Abstimmung der Kriterien zur Fernunterrichtskontrolle zwischen den auf Bundesebene bestehenden öffentlichen Einrichtungen, die Errichtung einer zentralen Einrichtung zur Förderung und Dokumentation der Curriculum-Forschung und -Entwicklung im Bereich der Weiterbildung und die Einsetzung einer ständigen Kommission für institutionelle Bildungsförderung.

2.3.3 Strukturplan für das Bildungswesen

Nach dem *Strukturplan für das Bildungswesen* sollen auf überregionaler Ebene die Einrichtungen und Träger an Planung und Curriculum-Forschung und -Entwicklung beteiligt werden, um so das Einfließen der Bedürfnisse und Forderungen der örtlichen Ebene in die Gesamtplanung zu gewährleisten (14). Im Hinblick auf den Ausbau des Fernunterrichtswesens wird im Strukturplan besonders die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit den örtlichen Bildungseinrichtungen betont. Für die überregionale Ordnung des Gesamtbereiches Weiterbildung schlägt der Strukturplan in Anbetracht staatsrechtlicher Kompetenzverteilung eine Regelung auf Bund-Länder-Ebene vor. Die Erarbeitung der Grundsätze für den Bereich Weiterbildung soll durch gemeinsame Planungsinstanzen vorgenommen werden. Gefordert werden Mindeststandards, die Beurteilungsmaßstäbe für Bildungsgänge und Kurse, für Zugang und Abschluß, für die Leistungskontrolle und für die Qualifikation der Lehrkräfte einschließen und die auch für die Entwicklung von Curricula verbindlich sein müssen. Um aber die Curricula durchzusetzen, sieht der Strukturplan – trotz der Betonung von Kooperation und Koordination – auch die Möglichkeit von Weiterbildungseinrichtungen vor, die staatliche und kommunale Verwaltungen in eigener Trägerschaft errichten. Da dabei „die Aktivität der staatlichen und kommunalen Träger nicht an das Prinzip der Subsidiarität gegenüber den nicht-staatlichen und nicht-kommunalen Trägern gebunden (15) sein soll, eröffnet der Strukturplan auch Staat und Gemeinden ein weites Feld eigenen institutionell organisatorischen Engagements.

2.3.4 Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen

Die Errichtung eines Landesinstituts für Erwachsenenbildung, das in Zusammenarbeit mit den Hochschulen und den Einrichtungen der Weiterbildung zentrale Dienstleistungen (Marktanalysen) anbieten, die curriculare Entwicklung einleiten (z. B. Baukastensystem), didaktische Modelle erarbeiten und haupt- und nebenberufliches Weiterbildungspersonal fortbilden soll, sieht der „Erste Bericht“ auf überregionaler Ebene vor. Daneben soll die Kooperation zwischen überregionalen Einrichtungen der Erwachsenenbildung eingeleitet, ein Landesentwicklungsplan für die Weiterbildung ausgearbeitet und an der Entwicklung eines bundes einheitlichen Weiterbildungs-Informationssystems mitgearbeitet werden (16). Das Land soll nach dem „Ersten Bericht“ die oberste Rechtsaufsicht ausüben einschließlich der Befugnis, Institutionen als Einrichtungen der Erwachsenenbildung anzuerkennen und ihre Anerkennung zu überprüfen. Eine Fachaufsicht des Landes über Weiterbildungsangebote wird abgelehnt, außer beim nachträglichen Erwerb von Sekundarschulabschlüssen. Im Rahmen des Baukastensystems sollen der Bund bzw. das Land Baukasteneinheiten anerkennen und die Effizienz des Geleisteten sichern können, wobei sie die Möglichkeit haben sol-

len, ihre Kontrollbefugnis auf eine Selbstverwaltungsorganisation der Weiterbildungseinrichtungen zu übertragen (17).

2.4 Zusammenfassung

Die Übersicht über die Vorschläge im Rahmen der beiden Grundmuster institutionell organisatorischer und inhaltlicher Regelung im Weiterbildungsbereich macht zwei verschiedene Ansatzpunkte deutlich.

Der eine Organisationstyp beruht auf der Erwartung, daß ein breitgefächertes, leistungsfähiges Weiterbildungsangebot am besten durch die gleichberechtigte Förderung der verschiedenen öffentlichen und nicht-öffentlichen Einrichtungen und Träger und durch ihre Zusammenarbeit in einem öffentlichen Organisationsrahmen auf lokal-regionaler und überregionaler Ebene zu erreichen ist.

Der andere geht von einem überall erreichbaren Mindestangebot aus, das von Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft verwirklicht wird und der Kooperation der verschiedenen Träger daneben eine rationalisierende Funktion im übrigen Bereich der Weiterbildung zuweist.

Im ersten Grundtyp ist Kooperation eine unerläßliche Voraussetzung, im zweiten wird sie zum eher wünschenswerten Attribut. Im ersten Grundtyp fehlt eine inhaltliche Vorgabe, wengleich bereits in einem Fall von „Programm“ die Rede ist, im zweiten ist das „Mindestangebot“ und seine Verwirklichung der Ausgangspunkt für die institutionell organisatorische Regelung. Den Hintergrund dieser Problematik unterschiedlicher Grundmuster bildet das Spannungsverhältnis zwischen dem Postulat öffentlicher Verantwortung für Weiterbildung und der Existenz und dem Engagement der pluralen Einrichtungen und Träger.

3 Kriterien der Weiterbildung

3.1 Zielsetzungen von Weiterbildung

Überlegungen zur Bestimmung des institutionell organisatorischen Rahmens von Weiterbildung müssen die vorhandene Pluralität an Initiativen berücksichtigen. Sie müssen sich darüber hinaus an den Zielsetzungen und Aufgaben von Weiterbildung orientieren. Und sie haben den Kriterien zu genügen, die für die Aufgabenerfüllung in öffentlicher Verantwortung maßgebend sind.

Über Zielsetzung und Aufgaben der Weiterbildung bestehen jedoch keine einheitlichen Vorstellungen unter den Beteiligten. Als Beispiel für die gegenwärtige Diskussion soll an dieser Stelle nur auf die Darstellung in „Zur Situation der Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland (1)“ verwiesen werden, in der zwischen den Polen „affirmativ“ und „emanzipatorisch“, „kompensatorisch“ und „komplementär“ unterschieden wird, wobei mit „affirmativ“ oder „technokratisch“ eine „realistisch-pragmatische“ Richtung gemeint ist, die auf „empirisch ermittelte

Teilnehmerbedürfnisse“ eingehen will, während die „emanzipatorische“ oder „kritische“ Konzeption „Mündigkeit“ und „Autonomie“, „Kritikfähigkeit“ und darüber hinaus Befähigung zum Ziel hat, „Möglichkeiten zur Schaffung emanzipationsfördernder gesellschaftlicher Bedingungen zu prüfen und Veränderungsstrategien mit den jeweils Betroffenen“ zu erarbeiten. „Als komplementär wird ... eine Weiterbildung bezeichnet, die die erste Bildungsphase für alle Bevölkerungsgruppen kontinuierlich ergänzen und weiterführen soll“, während Zielsetzung kompensatorischer Weiterbildung der Ausgleich von allgemeinen, individuellen und schichten-spezifischen Defiziten der ersten Bildungsphase ist. Diese Differenzierungen würden sich mit anderen Beispielen beliebig fortsetzen lassen. Aus derart allgemeinen Zielsetzungen lassen sich aber nicht je unmittelbar zwingende konkrete Folgerungen für die institutionell organisatorische Ordnung ziehen. Gewiß könnte hier eine „affirmative“ oder „technokratische“ Konzeption von Weiterbildung die Rolle der Trägervielfalt im Weiterbildungsbereich anders bewerten als eine „kritische“ oder „emanzipatorische“, die sich gerade vom institutionell organisatorischen Rahmen in öffentlicher Verantwortung die Durchsetzung ihrer Ziele erhoffen mag. Daß dies aber nicht so sein muß, zeigt ein Vergleich zwischen dem baden-württembergischen „Gesamtplan“ und dem „Ersten Bericht“ der nordrhein-westfälischen Planungskommission, die unterschiedliche organisatorische Modelle beinhalten, aber beide von dem vorerwähnten Bericht den „adaptiv-komplementären« Konzeptionen zugeordnet werden (2). Allen Konzeptionen gemeinsam ist jedoch die auf die Mängel der gegenwärtigen Situation zielende Forderung nach Übersichtlichkeit und Systematik im Weiterbildungsbereich. Man wird daher zwischen der Forderung nach Beseitigung der gegenwärtigen Mängel und den Vorstellungen über die Gestaltung eines künftigen Weiterbildungssystems unterscheiden müssen, wobei sich bei letzteren von der Zielsetzung her Unterschiede weniger im institutionell organisatorischen Rahmen als in der inneren Organisationsstruktur und in der inhaltlichen Bestimmung ergeben werden.

3.2 Kriterien für die Organisation

Als Kriterien für die Organisation von Weiterbildung sind aus diesem Grunde zunächst die Staatszielbestimmungen unter den besonderen Bedingungen der Weiterbildung heranzuziehen, vor allem aber die allgemeinen Grundsätze öffentlicher Aufgabenerfüllung, die sich im Begriff der Leistungswirksamkeit (Effizienz) zusammenfassen lassen. Diejenige Organisation wäre danach am zweckmäßigsten gestaltet, die unter den gegebenen Umständen bei einem bestimmten Aufwand an vorhandenen und neuen Mitteln die höchste Leistung an Bedarfsdeckung und Aufgabenerfüllung im Sinne der Zielbestimmung erreicht. Dazu gehören auch Offenheit und Durchschaubarkeit und Systematik des Weiterbildungssystems. Darüber hinaus muß die Organisation auf die Erhaltung ihrer Mittel und der Zahl und Bereitschaft der Beteiligten und Integration hin angelegt sein. Und

sie muß in der Lage sein, auf Veränderungen in ihren Funktionsbedingungen angemessen zu reagieren und die eigene Struktur in Richtung auf je größere Zweckmäßigkeit umzugestalten.

3.3 Sozialstaat, Teilhabeverbürgung und Chancengleichheit

Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung ist Teil eines öffentlich verantworteten Bildungssystems und als solcher Ausdruck eines gesamtgesellschaftlichen Interesses an einer allseitigen, ständigen Weiterbildung einer möglichst großen Zahl von Menschen (3). Wegen der Bedeutung der Bildung für die Selbstverwirklichung des einzelnen und den gesellschaftlichen Fortschritt gehört Bildungspolitik zum Bestandteil der öffentlichen Vorsorge für das Dasein oder besser: der allgemeinen Fortschrittsvorsorge, deren Ziel u. a. die Förderung allgemeinen Wohlstandes und die Herstellung der Bedingungen der persönlichen, wirtschaftlichen, sozialen und gesellschaftlichen Entwicklung ist, die der einzelne sich nicht selber zu schaffen vermag. Diese Aufgabe allgemeiner Fortschrittsvorsorge auch im Bereich des Bildungssystems ist Ausdruck des Sozialstaatsgebotes des Grundgesetzes, das in zweifacher Hinsicht auf die Grundrechte einwirkt.

3.3.1 Teilhabeverbürgung

Im Hinblick auf die Freiheitsrechte wird betont, es könne nicht Inhalt einer sozialstaatlichen Verfassung sein, grundrechtliche Positionen prinzipiell ungleich zu gewähren. Freiheitsrechte ohne die tatsächlichen Voraussetzungen, Freiheit in Anspruch nehmen zu können, gehen ins Leere. Aus diesem Grunde sollen die Freiheitsrechte des Grundgesetzes auch einen „Teilhabeanspruch“, einen „Verschaffungsanspruch“ verbürgen, solange und soweit die Ausstattung mit Freiheitsmitteln, d. h. mit Mitteln zur eigenverantwortlichen, freien Selbstentfaltung der Person und zur Teilhabe an Gesellschaft sowie zur Mitbestimmung der konkreten Ordnung der staatlich verfaßten Gesellschaft unterschiedlich sind (4). Die individuell unterschiedliche Grundrechtsrealisierung erfordert von den staatlichen Organen kompensatorische Hilfe zur Selbsthilfe. Insoweit verbürgen die Freiheitsrechte auch einen Leistungsanspruch. Sie sind „nicht nur Abwehrrechte des Bürgers gegen den Staat“. „Je stärker der moderne Staat sich der sozialen Sicherung und kulturellen Förderung der Bürger zuwendet, desto mehr tritt im Verhältnis zwischen Bürger und Staat neben das ursprüngliche Postulat grundrechtlicher Freiheitssicherung vor dem Staat die komplementäre Forderung nach grundrechtlicher Verbürgung der Teilhabe an staatlichen Leistungen (5).“ Aus diesem grundrechtlichen Teilhabeanspruch wird gefolgert, daß die „Bereitstellung der Voraussetzungen von Freiheit und Selbstentfaltung als öffentliche Aufgabe anzusehen ist“. Die Grundrechtsbindung staatlicher Instanzen im sozialen Leistungsstaat ist eine auf den jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Ge-

samtzusammenhang bezogene Verpflichtung zur Optimierung realer Freiheit für alle (6). Das Sozialstaatsprinzip als leistungsstaatliche Aufgabe bildet die jeweilige materielle Bedingung der Grundrechtsgarantie. Ohne den Rechtsstaat würde der grundrechtssichernde Leistungsstaat allerdings freiheitliches Handeln verschütten und Gefahr laufen, in den totalen Wohlfahrtsstaat umzuschlagen. Die Sicherung der Freiheitsvoraussetzung darf nicht in maximierten staatlichen Organisationszuwachs und minimalisierte individuelle und plurale Freiheitsräume münden. Anknüpfungspunkt und Auftrag für staatliches Handeln sind die individuellen Bedingungen von Freiheitsdefiziten. Geht man zutreffend davon aus, daß Bildung, die Weiterbildung einschließt, in einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung Voraussetzung für freie Entfaltung der Person und Selbstverwirklichung ist, dann verbürgen die Freiheitsrechte als Bedingung und Bestandteil auch den Anspruch auf Bildung und Weiterbildung.

3.3.2 Chancengleichheit

Aber nicht nur die Freiheitsrechte, auch die Gleichheitsrechte werden sozialstaatlich erfüllt. Das Sozialstaatsprinzip enthält einen wesentlichen Bestandteil, der die staatlichen Institutionen zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit und zum Ausgleich der sozialen Gegensätze verpflichtet. Soziale Gerechtigkeit aber zielt vor allem auf sozial gleiche Bedingungen, so daß die staatlichen Institutionen, die diesem Prinzip angesichts ungleicher Verteilung von Vermögen und Bildung gerecht werden müssen, zur weitestmöglichen Herstellung gleicher Verhältnisse aufgerufen sind (7). Sozialstaatlichkeit zielt daher immer auch auf Gleichheitsverwirklichung. Sie verleiht den Gleichheitsrechten eine Dimension dynamischer Gleichbehandlung, die sich nicht damit begnügt, von Staats wegen gleich zu geben und gleich zu belasten, also in einer Situation materialer Ungleichheit ausschließlich auf formale Gleichheit abzustellen, sondern darüber hinaus darauf ausgeht, bestehende Ungleichheit als Ursache neuer Ungleichheit zu beseitigen oder doch zu relativieren. Insofern folgt aus der dynamischen sozialstaatlichen Interpretation des Gleichheitssatzes auch das Gebot zur Herstellung der Gleichheit der Chancen (Chancengleichheit). Chance im Sinne sozialstaatlicher Chancengleichheit im Bildungswesen bedeutet „Möglichkeit des Ergreifens wie Ausschlagens, des tatsächlich erreichbaren Erfolges wie des Scheiterns, sie ist Angebot nicht Vorplanung und Zwang“. Der Gleichheitssatz entfaltet sich zur Chancengleichheit und verdeutlicht damit die grundrechtliche Sozialstaatsaufgabe des Angebots, der Ermöglichung von Freiheit und Selbstverwirklichung (8). Chancengleichheit beabsichtigt die Hinführung des Gleichheitssatzes auf das Ziel der Chance materialer Gleichheit. Dem Begriff der Chancengleichheit wohnt daher nicht nur das formale Element exakter Gleichheit, sondern auch das materiale Element der Gleichheit der Chancen inne (9). Chancengleichheit ist darauf gerichtet, gesellschaftlich korrigierbare Benachteiligungen des einzelnen in der Wahrnehmung einer Chance auszugleichen und vergleichbare Startbedin-

gungen zu schaffen. Das bedeutet die Verpflichtung einmal zur Wiederherstellung der Gleichheit der Chancen dort, wo die sozialen Bedingungen die Verwirklichung der Chancengleichheit verhindern, und zweitens zur räumlichen und zeitlichen Ausgeglichenheit der Chancen. Chancengleichheit heißt dabei nicht in erster Linie die Ermöglichung gleicher Teilhabe an beruflicher Entfaltung und sozialer Stellung, an Verdienst und Konsum, sondern gewinnt ihren eigentlichen Inhalt von der Zielvorstellung gerechter Verteilung von Lebenschancen im Sinne persönlicher Selbstverwirklichung. Chancengleichheit stellt auf die Realisierbarkeit, auf die Erfolgsmöglichkeit ab und schließt somit eine auf das Individuum bezogene Ergebnisperspektive ein (10). Chancengleichheit meint also ein gleichmäßig umfassend differenziertes Angebot für individuelle Selbstverwirklichung. Chancengleichheit kann jedoch nicht Verpflichtung auf Gleichheit der Ergebnisse oder staatliche Erfolgsgarantie gruppenmäßigen Aufstiegs bedeuten. Die Erfolge sind Funktionen der individuellen Möglichkeiten und der Inanspruchnahme des Angebots. Der Sozialstaat kann die „Grundrechtsingebrauchnahme“ nur ermöglichen, er darf sie nicht ersetzen. Das Gebot der Chancengleichheit verlangt die Ermöglichung gleicher Chancen zur freien Entfaltung für jeden; dies geschieht aber gerade nicht durch ein einheitliches, gleiches Bildungsangebot für alle, sondern nur durch ein gleichmäßig umfassend differenziertes Angebot, das die unterschiedliche persönliche Situation und die verschiedenen individuellen Bedürfnisse berücksichtigt und dem einzelnen „seine“ Chance gibt. (11) Bezieht man diese Interpretation auf das Bildungssystem, dann kommt man zu dem Ergebnis, daß das Bekenntnis zur freiheitlichen Demokratie und zum Sozialstaat im Grunde genommen die Pflicht zur Verwirklichung eines chancengleichen Bildungssystems in sich schließt (12). Das Gebot der Chancengleichheit fordert nicht nur beim Eintritt ins Berufs- und Bildungsalter gleiche Voraussetzungen bzw. Ausgleich ungleicher Voraussetzungen, sondern neben der Startgleichheit und der Minimumstandardgleichheit Korrekturen, „die Verzerrungen des sozialen Körpers hintanhaltend oder wieder beseitigen“ (13). Wie Bildung ein lebenslanger Prozeß ist, so bezieht sich Chancengleichheit nicht nur auf die Startgerechtigkeit, sondern auch auf die einzelnen Phasen dieses lebenslangen Prozesses. Dies bedeutet auch die Förderung der Entwicklung gerade derjenigen Fähigkeiten, die erforderlich sind, um in einer Situation der Benachteiligung Möglichkeiten der Selbstverwirklichung wahrzunehmen, und ein öffentliches Angebot an Bildungsmöglichkeiten, das den realen sozialen Erfordernissen und der spezifischen sozialen Situation des einzelnen entspricht und das generell den individuellen Bedarf weckt und befriedigt.

Es kommt daher darauf an, daß im Weiterbildungssystem

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

Chancengleichheit bedeutet dabei weder: jedem dasselbe, noch: jedem das „Seinige“ (suum cuique tribuere) im Sinne einer Zuteilung nach einem allgemeinen formalen Gerechtigkeitsgebot. Nicht zuletzt hängen hier Inhalt und Tendenz des Weiterbildungsangebotes von der generellen Zielbestimmung für Weiterbildung bezogen auf die Situation des einzelnen ab. „Chancengleichheit zielt auf individuell orientierten Ausgleich aller unterschiedlichen tatsächlichen und rechtlichen Faktoren, die – in ihrer Folge – unterschiedliche Chancen bedingen bzw. Berücksichtigung all jener Einflußmomente, die ‚sachfremd‘ in das jeweilige Gebiet hineinwirken, auf dem sich die Chance zum Erfolg oder Ziel entfaltet (14).“ Bildungschancengleichheit beinhaltet danach die Ausschaltung derjenigen Faktoren, die die Entfaltung individueller Begabung durch Ausbildung und Weiterbildung mit dem Ziel der Individualisierung und Selbstverwirklichung hemmen oder verhindern.

3.3.3 Folgerungen für das Weiterbildungssystem

Überträgt man diese vier Ziele in die Ebene der Organisation, so ergeben sich für ein Weiterbildungssystem folgende Konsequenzen:

- a) Das Erfordernis der individuell passenden Chance macht das Bereitstellen einer großen Vielfalt an Angeboten notwendig.
- b) Unabhängigkeit von örtlicher Beschränkung erfordert die Sicherstellung der Erreichbarkeit eines jeden Angebotes in einem räumlichen Bezugsrahmen an allen Orten in gleicher Weise.
Gleichheit der Chancen beinhaltet in ihrer räumlichen Dimension die Forderung nach räumlich gleichmäßiger Verteilung umfassend differenzierter Chancen. Das Gebot der Chancengleichheit fordert hinsichtlich der Chancen insofern die Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse und den Ausgleich von Chancendefiziten in einzelnen Räumen.
- c) Unabhängigkeit von zeitlicher Beschränkung verlangt die Gewährleistung eines (jeden) Angebotes zu jeder Zeit und die Chance seiner Realisierung in einem überschaubaren Zeitraum.
- d) Die Möglichkeit zur Realisierung der Chance muß u. a. durch Information, Beratung, Freistellung von Arbeit, individuell finanzielle Förderung, Förderung der Artikulation von Weiterbildungsbedürfnissen bisher benachteiligter Gruppen, durch Zielgruppenarbeit und Schaffung besonderer Chancen zur Weiterbildung sichergestellt werden.

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

Da im Weiterbildungsbereich das Prinzip der Freiwilligkeit gilt, hängt die Realisierung

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

3.4 Die Rolle der nichtöffentlichen Träger und Einrichtungen

3.4.1 Vielzahl an Aktivitäten

Der Weiterbildungsbereich ist durch eine Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten öffentlicher sowie nichtöffentlicher Träger und Einrichtungen gekennzeichnet, die hergebrachtermaßen von Staat und Kommunen gefördert werden. Jedes künftige Weiterbildungssystem hängt in entscheidendem Maße von der organisatorischen Einbeziehung dieser Aktivitäten in ein Gesamtsystem ab. Dabei muß die Rolle der nichtöffentlichen Träger und Einrichtungen danach beurteilt werden, inwieweit diese den Zielsetzungen von Weiterbildung und den Kriterien einer Weiterbildungsorganisation unter öffentlicher Verantwortung entsprechen und was sie dafür zu leisten vermögen.

Die Aktivitäten in der bisherigen Erwachsenenbildung gehen sowohl von den in der Regel von den Kommunen getragenen Volkshochschulen als auch von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen aus, die mindestens zeitweise oder an bestimmten Orten unmittelbar als Anbieter von Weiterbildungseinrichtungen auftreten. Die Vielzahl der Angebote ist im wesentlichen auf die Initiative gesellschaftlicher Gruppen und ihrer Einrichtungen zurückzuführen und wird von den gegenwärtigen Formen der öffentlichen Förderung außerordentlich begünstigt. Dabei ist ein und dieselbe Gruppe und Institution häufig in unterschiedlichen Organisationsformen und verschiedenen Bereichen in der Weiterbildung engagiert, was nicht selten ursächlich ist für den Eindruck vielfältiger Aktivitäten und zahlreicher Gruppen im Weiterbildungsbereich. Die geringe Zusammenarbeit und Koordination zwischen den einzelnen Gruppen und Einrichtungen führt sehr oft zur Unübersichtlichkeit des gesamten Weiterbildungsbereiches.

3.4.2 Pluralismus

Die Aktivitäten der gesellschaftlichen Gruppen werden als Ausdruck und Konsequenz einer in Gruppen und Verbände gegliederten pluralistischen Gesell-

schaft verstanden. Der Begriff des Pluralismus beruht auf Beobachtungen der Realität, d.h., er geht von der Feststellung aus, daß umfassende gesellschaftliche Systeme charakterisiert werden durch einen komplexen Prozeß des Miteinander- und Gegeneinanderwirkens von mehr oder weniger stabilen und organisierten Gruppen, die von unterschiedlichen Interessen, Weltanschauungen und Selbstverständnissen konstituiert werden. Dazu gehört auch die Beobachtung, daß die Homogenität der Gesellschaft zugunsten der Homogenität der Gruppen abnimmt. Die Verbände werden in diesem Zusammenhang als Organisationen zur Pflege der eigenen Homogenität und zur wirksamen Vertretung nach außen gesehen. Sie können einen erheblichen Stellenwert im gesellschaftlichen Kräfteparallelogramm einnehmen und schließlich gegenüber dem Staat erheblichen Einfluß ausüben und sowohl gegenüber ihren Mitgliedern und unter Umständen weit über den Kreis ihrer Mitglieder hinaus zu Trägern gesellschaftlicher Herrschaft werden (15).

Der Pluralismus wird nicht nur als fundamentale Gegebenheit akzeptiert, sondern als Strukturelement freiheitlicher Demokratie, als konstituierender Bestandteil der Freiheit gegen den Anspruch verteidigt, die Einheit eines politischen Systems verlange Unterordnung aller partiellen Gruppenidentifikationen und Interessen unter das im staatlichen Willensbildungsprozeß gewonnene „allgemeine Interesse“.

In Analogie zur These vom Pluralismus als einem Strukturelement der freiheitlich-rechtsstaatlichen Demokratie wird die pluralistische Verfassung der Weiterbildung als Ausdruck ihres demokratischen Charakters interpretiert (16), die keiner eigenen Rechtfertigung bedürfe (17). Pluralismus wendet sich nicht gegen den Souveränitätsanspruch, sondern gegen den Totalitätsanspruch des Staates (18). Auf den einzelnen bezogen stellt der Pluralismus ein System des sozialen Geltenlassens und der Selbstverwirklichung möglichst vieler dar. „Pluralismus bedeutet die möglichste Bestimmung des Maßes der Gemeinsamkeit vom einzelnen her (19).“ Da jedoch aus der Gleichheit und Verschiedenheit der großen Zahl der einzelnen nicht unmittelbar eine Ordnung entsteht, die diese Selbstverwirklichung ermöglicht, bedarf es bestimmter Institutionen der „Vorordnung und Sonderung“ der Interessen und Meinungen. Hier ist der Ort des Gruppenpluralismus.

Für eine institutionell organisatorische Ordnung unter öffentlicher Verantwortung kommt gerade dem Aspekt der Interessenbindung von einzelnen und Gruppen und daraus resultierenden besonderen Beziehungen große Bedeutung für die Einbeziehung einer möglichst großen Zahl von Menschen in ein Weiterbildungsangebot zu. In vielen Fällen können die nichtöffentlichen Träger und Einrichtungen mit ihrer spezifischen Zielansprache sehr viel mehr Menschen erreichen und sie für Weiterbildung motivieren, als dies staatliche bzw. kommunale Einrichtungen zu tun vermögen. Hinzu kommt, daß die Möglichkeit, sich mit der eigenen Bezugsgruppe zu identifizieren, motivationsverstärkend wirken kann. Allerdings muß in diesem Zusammenhang offen bleiben, in welchem starkem Maß die wichtigen pluralen Träger als identifikationsfähig gelten können und ob die Bildungs-

interessen der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen durch die gegenwärtigen Träger und Einrichtungen schon zureichend vertreten werden (20).

Bund, Länder, Gemeinden und Gemeindeverbände werden im Rahmen der öffentlichen Verantwortung durch die Eigeninitiative der gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen in der Erfüllung ihrer Weiterbildungsaufgaben wesentlich entlastet. Im Sinne rationeller Nutzung der Ressourcen und im Hinblick auf die öffentliche Förderung der gesellschaftlichen Aktivitäten ist es notwendig, daß diese Aktivitäten in ein Gesamtsystem der Weiterbildung eingebaut, institutionell organisatorisch verankert und intensiv genutzt werden. Angesichts der Knappheit der Mittel werden die staatlichen bzw. kommunalen Institutionen zur Herstellung des notwendigen Weiterbildungsangebotes auf die gesellschaftlichen Aktivitäten in entscheidendem Maße angewiesen bleiben. Für die Verwirklichung öffentlicher Verantwortung ergibt sich daraus das Gebot der Ermutigung und Förderung gesellschaftlicher Initiative unter Anknüpfung an das Selbstverständnis der beteiligten Gruppen und Institutionen und an ihre gesellschaftliche Mitverantwortung für das Weiterbildungssystem.

Doch die Gefahr pluralistischen Wildwuchses zu Lasten der Weiterbildungsinteressen aller macht die ordnende und sichernde Rolle der staatlichen und kommunalen Institutionen nötig. Ein als geschlossenes System verabsolutierter Gruppenpluralismus würde den Sinn des Pluralismus verkürzen, denn nicht alle gesellschaftlichen Kräfte werden im institutionalisierten Pluralismus repräsentiert, und nicht alle gesellschaftlichen Kräfte haben die gleiche Chance der Interessendurchsetzung. Der Gruppenpluralismus kann den einzelnen, der keinen Konsens mit einer relevanten Gruppe zu finden weiß, in Bedrängnis bringen. Es besteht die Gefahr, daß sich die organisierten und etablierten Gruppen auf Kosten des nicht gruppenförmig assoziablen „quivis ex populo“ verständigen. Die Weiterbildungsorganisation darf deshalb nicht die gesellschaftlichen Anpassungszwänge des jeweiligen „Marktes“ verstärken. Daher besteht im Bereich der allgemeinen Fortschrittsvorsorge das Gebot, die Selbstentfaltung des einzelnen zu ermöglichen und zu schützen, vor allem auch im Hinblick auf diejenigen, die keiner entsprechend leistungsfähigen Gruppe angehören.

Über die institutionell organisatorische Seite der öffentlichen Verantwortung für Weiterbildung ist es möglich, einen Schutz für die Freiheit der Bildungsarbeit gegenüber der Verselbständigung und Verabsolutierung partikularer Interessen zu bieten. Der Staat kann in einem pluralen Weiterbildungssystem daher nicht nur Ausfallbürge der pluralistischen Gesellschaft sein oder lediglich als fördernder Verband neben die anderen Verbände treten, zumal Pluralismus als Vielfalt gesellschaftlicher Initiativen häufig nur aus der Perspektive einer Gesamtschau existiert. Eine Wahlmöglichkeit unter mehreren konkurrierenden Angeboten fehlt häufig; ein Monopol einer gesellschaftlichen Einrichtung ist nicht selten. Hier bringen Weiterbildungsangebote in öffentlicher Trägerschaft oft erst ein Element des Pluralismus ein. Dasselbe kann allerdings auch umgekehrt gelten, wenn bislang eine öffentliche Einrichtung ohne den Ansporn der Konkurrenz einer gesellschaftlichen Einrichtung arbeitete.

Die Anerkennung des Pluralismus als eines Strukturelementes der freiheitlich-demokratischen Grundordnung ist nicht ohne Grenzen und nicht ohne Einsicht in die Notwendigkeit des staatlich verwalteten Ausgleiches und des Kampfes um diesen Ausgleich möglich. Pluralismus darf nicht zur Beherrschung der öffentlichen Angelegenheiten durch die einzelnen Gruppen führen. Das „Offensein steht dem Überwältigtwerden sehr nahe“ (21). Entscheidend ist, daß der Staat diesen Pluralismus beherrscht und in seinem Rahmen die unverzichtbare Integration der Gruppen und Gruppeninteressen herbeigeführt wird. Integration kann allerdings nur dadurch freiheitlich bleiben und vor harmonisierender Totalität bewahrt werden, daß sie im Rahmen der staatlichen und verfassungsmäßigen Strukturen und Organisations- und Entscheidungsformen geschieht. Besondere Anforderungen an die Organisation werden in den Bereichen der Verflechtung von Staat und Gesellschaft gestellt. Hier sind Strukturen notwendig, die eine abgestufte Zusammenarbeit (Kooperation und Koordination) erlauben. Sie muß offen sein, um Verantwortung aller Beteiligten zu ermöglichen.

Dabei stellt sich für öffentliche Verantwortung im Weiterbildungsbereich ein konkretes Neutralitätsproblem (22). Neutralität des Staates ist nicht Gegensatz und Gegenbegriff zum Pluralismus und hat nicht das Ziel, die Gruppen dem Staat absolut zu unterwerfen. Neutralität kann in diesem Zusammenhang freilich auch nicht Neutralisierung und Minimalisierung des Öffentlichen bedeuten, was gerade die vielfältigen Formen staatlicher Förderung und Subventionierung deutlich machen. Sie besteht nicht in der Ausgrenzung und dem Sich-selbst-Überlassen, sondern in einer freiheitlichen Art und Weise der Hereinnahme des Kulturellen in den Bereich des Öffentlichen zum Zweck der Förderung nach dessen eigenen pluralen Maßstäben und Selbstverständnis. Das Neutralitätsargument hat eine freiheitliche Funktion im Hinblick auf die bildungspolitische Daseinsvorsorge, die notwendig ist, sich aber auch freiheitslenkend und dann freiheitsgefährdend auswirken kann. „Gerade dort, wohin die Funktion der Grundrechte als Schutzrechte des einzelnen nicht mehr reicht, bedarf es der Neutralität, die Freiheit trotz und durch staatliche Förderung gewährleistet wissen will (23).“ Die öffentliche Entscheidung kann inhaltlich nur dadurch Neutralität wahren, daß sie sich auf den Inhalt der jeweiligen Sachbereiche einläßt. Neutralität aber bewährt sich in der weltanschaulichen (nicht wertbezogenen) Offenheit der Verfassung, die den Eigengesetzlichkeiten und Selbstverständnissen der verschiedenen Bereiche Raum gibt und in Kollisionsfällen um einen Ausgleich bemüht ist.

Ein plurales System muß auch fähig sein, das jeweils Neue aufzunehmen. Es darf im Hinblick auf gesellschaftliche Zielsetzungen der Bildungsarbeit nicht zu einer Balance der gegensätzlichen Interessen führen, die lediglich der Festbeschreibung des Status quo dient. Es muß Raum geben für die Artikulation neuer Interessen und Bedürfnisse.

Eine institutionell organisatorische Ordnung im Weiterbildungsbereich kann zwischen Staat und Verbänden ausschließlich weder nach dem Muster gleichgeordneten Zusammenwirkens und gegenseitigen Abstimmens im Sinne etwa der konzertierten Aktion nach § 3 des „Gesetzes zur Förderung der Stabilität und des

Wachstums der Wirtschaft“ bestimmt werden, noch kann ihr generell ein Über- und Unterordnungsverhältnis zugrunde gelegt werden. Im ersten Fall wären dem Staat wirksame Einwirkungsmöglichkeiten weitgehend genommen, im anderen würden die pluralen Gruppen in ihrem spezifisch autonomen Bereich getroffen. Öffentliche Verantwortung für Weiterbildung wird sich dort, wo es um die Verwirklichung der Ziele der Weiterbildung unter dem Gebot einer Staatszielbestimmung oder eines Grundrechtes, z. B. der Chancengleichheit im Bildungswesen, und um die Sicherung der Leistungswirksamkeit geht, grundsätzlich in der Regelungskompetenz des Staates und in einem Über- und Unterordnungsverhältnis zwischen Staat und Verbänden niederschlagen müssen, in dem Kooperation eine Frage des zweckmäßigen Vollzuges einer öffentlichen Aufgabe darstellt. Im übrigen wird man aus der öffentlichen Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen nicht-öffentlicher Träger auch für den Bereich autonomer Gleichordnung jedenfalls die staatliche Befugnis zu Auflagen über Standards, Information und Zusammenarbeit folgern müssen, um dadurch gleiche Standards und die Wirksamkeit der Förderung sicherzustellen (24).

3.4.3 Nicht-öffentliche Träger und Einrichtungen und Chancengleichheit

Eine Untersuchung der Möglichkeiten der nicht-öffentlichen Träger und Einrichtungen in einem vom Gebot der Chancengleichheit ausgehenden Weiterbildungssystem ergibt folgendes:

- a) Im Hinblick auf die Verantwortlichkeit für die Herstellung gleicher Angebote an jedem Ort in gleicher Weise wird man nicht generell auf die nicht-öffentlichen Träger und Einrichtungen zurückgreifen können. Die Vielfalt der Träger und Einrichtungen ergibt noch kein gleiches Angebot an jedem Ort, da das Weiterbildungsengagement der gesellschaftlichen, nicht-öffentlichen Gruppen und Einrichtungen freiwillig und damit in ihr Belieben gestellt ist. Außerdem sind der Qualitäts- und Organisationsgrad der einzelnen Einrichtungen und die regionale Verteilung und Dichte sehr unterschiedlich. Zudem besitzt kaum eine der gesellschaftlichen Gruppen eine durchgängige, flächendeckende Organisation. Schließlich vermag der spezifische Charakter des Angebots einer nicht-öffentlichen Einrichtung, sofern sie sich in einer Monopolstellung befindet, die Befriedigung der Bedürfnisse aller Weiterbildungsinteressenten nicht in ausreichendem Maße zu gewährleisten. Dies schließt die Mitwirkung der nicht-öffentlichen Träger und Einrichtungen nicht aus. Die Verantwortung für die Organisation des Angebotes sollte aber in öffentlicher Hand liegen.
- b) Nichts anderes kann für die Unabhängigkeit von zeitlicher Beschränkung gelten.
- c) Die besondere Aufgabe der Weiterbildungsaktivität der pluralen Gruppen liegt im Beitrag zur notwendigen Vielfalt des Angebotes. Hier entlasten die Einrichtungen der nicht-öffentlichen Träger im Rahmen der öffentlichen Ver-

antwortung Staat und Gemeinden in erheblichem Umfang. Sie decken auch Bereiche ab, in denen der Staat aufgrund seiner Neutralitätspflicht auf dem Gebiet der Weltanschauung nicht tätig zu werden vermag. Andererseits bedarf es auch hier der öffentlichen Anregung, Ordnung und insbesondere der Förderung, damit die Vielfalt nicht ungleich verteilt wird und damit eine möglichst große Zahl an individuellen Weiterbildungsbedürfnissen befriedigt werden kann.

- d) Die spezifische Adressatenbezogenheit der nicht-öffentlichen Träger und Einrichtungen führt Weiterbildungsangebote zum Teil an Personen heran, die von öffentlichen Einrichtungen weniger erreicht werden. Der engere Kontakt der gesellschaftlichen Gruppen und ihrer Weiterbildungseinrichtungen zu den Adressaten kann auch im Sinne einer Mobilisierung von Weiterbildungsinteresse genutzt werden. Insofern erweitern die nicht-öffentlichen Träger und Einrichtungen die Möglichkeiten der Realisierung von Weiterbildungsangeboten. Aber auch hier bedarf es des staatlichen Engagements, Strategien zum Ausgleich von Benachteiligungen, zur Artikulation von Weiterbildungsbedarf und zur Schaffung besonderer Chancen zur Weiterbildung sicherzustellen.

