

Klaus Meisel (Hrsg.)

**Veränderungen in der Profession
Erwachsenenbildung**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1997/meisel97_04.pdf

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Abstract

Klaus Meisel (Hrsg.) (1997): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung

Der Bedarf nach Weiterbildung steigt in allen Bereichen – ohne daß bisher eine entsprechende Bedarfsdeckung für die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung in einem gesellschaftlichen Diskurs ausreichend konkret aktualisiert worden und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen, insbesondere die Professionsvoraussetzungen, geklärt wären.

Für die MitarbeiterInnen in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung stellt dies eine doppelte Herausforderung dar: Sie müssen ihr Angebot im gesellschaftlichen Wandel neu positionieren, und sie müssen es zugleich wirtschaftlich absichern.

Der vorliegende Band der Reihe „DIE Materialien“ versammelt Beiträge zur Situation dieser in Bewegung befindlichen Profession, die zum DIE-Kolloquium 1996 bzw. im Anschluß an die dort geführte Diskussion verfaßt wurden. Die AutorInnen verfügen über unterschiedliche Zugänge zur Erwachsenenbildung: Sie tragen ihre Erfahrungen aus Praxis, Wissenschaft, Politik und Verwaltung zusammen und gelangen aus diesen unterschiedlichen Blickwinkeln an den Kern der Debatte, die geführt werden muß. Es geht um das Selbstverständnis der ErwachsenenbildnerInnen, um eine Verständigung über ihre vorrangigen Aufgaben und die Ermöglichung einer entsprechenden Praxis.



Materialien für
Erwachsenenbildung

12

Veränderungen
in der Profession
Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Das DIE führt seinen früheren Namen, der auch den Institutsträger nennt, als Untertitel: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Das DIE vermittelt als Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung herauszugeben,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen und Beratung zu vermitteln.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.: Klaus Meisel). – Frankfurt/M. : DIE, 1997

(DIE : Materialien für Erwachsenenbildung ; 12)

ISBN 3-88513-360-1

© 1997 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

Herausgeber: Klaus Meisel, Stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Redaktion: Eva Krug, Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Titelgestaltung: Gerhard Lienemeyer

Titelsignet: Grafisches Büro Horst Engels

Layout/Satz: Elvira Nern

Druck: DIE

(Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier)

Nachdruck nur mit Erlaubnis des DIE

Inhalt

Editorial (Klaus Meisel) 5

Einleitung (Eva Krug, Elisabeth Fuchs-Brüninghoff) 7

Professions-Bilder

Ekkehard Nüssli

Professionalität, Dilettantismus und Qualifikation 13

Wiltrud Gieseke, Josef Foschepoth, Theo W. Länge, Barbara Menke

**Aspekte des Berufsbildes „Erwachsenenbildner – Erwachsenen-
bilderin“** 21

Marita Schwabe

**„Dieses Doppelte, mich nicht bloß verantwortlich zu fühlen
für die inhaltlichen Aspekte, sondern auch zu überlegen, mit
welchem Aufwand ich das betreiben kann“**

Interview zu den Aufgaben der Leiterin einer Volkshochschule
und den erforderlichen Kompetenzen 33

Hannelore Bastian

**Eindrücke von den „Veränderungen in der Profession
Erwachsenenbildung“** 40

Professions-Aufgaben

Andreas Seiverth

Der Tabudiskurs der Lerngesellschaft

Beiträge der Evangelischen Erwachsenenbildung zu einer
beziehungsorientierten Gesellschaft und Bildung 45

Erhard Schlutz und Peter Krug

**Berufliches Selbstverständnis und Professionsvertretung in
der Erwachsenenbildung**

Ein (fiktives) Gespräch zu einem überfälligen Thema 66

Dieter Nittel

**Geht die Gleichung „Ökonomische Modernisierung =
Professionalisierung der Erwachsenenbildung“ auf?**

Ein professionstheoretischer Zwischenruf 72

Christian Dröse-Stahr

Für die Zukunft: Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung 84

Brigitte Arens

Zur Ausbildung von ErwachsenenpädagogInnen 88

Professionalität

Monika Heigermoser

**Verwaltungsreform, neue Steuerungsmodelle, Management ...
und ich?**

Vom Sinn personenbezogener Qualifizierung 93

Wolfgang Klenk

Organisationsberatung durch eine interne Steuergruppe? 100

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Professionalität und Bewußtheit

Positionen – Fragen – Anstöße 110

AutorInnen 118

Editorial

Die Professionalisierungsdiskussion wurde in der Erwachsenenbildung schon mehrfach für tot erklärt, um kurz danach wieder einen breiten Raum in der praktischen und theoretischen Diskussion innerhalb des Arbeitsfeldes einzunehmen. Ein Kolloquium des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – das hier mit unterschiedlichen Textformen nachbereitet wurde – hatte es sich zur Aufgabe gemacht, die „Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung“ in den Mittelpunkt der inhaltlichen Auseinandersetzung zu stellen. Orientiert man sich an den begrifflichen Definitionen von Professionalität (Qualität in der erwachsenenpädagogischen Arbeit), der Verberuflichung (Berufsbild, Arbeitsplätze und materielle Gegenleistung) und Professionalisierung (Integration von Professionalität und Verberuflichung), dann kann erahnt werden, wie schwierig eine solche inhaltliche Auseinandersetzung zu fokussieren ist. Quasi strafverschärfend kommt hinzu, daß man unter Berücksichtigung von berufssoziologischen Kriterien für professionalisierte Berufe eigentlich nur sehr eingeschränkt von der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung sprechen kann. Nun kann es in Zeiten der Veränderungen und Umbrüche durchaus von Vorteil sein, wenn Professionalisierungsprozesse noch nicht „abgeschlossen“ sind, weil mehr Offenheit für Veränderung und Weiterentwicklung erwartet werden kann. Daß darin aber auch Problempotentiale liegen, läßt sich an der Auseinandersetzung um die aktuellen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an das hauptberuflich pädagogisch-disponierende Personal erkennen. Ohne Zweifel gewinnen organisatorische und wirtschaftliche Anforderungsprofile an praktischer Bedeutung. Der Streit darum, ob das nicht schon immer so gewesen sei, dies heute nur in der Anwendung von „Managementbegrifflichkeiten“ quasi modernisiert wird, ist aber nicht nur eine akademische Auseinandersetzung um Begriffe. Es geht um die Frage, was den Kernbereich erwachsenenpädagogischer Profession ausmacht.

Im Verlauf des Kolloquiums spiegelte sich ein Großteil der Auseinandersetzungen wider. Nach einem Streit über den Stellenwert von pädagogischen und wirtschaftlichen Referenzsystemen in der Profession wurde aufgrund des Zwischenrufs zu den ökologischen Herausforderungen, engagiert vorgetragen von Prof. Ernst-Ulrich von Weizsäcker vom Wuppertal-Institut, die Frage der Berufsaufgabe, eines bewußten beruflichen Selbstverständnisses einschließlich eines Aufgabenethos aufgeworfen. Hier zeigte sich dann, daß es jenseits der in seiner Bedeutung nicht abzuwertenden Auseinandersetzung um den Kernbereich erwachsenenpädagogischer Profession einen gemeinsamen Nenner gibt, von dem aus Erwachsenenbildung verstanden wird. Dieser liegt im Menschenbild, darin, daß Erwachsenenbildung einen humanen Kern hat. Die Frage des Umgangs mit den konkur-

rierenden Referenzsystemen von Wirtschaftlichkeit und Pädagogik hätte sich unter Umständen auch konstruktiver diskutieren lassen, wären daran auch Vertreter der Mehrheit der erwachsenenpädagogischen Professionals beteiligt gewesen: neben- und freiberufliche ErwachsenenbildnerInnen, die sich selbst mit ihrer erwachsenenpädagogischen Kompetenz vermarkten müssen.

Die gegen Ende des Kolloquiums pointiert zusammengefaßten „Zwischenresümees“ zeigten, daß es nicht nur darum geht, veränderte Tätigkeitsfelder zu analysieren, sondern auch darum, „ein professionelles und ausreichend kräftiges Selbstbild von Erwachsenenpädagogik zu definieren, von dem aus sich Identität und Selbstbewußtsein aller in der Erwachsenenbildung Tätigen ableiten lassen“ (Nuissl 1996, S. 34).

Klaus Meisel

Einleitung: Veränderungen in der Profession¹ Erwachsenenbildung

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung sind mit gesellschaftlichen Veränderungen in besonderer – doppelter – Weise konfrontiert: Sie haben die Aufgabe, gesellschaftliche Entwicklungen in ihre Arbeit reflektierend aufzunehmen, sie für Teilnehmerinnen und Teilnehmer über Fachbereichsgrenzen hinweg transparent zu machen, zur Einmischung zu ermutigen. Zugleich sind die ErwachsenenbildnerInnen selbst als Berufspersonen von gesellschaftlichen Veränderungen betroffen: Der Stellenwert von Weiterbildung ist von politischen Entscheidungen und öffentlichen Haushalten abhängig, die sich im Maße der Veränderung der Arbeitsgesellschaft ebenfalls verändern. Nicht nur Betriebe verändern ihre Unternehmenspolitik – mit den entsprechenden Konsequenzen für die ArbeitnehmerInnen und den daraus erwachsenden Aufgaben für die Weiterbildung, sondern auch öffentliche Einrichtungen verändern ihre Organisationsform. Im Rahmen dieser Umstrukturierung öffentlicher Einrichtungen verändern sich die Aufgabenbereiche von ErwachsenenbildnerInnen, sie übernehmen in einem umfassenden Sinne Aufgaben von Fortbildung und Beratung innerhalb ihrer Kommunen oder Regionen, die – und hier schließt sich der Kreis – ein Angebot für Menschen vorhalten müssen, deren berufliche und persönliche Perspektiven sich existentiell verändern. Diese Aufgaben können ErwachsenenbildnerInnen nur bewältigen, wenn sie ein Bewußtsein für diese Veränderungen entwickeln, ihre Rolle aktiv wahrnehmen und ihre professionellen Handlungsinstrumente weiterentwickeln. Sie tun dies in Auseinandersetzung mit den anderen Professionen im sozialen, pädagogischen und beraterischen Bereich.

Eine Kraftrichtung der Veränderung innerhalb der Profession ergibt sich aus der Notwendigkeit, zwischen Zielen auf unterschiedlichen Ebenen einen vermittelnden Umgang zu entwickeln: Knapper werdende öffentliche Finanzen zwingen zu einem ökonomischen Einsatz der vorhandenen Mittel, ohne daß pädagogische Ziele ihre bindende Kraft verlieren dürfen. Müssen so ErwachsenenbildnerInnen ihren Standpunkt zwischen Ökonomie und Pädagogik neu bestimmen, so reflektiert dies die Notwendigkeit, vor die sich ihre Teilnehmenden gestellt sehen, nämlich eine neue Lebens-

¹ Wir verwenden den Begriff „Profession“, da er in der Fachdiskussion üblich ist. Wir sind uns dabei bewußt, daß die Erwachsenenbildung nach berufssoziologischer Definition die Merkmale einer Profession im strengen Sinne nicht erfüllt. Die definitorische Dimension stand weder auf dem Kolloquium noch steht sie in diesem Band im Vordergrund, sondern es geht uns um das Erfassen der Veränderungen in der Realität der MitarbeiterInnen, der Einrichtungen und der Träger der Erwachsenenbildung aus unterschiedlichen Perspektiven.

orientierung zwischen Erwerbstätigkeit, Reproduktionsarbeit und Weiterbildung zu finden.

Das DIE-Kolloquium 1996 hat den Versuch unternommen, die „Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung“ im Zusammenhang der gesellschaftlichen Herausforderungen zu diskutieren, die sie bedingen und die sie bewältigen muß. Der vorliegende Band ist *keine* Tagungsdokumentation. Gedanken, die geäußert, und Themen, die angeschnitten wurden, werden hier aufgegriffen und weitergeführt. Der Charakter des Kolloquiums wurde in Ansätzen bei diesem Band beibehalten: Die Autorinnen und Autoren schreiben aus den verschiedenen, die Profession konstituierenden Perspektiven: Praxis, Wissenschaft, Bildungsverwaltung und Bildungspolitik, Einrichtungen und Verbände.

Ob die Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen in den verschiedenen Einrichtungen sich als Angehörige *einer* Profession verstehen, bleibt derzeit noch offen. Ob es ihnen gelingt, das *Eigentliche* ihrer Arbeit im gesellschaftlichen Wandel und im Wandel ihrer Organisationen zu bewahren, hängt wesentlich mit dem Bild zusammen, das sie sich von sich selbst und ihrem Beruf machen. Mit Professions-Bildern fängt deshalb der Band an. Sie geben aus unterschiedlichen Perspektiven Einblicke in die Profession.

Ekkehard Nuissl beobachtet aus wissenschaftlichem Blickwinkel die Anforderungen, denen die MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung ausgesetzt sind. Bei aller Notwendigkeit, Professionalität auch auf betriebsbezogene Fähigkeiten zu erweitern, betont er die politische Dringlichkeit, die Bedingungen der „Profession Erwachsenenbildung“ zu definieren.

Darüber, welche konkreten Anforderungen in dieser Situation an die Kompetenzen der ErwachsenenbildnerInnen zu stellen sind, machen sich Wiltrud Gieseke als Wissenschaftlerin, Josef Foschepoth als Leiter einer großen Volkshochschule und Theo W. Länge und Barbara Menke aus der Sicht des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben Gedanken. Ihre Antworten stehen unvermittelt nebeneinander, so daß deutlich wird, wo sie sich widersprechen und wo sie übereinstimmen. Dieses Prinzip war uns wichtig, weil die Erwachsenenbildung in ihrer Gesamtheit nur zu erkennen ist, wenn die Unterschiedlichkeit ihrer Anliegen und Wege deutlich wird. Marita Schwabe gibt in einem Gespräch mit Eva Krug einen sehr offenen Einblick in die Tätigkeiten und Anforderungen, die die Leiterin einer Volkshochschule zu bewältigen hat. Sie beschreibt, was mit dieser „besonderen Kompetenz“ gemeint sein kann, die darin besteht, „mit den konkurrierenden Referenzsystemen von Pädagogik und Ökonomie umzugehen“ (Klaus Meisel in: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2/1995, S. 39), indem sie die Anforderungen an die personalen und kommunikativen Kompetenzen aufzeigt, die daraus für leitendes Personal erwachsen.

Hannelore Bastian wirft zusammenfassend die Fragen auf, denen sich die Profession dringend stellen muß und für die es bis jetzt keinen Ort gibt:

ihr Bildungsbegriff und die sich daraus ableitenden Ziele; Berufsbild und Professionalität; Grenzen von Erwachsenenbildung angesichts globaler Herausforderungen.

Im zweiten Teil des Bandes werden die Aufgaben beleuchtet, denen sich die Profession, und das heißt die Träger der Einrichtungen, die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, Wissenschaft und Politik stellen müssen.

Andreas Seiverth reflektiert als Geschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung die Verantwortung der Träger in einem bislang pluralistisch organisierten gesellschaftlichen Bereich im Zusammenhang des Wandels der Arbeits- und Lerngesellschaft. Er macht in seinem Beitrag den Versuch, zu beschreiben, wie eine „beziehungsorientierte Menschenbildung“ in einer modernen Gesellschaft aussehen könnte, und fordert den öffentlichen Diskurs darüber.

In einem fiktiven Gespräch beziehen Erhard Schlutz als Wissenschaftler und Praktiker und Peter Krug als Vertreter der Weiterbildungsverwaltung Position, indem sie das Fehlen einer berufsständischen Vertretung für Erwachsenenbildung als Mangel deklarieren und eindringlich fordern, eines der Merkmale von Professionen, nämlich die Vertretung in der Öffentlichkeit, einzulösen.

Dieter Nittel weist in seinem professionstheoretischen Zwischenruf auf die Gefahr hin, die aus der Hoffnung erwächst, daß sich Professionalität im Bereich der Erwachsenenbildung durch die Nutzung betriebswirtschaftlicher Instrumentarien steigern ließe. Er tut dies, ohne die Legitimität dieses Weges aus berufspraktischer Sicht zu bezweifeln.

Christian Dröse-Stahr erinnert als Mitarbeiter einer Volkshochschule an das Erfordernis gesellschaftlicher Offenheit und Öffentlichkeit von Erwachsenenbildung. Damit löst er für sich bereits die Forderung ein, für die eigenen Belange im Sinne gesellschaftspolitischen Handelns einzutreten.

Wenn die Aufgaben von ErwachsenenbildnerInnen sich erweitern, so stellt dies die Universitäten, an denen die dafür erforderlichen Kompetenzen erworben werden sollen, vor die Notwendigkeit, ihre Kontakte mit der Praxis der Erwachsenenbildung zu intensivieren. Brigitte Arens stellt diese Forderung aus Sicht der pädagogischen Mitarbeiterin und Dozentin an der Universität Düsseldorf.

Der letzte Teil des Bandes beschäftigt sich mit dem Schwerpunkt Professionalität. Es werden neuere Instrumente erwachsenenbildnerischen Handelns vorgestellt und auf ihre Nützlichkeit zur Bewältigung des Wandels der Organisationen und für die in ihnen arbeitenden Menschen befragt. Monika Heigermoser beschreibt die veränderten Anforderungen an die Beschäftigten, die in einer kommunalen Verwaltung den strukturellen Wandel gewährleisten sollen. Sie klärt den personalen Fortbildungsbedarf und stellt Supervision und personenbezogene Fortbildung als ein effektives Mittel der Personalentwicklung vor. In ihrem Beitrag wird der Auftrag einer ehemaligen Volkshochschule innerhalb einer modernen Stadtverwaltung

sichtbar. Wolfgang Klenk gibt Einblick in einen Prozeß der Organisationsentwicklung, der mit dem Ansatz der internen Steuerung arbeitet. Sein Fokus liegt auf der Frage nach der Definitionsmacht in bezug auf Veränderungsbedarf und Zielrichtung. Er trägt nicht zuletzt dazu bei, die Rolle externer BeraterInnen zu reflektieren.

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff befaßt sich in ihrem Beitrag mit dem Zusammenhang zwischen Professionalität und Bewußtheit. Sie zielt auf die Bedeutung von Reflexion als Voraussetzung für Professionsbewußtsein und Identitätsbildung. Dabei verweist sie auf das Dilemma der Ungleichzeitigkeit bestimmter Erkenntnisse und Entwicklungen in der Erwachsenenbildung.

Die Beiträge dieses Bandes sind aus unterschiedlichen Blickwinkeln und in unterschiedlicher zeitlicher und inhaltlicher Nähe zur Diskussion des Kolloquiums entstanden. Wir haben bewußt nicht versucht, sie zu vereinheitlichen. Sie sollen die verschiedenen Wirklichkeiten innerhalb der Erwachsenenbildung und die differierenden Wahrnehmungen widerspiegeln. Dieses offene Nebeneinanderstellen sich unterscheidender Selbstvergewisserungen scheint uns ein geeigneter Weg zu sein, die Kenntnis und Anerkennung der Profession zu fördern. Dies ist die notwendige Voraussetzung für den noch zu leistenden Verständigungsprozeß innerhalb der gesamten Profession.

Eva Krug, Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Professions-Bilder

Professionalität, Dilettantismus und Qualifikation

Wenn wir über Professionalität sprechen, sprechen wir nicht über Professionalisierung. Letztere ist der arbeits- und tarifrechtliche Aspekt, bei ihm geht es um Festeinstellung, Status und Bezahlung. Bei Professionalität aber geht es darum, die *Qualität* beruflichen Handelns zu erörtern. Professionalität ist gewissermaßen der ideologisch überhöhte Beruf, die Philosophie, die in der Arbeit steckt. Die „Profession“ ist mehr als der Beruf, der Beruf ist mehr als die Arbeit. Arbeit wird zum Beruf, wenn sie bestimmte Kriterien wie Kontinuität, Ausbildung, Profil erfüllt. Beruf wird zur Profession, wenn Selbstverständnis, gesellschaftliche Wertigkeit und Tradition hinzukommen. Professionalität als Begriff für die ausgeübte Profession transportiert all diese Elemente mit sich. Professionalität ist auch immer ein Begriff, der suggeriert, das jeweilige Handeln sei sowohl effektiv (ich tue das Richtige!) als auch effizient (ich tue es richtig!).

Ein wenig verwirrend ist es, daß die „Professionalität“ gerade zu einem Zeitpunkt eine Art „Wert an sich“ wird, an dem Professionen verschwimmen und sich auflösen drohen. In einer Zeit, in der erlernte Berufe längst nicht mehr den Unterhalt eines Menschenlebens garantieren, zwei bis drei Berufswechsel pro Biographie normal werden, besteht eigentlich keine Zeit mehr, eine Profession zu entwickeln oder auszubilden. Genau genommen reduziert sich der Anspruch von Professionalität auf einzelne Handlungen, umfaßt nicht mehr das Gesamtbild eines Berufes.

Vielleicht klärt sich einiges an diesem verwirrenden Bild, wenn man sich die Konstitution von „Berufen“ vergegenwärtigt. Berufe entstehen dann, wenn in unterschiedlichen Betrieben vergleichbar zugeschnittene Arbeitstätigkeiten existieren, die überbetrieblich vergleichbar sind. Ihre überbetriebliche Vergleichbarkeit erleichtert nicht nur den Wechsel von Personen und deren Qualifikationseinschätzung durch die beschäftigenden Betriebe, sondern erzeugt auch ein außerbetriebliches System, das selbst auf Reproduktion angelegt ist: das System der beruflichen Qualifikation, die einem beschreibbaren Kanon folgt und sich immer wieder erneuert. Dabei entstehen immer wieder Ungleichzeitigkeiten und Passungsprobleme zwischen dem außerbetrieblichen beruflichen System einerseits und der sich konkret entwickelnden Arbeitsrealität in den Betrieben. Berufsbildungsgänge und Qualifikationen gibt es in der Regel immer noch einige Zeit länger, auch wenn sich die Realität des Arbeitszuschnitts in Betrieben bereits so verändert hat, daß die spezifischen beruflichen Qualifikationen

nicht mehr erforderlich sind, neue Zuschnitte entstanden. Der Unterschied zu früheren Zeiten mag darin liegen, daß gegenwärtig eine so große Zahl von Arbeitsfeldern und beruflichen Qualifikationen im Umbruch ist und dieser Umbruch auch schneller vonstatten geht, als dies von früher bekannt ist.

Die Professionsgeschichte ist auch zugleich eine Geschichte der Qualitätssicherung, und Qualitätssicherung ist heute eine entscheidende Frage der Stabilität in einer zunehmend härteren Marktkonkurrenz. Für Pädagogen und Pädagoginnen ist dies durchaus wahrnehmbar: Der Weg vom „antiquierten Fachlehrer“ zum „professionellen Vermittler“ ist nicht der von der Arbeit zur Profession, sondern eher der von der Profession zum postmodernen Arbeiten.

Im folgenden geht es mir um vier „Schlaglichter“ auf die Profession, gedacht eher als Diskussionsanregung denn als empirisch-analytische Arbeit über den aktuellen Stand der Profession „Erwachsenenbildung“. Es geht um den Gegenstand der Profession, um ihren Gegenpol – das Dilettantische, um den in Erwachsenenbildung hoch gelobten Topos der „Improvisation“ und schließlich um die beinharte Qualifikation, um die man nicht herum kommt, auch wenn man um sie herum kann.

Der Gegenstand der Profession

Profession und Professionalität beschreiben ja nicht nur das Handeln von Menschen, sondern das zielgerichtete und auf einen Gegenstand bezogene Handeln von Menschen. Ein Schuster geht mit Leder um und produziert Schuhe, ein Schneider geht mit Stoffen um und produziert Kleidungsstücke. Die männliche Form ist hier übrigens kein Zufall. Berufe sind von ihrer Entstehungsgeschichte her männlich. Im „Orbis pictus“ von Comenius (aus dem Jahre 1779) sehen wir etwa Bilder vom Schneider (Sartor) und vom Schuster (Sutor), andererseits aber Bilder von dem „Gewebe“ (Textura) und der „Leinwand“ (Lintea). In den beiden letzten Fällen handelt es sich um weibliche Berufe: Weberin und Wäscherin. Die Frauen sieht man auch auf den Bildern. Diese Berufe werden aber mit dem Gegenstand bezeichnet. Die Beziehung zwischen Mensch und bearbeitetem Gegenstand hat also auch eine gesellschaftspolitische Dimension, die Herrschaft und Unterdrückung, Freiheit und Macht enthält.

Auf jeden Fall aber: Der Gegenstand ist ein nicht wegzudenkender Bestandteil des Begriffs von Professionalität. Natürlich stellt sich hier die Frage: Was ist der Gegenstand von pädagogischem Handeln? Ist es das fachliche Wissen? Ist es das Vermitteln? Ist es der lernende Mensch? Wir haben hier das gleiche Problem, das sich uns stellt, wenn wir darüber diskutieren, ob ein Bildungsangebot ein „Produkt“ ist, das konsumierbar ist, oder ob es sich um ein ganz unvergleichliches, augenblicksbezogenes und zwischen

Menschen sich aufbauendes Unikat handelt. Diese Diskussion ist wahrscheinlich so alt wie die Pädagogik und wird so lange geführt werden, wie es Pädagogik gibt.

Interessant ist für uns, daß diese Unschärfe des Gegenstands Profession gerade in der Erwachsenenbildung bei eigentlich allen hauptberuflich Beschäftigten das dauerhafte Gefühl erzeugt, ihre reale Tätigkeit lenke sie von der „eigentlichen“ Arbeit ab. Viele Kolleginnen und Kollegen haben von sich selbst das Bild, in einer „Warteschleife“ zu sein, an deren Ende das „Eigentliche“ kommen müsse. Es gibt, wenn wir schon von Professionalität sprechen, einen „professionellen Minderwertigkeitskomplex“, wonach vorhandene Kompetenz nicht bewußt wahrgenommen und tatsächlich geleistete Arbeit nicht akzeptiert wird.

Das unprofessionell Dilettantische

Wer professionell etwas tut, tut es gut. Wer etwas dilettantisch tut, tut es schlecht. Das ist die allgemeine Assoziation. Dilettanten sind, professionell betrachtet, noch schlimmer als Autodidakten. Letztere haben sich wenigstens bemüht, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zielgerichtet zu erwerben.

Aber vielleicht bleiben wir noch einmal bei dem Begriff „Dilettantismus“. In ihm steckt das Verb „delectare“, was soviel heißt wie: sich erfreuen, etwas genießen. Dilettanten waren immer Menschen, die Dinge aus Freude getan haben. Es gibt die These, daß „Dilettant“ so lange der positiv besetzte Begriff war, bis Johann Wolfgang von Goethe eines Tages realisierte, daß er nicht von seinen Schriften leben könne, wenn nicht eine Art Urheberrecht bestehe. Die Freude an der Tätigkeit läßt nach, wenn diese zur Pflicht für den Lebensunterhalt wird. Professionell und dilettantisch sind daher auch – ohne weitergehende Wertigkeit – Synonyme für ernsthaft und lustvoll.

Für Pädagoginnen und Pädagogen ist das alles nichts Neues. Auf wievielen Gebieten dilettieren sie schon seit Urzeiten, insbesondere in der Erwachsenenbildung. Entweder dilettieren sie fachlich, oder aber, was wesentlich häufiger ist, sie dilettieren in der Vermittlungsarbeit. Sie tun dies nicht aus freien Stücken, sondern deshalb, weil pädagogische Arbeit gesellschaftlich nicht angemessen anerkannt und vor allem ausgestattet ist. Deshalb heißt es dort nicht „dilettieren“, dazu ist es wohl doch zu wenig freudvoll, dort heißt es „improvisieren“. Improvisation ist gewissermaßen der pädagogische Mittelbegriff zwischen freudvollem Dilettantismus und ernsthafter Professionalität, also gleichsam freudlos und unprofessionell.

Aber schauen wir uns auch hier noch einmal die Terminologie an. Kern der Improvisation ist terminologisch das Verb „providere“, das soviel heißt wie vorhersehen, voraussehen. Improvisation ist, frei übersetzt, die Bewältigung des nicht Vorhersehbaren.

Ein positives Beispiel einer solchen Improvisation ist etwa der „Modern Jazz“. Beim Modern Jazz wird augenblicksbezogen improvisiert, dazu gehört Kreativität, Phantasie und Flexibilität. Bezieht man dies auf den Lehr-Lern-Prozeß, ergibt sich ähnliches: Lehrkräfte können, wollen und sollen nicht alles voraussehen, was in einem solchen Prozeß sich ereignen kann. Die Kunst besteht darin, das nicht vorhergesehene Ereignis phantasievoll, kreativ und flexibel im Lernprozeß aufzugreifen und zu bearbeiten.

Beide Beispiele machen aber deutlich, daß Improvisation neben Kreativität, Phantasie und Flexibilität noch etwas anderes enthält, wenn sie „gut“ sein soll: ein professionelles Know-how. Improvisation setzt eine solide Qualifikation voraus. Noch pointierter formuliert: Richtig improvisieren kann man eigentlich nur, wenn man über ein elaboriertes professionelles Rüstzeug verfügt und dieses situationsbezogen beherrscht und anwenden kann. Gegenüber einem weit verbreiteten Vorurteil in der pädagogischen Szene möchte ich also noch einmal wiederholen: Aus meiner Sicht ersetzt Improvisation nicht das professionelle Rüstzeug, sondern benötigt es als Voraussetzung.

Dabei ist auch immer zu berücksichtigen, daß das Ausmaß des Vorhersehbaren meist größer ist als angenommen oder behauptet. Viele Probleme in Verwaltungsabläufen oder in Lernprozessen (z.B. aufgrund unterschiedlicher Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden) sind durchaus vorhersehbar, möglicherweise durch geeignete Maßnahmen zu vermeiden, zumindest aber über vorher zurechtgelegte Strategien und Taktiken (geeignetes Handwerkzeug) zu beheben. Professionelles Arbeiten heißt hier also nicht, Improvisation auszuschießen, sondern professionelles Rüstzeug für vorhersehbares Handeln zu besitzen, dieses soweit es geht auch vorherzusehen und im Fall des Unvorhersehbares des professionelle Rüstzeug flexibel anwenden zu können.

Das Entlastende der Improvisation

Qualifikation ist gemeinhin der Begriff dafür, sich dieses professionelle Rüstzeug anzueignen und mit ihm umgehen zu können. Nun wissen wir, daß es Probleme in der Qualifikation gerade auch im pädagogischen Bereich gibt. Es gibt zu wenig Qualifizierungsangebote für Pädagoginnen und Pädagogen, die in angemessener Weise fachliche Kenntnisse, pädagogische Vermittlungskompetenz und neuerdings Managementqualifikationen vermitteln. Es gibt Finanzierungs- und Zugangsprobleme. Es gibt politische Probleme und solche des Selbstverständnisses von Pädagogik, das sich beispielsweise energisch Anforderungen einer Kostenrechnung oder Managementqualifikation widersetzt. Wir müssen also, wenn es um eine verbesserte erwachsenenpädagogische Professionalität geht, Angebote und Zugangswege zu qualifizierenden Maßnahmen erweitern und eröffnen. Dazu bedarf es ausreichender Mittel, aber auch eines ausreichenden Bewußt-

seins und Selbstverständnisses bei den Pädagoginnen und Pädagogen sowie in den Einrichtungen.

An letzterem fehlt es noch, manchmal mehr, als man vermuten sollte. Ich wundere mich oft darüber, wie selbstverständlich eine gelungene Improvisation als gute pädagogische Arbeit qualifiziert wird, obwohl es sich um einen vorhersehbaren Vorgang handelte, zu dessen Bewältigung wesentlich geeignetere Instrumente als die angewandten bekannt sind. Ich denke, wir haben hier bei den Pädagoginnen und Pädagogen und in den Einrichtungen mit einem Phänomen zu tun, das den Erfordernissen von Anerkennung und Abwehr von Überlastung geschuldet ist.

Ein wichtiger Aspekt dabei ist die Zeit. Vorauszusehen, was voraussehbar ist, und dazu das nötige Planungs- und Handlungsrepertoire zu entwickeln kostet Zeit. Diese Zeit existiert in der Praxis allzu selten. Verkürzte Vorlaufzeiten erzwingen unprofessionelle Improvisation. Dies ist jedoch ambivalent; in der Praxis ist damit Anerkennung verbunden. Die Aussagen: „Gemessen an der kurzen Vorbereitungszeit war das doch ganz gut...“, „gemessen an den Bedingungen bin ich zufrieden ...“ deuten auf ein Arbeitsverständnis, das die Selbst- und Fremdschuldigung immer mit einschließt. Dabei ist die erwartbare Anerkennung höher, wenn es gelingt, und das eingegangene Risiko geringer, wenn man versagt. Zudem wird die Gefahr gering, eingestehen zu müssen, nicht über das professionelle Handwerkszeug zu verfügen. Dies wird insbesondere dann als Gefahr gesehen, wenn es sich um ein Arbeitsfeld handelt, in dem die „Quereinsteigenden“ die zielgerichtet Qualifizierten quantitativ und qualitativ dominieren. Dies ist, das kann man der Statistik entnehmen, im Bereich Erwachsenenbildung durchaus der Fall. Dabei ist gerade in der Erwachsenenbildung auffällig, daß hier eine große Zahl außerordentlich engagierter, kreativer, aktiver und flexibler Personen tätig ist, getragen von gesellschaftspolitischen und oft auch moralischen Grundwerten. Es ist kein Zufall, daß in der Erwachsenenbildung traditionell viel Ehrenamtliches geleistet wird, und auch kein Zufall, daß das Ausmaß der Selbstaussbeutung hier besonders hoch ist.

Es sind durchaus auch Eigeninteressen, die in der Praxis zur Improvisation führen. Dies wird dann deutlich, wenn man versucht, Elemente der „professionellen Selbstbeschränkung“ in die Arbeit einzuführen. Professionelle Selbstbeschränkung heißt, daß man seine Tätigkeiten quantitativ und qualitativ auf das beschränkt, was man anhand der verfügbaren Qualifikationen und Ressourcen zu leisten vermag. Es gibt gerade in der Erwachsenenbildung kaum einen Bereich, in dem eine solche „professionelle Selbstbeschränkung“ beobachtbar ist. Zugegeben, dabei spielen auch oft äußere Zwänge eine Rolle, die Forderung nach hohen Teilnahmezahlen, nach einem reichhaltigen Angebot, die Konkurrenz zu den FachkollegInnen usw. Dennoch gibt es zu denken, daß Konzentration und Akzent in der eigenen Arbeit gerade in einem Arbeitsfeld so gering ausgeprägt sind, das genau diese Aspekte bei der Behandlung des Stoffs im Vermittlungsprozeß quasi

professionell vertritt. Gewiß gibt es eine bereichsspezifische Selbstüberforderung wegen des Interesses an der Arbeit und des Engagements für die Menschen. Auch sind es nicht nur die fehlenden Ressourcen, sondern auch das Interesse der betroffenen Personen, sich eben nicht zu beschränken, weil die Anerkennung auf anderen Wegen zustande kommt als in einem professionell bearbeiteten Programm oder einem professionell durchgeführten Lernprozeß. Dies mag so ähnlich sein wie an der Hochschule, wo die Professorinnen und Professoren so lange keine guten Lehrenden sein werden, so lange sie ihre Anerkennung über Quantität und Qualität ihrer Veröffentlichungen erhalten.

Ich sage dies ein wenig nachdenklich, weil ich den Eindruck habe, daß Improvisation so, wie sie betrieben wird, schwerlich mit Anforderungen an Professionalität und Qualität zu vereinbaren ist, sie aber andererseits in der Praxis und in den Bedürfnissen der Menschen derzeit zumindest in der Erwachsenenbildung das ist, was vielerorts gewünscht wird. Nicht durchweg, aber doch vielerorts. Wenn wir über Qualifikationsvermittlung und Kompetenzentwicklung sprechen, dann ist dieser Aspekt sehr wohl zu berücksichtigen. Denn nichts ist vergeblicher, als Menschen davon überzeugen zu wollen, daß sie eine Mühe auf sich zu nehmen hätten, für die sie nicht anerkannt werden und die ihnen persönlich vielleicht nicht einmal eine befriedigendere Arbeit verschafft.

Das Erfordernis von Qualifikation

Wenn es um Qualifikation geht, dann geht es immer auch um veränderte Qualifikation. Unveränderte Qualifikationsbedarfe werden individuell erworben; generalisierte Qualifikationsdebatten entstehen nur, wenn sich Qualifikationsstrukturen insgesamt verändern und nicht nur Personen, sondern auch Personengruppen und Organisationen betroffen sind. Wir befinden uns in einer Situation, in der letzteres gilt. Betroffen sind Personen, Personengruppen und Organisationen. Wichtig ist, daß wir unterscheiden. Personen sind nicht identisch mit Betrieben, auch wenn man letztere neuerdings mit dem Begriff der „lernenden Organisation“ vermenschlicht. Und Betriebe sind nicht identisch mit der Arbeit, die in ihnen geleistet werden muß. Veränderter Qualifikationsbedarf betrifft also Betriebe einerseits und Arbeit andererseits.

Bei den Betrieben stellen wir fest, daß sie in jüngster Zeit in der Weiterbildung erstmals als Betriebe wahrgenommen werden. Sie haben ihr Dasein zu berechtigen, haben Attraktivität nachzuweisen und zu legitimieren, daß sie die öffentliche Aufgabe besser und billiger erfüllen als private Anbieter. Wichtig ist die Frage, ob Betriebsziele erhalten bleiben oder sich verändern. Immer häufiger zeigt sich gerade im öffentlich geförderten Bereich, daß das Sparprinzip des „Rasenmähers“ aufgegeben wird zugunsten eines

gezielten, einrichtungsbezogenen Sparprinzips. Legitimation des Betriebes ist auch im öffentlichen Bereich heute Element von Existenzsicherung.

Diese Legitimation trifft nicht nur die öffentlichen Geldgeber, sondern auch die Teilnehmenden oder, in immer häufiger werdender Terminologie, die „Kundinnen und Kunden“. Einrichtungen der Weiterbildung verlieren ihre Klientel. Ehemals „treue“ Teilnehmende sind weniger zu berechnen, sie müssen geworben und überzeugt werden. Arbeiten wie Akzeptanzmessung, Evaluation, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit kommen daher auf Betriebe der Weiterbildung verstärkt zu.

Aber auch in der Betriebsorganisation ändert sich einiges. Steuern, Strategie, Planung und Managen werden als Elemente der Leitung erkannt; letztlich wurden sie bereits früher bewältigt, nicht jedoch „professionell“ oder „bewußt“. Erkannt wird auch, daß Leitungsfunktionen im gesamten Betrieb bestehen, daß hauptberufliches pädagogisches Personal die nebenberuflichen Kursleiterinnen und Kursleiter ebenso leitet wie die zugeordneten Verwaltungssachbearbeiterinnen. Erkannt wird auch, daß Leiten etwas anderes ist als Lehren, Lehrziele etwas anderes sind als Organisations- oder Betriebsziele. Immer häufiger wird festgestellt, daß gebildete Sachbereiche noch wenig aussagen über die Aufgaben, die letztlich geleistet werden.

Ökonomie und Betriebswirtschaft werden immer wichtiger für Weiterbildungsbetriebe. Die kameralistische Denkweise, Einnahmen und Ausgaben zu trennen und sich vor allem auf den Nachweis vernünftiger Ausgaben zu konzentrieren, wird unter neuen Bedingungen zunehmend obsolet. Das wirtschaftliche Denken, daß Einnahmen und Ausgaben zusammengehören, ist grundsätzlich neu, nicht nur ein neuer Aspekt.

