Hajo Dröll

Weiterbildungspolitik

Politische Positionen zum vierten Bildungssektor - Ein Überblick

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/droell1999_01.pdf
Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Abstract

Hajo Dröll (1999): Weiterbildungspolitik

Ungeachtet ihrer großen Bedeutung für Praxis und Forschung der Erwachsenenbildung - Bund, Länder und zunehmend auch die Europäische Union bestimmen maßgeblich den Kurs - ist Weiterbildungspolitik kaum ein Thema in der erwachsenenpädagogischen Literatur. Diesem Defizit will das Buch entgegentreten, das ausgehend von einer Momentaufnahme aktueller Positionen zur Weiterbildungspolitik eine historische Analyse der Entwicklungen von der Nachkriegszeit bis heute anbietet.

Die weiterbildungspolitische Debatte war immer geprägt von kontroversen Standpunkten und unterschiedlichen Diskutanten, die gesellschaftspolitische, ökonomische und soziale Zielsetzungen mit dem Instrument der Erwachsenenbildung erreicht sehen möchten.

Ein Überblick über Akteure und Einflußebenen bringt Orientierung in ein schwer überschaubares Feld, grundsätzliche und aktuelle Streitpunkte werden kritisch beleuchtet.

Eine Fülle von Quellenangaben und Zitaten aus allen weiterbildungspolitisch relevanten Dokumenten seit der relativen Verfestigung.des Weiterbildungssektors Anfang der siebziger Jahre bis zum Frühjahr 1999 verleiht dem Text nicht nur die gerade bei dieser Thematik unabdingbare Sachlichkeit, sondern auch den Charakter eines Nachschlagewerks über Bildungspolitik.

Die Leser/innen: Erwachsenenpädagogisch Verantwortliche in Politik, Wissenschaft und Praxis sowie Studierende

Inhalt

Vorbemerkungen 7

1. Eine schwer überschaubare Debatte 10
1.1 Staatliche und überstaatliche Verantwortungsebenen 11
1.2 Wissenschaft 16
1.3 Wirtschaft 18
1.4 Gewerkschaften 19
1.5 Parteien 21
1.6 Weiterbildungseinrichtungen 23

2. Wandel und Weiterbildung 27
2.1 Impulse des Wandels 27
2.2 Eine neue Gesellschaft? 35

3. Grundsätzliche Streitpunkte 39
3.1 Die Voraussetzungen: relative Verfestigung der Weiterbildung 39
3.2 Markt versus Staat als Ordnungsprinzip 41
3.2.1 Mittlere Systematisierung 53
3.2.2 Öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung? 55
3.2.3 Gesetzliche Regelung der Weiterbildung? 60
3.2.4 Tarifierung von Weiterbildung? 63
3.3 Personale oder funktionale Weiterbildung? 68
3.3.1 Versöhnung von Qualifizierung und Bildung durch Schlüsselqualifikationen? 73

4. Aktuelle Streitpunkte 77
4.1 Bewertung von Weiterbildung 77
4.1.1 Qualität 77
4.1.2 Zertifizierung 83
4.1.3 Akkreditierung 87
4.2 Nervus rerum 90

4.2.1 Finanzierung 91
4.2.2 Institutionen 98
4.3 Selbststeuerung 102
4.3.1 Selbstgesteuertes Lernen 102
4.3.2 Medien 108
4.4 Rahmenbedingungen 111
4.4.1 Innovation 111
4.4.2 Forschung 114
4.4.3 Supportstrukturen 116

5. Literatur 119

Vorbemerkungen

„Bildung ist auf dem Wege, wieder zum Megathema zu werden“ – so beginnt Hajo Dröll seinen hier vorliegenden Text zur Weiterbildungspolitik. Und er fährt fort: „Es gibt eine Diskrepanz zwischen der öffentlichen Betonung der wachsenden Wichtigkeit von Weiterbildung einerseits und der öffentlichen Wahrnehmung des notwendigen Streits über die politische Ausgestaltung ihrer Rahmenbedingungen andererseits“. In der Tat: Weiterbildungspolitik und das, was in bezug auf Weiterbildung politisch diskutiert wird, zeichnet sich durch eine eigentümliche Ambivalenz aus.

Es gibt keinen Zweifel daran, daß der rapide gesellschaftliche Wandel unmittelbare Auswirkungen auf das Bildungssystem hat. Die Zustandsbeschreibungen, die im folgenden benannt werden, verweisen jeweils auf unstrittige Ursachen und Triebkräfte gesellschaftlicher Entwicklung: Globalisierung, Konkurrenz, Individualisierung, Ausgrenzung, Armut und Reichtum – alle diese Phänomene, teilweise auch Ursachen, bedeuten etwas für Bildung und für Weiterbildung. Weiterbildung, so wird vielfach gesagt, spielt dabei innerhalb der Bildung insgesamt eine besondere Rolle. Der immer schnellere Umschlag des Wissens, die immer schnelleren Wechsel von Berufstätigkeiten und Lebenssituationen erfordern immer flexiblere und umfassendere Formen des Lernens und des Lehrens. Längst ist das mit Abschluß der Jugendphase erworbene berufliche und allgemeine Wissen nicht mehr hinreichend für eine kontinuierliche Berufsbiographie und eine dauerhaft gesicherte soziale Situation. Längst sind Lernprozesse Erwachsener zur Selbstverständlichkeit geworden. In Deutschland und Großbritannien etwa nimmt mittlerweile bereits die Hälfte der erwachsenen Menschen alljährlich an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Im Zusammenhang mit Standortvorteilen und Wettbewerbsfähigkeit erhöht sich der Druck, weiterzulernen, Kompetenzen und Qualifikationen anzupassen und zu entwickeln. Daß damit auch die Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation und individueller Entfaltung erhöht werden, steigert nicht nur die Legitimation politischer Vorgaben, sondern auch deren politische wie praktische Akzeptanz. Der Begriff lebenslanges Lernen ist wieder zum Topos geworden, der Anforderungen an Menschen ebenso legitimiert wie kritische Blicke auf Bildungsinstitutionen und deren (mangelhafte) Vernetzung.

Angesichts der weiterbildungspolitischen Debatte wird vielfach unterschätzt, welche historische Bedeutung die neuen Paradigmen der Weiterbildung haben. Der Fokus auf das „Lernen“, auf das „lebenslange“ Lernen richtet sich nicht nur auf die Individuen und betont deren Entscheidungs- und Interessenkompetenz, sondern rückt auch bisherige Errungenschaften entwickelter Bildungssysteme in den Hintergrund. So etwa die Vorteile einer institutionalisierten Struktur im Bildungswesen oder die diesbezüglichen Notwendigkeiten einer professionellen Lehre und einer entwickelten Theorie und Didaktik. Man muß sehr genau aufmerken, um im Zuge der Diskussion, die sich in ihrer Hektik der Schnelligkeit der gesellschaftlichen Veränderungen anpaßt, die Brüche in Diskurs und Profession festzustellen.

Der wünschenswerte Fokus auf das Lernen ist auch mit einer großen Gefahr verbunden. Früher fielen Lernen und Sozialisation im Jugendalter biographisch zusammen. Dabei das „Lernen“ von der allgemeinen Sozialisation zu unterscheiden, selbständig zu definieren und als gesellschaftliche und individuelle Aufgabe zu begreifen hat überhaupt erst eine auf hohem Niveau gebildete Gesellschaft ermöglicht. In der heutigen Diskussion besteht die Gefahr, in der Entgrenzung des Lernbegriffes den Unterschied zur Sozialisation zu verwischen oder gar aufzuheben. Die Diskussion um das selbstgesteuerte Lernen deklariert alles, was mit Aneignung und Sozialisation zusammenhängt, als Lernen. Ein solcherart entgrenzter Lernbegriff ermöglicht kaum noch, in Politik und Didaktik Bildungsprozesse gezielt zu fördern und zu vertreten.

Worüber wird geredet, wenn weiterbildungspolitisch diskutiert wird? Es geht um Lernen, um gesellschaftliche und individuelle Interessen und Bedürfnisse, um Gelder, um Institutionen und um Konkurrenzen. Manchmal wird auch über Ziele gesprochen. Es fällt auf, daß die weiterbildungspolitische Diskussion, wie sie gegenwärtig geführt wird, nur wenig Utopien und Visionen dazu formuliert, wie Menschen zukünftig in ihrer Gesellschaft leben und arbeiten wollen. Vielleicht ist die Zeit der Utopien und Visionen beendet; es gibt schließlich keine ernsthaft diskutierten konkurrierenden gesellschaftlichen Strukturprinzipien mehr außer dem der Marktwirtschaft. Möglicherweise fallen solche Visionen aber auch der Hektik des Alltags zum Opfer, in der kaum Muße für eine notwendige Reflexion und ein Innehalten bleibt, um den Stand der Diskussion zu überschauen und nachdenklich zu bearbeiten.

Das vorliegende Buch liefert einen Überblick über „Politische Positionen zum vierten Bildungssektor“. Es benennt die wesentlichen Aspekte in der Weiterbildungsdiskussion, seien sie inhaltlicher, rechtlicher, ökonomischer oder sozialpolitischer Art, und es benennt die Akteure, die an dieser Diskussion beteiligt sind. Ihm liegt ein Text zugrunde, den die Teilnehmenden am Forum „Weiterbildungspolitik“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung im Dezember 1998 erhalten hatten. Dort ging es – ebenso wie in der „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ vom Januar 1999 – um Positionen zur Weiterbildung, um einen Austausch über politische Aspekte der Weiterbildung. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist kein „Akteur“ in der politischen Diskussion – entsprechend wird es auch in dem hier vorliegenden Buch weder unter Weiterbildungsverbänden noch unter staatlicher Weiterbildungspolitik noch unter Wissenschaft der Weiterbildung als Akteur genannt. Das DIE ist aber ein Institut, das für die Akteure ein Forum bereitstellt, einen Austausch ermöglicht und damit eine eigenständige Qualität der Diskussion vermitteln kann. In seiner Rolle als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis, zwischen Bildungsadministration und Bildungsverbänden, zwischen den Verbänden der Weiterbildung und zwischen den unterschiedlichen, mit Weiterbildung befaßten wissenschaftlichen Disziplinen will das DIE dazu beitragen, einen rationalen Diskurs zu führen und gemeinsame Interessen und Ziele zu formulieren. Weiterbildungspolitik, dies wird aus dem hier vorliegenden Überblick deutlich, ist ein wichtiger Teil der gesellschaftlichen Gestaltungsdebatte, den es zu bündeln und perspektivisch weiterzuentwickeln gilt.

Überblicke, dies gilt generell, ermöglichen Einblicke. Diese soll auch das vorliegende Buch vermitteln.

Ekkehard Nuissl
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

1. Eine schwer überschaubare Debatte

Bildung ist auf dem Wege, wieder zum Megathema zu werden. Dies gilt insbesondere auch für die Weiterbildung, deren Beitrag zur „Zukunftsfähigkeit“ der Gesellschaft allerorten beschworen wird. Anders aber als etwa bei der Schul*politik*, deren Themen oft landespolitische Klassiker sind und sich vielfältig publizistisch niederschlagen, findet Weiterbildungs*politik* kein gesteigertes öffentliches Interesse. Es gibt eine Diskrepanz zwischen der öffentlichen Betonung der Wichtigkeit von Weiterbildung einerseits und der öffentlichen Wahrnehmung des notwendigen Streits über die politische Ausgestaltung ihrer Rahmenbedingungen andererseits. Der schulpolitische Sprecher einer oppositionellen Landtagsfraktion kann sich bei seiner Anklage der Mängel des Schulsystems der öffentlichen Aufmerksamkeit sicher sein, eine weiterbildungspolitische Sprecherin, so es sie überhaupt gibt, wird oftmals Schwierigkeiten haben, überhaupt eine Pressemeldung zu lancieren.

Dabei herrscht kein Mangel an kontroversen Standpunkten und unterschiedlichen Diskutanten. Die Teilnehmer am weiterbildungspolitischen Diskurs werden in diesem Kapitel zunächst eher formal als inhaltlich dargestellt. Sie kommen im wesentlichen aus sechs gesellschaftlichen Bereichen:

– Unterschiedliche staatliche (und zwischenstaatliche) Ebenen bis hinunter in die Gemeinden sind verantwortlich für Gestaltung (bzw. Nicht-Gestaltung) des vierten Bildungssektors.
– Unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen haben den quartären Bereich seit seiner Herausbildung kritisch begleitet, Stärken und Schwächen vermeldet und Forderungen zu seiner Ausgestaltung formuliert.
– Die Arbeitgeberseite vertritt vor allem im Bereich der beruflichen Weiterbildung ihre sozialen Interessen mit großem Nachdruck.
– Die gewerkschaftliche Seite nimmt sich seit einiger Zeit verstärkt der Weiterbildung an. Die GEW hat innerorganisatorische Reformen eingeleitet, um den Herausforderungen, die das Wachstum der Weiterbildung mit sich bringt, besser begegnen zu können.
– Die bestimmenden politischen Parteien entwickeln in unterschiedlichem Ausmaß Programmatiken zur Weiterbildung.

– Schließlich agieren die Weiterbildungseinrichtungen selbst – in völlig unterschiedlicher Intensität und mit völlig unterschiedlichen Ansprüchen – politisch.

Der Diskurs wird nur selten, auf Fachkongressen etwa oder in parlamentarischen Anhörungen, *partiell* gebündelt. Die so oft beklagte, seltener gepriesene Uneinheitlichkeit, Unüberschaubarkeit des Weiterbildungssektors findet ihre Entsprechung in der politischen Debatte: Sie ist nur schwer zu überschauen.

Sinn dieser Veröffentlichung ist nicht, im politischen Meinungsstreit Partei zu ergreifen auch wenn mir das beim Schreiben oftmals sehr schwer gefallen ist. Das Buch soll vielmehr einen Überblick über die politischen Positionen geben und Entwicklungslinien darstellen. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung stammt von Ende des Jahres 1998.

Nicht nur um der Gefahr zu entgehen, politische Auffassungen bewertend wiederzugeben, arbeitet dieses Buch mit einer Fülle von Zitaten. Die Diskutanten selbst können wohl am besten ihre Absichten und Einschätzungen formulieren.

Die vielen Quellenverweise verstehen sich als Angebot, tiefer in den Gegenstand einzusteigen.

1.1 Staatliche und überstaatliche Verantwortungsebenen

Ohne die Möglichkeit konkreter Einwirkungsmöglichkeiten, aber mit dem Anspruch, „Normengeberin für ihre Mitgliedsstaaten“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996a, S. 33) zu sein, befaßt sich die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (zu wichtigen Veröffentlichungen der UNESCO s. Knoll 1997, S. 29ff) nicht nur umfassend mit Bildungsfragen, besonders streicht sie das Lernen im Erwachsenenalter heraus. Anfang 1993 wurde eine Internationale Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ unter dem Vorsitz von Jacques Delors (zum Bericht der Delors-Kommission s. Dohmen 1997a, S. 10ff und Knoll 1997, S. 32ff) eingesetzt, nach der „das Konzept des lebenslangen Lernens ... der Schlüssel zum 21. Jahrhundert“ sei (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996a, S. 33). Im Juli 1997 fand in Hamburg die Fünfte Internationale UNESCO-Konferenz über Erwachsenenbildung (CONFIN-

TEA) statt, die „die Grundlinien einer Erwachsenenbildungspolitik der Zukunft“ festlegen wollte.

Die Konferenz verabschiedete eine „Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter“ und eine „Agenda für die Zukunft des Lernens im Erwachsenenalters“, denen die Bundesregierung eine „möglichst breite Wirkung“ wünschte (CONFINTEA 1998). In der Deklaration heißt es u. a.: „Der Staat ist weiterhin der wichtigste Garant für die Gewährleistung des Rechts auf Bildung für alle ...“ (ebd., S. 3). Und in der Agenda wird gefordert, „mindestens 6% des Bruttosozialprodukts der Mitgliedsstaaten in Bildung zu investieren“, wovon „ein gerechter Anteil“ in die Erwachsenenbildung fließen soll (ebd., S. 33).

Die 25 Bildungsminister der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) haben 1996 einen umfangreichen Maßnahmekatalog (OECD 1996) für eine weltweite Bildungsreform vorgelegt, wobei das lebenslange Lernen im Mittelpunkt steht (Dohmen 1997a, S. 13ff; Knoll 1997, S. 36ff).

Im Gegensatz zu den Empfehlungen von UNESCO und OECD wirkt die Weiterbildungspolitik der *Europäischen Union* viel direkter auf die Bundesrepublik ein. Verschiedene europäische Bildungsprogramme sind mit erheblichen Geldsummen ausgestattet, und im Maastrichter Vertrag sind Grundsätze, wie Fremdsprachenerwerb, Mobilität, Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen, festgeschrieben (Reuter 1995, S. 211; Schlaffke 1995, S. 214ff).

Allerdings sind die Mitgliedsstaaten in ihrer Bildungs- und Berufsbildungspolitik autonom und können nicht gezwungen werden, ihre Rechtsvorschriften zu harmonisieren (Piehl/Sellin 1995, S. 441).

Die europäischen Impulse der Weiterbildungspolitik orientieren sich nur am Rande an gesellschaftspolitischen Zielsetzungen, vielmehr dominieren ökonomische und sozialpolitische Zielsetzungen (Krug 1995a, S. 31; ähnlich Ausschuß für Fort- und Weiterbildung der KMK 1996, S. 3 und Münk/Lipsmeier 1997, S. 151). Dies macht vor allem das Weißbuch der Europäischen Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung (Weißbuch der Europäischen Kommission 1996) deutlich, das sich in erster Linie dem internationalen Standortwettbewerb und in zweiter Linie der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit verschrieben hat.

Die *Kompetenzen des Bundes* für die Weiterbildung beziehen sich wesentlich auf die berufliche Weiterbildung (zu den Rechtsgrundlagen

s. Richter 1993, Dikau 1995, S. 431ff, Reuter 1996, S. 158ff, Münk/ Lipsmeier 1997, S. 9ff, Kuhlenkamp 1997b, Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage 1997, S. 36f). Die Regierungspolitik findet ihren Niederschlag in verschiedenen Gesetzen, von denen das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und das Sozialgesetzbuch III (Arbeitsförderungsrecht) sicher die wichtigsten sind. Das zuständige *Bundesbildungsministerium* betonte in den neunziger Jahren ständig und vehement die große und wachsende Bedeutung der Weiterbildung, in seinem praktischen Handeln sind große Veränderungsschritte aber bisher ausgeblieben. Anfang der achtziger Jahre richtete das Ministerium die *Konzertierte Aktion Weiterbildung* (KAW) ein, in der über fünfzig Verbände, Experten und Institutionen sich (relativ folgenlos) mit der Reform des Weiterbildungssektors beschäftigen und Empfehlungen verabschieden. In letzter Zeit ist die KAW in eine Krise geraten (Laux 1997; Faulstich 1997a, S. 23f).

Im Geschäftsbereich des Bildungsministeriums ist das *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB) in Berlin angesiedelt, das hilft, die berufliche Weiterbildung zu erforschen, und das u. a. wichtige Empfehlungen liefert, die in das Verwaltungshandeln einfließen und die Weiterbildungsrealität mitgestalten.[1]

Mit dem *Berichtssystem Weiterbildung* hat das Bundesbildungsministerium ein wichtiges Instrument geschaffen, Strukturdaten über den Weiterbildungssektor zu ermitteln, die Weiterbildungspolitik empirisch unterfüttern können. „Ziel dieses Berichtssystems ist es, auf repräsentativer Basis in regelmäßigem Abstand aktuelle Daten über die Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung und Hinweise über Umfang und Richtung der Weiterbildungsnachfrage bereitzustellen“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996b). Da die statistische Erfassung des Weiterbildungsbereichs völlig ungenügend ist, fällt dem Berichtssystem Weiterbildung eine besonders wichtige Rolle zu. Es liefert verläßliche Anhaltspunkte für einen realistischen Überblick über das Weiterbildungsgeschehen.

Ebenfalls vom Bundesbildungsministerium (kofinanziert mit EU-Mitteln) wird im wesentlichen die Arbeitsgemeinschaft „Qualifikations-Entwicklungs-Management neue Länder“ (QUEM) getragen, die sich überwiegend mit der weiterbildungspolitischen Einflußnahme auf die Umgestaltung in den neuen Ländern befaßt.

Bei der Auseinandersetzung des *Deutschen Bundestages* mit Fragen der Weiterbildungspolitik sei für die letzten Jahre auf zwei Ereignisse

verwiesen, die die politischen Unterschiede der im Parlament vertretenen Kräfte ausleuchten. 1990 legte die Enquete-Kommission (zur Arbeit der Kommission s. Bitz 1990) „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ ihren Schlußbericht (Deutscher Bundestag 1990) vor, der (neben anderen Bereichen) für die Weiterbildung ein Mehrheits- und ein Minderheitenvotum enthielt. 1997 antwortete die Kohl-Regierung (Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage 1997) auf eine Große Anfrage der SPD-Fraktion zum lebensbegleitenden Lernen (Große Anfrage der SPD-Fraktion im Deutschen Bundestag 1997), in der 91 Fragekomplexe angesprochen wurden. Die Auseinandersetzung zwischen Regierung und größter Oppositionsfraktion in der Ära Kohl dokumentiert die große Spannbreite der strittigen weiterbildungspolitischen Themen (aus gewerkschaftlicher Sicht zur Antwort der Bundesregierung Nordhaus 1998).

Die ***Bundesländer*** haben hauptsächlich im Bereich der sog. allgemeinen und politischen Weiterbildung die Gesetzgebungskompetenz, welche vorwiegend durch Erwachsenenbildungs-, Volkshochschul- oder Bildungsurlaubsgesetze ausgefüllt wird (Einzelheiten bei Kuhlenkamp 1997a und b, Reuter 1996, Schlaffke 1995, S. 217ff). In den Ländern Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen gibt es – durch Namensgebung explizit so bezeichnete – Weiterbildungsministerien. Verschiedene Bundesländer haben *Studien zur Situation der Weiterbildung* veranlaßt,[2] die in unterschiedlichem Umfang die Weiterbildungstätigkeit in den einzelnen Ländern dokumentieren, Probleme benennen und politische Zielsetzungen formulieren. „Die von den Gutachtern vorgelegten Bestandsaufnahmen belegen die Dominanz der beruflichen Weiterbildung bei gleichzeitiger Marginalisierung der allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildung“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996, S. 10). Einige der politischen Empfehlungen und Aussagen der Gutachten werden in den folgenden Abschnitten behandelt.

Im Zuge der Debatte um das lebenslange Lernen fehlt auch bei den Schulpolitikern und -politikerinnen der Hinweis auf die Notwendigkeiten der Weiterbildung immer seltener. Ein gutes Beispiel hierfür ist die berühmt gewordene Denkschrift der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, die beruflicher Bildung und Weiterbildung ein eigenes Kapitel und dem lebenslangen Lernen einen eigenen Abschnitt widmet (Bildungskommission NRW 1995).

Die *Kultusministerkonferenz* (KMK) hat 1964 und 1971 Empfehlungen zur Erwachsenenbildung verabschiedet. 1964 forderte sie vor allem eine intensivere Förderung der Erwachsenenbildungseinrichtungen und 1971 eine engere Verknüpfung mit Umschulung und Fortbildung. Die „Dritte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung“ vom Dezember 1994 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1994) will die Veränderungen der letzten zwanzig Jahre aufgreifen. „Das rasche Wachstum der Weiterbildung, das sich in der Ausweitung des Angebots öffentlicher, öffentlich geförderter und privater Weiterbildungseinrichtungen zeigt, macht es notwendig, daß sich alle an der Weiterbildung Beteiligten über Grundzüge dieses vierten Bildungsbereichs verständigen. Die ‚Dritte Empfehlung ...‘ wendet sich vorrangig an den öffentlich verantworteten Bereich der Weiterbildung. Die Empfehlung beschreibt darüber hinaus den Rahmen, in dem die Verständigung erfolgen könnte und in dem die Weiterbildung zum Nutzen der Bürgerinnen und Bürger sowie von Gesellschaft und Wirtschaft weiterentwickelt werden sollte“ (ebd., S. 3). In der KMK gibt es einen eigenen Hauptausschuß Fort- und Weiterbildung, was die Bedeutung unterstreicht, die die Kultusminister der Weiterbildung zumessen (Öffentliche Mitverantwortung für die Weiterbildung 1996, S. 4; s. auch Krug 1998a, S. 6ff).

Schließlich ist auch die *kommunale Ebene* mit Weiterbildungspolitik befaßt. In vielen Kreisen und Gemeinden sind die Volkshochschulen kommunale Einrichtungen, die zwar Landesgesetzen unterliegen, welche aber große gestalterische Freiräume über Leitung, Finanzierung und kommunalpolitische Willenserklärung lassen. Über die Volkshochschultitel hinaus verfügen die Kommunalhaushalte über entsprechend deklarierte Weiterbildungshaushalte, aber auch über Haushalte, die völlig verschiedenen Ressorts unter völlig unterschiedlichen Namen zugeordnet, aber faktisch Weiterbildungshaushalte sind.[3] Die Spannbreite ist enorm und kann nicht annähernd aufgeführt werden. Es gehören etwa bestimmte Maßnahmen der Wirtschaftsförderung, der Bekämpfung von Arbeitslosigkeit, der Kulturpolitik, der Jugendpolitik, der Sozialverwaltung hierher, ohne daß damit alle relevanten Bereiche aufgezählt wären.[4]

Die Bedeutung, die die einzelnen Kommunen ihren weiterbildungspolitischen Möglichkeiten zumessen, ist wohl sehr unterschiedlich ausgeprägt. Offiziell spricht der Deutsche Städtetag davon, daß „die Städ-

te, Gemeinden und Kreise ... die Weiterbildung, allgemeine und berufliche Weiterbildung, schon seit Jahrzehnten als wesentlichen Bestandteil der kommunalen Daseinsvorsorge erkannt (haben). Weiterbildung ist im kommunalen Raum unverzichtbares Element jeder Strukturentwicklung und Wirtschaftsförderung“ (damaliger Präsident Manfred Rommel in Deutscher Industrie- und Handelstag/Zentralverband des Deutschen Handwerks/Deutscher Städtetag 1992, S. 5).

1.2 Wissenschaft

Die Rolle der Wissenschaft bei der Formulierung weiterbildungspolitischer Forderungen hat Tradition. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, der 1960 mit seinem Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960) erstmals forderte, daß die Erwachsenenbildung zu einem unentbehrlichen Teil des öffentlichen Bildungswesens werden sollte (s. u.), war überwiegend mit Wissenschaftlern, dabei vorwiegend Pädagogen, besetzt.[5] Die Rolle als Politikberater haben Wissenschaftler/innen für den Weiterbildungssektor seitdem so durchgehalten, daß in Zusammenhang mit der Verabschiedung von Weiterbildungsgesetzen Peter Krug sogar von einer „scheinbaren Dominanz“ der Wissenschaft spricht.[6]

Die oben unter Landeszuständigkeiten erwähnten Länderstudien zur Weiterbildung mit ihren politischen Wertungen und Schlußfolgerungen, wie auch die Kritiken daran, sind überwiegend von Pädagogen verfaßt worden. Bei Anhörungen oder Kongressen zur Weiterbildung dominieren Wissenschaftler/innen die Veranstaltungen (als Beispiele: Zukunftschancen eines Industrielandes 1984 und SPD-Landtagsfraktion/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung 1995). Als jüngstes Beispiel der Einbindung von Erwachsenenbildungswissenschaftlern in die politische Auseinandersetzung und die Formulierung von Entwicklungsvorschlägen mag das „Hamburger Manifest zur Weiterbildung“ (1998) gelten, das anläßlich des „Lernfestes“ im Mai 1998 und „der wachsenden Lücke zwischen Sonntagsreden und tatsächlichem Handeln“ verabschiedet worden ist.

Auf einem anderen Blatt steht, wie hoch der tatsächliche Einfluß von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen auf Politik und Praxis in der Weiterbildung tatsächlich ist. Es gibt keine eindimensionalen

Beziehungen dieser „interdependenten Trias“, und „bei Entscheidungen und Sachverhalten (kann) kaum noch festgestellt bzw. nachvollzogen werden, welche Kausalitäten zwischen diesen Ebenen“ bestehen. „Bei der Frage nach den Vermittlungszusammenhängen von Wissenschaft, Praxis und Politik/Verwaltung in der Weiterbildung geht es also nicht mehr um die klassische Frage nach der Bedeutung des Huhns, des Hahns oder des Eies für den Zukunftsprozeß, sondern um die ‚trialektische‘ Einsicht, daß das ‚Eine‘ nicht ohne das ‚Andere‘ fortbestehen kann“ (Krug 1997a, S. 56).

Allerdings gibt es auch wesentlich krassere Einschätzungen der Rolle der Wissenschaft als Politikberatung: „Es könnte allerdings auch sein, daß es implizit eigentlich darum geht, Legitimationsbeschaffung für ‚Auskühlungs‘- und Nichtentscheidungsprozesse zu betreiben und damit Problemdruck auf die einfachste Form zu verschieben“ (Faulstich 1997a, S. 21).

In zahllosen Veröffentlichungen haben Wissenschaftler/innen – teils bei Einzelfragen, teils bei Gesamteinschätzungen – sich politisch positioniert. „Seit langem ist wohl zu erkennen, daß Wissenschaft keine neutrale Instanz ist, von der gültige und verbindliche Richtungsentscheidungen zu erwarten wären. Vielmehr ist sie selbst in die Auseinandersetzung ebenso einbezogen, wie ‚man‘ mit durchaus widersprüchlichen Intentionen auf sie Einfluß nimmt“ (Strunk 1988, S. 148).

Die Bedeutung von Wissenschaft für die Weiterbildungspolitik ist wohl auch deshalb so groß, weil das Weiterbildungspersonal – von Ausnahmen abgesehen – noch weit davon entfernt ist, sich politisch zu artikulieren, und weil Wissenschaftler/innen so einen Part mit übernehmen müssen, der im öffentlichen Schulwesen ganz selbstverständlich von den Lehrkräften auf dem Dienstweg oder über die Berufs- oder Standesorganisationen wahrgenommen wird.

Es sind aber nicht nur Pädagogen, die sich wissenschaftlich (und politisch) mit dem Weiterbildungssektor auseinandersetzen. Traditionell ist Weiterbildung auch ein Beobachtungsfeld der Soziologie[7] und – in letzter Zeit mit der zunehmenden Marktorientierung der Weiterbildungseinrichtungen immer häufiger – eins der ökonomischen Disziplinen (als Beispiele: Seipel 1994; Dicke/Glismann/Gröhn 1995).

Die berufliche Weiterbildung haben Unternehmen und ihre Verbände seit jeher als ihre Einflußzone betrachtet. Selbstverständlich formulieren die Spitzenverbände der Wirtschaft aber auch Anforderungen an das gesamte Bildungs- und Weiterbildungssystem, die programmatisch unter dem Namen „Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung“ zusammengefaßt sind (Bundesverband der Deutschen Industrie u.a. 1992; Bundesverband der Deutschen Industrie u.a. 1993).

Dem Schlankheitsgebot der Unternehmen solle sich auch das Bildungswesen anschließen (Deutscher Industrie- und Handelstag 1993a, S. 239). Hans Peter Stihl appelliert an die Politik, „endlich ernst zu machen mit der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. Es muß Schluß sein mit der Förderung einer einseitig sozial ausgerichteten Bildungspolitik ohne Leistungsansprüche. Während Schulen und Hochschulen zum Nulltarif und ohne finanzielles Risiko besucht werden können, verlangen wir von den Beschäftigten, sich in der Freizeit weiterzubilden und finanzielle Opfer zu bringen. Mit dieser einseitigen Politik trägt der Staat zur Schieflage unseres Bildungssystems direkt mit bei“ (ebd., S. 10).

Das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Lipsmeier 1991, S. 54) propagiert „das in der Weiterbildung unabdingbare marktwirtschaftliche Grundprinzip der freien Konkurrenz von betrieblichen und außerbetrieblichen Trägern und Angeboten“ (Siegers 1993, S. 9), ebenso wie der Deutsche Industrie- und Handelstag die weitere Deregulierung der beruflichen Weiterbildung fordert (Deutscher Industrie- und Handelstag 1993b, S. 5) und jede weiterbildungsgesetzliche Regelung ablehnt (Deutscher Industrie- und Handelstag 1992, S. 36). Der DIHT gibt eine jährliche Buchreihe „Berufsbildung, Weiterbildung, Bildungspolitik“ heraus, in der nicht nur bildungspolitische Beiträge veröffentlicht werden, sondern auch Statistiken über die Weiterbildungsarbeit der Industrie- und Handelskammern. Bedeutend sind die Weiterbildungskongresse des DIHT, die 1983, 1987, 1990, 1993 und 1996 stattfanden. An dem 96er Kongreß „Qualifizieren für den internationalen Standort-Wettbewerb“, dem ein „10-Punkte-Programm der Wirtschaft zur beruflichen Weiterbildung“ vorlag, nahmen über 1.000 Fachleute teil (Deutscher Industrie- und Handelstag 1996, S. 51).

Eine wichtige Rolle bei der Formulierung weiterbildungspolitischer Grundsätze und Forderungen spielt das Institut der deutschen Wirt-

schaft. Das Kölner Institut formuliert Grundsatzpositionen, die die Debatte nachhaltig bestimmen (als Beispiele: Institut der deutschen Wirtschaft 1988; Schlaffke/Weiß 1996).

Der Einfluß der Unternehmen und ihrer Verbände auf die berufliche Weiterbildung ist so groß, weil sie den größten Anteil der Kosten tragen und die Weiterbildungsmaßnahmen vielfach in eigener Regie veranstalten (Schlaffke 1995, S. 213f). „Die Schule der Nation ist der Betrieb," lautet ihr Credo (ebd., S. 214). Die Gewerkschaften befürchten sogar, daß die Arbeitgeber nach der „Alleinherrschaft in der beruflichen Weiterbildung" greifen (Heimann/Ehrke 1995, S. 1). Der Koordinierungskreis Berufliche Weiterbildung (KKWB), der 1985 als Clearingstelle zwischen Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften zu Fragen der beruflichen Weiterbildung geschaffen wurde, führte zu keiner wirkungsvollen Abstimmung der Interessen der Sozialparteien (Deutscher Industrie- und Handelstag 1995; Heimann/Ehrke 1995, S. 1; Ehrke/Heimann 1995, S. 242ff; Lübke 1995, S. 41).

Regional und lokal haben die Kammern großen Einfluß, vor allem auf die berufliche Weiterbildung, zum einen, weil sie Prüfungen abnehmen, zum anderen, weil ihre eigene Tätigkeit als Bildungsträger oft bedeutend ist. Hinzu kommt auf regionaler Ebene das Gewicht einzelner Großunternehmen, die vermehrt ihr internes Bildungswesen in neugegründete, sich auf dem Markt bewegende Weiterbildungsgesellschaften auslagern.

1.4 Gewerkschaften

Wie im Arbeitgeberlager auch gibt es auf gewerkschaftlicher Seite mehrere Zentren, die sich mit Weiterbildungspolitik befassen. Der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) positioniert sich abgesehen von grundlegenden Fragen des Bildungssystems vor allem im Bereich der beruflichen Weiterbildung (z. B. Erklärung des DGB-Bundesvorstandes zur Ordnung der beruflichen Fortbildung 1995). Vor kurzem ist ein Appell des DGB zum Handeln, „Bewegt Bildung", veröffentlicht worden, der eine neue Bildungsreform fordert (Gewerkschaften im Dialog 1998). Kurz zuvor erschien eine Plattform zur Weiterbildung, die den Ausbau des vierten Bildungsbereichs unter dem Leitmotiv der Chancengleichheit fordert. Die Plattform wurde nicht nur von führenden Gewerkschaftern unterschrieben, neben Wissenschaftler/innen

haben aus der Politik auch Oskar Lafontaine und Rita Süßmuth unterzeichnet (Allianz des Aufbruchs – Plattform Weiterbildung 1998). Bereits länger tritt der DGB für ein Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung ein (10 Argumente für ein Bundesrahmengesetz Weiterbildung 1996; Görner 1996). Der DGB veröffentlicht eine eigene (wissenschaftliche) Zeitschrift zu Bildungsproblemen, deren Schwerpunkt auf der beruflichen Bildung liegt, die „Gewerkschaftliche Bildungspolitik".

Die Industriegewerkschaft Metall (IGM) hebt ebenfalls hauptsächlich auf die berufliche Bildung ab (IG Metall 1992), während die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) sämtliche Bereiche des Weiterbildungssektors in den Blick nimmt, zum einen, weil sie den Anspruch erhebt, die Bildungsgewerkschaft zu sein, zum anderen aber auch, weil sie quer durch alle Weiterbildungsbereiche Mitglieder organisiert (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft o. J.). Die GEW steht so für Bildungspolitik *und* Interessenvertretung der Beschäftigten. 1993 hat sie ein weiterbildungspolitisches Programm verabschiedet und seitdem umfangreiche Materialien zu vielen Problemen der Weiterbildung, von der Untersuchung des Sprachschulmarkts bis zu einem Qualitätshandbuch für Weiterbildungseinrichtungen, erarbeitet.

Neben dem Bundesverband der GEW entwickeln einige GEW-Landesverbände, die aufgrund des Kulturföderalismus weitestgehend autonom agieren, beachtenswerte Initiativen zur Weiterbildungspolitik (z. B. GEW Hessen und Bayern, s. Walentowitz 1996 und GEW Bayern 1997). Dagegen blieb das Engagement der Gewerkschaft Öffentliche Dienste, Transport und Verkehr (ÖTV) (GEW/ÖTV 1994) zu Fragen der Weiterbildung episodenhaft.

Die Deutsche Angestellten-Gewerkschaft (DAG) hat im September 1994 Zielvorstellungen zur Bildungspolitik mit einem breiten Weiterbildungsteil veröffentlicht, die ihr vorheriges Konzept von 1975 aktualisieren (Deutsche Angestellten-Gewerkschaft Bundesvorstand 1994). Die ein dreiviertel Jahr später erschienenen „Thesen der DAG zur Weiterbildung" vom Juli 1995 verstehen sich auch als „eine Hilfestellung zur Beschreibung der Position der DAG-Bildungseinrichtungen" (Deutsche Angestellten-Gewerkschaft Bundesvorstand 1995).

1.5 Parteien

Die nach außen getragene weiterbildungspolitische Arbeit der Parteien[8] ist sehr unterschiedlich entwickelt. CDU und F.D.P. zehren von langer Regierungsbeteiligung. Ihre Vorstellungen sind durch Regierungshandeln zum großen Teil umgesetzt, entsprechend schwächer ausgeprägt scheint die Notwendigkeit, Programmatiken zu entwickeln.

So verweist die Pressestelle der CDU im Herbst 1998 auf Reden des Bundesbildungsministers Rüttgers, und die „Grundsätze der CDU im Bereich der Weiterbildung“ umfassen gerade eine Schreibmaschinenseite, etwa so viel wie das Landtagswahlprogramm Hessen 1999 (CDU Hessen 1999) (bei 20 Seiten zur Bildung insgesamt). Aus dem Jahre 1990 stammen „Leitsätze zur Weiterbildung“, die der Bundesfachausschuß Kulturpolitik verabschiedet hat (CDU-Dokumentation 1990). Jüngere Äußerungen von CDU-Politikern unterscheiden sich nicht von diesen Vorgaben (Positionen zur Weiterbildung 1999: Werner Lensing (CDU), S. 22f).

Nicht besser sieht es bei der F.D.P. aus. Auf Anfrage ist kein Material zur Weiterbildung vorhanden. Im 112seitigen „Wahlprogramm der Liberalen zur Bundestagswahl 1998“ sind immerhin zwölf Seiten „für eine Bildungsoffensive“ reserviert, der Weiterbildung ist darin aber nur etwas mehr als eine halbe Seite gewidmet. Der bildungspolitische Sprecher der Bundestagsfraktion wendet sich ausdrücklich gegen „die irreführende Einordnung der Weiterbildung als sogenannte ‚vierte Säule des Bildungssystems‘“ (Positionen zur Weiterbildung 1999: Karlheinz Guttmacher (F.D.P.), S. 24).

Naturgemäß sieht dies bei den Oppositionsparteien der 16jährigen Kohl-Ära anders aus. Über das Internet teilen Bündnis 90/Die Grünen im Bundestagswahlkampf 1998 mit, daß sie ein Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung fordern und daß lebenslanges Lernen unverzichtbar sei. Auf 23 Seiten hat die Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung von Bündnis 90/Grüne ihre Vorstellungen von der „Reform der beruflichen Bildung und Weiterbildung“ im Frühjahr 1998 aufgeschrieben (Bündnis 90/Die Grünen 1998). Und Ende 1997 hatte die Fraktion einen Antrag im Bundestag eingebracht, der forderte, die berufliche Weiterbildung in Deutschland auszubauen (Antrag der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen 1997). Schon 1996 hatte sich die Fraktion ein Gutachten (Oertel 1996) vorlegen lassen, in dem Handlungsmöglichkeiten für die Weiterbildung ausgelotet werden.

1991 verabschiedete der Bremer Parteitag der SPD ein Programm „Weiterbildung für eine menschliche Zukunft“, das die „Sozialdemokratischen Grundsätze zur Weiterbildung“ von Mitte der 70er Jahre fortschrieb (Weiterbildung für eine menschliche Zukunft 1991). Auf die Große Anfrage der SPD-Fraktion von 1997 ist bereits oben hingewiesen worden. Als Reaktion auf die Antwort der Bundesregierung stellte die SPD einen Antrag, der als Leitlinie für ihre künftige Politik zur Weiterbildung gelten kann. Nach zwölf Grundsätzen, von integrativer Weiterbildung bis Planung und Koordination in der „lernenden Region“, soll der Ausbau der Weiterbildung organisiert werden (Antrag der SPD-Fraktion 1998), wobei allerdings keine explizite Forderung nach einem Bundesrahmengesetz mehr enthalten ist, was in einem SPD-Antrag im Bundestag vier Jahre zuvor noch der Fall war (Odendahl 1998, S. 7).

In ihrer Koalitionsvereinbarung vom Oktober 1998 legen sich SPD und Grüne auf den „Ausbau und die Verankerung der Weiterbildung als vierte(r) Säule des Bildungssystems“ fest. „Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens macht eine enge Verzahnung zwischen Berufsleben und Weiterbildung erforderlich. Für die Weiterbildung werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, daß die Vielfalt der Träger, die Qualität und Vergleichbarkeit der Abschlüsse sowie die Transparenz der Angebote gesichert wird. Die politische Jugend- und Erwachsenenbildung wollen wir stärken“ (Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und Bündnis 90/Die Grünen 1998, V. 2). Die neue Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, bekräftigt diese Festlegung und spricht beim Ausbau der vierten Säule sogar von einem „zentralen Projekt“ der neuen Regierung und einer „zentralen bildungspolitischen Aufgabe des kommenden Jahrzehnts“ (Positionen zur Weiterbildung 1999: Edelgard Bulmahn (SPD), S. 21f).

Vom Volumen her äußerst dünn, von den Folgerungen her aber äußerst weitreichend sind die Forderungen der PDS zur Weiterbildung. Die Möglichkeiten bezahlter Freistellung sollen verbessert (Programm der Partei des Demokratischen Sozialismus zur Bundestagswahl 1998, S. 14) und das Recht auf Bildung, einschließlich des lebenslangen Lernens, ins Grundgesetz und die Länderverfassungen als Grundrecht mit Individualanspruch aufgenommen werden (ebd., S. 41). Die bildungspolitische Sprecherin der Bundestagsfraktion will zudem die kommerziellen Interessen auf dem Weiterbildungsmarkt

zurückdrängen (Positionen zur Weiterbildung 1999: Maritta Böttcher (PDS), S. 26).

1.6 Weiterbildungseinrichtungen

Vermutlich die meisten Weiterbildungseinrichtungen haben keine besondere politische oder weltanschauliche Ausrichtung. Sie vermitteln als kommerzielle, öffentliche oder gemeinnützige Betriebe Fachwissen an ihre Teilnehmer/innen, Fremdsprachen etwa oder die neuesten Feinheiten von Softwareprogrammen oder Steuergesetzen. Viele setzen die qualifizierenden Bestandteile der Arbeitsmarktpolitik der jeweiligen Bundesregierung um, ohne dadurch zu „politischen" Einrichtungen zu werden.