Von daher erscheint ein Weiterbildungssystem, das sich ausschließlich oder überwiegend auf die Initiative der nicht-öffentlichen Träger und Einrichtungen stützt, der öffentlichen Verantwortung für Weiterbildung weniger dienlich. Im Zeichen öffentlicher Verantwortung und unter dem Gebot der Chancengleichheit ist es vielmehr Aufgabe von Staat und Kommunen, ein funktionierendes Weiterbildungssystem auch durch eigene Initiativen sicherzustellen. Das darf nicht die Verdrängung der vielfältigen gesellschaftlichen Initiativen zur Folge haben. Die staatlichen bzw. kommunalen Institutionen bleiben auf die Herstellung gleicher Angebote, die Sicherung der Flächendeckung und die Förderung der Pluralität der Weiterbildungsangebote beschränkt.

4 Organisatorische Folgerungen

4.1 Zum Problem der Kooperation

Im Mittelpunkt der Diskussion um die Rolle der nicht-öffentlichen Träger im Rahmen eines Weiterbildungssystems in öffentlicher Verantwortung steht der Begriff der Kooperation. Mit ihm wird die Art und Weise und die Notwendigkeit des Zusammenwirkens der unterschiedlichen Weiterbildungsträger und -einrichtungen umschrieben. Es wird als unvermeidlich angesehen, die große Anzahl der Träger von Weiterbildung, auch im Interesse der Koordination von Allgemeinbildung und Spezialbildung, in einem kooperativen System zusammenzuführen (1). An den Begriff der Kooperation wird die Erwartung geknüpft, mit ihm könne die Vielfalt institutioneller Erscheinungsformen und Aktivitäten im Weiterbildungsbereich

in ein sinnvolles System des Zusammenwirkens in öffentlicher Verantwortung gebracht werden. Bislang scheint jedoch die Erwartung, die mit Kooperation verbunden wird, in einem umgekehrten Verhältnis zu den tatsächlichen Erfolgen von Kooperationsversuchen zu stehen. Häufig werden Kooperationsbemühungen zwischen Trägern mit innerorganisatorischen Kooperationsdefiziten aufgehalten. Deshalb entfällt ein großer Teil der gegenwärtig feststellbaren Kooperation auf die Zusammenarbeit mit Partnern aus der eigenen oder einer verwandten Trägergruppe, wobei es zunächst um Koordination, Strukturierung und Institutionalisierung der internen Arbeit geht. Erst dann will man sich als einheitliche und faßbare Instanz für die allgemeine Kooperation anbieten. Auch dort, wo Kooperation zwischen den verschiedenen Trägern eingeleitet wurde, werden die Ergebnisse häufig als unbefriedigend beurteilt (2).

Der Kooperationsbegriff wirft in diesem Zusammenhang zwei Probleme auf: einmal das der Struktur von Kooperation und zum anderen das des möglichen Inhalts.

4.1.1 Kooperation als diplomatisches System

Kennzeichnend für den Begriff der Kooperation ist die volle Gleichberechtigung der Kooperationspartner. Kooperation beruht auf ungeschmälerter Autonomie und auf der freien und freiwilligen Übereinkunft aller Beteiligten über gemeinsame, aufzuteilende Vorhaben (3). Autonomie beinhaltet ein Vetorecht eines jeden Kooperationspartners. Freiwilligkeit als Ausfluß von Autonomie stellt die Erfüllung öffentlicher Aufgaben ins Belieben der Kooperationspartner. Eine solche Kooperation trägt die Strukturmerkmale eines „diplomatischen Systems (4)“. Ein diplomatisches System stellt einen Mechanismus der Konsensbildung durch Konsultation zwischen politischen Einheiten dar. In diesem Sinne ist „weder die Politik der Verflechtungsräume noch die internationale Politik innerhalb politischer Gemeinwesen, sondern innerhalb diplomatischer Systeme“ angesiedelt. Dies gilt in besonderem Maße für die interkommunale Zusammenarbeit. „Diplomatische Systeme sind insofern keine politischen Gemeinwesen, als ihnen ein genügend umfassendes System von Symbolen, ein angemessener Planungsprozeß zur Erreichung von Systementscheidungen und ein angemessener Modus des Verwaltungshandelns fehlt, der die effektive Umsetzung der erzielten Entscheidungen sicherstellen könnte.“ Die Zusammenarbeit im Sinne eines diplomatischen Systems würde eine Kooperation zur Folge haben, die in ihrem Zusammenwirken unverbindlich und in ihrem Ergebnis ungewiß wäre. Sie bräuhete über ein Kennenlernen und die Pflege und rechtliche Fixierung der institutionellen Beziehungen nicht hinauszugehen.

Auf das „diplomatische System“ stellt auch ein Teil der Rechtsformen interkommunaler Zusammenarbeit ab, die insoweit für die Struktur der Kooperation von Bedeutung sein können. Die sogenannte einfache Arbeitsgemeinschaft verkörpert diesen Typ am reinsten, denn ihre Mitglieder stimmen sich gegenseitig nur

im Rahmen von Empfehlungen ab, während in der besonderen Arbeitsgemeinschaft Beschlüsse mit Bindungswirkung gefaßt werden. Beiden Formen ist gemeinsam, daß die Beteiligten in bezug auf die Aufgabenerfüllung rechtlich selbständig bleiben und die Aufgaben der Arbeitsgemeinschaft eigenverantwortlich wahrnehmen. Sollen über gemeinsame Planung, gegenseitige Abstimmung und Richtlinienentwicklung hinausgehende Aufgaben gemeinsam wahrgenommen werden, so besteht dafür sowohl die Möglichkeit der Zweckvereinbarung als auch die der Bildung von Zweckverbänden. Zum Zweck gemeinsamer Aufgabenerfüllung empfiehlt sich vor allem die Form des Zweckverbandes, wenn die Möglichkeit der Gewährleistung, der Aufgabenerfüllung und der ständigen Einwirkung auf sie bestehen soll. Er stellt allerdings bereits eine weitgehende Aufhebung des diplomatischen Systems und damit der autonomen Kooperation dar. Überall dort, wo das Zusammenwirken von Kooperationspartnern der Erfüllung einer bestimmten Aufgabe dient, an deren Erfüllung die Gesellschaft ein vitales Interesse hat, wird sich die Kooperation Vorgaben und der Kooperationspartner Einschränkungen der Autonomie gefallen lassen müssen. Ausmaß, Struktur und Inhalt von Kooperation werden deshalb von den zu erfüllenden Aufgaben her bestimmt.

In dem Maße, in dem die Kooperationspartner bereit sein werden, den durch die Aufgabenerfüllung gesetzten Bedingungen Rechnung zu tragen, werden sie im Rahmen einer eingeschränkten Kooperation Träger der Aufgabenerfüllung sein können. Dabei dürfte der Bereich des spezifischen Interesses des jeweiligen Kooperationspartners als Kernbereich seiner Selbständigkeit nicht angetastet werden. Die Kooperation im Weiterbildungsbereich müßte über die Minimalaufgaben der Herausgabe gemeinsamer Verzeichnisse, der gegenseitigen Information und der Abstimmung von Angebotsterminen und Angebotsturnus hinausgehen. Auf der institutionell organisatorischen Seite könnte es nicht bei der Arbeitsgemeinschaft und ähnlichen Organisations- und Rechtsformen mit geringer Verbindlichkeit bleiben, wenn das unter dem Gebot der Chancengleichheit und Leistungswirksamkeit für notwendig erachtete Weiterbildungsangebot und seine Durchführung sichergestellt werden sollen. Kooperation in einem unter öffentlicher Verantwortung stehenden Weiterbildungssystem kann daher nur bedeuten, daß die Kooperationspartner die Mitverantwortung für die Erfüllung der öffentlichen Aufgabe tragen und die Leitungsbefugnis des Staates bzw. der Kommunen zur Sicherstellung der Aufgabenerfüllung anerkennen.

4.1.2 Drei Grundmodelle

Für die Erledigung von Aufgaben durch Verwaltung lassen sich die drei Grundmodelle des Eingriffs, des gegenseitigen Austausches (Kooperation) und der Förderung heranziehen (5). Beim Eingriffsmodell werden die Ziele, Techniken, Tätigkeits- und Arbeitsschritte durch die führende Institution festgelegt. Es ist auf Über- und Unterordnung in einer hierarchischen Struktur angelegt und besteht

in seiner einfachsten Form aus dem Eingriffsakt. „Das Eingriffsmodell kann über den Befehl, die Linie, Kette und das Bureau hinaus zu der öffentlichen Anstalt und dem Einheitsstaat verlängert werden.“

Das Austauschmodell geht von Gleichordnung und Kooperation aus. Ein gleichgeordnetes Beziehungs- und Kommunikationsnetz ersetzt die Befehlskette. Nicht Unterordnung bei der Bedürfnisentsprache, sondern gegenseitiger Austausch (Kooperation) steht im Vordergrund. Es ist durch gegenseitige Ergänzung, Zusammenspiel und Ausgleich der verschiedenen Interessen gekennzeichnet. Die Zielvorstellungen werden durch Gruppenentscheidung getroffen. Es findet eine Auswahl unter verschiedenen Verfahrensweisen statt. Die einzelnen Lösungsschritte werden selbständig erarbeitet. „Das horizontale Prinzip der gegenseitigen Beeinflussung wird sich dort empfehlen und als selbstverständlich angesehen werden, wo breite Information, Erfahrung, Beteiligung und Beurteilung gewünscht werden bei gleichzeitiger Stillung gesellschaftlicher Verlangen.“ Entspricht dem Eingriffsmodell der belastende Verwaltungsakt, so gehört der gegenseitige Vertrag zum Austauschmodell. Das Austauschmodell kennzeichnet das Kollegium, das Team, die Arbeitsgruppe, die Kommission, die Projektgruppe, den Beirat, den Stab, den Ausschuß, das Kabinett, den Senat, den Magistrat, den Rat, die Körperschaft bis hin zum Staatenbund. Das Wesentliche des Austauschmodells ist die horizontale Anordnung der Beziehungen, die Gleichrangigkeit der Bedürfnisentsprache bei verschiedenen Beteiligten, die gerade durch ihre Interaktion und Kooperation es sich und anderen überhaupt erst ermöglichen, das entstandene Bedürfnis zu stillen.

Wenn Unterordnung Befriedigung von Bedürfnissen bedeutet, die Vorrang genießen, Gleichordnung aus der unterschiedslosen Entsprache der Bedürfnisse von mehreren Beteiligten zur gleichen Zeit im Gegenseitigkeitsverhältnis besteht, so wird im Förderungsmodell freiwillig ein Vorrang der Bedürfnisse des bzw. der anderen gegenüber dem eigenen erklärt. Im Rahmen des Förderungsmodells genießen die Beteiligten weitgehende Entscheidungsfreiheit. Die Leitinstanz beschränkt sich im wesentlichen auf die Versorgung mit Information, ohne an der Diskussion teilzunehmen, und nimmt nur nach Aufforderung zur Tätigkeit der Beteiligten Stellung. Dem Förderungsmodell entspricht zum Teil die Rechtsfigur des begünstigenden Verwaltungsaktes. Das Förderungsmodell zeichnet sich durch die Entfaltungsmöglichkeiten für den Begünstigten aus. Die einfache Delegation der Ausführung von Pflichten wäre jedoch kein Beispiel für das Förderungsmodell. Es werden in diesem Modell vielmehr Bedingungen geschaffen, die dem geförderten Beteiligten innerhalb des geschaffenen Rahmens die Entfaltung ermöglichen und Innovation begünstigen.

Eine Übertragung dieser drei Grundmodelle auf die institutionell organisatorische Seite der Weiterbildung kann eine Differenzierung nach Kompetenzen und Funktionen ergeben. Soweit es um die Sicherstellung der Verwirklichung der öffentlichen Aufgabe geht, ist Unterordnung der Kooperationspartner unter die Leitungsbefugnis der Institutionen der öffentlichen Verantwortung notwendig. Soweit es sich um die Durchführung der öffentlichen Aufgabe und die spezifisch

eigene Aktivität handelt, ist Gleichordnung sinnvoll. Eine auf das Gebot der Chancengleichheit und Leistungswirksamkeit ausgerichtete Weiterbildungsorganisation fordert für die autonome Kooperation der Träger und Einrichtungen eine Reihe von Einschränkungen. So kann die Herstellung eines chancengleichen Angebots an jedem Ort in gleicher Weise nicht der freien Kooperation, dem Belieben der Beteiligten, überlassen bleiben. Dasselbe gilt auch für die zeitliche Abfolge von Angeboten. Im Hinblick auf die Sicherung einer Vielfalt von individuell passenden Chancen wird die autonome Kooperation insbesondere zugunsten der Befriedigung okkasioneller, spontaner, nicht gruppengebundener Weiterbildungsbedürfnisse eine gewisse Einschränkung erfahren müssen. Eine weitere Beschränkung der freien Kooperation autonomer Träger und Einrichtungen fordert die Mitwirkung der pädagogischen Mitarbeiter und der Weiterbildungsinteressenten und -teilnehmer, die die Ergänzung der Kooperation durch eine differenzierte Mitverantwortungs- und Entscheidungsstruktur notwendig machen. Kooperation muß auch als ein auf die verschiedenen Organisationsebenen aufgefächertes, abgestuftes Zusammenwirken der Kooperationspartner verstanden werden. Für die Sicherstellung eines breiten, gleichmäßig flächendeckenden Angebots und seine Finanzierung bietet sich das Eingriffsmodell an. Das Austauschmodell wird man bei Festlegung und Verwirklichung des Angebotes anwenden können, mit der Folge, daß die nicht-öffentlichen Träger und Einrichtungen auf der überregionalen Ebene der Angebotsentwicklung und der Formulierung der Mindeststandards als gleichberechtigte Partner mit- und zusammenwirken, während sie auf der lokal-regionalen Ebene der Verwirklichung den Festlegungen des Angebotes und den Mindeststandards unterworfen sind. Für den Bereich spezifisch eigener Betätigung der Träger und Einrichtungen erscheint unter dem Gesichtspunkt der Förderung pluraler Vielfalt das Förderungsmodell am besten geeignet.

Im Hinblick auf die institutionell organisatorische Seite folgt daraus, daß die landläufige Unterscheidung in der Weiterbildung zwischen öffentlichen und nichtöffentlichen (freien) Trägern und Einrichtungen noch nichts über die Gleich- bzw. Unterordnung und schon gar nichts über die Gleichrangigkeit im Rahmen der Kooperation besagt, sofern die beteiligten Träger und Einrichtungen den aufgestellten Mindeststandards genügen, sondern daß sich die organisatorische Differenzierung erst aus einer funktionalen ergeben kann.

4.1.3 Koordination

Kooperation in einer Verbundstruktur der drei Modelle ist einerseits durch staatliche bzw. kommunale Koordination, andererseits durch Selbstkoordination der Beteiligten gekennzeichnet. Kooperation geht davon aus, daß gemeinsames, abgestimmtes Verhalten (Koordination) erfolgsversprechender und leistungswirksamer ist als getrenntes, unkoordiniertes Vorgehen. Koordination kann z. B. Doppel- oder Mehrfacharbeit verhindern und das Verhältnis von Mittelaufwand

und Erfolg begünstigen. Sie kann Reibungsverluste vermeiden helfen, Fehlverhalten von Beteiligten korrigieren, den Beteiligten durch den Vergleich untereinander zusätzliche Anregungen geben und Entwicklungshemmungen und Strukturschwächen verhindern bzw. ausgleichen helfen. Schließlich macht Koordination die Strukturen durchsichtiger und dient der optimalen Allokation der Ressourcen. Sie ist somit Teil rationalen Verhaltens. Koordination erfordert eine Kombination von umfassender Rahmenabstimmung mit detaillierter Teilkoordination in den einzelnen Bereichen und Ebenen. Dabei liegt die Problematik in der Realisierung der Aufgaben- und Kompetenzverteilung und insbesondere in der Auswahl der den verschiedenen Ebenen zu übertragenden Aufgaben. Der Koordinationserfolg hängt ab von der Wahl des optimalen Koordinationsverfahrens.

Koordination wird leichter zu verwirklichen sein bei baldigen, kurzfristig sich einstellenden Erfolgen als bei solchen, die erst in weiter Zukunft zu erwarten sind. Koordination ist um so schwieriger, je geringer Koordinationswilligkeit und -fähigkeit bei den Beteiligten sind. Besonders wird sie erschwert durch eine Vielzahl von Beteiligten, durch ungenaue Kompetenzabgrenzung und durch das institutionelle Beharrungsvermögen. Sie wird seltener zu erreichen sein, wenn sie aufwendig und zeitraubend ist und die Ziele der Beteiligten gegensätzlich und ihre Instrumentarien unterschiedlich sind.

Koordination kann ihrerseits auch negative Nebenwirkungen zeitigen, und zwar z. B. Verschärfung von Interessengegensätzen, Verhärtung von Fronten, Leistungsminderung durch Ausschaltung von Konkurrenz, Strategien zur Umgehung der Koordination und Kompromisse zu Lasten nicht beteiligter Dritter.

Lose Formen der Koordination sind angemessen bei komplementären Beziehungen, sich gegenseitig fördernden und ergänzenden Zielen oder Maßnahmen. Weniger strenge Formen sind auch angebracht, wenn zunächst oder überhaupt strenge Verfahren und umfassende Koordination nicht zu erreichen sind. Als positive Nebeneffekte können lose Koordinationsformen eine größere Handlungsfreiheit der Beteiligten und eine Stärkung des Verantwortungsbewußtseins zur Folge haben. Intensivere, umfassendere und strengere Verfahren – besonders dann, wenn sie institutionalisiert werden – verbürgen tendenziell mehr Erfolg als weniger intensive, umfassende und strenge sowie nicht institutionalisierte Koordination. Wirkungsvoller als die bloße Zielabstimmung oder der Ausschluß bestimmter Verhaltensweisen sind dabei Beschlüsse über das erwünschte Verhalten bzw. Verhaltensweisen.

Koordination, besonders freiwillig erstrebte, erfordert Gegenseitigkeit. Sie setzt Toleranz voraus. Einem freiheitlichen Staatswesen erscheint grundsätzlich das Prinzip freiwilliger Koordination angemessen. Dies darf jedoch in denjenigen Bereichen, in denen Ziele auf andere Weise nicht zu verwirklichen sind, nicht zum Ausschluß erzwungener Koordination als einem Sonderfall von Unterordnung unter eine höhere Gewalt führen. Eingriffsmittel können finanzielle Förderung und damit Abhängigkeit von den Bedingungen der Förderung, Druck der öffentlichen Meinung, vor allem aber durch Rechtsnormen auferlegte Pflichten sein.

Koordination im Weiterbildungsbereich bedarf gerade im Hinblick auf die Zahl der Beteiligten der Institutionalisierung und des staatlichen Befehls. Nur dann erscheint sie dauerhaft im Interesse der Chancengleichheit und der Leistungswirksamkeit erfolgversprechend. In diesem Zusammenhang muß jedoch der Gefahr der Schaffung neuer Institutionen neben den bestehenden alten und ohne deren Einbeziehung begegnet werden. Die Koordinationsgremien sollten möglichst klein gehalten werden, da jede Verringerung der Zahl der Beteiligten die Koordination vereinfacht. Von nicht zu unterschätzender Bedeutung für den Erfolg der Koordination ist ausreichende, rechtzeitige und umfassende Information über die im Weiterbildungsbereich relevanten Daten. Auch sie bedarf der Institutionalisierung. Für die Organisation der Weiterbildung muß außerdem beachtet werden, daß interne Koordination im Rahmen einer Institution leichter zu bewerkstelligen ist als externe. Umgekehrt erleichtert die interne Differenzierung eines an der Kooperation Beteiligten, die zum Kompromiß zwingt, die externe Koordination (6).

Verbleibt die Kooperation in einem System diplomatischer Konsensherstellung zwischen den verschiedenen Trägern und Einrichtungen, dann werden die Ziele der Chancengleichheit und der Leistungswirksamkeit allerdings schwerlich erreicht werden können. Es ist wahrscheinlich, daß sich die Tendenz verstärkt, die Erfüllung der öffentlichen Weiterbildungsaufgaben mehr und mehr in den Bereich öffentlicher Institutionen unter weitgehender Ausklammerung der nicht-öffentlichen Träger und Einrichtungen zu rücken.

4.2 Flächendeckung und Grundangebot

Die vom Ziel der Chancengleichheit abgeleitete Forderung nach Erreichbarkeit eines jeden Angebots in einem räumlichen Bezugsrahmen an allen Orten in gleicher Weise macht eine flächendeckende Versorgung der Bevölkerung mit Weiterbildungsangeboten notwendig. Da nicht an jedem Ort die Vielzahl an Angeboten möglich ist, bedarf es einer Konzentration der Angebote auf Orte, die für die betroffenen Einwohner in erreichbarer Nähe liegen. Für die Bestimmung eines optimalen Einwohnerbereiches kommt es auf die Zahl der Benutzer und potentiellen Interessenten, die Zahl der einzusetzenden Fachkräfte, die Bedingungen räumlich-organisatorischer Voraussetzungen, die Flächenausdehnung und die Wegelängen und auf die Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln an. Als Besonderheit des Weiterbildungsbereiches im Gesamtbildungssystem kommt hinzu, daß die Zahl der Weiterbildungsbewerber nicht bestimmt ist und daß sie in besonderem Maße vom Weiterbildungsangebot abhängt. Unter Zugrundelegung dieser Gesichtspunkte können heute die Kreise und kreisfreien Städte als Bezugsrahmen und zentrale Orte der flächendeckenden Versorgung mit Weiterbildungsangeboten angesehen werden, wobei allerdings der zwischen den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Größenzuschnitt der neuen Kreise eine Generalisierung erschwert. Im Bezugs-

rahmen der Kreise ist die Verwirklichung der Weiterbildungsangebote an mehreren Orten sinnvoll.

Ein an Chancengleichheit orientiertes Weiterbildungssystem kann sich allerdings nicht mit der Herstellung annähernd gleicher Versorgungsräume zufrieden geben. Es muß darüber hinaus darauf gerichtet sein, allen potentiellen Weiterbildungsinteressenten ein gleichmäßig umfassend differenziertes Angebot zu unterbreiten. Erst aufgrund eines derartigen Weiterbildungsangebots besteht die Chance, latent vorhandenes, durch die bisherige Angebotsstruktur aber nicht gewecktes Weiterbildungsinteresse zu mobilisieren, und zwar gleichmäßig in allen räumlichen Einzugsbereichen.

4.2.1 Inhalt des Grundangebotes

Ein solches „Grundangebot“ sollte grundsätzlich keinen Bereich der Weiterbildung ausklammern. Die Herstellung von Chancengleichheit kann nicht auf einzelne Weiterbildungsbereiche und -aufgaben beschränkt werden. Demnach muß das Grundangebot inhaltlich und thematisch alle Weiterbildungsbereiche umfassen. Es hat die Lernbereitschaft zu fördern und die Erfahrungsbereiche Person, Familie, Beruf, Freizeit und Öffentlichkeit zu berücksichtigen. Das Grundangebot kann inhaltlich in folgende Stoffgebiete gegliedert werden:

- Lerntechniken
- Gesellschaft – Politik – Recht
- Erziehungsfragen – Psychologie – Philosophie – Religion
- Literatur – Kunst – Musik – Medien
- Mathematik – Naturwissenschaften – Technik
- Wirtschaft – Kaufmännische Praxis
- Sprachen
- Haushaltsführung
- Gesundheit – Gymnastik – Körperpflege
- Spielen und Gestalten
- Nachholen schulischer Abschlüsse (7).

Das Grundangebot darf nicht im Sinne von Elementarangebot verstanden werden, das jeweils nur Grundlagen bzw. Einführung in die einzelnen Bereiche zum Gegenstand hätte. Grundangebot meint, daß in allen thematischen Bereichen von Weiterbildung mindestens alle wesentlichen Gegenstände angeboten werden und daß darüber hinaus die Weiterbildungsinteressenten auch auf die möglichen weiteren Differenzierungen im Angebot hingewiesen werden. Insofern stellt das Grundangebot sowohl für den Weiterbildungsinteressenten als auch für die Weiterbildungsanbieter einen Orientierungsrahmen über den Gesamtbereich der Weiterbildung dar.

Das Grundangebot umfaßt ergebnisorientierte, standardisierte und problemorientierte, offene Elemente im Rahmen eines Bausteinsystems und gibt Raum für

spontane Aktivitäten. In bezug auf den standardisierten Typ enthält das Grundangebot „vollständige Programme“, die auf gesamtstaatlicher Ebene entwickelt werden; hinsichtlich des offenen Typs enthält es Anregungen und Modellvorschläge. Das Grundangebot läßt sich demnach als Gesamtrahmen unterschiedlich differenzierter und verbindlicher Weiterbildungsangebote bezeichnen, der u.a. Kursprogramme mit bundes- bzw. landeseinheitlichen Prüfungen, Kursprogramme, die nach überregional konzipierten didaktischen Rahmenplänen durchgeführt werden, örtlich bedingte aktuelle oder gruppenspezifische Lernangebote und Veranstaltungen mit didaktisch-methodischer Selbstentscheidung der Teilnehmer enthält. Das Grundangebot beinhaltet auch unterschiedliche Methoden der Vermittlung. Damit stellt das Grundangebot in den nicht standardisierten Teilen eine Entscheidungshilfe für Kooperation und Koordination der beteiligten Träger und Einrichtungen dar. Wegen seines generellen Charakters und der Notwendigkeit gleichen Angebots in allen räumlichen Bereichen kann ein solches Grundangebot nur auf der verfassungsrechtlichen höchstmöglichen Entscheidungsebene erstellt werden.

Entscheidend für den Erfolg des Grundangebotes im Sinne der Herstellung von Chancengleichheit ist aber, daß das Grundangebot nicht nur als Orientierungsrahmen für die Weiterbildungsanbieter dient, sondern daß es allen potentiellen Weiterbildungsinteressenten auch tatsächlich durch Verzeichnisse zur Kenntnis gebracht und institutionell organisatorisch seine Realisierung sichergestellt wird. Das könnte durch die Herausgabe eines Weiterbildungsverzeichnisses geschehen, das alle standardisierten Angebote des Grundangebotes und darüber hinaus den Themenkatalog und die Vorschläge für den offenen Teil enthält. Die Realisierung des Angebots wird dann von der Nachfrage bestimmt, d.h., es bedarf einer bestimmten Zahl von Interessenten, um einen bestimmten Teil des Grundangebotes auf der Ebene des Kreises bzw. der Gemeinde (lokal-regionale Ebene) verwirklichen zu können. Im Sinne von Chancengleichheit wäre es freilich unbefriedigend, es dabei zu belassen.

4.2.2 Mediale Differenzierung

Ein Teil des Grundangebotes wird ohnehin wegen der geringen Zahl an potentiellen Interessenten nur selten in Veranstaltungen auf lokal-regionaler Ebene realisiert werden können, bei anderen Teilen wird die in unterschiedlichen Räumen unterschiedliche Nachfrage ein spezifisches Realisierungsprofil ergeben, das bestimmte Teile im Veranstaltungsprogramm auf lokal-regionaler Ebene unberücksichtigt lassen muß. Aus diesem Grunde wird es notwendig sein, zumindest die standardisierbaren Teile des Grundangebotes auch durch andere Medien, wie z. B. Fernkurs, Kassette, Platte, Tonband, Rundfunk, Fernsehen, gegebenenfalls in Kombination anzubieten, wobei dann zum lokal-regional zu realisierenden Grundangebot die Vermittlung des Umganges mit diesen Medien gehören müßte. Die offenen, problemorientierten Teile des Grundangebotes sollten

für diejenigen, die von ihnen auf lokal-regionaler Ebene wegen zu geringer Nachfrage nicht Gebrauch machen können, im Rahmen von Bildungsurlaubsveranstaltungen realisiert werden können.

Mit einem derartigen Grundangebot ergäbe sich ein System breiter Weiterbildungsangebote mit differenzierter Angebotsverwirklichung, die an der Nachfrage orientiert auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichen Medien zum Tragen kommt mit dem Ziel, möglichst alle Weiterbildungsnachfrage, die geweckt wurde, individuell und gleichwohl mit geringstmöglichem Einsatz an Mitteln zu befriedigen. Es wäre jedenfalls unbefriedigend, wenn durch das Grundangebot Weiterbildungsinteresse geweckt würde, das dann nicht auf irgendeine zumutbare Weise befriedigt werden könnte. Das Grundangebot muß daher auch entsprechende mediale Differenzierung aufweisen und die standardisierbaren Teile gleichzeitig in der Form mehrerer Medien anbieten. Das Grundangebot soll aus Gründen der Wirksamkeit insgesamt öffentlich finanziert und schrittweise eingeführt werden. Wollte man allerdings im Gegensatz zum System eines Grundangebotes allein auf die Initiative der örtlichen Träger und Einrichtungen, und zwar der öffentlichen wie der nicht-öffentlichen, abstellen, dann wäre die Chance erheblich geringer, Chancengleichheit innerhalb der und über die jeweiligen lokal-regionalen Strukturen hinaus zu erreichen. Die Rolle der pluralen Träger und Einrichtungen im Rahmen dieses Grundangebotes ist allein durch ihre Leistungsfähigkeit und ihren Willen zur Mitarbeit bestimmt. So können sie an der Verwirklichung der standardisierten Teile in vollem Umfang – allerdings unter Anerkennung der Festlegung des Standardangebotes – gleichberechtigt mitwirken. Im Rahmen der offenen Teile und der Ermöglichung spontaner Aktivitäten dient das Grundangebot als Orientierungsrahmen und Entscheidungshilfe, wobei sich die jeweiligen Träger und Einrichtungen über die Realisierung kooperativ verständigen und öffentlich gefördert werden.

4.3 Chancengleichheit und Verwirklichungspflicht

Die Erstellung eines flächendeckenden Systems gleicher Angebote (Grundangebot) wäre allerdings unwirksam, wenn es nicht verbunden wäre mit der Pflicht zu seiner Veröffentlichung und nachfragedifferenzierten Verwirklichung auf lokal-regionaler Ebene. Diese Pflicht zur Gewährleistung von Weiterbildung kann wegen ihres allgemeinen Charakters und ihrer verfassungsrechtlichen Bedeutung nur von den mit Hoheitsmacht und Durchsetzungsbefugnis ausgestatteten Institutionen wahrgenommen werden. Der Bereitstellung von Bildungsangeboten und der Herstellung von Chancengleichheit als vom Staat sicherzustellen-der öffentlicher Aufgabe entspricht die Gewährleistungspflicht der hoheitlichen Organe auf der lokalregionalen Ebene. Die Kreise wären damit verpflichtet (Pflichtaufgabe), für ein lokal-regionales flächendeckendes Versorgungsnetz zu sorgen, das Weiterbildungsangebote, -einrichtungen, -information und -beratung umfaßt. Aus Gründen eines rationellen Mitteleinsatzes, der Mobilisierung mög-

lichst vieler Weiterbildungsinteressenten und der Befriedigung möglichst vieler individueller Weiterbildungsbedürfnisse, ist dabei das Zusammenwirken mit allen lokal-regional bestehenden Weiterbildungsträgern und Einrichtungen und mit den Trägern derjenigen öffentlichen Einrichtungen, die nicht selbst der Weiterbildung dienen, die aber für Weiterbildungsmaßnahmen genutzt werden können, notwendig.

4.4 Zwei Grundformen

Danach sind zwei Grundformen möglicher institutionell organisatorischer Verwirklichung denkbar: Der Kreis erfüllt diese Aufgaben ausschließlich entweder allein durch eine eigene oder von ihm getragene Einrichtung, die allerdings den übrigen Trägern und Einrichtungen der Weiterbildung zur Benutzung offenstehen muß, wobei der Kreis die nicht-öffentlichen Träger und Einrichtungen in die Verwirklichung des Grundangebotes einzubeziehen hätte, oder durch ein Gremium, das von allen lokal-regional vorhandenen Trägern und Einrichtungen gleichberechtigt – etwa auch mit einer kommunalen Weiterbildungseinrichtung – gebildet und getragen wird und in dem der Kreis die Funktion der Koordination der Zusammenarbeit und der Gewährleistung der Angebotsrealisierung übernimmt. Im ersten Modell würde eine anstalts- oder amtsmäßige institutionell organisatorische Lösung angebracht sein, im zweiten eine mitgliedschaftliche kooperationsrechtliche Struktur, wobei in beiden Fällen die Mitwirkung des pädagogischen Personals auch unabhängig vom jeweiligen Träger und die Einbringung der Interessen der Weiterbildungsnachfrage sichergestellt werden müßten. Im ersten Modell hätte die Kommune (Kreis) bzw. die kommunale Institution oder eine von der Kommune beauftragte Institution eines öffentlichen oder nicht-öffentlichen Trägers die Verwirklichung des Grundangebotes unter kooperativer Einbeziehung der nichtöffentlichen Träger und Einrichtungen im räumlichen Bezugsrahmen sicherzustellen. Die öffentlichen (z. B. die Gemeinden) und die nicht-öffentlichen Träger und Einrichtungen sollten zur Kooperation verpflichtet sein. Sowohl die kommunalen und staatlichen Institutionen als auch die nicht-öffentlichen Träger und Einrichtungen müßten bestimmte formale Mindeststandards erfüllen. Die Kooperation sollte im Rahmen eines besonderen Gremiums geschehen, dem auch die Programmplanung obliegen müßte. Im zweiten Modell würden alle Träger und Einrichtungen im Kreis – öffentliche (z. B. auch der Gemeinden) und nicht-öffentliche – eine gemeinsam getragene Weiterbildungsinstitution bilden, die auch die Programmplanung wahrzunehmen hätte. Die Mitgliedschaft in dieser Weiterbildungsinstitution (Verein, Körperschaft, Zweckverband) müßte an die Erfüllung bestimmter formaler Mindeststandards geknüpft sein. Die durch die Verwirklichungspflicht gegebene Leitungsfunktion würde in beiden Modellen der von der Kommune bestimmten Institution obliegen. Die Verwirklichung des Weiterbildungsangebotes wäre in beiden Modellen institutionalisierte Aufgabe des pädagogischen Weiterbildungspersonals. Die Interessen-

einbringung der Weiterbildungsinteressenten sollte sowohl hinsichtlich der Programmplanung als auch im Hinblick auf die Verwirklichung des Weiterbildungsangebots institutionell verankert werden.

Auf gesamtstaatlicher Ebene müßte ein gemeinsames Gremium aller an der Weiterbildung institutionell Beteiligten verantwortlich sein für die Entwicklung des Grundangebotes durch Fachleute. Ein gemeinsames Gremium aller an der Weiterbildung institutionell Beteiligten sollte auf der Landesebene mitverantwortlich sein für alle Fragen der Weiterbildung, insbesondere für die Beschlußfassung über die Durchführung des Grundangebotes, die Maßnahmen zur Herstellung chancengleicher Bedingungen und die zu fordernden Mindeststandards. Die Anerkennung von Trägern und Einrichtungen, die Verbindlicherklärung des Grundangebotes, Finanzierung und Aufsicht müßten Aufgabe des Landes bleiben.

Im Rahmen der dargestellten Kriterien ist eine Fülle differenzierter institutionell-organisatorischer Lösungen möglich, die im einzelnen von den jeweiligen lokal-regionalen Bedingungen und den verfassungsrechtlichen Möglichkeiten abhängen. Allen Lösungsversuchen gemeinsam muß aber ein institutionalisiertes Zusammenwirken aller Beteiligten mit dem Ziel der leistungswirksamen Herstellung und Verwirklichung eines chancengleichen Weiterbildungsangebots in öffentlicher Verantwortung sein.

Anmerkungen

zu 1 Öffentliche Verantwortung

- 1) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, 4. Aufl., Stuttgart 1972, S. 208. – Im folgenden zitiert als: Strukturplan.
- 2) Gesamtplan für ein Kooperatives System der Erwachsenenbildung, Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A Nr. 10, Villingen 1968, S. 122. – Im folgenden zitiert als: Gesamtplan.
- 3) Strukturplan, S. 208.
- 4) Strukturplan, S. 208 ff., 257 ff.
- 5) Wolfgang MARTENS, Öffentlich als Rechtsbegriff, Bad Homburg 1969, S. 17 ff. – Im folgenden zitiert als: Martens.
- 6) Herbert KRÜGER, Sinn und Grenzen der Vereinbarungsbefugnis der Tarifparteien, in Verhandlungen des 46. Deutschen Juristentages, Essen 1966, Band I, 1. Gutachten S. 27 ff., München und Berlin 1967.
- 7) MARTENS, S. 38 f.
- 8) Hellmut BECKER; Alexander KLUGE, Kulturpolitik und Ausgabenkontrolle, Frankfurt a.M. 1961, S. 15

- 9) SCHEFFLER, Die Stellung der Kirche im Staat nach Art. 140 GG in Verbindung mit Art. 137 WRV, Hamburg 1964, S. 142 ff.
- 10) Ernst FORSTHOFF, Die öffentliche Körperschaft im Bundesstaat, Tübingen 1931, S. 17.
- 11) Ulrich K. PREUSS, Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen, Stuttgart 1969, S. 73.
- 12) Strukturplan, S. 199.
- 13) Strukturplan, S. 208.
- 14) Strukturplan, S. 260.
- 15) Strukturplan, S. 262.
- 16) Roman HERZOG, Allgemeine Staatslehre, Frankfurt 1971, S. 54. – Im folgenden zitiert als: Herzog.
- 17) Die Verwendung des Begriffspaars öffentlich-nichtöffentlich bezieht sich ausschließlich auf den staatlichen bzw. kommunalen Status der Trägerorganisation oder Einrichtung und nicht auf den Funktionscharakter der von einem Träger bzw. einer Einrichtung betriebenen Weiterbildung.
- 18) HERZOG, S. 151 f.

zu 2 Die gegenwärtige Diskussion

- 1) PRÖPPER, S., SCHLÜNDER, G., SCHWEISFURTH, H., STARKE, M.-T., Zur Situation der Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland, D.I.P. Information, Münster 1973, S. 9. – Im folgenden zitiert als: Zur Situation.
- 2) Gesamtplan, S. 105.
- 3) Gesamtplan, S. 120.
- 4) Gesamtplan, S. 122.
- 5) Bildungsgesamtplan, Band 1, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Stuttgart 1973.
- 6) Bildungsgesamtplan, S. 23.
- 7) Strukturplan, S. 208 ff.
- 8) Strukturplan, S. 211.
- 9) Strukturplan, S. 210.
- 10) in: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein- Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, H. 19, August 1972, S. 51 ff. – Im folgenden zitiert als: Erster Bericht.
- 11) Erster Bericht, S. 139.
- 12) Gesamtplan, S. 113
- 13) Bildungsgesamtplan S. 60.
- 14) Strukturplan, S. 211 f.

- 15) Strukturplan, S. 212.
- 16) Erster Bericht, S. 56 f.
- 17) Erster Bericht, S. 140.

zu 3 Kriterien der Weiterbildung

- 1) Zur Situation, S. 54 ff.
- 2) Zur Situation, S. 60 ff.; wobei dies beim Ersten Bericht wegen der weitgehenden Ausklammerung der Weiterbildungskonzeption nur eingeschränkt gelten kann.
- 3) Strukturplan, S. 199.
- 4) Hans BRINCKMANN, Klaus GRIMMER, Rechtsfragen der Weiterbildung, der Information und der Bildungsstatistik, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 33, „Weiterbildungsinformationssystem – Modellentwurf und Rechtsfragen“, Stuttgart 1974.
- 5) BVerfG, Urt. v. 18. 7. 1972 in Neue Juristische Wochenschrift 72, S. 1561 ff. (S. 1564).
- 6) Lutz-Rainer REUTER, Soziales Grundrecht auf Bildung? in: DVBl. 1/74, S. 9 ff. – Im folgenden zitiert als: Reuter.
- 7) HERZOG, S. 394.
- 8) REUTER, S. 14, S. 19.
- 9) Heinz SCHOLLER, Die Interpretation des Gleichheitssatzes als Willkürverbot oder als Gebot der Chancengleichheit, Berlin 1969, S. 14 ff., S. 104. – Im folgenden zitiert als: SCHOLLER.
- 10) S. 9, 14.
- 11) REUTER, S. 14, 19.
- 12) SCHOLLER, S. 44.
- 13) SCHOLLER, S. 16.
- 14) REUTER, S. 48.
- 15) HERZOG, S. 68.
- 16) Grundsätze des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur Erwachsenenbildung, 20. November 1969.
- 17) Franz HENRICH, Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft, in: Stimmen der Zeit, H. 6/1972, S. 397.
- 18) Ernst FRAENKEL, Der Pluralismus als Strukturelement der Demokratie, in Verhandlungen des 45. Deutschen Juristentages, Karlsruhe 1964, Band 11, B 27, München und Berlin 1965.
- 19) Hans F. ZACHER, „Pluralität der Gesellschaft als rechtspolitische Aufgabe“, in: Der Staat, 9. Band 1970, S. 161 ff.
- 20) Helmut KEIM, Josef OLBRICH, Horst SIEBERT, Strukturprobleme der Weiterbildung, Düsseldorf 1973, S. 13 ff., S. 194 ff.

- 21) Klaus SCHLAICH, Neutralität als verfassungsrechtliches Prinzip, Tübingen 1972, S. 260. – Im folgenden zitiert als: SCHLAICH.
 - 22) SCHLAICH, S. 251 ff.
 - 23) SCHLAICH, S. 251.
 - 24) Zur Situation, S. 27, und Erster Bericht, S. 138 ff.
- 1) Helmut BECKER, Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt a.M. 1971, S.52.
 - 2) Zur Situation, S. 12 f.
 - 3) Gutachten zur Weiterbildung in katholischer Trägerschaft und zu einem kooperativen System der Weiterbildung, Kulturbeirat des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, März 1973, S. 9.
 - 4) Matthew HOLDEN jr., „Die Politik der Verflechtungsräume als Problem der Diplomatie“, in: Großstadt-Politik-Texte zur Analyse und Kritik lokaler Demokratie, Gütersloh 1972, S. 122 ff.
 - 5) Hans Friedrich LORENZ, Verwaltung in der Demokratie, München 1972, S. 37 ff.
 - 6) Rolf KRÜGER, Die Koordination von gesamtwirtschaftlicher, regionaler und lokaler Planung, in: Volkswirtschaftliche Schriften, H. 134, Berlin 1969, S. 164 ff.
 - 7) im Anschluß an: Volkshochschule, Gutachten der kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt), Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Schriftenreihe Bildungsplanung 3, 1973, S. 5 ff.

Literatur

- BECKER, Helmut / KLUGE, Alexander: Kulturpolitik und Ausgabenkontrolle, Frankfurt a.M. 1961
- BECKER, Helmut: Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt a.M. 1971
- Bildungsgesamtplan, Band I, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Stuttgart 1973
- BRINCKMANN, Hans / GRIMMER, Klaus: Rechtsfragen der Weiterbildung, der Information und der Bildungsstatistik, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission (Bd. 33), „Weiterbildungsinformationssystem – Modellentwurf und Rechtsfragen“, Stuttgart 1974
- BVerfGt, Urt. v. 18. 7. 1972 in Neue Juristische Wochenschrift 72, S. 1561 ff. (s.1564).
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, 4. Aufl., Stuttgart 1972
- Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, H. 19, August 1972

- FORSTHOFF, Ernst: Die öffentliche Körperschaft im Bundesstaat, Tübingen 1931
- FRAENKEL, Ernst: Der Pluralismus als Strukturelement der Demokratie, in Verhandlungen des 45. Deutschen Juristentages, Karlsruhe 1964, Band II, B 27, München und Berlin 1965
- Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung, Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A Nr. 10, Villingen 1968
- Grundsätze des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur Erwachsenenbildung, 20. November 1969
- Gutachten zur Weiterbildung in katholischer Trägerschaft und zu einem kooperativen System der Weiterbildung. Kulturbeirat des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, März 1973
- HENRICH, Franz: Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft, in: Stimmen der Zeit, H. 6/1972
- HERZOG, Roman: Allgemeine Staatslehre, Frankfurt 1971
- HOLDEN, Matthew jr.: „Die Politik der Verflechtungsräume als Problem der Diplomatie“, in: Großstadt-Politik-Texte zur Analyse und Kritik lokaler Demokratie, Gütersloh 1972
- KEIM, Helmut; OLBRICH, Josef; SIEBERT, Horst: Strukturprobleme der Weiterbildung, Düsseldorf 1973
- KRÜGER, Herbert: Sinn und Grenzen der Vereinbarungsbefugnis der Tarifparteien, in Verhandlungen des 46. Deutschen Juristentages, Essen 1966, Band I, 1. Gutachten s. 27 ff., München und Berlin 1967
- KRÜGER, Rolf: Die Koordination von gesamtwirtschaftlicher, regionaler und lokaler Planung, in: Volkswirtschaftliche Schriften, H. 134, Berlin 1969
- LORENZ, Hans Friedrich: Verwaltung in der Demokratie, München 1972
- MARTENS, Wolfgang: Öffentlich als Rechtsbegriff, Bad Homburg 1969
- PREUSS, Ulrich K.: Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen, Stuttgart 1969
- PRÖPPER, S.; SCHLÜNDER, G.; SCHWEISFURTH, H.; STARKE, M.-T.: Zur Situation der Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland, D.I.P. Information, Münster 1973
- REUTER, Lutz-Rainer: Soziales Grundrecht auf Bildung? in: DVBl. 1/74
- SCHEFFLER, G.: Die Stellung der Kirche im Staat nach Art. 140 GG in Verbindung mit Art. 137 WRV, Hamburg 1964
- SCHLAICH, Klaus: Neutralität als verfassungsrechtliches Prinzip, Tübingen 1972
- SCHOLLER, Heinz: Die Interpretation des Gleichheitssatzes als Willkürverbot oder als Gebot der Chancengleichheit, Berlin 1969
- Volkshochschule, Gutachten der kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt), Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Schriftenreihe Bildungsplanung 3, 1973
- ZACHER, Hans F.: „Pluralität der Gesellschaft als rechtspolitische Aufgabe“, in: Der Staat, 9. Band 1970

Wolfgang Schulenberg

Erwachsenenbildung als Institution – Zwischen Marktprinzip und öffentlicher Verantwortung

1 Programmatische Konzepte und reale Ansprüche

Die zahlreich vorliegenden Beschreibungen der Aufgaben, die man der Erwachsenenbildung in einer Gesellschaft wie der der Bundesrepublik Deutschland zuweist, unterscheiden sich weniger in der Aufzählung der inhaltlichen Bereiche als in der Verteilung der Gewichte. So fehlen in keinem dieser Konzepte die Bildungsanforderungen, die aus den wissenschaftlich-technischen Veränderungen hervorgehen, besonders für den Beruf, aber auch mit steigender Bedeutung für die außerberufliche Lebensführung und die Umweltgestaltung. Hinzu kommt stets der Bereich des Politischen, oft an erster Stelle genannt mit starker Kritik an den bestehenden Verhältnissen und dem Streben nach deren Veränderung, mindestens aber vorgebracht im Sinne von politischem Verständnis und integrativer Teilhabe. Die Förderung der persönlichen Selbsterfahrung, sei sie mehr auf kontemplative Selbsterfahrung oder mehr auf die Übung gestaltender Kräfte gerichtet, gehört regelmäßig ebenso dazu wie der Hinweis auf die Freizeit, auf den zweiten Bildungsweg und auf notwendige Bildungshilfen in dem schwierig gewordenen Verhältnis der Menschen untereinander in der Familie, zwischen den Generationen und zwischen den sozialen und politischen Gruppen. Und die übergreifenden Fragen nach dem Sinn des Lebens und nach den tragenden Elementen unserer Kultur werden von den Autoren entweder einzelnen dieser Bereiche zugeordnet oder als besonders hervorgehobene Aufgabe der Erwachsenenbildung verstanden. (1)

Solche programmatischen Beschreibungen haben in der Fachliteratur eine zusätzliche Bedeutung erlangt, da sie offenkundig dazu verleiten, rückschließend die grundsätzlichen Auffassungen der einzelnen Autoren von der Erwachsenenbildung zu fixieren. Sie dienen so als Material zur Klassifizierung unterschiedlicher Richtungen *in* der Erwachsenenbildung. (2) Da die Unterschiede in den spekulativen Teilen der Beschreibungen am ergiebigsten, hingegen in den praxisorientierten Teilen nur viel schwerer interpretierbar sind, bestimmen bei solchen Klassifizierungen der Grad der spekulativen Abstraktheit oder oft nur das benutzte Vokabular die Etikettierung mehr als der konkretisierbare Inhalt. Die Unzuverlässigkeit liegt vor allem darin, daß man sich nur an Gedrucktes hält: Flotte klassenkämpferische Streitschriften werden mit praxisbewußten Ausarbeitungen und empirisch fundierten Analysen verglichen und dann, ohne die jewei-

lige konkrete Verbindlichkeit einzubeziehen, nach „Richtungen“ eingeordnet. Der Erwachsenenbildungspraxis treten die gesellschaftlichen Anforderungen in der alltäglichen Arbeit ohnehin nicht als Konzepte mit einer bestimmten Richtung entgegen, sondern in einer Vielzahl von Absichten und Erwartungen der Teilnehmer und Interessenten – der Menschen also, die die Gesellschaft bilden und deren Ansprüche an die Erwachsenenbildung verkörpern. Hinzu kommen die verschiedenen Ansprüche von Betrieben und Organisationen. Diese vielfältigen Anforderungen ergeben keineswegs das Mosaikbild einer Struktur, die man einer Richtung zuordnen kann, sondern sie lassen sich in ihrer Summe gerade nicht mit den postulierten objektiven gesellschaftlichen Anforderungen irgendeiner Richtung in Deckung bringen. Freilich darf die Summe dieser Einzelansprüche nun auch nicht vordergründig als die Realität der gesellschaftlichen Anforderungen schlechthin angesehen werden. Man tauscht sonst gegenüber der Anmaßung ideologischer Konzepte, die die objektive Vertretung der gesellschaftlichen Anforderungen für sich beanspruchen, nur das Akzeptieren eines Marktgeschehens ein, das zwar real ist, aber die gesellschaftlichen Anforderungen nur sehr verkürzt widerspiegelt. (3) Um vor solchen Kurzschlüssen gefeit zu bleiben, sind zunächst offene Einsichten in die Strukturzusammenhänge der gegenwärtigen Aufgaben und Arbeitsbedingungen der Erwachsenenbildung nötig.

2 Leistung und Versagen des Marktprinzips in der Erwachsenenbildung

2.1 Die Entwicklung der Erwachsenenbildung durch Nachfrage

Für die Übersichtlichkeit und gegen die pauschale Unverbindlichkeit mancher Diskussionen kann es nützlich sein, unter diesem Aspekt einige nüchterne Unterscheidungen zu treffen. In Anlehnung an den Strukturplan Weiterbildung(4) läßt sich unterscheiden zwischen der manifesten Nachfrage, der latenten Nachfrage, bei der sich Bildungsbedürfnisse den Betroffenen zwar schon als Nachfrage darstellen, ohne als solche geltend gemacht zu werden, und dem potentiellen Bedarf, der sich ableiten läßt aus weitergehenden individuellen Bedürfnissen und aus notwendigen oder wünschbaren gesellschaftlichen Entwicklungen. Mit manifester Nachfrage sind die effektiven Anmeldungen zu den Veranstaltungen der Erwachsenenbildung gemeint; weiter gehören dazu alle Vorschläge und Anfragen, in denen zu bestimmten Sachgebieten oder Themen Bildungsmaßnahmen für angebbare Personen nachgefragt werden. Diese Anfragen können von einzelnen Personen, aber auch von Organisationen, Betrieben oder öffentlichen Institutionen kommen und zählen auch zur manifesten Nachfrage, wenn sie (noch) nicht befriedigt werden können. Die manifeste Nachfrage ist zunächst der sicherste empirische Indikator für gesellschaftliche Anforderungen, wenngleich keineswegs der einzige und ausreichende. Sie bietet nicht nur eine Übersicht darüber, was sich bei den Erwachsenen zu einem bestimmten Zeitpunkt

an Bildungsbedürfnissen, seien sie subjektiv entstanden oder von gesellschaftlichen Notwendigkeiten oder Möglichkeiten ausgelöst, zur Nachfrage verdichtet hat. Die manifeste Nachfrage läßt auch die Defizite in ihren gesellschaftlichen Ursprüngen erkennen und ermöglicht eine Einsicht in die unterschiedlichen Leistungsprofile der verschiedenen Einrichtungen. Vor dem Eingehen auf die strukturellen Mängel dieser Nachfrage-Angebot-Versorgung soll eine Würdigung ihrer bildungspolitischen Bedeutung erfolgen, die meist übersehen wird.

Zwischen der manifesten Nachfrage und dem realen Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten besteht eine enge, wenn auch nicht beidseitig offene Wechselwirkung. Zwar ist einerseits die Entwicklung des Angebotes durch die ständig steigende Nachfrage herbeigeführt worden, aber andererseits ist die durch eine erreichbare, geeignete Einrichtung überhaupt erst denkbar gemachte Adressierung von Bildungsbedürfnissen die Voraussetzung für die Transformation dieser Bedürfnisse in geltendgemachte Nachfrage. In einer Region, in der weit und breit keine leistungsfähige Weiterbildungseinrichtung existiert, kann auch kaum eine Weiterbildungsnachfrage registriert werden.

Für die Weiterbildung werden neben den Teilnehmerentgelten öffentliche Mittel durchweg erst unter dem Prinzip der nachträglichen Bezuschussung bewilligt, nach welchem nur erfolgreich durchgeführte Veranstaltungen bezuschußt werden, die also zunächst überschüssig geleistet werden müssen. Damit ist die Erweiterung des Angebotes bei einem ständigen Überhang manifester Nachfrage immer nur unter Überschreitung der regulären Leistungsgrenzen möglich. Dies gilt besonders für die Volkshochschulen, die in der Bevölkerung weithin als Synonym für Erwachsenenbildung aufgefaßt werden und die gleichsam die allgemeine öffentliche Adresse für Weiterbildungsnachfrage darstellen. Zwar haben viele Kommunen schon früh erkannt, daß ihnen mit der qualitativ und quantitativ wachsenden Funktion der örtlichen Volkshochschule eine über die unverbindlich wohlwollende Vereinsförderung hinausgehende, genuin kommunale Aufgabe zuwuchs. Auch haben später die Bundesländer ihre Verantwortung für die Erwachsenenbildung codifiziert. Im Grunde jedoch basiert das heutige Volkshochschulnetz, das aus dem Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland nicht mehr wegzudenken ist, auf einer Entwicklung, die Lernende und Lehrende erst von unten her beharrlich durchsetzen mußten. Wenn es heute üblich geworden ist, die Weiterbildung als einen gleichwertigen vierten Bereich unseres Bildungswesens zu bezeichnen, so verdankt dieser Bereich im Unterschied zum Schul- und Hochschulbereich nicht staatlichen Initiativen seine Entwicklung, sondern dem Willen und der Beharrlichkeit von Gruppen und einzelnen aus der Bevölkerung, denen es um Beseitigung von Benachteiligungen ging und die dabei durchaus mit Widerständen zu kämpfen hatten. In diesem Sinne ist die Entstehung der öffentlichen Volkshochschulen eine kulturelle Manifestation, die als solche neben anderen kulturellen Manifestationen unserer Geschichte gerade wegen ihres demokratischen Ursprungs bewußter gewürdigt werden sollte.

Zu dieser kurzen Rückbesinnung gehört durchaus auch die oft festgestellte Tatsache, daß es nur eine Minderheit der Bevölkerung war und ist, die in dem

Wechselverhältnis von Artikulation ihrer Bildungsbedürfnisse und Wahrnehmung des Bildungsangebotes auch die Entwicklung und das Profil der Volkshochschulen stark bestimmt, und daß in dieser Minderheit bildungsmäßig besonders schwer benachteiligte Bevölkerungsgruppen überdies nur schwach vertreten sind. Aber angesichts immer wieder auftauchender Meinungen, man solle die bisher in den Volkshochschulen (wie in allen anderen gewachsenen Weiterbildungseinrichtungen) stärker vertretenen Bevölkerungsgruppen als „Privilegierte“ hinausdrängen, um endlich Raum für die Unterprivilegierten und deren Interessen zu schaffen, erscheint es nötig, über die historischen Zusammenhänge aufzuklären. Mühsam über Generationen errungene und gewachsene Beziehungen zwischen Erwachsenenbildung und Bevölkerung zu zerstören, um Platz für andere Teile der Bevölkerung frei zu machen: Da hebt die kulturelle Barbarei des ersten Schrittes die bildungspolitische Absicht des zweiten völlig auf. Die Einbeziehung unterrepräsentierter Bevölkerungsteile in die Erwachsenenbildung ist nicht eine Aufgabe bürokratischer Rationierung des knappgehaltenen Angebotes, sondern erfordert mit Phantasie und Zielvorstellungen dessen bewußte Ausweitung.

Im Unterschied zur bisher behandelten manifesten Nachfrage nennen wir latente Nachfrage jene Bildungsbedürfnisse, deren Befriedigung sich die Betroffenen zwar selbst schon in Form von Erwachsenenbildung vorstellen können, die aber von ihnen (noch) nicht als Nachfrage geltend gemacht werden. Diese Nachfrage bleibt latent, weil die betroffenen Personen nicht davon ausgehen, daß die Volkshochschule oder andere Einrichtungen für diese Bedürfnisse überhaupt zuständig oder doch bereit seien, sie unter akzeptablen Umständen zu befriedigen. Der Grund dafür liegt in den Vorstellungen, die die Betroffenen von den Absichten und Leistungsmöglichkeiten sowie von den Formen und dem sozialen Klima der Weiterbildung haben. Diese Vorstellungen hängen aber selbst stark von dem Angebot ab. Das reale Angebot (einschl. einer aktiven Angebotsvermittlung durch Zielgruppenarbeit u. ä.) ist damit das wichtigste Mittel, unzulängliche Vorstellungen zu korrigieren.

Nur ein Angebot, das die Grenzen der manifesten Nachfrage regelmäßig überschreitet, kann dafür sorgen, daß Weiterbildungsnachfrage nicht latent bleibt. Solange eine Weiterbildungspolitik mit langfristigem Angebotsvorlauf nicht betrieben werden kann, bleibt das Aufspüren latenter Nachfrage das einzige Mittel für eine Erweiterung der Bedürfnisbefriedigung; denn neue Programme und Veranstaltungen sind bei dem Prinzip der nachträglichen Bezuschussung auf rasche Resonanz angewiesen. Als anschauliches Beispiel aus der Entwicklung der letzten Jahre läßt sich die Durchsetzung des Zertifikatsprogramms der Volkshochschulen nennen. Eine starke latente Nachfrage war vorhanden, als das besonders gut vorbereitete, einheitliche Angebot herauskam und zügig erweitert wurde (5). Aber das Operieren mit vermuteter latenter Nachfrage bringt bei Lichte besehen keine Durchbrechung der wechselseitigen Abhängigkeit von Nachfrage und Angebot. Die scheinbar so naheliegende Suche nach latenter Nachfrage ist bildungspolitisch zudem risikoreich: Geglückte Versuche mit neuen

Angeboten lenken starke Aufmerksamkeit auf sich und vermitteln oft unangemessene Bestätigungsgefühle. Mißerfolge werden dagegen leicht den Adressaten des Versuchs angekreidet und erzeugen oft genug neue Vorurteile über deren angeblich mangelnde Bildungsbereitschaft. Tatsächlich aber hat die durch das Marktprinzip erzwungene Kurzatmigkeit den Versuch zumeist scheitern lassen.

2.2 Die prästabilisierte Harmonie oder der Teufelskreis des Marktprinzips

Der Anteil aller bisherigen Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen (Weiterbildungsquote) wird mit 34% der erwachsenen Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland ausgewiesen. Dabei haben 18% die Volkshochschulen besucht, oft neben den Veranstaltungen anderer Erwachsenenbildungseinrichtungen (6). Entspricht diese Weiterbildungsteilnahme den gesellschaftlichen Anforderungen? Wenn man davon ausgeht, daß heute eigentlich jeder Erwachsene aus unterschiedlichen Lebenssituationen heraus Weiterbildung über die Anpassung durch tägliche Informationen und Lebenserfahrungen hinaus braucht, dann haben sich diese Bildungsbedürfnisse nicht in dem Verhältnis von Nachfrage und Angebot durchgesetzt. Oder anders ausgedrückt: Die nach dem Marktprinzip organisierte Weiterbildung läßt zwei Drittel der Bevölkerung unverorgt.

Die Weiterbildungsquote von 34% enthält als Durchschnittswert aber erhebliche Streuungen nach unterschiedlichen sozialen Faktoren. Bei ungünstiger sozialer Herkunft, geringer Schulbildung, fehlender Berufsausbildung und unterem beruflichen Status sinken die Weiterbildungsquoten bis unter 10%, während sie bei günstigen Faktorenkonstellationen bis auf 80% steigen. Unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Anforderungen gibt es für diese starken Differenzen keine zwingenden Gründe. (Daß es soziologische und psychologische Erklärungen dafür gibt, steht auf einem anderen Blatt.) Im Gegenteil, jede bildungsmäßige und berufliche Ungunst der Lage verweist auf vermehrte Bildungsbedürfnisse, die freilich von den Betroffenen nicht artikuliert und erst recht nicht geltend gemacht werden. Die geringen Weiterbildungsquoten der Bevölkerungsgruppen in ungünstigen sozialen Lagen sind also nichts anderes als empirisch feststellbare Defizite der Weiterbildungsversorgung.

Man kann mit dem Strukturplan Weiterbildung zwischen sozialen, regionalen und curricularen Defiziten unterscheiden. Die Probleme der sozialen Defizite sind bereits angeschnitten worden. Sie werden in der Literatur oft dichotomisch beschrieben: Besonders die Volkshochschule sei eine Mittelschichtinstitution, die den Arbeitern fremd sei und die ihren Interessen keinen Raum biete. Diese Darstellung, die einmal der Bewußtmachung der sozialen Defizite gedient hat, läßt sich so nicht länger halten. Zwischen relativ hoher und relativ geringer Weiterbildungsteilnahme gibt es stark besetzte Positionen mittlerer Weiterbildungsteilnahme. Während hohe Weiterbildungsteilnahme besonders für die leitenden

Angestellten und Beamten zutrifft, gilt die geringe Weiterbildungsteilnahme für die un- und angelernten Arbeiter, die landwirtschaftliche Bevölkerung und die Rentner. Mittlere Weiterbildungsteilnahme findet sich dagegen sowohl bei den Facharbeitern wie bei den kleinen Selbständigen – bei zwei Sozialgruppen also, die unter anderen Aspekten eher als sozial gegensätzlich verstanden werden. Die Einstellung zur Weiterbildung wird stark durch die Erfahrungen von der Bedeutung formaler Qualifikationen geprägt. Für leitende Angestellte und höhere Beamte ist hohe individuelle Qualifikation beruflich entscheidend; für un- und angelernte Arbeiter spielen physischer Arbeitseinsatz und unmittelbare Erfahrungen die wichtigste Rolle; in der Landwirtschaft hat die reale Basis eines eigenen Betriebes ein großes Gewicht. Bei den Facharbeitern und kleinen Selbständigen haben dagegen gute formale Qualifikationen eine mittlere Bedeutung: Sie geben noch nicht den alleinigen Ausschlag, aber sie sind schon unentbehrlich. Das überträgt sich auch auf die privaten Ambitionen und auf die Partizipationen am öffentlichen Leben.

So ist der Grad der Schulbildung der wichtigste Faktor für die sozialen Unterschiede in der Weiterbildungsteilnahme. Je höher der Schulabschluß, desto höher die Teilnahme an der Weiterbildung. Selbstverständlich ist die Schulbildung kein isolierter Faktor, denn einerseits ist sie stark beeinflusst von der Herkunftsfamilie und der vorschulischen Erziehung, und andererseits determiniert sie die berufliche Ausbildung und Laufbahn. Wenn diese Faktoren aber getrennt zu beobachten sind, gibt der Schulabschluß den Ausschlag. Da sich seit einiger Zeit das Schulabschlußniveau der jüngeren Jahrgänge wesentlich erhöht hat, entsteht hier im Bereich der Erwachsenenbildung ein zusätzliches Generationsproblem. Wichtig ist auch, daß bei dem steigenden Anteil höherer Schulabschlüsse in den jüngeren Jahrgängen die dadurch ausgelösten stärkeren Weiterbildungsinteressen den derzeitigen mäßigen Zuwachs des Weiterbildungsangebotes allein schon weitgehend aufzehren.

Vor allem in den dünner besiedelten Landgebieten führen die ungünstigeren Ausgangsbedingungen gegenüber den städtischen Räumen zu regionalen Defiziten. Selbst dort, wo es ausgebaute Weiterbildungseinrichtungen wie Kreisvolkshochschulen gibt, haben diese ein größeres Gebiet mit wesentlich höherem Verkehrsaufwand zu versorgen, so daß die erschwerte Lage leicht Defizite gegenüber dem städtischen Angebot erzeugt. In ländlichen Gebieten mit einem spürbaren Mangel an kulturellen Institutionen und Aktivitäten (auch der Weiterbildung) führt dieser Mangel zur Abwanderung und zur Resignation und damit wieder – wie in einem Teufelskreis – zur Verstärkung der Defizite. Regionale Defizite sind eng verflochten mit sozialen Defiziten, und auch die curricularen Defizite stehen zu beiden in Wechselbeziehungen. Die curriculare Struktur des Angebotes, d. h. seine Zusammensetzung nach Sach- und Fachgebieten oder Themen und Arbeitsformen, wird stark bestimmt von der manifesten Nachfrage und kann nur selten darüber hinausgehen. Auch trifft die Ausweitung technischer, naturwissenschaftlicher und künstlerischer Vorhaben wegen der erforderlichen besonderen materiellen Ausstattung auf besondere Schwierigkeiten.

Mit dem Marktprinzip in der Weiterbildung wird in den vielen Darstellungen das Prinzip der Freiwilligkeit eng verbunden oder oft geradezu begründet. Wenn man unter Freiwilligkeit in der Weiterbildung jedoch mehr versteht als Abwesenheit von staatlichem Zwang, vielmehr das Prinzip, daß der freie Entschluß den mündigen Erwachsenen zu seinen Bildungsaktivitäten führt, dann ist dieses Freiwilligkeitsprinzip wertlos, sobald das Fehlen von realen Weiterbildungsplätzen diesen Entschluß unrealisierbar macht. Die nachträgliche Bezuschussung determiniert das Verhältnis von Angebot und Nachfrage inzwischen aber viel stärker, als es unter dem oft idealisierten Freiwilligkeitsprinzip erscheint, nach dem jeder Erwachsene bei uns seine Bildungsbedürfnisse befriedigen könne, sofern er nur wirklich wolle.

Wir haben bei anderer Gelegenheit aus diesen Zusammenhängen heraus etwas pointiert gesagt, der Weiterbildungsbereich in der Bundesrepublik Deutschland befinde sich in einem Zustande prästablierter Harmonie. Eine Minderheit in der Bevölkerung macht überhaupt nur Ansprüche geltend, und diese Nachfrage wird durchweg ausbalanciert befriedigt. Ein zwar langsames Wachstum ermöglicht immerhin die nötigen Anpassungen zur Erhaltung der Harmonie. Die aktiven Nutzer der Weiterbildung (nach unseren Untersuchungen rund 10% der erwachsenen Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland) nehmen mit Initiative, Mobilität und Informiertheit die Angebote (besonders der ausgebauten Volkshochschulen) wahr und vermögen sich dann bei einer relativ breiten Palette von Möglichkeiten gut zu bedienen. Etwa weitere 25% der erwachsenen Bevölkerung nehmen nur gelegentlich an Weiterbildungsveranstaltungen teil und werden gemäß diesen bescheidenen Ansprüchen versorgt. Und die große Mehrheit der Bevölkerung? Zunächst wird immer wieder behauptet, sie sei an alledem völlig desinteressiert und müsse überhaupt erst einmal über die Bedeutung der Weiterbildung aufgeklärt werden. Seit langem ist nachgewiesen, daß diese simple Erklärung nicht stichhält (7). Aber unabhängig davon ist festzuhalten, daß diese Mehrheit überhaupt gar nicht Weiterbildung betreiben könnte, auch wenn sie wollte, weil unsere Weiterbildungseinrichtungen keinen Platz für sie haben. Wer diesen Zustand ändern will, muß die prästablierte Harmonie oder den Teufelskreis des Weiterbildungsmarktes durchbrechen. Aber wo liegen die Ansätze für diese Konsequenz?

3 Der potentielle Bedarf und die investive Institutionalisierung der Erwachsenenbildung

3.1 Gesellschaftliche Perspektiven

An dieser Stelle muß die Frage nach den objektiven gesellschaftlichen Anforderungen wieder aufgegriffen werden, an die dann die Frage nach den subjektiven Interessen der Bevölkerung an der Erwachsenenbildung angeschlossen werden soll. Beide Ansätze zur Feststellung der gesellschaftlichen Anforderun-

gen der Erwachsenenbildung, die das fatal gewordene Wechselverhältnis von Nachfrage und Angebot in der täglichen Arbeit sprengen können, sind nicht unproblematisch.

Bei den gesellschaftlichen Ableitungen liegt die Problematik darin, daß sie oft entweder von einer partiellen politischen Parteinahme ausgehen und damit in ihrer Konsensfähigkeit sehr beschränkt sind oder aber mehr vordergründig Aufzählungen von gesellschaftlichen Friktionen mit den Erfordernissen von punktuellen Anpassungen durch Lernen darstellen. Nun ist gewiß nichts gegen das Vertreten eines politischen Programms oder gegen die – oft erheblichen und wichtigen – Lernleistungen zur Überwindung punktueller gesellschaftlicher Friktionen einzuwenden. Aber beide sollten nicht von dem Streben entbinden, eine fundierte sozialwissenschaftliche Analyse zu versuchen, die eine unmittelbare programmatische Ableitung vermeidet, und zugleich zu den Kernproblemen der gesellschaftlichen Anforderungen an die Weiterbildung in der gegenwärtigen Situation vordringt.

Willy Strzelewicz hat kürzlich einen vorzüglichen Versuch dieser Art vorgelegt, der unmittelbar auf unseren Diskussionszusammenhang bezogen ist (8). Er bezeichnet die wichtigsten gesellschaftlichen Veränderungen, „die den sozialhistorischen Hintergrund für die Erwachsenenbildung in der neueren und neuesten Zeit charakterisieren können“, wie folgt:

1. „Das gesellschaftliche Feld gegenseitiger Abhängigkeit hat durch vermehrte Differenzierung und Spezialisierung an Intensität und in seiner globalen Ausbreitung an Extensität besonders seit einigen industriell-technischen Neuerungen wie die Automatisierung, Erschließung neuer Energiequellen und Veränderungen im Transport- und Kommunikationswesen schubartig zugenommen.
2. Die Zunahme dieser Intensität und Extensität des Interdependenzfeldes hat ebenso schubartig die ohnedies seit der Industrialisierung stetig wachsende Störungsempfindlichkeit, d. h. die Ausbreitungsgeschwindigkeit und den Ausbreitungsradius von Störungen in einem Maße vergrößert, daß die Bewältigung dieses Problems der Störungsempfindlichkeit zu einer Frage des Überlebens der Gesellschaft geworden ist. Das kann man etwa an den Störungen auf dem Gebiet der Rohstoffversorgung, der Energieversorgung, der Umweltprobleme sowie an den ökonomischen und politischen Krisenerscheinungen und den Störungen in den Handelsbeziehungen studieren.
3. Einige der genannten Sektoren sind mit der auf sie zentrierten Störungsempfindlichkeit des Feldes zu sog. Schlüsselsektoren oder Schlüsselpositionen geworden. Daher hat sich auch der innerstaatliche wie der zwischenstaatliche Kampf um die beherrschende Kontrolle dieser Schlüsselpositionen verschärft, weil von ihnen her die Bewältigung der Störungen durch planend steuernde Maßnahmen am ehesten möglich geworden ist. Die Notwendigkeit solcher Maßnahmen hat jedoch zugleich die Risiken für das gesamte gesellschaftliche Zusammenleben erhöht, weil bei wachsender Komplexität

- und Störungsempfindlichkeit des Feldes die Maßnahmen auch unvorhersehbare Nebenfolgen mit sich bringen, deren Unvorhersehbarkeit im selben Grade wächst, wie das Zusammenleben in der Interdependenz differenzierter und undurchsichtiger geworden ist.
4. Unter solchen Bedingungen wird nicht nur das existentielle Überleben, sondern auch die Identität der betroffenen Individuen immer mehr in Gefahr gebracht und muß immer wieder bewahrt und verteidigt werden. Dazu bedürfen die Individuen vermehrter Informationen, aber auch größerer Hilfe, die wachsende Informationsmasse zu interpretieren und auch die angebotenen Interpretationen in Relation zu den eigenen Bedürfnissen und Erfahrungen zu verarbeiten.
 5. Ohne diese individuellen Leistungen jedoch wird die Bewältigung der Störungsempfindlichkeit und der unvorhersehbaren Nebenfolgen und Risiken sowohl das Überleben der Gesellschaft wie auch die demokratische Verfaßtheit dieser Gesellschaft in den westlichen Industrieländern in Frage gestellt. Diese Einsicht und ihre Bedeutung wird allerdings nur dann systematisch klar, wenn man das gesellschaftliche Zusammenleben nicht als ein sich selbst steuerndes geschlossenes System, sondern als ein Feld von gegenseitigen Abhängigkeiten zwischen Individuen interpretiert, das ohne auch bewußte Anstrengungen der Individuen um soziale Integration der Auflösung verfallen kann.
 6. Daher ist es gleichermaßen eine Frage des Überlebens der Gesellschaft wie der Existenz und Identität der Individuen geworden, inwieweit die Individuen durch Lernen die Informationen verarbeiten und inwieweit ihnen eigens dafür tätige Institutionen bei der Verarbeitung der Informationen und ihrer Interpretationsmöglichkeiten behilflich sind.“

Diese Analyse zeigt, daß die gesellschaftlichen Anforderungen an die Weiterbildung nicht aus einer Stoffgebietssystematik (beruflich, politisch, sozial etc.) entstehen, sondern aus komplexen Wechselverhältnissen eines historisch-gesellschaftlichen Prozesses, und daß die Wirkungen dieses Prozesses in der Psyche des einzelnen auch zunächst komplex (oder diffus) registriert werden. Das heißt keineswegs, daß es darum falsch sei, die Weiterbildungspraxis sachsystematisch zu strukturieren, so wie ja auch weiter damit zu rechnen ist, daß die subjektive *Artikulation* der diffus ausgelösten Bildungsbedürfnisse beim einzelnen in der Regel in der Form der vertrauten Kategorien der herkömmlichen Sachgebiete erfolgt. Wir sollten uns nur im klaren darüber sein, daß es sich dann auf beiden Seiten, d.h. sowohl bei der Anordnung des objektiven Weiterbildungsangebotes wie bei der Formulierung der subjektiven Bedürfnisse, um heuristische Versuche handelt, Angebot und Bedürfnis zueinander zu bringen.

Eine eineindeutige Beziehung, nach der eine bestimmte objektive Veränderung ein bestimmtes subjektives Bildungsbedürfnis auslöst, das wiederum nur durch eine bestimmte Weiterbildungsmaßnahme befriedigt werden kann, wird es –

wenn überhaupt – nur äußerst selten geben. Es ist eine didaktische Fiktion, mit solchen eindeutigen Zuordnungen zu rechnen.

Diese Einsicht mag an der Rolle der Weiterbildung bei der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit konkretisiert werden. Das Verhältnis zwischen Weiterbildung und Arbeitslosigkeit ist keineswegs so eindeutig, wie es in manchen politischen Programmen erscheint, sondern in der Perspektive eines Betroffenen eher widersprüchlich. So können durch Weiterbildung die Chancen auf eine neue oder sichere Beschäftigung erhöht werden, und das ist ohne Zweifel eine sozial-politisch höchst bedeutsame und mit allen Kräften zu fördernde Funktion der Erwachsenenbildung. Aber eine zuverlässige Folge von Weiterbildung ist der neue oder sichere Arbeitsplatz keineswegs. Strukturelle oder konjunkturelle Arbeitslosigkeit in Gesellschaften wie der Bundesrepublik Deutschland ist nicht eine direkte Folge massenhafter Qualifikationsdefizite und kann deswegen auch nicht pauschal durch Bildungsmaßnahmen behoben werden. Erwartungen dieser Art müssen zwangsläufig zu Enttäuschungen über die vermeintliche Wirkungslosigkeit der Weiterbildung führen, die nun wiederum unbegründet defätistisch sind. Andere Schlüsse zielen auf immer rigidere Anpassung der Weiterbildungsmaßnahmen an bestimmte berufliche Verwendungssituationen, um damit gleichsam direkt die Beschäftigung zu erzwingen. Aber auch hier führt die Fiktion der eindeutigen Zuordnung von Maßnahmen und deren Zwecken oder Folgen in der Regel nur zu Enttäuschungen auf allen Seiten (9). Man wird dagegen die – freilich schwer kalkulierbare – Polyvalenz erfolgreich abgeschlossener Bildungs Bemühungen wieder betonen müssen.

In den Diskussionen über die Zukunft unserer Gesellschaft wird immer stärker auf die Grenzen der materiellen Ausgestaltung des Lebens hingewiesen. Wo materielle Reserven schwinden, wird man geistige und seelische Reserven mobilisieren müssen: Statt Naturbeherrschung und materieller Kultur mehr Selbstbeherrschung und mehr soziale Kultur. Hier werden gern die Möglichkeiten alternativer Lebensformen ins Feld geführt. In den Alternativkonzepten sind Elemente unkonventionellen Lernens mit Elementen verworrenen Flüchtens verwoben. Überschneidungen mit der Erwachsenenbildung können nur auf dem Bereich des Lernens liegen, freilich des Lernens im weitesten Sinne.

3.2 Individuelle Interessen und Bedürfnisse

Auch bei den Individuen bleibt die Erwartung, daß es für bestimmte persönliche Veränderungen eine kongruente Weiterbildungsmaßnahme geben müsse, eine Fiktion. So hat etwa der Einbruch der elektronischen Datenverarbeitung auf vielen – durchaus unterschiedlichen – Arbeitsplätzen bei den Betroffenen keineswegs nur berufliche Verunsicherung ausgelöst, die allein mit dem Erlernen der EDV-Technik wieder aus der Welt geschafft werden könnte. Viele Betroffene bedürfen der Hilfe durch Weiterbildung auf ganz anderen Gebieten, die man als privat, persönlich oder politisch klassifizieren kann. Der Zusammenhang liegt in

der Einstellung der Betroffenen, ob und in welchem Grade sie Weiterbildung als Hilfe zur Bewältigung solcher Anforderungen aufgreifen. Diese Einstellung entsteht wiederum nicht ohne die konkrete Möglichkeit der Realisierung, d. h. nicht ohne ein Weiterbildungsangebot, das in dieser Situation als ein echtes Angebot bereits dasteht und nicht erst durch reaktive Nachfrage hergestellt werden muß. Auch für das Erreichen von unterrepräsentierten Zielgruppen sind vermeintlich maßgeschneiderte Veranstaltungen für deren vermutete Bedürfnisse von geringer Wirkung (bei hohem Risiko der Enttäuschung), solange diese Angebote nur für eine relativ kurze Frist und zunächst nur auf dem Papier offeriert werden. Der Aufforderungscharakter einer auf Dauer präsenten „eigens dafür tätigen Institution“ mit verlässlichem, breitem Arbeitsprogramm ist für jede dauerhafte Zielgruppenarbeit unentbehrlich (10).

Für Kenntnisse von den Bildungsbedürfnissen der Erwachsenen über die manifeste Nachfrage hinaus ist man auf empirische Untersuchungen angewiesen. Wir können hier auf Forschungen zurückgreifen, mit denen dieser Komplex langfristig verfolgt worden ist (11). Die Mehrheit der Bevölkerung erwartet besonders von der Volkshochschule in erster Linie Leistungsfähigkeit in der Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten, vor allem für die berufliche Weiterbildung unter Einschluß von Abschlüssen schulischer Art. Weiter werden in mittleren Anteilen politische Bildung und die Befriedigung persönlicher geistiger Interessen genannt. Erwartungen an Hilfen in privaten, sozialen oder affektiven Bereichen werden nur unterdurchschnittlich geltend gemacht.

Aber was steckt hinter diesen Durchschnittszahlen, wenn man sie einmal nach sozialen Gesichtspunkten aufschlüsselt? Ist es dann nicht etwa so, daß bildungsmäßig begünstigte Gruppen (z. B. Akademiker) die berufliche Bildung eher zugunsten zweckfreier Bildungsambitionen zurückweisen und umgekehrt die Forderungen nach beruflicher Orientierung besonders von Arbeitern und einfachen Angestellten ausgehen? Die soziale Aufschlüsselung der Daten ergibt das überraschende Resultat, daß die Rangfolge der Nennungen bei den verschiedenen Berufsgruppen, Schulbildungsgraden und anderen Unterscheidungen weitgehend gleich bleibt. Dieses Resultat relativiert die Ergebnisse vieler Untersuchungen über Weiterbildungsinteressen einzelner Gesellschaftsgruppen. Wenn z. B. in neueren Untersuchungen, die sich ausschließlich mit den Weiterbildungsinteressen von Arbeitern befassen, immer wieder festgestellt wird, daß Arbeiter in erster Linie für berufliche Weiterbildung votieren, so ist es ein Irrtum, dies als besonders kennzeichnend für Arbeiter zu halten. Das Votum für berufliche Weiterbildung ist bei Angestellten, Beamten, Selbständigen und selbst bei Hausfrauen und Rentnern gleich oder sogar stärker. Wenn man in der Analyse weiterfragt, so zeigt sich, daß die bewußten oder gefühlten Bildungsbedürfnisse der Erwachsenen viel stärker mit Bedürfnissen der allgemeinen Lebensgestaltung und mit Erfahrungen im außerberuflichen Lebensvollzug verbunden sind, als es zunächst zum Ausdruck kommt. Für die Bevölkerungsmehrheit sind jedoch Möglichkeiten zu einer besseren Lebensgestaltung nur über Veränderungen der beruflichen Verhältnisse *vorstellbar*, und der Beitrag, den die Erwach-

senenbildung zur Befriedigung dieser Bedürfnisse leisten kann, *artikuliert* sich nach dem Bild, das man sich von ihr macht, vor allem an der beruflichen Weiterbildung.

Es gibt keine von den Umständen und den Realisierungsmöglichkeiten unabhängige, gleichsam reine Artikulation von Bildungsbedürfnissen. Einerseits prägt eine Minderheit das Weiterbildungsangebot, das sie ursprünglich selbst hervorgebracht hat. Andererseits ist die Mehrheit der Erwachsenen, die nicht Erwachsenenbildung betreibt, auf die konkrete Orientierung an diesen vorhandenen Möglichkeiten allein schon für die Bewußtmachung der eigenen Bildungsbedürfnisse angewiesen. (12)

4 Konsequenzen

Wir haben versucht, die Analyse der gesellschaftlichen Anforderungen an die Erwachsenenbildung weder als eine nach Stoffgebieten aufgeschlüsselte Bedarfsprognose noch als Umsetzung eines bestimmten politischen Programms zu entfalten. Damit soll detaillierten Bedarfsprognosen nicht der Wert abgesprochen werden. Aber die Erfahrung zeigt, daß sie oft zu spekulativ sind gegenüber den realen Faktoren, die die Erwachsenenbildung bestimmen und deren objektive und subjektive Komplexität wir hier einsichtig zu machen versuchen.

Als Schlüssel zur Antwort auf die manifesten und potentiellen Anforderungen erweist sich im gegenwärtigen Entwicklungsstadium die institutionelle Herstellung einer Weiterbildungskapazität, die sowohl dem gesellschaftlichen Bedarf wie den subjektiven Bedürfnissen gewachsen ist. Alle speziellen Überlegungen zu den gesellschaftlichen Anforderungen bleiben in der Luft hängen, wenn diese Weiterbildungskapazität als flächendeckendes System nicht geschaffen wird. Politisch möglich ist das aber nur unter öffentlicher Verantwortung. Die Bundesländer Hessen und Nordrhein-Westfalen haben bereits den Weg beschritten, die Weiterbildungsversorgung als eine Pflichtaufgabe der Kommunen gesetzlich festzulegen (13). Es besteht allerdings die Gefahr, daß dieser richtige Weg derzeit durch finanzielle Restriktionen pervertiert wird, so daß er notgedrungen in einem Abweg zu bürokratischen Rationierungen von Weiterbildungsmöglichkeiten endet. Im Strukturplan Weiterbildung sind die Erfordernisse des Ausbaus bewußt stufenweise dargestellt und quantifiziert worden, damit auch nach Überwindung der größten Defizite die mittel- und langfristigen Ziele nicht aus den Augen verloren werden.

Wie steht es aber bei alledem mit dem Verhältnis zwischen den öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen (Volkshochschulen) und den gruppengebundenen Trägern (Kirchen, Gewerkschaften, Betrieben, Kammern, Verbänden u. a.)? Bestärkt die Forderung nach öffentlicher Verantwortung und flächendeckender Versorgung nicht den Verdacht, für die Volkshochschulen werde eine Art Weiterbildungsmonopol angestrebt? Rechtlich wäre ein Weiterbildungsmonopol eklatant verfassungswidrig, und praktisch wäre es unvollziehbar. Das Weiterbil-

dungsangebot der gruppengebundenen Träger bleibt unentbehrlich. Andererseits lassen sich die häufigen Behauptungen, die Bindung an Großgruppen (etwa an Konfessionen) begünstige die Teilnahme wesentlich, so wenig halten wie die Erwartung, bestimmte Träger könnten bei wichtigen Zielgruppen bevorzugt Erfolg haben (etwa die Kirchen bei der Landbevölkerung und die Gewerkschaften bei den ungelerten Arbeitern). Die sozialen Defizite schlagen bei allen Einrichtungen in gleicher Richtung durch.

Mit den strengen Regeln langfristiger Planung, die für eine verlässliche flächendeckende Weiterbildungsversorgung aller Bevölkerungsteile unabdingbar sind, läßt sich die konstitutive Dispositionsfreiheit jedes gruppengebundenen Trägers, für den die Erwachsenenbildung eine sekundäre Funktion gegenüber seiner Hauptaufgabe hat, nicht vereinbaren. Alle diese Organisationen müssen um ihrer zentralen Aufgabe willen ihre Autonomie wahren; dieser an der Hauptaufgabe orientierten Autonomie müssen die Erwachsenenbildungsaktivitäten untergeordnet werden. Und diese Autonomie ist wiederum für eine demokratische Gesellschaft unverzichtbar. Bei dem notwendigen weiteren Ausbau der Erwachsenenbildung werden die gruppengebundenen Träger sich stets fragen müssen, ob ein weiteres Wachsen des Engagements in der Erwachsenenbildung ihrer Hauptaufgabe noch dient oder diese zu verdrängen beginnt. Die Einbindung der gruppengebundenen Träger in ein verbindliches, langfristig geplantes, flächendeckendes Weiterbildungsangebot als öffentliche Pflichtaufgabe stößt hier auf prinzipielle und praktische Grenzen. Diese Grenzen müssen vom öffentlichen Weiterbildungssystem respektiert werden, und sie sollten von den gruppengebundenen Trägerorganisationen nicht selbst verkannt oder verleugnet werden. Ein flächendeckendes öffentliches Weiterbildungssystem ist die sicherste Basis für die Autonomie der gruppengebundenen Träger.

Sicherlich ist auch nach dem vorherrschenden halboffenen Marktprinzip das Weiterbildungsangebot noch erweiterungsfähig, und solche Erweiterungen werden dringend benötigt. Die prästabilisierte Harmonie oder der Teufelskreis mit den typischen sozialen, regionalen und curricularen Defiziten werden damit jedoch nicht durchbrochen. Der mangelnde Entwicklungsstand des institutionellen Weiterbildungssystems verhindert inzwischen das Geltendmachen von Bildungsbedürfnissen und damit die Entfaltung von Bildungsaktivitäten, die subjektiv und objektiv längst nötig sind. Dieser soziale Rückstand läßt sich nur durch eine durchgreifende investive Institutionalisierung der Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung überwinden.

Anmerkungen

- 1) Die Problematik der gesellschaftlichen Anforderungen an die Weiterbildung wird in einer sich mit dem vorliegenden Text mehrfach überschneidenden, aber insgesamt breiteren Darstellung behandelt in meinem Beitrag zu dem Band von Willy Strzelewicz u.a.: *Bildung und Lernen in der Volkshochschule*. Braunschweig: Westermann, 1979. Auch die anderen Beiträge dieses Bandes von Klaus Senzky, Volker Otto, Hans Tietgens, Johannes Weinberg und Heinz Theodor Jüchter haben über die Zen-

- trierung auf die Volkshochschule hinaus Bedeutung für das Thema der Institutionalisierung. Zu den mit der Institutionalisierung verbundenen Legitimationsproblemen habe ich in dem Band „Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung“, herausgegeben von Josef Olbrich (Stuttgart 1980), einige Klarstellungen versucht.
- 2) Versuche zu derartigen Klassifikationen unterschiedlicher Ansätze der Erwachsenenbildung liegen vor von Horst Siebert, Joachim Dikau, Hildegard Feidel-Mertz, Bernhard Dieckmann u. a. Ihre Problematik wird herausgearbeitet in den Beiträgen von Horst Siebert und Hans Tietgens zur Festschrift für Willy Strzelewicz (W. Schulenberg [Hrsg.]: Reform in der Demokratie. Hamburg 1976). Erinnert sei hier nachdrücklich an das, was Hans-Dietrich Raapke über die „Funktionen einer Theorie der Erwachsenenbildung“ gesagt hat. (Wiederabdruck in: Otto Lange und Hans-Dietrich Raapke [Hrsg.]: Weiterbildung der Erwachsenen. Bad Heilbrunn 1976.)
 - 3) Auf dieser Ebene hat der Einsatz systemtheoretischer Analysen seinen besonderen Wert. Vgl.: J. Olbrich: Erwachsenenbildung als soziales System (in: J.H. Knoll [Hg.]: Lebenslanges Lernen, Hamburg 1974) und vor allem K. Senzky: Systemorientierung der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1977. Vgl. auch H. H. Groothoff und I. Wirth: Erwachsenenbildung und Industriegesellschaft, Paderborn 1976.
 - 4) Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland. Herausgegeben vom Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung (Wolfgang Schulenberg, Joachim Dikau, Hans-Dietrich Raapke, Willy Strzelewicz, Johannes Weinberg, Ferdinand Wiebecke). Köln 1975. Wesentliche Ansätze der folgenden Überlegungen beruhen auf den Vorschlägen des Strukturplanes Weiterbildung.
 - 5) In diesem Zusammenhang wird heute noch gelegentlich behauptet, die Volkshochschulen hätten mit dem Zertifikationsprogramm eine durchgehende „Verschulung“ vollzogen. Dagegen läßt sich leicht nachweisen, daß die Zertifikationskurse zwar einen respektablen Anteil gewonnen haben, aber doch immer nur einen Bruchteil der Arbeit ausmachen. Vgl. W. Schulenberg: Plan und System. Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen. Weinheim 1968. (Gekürzt in: O. Lange u. H.-D. Raapke, a. a.O.)
 - 6) Siehe: Wolfgang Schulenberg, Hans-Dieter Loeber, Uta Loeber-Pautsch, Susanne Pühler: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Klett-Cotta 1978, S. 30. Diese Untersuchung baut auf der sog. Göttinger Studie (W. Strzelewicz, H.-D. Raapke, W. Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966, 1972) und auf der sog. Hildesheim-Studie (W. Schulenberg: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1957, 1976) auf. Der Vergleich der Ergebnisse der drei Untersuchungen ermöglicht Einsichten in die Entwicklung über einen längeren Zeitraum.
 - 7) Die weitaus meisten Nichtteilnehmer hegen eine positive Meinung von der Bedeutung der Weiterbildung und haben auch soviel Kenntnis von der Existenz von Weiterbildungseinrichtungen (vor allem der Volkshochschule), daß Ablehnung und Unkenntnis nicht die Ursache ihres Fernbleibens sein können.
 - 8) W. Strzelewicz: Über gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung Soziologische Theorieentwürfe und Forschungen. In: H. Ruprecht und G.-H. Sitzmann: Erwachsenenbildung als Wissenschaft, Band V, Weltenburger Akademie 1977. Auch in: W. Strzelewicz: Wissenschaft, Bildung und Politik, Braunschweig 1980. Weiter dazu vom gleichen Verfasser die Beiträge in dem Band: Demokratisierung und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1975. Von den älteren Darstellungen sei verwiesen auf Fritz Borinski: Der Weg zum Mitbürger, Düsseldorf 1954; dazu als einen der jüngsten Entwürfe auf die vorzügliche „Einleitung in die Erwachsenenbildung“ von Hans Tietgens (Darmstadt 1979).

- 9) In diesem Zusammenhang werden z.B. Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses oft eng unter dem Aspekt der Beschäftigungschancen der Teilnehmer gesehen. Vgl. A. Weymann: Was bewirkt der nachträgliche Hauptschulabschluß für die berufliche Entwicklung? (In: Hess. Bl. f. VB, 2/1978). – Dagegen: H. Bohn u.a.: Materialien zum Hauptschulabschluß für Arbeitslose (Deutscher Volkshochschul-Verband – Pädagogische Arbeitsstelle, Frankfurt a. M. 1977) und Agnes Janssen: Der Zweite Bildungsweg für Schulabgänger ohne Hauptschulabschluß (Dissertation Universität Oldenburg 1979), die zu dem Ergebnis kommen, daß das Nachholen des Schulabschlusses mehr als eine Erhöhung der Arbeitsmarktchancen bedeutet und für die Betroffenen auch immer bedeutet hat.
- 10) Welch einen auch institutionellen Aufwand es erfordert, erfolgreich Zielgruppenarbeit zu betreiben, ist dem instruktiven Projektbericht über „Motivierende Bildungsarbeit mit Arbeitern ohne Weiterbildungserfahrung“ von A. Karl, H. Boulboulé und H. Ließem (Schriftreihe des BMBW Bildungsplanung Band 31, München 1979) zu entnehmen. Diese Erfahrungen bestätigen auch die Sorge, daß Bemühungen der Animation und der Bildungsberatung, die gelegentlich mit hochgesteckten Erwartungen verbunden werden, ins Leere gehen oder sogar nur Enttäuschung und Resignation verstärken, wenn sie nicht von vornherein eng verbunden mit leistungsfähigen institutionalisierten Weiterbildungsmöglichkeiten betrieben werden. (Vgl. dazu die informative Studie von H. Siebert: Animation in der Weiterbildung, München 1979.)
- 11) In einem Beitrag zur Adressatenforschung (in: Horst Siebert, Hrsg.: Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979, S. 361) betonen W. Mader und A. Weymann, daß beim „Durchschnittsbürger“ ein hochrationales Bildungsbewußtsein sowie die notwendige Artikulationsfähigkeit ... in der Realität kaum gegeben“ sei. Die beiden Autoren stellen aber geradezu die Forschungslage auf den Kopf, wenn sie behaupten, die Hildesheim-Studie und die Göttinger Studie gehörten zu den Untersuchungen, die dem „Durchschnittsbürger“ eine solche bewußte „Bildungsplanung“ unterstellen. Diese Untersuchungen haben im Gegenteil erst aufgedeckt, wie komplex und oft widersprüchlich das Verhältnis zwischen Meinungen, Einschätzungen und Verhalten im Bereich der Bildung ist. Der Forscher muß dennoch die Aussagen der Befragten gerade wegen dieser Komplexität bona fide ernst nehmen und darf sie nicht als „Sammlung vager Bildungswünsche“ abtun.
- 12) Vgl. dazu H.-D. Raapke: Zur didaktischen Planung für die öffentliche Weiterbildung. In: O. Lange u. H.-D. Raapke, a.a.O., und E. Schlutz/W. Gieseke: Ermittlung von Planungsdaten. Sestmat-Heft, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1976. – In den vorliegenden Überlegungen ist der Einfluß der Lehrenden, Dozenten oder sonstigen Mitarbeiter bei der Vermittlung zwischen den objektiven und subjektiven Anforderungen und den institutionellen Möglichkeiten bewußt ausgeklammert geblieben. Vgl. hierzu u.a.: W. Schulenberg u.a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972; W. Schneider u. a.: Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1975; Barbara Fülgraff: Aufgaben und Selbstverständnis von Kursleitern in der Universitären Erwachsenenbildung (in: W. Schulenberg, Erwachsenenbildung – Wege der Forschung, Darmstadt 1978); dazu die Arbeiten des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, und von Joachim Knoll, M. Jagenlauf, H. Siebert u. a.
- 13) Für die rechtliche Frage ist von grundlegender Bedeutung: R. Bocklet: Öffentliche Verantwortung und Kooperation. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Umrisse und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart 1975. Für die kommunale Perspektive vor allem: D. Sauberzweig: Bildungsreform und Stadtkultur. Braunschweig 1978.

Klaus Senzky

Rechtsgrundlagen der Erwachsenenbildung

1 Stellenwert des Rechts in der Erwachsenenbildung

Die deutsche Erwachsenenbildung ist erst spät zu ihrem Recht gekommen. Obri-
gkeitsstaatliches Desinteresse, unzureichende gesellschaftliche Anerkennung
und eine Abneigung gegen Regelungszwänge in den eigenen Reihen haben lan-
ge Zeit verhindert, rechtsverbindliche Voraussetzungen für ein Weiterlernen Er-
wachsener zu schaffen. Nimmt man im Blick auf die Besonderheiten der Aufga-
benstellung die Schwierigkeiten einer juristischen Aufarbeitung hinzu, so wird
verständlich, warum es nach dem Ende der wilhelminischen Ära mehr als fünf
Jahrzehnte dauerte, um diese Hindernisse zu überwinden. Den Anfang der Ent-
wicklung bildete jedenfalls die Weimarer Verfassung, die 1919 erstmalig erklär-
te: „Das Volksbildungswesen einschließlich der Volkshochschulen soll von
Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.“

Die Verschränkung von demokratischem Staatsverständnis und rechtlicher Exi-
stenzgarantie, die sich in diesem Verfassungsartikel dokumentierte, ist der deut-
schen Erwachsenenbildung jedoch erst nach 1945 in einem langwierigen Er-
kenntnisprozeß bewußt geworden. Die bitteren Erfahrungen aus der Zeit der
Weltwirtschaftskrise und der Machtergreifung durch den Nationalsozialismus,
ebenso aber auch die Überzeugungskraft ausländischer Beispiele (*H. Grau*
1951; *H. Muth* 1949a; *K. Witthalm* 1948, 1949), trugen dazu bei, einen Einstel-
lungswandel zu bewirken, dessen Ergebnis der gegenwärtig erreichte Stand zum
Ausdruck bringt.

Im Unterschied zur Vergangenheit kennzeichnet die Lage der Erwachsenenbil-
dung in der Bundesrepublik Deutschland nunmehr eine „Regelungsdichte“, die
man zuvor nicht gekannt und auch nicht gewollt hatte. Es gibt eine Vielzahl von
Rechtsetzungen und Rechtsnormen, die unmittelbar oder mittelbar die erwach-
senenpädagogische Praxis bestimmen. Wiewohl diese Entwicklung auf eine zu-
nehmende Anerkennung weist und mehrheitlich bejaht werden dürfte, fehlt es
nicht an kritischen Stimmen, die bereits vor einer „Verrechtlichung“ dieses Auf-
gabenfeldes warnen. Die Bedenken beziehen sich jedoch vorrangig auf eine
auch außerhalb der Erwachsenenbildung zu beobachtende Neigung, politische
Entscheidungen durch rechtliche Regelungen ersetzen zu wollen. Von grund-
sätzlichem Zweifel getragen sind dagegen innerhalb der Erwachsenenbildung
die erst neuerdings wieder geltend gemachten Auffassungen, die jede Gestal-
tungsabsicht rechtlichen Zuschnitts für aufgabenabträglich halten, sofern diese
über die Existenz- und Entfaltungsgarantie hinausgeht. Insgesamt zeigt sich,
daß die rechtlichen Aspekte der erwachsenenpädagogischen Arbeit einen Stel-
lenwert erlangt haben, der mehr Aufmerksamkeit als in der Vergangenheit er-
fordert.

2 Allgemeiner Überblick

Von einem „Recht der Erwachsenenbildung“ wird seit 1974 gesprochen (A. Bekkel 1974, 171). Der Begriff bezeichnet jenen Ausschnitt des Bildungsrechts, „der im Bereich der Weiterbildung – d.h. der Fortbildung, Umschulung und der Erwachsenenbildung – von Bedeutung ist, und zwar sowohl für die Träger, die Einrichtungen und Veranstaltungen wie auch für deren Inhalte, für die Teilnehmer (Hörer) und das Personal, hier vor allem für die Lehrkräfte“ (W. Gernert 1975, 18/20). Zu diesem Recht zählen

- *Verfassungsartikel*, die für das Weiterlernen Erwachsener rechtlich die Bedingungen dieser Möglichkeit garantieren und eine Weiterentwicklung dieses Gedankens gewährleisten;
- *Gesetze*, die hierfür konkrete Möglichkeiten schaffen und eigens auf diese Aufgabenstellung zugeschnitten sind oder diese teilweise berühren, weil sie u.a. Bildung und Lernen Erwachsener zum Inhalt haben;
- *Rechtsverordnungen*, die aufgrund besonderer gesetzlicher Ermächtigung für das Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung erlassen werden und die gleiche verbindliche Wirkung wie Gesetze haben;
- *allgemeine Rechtsnormen*, die die erwachsenenpädagogische Praxis durch allgemein gültige Vorschriften und Bestimmungen regeln;
- *Urteile der Rechtsprechung*, die bereichsspezifisch strittige Fragen klären.

Aus praktischer Sicht bilden diese im einzelnen bereits mehrfach dargestellten Grundlagen unterschiedlichen Ranges und verschiedenartiger Ausprägung einen vielschichtig verflochtenen Zusammenhang:

- Wenn Erwachsene gegenwärtig ungehindert Angebote zu ihrer Weiterbildung wahrnehmen können, dann ist diese Möglichkeit *verfassungsrechtlich* in mehrfacher Hinsicht gesichert. Die grundgesetzliche Fundamentalkategorie der Würde des Menschen (Art. 1 GG) und das damit einhergehende Grundrecht des einzelnen auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit (Art. 2 GG) schließen eine Weiterbildung im Erwachsenenalter ein. Realanthropologisch begründet im lebensbegleitenden Lernbedürfnis des Menschen, bleibt die freie Entfaltung der Persönlichkeit über die Erziehung in Kindheit und Jugend hinaus auf einlösbare Chancen zur Weiterbildung und zum Weiterlernen angewiesen. Diese Grundannahme substantiiert sich in einer Reihe von Freiheitsrechten, die für den einzelnen vor allem ein Recht auf Unterlassung staatlicher Eingriffe bedeuten. Das betrifft im Falle der Erwachsenenbildung die Bekenntnisfreiheit für Religion und Weltanschauung (Art. 4 GG), das Recht auf freie Meinungsäußerung und -verbreitung sowie die in den Bereichen von Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre garantierte Freiheit (Art. 5 GG) und ebenso das Recht auf die freie Wahl des Berufes und des Arbeitsplatzes (Art. 12 GG). Die Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, die sich am Richtziel einer freien Entfaltung der Persönlichkeit orientieren, sind dementsprechend durch die Versammlungsfreiheit (Art. 8 GG) und die Vereinigungsfreiheit (Art. 9 GG) geschützt. Im Unterschied zur Schu-

le (Art. 7 GG) steht die Erwachsenenbildung auch nicht unter der Aufsicht des Staates.

- Die Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die somit nach ihrem Selbstverständnis von dieser Aufgabe Angebote erstellen und durchführen können, werden in Anerkennung der gesellschaftlichen Bedeutung der hier zu leistenden Arbeit durch einschlägige *Gesetze* des (begrenzt zuständigen) Bundes und der für Bildung und Kultur (insbesondere nach Art. 30 GG) zuständigen Länder gefördert. Diese Förderung erfolgt unter Beachtung des Gleichheitsgrundsatzes (Art. 3 GG), genauer: des Grundsatzes der Gleichbehandlung der verschiedenen Träger. Die Tatsache, daß die Mehrzahl dieser Träger die erwachsenenpädagogische Aufgabe freiwillig übernimmt, schließt jedoch nicht aus, daß die Landesgesetzgeber, wie inzwischen in Hessen und in Nordrhein-Westfalen, den hierfür in Frage kommenden Trägertyp, nämlich die Gemeinden und Gemeindeverbände, gesetzlich darauf verpflichten können, Angebote zu erstellen, um eine flächendeckende Versorgung der Bevölkerung mit Weiterbildungsmöglichkeiten zu gewährleisten.
- In welcher Weise eine gesetzlich fundierte Förderung individuellen wie institutionellen Zuschnitts im Falle der Erwachsenenbildung tatsächlich verwirklicht wird, präzisieren im einzelnen die gesetzesgleich wirksamen *Rechtsverordnungen* der jeweiligen Landesregierung und darüber hinaus die ministeriellen Richtlinien und Verwaltungsvorschriften. Sie bestimmen beispielsweise, sofern im Gesetz nicht selbst festgelegt, den Umfang und die Höhe der finanziellen, personellen und sächlichen Leistungen, die (idealtypisch) der gesetzgeberischen Absicht entsprechend zu erbringen sind.
- Die vielfältige, materielle wie immaterielle Aspekte umgreifende Förderung, die die spezielle Arbeit der Erwachsenenbildung begünstigt, entbindet ihre Träger, Einrichtungen und Mitarbeiter jedoch selbstverständlich nicht von der im Grundgesetz (Art. 3 GG) verankerten Gleichheit vor dem Gesetz in allen Fragen der generellen Praxis. Die erwachsenenpädagogische Alltagsarbeit wird dadurch von einer Vielzahl *allgemeiner Rechtsnormen* mitgestimmt, die praktisch die Umsetzung der Ziele und Absichten ebenso nachhaltig beeinflussen können wie die erst in jüngster Zeit geschaffenen aufgabenspezifischen Kodifizierungen. Gegenüber dem gelegentlichen Eindruck, ein großer Teil der erwachsenenpädagogischen Arbeit habe sich bislang gleichsam in einem rechtsfreien Raum vollzogen, ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, daß auch schon früher die allgemeinen Rechtsnormen eine ausschlaggebende Rolle für die Arbeits- und Entfaltungschancen institutionell organisierter Erwachsenenbildung spielten, etwa im Hinblick auf die Personalstruktur mit ihrem ausgeprägten Mischsystem haupt- und nebenberuflicher Mitarbeit: das Steuerrecht, das Sozialversicherungsrecht sowie das Beamten- und Tarifvertragsrecht; im Hinblick auf die Trägerschaft: die vereinsrechtlichen Bestimmungen des Bürgerlichen Gesetzbuches, die Ausgestaltungsformen der Gemeinde- und Kreisordnungen sowie die Vorschriften des allgemeinen Ver-

waltungsrechts; im Hinblick auf den Förderungscharakter der Aufgabe: die Bestimmungen des Haushaltsrechts und des Urheberrechts.

- Die *Urteile der Rechtsprechung* beziehen sich bislang vorrangig auf strittige Fragen der generellen Rechtsnormen, so beispielsweise bereits in den fünfziger Jahren auf die (umsatz)steuerliche Behandlung der Volkshochschulen in der Rechtsform des eingetragenen Vereins und auf die Sozialversicherung nebenberuflich tätiger Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung (*Köttgen/Dolff/Küchenhoff* 1962, 108 ff.). Die letztgenannte Frage ist auch gegenwärtig von weitreichender praktischer Bedeutung, wobei zwei höchstrichterliche Urteile des Bundessozialgerichtes von 1979 und von 1980 festgestellt haben, daß nebenberuflich an der Volkshochschule tätige Kursleiter zu dieser Einrichtung nicht in einem abhängigen Beschäftigungsverhältnis stehen, sondern ihre Lehrtätigkeit selbständig ausüben und nicht zugleich persönlich und wirtschaftlich von der Volkshochschule abhängig sind (Hessischer Volkshochschulverband 1980, 1). Von grundlegender Bedeutung für die Träger der Erwachsenenbildung ist schließlich ein Urteil des Bundesfinanzhofes aus dem Jahre 1962, das unter Berufung auf die Grundrechte die Gleichbehandlung der Einrichtungen konfessioneller Erwachsenenbildung mit den Volkshochschulen erkennen ließ und zugleich feststellte, daß die Grundrechte nicht nur für den einzelnen, sondern auch für inländische juristische Personen gelten (*A. Beckel* 1974, 180).

Insgesamt gesehen, weisen die verschiedenartigen Ausprägungen des für die erwachsenenpädagogische Arbeit relevanten Rechts auf das fundamentale und unaufhebbar problematische Spannungsverhältnis zwischen *generellen* und *speziellen* Regelungen: Einerseits kann die Erwachsenenbildung kein Sonderrecht außerhalb des Gefüges allgemeiner Rechtsnormen beanspruchen, andererseits darf sie nicht gänzlich auf eine Kodifizierung der Besonderheiten ihrer Aufgabenstellung verzichten.

Für den Staat als rechtssetzende Instanz erfordert eine Lösung dieses Grundproblems, zu erkennen, in welchem Maße rechtliche Normen stets auch gesellschaftliche Normen darstellen. Die obrigkeitliche Staatsgestaltung vernachlässigte diese Einsicht, weil sie rechtspolitisch nahezu ausschließlich darauf angelegt war, das Besondere von einem präjudizierten und gegen sich selbst weitgehend unreflektiert bleibenden Allgemeinen zu deduzieren. Im Unterschied hierzu eröffnet die demokratische Staatsauffassung die Chance einer differenzierenden Sichtweise, die das Allgemeine wie das Besondere als einander wechselseitig bedingende und einander wechselseitig verändernde Einflußgrößen im Prozeß der gesellschaftlichen Entwicklung wahrzunehmen in der Lage ist. Das Verhältnis der Erwachsenenbildung zu dem sie betreffenden Recht bestätigt diese Auffassung sowohl in entstehungsgeschichtlicher Hinsicht als auch hinsichtlich der Begründungs- und Wirkungszusammenhänge.

3 Zur Entwicklung der Rechtsgrundlagen

Unter *entstehungsgeschichtlichem Aspekt* betrachtet, ist zunächst daran zu erinnern, daß der frühzeitig und zügig vorgenommene Wiederaufbau der deutschen Erwachsenenbildung nach 1945 durch das alliierte Besatzungsrecht ermöglicht wurde. Schon im September 1945 forderte die Kontrollverordnung Nr. 21 auf, Pläne für die Wiederaufnahme der Volkshochschularbeit einzureichen (H. Orthen 1957, 24). „Grundlegende Richtlinien für die Erwachsenenbildung in Deutschland“ faßten 1947 das Ziel dahingehend zusammen, „tätige Helfer für die demokratische Erziehung Deutschlands heranzubilden, indem der erwachsenen Bevölkerung die neuesten sozialen, politischen und wissenschaftlichen Erkenntnisse allgemein zugänglich gemacht werden“ (Köttgen/Dolff/ Küchenhoff 1962, 143).

Inwieweit man deutscherseits bereit war, diesen Gedanken im eigenen Recht zu verankern, zeigten zuerst die Länderverfassungen, die vor dem Inkrafttreten des Grundgesetzes im Jahre 1949 bereits beschlossen waren oder damals vor der Beschlußfassung standen: Sie nannten mehrheitlich die Erwachsenenbildung. Hierzu gehörten die Verfassungen des Freistaates Bayern (1946), der Freien Hansestadt Bremen (1947), von Rheinland-Pfalz (1947), des Saarlandes (1947) sowie die Landessatzung von Schleswig-Holstein (1949). Nur die Verfassung des Landes Hessen (1946) bildete in dieser Hinsicht eine Ausnahme. Sie widmete der „Erziehung und Schule“ einen ausführlichen Abschnitt, erwähnte die Erwachsenenbildung jedoch nicht.

Im Unterschied zu diesen Länderverfassungen verzichteten die nach Inkrafttreten des Grundgesetzes entstandenen mehrheitlich darauf, die Erwachsenenbildung zu nennen. Dies galt für die Verfassungen von Hamburg, Niedersachsen und Berlin. Die Ausnahme in dieser Gruppe bildete allein die Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen (1950).

Der Verzicht der drei anderen Länderverfassungen erklärte sich u.a. daraus, daß zum einen Berlin (1948) und Hamburg (1949) die Volkshochschularbeit bereits in Schulgesetzen berücksichtigt hatten, die den jeweiligen Landesverfassungen vorangingen (Hamburg hatte übrigens die dortige Volkshochschule schon 1921 in das Hochschulgesetz einbezogen); zum anderen enthielten die Verfassungen von Hamburg und Niedersachsen keinen Grundrechtsteil, sondern stellten lediglich Organisationsstatute dar (J. Knoll 1973, 139).

Das *Grundgesetz* von 1949, das im Zusammenhang mit dieser unterschiedlichen Entwicklung zu sehen ist, brachte mit Rücksicht auf die Zuständigkeitsvermutung zugunsten der Länder nach Art. 30 GG (A. Beckel 1974, 178) keine ausdrücklichen Bestimmungen über den Gegenstandsbereich institutionell organisierter Erwachsenenbildung. Gleichwohl hatte es in mindestens dreifacher Hinsicht eine tiefgreifende Wirkung auf die Nachkriegsentwicklung dieses Aufgabenfeldes:

- Es regelt erstens die Zuständigkeit für den Bildungsbereich föderativ, wodurch die „Kulturhoheit der Länder“ zum Kernstück ihrer Eigenständigkeit

wurde;

- es räumte zweitens dem pluralen Bereich gesellschaftlicher Gruppierungen einen breiten Entfaltungsspielraum ein, der den für die Erwachsenenbildung kennzeichnenden „Trägerpluralismus“ begründete;
- es machte drittens die Gemeinden zu einem berufenen Träger der Erwachsenenbildung auf örtlicher Ebene, indem es im Art. 28, Abs. 2 den Grundsatz der örtlichen Selbstverwaltung für Gemeinden und Gemeindeverbände zwingend festlegte (A. Beckel 1974, 179).

Nach den Erfahrungen mit den „gleichschaltenden“ Zugriffen nationalsozialistischer Willkürherrschaft war dieser Föderalismus vollauf verständlich. Im Falle der Erwachsenenbildung gab er jedoch im Laufe der Zeit in zunehmendem Maße insofern Anlaß zu Sorge und Kritik, als er eine Auseinanderentwicklung begünstigte, die diesen Tätigkeitsbereich zusätzlich mit dem hier ohnehin vorhandenen Risiko einer Zusammenhanglosigkeit belastete.

Die 1969/70 in das Grundgesetz aufgenommenen Artikel 91a und 91b, die die „Gemeinschaftsaufgaben“ von Bund und Ländern regeln, vermochten der Gefahr eines länderweisen Auseinanderstrebens bislang nur sehr begrenzt gegenzusteuern. Der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung von 1973 erbrachte beispielsweise für die Erwachsenenbildung in dieser Hinsicht (wie überhaupt) wenig. Dies erklärt, weshalb im gleichen Jahr, wenn auch bis heute ohne Aussicht auf Erfolg, ein „Bundesrahmengesetz für die Weiterbildung“ gefordert wurde (Keim/Olbrich/Siebert 193, 228).

Unter den *Gesetzen* waren, entstehungsgeschichtlich betrachtet, vorerst die auf Länderebene entstandenen Gemeindeordnungen der fünfziger Jahre von Interesse. Von diesen nannte jedoch nur die bayrische von 1952 expressis verbis die Erwachsenenbildung.

Die Tatsache, daß die Gemeinde- und Kreisordnungen insgesamt keine näheren Bestimmungen über Art und Umfang einer Förderung der Erwachsenenbildung enthielten, war um so bedenklicher, als *einschlägige Landesgesetze* lange Zeit ausblieben. Trotz vielfältiger Anstrengungen gelang es allein in Nordrhein-Westfalen, 1953 die „Schallmauer“ (A. Beckel 1974, 192) beim Erlaß eines Landesgesetzes zu durchbrechen, und zwar nicht zuletzt durch das Argument, daß man dem demokratischen Staat nicht anlasten dürfe, was der obrigkeitliche mit seinen dirigistischen Zwängen verschuldet hatte (F. Holthoff 1957, 42). Dennoch blieb das von der SPD als Entwurf eingebrachte und mit den Stimmen der CDU als Regierungsmehrheit beschlossene „Gesetz über die Zuschußgewährung an Volkshochschulen und entsprechende Volksbildungseinrichtungen“ 17 Jahre lang das einzige seiner Art in der Bundesrepublik Deutschland.

Vor dem Hintergrund dieser vorherrschend skeptischen Einschätzung einer rechtlichen Fundierung kam es manchem einer „kopernikanischen Wende“ gleich, als sich 1970 die Lage grundlegend änderte. Im vergleichsweise kurzen Zeitraum bis 1975 schufen sieben weitere Bundesländer Gesetze zur Erwachsenenbildung, darunter Hessen zwei jeweils besondere für die Volkshochschulen einerseits (VHG) und für die Erwachsenenbildung in nichtkommunaler Trä-

gerschaft andererseits (EBG). Nordrhein-Westfalen leistete erneut Schrittmacherdienste, indem es 1974 ein neues Gesetz beschloß, das als das bislang fortschrittlichste gelten kann. Darüber hinaus erließ der Bund im Rahmen seiner begrenzten Zuständigkeit 1969 mit dem „Arbeitsförderungsgesetz“ (AFG) und dem „Berufsbildungsgesetz“ (BBiG) Gesetze, die beide die Arbeit der Erwachsenenbildung teilweise berühren. Lediglich Schleswig-Holstein und die beiden Stadtstaaten Berlin und Hamburg hatten 1980 noch keine einschlägigen Gesetze.

Der *Bildungsurlaub*, den der Deutsche Gewerkschaftsbund schon seit 1963 gefordert hatte, fand ebenfalls erst seit 1970 eine gesetzliche Fassung, und zwar durchgängig in den drei Stadtstaaten, wobei Berlin 1970 den Anfang machte und Bremen und Hamburg 1974 folgten. Von den Flächenstaaten beschlossen nur die beiden Bundesländer Hessen und Niedersachsen 1974 entsprechende Gesetze. Gesetzesentwürfe liegen inzwischen jedoch auch in anderen Bundesländern vor (vgl. E. Nuissl 1980a). Zu den Gesetzen der siebziger Jahre, die für die erwachsenenpädagogische Praxis bedeutsam wurden, gehörten schließlich

- das Bundesgesetz über die individuelle Förderung der Ausbildung (BAFöG) von 1971;
- das neue Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) von 1972;
- das Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht – Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) von 1976 und
- das Hochschulrahmengesetz (HRG) des Bundes von 1976.

Hinzu gerechnet werden konnten weiterhin das Beamtengesetz (BBG) und die Verordnung über Sonderurlaub für Bundesbeamte und Richter im Bundesdienst von 1961 bzw. von 1965, die die Voraussetzungen für die Gewährung von Sonderurlaub zum Zwecke der Weiterbildung klärten.

Die Jahre zwischen 1970 und 1974 können themenspezifisch insofern als ein „historischer Moment“ gelten, als in jenem kurzen Zeitraum eine nahezu einmalig günstige Konstellation der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Vorbedingungen für eine Durchsetzung von Erwachsenenbildungsgesetzen gegeben war. Bildung und Ausbildung, Wissenschaft und Forschung standen in der ersten Regierungserklärung von Kanzler Brandt 1969 an der Spitze einer Reformabsicht, die gesellschaftspolitisch im Ziel des kritischen und urteilsfähigen Bürgers, wirtschaftspolitisch in der Unabweisbarkeit ökonomischer Qualifikationsanforderungen und bildungspolitisch im Gedanken eines permanenten Lernprozesses begründet war. Unterstützt durch Gutachten und Pläne, setzte sich in jener Zeit auch bei den Vertretern der Erwachsenenbildung die Einsicht in die Vorteile gesetzlicher Regelungen durch.

Wie schnell sich allerdings die günstige Lage veränderte, zeigte exemplarisch die Regierungserklärung der Bundesregierung von 1975. Mit Ausnahme der Berufsausbildung als einer zentralen politischen Aufgabe gewann jetzt die „Wiederherstellung und Sicherung der Vollbeschäftigung“ die Priorität vor den bildungspolitischen Reformen. Für die Erwachsenenbildung waren die Folgen dieser Lageveränderung vor allem an der Behandlung ihrer rechtlichen Grundlagen ab-

zulesen. Die beiden 1975 beschlossenen Erwachsenenbildungsgesetze für Rheinland-Pfalz und für Baden-Württemberg standen bereits im Zeichen der „schwierigen Situation der öffentlichen Haushalte“ (B. Vogel 1975, 6). Ohne hinreichende, verlässliche und stabile finanzielle Grundlage blieb das rheinland-pfälzische Gesetz, wie der Vorsitzende des dortigen Volkshochschulverbandes mit Nachdruck feststellte, ein „Torso“ (Volkshochschule im Westen 6/1974, 275). Noch kritischer wurde das baden-württembergische Gesetz beurteilt: Es erwies sich im Vergleich zu dem ursprünglichen Entwurf als eine „Hülle ohne Inhalt“ (Volkshochschule im Westen 2/1976, 75).

Restriktiven Tendenzen unterlagen auch die vor 1975 beschlossenen Gesetze. Niedersachsen, das 1970 mit seinem Erwachsenenbildungsgesetz einen zweiten Durchbruch in der Bundesrepublik erzielt hatte, kürzte 1975 die Fördermittel, so daß sich die in der mittelfristigen Finanzplanung veranschlagten Steigerungsraten der finanziellen Aufwendungen für die Erwachsenenbildung von durchschnittlich rund 18% auf 10% zu verringern drohten (Erwachsenenbildung 1/1976, 57). Ebenfalls im gleichen Jahr erfuhr das saarländische Gesetz durch die Verabschiedung des Haushaltssicherungsgesetzes eine grundlegende Änderung, indem der ursprünglich gesetzlich auf 40% festgelegte Zuschuß zu den entstandenen und anerkannten Aufwendungen um die Passage ergänzt wurde: „... nach Maßgabe des Haushaltsplanes ...“ (Erwachsenenbildung 1/1976, 58). Ähnlich einschränkend verfuhr (ebenfalls 1975) Hessen mit seinem Volkshochschulgesetz. Die zuvor von der Haushaltslage unabhängige Zuschußgarantie: „... in Höhe von . . .“ wurden durch die beiden Wörter: „. . . bis zu . . .“ (§ 6 VHG) ersetzt. Ein Tiefpunkt dieser Entwicklung kündigte sich 1980 für Nordrhein-Westfalen an. Die Deckungslücke von rund einer Milliarde DM zwang den Finanzminister, im Entwurf 1981 eine Begrenzung der Zuschüsse nach dem (kurz zuvor novellierten) Weiterbildungsgesetz bis zu einer Höhe von 80% der im Jahre 1980 durchgeführten und vom Land geförderten Unterrichtsstunden und Teilnehmertage vorzusehen.

Nimmt man hinzu, daß 1980 vorgeschlagen wurde, zum einen gesetzlich die Nebentätigkeitsgenehmigung für Beamte mit Rücksicht auf die Arbeitsmarktlage einzuschränken, und zum anderen die Steuerbegünstigungen für wissenschaftliche, künstlerische und schriftstellerische Nebentätigkeiten (§ 34, Abs. 4 des Einkommensteuergesetzes) zu streichen, dann weist dies ebenfalls auf die auch in rechtlicher Hinsicht fragile Situation der Erwachsenenbildung. Vor dem Hintergrund derartiger Einschränkungen muß es als bemerkenswert und ermutigend gelten, daß das Land Hessen mit dem „Zweiten Gesetz zur Änderung des Gesetzes über Volkshochschulen“ 1981 die Zuschußgewährung wieder auf die Höhe von 70% der Personal- und von 30% der Sachkosten festlegte.

4 Begründungszusammenhänge

Der beträchtliche Einfluß der jeweiligen Lage der öffentlichen Haushalte auf die

finanzielle Förderung der Erwachsenenbildung wirft die Frage auf, inwieweit auch hier das Recht dem Dictum der politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse folgt. Geht man, grundsätzlich gesehen, davon aus, daß nach demokratisch-rechtsstaatlicher Auffassung das Verhältnis von Macht und Recht kraft der Dynamik und der Komplexität des gesellschaftlichen Prozesses zu beträchtlichen Teilen durch eine wechselseitige Verschränkung beider Einflußgrößen und damit nicht ausnahmslos durch eine einseitige Abhängigkeit des Rechts von der Macht bestimmt wird, dann ist zugleich zu berücksichtigen, welche maßgebende Rolle die Art und Weise der Begründung rechtlicher Kodifizierungen spielt. Diesen Gesichtspunkt in die Betrachtung einzubeziehen, ist im Falle der Erwachsenenbildung insofern ebenso gerechtfertigt wie notwendig, als die für diesen Bereich gewährten Zuschüsse bislang in wirtschaftlich guten wie in wirtschaftlich schlechten Zeiten im Vergleich zu anderen Eattiteln bescheiden ausfielen. Für die Vergangenheit ist einer der Gründe für diese Benachteiligung offenkundig: Die Erwachsenenbildung galt bis in die sechziger Jahre dieses Jahrhunderts hinein als eine freiwillige Aufgabe und wurde vor allem verwaltungsrechtlich dementsprechend behandelt. Der um die Jahrhundertwende geprägte Satz: „Staatsrecht vergeht, Verwaltungsrecht besteht“ (*H. Becker* 1971, 100) erwies sich jedenfalls auch nach 1945 für die institutionelle Organisation eines Weiterlernens im Erwachsenenalter als zutreffend. Die bremische Landesverfassung von 1947 sprach zwar im Art. 35 von „öffentlichen Einrichtungen“, die allen Erwachsenen Möglichkeiten zur Weiterbildung zu geben hatten, doch daraus den Ausschluß anderer als „öffentlicher“ Einrichtungen zu folgern, stellte sich spätestens nach Inkrafttreten des Grundgesetzes als irrige Annahme heraus (*Köttgen/Dolff/Küchenhoff* 1962, 13). Maßgebend für die Nachkriegsentwicklung wurde vielmehr eine rechtlich garantierte Pluralität der Träger, wie sie bereits in der Landesverfassung von Rheinland-Pfalz im Art. 37 zugelassen und exemplarisch in der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen im Art. 17 verankert wurde: „Als Träger von Einrichtungen der Erwachsenenbildung werden neben Staat, Gemeinden und Gemeindeverbänden auch andere Träger, wie die Kirchen und die freien Vereinigungen, anerkannt.“

Der Formulierung lag paradigmatisch die Sichtweise einer das Zusammenleben in der Gegenwart prägenden Doppelstruktur von „Staat“ und „Gesellschaft“ zugrunde. Die analytische Trennung der beiden Begriffsgrößen kam dem überlieferten Selbstverständnis der Erwachsenenbildung entgegen. Im modernen Sinne verstanden hatte sie sich im 19. Jahrhundert überwiegend im gesellschaftlichen Raum entwickelt und dabei mehrmals erfahren müssen, in welchem Maße staatliche Instanzen die freie Entfaltung ihrer Arbeit behinderten. Deshalb blieb man auch in Zeiten demokratischer Staatsgestaltung mehrheitlich gewillt, sich von staatlichen und kommunalen Einflüssen freizuhalten. Ideengeschichtlich stützte sich das Paradigma einer Doppelstruktur von Staat und Gesellschaft vor allem in Hinblick auf dessen Umsetzbarkeit auf das Subsidiaritätsprinzip als dem „Rechtsfundament der Gesellschaft gegenüber dem Staat“ (*J. Meßner* 1950, 532). Als das „oberste gesellschaftliche Baugesetz“ (*R. Schmidt* 1953, 28) ge-

wertet, bedeutete es für die nichtstaatlichen Gemeinschaften das Recht auf eingriffsfreie Eigentätigkeit und Selbstverwaltung, wobei der Staat die Aktivitäten, sofern sie im Interesse des Gemeinwohls lagen, unter der Voraussetzung zu fördern hatte, daß angemessene Eigenleistungen die Ernsthaftigkeit der Absichten bekräftigten.

Für die Erwachsenenbildung fand diese Auffassung 1953 in Nordrhein-Westfalen einen Niederschlag im „Gesetz über die Zuschußgewährung an Volkshochschulen und entsprechende Volksbildungseinrichtungen“. Diese erhielten damals Zuschüsse in Höhe von mindestens 25% des anerkannten rechnerischen Fehlbedarfs. Die Zuschüsse wurden nach den Ausgaben im abgelaufenen Rechnungsjahr bemessen und im nachhinein gezahlt. Das damit praktizierte Subsidiaritätsprinzip hatte im Unterschied zum Elternrecht im Falle der Erwachsenenbildung jedoch nicht den Rang eines Rechtsgrundsatzes. Entgegen dem 1958 von Vertretern der katholischen Erwachsenenbildung unternommenen Deutungsversuch (*Scherer/Beckel/Pöggeler* 1958, 96 ff.) wurde bereits Anfang der sechziger Jahre klargestellt, daß die Subsidiarität auf diesem Felde jedenfalls nicht zu Lasten der staatlichen und kommunalen Eigenaktivitäten gehen dürfte. Das Prinzip spielte wohl hinsichtlich der gesellschaftspolitischen Ansprüche, nicht dagegen hinsichtlich der verfassungsrechtlichen Möglichkeiten eine Rolle für die landesgesetzliche Fundierung der Erwachsenenbildung (*Köttgen/Dolff/Küchenhoff* 1962, 29 f.). Beibehalten wurde allerdings bis in die sechziger Jahre hinein die Grundannahme der auch hier getrennt zu betrachtenden und getrennt zu behandelnden Bereiche von Staat und Gesellschaft.

Innerhalb der Erwachsenenbildung machte sich erst Anfang der siebziger Jahre eine Gegenposition geltend. Diese neue Auffassung bewertete den begrifflichen Dualismus rundheraus als eine altväterliche Ideologie, die zwar in den Epochen des Spätabolutismus und des Frühkonstitutionalismus von heuristischem Wert gewesen sein mochte, die aber im demokratischen Verfassungsstaat längst ihren Sinne verloren hätte. Von daher konnte die überlieferte, altliberale Sichtweise für die Erwachsenenbildung vor allem nur dann von Nachteil sein, wenn es darum ging, gesetzliche Grundlagen für ihre Arbeit zu schaffen: Solange – bezeichnenderweise im Gegensatz zum Schulwesen und dessen anerkannter Bedeutung – die Kultur- und Bildungsarbeit im außerschulischen Raum der Sphäre der Gesellschaft zugerechnet wurde, mußte jeder staatlich-gesetzgeberische Eingriff, sofern er über die bedingungslose finanzielle Subvention hinausging, als unerlaubte dirigistische Intervention aufgefaßt werden. Das herkömmliche Paradigma der beiden getrennten Bereiche lief damit ein doppeltes Risiko: Es schwächte auf seiten des Staates eher die Bereitschaft zum Engagement auf diesem Felde, als daß es sie zu stärken vermochte, und es begünstigte auf seiten der Erwachsenenbildung eine antistaatliche Mentalität, die zwar entstellungsgeschichtlich verständlich, für die Weiterentwicklung aber wenig förderlich war. Folglich galt es nunmehr, den Staat als das demokratische Organ der Gesellschaft und als das legitime Instrument im Dienste der gesellschaftlichen Entwicklung zu begreifen. „An dieser Vorstellung ... (schieden) sich (jedoch), we-

nigstens ideologisch, wenn auch schon nicht mehr ihrem wirklichen Verhalten in der Gesetzgebung nach, die beiden großen politischen Parteien in der BRD“ (*W. Mertineit* 1970, 181).

Wenn nach 1970 trotz dieser Gegensätze in sieben Ländern Erwachsenenbildungsgesetze geschaffen wurden, so lag das nicht zuletzt daran, daß inzwischen in einem entscheidenden Punkt ein Einverständnis erreicht worden war: Die Erwachsenenbildung galt nicht mehr als eine freiwillige, sondern als eine öffentlich zu verantwortende Aufgabe. Als solche hatte sie im gleichen Jahr bereits der Strukturplan für das Bildungswesen bezeichnet (Deutscher Bildungsrat 1970, 208), ohne jedoch diesen Begriff in rechtlicher Hinsicht zu präzisieren. Dies wurde 1975 in einer speziell auf die Arbeit der Erwachsenenbildung bezogenen Explikation nachgeholt (*R. Bocklet* 1975, 110 ff.). Aufgaben galten danach als öffentliche, wenn sie, wiewohl im gesamtgesellschaftlichen Interesse liegend, nicht ausnahmslos von staatlichen Instanzen wahrgenommen werden mußten, sondern ebenso auch von Einrichtungen in der Trägerschaft gesellschaftlicher (Teil-)Gruppierungen erfüllt werden konnten. Die Umschreibung stützte sich auf die schon 1961 vorgetragene Erkenntnis, wonach in zunehmendem Maße „die alte Unterscheidung zwischen staatlich und privat durch den übergreifenden Begriff der öffentlichen Funktion abgelöst“ wurde (*Becker/Kluge* 1961, 15). Das Merkmal des Öffentlichen kam damit (im Unterschied zu der im 19. Jahrhundert vorherrschenden Gleichsetzung des Staatlichen mit dem Öffentlichen) auf dem Felde der Erwachsenenbildung konkret gleichermaßen den kommunalen Volkshochschulen wie den anerkannten Einrichtungen in gruppengebundener Trägerschaft zu. Parallel zu dieser neuen Sichtweise setzte sich in Nordrhein-Westfalen in der Planungskommission, die das 1974 beschlossene Weiterbildungsgesetz vorbereitete, die Einsicht durch, daß die Forderung nach Chancengleichheit (SPD) bzw. Chancengerechtigkeit (CDU) erst einlösbar werden könnte, wenn es neben den Einrichtungen, die in herkömmlicher Weise freiwillig Angebote erstellten, auch solche gebe, die gesetzlich darauf zu verpflichten waren (*V. Otto* 1979b, 81).

Das Paradigma einer Gegenüberstellung von Staat und Gesellschaft wurde im Zuge dieses Auffassungswandels jedoch keineswegs völlig zugunsten des Gedankens einer beide Bereiche verschmelzenden demokratischen Einheit aufgegeben. Der verfassungsrechtlichen Programmatik des Grundgesetzes entsprechend, wurde vielmehr die bislang zweigliedrige Formel zu der nunmehr dreigliedrigen von Staat, Gesellschaft und Individuum erweitert. Man begann zu erkennen, daß das bisherige Netz der Weiterbildungsmöglichkeiten in regionaler wie in sozialer Hinsicht viel zu weitmaschig blieb, um den bislang Benachteiligten eine real einlösbare Chance zu geben. Indem sich die im vorigen Jahrhundert ursprünglich gemeinte demokratische Egalität auch in rechtlicher Hinsicht zu einer pluralen Parität der etablierten Machtgruppierungen zu verdichten drohte, lief auch die Erwachsenenbildung das Risiko, jener Gefahr zu unterliegen, die die Außerparlamentarische Opposition der sechziger Jahre als eine repressive Toleranz bezeichnet hatte, die unverkennbar zu Lasten der Unterprivilegier-

ten ging. Sollte dies vermieden werden, so mußte das Grundrecht des einzelnen auf Weiterbildung zum obersten Richtpunkt der erwachsenenpädagogischen Arbeit werden. In rechtlicher Hinsicht setzte der Bund 1969 erstmals ein Zeichen: Das Arbeitsförderungsgesetz sah nicht nur, wie bisher gewohnt, eine institutionelle, sondern ebenso auch (und sogar mit beträchtlich höherem finanziellen Aufwand) eine individuelle Förderung vor.

5 Charakter der Ländergesetze

Was Gesetze zur Erwachsenenbildung leisten, erweist sich erst im Wirkungszusammenhang der Praxis (vgl. *Finanzierung*). Als klassisches Beispiel hierfür kann bereits das erste seiner Art gelten, das 1953 in *Nordrhein-Westfalen* beschlossen wurde. Es gewährleistete den anerkannten Einrichtungen Zuschüsse, mit denen sie – unabhängig von den Zufälligkeiten der alljährlichen Haushaltsberatungen – fest rechnen konnten, stellte aber für die Anerkennung als förderungswürdige Einrichtung lediglich Minimalforderungen, um den Eindruck staatsdirigistischer Intervention zu vermeiden. Trotz einiger Probleme wies die Entwicklung der finanziellen Förderung zugunsten der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen im Vergleich zu anderen Bundesländern zwei Besonderheiten auf, die nur auf das Gesetz zurückzuführen waren: Zum einen stiegen (trotz der Rezession von 1966) die Zuschüsse in den Jahren 1961-1970 erheblich, zum anderen vergrößerte sich der Anteil der Erwachsenenbildung an den Länderausgaben für Kultur und Bildung im gleichen Zeitraum relativ kontinuierlich. Eine in beiden Punkten vergleichbare Entwicklung war seinerzeit in keinem anderen Bundesland zu beobachten (*W. Gotter* 1973, 30).

Eine Verbesserung der finanziellen Lage bewirkte auch in *Niedersachsen* das dortige Erwachsenenbildungsgesetz von 1970. Anders als das nordrhein-westfälische, das ein reines Finanzierungsgesetz war, ließ es in Ansätzen bereits gestaltende Absichten erkennen, blieb dabei aber weitgehend auf der Linie einer pluralistisch-paritätisch begriffenen Förderung. Trotz der nach Aufgabenbreite und Schwerpunkten sehr verschiedenartigen Institutionen machte es beispielsweise formal keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen den der kommunalen Selbstverwaltung zuzuordnenden Volkshochschulen und den Einrichtungen in gruppengebundener Trägerschaft. Kennzeichnend war weiterhin, daß der Seite des Staates wiederum eine betonte Zurückhaltung auferlegt wurde, die Kennern einer „Selbstentmachtung“ gleichkam (*D. Kreikemeier* 1973, 20). Nicht zuletzt deshalb blieben die hier getroffenen Regelungen in wesentlichen Punkten hinter den Vorschlägen der schon 1961 eingesetzten Studienkommission und deren 1964 vorgelegten Gutachten zurück. Abgesehen von diesen Einschränkungen suchte das Gesetz jedoch in deutlichem Unterschied zum nordrhein-westfälischen die Besonderheiten seines Gegenstandsbereiches zu berücksichtigen. Für eine rechtlich brauchbare Fassung dieser Besonderheiten entfiel allerdings die Kategorie der vom Gesetz zu fördernden „Träger“, denn die-

se waren, ungeachtet ihrer Verschiedenartigkeit, nach dem hier politisch bewußt gewählten Ansatz als gleichrangig und gleichwertig zu behandeln. Eine Differenzierung der Förderungsbestimmungen mußte folglich an den Besonderheiten der trägerneutral erscheinenden Aufgabenkomponenten (wie z.B. der Personalstruktur und den Veranstaltungsformen und -inhalten) ansetzen, um die Vielgestaltigkeit der Erscheinungsformen im Sinne der angebotstypischen Diversifikation faßbar werden zu lassen. So erhielten, der einsetzenden Professionalisierung folgend, alle Einrichtungen Zuschüsse zu den Personalkosten, und zwar gestuft in Höhe von 100% für hauptberufliche pädagogische Leiter und Mitarbeiter sowie in Höhe von 40% für die Verwaltungsmitarbeiter. Diese Regelung leitete unbestritten eine Verbesserung der pädagogischen Qualität der Angebote ein. In den praktischen Auswirkungen erwies sich aber schon nach wenigen Jahren, daß die formale Gleichstellung der Träger faktisch die gravierenden Unterschiede des Arbeitsumfangs ihrer Einrichtungen nicht angemessen zu berücksichtigen vermochte (*Keim/Olbrich/Siebert* 1973, 92; *W. Gotter* 1973, 35 ff.; *W. Gernert* 1975, 107). Insgesamt gesehen stellten das nordrhein-westfälische Finanzierungsgesetz und das niedersächsische Erwachsenenbildungsgesetz sowie auch das Weiterbildungsgesetz im Saarland (1970), das sich an letzteres anlehnte, eine erste Phase der Gesetzesentwicklung dar, die vor allem durch das Fehlen sozialstaatlicher Interventionen gekennzeichnet war (*W. Gotter* 1973, 76).

Einen grundsätzlich anderen Weg beschritt dagegen *Hessen*, indem es für gesetzliche Regelungen vorrangig nicht an der Diversifikation der Angebote, sondern an der Spezifikation der Anbieter ansetzte. Es entsprach damit der gesellschaftstypischen Konkurrenz von parlamentarischer und pluraler Systemanordnung, die auf dem Felde der Erwachsenenbildung zu einer jahrzehntelangen, aber unergiebig gebliebenen Auseinandersetzung zwischen den Volkshochschulen und den Einrichtungen in gruppengebundener Trägerschaft geführt hatte. Die grundsätzlichen Unterschiede beider Institutionalformen blieben hier vor allem aus zwei Gründen lange Zeit unerkannt oder unbeachtet. Zum einen verflochten sich die beiden Systemstrukturen gerade in der erwachsenenpädagogischen Alltagswirklichkeit auf eine vielfache und zugleich komplizierte Weise. Zum anderen blockierte das traditionelle Selbstverständnis einer betonten Distanz gegenüber Staat und Kommune die Einsicht in diese ohnehin schwer zu fassenden Zusammenhänge. Tatsächlich wiesen jedoch beide Trägerformen bei genauerer Betrachtung eigene Entscheidungsstrukturen auf: Die Volkshochschulen waren, unabhängig von ihrer herkömmlich bevorzugten Rechtsform des e.V., existentiell den parlamentarisch strukturierten Entscheidungsgremien der kommunalen Selbstverwaltung als einer räumlich definierten Gesamtheit von Bürgern verantwortlich; die anderen Träger waren dagegen als Ausdrucksformen gesellschaftlicher Pluralität den Entscheidungsgremien der sie tragenden Gruppen verpflichtet, die auffassungs- und interessenverbundene Zusammenschlüsse auf freiwilliger Grundlage darstellten (*K. Senzky* 1977, 65 f.).

Dieser Erkenntnis folgend, plante und verwirklichte *Hessen* zwei jeweils beson-

dere Gesetze für die Volkshochschulen einerseits und für die Einrichtungen in gruppengebundener Trägerschaft andererseits. Der Kern einer solchen Lösung ließ sich als die Erkenntnis umschreiben, daß es auf dem Feld institutionell organisierter Weiterbildung, wenn auch rechtlich noch nicht angemessen ausgewiesen, Einrichtungen in kommunal oder staatlich gesteuerter Hand gab (A. Bekkel 1974, 202) und daß diese Einrichtungen nach den Maßstäben einer sozialstaatlichen Verpflichtung für diesen Bereich zukünftig einer gesetzesverbindlichen Fundierung bedurften. Als Einrichtungen dieser Art nannte das Hessische Volkshochschulgesetz von 1970 Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen und Bildungszentren (§ 1). Die Dreigliederung gab zu erkennen, daß der gemeinte Bereich nicht nur die örtliche, sondern auch die überregional orientierte Arbeit sowie die Kombination beider Formen als Bildungszentren umfaßte. Erst die Einsicht in diese spezifische Prägung institutioneller Weiterbildungsorganisation ermöglichte es, den Gedanken der Pflichtaufgabe zu verwirklichen und ansatzweise eine investive Förderung zu entwerfen: Die Zuweisungen zu den Kosten für das hauptberufliche pädagogische Personal wurden nicht nach dem Umfang der geleisteten Arbeit (etwa nach Belegungsstunden), sondern nach der Zahl der Einwohner im Wirkungsbereich der jeweiligen Volkshochschule bemessen. Die Bezuschussung der Veranstaltungen erfolgte allerdings weiterhin nach dem Volumen der durchgeführten Bildungsmaßnahmen. Bemerkenswert war weiterhin, daß die Träger verpflichtet wurden, sich in angemessenem finanziellem Umfang zu beteiligen (VHG, § 7 Abs. 2). Diese Bestimmung sollte dem problematischen Wirkungszusammenhang gegensteuern, daß höhere Landesmittel zur Verminderung der Eigenleistungen auf seiten der Träger führten. Eine Gegensteuerung war auch in einem weiteren Punkt für die Praxis von Bedeutung. Die Landesgesetze zur Erwachsenenbildung mußten wegen des Fehlens einer rechtlichen Zuständigkeit und im Blick auf die Grenzen der finanziellen Leistungsfähigkeit von der Förderung solche Einrichtungen ausschließen, die überwiegend oder ausschließlich beruflich-betriebliche Fortbildung durchführten. Die Einrichtungen in staatlich oder kommunal gesteuerter Hand liefen dadurch Gefahr, diesen landesgesetzlich nicht geförderten Aufgabenbereich zu vernachlässigen. Das hessische Volkshochschulgesetz erklärte demgegenüber in § 1 ausdrücklich, daß die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten für den Beruf zum Aufgabeninhalt der Volkshochschulen gehöre.

Grundsätzlich zeichnete die hessische Lösung aus, daß die analytische Unterscheidung nach parlamentarisch oder plural orientierten Entscheidungsstrukturen die Voraussetzung dafür schuf, die faktisch unaufhebbare Verflechtung beider Bereiche auch in rechtlicher Form angemessen zu berücksichtigen. Dies kann insofern als weiterführend erachtet werden, als die beiden grundsätzlichen Formen einer Trägerschaft von Erwachsenenbildung nicht mehr unter dem strukturell fixierten Bezugsgesichtspunkt durchgängiger Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit behandelt wurden. Die vorliegenden Erfahrungen hatten gezeigt, daß eine solche Form der Egalisierung der vielgestaltigen, erwachsenenpädagogischen Wirklichkeit nur unzureichend entsprach. Die Aufgliederung nach Volks-

hochschul- und Erwachsenenbildungsgesetz zielte darauf ab, beiden Trägerformen auf ihre Weise gerecht zu werden, indem beide unter dem Gesichtspunkt ihres jeweils besonderen Beitrags als aufgabennotwendig begriffen wurden.

Im Unterschied zu Hessen, das in dieser Hinsicht eine Ausnahme blieb, folgte *Bremen* 1974 der herkömmlichen Linie, beide Bereiche in einem Gesetz zusammenzufassen. Die Bremer Regelung war vorrangig der bildungspolitischen Forderung verpflichtet, eine Integration von politischer, beruflicher und allgemeiner Bildung – insbesondere zugunsten der Arbeitnehmer – zu verwirklichen. Die Richtlinien zur Durchführung des Gesetzes differenzierten dementsprechend, ähnlich wie das niedersächsische Gesetz, die Zuschüsse zu den Veranstaltungen nach Aufgabeninhalten. Maßnahmen nachweisbar integrierter politischer, beruflicher und allgemeiner Bildung wurden zu 100% erstattet, ebenso aber auch Veranstaltungen der politischen Bildung. Alle anderen Veranstaltungen wurden dagegen zu beträchtlich geringeren Anteilen bezuschußt, so bis zu 50% die der beruflichen Bildung, bis zu 25% die der allgemeinen und sprachlichen Bildung (einschließlich des Erlernens von Schreibtechniken und Rechenarten) und bis zu 20% die der kulturellen, sportlichen und hauswirtschaftlichen Bildung (Landesamt für Weiterbildung 1979, 27). Weiterhin sah das bremische Gesetz die Errichtung eines Landesbeirats und eines Landesamtes für Weiterbildung vor. Der Landesbeirat (21 Mitglieder, darunter neun Vertreter von Trägern anerkannter Einrichtungen und sieben Mitglieder der Bremischen Bürgerschaft) war insbesondere vor der Gewährung von Zuschüssen, Förderungsmitteln und Zuwendungen zu hören. Diese Regelung glich der des hessischen Erwachsenenbildungsgesetzes, allerdings wurde in Hessen nur das Landeskuratorium, nicht dagegen die im Gesetz als obere Landesbehörde vorgesehene Landesarbeitsstelle für Erwachsenenbildung verwirklicht.

Das bremische Zuschußsystem bewirkte, insgesamt gesehen, daß die Zahl der Veranstaltungen in den drei Bereichen politischer, beruflicher und allgemeiner Bildung anstieg, wobei, wie beabsichtigt, der Zuwachs zu den Veranstaltungen politischer Bildung höher war als der der beruflichen Bildung, und deren Zuwachs wiederum über dem der allgemeinen Bildung lag. Bedenkt man jedoch, daß von den seinerzeit zwölf anerkannten Einrichtungen vier, und unter diesen maßgebend die beiden Volkshochschulen des Landes, rund 90% des gesamten Weiterbildungsprogramms bestritten, dann stimmt nachdenklich, daß die Volkshochschule Bremen, aus welchen Gründen auch immer, so jedenfalls vom Gesetz nicht gegengesteuert, in ihrem herkömmlichen Schwerpunktbereich 1978/79 keinen Zuwachs erreichen konnte.

Einen Höhepunkt erreichte die Gesetzesentwicklung 1974 in *Nordrhein-Westfalen*. Den Empfehlungen der dortigen Planungskommission weitgehend folgend, entstand hier ein Erstes Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung, das die Erfahrungen der vergangenen Jahre zu nutzen wußte. Im Kern von der bildungspolitischen Absicht bestimmt, eine flächendeckende Versorgung der Bevölkerung mit Weiterbildungsangeboten zu gewährleisten, kennzeichnete das Gesetz, der hessischen Lösung entsprechend, eine grundsätzliche Zweiteilung

nach Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Die nach dem Gesetz von den kreisfreien Städten und den Gemeinden ab 40 000 Einwohnern zu errichtenden und zu unterhaltenden Volkshochschulen waren verpflichtet, ein Mindestangebot zu erstellen, den anderen Einrichtungen wurde eine ergänzende Funktion zugewiesen (A. Beckel 1974, 194). Nordrhein-Westfalen ging hinsichtlich der Pflichtaufgabe insofern über Hessen hinaus, als hier das Mindestangebot seinem Umfang nach an der Richtgröße der Einwohnerzahl quantifiziert wurde, während Hessen auf eine solche Festlegung vier Jahre zuvor verzichtet hatte. Vergleichbares galt auch für den in Hessen ansatzweise entwickelten Grundsatz der investiven Förderung, der hier voll zum Tragen kam. Die Volkshochschulen erhielten, bemessen nach der Einwohnerzahl und unabhängig von der Haushaltslage des Landes, Zuweisungen für die Kosten des hauptberuflichen pädagogischen Personals in Höhe von 100%, für die Kosten der Unterrichtsstunden im Rahmen des Mindestangebots ebenfalls 100% sowie 50% der Kosten für das erforderliche Verwaltungspersonal. Den anderen Einrichtungen wurden 60% ihrer Aufwendungen erstattet. Diese Zuschüsse waren jedoch nicht nach oben begrenzt, wie das, bedingt durch die Richtgröße des Mindestangebotes, bei den Volkshochschulen der Fall war. Zu den Besonderheiten der nordrhein-westfälischen Regelung gehörten schließlich neben dem Recht der Einrichtungen, staatliche Prüfungen abnehmen zu können, eine Weiterbildungsentwicklungsplanung und vor allem die Errichtung eines Landesinstituts, das später, in umfassenderem Rahmen für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung zuständig, als eine leistungsfähig ausgestattete Abteilung dieser größeren Organisationseinheit verwirklicht wurde. Ein Landesbeirat oder -kuratorium war dagegen im Gesetz nicht vorgesehen.

Das Gesetz bewirkte in quantitativer wie qualitativer Hinsicht erneut eine Verbesserung. Flossen der Erwachsenenbildung vor seinem Inkrafttreten jährlich 37 Millionen DM zu, so verzeichnete der Landeshaushalts-Ansatz 1979 rund 200 Millionen DM. Die Steigerung um fast 600% in fünf Jahren bedeutete im Vergleich zu 1974 einen Zuwachs um rund 1000 hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter, so daß 1979 50% aller in der Erwachsenenbildung beschäftigten hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter in Nordrhein-Westfalen tätig waren. Nachdem 1978 93% der Volkshochschulen des Landes das Mindestangebot überschritten hatten, entschloß sich der Landtag 1979, die darüber hinausgehenden Leistungen zu 60% zu erstatten (Landtag Nordrhein-Westfalen 1979). Kritisch blieb dagegen weiterhin, sieht man davon ab, daß das Gesetz sich nicht zur Zielgruppenarbeit äußerte, die vergleichsweise knappe Bezuschussung der Landesorganisationen der Erwachsenenbildung.

Eine Alternative zur nordrhein-westfälischen Lösung stellten die Gesetze in *Bayern* (1974), in *Rheinland-Pfalz* (1975) und in *Baden-Württemberg* (1975) dar. Bei voller Anerkennung der Pluralität betonten die hier getroffenen Regelungen, wenn auch im einzelnen unterschiedlich gewichtet, die weiterhin zu wahrende Eigenständigkeit dieses Bereiches innerhalb des Gesamtbildungssystems. Sie

befürworteten demgemäß nicht nur entschieden die Vielfalt der Träger, sondern vor allem deren Unabhängigkeit von staatlichen und kommunalen Instanzen. Man bejahte zwar im Sinne einer inzwischen modifizierten Subsidiarität den Grundsatz der öffentlichen Verantwortung, nahm diesen Begriff jedoch nicht als gleichbedeutend mit einer Verstaatlichung oder Kommunalisierung der Erwachsenenbildung. Die Zielrichtung bestimmte vielmehr ein Höchstmaß an Effizienz bei einem Mindestmaß an staatlicher oder kommunaler Steuerung. Die Einrichtungen in gruppengebundener Trägerschaft erfüllten somit keine Ergänzungsfunktion, sondern galten insbesondere deshalb als förderungswürdig, weil sie – der Bildungsaufgabe angemessen – die Eigenverantwortlichkeit und die Eigeninitiative des einzelnen in besonderer Weise zu stärken vermochten. Ein derartiger Lösungsansatz war nach den Erfahrungen der Vergangenheit gehalten, den angestrebten Pluralismus vor den Gefährdungen eines unwirtschaftlich zusammenhanglosen Arbeitens und einer damit einhergehenden Unüberschaubarkeit des Angebotsfeldes zu bewahren. Deshalb thematisierten diese Gesetze ausgeprägt das Erfordernis von Kooperation und Koordination als unerläßliche Bedingungen für das Erhalten einer pluralen, nicht total integrierten Struktur (*B. Vogel* 1975, 5). Im Sinne einer Selbstorganisation bevorzugte man hierfür als Mittel die gesetzlich vorgeschriebenen Landesbeiräte bzw. -kuratorien mit entsprechenden Gremien auf regionaler oder örtlicher Ebene. Auf Landesebene hatten diese Versammlungen von Vertretern der Verbände der kommunalen Selbstverwaltung, der Verbände der Landesorganisationen der Erwachsenenbildung, der Gewerkschaften und der Kammern sowie (ohne Stimmrecht) der mit Weiterbildung befaßten Landesministerien die Aufgabe der Beratung – auf örtlicher oder regionaler Ebene sollten sie vor allem dafür sorgen, Doppelangebote zu vermeiden und gemeinsame Angebotsverzeichnisse aller Veranstalter zu erstellen.

Innerhalb der Erwachsenenbildung wurde und wird diese Lösung insbesondere von seiten der Volkshochschulen kritisiert, wobei nicht übersehen werden darf, daß eine solche Kooperationsform – mit Ausnahme Nordrhein-Westfalens – von allen anderen bestehenden Gesetzen, also auch denen Bremens und Hessens, praktiziert wird. Die ansatzbedingte Schwäche eines derartigen Modells der Zusammenarbeit besteht allerdings offenkundig in einer Fehleinschätzung seiner Funktionsbedingung: Der Grad der Wirksamkeit ergibt sich nach dieser Regelung aus dem Maß an Übereinstimmung – die bisherigen Erfahrungen zeigen jedoch, daß der tatsächlich erreichbare Konsens weit geringer war als der vom Modell unterstellte. Dies wiederum beeinträchtigt die Leistungsfähigkeit der Kooperationsgremien, die durch die Konkurrenz- und Existenzängste ihrer unmittelbar betroffenen Mitglieder blockiert zu werden scheinen. Damit erweist sich erneut das wechselseitige Bedingungsverhältnis von Finanzierungs- und Strukturierungsabsichten, das für gesetzliche Regelungen den Ausschlag gibt. Nordrhein-Westfalen lieferte hierfür das Beispiel. Anders als etwa in Baden-Württemberg, wo bereits vor dem Gesetz ein Landeskuratorium bestand, waren die Landesorganisationen der Erwachsenenbildung hier zu keiner Kooperation verpflichtet.

tet. Sie entschlossen sich jedoch zu einer bemerkenswerten Zusammenarbeit in der Planungskommission, die das Gesetz vorbereitete, als erkennbar wurde, daß das Land seinerseits bereit war, sich mit finanziellen Konsequenzen in Pflicht nehmen zu lassen. Ungeachtet der höheren Wirksamkeit der nordrhein-westfälischen Lösung zeigte sich nach dem Zustandekommen des Gesetzes jedoch auch, daß die finanzielle Unterstützung der Erwachsenenbildungs-Landesorganisationen nicht der ansonsten großzügigen Ausstattung entsprach. In langfristiger Perspektive betrachtet, stellt sich damit die Frage nach den Entfaltungsmöglichkeiten einer Selbstorganisation dieses Bereiches, wie sie von den Gesetzen in Bayern, in Rheinland-Pfalz und in Baden-Württemberg angestrebt, hier aber finanziell nicht zureichend abgesichert wird.

Umgekehrt verhält es sich mit den Partizipationschancen derer, für die und mit denen die Erwachsenenbildungseinrichtungen arbeiten. Bremen schreibt, am weitesten gehend, eine Mitbestimmung durch die Lehrenden und Lernenden vor, und Nordrhein-Westfalen verlangt eine satzungsmäßig verankerte Mitwirkung. Die plural orientierten Gesetze verzichten dagegen auf solche Möglichkeiten. Unbeschadet der Leistungen der einzelnen Gesetze ist somit festzustellen, daß die ihnen zugrundeliegende Absicht einer Förderung in wichtigen Punkten hinter dem Anspruch dieses Begriffs zurückbleibt, der darauf abzielt, andere Möglichkeiten zur Selbstentfaltung zu erschließen.

Insgesamt gesehen kennzeichnet die Lage der Erwachsenenbildung in rechtlicher Hinsicht, daß sie die Zeiten einer vorrangig von verwaltungsstaatlichen Vorstellungen bestimmten Behandlung ihrer Aufgabenstellung hinter sich gelassen hat und, ungeachtet der noch immer vorhandenen Reste, in die Phase einer von liberal-rechtsstaatlichem Denken geprägten Gestaltung ihres Auftrags eingetreten ist. Eine aufgabenangemessene Weiterentwicklung ihrer rechtlichen Grundlagen wird jedoch erst im Übergang zu einer an sozialstaatlichen Einsichten orientierten Aufarbeitung ihres Tätigkeitsfeldes zu erreichen sein. Der Maßstab einer solchen Entwicklung ist in der Forderung vorgegeben, das Recht auf Weiterbildung für jeden einzelnen einlösbar werden zu lassen.

6 Selbstorganisation und Recht auf Weiterbildung

In der deutschen Erwachsenenbildung ist in der Vergangenheit weit mehr von Freiheit als von sozialer Gerechtigkeit die Rede gewesen. Der Anspruch ihrer Einrichtungen auf selbständige Aufgabengestaltung, der vorrangig mit Freiheit gemeint war, drohte dabei – von wenigen, aber bemerkenswerten Ausnahmen abgesehen – immer wieder zu überschatten, was die Forderung wirksam hätte unterstützen können: das *allen* Erwachsenen zukommende und für jeden von ihnen tatsächlich auch einlösbares Recht auf Weiterbildung als Begründung für das Verlangen nach staatlicher Anerkennung und Förderung bei gleichzeitig zu wahrender Unabhängigkeit.

Der noch bis in die sechziger Jahre dieses Jahrhunderts währende Streit um

eine entweder kommunale oder aber vereinsmäßige Institutionalisierung der Volkshochschulen deutete auf diese verfestigte Tradition, die auch den 1948 in Bayern gemachten Vorschlag rasch vergessen ließ, diesen zwar formell privatrechtlichen, materiell dagegen öffentlich arbeitenden Einrichtungen den Schutz und die Vorteile öffentlich-rechtlicher Körperschaften und Anstalten zukommen zu lassen.

Der weitreichende Gedanke wurde erst 1973 mit dem Vorschlag wieder aufgegriffen, Volkshochschulen als selbständige öffentlich-rechtliche Kommunalanstalten zu führen (*V. Otto* 1973, 23 f.). Die Forderung stieß zunächst auf rechtliche Bedenken, doch gleichwohl war der Boden für eine solche Überlegung durch die kritischen Reflexionen der endsechziger und siebziger Jahre bereitet, so etwa durch die Empfehlung, Volkshochschulen als kulturelle Organisationen zu einem institutionellen Bestandteil sozialstaatlicher Selbstverwaltung zu machen (*U.K. Preuß* 1969, 215), und ebenso auch durch die Erkenntnis von der Abhängigkeit halbstaatlicher Vereine von Subventionen als Mittel der Gleichschaltung der Meinungen (*F. Müller-Thoma* 1974, 34).

Die Erwachsenenbildungsgesetze von Nordrhein-Westfalen (1974) und Rheinland-Pfalz (1975) thematisierten dann endlich das Recht auf Weiterbildung als ausschlaggebenden Bezugsgesichtspunkt, für dessen Umsetzung eine Organisationsform erforderlich ist, wie sie als öffentliche und zugleich unabhängige bereits Condorcet in einem erstaunlich modernen Sinne vorschwebte.

Das im Hessischen Landtag 1981 beschlossene zweite Gesetz zur Änderung des Gesetzes über die Volkshochschulen (Hessischer Landtag, 9. Wahlperiode, Drucksache Nr. 9/4435), das u.a. die Kommunale Anstalt vorsieht, hat gegenwärtig dieses Problem aufgegriffen, dessen Lösung darauf abzielt, um der Flexibilität willen die Rigiditäten bürokratischer Verfahrensweisen zu vermeiden, ohne deswegen in der Unverbindlichkeit lediglich programmatischer Postulate verharren zu müssen. Das inzwischen auch in einer breiteren Öffentlichkeit diskutierte Recht auf Bildung, das sich beispielsweise in der Resonanz des Rechtspolitischen Kongresses der SPD 1980 in Saarbrücken zeigte, wird erst dadurch eine Chance zur Verwirklichung als soziales Grundrecht erhalten.

Literatur

Beckel, A.: Recht der Erwachsenenbildung, in: Beckel/Senzky, Management und Recht der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1974.

Becker, H.: Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt 1971.

Becker/Kluge: Kulturpolitik und Ausgabenkontrolle, Frankfurt 1961.

Bocklet, R.: Öffentliche Verantwortung und Kooperation – Kriterien zur Organisation der Weiterbildung, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Umriss und Perspektiven der Weiterbildung, Stuttgart 1975.

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970.

Gernert, W.: Das Recht der Erwachsenenbildung als Weiterbildung, München/Basel 1975.

- Gotter, W.: Entstehung und Auswirkung des niedersächsischen „Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung“ vom 13. Januar 1970, Hannover 1973.
- Grau, H.: Die Volkshochschule in der Gesetzgebung des Auslandes. Für ein VHS-Gesetz (Resolution). Hrsg. vom Verband Österreichischer Volkshochschulen, Wien 1951.
- Hessischer Volkshochschulverband: Rundschreiben 6/80, Frankfurt 1980.
- Keim/Olbrich/Siebert: Strukturprobleme der Weiterbildung, Düsseldorf 1973.
- Knoll, J.H.: Einführung in die Erwachsenenbildung, Berlin 1973.
- Köttgen/Dolff/Küchenhoff: Die Volkshochschule in Recht und Verwaltung, Stuttgart 1962.
- Kreikemeyer, D.: Zwischenbilanz der bildungspolitischen Diskussion, in: Wolterhoff, B. (Hrsg.), Bilanz der Erwachsenenbildungsgesetze, Locomer Protokolle 10/1973.
- Mertineit, W.: Bildungsrecht und Recht auf Bildung, in: Tietgens/Mertineit/Sperling, Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1970.
- Meßner, J.: Das Naturrecht, Handbuch der Gesellschaftsethik, Staatsethik und Wirtschaftsethik, Innsbruck 1950.
- Müller-Thoma, F.: Der halbstaatliche Verein. Eine Organisationserscheinung der institutionellen Durchdringung von Staat und Gesellschaft, Berlin 1974.
- Muth, H.: Die dänische Volkshochschulbewegung, in: Freie Volksbildung 3/1949a.
- Nuissl, E.: Bildungsurlaub, in: Dahm u.a. (Hrsg.), Wörterbuch der Weiterbildung, München 1980 a.
- Orthen, H.: Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Förderung in der Erwachsenenbildung, in: Das Tor zum Nachbarn, Ratingen 1957.
- Otto, V.: Volkshochschule und Kommune, in: Das Forum 4/1973.
- Otto, V.: Institutionelle Bedingungen, in: Strzelewicz, W. (Hrsg.), Bildung und Lernen in der Volkshochschule, Braunschweig 1979 b.
- Preuß, U.K.: Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen, Stuttgart 1969.
- Schenk, P.: Bildungsangebot und Teilnahmemotivation im Bildungsurlaub, in: Nuissl/Schenk (Hrsg.), Problemfeld Bildungsurlaub, Braunschweig 1980.
- Scherer/Beckel/Pöggeler: Gemeinde und Erwachsenenbildung, Ratingen 1958
- Schmidt, R.: Förderung der Erwachsenenbildung, Sieburg 1953.
- Senzky, K.: Systemorientierung der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1977.
- Vogel, B.: Beitrag zu mehr Chancengleichheit, in: Rheinland-Pfalz Kultusministerium – Informationen 26/1975.
- Witthalm, K.: Gedanken und Vorschläge zu einem kommenden Bayrischen Volkshochschulgesetz, in: Freie Volksbildung 2/1948.
- Witthalm, K.: Bericht über die Volksbildungsarbeit in Bayern, in: Freie Volksbildung 2/1949.

Hans Tietgens

Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung

1 Tradition und Ordnungsnotwendigkeit

Menschliches Leben ist gekennzeichnet durch die „Flexibilität seiner biologischen Konstitution gegenüber der Vielfalt kultureller Bedingungen“ (BERGER/LUCKMANN 1971, S. 51). Zugleich können Flexibilität und Vielfalt nur in begrenztem Maße ertragen werden. Die Weltoffenheit der Menschen erzeugt das Bedürfnis nach Voraussehbarkeit, nach Verlässlichkeit. Menschliches Verhalten neigt Gewohnheitsregeln zu. Nehmen sie anerkannte Formen an, werden sie objektiviert, und es läßt sich von einem Prozeß der Institutionalisierung sprechen. Es kommt zu einer Verregelung. Maßnahmen und Einrichtungen, die dazu beitragen, nennen wir Institutionen. Sie wirken als Instanzen zur Einhaltung von Normen, auf die man sich einstellt und zu deren Kontrolle ein organisatorisches Gefüge entwickelt wird. Dies bedarf seinerseits der Begründung, welche mit der Interpretation der Normen geliefert wird. Das auf diese Weise entstehende System von gegenseitigen Annahmen führt zu gesellschaftlichen Ordnungsformen, die Interessen kanalisieren. Für Konfliktsituationen werden die Ordnungsformen rechtlich gesichert.

Je komplexer die Lebensformen einer Gesellschaft sind, um so mehr Lebensbereiche werden von dem Prozeß der Institutionalisierung erfaßt, um so differenziertere Formen werden dafür gesucht. Zugleich verfestigen sich die so produzierten institutionellen Strukturen. Es kommt dazu, daß einerseits eine formale Organisation sich verselbständigt, andererseits eine Rückbindung an elementare Ordnungen angestrebt wird (vgl. SENZKY 1977).

Für den Bildungsbereich hat sich die Institutionalisierung mit der Herauslösung von Erziehung und Unterricht aus dem Hauswesen seit dem 18. Jahrhundert schrittweise vollzogen. Für die Erwachsenenbildung sind institutionelle Strukturen noch nicht voll ausgeprägt. Ihre Problematik ist daher in der Vergangenheit selten erörtert worden. Im Vordergrund stand eine Darstellung der Intentionen von Erwachsenenbildung. Man verwandte das theoretische Potential weitgehend darauf, Ziele zu begründen. Für diese Legitimation wurden anthropologische Konzepte ebenso herangezogen wie Gesellschaftsinterpretationen. Das außerordentliche Legitimationsbedürfnis rührte daher, daß Erwachsenenbildung in der Öffentlichkeit nicht als etwas Selbstverständliches angesehen wurde. So behielten Veröffentlichungen zur Erwachsenenbildung weithin den Charakter von Rechtfertigungsliteratur.

Je weniger sich Erwachsenenbildung in dem erhofften Maße ausweitete, um so mehr wurde man genötigt, sich mit den Adressaten der eigenen Intentionen zu befassen. Auch an ihnen mußten sich die Legitimationsbemühungen orientieren. Das erforderte, nach den Motivationen der Adressaten zu fragen. Damit war ein

zweiter Schwerpunktbereich zur Literatur der Erwachsenenbildung gegeben. Soweit sie auf didaktisch-methodische Überlegungen einging, stand das Problem des Verhältnisses von Intention der Veranstalter und Motivation der potentiellen Teilnehmer im Mittelpunkt. Es veranlaßte, Theoreme der Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung zu entwickeln, die sich im Direktkontakt vor jedweder institutionellen Verankerung profilieren sollte.

Ein solches Verständnis von Erwachsenenbildung erscheint in den Schriften aus den 20er Jahren als Ausdruck einer tiefgreifenden Abneigung der Autoren gegenüber allem Organisatorischen (vgl. BUCHWALD 1925, v. ERDBERG 1960). Es behinderte – so war die Auffassung – die spontane Entfaltung der „seelischen Begegnung“ durch die unmittelbare Begegnung. Institutionelle Bedingungen galten als notwendiges Übel. Verstärkt wurde diese Einstellung dadurch, daß man als Repräsentanten institutioneller Ansprüche allein den Staat erkannte. Von dessen Einflüssen aber sich frei zu halten, dafür plädierte man durchweg mit Leidenschaft. Die Impulse dazu mochten unterschiedlich sein. Bei den liberalen Vertretern der Erwachsenenbildung wirkten noch die Frustrationen nach, die ihnen im Wilhelminischen Zeitalter zugefügt wurden, bei den katholisch orientierten waren es die Erinnerungen an den Kulturkampf; und die völkischen und marxistischen brachten in der Distanz zum Staat ihre Verachtung gegenüber der Republik zum Ausdruck.

Indessen ist die Institutionelles ausblendende Betrachtungsweise nicht allein in der Mentalität derer begründet, die sich in der Vergangenheit Gedanken über Erwachsenenbildung gemacht haben. Es waren nicht nur die ideologischen Verengungen wie die Vorstellungskonstruktion Gemeinschaft versus Gesellschaft im Spiel, die die Erwachsenenbildung der 20er Jahre beherrschten. Wenn sowohl die in der Erwachsenenbildung Tätigen als auch die an ihr gesellschaftlich oder als Adressaten Interessierten Institutionalisierungstendenzen zwiespältig begegnen, so ist dies darin begründet, daß Erwachsenenbildung sich prozessual in einer Suchbewegung realisiert. Sie wird erst in der Interaktion existent. Organisiertes Lernen von Erwachsenen ist von Konstellationen abhängig, die immer neu geschaffen werden müssen und die nicht generell fixierbar sind. Voraussetzung ist, daß ein mehr oder weniger bewußt gewordenes Bedürfnis und ein geplantes Angebot aufeinandertreffen. Erwachsenenbildung vollzieht sich in der Kommunikation zwischen denen, die weiterlernen wollen, und denen, die ihnen dafür eine organisierte Hilfe anbieten. Die Organisation dieser Hilfe muß die situationsspezifischen Bedingungen im Auge haben. Andernfalls gelingt die Interaktion nicht in einer Weise, die ihre Fortsetzung anregt.

Dennoch hat sich im letzten Jahrzehnt eine Tendenz zur Institutionalisierung geltend gemacht. Die Gründe sind vornehmlich darin zu sehen, daß der Erwachsenenbildung in den letzten beiden Jahrzehnten Funktionen angesonnen wurden, die ihre gesellschaftliche Relevanz erhöht haben. Damit ist die öffentliche Verantwortung und eine öffentlich kontrollierbare Ordnung herausgefordert. In dem Erwachsenenbildung, bedingt durch früher nicht geltend gemachte Anforderungen, aus dem gesellschaftlichen Windschatten und dem damit verbunde-

nen idyllischen Dasein hervortritt, muß sie über institutionalisierte Instanzen verantwortlich gemacht werden können. Ein Dilemma besteht darin, daß eine solche Verbindlichkeit nur für Teilbereiche gilt, daß diese aber auf die Erwachsenenbildung insgesamt zurückwirken.

Um derartige Wirkungen eingrenzen zu können, ist zu fragen, was das Spezifische des Funktionszuwachses und damit des Bedeutungszuwachses ist, durch den das Ordnungsinteresse wachgerufen wird.

Bis Mitte der 60er Jahre konnte es als eine ausschließlich private Angelegenheit angesehen werden, ob und in welcher Weise der einzelne Erwachsene etwas für seine Weiterbildung tat. Wenn demgegenüber dieses Weiterlernen heute in das öffentliche Interesse gerückt ist, wenn die Vorstellung von den zwei Lebensphasen, der des Lernens und der des Anwendens des Gelernten, nicht mehr als angemessen gilt, so ist dies in doppelter Hinsicht begründet. Zum einen bringen die beschleunigten Veränderungen der Lebensverhältnisse einen sich verändernden Qualifikationsbedarf mit sich. Dabei ist keineswegs nur an „höhere“ Qualifikationen zu denken. Auch die Qualifikationen, die man für „niedere“ hält, müssen gelernt werden und sind keineswegs immer kurzfristig „on the job“ anzueignen. Zum anderen werden wesentlich stärker als in der Vergangenheit Ansprüche der Selbst- und Mitbestimmung geltend gemacht. Sie können auf der Basis der in der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen kaum realisiert werden, zumal die Problemfelder gesellschaftlicher Entscheidungen sich schnell ändern können. Die staatliche Organisation eines Gemeinwesens verliert unter dem ersten Aspekt ihre Funktionsfähigkeit, unter dem zweiten Aspekt ihre Glaubwürdigkeit, wenn sie auf diese Lage nicht mit Initiativen zu antworten versucht und Versuche unterstützt, den gesteigerten Anforderungen gerecht zu werden. Diese Versuche haben die Angebotsstruktur der Erwachsenenbildung verändert. Ein großer Teil des Angebots ist verbindlicher geworden. Diese Abkehr von der Vorstellung des Zweckfreien verlangt aber nach einer früher nicht gekannten Form öffentlicher Anerkennung. Eine solche Konsequenz ist nicht nur im formalen Sinn, beispielsweise in bezug auf Zeugnisse und Zertifikate, zu verstehen. Sie betrifft den bildungspolitischen Stellenwert und ebenso die finanzielle Absicherung. Das heißt: Insofern Erwachsenenbildung nicht mehr nur konkrete Lebenshilfe und individuelle kulturelle Anreicherung liefert und nicht mehr nur von zufälligen Einzelinteressen bestimmt wird, seitdem sie Qualifikationen für das Überlebenspotential vermittelt und Qualifikationen für das Mitgestaltungspotential vermitteln will, kann auch ihre Förderung nicht mehr der Beliebigkeit unterliegen. Die öffentliche Hand muß sich für die Angebotsstruktur interessieren und vorausschauende Planung ermöglichen. Damit ist Erwachsenenbildung ordnungsbedürftig geworden.

Eine entsprechende öffentliche Verantwortung erscheint auch aus der Sicht der Adressaten erwünscht. Diese müssen an der Verlässlichkeit des Angebots interessiert sein, daran, daß Versprechungen gehalten und Erwartungen erfüllt werden. Die öffentliche Hand wird nicht zuletzt danach beurteilt, inwieweit sie diese Verlässlichkeit gewährleisten hilft. Dieser Aspekt ist vornehmlich in Verbindung

mit dem Fernunterricht-Gesetz vom 3.9.1976 diskutiert worden, weil es dabei weitgehend um kommerziell arbeitende Einrichtungen ging, bei denen man damit rechnen muß, daß allgemein übliche Methoden der Warenwerbung auf den Bildungsbereich übertragen werden. Die Ordnungsnotwendigkeit der Erwachsenenbildung ist also sowohl aus der Perspektive der öffentlichen Hand als auch aus der Sicht der Adressaten gegeben. Das beiderseitige Interesse ist auf Transparenz gerichtet. Sie soll durch gesetzliche Regelungen erreicht werden. Es wird angenommen, daß rechtliche Fixierungen dazu beitragen, die Angebotsstruktur für den Förderer und für die Adressaten durchsichtiger zu machen. Diese rechtlichen Fixierungen erfordern einen Grad der Institutionalisierung, wie er in der Erwachsenenbildung zuvor vermieden wurde. Verstärkte Institutionalisierung bedeutet eine Formalisierung der Entscheidungsprozeduren und damit eine Fixierung der Entscheidungsinstanzen, die die jeweilige Angebotsstruktur bestimmen. Demgegenüber hat bisher die Anforderung zu improvisieren die Entscheidungsprozeduren bestimmt, indem mit der Situationsabhängigkeit argumentiert und darauf hingewiesen wurde, daß Erwachsenenbildung auf das persönliche Engagement von Idealisten angewiesen ist. Insofern steht das traditionelle Selbstverständnis der Erwachsenenbildung der Ordnungsbedürftigkeit entgegen. Diese läßt sich aber nicht länger ignorieren. In dieser Situation sind weder unreflektiertes Beharren noch eifertiges Anpassen angebracht. Es gilt vielmehr, Notwendigkeit, Wert und Gefahren des Institutionellen in der Erwachsenenbildung zu diskutieren.

2 Probleme ordnungspolitischer Regelungen

Bei der Einführung ordnungspolitischer Regelungen steht allem voran die Frage, was unter den Begriff der Erwachsenenbildung oder Weiterbildung geordnet werden kann. Hier beginnen die Schwierigkeiten der Abgrenzung. Diese sind in der schon zitierten Weitläufigkeit der Erwachsenenbildung begründet. Bedenkt man, daß sich Weiterlernen auch dann vollziehen kann, wenn Erwachsene sich eine Fernsehsendung anschauen oder sich im Schrebergarten betätigen, so wird klar, daß das weite Feld funktionaler Weiterbildung unberücksichtigt bleiben muß. Es kann nur um veranstaltete Erwachsenenbildung gehen. Ordnungsrelevant ist nur, wenn Weiterlernen beabsichtigt ist, wenn organisatorische Möglichkeiten dafür geschaffen worden sind und wenn diese aus öffentlichen Mitteln gefördert werden sollen.

Eine solche Einengung klärt indessen längst nicht alles. Beispielsweise ist es naheliegend, anzunehmen, daß zu organisiertem Lernen eine geregelte Zeitorganisation gehört. Dementsprechend gibt es in der Erwachsenenbildung auch seit langem periodische Veranstaltungen und Blockveranstaltungen. Diese Veranstaltungen sind für die Subventionierung verrechenbar. Das gleiche gilt jedoch nicht, wenn die Zeitorganisationsform offenbleibt. Diese Offenheit scheint für die Erwachsenenbildung eine prinzipiell sinnvolle Form, da sie dem Anspruch auf

Teilnehmerorientierung gerecht wird. Die Entscheidung, die Zeitorganisation der Lerngruppe selbst zu überlassen, gilt zumindest im Zeichen einer am Konzept der Animation orientierten Erwachsenenbildung als ideal. Auch die in jüngster Zeit viel zitierte Stadtteilarbeit verliert viel von ihren Möglichkeiten, wenn sie auf vorher fixierte Zeiteinheiten festgelegt wird. Für Lerngruppen, die sich in Selbstlernzentren bilden, gilt ähnliches. Inwieweit aber derartige Aktivitätsformen der Erwachsenenbildung ordnungsfähig – und das heißt hier: abrechnungsfähig – sind, ist fraglich. Abrechnungsfähig ist derzeit meist nur, was hinsichtlich seiner Zeitinvestition vorausberechenbar ist.

Diese Situation ist exemplarisch für ein Dilemma, vor das die Erwachsenenbildungspraxis sich im Zuge ihrer verstärkten Institutionalisierung gestellt sieht. Die verstärkte Förderung stößt auf Grenzen, die durch die Formalisierung gegeben sind und die insbesondere deshalb problematisch erscheinen, weil sie den Spielraum einengen, situationsbezogen zu arbeiten, Motivationen zu wecken, gerade diejenigen zum Weiterlernen zu veranlassen, die „nicht von selbst kommen“, die gleichsam auf indirektem Wege für organisiertes Weiterlernen gewonnen werden müssen.

Gesetzliche Regelungen für den Bereich der Weiterbildung orientieren sich nicht an den Lernprozessen selbst, sondern an den Instanzen und Institutionen, die formale Voraussetzungen für sie schaffen. Welche Nachteile die Bindung an den formalen Bedingungsrahmen haben kann, wird im Bereich der auf Schulabschlüsse bezogenen Weiterbildung besonders deutlich. Auf der Ebene der Lernprozesse wird die Notwendigkeit eines erwachsenengerechten didaktischen Vorgehens betont. Die Verwaltung jedoch, die den Bereich ordnet, der traditionell als zweiter Bildungsweg bezeichnet wird, ist im Schul-Ressort verblieben.

Eine weitere Abgrenzungsproblematik folgt daraus, daß der Gesetzgeber an Allgemein zugänglichkeit des Weiterbildungsangebotes interessiert sein muß und daß sich seine Ordnungskompetenz und Förderungsbereitschaft in erster Linie nur auf allgemein zugängliche Angebote beziehen kann. Auf dieses Kriterium haben sich die Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) schon sehr früh geeinigt (vgl. KMK 1964). Es bringt jedoch Auslegungsprobleme mit sich. So stellten sich nach den Erfahrungen des letzten Jahrzehnts beispielsweise folgende Fragen:

- Ist es im öffentlichen Interesse, wenn der gesamte, weithin im Dunkeln liegende, aber im Ausbau begriffene Bereich der betrieblichen Fortbildung den Ordnungs- und damit auch den Planungsüberlegungen entzogen bleibt?
- Ist es im öffentlichen Interesse, wenn der Begriff der Zugänglichkeit so weit ausgelegt wird, daß Veranstaltungen eindeutiger Gesinnungsbildung als allgemein zugänglich gelten, allein weil dies formal so dargestellt wird?
- Belastet nicht die Tendenz, das, was als Erwachsenenbildung anerkannt wird, in Rücksicht auf verbandspolitische Interessen auszuweiten, sowohl das Ansehen als auch die Ordnungsmöglichkeiten der Erwachsenenbildung?
- Ist es im öffentlichen Interesse, Zielgruppenarbeit in der Erwachsenenbildung gerade dann außerhalb des Ordnungsbereichs zu belassen, wenn sie sich

nicht auf eine verbandliche Schutzmacht stützen kann, deren Einfluß in ihrer gesellschaftlichen Funktion außerhalb der Erwachsenenbildung begründet ist?

Unter erwachsenenpädagogischem Aspekt erscheint es wünschenswert, daß die Ordnungsabsichten ein sehr breites Spektrum von Varianten des Lehr-Lern-Prozesses erfassen. Erwachsenenbildung vollzieht sich in den verschiedensten Modalitäten, mit denen sie zugewiesenen Funktionen und selbstgesetzten Zielen gerecht zu werden versucht. Will man diese Varianten systematisch auflisten, so kann man als Aufgaben unterscheiden die Vermittlung von:

- überprüfbaren Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- Informationen für den täglichen Gebrauch,
- allgemeiner Orientierung,
- Sensibilität für symbolische Ausdrucksformen,
- Möglichkeiten des problemorientierten Austausches von Erfahrungen und Meinungen,
- Möglichkeiten gestaltender, spielerischer Betätigung,
- Möglichkeiten der Selbsterfahrung und Selbsterprobung,
- lernbaren Voraussetzungen für soziales Handeln.

Diese verschiedenen Vermittlungsaufgaben verlangen nicht nur unterschiedliche Arbeitsweisen, sondern sie wirken auch auf die institutionellen Strukturen zurück. Sie sind der erwachsenenpädagogisch legitime, wenn nicht immer der realpolitische Motivationshorizont für die starke institutionelle Ausdifferenzierung der Erwachsenenbildung. Jegliche Ordnungsbemühungen, die den Bereich der Erwachsenenbildung betreffen, neigen dazu, diese Vermittlungsvielfalt zu reduzieren und die eine oder andere Vermittlungsform zum Ordnungsmaßstab zu wählen. Daher ist es verständlich, wenn die in der Erwachsenenbildung Tätigen Regelungsversuchen mit Skepsis und Sorge begegnen.

Die öffentlichen Hände haben deshalb auch auf eine Bestimmung von Erwachsenenbildung nach inhaltlichen oder methodischen Kriterien weitgehend verzichtet. Sie versuchen den Schwierigkeiten, die sich ihnen bei ihrer Ordnungsaufgabe stellen, durch die Orientierung an formalen Kriterien zu entgehen, die sie in Organisationsstrukturen finden. Für die Förderungsbedingungen haben sie die institutionelle Zugehörigkeit als Maßstab gewählt. Es werden die Träger und Einrichtungen anerkannt, nicht diese oder jene erwachsenendidaktisch begründete Veranstaltung. Ein solches Vorgehen hat den Vorzug, daß es auf historisch Gewordenes Rücksicht nimmt und daß es in den Entscheidungsspielraum des Veranstalters kaum direkt eingreift. Es unterstellt jedoch die gegenwärtigen institutionellen Strukturen als unveränderbar. Zugleich führt die trägerorientierte Ordnungspolitik im Bereich der Erwachsenenbildung dazu, daß die öffentlichen Haushalte in einer schwer zu kontrollierenden Weise belastet werden, weil sie sich auf die verbandspolitische Selbstkontrolle verlassen müssen – ein Problem, das keineswegs nur die Erwachsenenbildung betrifft. Außerdem bleibt ein verbandsdessinteressiertes Bildungspotential ungenutzt, wenn die Anerkennung an die Fürsprache „gesellschaftlich relevanter Gruppen“ gebunden ist, weil die in-

stitutionellen Strukturen der Erwachsenenbildung für den Außenstehenden in der Regel kaum zu durchschauen sind.

Wenn im folgenden diese institutionellen Strukturen dargestellt werden, so geschieht es jedoch – in Konsequenz dessen, was über die Abgrenzungsschwierigkeiten gesagt wurde – eingeschränkt auf die Bereiche der Erwachsenenbildung, die durch die Erwachsenenbildungsgesetze gefördert und zum Teil auch geordnet werden.

3 Probleme der institutionellen Staffelung

Es ist das erklärte Ziel der Erwachsenenbildungsgesetze, die Leistungsfähigkeit des Bereichs Weiterbildung sicherzustellen, ja zu erhöhen. Das wichtigste Mittel dafür ist, zumindest deklaratorisch, die Transparenz des Angebots im Interesse der öffentlichen Förderung und der öffentlichen Verantwortung herzustellen. Die Frage ist, inwieweit dieses Ziel erreicht wird und welche nicht beabsichtigten Nebenwirkungen eintreten. Sie stellt sich vor allem im Hinblick darauf, daß die Stabilität der institutionellen Struktur als beste Voraussetzung für Leistungsfähigkeit und Transparenz angesehen wird. Eine solche Annahme ist naheliegend, sollte aber nicht akzeptiert werden, bevor nicht eine klare Vorstellung darüber besteht, wie diese institutionelle Struktur aussieht und wie sie funktioniert. Derartige Fragen sind bisher kaum erörtert worden.

Was für das organisatorische Gefüge der Erwachsenenbildung kennzeichnend ist, läßt sich am treffendsten als „institutionelle Staffelung“ bezeichnen. Was ist damit gemeint? Aus der Sicht der Adressaten von Erwachsenenbildung existiert sie in Form von Veranstaltungen. Damit diese Veranstaltungen stattfinden, müssen sie organisiert werden. Dafür gibt es Erwachsenenbildungseinrichtungen mit mehr oder weniger ausgebauten Planungs- und Organisationsapparaten. Diese Arbeit bedarf der Finanzierung und weiterer formalrechtlicher Regelungen und damit eines Rechts- und Unterhaltsträgers. Dieser wird für die Adressaten der Erwachsenenbildung häufig kaum sichtbar. Er ist aber seinerseits der Adressat des Gesetzgebers und der Administration, die mit den Ausführungsbestimmungen befaßt ist; denn allein der Träger ist rechtsrelevant. Er fungiert formal als Entscheidungsinstanz, nicht zuletzt dann, wenn es um die Verwendung öffentlicher Mittel geht. Die institutionelle Staffelung beeinträchtigt die gewünschte Transparenz und damit auch die vielberufene Bedarfsgerechtigkeit und Teilnehmerorientierung. Dazu trägt bei, daß das Verhältnis der Einrichtungen zu ihren Trägern unterschiedlich ist. Das aber wirkt auf das zurück, was die Adressaten von Erwachsenenbildung bemerken: die Veranstaltungen.

Wenn die Träger ihre Kompetenz auf unterschiedliche Weise ausüben, so lassen sich dafür mehrere Gründe nennen. Die jeweilige Eigenart kann sich schon mit der Entstehungsgeschichte der Institution herausgebildet haben; sie kann durch die spezifischen Aufgaben bedingt sein; sie kann aber auch durch bestimmte personelle Konstellationen erklärt werden. Die Unterschiede verweisen

darauf, daß es sowohl formal als auch praktisch verschiedene Typen von Trägern gibt und daß dies auch in den Kommunikationsformen mit den Einrichtungen zum Ausdruck kommt. Diese Kommunikationsformen können die Planungsprozesse und die Angebotsstruktur einer Einrichtung in stärkerem Maße bestimmen, als dies für den Interessenten am Angebot erkennbar wird.

Betrachten wir das Verhältnis von Einrichtungen und Trägern unter *historischem Aspekt*, so wird deutlich, daß sich die hier am Anfang zitierte Entwicklung der Erwachsenenbildung von einer privaten zu einer öffentlichen Angelegenheit in einem langwierigen Prozeß vollzogen hat. Er wird an den sich wandelnden Institutionalformen erkennbar. Daher ist es bedauerlich, daß die Historiographie der Erwachsenenbildung weitgehend an der Ideengeschichte orientiert war (vgl. DRÄGER 1984). Zu der Geringschätzung der Institutionsgeschichte mag die Zersplitterung der diversen Ansätze beigetragen haben.

Immerhin lassen sich bei einer strukturellen Betrachtung zwei Entwicklungslinien beobachten:

Zum einen ist die Entstehung organisierter Erwachsenenbildung aus persönlichen Initiativen zu nennen. Derartige Vorstöße haben zu Lesevereinen oder Vortragsgesellschaften geführt, die dann auch über die eigene Gruppe hinaus geöffnet wurden. Nahmen solche Aktivitäten umfangreichere Formen an, bedurften sie eines organisatorischen Rahmens. Insbesondere wenn die Impulse über den überschaubaren Bereich hinausgehen sollten und überörtliche Kontakte hergestellt wurden, erschien ein Mindestmaß an Formalisierung in privatrechtlicher Fassung erforderlich. Damit setzte sich die Vereinsstruktur als Institutionalform der Erwachsenenbildung durch.

Im Laufe der Zeit wurde erkennbar, daß es vereinsmäßig strukturierten Trägern schwerfallen mußte, die finanziellen Lasten von Bildungsveranstaltungen auf sich zu nehmen, wenn man nicht dem Unterhaltungssog unterliegen wollte und nicht auf Mäzene zurückgreifen konnte. In dieser Situation brachte es einen neuen Entwicklungsschub, daß mit der Konstituierung der Republik 1918 ein Bewußtsein von öffentlichen Aufgaben zumindest sporadisch dem Ausbau der Erwachsenenbildung zugute kam. So liefen mancherlei individuelle, liberale Aktivitäten in den neu gegründeten Volkshochschulen zusammen, die durch Erklärungen des preußischen Kultusministeriums und der Reichsschulkonferenz gestützt und von den Kommunen finanziell gefördert wurden. Wenn die Kommunen vielfach zum Unterhaltgaranten der Erwachsenenbildung in der Form der Volkshochschule wurden, so stellte sich damit auch die Frage nach der Trägerschaft. Sie wurde jedoch nicht generell gelöst. Dafür blieb Erwachsenenbildung praktisch noch zu sehr Begleiterscheinung des öffentlichen Lebens. Und diejenigen, die sich für sie engagierten, sahen in staatlichen Instanzen zwar den Ausfallbürgen, aber nicht den Träger.

Praktisch kam es zu mancherlei Kompromißlösungen. So wurde beispielsweise in größeren Städten die Leiterfrage durch Freistellung oder Personalunion gelöst. Der formale Unterschied, daß ein Teil der neuen Volkshochschulen vereinsrechtlich getragen wurde, ein anderer Teil von Kommunen, hatte keine einschlä-

gigen Konsequenzen für die Arbeit selbst. Die Angebotsstruktur blieb weiterhin stark von Personen geprägt, die sich für die Erwachsenenbildung, gleich in welcher Institutionform, engagierten.

Die Interaktionen zwischen Träger und Einrichtungen blieben auf das Notwendigste beschränkt. Und wenn man die geringen Finanzierungssummen bedenkt, um die es dabei ging, so ist dies nicht verwunderlich. Ein neuer Aspekt ist aber zu beachten. Indem die Erwachsenenbildung in Form der Volkshochschule dem kommunalen Leben näher rückte, wurde der Zusammenhang mit der gesellschaftlich-politischen Entwicklung enger. Die institutionellen Strukturen gerieten in den Sog gesellschaftlicher Trends. So überstand nur ein Teil der Volkshochschulen die Inflationskrise. Während der zweiten Hälfte der Weimarer Republik behinderten die politischen Polarisierungstendenzen die Entfaltung der Volkshochschulen. Sie bewährten sich zwar vielfach als Nothelfer in der Zeit der Arbeitslosigkeit, institutionell stabilisieren konnten sie sich jedoch nicht. Es wurde immer deutlicher, daß das, was hier als prototypisch beschrieben wurde, sich nicht generell als selbstverständlich durchsetzen konnte. Von den exemplarischen Beispielen einiger Großstädte ging keine Wirkung aus. So glitten Volkshochschulen in die Bedeutungslosigkeit zurück, als die nationalsozialistischen Machthaber ihre Propaganda-Instrumente ungehindert ausbauen konnten. Die Volkshochschulen begannen daher nach 1945, institutionell gesehen, ähnlich wie am Anfang der Weimarer Republik.

Neben den individuellen, meist liberalen Initiativen gab es – ebenfalls schon seit dem vergangenen Jahrhundert – eine Ausprägungsform von Erwachsenenbildung, die von gruppenspezifischen Interessen bestimmt war, in denen Kollektive Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten, gegebenenfalls auch existentielle Hilfen suchten und fanden. Auch hier standen am Anfang meist individuelle Aktivitäten, Unternehmungen kleiner Gruppen. Sie verblieben aber nicht im gesellschaftlichen Freiraum, sondern suchten eine Anlehnung an bestehende gesellschaftliche Kräftegruppen, die sowohl im Hinblick auf gesellschaftliche Ziele und Machtkonstellationen als auch unter formalrechtlichem Aspekt einen Rückhalt boten. Dies gilt zum einen für die Kirchen und zum anderen für die aufkommende Arbeiterbewegung. Beide haben sehr bald selbst Initiativen ergriffen und auch dort für Erwachsenenbildung zu sorgen versucht, wo sie nicht von selbst entstand oder wo man es für angebracht hielt, nahestehende Institutionen in Obhut zu nehmen. Diese Entwicklung bedeutete ideengeschichtlich, daß Erwachsenenbildung zum einen in den Kampf gegen die Säkularisierungstendenzen geriet, zum anderen als Mittel zur Veränderung des kollektiven sozialen Status verstanden wurde. Zugleich entwickelten sich, institutionell gesehen, verschiedene Strukturformen. Wenn dies bisher nicht sonderlich aufgefallen ist, so deshalb, weil formal meist die Vereinsform gewählt wurde. Außerdem traten die gruppenspezifischen Bildungsaktivitäten nach außen weniger in Erscheinung, da sie auf diejenigen konzentriert waren, die als Mitglieder der großen gesellschaftlichen Institutionen über eine Bildungseinrichtung angesprochen wurden. Dementsprechend sind Spannungen zwischen Trägern und Einrichtungen selten of-

fensichtlich geworden, aber immer vorhanden gewesen. Sie rührten meist daher, daß von der Bildungseinrichtung Kritik am Gesamtverband ausging, welche die Gesamtverbände einzudämmen versuchten. Diese Tendenz hat dazu geführt, daß von der verbandlich orientierten Erwachsenenbildung in historischen Darstellungen relativ wenig die Rede ist und daß oftmals die erwachsenenpädagogische Entfaltung der Einrichtungen vom Träger interessensspezifisch blockiert wurde. Das heißt, der Eigenwert der Bildung wurde zugunsten verbandlicher Interessen zurückgedrängt.

Der Hinweis auf die verbandlich gestützte und unterhaltene Erwachsenenbildung bringt in Erinnerung, daß die gegenwärtige pluralistische Struktur der Erwachsenenbildung ihre Geschichte hat. Dies wird selten bewußt, weil es bei der Entstehung und Entfaltung der verbandlichen Erwachsenenbildung noch nicht um die Frage der Verteilung öffentlicher Mittel ging. Das, was heute vielfach als der Wildwuchs der Erwachsenenbildung bezeichnet wird, hat historische Wurzeln. Zudem läßt der historische Rückblick erkennen, warum die Eigenständigkeitstheoreme, die für die Erwachsenenbildung vor allem in den 20er Jahren entwickelt wurden, keine Entsprechung in der institutionellen Realität der Erwachsenenbildung fanden. Dieser Mangel ist nicht allein in der Angst der liberalen Theoretiker vor der Institutionalisierung begründet, sondern auch in der von gesellschafts- und verbandspolitischen Eingrenzungen bestimmten pluralistischen Struktur der Erwachsenenbildung.

Es konnte nicht ausbleiben, daß der Einfluß der Träger auf die Veranstaltungen bei einer verbandlich orientierten Erwachsenenbildung beträchtlich war und daß die Bildungseinrichtungen mehr als Organisationsinstanz und nicht als Planungsinstanz fungierten. Hingegen war der Wille des Trägers bei kommunalen Einrichtungen nicht so eindeutig. Die Funktion des Trägers wurde hier weniger in der Planung als vielmehr in der Absicherung gesehen.

Seit den 70er Jahren hat in Verbindung mit den Ordnungsbemühungen der öffentlichen Hand die Bedeutung der Träger gegenüber den Einrichtungen zugenommen. Um so problematischer ist es, daß bei den in letzter Zeit getroffenen Maßnahmen, die zur Ordnung des Weiterbildungsbereichs beitragen sollen, unbesehen unterstellt wird, das Verhältnis von Trägern und Einrichtung sei allenthalben eindeutig und gleich. Da dies aber nicht der Fall ist, erscheinen die ordnungspolitischen Maßnahmen dem kritischen Kenner der Erwachsenenbildung merkwürdig schemenhaft und unrealistisch. Da nicht hinreichend beachtet wird, daß der Stellenwert der Träger sehr unterschiedlich sein kann, ist es außerordentlich erschwerend, den spätestens seit Erscheinen des Strukturplans des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES (vgl. 1970) proklamierten und nicht widerrufenen Grundsatz zu realisieren, Weiterbildung als gleichwertigen Bestandteil des Gesamtbildungssystems zu behandeln. Es ist daher nicht nur von formalem Interesse, wenn die Diskussion über die institutionelle Struktur sich intensiver und differenzierter mit der Stellung der Träger befaßt. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die formalen Regelungen und die faktischen Verfahrensweisen nicht immer identisch sind und daß dies Rückwirkungen auf die Angebotsstruktur hat. So ist

es beispielsweise möglich, daß der Träger eine Rechtsfigur ist, die nur geschaffen wurde, um rechtlichen Notwendigkeiten zu entsprechen. Faktisch aber wird alles, was über die formale Absicherung und Vertretung nach außen hinausgeht, von der Einrichtung selbst geleistet. Ebenso ist es möglich, daß von der nur formal erscheinenden Rechtsfigur Einflüsse ausgehen, die die Einrichtung und ihre Vertreter zu ausführenden Organen machen, der Schein des Formalen nur gewahrt wird, um die Tatsache des Gebundenseins nach außen nicht so deutlich in Erscheinung treten zu lassen. Mit diesen beiden Möglichkeiten sind die extremen Positionen bezeichnet, die der Träger gegenüber der Einrichtung einnehmen kann.

Es ist aber auch heute etwa bei Internatseinrichtungen möglich, daß sich die Einrichtung den Träger selbst geschaffen hat, und zwar zuerst aus formalen Gründen. Im Laufe der Zeit ist es aber meist zu einer personellen Verflechtung mit dem Verbandspluralismus gekommen. Ein Problem eigener Art entsteht vielfach noch dadurch, daß auch Vertreter aus dem administrativen Bereich in die Trägergremien geholt werden und damit Rollenkonflikte besonderer Art entstehen können.

Für die Einschätzung der institutionellen Struktur ist es des weiteren wichtig, ob es sich gleichsam um originäre Träger handelt oder um ausgelagerte Stellvertreter von Verbänden und Institutionen, die noch andere Aufgaben erfüllen. Im zweiten Fall stellt sich die Frage, welche Hauptfunktionen die auslagernden Instanzen haben. Dieser Aspekt ist vor allem in Rücksicht darauf aufgegriffen worden, daß bei der Vielzahl unterschiedlicher Träger für die Administration das Problem auftritt, mit wem sie bildungspolitisch verhandeln sollen. Man hat zu einer Hilfskonstruktion gegriffen, die zum einen den gesellschaftspolitischen Machtverhältnissen entspricht und zum anderen dem Umstand, daß Trägertypen an dem Kriterium ihrer Funktionen, die unabhängig von der Erwachsenenbildung sind, gebildet werden können. Es werden dementsprechend für die bundesweite Weiterbildungsstatistik „Trägergruppen“ nominiert. Auch sind meist nach diesem Prinzip Beratungsgremien wie Landes-Kuratorien zusammengesetzt. In ihnen erscheinen die Vertreter der katholischen und evangelischen Trägergruppen, der Gewerkschaften, der Wirtschaft und des Landvolks zugleich als die Vertreter der für die Erwachsenenbildung als relevant angesehenen gesellschaftlichen Gruppen. Dabei bleibt unbeachtet, daß sich hinter der Konstruktion der Trägergruppen sehr verschiedene Strukturen verbergen. Im kirchlichen Bereich können die Funktionen der Trägergruppen von Dachverbänden wahrgenommen werden. Bei den Gewerkschaften ist die Vertretung hingegen ähnlich wie auf der Arbeitgeberseite über die Verbandszentrale personell geregelt. Soweit es Dachverbände gibt, also vor allem im Bereich der konfessionellen Erwachsenenbildung, sind in ihnen Mitglieder sehr unterschiedlicher Art zusammengeschlossen. Es sind Institutionen, die unter inhaltlichem, funktionalem, regionalem oder trägerorganisatorischem Aspekt gegründet wurden. Dabei kann jeweils das Verhältnis von Träger und Einrichtung unterschiedlich gelagert sein, ohne daß dies nach außen in Erscheinung tritt. Daher bleibt den Gesprächspart-

nern in Kooperationsgremien häufig unklar, welches Gewicht das hat, was der andere sagt. Wenn immer wieder eine Diskrepanz zu beobachten ist zwischen dem demonstrativen Plädoyer für Kooperation in der Erwachsenenbildung und der faktisch seltenen Realisierung, dann dürfte ein struktureller Grund darin zu sehen sein, daß die interne Funktion der externen Repräsentanten und damit der Stellenwert ihrer Aussagen unklar ist.

Geht man, wie es DERBOLAV (vgl. 1975) angeregt hat, davon aus, daß Bildungspolitik sich strukturell in den Dimensionen des Administrativ-Rechtlichen, des Lernorganisatorischen und des Lernprozeßbezogenen vollzieht, so zeigt sich für den Fall der Erwachsenenbildung ein auffälliges Phänomen. Nach allem, was über die Tradition der Erwachsenenbildung bekannt ist, könnte man vermuten, daß die administrativ-rechtlichen Strukturen relativ wenig auf die lernorganisatorischen und lernprozeßbezogenen Strukturen durchschlagen. Bei genauem Hinsehen zeigt sich aber, daß mit den Initiativen auf der Ebene der rechtlichen Ordnung auch die lernorganisatorische Ebene beeinflußt wird. Dies geht zum einen darauf zurück, daß rechtliche Bestimmungen zu einem großen Teil als förderungspolitische wirksam werden sollen. Zum anderen wirkt sich aus, daß die Ordnungsbestimmungen die Stellung der Träger gegenüber den Einrichtungen stärken. Damit wirkt der Einfluß auf die Lernorganisation auch auf die Lernprozesse selbst, das heißt auf die Veranstaltungen und die Angebotsstruktur. Dies ist insofern problematisch, als Träger im Unterschied zu Einrichtungen nicht lernprozeßbezogen, sondern von ihrem Interesse her denken. Bedarfsgerechtigkeit und Bedürfnisweckung der Angebotsplanung werden damit in Frage gestellt, denn sie sind nur situationsnah und adressatennah zu realisieren, wenn die Angebotsplanung auf der Prozeßebene erfolgt und auf die Ebene der Lernorganisation zurückwirkt. Dem steht die zwar bildungspolitisch abgesicherte, aber den Informationsquellen ferne, von ihrer örtlichen Erfahrung abgehobene, von der rechtlich-administrativen Ebene gesteuerte Organisationsstruktur entgegen, die den Maßstab der öffentlichen Verantwortung desavouiert, weil sie keine prozeßnahen Kontrollen ermöglicht.

Es mag verwunderlich erscheinen, daß bei der Ausfaltung der institutionellen Struktur gegenwärtiger Erwachsenenbildung von dem Institutionalbereich noch nicht die Rede war, in dem sich der mit Abstand größte Teil der durch die Ländergesetze geförderten Erwachsenenbildung vollzieht und der der öffentlichen Kontrolle im Sinne der parlamentarischen Kontrolle unterliegt. Indessen gehört es zu den Eigenheiten der institutionellen Struktur und zu den Schwierigkeiten, den Bereich der Erwachsenenbildung zu einem gleichberechtigten Teil des Bildungswesens zu entwickeln, weil ihr wichtigster Institutionalbereich sich nicht so recht in das pluralistisch orientierte institutionelle Grundmuster einfügen läßt, da er den Pluralismus in sich selbst verwirklicht. Das bedeutet zugleich auch, daß der Einfluß des Bereichs, der auf der Lernprozeßebene als prototypisch gelten kann, auf der verbandspolitisch geprägten Ebene minimal ist. Hinzu kommt: Seitdem über Erwachsenenbildung nicht mehr auf der Ebene des realen Tuns, sondern der formalen Struktur, der Trägerebene, verhandelt wird, befinden sich die

Volkshochschulen in einem Dilemma, weil sie, strenggenommen, auf der Trägerebene nicht einheitlich repräsentiert sind. Zur etwas größeren Hälfte werden sie zwar von einer Gebietskörperschaft oder von Zweckverbänden getragen, zu einem nicht geringen Teil aber auch von Vereinen. Die Mehrheit dieser Vereine ist allerdings so strukturiert, daß faktisch auch bei ihnen von einer indirekten Trägerschaft durch die Gebietskörperschaft gesprochen werden kann. Der einst typische Honoratiorenverein ist angesichts des Bedeutungszuwachses und der Ausweitung des Angebots und des Ausgabenvolumens selten geworden. Meist sind Gemeinden und Kreise in den Entscheidungs- und Beratungsgremien durch die Vereinssatzung maßgebend vertreten. Bei einer formalen Betrachtung ist aber die Einheitlichkeit nicht gegeben.

Ein weiteres Problem steckt darin, daß für den Träger der Volkshochschule dies nur eine Aufgabe neben vielen anderen vital wichtigeren ist. Das hat auf der Ebene der Einrichtungen den Vorteil größerer Freiheit und zugleich der Konzentration auf die Erwachsenenbildung als einer genuin öffentlichen Aufgabe mit sich gebracht, die unabhängig von Funktionen des Profits, der politischen Richtung und des Verhältnisses zur Transzendenz realisiert werden kann (vgl. BECKER 1975, S.398). Von daher leitet die Volkshochschule ihre besondere, von anderen sich abhebende Stellung ab, und von daher ist ihre Angebotsstruktur inhaltlich und hinsichtlich der Veranstaltungsformen am breitesten ausgelegt. Das bedeutet aber zugleich, daß ihre Träger wenig über den örtlichen Rahmen hinausgehende Initiativen für ihre Einrichtungen entwickeln. Zudem sind die Interaktionsstrukturen zwischen den Volkshochschulen und ihren Trägern keineswegs einheitlich. Dabei können die Unterschiede nicht ohne weiteres auf den Typ des Trägers, Kommune oder Verein, festgelegt werden. Dies gilt auch für den Problemkreis, der am häufigsten diskutiert wird und bei dem man erwartet, daß die Unterschiede eindeutig sind, das Ausmaß des Einflusses nämlich, den der Träger auf die Angebotsstruktur der Einrichtung nimmt.

Die damit verbundene Problematik, heute meist unter dem Begriff der relativen Autonomie gefaßt, trifft keineswegs nur auf die Volkshochschulen zu. Wenn die Frage der relativen Autonomie insbesondere im Falle der Volkshochschulen diskutiert wird, so nur deshalb, weil an ihr öffentlich wird, was allenthalben ein Problem ist. Diese Öffentlichkeit sollte als Vorteil gesehen und nicht zum Anlaß genommen werden, die Gefahren einer „Verstaatlichung“ heraufzubeschwören. Das Spezifische der Volkshochschule besteht darin, daß sie es bei ihrem formalen Rechtsträger oder ihrem indirekten Unterhaltsträger mit einer demokratisch legitimierten Instanz zu tun hat, deren Handeln der Veröffentlichung ausgesetzt ist. Damit steht auch die Angebotsstruktur der Volkshochschule prinzipiell in der öffentlichen Diskussion. Daß damit auch Nachteile verbunden sein können, wird niemand bestreiten. Es hat aber den Vorteil, daß Einflüsse transparent werden können. Hinzu kommt, daß der Träger der Volkshochschule sowohl durch die politische Vertretung als auch durch die Verwaltung einer Gebietskörperschaft in Erscheinung treten kann. Diese doppelte Möglichkeit trägt mit dazu bei, daß die Interaktionsstrukturen zwischen der Volkshochschule und

ihren Trägern nicht einheitlich und die Unterschiede nicht allein an den unterschiedlichen Typus des Trägers gebunden sind.

Für die Regelung des Verhältnisses von Einrichtung und Träger sind – in Auswirkung des nordrhein-westfälischen Weiterbildungs-Gesetzes – mit den Formulierungen für eine Mustersatzung Hinweise gegeben worden, die als exemplarisch gelten können. Es heißt in einem Runderlaß des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen vom 30. 6.1976:

„§ 1

(1) Der Träger legt nach Anhörung seiner Weiterbildungseinrichtung die Grundsätze für die Arbeit der Weiterbildungseinrichtung fest. Im Rahmen dieser Grundsätze hat die Weiterbildungseinrichtung das Recht auf selbständige Lehrplangestaltung.

(2) Alle wichtigen Entscheidungen des Trägers, die die Weiterbildungseinrichtung betreffen, erfolgen nach Anhörung des Leiters der Weiterbildungseinrichtung.

(3) Der Leiter der Weiterbildungseinrichtung ist dem Träger für die Arbeit der Weiterbildungseinrichtung verantwortlich.“

In diesem Vorschlag sind Kompetenzstrukturen und Interaktionsstrukturen zusammengefaßt. Im Einzelfall mag strittig sein, was grundsätzlich ist und was beiläufig. Auf's Ganze gesehen aber liegt ein brauchbares Verfahrensmodell vor. Wer über den Einfluß des Trägers besonders besorgt ist, mag Bedenken haben, weil die letztentscheidende Funktion des Trägers deutlich hervortritt. Damit ist aber nur festgeschrieben, was längst üblich ist und strukturell auch nicht anders sein kann. Praktisch hängt der Einfluß des Trägers indes von der Zeit ab, die seine Vertreter für die Einrichtung aufbringen. Dies gilt für alle Bereiche der Erwachsenenbildung. In besonderer Weise vor der Verstaatlichung der Volkshochschulen zu warnen ist eine partikularistische Zweckparole und wirft die Frage auf, wer der Staat in einer Gesellschaft ist, die sich als eine demokratische versteht.

Die tatsächlichen Probleme, die die Ordnungsbemühungen im Bereich der Erwachsenenbildung mit sich gebracht haben und die der kritischen Diskussion bedürfen, sind zwar durchaus struktureller Art, aber sie lassen sich nicht am Begriff der relativen Autonomie festmachen. Sie liegen eher in dem Festschreiben gegebener, geschichtlich gewachsener, verbandspluralistisch verfestigter Strukturen. Es wird angesichts der politischen Machtverhältnisse nicht gefragt, inwieweit die Strukturen unter den heutigen und künftigen Lebensverhältnissen für die Erwachsenenbildung aufgabengerecht sind. Es wird vielmehr unterstellt, daß diese Strukturen am besten den Ordnungsmaßstäben der Förderung und der Transparenz entsprechen. Gegenüber einer solchen Interpretation der öffentlichen Verantwortung stellt sich die Frage, ob die geschaffenen gesetzlichen Regelungen die geeigneten Verfahrensrahmen und Instrumente für die Motivation und die Transparenz sind und welche Nebenwirkungen beachtet werden müssen, damit nicht aus einer situationsgerecht gemeinten Ordnung situationsferne Verordnungen werden, die Innovation und Initiative eher behindern.

4 Bedenken und Perspektiven

Es ist hier nicht der Ort, einzelne Regelungen und Erlasse zu überprüfen. Es kann nur auf Strukturprobleme mit Relevanz für das Erwachsenenbildungsangebot eingegangen werden. Dabei stellt sich als das entscheidende Problem heraus, daß der Adressat der Ordnungsbestimmungen aus formalrechtlichen Gründen nicht die Einrichtung ist, die die laufende Arbeit leistet, sondern der Träger. Damit wird die Rolle des Trägers aufgewertet. Dies ist unvermeidlich, weil die öffentliche Verantwortung aus der Sicht der Gesetzgebung nur auf rechtsverbindliche Instanzen bezogen werden kann und weil es um die Verwendung öffentlicher Mittel geht. Dies ist die Konsequenz aus der Gleichberechtigung der Erwachsenenbildung im Gesamtbildungssystem. Es hat also wenig Sinn, Klagelieder anzustimmen. Kritisch zu fragen ist, welche Folgen die Verfestigung der Position der Träger für die Zielsetzungen hat, die mit bedarfsgerechtem und bedürfnisweckendem Angebot am treffendsten umschrieben sind.

Wenn dort eine Kontrolle gegeben wäre, wo das zu Kontrollierende noch überschaubar ist, so käme dies den Prinzipien der Bedarfsgerechtigkeit und der Bedürfnisweckung entgegen. Denn was zu tun notwendig ist, ist am ehesten vor Ort erfahrbar. Einer solchen Einsicht steht entgegen, daß die Formalisierung und die Aufwertung der Träger die Tendenz mit sich bringen, Entscheidungen über die Angebotsstruktur entfernt von der Alltagserfahrung zu treffen. Dieser Verlust an Situationsnähe ist nicht durch die außerordentlich verzweigte Organisationsstruktur der Erwachsenenbildung auszugleichen. Mit dieser soll auf die differenzierten Erwartungen an die Erwachsenenbildung Rücksicht genommen werden. Indessen erscheint es aufgrund empirischer Untersuchungen zweifelhaft (vgl. SCHULENBERG u.a. 1979, STRZELEWICZ u.a. 1966), ob die institutionelle Aufgliederung der Trägerstruktur den differenzierten Erwartungen potentieller Teilnehmer entspricht. Diese sind weniger auf den Zusammenhang von Mitgliedschaften und Bildungsbeteiligungen gerichtet als vielmehr darauf, was inhaltlich mit welchen Anforderungen an die Teilnehmer angeboten wird. Man kann, die oben zitierte Gliederung Derbolavs aufgreifend, sagen: Die Erwartungen potentieller Teilnehmer an Erwachsenenbildungsveranstaltungen sind primär nicht auf die rechtlich-organisatorische Ebene gerichtet, sondern auf die lernpsychologische. Von der lernpsychologischen Ebene sind sie unmittelbar betroffen, und was auf dieser zu erwarten ist, sollten die Anbieter von Erwachsenenbildung deutlich machen. Dabei kann die Eigenart der Erwachsenenbildung auf lernorganisatorischer Ebene zur Geltung kommen.

In Rücksicht darauf, daß Erwachsene sich auf unterschiedliche Weise bei der Nutzung von Weiterbildungsangeboten beteiligen wollen, hat die Erwachsenenbildung zur Differenzierung des Angebots verschiedene Veranstaltungsformen entwickelt. Sie sind ein Unterscheidungs- und Zuordnungsmerkmal, mit dem vorweg geklärt werden kann, welche Erwartungen an die Teilnehmer hinsichtlich ihrer Mitarbeit gerichtet werden. Eine solche unter erwachsenenpädagogi-

schem Aspekt vorgenommene Gliederung der Angebotsstruktur stellt sich aber terminologisch nicht einheitlich dar. Dies erscheint insofern bemerkenswert, als die Kooperation zu den erklärten Zielen der Ordnungsbemühungen gehört. Meist wird sie auch mit dem Hinweis verbunden, Doppelangebote auszuschließen. Eine solche Mahnung ist aber problematischer, als ihre Plausibilität vermuten läßt. Für das, was doppelt ist, bietet nämlich in der Erwachsenenbildung das Inhaltliche kein ausschlaggebendes Kriterium. Entscheidend ist vielmehr, wie bestimmte Inhalte behandelt oder erarbeitet werden und welche Zielgruppen damit erreicht werden.

Mit derartigen Bedenken ist die Problematik der Kooperationsaufforderung nicht erschöpft. Sie als Kooperationsgebot institutionell wirksam zu machen, ist von den Trägern aufgrund der daraus folgenden Koordinationsnotwendigkeiten abgewehrt worden. Um so mehr wird von den Vorteilen der freiwilligen Kooperation gesprochen. Im Vergleich zu dem rhetorischen Aufwand geschieht sie aber relativ wenig. Da Kooperationsfragen auf eine politische Ebene gehoben worden sind, können sie nicht mehr pädagogisch beantwortet werden. Wenn über sie im Zusammenhang mit der Ordnungsdiskussion im Bereich der Erwachsenenbildung gesprochen wird, dann wird an multilateral zusammengesetzte Gremien gedacht, denen eine beratende Funktion gegenüber Politik und Verwaltung zugesprochen wird. Kooperation wird so als eine Möglichkeit angesehen, dem Auftrag öffentlicher Verantwortung gerecht zu werden, ohne staatliche Instanzen direkt einschalten zu müssen. Demgegenüber erscheinen Zweifel angebracht, ob die verbandspolitische Selbststeuerung entsprechende Angebote gewährleistet, wenn sie sich den Bürgern, deren Weiterbildungsinteresse aus individuell-situativen Motiven entstanden ist oder aber deren Weiterbildungsinteresse erst geweckt werden soll, unter dem Motto einer pluralistischen Legitimation darstellt. Daher ist in einigen Ländergesetzen (so in Nordrhein-Westfalen) Erwachsenenbildung als eine Pflichtaufgabe der Gebietskörperschaften deklariert. Erwachsenenbildung wird hier in Rücksicht auf ihre öffentliche Bedeutung zum Bestandteil der sozialen Vorsorge, die die öffentliche Hand zu leisten hat, ohne daß damit den Aktivitäten einer verbandlich getragenen Erwachsenenbildung Grenzen gesetzt werden, denn sie erfahren auch bei Anerkennung der Pflichtaufgabe der Gebietskörperschaften eine gleichwertige Förderung.

Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung werden oft im Hinblick auf überregionale Probleme und Ordnungsmöglichkeiten diskutiert. Aus der Sicht der Adressaten und am Maßstab der Versorgung ist aber die Organisation des Weiterbildungsangebots „vor Ort“ im Umkreis des für den einzelnen Erreichbaren entscheidend. Nicht zufällig ist neben dem Begriff „bedarfsdeckend“ auch der Begriff „flächendeckend“ eingeführt worden, obwohl dieses Organisationsprinzip kaum lösbare Aufgaben stellt. Die Befriedigung eines Weiterbildungsbedürfnisses ist um so schwieriger, je spezieller dieses Bedürfnis ausgeprägt ist. Zumindest stellen sich besondere Probleme der regionalen Verzweigung. Wenn man aber der Auffassung ist, daß Erwachsenenbildung nicht wie die Schule einheitlich durchorganisiert werden kann, dann muß es Modelle geben, wie die institu-

tionelle Struktur örtlich oder in einer begrenzten Region wie der eines Kreises aussehen kann.

Soweit erkennbar, gibt es nur einen Versuch, diese Problematik konzeptionell anzugehen. Er ist von BOCKLET (vgl. 1975) in einem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat zum Thema „Weiterbildung und öffentliche Verantwortung“ unternommen worden. Hier wird in sehr subtiler Weise deutlich gemacht, daß über die verbandspolitische Steuerung allein die Grundrechtsverbürgung der Weiterbildung nicht gewährleistet ist. Ebenso läßt das Gutachten erkennen, daß eine solche Garantie allein durch die öffentlichen Träger gegenwärtig auf vielseitige politische Widerstände stoßen würde. Auf diesem Hintergrund werden für die Strukturierung auf lokal regionaler Ebene zwei Möglichkeiten der institutionalisierten Interaktions-, Kooperations- und Koordinationsformen vorgeschlagen, die unter rechtlicher Perspektive als Anstaltsprinzip oder als Körperschaftsprinzip erscheinen. Das Für und Wider beider Möglichkeiten kann hier nicht im einzelnen vorgestellt werden. Beide Möglichkeiten würden eine Chance bieten, Weiterbildungsentwicklungsplanung, die inzwischen weithin als unumgänglich angesehen wird, da anzusiedeln, wo das Geplante realisiert und in seiner Wirkung beobachtet werden kann.

Die Kulturhoheit der Länder gilt auch für die Erwachsenenbildung. Indessen ist ihr Feld so weit verzweigt, daß Kompetenzbereiche des Bundes beispielsweise für die berufliche Weiterbildung einbezogen sind. Außerdem greift die soziale Gesetzgebung vielfältig in den Weiterbildungsbereich hinein. Dies alles läßt die Frage aufkommen, ob nicht ein Bundesrahmengesetz für die Erwachsenenbildung zur Transparenz beitragen, Grenzbereiche klären und Gegenläufiges verhindern kann. Grundsätzliche Erwägungen sprechen zweifellos für ein solches Rahmengesetz. Gegenwärtige Erfahrungen lassen vermuten, daß die partiellen Interessen auch bei einem Rahmengesetz so stark durchschlagen, daß es seine Funktion nicht erfüllen kann.

Eine institutionelle Strukturierung durch eine Rahmengesetzgebung erscheint nur für einen Bereich angebracht und sinnvoll wirksam, der in sich ausgeprägt, selbstverständlich und selbstbewußt genug ist, um Ordnungsprinzipien durchzusetzen, die aus dem eigenen Reflexions- und Erfahrungsbereich entwickelt sind. Dies aber trifft auf den Bereich der Erwachsenenbildung nicht zu. Es muß mit Fremdbestimmung gerechnet werden, die für die Entfaltung eher hinderlich wäre. Als Beispiel für die Schwierigkeiten sei nur auf die geringe Zahl der hauptberuflichen Mitarbeiter verwiesen. Da sie zudem sehr unterschiedliche Zugänge zu ihrer beruflichen Position gefunden haben und ihre beruflichen Möglichkeiten wiederum von sehr unterschiedlichen Trägern abhängig sind, hat sich ein Professionalisierungstrend noch nicht durchsetzen können. Damit ist die Profilierung eines Bereiches erschwert, der schon von seinen unterschiedlichen Funktionen her für die verschiedensten Einwirkungen offen ist, die längst nicht immer mit den potentiellen Interessen der Adressaten korrespondieren.

Erwachsenenbildung befindet sich in der fatalen Situation, daß sie mit ihrem Bedeutungszuwachs nicht ohne weiteres auch an Eigenstärke gewinnt, sondern

daß sie gerade mit diesem Bedeutungszuwachs Fremdinteressen anzieht. Die im letzten Jahrzehnt verstärkte Institutionalisierung hat weniger Innovationskraft als vielmehr ein Konsolidieren dessen, was sich schon entwickelt hat, mit sich gebracht. Die Ordnungsbemühungen unterliegen pluralistisch bestimmten Machtverhältnissen und orientieren sich an den verschiedenen Förderungsquellen. Hinzu kommen die objektiven Schwierigkeiten, daß der Planungsmaßstab der Bedarfsgerechtigkeit schwer zu operationalisieren ist, daß die Planungskriterien und Instrumente dem Quantitativen verhaftet bleiben und daß jegliche Expansion von der personalen Substanz, die eingebracht werden kann, abhängt. Auf diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit Wissenschaft und inwieweit theoretische Reflexion bessere argumentative Voraussetzungen für die Ordnungsbestimmungen im Bereich der Erwachsenenbildung schaffen können. Im Hinblick auf die gegenwärtig akzeptierten wissenschaftstheoretischen Paradigmen erscheint die Situation dafür relativ günstig. Worauf es ankäme, wäre, systemtheoretische Kategorien, interaktionistische Betrachtungsweisen und empirische Befunde so miteinander zu verbinden, daß das Strukturgefüge der Erwachsenenbildung sowohl in seiner Eigenart als auch in seinen Wechselwirkungen mit anderen gesellschaftlichen Funktionsbereichen deutlich wird. Ein solcher Ansatz bietet die Chance, den traditionellen Reflexionshorizont zu übersteigen, der sich von den Zielen der Veranstalter zu den angenommenen Motiven der Adressaten spannt und im übrigen offen ist für Einflüsse, die von der gesellschaftlichen Machtkonstellation ausgehen, um so zu einem flexiblen Profil zu gelangen, das nicht nur Intentionen und Bedingungen kasuistisch miteinander verknüpft, sondern eine institutionelle Struktur entfaltet, die von der Funktionskomplexität der Erwachsenenbildung und nicht von gesellschaftspolitisch relevanten, aber erwachsenenbildungsfremden Maßstäben bestimmt wird.

Literatur

- BECKEL, A/SENZKY, K.: Management und Recht der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung, hg. v. F.Pöggeler. Bd.2, Stuttgart 1974.
- BECKER, H.: Weiterbildung: Aufklärung – Praxis – Theorie 1956 – 1974, Stuttgart 1975.
- BERGER, P.L./LUCKMANN, TH.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt/M. 1971.
- BOCKLET, R.: Öffentliche Verantwortung und Kooperation. In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hg.): Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd.46, Stuttgart 1975, S. 109ff.
- BUCHWALD, R.: Dennoch der Mensch! Die Volkshochschule als geistige Bewegung, Jena 1925.
- DERBOLAV, J.: Pädagogik und Politik, Stuttgart 1975.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission, Stuttgart 1970.

- DRÄGER, H.: Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11, Stuttgart 1984, S. 76ff.
- ERDBERG, R. v.: Betrachtungen zur alten und neuen Richtung im freien Volksbildungswesen. In: HENNINGSSEN, J.: Die neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960, S.40ff.
- HAMACHER, P.: Entwicklungsplanung für die Weiterbildung, Braunschweig 1976.
- KEIM, H. u.a.: Strukturprobleme der Weiterbildung, Düsseldorf 1973.
- KMK: Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Erwachsenenbildung und zum Büchereiwesen. Beschluß vom 16./17.1.1964. In: Hess. Bl. f. Volksb. 2 (1964), S. 127ff.
- SCHULENBERG, W.: Soziale Lage und Weiterbildung, Braunschweig 1979.
- SENZKY, K.: Systemorientierung der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1977.
- STRZELEWICZ, W. u.a.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966.

Wiltrud Gieseke

Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität?

1 Die paradoxen Bedingungen der Qualifizierung für die Tätigkeit des Erwachsenenbildners

Die Verberuflichung in der Erwachsenenbildung, die man – sicher begründet durch daran geknüpfte Hoffnungen – Professionalisierung nennt, war ein Aktivitätsfeld bildungspolitischer Initiativen der 70er Jahre. Heute, in der zweiten Hälfte der 80er Jahre, ist die Euphorie vergangen, obwohl der objektive Bedarf nach Weiterbildung besonders in der beruflichen Bildung gestiegen ist.

Daß diese beginnende Verberuflichung in den 70er Jahren als Professionalisierungsprozeß erscheinen mußte, lag, wenn man in der Professionalisierungsliteratur diskutierte Kriterien heranzieht, darin begründet,

- daß in den 60er und 70er Jahren Bildung einen gesamtgesellschaftlich hohen Stellenwert erhielt und eine Parallelität in der Stellenwertzumessung, wie im Falle entwickelter Professionalität bei Gesundheit und Recht, durchaus angemessen erschien
- daß es sich bei der Bildungsarbeit genau wie bei anerkannten Professionen um Arbeit mit Menschen als Dienstleistung handelt. Neben wissenschaftlichen Standards sind hier in ganz anderer Art und Weise als bei anderen Berufen ethische Verantwortung und Verpflichtung gefordert.

Die Grundstruktur der Tätigkeit und ihr gesellschaftlicher Stellenwert gaben theoretisch also durchaus die Bedingungen für eine professionelle Entwicklung her. Nun fehlt aber eine von allen akzeptierte und praktizierte Bezugswissenschaft, die handlungsanleitend ist und identitätsstiftende Funktion übernimmt. Dieses wäre ein wichtiges Kernstück, um einen Beruf als Profession zu identifizieren. Zwar haben Erwachsenenpädagogen inzwischen in der Regel einen Hochschulabschluß, Erwachsenenpädagogik ist aber nicht die allen gemeinsame Bezugswissenschaft. Die Offenheit gegenüber den Studienabschlüssen als Zugangsvoraussetzung bei gleichzeitig deutlich formulierten pädagogischen Qualifikationsprofilen für diese Tätigkeit in den Verbänden macht die Ungeklärtheiten in der Professionsentwicklung der Erwachsenenbildung aus. Zwar hält man die Erwachsenenpädagogik als qualifikationsliefernde Bezugswissenschaft für die Tätigkeit für wichtig, sie hatte/ hat aber als Einstellungskriterium eher nachgeordnete Bedeutung. Pädagogische Qualifikationen hielt man zwar offiziell als unabweisbar notwendig für die Tätigkeit eines Fachbereichsleiters, sie galten aber als ergänzend nach dem Studium nachholbar. Die Verbände wollten offensichtlich diese Qualifizierung in ihrer Obhut behalten. Zugangsstudiengänge, besonders das Fernstudium, empfahl man als optimale Lösung (z.B. der Studiengang der Fernuniversität Hagen), negative Einstellungen gegenüber Diplom-

pädagogen waren weit verbreitet. Man wollte die Zugangswege offen halten, um sich eine flexible Arbeitsstruktur zu sichern, die nicht den Zwängen schulbürokratischer Arbeitsbedingungen unterlag. Begründet wurde dieses mit der besonderen Aufgabenstruktur der Erwachsenenbildung. Die Entwicklung zu einer wissenschaftlich gestützten Professionalitätsentwicklung wurde im ersten Anlauf damit verpaßt. Richtig ist sicher, daß Anfang bis Mitte der 70er Jahre für eine große Zahl offener Stellen keine adäquate Zahl von Bewerbern mit einer erwachsenpädagogischen Qualifikation zur Verfügung stand. Aber auch, wenn das der Fall gewesen wäre, hätte das nicht zu einer entsprechenden Einstellungs politik geführt. Unsere These ist, daß bis in die 70er Jahre hinein antiwissenschaftliche, besser antiuniversitäre Einstellungen der Volksbildung aus der Weimarer Republik wirksam waren. Diese hatten ihren Ursprung in der Zurückweisung der Erwachsenenbildung durch die damals sich elitär verstehenden Universitäten (vgl. Gieseke 1987). Man wollte in den Verbänden die Qualifizierung zum Erwachsenenbildner in eigener Regie behalten, legte aber gleichzeitig bei den pädagogischen Qualifikationen der Fachbereichsleiter wissenschaftliche Maßstäbe an. Die Ablehnung von Absolventen mit Hochschuldiplom ist langfristig gesehen schädlich für die Professionalität der Erwachsenenbildung. Diese ist nur aus dem Verhältnis der Universität zur Volksbildung in der Weimarer Republik zu verstehen.

Professionstheoretisch betrachtet kann es deshalb auch nicht verwundern, daß es bei den neu eingestellten Erwachsenenpädagogen keine Initiativen zur Gründung von Berufszusammenschlüssen gibt. Es fehlte und fehlt ein durch die Berufswissenschaft gestiftetes gemeinsames Berufsverständnis. Die Professionalisierung in den letzten 15 Jahren war vorrangig eine Personalentwicklung als Folge verschiedener Erwachsenenbildungsgesetze in den Ländern, die Anfang der 80er Jahre zum Stillstand kam. Eingestellt wurde entsprechend der angestrebten Organisation der Volkshochschulen nach dem Fachbereichsprinzip. Auf Hochschulebene arbeitete man zuerst in Niedersachsen und Berlin an Diplomstudiengängen im Fach Erziehungswissenschaft, wo auch das Fach Erwachsenenbildung als Schwerpunkt studiert werden konnte (AUE MAEB 1974/75). Diese Studiengänge wurden jedoch nicht in Absprache mit den Verbänden errichtet. Bei besserer Nutzung bestehender Kontakte hätten diese die Konzeption der Diplomstudiengänge so fraglos nicht hinnehmen müssen.

In der Verbandsarbeit, wo wissenschaftliche Unterstützung gesucht wurde, nahmen Wissenschaftler aus diesen Studiengängen Funktionen wahr. Ihre Studienabgänger aber hatten und haben einen schweren Weg, sich in den Praxisinstitutionen einen Platz zu verschaffen. Das zu einer Profession dazugehörige Ineinandergehen von spezieller wissenschaftlicher Qualifikation und praktischer Handlungskompetenz als einheitlich aufeinander bezogener Prozeß hätte in der Erwachsenenbildung eine Chance gehabt, sich zu konstituieren, ging aber in den implizit und unbewußt gehandhabten historisch präformierten gruppeninternen Deutungen unter. Spuren dieses Denkens finden sich heute noch in den immer wieder eingeklagten institutionellen Rücksichtnahmen, hinter

die pädagogische Ansprüche weit zurücktreten müssen. Wir haben es also mit paradoxen Bedingungen bei der Einschätzung der Erwachsenenpädagogik für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zu tun. Was bei der Einstellung wenig gilt, wird nach der Einstellung zum zentralen Inhalt. Diese Überlegungen machten es notwendig, eine Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern durchzuführen. Denn nur wenn genaueres Wissen über die praktische berufliche Einarbeitungsphase vorhanden ist, die für den größten Teil der Mitarbeiter den ersten intensiven Kontakt mit der Erwachsenenbildung darstellt, können weitere Vorstellungen zu den Bedingungen der Professionalität erwachsenenpädagogischen Handelns erarbeitet werden. Die institutionell vermittelte berufliche Sozialisation sorgt über das alltägliche Handeln dafür, daß sich bestimmte Erfahrungen und Deutungen über erwachsenenpädagogisches, fachbereichsdidaktisches Handeln durchsetzen. Unabweisbar erfolgt die professionelle Auslegung der Tätigkeit durch das Handeln in der Praxis selbst. Soll es Maßstäbe und Kriterien geben, die aus einer Bezugswissenschaft hervorgehen, die Erwachsenenbildner miteinander teilen, und das Handeln im Interesse einer relativen beruflichen Autonomie mitbestimmen, dann müssen die begleitenden Lernangebote in der Berufseinstiegsphase auf dieses Alltagswissen Rücksicht nehmen.

2 Arbeitsplatzkonzeptionen

Das Planen und Betreuen von Kursen für einen oder mehrere Fachbereiche unter mehr oder weniger ausgebauten institutionellen Bedingungen ist, auf die kürzeste Formel gebracht, der Arbeitsinhalt des hauptberuflich tätigen pädagogischen Mitarbeiters (HPM). Es ist makrodidaktisches Handeln im Unterschied zum mikrodidaktischen Handeln, was speziell unterrichtliches Planen und Durchführen meint.

Es geht darum,

- „– zu prüfen, wie das bisherige Angebot aufgenommen worden ist und wie es gewirkt hat
- zu erkunden, welchen Bedarfen und Bedürfnissen vor Ort noch nicht entsprochen ist
- Mitarbeiter dahin zu bewegen, sich auf den Planungszusammenhang der Bildungseinrichtung einzulassen
- organisatorisch zu sichern, daß das Geplante ablaufen kann und daß es abläuft.“ (Tietgens 1983, S. 94)

Tietgens interpretiert das makrodidaktische Handeln in der gegenwärtigen Situation als situatives kommunikatives Handeln, das vom HPM ein Relationsbewußtsein verlangt, um die verschiedenen Handlungsebenen zu verbinden. Da die Bezugswissenschaft bis jetzt nur zum Teil entsprechende wissenschaftliche Instrumente zur Verfügung stellt und eine ausreichende Verankerung der Disziplin auf

sich warten läßt, gibt die Praxis allein die Maßstäbe vor. Extradunktionale Qualifikationen scheinen die Berufsinhalte abzudecken.

Peters-Tatusch und auch Fülgraff (1981) haben bereits vorher in ihren Analysen der Stellenangebote aus den 70er und 80er Jahren eine Zunahme extradunktionaler Qualifikationen in der Stellenausschreibung festgestellt. So sind besonders gefragt: Organisationstalent/-geschick, Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft, Fähigkeit zur Teamarbeit, Initiative, Kreativität, Engagement etc. (Peters-Tatusch 1981, S. 109/ 110). Es handelt sich um extradunktionale Qualifikationen, die zwar für Professionen notwendig sind, aber unter qualifikatorischem Aspekt nicht als Erwachsenenbildungsspezifisch gelten können.

Extradunktionale Qualifikationen erscheinen nicht mehr als sozialisatorische Nebenprodukte, die die Umsetzung professioneller Kompetenz unterstützend begleiten, sondern werden selber zu Kompetenzen. An diesem Ergebnis wird deutlich, was es für neu eingestellte Erwachsenenpädagogen bedeuten muß, sowohl einen wesentlichen Teil der pädagogischen makrodidaktischen inhaltlichen Qualifikationen wie auch die institutsspezifischen extradunktionalen Qualifikationen parallel während des Berufseinstiegs zu erwerben. Von den neu eingestellten HPM wird erwartet, sich die institutionellen Regularien, das systematische Wissen zum Berufsfeld mit Berufsbeginn anzueignen und dabei sofort verantwortlich zu handeln, als sei bereits eine antizipatorische Sozialisation erfüllt.

Die tägliche Praxis bringt dann scheinbar den Beweis, daß pädagogisches Handeln vorrangig Kommunikation mit Menschen ist. Institutionelles, organisatorisches und kommunikatives Handeln gelten auf den ersten Blick als die entscheidenden professionellen Inhalte. Das Wissen, das diesem Handeln dient, erarbeitet man sich unvermeidlich im Tun. Die pädagogischen Ansprüche müssen gegenüber diesem täglichen Handlungsdruck zurückweichen. Sie sind aber faktisch die qualitative Grundlage kommunikativen beruflichen Handelns.

Die Einstellungspraxis zeigt, daß pädagogische Qualifikationen bei einem HPM keineswegs eine Selbstverständlichkeit sind, wie Berufsbezeichnung und Aufgabenbeschreibung dieses vermuten lassen. Gleichwohl arbeitet die Verbandsöffentlichkeit mit Qualifikationsprofilen, die beim Erwachsenenpädagogen das Handhaben pädagogischer Qualifikationen unterstellen.

So werden in den „Blättern für Berufskunde“ folgende Aufgabenfelder eines HPM genannt:

- Reflexion der Zielsetzung
- Analyse der Bedingungen
- Planung der Angebote
- Vorbereitung des Programms
- Organisation der Durchführung
- Beratung der Mitarbeiter und Teilnehmer
- Kontrolle der Wirkungen
- unmittelbare pädagogische Tätigkeit

(Blätter zur Berufskunde, 4. Aufl., 1976, S. 7/8).

Im Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung von Nordrhein-West-

falen wird das Arbeitsfeld des HPM als disponierende Tätigkeit, genauer: als pädagogische Organisation, beschrieben (1972, S. 86ff.). Im KGSt-Gutachten finden sich die differenziertesten Aufgabenkataloge unter den Überschriften: Pädagogische Planung, pädagogische Organisation, Arbeit für Lehrveranstaltungen, pädagogische Beratung, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, die die Tätigkeit eingrenzen (KGSt-Gutachten 1973, S. 29 ff.).

Bei der Beschreibung makrodidaktischer oder disponierender Funktionen zählen die Tätigkeiten, Beratungen und Betreuungen nicht zu diesem Handlungsfeld. Makrodidaktisches Planen als zweites Aufgabengebiet wird zwar der Vollständigkeit halber auch mit genannt, die pädagogische Realität nicht voll ausgebaute Volkshochschulen läßt aber kaum eine Betreuungs- und Beratungsaufgabe zu. Tietgens nennt Zahlen, die sowohl für die betreuenden Unterrichtsstunden wie auch für die zu betreuenden Kursleiter doppelt so hoch sind, wie im KGSt-Gutachten konzipiert (Tietgens 1983, S. 75/76). Schon diese wenigen Zahlen machen deutlich, daß wir von großen Diskrepanzen bei der Umsetzung der pädagogischen Aktivitäten der hauptberuflich tätigen Erwachsenenpädagogen ausgehen müssen.

3 Die Folgen der paradoxen Rolle pädagogischer Qualifikationen

Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung von arbeitsplatzbezogenen Weiterbildungsveranstaltungen für Erwachsenenpädagogen* zeigen die Wirkungen der qualifikatorischen Eingangsbedingungen von HPM: Sie erleben sich den Kursleitern gegenüber in einer ambivalenten Rolle; einerseits wollen sie eine gute kooperative Beziehung aufbauen, andererseits haben sie Kontroll- und Aufsichtsfunktionen, für die sie sich selber nicht kompetent fühlen. Die Einstellung nach „Fachqualifikation“ verschafft offensichtlich nicht die Sicherheit im Umgang mit Kollegen, die man vermutet hat. Die Sicherheit, um diese Ambivalenzen zu mildern, suchen sie in den verbandsinternen Fortbildungsveranstaltungen, wo sie in einer ganz bestimmten Art und Weise ihre Praxisprobleme angehen. Im kollegialen Abklären pädagogisch-organisatorischer Verkehrsformen und im Erarbeiten handlungswirksamer normativer Leitprämissen hofft man, schnelle Hilfen für die tägliche Praxis zu bekommen. Nicht die ursächliche Erschließung der Gründe für spezifische eigene Handlungsorientierungen oder die Absicherung oder Erweiterung professionellen Wissens setzen sich im kollegialen Lernzusammenhang durch: Das Überleben und Funktionieren im institutionellen Gefüge ist hier die Handlungsorientierung, die auch das Lerninteresse steuert. Pädagogische Begriffe, die scheinbar eine inhaltliche Abklärung erfahren haben, übernehmen in diesem kollegialen normativen Angleichungsprozeß Bindegliedfunktion.

Die Untersuchung (Gieseke 1981) zeigt, daß Erwachsenenpädagogen sehr wohl im Sinne des offiziellen Tätigkeitskatalogs ihre Arbeitsschwerpunkte definieren und sich mit ihnen auseinandersetzen, daß sich andererseits aber auch Ge-

sprächsanteile finden lassen, die sich auf das multifunktionale kommunikative Handeln bei der Programmplanung beziehen. Beide Anteile werden in der Diskussion aufeinander bezogen. Das pädagogische Wissen kann unter den permanenten Praxisanforderungen nicht mehr mit dem nötigen Interesse und der Sorgfalt unabhängig von Verwertbarkeitsbezügen angeeignet werden. Das Handeln im Praxisfeld verlangt offensichtlich, oder vor allen Dingen, Eindeutigkeit. Normative Leitprämissen bieten diesen Sicherheit gebenden Halt, so daß scheinbar auf grundlegende erwachsenenpädagogische Qualifikationen verzichtet werden kann. Diskursive inhaltliche Auseinandersetzungen müssen dagegen zurücktreten. Pädagogisches Fachwissen wird also nicht wie selbstverständlich als professionelles Handeln auf die verschiedenen Situationen angewandt, weil dieses Fachwissen nur reduziert über kollegial erarbeitete normative Leitprämissen angeeignet wird. Diese übernehmen offensichtlich für das berufliche Selbstbewußtsein die stabilisierende Funktion, die sonst dem fundierten Fachwissen zukommt.

Die ausgehandelten Leitprämissen geben aber nur vermeintlich Sicherheit. Das Erarbeitete wird benötigt für das kommunikative Handeln. Es sind schnelle Umsetzungshilfen, denen das Grundsätzliche fehlt und die deshalb auch nicht das nötige professionelle Selbstbewußtsein schaffen können, um die Position der Erwachsenenbildner, und das heißt ja letztlich auch der Erwachsenenbildung, zu stabilisieren. Die vorrangig professionelle Prägung/Habitualisierung erfolgt durch die Institution, durch die Praxis und nicht über eine eindeutige Bezugswissenschaft. Zwar zeichnet sich die Arbeit des Erwachsenenpädagogen durch einen relativ großen Gestaltungsspielraum aus, dessen Grenzen markiert sind durch den sich wiederholenden Planungszyklus, die finanziellen Ressourcen der Institution, die regionsspezifischen politisch-administrativen Eingriffe in das inhaltliche Planungshandeln. Dieser pädagogische Arbeitsspielraum muß jedoch sozusagen erarbeitet und arbeitsplatzspezifisch definiert werden. Die Erwachsenenpädagogen müssen sich einfinden in ein Berufsfeld, das in den administrativen Rahmenbedingungen vorgegeben ist, aber inhaltlich-pädagogisch im Vollzug des Einarbeitens erst selber mit entsteht.

4 Aneignungsmodi zur Erschließung von beruflichen Handlungsplänen in der Berufseinstiegsphase

In der angeführten Studie zur beruflichen Sozialisation von Erwachsenenpädagogen (Gieseke 1987) wurde die professionelle Habitualisierung durch die Praxis ohne antizipatorische Sozialisation untersucht. In der ersten Berufseinstiegsphase werden Handlungspläne entwickelt, die Ausdruck eines Versuches sind, die institutionellen Bedingungen zur Realisierung des Bildungsauftrages im zu betreuenden Fachbereich zu interpretieren und darauf bezogene Arbeitsstrategien zu entwickeln. Handlungspläne werden also verstanden als die Begründung von Zielen für die eigene Fachbereichsarbeit und deren Konkretisierung in Kurs-

angeboten, Projekten, Arbeitsvorhaben. Weiterhin umfassen alle Konzepte Entwürfe, die sich auf die Kursbetreuung konzentrieren. Mit Arbeitsstrategien sind die Einarbeitungsformen und Vorgehensweisen gemeint, die gewählt werden, um zu Handlungsplänen zu kommen und sie zu realisieren. Es sind Gestaltungs- und Aneignungsformen, die den intrapsychischen Modus zur Gewinnung und Umsetzung eben dieser Handlungspläne beschreiben. Die Handlungspläne verweisen auf das „Was“, die Arbeitsstrategien auf das „Wie“ des Einarbeitens. Handlungspläne und Arbeitsstrategien sind gewonnen in der ersten Auseinandersetzung mit der Praxis und sind nicht Ausdruck eines von außen an die Praxis herangetragenen Entwurfs von Erwachsenenbildung.

Arbeitsstrategien sind jedoch nicht nur Ausdruck der Verarbeitung von ersten institutionellen Erfahrungen. Personelle Momente wie Qualifikationen, persönliches Engagement für den Beruf, bisheriger Lebenslauf wirken sehr wohl auf die Interpretationen ein. Genau wie die institutionellen Bedingungen haben auch diese personalen Momente nicht den alleinigen Einfluß auf solche Handlungsentwürfe. Man kann vielmehr davon ausgehen, daß das Individuum unter den neuen Realitätsanforderungen zum Handeln aufgefordert ist und sich selber einbringen möchte und dabei auf die persönlich verfügbaren Ressourcen zurückgreift bei gleichzeitigem Interpretieren institutioneller Anforderungen.

Die in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsrealität formulierten Handlungspläne und Arbeitsstrategien sind die Scharnierstellen, an denen erlebter und interpretierter beruflicher Alltag verarbeitet wird und sich zu einem beruflichen Habitus entwickelt. Unter Habitus wird hier im Anschluß an Bourdieu der Vergesellschaftungsprozeß des Individuums in einem bestimmten gesellschaftlichen Feld verstanden, der zu feldadäquaten psychischen Dispositionen führt. Das Individuum steht danach in einem relationalen Verhältnis zu seiner Umwelt:

„Der Leib ist Teil der Sozialwelt – wie die Sozialwelt Teil des Leibes. Die in den Lernprozessen vollzogene Einverleibung des Sozialen bildet die Grundlage jener Präsenz in der Sozialwelt, die Voraussetzung gelungenen sozialen Handelns, wie der Alltagserfahrung von dieser Welt als fraglos gegebene ist.“ (Bourdieu 1985, S. 69)

Mit dem Hinweis auf relationale Beziehungen grenzt Bourdieu sich von der Vorstellung einer Dualität zwischen Individuum und Gesellschaft ab.

Worin liegt die eigenständige Prägekraft beruflicher Sozialisation für die Persönlichkeitsentwicklung? Bedeutet berufliche Sozialisation allein die Fortführung bisheriger Muster unter neuen Bedingungen? Diese Fragen konnten untersucht werden, weil der größte Teil der neu eingestellten HPM nicht in einem antizipatorischen Sozialisationsprozeß vorbereitet wurde, wie es in anderen Professionen üblich ist. Die meisten HPM mußten sich das erwachsenenpädagogisch qualifikatorische Fundament mühsam im Prozeß des Berufseinstiegs erarbeiten. D.h., die Institutionen bestimmen die größten Anteile des erwachsenenpädagogischen Handlungswissens. Wie arbeitet man sich überhaupt in ein neues Berufsfeld ein? Es kann angenommen werden, daß in den ersten Berufsjahren eine weitreichende Modifikation in der Formulierung und Durchsetzung von pädago-

gischen Handlungsplänen und Arbeitsstrategien erfolgt. Das Klagen der Praktiker über die Veränderungsinteressen der nachfolgenden Berufsgeneration, die als überzogener Idealismus gelten und mit Theorieorientiertheit gleichgesetzt werden, geht in diese Annahme ein.

Seit der Untersuchung von Müller-Fohrbrodt über die Entwicklung des Lehrerbewußtseins im Referendariat hält sich konstant die Annahme vom Praxisschock in der Berufseinstiegsphase bei Lehrern. Danach entsteht nach und nach eine angepaßte Haltung, in der theoretische Entwürfe aus dem Hochschulstudium keinen Platz mehr haben (Müller-Fohrbrodt 1973). Dagegen ergab die hier zitierte Untersuchung (Gieseke 1987), daß bei den Befragten keinerlei schockartige Veränderungen feststellbar waren. Es kann also der These vom Praxisschock die These von der *Kontinuität* in der Aneignung und Auseinandersetzung gegenübergestellt werden. Nun bedeutet Kontinuität aber nicht, daß alle neu eingestellten Erwachsenenpädagogen in ähnlicher Art und Weise Handlungspläne entwerfen und Arbeitsstrategien entwickeln, daß sich ein feldgebundener Habitus ganz im Bourdieu'schen Sinne von Anfang an herausbildet. Eine *Kontinuität in der Verschiedenheit* meint, daß die Auseinandersetzungsformen zwischen Personengruppen differieren, die einzelnen Individuen aber eine erstaunliche Beharrlichkeit beim begonnenen Weg, die beruflichen Anforderungen zu lösen, an den Tag legen. Durch qualitative vergleichende Fallanalysen von Befragten konnten vier *Aneignungsmodi* herausgearbeitet werden, die den beruflichen Sozialisationsprozeß steuern. Sie stellen das aktive Handlungspotential von Erwachsenenpädagogen dar, um sich in neue Konstellationen einzuarbeiten, sich mit neuen Anforderungen auseinanderzusetzen. Es sind dies:

- Differenzierungsmodus (I. Modus)
- Spezifizierungsmodus (II. Modus)
- Reduktionsmodus (III. Modus)
- Reflexionsmodus (IV. Modus).

Die Modi I und II zeigen Ähnlichkeiten beim Erarbeiten von Handlungsplänen und Arbeitsstrategien. Für beide Modi gilt ein deutliches Festhalten an den Zielen und Inhalten bei der Planung und Realisierung der Fachbereichsarbeit. Das aktive Realisierungsinteresse strebt danach – mit einer gewissen Frustrationstoleranz –, institutionelle Wege zu finden. Die Stabilität im Festhalten an Zielen meint nichts Starres, Absolutes, nichts passiv Einzuklagendes, sondern meint Festhalten, aber Differenzieren im Vorgehen.

Der Differenzierungstyp eignet sich die Positionen anderer (Institutionen, Kollegen etc.) an, ohne seine eigenen aufzugeben, er setzt sich zu ihnen reflexiv in Beziehung. Dabei kann er Rückschläge einstecken, läßt sich nicht entmutigen und streicht eigene Erfolge auch bewußt heraus. Handeln nach dem II. Modus leistet dieses für die Fachbereichsplanung auch, konzentriert sich aber vor allem auf eine pädagogische Auslegung der Planungs- und Betreuungstätigkeit. Beratung und Fortbildung stehen, trotz Zeitdruck und Routine, im Mittelpunkt. Andererseits wird diese vermeintliche Spezialisierung, die neben der Programmplanung den Kern der Tätigkeit ausmachen sollte, häufig auch als Rückzug vor

den Konflikten mit Außeninstanzen bei der Durchsetzung eines inhaltlichen Planungskonzeptes für den Fachbereich anzusehen sein.

Der III. Modus unterscheidet sich in den pädagogischen Zielen nicht von den zwei ersten Modi. Aktivitäten scheinen oft an äußerlichen Schwierigkeiten zu scheitern. Mißerfolge sind schwer zu verarbeiten. Den Zielen – und nicht den Bedingungen – wird dann die Berechtigung abgesprochen, oder die Bedingungen gelten als übermächtig. Reflexive Kompetenzen, um Rückschläge kritisch zu analysieren, werden nicht genutzt. Übrig bleibt, entweder von anderen Personengruppen (Kursleitern) aktive Potenzen zu übernehmen oder sich auf das Mindestmaß an routinisierten Handlungen zurückzuziehen.

Der IV. Modus ist am interessantesten, am vielseitigsten und macht sowohl die institutionellen als auch die individuellen Bedingungen besonders transparent. Das Handeln nach diesem Modus hat ebenfalls keine überhöhten pädagogischen Zielansprüche, vorhanden ist jedoch eine hohe reflexive Potenz bei der Begründung und versuchten Umsetzung von Plänen. Diese brechen sich aber an den Bedingungen der Praxis. Sie erscheinen zu konsequent, zu eindeutig, sie fügen sich nicht ohne weiteres in institutionelle Bedingungen ein. Aktivität, Reflexivität, Kritikfähigkeit bleiben erhalten, man wechselt nur die Schwerpunktsetzungen. Der persönliche Bestätigungseffekt scheint bei neu begonnenen Arbeitsschwerpunkten größer zu sein. Bei diesem Modus ist am wenigsten abzu-
sehen, in welche Richtung er sich entwickelt.

Die Aneignungsmodi sind nicht Ausdruck der sukzessiven Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld und der aneignenden aktiven Gestaltung der beruflichen Aufgaben. Diese Dispositionen zu aneignendem Handeln in einer neuen Umwelt sind vielmehr dem Einfluß des beruflichen Feldes entzogen, also vorher erworben. Sie werden fraglos gehandhabt, sind also Teil des Selbstkonzeptes (vgl. Epstein 1979), aufgrund dessen die Umwelt interpretiert und gestaltet wird.

Die Aneignungsmodi bedienen sich zwar gänzlich der Themen aus der aktuellen beruflichen Gegenwart, sie sind trotzdem nicht durch sie und mit ihnen entstanden, sie sind dem neuen Gegenstand gegenüber erst einmal noch äußerlich. Hinter der Oberfläche der Themenbehandlung wirkt das Muster, das einen hohen Generalisierungsgrad gegenüber jeder neuen Situation hat und sich dieser bedient. Dieses muß durchaus kein bewußter Vorgang sein. Die Welt wird nach diesem Bild immer wieder eingerichtet. Nur eine dauernde Anhäufung neuer Erfahrungen ist imstande, diese kognitiven hochgeneralisierten Ordnungen zu verändern. Es sind also im wahrsten Sinne des Wortes Aneignungsmodi, also Muster, die die Aufnahme und Bewältigung neuer Anforderungen bestimmen.

Diese beiden scheinbar kontrastierenden Ergebnisse haben die vorläufige Konsequenz: Die Aneignungsmodi sind in vorausgegangenen Situationen entstanden, ohne daß wir wissen, welchen Lebensphasen sie zuzuordnen sind; sie wirken jedoch immer weiter und versuchen, sich in der Realität zu bewähren. Sie kommen unausweichlich zur Anwendung, werden zu Dispositionen. Inwieweit nun durch Überprüfungen diese grundlegenden Dispositionen überhaupt bewußt werden und in Frage gestellt werden können, scheint zweifelhaft. Das Handeln

im neuen beruflichen Feld kann im Kontext eigener Deutungsmuster, gerade wenn die Arbeitsplätze viele Möglichkeiten bieten, weiter erfolgen. Gleichzeitig werden aber, offensichtlich auf das Berufsfeld bezogen, eigenständige inhaltliche Deutungen des Handelns und Denkens erarbeitet.

Für diese erste Phase beruflicher Sozialisation kann nur soviel gesagt werden, daß jeder Modus einer bestimmten Anforderungslage gerecht wird. So ist Handeln nach dem I. Modus sicher geeignet, Professionalität zu entwickeln und zu praktizieren. Der II. Modus profiliert und entwickelt die Professionalität weiter durch seine intensiveren pädagogischen Auslegungen, dagegen sichert das Handeln nach dem III. Modus institutionell bereits Akzeptiertes. Der III. Modus läßt genau wie der IV. die institutionellen Bedingungen am deutlichsten durchscheinen, der III. Modus ist jedoch deutlich geprägt von gegenwärtigen institutionellen Bedingungen. Dagegen profiliert der IV. Modus sich durch professionsinterne Kritik. Unabhängig davon, ob die Aneignungsmodi nun Ausdruck vorausgegangener Sozialisationsprozesse oder Initialverursachungen sind: Allen Modi kommt eine gewichtige Stellung im professionellen Austausch zu. Die gegenseitige Toleranz sichert den optimalen Beitrag für die Professionalität insgesamt.

5 Zur Entwicklung des beruflichen Habitus von Erwachsenenpädagogen

In einem zweiten Arbeitsschwerpunkt der Studie zur beruflichen Sozialisation waren die inhaltlichen Deutungen der Arbeitssituation und die artikulierten Handlungspläne der Erwachsenenpädagogen von Interesse, die den zukünftigen, sich bereits herausbildenden beruflichen Habitus umreißen. Für die ersten zwei bis drei Berufsjahre können Konfliktfelder benannt werden, in denen sich ein von allen geteilter inhaltlicher beruflicher Habitus über die verschiedenen Aneignungsmodi herausbildet. Diese Konfliktfelder beschreiben Dualitäten in ihren Interpretationen, zwischen denen sich ein beruflicher Habitus mit der Zeit einspielen wird:

- die Dualität zwischen pädagogischem und organisatorischem Handeln,
- die Dualität zwischen freier Zeit (Inhaltsgestaltung) und sich verlierender Zeit
- die Hochbewertung fachlich-organisatorischer Qualifikation und die Abwertung pädagogisch-didaktischer Qualifikation
- Programmplanung als makrodidaktische Reflexionsarbeit, die sich entweder bildungspolitisch engagiert versteht und auf eine ganzheitliche, lebensweltorientierte Bildung setzt oder mit einem Defizitansatz in der Bildung arbeitet, der sich kompensatorisch versteht.

Der berufliche Sozialisationsprozeß wird als habituelle Überformung interpretiert. Den mit Berufskollegen übereinstimmenden inhaltlichen Habitus hat jeder individuell mit seinem verfügbaren Aneignungsmodus gewonnen. Die Persönlichkeit steht vor einer Erweiterung, nicht vor einer Veränderung.

Diese herausgearbeiteten habitustragenden Schlüsselsentenzen machen deutlich, unter welchen paradoxen, zerrissenen Verhältnissen sich die Professiona-

lität entwickeln muß. So wird, wenn es um die Bewertung der Verwaltungsanteile der Arbeit geht, der pädagogischen Arbeit, was das auch immer sei, hohe Anerkennung zuteil. Es ist aber das schlechte Gewissen, das Über-Ich bei der Realisierung der Arbeit, dem man so selten gerecht wird. Die Verweise auf die Pünktlichkeit, die notwendige schnelle Aktualität und die hohen Routineanteile machen den Anspruch zunichte. Routine ist durchaus ambivalent, man will sie für bestimmte Bereiche systematisch einführen, um dem Vielerlei an Anforderungen zu entsprechen, und sie schnell erledigbar machen, um Freiraum für die pädagogische Arbeit zu bekommen. Aber die Monotonie der Routine und die Hektik der Planung sind erschöpfend, so daß freier Zeitausgleich nicht zusätzliche schöpferische Kraft freisetzt.

Insgesamt gesehen fehlt das Zusammendenken planerisch inhaltlicher Ideen mit den Routinen der Organisations- und Verwaltungsarbeit. Das Neue, aber Unabwendbare liegt im Verwaltungshandeln. Hierauf konzentrieren sich die ersten Lerninteressen. Deshalb hat dieses auch die besondere Chance, sich im Denken der Erwachsenenpädagogen zu realisieren, und dieses umso leichter, je weniger fundiert die verfügbaren erwachsenenpädagogischen Qualifikationen sind. Um es in Kurzform zu wiederholen: Die Arbeitsanforderungen haben eine Mischstruktur, wobei durch den täglichen Anforderungsdruck das Organisatorische eine Präferenz hat und auch faktisch zeitlich dominiert; mittel- und langfristig erwächst aber die befriedigendere Betätigung aus den im weitesten Sinne pädagogischen Anteilen der Qualifikation. Dafür ist aber ein Überengagement notwendig, sowohl zeitlich als auch inhaltlich. Identitätsstiftendes Arbeiten erwächst aus dem Interesse, inhaltlich etwas Bestimmtes umzusetzen, sich kommunikativ auf Menschen einzulassen, die eigene Person einzubringen. Dies sind Aufgaben, die nicht von vornherein als pädagogisch definiert werden müssen. Im Spiegel der eigenen Qualifikation und in den eigenen Einstellungskriterien rangieren die fachlich organisatorischen vor den pädagogischen Qualifikationen an erster Stelle, da die Erwachsenenbildung nicht die eindeutige Bezugswissenschaft ist.

Die Ausgestaltung eines Spielraums, also die Nutzung von Autonomie, setzt also auch Qualifikationen voraus, die die Basis für ein Professionsbewußtsein schaffen.

Drei Auslegungen der Fachbereichsleiterarbeit konnten bei den Befragten unterschieden werden: Der Fachbereichsleiter als Verwalter und Organisator, als Berater, als kommunikativer Strategie. Hieraus muß für zukünftiges Handeln der Qualifikationsbedarf abgeleitet werden.

Pädagogik ist im Verständnis der HPM selten wissenschaftlich systematisches Wissen, sondern eher gesammelte Erfahrung im kommunikativen Handeln mit Menschen. D.h., obwohl die Erwachsenenpädagogen eine pädagogische Ausbildung als zweitrangig betrachten, sehen sie ihre Tätigkeit als pädagogisch an. Andererseits sind diejenigen, die über pädagogische oder pädagogisch-sozialwissenschaftliche Qualifikationen verfügen, bemüht, den Realitäten organisatorischer Anforderungen Rechnung zu tragen, was zur partiellen Zurückstellung

pädagogischer Anliegen führt. Im Grunde haben wir es in dieser frühen Phase beruflichen Handelns bereits ganz im Sinne von Bourdieus Habitusbegriff mit feldadäquaten psychischen Dispositionen zu tun. Das historisch vermeintlich Gewollte, das bildungspolitisch Initiierte, obwohl nicht von den eingestellten Erwachsenenpädagogen Gewußte ist bereits durch die Praxis und die Voraussetzungen, die sie zu diesem Berufsfeld kommen ließen, zum Bestand von berufsspezifischen Dispositionen geworden. Das gilt genauso für den „professionellen Kern“, die „Programmplanungsarbeit“. Gerade in bezug auf die Programmarbeit bleibt es unverständlich, warum sich ein erwachsenenpädagogisches Verständnis der Tätigkeit nicht durchsetzen kann, das auch eine erwachsenenpädagogische Bezugswissenschaft zuläßt. Man fühlt sich mit seinem Tun theoretisch nicht aufgehoben, eine tragende Begrifflichkeit fehlt, der Nachholbedarf der Erziehungswissenschaft wird ersichtlich. Nur so läßt sich die Einflußnahme bildungspolitisch administrativer Instanzen erklären. Ob professionelle Eigenständigkeit vorhanden ist, hängt von den gesamten Konstellationen des Feldes ab, die selbst dispositionalen Charakter bei den Erwachsenenpädagogen haben. Der Einklang von erwachsenenpädagogischen Qualifikationen und gemeinsam geteilten beruflichen Standards fehlt. Die Bezugswissenschaft ist keine außerhalb der Praxis gelagerte professionelle Kraft im Feld.

Die paradoxen Bezüge zwischen Ausbildung, Einstellung und erwarteten Qualifikationen haben nun keineswegs eine schlechte Praxis zur Folge. Der Auslegungsspielraum der Tätigkeit ist noch breit, Spielräume zur Definition professionsinterner Maßstäbe sind vorhanden. Die vorhandene Polarität zeigt, daß eine Spannweite an Entwicklungsmöglichkeiten vorhanden ist, die gegenwärtigen Berufsfeldbedingungen aber eher eine reduzierte Berufsauslegung vermuten lassen. Es ist anzunehmen, daß im Laufe der Praxis eher das Routinehandeln und die Pünktlichkeit für die Arbeit bestimmend werden, die kontinuierlichen pädagogischen und bildungspolitischen Ansprüche in der Planung es schwer haben und sich eher eine erfahrungsgebundene Beurteilung des eigenen Berufsbildes durchsetzt.

Eine festere, selbstverständliche Integration von Einführung und Fortbildung könnte ein Garant sein, um professionsinterne Maßstäbe fortzuentwickeln, zu halten und zu gestalten und nicht in der Modernitäts- und Trendhetze, d.h. der Flüchtigkeit des Tagesgeschehens, aufzugehen. Maßstäbe außerhalb des Alltags, verankert in einer allgemein akzeptierten Bezugswissenschaft, erhöhen ein qualifiziertes Auswahlverhalten, geben Sicherheit, berufliches Selbstbewußtsein, wenn Dritten gegenüber im Interesse der Institution Position bezogen werden muß. Nur sollte die Fortbildung nicht als erfahrungsgebundene veranstaltet werden; der Erfahrungsaustausch hat seinen Platz auf Arbeitstagen (vgl. Gieseke 1981). Unabweisbar ist aber die Notwendigkeit, offen für die Akzeptanz und Notwendigkeit einer Bezugswissenschaft einzutreten und die Theoriefeindlichkeit zu thematisieren. Andererseits bedarf es der Unterstützung durch die Wissenschaft, um erwachsenenpädagogisches Wissen vor allem auch durch empirische Forschung, z. B. durch pädagogische Realanalysen, zu erhöhen, denn es

fehlt die professionsgebundene qualifikatorische Sicherheit, um die Bedingungen, unter denen man arbeitet, aktiv zu nutzen. Die faktische oder vermeintliche Einflußnahme anderer Instanzen hat auch hier eine Ursache, weil kein Widerstand mit Begründungen aus einem gemeinsam akzeptierten Standard beruflichen Handelns erfolgt.

Der hohe Einsatz und das hohe Engagement, das keinen Rückhalt in einer dritten Instanz hat (Profession), ist anfällig für Kritik oder Mißachtung. Um sich gegen gesellschaftspolitischen Mißbrauch zu schützen und zu wehren, sind professionsinterne Übereinkünfte in bezug auf erwachsenenpädagogische Ansprüche nötig.

Anmerkung

- * Siehe dazu Gieseke (1981). Das Aushandeln beruflicher Orientierungen von Erwachsenenpädagogen im arbeitsplatzbezogenen Lernprozeß zeigte, daß HPM nach professionsinternem geteiltem Wissen für berufliches Handeln suchen und sich mit den makrodidaktischen, pädagogischen Anforderungen auseinandersetzen, dabei aber natürlicherweise ohne professionellen Rückhalt große Unsicherheiten haben.

Literatur

- Bourdieu, P.: Der praktische Sinn, Frankfurt/M. 1985.
- Epstein, S.: Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Philipp, S.-H. (Hrsg.): Selbstkonzeptforschung. Stuttgart 1979.
- Fülgraff, B./Rolf, G.: Neue Mitarbeiter in der Weiterbildung. Vergleich der Einstellungspraxis auf der Basis der Stellenanzeigen, in „Die Zeit“ 1975 - 1980. In: AUE MAEB Nr. 28.
- Gieseke, W.: Lernhandeln von Erwachsenenpädagogen. Das Aushandeln beruflicher Orientierung von Erwachsenenpädagogen im arbeitsplatzbezogenen Lernprozeß. Frankfurt/M., Bremen 1981.
- Gieseke, W.: Die Professionalisierungsdiskussion und ihre Relevanz für pädagogische Berufe. In: Bildung und Erziehung Heft 4/1984.
- Gieseke, W.: Rezeptionsgeschichtliche Anmerkungen zur Erwachsenenbildung. In: H. Tietgens: Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1985.
- Gieseke, W.: Zur beruflichen Sozialisation von Erwachsenenpädagogen. Eine qualitative Studie zur Berufseinstiegsphase. Ms., Oldenburg 1987.
- Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt): Volkshochschule. Gutachten, Bonn 1973.
- Müller-Fohrbrodt, Gisela: Wie sind Lehrer wirklich? Stuttgart 1973.
- Peters-Tatusch, R.: Anforderungen an Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stellenangebote aus den Jahren 1976-1980. In: AUE MAEB Nr. 29.
- Planungskommission Erwachsenenbildung Weiterbildung: Erwachsenenbildung Weiterbildung. Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen, Ratingen 1972.

Tietgens, H.: Leiter/Leiterin und pädagogischer Mitarbeiter/pädagogische Mitarbeiterin an Volkshochschulen. 4. Aufl. Nürnberg 1976 = Blätter zur Berufskunde, Heft 3.

Tietgens, H.: Mitarbeiter an Volkshochschulen (Arbeitspapier) Frankfurt/M. 1983.

Tietgens, H.: Hauptberufliche Mitarbeiter an Volkshochschulen (Arbeitspapier). Frankfurt/M. 1985.

Quellenverzeichnis

- Willy Strzelewicz: Krisensituationen und ihre Deutungen als Problem der deutschen Erwachsenenbildung. In: Hans Tietgens (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1985, S. 133-147
- Martin Kohli: Erwachsenensozialisation. In: Enno Schmitz/Hans Tietgens (Hrsg.): Erwachsenenbildung. = Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 1984, S. 124-142
- Wilke Thomssen: Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein. In: Ansgar Weymann (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt u.a.: Luchterhand Verlag 1980, S. 358-373
- Reinhold Bocklet: Öffentliche Verantwortung und Kooperation – Kriterien zur Organisation der Weiterbildung. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. = Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 46. Stuttgart: Klett Verlag 1975, S. 109-145
- Wolfgang Schulenberg: Erwachsenenbildung als Institution – Zwischen Marktprinzip und öffentlicher Verantwortung. In: Franz Pöggeler/Bernt Wolterhoff (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. = Handbuch der Erwachsenenbildung, Band 8. Stuttgart u.a.: Kohlhammer Verlag 1981, S. 129-141
- Klaus Senzky: Rechtsgrundlagen der Erwachsenenbildung. In: Ekkehard Nuisl (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Schneider 1982, S. 12-36
- Hans Tietgens: Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: Enno Schmitz/Hans Tietgens (Hrsg.): Erwachsenenbildung. = Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 1984, S. 287-302
- Wiltrud Gieseke: Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität? In: Wiltrud Gieseke u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1988, S. 11-27