Und die Konsequenz, die eine vermehrte Konkurrenz in der Weiterbildung für die Betriebe hat, ist unübersehbar: Sie erfordert nicht nur neue Strategien der Konkurrenzbewältigung, sondern (gewissermaßen als Kehrseite) auch eine erhöhte Kooperation. Die Grundlage des Pluralismus waren Verbände mit Ideen, waren gesellschaftliche Interessengruppen. Eine marktlich organisierte Erwachsenenbildung benötigt keine Trägerverbände mehr oder zumindest: andere Trägerverbände. Hier steht auch der Bereich der institutionellen „Aufhängung“ der Betriebe der Weiterbildung in Frage.

Es ist kein Zufall, daß in dieser Situation auch in der Weiterbildung immer häufiger von „lernenden Betrieben“ gesprochen wird. Natürlich aber lernen Betriebe nicht; es lernen nur die in ihnen arbeitenden Menschen. Dennoch ist zu fragen, ob beispielsweise neu erforderte Qualifikationen, Kenntnisse und Fertigkeiten dem bestehenden Personal „aufgesetzt“ werden sollen oder aber gezielt neu „eingekauft“ – als Festbeschäftigte, über Werkverträge. Was auch neu ist: Hier sind Kosten- und Nutzenerwägungen nötig!

Eine andere Frage ist, was es mit der „neuen“ Qualifikation für Pädagoginnen und Pädagogen auf sich hat. Sicher ist, daß das Berufsbild „HPM“

(hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen) in´s Rutschen geraten ist. Aber war es nicht schon immer eher ein Konstrukt, eine Fiktion? Schon früher dominierte dieses „Berufsbild“ die gesamte Weiterbildung, obwohl es der Arbeitsrealität von nur etwa einem Zehntel der erwachsenenpädagogisch Tätigen entsprach. Sicher ist auch, daß die „HPM“ sich heute in Richtung auf Bildungsmanager entwickeln, ähnlich wie ihre Betriebe sich in Richtung auf makelnde und Agenturfunktionen entwickeln. Josef Foschepoth sagte: „Es gibt kaum pädagogische Lösungen für Fragen, die keine pädagogischen Fragen sind“ – das ist richtig.

Auch die Didaktik muß sich anpassen an die Anforderungen der Arbeitswelt, so Heidrun Lotz. Die Gleichwertigkeit beruflicher und politischer Bildung, ja sogar ihre Verschmelzung (europäisches Weißbuch) sind nur Ausdruck der neu entstandenen Flexibilität des Arbeitsplatzes. Es gibt neue Anforderungen in bezug auf Unmittelbarkeit, Zeitverdichtung und angemessene Ausbildung. Auch fällt auf, daß die so viel beschworene „Profession Erwachsenenbildung“ gar keine Professionsvertretung hat, zersplittert ist in Trägerbereiche und einem Selbstverständnis unterliegt, das eher träger- als professionsorientiert ist. Es gibt für die Profession und für die beruflich Tätigen kaum eine Öffentlichkeit, kaum eine Plattform für Diskussionen.

Zweifellos ist es so, daß die Identität Voraussetzung ist dafür, festzustellen, wann „Schmerzgrenzen“ der veränderten Profession auf die Personen durchschlagen. Diese „Schmerzgrenzen“ sind oft nur betriebspezifisch oder trägerbezogen feststellbar. Dennoch: Es wäre politisch fatal, wenn man sich hier nicht zu einer allgemeinen, auf Qualifikationen und Professionen bezogenen Definition dessen verständigen könnte, was unter heutigen Bedingungen „Profession Erwachsenenbildung“ heißen kann.

Aspekte des Berufsbildes „Erwachsenenbildner – Erwachsenenbildnerin“

Dr. Joseph Foschepoth als Leiter der VHS Münster., Prof. Dr. Wiltrud Gieseke als Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin und Theo W. Länge als Geschäftsführer und Barbara Menke als Referentin beim Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben beschreiben die Anforderungen an MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung.

Erster Aspekt: Tätigkeitsmerkmale

Hans Tietgens benennt die Tätigkeitsmerkmale von pädagogischen MitarbeiterInnen mit „Reflexion der Zielsetzung, Analyse der Bedingungen, Erkundung der Bedarfe und Bedürfnisse, Planung des Angebots, Vorbereitung des Programms, Organisation der Durchführung, Kommunikation mit freien Mitarbeitern, Beratung der Teilnehmer, Kontrolle der Wirkung, unmittelbare pädagogische Tätigkeit.“ Neuere Arbeiten ergänzen diese Liste um Tätigkeitsmerkmale wie Personalentwicklung, Leitung, Controlling, Mittelakquisition, Aufbau von Kooperationen etc. Sind diese Tätigkeiten implizit in der alten Beschreibung enthalten, oder ergänzen sie das Berufsbild um qualitativ neue Tätigkeitsmerkmale?

- *Prof. Dr. Wiltrud Gieseke:* Mir scheint, diese Frage greift zu kurz. Die von Tietgens beschriebenen Tätigkeitsmerkmale für pädagogische Mitarbeiter waren, auch als er sie formulierte, nicht im engen Verständnis in jeder Tätigkeit unmittelbar sichtbar. Allein die Größe der Weiterbildungsinstitutionen, die personelle Ausstattung der Institutionen und ihre Existenz und Dauer sowie die regionalen Bedingungen verlangten und verlangen nach unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen im faktischen Arbeitsspektrum. Jede Beschreibung von Tätigkeitsmerkmalen ist eine idealtypische Beschreibung. Sie zeichnet nur den Radius möglicher Aktivität auf. Hinzu kommen bildungspolitische Entwicklungen, die jeweils neue Akzentsetzungen in den Arbeitsprofilen verlangen. So hat der Einstellungsstopp in den 80er Jahren sicher zu organisatorischen Verkrustungen geführt, auf die jetzt mit organisationszentrierten Innovationskonzepten reagiert wird. Gleichzeitig haben die in den 90er Jahren massiven finanziellen Verschlechterungen und die inzwischen dominante Finanzierung über Drittmittel komplexere Organisations- und Planungsaktivitäten herausgefordert und auch zu Veränderungen in den Leitaufgaben und in der Öffentlichkeitsarbeit geführt. Ein großer Teil der Institutionsentwicklung aus der zweiten Hälfte der 80er Jahre und der ersten Hälfte der 90er Jahre geht aber auf die Finanzentwicklung und die Ressourcenverknappung zurück.

Man könnte jetzt daraus eine totale Veränderung der Aufgaben ableiten, wenn man glaubt, eine neue Zeit einleiten zu müssen. Oder wenn man gerade in den 90er Jahren seinen Job in diesem Tätigkeitsfeld aufgenommen hat. Bisher sehe ich aber im prinzipiellen Sinne nur eine Ausdifferenzierung der Begrifflichkeit als Folge der Erweiterungen im Planungshandeln, die sich aus besagtem Anlaß stärker mit Organisations- und Leitungsfragen der Weiterbildungsinstitutionen beschäftigen. Das entspricht einmal dem Wachstum und den Ausdifferenzierungen der Institutionen und zum anderen den Verknappungsentwicklungen. Aber an dieser Diskussion wird interessant sein, inwieweit sie in der Lage sein wird, das Typische von Weiterbildungsinstitutionen herauszuarbeiten, um die gesellschaftliche öffentliche Positionierung von Bildung und Qualifizierung Erwachsener zu sichern. Also inwieweit Bildungsmanagement und Marketing unter einer pädagogischen Fragestellung vorgehen. Für die größeren Weiterbildungsinstitutionen hat die Statistik in der Personalsituation natürlich auch zu einer geringeren Flexibilität und Innovationsfähigkeit geführt und vielleicht auch zu einer Standardminderung, so daß ein neues Nachdenken über die Weiterbildung der Weiterbildner eines Anstoßes bedarf. So etwas wird dann in Zukunft unter Personalentwicklung diskutiert werden. Verschärft haben sich die Bedingungen vor allem in der Mittelakquisition. Die Förderpolitik führt dazu, daß Programmplanung für die finanzträchtigen Bereiche darüber hinaus durch andere als die Institutionen im engeren Sinne geleistet wird. Alles dieses führt zu Einführung des Controlling, zum Aufbau von Kooperationen und zur Neuorganisation der MitarbeiterInnen einer Institution.

- *Dr. Josef Foschepoth*: Die von Tietgens genannten Tätigkeitsmerkmale beziehen sich auf die „klassische Arbeit“ von pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Wollten wir es heute dabei bewenden lassen, wären die Volkshochschulen früher oder später nicht mehr existenzfähig. Die Rahmenbedingungen haben sich geändert, mit ihnen das Berufsbild und die Tätigkeitsmerkmale von Pädagoginnen und Pädagogen in der Erwachsenenbildung. Bildung braucht Ressourcen. Ressourcen müssen bereitgestellt und wirtschaftlich eingesetzt werden. Um dieses zu erreichen, bedarf es zusätzlicher Qualifikationen. Pädagoge sein alleine genügt nicht. Wir brauchen die Befähigung zum Bildungsmanagement, wozu z.B. Personalentwicklung, Leitung, Controlling, Mittelakquisition gehören.
- *Theo W. Länge/Barbara Menke*: Die Tätigkeitsmerkmale pädagogischer MitarbeiterInnen, wie sie von Hans Tietgens und anderen aufgeführt wurden, spiegeln ein Berufsbild pädagogischer MitarbeiterInnen wider, wie es nach einer ersten Professionalisierungsdiskussion Ende der 70er Jahre definiert wurde. Die Hauptaufgabe bestand im wesentlichen in der Planung, Durchführung und Evaluation einzelner oder aufeinander bezogener Bildungsveranstaltungen.

In den beschriebenen Tätigkeitsmerkmalen, wie beispielsweise „Kommunikation mit freien Mitarbeitern“, waren auch früher schon immer unausgesprochen Elemente von „Leitung und Aufbau von Kooperationen“ enthalten.

Mit den Veränderungen, die die Weiterbildung seit Anfang/Mitte der 80er Jahre erfuhr, hat sich gleichsam das Tätigkeitsfeld pädagogischer MitarbeiterInnen sukzessive und spürbar verändert.

Von daher sind Tätigkeitsmerkmale bzw. Aufgabenfelder, wie Controlling, Mittelakquisition, Personalentwicklung u. a., für das Berufsbild qualitativ neue und notwendigerweise zu beschreibende Tätigkeitsmerkmale.

So haben beispielsweise die Ökonomisierung und die strukturellen Veränderungen in der Weiterbildung sowie die damit einhergehende Konkurrenz der Weiterbildungseinrichtungen untereinander dazu geführt, daß heute pädagogische MitarbeiterInnen weniger Veranstaltungen selbst durchführen und somit ein wesentlicher Teil der pädagogischen Arbeit von Nebenberuflichen durchgeführt wird, die angeleitet, beraten und betreut werden müssen. Damit rückt die soziale und personale Leitungskompetenz stärker ins Blickfeld. Zur Sicherung der Einrichtungen und der damit verbundenen Weiterbildungsinteressen ist aber gleichsam auf dem Hintergrund knapper werdender Ressourcen die Akquisition über die Regelförderung hinausgehender Mittel, insbesondere in der projektbezogenen Arbeit, unabdingbar. In der Folge werden Tätigkeiten und Fähigkeiten im Bereich des Controlling von den MitarbeiterInnen erwartet.

Aufgaben und Tätigkeitsfelder, die aufgrund veränderter Weiterbildungsbedingungen einen hohen eigenen Stellenwert erhalten, müssen explizit genannt werden, auch wenn sie früher partiell implizit in den alten Beschreibungen gedacht wurden und nicht selten bei Bewerbungsgesprächen Hintergrund für Fragen boten, die Teil eines „geheimen“, nicht offen verhandelbaren Kompetenzprofils waren.

Verließen früher PädagogInnen gelegentlich desinteressiert, weil scheinbar unzuständig, den Sitzungssaal, sobald es um Perspektiventwicklung der Einrichtung und ihre finanzielle Sicherung ging, so ist dies heute unter veränderten Bedingungen kaum mehr denkbar.

Es scheint heute eher so zu sein, daß die Weiterentwicklung von pädagogischen MitarbeiterInnen hin zu LeiterInnen neben Sprachkenntnissen genau diese früher implizit gedachten Fähigkeiten – neben anderen – voraussetzen.

Werden derartige Tätigkeitsmerkmale heute explizit genannt, besteht auch erst die Chance, sie zu reflektieren, zu problematisieren und ggf. zu relativieren und sie in ein adäquates Verhältnis zu den nach wie vor unabdingbaren inhaltlich-pädagogischen Fähigkeiten zu setzen.

Zweiter Aspekt: Qualifikationsprofile

Angenommen, Sie hätten den Leiter/die Leiterin einer großen Weiterbildungseinrichtung zu beraten: Würden Sie ihm oder ihr empfehlen, die nächste frei werdende PädagogInnenstelle durch einen Bewerber oder eine Bewerberin mit betriebswirtschaftlichem Background zu ersetzen oder etwa durch einen Spezialisten/eine Spezialistin für Öffentlichkeitsarbeit? Wie sähe Ihr Rat für eine kleine oder mittlere Weiterbildungseinrichtung aus?

- *Prof. Dr. Wiltrud Gieseke*: Man kann hier konkret keine Vorschläge machen. Jede Institution hat ihre eigenen Probleme. Es hängt also vom Einzelfall ab, wie nötig es ist, institutsinterne Strukturen aufbessern zu helfen. Wenn es sehr im Argen liegt, kann es nötig sein, mit der Öffentlichkeitsarbeit hier neue Akzente zu setzen und dieses auch im Qualifikationsprofil eines neuen Mitarbeiters sichtbar zu machen. Generell gilt aber aus meiner Sicht, Fachbereichsleiterstellen sollten Pädagogenstellen bleiben. Darunter verstehe ich Personen, die Projekte und Programme in der Weiterbildung planen können und in der Lage sind, auf Bedarfe und Bedürfnisse mit Angeboten und einer entsprechenden Öffentlichkeitsarbeit zu reagieren, und die Wissen und Kompetenz im Bereich Lehren und Lernen mit Erwachsenen aufweisen. Was ich von Betriebswirten und dort besonders von SozialökonomInnen lese, würde ich auch gerne häufiger von Vertretern der Erwachsenenbildung lesen, nämlich, welche Rolle die TeilnehmerInnen bei Fragen der Programmplanung und der Kursorganisation. Darüber hinaus finde ich für das Planungshandeln dort Inhalte, die zur Praxis zumindest der Volkshochschule seit Jahrzehnten gehören, nur noch nicht in entsprechender Weise nach außen präsentiert worden sind. Generell gilt aber, wenn es wirklich um Qualität gehen soll, daß nur sehr gute Erwachsenenbildner (darunter verstehe ich: gute Planer, die immer auch ihre TeilnehmerInnen und das Umfeld im Blick haben) in der Lage sind, für das Profil der Institution zu werben.
- *Dr. Josef Foschepoth*: Große Weiterbildungseinrichtungen sind Dienstleistungsbetriebe und entsprechend nach Gesichtspunkten modernen Managements zu organisieren und zu führen, um den inhaltlichen und pädagogischen Auftrag so optimal wie möglich zu erfüllen. Zur Erreichung dieses Zieles ist es unerlässlich, den Einsatz von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ständig zu verbessern. Die Fähigkeit, sich auf neue Situationen und neue Anforderungen einzustellen, ist nicht nur bei Pädagogen, sondern bei allen Menschen unterschiedlich ausgeprägt. Insofern würde ich dringend dazu raten, wenn sich schon einmal die Gelegenheit ergibt, eine Stelle neu zu besetzen, eine Person auszuwählen, die den neuen Anforderungen an Erwachsenenbildung gerecht wird. Kandidaten mit betriebswirtschaftlichen Kenntnissen oder auch Praxiserfahrung in anderen Berufszweigen sind natürlich besonders interessant. Insofern kann ich die Frage nur mit einem eindeutigen Ja beant-

worten. Denkbar wäre natürlich auch, sich ein entsprechendes Know-how einzukaufen. Dies dürfte vor allem für kleine und mittlere Weiterbildungseinrichtungen die kostengünstigere Alternative sein.

- *Theo W. Länge/Barbara Menke*: Grundsätzlich gilt für Weiterbildungseinrichtungen, ob sie sich als groß oder klein definieren, daß hinsichtlich der bestehenden Fachbereiche unterschiedliche Fachausbildungen und Qualifikationen im Sinne eines auch interdisziplinären Arbeitens zur Wirkung kommen sollten. Idealerweise kombinieren sich fachspezifische und pädagogische Kenntnisse und Qualifikationen.

Pädagogische MitarbeiterInnen im Fachbereich Politik und Gesellschaft beispielsweise dürften sich am leichtesten mit einem geistes- oder naturwissenschaftlichen Studium und einer pädagogischen (Zusatz-)Qualifikation tun. Auf letztere wurde in der Vergangenheit häufig zu wenig Wert gelegt. Dazu müßten heute auf dem Hintergrund vielfältig ausdifferenzierter Aufgabenbereiche im einen oder anderen Fall Kenntnisse und Erfahrungen etwa im Bereich von Betriebswirtschaft und Öffentlichkeitsarbeit durchaus Berücksichtigung finden. Keinesfalls kann auf einer PädagogInnenstelle jemand eingestellt werden, der keine spezifischen praktischen und theoretischen Kenntnisse und Erfahrungen in, aus und mit der Bildungsarbeit hat. Nur so kann vermieden werden, daß die Wirtschaftlichkeit einer Einrichtung über Ziel und Zweck des gemeinsamen Wollens und Tuns (Corporate Identity) gestellt wird.

Vielfach ist heute auch beobachtbar, daß die Sorge um die existenzielle Sicherung dazu führt, daß die Mittelakquisition zum Selbstzweck der Einrichtung wird, ohne daß gleichsam die Inhalte und deren Umsetzung in die pädagogische Praxis eine reflektierte Rolle spielen.

Auch wenn die Tätigkeit pädagogischer MitarbeiterInnen heute einer breiten Qualifikationspalette bedarf, die zusehends Tätigkeitsmerkmale eines sogenannten Generalisten aufweist, so ist es gerade deswegen unabdingbar, daß, wie Hans Peter Dürr es nennt, die Ausbildung einer sogenannten T-Intelligenz¹ notwendig ist, was meint, daß Personen auf einem Gebiet Spezialist sein müssen, um zu wissen, daß allgemeine Aussagen ihre Schwierigkeiten haben, wenn man sie im Detail fundieren will (Vertikalbalken). Andererseits wird dieses Bild (Horizontalbalken) angedeutet, daß wir Fähigkeiten entwickeln müssen, die geeignet sind, das Spezialwissen in einen größeren Zusammenhang zu bringen, und daß diese Zusammenschau es erst ermöglicht, Orientierung zu finden.

Das heißt im übertragenen Sinne, daß die inhaltlich-pädagogische Qualifikation nach wie vor Priorität haben muß und eher davon abzuraten ist, daß ein Betriebswirt oder ein PR-Fachmann in Reinkultur eine Leitungsfunktion in der Weiterbildung übernimmt.

¹ Vergl. Anhelm/Länge (Hrsg.): „Die Zukunft der politischen Bildung, die politische Bildung der Zukunft“, Rehbun 1996, S. 16 f.

Dritter Aspekt: Trägerübergreifendes Berufsfeld

Es gibt in der Reihe „Blätter zur Berufskunde“ eine Ausgabe, die das Bild des Leiters/der Leiterin bzw. des Mitarbeiters/der Mitarbeiterin an Volkshochschulen zeichnet. Ist es an der Zeit, das Heft zu aktualisieren und ein trägerübergreifendes Berufsbild „Pädagogische/r MitarbeiterIn/LeiterIn“ an Weiterbildungseinrichtungen zu beschreiben? Gibt es ein solches trägerübergreifendes Berufsbild?

- *Prof. Dr. Wiltrud Gieseke:* Das Tätigkeitsprofil in den Blättern zur Berufskunde ist eine ausgezeichnete Skizze zum Berufsfeld. Vielleicht kann man Herrn Tietgens bitten, sie auf den neuesten Stand zu bringen, weil dadurch konkreter auch eine Kontinuität in der Entwicklung gesichert würde. Es gibt der Qualität institutioneller Entwicklung, wenn sie entwickelte und ausdifferenzierte Traditionen vorweisen kann, mehr an Glaubwürdigkeit. Diese ist besonders für den Volkshochschulbereich wichtig, da ihre Situation zur Zeit wieder einmal sehr fragil ist. Insgesamt gesehen bin ich inzwischen auch für eine trägerübergreifende Darstellung, wobei man die jeweiligen Spezifika ausweisen könnte.
- *Dr. Josef Foschepoth:* Es gibt sehr unterschiedlich arbeitende und strukturierte Volkshochschulen in Deutschland. Von daher wird es schwierig sein, ein trägerübergreifendes, gemeinsames, gar verbindliches Berufsbild zu entwickeln. Sicher kann man Anforderungsprofile entwickeln, denen die jeweiligen Personen möglichst entsprechen sollten. Dennoch hat jede Volkshochschule ihre eigene Geschichte, ihr eigenes Profil, ihr eigenes Umfeld, ihre eigene Mitarbeiterschaft, so daß es schwierig sein wird, ein trägerübergreifendes Berufsbild zu entwickeln. Wozu auch? Brauchen wir nicht gerade bei aller Gemeinsamkeit mehr Individualität, mehr Unterschiedlichkeit, mehr Wettbewerb gerade auch in der großen Weiterbildungslandschaft Deutschlands?
- *Theo W. Länge/Barbara Menke:* Die in den Blättern zur Berufskunde beschriebenen Aufgaben und Tätigkeitsmerkmale sind – soweit sie die unmittelbare pädagogische Arbeit (wie z. B. Planung, Durchführung, Evaluation) beschreiben – nach wie vor aktuell, auch wenn sie eher von den Bedingungen einer Volkshochschule ausgehen, als die Vielfalt unterschiedlicher Weiterbildungseinrichtungen und deren unterschiedliche Aufgabenfelder im Blick zu haben. Freie Träger haben in der Regel ein anderes Zielgruppen- und Veranstaltungsprofil. Dennoch sind die Gemeinsamkeiten so groß, daß es möglich erscheint, ein trägerübergreifendes Anforderungsprofil „Pädagogische/r MitarbeiterIn/LeiterIn“ zu beschreiben.

Das in den Blättern zur Berufskunde beschriebene Profil müßte allerdings im Sinne der Antworten auf die Frage drei entsprechend erweitert und ergänzt werden.

Auf diesem Hintergrund wäre auch zu überlegen, ob beispielsweise die Berufsbezeichnung pädagogische/r MitarbeiterIn angesichts der vielfach angesprochenen Tätigkeiten so noch ausreichend ist. Gleichsam müßte das Verhältnis zwischen pädagogischen MitarbeiterInnen und den nebenberuflichen Honorarkräften qualitativ neu bestimmt werden, zumal die Grenzziehung der Anforderungsprofile zwischen den einen und den anderen nicht mehr opportunistisch ist, wenn man ein neues Berufsbild, orientiert an den veränderten Bedingungen und Notwendigkeiten, beschreibt.

Derzeit gibt es ein entsprechend ausgeweitetes trägerübergreifendes Berufsbild allenfalls in den Köpfen weniger.

Vierter Aspekt: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung

Pädagogische MitarbeiterInnen und LeiterInnen müssen ihre pädagogischen Zielsetzungen mit den ökonomischen Rahmenbedingungen abgleichen. Sie müssen – schwierig genug – beide Kategoriensysteme miteinander vereinbaren. Welche Fähigkeiten sind dazu erforderlich, und wo werden sie erworben?

- *Prof. Dr. Wiltrud Gieseke:* Diese Fähigkeit müssen sie in jedem Beruf beherrschen. Dadurch, daß Erwachsenenbildner das Haushaltsrecht und Finanzierungs-konzepte kennen müssen, muß man nicht ihr gesamtes Studiencurriculum umorientieren. Eine entsprechende institutionenspezifische Qualifizierung könnte zum Beispiel zu Berufsbeginn vermittelt und im Laufe der Berufstätigkeit aufgefrischt werden. Man muß deutlich unterscheiden zwischen notwendigem systematischem Wissen und praxisnahem Handlungswissen. Aber hier sollte man vor allen Dingen die Mitarbeiter selber fragen, was sie für notwendig halten.

Erwerben sollte man diese handlungsnahen Fähigkeiten einmal vor Ort in der Praxis und zum anderen in der beruflichen Einführung und Fortbildung durch die entsprechenden verbandsnahen Organisationen. Wenn diese verbandsnahen Organisationen/Institutionen mit solchen Qualifizierungsangeboten wegfallen, entsteht ein Qualitätsmangel.

- *Dr. Josef Foschepoth:* Weiterbildung ist lebenslanges Lernen. Eine Einrichtung, die dieses Produkt verkauft, muß erwarten, daß die am besten bezahlten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch selbst dazu bereit und in der Lage sind. Dazu gehört selbstverständlich die Bereitschaft, sich am Arbeitsplatz – etwa durch Einführung neuer Technologien – und durch gezielte Fortbildung ständig weiterzuqualifizieren. Hierzu zählen die Bereitschaft und Fähigkeit, mit der technologischen Entwicklung Schritt zu halten, betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse zu erwerben, vor allem aber wirtschaftlich und kostenbewußt zu denken und handeln zu lernen, und zwar mit Blick auf die optimale Erreichung der Betriebs- bzw. Bereichsziele. Dazu ist vorausschauendes, planendes, systemati-

sches Denken erforderlich, aber natürlich auch Kreativität und Risikobereitschaft. Dazu bedarf es allerdings einer entsprechenden Betriebskultur, die derartige Fähigkeiten und Eigenschaften fördert. Durch interne und externe Fortbildung und Beratung, vor allem aber durch learning by doing sind derartige Fähigkeiten zu erwerben und zu entwickeln.

- *Theo W. Länge/Barbara Menke*: Neben den insbesondere unter Frage 2 beschriebenen Antworten müssen hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen und LeiterInnen, um die beiden angesprochenen und unabhängig voneinander notwendigen Categoriesystem miteinander zu vereinbaren, folgende weitere Fähigkeiten erwerben. Die hier genannten Aspekte haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.
 - Beurteilen lernen, welche konzeptionell gewollten Projekte und Initiativen sich mit ausreichender finanzieller Ausstattung bewirtschaften lassen.
 - Projekte managen lernen und darauf bezogen Instrumente des Controlling in Anwendung bringen.
 - Im Sinne einer inhaltlich und funktional bezogenen Entscheidungsfindung die Ziele der Einrichtung, die Kompetenz der zur Verfügung stehenden MitarbeiterInnen und deren Belastbarkeit, den notwendigen zeitlichen Arbeitsaufwand, die finanziellen Erwartungen ins Verhältnis zueinander setzen.
 - Gesellschaftliche Entwicklungen der Makro- und Mikroebene, organisationspolitische Notwendigkeiten, förderungspolitische Bedingungen und binnenspezifische Kapazitäten und Kompetenzen antizipieren können, um daraus zukunftsfähige kurz-, mittel- und langfristige Optionen, Perspektiven und entsprechende Strategien andenken und realisieren zu können.
 - Auf dem Hintergrund der jeweils eigenen Rahmenbedingungen Bedarfe ermitteln, entsprechende Angebote entwickeln und diese auch unter Berücksichtigung von Öffentlichkeitsarbeit/Marketing initiieren und realisieren.
 - Organisationsziele mitbeschreiben, weiterentwickeln und sie nach innen und nach außen kommunizieren, um einerseits Identifizierbarkeit der Einrichtung in der pluralen Weiterbildungslandschaft zu ermöglichen, andererseits im Sinne eines CI-Prozesses identitätsstiftend zu wirken.
 - Die Fähigkeit entwickeln, den Fortbildungsbedarf von haupt- und nebenberuflichen MitarbeiterInnen in bezug auf o. g. Tätigkeiten und Einstellungen zu erkennen und zu realisieren.
 - Bildungs-, weiterbildungs-, förderungspolitische Entwicklungen kennen, wahrnehmen und ggf. beeinflussen und sie im jeweiligen Berufsalltag berücksichtigen.

Außerdem sind Fähigkeiten notwendig, die sich eher im extrafunktionalen Bereich ansiedeln und sich als gemeinhin soziale und personale Kompetenzen beschreiben lassen, wie z. B. auch

- Mut zu kalkulierte Risiko,

- Innovationsbereitschaft im Sinne einer lernenden Organisation,
- Bereitschaft, auch wirtschaftlich zu denken,
- Verfügungs- und Orientierungswissen anderen zugänglich machen,
- Bereitschaft zur fächer- und trägerübergreifenden Kooperation usw.

Sicherlich können diese Fähigkeiten nicht allen pädagogischen MitarbeiterInnen abverlangt werden. Dennoch müssen die o. g. Aspekte bei den pädagogischen MitarbeiterInnen und LeiterInnen mehr und mehr im Blick sein.

Zusammenfassend kann man sagen, daß drei Qualifikationen und Kompetenzen notwendig sind, um den beiden o. g. Categoriesystemen und damit dem heutigen und künftigen Aufgabenbereich von LeiterInnen und hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen Rechnung zu tragen:

1. Pädagogische und organisationsbezogene Vermittlungskompetenz.
2. Wirtschaftliche Kompetenz.
3. Bildungs- und förderungspolitische Kompetenz.

Unter Berücksichtigung der o. g. Fähigkeiten ändert sich das Berufsbild sowohl der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen wie das der LeiterInnen von Einrichtungen. Die Hierarchien flachen sich ab, Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten nehmen entsprechend der höheren Eigenverantwortung im Sinne eines Total Quality Management zu, strukturelle Veränderungen sind im Zuge veränderter Ablauforganisationen unumgänglich.

Auf dem Hintergrund, daß Nebenberufliche (vielfach freiberuflich Tätige) ebenso gut fachlich und pädagogisch ausgebildet sind wie hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen, verändert sich auch das Verhältnis dieser zueinander. Unter den beschriebenen neuen Voraussetzungen muß zumindest gewährleistet werden, daß in das innerbetriebliche Netzwerk durch vermehrte kommunikative Anstrengungen die „FreiberuflerInnen“ einbezogen werden. Sogenannte Teamerbeitskreise bekommen vor dieser Folie eine neue und gänzlich andere Bedeutung und Funktion.

Die Fähigkeiten, die es für die hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen zu erwerben gilt, können zum einen durch „Training on the Job“, zum anderen durch noch zu entwickelnde berufs begleitende Kurse bzw. Workshops erworben werden, die von der eigenen Einrichtung, auf Verbandsebene, verbandsübergreifend oder in Anbindung an Hochschulen durchgeführt werden können. Das DIE hätte in diesem Zusammenhang über eine anregende Funktion hinaus selbst die Möglichkeit, entsprechende Qualifikationsangebote zu entwickeln und zu realisieren.

Fünfter Aspekt: Ausbildung von ErwachsenenbildnerInnen

Welche Anforderungen sind aus Ihrer Sicht an die Ausbildung der zukünftigen MitarbeiterInnen und LeiterInnen von Weiterbildungseinrichtungen zu stellen?

- *Prof. Dr. Wiltrud Gieseke:* Die Weiterbildungsinstitutionen benötigen ein breites Qualifikationsspektrum. Ich will hier keinen Katalog, von denen es unzählige gibt, noch einmal wiederholen. Aber die Ausbildung der Erwachsenenpädagogen sollte nicht mit der Lehrerausbildung verwechselt werden. Dieses geschieht auch noch häufig bei denen, die für Erwachsenenbildung zuständig sind, für die inzwischen das Wort Pädagogik ein Reizwort geworden ist. Auch das, was unter Pädagogik verstanden werden muß, differiert zwischen der Lehrerausbildung und der Ausbildung von Erwachsenenpädagogen deutlich. Wenn ich sage, der pädagogische Mitarbeiter und Leiter benötigt eine pädagogische Ausbildung, meine ich damit:
 - Fähigkeiten zur Bedarfs- und Bedürfniserschließung
 - Programmplanungskompetenz
 - Fähigkeiten zur Projektarbeit
 - Leitungsfähigkeit und Fähigkeit in der Mitarbeiterqualifizierung, was die Kursleiter und die Dozenten betrifft
 - Kompetenzen in Evaluation und Controlling
 - Kompetenzen im Lehren und in der Leitung von Lerngruppen.
 Hier gibt es auch einen großen Konsens zwischen den verschiedenen Trägern. Nur mit einer solchen Kompetenz kann ich mich mit meiner Bildungsinstitution und ihren spezifischen Aufgaben, nämlich der Qualifizierung und Bildung von Erwachsenen, ausreichend identifizieren. Identifikationen wachsen über Kompetenzen und Handlungsprofile, nicht über aufgesetzte Imagefragen. Gleichzeitig ist es aber gut, über das eigene Image nachzudenken und die Akzentsetzungen genau zu überlegen. Aber sie sind abhängig von den Qualifikationen und den Kompetenzen, die in der Institution zum Tragen kommen sollen, nicht umgekehrt.
- *Dr. Josef Foschepoth:* Weiterbildung hat nur eine Chance, wenn sie sich künftig an den konkreten Bedürfnissen der Menschen, an ihren lebensweltlichen Bezügen orientiert. An diese Wirklichkeit müssen wir das pädagogische Milieu (Schule, Hochschule, Volkshochschule) heranzuführen und aufbrechen. Die Vielfalt des Lebens sollte sich auch im beruflichen Werdegang der Mitarbeitenden von Weiterbildungseinrichtungen widerspiegeln. Wie brauchen für die Zukunft dringend Pädagoginnen und Pädagogen mit zusätzlichen Qualifikationen. Nur Pädagoge ist zu wenig. Sinnvoll wären z.B. Kombinationen wie Pädagogik und Verwaltungswissenschaft, Pädagogik und Betriebswirtschaft, Pädagogik und Publizistik oder Pädagogik und (Sozial-)Politik. Wichtig sind ferner möglichst vielfältige Praxiserfahrungen in unterschiedlichen Berufsfeldern, vor allem aber die Entwicklung wichtiger Eigenschaften wie Offenheit, Kreativität, Innovation und positives Denken. Auch das kann man lernen oder in entsprechenden Kursen und Seminaren entwickeln und fördern.

- *Theo W. Länge/Barbara Menke:* In der Regel kommen diejenigen, die als hauptberuflich pädagogische MitarbeiterInnen arbeiten, mit sehr unterschiedlichen Studien- und Berufsbiographien zu Anstellungen in Weiterbildungseinrichtungen. Eine ausgebildete Gymnasiallehrerin, z. B. mit den Fächern Geschichte und Germanistik, verfügt in der Regel über eine fachspezifische und eine erziehungswissenschaftlich pädagogische Ausbildung und hat somit ein solides Fundament für eine bevorstehende Tätigkeit im Bereich der Weiterbildung erhalten. Auf eine solche oder ähnliche Qualifikation kann im Grundsatz auf dem Hintergrund der in Antwort zur Frage 1 reflektierten T-Intelligenz, in welchem Fach auch immer erworben, nicht verzichtet werden.

Um den derzeitigen und sich verändernden Qualifikationsanforderungen pädagogischer MitarbeiterInnen gerecht werden zu können, ist es notwendig, im Laufe der Berufsbiographie sich berufsbegleitend z. B. durch Fortbildungsmodule weitere notwendige Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich pädagogischer und organisationsbezogener Vermittlungskompetenz und insbesondere wirtschaftlicher und bildungspolitischer Kompetenzen (vgl. auch die Antworten auf Frage 3) zu erwerben. Für diejenigen, die den Berufseinstieg nach einem Studium der Erwachsenenbildung oder Pädagogik (Schwerpunkt Weiterbildung) wählen, gilt ähnliches. Einen umfassenden Qualifikationsbegriff zugrunde gelegt, wäre es allerdings wünschenswert, wenn die genannten Kompetenzen in den theoretischen und praktischen Teil der Studiengänge einfließen könnten.

Sechster Aspekt: Berufsbildung und berufliche Fortbildung

Welchen Anforderungen müßte aus Ihrer Sicht die Berufseinführung und die berufliche Fortbildung für MitarbeiterInnen von Weiterbildungseinrichtungen genügen? Wo ist Entwicklungsbedarf?

- *Prof. Dr. Wiltrud Gieseke:* In die Berufseinführung gehören vor allem erst einmal die Angebote, die trägerspezifisch sind und auf die trägergebundenen Leitprämissen hin orientieren. Dabei geht es um Angebote, die auf die Schnittstellen für praktisches Handeln vorbereiten, wie:
 - finanzielle Ressourcen und Programmplanungsabsichten
 - politische Bedingungen und politische Ziele
 - Organisationshandeln als Ausdruck pädagogischen Planens
 - Erschließung von Netzwerken und Projektmitteln.

Diese Liste ist vom aktuellen Bedarf zu steuern. In der Fortbildung sind dagegen stärker Innovationen oder neue Organisationsanforderungen, aber auch neue theoretische Debatten anzubieten. Aber was kann man machen, wenn die Nachfrage nicht entsprechend ist? Hier wird es dann darum gehen, nach neuen Motivationsstrategien zu suchen, die getrost in gute Marketingkonzepte übersetzt werden sollen.

- *Dr. Josef Foschepoth*: Die Berufseinführung und berufliche Fortbildung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung ist primär Aufgabe des jeweiligen Betriebes. Sie müssen an den konkreten Bedürfnissen des Betriebes und der Personen orientiert sein. Fortbildungsbedarf gibt es vor allem in den Bereichen, die als neue Aufgaben- und Tätigkeitsfelder für zumeist schon seit Jahren oder Jahrzehnten in Volkshochschulen oder Weiterbildungseinrichtungen Tätige entstanden sind. Hierzu gehören insbesondere die Befähigung zum Management, zur Personalentwicklung und Mitarbeiterführung. Vor allem die Fähigkeit, Mitarbeiter zu begeistern und zu motivieren, ist noch entwicklungsbedürftig. Aber auch das Schreiben eines Presstextes oder kundenfreundliches Telefonieren will gelernt sein. Fortbildungsangebote mit Workshopcharakter zur Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten für alltägliche Probleme sind ein großes Desiderat.
 - *Theo W. Länge/Barbara Menke*: Vielfach werden heute pädagogische MitarbeiterInnen, ob sie BerufseinsteigerInnen, berufliche SeiteneinsteigerInnen oder berufserfahren sind, ohne betreute Einarbeitung und ohne dafür vorgesehene Einarbeitungszeit in den Weiterbildungsbetrieb „geworfen“. Abgesehen von dem oftmals freiwilligen Engagement hilfreicher KollegInnen findet eine qualifizierte Berufseinführung nur selten statt. Der ökonomische und zeitliche Druck und die Sorge um die von Förderseite angemahnte Quantität an Unterrichtsstunden lassen vielfach keinen Raum für gezielte Anstrengungen. Das heißt, daß ganz praktisch eine Berufseinführung unter kurzfristig wirtschaftlichen Verwertungsinteressen nicht angezeigt ist. Eine lernende Organisation kann sich solches aber heute selbst unter Input-Output-Gesichtspunkten nicht leisten, will sie nicht gleichzeitig auf Qualität verzichten. Sinnvoll wäre selbst unter schwierigen ökonomischen und zeitlich angespannten Bedingungen, eine vierteljährige Einarbeitungszeit zu gewähren, in der der „Neuling“ von MentorInnen begleitet, hospitierend und partiell selbst tätig, die Bedingungen, Abläufe und organisationsspezifischen Eigenheiten kennen und verstehen lernt. Eine solche Einarbeitungszeit sollte auch Erfahrungen in anderen kooperierenden oder konkurrierenden Einrichtungen ermöglichen.
- Berufseinführungskurse, in denen sich hauptberuflich pädagogische MitarbeiterInnen aus verschiedenen Einrichtungen zusammenfinden, ermöglichen die Ausweitung des Erfahrungsfeldes, den fachlichen Austausch und eine gemeinsame Reflexion der sich stets verändernden Anforderungsprofile und gäben den jeweiligen Veranstaltern darüber hinaus interessante Hinweise hinsichtlich der Veränderungen in der Weiterbildungs- und Trägerlandschaft, die zu einer stetigen Verbesserung entsprechender Einführungs- bzw. Fortbildungsmodule führen könnten.