Auch das Alltagsgeschäft der „partikularen" Träger, die bestimmten politischen oder gesellschaftlichen Interessen verpflichtet sind, macht bezogen auf die Masse ihrer Bildungstätigkeit da wohl keine Ausnahme. Der EDV-Kurs beim Kolping-Bildungswerk unterscheidet sich nicht wesentlich von dem des Bildungszentrums der bayerischen Arbeitgeberverbände oder dem des Berufsfortbildungswerkes des Deutschen Gewerkschaftsbundes.

Allerdings beharren diese Träger auf ihrer „partikularen" Eingebundenheit und richten Teile ihres Bildungsangebots danach aus. So sieht sich zum Beispiel die Evangelische Erwachsenenbildung sowohl als „Teil des öffentlichen Bildungswesens" als auch „als eigenständiger kirchlicher Handlungsbereich, der Glauben, Leben und Handeln umschließt". Erstmals 1983 und dann 1997, nach staatlicher Einheit und gesellschaftlichem Wandel, hat sie ihre Grundsätze aufgeschrieben (Orientierung in zunehmender Orientierungslosigkeit 1997, S. 9). Die Bildungswerke der Wirtschaft wurden zu dem Zweck gegründet, auch in der Weiterbildung den politischen Standpunkt der Arbeitgeber zu vertreten. „Zwar spielen ideologiebezogene Themen nach dem Untergang der kommunistischen Ideologie keine Rolle mehr. Aber nach wie vor gilt es, Verständnis und Akzeptanz zu fördern für unternehmerisches Denken und Handeln in einer freiheitlichen und sozialverpflichteten Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung" (Kemmet 1996, S. 335).

Ein Teil der Weiterbildungseinrichtungen, nicht nur die „partikularen" Träger, versucht, tagespolitischen Einfluß zu nehmen. Man sollte erwarten, daß sie dafür Interessenverbände nutzen. Aber diese Er-

wartung hat keine Entsprechung in der Wirklichkeit. Bislang war die Konkurrenz der Einrichtungen untereinander immer noch stärker als ihre gemeinsamen Interessen gegenüber Politik und Finanziers, so daß jeder Träger allein oder in partiellen Bündnissen mit anderen Politik betreibt. Es existieren zwar Verbände, zum Beispiel der Verband Deutscher Privatschulen (VDP) oder der Profil-Verband, aber keiner kann von sich behaupten, auch nur annähernd einen relevanten Teil von Einrichtungen zu vertreten (Dröll 1999, S. 196ff). Und auch die temporären Bündnisse einzelner Träger sind eher fragil.

Wie kurios die Verhältnisse sind, wird daran deutlich, daß der Arbeitskreis der Gesamtbetriebsräte überregionaler Weiterbildungsträger zusammen mit der GEW seit Jahren versucht, die Gründung eines *Arbeitgeber*verbandes anzuschieben (um einen Tarifpartner zu bekommen) (Kohsiek 1993, S. 228; Bayer 1999, S. 8). Ergebnis ist bislang lediglich, daß die Geschäftsleitungen der drei (sehr) großen Bildungswerke Internationaler Bund (IB), Berufsfortbildungswerk des DGB (bfw) und Bildungswerk der DAG[9] im November 1997 *erstmals eine gemeinsame Erklärung* „Für die Stärkung des Wirtschaftsstandorts Deutschland – Für berufliche Weiterbildung“ verabschiedet und in einer gemeinsamen Pressekonferenz vorgestellt haben (Gemeinsame Erklärung des IB, der DAG und des bfw 1997). Aber selbst so ein begrenztes gemeinsames Vorgehen stellt immer noch die absolute Ausnahme dar.

Im Dezember 1998 wandte sich derselbe Kreis, erweitert um die DEKRA Akademie, das Bildungswerk Niedersächsischer Volkshochschulen und den Deutschen Volkshochschul-Verband, mit einer „Gemeinsamen Erklärung zur aktiven Arbeitsmarktpolitik im Rahmen eines Bündnis für Arbeit“ u. a. an die neue Bundesregierung (Berufsfortbildungswerk u. a. 1998). Aber auch dieser Kreis ist inzwischen in dieser Form wieder zerfallen.

Überregionalen politischen Einfluß können in der Regel nur Träger einer bestimmten Größe ausüben, die unter einem Dachverband leben. Sie haben manchmal publizistische oder lobbyistische Möglichkeiten, mitunter werden sie um fachliche Stellungnahmen von politischen Entscheidungsträgern gebeten. Dies trifft etwa für die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung oder den Deutschen Volkshochschul-Verband und seine Landesverbände zu.

Besondere politische Durchsetzungsfähigkeit kann man allen bislang erwähnten Zusammenschlüssen von Weiterbildungseinrichtungen

nicht attestieren. Sie geben Stellungnahmen bei Hearings oder Kongressen ab, verfassen Erklärungen, die nach ostdeutschen Städten benannt sind, und schreiben Kommentare in ihre Publikationsorgane. Die weite Welt des Weiterbildung wurde dadurch nicht nennenswert verändert, es sei denn, man hatte beschlossen, nachzuvollziehen, was höheren Orts beschlossen wurde.

So sind die Einrichtungen, die sich in Übereinstimmung mit der Deregulierungspolitik in der Weiterbildung wissen, die Bildungsstätten der Kammern (Wetzel 1993) etwa oder der Wirtschaftsverbände (Kemmet 1996), durchaus politisch erfolgreich. Für die Einrichtungen aber, die auf politische Einflußnahme angewiesen sind, um öffentliche Gelder zum Überleben zu bekommen, um abweichende Bildungskonzepte durchzusetzen, um ihre Zielgruppenarbeit fortzusetzen oder um sie zu beginnen, waren die letzten Jahre enttäuschend, auch wenn die Welle in einzelnen Bereichen vorübergehend wieder nach oben schwappt. Alle Bemühungen haben bisher nicht dazu geführt, daß gleiche Interessen von Weiterbildungseinrichtungen nennenswert gebündelt vorgetragen worden wären.

Anmerkungen

[1] Ein Beispiel hierfür ist der „Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Fortbildung und Umschulung“ der Bundesanstalt für Arbeit, der seit 1. Februar 1997 die alten „FuU-Qualitätsstandards“ ersetzt hat.

[2] Baden-Württemberg 1984: Weiterbildung. Herausforderung und Chance 1984; dazu: Zukunftschancen eines Industrielandes 1984

Schleswig-Holstein 1989 und 1995: Bestandsaufnahme der Weiterbildung in Schleswig-Holstein 1989; Faulstich/Teichler/Döring 1996

Hessen 1991: Faulstich/Teichler/Bojanowski/Döring 1991

Rheinland-Pfalz 1992: Ministerium für Wissenschaft und Weiterbildung 1992

Niedersachsen 1995: Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 1995; ergänzend SPD-Landtagsfraktion/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung 1995

Bremen 1995: Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen 1995a und 1995b; IfEB Institut für Erwachsenenbildungsforschung 1995

Hamburg 1995: Amt für Berufs- und Weiterbildung in der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1995

Nordrhein-Westfalen 1997: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997.

3 Eine vergleichbare Problematik besteht für den Bundeshaushalt und die Länderhaushalte. Zu den Länderhaushalten s. Dröll 1992, S. 28ff, Brödel 1997, S. 160ff.

4 Hinweise auf die Streuung von Weiterbildungstiteln in unterschiedlichen Haushalten finden sich bei Dröll 1999, S. 30ff.

5 Eine Übersicht über die Mitglieder findet sich ebd.

6 Krug 1997a, S. 51; tatsächlich handelt es sich um Schein und nicht um Wirklichkeit, ebd.

7 Stellvertretend sei hier auf eine ältere (Schmitz 1978) und eine jüngere Veröffentlichung (Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem 1997) hingewiesen.

8 Eine Kurzübersicht der weiterbildungspolitischen Forderungen der Parteien zur Bundestagswahl 1998 findet sich in Weiterbildung als Zukunftsprogramm 1998.

9 Alle drei Bildungswerke zusammen sind weitaus größer als die über tausend deutschen Volkshochschulen zusammen.

2. Wandel und Weiterbildung

Aufgabe und Bedeutung der Weiterbildung werden seit ihrer relativen institutionellen Verfestigung üblicherweise mit gesellschaftlichen und technischen Umwälzungen und Anforderungen begründet. Einerseits muß sich der vierte Bildungsbereich immer wieder und immer neu legitimieren, andererseits werden ihm „von außen“ Aufgaben zugewiesen, für die er in Dienst genommen werden soll. Dabei läßt sich nicht übersehen, daß es eine starke Tendenz gibt, Weiterbildung zur Magd mächtiger gesellschaftlicher Partialinteressen zu machen (vgl. auch Strunk 1997, S. 18f).

2.1 Impulse des Wandels

Der Bericht der baden-württembergischen Kommission Weiterbildung von 1984 markierte einen Wendepunkt, weil er den Neubeginn einer eingeschlafenen weiterbildungspolitischen Debatte darstellte (Nuissl 1986, S. 13). Der Bericht nennt unter der Überschrift „Das Innovationspotential der Weiterbildung“ die „Perspektiven der nächsten Jahrzehnte“. Die „Analyse der gesellschaftlichen Herausforderungen“ beginnt mit einer politischen Wertung: „Die größte Herausforderung der nächsten Jahrzehnte besteht darin, eine positive Einstellung zur Zukunft zu finden. Die einzelnen Bürger, die gesellschaftlichen Gruppen und die Regierungen müssen wieder einen realistischen Optimismus entwickeln ... Mit einer pessimistischen Grundeinstellung lassen sich die heutigen und die künftigen Probleme weder national noch im Weltmaßstab mit Aussicht auf Erfolg anpacken. Die Wissenschaft wird ihrer Aufgabe nicht gerecht, wenn sie durch Dramatisierung einzelner Erkenntnisse die Zukunftsangst und Krisenstimmung schürt; aber auch nicht, wenn sie die gesellschaftlichen Herausforderungen in einem naiven Fortschrittsglauben verharmlost.“

Als globale gesellschaftliche Herausforderungen gelten der Hunger, die Bevölkerungsexplosion, die Knappheit der natürlichen Ressourcen, die Umweltgefahren und die Gefahren der weltweiten Rüstung (Nuklearkrieg). Als nationale gesellschaftliche Herausforderungen kommen die Überlastung der Institutionen, das Mißtrauen gegenüber Eliten, die Arbeitslosigkeit, der wirtschaftliche Strukturwandel, die Kostenex-

plosion der sozialen Sicherung und die Behinderung privater Initiativen durch staatliche Reglementierung hinzu (Weiterbildung. Herausforderung und Chance 1984, S. 17f).

Einen anderen Zugang zum „Verständnis der Herausforderungen der nächsten Jahrzehnte“ wählt das Gutachten über die Untersuchung sozialstruktureller Veränderungen. Hier wird auf die Bildungsexpansion, die Ausweitung der Transfereinkommen, die ausländische Bevölkerung und neue Ausleseprozesse durch soziale Benachteiligungen hingewiesen. Die Veränderungen der Lebensläufe, unterschiedliche demographische Wellen und die Pluralisierung der Lebensstile werden in ihrer Bedeutung für die Weiterbildung betont (ebd., S. 19f). Insgesamt soll die Weiterbildung nach den Anforderungen der Arbeitswelt ausgelegt werden.

Wie wenig sich in der „Analyse der gesellschaftlichen Herausforderungen“ politische Grundüberzeugungen und weitgehend unbestrittene Entwicklungslinien voneinander trennen lassen, wird sehr deutlich daran, daß die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ sechs Jahre später einen Abschlußbericht vorlegte, der unter „Grundherausforderungen und Orientierungen für die zukünftige Bildungspolitik“ eine Mehrheits- und eine Minderheitsauffassung enthielt, die sich streng an Parteigrenzen orientierte. Während die Minderheitenauffassung zunächst vom individuellen Nutzen der Bildung (Bildung ist Menschenrecht) ausgeht und ökologische, demokratische, soziale und wirtschaftliche Zielvorstellungen miteinander versöhnen will (Deutscher Bundestag 1990, S. 26ff), hebt die Mehrheitsauffassung auf „Problemlagen der ersten Jahrzehnte des 21. Jahrhunderts“ ab. Vorangestellt ist dem ein Abschnitt über den Wertewandel, der eine „labile Mischlage von Werten der Selbstkontrolle und der Selbstentfaltung“ diagnostiziert und eine „Stabilisierung der Wertlage“ als Zukunftsaufgabe formuliert. „Dazu gehören auch die Werte, die das Zusammenleben der Menschen von ihrer Menschenwürde her ordnen. Ihnen wird nicht Rechnung getragen mit einer gesellschaftlichen Verfaßtheit des Menschen, die auf Egalisierung, Integration und Kollektivierung ausgerichtet ist, sondern mit einer solchen, die Raum bietet für Individualisierung, Differenzierung und Pluralität“ (ebd., S. 19).

Als Grundherausforderung der Bildungspolitik streicht die Mehrheit der Berichtsverfasser nun die wissenschaftlich-technologische Entwicklung in Gestalt der Informationstechnologien heraus. Struktur-

wandel wird als „Ausdruck der Freiheit“ verstanden. Europäische Integration, deutsche Einheit und das Geschlechterverhältnis sind neue Stichwörter, die 1984 noch keine Rolle gespielt haben (ebd., S. 19ff).

Wiederum fünf Jahre später betont die Rau-Kommission, daß es keinen verbindlichen Begriff vom Wandel gebe. „Die Gegenwart hat kein klares Bild von ihrem Wandel und von der Gesellschaft der Zukunft. Dies machen bereits so unterschiedliche Bezeichnungen wie postmoderne Gesellschaft, Informationsgesellschaft und Risikogesellschaft sowie die unterschiedlichen Zukunftsprognosen und Entwicklungsszenarien deutlich“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 23).

Statt dessen beschreibt die Kommission „Zeitsignaturen“. Niemals sei der gesellschaftliche Wandel dynamischer gewesen als zu Ende des 20. Jahrhunderts. Pluralisierung der Lebensformen und sozialen Beziehungen sei das dominante Merkmal der Gegenwart, wobei neue soziale Ungleichheiten sich herausbildeten und die Zwei-Drittel-Gesellschaft zur Realität werde. Gesellschaftliche Lebensformen, wie Familie, Freizeit, Beruf, partikularisierten sich, Lebensstile verlören an Verbindlichkeit. Alternative individuelle Optionen eröffneten Chancen und Risiken für ein selbstbestimmtes Leben. Gen- und vor allem Kommunikationstechnologien revolutionierten Arbeit und Wirtschaft in nie dagewesenem Umfang. Der Dienstleistungssektor expandiere bei gleichzeitigem Niedergang der traditionellen Industrie. Dezentrale Arbeitsorganisation und ganzheitliche Produktionskonzepte stellten neue Anforderungen an die Beschäftigten. Chancen und Gefahren dieser Prozesse seien noch nicht eindeutig vorherzusagen. Die Kommission betont die ökologische Frage, Wachstum und Wanderungsbewegungen der Erdbevölkerung, die Globalisierung und den Wertewandel. Bei all dem dürfe die zentrale Idee der Mündigkeit nicht aufgegeben werden (ebd., S. 24ff).

Im selben Jahr benennt Günther Dohmen aktuelle Herausforderungen der Weiterbildung (Dohmen 1995, S. 177ff). Er geht von vier globalen Herausforderungen aus, denen sich Weiterbildung stellen müsse. An erster Stelle steht bei ihm die Friedenssicherung. Als Triebkräfte des Unfriedens gelten ihm das Bevölkerungswachstum und die unfriedliche und unvernünftige Natur des Menschen. Die weltweite Arbeitslosigkeit und Armut, sein zweiter Punkt, soll durch einen vertieften humanen Horizont und einen erweiterten globalen Verstehens- und Verantwortungshorizont bekämpft werden. Der beängstigenden Umweltzerstörung soll durch eine Besinnung auf die natürlichen Le-

bensgrundlagen begegnet werden und dem ungebremsten Bevölkerungswachstum durch eine vernünftige Balance zwischen Ehrfurcht vor dem Leben, dem Menschenrecht auf Familienplanung und menschenwürdigen Lebensmöglichkeiten.

Neben den globalen Herausforderungen stellten sich besondere deutsche Probleme, wie die Integration von Ost und West, „die sich weiter öffnende Schere zwischen gefährdeter internationaler Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft und unbekümmerten Lohn-, Freizeit- und Bequemlichkeitsansprüchen vieler Menschen in Deutschland“, die Tendenz zur Zwei-Drittel-Gesellschaft, die Abwehrhaltung gegen Fremde, das erlahmende Interesse an der europäischen Einigung, die Anfälligkeit der Jugend für Extremismus, die innere Sicherheit und die Parteienverdrossenheit.

Ebenfalls 1995 versucht Ekkehard Nuissl, künftige, für Bildungsprozesse wichtige Entwicklungen zu antizipieren. Er nennt zunächst die Änderungen der Sozialstruktur (Individualisierung, Pluralität der Lebensformen, Zwei-Drittel-Gesellschaft), betont dann aber die geänderte Rolle des Staates, die in den Privatisierungen deutlich werde. Privates werde staatlich finanziert, es bestehe eine Tendenz zur öffentlichen Vorsorge ohne öffentliche Verantwortung. Die Totalität des Marktprinzips vermindere den Einfluß des Staates als Subjekt gesellschaftlichen Handelns. Über die Änderungen in der Arbeitswelt kommt Nuissl zu den Änderungen der Identität der Gesellschaft. „Das, was heute als Ausländerhaß thematisiert wird, ist womöglich nur die Vorstufe einer tiefgreifenden Entsolidarisierung bei der Teilung des Wohlstands.“ Schließlich sei der Mangel an gesellschaftlichen Utopien verbunden mit einem Verlust des Zukunftsglaubens. Die Grenzen des Wachstums bestünden nicht nur im materiellen, sondern auch im ethischen und moralischen Bereich, weshalb eine Verständigung über neue gesellschaftliche Utopien nötig sei (Nuissl 1995a, S. 40f).

Drei Jahre später, 1998, faßt Nuissl fünf Megatrends zusammen: einen Prozeß allgemeiner Deregulierung; einen Prozeß der Glokalisierung als Orientierung am Globalen wie am Lokalen; einen Prozeß der Individualisierung; einen Prozeß der Vermarktlichung verschiedener Lebensbereiche; einen Prozeß der Mediatisierung, mit dem technische Medien in quasi alle Lebensbereiche eindringen (Nuissl 1998, S. 56f).

1996 notiert Peter Faulstich teilweise unbemerkt entstandene „gesellschaftliche Trends“, „welche langfristig die Erwachsenenbildung erfassen“ (Faulstich 1996a, S. 12ff). Es gehe um sieben Bereiche. Folge

der *Bevölkerungsentwicklung* seien höhere Ausländeranteile, ein steigender Anteil von Älteren, Frauen und besser Gebildeten. Umweltfragen, Probleme der Technikentwicklung und -anwendung, Organisation und Qualifikation der Arbeit, das Sinken gesellschaftlich notwendiger Arbeitszeit stellten neue Anforderungen an die Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Der Wertewandel, wonach das Streben nach „höheren Werten“ wichtiger als die Befriedigung materieller Bedürfnisse werde, sei durch den veränderten Bezug zur Arbeitstätigkeit ausgelöst. Schließlich änderten sich die Partizipationschancen des einzelnen, da die traditionellen Institutionen ihre Entscheidungskompetenzen verlören, was Wirkungen auf die hergebrachten Formen politischer Bildung habe.

Das Weißbuch der Europäischen Kommission „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ verzichtet nicht darauf, seinen praktischen politischen Antworten, nämlich Allgemeinbildung stärken und Eignung zur Beschäftigung herstellen, eine Beschreibung der drei großen Umwälzungen, die die europäische Gesellschaft derzeit durchlaufe, voranzustellen (Weißbuch der Europäischen Kommission 1996, S. 6). Die erste Umwälzung sei die Herausbildung der Informationsgesellschaft. Im Unternehmen werde die Rolle des „Faktors Mensch“ größer, aber gleichzeitig sei er stärker den Veränderungen der Arbeitsorganisation ausgeliefert, da er sich einem komplexen Netzwerk gegenübersehe. „Daher ist es notwendig, daß sich jeder nicht nur an die neuen technischen Hilfsmittel, sondern auch an die Veränderungen der Arbeitsbedingungen anpaßt.“

Die Globalisierung der Wirtschaft, zweite große Herausforderung, führe zu einer Beseitigung der Grenzen zwischen den Arbeitsmärkten der Länder der Welt, was die Kommission nachdrücklich begrüße. Und die dritte Herausforderung, die wissenschaftlich-technische Zivilisation, führe zu einer paradoxen Situation, der die Kommission bereits in der Schulzeit durch die Förderung der wissenschaftlich-technischen Kultur abhelfen will: „Trotz seiner allgemein positiven Auswirkungen läßt der wissenschaftlich-technische Fortschritt ein Gefühl der Bedrohung, ja irrationaler Ängste in der Gesellschaft entstehen.“

Den drei genannten Umwälzungen wird ein Hinweis auf weitere Aspekte des Wandels vorangestellt. „Durch die demographische Entwicklung wurde die Lebenserwartung erhöht und zugleich die Alterspyramide tiefgreifend verändert, wodurch sich auch die Nachfrage nach lebenslanger Bildung erhöhte. Die beträchtlich gestiegene Zahl

der berufstätigen Frauen hat in der Kindererziehung die traditionelle Stellung der Familie gegenüber der Schule verlagert. Die technologischen Neuerungen haben sich auf allen Gebieten vervielfacht und neue Anforderungen an den Wissensstand des einzelnen gestellt. Die Konsumgewohnheiten wie auch der Lebensstil haben sich weiterentwickelt, und ein starkes Umweltbewußtsein hat sich breit gemacht“ (ebd., S. 21).

Karlheinz Geißler und Michael Orthey analysieren die für zukünftige Bildung entscheidenden Modernisierungstendenzen viel kritischer. „‚Nix ist fix‘ das ist die Kurzformel für die gesellschaftliche Modernisierungsdynamik. Die Zeit der großen wärmenden Gewißheiten ist vorbei.“ Die ambivalente Individualisierungstendenz, das Bemühen um Reflexivität, Globalisierung und Internationalisierung sowie die technologische Dauerrevolution mit dem zunehmenden Einsatz abstrakter Maschinen mit weltumfassenden Vernetzungsmöglichkeiten seien die vier Modernisierungsmerkmale. „Seine aktuelle Attraktivität gewinnt das breit verwendbare Veränderungsmodell ‚Lernen‘ dadurch, daß es sowohl individuell als auch gesellschaftlich Sinnstiftungen verheißt. Lernen ist ein Konzept, das die Vorstellung vermittelt, anstehende Probleme besser lösen zu können. Das macht Lernen für Individuen (und auch für den Staat) unter Steuerungs- und Ordnungsaspekten so attraktiv. Diese Zuschreibungen und Hoffnungen führen zu einer allseits beobachtbaren Pädagogisierung gesellschaftlicher Problemlagen. Weil keiner weiß, wie es eigentlich weitergehen soll, muß immerzu gelernt werden. Lernen wird damit zum favorisierten Erklärungsprinzip für Veränderungen unter unsicheren Bedingungen“ (Geißler/Orthey 1998, S. 3).

Oskar Negt hebt die Krisenhaftigkeit der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung hervor. „Es ist offensichtlich, daß die herkömmliche Arbeits- und Erwerbsgesellschaft an ihrem historischen Ende angekommen ist, Erziehungs- und Sozialisationsorte wie Familie, Öffentlichkeit und Schule sind zunehmend instabil. Diese gesamtgesellschaftliche Krisensituation stellt ganz neue Anforderungen an Lernprozesse der Erwachsenen ... Keiner der genannten Krisenherde ist aus dem anderen herzuleiten; sie haben ihren jeweils eigentümlichen Begründungszusammenhang ... Was sich in der Welt objektiv verändert hat, zu begreifen, wahrzunehmen, was davon den eigenen Lebenszusammenhang berührt, ist mittlerweile kein Luxus mehr, auf den man notfalls auch verzichten könnte. Es ist eine existentielle Notwendigkeit

für eine demokratische Gesellschaftsordnung.“ Politische Bildung sei nötiger denn je, um nicht die Suche nach Ersatzschuldigen zu beschleunigen. „Wo die Aufspaltung der Gesellschaft in Gewinner und Verlierer zum vorherrschenden Strukturierungsprinzip wird, findet fortwährend auch die Umdefinition des Lebens statt. Die fatale Idee vom unwerten Leben wird plötzlich gesellschaftsfähig; Behinderte, Obdachlose, Verarmte, sie sind bevorzugte Objekte solcher Ausgrenzungs- und Vernichtungsphantasien.“ Weil die Gesellschaft sich in einer epochalen Umbruchsphase befinde, sei es höchste Zeit, einen neuen Lernzyklus zu eröffnen (Negt 1997; vgl. auch Negt 1994).

So unterschiedlich die genannten Schriften und Autoren und ihre politischen Implikationen auch sein mögen, schälen sich doch Gemeinsamkeiten, nicht in der Wertung, aber in der Bedeutung der für die Weiterbildung bestimmenden gesellschaftlichen Entwicklungen heraus. Das schleswig-holsteinische Weiterbildungsgutachten von 1996 nennt Wirtschaftsentwicklung und Arbeitswelt, die Bevölkerungsentwicklung und den stetigen Wertewandel (Faulstich/Teichler/Döring 1996, S. 35ff). Bunk verallgemeinert zu technologischem, ökonomischen und sozialem Wandel (Bunk 1997, S. 92ff). Und Peter Krug, Vorsitzender des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz, faßt als gegenwärtige Zukunftsherausforderungen vier „Megatrends“ für die Weiterbildung zusammen: 1. Die Krise des Arbeitsmarkts, 2. Die Entwicklung zur Informationsgesellschaft, 3. Sozialstrukturelle Wandlungsprozesse und 4. Wertewandel (Krug 1997b, S. 166ff).

Einen weiteren wichtigen Impuls erhält die Weiterbildung seit den achtziger Jahren durch die neuen Arbeitskonzepte. Mit der Krise der Massenfertigung stellte sich den deutschen Unternehmen die Aufgabe, neue Produktionsmodelle zu implantieren, die Flexibilisierung über arbeitsorganisatorische Modelle, wie Gruppenarbeit, und kooperationsförderliche Angebote, wie Qualitätszirkel oder Beteiligungsgruppen, erreichen. Für die lernförderlichen Arbeitsstrukturen der „lernenden Unternehmen“ wurde der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ zentral (vgl. Markert 1998, S. 11ff).

Im internationalen Standortwettkampf sollen die Unternehmen sich verschlanken: „Ein ‚schlankes‘ Management, das sich verkleinert und enthierarchisiert hat, sorgt dafür, daß gut qualifizierte Mitarbeiter in Eigenverantwortung planen, organisieren, produzieren und die Qualitätskontrolle übernehmen. Enges Spezialwissen nutzt sich schneller ab.

Gebraucht werden Breitenqualifikation, Übersichtswissen, Vernetzungsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit angesichts komplexer Situationen. Den Vereinzelungen, Trennungen, Spezialisierungen unserer Zeit entgegenzuwirken, ist eine große und schwierige Aufgabe der Weiterbildung. Als eine Möglichkeit, umfassender und komplexer denken und handeln zu können, wird das Vorhandensein von Schlüsselqualifikationen angesehen“ (Schlaffke 1995, S. 212).

Die Anforderungen, auf die Weiterbildung zu reagieren habe, werden hier nach den Notwendigkeiten der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft, den veränderten Konkurrenzbedingungen, formuliert. Die Ausrichtung der beruflichen Weiterbildung an den Wirtschaftserfordernissen und ihr instrumentelles Verständnis sind für den gesamten Weiterbildungsbereich erheblich, denn zumindest nach den Kosten entfällt die Masse des Weiterbildungsvolumens auf die berufliche Weiterbildung. „Weiterbildung ist für die Unternehmen kein Selbstzweck, sondern ein personalwirtschaftliches Instrument zur Erreichung unternehmerischer Ziele. Weiterbildung ist dann erfolgreich, wenn der Transfer vom Lern- in das Arbeitsfeld gelingt und das Gelernte dazu beiträgt, daß die Mitarbeiter die betrieblichen Aufgaben schneller, besser oder zu geringeren Kosten erledigen können“ (Weiß 1995, S. 263).

Personalentwicklung wird zum Bildungsproblem, wobei die Begriffsmoden sich mitunter überschlagen. Dem ‚Lean Management‘ folgten das ‚Business Reengineering‘ und das ‚fraktale Unternehmen‘. „Die Gefahr liegt auf der Hand, daß das Gerede vom ganzheitlichen Charakter der Personalentwicklung an der Oberfläche verbleibt. Die These ist naheliegend, daß die Formel ‚Der Mensch ist Mittelpunkt‘ übersetzt werden muß als ‚Der Mensch ist Mittel. Punkt‘. Auf alle Fälle ist die Frage berechtigt, ob die gegenwärtigen Personalentwicklungsstrategien mit ihrer Betonung des produzierenden Menschen als Koordinator, Entwickler, Gestalter, Beherrscher immer komplexerer Prozesse mehr sind als Ausdruck verbal geschönter Rationalisierungskonzepte“ (Faulstich 1995a, S. 1).

Auch gegen die Voraussetzung, Weiterbildungsnotwendigkeiten nach der Standortlogik zu formulieren, erhebt sich Widerspruch. „Dabei geht es aber um die Durchsetzung eines Entwicklungspfades, der explizit von wohlfahrtsstaatlichen Prinzipien Abschied nimmt. Letztlich geht es darum, Akkumulationsbedingungen herzustellen, welche als Investitionsanreize im jeweiligen Inland und in den einzelnen Re-

gionen wirken. Standortpolitik ist dann der Versuch, über Senkung von Löhnen, Steuern und Sozialleistungen und damit der Kosten und letztlich der Preise Anteile auf dem Weltmarkt zu erobern – Qualifikation ist aus dieser Sicht Kostenfaktor, der reduziert werden muß. Das Ausland wird allerdings das gleiche tun mit der Folge einer Abwärtsspirale für alle“ (Faulstich 1996b, S. 306).

2.2 Eine neue Gesellschaft?

Es dürfte deutlich geworden sein, daß vom Wandel, den Weiterbildung zu begleiten habe, kein einheitlicher Begriff, aber viele Interpretationen bestehen, wenngleich auch eine gewisse Übereinkunft zu herrschen scheint, welche Entwicklungslinien bedeutend sind. Es ist zu beobachten (und oben mitunter schon zitiert), daß diese Entwicklungen zu Gegenwarts- und Zukunftsszenarien verdichtet werden, denen Namen angeheftet werden, wie etwa der Name Dienstleistungsgesellschaft. Nachdem die Konjunktur des Begriffs Risikogesellschaft in der Weiterbildung abgeebbt ist, ist nun u. a. die Rede von der Informationsgesellschaft, der Lerngesellschaft und der Wissensgesellschaft. Dabei werden diese Begriffe im politischen Tagesgeschäft oft unscharf – und teilweise überlappend – gebraucht.

Nach Ansicht der Europäischen Kommission befindet sich die europäische Gesellschaft in einer Übergangsphase zu einer neuen Gesellschaftsform: der *Informationsgesellschaft.* Die mikroelektronische Revolution verändere das Wesen der Arbeit und die Arbeitsorganisation, was zu einer tiefgreifenden Veränderung der Gesellschaft führe. Statt Massenproduktion greife differenziertere Produktion um sich, was gesteigerte Flexibilität und Dezentralisierung in den Unternehmen nach sich ziehe. „Der langfristige Trend zu einer dauerhaften Erwerbstätigkeit, d. h. zur unbefristeten Vollzeitbeschäftigung, scheint sich umzukehren.“ Routinearbeiten fielen der Automatisierung anheim, die Arbeitsinhalte erforderten Initiative und Teamarbeit. Der einzelne Arbeitnehmer werde eigenständiger, zugleich überblicke er immer weniger die Vernetzung seiner Tätigkeit. Die Informationstechnologien bewirkten eine Annäherung von Lern- und Produktionsmethoden. Die wirtschaftlichen und sozialen Wirkungen seien eine Zunahme der selbständigen Erwerbsarbeit und der Dienstleistungstätigkeiten, neue Arbeitsorganisation, dezentrale Verwaltung und flexible Arbeitszeit (Weiß-

buch der Europäischen Kommission 1996, S. 22f). Die Informationsgesellschaft erscheint so als eine gesellschaftliche Entsprechung der Änderung der Arbeitsorganisation in den Unternehmen bei der Abkehr vom Taylorismus.

Nach Definition der UNESCO hat die lernende Gesellschaft vier Prinzipien: lernen, Wissen zu erwerben; lernen zu handeln; lernen zusammenzuleben; lernen für das Leben (CONFINTEA, S.13). Es gibt eine Ansicht, wonach die Lerngesellschaft in Deutschland bereits verwirklicht sei, denn jeder fünfte Einwohner sei mit Lehren und Lernen beschäftigt (Solzbacher 1994, S. 333).

Von der *Lerngesellschaft* bestünden drei unterschiedliche Vorstellungen. Jede und jeder solle die Möglichkeit haben, die bestehenden und auszubauenden Bildungseinrichtungen mit gleichen Zugangschancen zu nutzen. Dem stehe die Vorstellung eines freien Bildungsmarkts gegenüber, auf dem unterschiedliche Lernarrangements zur Verbesserung der Qualifikation der Teilnehmer/innen und der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft angeboten werden. Schließlich gebe es die „postmoderne“ Idee der offenen Lern-Netzwerke, die jede und jeder nach seinen Bedürfnissen selbstgesteuert nutzen könne (Dohmen 1996, S. 61).

Dohmen propagiert anhand der japanischen Erfahrungen, wo das nonformale Lernen in alltäglichen Lebenszusammenhängen gefördert wird, den Gedanken der offenen Netzwerke. Alle gesellschaftlichen Einrichtungen und alle Lebensfelder werden zu Lernorten, wobei die bestehenden Bildungseinrichtungen sich für die Unterstützung des nicht-formalen Lernens öffnen sollen (ebd., S. 63ff). Ohne Bezug zur Lerngesellschaft sind in Deutschland vergleichbare Entwicklungen unter dem Stichwort „Entgrenzung des Pädagogischen“ beschrieben worden (Lüders/Kade/Hornstein 1995, S. 210; Kade 1997; Faulstich 1997b).

Dohmen faßt den Begriff der Lerngesellschaft aber noch viel weiter und grundsätzlicher als das Auswandern von Bildungsprozessen aus den traditionellen Institutionen. „Wenn die Menschen den sozialen Zusammenhalt ihres Lebens, den sie offenbar brauchen, nicht mehr durch Kontinuität der Berufsarbeit und der Firmenzugehörigkeit gewinnen können, was kann dann ihrem Leben innere Stabilität und sozialen Rückhalt geben und was kann eine neue Lieflong-Learning-Gesellschaft eventuell dazu beitragen?“ Eine entwickelte Lerngesellschaft könne die persönliche und soziale Identitätsbildung fördern und neue Lern-Arbeitsmöglichkeiten schaffen. „Je mehr aber die Erwerbsarbeit

ihre Funktion, Lebenserfüllung und Lebenssinn zu vermitteln, verliert, je mehr sich Lebenssinn in die Freizeit verlagert und die Arbeit nur Mittel zum Geldverdienen für die Lebenserfüllung in der Freizeit wird, je größer die Zahl der Menschen wird, die gar keine oder keine für sie sinnvolle Erwerbsarbeit mehr finden und je weniger auch eine stabile Familie den nötigen sozialen Rückhalt gibt, desto dringlicher stellt sich die Frage, wie weit das lebenslange Lernen als eigenständige menschliche Grundtätigkeit helfen kann, für die Menschen sowohl sinnerfüllte Lebensperspektiven wie verläßliche wirtschaftliche Lebensgrundlagen zu erschließen“ (Dohmen 1996, S. 70ff).

Der ehemalige Bundesbildungsminister Rüttgers geht davon aus, daß der Trend zur Wissensgesellschaft der Globalisierung eine entscheidende inhaltliche Richtung gebe, denn Wettbewerbs- und Wachstumschancen lägen vor allem bei Dienstleistungen und Produkten, die hohe Technologiekompetenz erforderten (Rüttgers 1998, S. 13). Zur Erklärung der Wissensgesellschaft führt er die „exponentielle Zunahme des Wissens auf allen Gebieten“ an. Heute arbeiteten auf der Welt mehr Wissenschaftler als in allen früheren Zeiten zusammen, an jedem Arbeitstag erschienen weltweit 20.000 wissenschaftliche Aufsätze. Alle fünf bis sieben Jahre verdoppele sich das Wissen. Boden, Kapital und Arbeit würden zunehmend durch den vierten Produktionsfaktor Wissen verdrängt. „Bildung und Wissen entwickeln sich zu Standortfaktoren ersten Ranges.“ Rüttgers definiert: „Wer von der Wissensgesellschaft spricht, meint, daß dem Wissen als charakteristischem Merkmal der sich derzeit wandelnden Gesellschaft – in Abgrenzung zu früheren Zeiten – in Zukunft vermehrte Bedeutung zukommt. Nicht mehr – aber auch nicht weniger“ (Rüttgers 1996, S. 158).

Eine viel grundsätzlichere Bedeutung weist der Systemtheoretiker Helmut Willke der Wissensgesellschaft zu. Er unterscheidet historische Epochen nach ihren „Steuerungsregimes“. Die Herausbildung der Nationalstaaten sei durch den Vorrang eines Machtregimes, die des Sozialstaats durch den Vorrang eines Versicherungsregimes bestimmt. Die technologische Dynamik des 20. Jahrhunderts habe ein Risikoregime hervorgebracht. Im Übergang zum 21. Jahrhundert entstehe ein Supervisionsregime, und zwar nicht im Sinne von Kontrolle oder Aufsicht, sondern „im Sinne einer Verstärkung der Beobachtungskapazität zu dem Zweck, durch zusätzliche Perspektiven und Sichtweisen blinde Flecken der Operationsform eines Funktionssystems kenntlich zu machen ... Supervision ist die Form der politischen Selbststeuerung einer

sich abzeichnenden Wissensgesellschaft. Deren dominantes Problem liegt in der Überlebensfähigkeit (Viabilität) vernetzter, interdependenter Gesellschaften unter den Bedingungen ökologischer Gefährdungen, technologischer Risiken und kognitiver Überlastung ... Von einer Wissensgesellschaft oder einer wissensbasierten Gesellschaft läßt sich sprechen, wenn die Strukturen und Prozesse der materiellen und symbolischen Reproduktion einer Gesellschaft so von wissensabhängigen Operationen durchdrungen sind, daß Informationsverarbeitung, symbolische Analyse und Expertensysteme gegenüber anderen Faktoren der Reproduktion vorrangig werden“ (Willke 1997, S. 11ff).

Der alte Staat sei für immer Geschichte. Die fundamentalen Transformationen moderner Gesellschaften, nämlich die Ausdifferenzierung hochgradig spezialisierter und operativ autonomer Funktionssysteme, seien unhintergehbar. „Noch spiegeln die geschriebenen Verfassungen der Demokratien dieses Strukturprinzip in der Vielfalt der Autonomien und autonomen Bereiche: Autonomie der Ökonomie (Tarifautonomie und Eigentumsgarantie), Autonomie der Wissenschaft, der Familie, der Religion, der Kunst etc. Aber in der Verfassungswirklichkeit bohren sich die Tentakel der Interdependenzen längst schon in die äußeren Schutzschichten der Funktionssysteme ein – und die Frage ist, ob die sozietale Vernetzung und die gesellschaftliche Organisation der Interdependenzen nicht eine Qualität erreicht haben, die eine Revision der Idee der Politik erzwingt“ (ebd., S. 28f).

In diesem Begriff von Wissensgesellschaft steckt erheblicher politischer Sprengstoff. Denn: „Nun wird denkbar, daß die Ordnung komplexer Gesellschaften durch Demokratie allein nicht mehr gewährleistet ist.“ Dabei gehe es „nicht um eine Demission der Demokratie ..., sondern um die Frage einer Revision unter dem Gesichtspunkt ihrer Tauglichkeit als Steuerungsmodell“ (ebd., S. 10).

Informations-, Lern- und Wissensgesellschaft sind keine wertfreien, unschuldigen Begriffe. Sie transportieren Interpretationen der Wirklichkeit, sind beladen mit politischen Absichten und spiegeln Interessen. Aber nicht jedem und nicht jeder, die diese Begriffe benutzen, sind die Zusammenhänge zuzurechnen, in denen ihre Theoretiker sie gebrauchen. Die Begriffe werden in der weiterbildungspolitischen Debatte oft umgangssprachlich verwendet. Sie taugen letztlich nicht, die unterschiedlichen politischen Positionen zur Weiterbildung zu verdeutlichen.

3. Grundsätzliche Streitpunkte

Um die Streitpunkte der Weiterbildungspolitik (einen Teilüberblick gibt Wittpoth 1997) einordnen zu können, ist ein kurzer Blick auf die Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg hilfreich. Die Geschichtsschreibung zur Erwachsenenbildung für die Periode nach 1945 ist noch nicht sehr entwickelt (Siebert 1994, S. 52; s. auch Siebert 1993), dennoch sind die historischen Bezugspunkte für die weiterbildungspolitische Debatte der Gegenwart eindeutig. Es sind das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960 und der Strukturplan des Deutschen Bildungsrats von 1970 (s. auch Wittwer 1995, S.28, Röhrig 1994, S. 187, Nuissl 1994, S. 346, Münk/Lipsmeier 1997, S. 25).

3.1 Die Voraussetzungen: relative Verfestigung der Weiterbildung

Das Gutachten *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung* (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960) versucht, die Erwachsenenbildung den Anforderungen der moderne Arbeitswelt anzupassen. Es wird eine „realistische Wende“ vollzogen. Die eher zufällig und personenabhängig zustandegekommene Erwachsenenbildung wird nun langfristig geplant (Siebert 1994, S. 59).

„Die Welt, in der sich der Gebildete kraft seiner Bildung zurechtzufinden sucht, nimmt immer mehr die Züge einer technischen Zivilisation an ... Wir leben in einer Welt, die immer mehr von der Wissenschaft gestaltet wird“ (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 24). Und in der Schlußbemerkung heißt es: „Man beginnt heute in Deutschland zu erkennen, daß sich die moderne Gesellschaft ein unzureichendes und rückständiges Bildungswesen nicht leisten kann. Indes neigen noch viele dazu, nur an die fachliche Ausbildung und an die Technik zu denken und die Menschen- und Bürgerbildung zu vergessen. Aber die Zukunft gehört nicht dem Spezialisten, der die Apparatur der Technik geschickt zu bedienen weiß, sondern dem Menschen, der sie frei und verantwortlich beherrscht“ (ebd., S. 78).

Der Ausbau der Erwachsenenbildung wird als Ausbau der Volkshochschulen (und Volksbüchereien) gesehen, ganz so, wie es 15 Jahre

später noch der Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung (1975, S. 18ff) tut. Die Lehrer, 1960 noch ein Mangelberuf, sollen an den Volkshochschulen und -büchereien mitarbeiten, insbesondere die Landlehrer werden dazu aufgefordert. Der Staat soll die Erwachsenenbildung als Teil des öffentlichen Bildungswesens anerkennen und finanziell fördern. Mit der finanziellen Förderung sollen vor allem hauptamtliche Stellen geschaffen werden. Der Staat soll die Weiterbildung seiner beamteten Lehrer zu Volksbildnern fördern und ihre Tätigkeit auf die Pflichtstundenzahl anrechnen. Die Staatsbediensteten sollen Bildungsurlaub erhalten, und es sollen Volkshochschulgesetze erlassen werden (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 74f).

Unter sozialdemokratischer Regierung kommt es in den siebziger Jahren zu einem rasanten Ausbau der Bildungsinstitutionen, wobei die Bundesregierung schon seit Mitte der sechziger Jahre um die neue Bedeutung der Weiterbildung bemüht war (Vulpius 1995, S. 40). Es herrscht ein großer Planungsoptimismus, der sich u. a. in der Verabschiedung zahlreicher Weiterbildungsgesetze auf Länderebene niederschlägt. Im Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrats heißt es: „Es ist notwendig, die institutionalisierte Weiterbildung als einen ergänzenden, nachschulischen, umfassenden Bildungsbereich einzurichten. Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens bildet mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51).