Marita Schwabe

„Dieses Doppelte, mich nicht bloß verantwortlich zu fühlen für die inhaltlichen Aspekte, sondern auch zu überlegen, mit welchem Aufwand ich das betreiben kann“

Marita Schwabe, Jahrgang 1955, ist in Wismar aufgewachsen, von Beruf Volkswirtin und arbeitet seit 1989 an der Volkshochschule „Ehm Welk“ in Schwerin, die sie seit 1992 leitet. Im Interview mit Eva Krug nimmt sie Stellung zu ihrer Auffassung von den Aufgaben der Leiterin einer Volkshochschule und den dazu erforderlichen Kompetenzen.

An der Schweriner Volkshochschule sind insgesamt 13 Personen beschäftigt (davon sieben als Pädagogische MitarbeiterInnen), die gemeinsam 14.000 Unterrichtsstunden organisieren. Die Volkshochschule ist nachgeordnete Einrichtung der Stadtverwaltung und dem Kulturamt zugeordnet. Seit 1994 ist die Volkshochschule eine der vier städtischen Einrichtungen, die budgetiert wurden. Mitte 1996 bezog sie neue Räume in der Nähe des Stadtzentrums von Schwerin.

Das Gespräch zwischen Marita Schwabe und Eva Krug fand im August 1996 in Schwerin statt und greift Äußerungen Frau Schwabes beim Kolloquium „Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung“ auf.

DIE: Worin bestanden die Aufgaben und Anforderungen an Sie als Leiterin in der Entwicklungsphase ihrer Volkshochschule „Ehm Welk“? Ich frage das vor dem Hintergrund des klassischen Anforderungsprofils an pädagogische MitarbeiterInnen: disponieren, lehren, verwalten, leiten und beraten. Spielt es eine Rolle, daß Sie Volkswirtin sind?

Schwabe: Als mein Vorgänger neulich gefragt wurde, wie er denn eigentlich meine Arbeit einschätze, strahlte er und sagte: „Naja, ich könnte das nicht mehr machen, was sie heute macht. Ich konnte damals wirklich Pädagoge sein, und die Zeit hat sie gar nicht mehr. Sie ist eigentlich nur noch damit beschäftigt, zu verwalten und dafür zu sorgen, daß die Volkshochschule den richtigen finanziellen Rahmen hat.“ Das ist vielleicht ein bißchen vereinfacht dargestellt, aber es ist oft so, daß ich mich dabei ertappe, die erwachsenenpädagogische Verantwortung doch zu vernachlässigen. In der täglichen Zusammenarbeit mit den KollegInnen werden zwar viele erwachsenenpädagogische Arbeiten umgesetzt, in diesen ganzen Diskussio-

nen um Bedarf, Zielgruppen und Programm, aber in den letzten Jahren habe ich mir vorwiegend Gedanken darüber gemacht, wie überhaupt die Struktur dieser Einrichtung auszusehen hat, wie die Einbindung in die Stadtverwaltung sein muß. Ob sie als ein Institut der Stadtverwaltung wirklich so günstig dran ist oder ob es vielleicht noch andere Rechtsformen gibt, in der die Volkshochschule besser arbeiten könnte. Ich war damit beschäftigt, und das war sicherlich für die ostdeutschen Länder eine spezifische Situation, an der Schaffung des rechtlichen Rahmens mitzuwirken. Über die Verbandstätigkeit habe ich einiges zu erreichen versucht, was mir dann als Volkshochschulleiterin wieder zugute kam. Schließlich kam die finanzielle Bewirtschaftung dieser Einrichtung als Sonderaufgabe dazu, und ich war damit beschäftigt, für die Gesamteinrichtung den täglichen Ablauf zu managen, die finanziellen Vorgänge zu steuern und die Kollegen dazu zu befähigen, die Aufgaben der Einrichtung in Fachbereichsarbeit umzusetzen. Denn ich alleine kann wenig erreichen, wenn die Kollegen nicht mitziehen. Und so haben wir regelmäßig Besprechungen durchgeführt, in denen ich den Kollegen immer wieder nahebringen mußte, was z.B. sich hinter diesem Pilotprojekt verbirgt, was die Regularien besagen oder wie ich mich als Fachbereichsleiter einzubringen habe. Das war und ist eine sehr spannende Sache. Wenn die Kollegen sich z.B. auf den Standpunkt stellten, daß die Stadt für die Angebote, aber letztlich für die Teilnehmer, Geld zur Verfügung stellen muß, wußte ich, daß sie genauso wie ich in den Fachbereichen auf Inhalte und auf Finanzierbarkeit achten müssen. Das war ganz schön schwierig, ist es jetzt auch noch. Manche Kollegen haben ihre Lektion allerdings gut gelernt; die kommen und sagen: „Ich hab den Kurs vorbereitet und durchkalkuliert – wir können uns das eigentlich nicht leisten“.

Dann gab es wiederum die Situation bei der Halbjahresbilanz, daß eine Kollegin sagte: „Ich hab schon alle meine Einnahmen gemacht, aber auch alle Ausgaben. Jetzt kann ich eigentlich nichts mehr organisieren.“ Das hörte sich zwar erst mal gut an, aber sie mußte auch im zweiten Halbjahr weiter organisieren. Diesen Prozeß zu begleiten war in den letzten zwei Jahren meine Hauptarbeit.

DIE: Warum hat das Motivieren der MitarbeiterInnen, ihre Begleitung bei Veränderungsprozessen in der Organisation für Sie als Leiterin eine so hohe Wertigkeit?

Schwabe: Ich habe festgestellt, daß gerade in kritischen Situationen, in denen sehr viel verändert wird, sich auch bei den Kollegen viel ändern muß; Personenführung wird dann unwahrscheinlich wichtig. Die einzelnen Kollegen haben hier sehr fachbereichsbezogen gearbeitet. Wenn im eigenen Fachbereich alles lief, war alles in Ordnung. Auf der anderen Seite gab bzw. gibt es Bereiche wie Gesellschaft/Politik, in denen inhaltlich ständig

neue Angebote überlegt werden müssen, um überhaupt Veranstaltungen zustande zu bringen. Hier muß man den Kollegen nahebringen, daß die Volkshochschule eine Einrichtung ist, deren Existenzberechtigung aus der Gesamtheit der Fachbereiche heraus entsteht und nicht aus einer Vielzahl einzelner Angebote. Die Kollegen davon zu überzeugen, daß Bereiche, die Geld bringen, verpflichtet sind, auch weniger profitable Bereiche mit zu finanzieren, das war manchmal schwierig. Man muß täglich daran arbeiten, um zu vermitteln, daß diese Vernetzung eine ganz wichtige Angelegenheit in einer Volkshochschule ist.

DIE: Wie kann die Bereitschaft dazu geweckt werden, einrichtungsbezogen zu denken und die Fachbereichsarbeit einrichtungsbezogen zu planen?

Schwabe: Ich halte es für ganz wichtig, daß meine Kollegen Fortbildungen machen. Da hören sie etwas anderes, setzen sich mit anderen auseinander und können damit auf einen größeren Erfahrungsschatz für die tägliche Arbeit zurückgreifen. Also habe ich sie regelrecht dazu gedrängt. Später habe ich gemerkt, daß es wichtig ist, eine Fortbildung nicht alleine zu machen, weil es nicht immer klappt mit der Rückkoppelung ins Team. Und dann haben wir das so gemacht, daß wir einmal im Jahr eine gemeinsame Veranstaltung machen. Damit hatte ich begonnen, nachdem ich 1992 diese Aufgaben übertragen bekommen habe. Ich habe mich zwei Tage mit den Kollegen zusammengesetzt, weil ich der Meinung war, daß ich meinen Kollegen nicht vorgesetzt war, sondern ihnen auch vermitteln muß, was ich eigentlich will. Das wurde auch vernünftig aufgenommen, und wir haben ausgewählte Bereiche mit der gesamten Belegschaft bearbeitet.

DIE: Was waren das für Bereiche oder Themen?

Schwabe: Das waren theoretische Bereiche oder auch konkrete Themen wie „Umgang mit der Teilnehmerschaft“. Wir haben uns eine Moderatorin geholt, die mit uns drei Tage lang Situationen mit TeilnehmerInnen durchgespielt hat. Da haben sie mich zwar vorher alle komisch angeguckt, aber wir haben das mit Videoaufzeichnung und allem Drum und Dran gemacht. Das war ein guter Anstoß. Einige haben es verinnerlicht und sprechen sich untereinander auch daraufhin an: „Hör mal zu, so kannst du aber am Telefon nicht reagieren.“ Oder: „Wie kannst du den wegschicken, der kommt nie wieder zu uns, im Gegenteil.“

Fortbildung betrifft aber nicht nur die pädagogischen MitarbeiterInnen, das geht bis zur Dame, die die Anmeldung oder den Haushalt macht. Denn gerade zwischen Verwaltung und pädagogischem Personal entstehen sehr oft Mißverständnisse, und da ist es ganz gut, wenn sich alle gemeinsam fortbilden.

DIE: Fortbildung ist ein Ort, wo man mit Abstand über die Ziele der Arbeit sprechen kann. Gibt es solche Orte auch im Alltag?

Schwabe: Unsere Dienstberatungen sind nicht bloß Beratungen, bei denen der tägliche Kleinkram erledigt wird, sondern es werden dort sehr viele inhaltliche Belange abgearbeitet. Und das immer gekoppelt mit Organisationsfragen. Ich glaube, man kann das gar nicht voneinander trennen – wenn man das auch sicherlich nicht immer so wahrnimmt. Aber ich muß mir ständig dessen bewußt sein, was ich da nun an inhaltlicher Tätigkeit mache, speziell in den Fachbereichen – auch wenn ich scheinbar nur organisiere. Denn wenn ich etwas organisiere, ist es doch immer an ein Ziel gebunden. Es klingt zwar negativ, wenn Fachbereichsleiter sagen, daß sie nur irgendwelche Teilnehmer angerufen haben, weil die sich für irgendeinen Kurs eingetragen hatten. Aber in Wirklichkeit ist das doch ein Zwischenschritt auf ein Ziel hin.

DIE: Wie verhindern Sie, daß das ökonomische Denken das pädagogische überrollt?

Schwabe: Als Volkswirtin bin ich ja durch meinen Beruf geprägt, vieles unter finanziellen Aspekten zu sehen. Und das muß ich auch, weil ich in der ständigen Auseinandersetzung mit meinen vorgesetzten Dienststellen weniger auf inhaltliche Aspekte als auf den finanziellen Rahmen hingewiesen werde. Das habe ich auch auf die Kollegen zu übertragen versucht, und das Gute daran ist gewesen, daß ich von ihnen mehr zurückbekam an ökonomischem Denken, als ich 'rüberbringen wollte. Da gibt's dann natürlich ganz pfiffige Fachbereichsleiter, die in Bereichen arbeiten, in denen man sehr viel Geld machen kann. Diese Kollegen haben dann neue Preise angesetzt und Verhandlungen mit Unternehmen geführt, um nun endlich „abzocken“ zu können. Das ist ja bei bestimmten Gruppen auch richtig so. Aber ich habe dann versucht, das Gespräch dahin zu lenken, daß wir uns als Volkshochschule von anderen Bildungsträgern unterscheiden müssen. Das gleiche Profil zu haben wie ein privater Bildungsträger, das kann's einfach nicht sein. Wir haben als Einrichtung vorrangig auch einen sozialen Auftrag, haben für alle Menschen da zu sein, für alle offen zu sein. Neulich hatten wir gerade eine Diskussion um die Bereiche Schulabschlüsse, Elementarbildung und Seniorenbildung. Alles drei Bereiche, in denen keine goldene Nase zu verdienen ist, aber ein sehr hoher Aufwand zu betreiben ist – sowohl finanziell als auch von der Arbeit. Folgerichtig kam man sofort zum Ergebnis, daß Schulabschlüsse sich in keiner Weise rechnen. Wir haben bloß zwei Klassen, bezahlen sehr viel Honorare, und die TeilnehmerInnen können auch nicht mehr bezahlen. Und nun die Frage: Muß die Volkshochschule das weitermachen, obwohl sie sich dies gar nicht mehr leisten kann?

Entschieden wurde, daß gerade diese drei Bereiche weiter angeboten werden müssen. Es gibt andere Bereiche, wo wir uns wirklich mal überlegen sollten, ob das alles noch Aufgaben sind, die wir als Volkshochschule zu bewältigen haben, oder ob das nicht städtische Einrichtungen oder auch andere Verbände machen können. Es ist unsere Aufgabe, uns als Weiterbildungseinrichtung insgesamt und in jedem einzelnen Bereich durchzuchecken und herauszufinden, wo unsere originären Aufgaben liegen und wo nicht.

DIE: Sie argumentieren im Einzelfall über das Profil der gesamten Einrichtung, die als Weiterbildungseinrichtung im öffentlichen Bereich auch eine gesellschaftliche Funktion hat.

Schwabe: Ja, wir müssen schon wissen, welche Aufgabe wir haben und welche Zielgruppen wir hier zu bedienen haben.

Und ich will genau dieses Gefüge von finanziell schwachen und finanziell starken Fachbereichen. Beide zusammenzuhalten finde ich wichtig, weil dadurch gegenseitiges Verständnis aufgebracht und Verantwortung für das ganze Gefüge übernommen werden muß. Und das macht so eine Einrichtung erst richtig arbeitsfähig. Das ist kein leichter Weg, aber leichte Wege habe ich nicht so gern.

DIE: Wenn Sie eine Stelle für die Leiterin einer Volkshochschule in 15 Jahren ausschreiben müßten. Wie würden Sie die formulieren?

Schwabe: Was in 15 Jahren garantiert eine noch viel größere Rolle spielen wird, ist die Frage der Personenführung. Und zwar gerade im Zusammenhang mit technischen Entwicklungen wie Multimedia, aus denen völlig neue Anforderungen an die einzelnen Fachbereichsleiter erwachsen werden. Wenn ich weiß, daß heutzutage Weiterbildung am Computer stattfinden kann, dann könnte sich die Frage stellen, ob zukünftig eine Volkshochschule überhaupt noch existieren muß. Es ist ja auch viel bequemer, am Computer zu Hause zu sitzen. Auf diese technische Entwicklung müssen wir uns auch mit Kursangeboten einstellen. Was sich aber dann bestimmt in zehn Jahren einstellen wird, ist die innere Vereinsamung der Menschen. Und das ist dann sozusagen unsere Chance. Wir müssen die Menschen darauf aufmerksam machen, daß Technik das eine ist, daß es aber unwahrscheinlich wichtig ist, mit anderen in Kommunikation zu treten. Und das vor allem angesichts der Zunahme von „kommunikationsarmen“ Heimarbeitsplätzen. Da muß die Volkshochschule einen Gegenpol schaffen für das, was sich auf technischem Gebiet abspielen wird. Und ich glaube, daß da sehr viele psychologische Aspekte reinspielen, die ein Leiter in 10 bis 15 Jahren erkennen und in die er sich einfühlen können muß.

Ein zukünftiger Leiter muß voll in dieser technischen Entwicklung drin stehen, zumindest so weit, daß er andere Prozesse erfassen kann, die sich daraus entwickeln.

Es wird ja so sein, daß bei dieser technischen Entwicklung noch weniger Menschen zukünftig die Möglichkeit haben, in Arbeit zu stehen. Und was macht der verbleibende Teil? Dieser verbleibende Teil, der erstens diese technischen Entwicklungen nicht über irgendwelche beruflichen Fortbildungen mitnehmen kann, der selbst dafür verantwortlich ist, er muß dann auch von Einrichtungen begleitet werden, die ihm vermitteln können, was wichtig für ihn werden kann. Und er muß ja vor allen Dingen auch in die Lage versetzt werden, überhaupt noch das, was im täglichen Leben passiert, verstehen zu können. So, diese 50% sind für uns auch eine Teilnehmerschaft. Wir müssen diesen sozialen Auftrag annehmen, sie zu begleiten, damit sie überhaupt in der Lage sind, das Leben zu leben.

Diese beiden Dinge halte ich für ganz wichtig. Hier muß der zukünftige Leiter oder die Leiterin einer Weiterbildungseinrichtung als Mensch auf jeden Fall gute Voraussetzungen mitbringen. Und er muß sich natürlich auch in dieser erwachsenenpädagogischen Strecke gut auskennen. Und diese ganzen Dinge zusammenzuführen, ich finde, das sind recht große Anforderungen.

DIE: Welche Veränderungen in den Anforderungen und damit in den notwendigen Kompetenzen sehen Sie in bezug auf die anderen Mitarbeitergruppen? Wird es auch in 15 Jahren noch hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen und Verwaltungskräfte geben, oder wird sich da was verschieben? Wird es Ihrer Einschätzung nach neue Berufsgruppen an Volkshochschulen geben?

Schwabe: Nein, ich denke, daß es nach wie vor hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen geben wird. Es wird sich vielleicht im Verwaltungsbereich einiges verschieben. Was an Aufgaben, an Inhalten in einer Einrichtung vorgegeben werden muß, diese ganze konzeptionelle Arbeit, das kann kein anderer machen. Daß sich die Rahmenbedingungen ändern werden, steht außer Frage, und daß sich die Fachbereichsleiter Managerqualitäten aneignen müssen – gerade auch beim Thema Verantwortung –, ist auch klar. Ich denke, daß zukünftig die Mitarbeiter zu 95% Verantwortung tragen müssen, sowohl positiver als auch negativer Art, und daß der Leiter lediglich eine begleitende Funktion haben wird. Über die Stärkung der Eigenverantwortung kann ich viel mehr erreichen.

DIE: Die Leiterin als Coach ihrer MitarbeiterInnen, die pädagogische Mitarbeiterin als Coach ihrer KursleiterInnen – welches sind die Kompetenzen, die benötigt werden, um ein möglichst hohes Maß an Eigenverantwortung zu tragen?

Schwabe: Erstmal Fachwissen, das ist klar. Der pädagogische Mitarbeiter eines Fachbereiches muß die aktuellen Entwicklungen kennen. Zudem haben es Fachbereichsleiter mit einer großen Anzahl von Kursleitern zu tun und machen im Prinzip etwas ähnliches wie ich, nämlich Personenführung. Allerdings unter schwierigeren Bedingungen, weil die Kursleiter freiwillig herkommen. Und dann muß der Fachbereichsleiter die Kursleiter in die Lage versetzen, die Volkshochschule zu vertreten, denn sie sind ja eigentlich das Aushängeschild der Volkshochschule. Den Kursleitern verständlich zu machen, daß sie ein Teil dieser Volkshochschule sind, dazu gehört schon sehr viel Einfühlungsvermögen und Motivation. Schließlich gewinnt das Organisieren von Arbeitsabläufen zunehmend an Bedeutung. Da muß ein richtiges Zeitmanagement gefunden werden: Was mache ich zu welchem Zeitpunkt? Und dies alles unter dem Aspekt, daß ich da draußen viele Teilnehmer habe, die ich zufriedenstellen muß. Eine Zeitlang wird uns auch noch beschäftigen, wie wir die Verantwortung für die Inhalte übernehmen und sie auch finanziell absichern können. Also dieses Doppelte, mich nicht bloß verantwortlich zu fühlen für inhaltliche Aspekte, sondern auch im Sinne der Verantwortung für das Gesamte zu überlegen, mit welchem Aufwand ich das betreiben kann. Was ist noch zu rechtfertigen?

Das ist dann nur im Hinblick auf umfassende Abläufe in der Gesellschaft und im Hinblick auf das Gesamtgefüge Volkshochschule zu entscheiden. Ich muß das einordnen können in Entwicklungen, ich muß die Perspektive der TeilnehmerInnen einnehmen können, Reaktionen berücksichtigen.

DIE: Welche Fortbildungsmöglichkeiten bzw. umfassender: Supportstrukturen brauchen Sie für sich und Ihre MitarbeiterInnen, um eine solche Berufsauffassung umsetzen zu können?

Schwabe: Was mich als Leiterin betrifft, finde ich Fortbildungen, wo es um Menschenführung geht, sehr wichtig. Auch wenn ich glaube, vieles ganz gut beurteilen und mich in der einen oder anderen Situation in bestimmte Mitarbeiter oder auch Träger hineinversetzen zu können, glaube ich, noch nicht den richtigen Weg gefunden zu haben, meine Mitarbeiter wirklich richtig zu führen. Ich finde, das meiste wird noch falsch gemacht, weil nicht vernünftig miteinander umgegangen und nicht vernünftig zugehört wird.

Eindrücke von den „Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung“

Dr. Hannelore Bastian, VHS-Stadtbereichsleiterin Hamburg-Mitte, Praktikerin und Wissenschaftlerin zugleich, fällt die Fragen zusammen, die das Kolloquium aufwarf, und fragt nach dem Ort für eine kontinuierliche Auseinandersetzung aller an Erwachsenenbildung beteiligten Berufsgruppen.

Was passiert, wenn erfahrene PraktikerInnen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, bildungspolitisch Tätige aus unterschiedlichen Zusammenhängen und WissenschaftlerInnen verschiedener Generationen miteinander ins Gespräch kommen (wollen)? Es wird eine spannende, manchmal irritierende, auf alle Fälle aber zum Weiterdenken anregende Bandbreite von Positionen sichtbar, die immer wieder eines deutlich macht: Ein kontinuierlicher Diskussions- und Verständigungsprozeß über die Grenzen der institutionellen Zugehörigkeiten hinweg findet nicht statt; er hat keinen festen Ort – und ist damit dringend angewiesen auf Veranstaltungen wie dieses Kolloquium.

Die Darstellung der Positionen zeigt nicht nur eine – durch unterschiedliche Blickwinkel bedingte – Perspektivvielfalt, deren Facetten das „vollständige“ Bild vom Zustand der Profession ergäben, sondern eher so etwas wie eine „Collage“, d.h. eine Vielzahl heterogener Einzelelemente. Sie überschneiden sich, scheinen sich in Teilen zu ähneln und erweisen sich bei näherem Hinsehen dann häufig doch als Träger unterschiedlicher Bedeutungen. Diese Beobachtung ist zweifellos nicht neu, denn Heterogenität und Vielfalt haben ihre gute Tradition in der Erwachsenenbildungslandschaft und können durchaus als Qualitätsmerkmal gesehen werden. Der wachsende Veränderungsdruck auf die nicht-kommerzielle Erwachsenenbildung jedoch verschärft die Notwendigkeit, öffentlich klar formulierte Anforderungsprofile und Professionalitätsmerkmale benennen zu können, und eben dies setzt eine nicht nur punktuelle Verständigung zwischen den Fachleuten aus den verschiedenen Tätigkeitsbereichen voraus. Darin stimmten die VertreterInnen dieser Bereiche überein – doch gleichzeitig wurde deutlich, wie schwierig es ist, diesen Anspruch zu realisieren und z.B. auf regionaler Ebene zu regelmäßigem Austausch oder gar Zusammenarbeit zu kommen.

Ein zentraler Punkt des Interesses war die Frage nach den gegenwärtigen und zukünftigen Tätigkeits- und Qualifikationsmerkmalen der hauptberuflichen MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung – steht und fällt doch mit ihnen die Frage nach der praktischen und erfolgreichen Umsetzung all jener Anforderungen, die heute als Standard genannt werden: kaufmänni-

sches Denken, Verantwortungs- und Risikobereitschaft, Arbeit im Team, Kompetenzen in Marketing, Beratung, Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, um nur einige der aktuellen Stichworte zu nennen. Und hier gingen die Meinungen auseinander:

Wird „das Pädagogische“ nun völlig aufgehoben zugunsten von Managementaufgaben – oder setzt sich nur – mit qualitativem Sprung – eine Entwicklung fort, die – seit Jahrzehnten schon – pädagogische Kompetenz nicht mehr an Lehr- und Beratungstätigkeit knüpft, sondern auf der „makrodidaktischen Ebene“ verortet?

Hat sich das Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung wirklich grundlegend verändert, oder sind die gleichen Aufgaben zu bewältigen, nur unter größerem ökonomischem Druck? Stehen nicht tatsächlich die gesamten bisherigen Organisationsprinzipien der Erwachsenenbildung zur Disposition, wenn das „Profit-Center“ zum Leitbild wird?

In diesen Fragen wurde „Ungleichzeitigkeit“ als Folge gesellschaftlicher Arbeitsteilung deutlich, klafften die Meta-Sicht der Wissenschaft, das Kontextdenken von Bildungsverwaltung und die Problembeschreibung von PraktikerInnen auseinander. Wo aus der Distanz Entwicklungen über größere Zeiträume in ihrer Kontinuität wahrgenommen werden können, kämpft „die Praxis“ mit der Bewältigung täglich anfallender Probleme, die besonders dann, wenn neue Strategien für ihre Lösung zu entwickeln sind, kaum den „Blick über den Tellerrand“ ermöglichen. Wo PraktikerInnen unter Handlungsdruck stehen und enorme Arbeitsverdichtung erleben, bleibt ihnen kaum Zeit für differenzierte Auseinandersetzung mit zentralen Fragen – und diejenigen, zu deren Aufgaben es gehört, dies zu tun, kommunizieren ihre Antworten offenbar nicht hinreichend mit „der Praxis“. Die aufgeworfenen Fragen kreisten u.a. um folgende Themenkomplexe:

- Wo muß und will Erwachsenenbildung tatsächlich neue Anforderungen erfüllen und braucht dafür neue Begriffe – wo werden nur neue Begriffe für die alten Inhalte gehandelt?
- Wo werden traditionelle Begriffe – z.B. der Bildungsbegriff! – mit neuen Bedeutungen unterfüttert, die alte Selbstverständlichkeiten verschieben und womöglich aushöhlen?
- Muß Erwachsenenbildung nach neuen Wegen suchen, um an ihren „alten Zielen“ festzuhalten? Oder ändern sich auch ihre Ziele?
- In welcher Weise verändert sich das – ohnehin nie eindeutig profilierte – Berufsbild von MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung – und decken sich seine neuen Merkmale nicht in weiten Teilen mit Anforderungen aus der „freien Wirtschaft“?
(kritische Anmerkung zum Stichwort „Personal“: Warum wurden auf diesem Kolloquium die freiberuflichen, unterrichtenden MitarbeiterInnen außen vor und außer acht gelassen?!)

- Greift Erwachsenenbildung nicht zu kurz, wenn sie Strukturprobleme pädagogisch zu lösen versucht, deren bildungspolitische Dimension aber außer acht läßt?

Wie üblich auf solchen Veranstaltungen, konnten keine abschließenden Antworten gegeben werden – aber diese Fragen in einer heterogen zusammengesetzten Runde zu stellen und von verschiedenen Seiten zu beleuchten machte für mich den Wert der Veranstaltung aus.

Nachdem Ernst-Ulrich von Weizsäcker in seinem „Zwischenruf“ eindringlich die Notwendigkeit zur Bewältigung der ökologischen Probleme verdeutlicht hat, kam noch einmal eine neue Dimension hinzu. Daß Themen der Umweltbildung in den Katalog der Weiterbildungsveranstaltungen aufzunehmen sind, ist nicht neu. Daß aber ein tiefgreifender Wandel des gesellschaftlichen Produktions- und Konsumverhaltens eingeleitet werden muß, zwingt nicht-kommerzielle Erwachsenenbildung von ihrem Anspruch her zu zusätzlichen Anstrengungen in der Überlegung, ob nicht und in welcher Weise alle Bildungsbereiche von dieser globalen Herausforderung betroffen sind. Darüber, was das in der Praxis bedeuten könnte, herrscht bisher noch weitgehend Ratlosigkeit.

Professions-Aufgaben

Der Tabudiskurs der Lerngesellschaft

Beiträge der Evangelischen Erwachsenenbildung zu einer beziehungsorientierten Gesellschaft und Bildung

Andreas Seiverth, Geschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, beschreibt im Gespräch mit Eva Krug die mögliche Rolle eines sogenannten „freien Trägers“ in einer plural verantworteten öffentlichen Erwachsenenbildung.

DIE: Thea Bauriedl, Psychoanalytikerin und Gründerin des Instituts für Politische Psychoanalyse in München, analysiert in ihrem neuen Buch politische Veränderungsprozesse aus psychoanalytischer Sicht. Zum Thema „Deregulierung“ schreibt sie folgendes: „Ein ‚Schlagwort‘, das in letzter Zeit oft angestrebte Freiheit simuliert, ist die *Deregulierung*. Weil man nicht mehr weiß, wie man die schlimmen Folgen des eigenen Tuns oder Nicht-Tuns abwenden soll, verzichtet man immer mehr auf die Gestaltung der Politik und verkauft das als Liberalisierung. Das ist ein Rückzug aus der Verantwortung, der leider von vielen Menschen nicht als solcher gesehen wird, scheint ihnen doch das Überschreiten von Grenzen und die Übernahme der ‚Verantwortung‘ durch einzelne Menschen prinzipiell etwas Gutes zu sein. Normative Grenzen sind Vereinbarungen, die geändert werden können und geändert werden müssen, sobald sie nicht mehr der Erhaltung des Lebens dienen. Sie aber nur fallen zu lassen, um der Verantwortung zu entgehen, ist ein schwerer politischer Fehler, der den Mangel an politischer Gestaltungskraft deutlich werden läßt“ (Thea Bauriedl: *Leben in Beziehungen. Von der Notwendigkeit, Grenzen zu finden.* Freiburg 1996, S. 159).

Bezogen auf die Weiterbildungspolitik und die Deregulierungsprozesse in diesem Bereich, würde diese Analyse bedeuten, daß die Verbände, deren Verantwortung im Rahmen des staatlichen Rückzugs steigen soll, sich für ein offenes Aushandeln von Verantwortung einsetzen müssen. Wer trägt derzeit die Verantwortung für die bisher „öffentlich“ verantwortete Weiterbildung?

Seiverth: In der Überlegung von Frau Bauriedl wird der Begriff der Deregulierung unmittelbar in Zusammenhang gebracht mit einem Rückzug aus der Verantwortung, aber interessanterweise versteht sie den Begriff der Deregulierung auch als Ausdruck einer wachsenden Ohnmacht oder eben auch Unfähigkeit für ein rational-politisches Handeln, für „gestaltendes“ politisches Handeln. Der Begriff selbst stammt ja aus dem Arsenal der Liberalisierungs- und Modernisierungsstrategien, die sich zugleich auch einen antibürokratischen und populistisch durchaus zu instrumentalisierenden Affekt zu Nutzen machen, indem sie gerade – in Umkehrung des Ar-

guments von Frau Bauriedl – „Deregulierung“ als Wiederherstellung von individueller Verantwortlichkeit und Freisetzung aus staatlich-reglementierender Bevormundung ausgeben. Wenn man Deregulierungsprozesse in diesem politisch erweiterten Horizont, sozusagen semantisch „aufgeladen“ interpretiert, dann läßt sich dem Begriff ja durchaus eine moralisch-politische Plausibilität nicht absprechen, ginge es wirklich um die Wiederherstellung individueller Verantwortlichkeit. Aber das ist ja nun gerade nicht der Fall, sondern es sind strategische Absichten eines politischen Projektes, das auf die *Zurückdrängung* und einen selektiven *Entzug* staatlicher Kompetenzen abzielt und damit anderen, ökonomischen Machtzentren neue Spielräume eröffnet. Man muß deshalb genau hinsehen, in welchen Bereichen staatliche Kompetenz aufgegeben wird und in welchen nicht. Bei der „inneren Sicherheit“ wird dieser Rückzug ja keineswegs mit der gleichen Intensität gefordert wie etwa in der Sozial- und Wirtschaftspolitik.

Ehe man sich aber im Erklären und politischen Verstehen der Erosion öffentlich verantworteter Erwachsenen- und Weiterbildung auf Deregulierungskonzepte stützt und ihnen folgt, möchte ich doch auf einen anderen Strang der bildungspolitischen Diskussion verweisen und ihn mit dieser eher ordnungspolitischen Perspektive verknüpfen. Erwachsenen- und Weiterbildung – ich differenziere jetzt nicht weiter zwischen den beiden Begriffen – haben, historisch gesehen, eine durchaus erfolgreiche Geschichte ihrer wachsenden Anerkennung und Legitimation durchlaufen. Daß Erwachsene noch lernen können und lernen sollen, muß heute nicht mehr begründet und wissenschaftlich erwiesen werden; das war vor zwei, drei Jahrzehnten ja noch durchaus anders. Heute kann man von einem unbestrittenen gesellschaftlichen Konsens in der Hinsicht ausgehen, daß Lernen nicht mehr an Altersstufen gebunden ist. Dies drückt sich ja besonders offenkundig darin aus, daß in den bildungspolitischen Erklärungen staatlicher Instanzen, von Politikern und Verbänden, insbesondere auch den Wirtschaftsverbänden, die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens mit dem Gestus eines unbezweifelbaren Dogmas verkündet wird. Und plausibel wird dies ja nicht zuletzt damit gemacht, daß, weil alles sich ändert und ungewiß ist, nur noch die Gewißheit des Lernens-Müssens und Sich-ändern-Müssens übrig bleibt. Es ist mehr als nur eine witzige Pointe, daß aus dem lebenslangen ein „lebenslängliches“ Lernen gemacht wird oder gemacht werden kann. Erwachsenen- und Weiterbildung wird in dieser nicht nur ironischen Formel als ein gesellschaftlicher Zwang artikuliert, der in der objektiven Tendenz der Veränderung von Produktionsbedingungen, „Post-Taylorismus“ nur als Stichwort, technologischen Erneuerungsprozessen, internationalen Beziehungen usw. und vor allem in der „sinkenden Halbwertszeit“ anwendungsbezogenen Wissens begründet liegt.

Es wird also von einem gesamtgesellschaftlichen Lernbedarf ausgegangen; diesem entspricht aber nicht eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung, um diesen gesellschaftlichen Bedarf auch als öffentliche Aufgabe wahrzu-

nehmen. Ich sehe darin übrigens durchaus eine zulässige und auch plausible Analogie zum historischen Durchsetzungsprozeß einer allgemeinen Schulpflicht: Daß eine Grundbildung für alle eine gesellschaftliche Notwendigkeit, ein Recht und dann eben auch eine staatlich organisierte Pflichtveranstaltung ist, war ja keineswegs immer so, im Gegenteil, Bildungsorganisation für Kinder und Jugendliche setzte die „Entprivilegierung“ von Bildung voraus und insbesondere die Freisetzung aus einem Arbeitszwang; die allmähliche Zurückdrängung der Kinderarbeit war dafür eine systematische Voraussetzung. Und wenn wir nur etwas über unseren europäischen Tellerrand sehen, dann ist ja selbst heute Grundbildung für alle eben noch keineswegs eine allgemeine und universell geltende Erscheinung. Es bedurfte auch hier erst eines mächtigen gesamtgesellschaftlichen Interesses und der Überwindung von partikularen Interessen, um eine allgemeine Grundbildung für alle staatlicherseits durchzusetzen. Daß in der konkreten Organisation von Bildung sich natürlich immer auch bornierte, klassenspezifische Interessen zum Beispiel in der Organisation der „Volksschule“ zeigten, ist klar und muß hier nicht weiter dargestellt werden. Eine andere Analogie ist übrigens auch darin zu sehen, daß etwa in den sechziger Jahren eine breite Diskussion über die „Mobilisierung von Begabungsreserven“ geführt wurde, und nachdem man einen öffentlichen „Bildungsnotstand“ erkannt hatte, wurde plötzlich auch klar, daß an vermeintlichen naturwüchsigen „Begabungen“ die Lernfähigkeit von Kindern keineswegs ihre Grenze haben muß.

Heute wird die Lernnotwendigkeit und Lernmöglichkeit für alle und für ein ganzes Leben „dogmatisch“, also voraussetzungslos und als selbstverständlich gültig unterstellt. Und gerade in dem Augenblick, in dem lebenslanges Lernen „dogmatisch“ wird und dieses Dogma in der „Informationsgesellschaft“, der „lernenden Gesellschaft“, in der „wissensbasierten Produktion“ seine „Inkarnation“ erlebt, also zur sichtbaren Erscheinung für alle wird, entdeckt „man“ das Prinzip des „selbstgesteuerten lebenslangen Lernens“ und fragt nach den „Grenzen institutionalisierten Lernens“. Der Witz dabei ist ja der, daß gerade zentrale Einsichten und Prinzipien der Erwachsenenbildung, die eine gute pädagogische Begründung in der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung erfahren haben, jetzt als bildungspolitische Organisationsprinzipien verwendet werden. Die Kritik des verschulten Lernens, die für die Erwachsenenbildung konstitutiv war und ist, wird gleichsam gegen die Erwachsenenbildung als eine öffentliche Aufgabe gewendet. Die Begriffe „selbstorganisiert“ und „entinstitutionalisiert“ werden semantisch entgrenzt und damit politisch instrumentalisierbar. Das ist in meinen Augen auch eine Form von „Enteignung“, gegen die ich gar nichts hätte, wenn nicht das damit verfolgte politische Interesse allzu durchsichtig wäre. Die Rudimente einer öffentlich verantworteten Erwachsenen- und Weiterbildung sollen offensichtlich zurückgenommen sowie andere bisher öffentlich wahrgenommene Aufgaben „privatisiert“ werden. Es wird billigend

und interessegeleitet in Kauf genommen, daß damit auch die Pflicht und die Chance des Staates, gegen Ungleichheit und Ungerechtigkeit mit seinen Mitteln vorzugehen, das eine Gesellschaft zusammenhaltende Prinzip der Gerechtigkeit zur Geltung zu bringen, auch privatisiert und heute „re-feudalisiert“ wird. Deregulierung als Privatisierung mißrät zur blinden Preisgabe von öffentlicher Verantwortung, und hier muß gefragt werden, wohin eine einmal wahrgenommene Verantwortung und Zuständigkeit eigentlich fällt.

DIE: Wer nimmt dem Staat die Verantwortung ab – ist das die Frage?

Seiverth: In der Tat: Wer nimmt dem Staat die Verantwortung ab, und wer hat daran ein Interesse, was sind die Folgen davon? Natürlich darf man es sich bei der Verteidigung einer öffentlich verantworteten Weiterbildung nicht leicht machen; und deshalb muß man gleichsam historisch tiefer ansetzen und vorausgehend fragen: Wie kam der Staat, die Instanz, die eine öffentlich wahrgenommene Verantwortung verkörpert, zu dieser Aufgabe?

Ich denke, im Blick auf die Bildung und die Erwachsenenbildung im besonderen muß daran erinnert werden – was ich eben schon etwas versucht habe –, daß zu den unbestrittenen und klassischen Grundaufgaben des modernen Staates zunächst die Verantwortung für die öffentliche Sicherheit und die Gewährleistung der Rechtlichkeit gehörten. Aus der Zuständigkeit des Staates für die physische Integrität der Personen und die Gewähr der Rechtsansprüche und ihrer Durchsetzung bzw. der Sanktionierung von Rechtsverstößen ergab sich auch historisch noch keineswegs die ebenso uneingeschränkte Zuständigkeit für die Organisation einer öffentlichen Bildung, obwohl natürlich für mich als Protestanten diese Gleichzeitigkeit von Sicherheits- und Bildungskompetenz – z. B. in dem „Sendschreiben“ Martin Luthers an die Fürsten, daß sie öffentliche Schulen aufrichten sollen – von Anfang an notwendig und sichtbar mit enthalten war. Die Grenzen der klassisch liberalen, besitzindividualistischen Vertragstheorie zeigen sich gerade daran, daß sie logisch so etwas wie eine allgemeine Schulpflicht und damit ein implizites Recht auf Bildung gar nicht begründen kann, es sei denn, gebildete Menschen werden als Existenzbedingung eines Rechtsstaates und einer demokratischen Lebensform immer schon vorausgesetzt. Die Begründung für eine staatliche Verantwortung für das Schulwesen ergäbe sich dann z. B. daraus, daß der Staat mitverantwortlich für die Reproduktion einer demokratischen Lebensform ist.