Der Strukturplan fordert eine Kooperation staatlicher, kommunaler und privater Träger. Er stellt eine Verkürzung der Erstausbildungszeiten in Aussicht, wenn das organisierte Lernen über den ganzen Lebenszeitraum verteilt werde. Die Lernprogramme sollten nach einem Baukastensystem entworfen werden, jede erworbene Qualifikation solle zertifiziert werden, so daß auch Abschlüsse der ersten Bildungsphase erworben werden könnten. Der Plan fordert einen Freistellungsanspruch von der Arbeit für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen, ebenso wie erheblich mehr hauptamtliche Lehrkräfte. Weiterbildung unterliege der „öffentlichen Verantwortung wie alle anderen Teile des Bildungssystems“. Es müsse eine Informationszentrale geschaffen werden, die mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung zusammenarbeite. Auch auf lokaler/regionaler Ebene sollten Foren für die an Weiterbildung Beteiligten geschaffen werden. Um Transparenz herzu-

stellen, sei eine Melde- und Auskunftspflicht der Veranstalter nötig (ebd., S. 200ff).

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung gab 1973 den Finanzbedarf für den Ausbau der Weiterbildung an. Er sollte von 1970 auf 1985 schrittweise etwa vervierfacht werden (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1973, S. 34f). Die großen Pläne allerdings blieben in der Rezession stecken (Pöggeler 1995, S. 3). Von Planungseuphorie und Versuchen, die Weiterbildung zur gleichberechtigten vierten Säule des Bildungswesens zu machen, blieben Gesetze übrig, die durchgängig erklären, daß die Weiterbildung lediglich „zu fördern" sei, was ihre schwache Position gegenüber den anderen Bildungsbereichen bestimmt (Kuhlenkamp, S. 185f). „Die weiterbildungspolitischen Entwicklungstendenzen von 1980 bis 1995 lassen sich als Marginalisierungen der Weiterbildungsgesetze kennzeichnen bei gleichzeitiger Verabschiedung der Länder von einer aktiven Weiterbildungspolitik" (ebd., S. 195f). Für die Politik des Bundes kann das Urteil nicht anders ausfallen.

Vor dieser Ausgangssituation, nämlich der seit zweieinhalb Jahrzehnten überwiegend eingeschlafenen staatlichen Weiterbildungsplanung, spielen die weiterbildungspolitischen Kontroversen der Gegenwart.[1] Es gibt zwei große prinzipielle Streitpunkte, die sich in zahlreiche nachgeordnete Kontroversen verästeln: zum einen Markt oder Staat,[2] zum anderen funktionales oder personales Verständnis von Weiterbildung.

3.2 Markt versus Staat als Ordnungsprinzip

Die relative institutionelle Verfestigung des Weiterbildungsbereichs seit den siebziger Jahren ging zunächst auf planerische staatliche Initiativen zurück. Neben dem Wachstum der Volkshochschulen wurden die Bildungsmaßnahmen nach dem Arbeitsförderungsgesetz (Erstfassung 1969) immer bedeutender. Um diese Maßnahmen herum begann sich eine Trägerlandschaft zu gruppieren, die sich nicht mehr auf die (traditionellen) Bildungseinrichtungen der Kommunen, Kirchen, Gewerkschaften und Verbände beschränkte. Gemeinnützige Einrichtungen, etwa der Neuen Sozialen Bewegungen, und rein kommerzielle Anbieter profitierten auch von dem vielfach gestiegenen Bildungsbedarf der Unternehmen und der Gesellschaft insgesamt, denn auch der internationale Wettbewerb verschärfte sich erheblich.

Hinzu kamen der Zuzug von Ausländerinnen und Ausländern, von Aussiedlerinnen und Aussiedlern aus Osteuropa, was einen expandierenden Weiterbildungsmarkt schuf. Unterschiedliche staatliche Haushalte finanzierten zwar ebenso wie Privatpersonen und Betriebe, der Staat verzichtete aber im wesentlichen darauf, eigene neue Trägerschaften aufzubauen.

Die Weiterbildungslandschaft begann sich zu ändern. Zugleich gewannen neoliberale Ideen in der Öffentlichkeit an Bedeutung, und der alte Streit Markt versus Staat (Timmermann 1987; Kell 1996), der durch das deutsche Sozialstaatsmodell, in dem Flexibilisierung und Regulierung keine Gegensätze, sondern einander begrenzende Prinzipien bilden (Kutscha 1995, S. 387), lange erledigt schien, lebte insbesondere für den Weiterbildungsbereich wieder auf. Wettbewerb wurde als prinzipielles Steuerungsmittel propagiert. „Erforderlich ist also im Hinblick auf die ungeheure Dynamik des Wandels ein ebenso dynamisches Bildungssystem. Ein solches System kann nicht nur, es muß marktwirtschaftlich ausgerichtet sein. Denn nur ein solches System garantiert optimale Bildungsmöglichkeiten“ (Allert 1988, S. 17).

Die „Thesen zur Weiterbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft von 1985 markierten eine Übergangspassage[3] vom bildungsreformgeprägten Ausbau des Weiterbildungssystems zur Dominanz der Marktsteuerung. Einerseits heißt es: „Weiterbildung hat in Teilbereichen den Charakter öffentlicher Daseinsvorsorge und Daseinsfürsorge. Dies gilt insbesondere für Teilbereiche der beruflichen Weiterbildung und Umschulung, dies gilt aber auch für Bereiche wie die gesundheitliche ‚Vorsorge‘ oder die politische Bildung ... Für Bevölkerungsgruppen, die nicht die Möglichkeit binneninstitutioneller Weiterbildung haben, müssen Hilfen überlegt werden, die aber immer an den Maßstäben von Eigenverantwortung, Subsidiarität und Verantwortung des Staates für die Daseinsvorsorge zu messen sind. Diese Hilfen sind in erster Linie personenbezogen auszugestalten. Das Prinzip der öffentlichen Daseinsvorsorge beinhaltet in diesem Zusammenhang insbesondere auch, daß niemand aufgrund niedrigen Einkommens von Weiterbildungsmöglichkeiten ausgeschlossen wird, die der nachhaltigen Verbesserung der beruflichen oder sozialen Lage dienen oder zur Bewältigung von Lebenskrisen beitragen können.“

Andererseits wird bei der politischen Gestaltung des Ordnungsrahmens von Weiterbildung der Wettbewerb ins Zentrum gerückt. Die Pluralität und Offenheit frei zugänglicher Weiterbildung „ist nach

Überzeugung der Bundesregierung am ehesten durch den Wettbewerb unterschiedlicher Träger zu gewährleisten, die sich auf dem Weiterbildungsmarkt bewähren und rasch auf neue Anforderungen reagieren. Dies setzt möglichst große Handlungsfreiheit der einzelnen Träger und Einrichtungen voraus. Mit dem Ordnungsprinzip Wettbewerb kann am ehesten ein Optimum an Weiterbildungsaktivitäten erreicht werden. Die Bildungspolitik muß deshalb die Voraussetzungen schaffen, daß möglichst viele eigenständige ‚Weiterbildungsmärkte' entstehen können" (BMBW-Thesen zur Weiterbildung 1985, S. 149).

Die damalige Bildungsministerin bestärkt diesen Ansatz. „Weiterbildung muß in ihrer Eigenständigkeit gesehen werden. Sie kann nach Überzeugung des Bundes nicht in demselben Maße staatlicherseits organisiert, verordnet oder finanziert werden wie etwa Schule und Hochschule" (Wilms 1985, S. 252).

1988 formulierte vor diesem Hintergrund das Institut der deutschen Wirtschaft in zehn Thesen unter dem Titel „Mehr Markt in der Weiterbildung" seine Ordnungsvorstellungen vom Weiterbildungssektor. Weiterbildung sei zur Bewältigung des Strukturwandels und zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit zunehmend wichtig und unverzichtbar. Die Qualifikation der Arbeitskräfte sei ein wesentlicher Standortfaktor. Stärken der Weiterbildung gegenüber dem allgemeinen Bildungswesen seien der freie Zugang zu den Angeboten, der Wettbewerb der Anbieter und die schnelle Reaktionsfähigkeit der Weiterbildungseinrichtungen auf wechselnden Bildungsbedarf.

Aus „ordnungspolitischen Erwägungen" fordert und stellt das Institut fest:

„1. Der Weiterbildungsmarkt befindet sich in einem nicht regulierten Zustand. Im Interesse seiner Dynamik, Anpassungsfähigkeit und Elastizität muß er vor bürokratischer Einengung geschützt werden und von staatlichen Interventionen frei bleiben. Der Staat kann zwar Rahmenbedingungen setzen, sollte aber seine Aufsichtspflicht auf das Notwendigste beschränken und den Wettbewerb zwischen den Trägern nicht behindern."
2. Der Wettbewerb beziehe auch die Unternehmen ein, die um die bestmögliche Qualifikation der Mitarbeiter konkurrierten, wodurch die Innovationsfähigkeit gestärkt werde.
3. Datenbanken sollten Informationen für die Nachfrager sammeln.
4. Eine freiwillige Selbstkontrolle der Anbieter müsse Qualität und Verbraucherschutz garantieren.

5. Staatliche Subventionen dürften nicht zu Wettbewerbsverzerrungen zu Lasten privater Anbieter führen.
6. Die Qualifikationsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit beeinträchtigten die Marktmechanismen nicht.
7. Öffentliche Förderung solle personen- und nicht einrichtungsbezogen sein, wobei Steuervorteile am wirksamsten seien.
8. Der einzelne Mitarbeiter habe für seine Weiterbildung mitzusorgen.
9. Tarifvertragliche Regelungen zur Weiterbildung dürften nicht überperfektioniert sein.
10. Die Kooperation von Bildungsträgern sei zu begrüßen

(Institut der deutschen Wirtschaft 1988, S. 6ff).

Zwei Jahre zuvor hatte das Institut der deutschen Wirtschaft ebenfalls „10 Thesen zur Weiterbildung“ vorgelegt, die sich völlig von den eben zitierten unterscheiden. Im Frühjahr 1986 beschreibt das Institut im wesentlichen die wachsende Bedeutung von Weiterbildung, ihre Entwicklungsrichtung und die Anforderungen der Betriebe. Politische Forderungen fehlen (Schlaffke 1986). Die Thesen von 1988 aber werden seitdem von Wirtschaftsseite und diese unterstützenden Politikern immer neu wiederholt und variiert (z. B. Weiß 1990a, S. 7; Bundesverband der Deutschen Industrie u.a. 1992, Abschnitt V; Deutscher Industrie- und Handelstag 1992, S. 35f; Bundesverband der Deutschen Industrie usw. 1993, S. 30f; Siegers 1993, S. 9f; Positionen zur Weiterbildung 1999: Karlheinz Guttmacher (F.D.P.), S. 25, Hans Peter Stihl (DIHT), S. 32f, Dieter Hundt (BDA), S. 33f).

Deregulierung heiße das Gebot der Stunde (Deutscher Industrie- und Handelstag 1993b, S. 5), über Wettbewerbsverzerrungen durch öffentliche Anbieter gegenüber Privaten wird geklagt (z. B. Schlaffke/Weiß 1996, S.31; Blankertz 1994, S. 217; Funktionsstörungen auf dem Weiterbildungsmarkt 1994; VDP Bundesverband Deutscher Privatschulen 1993; Weiß 1990c, S. 69; Deutscher Bundestag 1990, S. 91), und es wird eine Überlegenheit der privaten Initiative gegenüber staatlichem Handeln postuliert (Wellmann 1996, S. 286). Die Mehrheitsmeinung der Enquete-Kommission Bildung 2000 unterscheidet sich nicht von diesen Einschätzungen (Deutscher Bundestag 1990, S. 87f).

Sehr weit geht dabei das Kieler Institut für Weltwirtschaft. Es stellt zu Beginn einer Untersuchung über den deutschen Markt für berufliche Weiterbildung fest: „Das Recht auf Bildung wird in Deutschland

sehr weitgehend interpretiert. Ganz selbstverständlich werden aus dem individuellen Recht auf Bildung Ansprüche an Familie und Gesellschaft auf unentgeltlichen Besuch von Bildungseinrichtungen und auf Unterhaltszahlungen während der Zeit der Bildung abgeleitet. Dieses Anspruchsdenken besteht auch in bezug auf die berufliche Weiterbildung. Jedoch wurde diesem Anspruchsdenken weniger nachgegeben als in dem Bereich der allgemeinen Bildung. Es konnte sich ein Markt für berufliche Weiterbildung herausbilden. Der Staat hat aber auf diesem Markt erheblichen Einfluß, insbesondere durch die Finanzierung beruflicher Weiterbildung“ (Dicke/Glismann/Gröhn 1995, S. 1).

Und am Ende konstatiert die Untersuchung eine zu große Aktivität des Staates und ein neoliberales Heilmittel dagegen: „Die Anreizstrukturen im gesamten Bildungswesen werden dadurch verzerrt, daß einige Bereiche mehr als andere staatlich gefördert werden. So wird die allgemeine Bildung an Schulen und Hochschulen staatlich bereitgestellt und kostenlos an die Bildungsteilnehmer abgegeben, während die berufliche Bildung und berufliche Weiterbildung zumeist mit Kosten für den Bildungsteilnehmer oder seinen Arbeitgeber verbunden sind“ (ebd., S. 212).

Als Anforderungen an die Bildungspolitik werden demgegenüber formuliert: „Allgemeine und berufliche Bildung sind gleich zu behandeln, und die Kosten der Humankapitalbildung werden demjenigen angelastet, dem die Erträge zufließen. Ein Bürgschaftsrahmen, der ein vom Staat garantiertes individuelles Anrecht auf rückzahlbare Kredite in gleicher Höhe für alle verbrieft, erfüllt diese Bedingungen. Die Kredite werden von den Banken vergeben, und der Bürgschaftsrahmen kann sowohl für den Besuch von Stätten der allgemeinen Bildung als auch der beruflichen Bildung in Anspruch genommen werden. Der einzelne kann die Bürgschaft also entsprechend seinen Präferenzen verwenden. Die Bildungseinrichtungen stehen in Konkurrenz um die individuellen Nachfrager. Deren Zahlungen treten an die Stelle der bisherigen Zahlungen aus den öffentlichen Haushalten. Eine solche institutionelle Innovation könnte dazu beitragen, daß der investive Charakter der Bildung stärker hervortritt. Die Bildung als Investition würde dem individuellen Kosten-Nutzen-Kalkül unterworfen sein“ (ebd., S. 213).

Ähnliche Argumente, wobei der staatliche Bürgschaftsrahmen fehlt, finden sich in bezug auf die privaten Fernhochschulen, wo ein Fachhochschulstudium etwa 70.000 DM, ein Universitätsstudium etwa

100.000 DM und ein Promotionsstudium etwa 200.000 DM kostet (Schönherr 1996, S. 177f). „Die Erwachsenenbildung wendet sich an Berufstätige, die über ein eigenes Einkommen verfügen. Die Kosten der Erwachsenenbildung sind deshalb grundsätzlich von den Nutzern, d. h. den Teilnehmern, zu tragen. Dies gilt in erster Linie für Maßnahmen der beruflichen Bildung. Hier dient die Weiterbildung der Sicherung und der Verbesserung von Arbeitsplätzen. Persönliche Bildung ist hingegen nicht unmittelbar zweckgebunden, sie dient der persönlichen Erbauung und Freizeitgestaltung. Die Vorstellung, daß Bildung kostenlos sein muß, entspricht der Zeit, als bildungsbenachteiligte, einkommensschwache Schichten durch Weiterbildung eine Kompensation für vorenthaltene Bildungschancen suchten. Dies ist heute nicht mehr der Fall, nachdem jeder in seiner Schulzeit die gleichen Bildungschancen hatte“ (Schönherr 1994, S. 181).

Der Präsident des Deutschen Industrie- und Handelstages, Hans Peter Stihl, verwahrt sich 1993 gegen staatliche Intervention. „Wir können zu Recht stolz sein auf unsere plurale Weiterbildung. Manchen Bildungsplanern ist dieses freie Spiel der Kräfte offensichtlich ein Dorn im Auge. Wie Gulliver möchten sie der Weiterbildung Fesseln anlegen. Dabei soll die freie Weiterbildung an vier Stellen ausgehebelt werden: 1. Durch den Ausbau der Weiterbildung als ‚vierter Säule‘ unseres Bildungssystems in öffentlicher Verantwortung; 2. Durch einen gesetzlich verbrieften Bildungsurlaub auf Kosten der Unternehmen; 3. Durch die Verschärfung des Teilnehmerschutzes mit Qualitätserlassen und Gütesiegel für Anbieter; 4. Durch Zertifizierungssysteme für die Qualität in der Weiterbildung. Die Bereitschaft wächst, unsere plurale Weiterbildung in blindem Eifer auf dem Altar umfassender Regeln zu opfern. Dazu stelle ich klipp und klar fest: Hierbei zieht die Wirtschaft nicht mit. Wir haben genug von Bildungsexperimenten auf Kosten der Unternehmen und der Allgemeinheit. Wir haben Wichtigeres zu tun, als unsere Weiterbildung in ein pädagogisches Korsett zu passen. Aus diesem Bereich hat sich die Politik fernzuhalten“ (Stihl 1993, S. 12f).

Ein (neoliberal) profilierter Vertreter des Bundesbildungsministeriums stellt Selbstverantwortung und Selbststeuerung des Weiterbildungssystems in den Vordergrund: „Die bisherigen weiterbildungspolitischen Vorstellungen auch des Deutschen Bildungsrates waren und sind teilweise bis heute getragen von der Vorstellung staatlicher Vorsorge für die Bürger. Es gibt hinlänglich Versuche, den Ausbau der Weiterbildung zur vierten Säule aus dem Sozialstaatsgebot des Grundgeset-

zes abzuleiten. Flächendeckende Grundversorgung, Mindestangebot, staatliches Vorhalten von institutioneller Weiterbildung als Bürgeranspruch u. ä. sind Vokabeln aus dieser Gedankenwelt. Heute wird immer deutlicher, daß diese Sichtweise mit den Zukunftsanforderungen an das Lernen nicht kompatibel ist. Die individuelle Ausdifferenzierung der Lernnotwendigkeiten, die zunehmende Komplexität der Lerninhalte, die zunehmende Geschwindigkeit der Veränderung der Lernnotwendigkeiten, aber auch die Emanzipation der Bürger (nicht zuletzt durch die Bildungsexpansion selbst) machen eine solche staatliche Vorhaltepolitik obsolet. Dies schließt in Teilbereichen nicht aus, daß der Staat im Sinne des Subsidiaritätsprinzips für bestimmte Zielgruppen und Strukturen Verantwortung trägt. Als ordnungspolitische Grundvorstellung jedoch ist davon auszugehen, daß in Systemen der Selbstorganisation die Prinzipien der Eigenverantwortung und der Selbststeuerung notwendige Voraussetzungen für die Zukunftsgestaltung sind. Der viel von Pädagogen und Bildungspolitikern gescholtene Markt der Weiterbildung ist Teil eines solchen selbstorganisationalen Systems“ (Sauer 1998b, S. 3f).

Die Grundsatzposition, das Geschehen in der Weiterbildung dem freien Spiel der Kräfte zu überlassen, ist faktisch in den letzten Jahren durch die staatliche Finanzkrise gestärkt worden. Öffentlich finanzierte Bildungseinrichtungen orientieren sich immer mehr am Markt und der zahlungskräftigen Nachfrage. Die Kritik an der Grundsatzposition der Deregulierung der Weiterbildung speist sich in letzter Zeit vor allem aus diesen Erfahrungen. Ferner ist zu beobachten, daß sich das Verhältnis von „privat“ und „öffentlich“ in der Richtung verschiebt, daß durch zunehmende Marktorientierung auch im (ehemals oder immer noch) öffentlichen Bereich der Weiterbildung der Einfluß des Staates geringer wird (Nuissl 1996a).

Dem Streit Regulierung/Deregulierung vorgelagert ist die Kritik, daß Bildung gar keine Ware sein könne. „Nicht Bildung ist käuflich, es sind allenfalls diejenigen käuflich, die dazu zweckdienliche Dienstleistungen anbieten“ (Meueler 1998, S. 65). Und: „Selbständerung ist eine personale Leistung. Personale Leistungen zeichnen sich dadurch aus, daß sie ihren Charakter ändern, wenn man für sie bezahlt. Man denke etwa an Liebe oder Treue. Gleiches gilt für Weiterbildung: Bezahlte Weiterbildung ist nicht mehr Bildung, sondern Schulung, also das Trainieren von Fertigkeiten“ (Huba 1998, S. 12).

Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 3.3 zurückgekommen.

Noch fundamentaler ist die Kritik am „Totalitarismus“ des Marktes, der sich die Autonomie der Pädagogik unterwerfe. Nicht mehr der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit sei der Sinn des Lernens, sondern die Instrumentalisierung seiner geistigen Kräfte zum Zwecke einer Maximierung privatwirtschaftlichen Nutzwertes. „Der Mensch soll schneller und variabler lernen, die immer kürzer werdenden Verfallszeiten technologischer Prozesse rasant begleiten, Einsicht zeigen in die Unabänderlichkeit und in den gesellschaftlichen Nutzen der Produktionsbedingungen unserer Zeit. Der lateinische Begriff ‚schola‘, der eigentlich Muße bedeutet und Lernen erst möglich macht, ist störend, weil kostenintensiv. Jedoch sind es nicht nur die Kosten, die hierbei zum Problem werden, sondern vor allem die Lernziele Kritikfähigkeit und Widerspruchbereitschaft werden obsolet. Annehmen, daß etwas anders sein könnte als es ist und Besseres in einer realen Utopie läge, gilt als verwerflich, das aus der Bildung ausgegrenzt werden muß“ (Oppermann 1998, S. 334).

Der Markt werde zum alleinigen Maßstab aller Dinge. „Der Weltmarkt braucht nicht dereguliert zu werden, weil er nie reguliert war, weil es keine weltstaatlichen Organe gibt, die ihn regulieren wollten oder könnten. Bei einer so globalen Kriegserklärung (für den neuen Krieg in der ökonomischen Arena; H. D.) kann es sich keine nationale Gesetzgebung mehr leisten, höhere soziale und ökologische Standards zu haben als die Konkurrenten. Auch nationale Gesetzgebung muß dereguliert werden. Die Standortdebatte setzt ein. Man braucht keinen Propagandaminister und keinen Sportpalast. Neoliberale Adepten eines Milton Friedman bieten sich als Redner an. Die rhetorische Frage wird in den Vorstandsetagen gestellt: Wollt ihr den von gesetzlichen Auflagen befreiten, den deregulierten, den entfesselten Markt? Die Antwort der War Lords der transnationalen Konzerne ist klar. Marktgläubige Politiker stimmen zu. Der Primat der Politik, wenn es ihn je gegeben hat, ist hin. Es gibt keine sozialdemokratische Wirtschaftspolitik mehr, sondern nur noch ‚moderne‘ Wirtschaftspolitik – umschreibt Gerhard Schröder die Unterordnung der Demokratie unter die Plutokratie. Politik verkommt seitdem zur Dienstleistungseinrichtung zur Deregulierung des Marktes und zur Beseitigung von Standortnachteilen im Auftrag der Strategen des globalisierten und totalisierten ökonomischen Wettbewerbs ...

Jahrhundertelang war der Markt alles andere als total. Er sollte liefern, was die Menschen zu Leben brauchten über das hinaus, was in

Gemeinschaften und regionalen Zusammenhängen produziert wurde. Die wesentlichsten Bereiche des Lebens, die der menschlichen Beziehungen nämlich, blieben unberührt. Da nun aber der Markt im Zuge der Globalisierung zur Auflösung aller Formen der Subsistenz führt, der direkten wie der regionalen, ist alles, was man zum Leben braucht, nur noch für Geld zu haben. Dies ist die Grundbedingung für die Totalisierung des Marktes, die zugleich einen Kulturverlust durch Uniformisierung bedeutet, die als ‚Coca-Colonisierung' beschrieben worden ist. Der Trend zum Totalitarismus des kapitalistischen Marktes kann beschrieben werden als Tendenz zur Auflösung aller Gemeinschaftsgüter der menschlichen Gesellschaft und deren Überführung in die Form privaten Besitzes, wobei an die ursprüngliche Bedeutung des lateinischen Wortes privare = rauben zu erinnern ist" (Fischbeck 1998, S. 4f). Die Diktatur des Geldes „scheint naturgegeben und kommt in ideologischer und religiöser Hinsicht völlig zwanglos ‚postmodern' daher: Anything goes. Es ist die liberalste Diktatur, die es je gab. Sie hat ideologische Zwänge nicht nötig, weil sie über viel wirksamere verfügt. Es sind Zwänge, die als Sachzwänge beschrieben werden, aber Systemzwänge sind" (ebd., S. 11).

Weniger gesellschaftskritisch, mehr auf den Gegenstand bezogen gehen die Gewerkschaften die bestehenden Verhältnisse an. Für sie ist die Gestaltung der Weiterbildung Teil der alten neuen sozialen Frage und der Entwicklung einer solidarischen Gesellschaft (Bayer 1999, S. 2). Eine grundsätzliche Kritik am deregulierten Weiterbildungssystem hat 1993 der Gewerkschaftstag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft verabschiedet. In den „Positionen zur Weiterbildung" wird herausgestellt, daß Weiterbildung immer noch kein anerkannter und gleichberechtigter Teil des Bildungswesens sei. Das „plurale" System und der insgesamt unsystematische Charakter des Weiterbildungsbereichs bedeuteten eher Chaos als Vielfalt. Es gebe keine bedarfsgerechte Versorgung der Bevölkerung. Weiterbildung wirke selektiv zugunsten qualifizierter und privilegierter Teilnehmer/innen, und bestimmte Zielgruppen würden nicht erreicht. Schulische, berufliche, altersgemäße und geschlechtsspezifische Benachteiligungen würden verstärkt statt abgebaut, die Arbeitsmarktsegmentierung verschärfe sich dadurch. Die „plurale" Gesamtstruktur begünstige die mächtigen Träger. Kommerzialisierung und Privatisierung brächten Parallelen zur Rundfunklandschaft, den öffentlichen Einrichtungen blieben Grundversorgung und wesentlich weniger einträgliche Angebote.

Die GEW beklagt die Stop-and-go-Politik bei der Förderung der beruflichen Weiterbildung nach dem AFG, die fehlende Kooperation der Einrichtungen, die fehlende Transparenz der Angebote und die fehlende Beratung der Teilnehmer/innen. Ganzheitliche Bildung im Sinne der Integration von allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung gebe es nicht, dafür aber ein Übergewicht der beruflichen Bildung über die politische und allgemeine Weiterbildung. Der Professionalisierungsgrad sei gering. Die faktisch hauptberuflichen Honorarkräfte hätten unzumutbare Arbeitsbedingungen. Sie müßten von einem äußerst niedrigen Honorar leben und seien von wesentlichen Bestimmungen des Arbeits- und Sozialrechts ausgeschlossen (Kündigungsschutz, Interessenvertretung als Arbeitnehmer, Lohnfortzahlung bei Krankheit und Urlaub, Arbeitslosenversicherung etc.) (GEW-Hauptvorstand 1997).[4]

Die Nicht-Regulierungsideologie, stellt Klaus Heimann von der IG Metall heraus, schütze nur die Mächtigen (Heimann 1994; s. auch Ehrke/Heimann 1995, S. 241). Und sein Kollege Karlheinz Hiesinger betont, daß eine ausschließlich privatwirtschaftliche, nach den Grundsätzen eines Marktmodelles organisierte Weiterbildung eindeutig zu Lasten der Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen gehe (IG Metall 1992).

Mit einer ethischen Begründung wendet sich die Evangelische Erwachsenenbildung gegen die Ökonomisierung der Weiterbildung „und gegen ihren nur noch auf Verwertbarkeitsinteressen ausgerichteten Systemwechsel unter dem Druck finanzpolitischer Entscheidungen.“ Sie stellt dem ihre Leitbegriffe Gerechtigkeit, Solidarität, Frieden, Bewahrung der Schöpfung und Geschlechterdemokratie entgegen, ebenso wie ihre Verpflichtung gegenüber dem „emanzipatorischen Erbe der Aufklärung und den Hoffnungsbildern des Evangeliums“ (Bildungspolitische Erklärung der DEAE 1997).

Auch aus der Wissenschaft wird die Marktorientierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, mit der ein Verschwinden der Bildungsdimension einhergehe (Strunk 1996), heftig kritisiert. Erhard Meueler weist auf die „normative Verklärung“ des Marktes hin. „Neuerdings wird der Markt als die ‚gesellschaftlich bezwingende Größe‘ immer stärker normativ verklärt (Neoliberalismus). Ihm wird seitens der Marktführer und Politiker ‚die Rolle eines Naturgesetze exekutierenden Supersubjekts‘ zugeschrieben“ (Meueler 1998, S. 60). Ekkehard Nuissl formuliert das so: „Die Prinzipien kapitalistischer Gesellschaftsformen

sind so allgültig geworden, daß sie gar nicht mehr als hinterfragbar gelten“ (Nuissl 1996a, S. 146).

Im Grundsatzstreit Markt versus Staat hat die Kohl-Regierung Partei ergriffen. Als sie 1982 begann, die politischen Verhältnisse im Bund zu gestalten, war der sozialdemokratische Reformeifer der frühen siebziger Jahre bereits verkümmert. 1997 antwortet sie auf die Große Anfrage der SPD-Fraktion zur Weiterbildung eindeutig: „Mehr als Schule, Hochschule und Berufsausbildung muß berufliche Weiterbildung den Entwicklungen in der Wirtschaft Rechnung tragen. Eine Gestaltung des Weiterbildungsbereichs allein unter Aspekten des Bildungssystems wird deshalb den Anforderungen, vor die die berufliche Weiterbildung gestellt ist, nicht gerecht ... Die Bundesregierung läßt sich angesichts der differenzierten Lernnotwendigkeiten in Wirtschaft und Gesellschaft ordnungspolitisch von den Prinzipien der Pluralität, Eigenverantwortung und dezentralen Gestaltung durch den Weiterbildungsmarkt leiten“ (Antwort auf die Große Anfrage 1997, S. 39).

Dort, wo die politische Konkurrenz von SPD und Grünen die Verantwortung trägt, ist das Verhältnis zur Marktorientierung der Weiterbildung differenzierter. In vielen Bundesländern gibt es Erwachsenenbildungs- oder Volkshochschulgesetze, die eine gewisse staatliche Gestaltung und Regulierung von Teilbereichen der Weiterbildung beinhalten. Mitunter kommt von dort scharfe Kritik. Lediglich gewerberechtliche Vorschriften regelten den Betrieb von Weiterbildungseinrichtungen, kritisiert Christoph Ehmann. „Das aber heißt: Ob ein Weiterbildungsgewerbe zugelassen wird, hängt davon ab, ob genügend Toiletten vorhanden und die Fluchtwege frei sind. Auf das Warenangebot bezogene Vorgaben fehlen gänzlich. Jeder Kneipenwirt wird strenger kontrolliert. Eine Gaststätte, die Rattenfleisch als Kalbssteak verkauft, wird geschlossen. Weiterbildende ‚Rattenfänger‘ hingegen dürfen in ‚pluralen, marktorientierten Weiterbildungsstrukturen‘ ... ohne Furcht vor Kontrollen nicht auf Rattenjagd – denn auch an Kammerjäger werden gesetzlich fixierte, aufgabenadäquate Anforderungen gestellt –, aber auf Teilnehmerjagd gehen“ (Ehmann 1993, S. 16f).

Solch eine scharfe Kritik an der Deregulierungspolitik in der Weiterbildung bedeutet aber nicht, daß es als Gegenstück zum „Marktradikalismus“ Vorstellungen von einem regelungswütigen „Staatsradikalismus“ gäbe. Vielmehr herrscht ein Verständnis vor, „daß weite Bereiche der Weiterbildung marktmäßig organisiert sind und auch bleiben

können und daß andere Bereiche der Weiterbildung der Intervention der öffentlichen Hand bedürfen, um funktionsfähig zu sein. Probleme tauchen da auf, wo die Grenze zwischen beiden Bereichen definiert werden soll“ (SPD-Landtagsfraktion/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH Hannover 1995, S. 28f). Die Minderheitenauffassung der Enquete-Kommission des Bundestages spricht von einem „Balanceakt zwischen partiell weniger und partiell mehr“ Staat im Bildungswesen, wobei in der Weiterbildung „öffentliche Kontrolle angemessen gesichert und verbessert werden soll“ (Deutscher Bundestag 1990, S. 36).

Inzwischen wird den öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen breit angedient, sich auf den Weiterbildungsmarkt zu orientieren (z. B. Otto 1995a; Knapp/Stapelberg 1998) (s. 4.2.2). Der für Weiterbildung zuständige Referent im Hessischen Kultusministerium schreibt im Frühjahr 1998: „Der schrittweise, aber letztlich unvermeidbare Übergang von einem öffentlich geförderten Weiterbildungsträger zu einem auf Wachstum programmierten Bildungsanbieter, der eine breite Produktpalette an Bildungs- und Serviceleistungen für Einzelkunden, Gruppen, Vereine, Initiative und Firmen verkauft, ist daher ins Auge zu fassen ... Da bereits Klagen wegen Wettbewerbsverzerrung laufen, die exemplarische Bedeutung für die gesamte öffentliche Erwachsenenbildung haben, könnten weitreichende strukturelle und rechtliche Veränderungen notwendig werden, um das Agieren der öffentlich geförderten Institutionen der Erwachsenenbildung auf dem kommerziellen Weiterbildungsmarkt zu ermöglichen und in Einklang mit dem Wettbewerbsrecht zu bringen“ (Hochstätter 1998, S. 26).

Die Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und Grünen vom Oktober 1998 stellt unter dem Punkt „Bildung, Forschung und Wissenschaft stärken“ zwar die Chancengleichheit als Ziel heraus, formuliert als weitere Ziele aber auch: „... weniger Bürokratie, dafür mehr Leistung, mehr Effizienz und mehr Wettbewerb. Wir setzen auf demokratische Selbstbestimmung und Autonomie statt auf staatliche Bevormundung“ (Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und Bündnis 90/Die Grünen 1998, V. 2).

Die Differenzierungen der ordnungspolitischen Vorstellungen zur Staatsverantwortung für die Weiterbildung werden in den folgenden Kapiteln dargestellt.

3.2.1 Mittlere Systematisierung

Beim Weiterbildungssystem handelt es sich um ein „gemischtwirtschaftliches“ System (Faulstich 1992, S. 263). Als Anbieter treten staatliche, gemeinnützige und kommerzielle Einrichtungen auf, als Nachfrager öffentliche und private Institutionen und Einzelpersonen. Preise werden zwischen 0% und 100% öffentlich subventioniert, so daß man von einer „Mittellage Markt und Staat“ sprechen kann (Faulstich 1995b, S. 54ff).

Peter Faulstich hat für das gegenwärtige Entwicklungsstadium der Weiterbildung erstmals im Gutachten für den Hessischen Landtag den Begriff „mittlere Systematisierung“ gebraucht, der sich seitdem zunehmend durchgesetzt hat. Damit ist ein qualitativer Sprung gemeint. „Zum einen entsteht durch die ‚Besonderung‘ von Erwachsenenlernen gegenüber anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten und durch die dadurch ausgelöste Entwicklung ein spezifisches Partialsystem der Bildung für Erwachsene; ein ‚vierter Bildungsbereich‘ etabliert sich allmählich ... Zum anderen soll mit der Bezeichnung ‚mittlere‘ Systematisierung zum Ausdruck gebracht werden, daß ... Weiterbildung auch auf Dauer nicht das Maß von Systematisierung ... erhalten soll, wie sich dies im Bereich der Schulen und Hochschulen entwickelt hat“ (Faulstich/Teichler/Bojanowski/Döring 1991, S. 42ff).

Der Begriff wendet sich „sowohl gegen überorganisierte staatliche Entscheidungsstrukturen und Steuerungsinstanzen wie auch gegen eine absolute Marktorientierung der Weiterbildung“ (Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen 1995a, S. 11; vgl. auch Teichler 1997 und Faulstich 1997f). Die Polarität staatlicher Regulierung versus Marktsteuerung simplifiziere das Problem des Handlungsbedarfs. Es komme darauf an, festzustellen, wo regulative Eingriffe notwendig und wo Optionen offenzuhalten seien (Dobischat/Husemann 1995, S. 8). Eine „mittlere“ Lösung stelle ein konsequentes strategisches Konzept dar und kein unentschlossenes Verharren zwischen den Extremen staatlicher Steuerung und Marktregulierung (Faulstich/Teichler/Döring 1996, S. 22).

Grundsätzlich anders als in der Gegenüberstellung Markt – Staat geht Faulstich die Steuerungsproblematik an. Es müsse ein elaboriertes und komplexes Konzept des Zusammenspiels unterschiedlicher Regulationsmechanismen greifen. Das Verhältnis von Wissenschaft und Politik sei neu zu diskutieren, da die Machbarkeitsillusionen zerbro-

chen seien. Komplexe Systeme könnten von einer hierarchischen Spitze nicht adäquat gesteuert werden, ebensowenig wie Marktsteuerung Kollektivgüter wie Weiterbildung erstellen und sichern könne.

„In einem polyzentrischen politischen System, das der Entwicklung gerecht wird, daß der Staat nicht mehr der Kopf des Körpers der Gesellschaft ist, sondern daß eine Vielzahl von Interessengruppen agiert, werden intermediäre Strukturen gewichtiger und unentbehrlicher ... Interessant werden also Überlegungen über Kommunikation und Kooperation in politischen Aktionsfeldern, in denen weder der Markt, also dezentrale Unternehmensentscheidungen, noch ein hierarchisch steuernder Staat erfolgreich sein können. Es bestehen immer schon Netzwerke korporativer Akteure, mit Konstellationen von Interessen und Macht, welche das stereotypische Bild einer klaren Trennung von Staat und Gesellschaft und vom Staat als höchstem Kontrollzentrum widerlegen. Dabei wächst die Problemlösungskapazität durch eine dezentrale Form der Entscheidungsselektion und Handlungskoordination. Mit nachlassender Wirkung marktmäßiger Regulierung ebenso wie hierarchischer Steuerung wird die vorhandene Realität einer ‚dritten Art' gesellschaftlicher Systemkonstitution wiederentdeckt. Es bestehen immer schon notwendige Handlungszusammenhänge, welche Nicht-Markt- und gleichzeitig Nicht-Macht-Beziehungen sind. Sie stützen sich auf Beziehungsgefüge, welche auf Verständigung und Vertrauen beruhen. Modisch formuliert geht es um polyzentrische regionale Netzwerke, welche ein Zusammenwirken von staatlichen, kommunalen und privaten Institutionen, Vertretern der Sozialpartner, der Lehrenden und Lernenden sowie staatlichen Verwaltungs- und Förderungsinstanzen und Wissenschaftlern ermöglichen" (Faulstich 1997a, S. 21ff; vgl. auch Faulstich 1997f, S. 84ff).

Am Konzept der „mittleren Systematisierung" gibt es unterschiedliche Kritiken. Einerseits werden die Bestrebungen um Systematisierung und Flächendeckung zu einer „unrealistischen Phantomdebatte" erklärt, der die Realität der diffusen, netzwerkartigen, unübersichtlichen, den Individuen verpflichteten Weiterbildungsrealität gegenüberstehe (Reichling 1997).

Andererseits stößt die „Rücknahme politischer Ordnungsarbeit" durch ein kooperatives Strukturmodell auf Ablehnung. „Eine Politik, die kooperativ zusammengesetzten Gremien die Kompetenz zugestehen würde, einen öffentlichen Auftrag auszuhandeln, würde die Entscheidung über öffentliche Güter an Instanzen abgeben, die nicht der

gleichen Legitimation unterstehen wie der Staat“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996, S. 11).

3.2.2 Öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung?

Die unterschiedlichen Regulierungsansätze in der Weiterbildung spiegeln sich in den Nuancen, mit denen der Begriff „öffentliche Verantwortung“ für die Weiterbildung gebraucht wird. Den Begriff verwendete, wie oben dargestellt, der Deutsche Bildungsrat in dem Sinne, daß der Weiterbildungssektor wie alle anderen Bereiche des Bildungswesens dieser Verantwortung unterliegen solle. Dabei war klar, daß es nicht um ausschließlich staatliche Trägerschaften (Faulstich/Teichler/Döring 1996, S. 25), sondern daß es um ein „Nebeneinander von staatlich-kommunaler und privater ‚verbrauchernaher‘ Trägerschaft“ ging. „Die Einbeziehung der Weiterbildung in das Bildungssystem und die mit ihr verbundene stärkere Inpflichtnahme der Träger durch den Staat darf nicht den Verlust der Fähigkeit nach sich ziehen, Bedürfnisse und Anforderungen als gesellschaftliche Impulse rasch aufzunehmen und in die Lernprogramme einzubringen“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 201f; Hervorhebung H. D.).

„Öffentliche Verantwortung“ aber hatte auch eine inhaltliche Seite. Es ging darum, „daß die Gesellschaft es als ihre Aufgabe betrachtet, allen Menschen den Zugang zur Bildung zu ermöglichen, sie in ihrer Persönlichkeit zu unterstützen und zu entfalten und dem Ziel einer humanen Gesellschaft über Bildung näher zu kommen“ (Nuissl 1996b, S. 9). „Weiterbildung kann sich nicht auf einen Funktionszusammenhang mit technischem Fortschritt beschränken und verengen. Sie zielt vielmehr darauf, den Menschen zur bewußten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche zu befähigen und ihm dadurch die Entfaltung seiner Person zu ermöglichen“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 52).

„Aus den Staatszielbestimmungen, insbesondere Sozialstaat, Rechtsstaat und Demokratie, ergibt sich, daß das Bildungswesen eine öffentliche Aufgabe ist, die den Prinzipien der Pluralität, Freiheitlichkeit und Sozialität verpflichtet ist ... Mit dem Begriff Bildungswesen ist die institutionalisierte Sozialisation gemeint, und zwar sowohl die allgemeine Sozialisation, die sich im Elementarbereich des Bildungswesens, in den Schulen des Primar- und Sekundarbereichs, in der Jugendarbeit und in

der Weiterbildung vollzieht, als auch die berufliche Sozialisation in Schulen, Betrieben, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen. Sie wird der familiären Sozialisation gegenübergestellt, deren verfassungsrechtliche Strukturen sich aus Art. 6 GG ergeben“ (Richter 1984, S. 226f). So lautet eine Interpretation aus den 80er Jahren zu den verfassungsrechtlichen Grundlagen des Bildungswesens.

Die öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung (Problemdarstellungen bei Faulstich/Teichler/Bojanowski/Döring 1991, S. 73ff; Faulstich 1995b; Buttler 1995; Nuissl 1996a; Münk/Lipsmeier 1997, S. 9ff) reklamieren unterschiedliche Interessengruppen. Neben den rot-grünen Regierungsparteien und den Gewerkschaften beschwören sie der Deutsche Volkshochschul-Verband (Schweriner Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) 1994) genauso wie der Verband Deutscher Privatschulen (VDP Bundesverband Deutscher Privatschulen 1993), die Evangelische Erwachsenenbildung (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung 1994, S. 14f) ebenso wie namhafte Vertreter/innen der Erwachsenenbildungswissenschaft (Hamburger Manifest zur Weiterbildung 1998).

Das weitestgehende Verständnis von öffentlicher Verantwortung findet sich in den Krefelder Thesen der Gewerkschaften GEW und ÖTV. Als Konsequenz aus der Kritik an den Privatisierungstendenzen in der Weiterbildung fordern die Thesen: „Der Staat hat in sinnvoller Ergänzung von Bund, Ländern und Gemeinden dafür Vorsorge zu treffen, daß in Stadt und Land allen Bürgerinnen und Bürgern in zumutbarer Entfernung ein adressatengerechtes, gegliedertes Weiterbildungsangebot in öffentlicher Trägerschaft zur Verfügung steht. Er hat, als Bestandteil der öffentlichen Daseinsvorsorge, die Grundversorgung der Bevölkerung mit Weiterbildungsangeboten in öffentlicher Trägerschaft zu gewährleisten ... Als Weiterbildungseinrichtung, die den Anspruch erhebt, in allen Bevölkerungsschichten Dienstleistungen im Bildungsbereich anzubieten und alle Sachgebiete dabei zu berücksichtigen, kommt der Volkshochschule in kommunaler Trägerschaft die Schwerpunktrolle zu“ (GEW/ÖTV 1994).

Der Beschluß des GEW-Gewerkschaftstages von 1993 ist allerdings zurückhaltender. Er fordert unter dem Punkt „Öffentliche Verantwortung durchsetzen“ auch den Ausbau der Volkshochschulen, hebt aber die Organisation von Rahmenbedingungen für das gesamte Angebot und alle Träger hervor. Öffentliche Verantwortung müsse der Transparenz des Angebots und der Beratung, der Qualitätssicherung, der Ko-

operation der Träger und vernachlässigten Zielgruppen gelten. Juristische Rahmensetzung (z. B. Bundesrahmengesetz), finanzielle Förderung, institutionelles Engagement und Mehr-Leistungen für die Infrastruktur seien zentral (GEW-Hauptvorstand 1997; vgl. auch Bayer 1993, S. 168ff).

Der Deutsche Gewerkschaftsbund erklärt im März 1998 in seiner ‚Plattform Weiterbildung', die von Persönlichkeiten aus gegensätzlichen politischen Lagern mitunterzeichnet wurde: „Öffentliche Verantwortung sichert die Rahmenbedingungen und die Grundversorgung. Der Staat garantiert Pluralität und nutzt seine Kompetenzen, um den Teilnehmerschutz, die Zertifizierung und Anerkennung von Weiterbildungsleistungen zu gewährleisten sowie Forschung und Lehre in der Weiterbildung zu fördern. Unterstützend und moderierend soll der Staat seine Verantwortung für die Weiterbildung in Kooperation mit den gesellschaftlichen Gruppen, Wirtschaft und Gewerkschaften, den Trägern und den sonstigen an der Weiterbildung Beteiligten wahrnehmen" (Allianz des Aufbruchs – Plattform Weiterbildung 1998).

Bei der Definition von Weiterbildung als öffentlicher Aufgabe hat die Deutsche Angestellten-Gewerkschaft auch ihre Interessen als Weiterbildungsanbieter im Sinn. Neben der Schaffung förderungsrechtlicher und bundeseinheitlicher Freistellungsregelungen, der Sicherung von Transparenz, Qualität, beruflichen Abschlüssen und regionaler Strukturpolitik und der Initiierung von Modellvorhaben sollen staatliche Aktivitäten, orientiert an den Grundsätzen der Subsidiarität und Pluralität, auch den Wettbewerb sichern (Deutsche Angestellten-Gewerkschaft Bundesvorstand 1995, S. 23).

Die beiden letztgenannten Vorstellungen zur öffentlichen Verantwortung sind nicht allzu weit von der „Dritten Empfehlung" der Kultusministerkonferenz von Ende 1994 entfernt. Danach tragen Verantwortung für die Weiterbildung „die einzelnen Bürgerinnen und Bürger, aber auch die öffentliche Hand (Kommunen, Länder, Bund, Europäische Union), die Wirtschaft, die gesellschaftlichen Gruppen, die Weiterbildungseinrichtungen und die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten." Zur öffentlichen Verantwortung gehöre die Sicherung der Rahmenbedingungen für die Grundversorgung, die Wahrung der Pluralität, die Kooperation und Koordination, die Setzung innovativer Schwerpunkte, Information, Beratung und Werbung, Qualitätssicherung und Anerkennung von Weiterbildungseinrichtungen, die Zertifizierung und der Teilnehmerschutz sowie die Forschung und Lehre in

der Weiterbildung. „Die öffentliche Hand nimmt ihre Verantwortung für die Weiterbildung in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft, den gesellschaftlichen Gruppen und den sonstigen an Weiterbildung Beteiligten wahr“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1994, S. 5ff).

Während Gerhard Strunk in der „Dritten Empfehlung“ „eine mit herkömmlichen Formeln nur leicht kaschierte Variante einer durchgängigen Marktorientierung in der Weiterbildung“ (Strunk 1997, S. 27) sieht, glaubt Jürgen Wittpoth eine zunehmende Bereitschaft, „praktische Interventionen folgen zu lassen“ (Wittpoth 1997, S. 149), zu erkennen.

Peter Krug, zuständiger Vertreter der KMK, hält es, ausgehend von den großen Defiziten der öffentlich verantworteten Weiterbildung, für wenig realistisch und perspektivisch, „gegenüber den öffentlichen Händen allein die Notwendigkeit der verbesserten Förderung der Weiterbildung als Zukunftsbeschwörung in tibetischer Gebetsmühlenart zu wiederholen.“ Realistischer sei eine der Zustandsbeschreibung der öffentlichen *Mitverantwortung* entsprechende Förderung der Weiterbildung als *Gemeinschaftsaufgabe* aller Beteiligten (Krug 1996, S. 162; vgl. auch Krug 1998b, S. 17).

Die Begriffe „Mitverantwortung“ und „Gemeinschaftsaufgabe“, zu denen die „öffentliche Verantwortung“ bei der KMK mutiert ist, haben scharfe Kritik hervorgerufen (Die Kontroverse: Weiterbildung und öffentliche Verantwortung 1998, S. 14). Die gegenwärtige Trägerlandschaft habe nur entstehen können, weil die öffentliche Hand darauf verzichtet habe, den vierten Bildungsbereich zu strukturieren. Weiterbildung müsse zum Bürgerrecht werden. Es gehe um einen Aufbruch zu neuen Ufern gegen den von Kommerzialisierung vieler Lebensbereiche gekennzeichneten Zeitgeist (Arabin 1998, S. 11f).

Der gegenüber der Ursprungsintention des Bildungsrates eingeschränkte Begriff von öffentlicher Verantwortung, wie ihn die Kultusministerkonferenz vertritt, ist in einem politischen Lager hoffähig. Die Sozialdemokratische Partei benutzt ihn sinngemäß (Antrag der SPD-Fraktion 1998, S. 7) ebenso wie Bündnis 90/Die Grünen (1998, S. 19) und sozialdemokratisch geführte Bundesländer (Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen 1995a, S. 48f). Dieses Verständnis von öffentlicher Verantwortung hängt eng mit dem Begründungszusammenhang der „mittleren Systematisierung“ zusammen (Tippelt 1997, S. 46), wenngleich es damit nicht identisch

ist. „Das Ausmaß öffentlicher Verantwortung wird, verglichen mit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats, zurückgeschraubt und in ein neokorporatistisches Modell einbezogen, in welchem die Intensität staatlichen Handelns ungeklärt bleibt ... Hier könnte die Kritik greifen, daß das Prinzip der öffentlichen Verantwortung – ursprünglich entwickelt aus den bildungsbezogenen Grundrechten des sozialen Rechtsstaats – entweder zur Sozialhilfe oder zum Verbraucherschutz verkommt“ (Faulstich 1995b, S. 65).

Parteien/Akteure suchen den Begriff der öffentlichen Verantwortung zu meiden. Sie sprechen von „Rahmenbedingungen“, die der Staat setzen könne, betonen aber Eigeninitiative des einzelnen und wettbewerbliche Regelungen:

– Unternehmer: „Der Staat kann zwar Rahmenbedingungen setzen, sollte aber seine Aufsichtspflicht auf das Notwendigste beschränken und den Wettbewerb zwischen den Trägern nicht behindern“ (Institut der deutschen Wirtschaft 1988, S. 7).
– CDU: „Die CDU versteht die Rolle der Politik als Partner für gute Rahmenbedingungen lebensbegleitenden Lernens. Persönliche Lernbereitschaft und Eigeninitiative sind aber unverzichtbar“ (9. Parteitag der CDU in Leipzig; vgl. auch CDU-Dokumentation 1990 und Positionen zur Weiterbildung 1999: Werner Lensing (CDU), S. 22f).
– F.D.P.: „In Deutschland ist das Weiterbildungssystem in seiner pluralistischen und wettbewerblich organisierten Struktur weitestgehend ohne staatliche Vorgaben und Eingriffsmöglichkeiten erfolgreich“ (Es ist Ihre Wahl 1998, S. 33).

Sehr zurückhaltend war auch die Mehrheit der Enquete-Kommission des Bundestages mit dem Begriff der öffentlichen Verantwortung umgegangen. „Bei der Wahrnehmung der öffentlichen Verantwortung im Bereich der Weiterbildung ist grundsätzlich zu berücksichtigen, daß im Unterschied zum überwiegend schulischen Lernen in der Erstausbildungsphase die Verpflichtung zum lebensbegleitenden Lernen prinzipiell der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung von bereits mündigen Bürgerinnen und Bürgern anheimgestellt bleibt und bleiben muß ... Sinnvollerweise erfolgen im Rahmen dieser selbstbestimmten Weiterbildung ordnungspolitische Fördermaßnahmen nach dem gesellschaftspolitischen Prinzip der Subsidiarität. In erster Linie wird es darum gehen müssen, Zugangsbarrieren für benachteiligte Gruppen durch eine bedarfsgerechte Förderung weiter abzubauen“ (Deutscher

Bundestag 1990, S. 88). Im folgenden werden dann unter der Überschrift „Öffentliche Verantwortung und besondere Zielgruppen“ außer solchen (Frauen, Langzeitarbeitslose, Ungelernte) noch das Wecken der Bereitschaft zum lebensbegleitenden selbständigen Lernen genannt sowie die Verbesserung des Informationsaustauschs durch freiwillige Formen der Zusammenarbeit aller Träger.

Gemeinsam ist allen dargestellten Positionen zur öffentlichen Verantwortung, daß an der gewachsenen Trägerstruktur nicht grundsätzlich gerüttelt werden soll. Noch 1985 schrieb ein sozialdemokratischer Bildungssenator in der Auseinandersetzung mit den Positionen des Bundesbildungsministeriums: „Eine Orientierung auf das Subsidiaritätsprinzip ist eine Zukunftsorientierung auf die Vergangenheit“ (Franke 1985, S. 255). Pluralität und Subsidiarität der Weiterbildung sind trotz vereinzelter grundsätzlicher (älterer) Kritiken (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1990, S. 36; GEW/ÖTV 1994) am Ende der Ära Kohl faktisch sakrosankt (vgl. Positionen zur Weiterbildung 1999: Bulmahn (SPD), S. 21; Lensing (CDU), S. 22; Guttmacher (F.D.P.), S. 25; Hundt (BDA), S. 33).

3.2.3 Gesetzliche Regelung der Weiterbildung?

Neben der Frage einer bundeseinheitlichen Regelung des Bildungsurlaubs (Edding 1988) wird für die Kompetenzen des Bundes immer wieder ein Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung angemahnt (Münk/Lipsmeier 1997, S. 20). Die grundsätzlichen Positionen, Deregulierung oder begrenzte Regulierung der Weiterbildung, finden sich auch bei dieser Frage in der gewohnten Aufstellung wieder.

Die Forderung nach einem Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung ist eine alte gewerkschaftliche Forderung (Faulstich/Faulstich-Wieland/Nuissl/Weinberg/Brokmann-Noren/Raapke 1992, S. 208ff), die in letzter Zeit vor allem von der GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1998a; Bayer 1993, S. 170f), aber auch vom DGB (Gewerkschaften im Dialog 1998, S. 14) vertreten wird. Die GEW koordiniert eine Arbeitsgruppe aus Wissenschaft, Praxis, Politik und Gewerkschaften, die einen Gesetzentwurf erarbeitet (Bayer 1999, S. 4f). Das Rahmengesetz solle helfen, die vierte Säule auszubauen und die öffentliche Verantwortung durchzusetzen. Ganzheitliche Weiterbildung im Sinne der Integration von allgemeiner, beruflicher, kulturel-

ler und politischer Bildung, die Sicherung der Finanzierung durch Koordination und der Abbau von Benachteiligungen sind Ziele eines Rahmengesetzes. Ein individuelles Recht auf Weiterbildung müsse gewährleistet, die Qualität gesichert, der „Qualifikationsstandort“ entwickelt und lebensbegleitendes Lernen ermöglicht werden. Schließlich müßten vergleichbare Freistellungsregelungen in allen Bundesländern geschaffen werden (10 Argumente für ein Bundesrahmengesetz Weiterbildung 1998).

Ein Rahmengesetz zur Weiterbildung – wesentlicher Inhalt der Minderheitsauffassung der Enquete-Kommission Bildung 2000 (Deutscher Bundestag 1990, S. 95f) – wurde von der SPD zuletzt 1994 gefordert, im jüngsten parlamentarischen Antrag gegen Ende der Kohl-Regierung fehlte aber diese Forderung. Dafür machen Bündnis 90/Die Grünen sich für ein solches Gesetz stark, das Bestandteil ihres Wahlprogramms 1998 ist. Sie forderten Ende 1997 die Kohl-Regierung auf, eine Bundesrahmenordnung vorzulegen, die den grundsätzlichen Anspruch aller Arbeitnehmer/innen auf Weiterbildung garantiert, die plurale Trägerlandschaft festschreibt, die Qualität definiert, Abschlüsse zertifiziert, Ausbildungsgänge modularisiert, die Organisation der beruflichen Weiterbildung dezentralisiert und die Regierung verpflichtet, analog zum Berufsbildungsbericht einen Weiterbildungsbericht vorzulegen (Antrag der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen, S. 4).

Einige Monate später, im Frühjahr 1998, beschloß die Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung der Grünen weitere Anforderungen an eine Bundesrahmenordnung. Es sollen die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen geregelt, Ausbildungsordnungen weiterentwickelt, die Berufe des Sozial- und Gesundheitswesens neu geregelt und die Frauenförderung ebenso verankert wie das Bürgerrecht auf Bildung festgeschrieben werden. Das Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin müsse zu einem Bundesinstitut für Berufs- und Weiterbildung umgebaut werden (Bündnis 90/Die Grünen 1998, S. 23; vgl. auch Altmann 1998). In einem dem vorhergehenden Diskussionspapier der bildungspolitischen Sprecherin im Bundestag, Elisabeth Altmann, war im Mai 1997 auch die Absicherung der Arbeitsverhältnisse des Weiterbildungspersonals erwähnt (Altmann 1997).

Auch der Deutsche Volkshochschul-Verband unterstützt die Forderung nach einem Bundesrahmengesetz. „Ein Verständnis von Weiterbildung als Recht des Bürgers und Pflicht des Staates gehen Hand in Hand.“ Der DVV hebt den Beitrag von Weiterbildung zum Abbau

von Arbeitslosigkeit hervor. Er nennt die Gewährleistung von Qualität, den Teilnehmerschutz, die Zertifizierung und die Förderung von Forschung und Lehre als Inhalte eines Rahmengesetzes (Für das Recht auf Weiterbildung 1998; s. auch Odendahl 1998, S. 9).

Im Gegensatz zur Kultusministerkonferenz (Krug 1996, S. 164) konnte sich die Kohl-Regierung kein Bundesrahmengesetz vorstellen (Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage 1997, S. 39). Darin stimmten alle Parteien der bürgerlichen Koalition der Mitte überein (Grundsätze der CDU im Bereich der Weiterbildung 1998; Es ist Ihre Wahl 1998, S. 33).

Die Spitzenverbände der Wirtschaft lehnen ebenso kategorisch gesetzliche Regelungen ab. „Weiterbildungsrahmengesetze würden die notwendige Flexibilität beeinträchtigen, sich schnell an neue technische und wirtschaftliche Veränderungen anzupassen und eine bedarfs- und praxisgerechte Weiterentwicklung der beruflichen Weiterbildung erheblich behindern. Damit würde einer der wichtigsten Standortvorteile unseres Landes – das hohe Qualifikationsniveau – gefährdet“ (Bundesverband der Deutschen Industrie usw. 1993, S. 31). Der Deutsche Industrie- und Handelstag sieht in Weiterbildungsgesetzen eine „Sackgasse“ und gar einen „Eingriff in Unternehmensfreiheit“ (Deutscher Industrie- und Handelstag 1992, S. 35f).

Ungeachtet dieser schroffen Ablehnung fordert die GEW ein ganzes Bündel auch gesetzlicher Regulierungsmaßnahmen. Damit lebenslanges Lernen, statt Leerformel zu sein, praktisch einlösbar werde, müßten Barrieren zwischen den unterschiedlichen Ressorts eingerissen und ihre verschiedenen Instrumente besser verzahnt werden. Weiterbildung brauche Schnittfelder zur betrieblichen Personal- und zur Tarif- und Arbeitsplatzpolitik, damit flexible Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung organisier- und finanzierbar würden. „Erwerbs-Lernzeit-Kontingente“, die Kombination von Teilerwerbs-, Vollerwerbs- und Weiterbildungszeiten, müßten versicherungsrechtlich abgesichert werden. Job-rotation-Modelle, die Integration von Arbeitsmarkt- und Qualifizierungspolitik, sollten Arbeitslose wie Beschäftigte gleichermaßen einbeziehen. Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen müßten mit Qualifizierungsteilen verbunden werden, die Vergabe öffentlicher Aufträge solle an arbeitsmarkt- und weiterbildungspolitische Auflagen gebunden werden (Bayer 1999, S. 6).

3.2.4 Tarifierung von Weiterbildung?

Bei der Vehemenz, mit der die Arbeitgeberseite für eine marktwirtschaftliche Ordnung der Weiterbildung eintritt, sollte man meinen, daß tarifliche Bestimmungen, die auf einer freien Übereinkunft der Sozialparteien beruhen, uneingeschränkt ihre Zustimmung finden müßten. Bei der Gestaltung von Tarifverträgen sind beide Seiten frei, im Rahmen der geltenden Gesetze Übereinkünfte zu schließen oder auch nicht. Die so oft von Arbeitgeberseite gescholtene „staatliche Gängelung“ hat im Rahmen der Tarifautonomie nichts zu suchen.

Aber obwohl der Tarifvertrag ein marktwirtschaftliches Instrument darstellt und sowohl die Mehrheits- wie die Minderheitsauffassung der Enquete-Kommission Bildung 2000 die Weiterentwicklung der tarifvertraglichen Ausgestaltung der Weiterbildung forderte (Deutscher Bundestag 1990, S. 91, 94), hält sich die Begeisterung der Unternehmerseite in engen Grenzen.

Schon 1988 formulierte das Institut der deutschen Wirtschaft in seiner neunten These: „Sofern Weiterbildung überhaupt tarifvertraglich geregelt würde, dürfte sie nicht durch ein überperfektioniertes Regelgeflecht eingeengt werden ... Eine starre Fixierung auf Weiterbildungsansprüche, -inhalte oder -zeiten würde die Fähigkeit der Betriebe zur flexiblen Reaktion auf technische Notwendigkeiten beeinträchtigen“ (Institut der deutschen Wirtschaft 1988, S. 10; ähnlich Kemmet 1990, S. 46). Und im gleichen Band, dem die Thesen vorangestellt sind, fordert Josef Siegers von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände gar, das Weiterbildungsgeschehen von tarifvertraglichen Ansprüchen des einzelnen gegenüber der Wirtschaft freizuhalten (Siegers 1988, S. 72).

Auch noch zehn Jahre später sind die Vorbehalte der Arbeitgeber gegen tarifliche Weiterbildungsregelungen nicht gewichen. „Qualifizierungsmaßnahmen können auch nur mit großer Zurückhaltung Gegenstand tariflicher Regelungen werden. Sinnvoll kann es sein, die Nachteile von Arbeitszeitverkürzungen durch gezielte Nutzung der Zeit zur betrieblichen Weiterbildung abzumildern. Der Inhalt von Weiterbildungsmaßnahmen und die Teilnahme daran können aber nicht durch Tarifverträge geregelt und nach dem Gießkannenprinzip im Sinne einer falsch verstandenen ‚Gerechtigkeit‘ gleichmäßig auf alle Arbeitnehmer oder Arbeitnehmergruppen ‚verteilt‘ werden. Es liegt vielmehr im Interesse der Gesamtbelegschaft, daß die begrenzten Mittel optimal

eingesetzt werden – optimal im Sinne der Leistungssteigerung des Unternehmens und damit der Sicherung der Arbeitsplätze“ (Positionen zur Weiterbildung 1999: Dieter Hundt (BDA), S. 33f).

Die Gründe für die Distanz der Arbeitgeber zu tarifvertraglichen Regelungen liegen in „der Nähe zu den gesetzlichen Regelungen“, was zumeist schon in der Formulierung der Bestimmungen zu erkennen sei. Oftmals wiederholten Tarifverträge nur den Wortlaut von Regelungen des Betriebsverfassungsgesetzes oder der Bildungsfreistellungsgesetze der Länder“ (Wellmann 1996, S. 285).

Umfassender und grundsätzlich begründet Winfried Schlaffke die Position der Arbeitgeber. Was dem einen Unternehmen nutze, könne dem anderen schaden. „Da angesichts von Flächentarifverträgen das Spektrum der eingeschlossenen Unternehmen breit und die Leistungsfähigkeit dadurch außerordentlich verschieden ist, erleiden kleinere und mittlere Unternehmen infolge von kostenträchtigen Weiterbildungsvorschriften, die ihren Finanzrahmen übersteigen, häufig einen Nachteil. Überdies kann auf der Ebene der Tarifvertragsparteien der spezielle Weiterbildungsbedarf des einzelnen Unternehmens nicht in befriedigender Weise berücksichtigt werden. Tarifliche Weiterbildungsbestimmungen werden daher – von Ausnahmen abgesehen – von Unternehmen und Arbeitgeberverbänden als nicht förderlich angesehen. Sie gelten allenfalls dann als akzeptabel, wenn sie sich streng an den betrieblichen Erfordernissen ausrichten und wenn die Entscheidung über Volumen und Dauer der Maßnahmen bei den Unternehmen belassen wird“ (Schlaffke 1995, S. 219).

Dieses Argument richtet sich, streng genommen, gegen die Existenz von Flächentarifverträgen überhaupt, denn auch alle anderen angleichenden Bestimmungen eines Flächentarifvertrags gelten für ungleiche Betriebe. Aus dieser Sicht, so könnte man folgern, müßten also Betriebsvereinbarungen eine Lösung darstellen, da diese ja immer auf den Einzelbetrieb zugeschnitten sind. Aber auch hier winken die Arbeitgebervertreter ab. Da 97% aller Betriebe Weiterbildungsmaßnahmen durchführten, seien Regelungen überflüssig. „Da die betriebliche Weiterbildung im unternehmerischen Interesse liegt, bedarf es nach Auffassung der Unternehmen keiner Betriebsvereinbarung, um die Durchführung derartiger Weiterbildungsmaßnahmen sicherzustellen“ (Schlaffke 1995, S. 220).

Aus gewerkschaftlicher Sicht werden statt der Interessen der Betriebe die Interessen der Beschäftigten betont. „Gewerkschaften fordern

die autonome Regelung von Fragen der Weiterbildungsfinanzierung durch die Sozialparteien freilich nicht nur aus übergreifenden gesellschafts- oder ordnungspolitischen Erwägungen, sondern auch deshalb, weil sie die Finanzierung der Weiterbildung durch die Arbeitgeber für geboten halten ... Gewerkschaften können eine Strategie der ‚Anpassungsqualifizierung über den Arbeitsmarkt' nicht hinnehmen. Einmal ist es ordnungspolitisch unerwünscht, Lasten, die aus der Einführung neuer Technologien, Angebotspaletten und Vertriebsformen resultieren, der Versichertengemeinschaft der Arbeitslosenversicherung aufzuerlegen. Zum anderen ist die Entlassung von Arbeitnehmern in die Arbeitslosigkeit mit der Auflage, sich zu qualifizieren, und mit der vagen Perspektive auf eine spätere, der neuen Qualifikation angemessene Beschäftigung unwürdig und im Hinblick auf die verbleibenden materiellen Verluste unvertretbar."

In Tarifverträgen sei die grundsätzliche Pflicht der Betriebe zu regeln, berufliche Weiterbildungsmaßnahmen für ihre Arbeitnehmer anzubieten. „Berufliche Weiterbildung ist der Sphäre der Arbeit zuzurechnen. Weiterbildung ist eine Notwendigkeit, deshalb ist Weiterbildungszeit Arbeitszeit, nicht Freizeit ... Der Gesichtspunkt der Verwertung erworbener beruflicher Qualifikationen im Prozeß von Produktion oder Dienstleistung rechtfertigt es auch, die Kosten der Weiterbildung ebenso wie die Erstausbildung als Kosten der Leistungserstellung anzusehen. Sie sind deshalb von den Betrieben aufzubringen" (Fieg 1990, S. 86ff).

Vor allem wegen der selektiven Weiterbildungspolitik der Betriebe sehen die Gewerkschaften die Notwendigkeit tarifvertraglicher Regelungen, die allerdings kein Ersatz für gesetzliche Regulierungen sein dürften (Faulstich/Faulstich-Wieland/Nuissl/Weinberg/Brokmann-Nooren/Raapke 1992, S. 168f). Nach wie vor nähmen an innerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen besonders häufig Führungskräfte und höher Qualifizierte teil. Beschäftigte der unteren Hierarchiestufen, besonders Frauen, seien unterrepräsentiert (Ochs 1995, S. 141).

Der Streit zwischen den Sozialparteien um die Bedeutung der Tarifierung von Weiterbildung kann aber nicht überdecken, daß kollektivrechtliche Regelungen in der Weiterbildungswirklichkeit bislang keine bedeutende Rolle spielen. Im Tarifregister beim Bundesarbeitsministerium sind zwar für elf Wirtschaftszweige Tarifvereinbarungen über die Berufsbildung eingetragen (Antwort der Bundesregierung auf die Gro-

ße Anfrage 1997, S. 54f), sie betreffen aber nur einen kleinen Teil von Beschäftigten und spielen bei Tarifverhandlungen keine herausragende Rolle (Ochs 1995, S. 141).

Die Geschichte der tarifvertraglichen Regelungen zur Weiterbildung läßt sich seit Mitte der sechziger Jahre beschreiben als ein Weg vom defensiven Rationalisierungsschutz zur vorausschauenden Qualifizierungspolitik, wobei der Prozeß, Weiterbildung zum tariflichen Regelungsgegenstand zu machen, äußerst langwierig ist (Bahnmüller 1995, S. 167ff). Häufig ist die betriebliche Ebene mit der Umsetzung allgemeiner Rahmenbedingungen überfordert (Seitz 1997, S. 187), es mangelt an überbetrieblichen qualifikationspolitischen Aktivitäten und entsprechender Infrastruktur (Bahnmüller 1995, S. 188).

Was für die tarifvertragliche Ebene festgestellt werden muß, gilt ähnlich auch für die betriebliche Ebene. Nach § 98 des Betriebsverfassungsgesetzes hat der Betriebsrat bei der Durchführung aller Maßnahmen der betrieblichen Berufsbildung ein echtes Mitbestimmungsrecht, nach § 88 das Recht, Betriebsvereinbarungen abzuschließen. Betriebsvereinbarungen zur Weiterbildung regeln selten generelle Qualifizierungsansprüche der Beschäftigten, sondern sind in der Regel auf spezifische berufliche Qualifizierungsansprüche ausgelegt (Faulstich/Faulstich-Wieland/Nuissl/Weinberg/Brokmann-Nooren/Raapke 1992, S. 176). In der alltäglichen Betriebsratsarbeit spielt Weiterbildung in der Regel keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle (Zeuner 1997, S. 72), es herrscht ein Mangel an eigenen konzeptionellen Vorstellungen der Betriebsräte (Bundesinstitut für Berufsbildung/Institut der deutschen Wirtschaft/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung 1998, S. 88).

Allerdings scheint in diese Situation Bewegung zu kommen. Die neuen Produktionskonzepte erzwängen ein Verschwimmen der Grenzen von Arbeiten und Lernen. Das „lernende Unternehmen“ müsse alle Mitarbeiter einbeziehen, was – so eine Hypothese – die traditionelle Selektivität der betrieblichen Weiterbildung einschränke (vgl. Paul-Kohlhoff 1996, S. 18). Die Umorganisation in den Betrieben führe zu einer neuen Karriere der Weiterbildung. Die betreffenden Betriebsvereinbarungen seien nicht mehr ohne weiteres als Weiterbildungsvereinbarungen zu erkennen, sondern kämen in der Verbindung mit Arbeitszeitmodellen, der Einführung von Gruppenarbeit, der Ausweitung der Arbeitsaufgaben einher (Heimann 1999, S. 4).

Die Gewerkschaften verbinden damit eigene Hoffnungen: „Bildungschancen eröffnen immer Möglichkeiten zum Verstehen und Ver-

ändern der eigenen Lebens- und Arbeitssituation, sie eröffnen Chancen zur Emanzipation. In diesem Umfeld ergeben sich aus den Modernisierungsstrategien der Unternehmen auch veränderte Perspektiven, um Arbeitnehmerinteressen einzubringen und zumindest partiell auch durchzusetzen“ (ebd.). Diesem Hoffen steht aber unverändert eine Haltung der Arbeitgeber gegenüber, daß Weiterbildung gar nicht mitbestimmungsfähig sei (Felger 1997, S. 9).

Wurden bislang tarifvertragliche Ansprüche und Betriebsvereinbarungen zur Weiterbildung als ein Recht zur Teilnahme von Beschäftigten verschiedener Wirtschaftszweige behandelt, so gibt es auch einen Ansatz, der die zersplitterte Weiterbildungsbranche selbst vermittels Tarifverträgen regulieren will. Dieser Ansatz, der sich nicht als Alternative zu gesetzlichen Regelungen versteht, sondern als Ergänzung, geht vom Arbeitskreis der Gesamtbetriebsräte überregionaler Weiterbildungsträger aus („Die Branche ist völlig ungeregelt“ 1999).

Eines der größten Probleme der deregulierten Weiterbildungsbranche ist der große Umfang von ungeschützter Honorarbeschäftigung (Dröll 1999, S. 310ff). Nur bei einigen großen Weiterbildungsträgern ist das Lehrpersonal fest angestellt und gibt es Tarifstrukturen. „Ein Branchentarifvertrag, nach § 5 TVG für allgemeinverbindlich erklärt, würde das Marktgeschehen grundlegend strukturieren, die Konkurrenz der unseriösen Billiganbieter weitgehend ausschließen und in einem ganz erheblichen Maße zur Qualitätssicherung und steigerung in der gesamten Branche beitragen:

– die Beschäftigten könnten von einer gewissen Sicherheit ihres Arbeitsplatzes ausgehen, sie könnten eine Perspektive und eine berufliche Identität als Lehr- und Ausbildungskräfte in der Weiterbildung entwickeln;
– die auf die Qualität drückende Fluktuation (in einem organisierten Lehr-/Lernprozeß besonders hinderlich) würde abnehmen; die Honorarkräfte, die bei mehreren Trägern jeweils einige Stunden ‚abreißen‘ müssen, allein um ihren Lebensunterhalt zu verdienen, würde es nicht mehr geben.

Ein allgemeinverbindlicher Tarifvertrag für die Weiterbildungsbranche wäre also das strategische Mittel, diesen bislang ungeordneten Bereich zu strukturieren und die Qualität der Bildungsmaßnahmen deutlich zu sichern und zu steigern“ (Kohsiek 1993, S. 228).

Auch Fortbildungsansprüche des Weiterbildungspersonals selbst könnten in einem Branchentarifvertrag geregelt werden. Die Konkur-

renz der Träger könnte sich über die Qualität ihrer Arbeit statt durch das Drücken von Personalkosten entfalten (Dröll 1993, S.124). Auch für die Programmgestaltung der einzelnen Weiterbildungseinrichtungen sei ein tarifvertraglich gesichertes Initiativrecht der Betriebsräte denkbar (Dröll 1999, S. 380).

3.3 Personale oder funktionale Weiterbildung?

Neben der Frage des Ordnungsrahmens der Weiterbildung gibt es in der politischen Debatte fundamentale Unterschiede im Bildungsbegriff. Diese Unterschiede korrespondieren in gewisser Weise mit den oben dargestellten unterschiedlichen Ordnungsvorstellungen über die Weiterbildung. Etwas vergröbert ausgedrückt, geht es um „Ökonomisierung oder Demokratisierung“ (Wittwer 1995, S. 27), es geht darum, wem Weiterbildung zu dienen habe: dem Individuum oder gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen (vgl. Weinberg 1996, S. 10ff; Strunk 1988, S. 146).

Die unterschiedlichen Anschauungen verdeutlichen die Mehrheits- und die Minderheitsauffassung der Enquete-Kommission Bildung 2000. Die Mehrheit der Kommission formuliert: „Für die Bundesrepublik Deutschland lassen sich langfristig die Wettbewerbsfähigkeit und auch ein ausreichendes Angebot an Arbeitsplätzen nur sicherstellen, wenn der technische Fortschritt und der damit zusammenhängende Strukturwandel frühzeitig erkannt und im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem in entsprechender Weise umgesetzt wird. Dies ist zu leisten, da die Bundesrepublik Deutschland mit ihrem qualifizierten Humankapital über den entscheidenden Produktionsfaktor verfügt, der für einen solchen Strukturwandel erforderlich ist. Das Bildungs- und Ausbildungswesen mit seinen differenzierten und auf bestimmte Abschlüsse bezogenen Bildungswegen stellt die entsprechenden Voraussetzungen bereit. Hierbei geht es aber nicht allein um die Vermittlung anspruchsvoller Qualifikationen, sondern auch um die Grundlegung personaler Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung im Prozeß der Bildung und Erziehung“ (Deutscher Bundestag 1990, S. 22).

Wettbewerbsfähigkeit ist der Punkt, von dem aus sich nach Ansicht der Mehrheit der Kommission die Anforderungen an das Bildungswesen stellen.

Die Minderheitenauffassung geht grundsätzlich anders vor. Unter der Überschrift „Bildung ist Menschenrecht“ heißt es: Die Reformkräfte „wollen allen Menschen gleiche Teilhabe an Bildung sichern und wehren sich daher gegen Schranken, die sich aus der sozialen oder regionalen Herkunft, aus dem Geschlecht, aus der Konfession und – in jüngerer Zeit – aus nationalen oder ethnischen Zugehörigkeiten ergeben. Sie wollen die Kinder, die Jugendlichen und die jungen Erwachsenen so fördern, daß sie auch durch Bildung die ihnen eigenen Möglichkeiten entfalten können, und wehren sich daher dagegen, Bildung zur Auslese zu mißbrauchen.“ Bildung solle die Menschen und die Gesellschaft befähigen, den jeweils neuen technischen und ökonomischen Strukturwandel zu ertragen, zu bewältigen und zu gestalten. „Unser Bildungswesen war und ist eingewoben in den Prozeß der Industrialisierung, dem die Welt in vielfältiger Weise Fortschritt verdankt, durch den sie letztlich aber auch in Gefahr ihres unwiderruflichen Untergangs geraten ist. Es darf nicht länger die vornehmste Aufgabe der Bildungsinstitutionen sein, in unzulässiger Verkürzung und Einengung ‚Bildung als Wachstumsfaktor‘ zu verstehen und zu produzieren. Wir werden Bildung als einen ‚Rohstoff‘ begreifen müssen, der für die Erhaltung der Welt unverzichtbar ist“ (ebd., S. 26f).

Was in beiden Stellungnahmen prinzipiell für das gesamte Bildungswesen formuliert ist, läßt sich für die Weiterbildung konkretisieren. Insgesamt herrscht im quartären Bereich der Trend vor, Bildung auf Qualifizierung zu reduzieren (Strunk 1992; Wittwer 1995, S. 27; Meueler 1998, S. 63). „Aus der Sicht der deutschen Wirtschaft hat Qualifizierung nicht nur eine große gesellschaftliche Bedeutung, sondern sie ist auch entscheidend für die Erhaltung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen in Deutschland genauso wie in Europa. Neue Technologien, veränderte Formen der Arbeitsteilung, ökologische Erfordernisse und die Globalisierung der Geschäftsbeziehungen stellen zunehmend umfassendere und höhere Anforderungen an die Beschäftigten. Gefragt sind Mitarbeiter, die theoretische und praktische Kompetenz erfolgreich mit Eigenschaften wie Verantwortungsbewußtsein, Flexibilität, Team- und vor allem Lernfähigkeit verbinden. Wirtschaftlicher Erfolg wird daher im dritten Jahrtausend noch stärker als gegenwärtig von der Pflege der Humanressourcen abhängen. Ohne die Weiterentwicklung beruflicher Qualifikationen und ohne technologische Fachkenntnisse, ohne Förderung organisatorischer Fähigkeiten der Mitarbeiter und der unternehmerischen Kultur

können Investitionen die angestrebte Wirkung nicht entfalten. Die deutsche Wirtschaft weiß seit langem um die Bedeutung von ‚Investitionen in das Humankapital'" (Positionen zur Weiterbildung 1999: Dieter Hundt (BDA), S. 33).

Unter der Überschrift „Bedarfsorientierung oder Anspruchsorientierung" schreibt das Institut der deutschen Wirtschaft: „Der Weiterbildung kommt aus Sicht der Wirtschaft vor allem die Aufgabe zu, den Prozeß der betrieblichen Leistungserstellung zu unterstützen und seine Ergebnisse zu verbessern. Die Planung der betrieblichen Weiterbildung hat sich deshalb vorrangig am betrieblichen Bedarf zu orientieren. Daraus folgt, daß betriebliche Weiterbildung weder ein Instrument der allgemeinen und politischen Weiterbildung darstellt, noch Qualifikationsunterschiede aus vorangegangenen Bildungsphasen kompensieren oder eine für alle Mitarbeiter gleiche Weiterbildung bieten kann" (Weiß 1990a, S. 9).

Wissen und Können sollen an den fortschreitenden Wandel angepaßt werden. „Betriebliche Weiterbildung hat Investitionscharakter und steht damit auf der gleichen Stufe mit zum Beispiel den Aufwendungen für Public-Relations-, Werbungs- oder Forschungs- und Entwicklungsmaßnahmen. Wie jede Sachinvestition müssen sich auch Weiterbildungsinvestitionen rechnen, das heißt, sie sind auf Dauer über die Erträge zu decken" (Kemmet 1990, S. 43f; vgl. auch Weegmann 1990, S. 55).

Weiterbildung wird eine wichtige Rolle auch für die Entwicklung der Unternehmenskultur zugeschrieben (Meyer-Dohm 1998). Sie soll die Innovationskraft von Wirtschaft und Gesellschaft erneuern und bei den Teilnehmern das unternehmerische Denken und Handeln fördern. Weiterbildung „hat das kreative Potential der Teilnehmer zu mobilisieren und zu organisieren sowie dadurch zu erreichen, daß sich die Teilnehmer selbstbewußt und selbstbestimmt mit übergeordneten Zielen der Bildung, der Gesellschaft, der Wirtschaft, der Politik identifizieren können, sie mit ihren eigenen Zielen in Einklang bringen. Das ist ein lebensbejahendes Bildungsverständnis, das auch wirtschaftlich funktional ist. Auf diesen Wegen ist Humankapital (‚Humanvermögen', ‚Arbeitsvermögen', ‚human resources', ‚human assets' usw.) wettbewerbsfähig und erfolgreich" (Franke 1995, S. 229; Hervorhebung H. D.).

Vor allem in Zusammenhang mit der Standortdebatte trugen die Wirtschaftsverbände ihre Vorstellung der Humankapital-Bildung vehement vor. Breit angelegte Weiterbildung sei „der wesentliche Faktor für

die Sicherung des Wirtschaftsstandorts Deutschland“ (Wellmann 1996, S. 277).

Den Zusammenhang von Weiterbildung und Standortwettkampf stellt auch die Europäische Kommission her. Die Herausforderungen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft stellten sich zunächst in der Wirtschaft. „Die Europäische Union, der weltweit größte Exporteur, hat sich logischerweise für die Öffnung hin zur Weltwirtschaft entschieden: Daher muß sie ständig ihre wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit steigern.“ Der größte Trumpf der Union seien die Humanressourcen. „Europa muß in das allgemeine Bildungswesen investieren, um das Niveau der Berufsbildung und der Qualifikation der Arbeitnehmer und sämtlicher Erwerbstätigen durch die Erstausbildung und die Förderung der lebenslangen Weiterbildung anzuheben“ (Weißbuch der Europäischen Kommission 1996, S. 50f).

Die Kultusministerkonferenz (Diskussionsbeitrag des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz zur europäischen Dimension der Weiterbildung im „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“) – ebenso wie der Deutsche Volkshochschul-Verband (Anlage zum DVV-Rundschreiben 3/96) – geht zu diesen Vorstellungen der Europäischen Kommission auf vorsichtige Distanz, indem sie ihren Begriff von Bildung als Persönlichkeitsbildung hervorhebt. In der „Dritten Empfehlung“ definiert die KMK die Bedeutung von Weiterbildung: „Weiterbildung soll allen Menschen, unabhängig von ihrem Geschlecht und Alter, ihrer Bildung, sozialen und beruflichen Stellung, politischen oder weltanschaulichen Orientierung und Nationalität, die Chance bieten, sich die für die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Mitgestaltung der Gesellschaft erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1994, S. 4).

Die Rau-Kommission grenzt sich gegen ein funktionales Verständnis von Bildung ab. „Schulisches und außerschulisches Lernen können auf einen Begriff von Bildung, dessen emanzipatorischer Gehalt sich gegen eine Beschränkung von Bildungsprozessen auf den Erwerb von gesellschaftlich nützlichen Qualifikationen sperrt, nicht verzichten“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 31).

Gegen die Einvernahme von Bildung als Produktionsfaktor und ihre Instrumentalisierung im Standortwettkampf, die die Menschen zur Hardware mache, und gegen die Ökonomisierung von Politik for-

muliert Regina Görner vom DGB: „Der Mensch und seine Entfaltung als Ziel politischen Handelns sind mehr und mehr aus dem Blick geraten. An dem humanen Impuls anzusetzen, der in den 60er/70er Jahren maßgeblich war, gilt inzwischen als peinliche Rückschrittlichkeit nicht nur im Feld der Bildungspolitik! Gewerkschaften bekennen sich zu dieser Rückschrittlichkeit. Es ist und bleibt unsere Aufgabe, allen Ökonomisierungstrends zum Trotz, die Politik am Menschen und seinen Bedürfnissen und Zielen zu messen. Gewerkschaften müssen unverändert dafür eintreten, daß Wirtschaft dem Menschen zu dienen hat und nicht umgekehrt. Und sie fragen daher bei Bildung auch zunächst nach dem Nutzen für das Individuum“ (Bewegt Bildung! Es ist Zeit zum Handeln 1998, S. 6).

Der Gewerkschaftstag der GEW stellt ganz in diesem Sinne fest: „Die Gefahr besteht, daß die Weiterbildung verschiedenen ökonomischen und politischen Partialinteressen unterworfen wird. Wenn man dagegen festhält an einem Menschenbild, das auf der Möglichkeit der Selbstverwirklichung unter veränderbaren gesellschaftlichen Verhältnissen beharrt, behält auch Bildung für die einzelnen einen unhintergehbaren Eigensinn. Weiterbildung, die allgemeine, politische, kulturelle und berufliche Bildung als integrale Bestandteile enthält, ist dann bezogen auf einen unabgeschlossenen Prozeß der Entfaltung von Persönlichkeit, wobei in der Kontinuität lebenslangen Lernens Identitätschancen in dem Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Entscheidungsmöglichkeiten entstehen“ (GEW-Hauptvorstand 1997).

Auch von Teilen des Wissenschaftsbetriebs werden die Versuche, Bildung als Mittel im Standortwettkampf statt als Subjektbildung zu definieren, heftig kritisiert (z. B. Ahlheim 1996a, Ahlheim/Bender 1996, Faulstich 1996b, Faulstich 1997e). Und die Evangelische Erwachsenenbildung pointiert: „Wer das christliche Menschenbild ernst nimmt und sich darauf verantwortlich beruft, kann und darf den Menschen nicht als eine durch Bildung zu optimierende ‚Humanressource‘ funktionalisieren; er ist gerade im Bildungswesen auf Prinzipien der Persönlichkeitsbildung und der Entwicklung solidarischen Handelns verpflichtet“ (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung 1994, S. 13).

Die Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und Grünen vom Oktober 1998 betont die personale Funktion von Bildung: „Unsere Leitidee ist das Recht auf Bildung, das heißt die bestmögliche Bildung für alle.

Ziele sind mehr Chancengleichheit, Gleichwertigkeit aller Bildungsgänge und die Förderung unterschiedlicher Begabungen ...“ (Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und Bündnis 90/Die Grünen 1998, V. 2).