In gleicher Weise ist das Sozialstaatsprinzip zuerst als Kritik am liberalen Rechtssystem der bürgerlichen Gesellschaft entwickelt worden. Schon Hegel hat Anfang des 19. Jahrhunderts in seiner Rechtsphilosophie gezeigt, daß die bürgerliche Gesellschaft aus strukturellen und ihr immanenten Gründen die dauerhafte Verarmung ganzer Bevölkerungsklassen reprodu-

ziert. Wie bekannt, hat es bis in unser Jahrhundert gedauert und ist schließlich auch erst als Antwort auf einen verheerenden Krieg und seine sozialstrukturellen Ursachen in die Verfassung mit aufgenommen worden, daß die Aufgabe des Sozialstaatsprinzips darin liegt, die „sozialen Voraussetzungen der Realisierung grundrechtlicher Freiheit“ (Böckenförde) zu gewährleisten. Das heißt ja, daß ohne eine institutionalisierte und als gesamtstaatliche Aufgabe auch wirkungsvoll praktizierte Sozialstaatlichkeit die Liberalität und die Grundrechte in der Luft hängen und unreal werden. Damit werden nicht nur politische Partizipationsrechte unreal, auch der Status des politischen Bürgers löst sich tendenziell auf, er zerbröckelt sozusagen. Übrig bleibt nurmehr „die Arbeitskraft“, die es dann wechselnden und wachsenden Anforderungen anzupassen gilt. Die *Einheit der moralischen Person, des tätigen Menschen und des politischen Bürgers*, diese – ich erlaube mir einmal den theologischen Begriff – „Trinität“, macht aber den Legitimationskern unserer Gesellschaft aus – und in meinem Verständnis auch den von Bildung. An diesem Anspruch muß sich sowohl die Realität gesellschaftlicher Lebensformen und Lebensmöglichkeiten als auch das staatliche Handeln messen lassen. Wenn es uns nicht gelingt, die Einheit dieser Trias zu verteidigen, dann haben wir, fürchte ich, auch keine Chancen, Erwachsenen- und Weiterbildung als gleichsam evolutionäre Fortsetzung des Rechts auf Bildung und damit von Bildung als einer öffentlich zu verantwortenden und zu gestaltenden Aufgabe zu verteidigen. Der Umgang mit dem Skandal einer strukturellen Massenarbeitslosigkeit und der Unfähigkeit, die gesellschaftlich notwendige Arbeit neu, kürzer und entlasteter für alle zu verteilen, läßt so etwas wie eine demokratische Bildungsoffensive, die nicht auf Anpassungs- und Wettbewerbsfähigkeitsqualifizierung verkürzt ist, schon gar nicht mehr denk- und vorstellbar werden, und solange es nicht gelingt, den gesellschaftlichen Reformbedarf über den mythischen Globalisierungsdruck und die Sicherung einer „strukturellen Konkurrenzfähigkeit der Staaten“ hinaus zu denken, haben wir wenig Aussicht auf Gehör für einen Bildungsanspruch, der von der Existenzmöglichkeit des *Bürgers* ausgeht und den Menschen nicht auf eine qualifikationsfähige und -bedürftige *Arbeitskraft* reduziert. Sowohl in der beruflichen als auch in der allgemeinen Weiterbildung wird ja auch praktisch nur noch von der Aufrechterhaltung bzw. der Herstellung von „*employability*“ durch Bildung und als zentrale Aufgabe von Bildung gesprochen. Privatisierung von Existenzrisiken und Individualisierung von Lebensformen, diese Schlagworte lese ich zwar immer auch als unverzichtbares und emanzipatorisches Erbe der Moderne, zugleich aber auch als Wiederkehr ihres Ursprungsmythos, daß der Mensch dem Menschen ein Wolf ist und daß das Prinzip der Selbstbehauptung um jeden Preis nichts anderes ist als die Kehrseite der Angst voreinander. Was für mich ein wirklich schreckliches und keineswegs irreales Gesellschaftsszenario wäre, sind Yuppies, die sich ihre privaten Bodyguards halten, rechtsradikale Schlägergruppen, eine

Schickeria, die sich für ihre noblen Wohnghettos private Sicherheitsdienste leisten kann, und perspektivlose Jugendliche, die sich als Gangs auf eigene Faust gesellschaftliche Anerkennung verschaffen. Liberalisierung ohne soziale Sicherheit und ohne gesellschaftliche Anerkennung geht mit einem autoritären Populismus und einem Rückfall in eine totalitäre Staatlichkeit durchaus zusammen. Ulrich Beck hat in seinem, wie ich nach wie vor finde, brillanten Entwurf einer Theorie der Risikogesellschaft das neu zu denkende Vermittlungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft mit dem Begriff der Individualisierung beschrieben; er hat – und genau diese Dimension ist in der öffentlichen und politischen Rezeption des Begriffs untergegangen – gleichzeitig von den totalitären Gefährdungen gesprochen, die sich aus einem „System der organisierten Verantwortungslosigkeit“, als die sich unsere Gesellschaft durchaus auch zutreffend beschreiben läßt, ergeben. Ich meine deshalb, daß wir für unsere bildungspolitische Diskussion und für die Initiierung einer dringend notwendigen Bildungsreformdiskussion die politischen, ökologischen, ökonomischen und die anthropologischen Dimensionen der Risikogesellschaft zurückgewinnen müssen. Was wir statt dessen heute an bildungspolitischer Debatte weithin haben, ist doch nicht viel mehr als eine intensiviertere Diskussion um eine „Bildungskatastrophe“, die sich im Unterschied zu den 60er Jahren jetzt nicht mehr nur auf das Schulsystem, sondern auf die Schul-, Hochschul- und Weiterbildung insgesamt bezieht.

DIE: In Ihrer Schilderung ist ja eine Instanz nicht vorgekommen, nämlich die Träger der Weiterbildung. Ziehen sie sich mit dem Staat zurück?

Seivert: Nein, sicher nicht. Aus der Sicht der einzelnen Individuen, auch aus der Perspektive der einzelnen Wirtschaftsbetriebe, zeigt sich ja auch wohl eher ein Vorrang der Verbände gegenüber den Einfluß- und Handlungsmöglichkeiten des einzelnen. Verbände waren und sind als Interessenorganisationen, das gilt für die Gewerkschaften genauso wie für die Unternehmerverbände, sowohl Ausdruck der Partialisierung von gesellschaftlichen Interessen als auch deren Vermittlung; Instrumente der Interessendurchsetzung und ihres Schutzes und Integrationsinstanzen. Es war ja von Anfang an ein Mythos der liberal-bürgerlichen Gesellschaft, daß mit ihrem Sieg und ihrer Durchsetzung die feudalistischen Organisationsprinzipien aufgehoben und beseitigt seien; Stände und Privilegien, „demokratiefreie“ öffentliche Institutionen wie das Militär und die zwar privatwirtschaftlich organisierten, aber die gesellschaftliche Entwicklung dominierenden Wirtschaftsbetriebe und ebenso die demokratiefreie Steuerung der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung sind gleichsam transformierte feudalistische Relikte, die dem liberalen Rechtsprinzip sicher nicht einfach widersprechen, die These von der „Individualisierung“ als neuem Integrationsmechanismus von Individuum und Gesellschaft aber ebenso konterka-

rieren. Es gibt, denke ich, eine demokratietheoretisch plausible und ernstzunehmende Kritik der Verbände, der Lobbydemokratie, der wir uns als Verband und damit als Teil und Ausdruck dieser Form pluralisierter Interessen von uns aus stellen müssen. Als Dachverband der Evangelischen Erwachsenenbildung können wir uns daher auch nicht primär als Interessenverband definieren, sondern müssen uns als Vermittlungsinstitution verstehen, die sich dabei auf der einen Seite den Individuen verpflichtet weiß und sich auf der anderen Seite als Beiträger zu einer öffentlichen allgemeinen Aufgabe definiert. Insofern kommt es für die Träger darauf an, sich dahingehend neu zu definieren, nicht im lobbyistischen Selbstverständnis aufzugehen, sondern diese Vermittlungsaufgabe wahrzunehmen. Darin nähmen sie auch eine genuin-liberale Tradition auf, daß nicht bürokratisch-obrigkeitlich organisiert werden muß, was im Interesse der Allgemeinheit ist. Das halte ich für einen unverzichtbaren Grundsatz, wenn man nicht ein Auseinanderklaffen will: auf der einen Seite den ohnmächtigen, dem Staat und der Wirtschaft ausgelieferten Bürger und auf der anderen Seite möglicherweise einen omnipotenten Staat, der nur per Gesetz und Verordnung reagieren kann und sich gegenüber der globalisierten Wirtschaft selbst als ohnmächtig erweist. Wichtig ist dabei auch, daß deutlich gemacht wird, daß die typischen Handlungsinstrumente des Staates – nämlich Gesetze zu machen und einen diesen Gesetzen entsprechenden Haushalt aufzustellen – nicht mehr ausreichend sind. Dies muß sichtbar gemacht werden. Der Staat ist auf andere Agenturen, gesellschaftliche Agenturen angewiesen, wenn er seine gesamtgesellschaftliche Steuerungsaufgabe angemessen wahrnehmen und ihr zukünftig gewachsen sein will.

DIE: Damit ist der Staat auch auf die Vermittlungsarbeit der Verbände gerade jetzt in besonderem Maße angewiesen. Hier bietet sich sozusagen eine Bewährungs- oder Belastungsprobe für das Prinzip des Trägerpluralismus. Sehen Sie aus der Sicht der Evangelischen Erwachsenenbildung einen Sinn in der Kooperation zwischen verschiedenen Trägern als Basis für eine Interessenvertretung für die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung? Wenn sie vermitteln zwischen Individuum und Staat, dann gilt es ja gerade jetzt, die Interessen zu vertreten. Möglicherweise sogar über den einzelnen Verband hinaus.

Seivert: Gerade über den einzelnen Verband hinaus. Das setzt aber voraus, daß die Trägerverbände untereinander sich in ein neues, ein anderes Verhältnis setzen. Es geht um eine Balance zwischen Konkurrenz und Kooperation. Und da denke ich, daß die kooperativen Fähigkeiten sich um so eher entwickeln können, je weniger die Institutionen und die sie repräsentierenden Verbände sich materiell in Frage gestellt sehen, sie gesellschaftlich anerkannt werden. Diese Anerkennung gewinnen sie freilich nicht aus der bloßen Behauptung oder Suggestion ihrer Bedeutsamkeit; dazu vermö-

gen einen Teil vielleicht die Selbstinszenierungen durch Öffentlichkeitsarbeit beizutragen, letztlich entscheidend sind aber – wenn man nicht nur auf Machtstrategien setzt, sich auf sie verlassen will – die Substanz einer rationalen Argumentation und die Inspirationsquellen der Praxis, sind die reflektierten Erfahrungen und, ja, das, was man altmodisch Ideale und Ideen nennt. Soweit und wenn wir politische und materielle Interessen vertreten, was wir natürlich auch tun und tun müssen, sind diese immer auch zu überprüfen am Maßstab eines Verbandsauftrages, der seinerseits in einem kulturellen Selbstverständnis und einem explizierbaren bildungspolitischen und normativ fundierten Auftrag begründet sein muß. Was sich in diesem, sozusagen auf eine politische Ebene transformiert, zeigt, sind theologische Essentials und religiöse Grunderfahrungen, die in der Programmatik und im bildungspolitischen Diskurs kommunizierbar, säkular sprach- und argumentationsfähig gemacht werden müssen. Konkretisieren und verständlich machen läßt sich dieser Gedanke an einem Kernproblem der Arbeitsgesellschaft, der *fortschreitenden Reduzierung von existenzsichernder und individuelle Freiheit verbürgender Erwerbsarbeit*, und der Frage, was unter diesen Umständen aus den unser kulturelles Selbstverständnis tragenden Ideen (oder vorsichtig-pragmatischer gesprochen: aus den für unsere praktischen Idealisierungen notwendigen Begriffen wie Menschenwürde, Selbstbestimmung und persönliche Entfaltung wird, was sie noch bedeuten können – oder an Bedeutung erst und gerade gewinnen könnten.

Aus der „Krise der Arbeitsgesellschaft“, spätestens aus der sich verfestigenden strukturellen Massenarbeitslosigkeit als Folge der fortschreitenden Rationalisierungserfolge und Produktivitätssteigerungen in der industriellen Produktion ebenso wie in den Dienstleistungsbereichen ergibt sich, daß Lernen und Bildung nicht mehr systematisch an Erwerbsarbeit gekoppelt ist und bleiben kann. Der Widerspruch besteht doch darin, daß auf der einen Seite ein ständig steigender Lernbedarf und damit wachsende Anforderungen an das Bildungssystem insgesamt gestellt und uralt-neue Paradigmen wie „lebenslanges selbstgesteuertes Lernen“ aus den Bedürfnissen der sich permanent revolutionierenden Arbeitsgesellschaft abgeleitet werden; auf der anderen Seite produziert diese immer produktiver werdende Arbeitsgesellschaft die „Freisetzung von Individuen“ aus der Erwerbsarbeit, die gerade durch die fortschreitende Bildung und Qualifizierung der Beschäftigten, durch technologische Effizienzsteigerung und „lernende Organisationsstrukturen“ tendenziell überflüssig gemacht wird. „Lerngesellschaft“, kognitive Gesellschaft heißt deshalb ja primär immer noch Produktions- und Erwerbsarbeitsgesellschaft, um diesen gesellschaftlichen Kern zentrieren sich nach wie vor Politik und Biographieentwurf, auch wenn die Aussichten des Gelingens düster sind und bleiben.

So wie es in Bildungsveranstaltungen ein „geheimes Curriculum“ gibt, so kann man auch von einem geheimen politischen Curriculum und Tabudiskurs sprechen. Zu lernen ist in der beschleunigten Lerngesellschaft, daß die

individuelle Arbeitskraft, wenn auch noch so qualifiziert, überflüssig, entbehrlich und technologisch ersetzbar ist. Auf dieses im wörtlichen Sinne „Überflüssig-Sein“ bereitet die traditionelle Arbeitsgesellschaft ebensowenig vor wie die neu ausgerufene Lerngesellschaft. Ich glaube, es ist dieses individuelle Empfinden und Wissen, das aber öffentlich nicht kommunizierbar ist, was der ganzen veranstalteten Bildung und Weiterbildung ihren vernünftigen Sinn raubt; Jugendliche haben dafür ein untrügliches Empfinden, insbesondere dann, wenn man auch als Erwachsener noch daran festhält, daß der Lebenssinn nicht darin liegen kann, nur zur „strukturellen Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft“ beitragen zu müssen und die individuelle Wettbewerbsfähigkeit sichern zu wollen.

Unser genuin theologischer Ansatzpunkt, unsere zentrale Begründungsidee einer humanen Bildung liegt deshalb in einem wirklich „alten“ Glaubensgedanken: Wir sind Geschöpfe Gottes, und deshalb ist unsere Existenz mehr, als wir durch unsere Leistung aus ihr zu machen vermögen. Diesen Gedanken hat Martin Luther als Kerngedanken der Reformation in seiner Kritik der damaligen (katholischen) „Heilsökonomie“, durch besondere Werke, konkret durch „Ablaß“-Zahlungen das individuelle Seelenheil, die existentielle Lebensgewißheit erreichen, nämlich kaufen und herstellen zu können, wieder aktualisiert. Theologisch gesprochen ist „im Angesicht Gottes“ der ganze Produktionsreichtum und unser angesammeltes individuelles Qualifikationsvermögen „nichts wert“; auf die gesellschaftlich-politische Ebene transformiert, ist die Zukunftsfrage die, ob wir andere gesellschaftliche, lebenssichernde und individuelle Würde ermöglichende Anerkennungformen finden und entwickeln können; davon wird abhängen, ob das „Überflüssig-Sein“ in ein nihilistisches Sinnlosigkeitsgefühl umschlägt oder ob es sich als Kern und Voraussetzung der Freiheit des Lebens und der Freiheit von der Lebensnotdurft, dem Selbstbehauptungskampf entpuppen kann. Für mich ist dies das Zentrum des neutestamentlich fundierten Christentums, vor und jenseits seiner herrschaftlichen Instrumentalisierungsgeschichte und seiner Legitimationsfunktion für Zwangsbekehrung, Inquisition, Religionskriege, Imperialismus und obskurantem Fundamentalismus usw. Die „herrliche Freiheit der Kinder Gottes“, von der – lange bevor Ulrich Beck die „Kinder der Freiheit“ als Träger der „Zweiten Moderne“ entdeckte – Paulus immer wieder spricht und die Luther als die „Freiheit eines Christenmenschen“ wieder entdeckte, war gegen das damalige Denken der „ananke“, der Notwendigkeit, d.h. der Schicksalsabhängigkeit und der Determiniertheit des Weltlaufs durch die Gestirne gerichtet; heute stellt sich die „ananke“ als selbstverhängter Sachzwang, als Standortdebatte und als Globalisierungsmythos dar, und ich weiß nicht, welche Angst destruktiver ist, die „Weltangst“ angesichts des im ebenen Lauf der Gestirne determinierten Lebens oder die „Lebensangst“, zum wertlosen, entwerteten „Humankapital“, zur nutzlosen oder fehlgeleiteten Bildungs-„Investition“ gerechnet zu werden – sich selber zu rechnen.

Unser in diesem Sinne theologisches Bildungsverständnis und unser darauf gestützter kirchlicher Bildungsauftrag machen uns im aktuell herrschenden Bildungsdiskurs zum Außenseiter; aus der Logik der Verwertungsqualifikation sind wir entbehrlich, schlimmstenfalls störend – und meine Hoffnung ist, mehr als störend zu werden, im Interesse des humanen Selbstverständnisses unserer Gesellschaft und im Interesse einer Erwachsenenbildung, die bis in ihre methodischen Prinzipien hinein, und in ihrem Professionalitätsverständnis insgesamt, dem Moralprinzip und Subjektbegriff der Moderne verbunden, verpflichtet ist. Ich denke, wenn wir authentisch theologisch bleiben und argumentieren und uns in diesem Denk- und Begründungshorizont verständlich machen, sprachfähig bleiben, wenn wir uns mit diesem Bildungsanspruch und einem existentiellen, von Erwerbsarbeit und dem puren Selbstbehauptungskampf entkoppelten Bildungsrecht im Lebenszentrum dieser Gesellschaft verorten, dann haben wir, meine ich, gerade als konfessionell „gebundener“ Träger von Erwachsenenbildung etwas Unverzichtbares, Lebensnotwendiges zum öffentlich verantworteten System der Erwachsenen- und Weiterbildung beizutragen – und auch für das nicht-öffentliche. Das meinte ich mit: Wir definieren uns nicht, dürfen uns nicht primär als Interessenverband definieren, sondern müssen fragen: In welcher Gesellschaft leben wir? Was brauchen die Menschen, was braucht diese Gesellschaft? Daraufhin definieren wir uns: Was bringen wir mit? Und dann meine ich, daß wir auch eben unsere Tradition neu zu bedenken haben.

DIE: Sie plädierten beim Kolloquium für eine „selbstreflexive Wende“ in der Erwachsenenbildung, mit dem Ziel, Widerstandspotentiale zu definieren, zu aktivieren. Oder andersherum: Welche Leitbilder hat die Evangelische Erwachsenenbildung, welchen Visionen folgt sie, und welcher Bildungsauftrag erwächst daraus?

Seivert: Der Ausgangspunkt ist ein doppeltes Stichwort. Das eine ist ein alter Begriff, der in der Evangelischen Erwachsenenbildung, seit sie sich als Teil des öffentlichen Systems definiert, zentral war. Das ist der des selbstverantwortlichen Individuums und als Intention von Bildung: die Stärkung des Subjekts. Das ist die Maxime gewesen, der mündige Mensch, dies aber nicht nur im Sinne der Aufklärung, als mündiger Mensch, der sich seines Verstandes zu bedienen den Mut hat und dabei der Vernunft folgt, sondern einer Mündigkeit, die sich zugleich verantwortlich weiß gegenüber dem „metaphysischen Statthalter dieser Vernunft“ – so würde ich versuchsweise formulieren –, nämlich Gott. Dieser Gottesbegriff geht für mich nicht auf im traditionellen modernen Vernunftbegriff. Das macht die Differenz aus, daß wir als Evangelische Erwachsenenbildung dem Aufklärungsprinzip, der Selbstverantwortlichkeit und Vernunftgebundenheit des Menschen einerseits verpflichtet sind, andererseits genau dieses Vernunftprinzip aber auch

in Frage stellen und kritisieren, weil dieses Vernunftprinzip nicht davor bewahrt, daß Menschen sich nur als Selbstbehauptungswesen definieren. Im jüdisch-christlichen Monotheismus ist die Kritik an diesem modernbürgerlichen Subjektbegriff der Selbstbehauptung – der von Hobbes bis Luhmann für die Theorien des politischen Handelns und gesellschaftlicher Integration bestimmend ist – in der unauflöselichen *Einheit von Gerechtigkeit und Solidarität* so vorgebildet, daß sie auch für die Moderne zum normativen Maßstab wird; ich glaube nicht, daß „die Moderne“, wie Habermas und Beck übereinstimmend behaupten, ihre moralischen Ressourcen ohne ein historisches Gedächtnis an ihre „Vorgeschichte“ nur „aus sich selbst erzeugen“ kann. Die Frage ist natürlich schwieriger zu beantworten und diese Argumentation komplexer zu entwickeln, wenn dieser metaphysische Gottesbegriff nicht mehr aufrechtzuerhalten ist, wenn mit Nietzsche vom „Tode Gottes“ ausgegangen wird. Aber dies ist dann nicht nur eine immanent theologische Frage. Es ist auch eine Frage für diese Gesellschaft. Wo ist ihr humanes Vernunftprinzip eigentlich verankert? Oder anders ausgedrückt: Gibt es so etwas wie die Selbsttranszendierung der immanenten Vernunft? Also das ist das erste Leitbild: Dazu beizutragen, daß ein selbstverantwortliches Individuum in diesem doppelten Sinn der Aufklärung und der christlichen Gottesidee, besser noch: dem „Gottesgedächtnis“ (Johann Baptist Metz) verpflichtet leben können soll. Das wäre das eine. Das andere würde ich so formulieren: Es geht darum, einen offenen Lebensentwurf möglich zu machen. Also das Prinzip, daß wir eine offene Geschichte haben, daß wir keinem fertigen, gesellschaftspolitisch zu definierenden Ziel entgegengehen. Daß wir auch nicht einem theologisch differenziert auszumalenden Heilszustand entgegengehen, der sowieso immanent geschichtlich nicht erreichbar ist. Ich kann das theologisch so formulieren, daß die Zukunft Gottes uns entgegenkommt. Also diese alte Formulierung: „Gott kommt uns entgegen“, heißt zugleich: Wir haben ein offenes Leben vor uns und eben nicht ein determiniertes. Weder eines, das durch gesellschaftliche Zwänge determiniert ist, noch eines, das durch Hypothesen der Geschichte definiert ist, an denen man sich abzarbeiten hätte, sondern daß es eben diesen offenen Entwurf gibt. Natürlich, sinnvoll zu denken ist auch dies nur, solange wir am Begriff des verständigungs- und kooperationsfähigen Subjektes und damit an der Idee einer durch *soziale Handlungen* ermöglichten und erzeugten Integration der Gesellschaft festhalten. Ich wüßte im übrigen nicht, wie eine Erwachsenen- und Weiterbildung, unsere Pädagogik überhaupt, als eine spezifische Form sozialer Praxis verteidigt werden sollte, ohne ihre Differenz sowohl zu systemtheoretischen subjektlosen Steuerungs- und Integrationsmedien als auch zu Sachlogiken der Produktionstechnologien vorauszusetzen. Statt Differenz ließe sich auch sagen: Es geht um die Fähigkeit zur Distanz zur umgebenden objektiven Welt und zu sich selbst, also nochmals auch hier: Selbsttranszendierung des narzißtisch-besitzindividualistischen Subjekts und des Status quo eines „ewigen“, weil

geschichtslosen Kapitalismus. Dies, denke ich, sind auch Verschränkungs-
möglichkeiten hin zu einem rein immanenten – also wenn Sie so wollen:
säkularen – Aufklärungsdiskurs über das Selbstverständnis dieser Gesell-
schaft. Insofern also eine Vision der Evangelischen Erwachsenenbildung in
diesem doppelten Sinn auf eine offene Gesellschaft hin, in der Geschichte
möglich und machbar ist. Sachzwänge und subjektlose Prozesse kennen
keine Visionen. Und nur wenn man von daher argumentiert und daran fest-
hält und wenn die Menschen auch dieses Selbstverständnis, dieses Bild von
sich selber als für sich wesentlich betrachten, dann haben wir einen Aus-
gangspunkt für eine Bildungsverantwortung, auf die hin wir uns dann auch
zu organisieren haben, auf die hin wir unsere Programme zu rechtfertigen
haben. Das können wir sicher auch, aber ich sehe diese Frage immer auch
in der Perspektive, daß wir grundsätzlich in Frage gestellt sind. Ich denke so-
zusagen von diesem Fall her, was wäre, wenn es uns nicht mehr gäbe, wenn
wir nicht mehr existieren könnten oder nicht mehr dürften. Beides hat es
gegeben oder ist durchaus auch wieder möglich.

DIE: Ich möchte beim Thema Mündigkeit einhaken. Wie wollen Sie die
denn konkret in Bildungsangebote umsetzen in einer Mediengesellschaft,
in der Mündigkeit in der Informationsflut bedroht ist? Oder wie wollen Sie
einen offenen Lebensentwurf denjenigen Menschen anbieten, die in ihrer
Identität dadurch bedroht sind, daß sie keine Erwerbstätigkeit mehr vor sich
sehen und über eine weitere „Offenheit“ gar nicht nachdenken können
und wollen?

Seiverth: Dadurch genau, daß wir diese Existenzgefährdungen, diese Angst-
produktion auch zum Thema machen müssen. Und daß wir deswegen erst
einmal einen Raum bieten vor und jenseits aller Bildungsansprüche, in
dem diese Fragen überhaupt einen Ort haben können. Aber vor aller Bil-
dung und Reflexion geht es darum, daß das Leben gesichert ist. Und da-
mit meine ich nicht nur, daß man das Brot hat, das man täglich braucht,
sondern daß man angstfrei leben können soll, daß dieser Anspruch über-
haupt noch als ein Anspruch existiert und daß wir uns nicht darauf festle-
gen lassen, wir müßten in der Lage sein, eben mit Ungewißheiten zu le-
ben. Was mich an den Diskussionen über die Moderne immer wieder är-
gert, ist der Gestus, mit dem die uralte Trivialität als ein spezifisches mo-
dernes Problem erkannt wird, daß das Leben von Kontingenzen bestimmt
sei (und Religion vor allem dazu da, diese zu bewältigen). Was ich als
Zumutungen der Risikogesellschaft empfinde und was uns trägerübergrei-
fend als Bildungsaufgabe zugeschrieben wird, wenn wir nicht unmittelbar
instrumentelle Qualifikationen vermitteln, ist, dafür zu sorgen, daß die
Menschen lebensfähig werden im Zeitalter systematischer Unsicherheits-
produktionen, daß wir das hinzunehmen hätten als Voraussetzung. Aber
die erste Voraussetzung und der Kern von Religion wäre, angstfrei leben zu

können, wäre also die Bewältigung von Angst. Und zwar von Existenzangst: Wo komme ich her? Wer bin ich? Wo gehe ich hin? Das sind klassische Fragen, die man natürlich öffentlich nicht unmittelbar stellt, die man auch im politischen Diskurs nicht unmittelbar stellt, die man auch in der Diskussion über die Sicherung des Sozialstaates oder über die Verbesserung der Investitionsbedingungen natürlich so nicht stellt. Aber sie sind die Voraussetzungen von allem, davon, daß man überhaupt noch rational denken kann. Und deswegen müssen wir Räume schaffen, müssen wir Angebote schaffen, in denen es zunächst einmal und ganz legitim darum geht, sich artikulieren zu können als einzelnes in Frage gestelltes Individuum. Das haben wir übrigens gerade in einem Projekt bestätigt gefunden, das wir in den neuen Bundesländern gemacht haben, in dem es darum ging, die Möglichkeiten der Weiterbildung für die Bewältigung des vorzeitigen Ruhestandes zu erproben und herauszufinden. Dabei zeigte sich, die erste und im Grunde die zentrale einzige Notwendigkeit besteht darin, Menschen aus dieser totalen existentiellen Verunsicherung wieder herauszuhelfen. Und das sind natürlich nicht nur die Bildungsangebote der Träger, da gibt es natürlich auch individuelle Möglichkeiten und Bewältigungsstrategien. Das kann die Familie sein, das kann eine zufällig gefundene Gruppe sein. Das kann aber eben auch ein organisiertes Angebot sein, sich auszutauschen, Gesprächsangebote, die nicht thematisch oder zielorientiert angelegt sind, sondern in denen Menschen die Erfahrung machen können: Hier werde ich ernstgenommen, hier gilt meine Angst, und ich muß mich nicht sozusagen immer erstmal rechtfertigen im Horizont dessen, daß nur leben darf, wer ein gesichertes Einkommen vorzuweisen hat. Wo es also um die Frage geht: Was bin ich wert? Und woher bekomme ich diesen Wert? Und da hat sich übrigens auch gezeigt, daß dieser Gesellschaft ein Problem ins Haus steht: Wie kann sie den Wert und die Anerkennung von Menschen, jetzt ganz immanent gesprochen, wie kann sie das Selbstwertgefühl von Menschen unterstützen und sichern helfen jenseits von finanziellen Gratifikationen? Und dafür hat sie eigentlich keine wirklich überzeugenden Angebote. Sie produziert sich hier ein Problem, auf das wir unsere Phantasie konzentrieren müssen. Was sind eigentlich Anerkennungsformen für Menschen jenseits von bezahlter Arbeit? Und da meine ich, es könnte z.B. sein, daß man frei-gestellt ist, und zwar gesellschaftlich anerkannt frei-gestellt ist für freigewählte Tätigkeiten, die individuell sinnvoll und nützlich sein können, die auch sozial nützlich und sinnvoll sein können. Es muß darum gehen, deutlich zu machen, daß Menschen ein Existenzrecht, befreit von individuell zugerechneter Leistung und Leistungsfähigkeit, haben, weil sie Menschen sind und weil sie in dieser Gesellschaft leben. Und das muß organisiert werden. Und da kommen wir natürlich an Fragen, die mit Bildung allein nicht zu lösen sind.

DIE: Ich möchte den Zusammenhang Ihrer Visionen mit Bildung und Weiterbildung noch mal konkretisieren. Welche Themen werden Sie aufgreifen, welche Zielgruppen in Zukunft ansprechen? Wie wird sich Evangelische Erwachsenenbildung weiter verändern?

Seivert: Also ich denke, daß sie sich dahin verändern muß, daß sie ihr Selbstverständnis, ihr Profil, das sie bisher entwickelt hat, als lebensbegleitendes Lernen, als subjektorientiertes, subjektbezogenes Lernen, sehr viel stärker in den Mittelpunkt stellen, nach außen vertreten und sichtbar machen muß. Und daß sie dafür auch sozusagen Überzeugungsarbeit zu leisten hätte und – ganz wichtig – daß sie dafür Bündnispartner findet. Das ist die Politik, das sind andere Träger, das sind aber auch die Institutionen, die dieses Problem produzieren. Also ich denke, daß auch Unternehmen genauso wie Verbände auf ihre gesamtgesellschaftliche Verantwortung hin verpflichtet und befragt werden müssen, sonst wird nur ein Schlagabtausch daraus. Wenn es keinen gesamtgesellschaftlichen, werte-orientierten Konsens gibt, einen menschenrechtlichen „Grundkonsens für eine zukunftsfähige Gesellschaft“, dann werden die Angebote und Bildungsmöglichkeiten der individuellen Selbstwertfindung auch weiterhin als öffentlich nicht relevant abqualifiziert und abgewertet werden, und dagegen, denke ich, müssen wir uns auch gemeinsam wehren. Insofern kann ich nur sagen: Unsere Themen, sowohl unsere theologischen als auch unsere psychologischen als auch unsere politischen Themen müssen stärker *in diesem Horizont* veröffentlicht werden. Und wir machen die Erfahrung, daß diese die stärkste Nachfrage haben, daß wir aber da bestimmte Zielgruppen nicht erreichen. Also wenn Sie nach den Zielgruppen fragen, dann gibt es eine traditionelle Engführung auch gegen unseren eigenen programmatischen Anspruch, den wir nicht im Ganzen einlösen, daß wir benachteiligte Gruppen erreichen. Da frage ich mich allerdings, wer erreicht sie überhaupt? Und sind sie überhaupt für Bildungsmaßnahmen zugänglich? Und da würde ich sagen, die fragen nicht nach Bildung: Ihre erste Frage ist nicht die: Wo kann ich mich weiterbilden? Es ist eben eine bürgerliche Frage insofern, als sie diese Existenzsicherung immer voraussetzt. Und das wissen wir alle, daß diejenigen, die über einen entsprechenden Bildungsgrad verfügen und die entsprechend existentiell abgesichert sind, auch von sich aus Weiterbildungsangebote nachfragen. Aber neu thematisiert werden muß das Vorsetzungsverhältnis von Bildung. Man kann mit Bildung nicht unmittelbar anfangen. Deswegen gibt es jetzt die Krise dieser öffentlich verantworteten, politischen Bildung wie ich sie verstehe, als eine subjektorientierte Bildung, die öffentlich unterstützt werden muß. In einem sehr viel größeren Maße, als das bisher der Fall war. Dafür sind Projekte, wie wir sie gemacht haben, ein sehr gutes Übungsfeld. Das macht ja gerade Projekte aus, daß sie diesen Freiraum ermöglichen, daß man eben nicht Stunden abrechnen muß, sondern daß man ein halbes Jahr lang überhaupt erstmal Leute suchen kann und dann plötzlich merkt, wenn man bestimmte neue Zugangswege gegangen ist, daß man sie

auch erreicht. Gerade etwa in dieser Zielgruppe, die aus dem Arbeitsprozeß hinausgeworfen worden ist. Das Gleiche gilt für die Jugendarbeit oder für die jungen Erwachsenen.

DIE: Auf welchem Weg wurden die erreicht?

Seiverth: Ja, auf ganz unterschiedlichen, z. B. Klinkenputzen, Telefonanrufe, gezielt in Gemeinden gehen und mit Pfarrern sprechen. Geh-Strukturen mußten aufgebaut werden. Und dafür müssen wir auch zukünftig Formen finden. Ich könnte ein anderes Beispiel wählen, an dem sich zeigt, daß etwa ein tätigkeitsbezogenes Angebot sozusagen so etwas wie ein Selbstläufer ist, ein Magnet. Wir haben in einem Projektstandort einen Versuch gemacht, dort eine Begegnungsstätte aufzubauen. Mit Handwerkern. Nun kann man nicht überall neue Bildungszentren aufbauen, aber sozial sinnvolle Projekte zu initiieren und dafür Freiräume zu schaffen und daraufhin Bildungsinvestitionen und überhaupt Investitionen vorzunehmen, darauf käme es an. Das sind dann nicht nur Bildungsinvestitionen, sondern da ist Bildung ein Teil einer sozial sinnvollen Tätigkeit, die dann auch durch Bildung unterstützt wird. Aber auch eben durch einen vernünftigen Apparat, eine vernünftige Institution unterstützt wird, die natürlich auch Strukturen hat. Insofern meine ich, das ist jetzt eine generelle These: Wir müssen wegkommen von einer produktionsorientierten Gesellschaft hin zu einer beziehungsorientierten. Also nicht: produzieren, produzieren. Sondern: Beziehungen, menschliche Beziehungen untereinander, zu sich selbst, zur Natur aufzubauen und zu pflegen, das sind die eigentlichen Herausforderungen, denen wir gegenüberstehen.

DIE: Ich will hier fragen, welche Rahmenbedingungen die DEAE braucht, um ihre Bildungsvorstellungen umsetzen zu können. Das kann jetzt ein Stück unrealistisch sein, aber ich bitte Sie, ein Schlaglicht auf einen zukünftigen Zustand zu werfen.

Seiverth: Das erste ist, und ich meine das nicht resignativ, daß die Infragestellung bestehender Strukturen, und zwar innerkirchlich wie auch außerkirchlich, nicht weiter voranschreitet. Daß also Bildungswerke schlicht und einfach weiterexistieren können. Daß auch Kirche, abhängig von dem Steueraufkommen, nicht weiter Hunderte wie in Brandenburg entlassen muß, ganze aufgebaute Infrastrukturen preisgeben muß und z. B. eine lebensbegleitende Bildung, die genau auf diese Themen angelegt ist und die erfolgreich im Rahmen eines Projektes war, nicht weitergeführt werden kann. Insofern geht das nur, indem wir – ich sag's mal so – Projektstrukturen gesellschaftlich und kirchlich ermöglichen. Daß wir davon ausgehen, daß Menschen und Institutionen einen Vertrauensvorschuß erhalten, von dem aus sie handeln können. Das kann natürlich nicht unbegrenzt gehen.

Da muß es Rechenschaftspflichten geben, muß es Berichtspflichten geben, muß es öffentliche Diskussion darüber geben können. Das wird ja in Schulen auch inzwischen entwickelt. Öffentliche Verantwortung wird in Schulen neu austariert. Und dem entspricht auch ein neues Rechenschaftssystem. Und an so etwas denke ich, daß wir das für das Bildungssystem insgesamt brauchen. Und insofern geht es natürlich auch nicht nur ums Geld, aber ohne Geld geht überhaupt nichts. Wir müssen unsere Strukturen weiterentwickeln, müssen sie intern verbessern, und das fängt damit an, daß wir gesicherte hauptamtliche Strukturen haben und es nicht immer nur so mit Zeitspielern zu tun haben, die nach zwei Jahren überlegen müssen, was sie als nächstes machen. Unter solch einer Voraussetzung kann man eine auf Langfristigkeit angelegte Bildungsarbeit nicht entwickeln. Ich habe konkrete Situationen vor Augen, wie etwa in den neuen Bundesländern, aber auch in den alten, wo so etwas versucht wurde oder eben jetzt in bestimmten Landeskirchen, die unter dem enormen finanziellen Druck die Erwachsenenbildung wieder zur Disposition stellen und aus dem kirchlichen Finanzierungsplan rausnehmen. Das heißt dann ganz konkret, daß damit eine über Jahre aufgebaute Arbeit wegbricht. Deswegen gilt es als erstes, Verlässlichkeit der Finanzierung – bezogen auf die bestehenden Institutionen – zu sichern, und als zweites, die Möglichkeit zur Entwicklung von Projektstrukturen herzustellen. Aber auf der Basis bestehender Strukturen. So daß diese bestehenden Strukturen so etwas wie Projektlogik und Geh- und Erprobungsstrukturen entwickeln können, daß auch etwas ausprobiert werden kann, ohne daß man dann immer die Sorge haben muß: Das bringt ja nichts. Es müßte mehr Freiräume geben in der öffentlich verantworteten Finanzierung, die abgekoppelt sind von diesem Stundenaufbringungszwang. Und das ist ja die entscheidende Basis der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Ich weiß gar nicht, wie es bei den Volkshochschulen ist, aber die Evangelische Erwachsenenbildung verdankt sich weithin dem nachgewiesenen Stundenvolumen und hat da das große Problem, daß sie vieles gar nicht einbringen kann, weil bestimmte formale Voraussetzungen nicht erfüllt sind. Aber dort wird hochqualifizierte und gesellschaftlich sehr sinnvolle und notwendige Bildungsarbeit in diesem erweiterten Sinn gemacht, aber statistisch nicht dokumentiert.

DIE: Ich will auf die Ebene der Einrichtungen zu sprechen kommen, die Erwachsenenbildung anbieten. Wie werden sie sich innerhalb der DEAE verändern?