3.3.1 Versöhnung von Qualifizierung und Bildung durch Schlüsselqualifikationen?

Es gibt in den letzten Jahren eine starke Tendenz, den beschriebenen grundlegenden Unterschied im Bildungsverständnis für aufgelöst zu erklären. Die oben (2.1) kurz angerissenen Änderungen der Produktionsnotwendigkeiten und die Herausbildung des Konzepts der Schlüsselqualifikationen hätten zu einer Versöhnung des alten Widerspruchs von personaler und funktionaler „Bildung“ geführt: „Das Konzept der Schlüsselqualifikationen löst den traditionellen Gegensatz zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung tendenziell auf bzw. entschärft ihn auf der qualifikationsinhaltlichen Ebene,“ resümiert Rolf Arnold (Arnold 1994, S. 144). Und Werner Markert stellt fest: „Impulse zur Subjektbildung kommen aus den Anforderungen der Arbeitswelt“ (Markert 1998, S. 12).

Das Institut der deutschen Wirtschaft beschreibt die Anforderungen, vor die sich die Unternehmen gestellt sehen, und deren Zusammenhang zum Konzept der Schlüsselqualifikationen. „Politik und Wirtschaft haben erkannt, daß Maßnahmen notwendig sind, um den Wirtschaftsstandort Deutschland international wettbewerbsfähig zu halten. Im internationalen Vergleich schneidet die Bundesrepublik Deutschland zunehmend schlechter ab. Mit den höchsten Unternehmenssteuern, den höchsten Löhnen und Lohnnebenkosten, kürzesten Arbeitszeiten, längsten Urlauben und Bildungszeiten, zudem reichlich Fehlzeiten sind wir unter dem Blickwinkel von Investoren international wenig wettbewerbsfähig. Das gilt es zu ändern. Wir müssen uns den Anforderungen der dritten industriellen Revolution stellen. Entwicklung, Forschung und Bildung sind die zentralen Themen. Qualifikation, geistige Wendigkeit und Innovationsfähigkeit sind die wesentlichen Voraussetzungen, um im europäischen und weltweiten Wettbewerb zu bestehen. Lean Production und Lean Management sind die zentralen Stichworte für zukunftsorientierte Betriebsorganisation und modernes Management. Diese Schlankheitsorientierung

stellt neue und vielfältigere Anforderungen an die Mitarbeiter. Durch Abbau des Managements gehen Entscheidungsverantwortungen mehr und mehr auf die Mitarbeiter der Produktionsebene über. Sie müssen nicht mehr nur produzieren, sondern auch planen, organisieren und Qualität kontrollieren. Mit den neuen Anforderungen verändert sich auch das Profil, das Arbeitnehmer mitbringen müssen. Es ist nicht mehr das Spezialwissen, das im Vordergrund steht. Breitenqualifikation ist gefragt. Entscheidungsfähigkeit bei komplexen Sachverhalten, kommunikative Fähigkeiten, Übersichtswissen, um nur einige der neuen Qualifikationsprofile zu nennen. Die Vermittlung dieser Kenntnisse an Beschäftigte ist Aufgabe der Weiterbildung“ (Wellmann 1996, S. 277).

Ein Unternehmensberater beschreibt dieses neue Arbeitnehmerprofil: Es bedürfe aufklärerischer Kraft, um das Verhältnis der Menschen zu ihrer Arbeit und zu sich selbst zu ändern. Weiterbildung müsse die Innovationskraft Deutschlands über das unternehmerische Denken und Handeln der Mitarbeiter stärken. „Gefragt ist die Kunst, sein Verhalten zu ändern.“ „Das Leitbild ist ein emanzipierter Mitarbeiter, der sich im aufklärerischen Sinne zu Gesellschaft und Wirtschaft verhält und sich erfolgreich für die Zukunft seines Unternehmens einsetzt.“ Der Mitarbeiter müsse sich als Unternehmer im Unternehmen fühlen. „Der Mitarbeiter kann ein Höchstmaß an Wirtschaftskraft entfalten, wenn ihm Mitwirkungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten gegeben sind. Diese Chancen erhöhen die Identifikation mit den Interessen des Unternehmens, initiieren die Teilnahmebereitschaft, entfalten das Verantwortungsbewußtsein, fördern das Mitdenken und das Vorausdenken.“ Die persönlichen Ziele des einzelnen seien aus den Unternehmenszielen abzuleiten, was mehr Gestaltungsspielräume erfordere. „Wer sich in seinem Unternehmen wohlfühlt, macht sich während der Arbeitszeit und in der Freizeit Gedanken und Vorstellungen über die Verbesserung seiner Leistungsfähigkeit.“ Wer sich im weltweiten Wettbewerb durchsetzen wolle, müsse alles in Frage stellen. Eigeninitiative und kreatives Verhalten, ganzheitliches Denken und Befähigung zur Teamarbeit seien gefragt. „Wir brauchen eine Einstellungsänderung, mit der sich die Menschen optimieren können“ (Franke 1995, S. 228ff).

Meyer-Dohm beschreibt den Zusammenhang zur Lernkultur eines Unternehmens so: „Aber auf dem Hintergrund der Beschleunigung des Wandels und zunehmender Komplexität der wirtschaftlichen und ge-

sellschaftlichen Umwelt gewinnen Innovationsfähigkeit und Flexibilität für das Unternehmen lebenswichtige Bedeutung; da wird es notwendig, daß nicht nur ‚oben', sondern auf allen Ebenen gedacht wird. ‚Denken' heißt hier Lernen durch die Reflexion des eigenen Tuns im Kontext des betrieblichen Gesamtzusammenhangs ... Wer sich schneller verändert und verbessert, hat Vorteile im Wettbewerb" (Meyer-Dohm 1998, S. 65).

Im Kontext der Nutzung von Qualifikationspotentialen schreibt Reinhold Weiß vom Institut der deutschen Wirtschaft dieser Entwicklung eine weitreichende Bedeutung zu, die weit über das Betriebliche hinausgehe. Das „neue Leitbild" in den Betrieben sei die „Vertrauensorganisation". „Die Beschäftigten sind nicht mehr nur ausführende, subalterne Organe, sondern mündige Mitarbeiter. Sie handeln im Idealfall wie ‚Unternehmer in eigener Sache'." Diese Strategie liege im Interesse der Mitarbeiter wie der Unternehmen. Es scheine dadurch „der klassische Gegensatz zwischen Kapital und Arbeit, zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber zu schwinden", und es handele sich um einen Demokratisierungsprozeß. „Gefragt sind deshalb keine Konfrontationsstrategien, sondern Modelle der Konsultation, der Kooperation und Aushandlung. Über die betriebliche Ebene hinaus kommt dieser Strategie somit eine eminent bedeutsame gesellschaftspolitische Funktion zu" (Weiß 1997, S. 74f).

Auf die Kritik an dem Schlüsselqualifikationskonzept antwortend, erkennt Arnold ein „Qualifikationsrisiko für die Unternehmen", auf das sie sich einlassen müßten, um nicht auf die für sie funktionale Seite der Schlüsselqualifikationen zu verzichten: Die Mitarbeiter könnten erkennen und sich darauf verständigen, „daß es in den Betrieben auch ganz anders sein könne" (Arnold 1994, S. 144).

Kritiker weisen darauf hin, daß die „humaneren Arbeitsprozesse" und die Schlüsselqualifikationen nicht zu einem neuen Paradigma der Erwachsenenbildung, der Versöhnung von Bildung und Qualifikation, taugten. Sie kämen nur den Modernisierungsgewinnern zugute und seien eben nicht „Bildung für alle" (Ahlheim 1996b, S. 88ff), der Betrieb bestimme weiter und setze die Grenzen (Ahlheim 1993, S. 17), der Mitarbeiter werde zur sich selbst instrumentalisierenden Persönlichkeit. Der Zugewinn von sozialen und personalen Kompetenzen diene der selbständigen Zurichtung der Persönlichkeit für fremde Zwecke, der Herrschaftscharakter der Lohnarbeit entwickele lediglich subtilere Formen (Bender 1996, S. 121f).

Geißler und Orthey sehen sogar eine stärkere Abhängigkeit der Arbeitnehmer. Da das schlüsselqualifizierte Subjekt auf dem Arbeitsmarkt keine konkreten, sondern nur allgemeine Qualifikationsansprüche einbringen könne, steige die Definitionsmacht der Vertreter der Unternehmensleitungen, die ihre Konkretisierungsvorstellungen zur Bewertung und Selektion verwendeten. Und: „Die Paradoxie unserer verschärften Moderne findet im Konzept der Schlüsselqualifikationen ihren deutlichen Ausdruck. Der Schlüssel allein verspricht viel, nutzt aber wenig, wenn man nicht auch die Verfügungsgewalt über das Schloß hat“ (Geißler/Orthey 1993, S. 156).

Anmerkungen

1 Kuhlenkamp resümiert: „Die Entwicklung der Weiterbildung in den letzten 25 Jahren läßt sich kennzeichnen als eine vom institutionellen Pluralismus zur polyzentrischen und polyvalenten Segmentierung durch unterschiedliche politische Interessen bei Beibehaltung des rhetorischen Anspruchs von der Weiterbildung als eigenständigem und gleichberechtigtem vierten Bildungsbereich“ (Kuhlenkamp 1997a, S. 198).

2 Einen kurzen und im wesentlichen immer noch treffenden Überblick über die Grundzüge der Kontroverse gibt Weiß 1990a.

3 Die zeitgenössische Kritik an den Thesen hat noch keinen klaren Begriff vom eingeläuteten Übergang zum Prinzip der Marktsteuerung. Joachim Knoll nennt die Thesen „ängstlich und blaß“ (Knoll 1985). Gerhard Strunk erkennt „den prinzipiellen Ausstieg des Staates aus seiner Verantwortung für die Gestaltung und Realisierung eines ganzen Bildungsbereichs“, weist aber auf die Widersprüche des Papiers hin, die Gestaltung in Teilbereichen vorgeben. „Der proklamierte Ausstieg aus der eigenen Verantwortung ist praktisch offenbar schwer einzulösen ...“ (Strunk 1988, S. 67). Der sozialdemokratische Bildungssenator Horst Werner Franke vermutet, daß der Rückzug aus der öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung vorbereitet werden solle (Franke 1985, S. 254).

4 Eine ähnliche Kritik bei Ehrke/Heimann 1995, S. 233; zur Honorararbeit des Weiterbildungspersonals s. Weisel 1998, Dröll 1999, S. 310ff.

4. Aktuelle Streitpunkte

Etliche der zuvor angesprochenen prinzipiellen Streitpunkte finden sich in den Themen der aktuellen Auseinandersetzung wieder. Aber es gibt auch Überschneidungspunkte, bei denen einvernehmliche Lösungen denkbar scheinen.

4.1 Bewertung von Weiterbildung

Bei allen Fragen, die mit der Bewertung von Weiterbildungseinrichtungen oder Weiterbildungsangeboten zusammenhängen, steht auf der Tagesordnung das Problem, wer bewerten soll, was den Grundkonflikt Markt versus Staat aktualisiert (vgl. Faulstich 1995c, S. 31). Staatliche Lösungen sind in der Weiterbildung eher selten, es gibt sie insbesondere bei den Fachschulen, wo staatliche Lehrpläne gelten und verbeamtete Lehrkräfte unterrichten (Sauter 1995a, S. 59). Allerdings ist die politische Marktgegnerschaft überwiegend nicht von Staatsgläubigkeit, sondern eher vom Konzept der mittleren Systematisierung geprägt.

4.1.1 Qualität

Seit Mitte der siebziger Jahre ist das Problem der Qualitätssicherung aktuell (Arnold 1995, S. 54). Die Qualitätsdiskussion wurde insbesondere in die finanzielle Kürzungspolitik eingebunden (Ehmann 1993, S. 16; Faulstich/Teichler/Döring 1996, S. 78). Die Literaturfülle zum Thema ist beachtlich (einen Überblick bietet z. B. Bayer 1996b).

Die Frage der Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen hatte das Institut der deutschen Wirtschaft in seinen Thesen von 1988 als ein Problem der freiwilligen Selbstkontrolle der Weiterbildungsträger angesprochen (Institut der deutschen Wirtschaft 1988, S. 8; vgl. auch Bundesverband der Deutschen Industrie u.a. 1993, S. 32), worin ihm die Mehrheit der Bundestagskommission Bildung 2000 zwei Jahre später folgte (Deutscher Bundestag 1990, S. 90). Da auch Unternehmen unter schlechter Weiterbildungsqualität leiden, gibt es ein gewisses Interesse der Wirtschaft, diese Frage im Sinne von „Verbraucherschutz“

zu regeln. Einzelne Wirtschaftsvertreter weisen auch den Arbeitnehmerorganisationen in diesem Zusammenhang einen Stellenwert zu und sprechen von der Notwendigkeit „einer Art sozialer Weiterbildungsmarktwirtschaft“ (Paulik 1988, S. 47f, und Paulik in Deutscher Industrie- und Handelstag 1993a, S. 217).

Auf dem Hintergrund zahlreicher Initiativen zur Qualitätssicherung zieht das Kölner Institut 1996 sein Fazit, daß durch die Datenbank KURS DIREKT die notwendige Markttransparenz hergestellt sei. „Die Frage der Qualitätssicherung kann nicht mit einer Patentregelung oder Vorschrift gelöst werden. Die vielfältigen Möglichkeiten und vorhandenen Bemühungen der Weiterbildungsanbieter, die Qualität ihrer Angebote zu sichern und weiter zu verbessern, zeigen, daß diese ihre Aufgabe eines guten Seminarangebotes ernst nehmen. Überlegungen, den Staat in diesen Bereich stärker einzubeziehen, würden den großen Vorteil der Marktnähe und Anpassungsfähigkeit des bestehenden Systems bedrohen“ (Pieper 1996, S. 331f; vgl. auch Schlaffke 1995, S. 220, Deutscher Industrie- und Handelstag 1995, S. 50).

Der angesprochene Staat drückt sich – in Gestalt der Kultusministerkonferenz – sehr vorsichtig und gegenüber den Wirtschaftsvorstellungen eher nachgiebig aus: „Qualitätssicherung bedarf der Kontrolle, die auch Selbstkontrolle sein kann, und ist als Schutz für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie als Gütenachweis für die Einrichtungen der Weiterbildung unverzichtbar“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland 1994, S. 11).

Konträr zu den Vorstellungen der freiwilligen Selbstkontrolle fordert die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, die Qualitätskontrolle nicht staatlich, etwa nach dem Modell der Schulaufsicht, zu regeln (Bayer 1996a, S. 7), sondern öffentlich-rechtlich. Dazu müßten Standards festgelegt werden, welche die verschiedenen Aspekte von Qualität berücksichtigten. Ein Kriterienraster müsse die Träger- und Einrichtungsqualität, die Durchführungs- und Erfolgsqualität beinhalten. „Von zentraler Bedeutung für die Sicherung der Qualität ist qualifiziertes und abgesichertes Personal. Darüber hinaus sollen Evaluationsinstrumente entwickelt werden, welche die Möglichkeit der Rückmeldung bezogen auf die Qualität der Institutionen und Programme durch die Teilnehmenden erhöhen. Die institutionelle Zuständigkeit für die Qualitätskontrolle liegt bei auf Landesebene neu einzurichtenden Organen“ (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1998a, S.

13), womit öffentlich-rechtliche Weiterbildungsräte gemeint sind. „Die Landesweiterbildungsräte setzen sich aus den Weiterbildungsträgern zusammen. In ihrem Vorstand und ihren weiteren Gremien sind die Arbeitgeber und Beschäftigten der Weiterbildungseinrichtungen sowie die Teilnehmer/innen angemessen zu beteiligen. Darüber hinaus sollten ihnen die Vertreter des öffentlichen Interesses (des Staats, außerdem z. B. der Landesarbeitsämter, Hochschulen, Landesausschüsse für Berufsbildung) angehören“ (ebd., S. 18).

Der Gedanke der Weiterbildungsräte ist verwandt mit den Vorstellungen der Minderheit der Enquete-Kommission Bildung 2000 über Weiterbildungsausschüsse auf Kreisebene (s. auch Weiterbildung für eine menschliche Zukunft 1991, S. 6f), denen Gewerkschaften, Arbeitgeber, Arbeitsverwaltung, Kammern und Weiterbildungseinrichtungen angehören sollten. Diese Ausschüsse sollten Weiterbildungseinrichtungen anerkennen, die Qualität der Angebote sichern, das Bildungsangebot planen und abstimmen, Beratung und statistische Erfassung regeln und regionale Weiterbildungsetats aufstellen. Auch sollten die Landesausschüsse für Berufsbildung um die Aufgaben der Weiterbildung erweitert werden (Deutscher Bundestag 1990, S. 93). Verwandtschaft gibt es auch zu den Weiterbildungsbeiräten und zum Landesausschuß für Weiterbildung, die in dem hessischen Weiterbildungsgutachten vorgeschlagen wurden (Faulstich/Teichler/Bojanowski/Döring 1991, S. 201f).

Derzeit finden sich in der Praxis fünf unterschiedliche Qualitätskonzepte. Es sind dies:

1. Konzepte auf gesetzlicher Basis (Bundesanstalt für Arbeit: Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Fortbildung und Umschulung; Begutachtungskatalog im Fernunterricht; Anerkennung von Berufsabschlüssen über Fortbildungsregelungen über BBiG, HwO, Fortbildungsordnungen, Schulgesetze der Länder und Rahmenlehrpläne; Anerkennung von Einrichtungen bzw. Maßnahmen in den Weiterbildungsgesetzen der Länder).
2. Konzepte auf der Basis freiwilliger Zusammenschlüsse (z. B. Weiterbildung Hamburg e. V.; Wuppertaler Kreis; Open Training Association e.V.; Verband Sächsischer Bildungsinstitute).
3. Konzepte auf der Basis von unabhängigen Qualitätstests (z. B. Stiftung Warentest; ESF-Bildungstest; CEDEO).
4. Konzepte auf der Basis einer Zertifizierung des Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN ISO 9000ff.

5. Konzepte auf der Basis von Wettbewerben (z. B. Malcolm Baldridge National Quality Award; European Quality Award; Deutscher Trainings-Preis) (Gnahs 1996, S. 19ff).

Die Frage der Qualitätssicherung in der Weiterbildung erreichte einen vorläufigen Höhepunkt mit der Auseinandersetzung über DIN EN ISO 9000ff. Der Wuppertaler Kreis schreibt: „In den letzten Jahren – vor allem seit der Wiedervereinigung – wurde das Thema ‚Qualität' in allen Bereichen der Weiterbildung intensiver diskutiert, wobei zunächst der Verbraucherschutz im Mittelpunkt stand. Sogenannte ‚schwarze Schafe' drohten eine ganze Branche in Verruf zu bringen. In der Folge haben Weiterbildungseinrichtungen aller Bereiche versucht, Kriterien guter Qualität zu definieren und Mindeststandards festzulegen. Der Versuch, eine allgemeine Aussage über die Kriterien qualitativ guter Weiterbildung zu treffen, war jedoch zum Scheitern verurteilt." Also entschlossen sich etliche Weiterbildungseinrichtungen, nicht ihre Produkte, sondern lediglich ihr Qualitätsmanagement-System zertifizieren zu lassen, zumal viele Auftraggeber aus der Industrie, die selbst DIN EN ISO 9000ff unterlagen, eine Zertifizierung der Weiterbildungseinrichtungen forderten (Wuppertaler Kreis 1996, S. 3ff). Die Neutralität und Unabhängigkeit der Auditierung soll durch unabhängige Auditoren, „die weder abhängig vom Kunden sind noch in Konkurrenzbeziehung zu ihm stehen," gewährleistet werden. Grundsätzlich könnten Auditoren vom Kunden abgelehnt werden (Deutscher Industrie- und Handelstag 1996, S. 61).

Im November 1994 hatten die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft und der Wuppertaler Kreis die Zertifizierungsgesellschaft CERTQUA gegründet, was ihnen auf dem Hintergrund des ausbrechenden ISO-Fiebers von den Gewerkschaften den Vorwurf eintrug, „sich als Akkreditierungsstelle für alle Weiterbildungsträger zu verankern." Der DIHT, der staatliche Eingriffe in das Weiterbildungsgeschehen immer abgelehnt habe, sei dabei, „sich in Schlüsselbereichen als quasi staatliches Ersatzorgan zu etablieren" (Heimann 1994; vgl auch Ehrke/Heimann 1995, S. 244 und Heimann/Ehrke 1995, S. 1). So sei der Schiedsrichter zugleich Spieler einer Mannschaft (Faulstich 1995c, S.31; Bayer 1996a, S. 7).

Der „Gütesiegel"-Ansatz sei Teil einer Deregulierungsstrategie, kritisiert Gerhard Strunk, die auf die Privatisierung und Kommerzialisierung der Weiterbildung insgesamt abziele (Strunk 1997, S. 26). Die Kritik am ISO-Konzept kam zusätzlich vor allem von Trägern der sog.

allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildung. Die Qualitätsdiskussion sei offenbar eine Diskussion um Marktanteile (Nuissl 1995b, S. 19; vgl. auch Arnold/Lehmann 1996, S. 23). Und: „Wir erkennen vielmehr in der Qualitätssicherungsdiskussion eine massive Tendenz, ein technisches Normierungsdenken und dessen Kategorien sowie Effektivitätskriterien aus dem Bereich der Produktion und des Absatzes von Waren als orientierenden und bestimmenden Maßstab in den Bildungsbereich einzuführen“ (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung 1995, S. 13).

Aus der Kultusministerkonferenz kommt eine möglicherweise die Gegensätze versöhnende Position. Peter Krug bringt das Stichwort ISO 9000 plus in die Diskussion. ISO 9000ff könne nicht ignoriert, bekämpft, aber auch nicht einfach nur nachvollzogen werden. „Deutsche Weiterbildungsqualität in Europa“ müsse „in öffentlicher und korporativistischer Verantwortung“ veranstaltet sein. Öffentliche Träger- und Maßnahmeanerkennung müßten „mit korporativistischer Beteiligung“ und Kontrolle stattfinden. Die Rahmenbedingungen müßten öffentlich unterstützt und „korporativistisch veranlaßt“, die Zertifikate, Inhalte, Strukturen, Berechtigungen und Zuweisungen öffentlich beglaubigt und „korporativistisch vereinheitlicht“ sein. Das Qualitätsmanagement-System analog ISO 9000ff solle „korporativistisch vereinheitlicht“ mit öffentlicher Beteiligung funktionieren. „Die Trägersysteme müßten durch öffentliche Beiratssysteme begleitet werden“. Weiterbildung brauche eine „relative Autonomie“ (Krug 1995b, S. 60ff).

Die KMK legte fest, daß ISO 9000 nicht zur Voraussetzung für die Durchführung von Bundes- und europäischen Programmen gemacht werde, und Anfang 1996 wurde ein Bund-Länder-Modell-Projekt im Sinne von ISO 9000 plus auf den Weg gebracht (Öffentliche Mitverantwortung für die Weiterbildung 1996, S. 5), aus dem Konsequenzen für die Qualitätssicherung gezogen werden sollen (Krug 1998a, S. 7).

Inzwischen ist die ISO-Diskussion deutlich abgeflaut. Dieter Gnahs sieht eine Tendenz, daß der Staat sich verstärkt dem Qualitätsproblem widme und verstärkt pädagogische Akzente gesetzt würden. Er glaubt, daß die diskutierten Qualitätskonzepte sich annähern und miteinander verwoben werden. „Das vom KMK-Ausschuß und einigen seiner Mitglieder ins Spiel gebrachte Konzept ‚ISO 9000 plus‘ wäre so eine Symbiose, die die Prozeßorientierung der ISO-Norm verbindet mit der Definition von allgemein akzeptierten und gültigen Standards für die Weiterbildung, also eine Art deutsche Weiterbildungsnorm, deren Ein-

haltung dann die Grundlage für die Förderung aus allen Töpfen wäre“ (Gnahs 1998, S. 56).

Zu einem neuen Streitpunkt in der Qualitätsdiskussion scheint sich die soziale Lage des Weiterbildungspersonals zu entwickeln. Unbestritten gilt das Personal als Schlüsselfaktor der Weiterbildungsqualität (Krekel/Beicht 1995; vgl. auch Sauter 1995b, S. 38). Der DIHT (Deutscher Industrie- und Handelstag 1992, S. 49f) betont seine Rolle genauso wie die Konzertierte Aktion Weiterbildung (1991, S. 42ff), das Bundesinstitut für Berufsbildung (1992, S. 688) ebenso wie die Evangelische Erwachsenenbildung (1994, S. 17) oder der VDP Bundesverband Deutscher Privatschulen (1993). Bei Modellprojekten zur Qualitätsentwicklung stellt sich gegenwärtig ein unmittelbarer Zusammenhang von Qualitäts- und Organisationsentwicklung heraus. „Die Beteiligung der MitarbeiterInnen und die Strukturveränderung der Einrichtungen ermöglichen erst die kontinuierliche Weiterentwicklung der Qualität“ (Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung 1998, S. 51).

Die GEW rückt nun aber die Beschäftigungsbedingungen des Weiterbildungspersonals[1] gerade unter dem Qualitätsgesichtspunkt in den Vordergrund. Sie stellte auf ihrem Gewerkschaftstag 1997 fest, daß ein großer Teil des Weiterbildungspersonals unter prekären Beschäftigungsbedingungen arbeite, hauptsächlich im Honorarverhältnis. Dies habe gravierende Folgen für die Qualität der Weiterbildung. Unter der fehlenden Arbeitsplatz- und sozialen Sicherheit leide die Identifikation mit der auftraggebenden Einrichtung, oft entstehe eine negative Einstellung zur eigenen Tätigkeit. Die Einbindung in die Organisationsstrukturen der Weiterbildungseinrichtungen sei durch das Konstrukt der freien Mitarbeit ausgeschlossen, Honorararbeit erzwinge Mehrfachbeschäftigungen und hohe Fluktuation, behindere Koordination, Vorbereitung und Fortbildung, da diese von den Lehrkräften mit ihren ohnehin schmalen Einkünften selbst bezahlt werden müsse (Antrag 1.26 Qualitätsstandards in der Weiterbildung).

Mit diesem Beschluß, dem eine Untersuchung über die Lage des Personals in der Weiterbildung vorausgegangen war (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1998b), greift die Bildungsgewerkschaft die übliche Rechtfertigung der Notwendigkeit von Honorararbeit als Voraussetzung der Flexibilität von Weiterbildung (Frischkopf 1991, S. 44; Faulstich/Teichler/Bojanowski/Döring 1991, S. 133ff) grundlegend an.

4.1.2 Zertifizierung

Die Forderung nach Zertifizierung von Bildungsleistungen[2] war bereits im Strukturplan des Deutschen Bildungsrats enthalten, und zwar im Zusammenhang mit dem Nachholen schulischer Abschlüsse (s. 3.1). Auch die Mehrheit der Enquete-Kommission Bildung 2000 spricht sich 1990 für die Zertifizierung der Weiterbildungsteilnahme aus, stellt dabei allerdings einen anderen Zusammenhang her. „Die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen sollte grundsätzlich zertifiziert werden. Damit erhöht sich unmittelbar die individuelle Bereitschaft zu einem lebensbegleitenden Lernen und mittelbar die Gesamtquote der Weiterbildungsbeteiligung. Die Nutzung der Weiterbildung im Rahmen der persönlichen Berufslaufbahnplanung setzt inhaltlich einen betriebsnahen und verwertungsbezogenen Leistungsnachweis voraus“ (Deutscher Bundestag 1990, S. 90).

Der Konnex zum betrieblichen Verwertungsinteresse fehlt bei der Minderheit der Bildungskommission 2000, die die Frage der Zertifizierung nur indirekt anspricht. „Die Bundesregierung ergreift im Ministerrat der Europäischen Gemeinschaft die Initiative, einen ‚EG-Weiterbildungspaß‘ als Loseblattsammlung einzuführen, in dem der Besuch aller weiterbildenden Veranstaltungen eingetragen werden kann“ (ebd., S. 96).

Gerade die Europäische Kommission stellt 1996 die Frage der Lernnachweise in ihrem Weißbuch als zentral heraus, wobei auch sie von einem persönlichen Qualifikationsausweis spricht. Zwischen den Polen der Verlängerung der Ausbildungszeiten mit der Erhöhung des Bildungsniveaus einerseits, was Ansprüche auf bessere Arbeitsplätze mit sich bringe, und der zunehmenden Zahl Jugendlicher ohne Bildungsabschluß propagiert die EU-Kommission einen dritten Weg, der noch viel weiter führt als die Zertifizierung weiterbildender Kurse:

Teilkompetenzen, auch von Erwachsenen, müßten beurkundet werden. „In der kognitiven Gesellschaft muß der einzelne die Möglichkeit haben, grundlegende fachliche und berufliche Fähigkeiten anerkennen zu lassen, unabhängig davon, ob er eine Ausbildung mit Abschlußdiplom durchläuft bzw. sich eine Praxis beispielsweise in den Bereichen Führerschein, Englisch (TOEFL-Test) oder Mathematik (Känguruh-Test) aneignet. Jeder müßte auf Wunsch über einen persönlichen Kompetenzausweis verfügen können, auf dem die so validierten Fachkenntnisse vermerkt wären ... Es können auch Fachkenntnisse sein, die in-

nerhalb der Unternehmen bewertet werden ... Ziel ist, daß sich beispielsweise jemand ohne Berufsabschluß bei einem Arbeitgeber vorstellt und einen beurkundeten Nachweis über schriftlichen Ausdruck, Sprachkenntnisse, Erfahrung mit Tabellenkalkulation und Textverarbeitung vorlegen kann, um so ein Interesse für die Kombination der beherrschten Teilkompetenzen zu wecken, ohne über einen qualifizierenden Nachweis eines Abschlusses im Sekretariatswesen zu verfügen ... Es könnten nach eingehender Prüfung auf allgemeiner Basis spezielle bedarfsgerechte Systeme für die Bewertung und Beurkundung von Qualifikationen geschaffen werden, was zahlreiche europäische Unternehmen bereits praktizieren." Das System der Berufsabschlüsse sollte dadurch ergänzt, nicht aber ersetzt werden (Weißbuch der Europäischen Kommission 1996, S. 40; zur Kritik dieser EU-Politik s. Münk/Lipsmeier, S. 150ff).

Der Antrag der oppositionellen SPD-Fraktion im Bundestag vom Mai 1998 knüpft inhaltlich an diesen Vorstellungen an. EU-weit sollten Zeugnisse und Zertifikate einheitlich dokumentiert und anerkannt werden. Der „EG-Weiterbildungspaß" von 1990 kommt jetzt unter dem Namen „WeiterbildungsCard" zu neuen Ehren – er wird auch unter den Namen „Zertifikatsheft" (Wittwer 1995, S. 46) oder „Kompetenz-Paß" (Hamburger Manifest zur Weiterbildung 1998) gehandelt, die Kohl-Regierung spricht von einem „persönlichen Portfolio der beruflichen Qualifikationen" (Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage1997, S. 108). Die Modularisierung der beruflichen Weiterbildung durch Teilqualifikationen und Zertifikatsstufen, die mit Abschlüssen des übrigen Bildungswesens verknüpft werden könnten, sei wichtig für den beruflichen Aufstieg (Antrag der SPD-Fraktion 1998, S. 12).

Die Kultusministerkonferenz beschränkt in ihrer Dritten Empfehlung Teilnahme- und Leistungsnachweise 1994 noch auf „bestimmte Bereiche der Weiterbildung".

„Durch ein träger- und einrichtungsübergreifendes Zertifikatssystem können Veranstaltungen unterschiedlicher Anbieter zeit- und ortsunabhängig miteinander vereinbar gemacht werden. Dies erlaubt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, den eigenen Bildungsweg durch Wahrnehmung von Bildungsangeboten verschiedener Anbieter in einer Art ‚Baukastenmodell' individuell zu gestalten" (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland 1994, S. 12f; vgl. auch Krug 1998, S. 7). Auch die Gewerkschaften fordern die Zertifizierung von Weiterbildungsmaßnah-

men, betonen aber die Notwendigkeit, daß die beurkundenden Einrichtungen unabhängig sein müßten (Lübke 1995, S. 43) (s. auch 4.1.3). „Berufliche Weiterbildung macht aus Arbeitnehmersicht nur Sinn, wenn dadurch die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessert werden. Qualifikationsmaßnahmen, die eng auf bestimmte betriebliche Erfordernisse bezogen sind, mögen zwar den Unternehmen förderlich sein, sind aber in anderen Zusammenhängen nicht nutzbar. Für die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sind deshalb Zertifikate für Weiterbildung von entscheidender Bedeutung. Solche Zertifikate werden aber nur allgemein Anerkennung finden, wenn sie von unabhängigen öffentlich-rechtlichen Institutionen, wie in anderen Bereichen des Bildungswesens ausgestellt sind. Einen Nutzen haben davon im übrigen auch die Unternehmen, für die solche Zertifikate die Gewähr für bestimmte Bildungsinhalte bieten und darüber hinaus Transparenz ...“ (Görner 1995, S. 38).

Wie oben bereits angesprochen, setzen die Wirtschaftsverbände auf Qualitätssicherung durch Wettbewerb und auf eine Zertifizierung des Qualitätsmanagements. „Die Wirtschaft legt größten Wert darauf, den Weiterbildungsmarkt elastisch, dynamisch und anpassungsfähig zu halten, und wehrt sich deshalb gegen bürokratische Einengungen und staatliche Interventionen. Dennoch können Beliebigkeiten, Wildwuchs und mangelndes Niveau vermieden werden, denn Qualitätssicherungs- und Zertifizierungssysteme sowie auch eine Selbstkontrolle der Bildungsträger sorgen dafür, daß den vorhandenen Bildungspfuschern ihr Handwerk gelegt wird“ (Schlaffke 1995, S. 220).

Und: „Die Entwicklung der letzten Jahre hat gezeigt, daß eine Qualitätssicherung, wie sie auf privatwirtschaftlichem Wege durch die Qualitätsgemeinschaften und die Zertifizierung nach DIN EN ISO-Normen zustande gekommen ist, einer staatlichen Reglementierung vorzuziehen ist. Durch die Zertifizierung werden die Weiterbildungseinrichtungen unter einen erheblichen Wettbewerbsdruck gesetzt. Sie müssen ihre Qualitätsansprüche operational formulieren, interne Abläufe eventuell neu gestalten und ihr Qualitätsmanagement extern transparent machen – und all dies ohne staatliche Auflagen“ (Schlaffke/Weiß 1996, S. 40).

Kritische Stimmen zur Zertifizierung aus dem Unternehmerlager beziehen sich auf die hohen Kosten und den hohen Aufwand, die mit der Prüfung des Qualitätsmanagements einhergehen (z. B. Wuppertaler Kreis 1996, S. 88f). „Wenn sich Anbieter dennoch aufgrund der

ISO Normen 9000f. zertifizieren lassen, so vor allem aus zwei Motiven. Entscheidend ist zum einen der Druck des Marktes beziehungsweise des Kunden. Ohne das Prüfsiegel werden Bildungsanbieter künftig bei bestimmten industriellen Kunden keinen Auftrag mehr erhalten. Daneben versprechen sich viele Anbieter, ohne von ihren Kunden bereits dazu angehalten worden zu sein, einen Wettbewerbsvorteil bei der Vermarktung ihrer Veranstaltungen. Zum anderen sehen Anbieter in der Zertifizierung zu Recht ein Instrument, um eigene Schwachstellen zu identifizieren, interne Abläufe effizienter zu gestalten und die Kommunikation zum Kunden zu verbessern. In diesem Fall nimmt die Zertifizierung den Charakter einer Innovations- und Rationalisierungsstrategie an“ (Weiß 1995, S. 265).

Hinter der Auseinandersetzung um die Zertifizierung lauert (in etwas modifizierter Form) die alte Grundsatzfrage nach mehr Markt oder mehr Staat in der Weiterbildung. „Die zur Zeit laufende Auseinandersetzung über Qualitätssicherung in der Weiterbildung ist eine Auseinandersetzung über die Zukunft der Weiterbildung in Deutschland und ihre zunehmende Veränderung in Richtung Privatisierung und Kommerzialisierung. Es besteht die Gefahr, daß das, was bisher öffentlich zertifiziert wurde, in Zukunft privat zertifiziert wird“ (Bayer 1996a, S. 6).

Und Wolfgang Wittwer faßt den Kern der Auseinandersetzung so zusammen: „An die Stelle öffentlicher und allgemein anerkannter Titel treten jetzt private Titel. Bei diesen handelt es sich jedoch um ‚Haus-Zertifikate‘ bzw. ‚Haus-Titel‘. Sie gelten in der Regel nur für den Einflußbereich des jeweiligen Weiterbildungsträgers. Bei der betrieblichen Weiterbildung beispielsweise, der ja die größte Bedeutung in der beruflichen Weiterbildung zukommt, vergeben die Unternehmer bzw. die Personal- und Bildungschefs die Titel. Sie bestimmen damit, wer von den Erwerbstätigen am Karriererennen teilnehmen kann. Sie sind jetzt die Instanz, die soziale Chancen verteilt. Damit schaffen die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen gerade die Abhängigkeiten, die durch die berufliche Weiterbildung eigentlich verringert werden sollten. ‚Die Anerkennungsmacht von Titeln verlagert sich von den öffentlichen Institutionen auf private. Staatliche, das heißt öffentliche Legitimationsmacht, wird ersetzt durch private Definitionsmacht‘“ (Wittwer 1995, S. 41).

Diese grundsätzliche Kritik an privater Zertifizierung trifft nicht nur die Maßnahmen nach ISO 9000ff, sondern jede Form privater Zertifi-

zierung. Daneben haben auch andere Kritikpunkte Bedeutung. ISO 9000ff lege Abläufe und Verantwortlichkeiten fest, sage aber überhaupt nichts über Inhalte oder Ergebnisse des Lernens aus (Faulstich 1995c, S. 315). Und über den viel zitierten – und gelobten (z. B. Deutscher Industrie- und Handelstag 1993a, S. 75f, 218) – Verein Weiterbildung Hamburg e. V. als Organ der Selbstkontrolle der Weiterbildungseinrichtungen, der ein eigenes Gütesiegel vergibt, urteilen die Betriebsräte von Mitgliedseinrichtungen völlig anders, als die offizielle Selbstdarstellung des Vereins vorgibt, nach der sein Gütesiegel ein bestimmtes Qualitätsniveau verbürge. Der Versuch, „mittels eines Gütesiegels Standards zu etablieren, muß wohl als fragwürdig und nur begrenzt hilfreich angesehen werden; zum einen beruhen die meisten Entscheidungen zur Vergabe des Gütesiegels auf Selbstauskünften der Träger, zum anderen wurden bereits wieder Trägern mit Gütesiegel Maßnahmen vom Arbeitsamt aus qualitativen Gründen entzogen ...“ (Flugblatt des Arbeitskreises der Betriebsräte Hamburger Weiterbildungsträger zur Hamburger Weiterbildungsmesse im April 1995; vgl. auch „Gütesiegel ist kein Garant für Qualität“ 1995).

4.1.3 Akkreditierung

Eng mit dem Streit über die Zertifizierung hängt die Auseinandersetzung zusammen, wer das Recht erhalten soll, allgemeingültige Zertifikate zu verteilen, bzw. wer welche Einrichtungen mit einem solchen Recht beleiht. Die Spannweite der Vorstellungen ist in den beiden vorherigen Abschnitten mit angesprochen worden. Sie reicht von staatlichen Akkreditierungsstellen über öffentlich-rechtliche Einrichtungen hin zum anderen Pol, zu den kommerziellen Zertifizierungsgesellschaften und schließlich zur freiwilligen Selbstkontrolle der Weiterbildungsanbieter. Es ist deutlich geworden, daß es sich dabei nicht nur um einen Streit über Kompetenzen handelt, vielmehr ist die Verteilung der Gewichte zwischen den Sozialparteien betroffen.

Auf der Reise von Pol zu Pol, die im großen Reich des freien Marktes beginnt, begegnen dem Beobachter die in Grundzügen schon dargestellten Positionen. „Die Beschränkung des Marktzugangs zu regeln, um so einige ‚schwarze Schafe‘ abzuhalten, wäre nur möglich durch einen bürokratischen Apparat. Auch wenn es gelänge, diesen aufzubauen, so würde er trotzdem scheitern, da operationalisierte Kriterien für

die Qualitätsbewertung der fachlichen Inhalte und der Methoden und auch für die Kontrolle nicht exakt genug formulierbar sind und daher in der Praxis auch sofort angefochten werden könnten. Die gleichen Bedenken gelten auch hinsichtlich möglicher Regelungen des Marktablaufes. Es bleibt also zusätzlich zu der Erhöhung der Markttransparenz noch das Mittel, in Form einer seriösen, soliden Qualitätskonkurrenz unsolide Geschäftspraktiken wenigstens zu erschweren“ (Paulik 1988, S. 47).

Ganz in diesem Sinne formuliert beispielsweise der Verband Deutscher Privatschulen „Gütekriterien für Erwachsenenbildungsträger im VDP“, die die Punkte Personal („Die Mitarbeiter sind fachlich und pädagogisch qualifiziert ...“), Ausstattung („Der Träger verfügt über geeignete Räumlichkeiten, die den einschlägigen Bestimmungen entsprechen ...“), Anforderungen an den Unterricht („Der Unterricht ist inhaltlich und methodisch auf die Bedürfnisse Erwachsener ausgerichtet ...“), Teilnahmebedingungen („Berücksichtigung des Teilnehmerinteresses bei der Bildungsberatung.“) und Werbung („Die Mitglieder verpflichten sich zu wahrheitsgemäßer und korrekter Werbung ...“) enthalten (VDP Bundesverband Deutscher Privatschulen 1993, S. 16ff).

Die Position der Spitzenverbände der Wirtschaft zur „Qualitätskonkurrenz“ ohne regelnden Eingriff wurde faktisch durch den Einstieg in die ISO-Zertifizierung aufgegeben. Plötzlich waren Kriterien für Qualitätsbewertung und Kontrolle formulierbar, und auch der Aufbau von Bürokratien schreckte nicht mehr. Die Trägergemeinschaft für Akkreditierung GmbH in Frankfurt am Main verlieh Zertifizierungsstellen das Recht, das ISO-Verfahren durchzuführen. „Neben Einrichtungen, die branchenübergreifend tätig sind, ist die CERTQUA (Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen in der beruflichen Bildung mbH) als Zertifizierungsstelle speziell für den Bereich der beruflichen Bildung tätig. Die CERTQUA setzt Auditoren ein, die über Berufserfahrung in leitender Funktion in Weiterbildungseinrichtungen verfügen. Außerdem arbeitet die CERTQUA mit einem Auditfragebogen, in dem die Anforderungen der Norm in die ‚Sprache der Bildung‘ übersetzt sind. Alle akkreditierten Zertifizierer arbeiten nach einem weitgehend einheitlichen Verfahren. In den Bedingungen zur Akkreditierung ist sogar der Aufwand festgeschrieben, mit dem für die einzelnen Zertifizierungsschritte zu rechnen ist. Aus diesem Grunde unterscheiden sich Leistungsangebot und Verfahren bei den verschiedenen Zertifizierern

nur unwesentlich, so daß auch die Preise vergleichbar sind“ (Wuppertaler Kreis 1996, S. 89).

1999 resümiert der Präsident der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände aus seiner Sicht: „Qualitätssicherung durch staatliche Gängelung ist nicht möglich. Sie muß vielmehr in der Eigenverantwortung der Wirtschaft liegen und sich an marktwirtschaftlichen Prinzipien orientieren. Die CERTQUA ... hat ... in den vergangenen Jahren einen wertvollen Beitrag zur Sicherung von Qualität und Transparenz im Weiterbildungsmarkt geleistet“ (Positionen zur Weiterbildung 1999: Dieter Hundt (BDA), S. 34).

Auf den Aufschrei, den die Gründung von CERTQUA bei den Gewerkschaften verursacht hat, ist bereits hingewiesen worden. „Was unter öffentlicher Verantwortung immer abgelehnt wurde, war in privater Regie jetzt kein Tabuthema mehr. Die Weiterbildungsträger müssen sich ein Gütesiegel bei der CERTQUA kaufen“ (Heimann/Ehrke 1995, S. 1). Gewerkschaftsvertreter forderten statt CERTQUA eine Zertifizierungsgesellschaft, die von Staat und Sozialparteien gemeinsam getragen werde (Ehrke/Heimann 1995, S. 247; Lübke 1995, S. 43).

Die Europäische Kommission drückt ihre Vorstellungen, wer Kompetenzen verbindlich beurkunden könne, nicht sehr scharf aus, es fällt aber eine gewisse Wirtschaftslastigkeit auf. „Es soll eine europäische Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen eingeführt werden, und zwar auf der Grundlage einer Zusammenarbeit zwischen Hochschuleinrichtungen, Berufszweigen, Unternehmen und Handelskammern. Auch die Sozialpartner werden hier einbezogen“ (Weißbuch der Europäischen Kommission 1996, S. 59).

Bei den Vorstellungen, die Akkreditierung von Einrichtungen und Veranstaltungen öffentlich geregelt sehen wollen, fällt auf, daß sie eine große Spannweite aufweisen. Der Deutsche Volkshochschul-Verband regt an, daß die akkreditierenden Institutionen „öffentlich legitimiert“ sein sollten (Anlage zum DVV-Rundschreiben 3/96, S. 3), was sicherlich keine besonders genaue Formulierung darstellt und Raum für weitreichende Interpretationen läßt.

Die GEW ist präziser: „Für Institutionen, die offene Weiterbildungsangebote bereitstellen, sollen Mindestvoraussetzungen festgelegt werden. Auch für kommerzielle Weiterbildungsanbieter muß deshalb ein Verfahren der Zulassung eingeführt werden“ (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1998a, S. 3). Als Akkreditierungsinstanz sol-

len die in Kapitel 4.1.1 erwähnten Weiterbildungsräte fungieren, in denen Arbeitgeber und Beschäftigte der Weiterbildungsträger, Teilnehmer/innen und Vertreter des öffentlichen Interesses vertreten sind.

Peter Faulstich wirft in Zusammenhang mit der Zulassung kommerzieller Anbieter den Begriff der „öffentlich-rechtlichen Weiterbildungskammer“ in die Debatte (Faulstich 1996b, S. 309). Und Edgar Sauter kann sich vorstellen, daß Qualitätsstandards von Sozialparteien und Staat entwickelt und arbeitsteilig zertifiziert werden könnten, „d. h. von staatlichen und privaten Stellen“ (Sauter 1995, S. 66).

Klaus Heimann von der IG Metall denkt an eine regional gegliederte Selbstverwaltung nach dem Beispiel der Bundesanstalt für Arbeit in einem öffentlich kontrollierten System der Weiterbildung, bei der alle öffentlichen Aufgaben der beruflichen Bildung konzentriert sein sollten. Diese neue zuständige Stelle könne das Akkreditierungsverfahren von Weiterbildungseinrichtungen regeln (Heimann 1990, S. 83), eine Vorstellung, die sich auch im SPD-Programm von 1991 findet (Weiterbildung für eine menschliche Zukunft 1991, S. 6).

Die konventionelle Drittelparität erweitert ein Vorschlag der Minderheit in der Enquete-Kommission Bildung 2000 aus dem Jahre 1990. „Das Bundesinstitut für Berufsbildung wird zu einem Bundesinstitut für Berufsbildung und Weiterbildung ausgebaut. Es erhält den Auftrag, gemeinsam mit der Bundesanstalt für Arbeit, dem Deutschen Volkshochschul-Verband und den freien Trägern der Erwachsenenbildung Rahmenkriterien für die Anerkennung von Trägern und Maßnahmen der Weiterbildung zu entwickeln. Dabei ist von einem integrativen Weiterbildungsverständnis auszugehen“ (Deutscher Bundestag 1990, S. 96).

4.2 Nervus rerum

Daß nicht mehr (öffentliches) Geld (für Bildung und andere Aufgaben des Sozialstaats) da sei und es, wenn nicht absolut, so doch relativ immer weniger werde, hat sich in den letzten Jahren zu einem scheinbar ehernen Naturgesetz Schritt für Schritt verfestigt. Nur sehr selten wird in der erwachsenenpädagogischen Debatte darauf hingewiesen, daß die Krise des Sozialstaats inszeniert und Folge von gigantischen Umverteilungsprozessen ist (von Freyberg 1997, S. 306f; Meueler 1998, S. 55ff), daß die Vermögen in privater Hand sich in den letzten 10 Jahren

verdoppelt haben, daß gesellschaftlicher Reichtum erfolgreich privatisiert wurde und daß es nicht zu wenig Geld gebe, „sondern zu viel davon in zu wenig Händen“ (Evers 1998, S. 3).

Trotz dieser Einwände wird die staatliche Finanzkrise vielfach als unabänderlich hingenommen, und die Gedanken kreisen nicht um gesellschaftliche Umverteilung, sondern im wesentlichen darum, wie Weiterbildung insgesamt mit den sinkenden öffentlichen Zuschüssen umzugehen habe.

4.2.1 Finanzierung

Die Finanzierung der Weiterbildung speist sich im wesentlichen aus drei Quellen. Neben der Wirtschaft (s. dazu Grünewald/Moraal 1995) zahlen öffentliche Hände und Teilnehmer/innen den Löwenanteil der Kosten. Hinzu kommen in geringerem Umfang Mittel von Verbänden oder gesellschaftlichen Institutionen, die aber in vielen Fällen, etwa bei der kirchlichen Erwachsenenbildung, den Krankenkassen oder Rundfunkanstalten, letztendlich auch aus Steuer-, öffentlichen Gebühren- oder Versicherungseinnahmen gedeckt werden.

Jeder fünfte Deutsche lehrt oder lernt im Bildungssystem, und jede zehnte in Deutschland ausgegebene Mark fließt in das Bildungswesen (Jede zehnte Mark fließt in die Bildung 1998). Vom Finanzvolumen her ist die Weiterbildung mit etwa 120 Milliarden DM (Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage 1997, S. 93) (auf der Basis von 1992; andere sprechen von 80 (Bayer 1998a, S. 2) oder 100 bis 120 Milliarden pro Jahr (Antrag der SPD-Fraktion 1998, S. 9)[3]) der größte der vier Bildungsbereiche. Die Reihenfolge der Finanzierung sieht die Arbeitgeber mit großem Abstand an der Spitze vor den öffentlichen Finanziers und den Teilnehmer/innen. Obwohl Unternehmen und öffentliche Hände in den letzten Jahren rückläufig finanzieren, ist die Weiterbildungsbeteiligung weiter gestiegen. Dies ist ein starkes Indiz dafür, daß die Teilnehmer/innen verstärkt zur Finanzierung herangezogen werden (Bayer 1998a). Nach einer Untersuchung des Weiterbildungsmarkts der Stadt Frankfurt am Main liegt 1994 die öffentliche Finanzierung nur noch geringfügig vor der Teilnehmerfinanzierung, die beide jeweils geringer als die Arbeitgeberfinanzierung sind, aber damit mehr Stunden und Teilnehmerplätze als die Arbeitgeber zahlen, weil die Weiterbildungsmaßnahmen in Unternehmerre-

gie unverhältnismäßig teuer sind (Dröll 1999, S. 201ff und 364ff).

Die Mischfinanzierung der Weiterbildung wird von niemandem in Frage gestellt und immer wieder als Prinzip betont (zuletzt Allianz des Aufbruchs – Plattform Weiterbildung 1998). Probleme ergeben sich aus der finanziellen „Unterausstattung“ (Faulstich/Teichler/Bojanowski/Döring 1991, S. 174; s. auch Deutscher Bundestag 1990, S. 79f) und daraus, daß Weiterbildungspolitik „zur abhängigen Variablen konjunktureller Schwankungen“ (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung 1994, S. 13) geworden ist, was Einrichtungen in ihrem Bestand gefährde (SPD-Landtagsfraktion/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH Hannover 1995, S. 8; Deutscher Bundestag 1990, S. 96) und was vor allem für die Stop-and-go-Finanzierung der arbeitsmarktpolitischen Weiterbildung gelte (Schmidt 1990, S. 98). Grundfrage hinter den Problemen der Finanzierung ist die Gefährdung „der sozialstaatliche(n) Verpflichtung zur Gewährleistung von Bildungsangeboten für alle“ (Nuissl 1994, S. 354), die Gewährleistung der „gesellschaftlichen Teilhabe“ (Hamburger Manifest zur Weiterbildung 1998), zu deren Voraussetzung Weiterbildung geworden ist.

In der Schrift des Instituts der deutschen Wirtschaft „Streitsache: Finanzierung der Weiterbildung“ von 1990 sind Vorschläge zur Finanzierung[4] aufgeführt, die größtenteils auch heute noch Gültigkeit haben. Einige neue sind allerdings hinzugekommen.

„Während die eine Gruppe, zu der vor allem die Gewerkschaften, die SPD und die Grünen zu rechnen sind, für einen Ausbau der öffentlichen Verantwortung plädiert, treten die Organisationen der Wirtschaft, die CDU/CSU und die FDP für eine Weiterentwicklung des Weiterbildungssystems auf marktwirtschaftlicher Grundlage ein. Die unterschiedlichen Positionen werden beispielhaft deutlich bei der Frage der Weiterbildungsfinanzierung, denn Finanzierungsfragen sind immer zugleich auch Ordnungsfragen. Während aus der Gültigkeit des Marktprinzips eine bedarfsorientierte Steuerung und eine weitgehende Finanzierung der Weiterbildungsleistungen durch die Nutzer abzuleiten ist, folgt aus dem Grundsatz der gesellschaftlichen Steuerung der Weiterbildung die Festlegung von individuellen Weiterbildungsansprüchen und eine Steuer- oder Fondsfinanzierung“ (Weiß 1990a, S. 6).

Gerade bezüglich der Finanzierung der Weiterbildung verlaufen aber die Fronten nicht mehr so eindeutig, wie das Zitat nahelegt und wie aus der folgenden Darstellung erhellt.

Aus Unternehmersicht gilt: Die betriebliche Weiterbildung solle von den Arbeitgebern bezahlt werden, bei beruflicher Weiterbildung, die der Mitarbeiter aus eigener Initiative ergreife, solle der Arbeitnehmer eine angemessene finanzielle Eigenbeteiligung tragen. „Eine ergänzende staatliche oder parafiskalische Finanzierung der Weiterbildung kommt entsprechend dem Subsidiaritäts- und Solidaritätsprinzip dort in Betracht, wo eine privatwirtschaftliche Finanzierung nicht oder nur in geringem Maße zustande kommt und/oder ein gesellschaftspolitisches Interesse vorhanden ist. Dies gilt zum Beispiel für das Nachholen allgemeinbildender oder beruflicher Abschlüsse, in der politischen Weiterbildung oder bei der Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen für einkommensschwache Bevölkerungskreise wie Arbeitslose oder Aussiedler“ (ebd., S. 11)[5].

Unabhängige Finanzierungsinstrumente, die das berufliche Bildungswesen vom Bedarf der Wirtschaft abkoppelten, seien äußerst gefährlich. „Daraus würde langfristig eine Fehllenkung von Ressourcen resultieren, die auf Dauer ebenso gravierend ist wie eine staatliche Investitionslenkung.“ Wichtig seien Kostensenkungen in der Weiterbildung, die vor allem über Medienverbünde und Computer-Based-Training in Open-Learning-Centers zu erreichen seien (Paulik/Woortmann 1990, S. 47, 52).

Da auch der Mitarbeiter von der betrieblich finanzierten Weiterbildung profitiere, solle er einen „Eigenbeitrag durch Einbringung von Freizeit leisten. Die Wochenarbeitszeitverkürzung und die Möglichkeiten der Arbeitszeitflexibilisierung haben hierfür ausreichende Spielräume eröffnet, ohne daß die Freizeitaktivitäten selbst zu kurz kommen.“ Als Weiterbildungsmaßnahme „im eigenen Interesse“, die eine öffentliche Mitfinanzierung rechtfertige, käme auch die Förderung von Existenzgründungen in Frage. „Globale Konzepte wie Bildungsgutscheine, Umlagefinanzierung oder generelle Freistellungsansprüche aller Arbeitnehmer auf der Grundlage von Gesetzen oder tarifvertraglicher Regelungen führen letztendlich in eine Sackgasse ... Allgemeine und kollektive Ansprüche nach dem ‚Gießkannen-Prinzip‘ sind nicht nur zu teuer, sondern auch mit den formulierten Kriterien für die Kostenträgerschaft betrieblicher Weiterbildung unvereinbar“ (Weegmann 1990).

Höchst fragwürdig sei die Finanzierung einzelner Weiterbildungsträger durch den Staat, wie etwa der Volkshochschulen, die dadurch in die berufliche Weiterbildung vordrängen (Weiß 1990c, S. 68f).

Der Grundgedanke der Finanzierung der Weiterbildung durch die jeweiligen Nutzer ist vom Kieler Institut für Weltwirtschaft inzwischen dahingehend radikalisiert worden, daß dies für alle Bereiche des Bildungswesens zu gelten habe und der Staat lediglich einen Bürgschaftsrahmen zur Verfügung stellen solle (s. 3.2).

Von Christoph Ehmann (als sozialdemokratischem Staatsvertreter) stammt – in Übereinstimmung mit dem SPD-Programm von 1991[6] – der Vorschlag, die individuellen Weiterbildungskosten nicht nur von der Steuer, sondern von der Steuerschuld absetzen zu können. Ehmann will „mehr Weiterbildungszeit mit mehr selbstgesteuerten Angeboten für mehr Teilnehmerinnen und Teilnehmer." Sein Modell könne man „ein ins Steuerrecht verlagertes Bildungsgutscheinmodell nennen" (Ehmann 1990). Der Generalsekretär des BIBB unterstützt diesen Vorschlag Ehmanns (Schmidt 1990, S. 99), während Reinhold Weiß als Vertreter des IW daran moniert, „daß der Eigenanteil des einzelnen gleich Null wäre" (Weiß 1990c, S. 69). Im Antrag der SPD-Fraktion im Bundestag vom Mai 1998 taucht dieser Vorschlag auch acht Jahre später wieder auf (Antrag der SPD-Fraktion 1998, S. 10).

Die Mehrheit der Enquete-Kommission des Bundestages aus CDU/CSU und F.D.P. spricht sich ebenfalls für „teilnehmerbezogene steuerrechtliche Maßnahmen" aus, um zusätzliche Weiterbildungsanreize zu schaffen. „Die Förderung der Weiterbildungsteilnehmer geht grundsätzlich einer Förderung von Weiterbildungsträgern vor" (Deutscher Bundestag 1990, S. 91).

Hermann Schmidt bringt die Idee von Weiterbildungsgutscheinen ins Spiel, die sowohl vom Staat als auch von Betrieben vergeben werden könnten. „Hierdurch können vor allem die Entscheidungsmöglichkeiten der Teilnehmer und damit ihre Weiterbildungsmotivation wesentlich gestärkt werden" (Schmidt 1990, S. 99).

Als wahrscheinlich gilt im Juni 1998, daß die individuelle Förderung von Bildungsbemühungen zu einem immer wichtigeren Element der staatlichen Finanzierungspolitik werde (Nuissl 1998, S. 61).

Klaus Heimann von der IG Metall fordert 1990 eine Fonds-Finanzierung. „Die Finanzierung beruflicher Aus- und Weiterbildung ist durch eine gesetzliche Umlagenfinanzierung auf Bundes- oder Länderebene sicherzustellen. Ein aus gesetzlich festgelegten Beiträgen aller Betriebe und Unternehmen finanzierter Berufsausbildungsfonds ist eine wichtige Voraussetzung, um die Qualifizierungsinteressen der Arbeitnehmer unabhängig von der unmittelbaren einzelbetrieblichen

Verfügung sicherzustellen“ (Heimann 1990, S. 83). Vergleichbare Vorstellungen werden auch bei den Grünen diskutiert (Oertel 1996, S. 68).

Natürlich gehen die Gewerkschaften auch von der Steuerfinanzierung der Weiterbildung aus. Wilhelm Adamy hebt – im Zusammenhang der Abhängigkeit des Haushalts der Bundesanstalt für Arbeit (BA) von der Arbeitslosenquote und damit des Beitragsaufkommens – hervor, daß „zentraler Eckpfeiler der Finanzverfassung der Bundesanstalt für Arbeit ... der Bundeszuschuß sein (muß) ... Über die Defizithaftung des Bundes hinaus sollte deshalb der Übergang von der Beitrags- zur Steuerfinanzierung notfalls schrittweise in Angriff genommen werden. Die dadurch eröffneten Finanzierungsspielräume müssen dazu genutzt werden, die notwendige aktive Arbeitsmarktpolitik aufrechtzuerhalten und die Beiträge zur BA spürbar zu senken“ (Adamy 1998, S. 136f).

Die GEW fordert ebenfalls die Umstellung der Finanzierung der BA „auf eine breitere Basis als die bisherige“ und will auch allgemeinbildende Weiterbildungsinhalte durch das AFG (jetzt SGB III) gefördert sehen. Außerhalb der BA-geförderten Weiterbildung sei es notwendig, „eine haushaltsunabhängige Kontinuität der Finanzierung zu sichern und eine entsprechende Abstimmung zwischen den Ressorts zu erzielen. Es ist deutlich, daß unter kommerziellen Aspekten nur die Weiterbildungsangebote produziert werden, die marktgängig sind. Darüber hinaus gibt es vielfältige Weiterbildungsbedürfnisse und Angebote für bestimmte, bisher von der Weiterbildung stark vernachlässigte Zielgruppen, die nur in öffentlicher Trägerschaft befriedigt werden und besonders gefördert werden müssen. Um dies sicherzustellen, müssen Bund, Länder und Kommunen eigene Weiterbildungseinrichtungen tragen. Den Volkshochschulen kommt dabei nach wie vor die zentrale Position zu“ (GEW-Hauptvorstand 1997).

Und an anderer Stelle heißt es: „Zur Förderung der Weiterbildung sind Finanzierungsstrukturen zu entwickeln, welche auf ein Mischsystem abstellen, bei dem sowohl institutionelle Grundförderung als auch programm- und projektbezogene Unterstützung und Bezuschussung möglich sind. Die institutionelle Grundförderung muß als Rechtsanspruch gesetzlich verankert werden. Die Projektförderung muß grundsätzlich als zusätzliche finanzielle Leistung erfolgen, darf also nicht auf die Grundförderung angerechnet werden. Eine institutionelle Förderung durch Vorabzuschüsse sollte sich hauptsächlich auf Personal bezie-

hen“ (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1998a). Selbstverständlich pochen auch die Volkshochschulen auf ihre Finanzierung durch Bund, Länder und Gemeinden und wehren sich verbal gegen Kürzungen (Schweriner Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) 1994).

Einen ganz anderen Ansatz liefert der Vorschlag eines „neuen Finanzierungssystems“, den der „Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung“ Ende 1998 vorgelegt hat. Dem „Sachverständigenrat“, der an die Tradition des Deutschen Bildungsrats anknüpfen will (gleiches will übrigens auch ein von der Bertelsmann-Stiftung finanziertes Gremium: Gestifteter Bildungsrat, der für einen Ruck sorgen soll 1998; s. auch Bertelsmann-Stiftung 1999), gehören hochkarätige Vertreter/innen aus Wissenschaft, Wirtschaft, Verwaltung und Bildungspraxis an. Die Zeitungsberichte über die Schrift „Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung“ lösten noch am Tag ihres Erscheinens ein Beben in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft aus, deren ehemaliger Vorsitzender Dieter Wunder sicher der prominenteste Mitverfasser des Diskussionspapiers ist.

Der Sachverständigenrat empfiehlt, die „Ansätze des Bildungssparens, des Bildungsdarlehns und des Bildungsgutscheins zu einem einheitlichen Instrument, dem Bildungskonto, zusammenzufassen. Dieses Instrument ... möchte der Sachverständigenrat begrenzt sehen auf die an die Schulpflicht im allgemeinbildenden Schulsystem anschließende Phase, also auf die Bereiche der gymnasialen Oberstufe, des schulischen Teils der Dualen Ausbildung, der beruflichen Ausbildung in Vollzeitschulen, der Hochschulbildung und der Weiterbildung.“ Die Bildungskonten, auf denen ein individuelles Guthaben für die Kosten der späteren Teilhabe an Bildung angesammelt werden soll, sollen für alle Heranwachsenden eingerichtet werden. Auf vier Wegen soll das Konto gespeist werden: durch individuelle Einzahlungen, durch staatliche Ausbildungszuschüsse, durch staatliche Gutschrift von Bildungsgutscheinen, durch staatliche Bildungsdarlehen (Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung 1998a, S. 8ff).

Auch bestehende Ansätze sollen ausgeweitet werden. „Erfolgsorientiert kontrolliert“ solle das staatliche Bildungsbudget angehoben und dabei durch Kostenrechnung die „Stückkosten“ je Teilnehmer ermittelt und transparent gemacht werden. „Budgetierung“ und „Zielvereinbarungen“ sollten die Effizienz und Effektivität steigern, und die Mittel sollten „verteilungsgerechter“ eingesetzt werden. Die neuen Bildungs-

gutscheine vom Bildungskonto schließlich „können nur bei akkreditierten – öffentlichen oder nicht-öffentlichen – Institutionen eingereicht werden. Die Akkreditierung erfolgt im staatlichen Auftrag im Rahmen eines Verfahrens der Qualitätsprüfung“ (ebd., S. 42ff; vgl. auch Klemm 1998).

Der Sachverständigenrat lobt die Budgetierung zur „Selbststeuerungskraft der Institutionen“. Dieser Ansatz wird u. a. im folgenden Kapitel dargestellt.

Der Vorschlag zum Bildungskonto und Bildungssparen ist politisch äußerst brisant, zumal dem *gewerkschaftlich* finanzierten Sachverständigenrat neben einem Vertreter des Hoesch-Krupp-Konzerns auch Reinhold Weiß als Vertreter des Instituts der deutschen Wirtschaft angehört. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft betont die Unabhängigkeit des Sachverständigenrats und streicht heraus, daß die Empfehlungen keine gewerkschaftliche Politik, sondern lediglich Denkanstöße eines nicht zu beeinflussenden Gremiums darstellten. Gleichwohl reichten die Reaktionen in der GEW von Entsetzen bis Verlegenheit (vgl. auch Unwillkommener Gutschein. Die Bauchschmerzen der GEW beim „Bildungssparen“ 1999), intern wurde die Forderung nach Streichung der Finanzmittel für das Sachverständigengremium laut. Regina Görner vom DGB hält das Papier für eine „interessante Anregung – aber kein umsetzungsreifes Modell“. Sie kann sich eine Finanzierung über Bildungsgutscheine statt in allen Bildungssektoren noch am ehesten in der marktwirtschaftlich geregelten Weiterbildung vorstellen, weil dadurch die Nachfrage kaufkräftiger würde (Görner 1998).

Die öffentliche Resonanz auf das Gutachten war breit und gespalten. Der Kommentator der Frankfurter Allgemeinen Zeitung stellte fest: „Das sicherste Zeichen für die Überlegenheit einer Sache ist nicht der Rückzug des Gegners, sondern sein Überlaufen ins Lager des Siegers ... Daß der Kapitalismus definitiv gesiegt hatte und keine Alternative mehr übrig war, stand erst in dem Moment fest, als in Moskau und anderen Ostblockstädten die Börse eröffnet wurde. An diese Lektion fühlt man sich erinnert, wenn man erfährt, daß ausgerechnet die ideologische Vorhut der Gewerkschaftsbewegung, die Hans-Böckler-Stiftung, vom Grundsatz der kostenlosen Bildung abgehen will. Die Bildung soll als Bürgerrecht erhalten bleiben, unter dem Druck des latenten Staatsbankrotts aber zu einem Anspruch werden, für den man zahlen muß.“ Freilich geht der FAZ das Gutachten nicht weit genug. „Die Gewerkschaft hat sich bewegt, und das verdient Respekt; zumal

wenn man es mit der Leichenstarre anderer vergleicht. Sie ist jedoch auf halbem Weg stehen geblieben, weil sie sich von ihrer Obsession fürs Soziale nicht hat frei machen können“ (Kleiner Ruck. Das Dogma der kostenlosen Bildung wankt 1998).

Eine Gegenposition formuliert Peter Faulstich: „Die Denkweise der neoklassischen Ökonomik, die auf Eigennutz und Rationalität der Individuen abstellt, setzt sich, gegenwärtig wieder einmal verstärkt, als Grundmuster der Interpretation menschlichen Handelns durch, indem alles Handeln grundsätzlich als rationale Entscheidung in Knappheitssituationen betrachtet wird. Ein Modell eines Bildungssystems, das auf dem ökonomischen Konzept des ‚rational choice‘ aufbaut, untergräbt dessen soziale Funktion ... Und was dort (in der Empfehlung des Sachverständigenrats; H. D.) vorgeschlagen wird, folgt letztlich der neoliberalen Idee einer Monetisierung aller Lebensbereiche, also auch des Bildungswesens. Bürgerliche Freiheit reduziert sich auf die Konsumentensouveränität der Bildungsgutscheininhaber“ (Faulstich 1999, S. 19).

4.2.2 Institutionen

Weiterbildung ist (noch?) nicht zu trennen von den Einrichtungen, die sie durchführen. Die für die gesamte Weiterbildung typische Mischfinanzierung findet sich teilweise in den Einrichtungen als Dreieinigkeit wieder, teilweise leben die Institutionen aber nur von einer oder zwei der grundlegenden Finanzierungsquellen. Änderungen bei den einzelnen Finanzierungsströmen haben daher auf unterschiedliche Einrichtungen unterschiedliche Auswirkungen.

Besonders die vorwiegend öffentlich finanzierten Bildungseinrichtungen sind von der Finanzkrise des Staates zum Teil hart getroffen worden. Bei den Antworten auf diese finanzielle Mangelsituation läßt sich kein wesentlicher Unterschied zwischen den verschiedenen parteipolitischen Kräften feststellen, die auf unterschiedlichen Ebenen in der Republik Verantwortung tragen.

„Viele ehemals wie Behörden arbeitende Bildungseinrichtungen, insbesondere Volkshochschulen, begannen sich hin in Richtung auf Betriebsformen zu entwickeln, entdeckten Marketingverfahren, Managementsysteme, Organisationsentwicklung, Personalführung und Öffentlichkeitsarbeit. Zur ‚pädagogischen‘ kam seit Beginn der 90er Jahre eine Diskussion um Finanzen, Organisationsstrukturen und Betriebs-

ziele. Pädagogische Schwerpunkte, Methoden und Verfahren traten diskursiv in den Hintergrund, obgleich sie in der Praxis geradezu einen Modernitätsschub erlebten“ (Nuissl 1997a, S. 47f).

Das Wort vom Robin-Hood-Prinzip ging um, wonach es darauf ankomme, daß innerhalb der Einrichtungen Bereiche mit marktgängigen Angeboten höhere Einnahmen erzielen sollten, um gesellschaftlich und sozialpolitisch notwendige Angebote, die unter finanziellem Druck stünden, zu subventionieren und damit zu erhalten.

Während die finanzielle Krise die Konkurrenz verschärfte (Tippelt 1998, S. 17f), wurde den öffentlich geförderten Einrichtungen angedient, ihre Ressourcen zu optimieren und sich zu budgetieren (Krug 1997b, S. 177). Vor allem an den Volkshochschulen (zur kirchlichen Erwachsenenbildung s. Meueler 1998, S. 56f) machten und machen Organisationsänderungen nach dem Beispiel der „Neuen Steuerungsmodelle“ der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) die Runde (Rohlmann 1995a, S. 290). Mal mehr, mal weniger widerwillig haben die meisten dieser Institutionen sich in den Umwandlungsprozeß begeben, der unter dem Schlagwort von mehr Wirtschaftlichkeit läuft und das ökonomische mit dem pädagogischen Referenzsystem verbinden will (Rohlmann 1995b). Schritt für Schritt wurde dabei lange verteidigtes Terrain aufgegeben „Die Volkshochschule muß öffentliche Einrichtung bleiben. Dies bedeutet nicht mehr zwangsläufig, daß sie eine Einrichtung in unmittelbarer kommunaler Trägerschaft ist, sondern kann auch zur Konsequenz haben, die Möglichkeit, eigenverantwortlich und eigenwirtschaftlich zu handeln, zu nutzen – etwa als gemeinnützige GmbH, als Eigenbetrieb oder Stiftung“ (Otto 1995b).

Inzwischen scheinen sich die meisten in Frage kommenden Weiterbildungseinrichtungen mit der Entwicklung abgefunden zu haben (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1997). „Bei den zunehmend häufiger stattfindenden Diskussionen über Ziele und Zielveränderungen in den Institutionen dominieren derzeit nicht mehr inhaltliche, erwachsenenpädagogische oder bildungspolitische Ziele, sondern die Dimensionen ökonomischen und betriebswirtschaftlichen Handelns“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996, S. 14). Bei den Volkshochschulen ist von einer „ökonomischen Wende“ die Rede (Tietgens 1999, S. 13).

Die Not, immer stärker auf den Weiterbildungsmarkt geworfen zu werden, wird gar zur Tugend erklärt (vgl. Hessische Blätter für Volks-

bildung, Heft 1/1998), wobei auf zwei Gefahren hingewiesen wird. „Wenn die Preise für bestimmte Güter so weit ansteigen, daß ein Teil der Bevölkerung ... diese nicht mehr bezahlen kann, wird ein Teil von Bevölkerung von Bildung ausgeschlossen, es entsteht ein sozialer Numerus Clausus ... Die zweite Grenze: Je mehr die öffentlich geförderte Weiterbildung gezwungen ist, ihre Einnahmen aus Teilnehmerentgelten zu erhöhen, umso stärker wird sie in Bereichen tätig, in denen solche Entgelte zu erzielen sind und umso größer ist die Gefahr, daß die weniger einnahmeträchtigen, aber kosten- und personalintensiven Bereiche zurückgedrängt werden: Allgemeine, politische und ökologische Bildung“ (Knapp/Stapelberg 1998, S. 21).

Dem Lob der sich verstärkenden Marktwirtschaft in der öffentlich geförderten Weiterbildung (z. B. Becker-Freyseng 1998; Brüggemeier 1998; Herwig/Zimmer/Numrich-Schindewolf/Nowak 1998) stehen Untersuchungen gegenüber, die die zuletzt geäußerten Befürchtungen bestätigen (Walentowitz 1996; Dröll 1999, S. 72ff).

Sogar der Deutsche Städtetag stellt fest: „Die Mannheimer VHS zeigt die Probleme, die sich aus einer formalen Privatisierung und damit verbunden aus einer stärkeren wirtschaftlichen Orientierung ergeben. Zwar konnte der Eigenanteil an der Finanzierung deutlich erhöht werden (1979: 48%, bis 1990 fast 59%), doch lag die Steigerung der Teilnahmegebühren deutlich über der Entwicklung der Lebenshaltungskosten, so daß sich die Frage nach der Ausgrenzung von Interessenten stellt. Da einzelne Veranstaltungen nur noch kostendeckend stattfinden, wurden einige der ursprünglichen Fachbereiche aufgegeben“ (Deutscher Städtetag 1996, S. 37).

Auch das gesamte Prinzip der Wirtschaftlichkeitsausrichtung wird grundlegend kritisiert (Meueler 1998; Huba 1998). Innerhalb der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft wird anhand des inzwischen vorliegenden Zahlenmaterials versucht, den konkreten Nachweis zu führen, daß die (angebliche) Versöhnung betriebswirtschaftlicher, pädagogischer und sozialer Kriterien konkret zu Lasten sozial Benachteiligter gehe, daß in der Wirklichkeit nicht Robin Hood, sondern der Sheriff von Nottingham siege (Walentowitz 1998).

Ein Ende der Auseinandersetzung über die Verbetriebswirtschaftlichung am Allgemeinwohl ausgerichteter Weiterbildungseinrichtungen ist nicht absehbar, im Gegenteil scheint es so, daß sie trotz vielfacher Einführung von „Budgetierung“, „dezentraler Ressourcenverantwortung“, „Kosten- und Leistungsrechnung“ oder gar von Rechtsformän-

derungen gerade erst begonnen hat (s. dazu Hochstätter 1998). Die Warnungen vor solch einem Kurs scheinen dagegen leiser zu werden. „Wenn öffentlich verantwortete Weiterbildung sich nicht selbst die Legitimation entziehen will, muß sie auch widerständig sein gegen ausschließliche Markt- und Nachfrageorientierungen“ (Ufermann 1997, S. 84).

Für öffentliche Weiterbildungseinrichtungen wie Volkshochschulen kommt hinzu, daß die verordnete Ausrichtung am Markt eingebunden ist in die allgemeine Verwaltungsreform (zur Verwaltungsreform s. von Bandemer/Blanke/Nullmeier/Wewer 1998). Mit Ausnahme der PDS huldigen alle im Parlament vertretenen Parteien dem „schlanken Staat“ (vgl. die Ausgabe 3–4/99 der Zeitschrift Das Parlament), einer Übersetzung der „schlanken Produktion“ auf das Verwaltungshandeln. „Wir wollen eine Verwaltung, die mehr leistet und weniger kostet“ („Mehr Leistung weniger Kosten“ 1999, S. 4), bringt Innenminister Schily die politischen Absichten auf den Begriff. Die Organisationsprinzipien des schlanken Staates machen dabei keinen Unterschied zwischen einem kommunalen Friedhofsamt, einer kommunalen Führerscheinstelle und einer kommunalen Bildungseinrichtung.

Ein anderer Reflex auf sich ändernde Rahmenbedingungen sind die „Transformationsprozesse im Institutionenspektrum der Erwachsenenbildung“. Es finden „gleichzeitig gegenläufige Prozesse von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung statt ... Einerseits hat der Umfang der Aktivitäten ein Niveau erreicht, das sich in gestiegenen Teilnehmerzahlen, Angebotsbreite und -vielfalt und in einer Vielzahl von Institutionen niederschlägt. Erwachsenenbildung wird ausdifferenziert zu einem Teilbereich des Bildungssystems. Zum anderen tendiert sie dazu, für andere gesellschaftliche Aufgaben und besonders ökonomische Interessen verstärkt in Dienst genommen zu werden und wird so Teil anderer Sinnzusammenhänge“ (Faulstich 1997c, S. 61).

Weiterbildungsträger lassen sich – nach einer Seite hin – in öffentliche und partikulare Einrichtungen (Verbände, Kirchen, Gewerkschaften usw.), kommerzielle Weiterbildungsunternehmen und Bildungsabteilungen in Unternehmen unterteilen. „Zwischen den vier Institutionensegmenten entstehen nun verstärkt Überschneidungsbereiche: ‚öffentliche‘, aber auch ‚partikulare‘ Träger kommerzialisieren sich, betriebliche Weiterbildungsabteilungen werden selbständige Rechtsträger, Weiterbildungsunternehmen gehen vielfältige Geschäftsbeziehungen mit den anderen Bereichen ein“ (ebd., S. 65).

Wenn öffentliche und partikulare Träger sich kommerzialisieren (s.o.), Unternehmen ihre Bildungsabteilungen outsourcen und externe Kundschaft akquirieren (Staudt/Meier 1995; Zander 1997) und die Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Weiterbildungsanbietern wichtiger wird (Weiß 1995; Döring/Faulstich 1995; Schönfeld/Stöbe 1995; Flüter-Hoffmann/Pieper 1996), wächst der Weiterbildungsmarkt und damit die Gefahr, daß nicht zahlungskräftige Nachfrage von der Teilhabe ausgeschlossen wird.

4.3 Selbststeuerung

Die Rolle der sich am Markt behauptenden Weiterbildungseinrichtungen wird relativiert über die Tendenz zum selbstorganisierten, selbstgesteuerten und womöglich selbstfinanzierten Lernen. „Lernprozesse sollen sowohl aus der Sicht bildungspolitisch Verantwortlicher als auch aus der Sicht vieler Lernender weniger reglementiert, institutionalisiert und vorstrukturiert sein, sondern stärker eingebettet in Lebensalltag, Arbeitswelt und individuelle Interessen“ (Nuissl 1997a, S. 48). Die Diskussion über das Self-directed Learning wird seit 25 Jahren in den USA geführt, wo das selbstgesteuerte Lernen in unterschiedlichen Bedeutungen begriffen wird (Reischmann 1997). In Deutschland hat das Aufkommen der Diskussion aus den „Kontextbedingungen der betrieblichen Bildung“ (Schäffter 1998, S. 134) einen eindeutigen, interessegeleiteten Hintergrund.

4.3.1 Selbstgesteuertes Lernen

Der Zusammenhang von Kostensenkung und selbstgesteuertem Lernen wurde von Wirtschafts- (Paulik/Woortmann 1990, S. 52) und interessierter Seite her schon früh hergestellt. Der wesentliche Vorteil des Computer Based Trainings sei, „daß es sich hierbei um eine Form des selbstbestimmten Lernens handelt. Dadurch kann der Lernende selbst das Lerntempo bestimmen ... Mit multimedialen Lernprogrammen, die verschiedene Wahrnehmungskanäle (Lesen, Hören, Sehen, Ausprobieren) nutzen, soll die Aufnahme des Lernstoffes deutlich erhöht werden. Die Lernzeit soll sich gegenüber dem herkömmlichen Seminarbetrieb um 30 vH verkürzen. Dadurch, daß CBT-Programme

quasi überall und jederzeit einsetzbar sind, ist Just-in-time-Lernen möglich, der Lernende sammelt so weniger unnötiges Wissen an. Zusätzlich kann CBT kostengünstiger als konventioneller Seminarbetrieb sein: Die Kosten für den Trainer, für Lehrräume und die Anreise der Seminarteilnehmer entfallen oder verringern sich doch zumindest ... Insgesamt wird gegenüber dem konventionellen Seminarbetrieb mit einer Kostenverringerung von 40 vH gerechnet“ (Dicke/Glismann/Gröhn 1995, S. 199f).

Was hier für den innerbetrieblichen Seminarbetrieb geschildert wird, ist inzwischen in nahezu alle Bereiche der beruflichen, aber auch in die allgemeine und politische Bildung eingedrungen.[7] Beim Konzept des selbstorganisierten Lernens geht es aber nicht nur um Kostensenkung, es wird auch als neoliberales Ordnungsmittel gehandelt, um „staatliche Vorsorge“ im Bereich der Weiterbildung durch „Selbstverantwortung und Selbstorganisation“ zu ersetzen (Sauer 1998a, S. 29). Ein Vertreter des Bundesbildungsministeriums formuliert im Zusammenhang mit dem selbstgesteuerten Lernen: „Es kann nicht Aufgabe des Staates sein, für die vielfältigen Lernerfordernisse in Wirtschaft und Gesellschaft entsprechende Lernangebote vorzuhalten, viel mehr ist die Eigenverantwortung der Individuen, Unternehmen und gesellschaftlichen Gruppen gefordert“ (Sauer 1997, S. 105).

Auch Dohmen, der offensiv von nötiger Deregulierung spricht (Dohmen 1998a, S. 71), geht von einem Zusammenhang des selbstgesteuerten Lernens mit dem Rückzug des Staates aus seinen Verpflichtungen aus. Der schwächer werdende Staat brauche „eine stärkere Ergänzung durch mehr Engagement, durch mehr Selbsttun, Selbsthelfen, mehr direkte mitmenschliche Solidarität der einzelnen und der selbstorganisierten Gruppen. In ähnlichem Sinn fordert der nicht mehr staatlich finanzierbare weitere Ausbau des öffentlichen Bildungswesens für ein ‚lebenslanges Lernen aller‘ zu mehr Eigeninitiative und zu mehr Selbstlernen der Bürger heraus“ (Dohmen 1997b, S. 21; ähnlich Weber 1998, S. 37).

Das notwendige lebenslange Lernen sei „nicht dadurch zu realisieren, daß möglichst alle Erwachsenen lebenslang durch institutionalisierte Bildungsveranstaltungen geschleust werden. Das wäre weder wünschenswert noch machbar, ... weil in der angespannten Situation der öffentlichen Haushalte die notwendige Finanzierungshilfe für eine Institutionalisierung des ‚lebenslangen Lernens für alle‘ nicht möglich erscheint. Eine Politik des ‚Lifelong Learning for All‘ erscheint eher

umsetzbar, wenn sie das von allen Menschen bereits im Alltag praktizierte informelle lebenslange Lernen aus Erfahrung einbezieht, die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien gezielt didaktisch nutzt und das lebenslange Lernen zu wesentlichen Teilen als selbstgesteuertes Lernen ... konzipiert“ (Dohmen 1997c, S. 25).

Es fehlt auch nicht der Hinweis, daß das selbstgesteuerte Lernen in Hinblick „auf die aktuelle Diskussion über den Standort Deutschland in der internationalen Wettbewerbssituation“ gesehen werden müsse. Die „wirtschaftliche Existenzsicherung“ hänge davon ab, „daß *alle* Bürgerinnen und Bürger, gerade auch die Menschen auf den sog. ‚unteren‘, kundennahen Arbeitsebenen, lernen, in offenen Anforderungssituationen selbständig-kreativ und selbstgesteuert-kommunikativ zu entscheiden und zu handeln – und daß sie dazu auch ständig selbst weiterlernen“ (Dohmen 1998b, S. 68, Hervorhebung im Original).

Natürlich gibt es auch völlig andere Begründungen für die Notwendigkeit selbstgesteuerten Lernens (Weber 1996), die aber nichts an den Fragen ändern, die durch das Konzept auf die Tagesordnung gesetzt werden.

Wenn Bildungseinrichtungen durch das selbstgesteuerte Lernen schon nicht ganz überflüssig werden, so werden sie doch ihre Rolle ändern müssen. Lernberatung, Vernetzung der Organisationen, Zugänglichkeit werden sich in den Vordergrund schieben (Nuissl 1997b, S. 47). Jedenfalls „findet ein Prozeß der Deinstitutionalisierung statt, der sich – wenn die bestehenden gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen anhalten – dauerhaft etablieren wird“ (Nuissl 1997a, S. 48). Oder könnten die Weiterbildungsinstitutionen doch „in ihrer Existenz gefährdet werden, da auf sie keine kaufkräftige Nachfrage und keine öffentliche Förderung mehr entfallen würden?“ (Krug 1997c, S. 86) – eine Befürchtung, die das Bundesbildungsministerium zu zerstreuen versucht (Hirsch 1997, S. 10).

Peter Krug fragt: „Können durch SGL Tendenzen der Individualisierung und Entsolidarisierung in der Gesellschaft verstärkt werden? Soll die Weiterbildung aus der gemeinsamen Verantwortung in das Individuum ‚outgesourced‘ werden?“

„Könnte durch SGL die Notwendigkeit einer Transparenz des Angebots von Weiterbildungsveranstaltungen und damit die für die Umsetzung der Weiterbildungsbereitschaft notwendige Information über differenzierte Angebote ganz entfallen und könnten damit auch der

Vertrauensschutz für die Weiterbildungsbeteiligten, die Qualitätssicherung und die Evaluation der Ergebnisse obsolet werden?“

„Würde die Bedeutung sozialer und politischer Inhalte durch SGL weiter zurückgefahren werden und die eng gefaßte berufliche Weiterbildung eine noch stärkere Dominanz erhalten“ (Krug 1997c, S. 86f)?

Für Lernentwöhnte und sozial Benachteiligte könnten sich neue Bildungsbarrieren aufbauen – eine Befürchtung, die neben dem Schulbuchverleger Michael Klett (Der kritikfähige Mensch bedarf der geistigen Lagerhaltung 1998) auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft ausspricht (Bayer 1998b, S. 22). Denn: Es „sprechen zahlreiche Argumente dafür, daß die Fähigkeit, den eigenen Lernprozeß zu organisieren, jenen besser gelingt, die bereits über ein gutes Bildungskapital verfügen, also durch Bildung privilegiert sind“ (Weber 1998, S. 37). Möglicherweise würden gerade „Eliten“ durch das Selbstlernen gefördert (Krug 1997b, S. 174).

Schließlich hat das selbstgesteuerte Lernen enorme Auswirkungen auf die Lehrenden. „Gerade die besten Dozentinnen und Dozenten haben es darauf angelegt, die Lernenden darin zu unterstützen, sich aus der Unmündigkeit der Schülersituation zu emanzipieren. Dies führt freilich zu dem Paradoxon, daß die Lehrenden sich selbst – wenn auch nicht überflüssig machen – doch in ihrer eigenen Lehrerdominanz zurücknehmen“ (Hirsch 1997, S. 10). Ihre Rolle ändert sich hin zu Moderatoren von Lernprozessen (Weber 1996, S. 179; s. auch Nuissl 1997b, S. 48f).