Seiverth: Ich denke, daß es einen Veränderungszwang jetzt schon gibt, und der wird anhalten, wenn sich diese Rahmenbedingungen nicht verändern. Angebote, die sich selbst tragen, sich selbst finanzieren, wird es im stärkeren Maße geben, und auf selbstfinanzierte Angebote hin wird insgesamt gedacht oder stärker geachtet werden. Ein anderer Punkt wird sein, daß die

Existenz von Einrichtungen abhängig gemacht wird davon, ob sie genügend Eigenmittel erwirtschaften oder öffentliche Zuschüsse dafür bekommen, um einen minimalen kirchlichen Zuschuß zu rechtfertigen. Der Spar- bzw. Marktfinanzierungsdruck wird sich enorm erhöhen und die Einrichtungen verstärkt dazu zwingen, sich damit zu legitimieren, was sie erwirtschaften, um die zugeschossenen Mittel des Trägers zu rechtfertigen, zu ermöglichen und effizient zu machen. Ökonomisches Effizienzdenken wird stärker Platz greifen, und das wird auch Auswirkungen auf die Angebote haben. Und solche Angebote wie „Erprobungsangebote“ oder auch scheiternde Angebote, die werden es schwerer haben und werden erst gar nicht mehr versucht werden. Wobei es natürlich noch einen anderen Veränderungszwang gibt: Unter dem Stichwort „verstärktes selbstgesteuertes Lernen“ werden die Institutionen wohl weniger aufgesucht werden, um langfristige oder auch kurzfristige Bildungsangebote wahrzunehmen, sondern sie werden daraufhin befragt werden, inwieweit sie Orte sind, an denen dieses selbstgesteuerte Lernen Impulse bekommt, öffentliche Artikulationsmöglichkeiten bekommt, und insofern geht es zunehmend auch darum, sich als öffentlichen Verständigungsraum zu präsentieren und zu entwickeln. Das sind zugleich sehr spannende Momente, da gibt es auch interessante Versuche, gerade innerkirchlich, etwa hier in Frankfurt das Konzept der Evangelischen Erwachsenenbildung und ihrer Stadtakademie, die so etwas wie ein Lernarrangement schafft, in das hinein sich selbstbewußte, mündige, lernwillige – einfach aufnahmeinteressierte Menschen einbringen können, indem z. B. die Angebote fast immer verbunden sind mit einer künstlerischen Ausstellung oder mit einer Installation usw. Und darauf bezogen werden dann ‚Lectures‘ gehalten, und die Vorträge sind ja in der Erwachsenenbildung eigentlich etwas Verpöntes. Na ja, nicht generell, aber es gibt so etwas wie die Hochachtung vor der Gruppe und vor der Gruppenarbeit. Ich finde nur wichtig, daß es eine andere Form von Teilnehmerorientierung ist. Was ich damit meine, ist, daß es andere Arrangements geben muß. Ein anderes Konzept ist das Citykirchen-Konzept, das Kirchen anders nutzt als nur zu Gottesdiensten, in dem der sakrale Raum nicht ignoriert und nicht verleugnet, sondern bewußt als Teil dieses Arrangements mit einbezogen wird. Also darin sehe ich produktive Veränderungsbewegungen innerhalb der Institutionen, daß sie Begegnungsräume, öffentliche Räume, Lernarrangements oder bildungsoffene Arrangements schaffen und die eigenen Visionen sichtbar erfahrbar machen.

DIE: In dem, was Sie eben sagten, hat sich deutlich widergespiegelt, daß Leitbild und Vision eine direkte Umsetzung in Einrichtungen haben müssen, um glaubhaft zu sein.

Seiverth: Ja, natürlich.

DIE: Jetzt möchte ich diesen gleichen Spiegeleffekt nochmals auf die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen versuchen. Rolf Arnold schrieb vor etwa fünf Jahren: „Die spezifische Professionalitätsstruktur erwachsenenpädagogischen Handelns ist durch die Dialektik von ethischer Leitorientierung und instrumenteller Professionalität gekennzeichnet. Sie können nicht losgelöst voneinander zu Entwürfen einer erwachsenenpädagogischen Handlungskompetenz ausgebaut werden. Obgleich in der Vergangenheit solche fragmentarischen Entwürfe dominierten.“ Ich glaube, wir brauchen jetzt nicht darüber zu reden, ob die dominierten oder nicht. Aber es geht um diese Dialektik.

Seivert: Also, er nennt es schön „Dialektik“. Ich würde sagen, die Kunst bestünde darin, das gilt für Angehörige aller Professionen, sich eben nicht nur als instrumentell Tätige zu definieren, sondern indem sie instrumentell tätig sind, sich als ethisch, d. h. als normativ gebunden Handelnde zu verstehen. Man kann das vielleicht ganz simpel an der traditionellen Berufsethik von – meinetwegen – Ärzten festmachen. Ein Arzt muß wehtun, aber darf es sozusagen nicht vorsätzlich tun, um den anderen zu quälen, sondern er tut es im Interesse der Heilung. D. h., er muß eine normative Grenze und ein Selbstverständnis entwickelt haben: Ich bin für die Heilung des anderen da und habe insofern auch Macht über ihn, muß diese Macht auch haben, muß dafür auch eine hohe Kunstfertigkeit und all dieses haben, aber ich bin für die Heilung da und nicht um meine Machtgelüste an ihm ausleben zu können oder um an ihm, an seiner Krankheit, an seinem Problem, an seinem Leiden möglichst viel Geld zu verdienen. Die Frage ist: In welchem Rahmen kann sich ein Professionsverständnis von Erwachsenenbildnern entwickeln? Woran müssen sie sich dabei orientieren? Das ist, ganz ehrlich gesagt, für mich noch eine ungelöste, eine offene Frage. Man kann ein Bündel von notwendigen Kompetenzen natürlich formulieren, auf der instrumentellen Ebene, was sie alles können müssen, also mikro- und makro-didaktische Kompetenzen, Gruppenprozesse steuern, intervenieren und beraten können usw., da kann man einen ganzen Katalog von Berufskompetenzen aufführen. In welchem institutionellen Rahmen kann sich dieses Professionsverständnis aber entwickeln? Ein Arzt hat seine Praxis, ein Anwalt hat seine Praxis, ein Techniker hat seinen Betrieb, der hat seine Sicherheits- und hat seine DIN-Vorschriften, von daher auch die ganze Qualitätssicherungsdiskussion, die dann auch in der Erwachsenenbildung greift. Also eine wesentliche subjektive Fähigkeit, für mich die entscheidende, auch ethisch letztlich einzig bedeutsame ist: Er muß vom anderen her, von seinen Problemen, von seiner Lernsituation, von seinen Lernvoraussetzungen her denken können. Insofern meine ich, es geht um ein Berufsbild, das hochkomplex organisiert sein und Fähigkeiten aus verschiedenen Professionen neu bündeln muß. Das ethische Prinzip oder die „ethische Leitorientierung“, die Arnold anspricht, dieses Prinzip, das ich

mit dem der Aufklärung verbinde, macht die „Kunst“ für den Erwachsenenbildner aus, daß er das Prinzip von Aufklärung: „Ich habe es hier mit mündigen Menschen zu tun“, in pädagogisch verantworteten Prozessen zur Geltung bringt. Die ethische Orientierung im pädagogischen Prozeß besteht dann darin, dem anderen zu seinem Subjekt-sein-Können zu verhelfen. Ich mache ihn nicht vorab zum Klienten. Das wäre eine Differenz zur Sozialpädagogik. Eine andere professionelle Herausforderung wäre: Wie kann ich das, was ich mache, öffentlich transparent darstellen? Also auch das wäre eine Fähigkeit, über das, was ich tue, öffentlich reden zu können. Und zwar nicht nur von dann quantitativ meßbaren Erfolgen her, also dem Output, sondern vom Prozeß her.

DIE: Und jetzt noch mal dieses Bild des Spiegelns in bezug auf z. B. Öffentlichkeitsarbeit. Die Frage heißt ja eigentlich gar nicht mehr: Wie kann ich meine Inhalte vertreten in der Öffentlichkeit? sondern: Wie kann ich sie in ganz extremem Maße schlüssig vertreten zu einem Zeitpunkt, wo ich möglicherweise über die Kompetenzen kaum verfüge?

Seivert: Das meine ich damit. Also sich in dem, was wir tun, wie wir es tun, auch öffentlich gesprächsfähig zu machen. Das schließt auch ein, unsere Leistungsfähigkeit zu demonstrieren, und das fängt an mit so etwas wie: Welche Statistik haben wir? Welche Teilnehmerprofile haben wir? Welche Ergebnisse, Resultate können wir vorweisen? Das muß öffentlich gesprächsfähig gemacht werden. Und da muß es generell einen größeren Austausch geben. Das sage ich jetzt für mich, weil ich es noch nicht gelernt habe, um über die öffentliche Pädagogik und ihre Relevanz öffentlich zu reden. Ich glaube, man kann von der Frauenbewegung in dieser Hinsicht lernen, sie hat es geschafft, z. B. die gesellschaftliche Relevanz von Hausarbeit sichtbar zu machen. Das wird heute zwar noch nicht honoriert, ist also nicht integriert in ein Bezahlungs-, Entgeltsystem, aber ich denke, wenn Betriebe ein großes Interesse daran haben, die Vereinbarkeit von Familienarbeit und Berufsarbeit zu unterstützen, dann ist dies ein Erfolg der Frauenbewegung, und dann ist dies auch eine öffentliche Anerkennung dieses Problems. Und etwas ähnliches müssen wir auch für die Erwachsenenpädagogik entwickeln. Daß wir solche Räume, solche Freistellungen brauchen, indem wir sichtbar machen, daß der Mensch nicht vom Brot allein lebt. Er braucht solche Freiräume, und die unterstützen wir. So wie wir Frauen, auch Männer, dafür freistellen, in bestimmten lebensgeschichtlichen Situationen und daß wir bestimmte Unterstützungsangebote machen – so müßte ein öffentlicher Diskurs möglich werden, der deutlich macht, wir brauchen nicht nur produktionsorientierte Bildung, sondern eine Menschenbildung, eine beziehungsorientierte Bildung. Und dafür brauchen wir Institutionen und Mitarbeiter, die sich darauf einstellen können. Also so würde ich versuchen, einige Herausforderungen für die Profession zu beschreiben.

DIE: Welche Form von Unterstützung brauchen Ihre Mitarbeiter, um eine solche Form von professioneller Identität auszubilden?

Seiverth: Ich denke, daß Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung eine Unterstützung brauchen, sie ist auch in weitem Maße gewährleistet, um die Aufgaben und Spannungen innerhalb der bestehenden Institutionen bewältigen zu können. Also vor allem praxisbegleitende Reflexion, eine Stärkung im Ertragen solcher Spannungen, die sich aus gesellschaftlichen ökonomischen, betriebswirtschaftlichen Zumutungen einerseits und pädagogisch verantwortetem Handeln andererseits ergeben. Daß sie diese Spannung ertragen lernen, ohne das als individuelles Versagensproblem für sich zu definieren, und es insofern auch öffentlich gesprächsfähiger zu machen.

Ein besonderes Problem der Entwicklung professioneller Identität, das ich in seiner Bedeutung nicht gering schätze, ergibt sich aus dem Systemzusammenhang von Trägerprofil und dem Selbstverständnis von Mitarbeitern der Evangelischen Erwachsenenbildung. Ich sage bewußt „Systemzusammenhang“, um zum einen deutlich zu machen, daß es, gemessen an Konzeptionen einer „corporate identity“ oder bestimmten Managementphilosophie der „Unternehmenskultur“, solch einen reflektierten und praxisleitenden Zusammenhang bei uns in einer eher lockeren Form gibt, wofür sicher auch institutionelle Bedingungen, Stichwort mittelmäßige Honorarverträge, mitverantwortlich sind. Dies möchte ich nun aber nicht einfach als „Problem“ definieren, wofür im einzelnen ja Maßstäbe und Voraussetzungen angegeben werden müßten; ich sehe in einem „lockeren Systemzusammenhang“ zugleich unaufgebbare individuelle Freiheits- und Autonomierechte gegeben, die auch nicht zugunsten einer durch den Träger zu gewährleistenden „pädagogischen Verantwortung“ oder in bestimmten Vorstellungen von Qualitätssicherung zurückgenommen werden dürfen. Aber die beiden Stichworte machen doch zugleich deutlich, daß es einen definierbaren und verantwortbaren Systemzusammenhang geben muß, verantwortbar sowohl gegenüber den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als auch gegenüber der öffentlichen Hand, die Fördermittel, wie knapp auch immer, beisteuert. Andererseits ist es nicht in unserem Interesse und ist es auch nicht unsere Absicht, in einem irgendwie konstruierten Gesamtsystem Erwachsenen- und Weiterbildung aufzugehen, obwohl das für manche vielleicht auch eine schöne „Ordnungs“-Vorstellung wäre, daß es nur noch eine Form und einen Träger, einen Veranstalter von Erwachsenenbildung gäbe. Das Problem ist also, wie durch die Pluralität und Differenz der Träger hindurch zugleich eine „virtuelle Professionsidentität“ ermöglicht und praktisch einlösbar gemacht werden kann; daran werden meines Erachtens zugleich notwendige und produktive Spannungen, ja, zu kultivieren sein. Deswegen ist es wichtig, daß auf beiden Ebenen so etwas wie ein dialektisch vermittelter Prozeß in Gang kommt, und so verstehen wir auch unsere Rolle als Träger. Indem wir z. B. die Frage aufnehmen: Wie zeigen wir öf-

fentlich unsere Arbeit? Deswegen arbeite ich beispielsweise intensiv an einer verbesserten Statistik, ohne eben nur die staatlichen Vorgaben akzeptieren zu müssen, also, wenn Sie so wollen, an der Entwicklung eines Berichtssystems, das für die einzelnen diesen Effekt hat: Sie können sich darin ihre Leistungsfähigkeit spiegeln: Was habe ich getan? Was habe ich zustande gebracht? Was ist mir nicht geglückt? und zugleich nach außen sichtbar machen, wofür sie stehen. Das halte ich für eine ganz wesentliche Unterstützungsarbeit, und ein anderer Punkt wäre, daß man argumentationsfähig wird im bildungspolitischen Kontext und sich eben nicht nur auf solche vorgegebenen Zumutungen einläßt, wie: ist nicht finanzierbar. Punkt, aus! Ende der Diskussion. Sondern daß Mitarbeiter in die Lage kommen, auch stellvertretend zu argumentieren, ohne immer in den Verruf zu kommen: Du willst ja nur deine Stelle verteidigen! Natürlich geht es auch um Stellensicherung, aber es ist auch berechtigt, daß jemand seine Stelle verteidigt, ohne sich gegen notwendige Veränderungen in gleicher Hartnäckigkeit zu sperren. Insofern meine ich, geht es auch darum, so etwas wie ein Verweigerungsrecht entwickeln zu können. Bestimmte Diskussionen nicht mitzumachen. Oder zu versuchen, bestimmte Diskussionen neu zu strukturieren und sich auf diese Vorgaben anders, unter anderen Voraussetzungen etwa einzulassen. Insofern denke ich schon, daß wir da auch noch einige Aufgaben als Träger haben. Also daran arbeiten wir auch, indem wir sehr viel stärker unser protestantisches Profil entwickeln helfen, und da bin ich überzeugt, daß wir noch ganz unausgeschöpfte Potentiale haben.

Berufliches Selbstverständnis und Professionsvertretung in der Erwachsenenbildung

Ein (fiktives) Gespräch zu einem überfälligen Thema

Prof. Dr. Erhard Schlutz und Dr. Peter Krug nehmen aus unterschiedlichen Perspektiven Stellung zu Fragen des beruflichen Selbstbewußtseins und der Professionsvertretung in der Erwachsenenbildung. Erhard Schlutz tut das als Praktiker und als Erziehungswissenschaftler, Peter Krug als Weiterbildungsverwalter und -politiker. Sie haben die Fragen unabhängig voneinander beantwortet, ihre Stellungnahmen sind als Anstiftung zu betrachten, die Profession Erwachsenenbildung öffentlichkeitswirksam zu organisieren und zu vertreten.

Welchen Anteil hat das fehlende berufsständische Selbstbewußtsein der ErwachsenenbildnerInnen an der Krise der öffentlichen Weiterbildung?

Schlutz: Die Krise der öffentlichen Weiterbildung hat nur einen Grund: die Haushaltskrise in Bund, Ländern und Gemeinden. Da wird jede öffentliche Aufgabe, für deren Förderung es keine eindeutige rechtliche Verpflichtung und Mittelbindung gibt, zur Sparmöglichkeit mit der Tendenz zur Abschaffung. Überzeugungsarbeit nutzt demgegenüber meist wenig, denn in der Regel sind Politiker und Entscheidungsträger ohnehin von der wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung dieser Aufgabe überzeugt. Gerade deren Größe läßt sie zweifeln, daß sie noch neben den anderen Pflichtaufgaben, für die das Geld auch schon nicht mehr reicht, mit öffentlichen Mitteln zu finanzieren ist.

Auf der anderen Seite gibt es tatsächlich so etwas wie ein mangelndes Selbstbewußtsein der in der Erwachsenenbildung Tätigen, was hier nicht im psychologischen Sinne gemeint ist, sondern als Fehlen eines gemeinsam geteilten Selbstkonzeptes, einer Vorstellung vom Wert und der Zuständigkeit des Berufes und einer entsprechenden Präsentation in der Öffentlichkeit. Dies führt nun allerdings dazu, daß in der heutigen angespannten Situation nicht nur die Stimme der Profession in der Öffentlichkeit fehlt, sondern auch eine für die Teilnehmerschaft, die im Großen nicht organisierbar ist. Diese Stimme kann zwar nicht durch die Erwachsenenbildner ersetzt werden, aber diese können mindestens den gleichen Anspruch auf Fürsprecherschaft erheben, mit dem die Ärzteschaft reklamiert, für die Gesundheit ihrer Patienten einzustehen. Die Gründe für das Fehlen einer solchen Vertretung können in der hier gebotenen Kürze nicht dargestellt werden, mir selbst ist dieser Mangel jedenfalls erst aufgefallen, als ich nach langjähriger Unterbrechung und Distanz wieder in diesen Beruf zurückgekehrt bin.

Die heutige Krise sollte nicht depressiv erlitten, sondern als Herausforderung verarbeitet werden, u.a. auch dieses Defizit zu beseitigen.

Krug: Ein berufsständisches Selbstbewußtsein der in der Erwachsenenbildung tätigen Personen ist einerseits wegen der in der Bundesrepublik sehr stark trägerspezifisch pluralistisch ausgerichteten Weiterbildungslandschaft und wegen der nicht einheitlichen Berufsausbildung bzw. Vorbereitung nicht ausgeprägt. Andererseits aber fehlt dieses auch wegen bisher ausgebliebener Vereinheitlichungen des Berufsbildes und der aufgrund einer wegen der nicht öffentlichen, sondern trägerspezifischen Aufgabenstellungen nicht vorhandenen institutionellen Verortungsmöglichkeiten. Es gibt zwar trägerspezifische Ansätze eines Corporate-Identity-Verständnisses und ggf. auch interessenspezifische Ansätze im Rahmen gewerkschaftlicher Organisationen wie der GEW, der DAG oder der ÖTV. Es gibt allerdings, anders als bei Ärzten, Landwirten oder auch Rechtsanwälten und anderen freien Berufen, keine berufsständigen kammerartig organisierten Vertretungen. Diese Defizite sind nicht Ursache einer Krise der öffentlich mitverantworteten Weiterbildung, sie sind allerdings auch mit Grund dafür, daß im zunehmenden Verteilungskampf um sogenannte freiwillige Dienstleistungen die Weiterbildung sich am hinteren Ende der Warteschlange befindet und auch wegen fehlender Lobby ggf. Einschnitte und Einbußen erfahren muß.

Welche Aufgaben müßte eine Professionsvertretung, ein Berufsverband Erwachsenenbildung, in der aktuellen Situation wahrnehmen?

Krug: Ein derartiger Berufsverband müßte auf der argumentativen weiterbildungspolitischen Ebene die Bedeutung der Weiterbildung als Entwicklungs-, Lebens- und Standortfaktor abgesichert belegen. Er müßte insbesondere den Verwertungsnutzen der Weiterbildung im ökonomischen, ökologischen, sozialen und politischen Bereich hinreichend nachvollziehbar dokumentieren und öffentlichkeitswirksam verdeutlichen. Er müßte Weiterbildungsinitiativen, Bündnisse für Weiterbildung und Marketing-Aktivitäten organisieren und gestalten und damit insgesamt zu einer Verbesserung des Weiterbildungsklimas beitragen. Er müßte im Rahmen der vielfältigen Formen des politischen Lobbyismus die der Funktion der Weiterbildung adäquate positive Bewertung in den unterschiedlichsten Körperschaften und Entscheidungszusammenhängen einschließlich der dafür geschaffenen oder zu schaffenden Gremien betreiben. Er müßte in diesem Zusammenhang die aus Ansätzen der Hierarchisierung der Sachbereiche der Weiterbildung resultierenden internen immanenten Konkurrenzsituationen auffangen und damit zugleich bei aller Beibehaltung der identitätsstiftenden Profile der jeweiligen Trägerorganisationen eine Corporate Iden-

tity der Erwachsenenbildung herbeiführen. Im Rahmen einer wirtschaftlichen Verwendung der zur Verfügung stehenden Mittel und Möglichkeiten könnte ein derartiger Berufsverband auch zu einer verstärkten Kooperation und Koordination der Weiterbildung beitragen, zu einer verstärkten Information, Transparenz und Beratung sowie zu einer gemeinsamen korporativistischen Qualitätssicherung. Ein derartiger berufsständischer Verband könnte darüber hinaus über zentrale Vorgaben der Wirkungsforschung und wissenschaftlichen Unterlegung der Weiterbildung über entsprechend von ihm getragene Institutionen und universitäre Forschungszusammenhänge die Qualität der Weiterbildung auf den unterschiedlichsten Ebenen inklusive der Supportstrukturen steigern, die Bedeutung der Weiterbildung verdeutlichen und die Akzeptanz der Weiterbildung auch im Sinne von Vermeidung von Ausgrenzungen, Abdeckung des Bedarfes und Erhöhung der Weiterbildungsbereitschaften vorantreiben.

Schlutz: Eine Professionsvertretung müßte zunächst die Vereinzelung aufheben, die heute zur Arbeitsbedingung der meisten ErwachsenenbildnerInnen gehört. Sie müßte nach innen verlässlichere Selbstdefinitionen fördern und nach außen Weiterbildungstätigkeit und Weiterbildung als bedeutende gesellschaftliche Praxis sichtbar machen und vertreten.

Dieser zweite Zweck macht es m.E. unerlässlich, die mögliche Mitgliedschaft in einem solchen Personalverband möglichst breit zu halten, sie also nicht auf spezielle Kreise wie DiplompädagogInnen, hauptberufliche Planer in anerkannten Einrichtungen usw. zu beschränken. Das heißt nicht, daß die Initiative nicht von einer bestimmten Gruppe ausgehen sollte, dies scheint sogar dringend nötig. Mitglieder aber sollten alle diejenigen werden (können), die ihre Arbeit überwiegend als Arbeit an der Weiterbildung Erwachsener verstehen oder eine solche Arbeit anstreben. Das könnten also HPM, Weiterbildungsreferenten in der Wirtschaft, Kursleiterinnen, sog. neue Selbständige (Teamer und Trainerinnen mit hohem Stundenaufkommen), Wissenschaftlerinnen, arbeitslose Pädagogen usw. sein. Ansatzweise oder tendenziell schient dies z.B. im amerikanischen Verband AAACE verwirklicht.

Dies zeigt schon, daß ein solcher Verband in sich noch beweglicher sein muß als viele andere „Standesvertretungen“. Schon wegen der daraus resultierenden inneren Spannungen kann er z.B. nicht die gewerkschaftliche oder lobbyartige Vertretung einzelner Gruppen mit bestimmten materiellen Interessen ersetzen. Wohl aber könnte er darauf aufmerksam machen, daß es der Bedeutung der Weiterbildung völlig unangemessen ist, Gruppen von Lehrenden auf dem Stand der Hauslehrerschaft in vorigen Jahrhunderten zu honorieren.

Viel Arbeit wird deshalb zunächst im Inneren an Selbstorganisation und Selbstdefinition nötig sein:

- Erörterung von Aufgabenverständnissen und Definition (sowie Ausschluß!) möglicher Zuständigkeiten,
- Einigung auf Mindeststandards für professionelles Handeln, für Prozeßqualität und Abnehmerschutz,
- Klärung (nicht einheitliche Festlegung!) möglicher Zugänge zur Profession,
- Schaffung gestufter Fortbildungsmöglichkeiten und -nachweise,
- Kongresse als Höhepunkte des Arbeitsjahres usw.

Gelingen wird diese breite Anstrengung nur, wenn die Untergruppen je für sich auch einen Gewinn aus der hier repräsentierten Vielfalt ziehen und hinter den z.T. differierenden Interessen noch Gemeinsamkeiten sehen können.

Welche wesentlichen Elemente müßte ein gemeinsames berufliches Selbstbewußtsein von ErwachsenenbildnerInnen aufweisen, und wie könnte dies organisiert werden?

Schlutz: Zum gemeinsam geteilten Selbstbewußtsein von WeiterbildnerInnen gehört für mich vor allem die Überzeugung, daß Weiterbildung eine für Individuum wie Gesellschaft bedeutende Dienstleistung darstellt. Diese fordert einen ungewöhnlich hohen Anteil an Mitarbeit oder sogar an selbstorganisiertem Lernen vom Klienten und ist aus Sicht der Teilnehmenden wie der Auftraggeber mit einem relativ hohen Erfolgsrisiko belastet. Realisiert wird die Dienstleistung durch die Zusammenarbeit von Planenden, Lehrenden, Teilnehmern und Kunden. Von daher erfordert die Arbeit in der Weiterbildung eine Berufsethik und professionelle Kompetenzen, die mit dem Begriff der Teilnehmerorientierung bislang nur unzureichend erfaßt werden, da dazu z.B. auch Widerstand gegenüber unzureichender Mitarbeit von TeilnehmerInnen oder Ablehnung von Aufträgen gehören müßte, die mit dem Dienstleistungstyp Weiterbildung kaum oder nicht hinreichend zu bewältigen sind. Die Entwicklung miteinander geteilter Kompetenz-, Qualitäts- und Kooperationsstandards für unterschiedliche Varianten der Dienstleistung Weiterbildung müßte ständiges Ziel eines Personalverbandes sein. Anders als bei klassischen Professionen und ihren Vertretungen müßte zum Selbstverständnis der Weiterbildner aber die Toleranz gegenüber unterschiedlichen substanziellen Bildungszielen, institutionellen Varianten und vielfältigen Handlungsmodi gehören. Die schwierigste Aufgabe für die Selbstdarstellung läge wahrscheinlich in der Schaffung relativ einheitlicher und einprägsamer Begriffe für die mit Weiterbildung Befassten (heute z.B. HPM, Bildungsmanagerin, Weiterbildungsreferent, WeiterbildnerIn, Erwachsenenpädagoge, didaktisch Handelnde, Bildungsarbeiter, Kursleiter, Trainer, Teamer, Dozent, Lehrer usw.).

Krug: Eine derartige berufsständische Vertretung müßte sowohl zentral als auch dezentral zumindest in den Ländern auf der Basis eingetragener Vereine oder ggf. auch auf der Basis von gemeinnützigen GmbHs organisiert sein. In ihr müßten die wesentlichen Verbände der Weiterbildung organisiert sein, bis hin in die Bereiche der Weiterbildung in der Wirtschaft. Neben entsprechenden satzungsmäßig vorzusehenden Gremien, Beirats- und Entscheidungsstrukturen müßten darüber hinaus Aktivitäten entfaltet und Repräsentanten der öffentlichen Körperschaften beteiligt sein. Neben der Koordination der wissenschaftlichen Ebene einschließlich der Weiterbildungsforschung müßte dieser berufsständische Verband auch gemeinsamer Träger eines Erwachsenenbildungsinstitutes sein. Die Corporate Identity müßte sich beziehen sowohl auf das Aufgabenfeld Weiterbildung, ob hauptberuflich oder nebenberuflich und gleich welcher Trägerstruktur, auf die bildungspolitische Einflußnahme sowie auf die bezüglich Status- und Arbeitsbedingungen orientierte Interessenvertretungsebene. Elemente eines gemeinsamen Logos, einer gemeinsamen Zeitschrift, gemeinsamer Stellungnahmen etc. wären dabei unverzichtbar.

Wird der Abschaffung des Trägerpluralismus durch eine berufsständische, also trägerübergreifende Instanz Vorschub geleistet? Ist die Weiterbildungsverwaltung an einem Berufsverband interessiert?

Krug: Der Trägerpluralismus soll und kann durch eine derartige berufsständische Interessenvertretung nicht abgeschafft, sondern sogar noch verstärkt werden. Innerhalb der Kooperation muß das Profil der jeweiligen Trägerorganisation beibehalten werden, die Kooperation kann nur freiwillig erfolgen und nur, wenn alle Beteiligten daraus Nutzen erzielen. Abgeschliffen werden könnte allerdings eine sich gegenüber anderen Institutionen konkurrenzorientiert abgrenzende Trägeridentität, die in der Praxis als ruinöser Konkurrenzkampf Ressourcenoptimierung verhindert. Die Weiterbildungsverwaltung kann an einem solchen berufsständischen Trägerverband durchaus interessiert sein, weil mit diesem pragmatische Lösungen vorangetrieben werden, von der Verwaltung selbst initiierte und gewollte Ansätze verstärkt und unterstützt werden können und dem kompromißorientierten Abwägen zwischen unterschiedlichen Trägerstrukturen und -interessen bei Verwaltungsentscheidungen in der Weiterbildungspolitik, die eher der Bestandssicherung als der Innovation dienen, entgegengewirkt werden kann.

Verliert die Profession an Profil, wenn berufsständisches Bewußtsein an die Stelle innerer Differenzierung durch Träger- oder Einrichtungzugehörigkeit tritt?

Schlutz: Hat die bisherige Eingrenzung durch die Trägerstruktur Weiterbildungsberufen sichtbares Profil gebracht? Mehr gemeinsames Berufsbewußtsein wird das Bewußtsein der je konkreten Tätigkeit, ihrer besonderen Ziele und Rahmenbedingungen nicht verdecken können, dafür sind letztere doch allzu sehr alltäglich präsent. Einige Träger haben immer gegen mehr Gemeinsamkeit, etwa gegen eine gemeinsame Aus- und Fortbildung von WeiterbildnerInnen im Rahmen eines Studiums, opponiert, weil sie eine Entfremdung von den eigenen Zielen oder dem wünschenswerten Korpsgeist befürchteten. Solche Loyalität ist aber heute nicht mehr durch Abwehr von Außeneinflüssen, also von Aufklärung zu verhindern. Wer seine KursleiterInnen nicht angemessen bezahlt, zwingt sie dazu, im Weiterbildungsnetz zu surfen. Wer als Träger seine Einrichtung unzureichend alimentiert, setzt sie dem Sog anderer Finanzquellen aus. Dies hat schon in den letzten Jahren dazu geführt, daß manche Einrichtungsprogramme weniger die Ausrichtung ihrer Träger erkennen lassen als die erschließbaren Ressourcen. Angebote werden dadurch einander ähnlicher, der alte Pluralismus verliert auch für die Adressaten an Orientierungswert. Immer häufiger kann man beobachten, daß trotz der schärfer werdenden Konkurrenz Mitarbeiterinnen unterschiedlicher Einrichtungen sich zusammensetzen, mehr oder weniger unerfreuliche Erfahrungen austauschen und nach dem weiteren Sinn ihrer Berufstätigkeit fragen. Diese Chance muß ergriffen und verstärkt werden. Die WeiterbildnerInnen müssen sich und der Sache der Weiterbildung selbst helfen!

Geht die Gleichung „Ökonomische Modernisierung = Professionalisierung der Erwachsenenbildung“ auf?

Ein professionstheoretischer Zwischenruf

„A professional man is held to be ‚an authority‘ only in his own field“ (Parsons 1954).

1. Ausgangslage und Kernthese

Im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs über die jetzige Verfaßtheit und die Zukunft der Erwachsenenbildung findet eine Abwägung unterschiedlicher Modernisierungsstrategien (vgl. Z.f.Päd. 5/1996; Brödel 1996) statt. Geprägt wird die Großwetterlage in der Weiterbildung durch einen eklatanten Zwiespalt. Einerseits zeichnet sich ab, daß von der organisierten Erwachsenenbildung und der nichtorganisierten Bildung der Erwachsenen für die sozio-kulturelle und ökonomische Entwicklung unserer Gesellschaft immer bedeutsamere Impulse erwartet werden und faktisch auch ausgehen (Wissensgesellschaft). Andererseits ist insbesondere die institutionalisierte Weiterbildung paradoxerweise bildungs- und berufspolitisch in einem eher „fragilen“ Zustand, ja sie scheint sich, was die Versorgung mit Personal und Finanzmitteln angeht, sogar immer mehr mit einem Schattendasein zufriedengeben zu müssen.

Der vorliegende Beitrag geht von der folgenden Ausgangsbehauptung aus: Ohne daß vorher eine sorgfältige wissenschaftlich kontrollierte Überprüfung stattgefunden hätte, hat sich der erwachsenenpädagogische „mainstream“ (der nicht unbedingt mit seinem erziehungswissenschaftlichen Pendant d'accord sein muß) auf eine Kongruenz von ökonomischer Modernisierung und einem erwartbaren Zuwachs an Professionalität eingeschwo- ren. Was verbirgt sich konkret hinter dieser abstrakt klingenden Behauptung? Gleichgültig wohin man den Blick richtet – ob auf die Debatte über den Zugzwang zur Budgetierung oder die unaufhaltsame Notwendigkeit zur Kostenrechnung, die Kontroverse über den Austausch von genuin pädagogischen Kriterien zur Beurteilung der faktischen Arbeit gegen finanzielle Kalküle, ob man die Forderungen nach einer Intensivierung der betriebswirtschaftlichen Fortbildung für alle Hierarchiestufen und die Herein- nahme moderner Managementtheorien in das grundständige Studium in den Blick nimmt oder den Versuch, Instrumente der Qualitätssicherung für

die Anwendung in den Weiterbildungsinstitutionen zu übertragen –, in all diesen Debatten, Forderungen und Kontroversen taucht bei genauer Betrachtung eine ganz bestimmte, schier allgegenwärtige Hintergrundannahme auf. Diese Position besagt, daß der gekonnte Umgang mit den erwähnten betriebswirtschaftlichen Verfahren oder allgemeiner formuliert: die Forcierung von Ökonomisierungstendenzen ein nützliches Instrument im allseits intendierten Professionalisierungsprozeß dargestellt. Die unausgesprochene Zauberformel lautet: „Ökonomische Modernisierung = Professionalisierung“. Vereinzelt wird die zielgerichtete Förderung von Tendenzen, die auf eine Ökonomisierung der Erwachsenenbildung hinauslaufen, sogar als *conditio sine qua non* für die Sicherung ihrer gesellschaftlichen Relevanz betrachtet. Betriebswirtschaftlicher Sachverstand gilt in vielen institutionellen Zusammenhängen der Erwachsenenbildung als gleichsam untrügliches und verlässlichstes Zeichen für eine spezifische, oder sollte man besser sagen: für eine gesteigerte Form von Professionalität.

Der frühere Streit über die Vereinbarkeit von Bildung und Ökonomie hat m.E. von der heute viel zentraleren Frage abgelenkt: Könnte es nicht vielleicht sein, daß ein viel größeres Spannungspotential zwischen ökonomisch geprägter Modernisierungsstrategie in der Erwachsenenbildung und den guten Absichten zu ihrer Professionalisierung und zur Hebung von Professionalität besteht?

In diesem kurzen Beitrag werde ich mich in grundlagentheoretischer Absicht diesem Thema nähern, wobei ich folgenden Weg einschlagen werde: Die sozial- und erziehungswissenschaftliche Primärliteratur zu professionstheoretischen Fragestellungen ist von mir unter dem Aspekt rezipiert worden, inwieweit die jeweiligen Vertreter spezifischer Richtungen Aussagen über das Verhältnis von ökonomischen Rationalitätsstandards und professionellen Handlungsmaximen gemacht haben. Der begrenzte Rahmen läßt für eine systematische Argumentation keinen Platz; daher müssen einige grobe Pinselstriche ausreichen. Nachdem ich anhand von Zitaten und deren Kommentierung meine Kernthese über die spannungsreiche Beziehung von Professionalität und ökonomischen Rationalitätsstandards illustriert habe, diskutiere ich einige denkbare Konsequenzen für die Erwachsenenbildung.

Da in meinen Ausführungen ständig von Professionalität und Professionalisierung die Rede ist, möchte ich zunächst eine aus der Chicagoer Schule und der Tradition des Symbolischen Interaktionismus stammende (Arbeits-)Definition dieser Kategorie nennen:

„Eine Profession ist ein – von der alltäglichen Laienwelt, aber auch von anderen Expertensinnwelten – relativ abgegrenzter Orientierungs- und Handlungsbereich, in welchem sowohl wissenschaftlich als auch praktisch ausgebildete Berufsexperten gesellschaftlich lizenzierte Dienstleistungen für ihnen per gesellschaftlichem Mandat anbefohlene Klienten bzw Abnehmer vollbringen. Der Idealfall des ‚Anbefohlenseins‘ realisiert sich dadurch,

daß der präsumtive Klient selbst und freiwillig den Kontakt mit den Berufsexperten aufnimmt (...).“ (Schütze 1992, S.135).

Schütze nennt weiter das Auftreten und Verstricktsein in professionelle Paradoxien, die Verfügbarkeit von esoterischem Wissen, eine bestimmte Haltung zur eigenen, immer wieder mobilisierbaren Kompetenz sowie einige andere mit dem gesellschaftlichen Mandat und der Lizenz zusammenhängende Aspekte (vgl. Schütze 1984, 1992; Reim 1997), um sein handlungstheoretisches Verständnis von „Profession“ zu komplettieren.

2. Zur Einstimmung: Das Schicksal des Apothekers als warnendes Beispiel

Ein beliebtes Beispiel, mit dem der sozialwissenschaftliche common-sense zu illustrieren pflegt, welches Schicksal einen Berufsstand ereilt, der in den Sog einer extensiven Kommerzialisierung hineingerät, ist der Berufsstand des Apothekers. Am Exempel des Apothekers kann man zeigen, wie die kommerzielle Massenproduktion (hier: von Arzneimitteln) zur Deprofessionalisierung beigetragen hat, genauer: zur Zurückdrängung der eigenverantwortlichen, auf den einzelnen Patienten zugeschnittenen Erstellung eines pharmazeutischen Heilmittels. Einer der Schlüssel für das Verständnis des faktischen berufspolitischen Abstiegs des Apothekers besteht im Verlust an Zuständigkeit und Autonomie und vor allem im Verlust der Zurechenbarkeit professionellen Handelns. Denn die Angehörigen des Berufsstandes sind heute gezwungen, den Heilerfolg eher anderen Beteiligten, nämlich den Ärzten und der Pharmaindustrie, zuzuschreiben, doch kaum der eigenen professionellen Könnerschaft, ihrer pharmazeutischen Virtuosität. Das wissenschaftliche Wissen, früher der Ausweis von pharmazeutischer Expertenschaft, wird heute gleichsam auf Halde erworben. Es kann nur ausgesprochen selten fallspezifisch angewandt werden, und es spielt gegenüber anderen Wissensformen, z.B. betriebswirtschaftlichen Abrechnungstechniken, eine eher periphere Rolle. Gemeinwesenorientierung, wie sie den Ärzten, Lehrern oder Rechtsanwälten eigen ist, scheint in diesem Berufsstand auch nur noch eine marginale Bedeutung zu haben. Apotheker gehören zwar nicht gerade zu den finanziell notleidenden Teilen der Bevölkerung, aber das Einkommen ist als Einzelkriterium für den Status eines Professionellen berufssoziologisch lange nicht so bedeutsam, wie gewöhnlich angenommen wird. Kennzeichnend für den Deprofessionalisierungsprozeß des Apothekers ist gerade das ungleichzeitige Phänomen, daß sich seine Autonomie bezogen auf die Arbeit am einzelnen Menschen reduziert, während seine ökonomische Autarkie ihm zu einem relativ großen Wohlstand verholfen hat. Und in dem gleichen Maße, wie der Apotheker von einem Mitglied einer Profession zu einem Geschäftsmann avanciert ist, verändert sich auch der Status des Patienten bzw. Klienten in den eines Kunden.