Das selbstgesteuerte Lernen erfährt einen besonderen Impuls durch den Schritt „von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“. Die Erfahrung in Ostdeutschland habe gezeigt, daß es um mehr als nur um neues Wissen gehe. Die Aneignung neuer sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten sei gefragt. „Die Vermittlung neuer Werte und Werthaltungen zählt zu den entscheidenden Komponenten eines komplexen Lernprozesses, der mit dem Begriff der Kompetenzentwicklung zu umschreiben ist ... Soziale Fähigkeiten, Werthaltungen, Verhaltensweisen können jedoch nur in komplexen Lernstrukturen ausgeprägt werden. Deshalb sind komplexe, dynamische Lernstrukturen zu entwikkeln. Hierbei müssen die betriebliche Weiterbildung, die organisierte marktmäßige Weiterbildung, das Lernen im Prozeß der Arbeit, das autodidaktische Lernen wie auch sozial gestaltete Lernfelder im Zusammenhang gesehen werden.“ Da niemand die zukünftigen Qualifizierungsbedarfe kenne und Arbeitslosigkeit auch teils Hoch- und Gut-

qualifizierte treffe, komme der Kompetenzentwicklung und der Potentialsicherung Arbeitsloser ein hoher Stellenwert zu (Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung 1995, S. 3ff).

Als komplexe Lernstrukturen gelten die Kombination von Arbeiten und Lernen und das Lernen im sozialen Umfeld. „Die veränderten Aneignungsweisen haben auch zu vielfältigen Modifikationen in den didaktischen Lehr- und Lernformen geführt. Diese Formen sind vor allem durch die veränderten Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Teilnehmer gegenüber Lerninhalten und -zielen, die Modifizierung der pädagogischen Führung, die Selbstorganisation des Lernens durch Leiter und Teilnehmer, die individuelle Differenzierung der Aneignungsprozesse und die Reflexivität der Akteure charakterisiert. Dieser ‚Entschulungsprozeß' der Weiterbildung wird sich langfristig als dominierende Tendenz erweisen" (Kirchhöfer 1995, S. 8).

Kompetenz bringe im Unterschied zu anderen Konstrukten die Selbstorganisationsfähigkeit des Individuums auf den Punkt (Erpenbeck 1996, S. 11), die Verzahnung von Motivation und selbständigem Lernen werde durch den Kompetenzbegriff belegt (Bergmann 1996, S. 11), der allerdings eng auf die berufliche Weiterbildung ausgerichtet ist (Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung 1996, S. 15).

Die Debatte um das selbstgesteuerte Lernen hat noch nicht die Tradition der politischen Auseinandersetzung wie etwa Qualitäts- oder Zertifizierungsfragen. Es ist deutlich, daß Wirtschaft und dem Neoliberalismus nahestehende politische Kräfte das selbstgesteuerte Lernen nach Kräften fördern. Aus der Kultusministerkonferenz kommen sozialdemokratische Bedenken, ohne daß damit das Konzept abgelehnt würde. „Insgesamt sollte eine Balance zwischen selbstbestimmtem, eigenverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen zu öffentlich verantwortetem, organisiertem und sozialem Lernen angestrebt werden. Die Verkürzung der Liebknecht'schen Formel ‚Wissen ist Macht' auf individualisierte Lernprozesse mit dem Ziel der isolierten individuellen Wissensvermehrung würde ein Mißverständnis und eine Beschränkung von Lernen auf Fertigkeiten und Fähigkeiten und eine Verleugnung der Notwendigkeiten von Sozial- und Handlungskompetenz sowie zur Mitgestaltung der Gesellschaft bedeuten. Lernkulturen im Sinne einer zivilen Gesellschaft machen auch sozialstaatlich orientierte, öffentlich mitverantwortete und unterstützte Lernprozesse notwendig" (Krug 1997c, S. 89).

Ein anderer Beobachter stellt den Zusammenhang zur Entstaatlichungsdiskussion her und sieht eine Ausgrenzung der öffentlich Wei-

terbildung. Die neue Ideologie, erst durch das Konzept des selbstorganisierten Lernens werde der Inititiative des einzelnen zum Durchbruch verholfen, gleiche der Behauptung, erst durch die Einführung des Privatfernsehens sei wirkliche Informationsfreiheit hergestellt worden. Nur kleine, gut vorgebildete Personenkreise verfügten tatsächlich über die Fähigkeit des „Lernen-Könnens“. „Deshalb ist es für die Adepten des selbstorganisierten Lernens auch notwendig zu behaupten, ‚immer mehr Menschen hätten gelernt zu lernen und sind auch bereit, sich für ihr eigenes Leben verantwortlich zu fühlen‘, und dies in einer Gesellschaft, in der sich die Kammern der großen Wirtschaftsverbände darüber beklagen, daß die Grundfähigkeiten zu intellektueller Bewältigung von Problemen immer ungenügender werden, daß die Lesekultur rapide abnimmt und der funktionale Analphabetismus dramatisch ansteigt“ (Oppermann 1998, S. 335).

Die Gewerkschaften schließlich haben ihren Meinungsbildungsprozeß noch nicht abgeschlossen. Die Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft schreibt: „Mit der vom BMBF vorgeschlagenen Konzeption des ‚Selbstorganisierten Lernens‘ scheinen die Politikprinzipien der Deregulierung, Individualisierung und Privatisierung als weiterbildungspolitischer Ordnungsrahmen für die Zukunft festgeschrieben zu werden“ (Faulstich/Bayer/Krohn 1998, S. 5). „Die neoliberale Variante des selbstorganisierten Lernens als Lernkultur der Zukunft bedeutet letztendlich, daß der Prozeß der Selektion und Segmentierung noch verschärft wird. Diese Konzeption wird getragen vom Leitbild eines neuen Sozialdarwinismus, nach dem die Besten und Außergewöhnlichsten, als Leistungsexperten ausgestattet mit hohen Kompetenzen, zu den Gewinnern gehören“ (Positionen zur Weiterbildung 1999: Eva-Maria Stange (GEW), S. 30; vgl. auch Bayer 1999, S. 2).

Dennoch läuft die aktuelle Debatte innerhalb der GEW wohl darauf hinaus, unter Hinweis auf die Tradition des selbstbestimmten Lernens in der Arbeiterbewegung (Faulstich 1998a, S. 10) sich den Begriff des selbstregulierten Lernens anzueignen und „die stärkere Orientierung auf die Subjekte von Bildung als Chance zu begreifen“ (Sitzungsunterlagen zum GEW-Workshop „Selbstorganisiertes Lernen“). Der Blick müsse frei werden für den Lernprozeß der Individuen aus lernpsychologischer Perspektive, damit neue Synthesen statt falscher Alternativen, neue Konzepte der institutionalisierten Weiterbildung entstehen könnten. „Erforderlich ist ein Ausbau der Weiter-

bildung, damit Netzwerke verschiedener Lernorte, Lernformen und Lernhilfen als orientierende und systematisierende Unterstützung lebenslanger individueller Lernwege entstehen können“ (Bayer 1999, S. 7).

4.3.2 Medien

Die zunehmende Bedeutung multimedialer Lernmedien hängt eng mit dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens zusammen. Die Begründungen für den Medieneinsatz folgen den bildungspolitischen Sichtweisen des selbstgesteuerten Lernens. „Just in time“ könne gelernt werden (Dohmen 1998b, S. 69), aber es könne eben auch „die Idee der Selbstbestimmung der Lernenden reaktiviert“ werden (Sitzungsunterlagen zum GEW-Workshop „Selbstorganisiertes Lernen“).

Schon die Mehrheit der Enquete-Kommission Bildung 2000 forderte 1990, „den Einsatz neuer Medien angemessen zu berücksichtigen“ (Deutscher Bundestag 1990, S. 89). Die Kohl-Regierung sah „durch die Ausprägung neuer Lernkulturen in den Unternehmen erhebliche Chancen und Wettbewerbsvorteile“ (Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage 1997, S. 48). „Für den Lernenden bedeutet die Aneignung neuen Wissens in Form von Open Learning and Distance Education vielfach die Befreiung von fest vorgegebenen Lernzeiten, Lernorten, Bindung an starre Lernorganisation sowie auf der anderen Seite einen ungehinderten Zugang zu Medien.“ Aber: „Die breite Anwendung von Multimedia stößt bei weiten Bevölkerungskreisen zwar überwiegend auf Zustimmung, es fehlt aber bei vielen guten Ansätzen im Einzelfall oft das tatsächliche Problembewußtsein und der konkrete Wille des einzelnen, sich praktisch und konkret durch aktives Lernen für die Anwendung dieser Technologien zu qualifizieren“ (ebd., S. 58f).

Auf die Frage, welchen Forschungsbedarf die Kohl-Regierung für den Einsatz neuer Medien und die IuK-Technologien sieht, antwortete sie zunächst mit einer programmatischen Erklärung: „Die Bundesregierung ist überzeugt davon, daß die inhaltliche Ausgestaltung der Informationsgesellschaft, worin die berufliche Weiterbildung einen hohen Stellenwert besitzt, Gegenstand privater Initiativen, wissenschaftlichen Forscherdrangs, persönlicher Kreativität und dynamischen Unternehmertums sein und bleiben muß. Die Förderung der Informationsnut-

zung ist dabei erklärte Absicht der Bundesregierung, die Deutschlands Position in der globalen Informationsgesellschaft sichern soll."

Nach den Ausführungen zum Standortvorteil Qualifikation und Kompetenz heißt es dann: „Im Rahmen der Technologien für die Informationsgesellschaft wird der neue Förderbereich Multimedia und Informationsdienstleistung an Bedeutung gewinnen. Es geht einerseits um die notwendigen Rahmenbedingungen für Multimedia in Deutschland. Das beginnt bei der Forschungsförderung und reicht bis zur Gestaltung der Rechtsordnung, vor allem mit dem Multimediagesetz des Bundes. Andererseits müssen Impulse zum Aufbau der notwendigen Infrastruktur gegeben werden." Wichtig sei auch die Vermarktung des in Deutschland entstehenden Wissens (ebd., S. 173f).

Die SPD-Fraktion sorgte sich in ihrem Antrag vom Mai 1998 vordringlich um die Medienkompetenz als eine grundlegende Schlüsselqualifikation, die in die Lehrpläne und die Fortbildung des Lehrpersonals integriert werden müsse. Weiter heißt es: „Teleteaching, Telelearning und das selbstgesteuerte computer- bzw. netzgestützte Lernen mit Lernsoftware müssen als Teil eines methodischen Gesamtkonzepts verankert werden. Weiterbildung kann so auch am Arbeitsplatz, vor und nach der Arbeitszeit und nicht zuletzt in Zeiten mit geringem Arbeitsanfall stattfinden. Komplementär dazu soll selbstorganisiertes Lernen aber auch z. B. neben der Familienarbeit gefördert werden" (Antrag der SPD-Fraktion 1998, S. 8f).

Die Festlegungen in der Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und Grünen unterscheiden sich von den Ausführungen der Kohl-Regierung insofern, als die IuK-Technologien neben der internationalen Wettbewerbsfähigkeit auch für „ökologische Nachhaltigkeit" und für die „weltweite Erweiterung der Freiheitsräume der Menschen ausgeschöpft und erschlossen werden" sollen. Die Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation soll „in einer Innovationspartnerschaft mit der Wirtschaft und mit den Ländern" verwirklicht werden, in einer ebensolchen Bildungspartnerschaft, zu der noch die Gemeinden gerechnet werden, sollen die Bildungseinrichtungen mit IuK-Technologien ausgestattet werden (Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und Bündnis 90/Die Grünen 1998, V. 3).

Bei so viel Lob des multimedialen Lernens von beiden politischen Hauptopponenten wundert es nicht, daß die kritischen Stimmen vorsichtig sind. Es geht dabei um zwei Punkte, die Frage der Chancengleichheit und die Frage der Verkümmerung von sozialer Kompetenz.

„Dem computerunterstützten Lernen fehlt der nicht zu unterschätzende soziale Kontext. Es fehlen die Mitlernenden, die Lehrenden und das Lernumfeld.

Schnell wird selbstgesteuertes Lernen mit dem PC mühsam, steril und ‚unsinnlich', wenn es das primäre Lernmittel ist" (Thissen 1998, S. 30). Und: „Grundsätzlich ist auch festzuhalten, daß selbstgesteuertes Lernen einen Lernbegriff zugrunde legt, der sich hauptsächlich auf die Kategorie des ‚Wissenserwerbs' stützt ... Soziale Kompetenzen sind im selbstgesteuerten Lernen prinzipiell nicht erwerbbar, oder präziser: Erwünschte soziale Kompetenzen werden eher ver- als gelernt. Am deutlichsten wird es am Beispiel des selbstgesteuerten Lernens mit dem PC. Hier liegt auch der deutlichste Unterschied zwischen dem selbstgesteuerten und dem selbstorganisierten Lernen; letzteres als Gruppenselbstorganisation kann – wenn dies reflexiv bearbeitet wird – im besonderen Maße soziale Kompetenzen befördern" (Nuissl 1997b, S. 44f).

Die Frage von neuen Bildungsbarrieren ist hochaktuell. „Schon heute hat sich mit der Ausstattung der Privathaushalte durch Computer und andere Medien, verbunden mit der Tendenz zum Selbstlernen, unter der Hand eine Privatisierung der Lern- und Lehrmittel im großen finanziellen Umfang ergeben. Das macht die Entwicklung einer neuen Schere zwischen einer regionalen, armen und bildungsbenachteiligten Bevölkerung und einer reichen globalen Wissenskaste wahrscheinlich" (von Rein 1998, S. 25).

„Schule, Hochschule und Arbeitsplatz sind derzeit die Felder, auf die sich die Aktivitäten im Zusammenhang der Förderung von Multimedia konzentrieren. Betrachtet man allerdings gesellschaftliche Problembereiche, wie die Zunahme von Arbeitslosigkeit und den Lehrstellenmangel, so wird deutlich, daß in Zukunft nur ein immer kleiner werdender Teil der Bevölkerung von den technischen Innovationen profitieren kann. Die Spaltung der Gesellschaft in ‚Gewinner' bzw. ‚Verlierer' der multimedialen Zukunft wird voranschreiten, wenn nicht erkannt wird, daß die Förderung der allgemeinen Erwachsenenbildung eine zentrale Zukunftsaufgabe sein wird. Dies gilt in besonderem Maße deshalb, weil es sich bei der Aneignung von Multimedia nicht nur um das Erlernen des Umgangs mit neuen Techniken handelt, sondern um das Einüben einer neuen Kulturtechnik, mit der Kinder und Jugendliche selbstverständlich aufwachsen, doch ein Großteil der Erwachsenen Probleme hat. Die ‚mediale Alphabetisierung' ist eine der großen gesellschaftlichen Herausforderungen" (Stang 1998, S.17f).

4.4 Rahmenbedingungen

Nicht zuletzt bei der Frage der Rahmenbedingungen erweist sich, welche Wertschätzung der Weiterbildung tatsächlich entgegengebracht wird. Einerseits läßt sich am Zustand dieser Bedingungen nicht die Diskrepanz übersehen, die zwischen öffentlich beschworener Notwendigkeit des lebenslangen Lernens und den Bedingungen seiner Umsetzung besteht, andererseits kommen im Ausbau dieser Bedingungen die unterschiedlichen politischen Auffassungen zur Geltung.

4.4.1 Innovation

Selbstgesteuertes, multimediales Lernen ist eine der Innovationen, für die das Weiterbildungssystem stets so einheitlich gelobt wird. Innovation und Bildung werden zu Begriffspaaren, die oft im selben Atemzug genannt werden. „Innovationen in Schule und Berufsbildung – Schlüssel zur Zukunft“ überschreibt der Vorsitzende des CDU-Bundesfachausschusses Bildung, Forschung und Kultur eine Rede. Auf Sozialdemokratisch heißt es bei der Kommission Bildung und Wissenschaft: „Wir wollen einen neue Politik durchsetzen, die Bildung und Wissenschaft, Qualifikation und Innovation einen neuen Stellenwert gibt und unser Land wieder zukunftsfähig macht“ (Antrag für den Bundesparteitag 02. bis 04. Dezember 1997 in Hannover).

Die Globalisierung „macht Innovationsfähigkeit zum Erfolgskriterium von Unternehmen und Volkswirtschaften, denn Wettbewerbs- und Wachstumschancen für hochentwickelte Industrieländer liegen vor allem bei neuen Produkten und Dienstleistungen, die hohe Technologiekompetenz erfordern“ (Rüttgers 1998, S. 13). „Innovationen sind der Schlüssel für unsere wirtschaftliche Zukunft. Die Innovationsfähigkeit basiert zu einem hohen Maße auf beruflicher Qualifikation, sei es, daß man die Entwicklung von ‚intelligenten‘ Produkten in den Blick nimmt oder an die Sicherung einer Spitzenposition im internationalen Wettbewerb denkt“ (Wülfing 1998).

Diese Sätze des ehemaligen Bundesbildungsministers Rüttgers und seiner Parlamentarischen Staatssekretärin Wülfing könnten von Vertretern aller Parteien stammen, die in den letzten Jahren die Bundesregierung gestellt haben. Das Regierungsprogramm von SPD und Grünen nennt als erstes seiner Ziele: „Wirtschaftskraft durch nachhaltiges

Wachstum und Innovation stärken und zukunftsfähige Arbeitsplätze schaffen“ (Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und Bündnis 90/Die Grünen 1998).

Der Begriff der Innovation wird in Dienst genommen für die Stärkung der Wirtschaftskraft und den Standortwettkampf. Peter Faulstich stellt im Zusammenhang der Globalisierung heraus, Innovation sei „immanenter Grundzug der Kapitalakkumulation, wie sie Marx und Engels schon im ‚Kommunistischen Manifest‘ beschrieben haben.“

Innovationsfelder in der Weiterbildung seien neue Lerninhalte, Lernformen und Medien, neue Organisationsformen zwischen Erwerbs-, Lern- und Freizeit, neue Programme und Adressatenbezüge durch die Verschiebung der Milieus, neue Institutionen und Regulationsformen durch die verschärfte Kommerzialisierung (Faulstich 1998b, S. 58). Für Innovationen in der Weiterbildung vergibt das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung inzwischen einen Preis. Sein Direktor verweist auf den größten bestehenden Innovationsbedarf, nämlich den bei der Neuorganisation aufeinander bezogener Lernwege zwischen allen Bildungseinrichtungen, nicht nur denen der Weiterbildung (Positionen zur Weiterbildung 1999: Ekkehard Nuissl von Rein (DIE), S. 41f).

Der Präsident des Deutschen Industrie- und Handelstages insistiert auf der ökonomischen Zweckhaftigkeit der Neuerungen. „Aber innovative Lernkonzepte allein sind nicht der Schlüssel zum Erfolg, denn berufliche Weiterbildung ist schließlich keine Einbahnstraße. Erst wenn die neu erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten auch im Beruf umsetzbar und für die Unternehmen nutzbar sind, dann hat sie sich gelohnt. Die Inhalte der Weiterbildung müssen den Bedarf der Wirtschaft aufgreifen, sie müssen die Innovationsfähigkeit von Unternehmen vorbereiten und unterstützen, damit diese sich am Markt behaupten können“ (Positionen zur Weiterbildung 1999: Hans Peter Stihl (DIHT), S. 32).

Gegen eine Verengung des Innovationsbegriffs auf Wirtschaftserfordernisse kommt die Kritik aus der Weiterbildungswissenschaft. Für Hans Tietgens „verbirgt sich unter Innovation derzeit vor allem die Anpassung der Erwachsenenbildung an die Vorherrschaft des Technisch-Ökonomischen; statt dessen müßten seines Erachtens aber eher Humanität, Reflexion, Prozeßbewußtsein und eine Balance zwischen Anpassung und Widerstand im Vordergrund stehen“ (Hagedorn 1998, S. 21).

Peter Faulstich kritisiert, daß bei der Suche nach innovativen Konzepten unter der Hand die Unterstellung eingehe, „daß Veränderungen notwendig und sinnvoll seien. Dies ist aber keineswegs ausgemacht. Vielmehr könnte es sein, daß eher ein Zuviel an Wandel stattfindet ... Erwachsenenbildung war im linearen Modernisierungskonsens, gestützt durch den Fortschrittsgedanken, immer auch ‚Zulieferungsinstanz' für die funktionalen Erfordernisse anderer Partialsysteme. Insofern waren die Bezugspunkte von Innovationen angebbar. Es ging um Qualifikationsproduktion für ökonomischen Arbeitskräfteeinsatz, um Kompetenz zur politischen Beteiligung, um kulturelle Grundausstattung," was zur mittleren Systematisierung geführt habe.

„Nun scheint aber auch diese Tendenz zu kippen. Innovation löst sich vom Vorwärts ab ... ‚Unübersichtlichkeit' ist nicht zufällig ein Modebegriff der aktuellen Diskussion. Angesichts unbeherrschbarer Folgen und resultierender Risiken ist der Modernisierungskonsens zerbrochen ... Erwachsenenbildung ist ... insgesamt einbezogen in den Prozeß der Reflexivität der Moderne." Unvermeidlich sei eine Reflexion wissenschaftlicher Fragen im moralischen Kontext und bezogen auf politische Diskussionen. „Immer noch möglich ist eine Rahmenbindung von Erwachsenenbildung an die Tradition von Aufklärung und Demokratie ... Es geht um die Entfaltung des einzelnen, Anerkennung des anderen, Verantwortung in der Gemeinschaft. Im Hinblick darauf könnte man nach ‚bildungsförderlichen' Innovationen suchen. Konkret geht es um Leitkriterien wie Beteiligung, Verantwortung, Finanzierungssicherung, Institutionenentwicklung, Koordination, Qualitätssicherung, Transparenz, Personalförderung, Funktionsintegration und Systemintegration ...

Es geht nicht um das Neue, sondern um das Bessere. Daraus resultiert eine Innovationsparadoxie. Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Persönlichkeitsentfaltung, ist gebunden an die Gewinnung von Lebenschancen, d. h. auch von Zeitsouveränität. Um dafür Freiräume zu schaffen, ist es notwendig, Lernzeiten zu öffnen. Es geht dann um Muße als Raum für menschliche Entwicklung, um Aneignung von Kultur, um Bildung. Angesichts sich überschlagender Innovationsdynamik ist mehr Langsamkeit angesagt, statt Geschwindigkeitserhöhung eher Entschleunigung. Dann wäre die weitreichendste Innovation, Zeiträume für Muße zu schaffen" (Faulstich 1998b, S. 59ff; zur Entschleunigung s. auch Positionen zur Weiterbildung 1999: Wiltrud Gieseke, S. 39).

4.4.2 Forschung

Eng mit der geforderten Innovation in der Weiterbildung hängt die Frage der Forschung zusammen. Seit Anfang der 70er Jahre begann die Weiterbildungsforschung, sich aufzufächern (Born 1994, S. 290). Die damalige Opposition forderte 1990 im Bundestag die Regierung auf, durch Forschungs- und Entwicklungsvorhaben die Zusammenarbeit von betrieblicher und beruflicher, politischer, allgemeiner und kultureller Weiterbildung zu fördern. Auch in diesem Zusammenhang sollte das Bundesinstitut für Berufsbildung zu einem Bundesinstitut für Berufs- und Weiterbildung umgestaltet werden (Deutscher Bundestag 1990, S. 93).

Tatsächlich konzentrierte die Bundesregierung seit 1990 die Forschungsvorhaben zur beruflichen Bildung auf vier Bereiche: berufliche Weiterbildung für Zielgruppen, berufliche Weiterbildung in den neuen Ländern, berufliche Weiterbildung und wirtschaftlicher Wandel, berufliche Weiterbildung und neue Medien (Antwort der Bundesregierung 1997, S. 164f).

Weil die Kohl-Regierung sich „von zu kurz greifenden ordnungspolitischen Überlegungen“ leiten ließe, forderte die SPD-Fraktion auch „eine Ausweitung der Weiterbildungsforschung. Sie muß sich mit allen Fragen des Lernens von Erwachsenen befassen, so mit erwachsenengerechter Didaktik, der Entwicklung angemessener Organisationsformen und Prüfungen, der Untersuchung von Lehrverhalten und Lernerfolg vor dem Hintergrund der Auswirkungen unterschiedlicher sozialer Lernerfahrungen, der Entwicklung von modularen Angeboten, sich wandelnden Qualifikationsanforderungen und der Verwertbarkeit von Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt sowie der Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien“ (Antrag der SPD-Fraktion 1998, S. 1, 13).

Nicht in allen Punkten gibt es dabei einen wirklichen Dissens etwa zur CDU, die ebenfalls Informationstechnik, Multimedia und Kommunikation zu einem Forschungsschwerpunkt erklärt (CDU-Bundesfachausschuß Bildung, Forschung und Kultur 1998, S. 6).

Ein Überblick über die tasächlich durchgeführten, nicht nur regierungsoffiziell geförderten Forschungsvorhaben zeigt, daß die Forschungswirklichkeit wesentlich ausdifferenzierter ist und daß es im wesentlichen vier Bereiche sind, denen sich die aktuelle Weiterbildungsforschung widmet: Theorien und Methoden der Erwachsenen-

bildung, Institutionen der Weiterbildung, Entwicklungstendenzen des Weiterbildungssystems und Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung (Faulstich 1997d, S. 203).

„Kennzeichnend sind ... Unübersichtlichkeit, Vielzahl und Vielfalt. Aufgrund der großen Zahl der beteiligten forschenden wie fördernden Institutionen, dem verwirrenden Geflecht von Zuständigkeiten, der kaum abgrenzbaren Themen und Probleme ist auch für Insider ein Überblick schwer herstellbar. Fast alle gesellschaftlichen Fragestellungen werden an die Erwachsenenbildung herangetragen und dann auch Gegenstand von Bildungsforschung ... Das Spektrum der forschenden Institutionen reicht von den großen, teils staatlich getragenen Forschungseinrichtungen, wie zum Beispiel dem Bundesinstitut für Berufsbildung, dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, dem Rationalisierungs-Kuratorium der deutschen Wirtschaft, dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung über die Projektaktivitäten einzelner Träger und Einrichtungen sowie kleine kommerzielle Forschungsgruppen bis zu den Arbeiten an einzelnen Hochschulen“ (ebd., S. 197).

Gegen die Tendenz, Wissenschaft und Forschung für politische Setzungen zu instrumentalisieren, kommt aus der Weiterbildungswissenschaft vor dem Hintergrund der „Notwendigkeit neuer intermediärer Strukturen“ (s. 3.2.1) die Forderung, an der relativen Autonomie von Wissenschaft gegenüber unmittelbaren Anwendungs- und Verwendungszwängen festzuhalten. Ein angemessenes Modell wissenschaftlicher Politikberatung, das den Situationen in Politik und Wissenschaft adäquat sei und zugleich die Chancen von Innovation befördere, stehe aus. Notwendige Entscheidungsnetzwerke – z. B. Weiterbildungsräte – müßten durch Support-Strukturen abgesichert werden. „Angesichts der diskutierten Probleme sowohl der Marktmäßigkeit als auch staatlichen Handelns ist hier ein neues strategisches Konzept angelegt, das sich der Alternative von staatlicher Trägerschaft versus Subsidiarität entzieht und auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen abstellt“ (Faulstich 1997a, S. 31).

4.4.3 Supportstrukturen

„In der Tat herrscht in der Bundesrepublik auf den Weiterbildungsmärkten viel Offenheit und Freiheit, und somit gibt es für Regulierer und Verwalter ein verlockendes Betätigungsfeld“ (Schlaffke 1995, S.

217). Den Vertretern des Marktmodells der Weiterbildung gelten Transparenz der Angebote durch Datenbanken, freiwillige Selbstkontrolle und Kooperationen der Bildungsträger vor Ort als hinreichende Unterstützungsstrukturen, um die Funktionsfähigkeit der Marktsteuerung herzustellen (vgl. Institut der deutschen Wirtschaft 1988). Bildungswerbung und Teilnehmerberatung erscheinen aus dieser Sicht ebenfalls sinnvoll (Deutscher Bundestag 1990, S. 89ff; CDU-Dokumentation 1990), neuerdings wird auch noch die Qualitätssicherung genannt (Schaumann 1996, S. 4f; vgl. auch Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996c, S. 4; Hoffmann 1997, S. 10f).

Der Ausbau von Weiterbildungsdatenbanken, den auch die Konzertierte Aktion Weiterbildung (Konzertierte Aktion Weiterbildung 1989) und Spitzenverbände der Wirtschaft (Deutscher Industrie- und Handelstag/Zentralverband des Deutschen Handwerks/Deutscher Städtetag 1992) empfohlen hatten, ist vor allem über die Datenbank KURS in den letzten Jahren einen großen Schritt vorangekommen (Pieper 1996; Steindler 1996). Und die Kohl-Regierung hob die Einführung von Weiterbildungsberatungsstellen, vor allem in den neuen Ländern, hervor (Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage 1997, S. 108).

Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zu den „Instrumenten“, um die Weiterbildungsziele zu erreichen, fügt den bisher genannten Elementen lediglich noch ein „träger- und einrichtungsübergreifendes Zertifikatssystem“ hinzu und einen Aufruf zum „Angebot regelmäßiger Fortbildung“ für das Personal, läßt aber im dunkeln, an wen sich dieser Aufruf richtet (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland 1994, S. 12f).

Ließ sich für einige der in den vorigen Abschnitten behandelten Fragen eine geringer werdende Differenz zwischen den politischen Hauptkräften feststellen, so ist dies bei den Supportstrukturen anders. Der Antrag der SPD-Fraktion im Bundestag vom Mai 1998 geht von einer besseren Planung und Abstimmung der Weiterbildungsangebote aus und stellt relativ weitreichende Forderungen. Neben Information und Beratung und der Erweiterung der Aufgaben des Bundesinstituts für Berufsbildung zu einem Bundesinstitut für Berufs- und Weiterbildung sollen Landesausschüsse für Berufs- und Weiterbildung, die eng mit den Landesarbeitsämtern kooperieren, geschaffen werden. Regionale „Weiterbildungsdialoge“, in denen alle für Weiterbildung

relevanten Institutionen zusammengeschlossen sind, sollen gefördert werden. Zu ihren Aufgaben sollen die Anerkennung der regional tätigen Einrichtungen, die Qualitätssicherung und die Abstimmung des Angebots mit den Bildungsträgern gehören. Eine verläßliche Informations- und Datenbasis soll erstellt werden.

„Mit einer regionalen Infrastruktur für Aus- und Weiterbildung läßt sich die Vision von der „lernenden Region“ verwirklichen. Dazu gehören z. B. Ausbildungsverbünde der Unternehmen, überbetriebliche Bildungsstätten, Berufsschulzentren und die Transparenz über den Bildungsmarkt. Erforderlich ist eine integrative Weiterbildungsplanung, die eng mit anderen Entwicklungslinien verknüpft werden muß (Wirtschaftsförderung, Technologietransfer und Forschungsförderung, Verbesserung der Arbeitsorganisation sowie der Wohn- und Lebensqualität). Ein wichtiges Instrument sind vor diesem Hintergrund regionale Weiterbildungsverbünde, die die wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen vor Ort kennen“ (Antrag der SPD-Fraktion 1998, S. 14).

Die Nähe dieses Antrags zu den Forderungen eines Teils der Ländergutachten (Hessen, Bremen, Schleswig-Holstein), zur Minderheitenauffassung der Enquete-Kommission Bildung 2000 und Teilen des Konzepts der mittleren Systematisierung ist unübersehbar. Und auch zu den Vorstellungen der Grünen bestehen nach Papierlage keine wesentlichen Unterschiede. Im Beschluß der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung der Grünen stehen unter dem Punkt „Auf- und Ausbau infrastruktureller Unterstützungsstrukturen und Prozeßbegleitung“ zum großen Teil identische Forderungen (Bündnis 90/Die Grünen 1998, S. 23).

Auch die Forderungen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zu unterstützenden Strukturen sind großteils gleich mit den Vorstellungen der neuen Regierungsfraktionen. Die GEW möchte zudem Landesinstitute für Weiterbildung etablieren (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1998a, S. 20f; Positionen zur Weiterbildung 1999: Eva-Maria Stange (GEW), S. 31).

Bildungsministerin Bulmahn nimmt die Weiterbildung auch für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit in Dienst. „Wir wollen ein Bündnis für Arbeit und Ausbildung, bei dem auch zur Modernisierung der Weiterbildung Vereinbarungen gefunden werden sollen“ (Positionen zur Weiterbildung 1999: Edelgard Bulmahn (SPD), S. 22).

Am Ende des Überblicks über die zum Teil schwer zu überschauende Weiterbildungspolitik stellt sich also doch wieder eine politische

Konstellation her, die nicht für alle, aber für viele der angesprochenen Fragen typisch ist. Dabei läßt sich nicht prognostizieren, ob diese Konstellationen sich auch unter den Bedingungen der rot-grünen Regierungsmehrheit fortsetzen werden.

Anmerkungen

1 Als Beispiele für frühere eigenständige GEW-Veröffentlichungen zur Lage des Weiterbildungspersonals: GEW Bezirksverband Frankfurt 1989, Ströbele/Tänzer/Dondit 1990, Dröll 1994.

2 Zu einigen Aspekten der jüngsten Diskussion s. das Heftthema „Lernnachweise“ in DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV/98.

3 Zu den Problemen der Kostenermittlung: Münk/Lipsmeier 1997, S. 53ff.

4 Es sind im wesentlichen dieselben Vorschläge, die bei der Expertenanhörung der Enquete-Kommission Bildung 2000 am 15. März 1989 gemacht wurden. Deutscher Bundestag 1990, S. 79ff.

5 In vergleichbarer Formulierung fordert entsprechende staatliche Finanzierung auch der Antrag der SPD-Fraktion vom Mai 1998 von der Kohl-Regierung. Antrag der SPD-Fraktion 1998, S. 10.

6 Weiterbildung für eine menschliche Zukunft, S. 11; allerdings geht das Programm von einem „differenzierten System der finanziellen Förderung“ aus, das auch staatliche, Unternehmens- und Versicherungsgelder zur Finanzierung vorsieht.

7 Einen Überblick über verschiedenen Projekte liefert Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung 1997.

5. Literatur

Adamy, Wilhelm: Das Finanzierungsdilemma, in: Bayer/Dobischat/Kohsiek 1998, S. 129–140

Ahlheim, Klaus: Schlüsselqualifikationen – Ein bildungspolitisches Zauberwort mit begrenzter Wirkung, in: DEAE Nachrichtendienst 1/1993, S. 14–18

Ahlheim, Klaus: Konkurrenz und Ungleichheit. Das Standortargument in der Weiterbildungsdebatte, in: Außerschulische Bildung 1/1996a, S. 13–17

Ahlheim, Klaus: Qualifizierung und Bildung oder die Fortdauer einer Differenz. Wider den Gemeinplatz vom Allgemeinen in der beruflichen Weiterbildung, in: Ahlheim/Bender (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Opladen 1996b, S. 85–97

Ahlheim, Klaus/Bender, Walter: Standort Deutschland und Erwachsenenbildung, in: Ahlheim/Bender (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Opladen 1996a, S. 9–15

Allert, Hans-Jürgen: Nur ein marktwirtschaftliches System garantiert optimale Bildungsmöglichkeiten, in: Institut der deutschen Wirtschaft 1988, S. 16–19

Allianz des Aufbruchs – Plattform Weiterbildung, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 5-6/1998, S. 4–6 und DVVmagazin Volkshochschule 2/1998, S. 53–55

Altmann, Elisabeth: Allgemeine und berufliche Weiterbildung: Zentraler Baustein zukunftsgerichteter Bildungspolitik. Ein Diskussionspapier, Mai 1997, in: Dokumente Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand, Vorstandsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung, Dok. 19/1997

Altmann, Elisabeth: Bundesrahmenordnung für dezentrale Weiterbildungsorganisation, in: DVVmagazin Volkshochschule 2/1998, S. 16

Amt für Berufs- und Weiterbildung in der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.): Weiterbildung in Hamburg, 2. Bericht (1988–1994), Hamburg 1995

Anlage zum DVV-Rundschreiben 3/1996: Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Stellungnahme des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zum Weißbuch der Europäischen Kommission

Antrag der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen: Lebenslanges Lernen (I): Berufliche Weiterbildung in Deutschland ausbauen. Bundestagsdrucksache 13/8899

Antrag der SPD-Fraktion: Lebensbegleitendes Lernen auf eine neue Grundlage stellen – die Weiterbildung zum vierten Bildungsbereich weiterentwickeln. Bundestagsdrucksache 13/10814 (27.05.1998)

Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage des Abgeordneten Franz Thönnes und der Fraktion der SPD „Lebensbegleitendes Lernen: Situation und Perspektiven der beruflichen Weiterbildung“. Bundestagsdrucksache 13/6887, Bonn 1997

Arabin, Lothar: Erwachsenenbildung/Weiterbildung zwischen öffentlicher Aufgabe und Kommerz, in: DVVmagazin Volkshochschule 2/1998, S. 10–12

Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung: Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland, Köln 1975

Arnold, Rolf: Berufsbildung. Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik, Hohengehren 1994

Arnold, Rolf: Verfälschung der Erwachsenenbildung durch ISO-Illusion und Bildungscontrolling, in: Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualität in der Weiterbildung, Frankfurt am Main: DIE 1995, S. 54–59

Arnold, Rolf/Lehmann, Burkhard: Kooperation oder Konkurrenz in der Weiterbildung. Über Verschiebungen von Kooperations- und Konkurrenzmodell vor dem Hintergrund von Marktorientierung in der

Weiterbildung, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung I/1996, S. 20–23

Ausschuß für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz: Leben und Arbeiten in Europa – Welchen Beitrag kann Weiterbildung leisten? Ein Diskussionsbeitrag der Kultusministerkonferenz (Zustimmung der KMK am 26.06.1996), veröffentlicht in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand, Vorstandsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung, Dok. 17/1996

Bahnmüller, Reinhard: Tarifliche Regulierung beruflicher Weiterbildung, Stand, Umsetzungsprobleme und Perspektiven, in: Dobischat/Husemann 1995, S. 167–190

Bayer, Mechthild: Öffentliche Verantwortung als Entwicklungsrahmen, in: HBV 2/1993, S. 165–173

Bayer, Mechthild: Qualitätssicherung in der Weiterbildung braucht öffentliche Verantwortung, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 8-9/1996a, S. 6–8

Bayer, Mechthild: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Literaturrecherche und Texte, hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main 1996b

Bayer, Mechthild: Weiterbildung in der BRD. Daten, Zahlen, Fakten, in: Dokumente Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand, Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung, Dok 55/1998a

Bayer, Mechthild: Lebensbegleitendes Lernen – Barrieren und Fördermodelle, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1-2/1998b, S. 20–23

Bayer, Mechthild: Weiterbildung 2000. Zukunftsanforderungen, Visionen, Konzepte, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand, Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung, Dok 17/1999

Bayer, Mechthild/Dobischat, Rolf/Kohsiek, Roland, hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Die Zukunft der AFG-

AFRG geförderten beruflichen Weiterbildung. Vom Arbeitsförderungsgesetz zum Sozialgesetzbuch III, Frankfurt am Main 1998

Becker-Freyseng, Annemarie: Mehr Handlungsspielraum für die VHS durch Budgetierung? Ein Erfahrungsbericht aus Kiel nach zweijähriger Mitwirkung am Verwaltungsreformprojekt der Stadt, in: HBV 1/1998, S. 79–85

Bender, Walter: Schöne neue Arbeitswelt? Über die ökonomische Funktion und die pädagogische Bedeutung der Gruppenarbeit, in: Ahlheim/Bender (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Opladen 1996, S. 113–123

Bergmann, Bärbel: Individuelle Kompetenzentwicklung durch Lernen im Prozeß der Arbeit, in: Quem-Bulletin 3/1996, S. 11–13

Bertelsmann-Stiftung: Vor dem neuen Ruck, in: Frankfurter Rundschau vom 21.01.1999

Berufsfortbildungswerk des DGB/Bildungswerk der DAG/Bildungswerk Niedersächsischer Volkshochschulen/DEKRA Akademie/Deutscher Volkshochschul-Verband/Internationaler Bund: Gemeinsame Erklärung zur aktiven Arbeitsmarktpolitik im Rahmen eines Bündnis für Arbeit, Dezember 1998

Bestandsaufnahme der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Vorgelegt von der Interministeriellen Arbeitsgruppe Weiterbildung der Landesregierung Schleswig-Holstein, Kiel, September 1989

Bewegt Bildung! Es ist Zeit zum Handeln. Regina Görner auf der Bildungspolitischen Konferenz des DGB am 30.06 und 01.07.98 in Bonn, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 7-8/1998, S. 6–10

Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, hrsg. von Dieter Lenzen und Niklas Luhmann, Frankfurt am Main 1997

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied u.a. 1995

Bildungspolitische Erklärung der DEAE, Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Berlin, 5. März 1997

Bitz, Ferdinand: Weiterbildung für die Zukunft: Kurzbericht über die Arbeit der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ zum Arbeitsschwerpunkt „Weiterbildung“, in: Institut der deutschen Wirtschaft 1990, S. 32–41

Blankertz, Stefan: Weiterbildung und Beschäftigungspolitik, in: GdWZ 4/1994, S. 217–218

BMBW-Thesen zur Weiterbildung, in: VHSiW 3/1985, S. 148–150

Born, Armin: Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung, in: Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1994, S. 285–295

Brödel, Rainer: Strukturwandel staatlicher Weiterbildungsfinanzierung, in: Brödel (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne, Opladen 1997, S. 160–171

Brüggemeier, Martin: Controlling und Reformbestrebungen in öffentlichen Weiterbildungsorganisationen: Erweiterung statt Rationalisierung der Rationalität, in: HBV 1/1998, S. 41ff

Bündnis 90/Die Grünen, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung (Hrsg.): Die Reform der beruflichen Bildung und Weiterbildung. Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft, o. J. (1998)

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. Kurzfassung, Bonn 1973

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Checkliste – Qualität beruflicher Weiterbildung, in: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit 10/1992, S. 687–693

Bundesinstitut für Berufsbildung/Institut der deutschen Wirtschaft/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung: Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfaßbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung, QUEM-report 53, Berlin 1998

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Bericht der Internationalen Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ an die UNESCO, Bonn 1996a

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn 1996b

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Weiterbildung in Deutschland, Prospekt Bonn/Berlin 1996c

Bundesverband der Deutschen Industrie/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutscher Industrie- und Handelstag/Hauptverband des Deutschen Einzelhandels/Zentralverband des Deutschen Handwerks: Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung. Strukturmaßnahmen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems – Bildungspolitische Position der Spitzenverbände der Wirtschaft, Köln, Bonn 1992

Bundesverband der Deutschen Industrie/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutscher Industrie- und Handelstag/Hauptverband des Deutschen Einzelhandels/Zentralverband des Deutschen Handwerks/Bundesverband des Deutschen Groß- und Einzelhandels/Bundesverband der Freien Berufe/Deutscher Bauernverband: Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung. Vorschläge der Spitzenverbände der Wirtschaft zur Weiterentwicklung von Schule, Berufsbildung und Hochschule, Bonn 1993

Bunk, Gerhard P.: Berufsbildung und gesellschaftlicher Wandel. Rückkoppelungsprobleme: Gesellschaftlicher Wandel und antizipative Berufsbildung, in: Arnold (Hrsg.): Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung, Baltmannsweiler 1997, S. 92–100

Buttler, Friedrich: Berufliche Weiterbildung als öffentliche Aufgabe, in: Diepold (Hrsg.): Lernen im Aufbruch, Frankfurt am Main 1995, S. 61–91

CDU Hessen: Hessens Zukunft entschlossen gestalten. Programm zur Landtagswahl 1999

CDU-Bundesfachausschuß Bildung, Forschung und Kultur: Forschung – Wissen – Innovation – Arbeit. Forschungs- und Innovationspolitik an der Schwelle zum 3. Jahrtausend, Positionspapier vom 13. März 1998

CDU-Dokumentation: Leitsätze zur Weiterbildung. Beschluß des Bundesfachausschusses Kulturpolitik vom 2. April 1990

CONFINTEA. Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft. UNESCO: Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung 14.–18. Juli 1997, Bonn 1998

„Der kritikfähige Mensch bedarf der geistigen Lagerhaltung." Oskar Negt definiert Schlüsselqualifikationen für die Bildung/Symposium über Lernkonzepte für Erwachsene, in: Frankfurter Rundschau vom 05.11.1998

Deutsche Angestelltengewerkschaft Bundesvorstand: Zielvorstellungen der DAG zur Bildungspolitik, Hamburg 1994

Deutsche Angestelltengewerkschaft Bundesvorstand: Weiterbildung als gesellschaftliche Herausforderung – Thesen des DAG zur Weiterbildung, Hamburg 1995

Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Stellungnahme der DEAE zur Dritten Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung, in: Nachrichtendienst DEAE 1/1994, S. 12–18

Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Stellungnahme zum Thema „Qualitätssicherung in der Weiterbildung". Zur Anhörung im Ausschuß für Fort- und Weiterbildung der KMK am 24. August 1995 in Bonn, in: Nachrichtendienst DEAE 3/1995, S. 13–14

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Stuttgart 1960

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970

Deutscher Bundestag (Hrsg.): Schlußbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“. Drucksache 11/7820, Bonn 1990

Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Berufsbildung, Weiterbildung, Bildungspolitik 1991/92. Die Berufs- und Weiterbildungsarbeit der Industrie- und Handelskammern, Bonn 1992

Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Wettbewerb ohne Grenzen. Erfolg durch Weiterbildung. 4. DIHT-Weiterbildungs-Kongreß 1993, 21. bis 23. April 1993 in Hamburg, Bonn 1993a

Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Berufsbildung, Weiterbildung, Bildungspolitik 1992/93. Die Berufs- und Weiterbildungsarbeit der Industrie- und Handelskammern, Bonn 1993b

Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Berufsbildung, Weiterbildung, Bildungspolitik 1994/95. Die Berufs- und Weiterbildungsarbeit der Industrie- und Handelskammern, Bonn 1995a

Deutscher Industrie- und Handelstag: Informationen für Presse, Funk und Fernsehen vom 7. April 1995, in: Dokumente Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand, Vorstandsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung, Dok. 12/1995b

Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Berufsbildung, Weiterbildung, Bildungspolitik 1995/96. Die Berufs- und Weiterbildungsarbeit der Industrie- und Handelskammern, Bonn 1996

Deutscher Industrie- und Handelstag/Zentralverband des Deutschen Handwerks/Deutscher Städtetag: Weiterbildungsdatenbanken. Plus durch Kooperation. Empfehlungen zur Kooperation von Weiterbildungsdatenbanken, Bonn 1992

Deutscher Städtetag: Neue Rechtsformen für Kultureinrichtungen, von Bernd Meyer/Markus Tiedtke/Regine Meißner. Reihe C DST-Beiträge zur Bildungs- und Kulturpolitik, Heft 22, Köln 1996

Dicke, Hugo/Glismann, Hans H./Gröhn, Andreas: Der deutsche Markt für berufliche Weiterbildung. Kieler Studien: Institut für Weltwirtschaft an der Universität Kiel, Tübingen 1995

„Die Branche ist völlig ungeregelt“. Betriebsräte aus Einrichtungen der Weiterbildung bilden Netzwerk, in: Frankfurter Rundschau vom 24.04.1999, Sonderseiten Weiterbildung

Die Kontroverse: Weiterbildung und öffentliche Verantwortung. Lothar Arabin – Peter Krug, in: DVVmagazin Volkshochschule 2/1998, S. 14f

Dikau, Joachim: Rechtliche und organisatorische Bedingungen der beruflichen Weiterbildung, in: Arnold/Lipsmeier (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1995, S. 427–440

Diskussionsbeitrag des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz zur europäischen Dimension der Weiterbildung im „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ (Zustimmung der KMK am 26.06.1996), in: Dokumente des Vorstandsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung beim Hauptvorstand der GEW, Dok. 17/1996, S. 10

Dobischat, Rolf/Husemannn, Rudolf (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen an berufliche Weiterbildung in der Diskussion, Berlin 1995

Döring, Otmar/Faulstich, Peter: Zusammenarbeit von Betrieben und Weiterbildungsträgern, in: HBV 1/1995, S. 16–27

Dohmen, Günther: Aktuelle Herausforderungen und Antworten der Weiterbildung, in: Jagenlauf/Schulz/Wolgast: Weiterbildung als quartärer Bereich, Neuwied u.a. 1995, S. 177–189

Dohmen, Günther: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1996

Dohmen, Günther: Das Jahr des lebenslangen Lernens – was hat es gebracht?, in: Report 39/1997a, S. 10–26

Dohmen, Günther: Einführung zur Expertentagung „Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?“, in: Dohmen (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Ergebnisse der Fachtagung des Bundesministeriums für

Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 6.–7.12.1996 im Gustav-Stresemann-Institut, Bonn 1997b

Dohmen, Günther: Thesen zum Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen eines „lebenslangen Lernens für alle“, in: Dohmen (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Ergebnisse der Fachtagung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 6.–7.12.1996 im Gustav-Stresemann-Institut, Bonn 1997c

Dohmen, Günther: Die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens durch die Weiterbildungsinstitutionen, in: Beiheft zum Report 1998a, S. 70–76

Dohmen, Günther: Das „selbstgesteuerte Lernen“ und die Notwendigkeit seiner Förderung, in: Beiheft zum Report 1998b, S. 64–69

Dröll, Hajo: Das Zweite Bildungssystem – Struktur und Funktion des privaten Bildungsmarktes. HBS-Manuskripte 70, Düsseldorf 1992

Dröll, Hajo: Das Personal als Motor der Organisationsentwicklung, in: HBV 2/1993, S. 118–126

Dröll, Hajo: Der Sprachschulmarkt in Frankfurt am Main. Eine empirische Untersuchung des Bildungs- und Förderungswerks der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main 1994

Dröll, Hajo: Weiterbildung als Ware. Ein lokaler Weiterbildungsmarkt – das Beispiel Frankfurt am Main, Schwalbach/Ts. 1999

Edding, Friedrich: Eine Bundesrahmenordnung für die Weiterbildung?, in: Institut der deutschen Wirtschaft 1988, S. 22–33

Ehmann, Christoph: Individuelle Förderung und Angebotssteuerung, in: Institut der deutschen Wirtschaft 1990, S. 25–31

Ehmann, Christoph: Mehr Qualität für weniger Geld? Qualitätssicherung hat Folgen, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV/1993, S. 16–19

Ehrke, Michael/Heimann, Klaus: Berufliche Weiterbildung zwischen Staat und Markt. Wohin geht die Reise? in: Dobischat/Husemann 1995, S. 227–250

Erklärung des DGB-Bundesvorstandes zur Ordnung der beruflichen Fortbildung, Düsseldorf, 04.04.1995, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand, Vorstandsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung, Dok. 12/1995

Erpenbeck, John: Kompetenz und kein Ende?, in: Quem-Bulletin 1/1996, S. 9–13

Es ist Ihre Wahl. Das Wahlprogramm der F.D.P. zur Bundestagswahl, Bonn 1998

Evers, Tilman: Editorial zu ForumEB 3/1998, S. 3

Faulstich, Peter: Situation und Perspektiven der Weiterbildung in den „alten“ und „neuen“ Bundesländern, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 11/1992, S. 262–267

Faulstich, Peter: Betriebliche Personalentwicklung und öffentliche Erwachsenenbildung, in: HBV 1/1995a, S. 1–6

Faulstich, Peter: Öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung, in: Dobischat/Husemann 1995b, S. 53–70

Faulstich, Peter: Qualität zertifiziert. Über DIN/EN/ISO 9000ff hinaus, in: HBV 4/1995c, S. 310–318

Faulstich, Peter: Umbrüche in der Erwachsenenbildung, in: Einblicke 2/1996a, S. 12–19

Faulstich, Peter: Regionalisierung statt Globalisierung in der Politik für die Weiterbildung, in: GdWZ 6/1996b, S. 306–311

Faulstich, Peter: Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung, in: Report 40/1997a, S. 21–32

Faulstich, Peter: Enttraditionalisierung in der Erwachsenenbildung, in: Beiheft zum Report 1997b, S. 7–10

Faulstich, Peter: Transformationsprozesse im Institutionenspektrum der Erwachsenenbildung, in: Beiheft zum Report 1997c, S. 60–70

Faulstich, Peter: Forschung für die Erwachsenenbildung, in: HBV 3/1997d, S. 196–209

Faulstich, Peter: Quellen des Selbst – Gegen die Konsequenzen des Verfalls des Sozialkonsenses für die Bildungsarbeit, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung I/1997e, S. 45–47

Faulstich, Peter: Regulation der Weiterbildung – Markt, Staat und Netze, in: Derichs-Kunstmann/Faulstich/Schiersmann/Tippelt: Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt, Opladen 1997f, S. 77–97

Faulstich, Peter: „Selbstorganisiertes Lernen“ als Impuls für die Erwachsenenbildung, in: Beiheft zum Report 1998a, S. 10–13

Faulstich, Peter: Hauptsache: Innovativ? in: GdWZ 2/1998b, S. 57–61

Faulstich, Peter: Orientierung am „Stiefkind“ Weiterbildung, in: Erziehung und Wissenschaft 2/1999, S. 19f

Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild/Krohn, Miriam (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung, Weinheim, München 1998

Faulstich, Peter/Faulstich-Wieland, Hannelore/Nuissl, Ekkehard/Weinberg, Johannes/Brokmann-Noren, Christiane/Raapke, Hans Dietrich: Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen, Weinheim, München 1992

Faulstich, Peter/Teichler, Ulrich/Bojanowski, Arnulf/Döring, Ottmar: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen, Weinheim 1991

Faulstich, Peter/Teichler, Ulrich/Döring, Ottmar: Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein, Weinheim 1996

Felger, Susanne: Rolle der Betriebs- und Personalräte, in: Quem-Bulletin 2/1997, S. 9

Fieg, Wolfgang: Berufliche Weiterbildung – eine Gestaltungsaufgabe der Tarifvertragsparteien, in: Institut der deutschen Wirtschaft 1990, S. 85–90

Fischbeck, Hans-Jürgen: Wollt ihr den totalen Markt? Die Apotheose des Geldes in der Postmoderne und die globale Krise, in: ForumEB 3/1998, S. 4–13

Flüter-Hoffmann, Christiane/Pieper, Ansgar (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung: Erfolgreiche Kooperation zwischen Unternehmen und Bildungsanbietern, Köln 1996

Franke, Albert: Veränderungen in der Arbeit als neue Herausforderung an die Weiterbildung, in: Jagenlauf/Schulz/Wolgast: Weiterbildung als quartärer Bereich, Neuwied u.a. 1995, S. 228–241

Franke, Horst Werner: – Zukunftsorientierung? Anmerkungen zu den „Thesen zur Weiterbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, in: VHSiW 5/1985, S. 253–255

Freyberg, Thomas von: Soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Ausgrenzung, in: HBV 4/1997, S. 305–312

Frischkopf, Arthur: Personal und personelle Rahmenbedingungen, in: Konzertierte Aktion Weiterbildung 1991, S. 43–44

Für das Recht auf Weiterbildung. DVV fordert Bundesrahmengestz zur Weiterbildung, in: DVVmagazin Volkshochschule 2/1998, S. 34f

Funktionsstörungen auf dem Weiterbildungsmarkt: Schwarzbuch zur Wettbewerbsverzerrung durch staatliche, scheinprivate und staatsnahe Institutionen, Bonn 1994

Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael: Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffs der Modernisierung, in: GdWZ 3/1993, S. 154–156

Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank-Michael: Steuerung zur Neuerung. Zukunftsdiskurs – wie werden wir im Jahre 2010 lernen? in: Prospect 1/1998, S. 3–5

Gemeinsame Erklärung des IB, der DAG und des bfw: Für die Stärkung des Wirtschaftsstandorts Deutschland – Für berufliche Weiterbildung, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand, Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung, Dok. 53/1997

Gestifteter Bildungsrat, der für einen Ruck sorgen soll. Bertelsmann ist der Sponsor, Roman Herzog der Schirmherr des „Bündnis für Bildung“, in: Frankfurter Rundschau vom 28.05.1998

GEW Bayern (Hrsg.): Status: Honorarkraft, München o. J. (1997)

GEW Bezirksverband Frankfurt: Wo sind die nicht eingestellten LehrerInnen geblieben? Informationen aus dem privaten Bildungsdschungel, Frankfurt am Main 1989

GEW/ÖTV: Krefelder Thesen. Weiterbildung ist öffentliche Zukunftsaufgabe. Gemeinsames Positionspapier von ÖTV und GEW zum 2. Weiterbildungstag NRW am 17. Und 18. Mai 1994 in Krefeld

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand: Bildung verwirklichen. Positionen und Perspektiven gewerkschaftlicher Bildungspolitik, Neuauflage 1990

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand, Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung: Argumente. Dialog über die Zukunft der Weiterbildung, Frankfurt am Main 1997

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Vorstandsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung: Die Bildungsgewerkschaft. Wir stellen uns vor!, Frankfurt am Main o. J.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Vorstandsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Die Bedeutung der Normenreihe DIN/EN/ISO 9000ff. Position der GEW, Frankfurt am Main 1995

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Vorstandsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung: Kriterien für die Weiterbildungsgesetze der Länder, Frankfurt am Main 1998a

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Befragung der Beschäftigten in der Weiterbildung. Wie die WeiterbildnerInnen ihre Arbeitssituation und ihre Zukunft sehen, in: Bayer/Dobischat/Kohsiek 1998b, S. 177–192

Gewerkschaften im Dialog: „Bewegt Bildung – ein Appell des DGB zum Handeln“, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 7-8/1998, S. 10–14

Gnahs, Dieter: Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung. Stand, Perspektiven, Praxis, hrsg. vom GEW-Hauptvorstand, Frankfurt am Main 1996

Gnahs, Dieter: Qualität in der Weiterbildung, in: Erwachsenenbildung 2/1998, S. 55–58

Görner, Regina: Kompetent, chancengleich, qualitätssicher. Gewerkschaftliche Anforderungen an die Weiterbildungspolitik in Europa, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 2/1995, S. 36–38

Görner, Regina: In eigener Sache, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1-2/1996, S. 2f

Görner, Regina: Interessante Anregungen – aber kein umsetzungsreifes Modell. Anmerkungen zum Diskussionspapier des Sachverständigenrats Bildung bei der HBS, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 11-12/1998, S. 15–18

Große Anfrage der SPD-Fraktion im Deutschen Bundestag: Lebensbegleitendes Lernen: Situation und Perspektive der beruflichen Weiterbildung, Bundestagsdrucksache 13/8527, Bonn 1997

Grünewald, Uwe/Moraal, Dick: Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Ergebnisse und kritische Anmerkungen, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin, Bonn 1995

Grundsätze der CDU im Bereich der Weiterbildung, o. O. u. J. (1998)

„Gütesiegel ist kein Garant für Qualität“. Weiterbildung: Betriebsräte kritisieren freiwillige Selbstkontrolle der Träger, in: die tageszeitung (taz) vom 24.04.1995

Hagedorn, Friedrich: Pädagogische Innovationsfähigkeit. Multimedia als Innovationsfaktor, in: Nispel/Stang/Hagedorn (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia 1. Analysen und Lernorte, Frankfurt am Main: DIE 1998, S. 19–23

Hamburger Manifest zur Weiterbildung: Arbeitsplätze und Zukunft sichern – Weiterbildung stärken, Hamburg 1998, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/11998, S. 10f

Heimann, Klaus: 11 Thesen zur Reform der Finanzierung in der betrieblichen Weiterbildung, in: Institut der deutschen Wirtschaft 1990, S. 76–84

Heimann, Klaus: Selbsternannte Ordnungsmacht. Wie der DIHT versucht, die Weiterbildung zu regeln, in: Frankfurter Rundschau vom 07.04.1994

Heimann, Klaus: Bereitschaft zu aktiver Kompetenzentwicklung wächst bei allen Beteiligten, in: Quem-Bulletin 2/1999, S. 3f

Heimann, Klaus/Ehrke, Michael: Arbeitgeber greifen nach der Alleinherrschaft in der beruflichen Weiterbildung, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1/1995, S. 1

Herwig, Jürgen/Zimmer, Gisela/Numrich-Schindewolf, Nicole/Nowak, Sabine: Akzente der Organisationsentwicklung und Adressatenorientierung einer Volkshochschule, in: HBV 1/1998, S. 98–106

Hochstätter, Hans-Peter: Überlegungen zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in Hessen, Manuskript 1998

Hoffmann, Axel: Kompetenzentwicklung für den Standort Deutschland, in: QUEM-Report 50, Berlin 1997, S. 7–13

Huba, Hermann: Weiterbildung und Ökonomie, in: DVVmagazin Volkshochschule 1/1998

IfEB Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklung in einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen – Ergebnisse der Kommissionsarbeit Bd. 3, Bremen 1995

IG Metall: Wider das Gerede von Weiterbildung als Bringschuld der Arbeitnehmer. Interview mit Karlheinz Hiesinger, geschäftsführendes Vorstandsmitglied der Industriegewerkschaft Metall (IGM), Frankfurt, in: GdWZ 4/1992, S. 217–220

Institut der deutschen Wirtschaft: Streitsache: Mehr Markt in der Weiterbildung, Köln 1988

Institut der deutschen Wirtschaft: Streitsache: Finanzierung der Weiterbildung, Köln 1990

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH an der Universität Hannover: „Selbstgesteuertes Lernen“ – Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. Wissenschaftliche Bearbeitung: Dieter Gnahs, Karin Griesbach, Sabine Seidel, Hannover 1997

Jede zehnte Mark fließt in die Bildung. Studie: Jeder fünfte Deutsche lehrt oder lernt im Bildungssystem, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 03.02.1998

Kade, Jochen: Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne, in: Beiheft zum Report 1997, S. 13–31

Kell, Adolf: Bildung zwischen Markt und Staat, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 1996, S. 31–50

Kemmet, Claus: Weiterbildung – fünfter betrieblicher Produktionsfaktor, in: Institut der deutschen Wirtschaft 1990, S. 42–46

Kemmet, Claus: Die Bildungswerke der Wirtschaft, in: Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol. Berichte zur Bildungspolitik 1996 des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln 1996, S. 334–343

Kirchhöfer, Dieter: Neue Formen des Lehrens und Lernens in der außerbetrieblichen Weiterbildung. QUEM-Report 37, Berlin 1995

Kleiner Ruck. Das Dogma der kostenlosen Bildung wankt, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12.11.1998

Klemm, Klaus: Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 11-12/1998, S. 11–14

Knapp, Adalbert/Stapelberg, Peter: Öffentliche Weiterbildung zwischen Markt und Bildungsauftrag, in: Durchblick 1/1998, S. 19–21

Knoll, Joachim H.: „Lebenslanges Lernen“ im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform. Zur Genese eines Begriffs und seiner Operationalisierung in internationalen Bildungssystemen, in: Report 39/1997, S. 27–40

Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und Bündnis 90/Die Grünen, in: Frankfurter Rundschau vom 22.10.1998

Kohsiek, Roland: Zum Weiterbildungsmarkt FuU, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 10/1993, S. 227–229

Kohsiek, Roland: Thesen zur Situation des FuU-Marktes, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 10/1994, S. 199–201

Konzertierte Aktion Weiterbildung: Empfehlungen zu Weiterbildungsdatenbanken und zur Weiterbildungsberatung vom 27.06.1989

Konzertierte Aktion Weiterbildung: Qualität der Weiterbildung sichern. Zweites Kolloquium zu Fragen der Weiterbildung am 15. und 16. April 1991 in Potsdam, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1991

Krekel, Elisabeth/Beicht, Ursula: Lehrkräfte als Schlüsselfaktor der Weiterbildungsqualität, in: Bardeleben/Gnahs/Krekel/Seusing (Hrsg.): Weiterbildungsqualität: Konzepte, Instrumente und Kriterien. Berichte zur beruflichen Bildung Heft 188, Bielefeld 1995, S. 115–137

Krug, Peter: Weiterbildungspolitik für Europa. Zur europäischen Dimension der Erwachsenenbildung in der EU-Bildungspolitik, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV/1995a, S. 31–33

Krug, Peter: Qualität in der Weiterbildung – weiterbildungspolitische Handlungsorientierungen, in: Meisel (Hrsg.): Qualität in der Weiterbildung, Frankfurt am Main: DIE 1995b, S. 60–62

Krug, Peter: Zur Perspektive der öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung, in: Erwachsenenbildung 4/1996, S. 162–164

Krug, Peter: Wissenschaft, Praxis und Politik/Verwaltung in der Weiterbildung – eine interdependente Trias, in: Report 40/1997a, S. 48–56

Krug, Peter: Weiterbildung als Zukunftsfaktor, in: Nuissl/Schiersmann/Siebert: Pluralisierung des Lehrens und Lernens, Bad Heilbrunn 1997b, S. 164–180

Krug, Peter: Selbstgesteuertes Lernen im Prozeß des lebenslangen Lernens, in: Dohmen (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? 1997c, S. 84–89

Krug, Peter: Zukunftsperspektive Weiterbildung, in: Außerschulische Bildung 1/1998a, S. 5–9

Krug, Peter: Zukunftsfähigkeit durch Weiterbildung, in: DVVmagazin Volkshochschule 2/1998b, S. 17f

Kuhlenkamp, Detlef: Weiterbildungsgesetze als Garanten von Weiterbildungschancen? in: Nuissl/Schiersmann/Siebert: Pluralisierung des Lehrens und Lernens, Bad Heilbrunn 1997a, S. 181–202

Kuhlenkamp, Detlef: Regelungen und Realpolitik in der Weiterbildung, in: Derichs-Kunstmann/Faulstich/Schiersmann/Tippelt: Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt, Opladen 1997b, S. 31–48

Kutscha, Günter: Markt- und sozialverträgliche Entwicklungspfade der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Spannungsfeld von Flexibilisierung und Regulierung, in: Dobischat/Husemann 1995, S. 387–406

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Vorstudie zur Evaluation der Weiterbildung, Soest 19962

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Evaluation der Weiterbildung – Gutachten, Soest 1997

Laux, Lochen: Gute Nacht Konzertierte Aktion Weiterbildung, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 11-12/1997, S. 2f

Lipsmeier, Antonius: Berufliche Weiterbildung. Theorieansätze, Strukturen, Qualifizierungsstrategien, Perspektiven, Frankfurt am Main 1991

Lübke, Oliver S.: Mit beruflicher Weiterbildung die Zukunft gestalten, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 2/1995, S. 41–43

Lüders, C./Kade, J./Hornstein, W.: Entgrenzung des Pädagogischen, in: Krüger/Helsper: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 1995, S. 207–216

Markert, Werner: Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt und ihre Auswirkungen auf die Subjektbildung, in: Markert (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung, Baltmannsweiler 1998, S. 1–21

„Mehr Leistung – weniger Kosten“, Interview mit Bundesinnenminister Otto Schily (SPD), in: Das Parlament 3-4/1999, S. 4

Meisel, Klaus (Hrsg.): Organisatorischer Wandel an Volkshochschulen, Frankfurt am Main: DIE 1997

Meueler, Erhard: Erwachsenenbildung als Ware, in: Markert (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung, Baltmannsweiler 1998, S. 54–88

Meyer-Dohm, Peter: Die Bedeutung von Weiterbildung für Unternehmenskultur und Unternehmensentwicklung, in: Report 41/1998, S. 63–69

Ministerium für Wissenschaft und Weiterbildung: Bericht Weiterbildung. Daten und Perspektiven der Weiterbildung in Rheinland-Pfalz, Mainz 1992

Münch, Joachim: Berufsbildungspolitik, in: Arnold/Lipsmeier (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1995, S. 398–408

Münk, Dieter/Lipsmeier, Antonius: Berufliche Weiterbildung. Grundlagen und Perspektiven im nationalen und internationalen Kontext, Baltmannsweiler 1997

Negt, Oskar: Wir brauchen eine zweite, eine gesamtdeutsche Bildungsreform, in: Negt, Oskar (Hrsg.): Die zweite Gesellschaftsreform, Göttingen 1994, S. 276–290

Negt, Oskar: Einen neuen Lernzyklus öffnen, in: Kursiv 4/1997, S. 46

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur: Erwachsenenbildung, Hannover 1995

Nordhaus, Hans Ulrich: Same procedure as every Anfrage – Berichtssystem Weiterbildung VI als Nachdruck?, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 3-4/1998, S. 20f

Nuissl, Ekkehard: Zukunftschance Weiterbildung. Zum Bericht der Kommission „Weiterbildung“ der Landesregierung von Baden-Württemberg, in: AUE Informationsdienst 2/1986, S. 13–15

Nuissl, Ekkehard: Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland, in: Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Opladen 1994, S. 343–355

Nuissl, Ekkehard: Bildung und Politik in den 90er Jahren, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung I/1995a, S. 40–41

Nuissl, Ekkehard: Qualität und Markt, in: Meisel (Hrsg.): Qualität in der Weiterbildung, Frankfurt am Main: DIE 1995b, S. 8–19

Nuissl, Ekkehard: Öffentlich verantwortete Weiterbildung – wie lange noch? in: Ahlheim/Bender (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Opladen 1996a, S. 139–147

Nuissl, Ekkehard: Volkshochschule und öffentliche Verantwortung, in: DVVmagazin Volkshochschule 1/1996b, S. 9–13

Nuissl, Ekkehard: Institutionalisierung – Deinstitutionalisierung, in: Beiheft zum Report 1997a, S. 47–49

Nuissl, Ekkehard: Institutionen im lebenslangen Lernen, in: Report 39/1997b, S. 41–49

Nuissl, Ekkehard: (Weiter-)Bildungspolitik im nächsten Jahrhundert, in: Report 41/1998, S. 56–62

Ochs, Christiane: Weiterbildungszeit – Arbeitszeit oder Freizeit, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 7-8/1995, S. 139–142

Odendahl, Doris: Weiterbildung ist Investition in die Existenz des Menschen, in: DVVmagazin Volkshochschule 2/1998, S. 7–9

OECD: Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16–17 January 1996, Paris 1996

Öffentliche Mitverantwortung für die Weiterbildung: Volker Otto im Gespräch mit Peter Krug (KMK), in: DVVmagazin Volkshochschule 1/1996, S. 4–8

Oppermann, Detlef: Schöne neue (Weiterbildungs-)Welt. Von der Emanzipation durch Bildung zu selbstorganisiertem Lernen und Produkten, in: HBV 4/1998, S. 331–341

Orientierung in zunehmender Orientierungslosigkeit. Evangelische Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft. Eine Stellungnahme der Evangelischen Kirche in Deutschland für Bildung und Erziehung, Gütersloh 1997

Oertel, Armin: Das System der beruflichen Weiterbildung in Deutschland. Entwicklungslinien – Strukturelle Probleme – Ansatzpunkte für ein bundespolitisches Engagement. Manuskript, Freiburg 1996

Otto, Volker: Volkshochschule zwischen Markt und Management? Zur Eigenverantwortung, Rechtsträgerschaft und Finanzierung öffentlicher Weiterbildung in Deutschland, in: Jagenlauf/Schulz/Wolgast (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich, Neuwied u.a. 1995a, S. 101–109

Otto, Volker: Volkshochschule als Zukunftsaufgabe, in: GdWZ 1/1995b

Paul-Kohlhoff, Angela: Veränderte Rolle der Betriebs- und Personalräte im Feld der betrieblichen Weiterbildung und daraus resultierender Weiterbildungsbedarf, in: Quem-Bulletin 3/1996, S. 17–19

Paulik, Helmut: Konkurrenz durch Qualität, in: Institut der deutschen Wirtschaft 1988, S. 46–51

Paulik, Helmut/Woortmann, Geert: Die Wirtschaft in der Verantwortung – einige Anmerkungen zu Kosten und Finanzierung der Weiterbildung, in: Institut der deutschen Wirtschaft 1990, S. 47–52

Piehl, Ernst/Sellin, Burkart: Berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa, in: Arnold/Lipsmeier: Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1995, S. 441–454

Pieper, Ansgar: Transparenz und Qualitätsprüfung in der Weiterbildung, in: Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bil-

dungsmonopol. Berichte zur Bildungspolitik 1996 des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln 1996, S. 301–333

Pöggeler, Franz: Zwischen Erneuerung und Selbsterhaltung: Entwicklungstendenzen der deutschen Erwachsenenbildung seit 1970, in: Jagenlauf/Schulz/Wolgast: Weiterbildung als quartärer Bereich, Neuwied u.a 1995, S. 3–14

Positionen zur Weiterbildung, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung I/1999, S. 20–42

Programm der Partei des Demokratischen Sozialismus zur Bundestagswahl 1998: Für den politischen Richtungswechsel! Sozial und solidarisch – für eine gerechte Republik, Berlin 1998

Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. ExpertInnen-Workshop in Frankfurt/M, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/1998, S. 50–51

Rede von Bundespräsident Roman Herzog auf dem Berliner Bildungsforum am 5. November 1997 im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt. http://www.bundespraesident.de/n/nph-b/reden/de/bildung.htm?reden/deutsch 1997

Reichling, Norbert: Paradigmenwechsel und Phantomdebatten. Wie Weiterbildungs-Politik systematisch ihren Gegenstand verfehlt – ein Zwischenruf, in: Kursiv 4/1997, S. 44f

Rein, Antje von: Medien und ihre potentielle zukünftige Bildungsfunktion, in: Report 41/1998, S. 20–30

Reischmann, Jost: Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion, in: Report 39/1997, S. 125–137

Reuter, Lutz-Rainer: Der Bildungsraum Europa: Zum europäischen Bildungsrecht und zu den Folgen des Maastrichter Vertrages für die Aus- und Weiterbildungspolitik, in: Jagenlauf/Schulz/Wolgast: Weiterbildung als quartärer Bereich, Neuwied, u.a. 1995, S. 203–221

Reuter, Lutz-Rainer: Weiterbildungsrecht in der Mitte der neunziger Jahre: eine kritische Bilanz, in: Ahlheim/Bender (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Opladen 1996, S. 157–175

Richter, Ingo: Verfassungsrechtliche Grundlagen des Bildungswesens, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Band 5, hrsg. von Martin Baethge und Knut Nevermann, Stuttgart 1984, S. 226–243

Richter, Ingo: Recht der Weiterbildung, Baden-Baden 1993

Röhrig, Paul: Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung, in: Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1994, S. 172–189

Rohlmann, Rudi: Organisatorische Änderungen in der Erwachsenenbildung, in: HBV 4/1995a, S. 289–292

Rohlmann, Rudi: Wirtschaftlichkeitserwägungen in Weiterbildungseinrichtungen, in: HBV 4/1995b, S. 293–300

Rüttgers, Jürgen: Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert, in: Erwachsenenbildung 4/1996, S. 158–161

Rüttgers, Jürgen: Innovativ, gebildet, global. Globalisierung und Innovationspolitik – Jürgen Rüttgers' „Petersberger Thesen", in: Prospect 1/1998, S. 13

Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung: Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung, Diskussionspapiere Nr. 1, Düsseldorf 1998a

Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung: Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung, Diskussionspapiere Nr. 2, Düsseldorf 1998b

Sauer, Johannes: Neue Chancen der Kompetenzentwicklung, in: Nuissl/Schiersmann/Siebert: Pluralisierung des Lehrens und Lernens, Bad Heilbrunn 1997, S. 104–115

Sauer, Johannes: Selbstorganisiertes Lernen – ein notwendiger Paradigmenwechsel zur Kompetenzentwicklung, in: Beiheft zum Report 1998a, S. 25–29

Sauer, Johannes: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung, in: QUEM-Bulletin 2-3/1998b, S. 3ff

Sauter, Edgar: Teilnehmerschutz und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, in: SPD-Landtagsfraktion/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung 1995a, S. 57–66

Sauter, Edgar: Bildungspolitische Aspekte der Qualitätssicherung in der Weiterbildung, in: Feuchthofen/Severing: Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Neuwied–Kriftel–Berlin 1995b, S. 22–39

Schäffter, Ortfried: Das Selbst als Joker. Neuere Literatur zum Thema: Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/1998, S. 134–140

Schaumann, Fritz: Eine neue bildungspolitische Positionsbestimmung, in: Quem-Bulletin 2/1996, S. 2–5

Schlaffke, Winfried: 10 Thesen zur Weiterbildung, in: AUE Informationsdienst 2/1986, S. 18–21

Schlaffke, Winfried: Berufliche Weiterbildung zwischen Marktsteuerung und öffentlicher Verantwortung. Positionen der Wirtschaft, in: Dobischat/Husemann 1995, S. 211–226

Schlaffke, Winfried/Weiß, Reinhold: Private Bildungsangebote: Alternative oder Ergänzung zum öffentlichen Bildungswesen?, in: Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol. Berichte zur Bildungspolitik 1996 des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln 1996, S. 11–42

Schmidt, Hermann: Probleme der Bildungsfinanzierung und Lösungsansätze, in: Institut der deutschen Wirtschaft 1990, S. 91–103

Schmitz, Enno: Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen, Stuttgart 1978

Schönfeld, Michael/Stöbe, Sybille: Weiterbildung als Dienstleistung. Die Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsträgern und Betrieben bei Qualifizierung von Beschäftigten, Neuwied 1995

Schönherr, Kurt W.: Autonomie oder Verzahnung der Weiterbildung, in: GdWZ 4/1994, S. 180–182

Schönherr, Kurt W.: Chancen und Risiken privater Fernhochschulen, in: Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol. Berichte zur Bildungspolitik 1996 des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln 1996, S. 171–185

Schweriner Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV), in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/1994

Seipel, Michael: Weiterbildungsszene Deutschland. Studie über den Weiterbildungsmarkt in Deutschland, Bonn 1994

Seitz, Beate: Tarifierung von Weiterbildung, Opladen 1997

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Dritte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 02.12.1994), Bonn o. J.

Siebert, Horst: Erwachsenenbildung seit 1945. Schriften zur beruflichen Bildung 3, hrsg. vom Bildungswerk Niedersächsischer Volkshochschulen e. V., Hannover 1993

Siebert, Horst: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer, in: Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1994, S. 52–79

Siegers, Josef: Sicherung der Leistungsfähigkeit der deutschen Wirtschaft durch Weiterentwicklung des Bildungssystems, in: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Sicherung der Leistungsfähigkeit durch Qualifizierung. 16. Tagung der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter, Bonn 1993, S. 8–10

Siegers, Josef: Auswirkungen staatlicher Investitionen auf den Wettbewerb am Weiterbildungsmarkt – am Beispiel der Bundesanstalt für Arbeit, in: Institut der deutschen Wirtschaft 1988, S. 60–73

Solzbacher, Claudia: Möglichkeiten und Grenzen einer Lerngesellschaft, in: GdWZ 6/1994, S. 331–334

SPD-Landtagsfraktion/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH Hannover: Dokumentation der Anhörung zur

Novellierung des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung in Niedersachsen am 28. und 29. März 1995, Hannover 1995

Stang, Richard: Ein Begriffspaar mit Zukunft? Multimedia und Erwachsenenbildung, in: Nispel/Stang/Hagedorn (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia. 1. Analysen und Lernorte, Frankfurt am Main: DIE 1998, S. 14–19

Staudt, Erich/Meier, Andreas J.: Outsourcing von Weiterbildung, in: HBV 4/1995, S. 361–368

Steindler, Larry: Themen und Angebotsstrukturen in der privatwirtschaftlichen Weiterbildung, in: Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol. Berichte zur Bildungspolitik 1996 des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, Köln 1996, S. 288–300

Stihl, Hans Peter: Wettbewerb ohne Grenzen – Erfolg durch Weiterbildung. Kongreßeröffnung, in: Deutscher Industrie- und Handelstag: Wettbewerb ohne Grenzen 1993, S. 7–15

Ströbele, Karl-Peter/Tänzer, Anna/Dondit, Michael: Ausmaß und Entwicklungsrichtung des „Grauen Arbeitsmarktes“ im Bildungsbereich am Beispiel des Raumes Dortmund, hrsg. vom GEW-Landesverband NRW, Essen 1990

Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen: Bremer Bericht zur Weiterbildung. Analysen und Empfehlungen zu den Perspektiven der Weiterbildung im Lande Bremen. Ergebnisse der Kommissionsarbeit, Band 1, Bremen 1995a

Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung – Expertisen – Ergebnisse der Kommissionsarbeit, Band 2, Bremen 1995b

Strunk, Gerhard: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung, Bad Heilbrunn 1988

Strunk, Gerhard: Vom Verschwinden der Bildungsdimension aus der Weiterbildung. Anmerkungen zu Tendenzen und Folgen der aktuellen Weiterbildungspolitik, in: EB 4/1996, S. 169–172

Strunk, Gerhard: Wider den Ökonomismus in der Bildungspolitik. Anmerkungen zur bildungspolitischen Positionsbestimmung der Spitzenverbände der Wirtschaft vom Januar 1992, in: GdWZ 3/1992, S. 125–126

Strunk, Gerhard: Weiterbildung im Konflikt zwischen Grundrechtverpflichtung und Marktanpassung. Von Ansätzen und Widersprüchen in ihrer institutionellen Entwicklung, in: Derichs-Kunstmann/Faulstich/Schiersmann/Tippelt (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven, Opladen 1997, S. 17–30

Teichler, Ulrich: Politikprozesse, öffentliche Verantwortung und soziale Netzwerke, in: Derichs-Kunstmann/Faulstich/Schiersmann/Tippelt (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt, Opladen 1997, S. 67–76

Thissen, Frank: Lernort Multimedia. Zu einer konstruktivistischen Multimedia-Didaktik, in: Nispel/Stang/Hagedorn (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia. 1. Analysen und Lernorte, Frankfurt am Main: DIE 1998, S. 29–43

Tietgens, Hans: vhs 2000 (3): Sorgen und Hoffnungen, in: DVVmagazin Volkshochschule 1/1999, S. 13–15

Timmermann, Dieter: Bildungsmärkte oder Bildungsplanung: eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen mit ihren Implikationen für das Bildungssystem, Mannheim 1987

Tippelt, Rudolf: Lebenslanges Lernen. Leitlinie für die Zukunft der Erwachsenenbildung, in: Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung 1-2 /1997, S. 37–47

Tippelt, Rudolf: Trend zur Privatisierung in der Weiterbildung, in: Durchblick 1/1998, S. 16–18

Ufermann, Friedhelm: Despektierliche Bemerkungen zu sich wandelnden Volkshochschulen, in: Meisel 1997, S. 82–85

Unwillkommener Gutschein. Die Bauchschmerzen der GEW beim „Bildungssparen“, in: Frankfurter Rundschau vom 21.01.1999

VDP Bundesverband Deutscher Privatschulen: Erwachsenenbildung, (Frankfurt am Main) 1993

Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Das QUEM-Memorandum im Überblick, in: Quem-Bulletin 12/1995, S. 3–7

Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Volker Otto besuchte das Zukunftsforum des BMBF, in: DVVmagazin Volkshochschule 1/1996, S. 15

Vulpius, Axel: Vom Bildungsplanungsbericht zum Bildungsbericht der Bundesregierung – Die Anfänge der Weiterbildungsplanung der Bundesministerien, in: Jagenlauf/Schulz/Wolgast: Weiterbildung als quartärer Bereich, Neuwied u.a. 1995, S. 29–40

Walentowitz, Gerhard: Teuerung und Teilnehmerschwund – Hessens Volkshochschulen in Zeiten der Finanzkrise (Frankfurt am Main: GEW 1996)

Walentowitz, Gerhard: Das „Sheriff-von-Nottingham-Prinzip“: Über institutionelle Diskriminierung sozial benachteiligter Kursteilnehmer durch das System der Einnahmefaktoren. Zum Widerspruch von sozialem Auftrag und Wirtschaftlichkeit am Beispiel der Frankfurter Volkshochschule, Manuskript, Frankfurt am Main 1998

Weber, Karl: Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere, in: GdWZ 7/1996

Weber, Karl: Selbstorganisiertes Lernen – zeitgemäß? in: Beiheft zum Report 1998, S. 35–39

Weegmann, Ingeborg: Weiterbildungsfinanzierung: Am Nutzen orientieren, in: Institut der deutschen Wirtschaft 1990, S. 53–60

Weinberg, Johannes: Die Bürde der Nützlichkeit. Anmerkungen zu einem alten Dilemma der Pädagogik, in: Report 38/1996, S. 10–16

Weisel, Barbara: Wir sind die Volkshochschule? Soziales Netz für KursleiterInnen: Fehlanzeige, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung I/1998, S. 37–39

Weiß, Reinhold: Übersicht: Kontroversen um die Weiterbildungsfinanzierung, in: Institut der deutschen Wirtschaft 1990a, S. 6–12

Weiß, Reinhold: Strukturen der Weiterbildungsfinanzierung, in: Institut der deutschen Wirtschaft 1990b, S. 13–24

Weiß, Reinhold: Alternative Finanzierungsmodelle – Gefahr der Fehlsteuerung, in: Institut der deutschen Wirtschaft 1990c, S. 61–69

Weiß, Reinhold: Qualität der Weiterbildung: Anforderungen an externe Anbieter, in: Außerschulische Bildung 3/1995, S. 263–266

Weiß, Reinhold: Nutzung von Qualifikationspotentialen – Perspektiven für einen multidisziplinären Forschungsansatz, in: QUEM-Report 46, Berlin 1997, S. 65–182

Weißbuch der Europäischen Kommission: Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Luxemburg 1996

Weiterbildung. Herausforderung und Chance. Bericht der Kommission „Weiterbildung“ erstellt im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg, Stuttgart 1984

Weiterbildung als Zukunftsprogramm? Bildungspolitische Erklärungen zur Bundestagswahl, in: DVVmagazin Volkshochschule 2/1998, S. 27–28

Weiterbildung für eine menschliche Zukunft. Beschluß des Parteitages der SPD – Bremen, 28.–31. Mai 1991

Wellmann, Susanne: Weiterbildung als Wettbewerbsfaktor, in: Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol. Berichte zur Bildungspolitik 1996 des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln 1996, S. 276–287

Wetzel, Wolfgang: Berufliche Bildung als Beitrag zur Regionalentwicklung, in: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Sicherung der Leistungsfähigkeit durch Qualifizierung. 16. Tagung der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter, Bonn 1993, S. 22–28

Willke, Helmut: Supervision des Staates, Frankfurt am Main 1997

Wilms, Dorothee: Aufgaben der Weiterbildung aus Sicht des Bundes, in: VHSiW 5/1985, S. 251–253

Wittpoth, Jürgen: Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Eine Einführung, Baltmannsweiler 1997

Wittwer, Wolfgang: Regelungsansätze und Widerstände in der beruflichen Weiterbildung – Die berufsbildungspolitische Diskussion seit 1970, in: Dobischat/Husemann 1995, S. 23–52

Wülfing, Gisela: Vorwort zu QUEM-Report 52: Lernen im Chaos – Lernen für das Chaos, Berlin 1998

Wuppertaler Kreis e. V.: Bericht 47. Qualitätsmanagement in der Weiterbildung nach DIN ISO 9000ff, Wuppertal 1996

Zander, Ingo: Outsourcing betrieblicher Bildungsarbeit. HBS-Manuskripte 233, Düsseldorf 1997

Zeuner, Christine: Betriebliche Weiterbildung – ein neues Politikfeld für Betriebsräte. Ergebnisse aus dem FORCE-Projekt „Einflußmöglichkeiten von Betriebsräten auf die Weiterbildungspolitik ihrer Unternehmen im Rahmen des sozialen Dialogs“, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin, Bonn 1997

Zukunftschancen eines Industrielandes: Herausforderung Weiterbildung. Kongreß der Landesregierung Baden-Württemberg am 17. und 18. Dezember 1984. Dokumentation, hrsg. vom Staatsministerium Baden-Württemberg, Stuttgart 1984

10 Argumente für ein Bundesrahmengesetz Weiterbildung, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1-2/1996, S. 23

Hajo Dröll, Dr. phil., geb. 1949; 1968–1974 Studium der Geschichte und Politikwissenschaft in Frankfurt am Main; 1998 Promotion im Fach Berufspädagogik an der Gesamthochschule Kassel; seit 1976 Weiterbildungslehrer; ehrenamtliche Gewerkschaftstätigkeit in der Erwachsenenbildung.