3. Die Beziehung von Professionalität und Ökonomie im Spiegel der berufssoziologischen Literatur

Das notorische Konfliktpotential zwischen Professionalisierung und Ökonomisierung ist ein durchgehendes Motiv in der sozialwissenschaftlichen Literatur, dies trifft auch auf die beiden konkurrierenden Ansätze, also sowohl auf die am Strukturfunktionalismus orientierten Arbeiten in der Tradition von Parsons (1939, 1954, 1968) als auch auf die am Symbolischen Interaktionismus der Chicagoer Schule ausgerichteten Studien in der Tradition von Everett Hughes (1984, 1984a, 1984b; Becker/Carper 1972; Becker/Strauss 1972; Bucher/Strauss 1972) zu. So trennt Parsons scharf zwischen der *commercial sphere*, der *bureaucratic administration* und den *professions*, wobei ihm drei komplementäre Rollenkonfigurationen vor Augen stehen: „... to the professional man the other party is a ‚case‘ or a ‚client‘, to the business man a ‚customer‘, to the administrative officer a ‚subordinate‘. Cases, customers, and subordinates are classified by criteria which do not distinguish persons on the particular relations of persons as such“ (Parsons 1954, S. 41). Am Beispiel der Arzt-Patienten-Beziehung hat Parsons die widersprüchliche Einheit von diffus-partikularer und universalistischer Wertorientierung jeder Professionellen-Betroffenen-Beziehung abgeleitet. Die Risiken und Gefahren einer solchen Mischung bilden den strukturellen Hintergrund für die Notwendigkeit einer strikten professionellen Selbstkontrolle und zur Begrenzung des Mandats.

Aus dem folgenden Zitat wird die disparate Grundorientierung von Professionsmitgliedern und Angehörigen des „business“ deutlich: „But by contrast with business in this interpretation the professions are marked by ‚disinterestedness‘. The professional man is not thought of as engaged in the pursuit of his personal profit, but in performing services to his patients or clients, or to impersonal values like the advancement of science“ (ebd., S. 35). Damit lenkt der Autor die Aufmerksamkeit zugleich auf die strategisch wichtige Gemeinwesenorientierung in jeder Profession. Eine Reinterpretation des Merkmals der Gemeinwesenorientierung unter den Bedingungen der heutigen Gesellschaft würde bedeuten, Professionen als Teil, vielleicht sogar als Garanten einer zivilen Kultur zu begreifen. Sie und intermediäre Institutionen (Familien) tragen in zivilen Gesellschaften dazu bei, daß einer weiteren Kolonialisierung der Gesellschaft durch den ökonomischen Utilitarismus und andere Formen der Zweckrationalität gleichsam ein Riegel vorgeschoben wird.

In den Arbeiten von Richard Münch wird die Parsons-Tradition, zumindest in der deutschen Soziologie, fortgesetzt. Münch grenzt Professionen allerdings nicht so scharf vom ökonomischen System ab wie sein wissenschaftliches Vorbild. Für ihn stellen Professionen vielmehr soziale Topoi dar, wo unterschiedliche, u.a. auch ökonomische Rationalitätsstandards amalgamiert werden. Intelligente Verfahren der Selbstbegrenzung und der sozialen Kontrolle verhindern in einem solchen Prozeß der Verschränkung, daß ökonomische Nutzenkalküle im Bereich professionellen Handelns do-

minant werden. So wersetze die unter professioneller Schirmherrschaft durchgeführte Bildung „sich politisch kompromißförmigen und ökonomischen Entscheidungsverfahren, weil diese keine positive Identifikation mit Werten und keine überzeugte Übernahme von Wissen bedingen. Adäquate Verfahren der Wert- und Wissensvermittlung müssen Konsens herstellen können, weil nur unter dieser Bedingung die positive Identifikation mit Werten und die überzeugte Übernahme von Wissen erwartet werden kann“ (Münch 1984, S. 132). Konsensorientiertes Handeln und Vertrauen markieren im Umkreis der Professionen zwei Seiten einer Medaille. Unter unmittelbarer Berufung auf Parsons geht Münch davon aus, daß „Vertrauen“ als das symbolisch generalisierte Interaktionsmedium im professionellen Komplex zu gelten habe, also die Annahme oder Ablehnung eines Sinnvorschlages regelt, während im Wirtschaftssystem das Geld die Funktion eines symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums übernommen habe.

Die in unserer Gesellschaft zirkulierenden Vorurteile und negativen Alltagstheorien über Professionen, insbesondere über die altherwürdigen Varianten (Arzt, Rechtsanwalt, Priester) reproduzieren das latente, aber „natürliche“ und durchaus nachvollziehbare Mißtrauen der übrigen Gesellschaft gegenüber diesen ausgewiesenen Berufsgruppen. Einerseits ist der Bestand moderner Gesellschaften auf Professionen und Experten angewiesen, andererseits wird ihnen ihre Macht und ihr Sonderstatus manchmal nicht so recht gegönnt. Gegen diese negativen Alltagstheorien und Vorurteile mobilisieren Parsons und Münch die kühle und sachliche sozialwissenschaftliche Analyse. Statt in simplifizierende Argumentationsmuster zu verfallen, die letztlich darauf hinauslaufen würden, den materiellen Wohlstand mancher Professionen mit ihrem „Sinn fürs Geschäft“ oder ihren „kommerziellen Interessen“ in Verbindung zu bringen, ist eine differenzierte Betrachtungsweise geboten. In der Logik von Münch und Parsons dient das vergleichsweise gute materielle und finanzielle Auskommen von Vertretern des professionellen Komplexes in erster Linie als sicheres Indiz für die notwendige Disposition, auch im materiellen Bereich eine relative Autonomie zu wahren. Materiell gut ausgestattete Personen- und Berufsgruppen können souveräner mit den Verlockungen des Geldes oder anderer materieller Anreize umgehen als jene, die diesbezüglich schlechter gestellt sind. Die symbolische Gratifizierung von Angehörigen von Professionen durch Geld erstreckt sich nicht zuletzt auf ganz bestimmte und unverwechselbare Leistungen, insbesondere auf die, zentralwertbezogene Güter in unserer Gesellschaft (z.B. Gesundheit, Wahrheit, Gerechtigkeit) zu verwalten, mühsame und schmerzhaftes Sozialisationsprozesse über sich ergehen lassen zu müssen und sich einem zum Teil rigiden professionell-ethischen Code zu unterwerfen. Diese Behauptungen sind keineswegs nur bloße Ideologie. In einer empirischen Studie über amerikanische Rechtsanwälte (Lochner 1975) ging man dem in diesem Land üblichen Phänomen nach, daß auch extrem teure und erfolgreiche Anwälte unter dem Druck stehen,

„no fee/low fee“-Fälle zu übernehmen, also in bestimmten Situationen umsonst zu arbeiten. Begründet wird das Eintreten für die „sozial Schwachen“ und Minderbemittelten nicht etwa ausschließlich mit dem Verweis auf ethische Pflichten und professionelle Codes, sondern mit dem Argument, diese Fälle „helfen ihrer Praxis“. Altruismus stellt also kein individuelles Motiv, vielmehr eine soziale Erwartung dar, so daß man beinahe sagen könnte, daß hier die Gemeinwesenorientierung und gewisse Marketinginteressen eine Art stille Allianz eingegangen sind. Zu berücksichtigen ist bei alledem, daß wir hier kollektive Orientierungsmaximen, sozial geteiltes Wissen und keineswegs individuelle Motive in den Blick nehmen. Die (ketzerische) Frage, ob die Professionsmitglieder bei der Befolgung rollenspezifischer Erwartungen, die den Bedürfnissen und den Interessen des Klienten/Teilnehmers/Patienten usw. tatsächlich entsprechen, individuell ganz und gar nicht edle Motive verbinden, ist hier belanglos.

Während Parsons und Münch zu den Vertretern des klassischen Strukturfunktionalismus zu zählen sind, gehört Stichweh zu den Protagonisten der modernen Systemtheorie. Auch diese von der Erwachsenenbildung neuerdings intensiv registrierte Richtung (vgl. hier etwa die Arbeiten von Schäffter) in den Sozialwissenschaften vollzieht einen scharfen Schnitt zwischen ökonomischen und professionellen Rationalitätsstandards. Stichweh konnte in seinem Beitrag zu dem Band „Professionalisierung der Erwachsenenbildung“ (Harney/Jütting/Koring 1987) sehr überzeugend drei Kontrastfolien herausarbeiten, von denen er den Typus des Professionellen abtrennt. Er geht von der Kernthese aus, daß das Entstehen des „professionellen Komplexes“ sich der Negation von drei alternativen Rollenmodellen verdankt, nämlich dem des wissenschaftlichen Gelehrten, dem des altehrwürdigen Staatsbeamten und dem des Geschäftsmannes. Während das Mandat und die Lizenz (vgl. Hughes 1989) des mit dem Verkauf von Waren und Dienstleistungen beschäftigten Geschäftsmannes auf genuin *ökonomische Märkte* gerichtet sind, sind Angehörige solcher Berufe wie Pfarrer, Priester, Künstler, Lehrer, Architekt, Jurist, Mediziner, Krankenschwester, Sozialarbeiter usw. in *professionelle Märkte* involviert. In ihrem Mandat und in ihrer Lizenz folgt die Erwachsenenbildung den altehrwürdigen Professionen, wenn es um die Konstitution eines Kernbereichs professionellen Handelns geht, der sich scharf von Kundenbeziehungen auf freien ökonomischen Märkten, aber auch gegenüber den Ansprüchen der reinen Wissenschaft abgrenzt.

„Professionen entwickeln einen Typ professioneller Märkte, der gewissermaßen in der Mitte zwischen diesen beiden Mechanismen der Leistungserbringung und -verteilung liegt. Von ökonomischen Märkten übernehmen sie den Individualismus der Orientierung am einzelnen Kunden oder Klienten und das heißt, die Vernachlässigung kollektiver Relevanzen, Gesamtniveaus oder der Versorgung etc. Mit der Wissenschaft teilen sie die Orientierung an Wissensbeständen, die, obwohl ihrem Charakter nach oft

esoterisch, dennoch prinzipiell nicht so angeeignet werden können, daß Prozesse der Aneignung andere interessierte Personen von der gleichen Möglichkeit ausschließen würden“ (Stichweh 1987, S. 221).

Die Erwachsenenbildung hat mit den klassischen Professionen das Merkmal gemeinsam, daß die Orientierung an der subjektiven Nachfrage der potentiellen Klienten/Patienten/Ratsuchenden über die Einführung des Topos „objektiver Bedarf“ medialisiert wird (vgl. ebd., S. 222). Der Handlungsschritt, den objektiven Bedarf festzulegen, fällt in den ureigensten Kompetenzbereich des Professionellen. Im Falle der Erwachsenenbildung hat er nicht nur in einem bloß hypothetischen Sinne das Mandat und die Lizenz, „Bedarfsermittlung“ durchzuführen; für einzelne Berufsvertreter, wie etwa den hauptberuflich tätigen Mitarbeiter an Volkshochschulen oder den Bildungsmanager im Betrieb, stellt dieses Tätigkeitsfeld sogar eine berufliche Kernaktivität *sui generis* dar. Die schon bei der Definition des Mandats (das ja auf dem zentralwertbezogenen Gut der Bildung aufruht) zur Geltung kommende Tendenz der Gemeinschaftsorientierung setzt sich auch auf der Binnenorganisation professioneller Märkte fort: Das erklärt ihren Hang zur Egalität. Ein ausgebautes Versicherungswesen (Krankenversicherung, Rechtsschutzversicherung usw.) und andere Steuerungsmechanismen (z.B. Sonderkonditionen für Personen, die sich keinen Rechtsanwalt leisten können (Pflichtverteidiger)) sichert Egalität, so daß auch sozial Bedürftige Zugang zur medizinischen Versorgung, zur juristischen Beratung, zu seelsorgerischem Trost und zu Bildungsangeboten erhalten. Professionelle Märkte wie der der Erwachsenenbildung zeichnen sich darüber hinaus durch eine gewisse Zurückhaltung in Hinblick auf Werbung und übertriebene Außendarstellung aus; bekanntlich ist den klassischen Professionen (Arzt, Priester, Rechtsanwalt) Werbung ganz untersagt. Zusammenfassend läßt sich sagen: Der Ort, wo das professionelle Mandat und die Lizenz des Erwachsenenbildners zur Geltung kommen, ist die Berufspraxis; diese schmiegt sich nicht ökonomischen, sondern professionellen Märkten an. Ohne ethische Einbindung beruflichen Handelns wären professionelle Märkte nicht funktionsfähig. Umgekehrt wären ökonomische Märkte nicht in der Lage, ethische Einbindung mit den übrigen Systemimperativen in Einklang zu bringen:

„Ex negativo kann man sich die Institutionalisiertheit einer ethischen Einbindung professioneller Praxis auch vom Beispiel des Geschäftsmannes her vergegenwärtigen: Weder wird von ihm erwartet, verbilligt zu verkaufen, noch durfte er beim Aufbau seines Geschäftes hoffen, sich durch selektive Preissenkung für einzelne bedürftige Kunden Ansehen zu verschaffen; vielmehr würde diese Praxis von allen anderen Kunden als Diskriminierung empfunden“ (ebd., S. 239).

In der Pädagogik, vor allem in der Erwachsenenpädagogik noch prominenter als die Arbeiten von Stichweh sind die Studien von Oevermann und sein Insistieren auf einem unverkürzten, emphatischen Verständnis von Professionalität. Oevermann hat in einer „Theoretische(n) Skizze einer re-

vidierten Theorie professionellen Handelns“ (1995) auf die Konsequenzen hingewiesen, die aus dem nicht marktförmigen Konstruktionsprinzip von Professionalität für die Wahl eines adäquaten wissenschaftlichen Analyseansatzes erwachsen:

„Die spezifischen Leistungen von Professionen lassen sich weder durch den Markt noch administrativ kontrollieren; sie erfordern eine kollegiale, auf die Verinnerlichung professionsethischer Ideale angewiesene Selbstkontrolle. Damit hängt zusammen, daß weder der ‚westliche‘ Typus einer aus dem Utilitarismus und dem Liberalismus herstammenden Handlungstheorie noch der ‚östliche‘ Typus einer auf Marx sich berufenden Gesellschaftstheorie analytisch mit dem Problem der Professionen zurechtgekommen sind“ (Oevermann 1995, S. 1).

Von daher ist es nur konsequent, wenn Oevermann die auch für die gesellschaftliche Ortsbestimmung der Erwachsenenbildung immer wieder bemühte Vokabel des „Dazwischen“ bzw. des „Zwischenreichs“ (vgl. Nittel 1995) wählt, um professionelles Handeln als solches zu kennzeichnen:

„Im Sinne Webers steht dann das professionalisierte Handeln gewissermaßen zwischen dem Fachmenschentum ohne Geist und dem Genußmenschentum ohne Herz einerseits und dem Kulturmenschentum bzw. dem politischen und unternehmerischen Handeln andererseits“ (ebd., S. 23).

Wilensky, ein Vertreter der Professionstheorie des Symbolischen Interaktionismus, hat in Anknüpfung an Everett Hughes' eindrucksvolle „Naturgeschichte der Professionalisierung“ (Hughes 1958) aufgezeigt, welche Folgewirkungen das Heraustreten aus diesem Zwischenreich haben kann, genauer: was mit einer Profession geschieht, die dem puren Geldverdienen mehr Aufmerksamkeit schenkt als der Expertise oder der Dienstleistung am und für den Menschen. Er geht zunächst von der Beobachtung aus, daß viele Berufe zwar den Anspruch auf professionellen Status und Reputation erheben, „und doch schließlich einsehen müssen, daß niemand diesen Anspruch honoriert, außer ihnen selbst“. Wilensky neigt zu der These, daß „darunter alle die Berufe zu rechnen (sind), in denen die kommerzielle Marktorientierung deutlich überwiegt, also etwa die Public-Relation-Manager, Werbeleute und Beredigungsunternehmer“ (Wilensky 1972, S. 199).

Es mag sein, daß die hier etablierte Leitdifferenz zwischen genuin ökonomischen und professionellen Sphären, Märkten und Rationalitätsstandards von den LeserInnen deshalb nicht als tragfähig angesehen wird, weil sich die Argumentation doch im wesentlichen auf amerikanische Untersuchungen stützt. Eine häufig zu lesende Begründung in der erwachsenenpädagogischen Literatur der siebziger Jahre war es, die Anregungen gerade der amerikanischen Sozialwissenschaften (auch die des Symbolischen Interaktionismus) mit dem Hinweis zu ignorieren, daß die gesellschaftlichen Bedingungen nicht vergleichbar seien. Die gesellschaftliche Arbeitsteilung habe in Kontinentaleuropa eine andere Prägung als in Großbritannien, und diese sehe hier wiederum anders aus als in den USA. Dieser Begründungslinie haf-

ten zum Teil richtige Einschätzungen an, obgleich sie sehr stark pauschalisierende Züge beinhaltet und den Blick für Details trübt. Heute sehen wir uns mit einer Forschungslage konfrontiert, die genau diesen Aspekt der gesellschaftlichen Situierung von Professionen mitreflektiert. Hier sei vor allem der Sammelband von Cocks/Jaraus (1990) mit dem Titel „German Professions 1800 – 1959“ erwähnt. In diesem Band findet sich ein Beitrag von Caplan, die die Kernthese vertritt, daß in Amerika die Ärzteschaft und die Juristen quasi als Leitprofessionen zu gelten hätten, im Deutschland des 19. Jahrhunderts dagegen der öffentliche Dienst und das Berufsbeamtentum. Argumentativ reizvoll und attraktiv ist diese Position für unsere Diskussion vor allem aus einem Grunde: Auch Caplan bestätigt das notorische Spannungsverhältnis zwischen Professionalität und Kommerzialität.

„On this hypothesis, my proposal here is that the professional civil service, the Berufsbeamtentum, occupies the same ideological space for nineteenth-century Germany as the free professions did for England or the United States, that is, the space of an institution defined by an ethical identity that – as an element in its ‚cognitive basis‘ – places it outside capitalist relations, and permits the ‚protection of the social fabric‘ against the subversive effects of the market“ (Caplan 1990, S. 166).

4. Diskussion

Mit meinen Ausführungen sollte vom Standpunkt der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Grundlagenliteratur auf ein Problemfeld aufmerksam gemacht werden, das in der aktuellen Diskussion m.E. stark unterschätzt wird: die innere Spannung von ökonomischer Modernisierung und Professionalisierungsbestrebungen in der Erwachsenenbildung. Der stillschweigende Konsens in der Berufskultur, die Nutzung betriebswirtschaftlicher Instrumentarien nutze der Steigerung der Professionalität, ist ganz eindeutig auf Treibsand aufgebaut.

Wegen des beschränkten Platzes, den ein Aufsatz bietet, können nicht alle wichtigen Implikationen aus den vorhergehenden Ausführungen konsequent ausbuchstabiert werden. Ich will mich daher nur auf einen Aspekt beschränken. Zuvor möchte ich aber nicht versäumen, eindringlich auf die Dignität der Praxis hinzuweisen. Ebenso wie die Berufspraxis, so ist auch die Wissenschaft als operativ geschlossenes System in seinen Entscheidungen autonom (vgl. Tenorth 1989). Und wenn sich in diesem Text eine gewisse Diskrepanz zwischen den Entwicklungstendenzen einer ökonomischen Modernisierung auf der einen und den Professionstheorien auf der anderen Seite andeutet, so sollte dies keinesfalls vorschnell normativ oder gar mit der Geste des moralischen Zeigefingers interpretiert werden. Man kann das Problem auch gelassen angehen: Die Einrichtungen und Institutionen haben sich für eine bestimmte Option entschieden, welche Option

dies ist, fällt nicht in den Zuständigkeits- und Kompetenzbereich der Forschung (vgl. Weniger o.J.). Nur ex post als empirisches Datum bietet die Entscheidung dem Wissenschaftssystem einen Anlaß zur erneuten Beobachtung. Daß die Berufspraxis einen anderen Weg geht, als ihn ein bestimmter Kanon an Reflexionswissen (Theorie) vorgezeichnet hat, ist demnach nicht als Defizit, sondern eher als potentiell Indiz zu interpretieren, daß die Erwachsenenbildung eventuell ganz andere, vielleicht sogar innovative Wege der Verberuflichung geht. Ob es sich dabei um Professionalisierungs-, Deprofessionalisierungstendenzen oder gar um historisch neue Formen der Verberuflichung handelt, wird die Zukunft zeigen.

Als historische Parallele bieten sich die die siebziger Jahre an: Während in den siebziger Jahren die Professionalisierungstendenzen durch die Vereinseitigung des politischer Kalküle konterkariert worden sind, zeichnet sich in den neunziger Jahren eine Überstrapazierung ökonomischer Relevanzen ab. Insgesamt stellt sich die Situation als sehr ambivalent dar. Neben den Risiken und Gefahren übt die ökonomische Modernisierung auch den heilsamen Zwang aus, daß die pädagogischen Dimensionen der Erwachsenenbildung sich stärker profilieren und deutlicher artikulieren müssen. Insgesamt legen die eben gemachten Ausführungen m.E. die These nahe, in der Erwachsenenbildung wieder stärker zwischen pädagogischer und organisatorischer Sphäre zu differenzieren. Wenn es um die Rationalisierung und Optimierung des Verwaltungshandelns i.e.S. geht, ist eine stärkere Berücksichtigung betriebswirtschaftlicher Instrumente und Wissensformen nicht nur unumgänglich, sondern dringend geboten. Auf diesem Feld ist der Lehrmeister Betriebswirtschaft sogar willkommen. Die Modernisierung des institutionellen Rahmens, die Gestaltung der organisatorischen Binnenstruktur der Erwachsenenbildung sollte jedoch nicht mit den professionellen Kernaktivitäten des Erwachsenenbildners vermischt werden. Damit ist jener Komplex an Routineaktivitäten oder herausgehobenen Handlungsweisen gemeint, die unverrückbare Aufgaben des Professionellen sind, also nicht delegierbar sind und die Quelle seines professionellen Selbstbewußtseins darstellen. Dazu gehören die explorativen, die planerischen und die mikro- und makrodidaktischen Aufgaben. Die intensivere Berücksichtigung moderner Managementtheorien und Ansätze der Personalentwicklung wird hier aber nur unter der Bedingung als adäquat und richtig eingestuft, daß das diesbezügliche Wissen einer aufwendigen erwachsenpädagogischen Reinterpretation unterzogen wird. Eine plumpe Adaption gleich welcher Wissensart verträgt sich nicht mit dem Eigensinn pädagogischer Sinnwelten. Auch wenn, wie in diesem Text, die sachlogischen Differenzen argumentativ stark gemacht worden sind, so bedeutet das noch lange keinen unversöhnlichen Opponentenbezug oder gar eine Lagermentalität. Doch gerade ein Denken, das nicht länger auf hermetisch abgetrennte Zustände, sondern auf Übergänge abzielt, ist auf Unterscheidungen angewiesen. Neben wissenschaftlichen Positionen, die quasi auf

der reinen Lehre einer Strukturtheorie bzw. auf der starren Abgrenzung zu heterodoxen professionellen Sinnwelten (Politik, Wirtschaft) insistieren (Oevermann), gibt es unter den Professionstheorien auch solche, die für „transversale“ Verflechtungen zwischen pädagogisch-professioneller und ökonomischer Logik offen sind. In dem systemtheoretischen Ansatz von Münch wird ein interessanter Mechanismus beschrieben, nämlich der der Interpenetration. Mit diesem Begriff soll ausgedrückt werden, daß sich unterschiedliche Wertesphären des Handelns durchdringen und in bestimmten Zonen neue Subsysteme bilden, wobei die Leistung der Interpenetration gerade darin besteht, daß die Autonomie der jeweiligen Handlungsrationa- litäten unangetastet bleibt. Dies würde, was die Relationierungsebenen angeht, wo ökonomische und pädagogische Rationalitätsmuster sich tref- fen (Nittel 1996), eine Selbstbegrenzung auf den administrativen und orga- nisatorischen Bereich und den Relationierungsmodus der Perspektivenver- schränkung nahlegen: also die gleichzeitige Fokussierung betriebswirt- schaftlicher und pädagogischer Relevanzen und die bewußte Bearbeitung der dabei auftretenden Paradoxien und Diskrepanzen. Wechselseitige Ver- schränkung und Befruchtung unter Beibehaltung der Autonomie – inwie- weit diese attraktive Formel in der Erwachsenenbildung orientierungsrele- vant werden oder gar verwirklicht werden kann, ist jedoch kein Gegen- stand des grundlagentheoretischen Rasonierens, sondern eine Frage des praktischen Vollzugs durch die vor Ort tätigen Erwachsenenbildner und der anschließenden Überprüfung mit den Mitteln der empirischen Forschung.

Literatur

- Abbott, A.: *The System of Professions*. Chicago, London 1988
- Becker, H.S./Carper, J.: *Elemente der Berufsidentifikation*. In: Luckmann/Sprondel 1972, S. 263–275
- Becker, H.S./Strauss, A.: *Karriere, Persönlichkeit und sekundäre Sozialisation*. In: Luckmann/Sprondel 1972, S. 366–372
- Brödel, Rainer (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Modernisierung*. Opladen 1996
- Bucher, R./Strauss, A.: *Wandlungsprozesse in Professionen*. In: Luckmann/Sprondel 1972, S. 182–197
- Caplan, J.: *Professions as Vocation: The German Civil Service*. In: Cocks u.a. 1990, S. 163 – 182
- Cocks, G./Jarasch, K.H. (Hrsg.): *German Professions 1800–1950*. New York, Oxford 1990
- Dewe, B./Ferchhoff, W.: *Was ist professionelles pädagogisches Handeln in der Er- wachsenenbildung?* In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 2/1988, S. 95–103
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.O. (Hrsg.): *Erziehen als Profession*. Opladen 1992
- Gieseke, W., u.a.: *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn 1988
- Harney, K.: *Moderne Erwachsenenbildung zwischen Autonomie und Diffusion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 3/1993, S. 385–390
- Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hrsg.): *Professionalisierung der Erwachsenenbil- dung*. Frankfurt/M. u.a. 1987

- Hughes, E.C.: *The Sociological Eye*. New Brunswick, London 1984 (orig. 1971)
- Hughes, E.C. (a): Professions. In: Hughes 1984, S. 374–386
- Hughes, E.C. (b): The Study of Occupation. In: Hughes 1984, S. 283–297
- Hughes, E.C.: *Men and Their Work*. Glencoe/Ill. 1989
- Kade, J./Nittel, D.: *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. In: Krüger, H.H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Grundlagen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Handbuch in 4 Bänden. Leverkusen 1995
- Koring, B.: Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung. In: Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 171–199
- Lochner, P.N.: The No Fee and Low Fee Legal Practice of Private Attorneys. In: *Law and Society Review* 9/1975, S. 431–473
- Luckmann, Th./Sprondel, W. (Hrsg.): *Berufssoziologie*. Köln 1972
- Meisel, K., u.a.: *Marketing für Erwachsenenbildung?* Bad Heilbrunn 1994
- Münch, R.: *Die Struktur der Moderne*. Frankfurt/M. 1984
- Nittel, D.: *Erwachsenenbildung – die „unentschiedene Profession“?* In: *Der Pädagogische Blick* 1/1995, S. 35–45
- Nittel, D.: Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 5/1996, S. 731 ff
- Nuissl, E.: *Wirtschaftlichkeit und Professionalität*. In: *DIE* 11/1995, S. 25–28
- Oevermann, U.: *Probleme der Professionalisierung in der berufsmäßigen Anwendung sozialwissenschaftlicher Kompetenz*. Manuskript. Frankfurt/M. 1978
- Oevermann, U.: *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns*. Unveröff. Manuskript. Fassung vom 26.2.1995. Universität Frankfurt/M. 1995
- Parsons, T.: Professions. In: Sills 1968, S. 536–546
- Parsons, T.: *The Professions and Social Structure*. In: *Social Forces* 1939, S. 437–467; deutsch in: Parsons, T.: *Beiträge zur soziologischen Theorie*. Neuwied 1968, S. 160–179
- Schütze, F.: *Professionelles Handeln, wissenschaftliche Forschung und Supervision*. Versuch einer systematischen Überlegung. In: Lippenmeier, N. (Hrsg.): *Beiträge zur Supervision (Bd. 3): Arbeitskonferenz „Theorie der Supervision“*. Kassel 1984, S. 262 ff
- Schütze, F.: *Professional Schools: ein Entwicklungspotential für die Zukunft der GhK?* Kassel 1988
- Schütze, F.: *Sozialarbeit oder „bescheidene“ Profession?* In: Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 132–170
- Sills, D.L. (Hrsg.): *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Band 12. New York 1968
- Stichweh, R.: *Professionen und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme Beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften*. In: Harney/Jütting/Koring 1987, S. 210 ff
- Stichweh, R.: *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt/M. 1994
- Tenorth, H.-E.: *Professionstheorie für die Pädagogik?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 6/1989, S. 809–822
- Weinger, E.: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim o.J.
- Wilensky, H.: *Jeder Beruf eine Profession?* In: Luckmann/Sprondel 1972, S. 198–218
- Zeitschrift für Pädagogik* Heft 5/1996: *Strukturwandel der Erwachsenenbildung*

Für die Zukunft: Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung

Christian Dröse-Stahr ist Studienleiter für Berufliche Bildung, Informationsverarbeitung und Umweltbildung an der Volkshochschule in Düsseldorf. Der öffentliche Aspekt und die Wahrung der gesellschaftlichen Offenheit und Öffentlichkeit von Weiterbildung sind Leitmotiv seiner Reflexionen im Anschluß an das Kolloquium.

Als Weiterbildner in öffentlicher Verantwortung erlebe ich mich als eine Person, die zwischen gesellschaftlicher Realität, Bildungsidealen und realen Haushaltskürzungen ihren Weg sucht. Klares Handeln gemäß gesellschaftlicher Notwendigkeiten wird besonders durch finanzielle Restriktionen eingeschränkt. Die Zukunftsorientierung kann dann schwer fallen. Profession heißt hier auch, Kreativität und Überzeugungskraft für die Zukunft der öffentlich verantworteten Weiterbildung einzusetzen. Im folgenden be-
grenze ich mich auf vier mir besonders wichtige Punkte.

... eigentlich soll(te) Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung die Entwicklung der Menschen lebenslang begleiten und unterstützen ...

Wichtige Grundlage und damit Anknüpfungspunkt von Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung sind meines Erachtens der Zustand und die Entwicklung unserer Gesellschaft.

Unter den wichtigen Faktoren, die kontinuierliche radikale Veränderungen in unserer Lebens- und Arbeitswelt bewirken, möchte ich besonders die Entwicklung und den Einsatz immer neuer Techniken, das Zusammenwachsen Europas und – zumindest produktions-/handels- und kommunikationstechnisch – die immer engeren Beziehungen zu vielen Teilen der Welt hervorheben.

Chancen zur Mitgestaltung und Mitwirkung in unserer sich rasant wandelnden Arbeitswelt und Gesellschaft – eingeschlossen ist dabei auch der private Bereich – und damit auch zur Sicherung von Arbeitsplätzen und zur Realisierung von Lebensentwürfen haben nur diejenigen, die in der Lage sind, sich kontinuierlich und flexibel auf die jeweiligen sich verändernden Anforderungen und Ansprüche einzustellen und die damit verbundenen „neuen“ Herausforderungen bewältigen zu können.

Eine besondere Herausforderung von Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung liegt deshalb nicht nur darin, alle Menschen lebenslanges Lernen zu lehren, sondern darüber hinaus ihre Bereitschaft zu wecken und sie darin zu unterstützen, dies lebenslang tatsächlich zu tun.

Aber wie ist dies umzusetzen in einer Zeit, in der aufgrund leerer öffentlicher Kassen Mittel und Bildungssegmente gekürzt oder gestrichen werden? M.E. müssen sich Weiterbildner dazu stärker zusammenschließen und auch Lobbyarbeit betreiben.

... eigentlich soll(te) unsere Gesellschaft Werte wie Solidarität, soziale Verantwortung, Kooperation, Mitgestaltung leben ...

Machen solche Werte unsere Gesellschaft noch aus, sind sie noch erstrebenswert, können sie noch gelebt werden?

Technisierung und damit verbundene erhöhte Mobilität scheinen Individualisierung und Anonymisierung zu verstärken. Im eigenen, gelebten Leben mehr als finanzielle Abhängigkeiten und Möglichkeiten zu sehen fällt vielen Menschen schwerer. Ellenbogen einsetzen, „Erfolglöse“, Ältere, Behinderte, Fremde ausgrenzen, keine Zukunft sehen sind sicher typische Merkmale, die zum eigentlichen Gesellschaftsideal so gar nicht passen.

Gerade hier ist öffentlich verantwortete Weiterbildung aufgerufen, gegenzusteuern. Leider werden die durch Verwaltungsreformen frei werdenden Ressourcen in der Regel nicht für diese zukunftsorientierte Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung eingesetzt – obwohl sie dazu beitragen könnten, den wachsenden Bedarf an lebenslangem Lernen bzw. zur Unterstützung einer lebendigen, kreativen, verantwortungsvollen, solidarischen und lebensbejahenden Gesellschaft zu befriedigen.

Häufig fällt es PolitikerInnen, wenn sie über die Schuldenbegrenzung von Kommune oder Land entscheiden, am leichtesten, bei den Bildungsleistungen zu kürzen; weil die Bildungslobby verhältnismäßig schwach ist – mit m.E. fataler Folgewirkung für unsere Zukunft. Denn damit werden viele Menschen aus unserer Gesellschaft verabschiedet. Wo bleiben Mitverantwortung, Solidarität, Gestaltungswille und -kraft für eine lebenswerte Zukunft für alle?

... der Zwang zur Senkung des Zuschußbedarfs für öffentlich geförderte Weiterbildung ...

Wo Weiterbildung „trotzdem“ funktionieren soll, heißt es wirtschaftlicher zu handeln. Zwar scheinen manche erst aufgrund des Zwangs zur sparsamen Haushaltsführung die eigene Arbeit kritisch zu würdigen. Trotzdem sind neue bildungspolitische Prioritäten nur unter dem Primat der sparsamen Haushaltsführung zu entwickeln. Leider bedeutet das dann häufig, Ansprüche herabzusetzen, schwierige, nicht einnahmeträchtige Angebote zu reduzieren, Gebühren zu erhöhen (mit der Folge sozialer Ausgrenzungen) bzw. besonders die Angebote zu erweitern, wo Deckungsbeiträge zu den fixen Kosten „erwirtschaftet“ und damit Zuschüsse der öffentlichen Träger gesenkt werden können.

Die so demonstrierte stärkere Marktorientierung nach finanzkräftigerem Publikum fördert m.E. eher die Tendenz, den Teil der öffentlich verantworteten Bildung, der gesellschaftliche Mitverantwortung und -gestaltung meint – d.h. den Teil, der in der Regel nicht einnahmeträchtig ist –, aus dem Bildungsangebot herauszudrängen.

Die Folge kann sein, daß weniger Personal mehr „Massenware“ produziert, für die der Entwicklungsaufwand begrenzt und damit die Einnahme-Ausgabe-Relation günstiger ist.

Es besteht dann die Gefahr, daß die Bildungseinrichtung zur Vermittlungsagentur degeneriert.

Das, was guten Unterricht als solchen ausmacht, nämlich die Prozeßhaftigkeit in der Integration von fachlicher, allgemeiner und politischer Bildung, wird womöglich unter den sich verschlechternden Rahmenbedingungen kaum noch beachtet. Vielmehr entscheidet allein die Nachfrage, ob der/die nebenberufliche pädagogische MitarbeiterIn sein/ihr Angebot weiter beim Bildungsveranstalter plazieren und damit für ihn tätig sein kann. Das Verhältnis zwischen haupt- und nebenberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen verändert sich entsprechend. Auf dem „Markt der NPM“ werden plakative und bezahlbare Angebote eingekauft, die so lange bestehen, wie sie nachgefragt werden. Die gemeinsame Reflexion von haupt- und nebenberuflichen ErwachsenenbildnerInnen über KursbesucherInnen, Unterrichtsgegenstand, Unterrichtsprozeß und Lernerfolg – als Teil eines kontinuierlichen Prozesses, in dem eine Bildungseinrichtung in öffentlicher Verantwortung von ihrem Grundverständnis her traditionell steht – wird womöglich aus Kostengründen zumindest tendenziell aufgegeben. Erfolgreich ist dann nicht mehr unbedingt eine Veranstaltung, die Bildungskriterien in öffentlicher Verantwortung erfüllt, das Maß ist allein die genügend große Nachfrage.

... Anforderungen an die öffentliche Weiterbildung der Zukunft gibt es reichlich ...

Seit geraumer Zeit steigt das Durchschnittsalter des hauptberuflichen pädagogischen Personals, da durch Stellenstreichungen der Nachwuchs kaum Chancen hat. Wie gut gerüstet sind denn die Alten (HPM) in bezug auf neue gesellschaftliche Herausforderungen, die verstärkt die Jungen betreffen? Die jungen Generationen müssen auch bildungspolitisch die Verantwortung für sich übernehmen können. Professionelleres Arbeiten ersetzt keine jüngeren Generationen.

Allerorten wird heute von neuen Lehr-/Lernformen durch neue Techniken – Stichworte sind z.B. Multimedia, Internet, Fernlernen – gesprochen. Welche neuen und welche herkömmlichen Lehr-/Lernformen (und Inhalte) sollten für zukunftsorientierte Bildung in öffentlicher Verantwortung vertretbar sein? Müßten für Überlegungen und Experimente dazu nicht reichlich

Zeit und entsprechende Ressourcen zur Verfügung stehen, zur Entfaltung des eigenen entsprechenden Kreativitätspotentials einerseits und andererseits zur Auseinandersetzung (und kritischen Bewertung) von allerorts begonnenen Experimenten außerhalb der öffentlich verantworteten Weiterbildung? Unter welchen Rahmenbedingungen könnten zum Beispiel multimedial gestaltete Unterrichtssequenzen eine Prozeßhaftigkeit des Unterrichts oder die Integration von allgemeiner, fachlicher und politischer Bildung gewährleisten, und für welche Inhalte? ...

Wenn die Arbeitslosigkeit auf dem hohen Stand bleibt oder sogar noch wächst: Ist dann nicht öffentlich verantwortete Weiterbildung dazu aufgerufen, intensiver und kreativer über alternative Beschäftigungsmöglichkeiten von Arbeitslosen nachzudenken, und zwar auch in der Richtung, daß endlich solche Arbeit geleistet wird, die unsere Gesellschaft zukunfts offen und lebendig weiterentwickelt?

Sind nicht gerade Weiterbildungseinrichtungen in öffentlicher Verantwortung dazu aufgerufen, darüber heute schon nachzudenken, wie in Lernprozesse einzubringen ist, was heute, morgen und übermorgen „glücklich in gesellschaftlicher Verantwortung leben“ ausmachen kann, und eine entsprechende Werteorientierung zu unterstützen, die besonders lebendige Verantwortung, Solidarität, Mitgestaltung umfaßt? Welche Ansprüche können/sollen/dürfen wir uns heute, morgen oder übermorgen überhaupt erlauben? Sind daraus z.B. auch Konsequenzen für unsere räumlichen/privaten/beruflichen/gesellschaftlichen Lebensbereiche zu ziehen?

Wie soll öffentlich verantwortete Weiterbildung z.B. damit umgehen, daß sie einerseits für (häufig aufgrund des Einsatzes neuer Techniken) kontinuierlich sich verändernde Arbeitsinhalte qualifiziert, wenn gleichzeitig Personen aus dem Arbeitsprozeß herausfallen, weil Betrieben die innerbetriebliche Fort- und Ausbildung zu teuer ist? Wenn Weiter-/Fortbildung in vielen Betrieben noch stärker auf die Eigeninitiative der ArbeitnehmerInnen außerhalb der Betriebszuständigkeit abgeschoben und damit öffentlich subventioniert werden sollte, hat das auch Konsequenzen für öffentlich verantwortete Weiterbildung. Welche Prioritäten soll sie beim Einsatz der nur begrenzt zur Verfügung stehenden öffentlichen Mittel setzen – in öffentlicher Verantwortung?

Trotz eigentlich und aber – die folgenden Qualitätsmerkmale von Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung sind mir besonders wichtig und erhaltenswert: der Vertrauensschutz für die Teilnehmenden durch die Unabhängigkeit von Einzelinteressen; die Flexibilität, rasch auf neue gesellschaftliche Herausforderungen zu reagieren; die fachliche Kompetenz bei der Erarbeitung und Umsetzung zeitgemäßer Bildungskonzepte; die Zukunftsorientierung und schließlich der Einsatz für unsere Gesellschaft in sozialer Verantwortung.

Laßt uns gemeinsam an der Sicherung der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung für die Zukunft arbeiten!

Zur Ausbildung von ErwachsenenpädagogInnen

Dr. Brigitte Arens hat das Kolloquium „Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung“ verfolgt und reflektiert es in ihrem Beitrag aus ihrer Sicht als Ausbilderin von ErwachsenenbildnerInnen in bezug auf die Notwendigkeit, die Ausbildung und ihre Verzahnung mit der Praxis neu zu bestimmen.

Die Ausbildung von ErwachsenenpädagogInnen vollzieht sich in zwei Bereichen: Allgemeine Kenntnisse werden an den Universitäten in den Studienschwerpunkten „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ vermittelt, während die konkreten Praxisanforderungen von den beschäftigenden Institutionen vorgegeben und weitgehend im Vollzug erworben werden. Dieses bisher praktizierte Ausbildungssystem, dessen dualer Charakter m.E. unverzichtbar ist, hat aus unterschiedlichen Gründen bisher kaum zur Entwicklung einer corporate identity geführt. Bei den in den 70er und 80er Jahren eingestellten HPM wurde es von den Institutionen eher als Stärke angesehen, daß die MitarbeiterInnen sich aus unterschiedlichen Bereichen rekrutierten, die verbindende erwachsenenpädagogische Komponente war dabei eher zweitrangig. Die identitätsstiftende Wirkung der universitären Erstausbildung wie bei anderen Professionen blieb von daher weithin Desiderat. Verstärkt wurde diese Tendenz noch durch die Konkurrenz der Träger, die eine Betonung ihrer unterschiedlichen Spezifika geradezu herausforderte.

Dieser bis heute festzustellende Mangel an Identitätsbewußtsein der MitarbeiterInnen macht den Beruf insbesondere in Krisenzeiten anfällig für Funktionalisierungen und Dezimierungen und verhindert eine offensive Reaktion auf Veränderungen. Deshalb ist es erforderlich, stärker als bisher in der Ausbildung das Verhältnis der beiden Bereiche zueinander, aber auch die zur Vermittlung anstehenden Inhalte und last not least das Selbstverständnis der ErwachsenenpädagogInnen zu reflektieren, wobei die großen sich abzeichnenden gesellschaftlichen Veränderungen zum Kristallisationspunkt werden müssen. An einigen Aspekten soll dies verdeutlicht werden.

Alle Träger öffentlicher Weiterbildung sind von einer drastischen Reduzierung der finanziellen Mittel betroffen, in unterschiedlichem Maß, aber in existentieller Weise. Die Kameralistik, nicht mehr der ideologische Ansatz (z.B. das Engagement für Bildungsbenachteiligte) ist daher Ausgangspunkt und Leitfaden erwachsenenpädagogischer Tätigkeit in den Institutionen. Ihre Aufgabe vor allen inhaltlichen Fragen ist es, Ausgaben und Einnahmen in der konkreten Tätigkeit zusammen zu denken. Wichtigstes Kriterium ist der erfolgreiche Umgang mit einem ständig steigenden ökonomi-

schen Druck, der in Budgetierung und Drittmittelhandhabung fokussiert. Die betriebswirtschaftlichen Aspekte werden überlebensnotwendig.

Der durch diesen wirtschaftlichen Druck vorgezeichnete Weg führt weg von der trägerspezifischen Institution und damit von der derzeitigen Organisationsstruktur von Weiterbildung. Die schnell anwachsende marktwirtschaftliche Orientierung saugt die Treue zur Institution mit spezifischem Selbstverständnis auf und verweist auf funktionalisierte Profitzentren für Weiterbildung, auf Weiterbildungsbetriebe, in denen der selbstreflexive Kern von Erwachsenenbildung nicht nur als entbehrlich, sondern als geradezu störend empfunden wird und in denen die Instrumentalisierung von Erwachsenenbildung zur Betriebsnotwendigkeit werden könnte.

Eine zentrale Konsequenz dieses Veränderungsprozesses ist die immer enger werdende Koppelung von Arbeitsmarkt und Weiterbildungsangebot. Sie führt zu einer inhaltlichen Schwerpunktverlagerung auf betriebliche und berufliche Weiterbildung, die heute klar dominieren und Elemente der allgemeinen Bildung integrieren.

Die Vermittlung sozialer Qualifikationen, die sich in der Regel „nicht rechnen“, wird damit zwangsläufig an den Rand gedrängt. Für Einrichtungen wie z.B. Volkshochschulen, die sich der gleichwertigen Berücksichtigung der einzelnen Sachbereiche verpflichtet fühlen, gestützt auf Ländergesetze, wie z.B. das Weiterbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen, erfordert dies grundsätzliche Neubestimmungen.

Auf der Seite der MitarbeiterInnen hat diese Situation verschiedene Konsequenzen: Für die festangestellten pädagogischen MitarbeiterInnen haben sich zwar nicht die einzelnen Komponenten ihres Berufsbildes, wohl aber deren grundsätzliche Gewichtung in so radikaler Weise geändert, daß Rückwirkungen auf die Erstausbildung unausweichlich sind. Zum anderen ist zur Kenntnis zu nehmen, daß die Hälfte des Gesamtangebots von „Neuen Selbständigen“ (d.h. freiberuflich arbeitenden KursleiterInnen) angeboten wird. In diesem Status befinden sich ungefähr 18% der KursleiterInnen. Eine wesentlich stärkere Berücksichtigung der Lehrtätigkeit im Bereich der Erstausbildung ist somit erforderlich.

Wenn universitäre Ausbildung Definitionselement von Professionalisierung ist, müssen diese Veränderungen der Praxis Rückwirkungen haben, sonst verliert die Ausbildung ihre Zielsetzung. Bei Wahrnehmung der ihr eigenen kritischen Distanz muß sie deren Veränderungen reflektieren. Will sie nicht zu einem realitätsfremden Konstrukt verkommen, müssen die dominanten Bezüge analysiert und auf ihre Bedeutung über den Tag hinaus hinterfragt werden: die sich rasant und möglicherweise grundsätzlich verändernde Organisationsstruktur von Weiterbildung, die inhaltliche Schwerpunktverlagerung auf betriebliche und berufliche Weiterbildung, die wachsende Bedeutung betriebswirtschaftlicher Bedingungen im allgemeinen, die Budgetierung und Drittmittelfinanzierung im besonderen und der wachsende Anteil primär lehrender ErwachsenenbildnerInnen. Dies führt zwangs-

läufig zu einer Veränderung des Bildungsbegriffs und des Bildungsverständnisses, die nur durch Neubestimmungen und kritische Reflexion in ein neues Selbstverständnis von Erwachsenenbildung münden kann.

Von den Erwachsenenbildungseinrichtungen muß dieser Prozeß durch konkrete Forderungen an die Universitäten begleitet werden. Ziel muß es sein, die Institutionen zu befähigen, diese Umbruchsituation zu bewältigen und nicht zum beliebigen Vollstrecker zu werden, der die Veränderungen auf Mittelkürzungen verengt und akzeptiert.

Angesichts derart weitreichender und grundsätzlich neuer Probleme wird eine solche engere Verzahnung von universitärer Ausbildung mit der Praxis der Erwachsenenbildung zur Schicksalsfrage einer sinnvollen Ausbildung von ErwachsenenpädagogInnen.

Dafür müßte die Kooperation zwischen Universitäten und Erwachsenenbildungsorganisationen wesentlich intensiviert werden. Als mögliche Keimzellen könnten z.B. auf die vielerorts bestehenden Kooperationsgremien Universität-Volkshochschule zurückgegriffen werden, deren Arbeitsauftrag allerdings über das Erstellen gemeinsamer Veranstaltungsreihen hinausgehen müßte.

Innerhalb der Erstausbildung müßte die Bedeutung der Praktika neu überdacht werden und insbesondere ihre Vorbereitung und Begleitung eine wesentlich zentralere Bedeutung als vielerorts erhalten.

Professionalität

Verwaltungsreform, neue Steuerungsmodelle, Management ... und ich?

Vom Sinn personenbezogener Qualifizierung

Monika Heigermoser ist Leiterin des Stadtbetriebs Weiterbildung in Wuppertal (früher: Volkshochschule). Sie beschreibt in ihrem Beitrag die Ziele und Formen personenbezogener Fortbildung im strukturellen Wandel einer kommunalen Verwaltung.

- *In der Stadtverwaltung Wuppertal gerät aktuell für so manchen Verwaltungsangestellten der Abteilung Wirtschaftliche Hilfen im Ressort Jugendamt und Soziale Dienste (früher: Sozialamt) die Vorstellung, welches berufliche Profil er ausfüllen soll, ins Wanken. In seiner Abteilung wurde Teamarbeit eingeführt; sein Umgang mit dem Publikum (SozialhilfeempfängerInnen) soll in Zukunft kundenfreundlich sein.*
- *Die eine oder andere neu bestellte Expertenkraft (früher: AbteilungsleiterIn oder Sachgebietsleiter) überlegt hin und her, was sie genau machen soll, um im eigenen Ressort (früher: Amt) die fachliche Qualität der Arbeit der Fachkräfte (früher: SachbearbeiterInnen) durch Information und Qualifizierung sicherzustellen. Denn die interne Wissensorganisation gehört mittlerweile zu den neuen Strukturelementen der Stadtverwaltung. Expertenkräfte stellen ein neues Berufsbild dar, haben jedoch im Regelfall keine pädagogische Qualifikation.*
- *So mancher Wuppertaler Ressort- oder Stadtbetriebsleiter (früher: Amtsleiter) versucht, mit Zielvereinbarungsgesprächen die Personalführung seines Ressorts zu steuern, und ist sich nicht so ganz sicher, ob er es auch wirklich richtig macht. Für ihn gehören seit kurzem Personalgespräche zu den verbindlichen Führungsinstrumenten.*
- *So mancher weitere Ressort- und Stadtbetriebsleiter (früher: Amtsleiter) grübelt mehr oder weniger unwillig darüber nach, welche Maßnahmen er zukünftig für den Umweltschutz oder die Frauenförderung in seinem Bereich ergreifen will und muß. Denn Umweltschutz und Frauenförderung sind neben Personalentwicklung, Qualität oder Controlling zu Gemeinschaftsaufgaben geworden – zu verbindlichen Querschnittsaufgaben in allen Ressorts und Stadtbetrieben, deren konkrete Ergebnisse über Berichte und Controlling überprüft werden.*

Vor zwei Jahren wurde beschlossen, die Wuppertaler Stadtverwaltung durch ein Verwaltungsmanagement-Projekt zu reformieren. Die Auswirkungen sind heute an nahezu allen Arbeitsplätzen zu spüren – mit sehr unterschiedlichen Grundhaltungen bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern: Verunsicherung, Gerechtigkeit und Angst, aber auch Pioniergeist und Kreativität. Genährt werden diese Positionen von einer der wesent-

lichsten Eigenheiten eines offenen Prozesses – von immer wieder ungeklärten Fragen und ungelösten Problemen. In dieser Situation gibt es die Mitarbeiterin, die sich dadurch herausgefordert fühlt, und den Mitarbeiter, der irritiert in Abwehrhaltung geht – und umgekehrt.

Verwaltungsreform als Welle

Die Stadtverwaltung Wuppertal steht mit ihrem Verwaltungsmanagement-Projekt nicht allein. Aktuell schwappt eine Welle von Modernisierungs- bzw. Umbauprojekten über die deutschen Kommunalverwaltungen hinweg. Mehr als 200 Stadt-, Kreis- und Gemeindeverwaltungen versuchen in mehr oder weniger ernsthaften und erfolgversprechenden Bemühungen, ihre Organisationsstrukturen zu verändern und neue Steuerungsmodelle zu erarbeiten. Die Haupttriebkkräfte dafür sind ohne Zweifel die extreme finanzielle Schieflage der Kommunen, deren spürbarer Imageverlust und in Folge davon die Anstrengungen, die öffentlichen Verwaltungen grundlegend zu reformieren.

Die Kommunalverwaltungen werden ihre Existenzberechtigung in Zukunft begründen müssen. Eingeläutet wird damit ein Austausch der Vorzeichen: Öffentliche Verwaltungen müssen mit und in ihren Dienstleistungen den Beweis führen, daß sie für die Bürgerinnen und Bürger da sind – und nicht umgekehrt! Und sie werden in Zukunft dafür weniger finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung haben. Der Erhalt der Grundsubstanz der Kommunalverwaltungen wird aller Voraussicht nach nur durch eine radikale Veränderung der Grundstrukturen möglich sein. Deshalb wird es in Zukunft darum gehen, unter bestmöglicher Nutzung der internen Ressourcen – der bekannten und der bisher nicht erkannten – die öffentlichen Aufträge bürgernah und bürgerfreundlich zu erfüllen.

Die wichtigste Ressource eines großen Betriebes, beispielsweise der Wuppertaler Stadtverwaltung mit mehr als 5000 Beschäftigten, stellen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dar: Ihr fachliches Potential, ihr Verhalten den Kunden gegenüber, ihre Loyalität und Kooperationsbereitschaft, ihre Motivation und Kreativität entscheiden über Leistungsfähigkeit und Image nach außen.

Erhöhter Qualifikationsbedarf

Wenn Sie als Leser oder Leserin zu der Generation gehören, die vor mehr als 15 Jahren die wissenschaftlichen Ergebnisse der Qualifikationsforschung verfolgt hat – Entwertung der Arbeitsinhalte durch Arbeitsteilung oder nicht –, werden Sie feststellen, daß Ihnen heute die Wirklichkeit genügend Anschauungsmaterial liefert. Zumindest bei den öffentlichen Verwaltungen ist

zu beobachten, daß sich die Tätigkeitsinhalte an den einzelnen Arbeitsplätzen anreichern – mit der Tendenz zur persönlich empfundenen Überforderung.

Bis vor zwei Jahren waren in der Wuppertaler Stadtverwaltung Teamarbeit, Personalentwicklung oder Controlling keine Themen; für Frauenförderung, Umweltschutz oder die Prozeßorganisation hatte man seine zuständigen Ämter oder Abteilungen – aber sonst nichts damit zu tun. Das ist heute Vergangenheit.

An der Mehrheit der Arbeitsplätze hat sich unabhängig von der jeweiligen Position in der Hierarchie die Verantwortung erhöht. Die Kontakte und Kooperationsbeziehungen untereinander in den Geschäftseinheiten und zwischen den Ressorts und Stadtbetrieben sind wesentlich engmaschiger als früher – und auch die damit verbundenen Konfliktherde. Neue verbindliche Arbeitsinstrumente und Managementsysteme müssen verstanden und beherrscht werden. Kundenorientierung ist nur wirksam, wenn sie sich in veränderten Einstellungen und Verhaltensweisen den Kundinnen und Kunden gegenüber niederschlägt.

Veränderte Tätigkeitsinhalte ziehen neuen Qualifizierungsbedarf nach sich. Bei einer Stadtverwaltung mit völlig neuen Strukturen kommt dazu, daß die jeweils eigene Rolle im System neu verstanden und ausgefüllt werden muß.

Neue Qualifizierungskonzepte

Eine der Wuppertaler Antworten auf den hohen Qualifizierungsbedarf ist das System der Wissensorganisation – die Sicherstellung der Fachlichkeit durch Expertenkräfte vor Ort. Hinzu kommt bei übergreifenden und personenbezogenen Themen das neue Konzept der „Kommunalen Fortbildung“.

Innerhalb der Wissensorganisation besteht die Aufgabe der Expertenkräfte darin, das notwendige fachliche Wissen permanent zu aktualisieren, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Abteilung darüber zu informieren, sie zu beraten, zu schulen und darauf zu achten, daß die Arbeitsergebnisse den fachlichen Anforderungen entsprechen. Ein Hinweis darauf, daß dieses neue Strukturelement nicht in den Bereich der Theoriegespinne eingeordnet werden sollte, ist die ständige Veränderung von gesetzlichen Vorgaben in vielen kommunalen Aufgabenfeldern. Allein die Ausländerbehörde erreichen jährlich über 300 neue rechtsgültige Verordnungen und Gesetzespassagen, die für alle Fachkräfte vor Ort verbindlich sind.

Die wichtigsten Konsequenzen für die Kommunale Fortbildung (früher: Aufgabe des Personalamtes) sind

- Auftragsorientierung des gesamten Programms: Alle Angebote sind mit den Auftraggebern abgestimmt
- Betriebsnahe Schulungen: Anteil der Auftragsseminare liegt bei 60%

- Budgetierung der Fortbildungsmittel: finanzielle und inhaltliche Verantwortung der Ressorts/Stadtbetriebe
- Kommunale Fortbildung im Stadtbetrieb Weiterbildung (Volkshochschule).

Diese Elemente haben den Charakter der heutigen Kommunalen Fortbildung als einer auftragsorientierten Serviceeinrichtung geprägt. Die Fortbildung hat sich verabschieden müssen von Seminaren, die vielleicht für einzelne interessant, aber für die Arbeit folgenlos waren, von Themen von eher akademischer Bedeutung und von ihrer inhaltlichen Distanz zu fachlichen Anforderungen vor Ort.

Die Kommunale Fortbildung ist mit ihren Schulungen bereits für eine Reihe von Stadtbetrieben und Ressorts zu einem Instrument für Personalentwicklung geworden, zu einer Einrichtung, an die sich immer mehr Führungskräfte wenden, wenn sie bei ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern beispielsweise Teamarbeit, kundenfreundliches Verhalten oder produktive Kooperationsbeziehungen fordern und fördern wollen. Sie ist auch die Stelle, die für die Profile der neuen Berufsbilder – Führungs-, Management- und Expertenkräfte – qualifizierte Schulungskonzepte entwickelt, abstimmt und umsetzt.

Personenorientierung in der Qualifizierung als Synergieeffekt

In der ersten Phase der Wuppertaler Verwaltungsreform standen im unternehmensweiten Qualifizierungsprozeß die Präsentation und die Diskussion von neuen Strukturmodellen in kognitiv ausgerichteten Workshops und Meetings deutlich im Vordergrund. Es wurde jedoch schnell klar, daß die neuen Strukturen allein bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nicht zu Veränderungen der Grundhaltung, der Motivation oder gar der Qualifikation beitragen.

Einer der ersten Schwerpunkte der neuen Qualifizierung war eine Reihe von Seminaren zum Thema „Personalgespräche“ in Anlehnung an ein intern erarbeitetes Grundlagenpapier des Managementteams Personalentwicklung. Aus Unternehmenssicht waren diese Seminare für alle Führungskräfte auf Ressort-, Stadtbetriebs- und Abteilungsleiterebene verbindlich, fast alle Geschäftsbereichsleiter (früher: Dezernenten) nahmen zum Thema „Personalgespräche“ an gesonderten Coachings teil. Neu für alle Beteiligten war, daß sie sich fortbilden mußten und die Seminare sich klar an einem internen Auftrag orientierten. Selbstverständlich entstanden dabei Aversionen: „Das hat man nicht nötig“, „Zwangsschulung“ oder einfach Unbehagen vor einer ungewohnten Lernsituation.

Die gesamte Schulungstätigkeit zu „Personalgesprächen“ konzentrierte sich auf eine Seminarleiterin und einen Seminarleiter, beide erfahrene externe Trainer und Supervisoren. Quer durch alle Seminare war spürbar, daß

deren fallbezogene Arbeitsweise, in der die individuellen Verhaltensmuster und Grundhaltungen der anwesenden Führungskräfte genauso wichtig waren wie theoretische Führungskonzepte, zu Synergiewirkungen beitrug. Diese ungewohnte Arbeitsweise war für die Mehrheit der Führungskräfte überraschend und beeindruckend. In Folge der Einstiegsseminare entschlossen sich mehrere Leiterinnen und Leiter zu weiterführenden Seminaren in Form von Coaching oder Beratung.

Erfreulich für die Organisatoren dieser Seminare und Coachings war, daß Arbeitselemente, die üblicherweise in supervisionsnahen Veranstaltungen angewendet und in pädagogischen, sozialen oder Gesundheitsberufsfeldern sehr geschätzt werden, auch bei Führungskräften aus den eher klassischen Verwaltungsbereichen oder dem Technikerumfeld hohe Akzeptanz finden. Seminare, in denen die Interdependenzen zwischen Person und Institution im Vordergrund stehen, gehören heute zum Standard der Kommunalen Fortbildung. Beispiele dafür sind Schulungen zu Kundenfreundlichkeit oder Teamentwicklungsprojekte.

Personen- und Organisationsbezug betriebsnaher Schulungen

Der Auftragscharakter der Kommunalen Fortbildung führt dazu, daß genauer auf ihre Wirkung geachtet wird. Wenn beispielsweise ein Ressortleiter eine teure Schulung für einen Teil seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zum Thema Kundenfreundlichkeit in Auftrag gibt, möchte er später auch feststellen können, daß das Verhalten der jeweiligen Personen kundenfreundlicher geworden ist.

Auftragsschulungen haben zwei Arten von Adressaten, deren Erwartungen sie zu erfüllen haben: die Führungskräfte, die als Auftraggeber die Ziele für die Qualifizierungen bestimmen, und die teilnehmenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die etwas Neues lernen und ihr Verhalten möglicherweise ändern sollen. Ein Seminar ist dann gescheitert, wenn es die Erwartungen wenigstens eines dieser Adressaten nicht erfüllt hat. Ein erfolgreiches Seminar wiederum wird Folgen für beide haben.

Die Wirkung von Auftragsschulungen ist umso höher, je genauer die Schulungskonzepte abgestimmt, die Vorbereitungen durch Beratung begleitet werden und je fundierter die methodische Kompetenz der Schulungsleiter ist.

Auftragsschulungen haben immer ein aus Führungssicht gewünschtes Mitarbeiterverhalten zum Thema. Wenn aus der Perspektive von Führungskräften die Arbeitsergebnisse einer Abteilung nicht den Anforderungen entsprechen, kann das jedoch mehrere Ursachen haben: Qualifikationsdefizite der Mitarbeiter, Organisationsprobleme in den Arbeitsabläufen oder Führungsschwächen. Auftragnehmer von Schulungen lassen sich dann instrumentalisieren, wenn sie es unterlassen, gemeinsam mit dem Auftragge-

ber das gesamte mögliche Ursachenspektrum auszuleuchten, auf mögliche andere oder zusätzliche Lösungen aufmerksam zu machen und zu beraten.

In der Vergangenheit war Fortbildung für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Regel nicht selbstverständlich. Auftragschulungen führen bei den Teilnehmenden dann schnell zu Abwehr und Blockadehaltung. Zu einer Schulung verpflichtet zu werden könnte für Mitarbeiter ein Zeichen dafür sein, daß man manches falsch macht. Die berufliche Identität steht dann vermeintlich auf dem Prüfstand. Leider existiert in vielen Köpfen immer noch die Vorstellung, daß Qualifizierung dann nötig ist, wenn „man es nötig hat“. In guten Seminaren geht es aber heute um Kompetenzentwicklung. Sie erfüllen dann ihren Sinn, wenn sie den Teilnehmenden genügend Anregungen und Mut mit auf den Weg geben, ihre Praxis zu verändern.

Handlungsorientierte Qualifizierungskonzepte versuchen durch gezielte Vorgespräche, den Praxisbezug der Schulungen zu optimieren und mögliche Hindernisse für den Transfer im Vorfeld zu erkennen und zu beheben. Ein sinnvolles Element dafür stellen Praxisbesuche der Seminarleiter vor Ort dar: Hier wird deutlich, wie das Arbeitsumfeld genau aussieht. Hier lernen sich Seminarteilnehmer und -leiter kennen und können über ihre Vorstellungen sprechen. Spätestens hier wird klar, ob das vereinbarte Seminarkonzept wirklich stimmig ist oder ob es korrigiert werden sollte.

Methodische Qualität

Die innerbetriebliche Qualifizierung der Stadtverwaltung Wuppertal bewegt sich häufig in oder am Rande von Konfliktfeldern. Die fachliche Kompetenz von MitarbeiterInnen und ihre Kooperations- und Hierarchiebeziehungen untereinander stellen ein komplexes Gefüge dar, in dem Streitigkeiten oder Mißverständnisse rasch zu aufreibenden Konflikten werden können.

Zur Qualität der Seminararbeit trägt es bei, wenn Seminarleiterinnen und -leiter in der Lage sind, die Teilnehmenden zu motivieren, sachliche und persönliche Aspekte voneinander zu trennen, wenn sie den Teilnehmenden ihre beruflichen Rollen transparent machen und ihnen dadurch einen realistischen Zugang zu individuellen Handlungsspielräumen verschaffen können. Es kann für ein Team oder eine Abteilung sehr entlastend sein, wenn ein lange schwelender Konflikt angesprochen und geklärt wird. Es kann eine Kollegin ermutigen, wenn sie für eine organisatorische Idee unverhofft Bündnispartner findet.

An die Seminarleiterinnen und -leiter werden hohe methodische Anforderungen gestellt. Sie sollen fachliche, personale und soziale Kompetenzen vermitteln und sich gut in den neuen Strukturen der Stadtverwaltung aus-

kennen. Sie müssen ihre Konzepte genau abstimmen und ihre Auftraggeber, wenn es im Seminar so abgesprochen wurde, über mögliche Resultate informieren.

Deshalb verfügen alle Seminarleiterinnen und -leiter der Kommunalen Fortbildung über einschlägige Ausbildungen (Psychologie, Pädagogik, Betriebswirtschaft u.a.) und professionelle Zusatzqualifikationen (Supervision, Beratung, Organisationsentwicklung, NLP u.a.). Entscheidend für die Funktionalität der Trainerprofile ist eine Verbindung mehrerer methodischer Elemente. Innerbetriebliche Schulungen sind natürlich keine Supervision; eine supervisorische Ausbildung der Seminarleiter trägt aber, ergänzt durch Organisationswissen und fundierte Veranstaltungsmethodik, wesentlich zum Gelingen von Schulungen bei – im Interesse von Teilnehmenden und Auftraggebern.

Fazit

Eine Schwäche der Protagonisten kommunaler Modernisierungsprojekte ist es, sich so stark auf die Entwicklung innovativer Strukturen zu konzentrieren, daß die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit ihren Unsicherheiten, Ängsten, aber auch Anregungen aus dem Blickfeld geraten. Diese sind es aber, die in und mit den neuen Strukturen leben sollen.

Innerbetriebliche Qualifizierung kann Umstrukturierungsprojekte unterstützen. Mit einer bewußten Arbeitsweise, die vom Miteinander bestimmt ist, kann sie integrativ wirken und fachlich neue Standards setzen. Zu den entscheidenden Elementen dieser Arbeitsweise gehören

- die enge Abstimmung mit den Auftraggebern und die verbindliche Einbeziehung der Trainer im Vorfeld von Seminaren oder Workshops
- die Berücksichtigung von fachlichen und personellen Aspekten, sowohl bei den Inhalten des Seminars, bei der Qualifikation der Trainer und bei den Voraussetzungen der Teilnehmenden.

Da Qualifizierungen immer zielgerichtete Prozesse darstellen, wird einer der weiteren Schritte der Kommunalen Fortbildung sein, geeignete kooperative Methoden für Controllingverfahren zu entwickeln. Es wird uns auch in Zukunft darum gehen, gemeinsam mit unseren Auftraggebern und den Teilnehmenden die Ergebnisse von Seminaren zu beobachten, auszuwerten und in neue Konzepte einfließen zu lassen.

Neue Steuerung, Management, Verwaltungsreform ... und ich!

Organisationsberatung durch eine interne Steuergruppe?

Der Autor ist Mitarbeiter der vhs stuttgart und als Organisationsberater für das DIE tätig. Aus dieser doppelten Perspektive beschreibt und kommentiert er den konkreten Organisationsentwicklungsprozeß der vhs stuttgart und regt zu konzeptionellen Überlegungen an.

1.

„Organisationen sind wie eine Landschaft: kompliziert, abwechslungsreich und komplex. Und sie verändern sich – mit den Jahreszeiten, mit dem Wetter und mit dem Ort unserer Beobachtung ... Unser Erleben ändert sich mit unserer Perspektive.“

So zitieren Wolfgang Schönig und Ewald Johannes Brunner Per Dalin und weisen damit darauf hin, daß es verschiedene Perspektiven des Beschreibens von Organisationsentwicklung und damit natürlich auch verschiedene Ansätze der Beratung von Organisationen gibt. Ihnen erscheint deswegen die Frage interessant: *„Unter welchen Arbeits- und Veränderungsbedingungen in unterschiedlichen Organisationstypen tritt Organisationsberatung in Aktion, und welche Erfahrungen mit dem jeweiligen Beratungskonzept gibt es?“*¹

Viele, wenn nicht die meisten der publizierten Ansätze von Organisationsentwicklung bzw. Organisationsberatung beziehen sich auf Prozesse, bei denen im Zusammenwirken von externen Berater/innen und Mitgliedern der jeweiligen Organisation versucht wird, die Entwicklung der Organisation zu beeinflussen, zu steuern.

Vor dem Hintergrund der Darstellung des Organisationsentwicklungsprozesses der vhs stuttgart, der zwar durch externe Berater initiiert, später aber allein durch eine interne Gruppe gesteuert wurde, soll es hier darum gehen, inwieweit Organisationsentwicklung auf externe Berater/innen angewiesen ist bzw. inwieweit die Steuerung dieses Prozesses auch durch Mitglieder der Organisation erfolgen kann.

2.

Angela Gotthardt-Lorenz schlägt vor, den Begriff Organisationsberatung zu verwenden, um damit zu verdeutlichen, daß es nicht um ein direktives Konzept geht und daß das Medium der Intervention im wesentlichen die Beratung von Personen in der Organisation ist. *„Was im folgenden als Arbeitsansatz vorgestellt wird, betitelt ich dennoch als Organisationsberatung. Organisationsentwicklungen erfolgen ja aufgrund verschiedenster Außenfaktoren (zum Beispiel Führungsinterventionen, politische beziehungsweise staatliche Notwendigkeiten, Zwänge durch Markt/Konkurrenz usw.) und*

*aufgrund verschiedenster Methoden (zum Beispiel Werbung, Information, Ausbildung, Behandlungen). Ein spezieller Ansatz, Organisationen in ihrer Entwicklung zu beeinflussen und zu qualifizieren, läuft über die Heranziehung externer Fachleute als Berater. ... Es geht also um Organisationsentwicklung im Kontext von Beratungsarbeit. Organisationsberatung – so der Ansatz – beinhaltet eine Unterstützung, die sich, im Sinne der Organisationsentwicklung, auf das bezieht, was an Entwicklungspotential in einer Organisation beziehungsweise in dazugehörigen Einheiten vorhanden ist.*⁴²

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung geht von einem ähnlichen Verständnis aus, wenn die Bezeichnung Organisationsberatung bzw. pädagogische Organisationsberatung verwendet wird.³

3.

Angesichts gravierender Veränderungen für die vhs stuttgart (Stichworte: Neues großes Veranstaltungsgebäude, neue Programmkonzeption, geändertes Erscheinungsbild und neues Logo sowie damit zusammenhängend erhebliche personelle Veränderungen)⁴ und angeregt durch eine Fortbildungsreihe⁵, an der der Leiter der vhs, beide Stellvertreter und ein HPM mit einer Reihe von Koordinationsaufgaben teilgenommen haben, wurde im März 1993 beschlossen, mit Unterstützung externer Berater einen Organisationsentwicklungs-(OE-)Prozeß zu beginnen. Auf Vorschlag der Berater wurde eine Steuergruppe eingerichtet, die – von außen beraten und unterstützt – für den OE-Prozeß verantwortlich sein sollte.

In einem ersten Schritt wurden Arbeitsgruppen, an denen alle Mitarbeiter/innen der vhs beteiligt waren, gebildet. Diese Arbeitsgruppen wurden von Mitgliedern der Steuergruppe moderiert und erstellten eine Bestandsaufnahme mit dem Fokus „Betriebsklima“.

Aus dieser Bestandsaufnahme ergab sich eine Fülle von Hinweisen auf zu klärende Sachfragen, unklare Regelungen und Ablaufstörungen sowie auf mit der Betriebsstruktur zusammenhängende Kommunikationsprobleme und Schwierigkeiten.

Die Moderator/innen der Arbeitsgruppen – die zusammen die Steuergruppe bildeten – hatten die Aufgabe, alle in den Gruppen angesprochenen Punkte zu dokumentieren. Die sich so ergebende (umfangreiche) Liste wurde dann – inhaltlich und innerhalb der einzelnen Themenfelder nach Prioritäten – geordnet und bildete die Grundlage für die weitere Arbeit: Ziel war, alle Punkte abzuarbeiten.

Im ersten Schritt hatten alle Gruppen das Betriebsklima zum Thema: Angeregt durch einen umfangreichen Fragebogen, wurden verschiedene Dimensionen des Themas diskutiert. So konnten die durch äußere Veränderungen entstandenen Spannungen und Probleme angesprochen werden. In den nächsten Schritten beschäftigten sich dann mehrere Gruppen – in geänderter Zusammensetzung – mit den benannten Sachthemen, wobei

jede Gruppe einen Themenbereich bearbeitete. Prinzipiell wurde immer versucht, alle Mitarbeiter/innen zu beteiligen.

Heute – im März 1997, also nach 4 Jahren – sind die Sachthemen weitgehend bearbeitet, bzw. die Arbeit an den letzten der damals formulierten Aufgaben steht kurz vor dem Abschluß.

Innerhalb eines halben Jahres nach Beginn des Prozesses übernahmen die Moderator/innen (als Steuergruppe) allein die Verantwortung für die OE, verzichteten auf die kontinuierliche Nutzung externer Beratung und machten den Fortgang des Prozesses allein von den Impulsen aus den alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen umfassenden Arbeitsgruppen abhängig.

Was in welcher Weise bearbeitet wurde, war nun allein von Sichtweise und Interpretation der AG-Moderator/innen bzw. davon abhängig, wie aus den einzelnen Berichten und Einschätzungen in der Steuergruppe eine (gemeinsame) Vorgehensweise entwickelt wurde.

Gebildet wurde die Gruppe – wie bereits erwähnt – auf Vorschlag der externen Berater. Bestehen sollte sie aus denjenigen, die auch die gebildeten Arbeitsgruppen moderieren und die Aufgabe haben, die Ergebnisse der Arbeitsgruppen zusammenzufassen, zu strukturieren und auf dieser Basis die nächsten Schritte im Rahmen der OE vorzubereiten. Dabei konnten die Arbeitsgruppen ihre Moderator/innen nicht selbst bestimmen; die Gruppenzusammensetzung wurde vorab festgelegt, die Moderator/innen „gesetzt“.⁶

Von den Beratern vorgegeben war, daß der Leiter nicht nur Mitglied der Steuergruppe sein, sondern diese auch leiten sollte. Er sollte auch die weiteren Mitglieder der Gruppe benennen. Mit diesem Ansatz wurde durch die externen Berater ein sehr leitungszentriertes Verständnis von Organisationsentwicklung zugrunde gelegt und von der vhs so übernommen.

Benannt hatte der Leiter insgesamt sieben Personen: die beiden Stellvertreter und fünf Fachbereichsleiter/innen, die zu dieser Zeit Mitglieder der Dienstbesprechung waren, weil sie Koordinationsaufgaben hatten. Zusammen mit dem Leiter bestand die Steuergruppe also aus acht Personen. Drei davon nahmen damals bereits an dem erwähnten Lehrgang teil. Ganz bewußt wurde weiteren vier im Lauf der Zeit ebenfalls die Teilnahme an diesem Lehrgang ermöglicht.

Die Zusammensetzung der Gruppe hat sich im gesamten Zeitraum zwar etwas verändert – vor allem, weil zeitweise weitere Mitarbeiter/innen zugezogen wurden und die Gruppe dadurch annähernd doppelt so groß war –, blieb aber doch insgesamt stabil; den Kern bildeten die Moderator/innen verschiedener (in den verschiedenen Phasen des OE-Prozesses wechselnder) Arbeitsgruppen.

Im Unterschied dazu gilt für die Zusammensetzung der Dienstbesprechung ein anderes Prinzip: Ein Teil der Mitglieder gehört ihr qua Funktion, ein anderer – als Vertreter der Programmabteilungen – nur solange an, wie das Mandat der Programmabteilung (das sind die pädagogischen Mitarbeiter, die für die zugehörigen Programmbereiche verantwortlich sind) gilt.

Dies führt zu einem regelmäßigen, meist jährlichen Wechsel etwa der Hälfte der Dienstbesprechungsrunde.

Diese knappe Skizze läßt drei Fragen erkennen, die im folgenden näher erörtert werden sollen:

- Wie entwickelt sich das Zusammenspiel von OE-Steuergruppe und Dienstbesprechung?
- Welche Impulse „von außen“ gibt es, und wie werden diese in den OE-Prozeß eingebunden? Welche Rolle spielt Fortbildung in diesem Prozeß?
- Wie sieht der Beratungsprozeß innerhalb der Steuergruppe und wie sieht das Beratungsverständnis der Steuergruppe(nmitglieder) gegenüber den andern Mitgliedern der Organisation aus? Können Bedingungen benannt werden, die für Beratung in diesem Setting kennzeichnend sind?

4.

In der (regelmäßig tagenden) Dienstbesprechung werden aktuelle Fragen beraten und entschieden.⁷ Zusammensetzung und Funktion der Dienstbesprechung sind in der Geschäftsordnung festgelegt. Die OE-Steuergruppe hat nur beratenden Charakter, kann ihn nur haben, weil die notwendige Legitimation (durch Geschäftsordnung, durch Funktion der Mitglieder bzw. durch das Mandat innerhalb der Programmbereichsabteilungen) fehlt. Solange nun beide Gremien nahezu identisch waren, gab es keine Schwierigkeiten, ihre Funktionen abzugrenzen – alle Beteiligten wußten immer, „was Sache war“, und im gegebenen Fall war es kein Problem, tatsächlich innerhalb der OE-Gruppe getroffene Entscheidungen durch Beschluß der Dienstbesprechung zu legitimieren.

Etwa zur selben Zeit, als es darum ging, zu Beginn der OE formulierte Sachfragen zu klären und Lösungen vorzuschlagen, veränderte sich die Zusammensetzung der Dienstbesprechung. Nun war insofern eine neue Situation gegeben, als nicht mehr alle Mitglieder des Entscheidungsfindenden Gremiums auch in den Diskussionsprozeß hierzu einbezogen waren: Entscheidungen etc. mußten erneut begründet, manchmal sogar neu diskutiert werden.

Man kann die entstandene Situation mit der bekannten Differenz zwischen formellen und informellen Strukturen vergleichen: Vorschläge, die innerhalb der OE-Steuergruppe besprochen wurden, waren für wesentliche Entscheidungsträger handlungsleitend, ohne daß darüber im eigentlich dafür vorgesehenen Gremium (der Dienstbesprechung) diskutiert wurde. Für die Dienstbesprechung bestehen wirksame Strukturen, wie Beschlüsse und Diskussionen innerhalb der vhs öffentlich werden; für die OE-Gruppe bestehen diese nicht. Zwischen formeller und informeller Struktur entwickelte sich ein Spannungsverhältnis.

Wie häufig bei allmählich entstehenden Schwierigkeiten dauerte es relativ lange, bis das Problem erkannt und benannt werden konnte. Wesent-

lichen Beitrag dazu leistete ein Workshop mit Mitarbeiterinnen des DIE, der in Form einer „Fortbildung vor Ort“ für die OE-Steuergruppe durchgeführt wurde: ausgehend davon, daß die Funktion der OE-Steuergruppe immer unklarer wurde, daß auch ihre Mitglieder gelegentlich unsicher waren, in welchem Zusammenhang nun was zu diskutieren sei, wurden zwei Kolleginnen aus dem DIE gebeten, einen Workshop vorzubereiten, in dem die Steuergruppe ihre Aufgaben klären konnte.

Wesentliches Ergebnis dieses Workshops war, daß sich die OE-Steuergruppe als Beratungsgruppe definierte mit der Konsequenz, daß alle Entscheidungen in die Dienstbesprechung verwiesen wurden (ein Prinzip, dem sich die Gruppe von da an verpflichtet fühlte und das auch sorgfältig beachtet wurde).

Dieses Beispiel macht deutlich: Vermutlich wären solche Rollenunklarheiten einem externen Berater viel schneller aufgefallen, dieser hätte sie schneller zum Thema machen können. Den Betroffenen (vornehmlich den Mitgliedern der Steuergruppe) muß die Notwendigkeit einer Klärung aber deutlich sein, damit entsprechende Vorschläge angenommen und auch umgesetzt werden können; nachdem das Bedürfnis nach Klärung von der Gruppe selbst formuliert wurde, war das Akzeptieren von Lösungen eher erleichtert.⁸ Schließlich zeigt dieses Beispiel auch: In bestimmten Situationen ist Unterstützung von außen erforderlich.

Die Arbeit im Workshop förderte eine gemeinsame Interpretation und trug zu – für die Reflexion über das eigene institutionelle Handeln wesentlichen – Distanz zum Alltag bei. Damit wurde auch einer grundsätzlich bestehenden Gefahr entgegengewirkt: daß die Steuergruppe ihre eigene Sicht und Interpretation der Dinge entwickelte und diese keiner Nachprüfung mehr zugänglich war.

Dienstbesprechung und Steuergruppe in Analogie zu setzen zu formellen und informellen Strukturen erleichtert es, das Spannungsverhältnis zwischen beiden Gruppen zu verstehen. Dieses Spannungsverhältnis zu erkennen ist Voraussetzung, um es reflektieren zu können – in diesem Fall in einer eigens dafür durchgeführten „Fortbildung vor Ort“.

5.

Der skizzierte Workshop ist ein Beispiel für Impulse von außen, die auch bei dieser Form von „interner“ OE von großer Bedeutung waren. Diese Impulse von außen müssen in engem Zusammenhang zu Fortbildung gesehen werden: Fortbildung von Mitgliedern der Steuergruppe und Fortbildung für die Steuergruppe insgesamt.

Fortbildung für Mitglieder der Steuergruppe: Daß insgesamt sieben der acht Mitglieder der Gruppe an dem „Managementlehrgang“ des Landesverbandes teilgenommen haben, wurde schon erwähnt. Dieser Lehrgang zielte im weitesten Sinne auf die Qualifikation von leitendem Personal der Volkshochschulen und machte dieses mit Dimensionen der Leitung eines

Weiterbildungsbetriebes bekannt. Ergebnis war, daß sich die Teilnehmer/innen auch als „leitendes Personal“ zu verstehen begannen, was vor allem bedeutete, sich für den jeweiligen Weiterbildungsbetrieb verantwortlich zu fühlen.

Eine besondere Qualität wurde im Falle der vhs stuttgart dadurch erreicht, daß alle wichtigen Funktionsträger der vhs sukzessive an diesem Lehrgang teilnahmen und dann u.a. in der OE-Steuergruppe zusammenarbeiteten. Daß dadurch auch eine Verständigung in betriebsbezogenen Kategorien sehr erleichtert wurde, liegt auf der Hand. Beispielsweise war es vor diesem Hintergrund kein Problem, Marketing als notwendige Aufgabe einer Volkshochschule zu akzeptieren und dafür dann auch Zuständigkeiten zu schaffen und die Einführung einer Kosten- und Leistungsrechnung voranzutreiben.

Wichtige Impulse entstanden auch durch die Teilnahme von Mitgliedern der Steuergruppe an verschiedenen externen Seminaren, so machte u.a. eine Kollegin das Beratungszertifikat des DIE, ein Mitglied nahm an einer Fortbildung zu „Organisationsentwicklung“, der Leiter am Seminar „Personal- und Teamentwicklung“ des DIE teil. Ein Mitglied arbeitete schließlich in der das Projekt „Pädagogische Organisationsberatung“ begleitenden Arbeitsgruppe mit.

Die Summe dieser verschiedenen Fortbildungsaktivitäten förderte sicherlich die Außenorientierung, die Fähigkeit, Entwicklungen und Probleme innerhalb der vhs in Bezug zu allgemeinen Tendenzen zu setzen, zu erkennen, was spezifische und was für Einrichtungen in einer bestimmten Situation typische Probleme sind.

Dies und ansatzweise gleiche Begrifflichkeiten, zumindest aber die Fähigkeit, die (analytischen) Begriffe gegenseitig zu verstehen, wie sie durch den Management-Lehrgang gefördert wurde, sind wesentliche Voraussetzungen dafür, daß in der OE-Steuergruppe ein Minimum an Distanz zu eigenem und zum Handeln der Einrichtung möglich war – eine Distanz, ohne die Beratung über Probleme und Prozesse in der Organisation nicht möglich ist.

Fortbildung für die Steuergruppe: Zu nennen sind drei Workshops: Ganz zu Beginn einer – noch unter der Leitung der externen Berater –, in dem die Aufgabenstellung der Steuergruppe erarbeitet wurde. Gleichzeitig unterstützten gezielte Impulse die Gruppenbildung: Die Steuergruppe sollte sich als Gruppe für den OE-Prozeß verantwortlich fühlen. Bereits erwähnt wurde, welche Rolle einem Fortbildungstag zur Klärung der Funktion der Steuergruppe zukam. Schließlich führte ein Arbeitstag mit einem (externen) Personalberater zu Klärungen und zu so starken Impulsen, daß es möglich wurde –, über die betrieblichen Strukturen Dienstbesprechung, Betriebsrat, Betriebsversammlung – an die Umsetzung einer Aufgabe zu gehen, die seit dem Beginn des OE-Prozesses als wichtig reklamiert, nicht aber konkret angegangen wurde – Personalentwicklung und Zielvereinbarungsgespräche.

Wichtig erscheint aber auch ein anderer Hinweis: Kontinuierliche Zusammenarbeit und ein inhaltlicher Diskussionszusammenhang, inhaltliche Annäherungen durch (teilweise gemeinsame, teilweise themenidentische) Fortbildungen und damit verbunden das Annehmen der Rolle als für die Einrichtung, die Entwicklung der Organisation, Verantwortliche, führten dazu, daß es wichtige „opinion leaders“ im Betrieb gab, die auch ein sachorientiertes, an vergleichbaren Kriterien orientiertes Handeln im Umgang mit extern verursachten Problemlagen wie Mittelkürzungen u.ä. stützten.

6.

Wie wichtig es für Beratung ist, Themen, Projekte und Konflikte aus der Distanz anzuschauen, ist vielfach betont worden. *„Aufgabe der Berater ist es also, mitzuhelfen, daß offene und verdeckte Pläne und Probleme, die in der Alltagsroutine untergehen, formuliert und mitgeteilt werden können. Oft sind Fragestellungen und Vorhaben ... diffus und vielschichtig. Die Interventionen der Berater müssen darauf zielen, die Themen Schritt für Schritt zu kategorisieren, zuzuordnen beziehungsweise die gegenseitigen Verflechtungen aufzuzeigen“*⁴⁹

Daß dies sehr viel schwieriger ist, wenn es allein von Mitgliedern der Organisation gemacht wird, die alle auch persönlich beteiligt sind, liegt auf der Hand.

Im Hinblick auf die OE der vhs stuttgart läßt sich vermuten, daß es vielfach sehr lange gedauert hat, bis es gelungen ist, die Probleme zu benennen und einzuordnen und dann auch Schritte zu ihrer Lösung zu unternehmen. So wurden bereits beim Abschluß der ersten Phase, also der Bestandsaufnahme Betriebsklima, Themen benannt, die dann längere Zeit in den Hintergrund traten und erst später sukzessive wieder zum Thema wurden, teils auf der Sachebene Dienstbesprechung, teils – hier eher die Schwierigkeiten beim Herangehen beleuchtend – in der OE-Steuergruppe. Im Kern sind dies

- Klärungen von Funktionen und sich daraus ergebende notwendige strukturelle Veränderungen,
- Wirtschaftlichkeit und Kostenbewußtsein,
- Personalentwicklung.

Vor allem in der Frage struktureller Veränderungen ging es immer auch um Veränderungen von Funktionen und Arbeitsbereichen von Mitgliedern der Steuergruppe.¹⁰ Von der Einsicht in die Notwendigkeit bis zu einem Konsens über Lösungen wurde oft längere Zeit benötigt.

Die Beurteilung, ob dies unter externer Beratung insgesamt schneller möglich gewesen wäre, ist schwierig. Denn die Möglichkeiten externer BeraterInnen, die Umsetzung von erarbeiteten Vorschlägen innerhalb der Organisation zu beschleunigen, sind eher gering. Und wenn dabei nicht institutionelle Macht ausgenutzt, sondern die Implementierung konsensori-

entiert erfolgen soll, ist dies ein oft zeitraubender Weg, der umso länger dauert, je stärker die Beteiligten auch emotional betroffen sind.

7.

In der bisherigen Darstellung des Prozesses sind einige konstitutive Merkmale dieses OE-Prozesses herausgearbeitet worden:

- der externe Anstoß (ohne die Mithilfe externer Berater hätte der OE-Prozeß kaum initiiert werden können)
- die besondere Rolle von Fortbildung; sowohl für die einzelnen Mitglieder der Steuergruppe als auch – anlässlich von Weichenstellungen – für die Gruppe insgesamt
- eine Außenorientierung, also das Wahrnehmen und In-die-Bewertung-Einbeziehen von Entwicklungen außerhalb dieser Organisation
- ein Mindestmaß an Distanz zum eigenen Handeln
- ein offener und kollegialer Umgangston innerhalb der Gruppe
- eine gewisse Größe der Einrichtung.

Diese Faktoren sind möglicherweise über den konkreten Fall hinaus gültige Kennzeichen von Prozessen dieser Art.

So wie in einem internen Prozeß die Problemdefinition oft langwierig und durch die Nähe, teilweise die eigene Betroffenheit, erschwert ist, so wird die Umsetzung von Ergebnissen, wenn denn Konsens darüber besteht, erleichtert. Die Mitglieder der Steuergruppe (oder wie auch immer die konkrete Bezeichnung lautet) haben die Möglichkeit dazu, und innerhalb der Gruppe entsteht leicht eine gegenseitige Verpflichtung, ein Gruppendruck, der eine rasche Umsetzung erleichtert.¹¹

8.

Die Autoren des Handbuches „Im Netz der Organisation“ schreiben unter dem Stichwort „Organisationsentwicklung“, daß die verschiedenen, teilweise gegensätzlichen Ansätze zur Organisationsentwicklung danach unterschieden werden können,

- „– ob sie tendenziell als Eingriff angelegt sind und dabei Veränderungsstrategien verfolgen, mit denen sich interne Anpassungen nach externen Vorgaben erfolgreich durchsetzen sollen, oder
- ob sie methodische Hilfen anbieten, die bislang ungeklärte Veränderungsziele konkretisiert und in Zusammenarbeit mit allen Betroffenen schrittweise realisiert werden können.

Grundsätzlich gilt es dabei zwei Fragekomplexen nachzugehen:

1. Wo liegt die Definitionsmacht in bezug auf den Veränderungsbedarf und auf die Zielrichtung der beabsichtigten Umstrukturierung? Werden Veränderungsziele selbstbestimmt oder fremdbestimmt definiert? Wie geht man bei der Organisationsentwicklung mit dem Spannungsverhältnis zwischen externen Eingriffen und internen Verbesserungswünschen um?

2. *In welchem Umfang werden bei der praktischen Umsetzung der Reorganisation (Implementation) die spezifischen Wahrnehmungsweisen und Problemauffassungen innerhalb der Organisation berücksichtigt? Mit Hilfe welcher Verfahrensweisen wird das alltägliche Erfahrungswissen der Mitarbeiter für das Zusammenspiel von Problemdiagnose und Problemlösung genutzt?*¹²

Die Antwort auf diese Fragen ergibt sich für die hier dargestellte Form sehr einfach:

Die Definitionsmacht liegt innerhalb der Einrichtung, wobei die Beteiligung nahezu aller MitarbeiterInnen innerhalb der verschiedenen Arbeitsgruppen sehr weit ging. Die Veränderungsziele wurden in diesem Prozeß innerhalb der Einrichtung definiert.

Das gewählte Verfahren, die MitarbeiterInnen über Arbeitsgruppen am Prozeß zu beteiligen, sicherte auch, daß keine Lösungen „übergestülpt“, sondern unter Beteiligung der Betroffenen entwickelt wurden.

Grundsätzliche Fragen zu diesem Prozeß tauchen dort auf, wo es um die Rolle einzelner Personen geht: Das beschriebene Setting macht es nahezu unmöglich, eigene Verquickungen zu thematisieren, wenn die Betroffenen dies blockieren. Hier hätten vermutlich externe BeraterInnen schon allein deshalb bessere Möglichkeiten, weil sie dies in Einzelgesprächen zum Thema machen könnten.

Inwiefern die günstigen Voraussetzungen durch Managementlehrgang, vielfältige Kontakte zum DIE etc. wiederholbar sind, läßt sich nicht sagen. Sie haben aber ganz wesentlich zum Erfolg der OE an der vhs stuttgart beigetragen – nicht zuletzt dadurch, daß über lange Zeit so die Möglichkeit der Reflexion des eigenen Prozesses bestand. Wie wichtig diese Reflexionsebene war (und ist), wurde vielfach betont.

Für die hier beschriebene „interne Organisationsberatung“ lassen sich konzeptionelle Grundzüge erst im nachhinein beschreiben. Nur durch eine Beschreibung werden die konzeptionellen Grundlagen aber auch diskutierbar, können Schwachstellen erkannt und kann überlegt werden, wie sie zu vermeiden sind.

Anmerkungen

¹ Wolfgang Schöning, Ewald Johannes Brunner, Organisationen beraten – Impulse für Theorie und Praxis, Freiburg 1993 S.9f.

² Gotthardt-Lorenz, Angela, Organisationsberatung – Hilfe und Last für Sozialarbeit, Freiburg 1989, S. 13f.

³ Deutlich wird dies etwa beim Projekt „Pädagogische Organisationsberatung“. Vgl. auch: DIE Zeitschrift 2/97 u.ä.

⁴ Ein Großteil dieser Entwicklungen ist beschrieben in: „vhs stuttgart – aus der Villa auf den Markt“, herausgegeben von Heinrich Schneider, Stuttgart 1996

⁵ Diese Fortbildungsreihe war zunächst als Qualifizierung für Volkshochschulleiter/innen in Managementtechniken konzipiert worden, wurde – auch aufgrund der großen Resonanz – sehr schnell auch für andere Mitarbeiter/innen in Leitungsfunktionen geöffnet. Auch ist der Begriff Managementtechniken insoweit irreführend, als es nicht nur um „Techniken“ ging. Themen der

5 je dreitägigen Seminare waren: Management, Unternehmensplanung, Kostenrechnung, Marketing, Mitarbeiterführung.

- ⁶ Die Arbeitsgruppen waren so gebildet worden, daß in keinem Fall Vorgesetzte und ihre jeweiligen Mitarbeiter/innen zusammen in einer Gruppe waren. Außerdem war sehr sorgfältig darauf geachtet worden, daß in jeder Gruppe möglichst verschiedene Arbeitsbereiche vertreten waren.
- ⁷ Die Dienstbesprechung wird vom Direktor der vhs geleitet. Beratungsergebnisse der Dienstbesprechung haben für die gesamte vhs Gültigkeit; bereits während des Beratungsprozesses wird der Leiter eingreifen, wenn er mit der Entscheidung nicht einverstanden ist.
- ⁸ Genau solche Situationen sind es, warum der Prozeß – auch in der Selbsteinschätzung der Betroffenen – manchmal „umständlich“ und langwierig“ erscheint.
- ⁹ Gotthardt-Lorenz, a.a.O., S. 149
- ¹⁰ Warum das so sein mußte, ergibt sich bereits aus der beschriebenen Zusammensetzung der Gruppe.
- ¹¹ Dieser Effekt wird auch in vielen externen Beratungsprozessen genutzt, wenn von externen Beratern entsprechende Gruppen initiiert werden.
- ¹² Im Netz der Organisation – Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen, Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1992², S. 65f.

Auch hier wird – das wird an den anschließend dargestellten denkbaren Formen von Organisationsberatung deutlich – immer von externer Beratung ausgegangen.

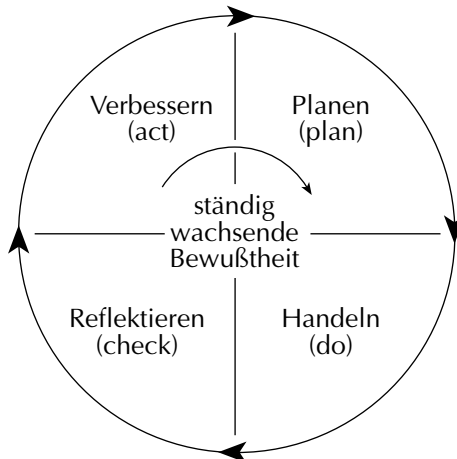
Professionalität und Bewußtheit

Positionen – Fragen – Anstöße

Mehr Qualität in der Erwachsenenbildung durch SwaB

Analog zu Kaizen im wirtschaftlichen Produktionsbereich ist der Erwachsenenbildung mit einer neuen prozessorientierten Denkweise ein beeindruckender Innovationsschub gelungen. SwaB steht für ständig wachsende Bewußtheit und ist im Sinne einer Geisteshaltung zu begreifen, die gleichzeitig Ziel und grundlegende Verhaltensweise im täglichen (Arbeits-)Leben darstellt. SwaB ist als übergeordnete, allumfassende Strategie zu verstehen, die auf der Erkenntnis beruht, daß die ErwachsenenbildnerInnen einen extrem effektiven Umgang mit ihren Kompetenzen erreichen, wenn sie berufliches Handeln regelmäßig mit SwaB-orientierten Instrumenten reflektieren.

Das Prinzip der ständig wachsenden Bewußtheit wird mit dem sog. Plan-Do-Check-Act-Zyklus (PDCA-Zyklus) veranschaulicht, der zugleich Anwendungs- und Erklärungsmodell ist. Dabei wird davon ausgegangen, daß jeder Vorgang als Prozeß betrachtet und als solcher verbessert werden kann. Die Vorgehensweise erfolgt in vier Teilschritten:



Das wiederholte Durchlaufen des Zyklus ist besonders sinnvoll, da so die Bewußtheit für das eigene Tun ständig wächst.¹

Als ich im „ABC des Qualitätsmanagements“ (Kamiske/Brauer 1996) las, entstand vor meinem geistigen Auge der fiktive Anfang eines Artikels, so wie Sie ihn gerade gelesen haben. Dabei ging mir durch den Kopf: Vielleicht kam die Qualitätsdebatte gerade noch rechtzeitig, um die Erwachsenenbildung als Profession zu retten.

„ErwachsenenbildnerInnen sind ExpertInnen im bewußtlosen Umgang mit Kompetenzen“. Diese These habe ich vor einigen Jahren formuliert und bin bei etlichen ErwachsenenbildnerInnen auf rege Zustimmung gestoßen. Der Wert der Qualitätsdebatte für die Profession Erwachsenenbildung liegt m.E. darin, daß die MitarbeiterInnen auf allen Ebenen ihre Tätigkeit bewußt in den Blick nehmen müssen, um zu beschreiben, was sie tun und wie sie es tun. Dieses kleinschrittige Beleuchten der eigenen Tätigkeit ist vielen ErwachsenenbildnerInnen fremd.

Von daher kann ich mir vorstellen, daß das Abbilden des PDCA-Zyklus auf erwachsenenbildnerisches Tun wirklich Sinn macht und der Reflexionsbann vielleicht auf einer Ebene gebrochen wird, wo es bisher niemand gedacht hat. Meine SwaB-Idee ist also durchaus ernst gemeint.

Erwachsenenbildung ist ein Tätigkeitsfeld für unterschiedlichste Berufsgruppen

Für die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung bedarf es eines „Berufsbewußtseins“ als ErwachsenenbildnerIn. Dies ist eine altbekannte Forderung. Explizit formuliert wurde sie von Hans Tietgens (1988, S. 9). Bei der Ausbildung dieses Bewußtseins gibt es Schwierigkeiten. Woran liegt das?

In der laufenden Berufseinführung beim DIE sind u.a. folgende Berufe vertreten: Dipl. Verwaltungswirt, Journalist, Lehrer, Sportökonom, Sozialpädagoge, Bürokaufmann, Buchhalter. Menschen mit diesen Berufen kommen entweder in die Erwachsenenbildung, weil Arbeitsmöglichkeiten im ausgebildeten Beruf nicht (mehr) vorhanden sind oder weil sie über Kompetenzen verfügen, die in einer bestimmten Erwachsenenbildungseinrichtung (noch) nicht vorhanden sind. Beiden gemeinsam ist, daß sie über keine bzw. nur geringe erwachsenenbildnerischen Kompetenzen verfügen. D.h., hinsichtlich der beruflichen Anforderungen teilen sie das Erleben von Kompetenzdefiziten. Die einen orientieren sich an ihrer originären Bezugswissenschaft – Professionalität in einem Beruf läßt sich nicht so ohne weiteres als Professionalität in ein anderes Berufsfeld mitnehmen –, die anderen fühlen sich eher etwas heimatlos. Von einer Identität als ErwachsenenbildnerIn sind beide Gruppen weit entfernt. Angesagt ist Lernen durch Tun (learning by doing). Die Kompetenzerweiterung durch tägliches Handeln beginnt. So ganz nebenbei, oft unbemerkt, werden nach und nach Kompetenzen erworben, erweitert und fortan meist „bewußtlos“ angewendet. Für gezielte und damit bewußte Kompetenzerweiterung durch Fortbildung oder

Zusatzausbildung fehlen meist Zeit und Geld. Außerdem haben die KollegInnen ihren Berufseinstieg auch auf diese Art gemeistert. So ist das halt in der Erwachsenenbildung. Berufsbewußtsein und eine gemeinsame Identität bzw. ein Professionsbewußtsein erwirbt man auf diesem Wege nicht.

Berufseinführung könnte eine Stütze der Professionalität sein (vgl. Tietgens 1988, S. 8). Als wir auf der diesjährigen Berufseinführung vom Selbstverständnis als ErwachsenenbildnerIn bzw. von einer Identität der Profession Erwachsenenbildung sprachen, löste das Thema bei den TeilnehmerInnen zunächst ziemliches Unverständnis aus. Im späteren Verlauf des Seminars meldeten uns einige KollegInnen zurück, daß sie zu diesem Zeitpunkt die Seminarteilnahme eher für eine Zeitverschwendung hielten und sich an ihren mit Arbeit gefüllten Schreibtisch in der Einrichtung zurücksehnten. Im Verlaufe des Reflexionsprozesses änderten sie ihre Einschätzung und konnten für sich und die Profession den Wert von Reflexionsarbeit erkennen und benennen.

Abwertung von Reflexionsarbeit

Wenn TeilnehmerInnen der Berufseinführung zunächst auf Reflexion verständnislos reagieren, ist das das eine, wenn aber langjährige MitarbeiterInnen und vor allem LeiterInnen Reflexionsarbeit abwerten, ist das noch mal etwas anderes. Wie sieht diese Abwertung aus?

Beispiele:

- Als Reaktion eines Leiters einer großen Bildungseinrichtung auf das Seminarangebot des DIE „Reflexionsseminar für langjährige MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung“ erhielt ich folgenden Kommentar: „Was soll denn so ein Angebot? Die kommen doch nur, um sich dort in Larmoyanz zu suhlen, statt sich den knallharten Anforderungen des Alltags zu stellen und sich mit Budgetierung, Controlling etc. zu beschäftigen.“
- oder: Ein pädagogischer Mitarbeiter spricht mit seinem Leiter darüber, daß er gern Supervision nehmen möchte. Daraufhin fragt der Leiter: „Brauchen Sie Nachhilfe?“
- oder: Beliebt und gängig ist auch, wenn es um das Thema Supervision geht, der Kommentar: „Wir sind doch kein Fall für die Therapie.“

Was steckt hinter dieser Abwertung? Beantworten kann ich diese Frage nicht, ich möchte aber einige Vermutungen formulieren:

- Es handelt sich um Abwehr. Was gilt es abzuwehren? Daß einem jemand in die Karten schaut und dabei etwas entdeckt, was im Verborgenen bleiben soll. Was kann das sein? Daß man sich gar nicht so stark fühlt, wie man sich gibt, daß von den nach außen demonstrierten Managementfähigkeiten vieles handgestrickt ist, daß man auch nur mit Wasser kocht, daß ..., daß

Möglicherweise sind es die bewußten oder unbewußten Fragezeichen hinter dem eigenen Selbstwert, die Anlaß geben, den Wert von Reflexion in Frage zu stellen.

- Jemand hat einmal schlechte Erfahrungen z.B. mit Supervision gemacht und verallgemeinert dies jetzt.
- Man kennt weder Supervision noch Therapie, aber man hat einiges darüber gehört. Dabei haben sich diffuse Ängste ausgebildet hinsichtlich dessen, was dort alles passieren kann. Es wird z.B. vermutet, daß in der Supervision nur auf die Defizite geschaut wird.

Hier beißt sich die Katze dann allmählich in den Schwanz. Pointiert formuliert kann man bei den Reflexions skeptikern oder -gegnern eine Haltung wahrnehmen, die ich mit „lieber nicht sehen, was ich kann, als sehen, was ich nicht kann“ umschreiben möchte.

Die Schattenseite der „Learning-by-doing“-Sozialisation

In der Erwachsenenbildung wird von „den neu eingestellten HPM (hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen) 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“ (Gieseke 1988, S. 15).

Ein derartiger Berufseinstieg prägt. Er führt zu einer gewissen „Als-ob-Mentalität“, d.h., der/die Neue geht die Dinge so an, als ob sie sie schon könnte. Eine Phase des „Lernens“ und des bewußten „es das erste Mal tun“ mit anschließender Reflexion entfällt. „Das Überleben und Funktionieren im institutionellen Gefüge ist hier die Handlungsorientierung“ (a.a.O., S. 17).

Jede/jeder bemüht sich, die Arbeit so gut wie möglich zu erledigen. Dies befördert nicht das Hingucken und die Bereitschaft, sich an Qualitätskriterien und Standards zu messen. Eine realistische Selbsteinschätzung hinsichtlich der vorhandenen Kompetenzen und Defizite und damit verbunden eine gezielte Weiterentwicklung bleiben aus. Statt dessen bildet sich hintergründig so etwas wie eine moralische Kategorie aus, die man umschreiben könnte mit „Man darf mich nicht kritisieren, denn ich mache es so gut, wie ich kann.“ Da dies nicht nur für die BerufsanfängerInnen gilt, sondern auf viele MitarbeiterInnen zutrifft, bis hin zur Leitung einer Einrichtung – denn sie wird auf die gleiche Art sozialisiert –, bildet sich in der Regel innerinstitutionell kaum eine Feedback-Kultur aus.

„Nur ja keine Schwäche zeigen“, lautet vielfach die Devise. Das Bedürfnis, an Fortbildungen teilzunehmen, wird teilweise als eine solche Schwäche ausgelegt. Kommentare wie: „Sie wollen doch wohl nicht erst lernen, wofür Sie hier bereits bezahlt werden!“ als Reaktion auf einen Antrag zur Teilnahme an Fortbildung sind leider kein Ausnahmefall.

Hierin liegt wohl auch begründet, daß eigene Fortbildung (lange) nicht zum Berufsalltag von ErwachsenenbildnerInnen gehört (hat). Folglich gibt es in vielen Erwachsenenbildungseinrichtungen nur einen äußerst geringen Fortbildungsetat.

Was sind die Folgen dieser Berufssozialisation? Die „Learning-by-doing-Sozialisation“ erweist sich hinsichtlich der Aus- und Fortbildungskosten als preiswert. Sie verhindert aber den Blick auf die Wertigkeit des Tuns sowohl beim einzelnen wie in der gesamten Profession. Das Phänomen der mangelnden Bewußtheit doppelt sich als geringes Selbstbewußtsein der MitarbeiterInnen und der Profession und hat ein geringes gesellschaftliches Ansehen der Profession Erwachsenenbildung zur Folge.

Das Dilemma der Ungleichzeitigkeit und Uneinheitlichkeit

Wenn man sich das Feld der Erwachsenenbildung genauer anschaut, dann stellt man fest,

- daß es neben der Learning-by-doing-Sozialisation teilweise eine sehr bewußte Berufseinführung und reflektive Berufstätigkeit gibt,
- daß einerorts die MitarbeiterInnen einer Einrichtung sich noch nie über ihr Selbstverständnis als ErwachsenenbildnerInnen verständigt haben, während andernorts heftig darüber diskutiert wird, wie man sich im Spannungsfeld zwischen den beiden Referenzsystemen Pädagogik und Ökonomie positioniert,
- daß in einigen größeren Einrichtungen eine Organisationsentwicklung mit externen BeraterInnen stattfindet, während anderswo gerade der Schritt von der ehrenamtlichen zur hauptberuflichen Leitung einer kleinen Bildungseinrichtung vollzogen wird,
- daß es mittlerweile einige Erwachsenenbildungseinrichtungen gibt, die sich nach DIN ISO 9000ff. haben zertifizieren lassen, während andere sich mit externen Qualitätskriterien überhaupt noch nicht beschäftigt haben,
- daß es Erwachsenenbildungseinrichtungen gibt, die über einen ausgebauten Fortbildungsetat verfügen und Fortbildung zum Selbstverständnis der MitarbeiterInnen gehört, während andernorts der Besuch von Fortbildung völlig unüblich ist,
- daß es innerhalb einer Einrichtung KollegInnen gibt, die regelmäßig an Supervision und Reflexionsseminaren teilnehmen, während andere nicht einmal ein einziges Fachseminar besuchen,
- daß an den Universitäten eine Vielzahl von DiplompädagogInnen ausgebildet wird, während die Erwachsenenbildungseinrichtungen vor Ort überwiegend Personen mit anderen Berufsausbildungen einstellen.

Angesichts dieser Ungleichzeitigkeiten und Uneinheitlichkeit ist es schwer, Gemeinsamkeiten auszubilden. Vor 20 Jahren haben Lühr und Schuller

formuliert: „Die Identität der Erwachsenenbildung liegt in ihrer – paradox formuliert – Identitätslosigkeit“ (1977, S. 227). M.E. hat diese Aussage immer noch gewisse Gültigkeit. Es gibt auf den unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenenbildung Teilidentitäten, aber es gibt keine kollektive Identität.

„Es geht um Qualität“¹ – Reflexion und Professionalität

„Auch die kollektive Identität ist heute nur noch in reflexiver Gestalt denkbar, nämlich so, daß sie im Bewußtsein allgemeiner und gleicher Chancen der Teilnahme an solchen Kommunikationsprozessen begründet ist, in denen Identitätsbildung als kontinuierlicher Lernprozeß stattfindet“ (Habermas 1974, S. 66, zitiert nach Lühr/Schuller 1977, S. 226).

Der „Diskurs zum Thema Professionalität“, wie Johannes Weinberg ihn fordert, als ein Zusammenbringen der Sichtweisen der Wissenschaftler, der erwachsenenpädagogisch Tätigen und der Erwachsenen, die lernen (Weinberg 1997, S. 192), ist längst überfällig.

Aus der Sicht von Hans Tietgens ist die Professionalisierung der Erwachsenenbildung steckengeblieben, „weil kein Bewußtsein dafür entstanden ist, was Professionalität in der Erwachsenenbildung ausmacht“ (Tietgens 1988, S. 7).

„Reflexionsniveau bestimmt in beträchtlichem Maße den Grad des Gelingens. Es ist ein Zeichen der Professionalität“ (a.a.O., S. 50).

Reflexion bietet auch den KollegInnen aus anderen Berufsfeldern Gelegenheit zur „bewußten Identifikation“ mit der Erwachsenenbildung. Monika Peters, die mit einer anderen Berufsausbildung in der Erwachsenenbildung tätig wurde, formuliert recht pointiert, daß sie über systematische Reflexionsarbeit ein Verständnis von sich als Erwachsenenbildnerin gewonnen hat. „Ich bin, wie viele andere auch, mehr oder weniger zufällig in die Erwachsenenbildung gekommen. Bei solch einem ‚Werdegang‘ ist es ja nicht von der Hand zu weisen, daß mehr oder weniger insgeheim dem eigentlichen, nicht realisierten Berufswunsch nachgetrauert wird, Erwachsenenbildung als Durchgangsstadium gesehen wird oder das Profil der Tätigkeit unklar bleibt. Die systematische Reflexionsarbeit bietet die Möglichkeit, diese Entwicklung nachzuvollziehen, genauer zu betrachten, eben zu reflektieren, was ‚verloren‘ und was ‚gewonnen‘ wurde bis zu der bewußten Entscheidung: Ja, es paßt, ich bin bewußt in einer Einrichtung der öffentlich verantworteten Weiterbildung tätig, ich will in dieser Einrichtung arbeiten und mitgestalten“ (Peters 1996, S. 87).

Das Zusammendenken von Qualität und Professionalität findet sowohl in der Praxis (vgl. Peters 1996) als auch in der Wissenschaft (vgl. Peters 1997) statt. Kehren wir also zurück zum Qualitätsmanagement, so ließe sich formulieren: Der „Reflexionswert“ ist ein wesentliches Kriterium für Qualität.

Professionalität ist, wenn die Personen wissen, was sie tun und wozu sie es tun. Je klarer das Bewußtsein auf allen Ebenen – MitarbeiterInnen, Einrichtungen, Profession, Wissenschaft –, desto größer die Chance, es zu einer Identität der Erwachsenenbildung zu verdichten. Bewußtheit auf den unterschiedlichen Ebenen kann zwar teilweise unabhängig voneinander erlangt werden, aber qualitätsfördernd und identitätsbildend wird sie erst über einen Diskurs, an dem alle Ebenen beteiligt sind. Die Chance liegt in der von Johannes Weinberg gewünschten Zusammenführung der unterschiedlichen Sichtweisen oder, wie Eva Krug es nennt, darin, „ein Forum zu schaffen, das ... kollektiv reflektiert“ (Krug 1997, S. 10).

Die DIE-Kolloquien sind als ein solches Forum gedacht.

Anmerkungen

¹ Der Text „Mehr Qualität in der Erwachsenenbildung“ ist entstanden, indem ich das Prinzip „Ständige Verbesserung / Kontinuierlicher Verbesserungsprozeß (KVP)“ ersetzt habe durch „Ständig wachsende Bewußtheit – SwaB“. Nachfolgend die Originaltextstellen aus Kamiske/Brauer: „Kaizen ist vielmehr als prozeßorientierte Denkweise im Sinne einer Geisteshaltung zu begreifen, die gleichzeitig Ziel und grundlegende Verhaltensweise im täglichen (Arbeits-)Leben darstellt“. S. 35 „Das Prinzip der Ständigen Verbesserung wird mit dem sog. Plan-Do-Check-Act-Zyklus (PDCA-Zyklus) veranschaulicht, der zugleich Anwendungs- und Erklärungsmodell ist. Dabei wird davon ausgegangen, daß jeder Vorgang als Prozeß betrachtet und als solcher schrittweise verbessert werden kann. ...

Das wiederholte Durchlaufen des Zyklus' ist besonders sinnvoll, da jedesmal das Problem etwas mehr eingegrenzt wird und die Erfahrungen aus den vorhergehenden Zyklen angewendet werden.“

² Dies ist der Titel eines Beitrags von Monika Peters auf dem DIE-Kolloquium 1995, siehe Peters 1996, S. 84

Literatur

- Derichs-Kunstmann, Karin u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung, Beiheft zum Report. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1997
- Gieseke, Wiltrud: Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität? In: Gieseke u.a. 1988, S. 11–27
- Gieseke, Wiltrud, u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1988
- Habermas, Jürgen: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? In: Habermas, Jürgen/Henrich, Dieter: Zwei Reden. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1974, S. 66, zitiert nach Lühr/Schuller 1977, S. 226
- Kamiske, Gerd F./Brauer, Jörg-Peter: ABC des Qualitätsmanagements. Hauser Verlag, München, Wien 1996
- Krug, Eva: Von der Pädagogik zum Bildungsmanagement? oder: Was nützt es PädagogInnen, die Kompetenz von BildungsmanagerInnen zu erwerben? In: Außer-schulische Bildung – Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Heft 4/1996, S. 422–427
- Lühr, Volker/Schuller, Alexander: Legitimation und Sinn. Westermann, Braunschweig 1977

- Peters, Monika: Es geht um Qualität. Methoden- und Reflexionskompetenz als Voraussetzung zur Qualitätssicherung. In: DIE-Materialien für Erwachsenenbildung, Band 3: „Qualität in der Weiterbildung“, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1995, S. 84–88
- Peters, Roswitha: Thesen zur Frage von „Professionalisierung – Entprofessionalisierung“ der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann u.a. 1997, S. 193–206
- Tietgens, Hans: Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Gieseke u.a. 1988, S. 28–75
- Tietgens, Hans: Vorbemerkungen. In: Gieseke u.a. 1988, S. 7–9
- Weinberg, Johannes: Professionalisierung – Entprofessionalisierung. Einleitung zur Arbeitsgruppe V. In: Derichs-Kunstmann u.a. 1997, S. 191–192

AutorInnen

Dr. Brigitte Arens ist Studienleiterin für Pädagogik, Eltern- und Familienbildung an der Volkshochschule Düsseldorf

PD Dr. Hannelore Bastian ist Stadtbereichsleiterin Hamburg-Mitte der Volkshochschule Hamburg

Christian Dröse-Stahr ist Studienleiter für Berufliche Bildung, Informationsverarbeitung und Umweltbildung an der Volkshochschule in Düsseldorf

Dr. Josef Foschepoth ist Leiter der Volkshochschule Münster

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff ist Leiterin der Abteilung Fortbildung und Beratung im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke ist Professorin für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin

Monika Heigermoser ist Leiterin des Stadtbetriebs Weiterbildung (früher: Volkshochschule) in Wuppertal

Wolfgang Klenk ist Pädagogischer Mitarbeiter an der Volkshochschule in Stuttgart und Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung

Eva Krug ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung

Dr. Peter Krug ist Leiter der Abteilung Weiterbildung im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung in Rheinland-Pfalz und Vorsitzender des Hauptausschusses Weiterbildung der Kultusministerkonferenz

Theo W. Länge ist Geschäftsführer des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben und Vorsitzender des Arbeitsausschusses für Politische Bildung

Barbara Menke ist Referentin beim Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben

Dr. Dieter Nittel ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung

Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein ist Professor für Erwachsenenbildung an der Philipps-Universität Marburg

Prof. Dr. Erhard Schlutz ist Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Bremen

Marita Schwabe ist Leiterin der Volkshochschule „Ehm Welk“ in Schwerin

Andreas Seiverth ist Geschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung