

E. Nuissl/Ch. Schiersmann/H. Siebert (Hrsg.)

**LITERATUR-
UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG**

**Nr. 47
Juni 2001**

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift

Verantwortlich Herausgebende

Ekkehard Nuiszl, Marburg
Christiane Schiersmann, Heidelberg
Horst Siebert, Hannover

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Erscheinungsweise

Halbjährlich, jeweils im Juni und Dezember.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Bezugsbedingungen: Preis des Einzelheftes: DM 18.00 zuzüglich Versandkosten. Ein Jahresabonnement kostet DM 28.00 incl. Versandkosten. Es verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn es nicht bis zum 31. Oktober gekündigt wird.

© 2001 DIE und für Einzelbeiträge ihre Autoren (nach § 54 UrhG)

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

Herausgeber der Nummer 47: Ekkehard Nuiszl, Marburg
Koordination der Rezensionen: Christa Brechler, Frankfurt/M.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift / herausgebende Institution: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE). – 1(1978) – . – Bielefeld : Bertelsmann, 1978

Darin aufgegangen: Literaturinformationen zur Erwachsenenbildung. – Erscheint halbjährlich.
– Früher verl. von dvv, Dr., Vervielfältigungs- und Vertriebs-GmbH, Münster, danach von d. AfeB, Heidelberg, danach von der PAS, Frankfurt, Main, danach vom DIE, Frankfurt (Main). – Bibliographische Deskription nach Nr. 45 (2000). – Nebent.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung <Frankfurt, Main>: Report / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes
ISSN 0177–4166

Verlag und Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Fon 0521/91101-11 · Fax 0521/91101-19
e-mail: service@wbv.de

Best.-Nr.: 22/1047

Inhaltsverzeichnis

Editorial	5
-----------------	---

Weiterbildungspolitik

<i>Ekkehard Nuissl</i> Weiterbildungspolitik im Wandel	8
---	---

<i>Wiltrud Gieseke</i> Programme zur Weiterbildung	17
---	----

<i>Peter Krug</i> Zur bildungspolitischen Dimension des „lebenslangen Lernens“	27
---	----

<i>Hans-Konrad Koch</i> Lebenslanges Lernen für alle verwirklichen	38
---	----

<i>Peter Meyer-Dohm</i> Betriebliche Bildungsarbeit und öffentliche Bildungspolitik	50
--	----

<i>Veronika Pahl</i> Programmatische Schwerpunkte der Förderung lebensbegleitenden Lernens durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung	56
--	----

<i>Jürgen Walter</i> Das gibt's nur zweimal ...!	63
---	----

<i>Reinhold Weiß</i> Finanzierungsverfahren als Instrument von Weiterbildungspolitik	73
---	----

Rezensionen	87
--------------------------	----

Das Buch in der Diskussion: <i>Dietrich Schwanitz: Bildung</i> Sammelbesprechung: <i>Politische Bildung</i> Besprechungen Kurzinformationen	
--	--

Autorinnen und Autoren	130
-------------------------------------	-----

Editorial

Bildungspolitik, insbesondere Weiterbildungspolitik, erlebt in den letzten Jahren national wie international einen neuen Aufschwung. Verbunden mit dem Topos „Lebenslanges Lernen“ wird Bildung wieder zu einem wichtigen Politikfeld. In Deutschland existieren Programme zur Bildung in regionalen Netzwerken sowie zum lebenslangen Lernen, auf europäischer Ebene wurde ein Memorandum zum lebenslangen Lernen von der Europäischen Kommission verabschiedet, das in der ersten Hälfte des Jahres 2001 breit in den Mitgliedsstaaten diskutiert wird.

Es ist nicht zu übersehen, dass diese Renaissance der Bildungspolitik eng verbunden ist mit einer gesellschaftlichen wie auch ökonomischen Notwendigkeit, die Konkurrenzfähigkeit im globalen Wettbewerb ebenso wie gesellschaftliche Integration und Partizipation umschließt. Immer wieder zeigt sich dabei eine Dominanz der ökonomisch orientierten Begründung von Bildung, die Gefahr einer Einengung von Weiterbildung auf berufliche Bildung. Auch zeigt sich die Schwierigkeit, einerseits Bildung politisch gestalten zu wollen, andererseits jedoch diesen gesellschaftlichen Bereich stärker in die Verantwortung von Verbänden, Betrieben, Institutionen und der Menschen selbst zu legen. Die Beiträge des vorliegenden Heftes kreisen um die Frage, wo die Schwerpunkte und innovativen Aspekte der (Weiter-)Bildungspolitik liegen und welche Perspektiven sich abzeichnen und formuliert werden.

Auch für den „REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“ zeichnen sich perspektivisch Änderungen ab. Er soll in Zukunft, das haben die Herausgeber im Einvernehmen mit der herausgebenden Institution, dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, beschlossen, stärker konzentriert sein auf empirische Forschungsarbeiten. Die Beiträge zum Schwerpunktthema sollen solche empirischen Erkenntnisse zusammenfassen und präsentieren, rezensiert werden sollen vorrangig Publikationen, welche mittels empirischer Methoden weitergehende Forschungserkenntnisse erzeugt haben. Entsprechend wird die Anzahl der rezensierten Bücher geringer, die Schwerpunktthemen werden voraussichtlich knapper ausfallen.

Neben das jeweilige Schwerpunktthema tritt ein offener Teil des REPORT, in dem auch Beiträge veröffentlicht werden, die nicht themenspezifisch sind, die allerdings – dies gilt auch hier – empirischen Gehalt haben müssen. Darüber hinaus soll das bereits begonnene System des Referierens von Einzelbeiträgen konsequent umgesetzt werden. Die Herausgeber werden in Zukunft die eingesandten Beiträge vor der Veröffentlichung zur Begutachtung an Kolleginnen und Kollegen des Fachs weiterleiten. Die Qualität der Zeitschrift kann damit noch weiter verbessert werden.

Um die zu referierenden Beiträge rechtzeitig zu erhalten, wird das jeweils geplante nächste REPORT-Schwerpunktthema ein halbes Jahr im Voraus ausgeschrieben.

Das Schwerpunktthema des im Dezember 2001 erscheinenden Heftes lautet „Betriebliche Weiterbildung“. Dabei interessiert insbesondere, wie der in der aktuellen Diskussion vielfach proklamierte Wandel der Lernkultur in Wechselwirkung mit veränderten Arbeitsformen und Betriebspolitiken konkret umgesetzt wird. Welche Erfahrungen liegen mit Konzepten arbeitsintegrierten, selbstgesteuerten bzw. computerbasierten Lernens vor? Wie verändern sich die Organisationsformen betrieblicher Weiterbildung?

Wir sind an Beiträgen zu diesem Thema interessiert, aber auch an Beiträgen zu anderen Fragen der Erwachsenenbildung, sofern sie empirisch bearbeitet worden sind. Der Einsendeschluss für Manuskripte zum Schwerpunktthema ist der 10. August, für andere Beiträge der 30. August.

Als referierte wissenschaftliche Zeitschrift für Erwachsenenbildung mit einem Schwergewicht auf empirischer Forschung wird der REPORT seiner Aufgabe innerhalb der Periodika des Faches in Deutschland noch besser gerecht werden können. Wir freuen uns auf Beiträge aus der „scientific community“.

Ekkehard Nuissl
Christiane Schiersmann
Horst Siebert

Frankfurt/M., im Mai 2001

WEITERBILDUNGSPOLITIK

Weiterbildungspolitik im Wandel

1. Im Wandel?

Vom Wandel wird in den letzten Jahren viel gesprochen, vom gesellschaftlichen Wandel und vom Wandel in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen. In der Weiterbildung gerät dies sogar zu einem behaupteten Paradigmenwechsel, also einem grundsätzlichen Wechsel von Standort und Blickrichtung. Was ist dran an diesem Wandel?

Sicher ist, dass Weiterbildung (und Bildung insgesamt) von der Politik wiederentdeckt wurde; seit den siebziger Jahren gab es keine solch breite Diskussion mehr über Bildungsfragen, insbesondere Fragen der Weiterbildung. Positionen von Parteien und Verbänden auf Länder- und Bundesebene (vgl. DIE 1999, H.1, S. 21ff.) sowie innerhalb der europäischen Union betonen die Rolle von Bildung und Weiterbildung als Motor und Gestalter, aber auch Erfüllungsgehilfen gesellschaftlichen Wandels. Bemerkenswert ist, dass der Begriff „Fortschritt“ kaum mehr verwendet wird; offenbar sind die Zweifel an der Erfolgsgeschichte eines linearen Fortschritts im gesellschaftlichen Bewusstsein doch zu groß geworden.

Neben Deklamationen und Positionen sind es vor allem die Finanzen, die einen solchen Bedeutungsgewinn von Weiterbildung bestätigen. Bund und Länder sind in mehreren Programmen dabei, Netzwerke und Programme der Weiterbildung zu fördern, die Finanzen der europäischen Union für entsprechende Zwecke haben sich gegenüber den Vorjahren verdoppelt. Ein solcher materieller Indikator verweist schlüssiger als reine Politikrhetorik auf einen tatsächlichen Bedeutungszuwachs.

Gibt es neben diesem quantitativ messbaren Anstieg weiterbildungspolitischer Aktivitäten aber auch einen qualitativen Wandel? Bezogen auf die Finanzen fällt ein Wandel ins Auge: Die zusätzlichen Mittel für Weiterbildung sowohl auf Länder- und Bundes- als auch auf europäischer Ebene werden bezogen auf Programme vergeben, nicht auf Strukturen. Andersherum: Es handelt sich um inhaltlich definierte, zeitlich befristete und über Antragsverfahren zu realisierende Programme, nicht um institutionelle und strukturelle Dauerförderung (vgl. die Beiträge von Peter Krug und Veronika Pahl in diesem Band). Vergleicht man diesen Sachverhalt mit den Äußerungen zur Weiterbildungspolitik, wie sie vor sieben Jahren im REPORT (33/1994) zum Thema „Weiterbildungspolitik in den Bundesländern“ formuliert wurden, so liegt darin in der Tat bereits ein wesentlicher Wandel.

Dieser Wandel geht jedoch, bleibt man bei diesem Vergleich, noch wesentlich tiefer. In der heutigen weiterbildungspolitischen Diskussion dominieren Begriffe, die vor sieben Jahren noch gar nicht oder nur am Rande auftraten: lebenslanges oder

lebensbegleitendes Lernen; Lernkultur; Kompetenz statt Qualifikation; selbstgesteuertes und informelles Lernen; Verbraucherschutz; regionale Netze. Andere Begriffe wie Beratung, Qualität, Innovation wurden zwar damals auch schon gebraucht, aber in einem nur reduzierten und weniger haupt- als nebensächlichen Kontext.

Ein weiterer Sachverhalt ist auffällig: Zwei noch vor wenigen Jahren fundamentale Trennlinien in der Weiterbildung sind heute kaum mehr auszumachen. Der Unterschied von öffentlicher bzw. öffentlich geförderter Weiterbildung und privater Weiterbildung (hauptsächlich in Unternehmen), früher handlungsleitend in Förderpolitik und Legislative, wird – zumindest in der Rede – minimalisiert (vgl. den Beitrag von Peter Meyer-Dohm in diesem Band). Inhaltliche Annäherung, Ende von „Wettbewerbsverzerrung“ und partnerschaftliches Zusammenwirken im Erfüllen der Bildungsnotwendigkeiten werden als Ursachen genannt. Und die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung beginnt zu verschwinden, auf europäischer Ebene wird sie bereits als abgeschafft deklariert. Anders als in der Diskussion um die Synthese politischer und beruflicher Bildung in den siebziger Jahren verbirgt sich dahinter heute eine Ursurpation der allgemeinen und politischen Bildung durch die berufliche Verwertbarkeit.

Betrachtet man inhaltlich die heutige Weiterbildungspolitik, so lässt sie sich – in der Bundesrepublik Deutschland wie auch in der europäischen Union – hauptsächlich anhand von vier Kategorien skizzieren: Flexibilität, Motivation, Lernen, Fördern.

2. Ziel: Flexibilität

Die allgemeine Zieldiskussion in der Weiterbildungspolitik integriert heute wieder zwei Ziele, wie sie letztmals in den sechziger Jahren im Gleichschritt formuliert wurden: gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation, mehr berufliche Qualifikationen und Kompetenzen. Diese Koinzidenz zweier Ziele unterschiedlicher Herkunft (Demokratie und Ökonomie) ist ohnehin die notwendige Grundlage dafür, dass Weiterbildung wieder zu einem wichtigeren Politikfeld geworden ist. Die hinreichende Grundlage liegt darin, dass Handlungsbedarf besteht. Dieser Handlungsbedarf besteht vor allem im ökonomischen Bereich, darin, im globalen Wettbewerb mithalten und Punkte sammeln zu können. Entsprechend sind auch alle Positionspapiere, welche diesen janusköpfigen Zielkatalog deklinieren, im günstigen Fall gleichwertig im Abstrakten, deutlich ökonomieorientiert jedoch dann, wenn es um operationale und konkrete Schritte geht.

Das mag auch daran liegen, dass es für die gesellschaftstheoretische Begründung nicht um die Einlösung einer Vision geht, sondern um den Erhalt des Status quo, einer alles in allem funktionierenden Demokratie. Ökonomisch gesehen geht es dagegen scheinbar um sehr viel mehr, tagtäglich sind neue Märkte zu erschließen und gewonnene Positionen unter gewandelten Bedingungen zu behaupten.

Der zunehmend beschleunigte Fortgang technischer und ökonomischer Prozesse führt generell dazu, dass Weiterbildungspolitik mehr denn je zuvor auf Flexibilität statt auf Kontinuität setzt. Genau genommen rückt die politische Seite der Weiterbildung zunehmend von der Auffassung ab, Qualifikationsbedarfe seien antizipierbar oder auch nur in einer mittelfristigen Perspektive strukturierbar. Die Diskussion darum, inwieweit Lernnachweise jenseits curriculärer oder institutionell gefestigter Strukturen erworben werden können, ist ein deutliches Indiz für dieses Abrücken von der Planbarkeit von Qualifikationsbedarfen. Entsprechend gewinnt die Kategorie Flexibilität eine immer größere Bedeutung. Kontinuität, früher eine Kategorie, die Zuverlässigkeit, Qualität und zielorientierte Kalkulierbarkeit verhielt, gilt heute eher als verkrustet und erstarrt. Folgerichtig dynamisieren sich die Mühen, auf einem prinzipiell flexiblen Untergrund Qualität zu messen und zu sichern.

Das System der Flexibilität hat noch eine weitere Komponente, auf die Wiltrud Gieseke in diesem Band hinweist: Der Mensch verschwindet aus der bildungspolitischen Diskussion. Es gibt keine „Zielgruppen“ mehr, sondern nur noch Prinzipien, etwa das Prinzip der „Social Inclusion“. Die Ethik von Bildungsarbeit als gestaltend im Umgang mit menschlicher Existenz, als Verantwortung für Leben, als Derivat von Menschenbild, tritt hinter eine systemische und strukturgebietende Systematik zurück. Die Ethik für Bildung wird den Lernenden (siehe unten) zugewiesen.

Flexibilität als Oberziel bildungspolitischen Handelns zeigt sich natürlich dort, wo es um Qualifikationen und Kompetenzen geht, als außerordentlich ambivalent. Die Konsequenz von flexiblen Bildungsstrukturen, das Abschaffen langjähriger Berufsausbildungen zugunsten immer wieder neu in Anlernprozessen aktualisierbarer Schlüsselqualifikationen, verdeutlicht die Grenze sozialer und auch ökonomischer Handlungslogik. Dass damit auch die Frage der menschlichen Identität, die traditionell im beruflichen Tun liegt, in Frage steht, spielt spätestens dann eine Rolle, wenn es um den Zusammenhang von Flexibilität und Motivation geht.

3. Ziel: Motivation

Motivation ist eine zentrale Kategorie der heutigen Weiterbildungspolitik. Motivation der Menschen dazu, sich zu bilden, sich zu qualifizieren, flexibel auf Anforderungen zu reagieren und ihre Kompetenzen in den Dienst der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung zu stellen. Es scheint, als habe sich die Erkenntnis breit gemacht, dass Menschen eher dann handeln, wenn sie von einer Sache überzeugt und für sie motiviert sind, als dann, wenn es um Notwendigkeit, um Pflicht geht. Die Kernaussage des bekannten Zitats von Saint-Exupéry, dass Männer am ehesten dann zum Schiffbau motiviert sind, wenn sie die Vision vom weiten Meer haben, greift in der Bildungspolitik um sich. Es heißt nicht mehr wie in den sechziger Jahren: „Schickt Eure Kinder auf bessere Schulen!“, sondern: „Es lohnt sich, zu lernen“.

Folgerichtig ist die Zunahme normativer Kampagnen festzustellen, in denen für Bildung geworben und zu Bildung motiviert wird. Marketing und Öffentlichkeitsarbeit für Bildung werden von Einrichtungen zunehmend betrieben und dort auch gefördert. Aber auch auf anderen Ebenen erfolgen normative Kampagnen.

So hat die englische „Adult Learners' Week“ in den letzten Jahren nicht nur in Europa, sondern auch auf anderen Kontinenten Fuß gefasst. Hier wird – mit staatlicher und privatwirtschaftlicher Unterstützung – für den Bildungsgedanken geworben. Bildung hat nicht nur einen Nutzen, sondern macht auch Spaß – das ist die motivierende Botschaft der Lernfeste. Auch wenn dies nur in begrenztem Umfang richtig ist: Die Lernfeste zeitigen nicht nur in Großbritannien, sondern auch in anderen europäischen Ländern wie etwa der Schweiz und Belgien beachtliche Erfolge. In Deutschland ist dies nicht so ausgeprägt, vor allem deshalb, weil hier die öffentliche Förderung vergleichsweise minimal und die reale Kooperation der unterschiedlichsten Weiterbildungsanbieter nach wie vor zurückhaltend ist. Es lohnt sich zu lernen, Lernen macht Spaß – normative Kampagnen, öffentlich gefördert, mit klarem Ziel, aber vielfach unzureichender Bodenhaftung; Lernen macht nicht wirklich immer Freude, vor allem dann nicht, wenn es notwendig und erzwungen ist.

Normative Kampagnen finden aber nicht nur gegenüber den „Endabnehmern“, den lernenden Menschen, statt, sondern auf unterschiedlichen Ebenen des gesellschaftlichen Systems. Politik hat hier politische Akteure selbst als Adressaten, und die gewandelte Form politischen Handelns, die öffentliche Propaganda und die Mediennutzung, gewinnt eine eigene Qualität. Bereits das „Fahren“ von Weiterbildungs-Programmen auf europäischer und nationaler Ebene ist auch eine Werbekampagne. Ausschreiben, Diskutieren, Verhandeln und Fördern werden zu einem Gesamtpaket, in dem die öffentliche Aufmerksamkeit auf Sinn und Ziel von Bildungshandeln gerichtet wird. Ministerielle Programme zum lebensbegleitenden Lernen, europäische Programme zur beruflichen und allgemeinen Bildung sind verbunden mit einem ungeheuren Maß an Öffentlichkeitsarbeit und Werbung. Anträge zu erhalten, Antragsteller zu gewinnen ist das direkte Ziel; das indirekte ist es, Bewusstsein über Bildung und ihren gesellschaftlichen Wert zu vermitteln.

Dazu gehört auch die wiederentdeckte Form des „Memorandums“. Es hat in den letzten Jahren gerade im Bildungsbereich eine Vielzahl von Memoranden gegeben, Verlautbarungen, die (wörtlich) an Wichtiges erinnern und hinweisen sollen. Adressaten dieser Memoranden sind Akteure im jeweiligen Feld, bei der Weiterbildung Akteure in Politik, Praxis und auch Wissenschaft. Ein bemerkenswertes Beispiel ist das Memorandum der Europäischen Union zum lebenslangen Lernen, im November 2000 verabschiedet, seitdem in allen Mitgliedstaaten und denen, die es noch werden wollen, Gegenstand einer breiten Diskussion, die in nur einem halben Jahr zu Stellungnahmen und Diskussionen führen soll. In Deutschland finden dazu – mitgefördert von der Europäischen Union – eine Befragung bei Weiterbildungsorganisationen und ein nationaler Workshop mit internationaler Beteiligung

statt, es gibt ein nationales Schlussdokument und eine Publikation zum Diskussionskontext. Es wird diesem Memorandum voraussichtlich gelingen, die Debatte um Weiterbildung und die Notwendigkeit von Bildung zu intensivieren, das Bewusstsein über Weiterbildung und lebenslanges Lernen zu erhöhen und – in der Folge – entsprechende Aktionen zu initiieren. Ähnliches jedenfalls geschah mit dem Schlussdokument der Hamburger Confintea (Internationale Konferenz zur Erwachsenenbildung) im Jahre 1997, die in vielen Ländern zu einem sog. „Follow-up“ führte.

Es sind solche normativen Kampagnen, welche den Topos der Informations- oder Bildungs- oder Wissensgesellschaft zu gesellschaftlicher Realität werden lassen sollen. Nicht die Anwendung des einmal Gelernten ist der Normalzustand, so heißt die Botschaft, sondern das Erlernen neuer, anderer, weitergehender Wissensbestände und Kompetenzen. Dies geht, das liegt auf der Hand, nur dann, wenn die Lernenden selbst im Mittelpunkt stehen.

4. Ziel: Lernen

Das Sympathische in den Zielen der heutigen Weiterbildungspolitik ist es, das Lernen zurückzugeben in die Autonomie der Menschen. Damit dies nicht zu unvermittelt auf die betreffenden Individuen trifft, wird Lernen gewissermaßen „entmenschlicht“ und zu einer gesellschaftlichen Kategorie erklärt: Es geht um das „Lernen“, das selbstgesteuerte, informelle, selbstorganisierte und vielfältig variierte Lernen. Es ist vom humanen Subjekt abgekoppelt und tritt als Strukturkategorie auf. Als solche kann es auch verbunden werden mit inhumanen Subjekten wie etwa der „Lernenden Region“ oder der „Lernenden Organisation“ oder dem „Lernenden Betrieb“.

Es überrascht nicht, dass die Lernenden als menschliche Subjekte in den weiterbildungspolitischen Konzepten kaum mehr zu erkennen sind. Die Lernenden sind nach wie vor das unbekannte Wesen im gesamten Bildungsprozess. Es lagen schon früher wenig empirische Ergebnisse zu Lernenden, Lernverhalten, Lerninteressen und Lernstrategien vor. Bekannt ist, dass individuell unterschiedlich gelernt wird und dass Lernen eine Kompetenz ist, die selbst erst erlernt werden muss (und auch kann). Weniger bekannt ist schon, dass zwischen Überforderung im selbstverantworteten Lernen einerseits und Unterforderung im angeleiteten Lernen andererseits nur ein schmaler Grad ist, den einzuschätzen und zu beschreiten Lernende nur in selteneren Fällen vermögen.

Folgerichtig spielen Kategorien wie Beratung und Information in der aktuellen Weiterbildungspolitik eine große Rolle. Bildungsberatung als Hilfe bei der Entscheidung für Angebote, Lernberatung als Hilfe bei Schwierigkeiten im Lernprozess, Informationen bei Angebotsübersicht, Qualitätskontrolle und Verwertbarkeit – allesamt Leistungen, welche notwendig sind, um Lernende zu Subjekten ihres Lernprozesses zu machen. In ihnen steckt aber auch jene Ambivalenz, die immer schon

in externen Beratungsprozessen steckt: Sind die Beratenden ohne persönliche oder strukturelle Eigeninteressen? Tun die autonomen lernenden Subjekte tatsächlich das, was wir wollen, dass sie es tun? Weiterbildungspolitik zeigt sich unsicher in der Einschätzung der Instrumente, welche politischen Einfluss sichern können, wenn steuernde Vorgaben und Reglementierungen entfallen. Das Misstrauen, Lernende könnten in ihren autonomen Entscheidungen zu Ergebnissen kommen, welche nicht dem gewünschten gesellschaftlichen und ökonomischen Fortgang dienen, steckt in vielen instrumentellen Überlegungen weiterbildungspolitischen Handelns.

Betroffen sind davon auch die Lehrenden, die kategorial ebenso wie das, was sie tun (die Lehre), aus der weiterbildungspolitischen Debatte verschwunden sind. Frühere Fragen wie die Ethik der Lehre, die Verantwortung der Lehrenden oder Subjektbezug im didaktischen Handeln treten kaum mehr auf. Lehrende sind nicht nur in zunehmend erweiterten Tätigkeitsfeldern (wie Management, Öffentlichkeitsarbeit, Marketing, Beratung etc.) tätig, sondern geraten vor allem zunehmend in die Rolle der bezahlten Dienstleister. Dienstleister weniger für die Lernenden als für die abstrakte Kategorie des Lernens, für dessen Gelingen sie ihre Kompetenzen zur Verfügung zu stellen haben. Hier handelt sich Weiterbildungspolitik aktuell die Gefahr der Demotivierung ein, die in einem Missverhältnis zum generellen Aufbruch in die Bildungsgesellschaft steht.

5. Ziel: Fördern

Ein weiterer wichtiger Aspekt kennzeichnet die aktuelle Bildungspolitik: Sie nimmt Abschied vom Regulieren und wendet sich hin zum Fördern – zumindest verbal. (In institutionell festgefühten Bereichen wie Schule und Hochschule klafft hier eine große Lücke zwischen politischer Rhetorik und administrativer Realität.) Auch der Topos „Weg vom Regeln, hin zum Fördern“ (vgl. den Beitrag von Peter Krug in diesem Band) erweckt Sympathie: kein starres Korsett, sondern eine bewegliche und im Positiven unterstützte Dynamik. Aber um was geht es?

Die Gestaltungshoheit des Staates realisiert sich immer schon in zwei unterschiedlichen instrumentellen Kategorien: der Ordnungs- und der Förderpolitik. Ordnungspolitik über Zulassung, Zertifizierung, Verbot, Sanktion und Strafe, Förderpolitik über Finanzierung, Erlass von Steuern und Kosten und Zuschüsse. In der Regel greifen beide Systeme ineinander, auch wenn sie unterschiedliche Schwerpunkte im Ordnungs- oder Fördersystem haben. So sind etwa die Weiterbildungsgesetze der Bundesländer in der Regel Fördergesetze, das Fernunterrichtsschutzgesetz ist eine ordnungspolitische Maßnahme (Verbraucherschutz!). Der Weg in die Förderpolitik unter weitgehendem Verzicht auf ordnungspolitische Maßnahmen steht im Kontext der Kategorien Flexibilität, Motivation und Lernen: Unterstützt wird ein „lernförderliches Umfeld“, in dem die Bereitschaft sowie auch die Kompetenz zum lebensbegleitenden Lernen entstehen und eine lernende Gesellschaft sich entwi-

ckelt (vgl. den Beitrag von Veronika Pahl in diesem Band). Gefördert wird über Anreizsysteme, gefördert werden alle diejenigen Maßnahmen, bei denen Lernende im Mittelpunkt stehen und ihre Lernmotivation sich erhöht. Kompetenzen sollen gefördert werden, die auf Veränderung zielen, weniger Qualifikationen, die sich an Zuständen orientieren (siehe den Beitrag von Peter Meyer-Dohm in diesem Band).

Gefördert werden sollen horizontale und vertikale Verzahnungen von Bildungseinrichtungen und Bildungsangeboten, Kooperationen, die Synergien erzeugen, Netzwerke, die Rahmenbedingungen für Lernprozesse verbessern. Förderpolitik, dies legen die weiterbildungspolitischen Stellungnahmen und Handlungen nahe, bedeutet nicht Deregulierung, aber letztlich doch die Rücknahme weitergehender Gestaltungsabsichten, was Strukturen, Institutionen und Bestände angeht.

Möglicherweise liegt hier ein Weg, aus der Not eine Tugend zu machen. Der gesellschaftlich und ökonomisch ungeheuer gewachsene Bedarf an Bildung ist praktisch nicht über staatlich finanzierte Angebote zu befriedigen. Der Verweis auf Beweglichkeit, Autonomie und Selbstverantwortung trägt auch dem Umstand Rechnung, dass ohnehin ein immer größerer Teil der Weiterbildungsaktivitäten von Verbänden, Organisationen, Unternehmen und Individuen finanziert wird, immer weniger vom Staat. Der relative Rückgang staatlicher Mittel in der Weiterbildung entspricht einem absoluten Rückgang seiner gestalterischen Einflussmöglichkeiten.

Einerseits befindet sich der Staat – als der Hauptakteur von Weiterbildungspolitik – hier in einem Dilemma. Ordnungspolitische Maßnahmen und Regulierungen widersprechen dem Ziel der wachsenden Flexibilität und Eigenverantwortlichkeit; andererseits bedarf es unheurer Fördermittel, um im Gesamtkontext des finanzintensiven Weiterbildungsbereiches Nennenswertes zu erreichen. Der weiterbildungspolitische Schluss, die Mittel auf Modelle, Innovationen und Programme zu konzentrieren, entbehrt daher nicht einer politischen Logik.

Bemerkenswerterweise ist dies zunächst auf europäischer und nationaler Ebene besonders deutlich festzustellen. Dies liegt wohl weniger an der parteipolitischen Ausrichtung als daran, dass die Ausgaben der Länder und Kommunen im Weiterbildungsbereich traditionell festgelegt und eng an institutionelle Strukturen gebunden sind. Eine Veränderung dieser bestehenden Strukturen lässt sich in der politischen Realität nur graduell und mit großen Schwierigkeiten erreichen. Nicht von ungefähr werden Maßnahmen, die sich auf Programm-, Modell- und Projektförderung beziehen, stets mit dem Hinweis kommentiert, dies gehe nicht gegen Institutionen und Strukturen, die nach wie vor notwendig seien, sich jedoch entwickeln und verändern müssten.

Beim Fördern von Innovationen zeigt sich das Dilemma dieser weiterbildungspolitischen Lage: Nach wie vor entstehen Innovationen in der Weiterbildung (wie auch etwa im Fernsehbereich) hauptsächlich in den offeneren Räumen der öffentlich geförderten Einrichtungen, über die jedoch vielfach diejenigen Beträge festgelegt zu sein scheinen, die zur Förderung von Innovationen in wesentlich direkterem Sinne verwendbar wären.

6. Im Wandel!

Fasst man die beobachtbaren Akzente der Weiterbildung zusammen, so lässt sich – zumindest mit Bezug auf das Jahr 1994, als zuletzt im Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung zur Weiterbildungspolitik diskutiert wurde – ein deutlicher Wandel feststellen. Verändert haben sich die Ziele von Weiterbildungspolitik, aber auch die Verfahren und Instrumente. Der Wandlungsprozess ist nicht frei von Widersprüchen und Ungleichzeitigkeiten, vor allem, wenn man die Realität weiterbildungspolitischen Handelns in unterschiedlichen Ländern der Bundesrepublik, in unterschiedlichen Einrichtungen oder auch aus unterschiedlichen politischen Blickwinkeln betrachtet.

Nach wie vor fehlt es an einer inneren Stimmigkeit des sich abzeichnenden neuen weiterbildungspolitischen Paradigmas. Beispielsweise wird in der Finanzierungsfrage weiter danach gesucht, in welcher Kombination und nach welchem System eine öffentliche Förderung gestaltet sein müsste, die weniger institutionelle Strukturen als vielmehr Innovation, Lernbereitschaft, Flexibilität stützt. Gerade beim Herzstück politischen Handelns, der gezielten Mittelallokation im Feld, befindet sich die heutige Weiterbildungspolitik noch in einer Suchbewegung.

Auch andere Ungereimtheiten sind zu erkennen. So scheint es gelegentlich, als wäre die traditionelle Schere der Bildungsbenachteiligung, zu der die Weiterbildung trotz anders lautender Ziele immer beigetragen hat, neuerdings in den entdeckten Feldern nonformalen und informellen Lernens verortet: Das formale und verwertungsorientierte Lernen ist den besser Gebildeten vorbehalten, während sich die weniger gut Gebildeten im informellen Lernen entwickeln können und sollen. Auch passen staatliche Ziele noch nicht genau zum Gegenstand; so ist etwa die Qualitätskontrolle auf Angebote und Institutionen bezogen, während der weiterbildungspolitische Impetus auf selbstgesteuertem und selbstorganisiertem Lernen liegt, das sich den bisherigen Verfahren der Qualitätskontrolle entzieht.

Ein weiterer Widerspruch liegt in der Behauptung, das institutionell vorgehaltene Bildungsangebot könne den Bildungsbedarf nicht befriedigen; der Verweis auf das informelle Lernen (das es schon immer gegeben hat!) wird hier herangezogen, macht jedoch wenig Sinn, wenn es um zielgerichtetes Lernen geht. Es ist nach wie vor so, dass auch Verfahren des offenen Lernens nur den Weg, nicht aber das Ziel öffnen (zu erwerbende Qualifikationsprofile etwa sind nach wie vor festgelegt).

Auch die Rolle der Lehrenden ist zu bedenken; trotz großer Phantasie, wie sie zukünftig zu heißen haben (Moderatoren, Fazilitatoren, Lernermöglicher usw.), sind noch wenig Aussagen erkennbar, wie sich das Verhältnis von Lernenden und Lehrenden in Zukunft wirklich entwickeln soll.

Und schließlich zum Lernen selbst: Eine Weiterbildungspolitik, die so sehr auf einen zentralen Begriff fokussiert, dessen Inhalt empirisch erst in Umrissen erkannt ist, begibt sich natürlich in die Gefahr, am Ziel vorbeizugehen.

Andererseits: Ein wesentlicher Wandel der Weiterbildungspolitik, der außerordentlich zu begrüßen ist, liegt in ihrem Bedeutungszuwachs, in der Ernsthaftigkeit und

dem politischen Willen, Bildung zu einem zentralen gesellschaftlichen und individuellen Gut werden zu lassen.

Literatur

- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1999, H. 1. Schwerpunktthema: Weiterbildung
Dröll, H. (1999): Weiterbildungspolitik. Politische Positionen zum ersten Bildungssektor. Bad Heilbrunn
- Kuwan, H./Gnahn, D./Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII; Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- Nuissl, E./Schlutz E. (Hrsg.) (2001): Systemevaluation und Politikberatung – Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld
- REPORT 1994, H. 33. Schwerpunktthema: Weiterbildungspolitik in den Bundesländern

Programme zur Weiterbildung

1. Bildungspolitische Konzeptionsarbeit in den Bürokratien

Eine große Zahl bildungspolitischer Initiativen zwischen Kompetenzentwicklung, Arbeiten und Lernen, lebenslangem Lernen und Vernetzungskonzepten mit den Anforderungen an neue Lernkulturen strömt seit Ende der 1990er Jahre übers Land. Normative Kampagnen, die lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen als neue Lebens- und Arbeitsperspektive beschreiben, stellen sich wie Warnsysteme dar. Der beschleunigte Wandel verlangt neue Anpassungsfähigkeit. Man könnte nun vermuten, dass diese neuen Wissensanforderungen beschrieben oder zumindest benannt werden oder dass Umsteuerungen in der beruflichen Weiterbildung zu einer neuen Grundlagen sichernden Allgemeinbildung führen. Das ist aber nicht der Fall. Auch sind besonders neue Entwürfe zur beruflichen Weiterbildung erwartbar. Probleme kündigen sich aber an mit der Vorstellung, man könnte diese analytischen Anstrengungen dadurch auflösen, dass man das Lernen für den Beruf an den Alltag zurück gibt. So entsteht das Konzept informellen Lernens, das Konzept Lernen im Umfeld. In der Tat kann man sich nicht den täglichen Erlebnissen und Erfahrungen entziehen. Aber reicht dieses aus als Inhalt lebenslangen Lernens? Gewichtiger ist dagegen die nicht öffentlich geäußerte, aber doch vertretene Kritik, dass die Bildungspolitik die Chancengleichheit für lebenslanges Lernen nicht sichern hilft. Informelles Lernen firmiert dabei als das Angebot für die unteren und mittleren Schichten der Bevölkerung.

Im allseits gelobten Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001) heben sich nun die Gegensätze vermeintlich auf. Die beschriebenen Tendenzen sind Eigenverantwortung, Chancengleichheit, Kooperationsanforderungen an Weiterbildungsanbieter, Qualitätssicherung, mehr Beratung, neue Lehr- und Lernkulturen.

Technologischer Wandel, neue Medien, Internationalisierung und die offensichtlich dazu gehörige Regionalisierung sind die stichwortgebenden Begriffe. Alles wird funktionalistisch gebündelt im Konzept der lernenden Gesellschaft, der lernenden Region. Man hatte in der Begründungsspirale mit dem Anspruch an selbstreguliertes Lernen begonnen, um dann beim Konzept lernende Regionen und lernende Gesellschaft in entsubjektivierter Weise zu landen. Für diese Diskussionen gibt es theoretische Hintergründe, die aber in keiner Weise den Faktor Lernen als Entwicklung, als Veränderung von Individuen und die Arbeit in Gruppen im Blick haben. Nur dort, wo der Zusammenhang von Kompetenzentwicklung und innovativer Arbeitsgestaltung in einen Forschungsanspruch umgemünzt wird, sind Innovationen, die den Namen verdienen, sichtbar.

Ansonsten geht es auch in diesem Aktionsprogramm um Organisationsstrukturen und deren unterstützende Initiativen. Für die individuellen Lernverläufe im lebenslangen Lernen scheint kein Interesse zu bestehen, es ist nicht einmal im Blick. Gerade in den theoretischen Konzepten zu neuen Lernkulturen bleibt nur eine Organisationsperspektive ohne Institutionen übrig. Von einer Diplomandin, die diese Diskussion auf verschiedenen Kongressen verfolgt hat, stammt das passende Bild: Der Mensch verflüchtigt sich. Das Bestreben aller daran beteiligten Fraktionen ist sicher, auf dem kürzesten Weg mit den niedrigsten Kosten zum besten Erfolg zu führen. Alles ist wie eine „Mobilmachung“ formuliert, aber man kann sich kein Bild machen, wie das Neue aussehen soll, man weiß bisher nur, dass es weniger Geld gibt, dass Einsparungen alles diktieren und die Anforderungen an das Individuum wachsen, ohne dass deutlich wird, wohin die Reise gehen soll. Man gibt mit den gegenwärtigen Fonds Gelder aus, um die Kampagnen, die Foren und Kongresse und befristete Projekte zur Aktivierung der Praxis zu bezahlen. Der Mensch verflüchtigt sich, aber er wird offensichtlich doch sehr gebraucht. Der Gegenstand des lebenslangen Lernens, die Bildung, Biographien, menschliche Entwicklungen und Bedürfnisse sind nicht im Blick, zumindest liegen sie ganz an der Peripherie. Alle Begriffe, die in diesen Konzepten für lebenslanges Lernen bisher verwandt werden, sind keine wissenschaftlichen, empirisch und theoretisch entwickelten Begriffe, es sind Versatzstücke, die sich zu aktuellen politischen Konzepten parteienübergreifend bündeln. Nur sehr verhalten werden gegenüber dieser Entwicklung kritische Fragen gestellt. In keinem anderen Feld kann die Wissenschaft so voluntaristisch eingespannt werden, um bildungspolitisch initiierte Interessen und Konzepte umzusetzen. Die notwendige Grundlagenforschung zum lebenslangen Lernen als erwachsenenpädagogische Forschung bleibt auf der Strecke, sie wird nicht einmal erwogen. Man nutzt pädagogische Forschung, um ein mehr oder minder voluntaristisch geschnittenes Programm umzusetzen. Sie soll die Begriffe legitimieren, Träger und Promotor werden. Man stellt nicht die Fragen: Wie, warum nehmen Individuen an was teil? Welches sind die Programme, die in den Erwachsenenbildungsinstitutionen nachgefragt werden, und warum werden sie nachgefragt? Welches sind die Bedürfnisse und Motive?

Das hat sicher damit zu tun, dass man die berufliche Weiterbildung aus der alten Qualifizierungsoffensive noch im Blick hat, wo das Angebot/die Maßnahme, von der Bundesanstalt für Arbeit finanziert, gemacht wurde. Das Programm war hier das verordnete Programm, das Angebot als Umschulungs- und Fortbildungsangebot im Zusammenhang von geregelter beruflicher Weiterbildung nach klassischen Berufsbildern. Diese vielleicht berechtigte Kritik, die aber nie durch große Untersuchungen bestätigt worden ist, wird nun auf die Angebote der öffentlichen Weiterbildung angewandt. Auch hier kann es Kritik geben, aber sie müsste anders platziert sein. Differenzierung tut also not.

Wenn man die Forschung zur Umschulungspraxis auswertet, kommt man zu dem Ergebnis, dass die Individuen, wenn sie den Umschulungsberuf nicht ausüben können, die angeeigneten Inhalte, die neuen Kompetenzen aber positiv und aktiv

nutzen. Diese werden in das vorhandene allgemeine Wissen integriert und dienen auch zur Persönlichkeitsstärkung. Die neuen Konzepte Arbeiten und Lernen im Betrieb haben den Arbeitslosen nicht mehr im Blick. Was sind hier die neuen Programme? Wird Qualifizierung als Brücke in den Arbeitsmarkt aufgegeben? Durch was wird sie mit welchem Erfolg ersetzt?

Wir halten also fest: Es gibt ein Programm der Bildungsadministration, das eine neue Begrifflichkeit mit großer Sicherheit anbietet, für das die Wissenschaftler jetzt eine Bestätigung finden oder die Bedingungen schaffen sollen.

2. Vorstellungen der Parteien zur Weiterbildung/Erwachsenenbildung

Die parteipolitischen Ziele und Konzepte zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung sind von den vorausgegangenen Vorstellungen zu unterscheiden, auch wenn alles miteinander zusammenhängt. So betont die Essener Erklärung der CDU¹ die Notwendigkeit sozialen Lernens angesichts der immer schnelleren Veralterung von Wissen. Das soziale Lernen soll dazu beitragen, Bindungen zu schaffen, Identität zu sichern und insgesamt die Bindekräfte in einer individualisierten Gesellschaft zu festigen. Beachtung finden die aktuellen Anträge, die auf „Weiterbildung mit 50“ orientieren und nicht die „Rente mit 60“ unterstützen. Interessant ist, dass die CDU darüber hinaus eine Erklärung zur kulturellen Weiterbildung in der Wissensgesellschaft abgibt. Sie wird u. a. auch mit den Entwicklungen der modernen Informationstechnologie in Beziehung gebracht.² Nach Schavan (2000) sollten öffentliche Förderung und Anreizsysteme mit Weiterbildungsberatung und Qualitätssicherung für den Verbraucherschutz verbunden werden.

Im SPD-Grundsatzprogramm³ wird der Bildung ein Eigenwert für die Entfaltung der Person zugeschrieben. Bildung soll die Chance eröffnen, selbstbestimmt zu arbeiten, sie soll auffordern, sich mit der Gesellschaft zu beschäftigen, sich zu rechtzufinden, sie soll Gefühle und Verstand schulen, sie soll die Vielfalt der europäischen Kultur erschließen helfen. Auch die SPD betont den hohen Stellenwert der kulturellen Bildung. Neben Literatur, Musik, Kunst werden emotionale Fähigkeiten, Phantasie, Kreativität betont. Es geht im Grunde um kulturelle Selbsttätigkeit, aber auch die Soziokultur wie alle Verbindungen zwischen interkulturellem Lernen, sozialem Lernen und kulturellen Aktivitäten finden Beachtung. Den Informationen der Schwerpunkt-Kommission Gesellschaftswissenschaft ist zu entnehmen, dass angesichts der digitalen Revolution und der sich wandelnden, flexibilisierten Arbeitsbedingungen bei wechselnden Tätigkeitsfeldern der Betrieb nicht mehr als Zentrum sozialer und ökonomischer Belange gesehen wird. Lebenslanges Lernen benötigt also öffentliche Räume, die tätigkeitsbezogenes Wissen und Allgemeinbildung aufeinander beziehen. Nur wird dieser Schluss in diesen parteipolitisch-programmatischen Papieren noch nicht gezogen. Wissen an sich wird aber als entscheidender Faktor für technischen Fortschritt und Wachstum angesehen. Daraus resultiert, dass Weiterbildung ausgebaut werden muss. Die Reden

von Ministerpräsident Clement und Bundeskanzler Schröder beim Bildungskongress der SPD im Jahre 2000 verdeutlichen einen Mix der Konzepte von Parteien und Bürokratie. Durchlässigkeit, Kooperation und Flexibilität werden von den Weiterbildungsinstitutionen gefordert. Hier gibt es Übergänge zur Unterstützung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ aus den Ländern, den Bundesadministrativen. In NRW hat man durch die Evaluation der Weiterbildung bereits diese Mischung aus Modernisierung und Reduzierung vorgenommen. Die Folgen dieses programmatischen reduzierenden Aktivismus sind noch nicht abzusehen. In der Rede des Bundeskanzlers zum Bildungskongress 2000 sind wichtige Stichworte: Verhinderung von Exklusion, Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft, neue Kompetenzen, Sprachen lernen, wobei er neben Fremdsprachen deutlich auf die Muttersprache abhebt, Grundwissen in Naturwissenschaften, Aufklärung über technologische Innovationen. Aus der Wirtschaft werden Anforderungen genannt, die sich stärker auf arbeitsgestalterische und kommunikative Inhalte und strategisches Wissen beziehen. Sie behandeln notwendigerweise Organisationswissen mit besonderem Nachdruck: Produkt- und Systemlenkung, Projektmanagement, Kommunikations-, Führungs- und Managementtraining, Strategie, Implementierung und Prozessbegleitung. Es sind Anforderungen, die besonders betriebsbezogene Managementaufgaben betreffen. Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) will auch die individuelle Begabung des Einzelnen in der Schule, in der beruflichen Bildung, in Weiterbildung und Hochschule optimal gefördert sehen. In Anbetracht einer potenziellen Überalterung der Belegschaft sucht man nach Wegen, wie qualifikatorische Anpassungsprobleme im technologischen Wissenswettbewerb angegangen werden können.⁴ An dieser entscheidenden Stelle wird es um den Ausgleich von Greencard-Anwerbung, Internationalität, Vernachlässigung oder Stützung der Beschäftigungsfähigkeit der eigenen Bevölkerung gehen. Ein Nichtgelingen des Ausgleiches könnte unter der Hand rechtsradikale Tendenzen verstärken.

Man könnte diese kursorische Aufzählung dahingehend zusammenfassen, dass die Parteien die Erosionsbewegungen in der Gesellschaft in den sich beschleunigenden Entwicklungen sehr wohl sehen und der kulturellen, allgemeinen und beruflichen Weiterbildung eine wichtige Rolle zuweisen. Generell neu gedacht wird jedoch das lebensbegleitende Lernen nicht. Die Unterschiede zeigen sich deshalb weniger im Bildungspolitisch-Programmatischen, nicht einmal in der Diagnose, aber in den Aktivitätspotenzialen. Wie viel Unterstützung benötigt der Mensch? Welche Arbeit, welches Lernen unterstützt welche Personengruppen mit welchen Bildungsbiographien aus welchen sozialen Milieus? Wie erhalten sich Lernpotenziale, welche sozialen emotionalen Bedingungen sind für optimale Lernförderung eine Voraussetzung? Wen will man warum wann fördern, wann gibt es warum welche Erfolge? Liegen diese Förderwirksamkeiten eher im sozial-emotionalen Bereich, in der didaktisch-methodischen Aufbereitung, in den Lernorten? Hängt alles allein von der Innensicht der Individuen ab? Interessiert der Mensch in diesen bildungspolitisch bildungsbürokratisch gedachten Programmatiken und wenn ja: wie?

3. Empirische Programmanalysen zur Weiterbildung

Die Beschreibung der Nachfrage nach Erwachsenenbildung und Weiterbildung im öffentlich zugänglichen Kurssystem durch die Bevölkerung kann am besten durch die Auswertung der vorliegenden empirischen Studien zur Programmentwicklung gelingen (vgl. Körber u. a. 1995; Heuer/Robak 2000; Schiersmann u. a. 1998; Gieseke/Opelt 2001). Alle Studien zeigen für die 1990er Jahre ähnliche Tendenzen in der generellen Nachfrage. Die Gesundheitsbildung und pädagogisches/psychologisches Wissen haben die größte Nachfrage, wenn man vom stabil steigenden Fachbereich Sprachen absieht. In den Veranstaltungszahlen gehen kaufmännisch-verwaltende Berufe zurück, dafür nimmt die Nachfrage nach Vermittlung von EDV-Grundlagen zu. Nimmt man die Unterrichtsstunden als Grundlage, stehen Angebote im kaufmännisch-verwaltenden und gewerblich-technischen Bereich im Vordergrund (vgl. Körber u. a. 1995, S. 31ff.). In der Befragung von Schiersmann u. a. zur Familienbildung gibt es ebenfalls diese Tendenzen, die Leitung der Familienbildungsinstitutionen strebt verstärkt die Übernahme von Angeboten der beruflichen Bildung an. Hier liegt der Bereich vorrangiger Förderung. Es ist der Bereich mit den größten Kompaktangeboten, der am weitgehendsten gesteuert ist. Insgesamt zeigt sich aber in der Nachfrage eine Tendenz zu Angeboten, die mehr subjekt- und handlungsorientiert sind, neue Schlüsselqualifikationen und Alltagskompetenzen vermitteln. Es fehlt also an grundständiger neuer Allgemeinbildung, die der Lebensvorsorge, der Gesundheit, dem alltäglichen Umwelthandeln entspricht. Gleichzeitig schlägt sich die Informatisierung schon in den 1990er Jahren nieder, sie wird als allgemeine Breitenbildung nachgefragt und ist Teil einer neuen Kulturtechnik.

Ein großer Anteil der beruflichen Bildung gilt kompensatorischen Maßnahmen im Zeichen der Arbeitslosigkeit (vgl. Körber u. a. 1995, S. 343). Diese generellen Tendenzen haben nun träger- und institutionenspezifische Ausprägungen. Auch halten die Angebote in kirchlicher Trägerschaft deutlicher an fachspezifischen Angeboten mit starker Wissensorientierung fest (vgl. Gieseke 2000, S. 327). In diesen Tendenzen scheint es keinen Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland zu geben. Die Analyse des Angebots an der Volkshochschule Dresden z. B. verweist darauf (vgl. Heuer 2001). Die neuen technologischen Anforderungen bewirken auch angesichts der Internationalisierung der Arbeitsbedingungen eine starke Nachfrage in diesem Bereich. Das Gleiche kann für das Fremdsprachen-Lernen gesagt werden. In der Gesundheitsbildung und im pädagogischen/psychologischen Wissen scheinen soziale, kommunikative, interaktive Probleme und Anforderungen durch, die deutlich neue kompensatorische Bedarfe sichtbar machen. Diese sind noch nicht ausreichend analysiert und verweisen auf Arbeits- und Lebensbedingungen, die neue Anforderungen und Verwerfungen erzeugen. Insgesamt scheint sich eine unmittelbare Nachfrage nach einer neuen Allgemeinbildung mit weitreichenden Auswirkungen für die berufliche Bildung abzuzeichnen. Hier bedarf es vor allem neuer theoretischer Bemühungen, die den Blick auf die Individuen und

einen theoretischen Bildungsdiskurs richten. Die emotionalen Bedingungen als Gegenstand von Lernen und als Träger und Begleiter von Lernprozessen rücken dabei mehr in den Mittelpunkt.

4. Stichworte für neue Akzente in der Weiterbildung

Will man losgelöst von bildungspolitischen Diskursen allgemeine Zeitströmungen benennen, die untergründig wirken, jedoch nicht in den Oberflächendiskurs der Weiterbildungspolitik eingehen, könnte man folgende Tendenzen unterscheiden:

1. die Generalisierung funktionalistischen Denkens
2. die Konzentrierung der Weiterbildung auf hohe Funktionseliten im Sinne von Selbstorganisation und Selbststeuerung
3. die Veränderung des Geschlechterverhältnisses und ihre tabuisierte Verarbeitung.

Zu 1.

Funktionalistisches Denken beschreibt die Entwicklung, dass alle Lebensbereiche entindividualisiert werden und allein einem Kalkül der möglichen ökonomischen Verwertung ausgesetzt sind. Die Marktgesetze durchdringen alle Bereiche: Man spricht von Bildungsarbeit, Beziehungsarbeit, Kulturarbeit, alles wird einem sekundären Verwertungsnutzen unterstellt. Jede Art von Bildung hat sich diesem Verwertungskalkül zu unterwerfen. Hinzu kommt, dass diese Verwertung von Bildung unmittelbar zu messen sein muss – wenn dies nicht gelingt, stehen Angebote oder Projekte unmittelbar in Frage. Auch der Rückgriff auf sekundäre Effekte trägt nicht, wenn Messbarkeit nicht herstellbar ist. Bildung hat gegenüber der Ökonomie keinen Wert mehr. Zu diesem Funktionalismus schlagen die Bürokratien eine Brücke. Ihre entindividualisierten Geschäftsgänge, wie sie Luhmann (2000) – wenn auch zu wenig kritisch, sondern eher bejahend – beschrieben hat, komplementieren diesen gesellschaftlichen Zuschnitt, der sich entsubjektiviert, funktionalisiert und damit mangelnde individuelle Verantwortungsübernahme, den Rückgang ethisch verantwortlichen Handelns, individuelle Rücksichtslosigkeit nach sich zieht. Die Funktionalität wird gegenwärtig noch verstärkt durch den Beschleunigungseffekt. O'Donovan (2000) verweist auf den christlichen Sonntag, den jüdischen Sabbat und den Freitag als Feiertag des Islam als Zeiten des Heraustretens aus dem Kontinuum der Zeit und der Zwecke. Keine anderen Kulturen haben sich – so O'Donovan – als so innovativ erwiesen: „... es ist die jüdisch-christlich geprägte Kultur gewesen und phasenweise die islamische, in der die moderne Zivilisation möglich wurde“ (S. 11). Ähnlich argumentiert auch Luhmann in seinem letzten Werk (2000): Wer den Funktionalismus für erfolgreich und sinnvoll hält, aber auch auf Innovationen und Kreativität aus ist, sollte den Nutzen des Unnützlichen verteidigen. Die biographischen Lernentwicklungen folgen nicht den Gesetzen des Marktes, sie lassen sich nicht beschleunigen. Basiswissen, Dispositionswissen und

Schlüsselkompetenzen veralten nicht. Sie müssen nur mit Muße vermittelt werden, dann halten sie auch der Beschleunigung stand.

„Wir fürchten nicht den Funktionalismus, wir sind sogar funktionalistisch gesehen besonders erfolgreich, aber wir sind dagegen, dass die Welt des Funktionalismus absolut gesetzt wird, und deshalb sind wir erfolgreich. Daher ist, wenn es denn tatsächlich die Gefahr eines funktionalistischen ökonomischen Totalitarismus gibt, die monotheistische Tradition der Unterbrechung von einer überraschenden aktuellen Kostbarkeit“ (O'Donovan 2000, S. 11). Die Wahrnehmung von Bildung in arbeitsunabhängigen Zeiten und Räumen ist eine solche Unterbrechung, ist Sabbat im Sinne von Muße und Selbstfürsorge.

Zu 2.

Im bildungspolitischen Weiterbildungsdiskurs gibt es ein großes Missverständnis, das sich als Paradigmenwechsel darstellt. Da sich die Arbeitsanforderungen im Sinne von Produkt- und Distributionsanforderungen rapide im benannten Beschleunigungssinne verändern, wird angebotsorientierte berufliche Weiterbildung von einigen Vertretern aus dem öffentlichen Diskurs angeprangert. Es wird eine mehr nachfrageorientierte, selbstgesteuerte Perspektive als methodisch angesehen. Aber was bedeutet es, auf Nachfrage zu warten? Worauf sollen Bildungswillige sich berufen, wenn sie kein Angebot finden? Es gibt ein Problem der Identifizierung von Bildungs- und Weiterbildungsbedarfen, das unter anderem auch zu einem Verzicht auf Ausbildung führt. Man weiß nicht, welche Qualifikationsbedarfe benötigt werden, also überlässt man den Individuen und einem diffusen Markt die sich selbst regulierende Entwicklung. Hinzu kommt, dass das Handeln am Arbeitsplatz immer weniger durch Normierungen in Form von beruflichem Können bestimmbar ist. Die quasi-professionelle Nutzung von Grundlagenwissen für eine bestimmte Situation erhöht die Ansprüche in der Berufswelt, ohne sie eindeutig benennen zu können. Lebenslanges Lernen wird als neue moralische Kategorie sichtbar, die das Individuum verantwortlich macht für alle Versäumnisse, die sich auf dem Arbeitsmarkt einstellen werden. Aus der Perspektive von beruflicher Bildung könnte man sagen, es gibt keine berufliche Weiterbildung mehr, nur noch pädagogisch-psychologische Organisationsbildung und die Anforderung an eine neue Allgemeinbildung, die aber nicht mehr just in time vermittelt werden kann. Die berufliche Bildung verlangt neue Konzeptionen. Der Ideenmangel zwingt aber gerade zu einem beschleunigten ad-hoc-Handeln. Dies ist die Stunde für eine Allgemeinbildung, die die naturwissenschaftliche Bildung mit Fragen der Ethik neu gekoppelt und in neuen Kooperationen anbieten könnte.

Zu 3:

Es gibt keinen Bereich, der so gut erforscht und sogar im Grundgesetz verankert ist, aber so halbherzig beachtet wird, wie die Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses. Im alltäglichen Handeln gibt es Wissensdefizite und große Lernbedarfe, an die sich selbst die Erwachsenenbildungsinstitutionen nicht oder nur sehr

zögernd herantrauen. Es wird kein Zurück zu alten Familienkonstruktionen geben. Stabile Familienbeziehungen, in denen Kinder unter verlässlichen Bedingungen aufwachsen können, kann es nur geben, wenn den Frauen ihre Gebärfähigkeit nicht zum Nachteil gereicht, wenn sie wegen eines so hohen Gutes der Schöpfung nicht aus der beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen, wenn sie mit ihren Potenzialen nicht ins Private abgeschoben werden. Mit gesellschaftlichen Organisationsstrukturen, die die Frauen an traditionelle Vorstellungen binden und ihnen keine eigenständige Perspektive lassen, wird das Problem nicht gelöst, es werden aber möglicherweise destruktive Potenziale wirksam. Die Gesellschaft wird intoleranter, härter werden. Das Problem wird auch nicht dadurch gelöst, dass man vermeidet, es zum Thema zu machen, dass man Feministinnen diskreditiert und den neuen „harten Mann“ feiert. Wir wissen aus anderen historischen Phasen, dass die Diskriminierung und Einschränkung von Frauen auch auf andere Gruppen übergreift und den demokratischen Kern gefährdet. Vester (1993) hat deshalb zu Recht festgestellt, dass die Situation von Frauen etwas über die Demokratie einer Gesellschaft aussagt. Ich erwähne diesen Aspekt, weil die Gender-Mainstream-Perspektive, die europaweit gestärkt werden soll, gegenwärtig eher eine Einschränkung erfährt – auch wenn es zur Zeit mehr Ministerinnen gibt als je zuvor.

Notwendig ist also eine grundlegend neue berufsbezogene Allgemeinbildung, die die Wissensbasis bildet für einen neuen offenen Arbeitstypus, der sich über Projekte, selbsttätige, selbstgesteuerte Produkterstellung zu immer neuen Innovationen bewegen soll. Die dafür notwendige Allgemeinbildung mit den Bestandteilen naturwissenschaftlich-technische Bildung, kommunikative und kooperative Kompetenz, Sprachenkenntnisse und interkulturelle Sensibilität, kulturelle und soziale Kompetenz zielt auf ein selbstständig operierendes Individuum, das situationsbezogen Wissen abrufen und kombinieren kann.

Ein ausdifferenziertes Weiterbildungssystem mit Projekten, Kursen und über neue Medien angebotener Bildung muss für alle Altersgruppen und in Kooperation mit unterschiedlichen Weiterbildungsinstitutionen verfügbar sein. Hier geht es darum, Vorbehalte aufzugeben und für alle Lebensphasen, Lernmilieus und Lernniveaus Zugänge und Anschlussfähigkeit auch für den zu zertifizierenden Bereich herzustellen. Zwischen formaler und nicht-formaler Bildung sind Übergänge zu schaffen. Erst dann könnte man von einer lernenden Gesellschaft sprechen.

Weiterbildungsberatung für individuelle Entscheidungen, Lernberatung und Diagnostik bekommen Schaltstellenfunktion für den Lernprozess. Dabei wird sich ein Differenzierungsprozess zur Lernentwicklung mit speziellen Lernkulturen herausbilden. An öffentlichen Orten sollten Kollegs und/oder betriebsbezogene Akademien zugänglich sein. Sie sollten anderen Strukturen und einer anderen Raumökologie folgen, von Schule zu unterscheidende Lernkulturen anbieten, Anschlüsse für verschiedene Niveaus und Bedarfe sichern und die spezifischen Organisations- und Planungsstrukturen nutzen, die sowohl in der betrieblichen als auch in der öffentlichen Weiterbildung für die flexible Bedarfs- und Bedürfniserhebung wirksam sind.

5. Die Bedeutung von kultureller Bildung, Persönlichkeitsbildung, politischer Bildung

Eine Gesellschaft hat den motivierenden Kern ihres Handelns in einer die demokratische Vielfalt tragenden Kultur, ihrer gelebten Demokratie, die sich in der Achtung aller Bevölkerungsgruppen und Individuen äußert. Gesellschaft lebt von öffentlicher kritischer Kulturproduktion, von offenen Diskursen, vom Interesse am Gemeinwohl. Dazu braucht sie allgemein zugängliche Orte/Institutionen, die in dem vorhandenen beispielhaft arbeitenden und öffentlich anerkannten, auf Kontinuität und Flexibilität angelegten Erwachsenen- und Weiterbildungssystem vorhanden sind. Nötig sind Kooperationen und finanzielle Stabilisierung, um die Nachfragen, Bedürfnisse und Anforderungen aus dem gesellschaftlichen Umfeld mit besonderen Lernarrangements zu beantworten. In pluralistischen Gesellschaften müssen die Individuen Lern-, Reflexions- und Diskussionsforen haben, um sich auf eine differenzierte Wissens- und Werteorientierung, auf ästhetische Wahrnehmungsfähigkeiten, auf Positions- und Urteilsfindung für politische Meinungsbildung vorzubereiten. Hier gibt es Bindungen zu unterschiedlichen Trägern, die für die gesellschaftliche Vielfalt sorgen. Bei allgemein gesellschaftlichen, aber auch bei regional orientierten Bürgeraktivitäten geht es darum, Empathie, Toleranz und Menschenwürde einzuüben und ökologische, lebensverträgliche Umwelten zu realisieren. Gerade die Europäisierung und internationale Kontakte machen eine Fundierung durch Bildung notwendig. Auch Räume für kulturelle Bildung und politisch/ökonomisches und ökologisches Wissen sind notwendig, um die gesellschaftliche Zukunft nicht nur mediengesteuert zu durchdenken.

Anmerkungen

- 1 Beschluss des 13. Parteitages der CDU Deutschlands zur „Essener Erklärung“ (9.-11. April 2000 in Essen)
- 2 Verweis auf die Internetseite: <http://www.cdu.de/politik-a-z> (Kulturelle Weiterbildung in der Wissensgesellschaft).
- 3 Beschlossen vom Programm-Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands am 20.12.1989 in Berlin, geändert auf dem Parteitag in Leipzig am 17.4.1998.
- 4 Verweis auf die Internetseite: <http://www.bda-online.de> (Die betriebliche Weiterbildung wird immer notwendiger).

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2001): Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. Deutscher Bundestag. Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung. A-Drs. 14-315. Bonn
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen
- Gieseke, W./Opelt, K. (2001): Volkshochschule Dresden von 1945 bis 1997. Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Unveröff. Manuskript. Berlin

- Heuer, U. (2001): Die Volkshochschule Dresden nach der Wende von 1990 – 1997. In: Gieseke/Opelt, a. a. O.
- Heuer, U./Robak, St. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke a. a. O., S. 115-209
- Körber, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Bremen
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Wiesbaden
- O'Donovan, L. J. (2000): tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung. Bildungskongress der Kirchen am 16. November 2000 in Berlin. Hrsg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn
- Schavan, A. (2000): Aufbruch in die lernende Gesellschaft. Rede der stellv. CDU-Bundesvorsitzenden zur Einbringung der neuen bildungspolitischen Leitsätze beim Kleinen Bundesparteitag am 20. November 2000 in Stuttgart
- Schiersmann, Ch. u. a. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Opladen
- Vester, M. (1993): Das Janusgesicht sozialer Modernisierung. Sozialstrukturwandel und soziale Desintegration in Ost- und Westdeutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 26-27, S. 3-19

Zur bildungspolitischen Dimension des „lebenslangen Lernens“

Lebenslanges Lernen ist gegenwärtig die von allen am Bildungsprozess Beteiligten und Interessierten ständig und stetig beschworene Formel, die für einen notwendig erachteten Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik verwendet wird. Die Formel vom „Lebenslangen Lernen“ eignet sich in besonderer Weise zur Herstellung eines allgemeinen Konsensus über die Notwendigkeit von Veränderungsprozessen im Bildungsbereich.

Es sind inzwischen von fast allen Beteiligten entsprechende konzeptionelle Grundsätze vorgelegt worden (vgl. Krug 2000). In jüngster Zeit sind in diesem Zusammenhang über die im obigen Beitrag bereits erwähnten Positionierungen insbesondere das BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ (Oktober 2000) zu erwähnen sowie auch das BMBF-Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ (Januar 2001), das EU-Memorandum zum „Lebenslangen Lernen“ (Entwurf Januar 2001), die Arbeitspapiere des Forum Bildung „Lernen – ein Leben lang“, die Anhörung des Ausschusses für Bildung und Forschung zur Weiterbildung (17.01.2001), Anträge aller im Bundestag vertretenen Parteien zum lebenslangen Lernen sowie die Vierte Empfehlung zur Weiterbildung der KMK (02.02.2001).

Im Folgenden soll auf der Grundlage dieser neueren Vorlagen zum lebenslangen Lernen die bildungspolitische Dimension insbesondere aus Sicht der Länder skizziert werden, wobei die Betrachtungen auf das BLK-Modellprogramm fokussiert sind.

1. BLK-Modellprogramm „Lebenslanges Lernen“

Das BLK-Modellprogramm „Lebenslanges Lernen“ ist ein fünfjähriges (2000 – 2004) Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung und wird von Bund (BMBF) und Ländern mit insgesamt 25 Mio. DM je zur Hälfte finanziert. Dazu kommen noch ca. 5 Mio. DM ESF-Mittel.

1.1 Ziele des Modellversuchsprogramms

Ziel des Modellversuchsprogramms ist es, innovative Projekte zu erproben, die einen Wandel in der Lernkultur herbeiführen können und den dafür notwendigen Prozess der Neuorientierung unseres Bildungssystems unterstützen. Es geht um die Stärkung der Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden. Diese sollen über Anreizsysteme zum Lernen und die Verbesserung der Lernfähigkeit

der Menschen bewirkt werden, wobei sowohl das Lernen in Bildungseinrichtungen als auch informelles selbstgesteuertes Lernen in alltäglichen Lebenssituationen und am Arbeitsplatz einbezogen sind. Lebenslanges Lernen wird dabei nicht nur als notwendige Antwort auf sich wandelnde Strukturen, sondern auch als Chance zur Entwicklung der Persönlichkeit, als Beitrag zur Beschäftigungsfähigkeit und als Chance zur verstärkten gesellschaftlichen Mitwirkung auch im Sinne von Abbau von Benachteiligungen in der Gesellschaft betrachtet.

Das Programm soll Veränderungsprozesse von Bildungsinhalten und Vermittlungsformen von Aufgaben und Strukturen der Bildungsträger ebenso untersuchen wie innovative Lehr- und Lernkonzepte für personelle, fachliche, soziale und methodische Kompetenzen. Die Angebote der Bildungseinrichtungen sollen verbessert, Service- und Beratungsleistungen sollen ergänzt und transparent für alle zugänglich bereitgestellt werden (vgl. hierzu auch KMK 2001).

Mit Hilfe des Programms sollen zudem die Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen verbessert werden. Deshalb werden alle Akteure des Bildungssystems verstärkt zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit aufgerufen. Es werden bildungsbereichsübergreifende Netzwerke etabliert, in denen sowohl horizontale Kooperationen unterschiedlicher Bildungsanbieter als auch vertikale Verzahnungen unterschiedlicher Bildungsbereiche angestrebt werden (vgl. hierzu auch BMBF 2000).

Es geht um die Operationalisierung einer Konzeption des lebenslangen Lernens, um eine praktische Erprobung unterschiedlicher Modelle zur Innovation im Bildungssystem, zur Verbesserung der Voraussetzungen für lebenslanges Lernen und zur Stärkung der Rahmenbedingungen für diese Aufgabenstellung. Die Modellprojekte sollen so angelegt sein, dass sie einen Transfer in das Regelsystem ermöglichen.

1.2 Programmbereiche

Die Leitlinien des Programms fokussieren einerseits die Stärkung der Eigenverantwortung und der Selbststeuerung der Lernenden und andererseits die zunehmenden horizontalen und vertikalen Vernetzungen, die Kooperation der unterschiedlichen Bildungsbereiche untereinander und der Bildungseinrichtungen mit anderen gesellschaftlichen Akteuren. Innerhalb dieser Leitlinien sind drei Programmlinien von besonderer Bedeutung:

- Innovative Angebote und Methoden des lebenslangen Lernens
- Stärkung der Motivation und Förderung der individuellen Voraussetzungen für das lebenslange Lernen,
- Verbesserung der Rahmenbedingungen für das lebenslange Lernen.

1.2.1 Neue Lehr- und Lernkulturen

Die Aufgabenstellung der Entwicklung neuer Lehr- und Lernkulturen ist Gegenstand aller Projekte. Es geht im Grundsatz um die Veränderung des Lehr- und

Lernarrangements zwischen Lernenden und Lehrenden. In diesem Zusammenhang sollen in Kontext konstruktivistischer pädagogischer Theorien und entsprechender Ergebnisse empirischer Bildungsforschung die Lernenden stärker in den Mittelpunkt der Lehr- und Lernprozesse rücken. Es wird davon ausgegangen, dass die Lernprozesse in ihren Ergebnissen um so positiver ausfallen, je stärker die Lernenden selber in die Strukturierung ihrer eigenen Lernprozesse eingebunden sind. Eine derartige Orientierung auf Selbstlernprozesse bedeutet nicht, dass die Bildungsinstitutionen an Bedeutung verlieren – im Gegenteil: Sie gewinnen eine zusätzliche Funktion als Lernagenturen zur Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse.

In diesem Zusammenhang sind Implementationen multimedia-gestützter Lernprozesse von besonderer Bedeutung. Im Kontext lebenslangen Lernens unter besonderer Berücksichtigung des selbstgesteuerten Lernens bieten die multimedia-gestützten Formen des Lernens sowohl in Online- als auch in Offline-Form neue Chancen. Sie können aufgrund ihrer orts-, zeit- und personenunabhängigen Anwendung auch solche Zielgruppen erreichen, die bisher Schwellenängste bei der institutionellen Weiterbildung hatten. Aber auch in diesem Kontext muss darauf geachtet werden, dass PC-gestütztes Lernen nicht zu neuen sozialen Ausschlüssen führt und dass neben dem individuellen virtuellen Lernen nach wie vor sozial-kommunikative Lernprozesse über Lernagenturen vermittelt werden.

1.2.2 Individuelle Voraussetzungen für das lebenslange Lernen

Im Rahmen der Steigerung der Lerneffizienz und der Persönlichkeitsentwicklung durch eine aktivere Rolle der Lernenden bei der Bewältigung der Lernvorgänge und der immer wieder neu entstehenden Lernanlässe soll insbesondere die Position der stärkeren Unterstützung der Bildungsnachfrage fokussiert werden. Dazu gehört die Erprobung von Anreizsystemen für selbstgesteuertes eigenverantwortliches Lernen in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen, aber auch die verstärkte Information, Transparenz und Beratung über die Bildungsangebote selbst sowie über eine gezielte Bildungswerbung (z. B. Lernfeste). Darüber hinaus können materielle individuelle Anreize über Lernzeitkonten, Jobrotation und andere Formen der Alternierung von Arbeit, Freizeit und Bildung sowie Bildungsgutscheine und Bildungspässe entwickelt und erprobt werden. Nachhaltige Anreizsysteme können auch über transparente Dokumentationen modular erworbene Kompetenzen und Zertifizierungen sein. Schließlich könnten für längerfristige Maßnahmen Ansparmodelle und Sabbatzeiten entwickelt werden.

Lernstrategisch wird es darum gehen, dass schon beginnend mit der Vorschuleroziehung nicht mehr Wissen auf Vorrat angehäuft, sondern das Lernen gelernt wird und damit Orientierungskompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz gestärkt werden.

1.2.3 Rolle von Bildungseinrichtungen und Staat beim lebenslangen Lernen

Die Bildungseinrichtungen verlieren nicht ihre bisherige Funktion, sie bleiben nach wie vor unverzichtbare Lern- und Lehrinrichtungen. Sie gewinnen allerdings eine neue zusätzliche Rolle, nämlich die der Lernagentur. Als Lernagentur unterstützen sie die selbstgesteuerten Lernprozesse der Menschen, indem sie über tutorielle Betreuung von Online-Lernen und über zusammenfassende Präsenzformen beim Offline-Lernen die entsprechenden Beratungs-, Vertiefungs- und Weiterführungsimpulse geben und gleichzeitig die sozial-kommunikativ notwendige Interaktion zwischen den Lernenden herstellen. Diese Kontaktaufnahme kann wiederum sowohl virtuell über Lerntutorien hergestellt werden, sie kann und muss aber auch über Präsenzphasen in Mensch-zu-Mensch-Antlitz-Ebenen erfolgen. Dazu gehört auch, dass nach der Lernphase ggf. im Sinne von sozialer Atmosphäre die Kontakte weitergeführt werden. Zwar werden Chatrooms immer wichtiger, sie können aber nicht den Seminarraum, die Exkursion, die Kneipe oder den Vereinsraum ersetzen.

Im Kontext einer zunehmenden Deregulierung und bei Verzicht etatistischer Detailsteuerung geht der Staat – und hier insbesondere die Länder – immer weniger in die Regelung der Einzelheiten der Lernprozesse hinein, sondern beschränkt sich stärker auf die Förderung optimaler Rahmenbedingungen für die Lernprozesse. Dieses wirkt sich sowohl im Verzicht auf detaillierte Regularien bezüglich der curricularen und methodischen Lernstrukturen aus als auch in Bezug auf veränderte Formen der Weiterbildungsförderung in Richtung einer stärkeren Fokussierung auf die Eigenverantwortlichkeit und auf die Budgetierung von Bildungseinrichtungen, die dann ihrerseits selbst die entsprechenden Schwerpunktsetzungen vornehmen können. Der Staat ist nicht mehr Regulierungsinstanz, sondern Förderungsinstanz für das lebenslange Lernen. Der Staat trägt bei zum Empowerment. Die Verbesserung der Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen drückt sich aus in der Förderung von Innovationen, in der Forschung für die Lehr- und Lernprozesse, in der Verbesserung der Information und Transparenz und Beratung für die Lernenden, in der Stärkung der Qualität des Lernens und der damit verbundenen Bildungsinstitutionen, Bildungsprogramme und Ergebniskontrollen, in der Anerkennung der Berechtigungen von Zertifizierungssystemen sowie innerhalb der Schaffung der notwendigen Voraussetzungen im Rahmen einer Bildungsstrukturreform. Diese Aktivitäten übernimmt der Staat nicht alleine, sondern konsensual mit den Beteiligten im Sinne eines korporativistischen Modells, im Sinne einer gemeinschaftlichen Aufgabe aller Beteiligten.

1.3 Verfahren

Der konzeptionelle, organisatorische und operative Rahmen für die Durchführung des Programms wird bestimmt durch

- den *Lenkungsausschuss*, in dem Bund und Länder vertreten sind. Er ist für die Programmsteuerung, die Koordination der Ländervorhaben und die operative Arbeit in den beteiligten Ländern verantwortlich; Programmkoordinator ist Ministerialdirigent Dr. Peter Krug, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz;
- das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) als *Programmträger*, verantwortlich für die Projektberatung, Mittelverwaltung und Mittelbewirtschaftung. Kontakt: Dr. Heino Apel;
- die *wissenschaftliche Begleitung* des Programms durch ein wissenschaftliches Konsortium.

Im Rahmen dieser Koordination werden Projekte mit spezifischen Schwerpunkten und mit regionalen Bezügen wie folgt im Einzelnen wissenschaftlich begleitet:

- Kooperation und Verzahnung der Bildungsbereiche: Prof. Dr. Reinhold Jäger, Universität Koblenz-Landau (zugleich Koordinator der wissenschaftlichen Begleitung)
- Selbstgesteuertes Lernen, innovative Angebote, Neue Medien: Prof. Dr. Walter Dürr, Universität Hamburg
- Stärkung des Individuums, Motivation, Lernbefähigung, Förderung Benachteiligter: Prof. Dr. Walter Heinz, Universität Bremen
- Rahmenbedingungen, Angebotsqualität/Lernkultur, Zertifizierung: Prof. Dr. Jörg Knoll, Universität Leipzig
- Struktur und Entwicklung der Einrichtungen: Prof. Dr. Ortfried Schächter, Humboldt-Universität Berlin.

1.4 Geförderte Projekte

Gegenwärtig werden 23 Projekte gefördert:

Baden-Württemberg

- Universität Ulm, Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZA-WiW)
Räumlich und zeitlich entkoppeltes „forschendes Lernen“ als Motor einer neuen Lernkultur
- Pädagogische Hochschule Heidelberg
Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebungen entwickeln

Bayern

- Arbeitskreis Gymnasium und Wirtschaft e.V., Unterhaching
Schulische Bildung für nachhaltige Lernmotivation

Berlin

- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport
Selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen

Brandenburg

- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam
Selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen

Bremen

- Kooperationsstelle Universität/Arbeiterkammer mit dem Arbeiter-Bildungs-Centrum Bremen
Passagen lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen von bildungsbenachteiligten Zielgruppen
- Universität Bremen, Institut Technik & Bildung
Selbstorganisiertes lebenslanges Lernen in der Arbeitswelt (SOLAR)

Hamburg

- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung
Förderung selbstgesteuerten Lernens durch Vernetzung verschiedener Lernorte zu einem „Netzwerk Lernkultur“ (Nordrhein-Westfalen-LK)
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung
Projektpartnerschaften im Service-Netzwerk-Beratung

Hessen

- Justus-Liebig Universität Gießen
Netzwerk zur Implementierung selbstgesteuerten Lernens in bestehende Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung (NIL)

Mecklenburg-Vorpommern

- Volkshochschulverband Mecklenburg-Vorpommern e. V., Schwerin
Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung

Niedersachsen

- Carl von Ossietzky Universität, Institut für Erziehungswissenschaft
Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule-Seminar-Universität
- ArtSet, Institut für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit
Lernorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken

Nordrhein-Westfalen

- Forum Weiterbildung Unna
Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk
- VHS Witten-Wetter-Herdecke
„Lernen und Selbstlernen“

Rheinland-Pfalz

- Universität Kaiserslautern
Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel
- Institut für Pädagogik, Landau, in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Weiterbildungsforschung und -management
Innovative Methoden zu Förderung des lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung

Saarland

- Volkshochschule Stadtverband Saarbrücken
Sprachnetzwerke in Grenzräumen

Sachsen

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Dresden
Befähigung und Motivierung von Jugendlichen in der Schule zum lebenslangen Lernen
(dieses Projekt ist zwischenzeitlich von Sachsen zurückgezogen worden)

Sachsen-Anhalt

- Fachhochschule Magdeburg/Universität Bielefeld
Vernetzungskonzept von Bildungseinrichtungen und Anstellungsträgern für Weiterbildungsarrangements in NRW und Sachsen-Anhalt

Schleswig-Holstein

- Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel
Abgestimmte Trainingsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schüler an Grundschulen zur Sicherung von grundlegenden Voraussetzungen für lebenslanges Lernen
- Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel
Eingliederung von bildungsfernen und lernbenachteiligten Schülerinnen und Schülern der Hauptschule in eine kontinuierliche lebenslange Lernbiographie

Thüringen

- Thüringer Volkshochschulverband e.V., Jena
Entwicklung, Umsetzung und Erprobung neuer Lehr- und Lernarrangements in der politischen Bildung an Erwachsenenbildungseinrichtungen.

2. Perspektiven

Im Kontext des Programms Lebenslanges Lernen werden gegenwärtig im Lenkungsausschuss durch eine zusätzliche ESF-Förderung (Ziel 3 = Qualifizierung) folgende programmatische Schwerpunkte erörtert, die ggf. in neue Verbundprojekte einmünden sollen:

1. Qualität (Entwicklung, Dokumentation, Zertifizierung, Akkreditierung, Testierung)
2. Individuelle Förderung der Weiterbildung/Lernzeitkonten/Bildungsgutscheine
3. Zertifizierung informellen Lernens
4. Grenzüberschreitende Transparenz und Anerkennung von Weiterbildungsleistungen – Weiterbildungspass.

• BMBF-Aktionsprogramm

Das BLK-Modellprogramm „Lebenslanges Lernen“ steht im engen Zusammenhang mit dem BMBF-Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. Dieses Programm will ebenfalls Grundlagen dafür schaffen, dass die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen entwickelt wird, dass die für das lebenslange Lernen erforderlichen

derlichen Kompetenzen erworben und dass institutionalisierte, aber auch informelle Lernmöglichkeiten im täglichen Lebens- und Arbeitszusammenhang genutzt werden können. Dabei sollen ebenfalls insbesondere folgende Handlungsfelder für eine lernende Gesellschaft im Mittelpunkt stehen:

- Stärkung der Eigenverantwortung sowie der Selbststeuerung der Lernenden
- Abbau von Chancenungleichheiten
- Kooperation der Bildungsanbieter und Nutzer/Nutzerinnen
- Stärkung der Bezüge zwischen den Bildungsbereichen.

In diesem Zusammenhang sollen insbesondere „Qualität in der Weiterbildung“, „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, „Lernkultur – Kompetenzentwicklung“, „Europäische Lebensläufe und Weiterentwicklung des Europapasses“ sowie „Innovative Arbeitsgestaltung – Zukunft der Arbeit“ Schwerpunkte sein. Das Aktionsprogramm enthält darüber hinaus Initiativen zur Förderung von Zusatzqualifikationen in der dualen Berufsausbildung, zur Früherkennung von Qualifikationsanforderungen, von Weiterbildungswerbung/Lernfest, Berichtssystem Weiterbildung, neue Medien der Bildung, Zukunftsinitiative Hochschulen, überbetriebliche Berufsbildungsstätten sowie Schule, Wirtschaft/Arbeitsleben und schließlich Programme zur Gleichstellung von Männern und Frauen in der Weiterbildung. Abgerundet werden diese Aktionsprogrammteile durch Beteiligungen in den Bildungsprogrammen LEONARDO und SOKRATES, beim Europäischen Jahr der Sprachen, beim internationalen Fachkräfteaustausch in der Berufsbildung, bei internationalen Studiengängen und insbesondere auch beim internationalen Bildungsmarketing.

• **Forum Bildung**

Die Grundstrukturen der Positionsbestimmung des Forum Bildung zum lebenslangen Lernen weisen analoge Aufgabenstellungen aus:

- Motivation und Befähigung zu kontinuierlichem Lernen
- Lebenslanges Lernen für alle – Chancengleichheit
- Verzahnung der Bildungsbereiche und Kooperation der Lernorte
- Stärkung der Nachfrageorientierung
- Medienkompetenz.

• **EU-Memorandum**

Auch das EU-Memorandum zum Lebenslangen Lernen fokussiert ähnliche Schwerpunkte. Im EU-Memorandum werden folgende zentrale Botschaften aufgeführt:

1. Neue Basisqualifikationen für alle

Allen Bürgerinnen und Bürgern soll der allgemeine und ständige Zugang zum Lernen gewährleistet werden mit der Zielsetzung, die für eine aktive Teilhabe an der Wissensgesellschaft erforderlichen Qualifikationen zu erwerben und zu aktualisieren.

2. Höhere Investitionen in die Humanressourcen

Die Investitionen in Humanressourcen sollen deutlich erhöht werden, damit Europas wichtigstes Kapital, das Humankapital, optimal genutzt werden kann.

3. Innovation in den Lehr- und Lernmethoden

Ziel ist es, effektive Lehr- und Lernmethoden und -kontexte für das lebenslange und lebensumspannende Lernen zu entwickeln.

4. Bewertung des Lernens

Ziel ist es, die Methoden der Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg deutlich zu verbessern, insbesondere auch im Bereich des nicht formalen, des informellen Lernens.

5. Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung

Ziel ist es, für alle einen leichteren Zugang zu sichern zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten über Lernmöglichkeiten in ganz Europa und während des ganzen Lebens.

6. Das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen

Ziel ist es, Möglichkeiten für lebenslanges Lernen in unmittelbarer Nähe des Wohn- bzw. Arbeitsortes der Lernenden zu schaffen und dabei auch IKT-basierte Ansätze zu nutzen.

Dieses Memorandum wird gegenwärtig in Deutschland im Rahmen des offenen Konsultationsverfahrens erörtert. In diesem Zusammenhang sind einige kritische Anmerkungen erfolgt. Eingedenk der Chance, dass mit dem EU-Memorandum zum lebenslangen Lernen der nationale Abstimmungsprozess über eine umfassende Konzeption des lebenslangen Lernens auch in Deutschland im Rahmen des offenen Konsultationsverfahrens vorangetrieben werden und über das Memorandum eine stärkere Unterstützung von entsprechenden Implementationen durch die Kommission erfolgen kann, sind sowohl am Memorandum selbst als auch am vorgeschlagenen Verfahren Problemstellungen benannt und Bedenken formuliert worden. Aus ordnungspolitischer Sicht dürfen die Zielsetzungen des Memorandums und des damit verbundenen Konsultationsprozesses nicht dazu führen, dass die in Art. 149/150 EGV festgelegten Kompetenzen der Kommission ausgeweitet werden. Die Verantwortung für die Inhalte und die Gestaltung der Bildungssysteme und -prozesse muss bei den Mitgliedsstaaten bleiben. Das Memorandum darf nicht dazu führen, dass die jeweilige Bildungspolitik der Mitgliedsstaaten dadurch in ein Korsett gezwungen und über Indikatoren, Evaluierung und Benchmarking eine Harmonisierung der jeweiligen nationalen Bildungspolitiken angestrebt wird.

Eingedenk der Grundaussage, dass neben der Beschäftigungspolitik auch die Stärkung der Zivilgesellschaft durch lebenslanges Lernen gefördert werden soll, bleibt das Memorandum in seinen konkreteren Ausführungen auch bei der Definition des lebenslangen Lernens und den zentralen Botschaften auf die Förderung der Beschäftigten fokussiert, während die Förderung der persönlichen Entwicklung und der gesellschaftlichen Partizipation (Zivilgesellschaft) weitgehend vernachlässigt wird. Bei den Adressaten der Förderung wird der Blick unverhältnismäßig stark auf die Individuen sowie auf die öffentlichen Hände gerichtet, während die gesellschaftlichen Gruppen und die wirtschaftlichen Unternehmen nur am Rande in ihrer diesbezüglichen Verantwortung benannt werden. Der Aspekt der Förderung der Benachteiligten wird ebenfalls nur am Rande thematisiert, insgesamt wird beim le-

benslangen Lernen zu stark auf Angebotsorientierung und zu wenig auf Nachfrageorientierung fokussiert.

Dennoch kann auch das EU-Memorandum als weiterer Ansatzpunkt für eine umfassendere Erörterung der bildungspolitischen Dimensionen des lebenslangen Lernens genutzt werden und operative Handlungsfelder eröffnen. Das gilt im Grundsatz bei aller ordnungspolitischen Kritik auch für die EU-Arbeitsgruppe zu Indikatoren für die Qualität des lebenslangen Lernens.

Das in Deutschland eingeleitete Konsultationsverfahren unter besonderer Schwerpunktsetzung auch im Bereich der Weiterbildung durch ein an das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung vergebenes Projektverfahren kann die Chance bieten, hier eine breite Diskussion und einen Konsens in Richtung auf einen Orientierungsrahmen für das lebenslange Lernen in Gang zu bringen.

• **Vierte Empfehlung der KMK**

Die KMK hat sich mit der am 1. Februar 2001 verabschiedeten Vierten Empfehlung zur Weiterbildung ebenfalls für den Paradigmenwechsel zum lebenslangen Lernen positioniert. Die Dritte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung ist durch Elemente des selbstgesteuerten Lernens, der Vernetzung, der Qualitätssicherung und der Alternierung von Arbeit und Bildung erweitert worden.

• **Deutscher Bundestag**

Während einer Anhörung des Ausschusses für Bildung, Forschung und Weiterbildung des Deutschen Bundestages am 17.01.2001 wurden die in den verschiedenen Positionspapieren skizzierten Handlungsfelder ebenfalls bestätigt.

Insbesondere wurden dabei folgende Optionen benannt, die auch politisch weiterverfolgt werden sollen:

1. Benachteiligungsförderung von Erwachsenen durch Alternierung von Arbeit und Bildung (Jobrotation)
2. Transparenz, Motivierung und Beratung für das lebenslange Lernen bei gleichzeitiger nutzerorientierter Entwicklung von individuellen Weiterbildungsprogrammen
3. Schaffung eines Qualitätssicherungssystems mit Zertifizierung auf dem Prinzip von Freiwilligkeit mit Orientierung auf Schutz der Verbraucher
4. Entwicklung der Weiterbildungsforschung, insbesondere in den Schnittstellen von institutionellem und informellem Lernen sowie der Wirkungsforschung von Weiterbildung
5. Berufliche und soziale Absicherung der in der Weiterbildung Tätigen.

Zur weiteren Umsetzung soll auch nach den vorgelegten Anträgen der im Deutschen Bundestag vertretenen Parteien zum lebenslangen Lernen geprüft werden, ob und inwieweit über einen gemeinsamen Orientierungsrahmen von Bund, Ländern, Wissenschaft und gesellschaftlichen Gruppen ein „Gesamtplan Weiterbildung“ entwickelt und implementiert sowie über einen Sachverständigenrat begleitet werden kann.

Fazit

Insgesamt machen alle Programme und politischen Vorhaben deutlich, dass lebenslanges Lernen nicht normativ verordnet werden kann, sondern aus der gemeinsamen Verantwortung und Aktivität aller Beteiligten im Konsens gestaltet und abgesichert werden muss. Hier kommen insbesondere auch auf die Länder wichtige Aufgabenstellungen bei der Förderung entsprechender Rahmenbedingungen für derartige korporativistische Umsetzungsstrategien zu.

Literatur

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000): BMBF-Programm ‚Lernende Regionen‘. Bonn
KMK – Kultusministerkonferenz (2001): Vierte Empfehlung der KMK zur Weiterbildung. Bonn
Krug, Peter (2000): Bildungspolitische Positionen zum lebenslangen Lernen. In GdWZ, H. 5

Lebenslanges Lernen für alle verwirklichen

Arbeiten des Forum Bildung im Bereich der Weiterbildung

Bund und Länder haben 1999 das Forum Bildung eingesetzt, um Qualität und Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems sicherzustellen. Unter dem gemeinsamen Vorsitz von Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn und Bayerns Wissenschaftsminister Hans Zehetmair erarbeiten im Forum Bildung Bildungs- und Wissenschaftsministerinnen und -minister sowie Vertreterinnen und Vertreter von Sozialpartnern, Wissenschaft, Kirchen, Auszubildenden und Studierenden bis Ende 2001 Empfehlungen zu Bildungszielen, -inhalten und -methoden. Im Mittelpunkt stehen bildungsbereichsübergreifende Querschnittsfragen, die Bund und Länder gemeinsam berühren.

Das Forum Bildung hat sich in seinem Arbeitsprogramm fünf Themenschwerpunkte vorgenommen: „Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen“, „Förderung von Chancengleichheit“, „Qualitätssicherung im internationalen Vergleich“, „Lernen, ein Leben lang“ und „Neue Lern- und Lehrkultur“. Aussagen zum Bereich der Weiterbildung werden bei allen fünf Themenschwerpunkten getroffen, am stärksten beim Themenschwerpunkt „Lernen, ein Leben lang“. Während zu den ersten zwei Themenschwerpunkten bereits Zwischenergebnisse vorliegen und öffentlich diskutiert werden,¹ arbeiten an den weiteren drei Themenschwerpunkten zur Zeit noch die vom Forum Bildung eingesetzten Expertengruppen. Das Forum Bildung wird auf der Grundlage des entsprechenden Expertenberichts voraussichtlich im Juni 2001 Vorläufige Empfehlungen „Lernen, ein Leben lang“ vorlegen, die auch Gegenstand des zweiten Kongresses des Forum Bildung am 15. September sein werden. Anfang Mai können daher auf der Grundlage der laufenden Arbeiten des Forum Bildung nur vorläufige Aussagen gemacht werden.

Schlüssel für die Zukunft

Gesellschaft und Wirtschaft befinden sich in einem Strukturwandel, der alle Lebens- und Arbeitsbereiche erfasst. Immer raschere technische und gesellschaftliche Veränderungsprozesse führen zu immer höheren und neuen Qualifikationsanforderungen und stellen hohe Anforderungen an Orientierung und Perspektiven, um den Wandel zu bewältigen, zu nutzen und zu gestalten. Die Herausforderungen sind nur durch kontinuierliches Lernen zu bewältigen. Kontinuierliches Lernen ist der Schlüssel zur Nutzung der Chancen, die sich aus dem Wandel ergeben.

Die Bedeutung lebenslangen Lernens ist daher unbestritten. Im Mittelpunkt der

Bildungspolitik steht heute das Ziel, lebenslanges Lernen für alle zu einer Wirklichkeit zu machen. Dieser Frage wird auch international eine hohe Bedeutung zugemessen.²

Die Verwirklichung lebenslangen Lernens für alle betrifft alle Bildungsbereiche vom Kindergarten bis zur Weiterbildung, setzt aber insbesondere einen Ausbau der Weiterbildung voraus. Auch die Verwirklichung lebenslangen Lernens hat sich daher gleichermaßen auf die drei Zieldimensionen Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe und Gestaltung der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit zu beziehen.

Bei der Entwicklung von Strategien zur Verwirklichung des Grundsatzes lebenslangen Lernens sind insbesondere folgende Entwicklungen zu berücksichtigen, die hohe Anforderungen an Bildungsträger und an das in der Bildung tätige Personal stellen:

- zunehmende Verantwortung des Einzelnen für die Steuerung des kontinuierlichen Lernens. Dies stellt hohe Anforderungen an Lern- und Lernorganisationskompetenz;
- steigende Nachfrageorientierung der Weiterbildung. Dies setzt voraus, dass sich Weiterbildungsanbieter stärker auf die Nachfrager von Weiterbildung einstellen, gleichzeitig aber bleibt Verantwortung des Staates und der Weiterbildungsanbieter für ein qualitativ und quantitativ ausgewogenes Angebot bestehen;
- zunehmende Prozessorientierung: Leben/Arbeiten und Lernen werden immer stärker verzahnt. Dies erfordert immer mehr die Einbeziehung von Lernprozessen außerhalb der formalen Bildung in Bildungseinrichtungen;
- der zunehmende Anteil älterer Menschen erfordert spezifische Weiterbildungsangebote;
- zunehmendes Risiko der Ausgrenzung: In dem Maße, in dem kontinuierliches Lernen Schlüssel für die Zukunft ist, führt das Nichtteilhaben an kontinuierlichem Lernen immer häufiger zu sozialer und beruflicher Ausgrenzung.

Motivation durch Lernkompetenz

Motivation zum Lernen, Lernen des Lernens (Lernkompetenz) und die Kompetenz, das Lernen selbst zu steuern, sind entscheidende Voraussetzungen für lebenslanges Lernen.

Grundlagen für Lernmotivation und Lernkompetenz werden lange vor dem Eintritt in die Schule gelegt. Deshalb entscheidet die Qualität der Förderung im Kindergarten, insbesondere die Verwirklichung des Bildungsauftrags des Kindergartens, bereits über Motivation und Befähigung zu kontinuierlichem Lernen. Das Forum Bildung sieht hier im europäischen Vergleich für Deutschland erheblichen Nachholbedarf. Insbesondere sollte die Aus- und Weiterbildung des Fachpersonals von Kindertageseinrichtungen aufgewertet werden, um Kindergärtnerinnen und Kindergärtner besser darauf vorzubereiten, die frühen Bildungsprozesse von Kindern zu erkennen und zu fördern.³

Auch eine noch bessere individuelle Förderung in den ersten Grundschuljahren kann nach Auffassung des Forum Bildung erheblich dazu beitragen, die Grundlagen für lebenslanges Lernen zu verbessern. Die Vermeidung von Defiziten beim Lesen, Schreiben, Rechnen und beim Spracherwerb beugt späterem Schulversagen vor und ist Grundlage für die Ausbildung von Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit. Trotzdem fehlt in der Praxis häufig das Geld für zusätzliche Förderangebote. Im OECD-Vergleich gibt Deutschland erheblich weniger für die ersten Bildungsjahre aus als die meisten vergleichbaren Industrieländer.⁴

Das Forum Bildung weist schließlich auf die Bedeutung von Lernumgebungen für die Förderung kontinuierlichen Lernens hin. Neben lernförderlichen Umgebungen in Bildungseinrichtungen wird die Verbesserung von Lerngelegenheiten in der Lebens- und Arbeitswelt gefordert.⁵ Dazu gehört insbesondere die lernförderliche Gestaltung von Arbeitsplätzen. Gerade für die Verwirklichung lebenslangen Lernens ist eine stärkere Berücksichtigung, Anerkennung, aber auch Gestaltung von informellen Lernprozessen von entscheidender Bedeutung.

Lebenslanges Lernen für alle

In dem Maße, in dem kontinuierliches Lernen zukunftsentscheidend ist, führt das Nichtteilhaben an kontinuierlichem Lernen immer häufiger zu beruflicher und sozialer Ausgrenzung. Dies betrifft insbesondere Personen mit geringen Qualifikationen, Migrantinnen und Migranten sowie Langzeitarbeitslose, die häufig nicht über die für lebenslanges Lernen erforderliche Motivation, Lernkompetenz und Lernorganisationskompetenz verfügen (vgl. auch Vorläufige Empfehlungen „Förderung von Chancengleichheit“). Während 1997 48% der Personen mit Hochschulabschluss an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben, waren dies unter den Personen ohne beruflichen Abschluss nur 9% (Berichtssystem Weiterbildung VII). Die Arbeitslosenquote von Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss war 1998 zehn Mal höher als die der Absolventen von Fachhochschulen (25,8% gegenüber 2,6%). Die Ermöglichung lebenslangen Lernens auch für diese Personengruppen erhält daher die Dimension einer nationalen Aufgabe, im Interesse der betroffenen Individuen, des sozialen Zusammenhalts der Gesellschaft wie im Interesse der Wirtschaft.

Weiterbildungsbarrieren dieser Gruppen beruhen insbesondere auf Angst vor Misserfolg infolge negativer Bildungserfahrungen sowie auf mangelnder Information über Weiterbildungsmöglichkeiten. Maßnahmen zur Stärkung der Teilnahme von Erwachsenen mit geringen Qualifikationen an lebenslangem Lernen müssen an diesen Ursachen ansetzen.

Besonders erfolgreich ist das gezielte Anknüpfen an informelle Lernprozesse. Bei relativ vielen Personen aus diesen Zielgruppen, die nicht an Weiterbildung teilnehmen, sind Aktivitäten im Bereich des informellen Lernens festzustellen. Dabei wird vom praktischen Zugang zum Erwerb von Wissen und Kompetenzen im Prozess

der Arbeit profitiert. Hilfestellungen am Arbeitsplatz durch Kollegen oder Vorgesetzte können diesen Prozess wirksam unterstützen.

Auf der Grundlage dieser Erfahrungen werden folgende Aktivitäten für eine Qualifizierung von Erwachsenen mit geringen Qualifikationen empfohlen:

- individuelle aufsuchende Beratung am Arbeitsplatz durch eine als kompetent und glaubwürdig eingeschätzte Person; dadurch können Ängste abgebaut und eine Qualifizierungsorientierung ermöglicht werden;
- Zertifizierung von Kompetenzen, die im Prozess der Arbeit erworben worden sind; dies macht Mut für weitere Qualifizierungsschritte;
- Qualifizierung in der gewohnten Umgebung des Arbeitsplatzes durch modularisierte Angebote, die unmittelbar an vorhandene Kompetenzen anknüpfen; dadurch wird Qualifizierung überschaubar und unterscheidet sich sichtbar von vorausgegangenen negativen Lernerfahrungen. Wichtig ist dabei die lernfördernde Gestaltung des Arbeitsplatzes.

In den Vorläufigen Empfehlungen „Förderung von Chancengleichheit“ fordert das Forum Bildung die Schaffung eines Förderinstruments zur Nachqualifizierung, um jungen Erwachsenen ohne abgeschlossene Berufsausbildung eine zweite Chance für eine berufliche Qualifizierung zu geben.⁶ Erfolgreiche Modellversuche haben gezeigt, dass die Verbindung einer Beschäftigung in einem Betrieb mit schrittweiser modularer Qualifizierung besonders geeignet ist, jungen Erwachsenen ohne Beruf doch noch den Abschluss einer anerkannten Berufsausbildung zu ermöglichen. Die Verbindung des Lernens mit dem Arbeitsprozess sowie die Einbeziehung schon vorhandener Erfahrungen erleichtern das Lernen der für den Berufsabschluss erforderlichen theoretischen Inhalte. Die Gliederung der Qualifizierung in Module fördert die Überschaubarkeit und damit die Motivation für die Wiederaufnahme des Bildungsprozesses.

Die Einbeziehung älterer Erwachsener in lebenslanges Lernen gewinnt nicht nur unter demografischen Gesichtspunkten für die Beschäftigungsfähigkeit an Bedeutung, sondern gleichermaßen als Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft und für ein sinnerfülltes Leben im Alter. Weiterbildungsangebote für ältere Erwachsene müssen altersspezifische Anforderungen berücksichtigen, z. B.

- direktere Lernmöglichkeiten, die anwendungsrelevant sind,
- Spielraum für nach eigenen Möglichkeiten selbst gesteuertes Lernen,
- Lernmöglichkeiten zu Hause mit abrufbaren Lernhilfen,
- sinnvolle gesellschaftliche Tätigkeiten, die zum Lernen herausfordern, z. B. Aktivitäten zur Unterstützung von Mitbürgern oder Familien.

Eine verstärkte Werbung für Weiterbildung kann durch Beispiele erfolgreicher Weiterbildung von Personen aus Gruppen mit geringer Weiterbildungsbeteiligung zur Wiederaufnahme von Bildung motivieren. Dies gelingt in vorbildlicher Weise durch die Adult Learners' Week in Großbritannien. Leider bleiben die 1998 in Deutschland eingeführten Lernfeste weit hinter diesem Vorbild zurück.

Modularisierung und Zertifizierung

Modularisierung von Weiterbildungsangeboten und neue Formen der Zertifizierung sind wichtige Bedingungen für lebenslanges Lernen. Sie tragen zur Flexibilisierung der Bildung und Qualifizierung von Erwachsenen bei, bauen auf individuellen Voraussetzungen auf und ermöglichen die Verbindung von formellen und informellen Lernprozessen.

Modularisierung in der Weiterbildung

Geregelte und zertifizierbare Module, die in ihrer Gesamtheit zu anerkannten Abschlüssen führen, unterstützen die Verzahnung von Bildungsbereichen und die Berücksichtigung informellen Lernens, erleichtern die Fortsetzung von Bildungs- und Qualifizierungsprozessen und fördern die individuelle Entscheidung für Bildung und Qualifizierung durch bessere Übersichtlichkeit.

Weiterbildungsmodule beschreiben wesentliche Kompetenzbereiche eines Berufsbildes und weisen Handlungskompetenz aus. Sie ermöglichen das schrittweise Erwerben von Abschlüssen in anerkannten Berufen und von Weiterbildungsabschlüssen. Modularisierung verbindet Aus- und Weiterbildung und schafft Übergänge. Entscheidende Bedingungen sind eine möglichst bundesweite Regelung von Modulen und die Einführung von Modulprüfungen, die es beispielsweise ermöglichen, eine unterbrochene Weiterbildung auch bei einem anderen Bildungsanbieter fortzusetzen.

Modulare Weiterbildung richtet sich an Menschen mit unterschiedlichen Lernbiographien unabhängig von ihrer Vorbildung, von vorhandenen Bildungsabschlüssen und ihrer aktuellen Situation. Sie ermöglicht die Anerkennung von Kenntnissen und Kompetenzen, die in formellen oder informellen Lernprozessen erreicht worden sind, und erleichtert damit die Wiederaufnahme von Bildung und Qualifizierung.

Nicht nur für Arbeitnehmer, sondern auch für Arbeitgeber sind Weiterbildungsmodule ein praktikables Konzept, da die zeitlich überschaubaren und in sich geschlossenen Einheiten den betrieblichen Erfordernissen und Situationen angepasst werden können. Die Koppelung mit betriebspraktischen Erfahrungen stellt ein wichtiges Merkmal modularer Konzepte dar.

Wegen ihrer individuellen Gestaltbarkeit erfordert modularisierte Weiterbildung allerdings einen hohen Koordinations- und Beratungsaufwand auf Seiten der Weiterbildungsträger. Dazu gehören eine individuelle Qualifizierungsberatung, die sich auf die Feststellung individueller Kenntnisse und Kompetenzen stützt, und eine Lernberatung zur Begleitung und Unterstützung des individuellen Lernprozesses. Regionale Netzwerke sind gut geeignet, die Träger bei der Erfüllung dieser neuen Aufgaben zu unterstützen.

Bildungswegunabhängige Kompetenzprüfungen

Die Verwirklichung des Grundsatzes lebenslangen Lernens macht eine offenere Anerkennung und Zertifizierung der auf verschiedenen Lernwegen erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen erforderlich. Insbesondere müssen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass die bisher nicht ausreichend berücksichtigten Ergebnisse informellen Erfahrungslernens im Lebens- und Arbeitsalltag festgestellt und anerkannt werden können.

Lebenslanges Lernen bedarf daher neuer Formen der Zertifizierung, die systematisch Ergebnisse informeller Lernprozesse einbeziehen und über fachliche und soziale Kompetenzen angemessen erfassen. Das Forum Bildung fordert die Entwicklung eines Verfahrens zur Anerkennung der durch informelles Lernen erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen.⁷ Erfahrungen anderer Länder, z. B. mit dem *bilan de compétence* in Frankreich und der *Accreditation of Prior Learning* im britischen System, sollten dabei berücksichtigt werden.

Zertifizierungen beziehen sich bisher vorwiegend auf Ergebnisse theoretischen Lernens und auf im Gedächtnis gespeichertes Wissen. Zu wenig berücksichtigt werden Fähigkeiten zum bewussten selbstgestalteten Lernen und zur kreativen Selektion, Kombination, Bewertung und Anwendung von Wissen, das für die Lösung einer konkreten Aufgabenstellung erforderlich ist. Neue Prüfungsverfahren und -methoden sollten daher u. a. folgende Elemente berücksichtigen:

- Lernen und Prüfungen sollten stärker auf die Erfüllung konkreter Arbeitsaufträge, die Lösung praktischer Probleme und auf offene Situationen bezogen werden, um die Kluft zwischen theoretischer Lernausrichtung und praktischen Lebens- und Berufsanforderungen besser zu berücksichtigen;
- die Feststellung von Lernergebnissen sollte sich in Zukunft mehr auf die selbstständige Lösung von Problemen und das recherchierende Erarbeiten am PC beziehen, um die Selbstorganisation und Eigenverantwortung des Lernenden festzustellen;
- gemeinsam zu bearbeitende Aufgaben, die wechselseitige Abstimmung, praktische Kooperation und gemeinsames Management erfordern, ermöglichen das Erfassen von sozialen und kommunikativen Kompetenzen;
- Prüfungen sollten mit der Beratung für weiteres Lernen verbunden werden.

Das Forum Bildung fordert die Einführung eines Qualifizierungspasses,⁸ damit Qualifikationen in Form von Modulen, Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen und andere für den berufliche Werdegang relevanten Kenntnisse und Kompetenzen dokumentiert werden können. Der Qualifizierungspass erleichtert das Wiederaufnehmen von Bildung und Qualifizierung, strukturiert einen möglichen Weg zum Nachholen eines Berufsabschlusses und ermöglicht den Nachweis der Voraussetzungen für die Zulassung zur Externenprüfung.

Neue Medien in Kombination mit anderen Lernmethoden

Lebenslanges Lernen erfordert neue Formen des Einsatzes von Medien für den Umgang mit Wissen, die Aneignung und Verteilung von Wissen. Das sog. E-Learning ist mit einer breiten Akzeptanz und Bereitschaft zum kontinuierlichen Lernen und einem hohen Maß an Selbstorganisation verknüpft. Allerdings reicht es keineswegs aus, elektronische Lernformen einzuführen, um lebenslanges Lernen zu verwirklichen.

Die neuen Medien entfalten ihre Leistungsfähigkeit am besten, wenn die Lernprozesse eingebettet sind in einen sozialen Kontext, in die Kooperation mit anderen Lernenden oder mit Tutoren. Zugleich wird eine optimale Unterstützung des Lernenden erreicht, wenn sämtliche Lernmethoden und Instrumente zusammenwirken.

Der Einsatz der neuen Medien verstärkt den Subjektwechsel bei der Steuerung des Lernens. Der Lernprozess wird nicht mehr unmittelbar von den Lehrenden organisiert. Die Lernenden greifen aufgrund eigener Entscheidungen auf Lernprogramme, Informationsquellen etc. zu, die ihnen die neuen Medien in unterschiedlicher Weise anbieten. Sie erwerben Wissen durch erkundende und selbstständige Aktivitäten (vgl. Themenschwerpunkt „Neue Lern- und Lehrkultur“).

Trotz hohen technischen Know-hows und vielfältiger Ansätze mit E-Learning hat sich der Einsatz neuer Medien noch nicht in der Bildung durchgesetzt und ihre produktiven Potenziale für lebenslanges Lernen sind bisher nicht ausgeschöpft. Es fehlen insbesondere methodisch-didaktisch ausgefeilte Konzepte für die Vermittlung von Medienkompetenz für die in der Bildung tätigen Personen, die auch die Verbindung mit den klassischen Lernmethoden und -instrumenten umfassen und reflektieren. Für die Entwicklung von Konzepten des Einsatzes neuer Medien in allen Bildungsbereichen ist daher eine breite interdisziplinäre Grundlagen- und Anwendungsforschung erforderlich.

Netzwerke stärken und ausbauen

Netzwerke und Kooperationsverbünde leisten einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Transparenz, zur Optimierung der regionalen Bildungsstruktur, zur Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität und zur Verwertbarkeit von Bildungsangeboten. Sie sind daher zu stärken und flächendeckend auszubauen.

Netzwerke führen Anbieter und Nachfrager von Bildung sowie die für Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik Verantwortlichen in der Region zusammen, um die Qualität der Lernangebote, die Entscheidungsfindung von Anbietern und Abnehmern und die Lernbeteiligung zu fördern. Sie sind ein wesentliches Element der Entwicklung von lernenden Regionen. Netzwerke stützen sich auf Kontextbedingungen wie Vertrauen, Anerkennung und gemeinsame Interessen. Interessenkonflikte und Konkurrenzängste können das Funktionieren von Netzwerken hemmen.

Lernnetzwerke entwickeln sich von weichen Kooperationen z. B. zur gemeinsamen Öffentlichkeitsarbeit zu vertraglich abgesicherten Absprachen z. B. zur Bedarfsfeststellung, zur Beratung, zur Qualifizierung des Personals und zur Qualitätssicherung. Die Grundfinanzierung sollte nach einer überregionalen Anschubfinanzierung zunehmend regional verantwortet werden.

Regionale Initiative, neutrale Koordinierung und Verknüpfung von Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik sind wichtige Voraussetzungen für Zustandekommen und Funktionieren von Netzwerken. Eine überörtliche inhaltliche Unterstützung sowie eine Förderung des Erfahrungsaustauschs können die Qualität der regionalen Netzwerke erheblich fördern.

Professionalisierung

Die Professionalisierung der in der Weiterbildung Tätigen ist eine wesentliche Bedingung für die Verwirklichung lebenslangen Lernens. Dabei geht es vor allem darum, mit welchen Methoden Weiterbildung am effizientesten erfolgt und wie das Ergebnis von Weiterbildung wirksam und nachhaltig in den Lebens- und Arbeitsalltag transferiert wird.

Die gegenwärtige Praxis der Professionalisierung in der Weiterbildung wird den neuen und erweiterten Aufgaben, die auf die Lehrenden zukommen, bislang nur unzureichend gerecht. In der Weiterbildung sind meist fachliche Spezialisten tätig, von denen man annimmt, sie seien automatisch befähigt, Inhalte erwachsenengerecht vermitteln zu können. Zielorientiertes und flexibles, sach- und adressatenspezifisches und zugleich effizientes Lehren muss aber gelernt werden. Diese Qualifizierung muss neben didaktisch-methodischer Kompetenz, Sozialkompetenz und persönlicher Kompetenz, insbesondere weitere vier Kompetenzen umfassen, die in der Hochschulausbildung noch nicht systematisch vermittelt werden: Managementkompetenz, Planungskompetenz, Medienkompetenz und Beratungskompetenz. Der Ausbau von Weiterbildungsstudiengängen kann zur systematischeren Vermittlung dieser Kompetenzen beitragen.

Insgesamt muss sich in der Aus- und Weiterbildung der in der Weiterbildung tätigen Personen die Neuorientierung der Weiterbildung zu einer Kultur des Lernens niederschlagen, die das Lernen im ganzen Lebensverlauf auch außerhalb von Bildungseinrichtungen berücksichtigt.

Transparenz als Voraussetzung für Eigenverantwortung

Voraussetzungen für die Eigenverantwortung der Weiterbildungsteilnehmer und für eine Nachfragestärkung sind neben einem auswahlfähigen Weiterbildungsangebot insbesondere Informationen über die Qualität der Bildungsangebote und über die Verwertbarkeit der Qualifikationen.

In allen Teilbereichen der Weiterbildung sind Fragen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sowie des Qualitätsmanagements zu Kernaufgaben der Bildungsarbeit geworden. Ausgehend von den eher inputorientierten Kriterienansätzen der 1970er Jahre gewinnen nach und nach, zum Teil auch aufgrund internationaler Impulse, prozessorientierte Qualitätsmanagementsysteme und ergebnisorientierte Ansätze an Gewicht.

Die Vielzahl der Qualitätssicherungsansätze und -verfahren macht deutlich, dass es keinen gesellschaftlichen Konsens darüber gibt, was gute Qualität einer Weiterbildung bedeutet. Insbesondere die Qualitätsmanagementansätze stellen darauf ab, dass jeder Anbieter seine eigenen Qualitätsvorstellungen verfolgt. Nutzer und Teilnehmer von Weiterbildung stehen damit vor der Frage, dass sie Qualität von Weiterbildungsangeboten im Zusammenhang mit den Qualitätsvorstellungen und Qualitätsstandards der Anbieter und ihrer Bildungsangebote nachvollziehen und bewerten müssen. Angesichts der Marketingwirkung von Zertifikaten entsteht die Gefahr, dass Qualitätssicherung zur Anbietersicherung pervertiert.

Handlungsbedarf besteht daher vor allem aus Sicht der potenziellen Teilnehmer und Nutzer. Die Stärkung des Prinzips der individuellen Eigenverantwortung und damit auch der Nachfrageorientierung ist darauf ausgerichtet, mit dem offenen Prozess umgehen zu lernen und Unsicherheiten zu bewältigen. Während in der betrieblichen Weiterbildung und in der von der Bundesanstalt geförderten Weiterbildung die Nachfragenden über eine ausreichende Nachfragemacht verfügen, um die von ihnen geforderte Qualität durchzusetzen, fehlt es nach wie vor für Individuen und für kleinere Unternehmen an Transparenz über die Qualität der Anbieter und der Angebote.

Durch vergleichende Tests von Bildungsangeboten und Bildungsanbietern sowie durch Zertifizierung und Akkreditierung von Bildungsanbietern können im Rahmen eines längeren Prozesses vor allem zwei Ziele erreicht werden:

- ein Bewusstseins- und Verhaltenswandel aller Beteiligten und Verantwortlichen im Sinne einer Stärkung des Prinzips der Eigenverantwortung und Selbststeuerung im Bildungssystem;
- eine Entwicklung der Anbietereinrichtungen zu lernenden Organisationen.

Rolle der Hochschulen

Die Hochschulen werden ihrer herausragenden Rolle in der Wissensgesellschaft nur gerecht, wenn Weiterbildung zur dritten Aufgabe neben Erstausbildung und Forschung wird. Das Studium muss stärker für lebenslanges Lernen motivieren und befähigen.

Trotz programmatischer Vorarbeiten von bildungs- und wissenschaftspolitischen Gremien haben die Hochschulen in der Vergangenheit nur einen geringen Beitrag zur Weiterbildung erbracht. Das Erbringen von Weiterbildungsangeboten bleibt bis heute in der Regel – gegen entsprechende Honorierung – einzelnen Hochschul-

angehörigen überlassen. Dadurch kann sich die erbrachte Weiterbildung meist nicht auf das gesamte Profil der Hochschule stützen.

Die Hochschulen schöpfen insofern ihre Potenziale im Bereich lebenslanges Lernen noch keineswegs aus. Die Übernahme gesellschaftlicher Servicefunktionen für Weiterbildung findet in den Hochschulen bisher keine breite Akzeptanz. Es mangelt auch an hochschuldidaktischen Verfahren, die Erstausbildung und die Weiterbildung so aufeinander zu beziehen, dass Ausbildungserfolg an Hochschulen zu weiterbildenden Aktivitäten motiviert.

Finanzierung und zeitliche Ressourcen

Im Unterschied zur bisherigen Finanzierung von Weiterbildung, die von punktuellen Anlässen ausgeht, bedarf es für lebenslanges Lernen eines langfristigen Finanzierungskonzepts für den gesamten individuellen Bildungsweg. In engem Zusammenhang damit steht die Notwendigkeit von Lernzeitordnungen, die es ermöglichen, Lernzeiten über das gesamte Leben zu verteilen.

Ein Finanzierungskonzept für lebenslanges Lernen sollte u. a. folgende Elemente enthalten:

- Stärkung der Nachfrageorientierung: Gelder sollten vorrangig dem Individuum zur Verfügung gestellt werden. Finanzierungsinstrumente wie insbesondere das SGB III sollten den schrittweisen Erwerb von Qualifikationen ermöglichen;
- Herstellung einer Balance zwischen individueller Eigenverantwortung und öffentlicher Förderung durch Verbindung von öffentlicher und tarifvertraglicher Finanzierung mit Eigenleistung. Öffentliche Mittel sollten so eingesetzt werden, dass sie die individuelle Investitionsbereitschaft in Bildung fördern;
- Neuregelung des Verhältnisses von Lern- und Arbeitszeiten über Tarifverträge und Vereinbarungen. Betriebsunabhängige Lernzeitkonten können die individuelle Auswahl von Lernangeboten und die situationsbedingte Inanspruchnahme fördern;
- spezielle Förderstrukturen für kleine und mittlere Unternehmen: Öffentliche Förderung ist hier beispielsweise möglich durch Zuschüsse für individuelle berufsbegleitende Qualifizierung oder durch Förderung von Qualifizierung im Unternehmen. Unkomplizierte Antragsverfahren und längerfristige Planbarkeit ist hier besonders wichtig. Job rotation kann gerade kleinen und mittleren Unternehmen helfen, Arbeitnehmer für Qualifizierung freizustellen;
- Anreize dafür, nicht nur berufsbezogene Lernangebote im engeren Sinne wahrzunehmen, sondern auch Angebote mit allgemeinen Lerninhalten, die für die Orientierung in der Wissensgesellschaft besonders wichtig sind.

Gesamtempfehlungen bis Ende 2001

Die Vorläufigen Leitsätze „Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen“ sowie die Vorläufigen Empfehlungen „Förderung von Chancengleichheit“ liegen seit Februar 2001 vor. Die Vorläufigen Empfehlungen „Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb“ und „Lernen, ein Leben lang“ werden voraussichtlich im Juni und die Vorläufigen Empfehlungen „Neue Lern- und Lehrkultur“ im Juli veröffentlicht.

Das Forum Bildung hat bewusst den Weg über vorläufige Empfehlungen gewählt. Diese vorläufigen Empfehlungen zu den einzelnen Themenschwerpunkten des Forum Bildung werden unmittelbar nach Verabschiedung zusammen mit dem jeweiligen Expertenbericht veröffentlicht und in einen breiten Dialog mit Organisationen und Einzelpersonen eingebracht. Parallel dazu werden Einzelfragen weiter vertieft. Ein zweiter Kongress im September 2001 wird sich auf die Themenschwerpunkte „Lernen, ein Leben lang“ und „Neue Lern- und Lehrkultur“ konzentrieren. Am Ende dieses intensiven Diskussionsprozesses werden die Vorläufigen Leitsätze „Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen“ und die vorläufigen Empfehlungen zu den vier weiteren Themenschwerpunkten überarbeitet und in Gesamtempfehlungen zusammengefasst. Diese Gesamtempfehlungen werden auf einem Abschlusskongress Ende 2001/Anfang 2002 vorgestellt. Dabei sollen auch Fragen der Umsetzung diskutiert werden.

Weitere Informationen:

Arbeitsstab Forum Bildung in der
Geschäftsstelle der Bund-Länder-
Kommission für Bildungsplanung und
Forschungsförderung
Hermann-Ehlers-Straße 10
53113 Bonn
Telefon: (0228) 5402-126
Fax: (0228) 5402-170
info@forumbildung.de

Forum Bildung Online Redaktion
Stephanstraße 7-9
50676 Köln
Telefon: (0221) 27 84 705
Fax: (0221) 27 84 708
presse@forumbildung.de

sowie über die Homepage des Forum Bildung (www.forumbildung.de).

Anmerkungen

- 1 Vgl. Vorläufige Leitsätze „Bildungs- und Qualifikationsziele“, Materialien des Forum Bildung 5; Vorläufige Empfehlungen „Förderung von Chancengleichheit“, Materialien des Forum Bildung 6
- 2 Vgl. insbesondere das Memorandum über lebenslanges Lernen der EU-Kommission sowie die OECD-Ministerkonferenz im April 2001

- 3 Vgl. Vorläufige Empfehlungen „Förderung von Chancengleichheit“, a.a.O., VI.
- 4 Vgl. Vorläufige Empfehlungen „Förderung von Chancengleichheit“, a.a.O., VII.
- 5 Vgl. Vorläufige Leitsätze „Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen“, a.a.O., VII.
- 6 Vorläufige Empfehlungen „Förderung von Chancengleichheit“, a.a.O., IX.
- 7 Vgl. Vorläufige Leitsätze „Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen“, a.a.O., VII.
- 8 Vgl. Vorläufige Empfehlungen „Förderung von Chancengleichheit“, a.a.O., IX.

Betriebliche Bildungsarbeit und öffentliche Bildungspolitik

Zu den unbestrittenen, zentralen bildungspolitischen Zielen gehört die Förderung lebenslangen oder – wie manche formulieren – lebensbegleitenden Lernens. Dieses wird allerdings noch vielfach als vorwiegend quantitative Herausforderung der Weiterbildung gesehen, die auf einen sich beschleunigenden Wandel zu reagieren hat, der in immer schnellerer Folge neues und ergänzendes Wissen notwendig macht. Lebenslang lernen zu können und dieses auch zu praktizieren ist aber ein Thema, in dem nicht nur die Weiterbildung, sondern *alle* Bildungsinstitutionen – vom Kindergarten über Schulen und Hochschulen bis zu Weiterbildungseinrichtungen aller Art – ebenso angesprochen sind wie die nicht-institutionellen, informellen Möglichkeiten des Lernens, wie sie heute z. B. von den LuK-Medien geboten werden.

Dieser wichtige Zusammenhang wurde mir wieder einmal klar, als ich für den vorliegenden REPORT um einen Beitrag zur betrieblichen Weiterbildung im Gefüge der deutschen Bildungspolitik gebeten wurde. Auf dem Hintergrund betrieblicher, firmenindividueller Bildungspolitik ist die betriebliche Weiterbildung nur *ein*, wenn auch bedeutsames, Tätigkeitsfeld der Bildungsarbeit oder – aus erweiterter Sicht – der Personalentwicklung. Im Zeichen lebenslangen Lernens darf betriebliche Weiterbildung nicht losgelöst von der Berufsausbildung, vom Lernen im Prozess der Arbeit und den individuellen außerbetrieblichen Bildungsbemühungen der Mitarbeiter gesehen werden. Aus diesem Grund thematisiert dieser Beitrag die ungeteilte betriebliche *Bildungsarbeit* in ihrem Verhältnis zur öffentlichen Bildungspolitik und nicht nur die Weiterbildung.

I.

Betriebliche Bildungsarbeit verfolgt den Zweck, die Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter des Betriebes oder Unternehmens zu entwickeln, zu sichern oder zu erhöhen. Sie unterliegt ökonomischem Kalkül und ist daher – richtig verstanden – ständig bestrebt, ihre Effizienz zu verbessern. Im Gegensatz zu vielen Verantwortlichen öffentlicher Bildungseinrichtungen sind die in der betrieblichen Bildungsarbeit Tätigen ständig mit den praxisrelevanten Ergebnissen ihrer Bemühungen konfrontiert, d. h., die Bewährung (oder Nicht-Bewährung) des in der Aus- und Weiterbildung Gelernten ist eine Art von kontinuierlichem „Härtetest“ der Bildungsarbeit, der Verbesserungen erzwingt.

Dieses ist sicher der wichtigste Grund, warum in der betrieblichen Bildungsarbeit einzelner Unternehmen neue Lehr- und Lernformen oft *früher* als in vielen außerbetrieblichen Institutionen getestet und eingesetzt werden sowie Bildungsthemen Aktualität erlangen, die erst später breite öffentliche Aufmerksamkeit finden. In die-

sem Zusammenhang ist auf die (berufs-)bildungspolitische Förderung von Innovationen durch die Modellversuchspolitik des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zu verweisen.

In Unternehmen, die in den Ausgebildeten ihre künftigen und grundsätzlich auf Dauer beschäftigten Mitarbeiter sehen, resultieren die Reformen und ständigen Innovationen in der Berufsausbildung ebenfalls aus dem engen Kontakt mit der betrieblichen Praxis, die Lernziele und Profile vorgibt. Die heute selbstverständliche Erwartung, dass der ausgebildete Mitarbeiter berufslebensbegleitend zu lernen hat, sowie die Erfahrung mit Lerndefiziten von Mitarbeitern, die während der Weiterbildung deutlich werden, prägen auch die Berufsausbildung von den Anforderungen und Inhalten her. Viele betriebliche Bildungsverantwortliche haben daraus die Konsequenz gezogen, ihre Ausbilder und Trainer sowohl in der Ausbildung als auch in der Fort- und Weiterbildung Erfahrungen sammeln zu lassen.

Bei der Berufsausbildung müssen die Beziehungen zur öffentlichen Bildungspolitik nicht besonders erläutert werden. Wegen der Sicherung allgemeiner Standards handelt es sich um einen stark regulierten Bereich, in dem nicht nur die Zusammenarbeit mit der (öffentlichen) Berufsschule geordnet ist. Erfahrungen mit der Starrheit mancher Vorschriften und Vorgaben, deren Notwendigkeit im Rahmen der Ziele der *Berufsausbildung* gar nicht zu bestreiten ist, sind ein wichtiger Grund, warum sich Unternehmen – wohl unisono – gegen weitergehende Normierungen der betrieblichen *Weiterbildung* aussprechen. Zu Recht wird grundsätzlich die Flexibilität des Lernens im Betrieb verteidigt.

Aber es gibt noch eine weitere Beziehung zur öffentlichen Bildungspolitik: Unternehmen sehen sich in der Berufsausbildung – die, wie gesagt, die zukünftige Lernfähigkeit der Mitarbeiter im Auge hat – mit den Ergebnissen schulischer Bildungsbemühungen konfrontiert, welche zur Kritik herausfordern. Ich meine hier nicht die von Kammern und Innungen seit Jahrzehnten gebetsmühlenhaft vorgetragenen Klagen über Defizite z. B. beim Rechnen und der Beherrschung der deutschen Sprache – die Absolventen des Schulsystems, die in die Berufsausbildung überwechseln, scheinen offenbar immer schlechter zu werden –, sondern eine tiefer ansetzende Kritik am Schulsystem, wie sie z. B. 1995 in der Denkschrift der nordrhein-westfälischen Bildungskommission (1995) zum Ausdruck gekommen ist. Dort wird gefordert, die Schule zu einem „Haus des Lernens“ werden zu lassen und die Entwicklung der Lernkompetenz in den Vordergrund zu stellen. Dieses ist zwar eine allgemeine, gesellschaftspolitisch begründete bildungspolitische Forderung, aber als ehemaliges Mitglied dieser Kommission kann ich bezeugen, dass diese Zielrichtung von den beteiligten Unternehmensvertretern auch aus ihrer spezifisch wirtschaftlichen Sicht nachdrücklich unterstützt wurde.

In der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion setzt sich immer stärker die Einsicht durch, dass den wachsenden und sich ständig ändernden Anforderungen an das Lernen am besten durch eine Förderung selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens entsprochen werden kann. Die Devise lautet: Weg vom Lernenden als Objekt der Belehrung und hin zum Lernenden als Subjekt des Ler-

nens. Weil Qualifikationen auf Zustände hin orientiert sind, während Kompetenzen der Bewältigung von Veränderungen dienen, beobachten wir wegen des in vielen Bereichen sich beschleunigenden Wandels einen Übergang von einer Qualifikationsbetrachtung zu einer dynamischen Sicht auf Kompetenzen, was nicht bedeutet, dass Qualifikationen etwa zu vernachlässigen sind. Sie sind ein wesentlicher Bestandteil der sie übergreifenden Kompetenzen. Offen aber ist die Frage nach der Zertifizierung von Qualifikationen, die nicht an einen normierten Qualifizierungsprozess z. B. in einer bestimmten Institution, sondern an das Ergebnis der Qualifizierung geknüpft werden sollte.

II.

In den Betrieben wird das Lernen im Prozess der Arbeit an Gewicht gewinnen. Eine Zeitlang ist dieses Lernen undifferenziert als „arbeitsintegrierte Form der Weiterbildung“ bezeichnet worden – Arbeit werde zur Weiterbildung, hieß es. Dagegen unterscheide ich der Klarheit halber Weiterbildung von „tätigkeits- oder arbeitsintegriertem Lernen“. Betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildung definiere ich als das typische „Lernen off the Job“, welches in Gruppen (interne und externe Kurse oder Lehrveranstaltungen) oder in individuellen Lernprozessen (Fernunterricht, Bücher, CBT etc.) erfolgt. Verbunden mit diesem „Lernen off the Job“ sind eine deutliche Unterbrechung des Arbeitsvollzugs, die Existenz expliziter Lernziele, personale und mediale Unterstützung sowie Planung, Organisiertheit und Systematik.

Demgegenüber ist das *tätigkeits- oder arbeitsintegrierte Lernen* Teil des Arbeitsvollzugs; es erfüllt implizite Lernziele und kann dabei natürlich auch personal und medial unterstützt sein. Der Abstand zwischen Arbeiten und Lernen wird aufgehoben oder minimiert und das Lernen wird aus der Situation heraus von den Mitarbeitern selbst organisiert, eventuell unterstützt von internen oder externen Bildungsberatern.

Das Lernen im Prozess der Arbeit erschöpft sich jedoch nicht in tätigkeits- oder arbeitsintegriertem Lernen. Daneben gibt es eine Kategorie, in der nicht das Lernen intendiert ist, sondern vielmehr das Arbeiten selbst Lerneffekte zeitigt: die *lernhaltige Tätigkeit*. Nicht dazu – oder nur stark eingeschränkt – zählt z. B. eine repetitive Tätigkeit. Dagegen sind Einzelfertigung, Tätigkeiten in der Forschung und Entwicklung, bestimmte Formen der Gruppenarbeit, Qualitätszirkel, Projektarbeit etc. „lernhaltig“.

Das Lernen im Prozess der Arbeit ist eine Antwort auf den Zwang zur Flexibilität der Betriebe, die sich u. a. in kontinuierlichen Verbesserungsprozessen ausdrücken muss. In diesen Prozessen können z. B. Mitarbeiter des betrieblichen Bildungswesens bei entsprechender Erfahrung in der Personal- und Organisationsentwicklung als Bildungsberater fungieren. Dagegen werden technische Neuerungen – hier im weitesten Sinne verstanden – eher durch Einweisungen und Unterweisungen vermittelt, welche z. B. Maschinenhersteller und andere Anbieter, aber auch Branchenorganisationen und Innungen durchführen.

Wenn man sich mit den Ergebnissen von wissenschaftlichen Untersuchungen vertraut macht, die inzwischen in einer Vielzahl von Unternehmungen zum Prozess des Lernens im Prozess der Arbeit durchgeführt wurden, sind der Reichtum und die Effizienz der Lernformen bemerkenswert. Es lässt sich sagen, dass mit der Geschwindigkeit der Änderungsprozesse das tätigkeits- oder arbeitsintegrierte Lernen immer zwingender wird und an Bedeutung zunimmt. Der Beitrag der formellen betrieblichen oder außerbetrieblichen Weiterbildung besteht in diesem Bereich überwiegend in der Einführung der Mitarbeiter in solche Lernformen, also in überfachlicher Weiterbildung. Nicht zu übersehen ist, dass die eigene Weiterbildungsarbeit off the Job in ihrer Qualität durch die Erfahrung mit arbeits- und tätigkeitsintegriertem Lernen gewinnen kann. Mit anderen Worten: Die Bildungsinstitution lernt, wenn sie praktisch den gesamten Betrieb als „Lernfeld“ betrachtet.

Die Bildungsmaßnahmen der außerbetrieblichen Bildungsanbieter geraten unter Druck, wenn sie sich als zu aufwendig organisiert, inhaltlich nicht mehr zielführend und nicht kostengünstig erweisen. Wir wissen inzwischen, dass das Lernen in externen und internen Weiterbildungsinstitutionen, gemessen an der gesamten Lernleistung des Einzelnen, den wesentlich kleineren Teil seines beruflichen Lernens ausmacht. In der Literatur geistert die Zahl von 80% des Wissens herum, das außerhalb institutionalisierter Lernprozesse erworben worden sein soll – eine Relation, deren Ermittlung für mich nicht nachvollziehbar ist. Aber unabhängig von solchen fraglichen Quantifizierungen ist festzustellen, dass in der Vergangenheit der Effizienzbeitrag der institutionalisierten Weiterbildung im Vergleich zur Kompetenzentwicklung in der Arbeit überschätzt wurde (vgl. Staudt/Kriegesmann 1999, S. 17ff.).

Die Lernkultur befindet sich im Zeichen lebenslangen Lernens in einem Wandel, der sich spätestens dann rapide beschleunigen wird, wenn die Einübung des Umgangs mit den neuen Informations- und Kommunikationsmedien als Vermittlung einer „Kulturtechnik“ wie Lesen, Schreiben und Rechnen in alle Schulen Einzug hält – inzwischen eine republikweite und parteiübergreifende politische Forderung. Ich gehöre nicht zu denjenigen, die mit der Verbreitung der elektronischen Informations- und Kommunikationsmedien ein langsames Sterben „traditioneller“ Bildungsanbieter verbinden. Um als Beispiel die Volkshochschulen zu nehmen: Sicherlich werden sie ihre „Kernaufgaben“ neu reflektieren und sich fragen müssen, wo ihr spezifischer Beitrag zur Förderung der Lernkultur liegt. Aber ich glaube, dass ihr Beitrag weiterhin unverzichtbar ist, denn hier entstehen ebenso wie in Kursen der betrieblichen Weiterbildung durch die Begegnung der Lernenden immer wieder neue Zirkel der Kommunikation.

III.

Ob man die individuellen außerbetrieblichen Bildungsbemühungen von Mitarbeitern zur betrieblichen Bildungsarbeit rechnen oder sie damit in Verbindung bringen kann, mag zweifelhaft sein. Soweit ich informiert bin, kann die Vermutung noch nicht empirisch belegt werden, dass die Zahl der Mitarbeiter wächst, die durch

außerbetriebliche informelle Bildungsbemühungen ihre Qualifikation zu verbessern versuchen. Es spricht aber vieles dafür, dass durch das Angebot der LuK-Medien und die Situation des Arbeitsmarktes hier eine Expansion eingetreten oder zu erwarten ist. Immer stärker werden Ansprüche der Betriebe an die Qualifikation und den Wissensstand der Mitarbeiter, die diese „mitzubringen“ oder außerhalb der Arbeitszeit selbstständig zu pflegen haben. Wissen und Kompetenz ist überdies innerbetrieblich ein bedeutsamer Karrierefaktor.

Die betriebliche Bildungsarbeit kommt nicht nur als Bildungsberatung ins Spiel, sondern auch durch die Organisation von Selbstlernzentren, in denen z. B. die Beherrschung der LuK-Medien erworben werden kann. Während junge Leute zum Teil bereits schon sehr spezielle Kenntnisse auf diesem Gebiet aus der Schulzeit in die Berufsausbildung mitbringen, sind bei den Älteren oft Defizite zu erkennen. Hier bietet es sich an, Hilfestellung bei der Vermittlung in außerbetriebliche Bildungseinrichtungen zu leisten. Auf jeden Fall ist die Eigeninitiative der betrieblichen Mitarbeiter (und potenziellen Kunden des betrieblichen Bildungswesens) zu fördern. Sollte dies nicht vielleicht auch für öffentliche Weiterbildungsanbieter gelten?

IV.

Die betriebliche Bildungsarbeit moderner Unternehmen hat in den letzten zwei Jahrzehnten einen Weg beschritten, auf dem in immer stärkerem Maße Selbstverantwortung und Selbstorganisation betont werden. Das hat seinen Grund in der zunehmenden Schwierigkeit konkreter Bildungsbedarfsermittlung mit anschließender Curriculum- und Angebotsentwicklung angesichts sich beschleunigenden Wandels und spezieller werdender Ansprüche aus dem konkreten Arbeitsprozess heraus. Der betriebliche Bildungsanbieter (der keineswegs selber Produzent des Angebots sein muss) wird immer stärker zum Lernberater. Es ist noch zu früh für eine Aussage, wo sich das Verhältnis von institutionalisierter Weiterbildung – der Normalform noch der 1980er Jahre – und selbstorganisiertem Lernen einspielen wird.

Für die öffentliche Bildungspolitik ergeben sich aus den Entwicklungen in der betrieblichen Bildungsarbeit Hinweise auf eine Neuausrichtung, die zum Teil bereits schon begonnen hat:

1. Öffentliche Bildungspolitik muss sich stärker als bisher aus der Fixierung auf einzelne Bildungsstufen lösen und sich mit dem Ziel der konsequenten Ausrichtung auf lebenslanges Lernen auf Lernwege und Übergänge konzentrieren.
2. Selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen muss frühzeitig eingeübt werden.
3. Wenn Lernen im Prozess der Arbeit und Kompetenzentwicklung zunehmend an Bedeutung gewinnen, müssen Erfahrungen gesammelt und Formen dafür entwickelt werden, wie Menschen für die (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsprozess außerhalb von Betrieben am besten vorzubereiten sind.
4. Öffentliche Bildungspolitik muss in der Erwachsenenbildung stärker als bisher

die Förderung informeller Lernprozesse in den Blick nehmen und Versuche von Weiterbildungsinstitutionen unterstützen, sich stärker als bisher der regionalen betrieblichen und gesellschaftlichen Praxis zu öffnen. Wenn eine Region als „Lernfeld“ betrachtet wird, profitieren alle am Lernprozess Beteiligten.

Betriebliche Bildungsarbeit ist in ihrer Effizienz in starkem Maße abhängig von den Ergebnissen öffentlicher Bildungsarbeit und Bildungspolitik. Es wäre fatal, wenn man diese Aussage eng unter dem Aspekt des betrieblichen Verwertungsprozesses sehen würde. Vor mehr als zehn Jahren habe ich mir kaum Freunde mit der Bemerkung gemacht, eine ganzheitliche, an fachlichen, individuellen und sozialen Kompetenzen orientierte betriebliche Berufsbildung dürfe keine Reparaturwerkstatt für Schulversäumnisse im Bereiche selbstgesteuerten Lernens und von Teamfähigkeit sein. Diese Kritik erfolgte zwar aus der Sicht eines betrieblichen Bildungsverantwortlichen, forderte aber gleichwohl nicht die bessere Zurichtung von Schülerinnen und Schülern auf den „kapitalistischen Verwertungsprozess“, wie es manche gereizte Antwort unterstellte. Moderne Berufsbildung nach dem Kompetenzkonzept ist (auch) Allgemeinbildung. Und viele Weiterbildungsaktivitäten vermitteln nicht allein betrieblich verwertbare Erkenntnisse.

Öffentliche Bildungspolitik orientiert sich notwendiger Weise an einem multidimensionalen gesellschaftspolitischen Zielsystem. Eine ihrer Bezugsgruppen ist mit den Institutionen identisch, für die betriebliche Bildungsarbeit geleistet wird. In der Wirtschaft sind Wettbewerb und Innovation die entscheidenden Antriebs- und Wandlungskräfte. Ich glaube, dass die öffentliche Bildungspolitik hieraus auch für andere Bezugsgruppen lernen könnte ohne dem Irrglauben zu verfallen, alles könne durch Wettbewerb gesteuert werden.

Literatur

- NRW-Bildungskommission (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein- Westfalen. Neuwied u. a.
- Staudt, Erich/Kriegesmann, Bernd (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster u. a.

Programmatische Schwerpunkte der Förderung lebensbegleitenden Lernens durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung

Aktive Bewältigung des Strukturwandels durch Bildung

Gesellschaft und Wirtschaft befinden sich am Beginn des 21. Jahrhunderts in einem permanenten, sich beschleunigenden Wandel, der nicht nur den Bereich der Berufstätigkeit, sondern alle Lebensbereiche einschließt. Dies hat weitreichende Konsequenzen für die Lernbereitschaft der Menschen. Für den Einzelnen ist ständige Weiterbildung zur Entwicklung und Förderung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen, gesellschaftlichen Wissens, sozialer und kultureller Teilhabe, von Orientierungsvermögen, selbstständigem Handeln und Eigenverantwortung unverzichtbar geworden. Zu diesen Entwicklungen tragen auch die neuen Medien bei. Sie sind Anlass für die Anpassung von Qualifikationen, und sie ermöglichen mehr als bisher selbstgesteuertes Lernen.

Eine qualitativ hohe Ausbildung möglichst vieler Bürger/innen und ihre kontinuierliche Weiterbildung dienen der aktiven Bewältigung des Strukturwandels, der Sicherung der Innovationsfähigkeit der Gesellschaft und der Befähigung aller Menschen, sich auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft behaupten und die Gesellschaft mitgestalten zu können. Sie sind zugleich das wichtigste Kapital für die Beschäftigungsförderung. Der Beitrag der Bildung ist dabei vielfältig: Bildung trägt zur Sicherung bestehender und zur Schaffung neuer Arbeitsplätze bei und verringert zugleich das Risiko, arbeitslos zu werden bzw. kann Zeiten der Arbeitslosigkeit verkürzen. Bildung und eine lernförderliche Arbeitsorganisation verbessern zugleich partizipative Strukturen in Arbeitswelt und Gesellschaft.

Das Bildungssystem sieht sich durch die Wandlungsprozesse und ihre Folgen nicht nur zur Anpassung gezwungen. Es kann zugleich zur Gestaltung des Strukturwandels beitragen. So ist der Trend zu höheren Qualifikationen hervorzuheben, der die flexible Anpassung der Arbeitsmärkte und der Produktion von Gütern und Dienstleistungen an internationale Entwicklungen überhaupt erst möglich gemacht hat. Insgesamt hat das Bildungssystem auch künftig seinen Beitrag zu leisten, den Strukturwandel ökonomisch, ökologisch und sozial zu gestalten, unter der Voraussetzung, dass es sich den Herausforderungen stellt und sie als Chance begreift.

Dabei liegt eine große Chance im bereits hohen Qualifikationsniveau der großen Mehrheit unserer Bürger/innen. Unsere Gesellschaft kann diesen Vorteil jedoch nur dann offensiv nutzen und gleichzeitig die neuen Herausforderungen bewältigen, wenn sie sich zu einer lernfähigen, zukunftsorientierten Gesellschaft weiterentwickelt und lebensbegleitendes Lernen aller Menschen fördert. Eine solche Gesellschaft zeichnet sich dadurch aus, dass Bildung und Ausbildung nicht mit

einer Lebensphase abgeschlossen sind, sondern als ständige persönliche und gesellschaftliche Aufgabe angesehen werden.

Gefahr neuer Benachteiligungen

Voraussetzung für lebenslanges Lernen ist eine solide Erstausbildung, in der auch die Befähigung zum selbstständigen Weiterlernen erworben werden muss. Dies stellt Anforderungen an die Schulen und erfordert in der dualen Berufsausbildung ein der Nachfrage entsprechendes Ausbildungsplatzangebot, eine entsprechende Ausgestaltung der Lehr-/Lern-Prozesse sowie darüber hinausgehend zusätzliche Anstrengungen, um den Anteil der jungen Erwachsenen ohne abgeschlossene Ausbildung weiter zu senken.

Viele Menschen haben erkannt, wie wichtig es angesichts der schnellen Veränderungen unserer Berufs- und Lebensbedingungen ist, sich ständig weiterzubilden. So hat sich der Anteil derer, die formalisierte Weiterbildungsangebote wahrnehmen, zwischen 1979 (23%) und 1997 (48%) mehr als verdoppelt (siehe Berichtssystem Weiterbildung VII). Besonders gestiegen ist das Interesse an beruflicher Weiterbildung. Es hat sich im gleichen Zeitraum mehr als verdreifacht. Noch deutlicher ist der Anstieg bei informellen Formen der beruflichen Weiterbildung; 72% der 19- bis 64-Jährigen erweiterten 1997 ihre Kenntnisse und Kompetenzen durch informelle Lernaktivitäten.

Trotz und gerade wegen dieser insgesamt erfreulichen Entwicklung darf nicht übersehen werden, dass nicht alle Bevölkerungsgruppen die Möglichkeit zum Erhalt und zur Erweiterung ihrer Qualifikationen gleichermaßen nutzen. Vor allem gering Qualifizierte, ältere Menschen und nicht erwerbstätige Personen sind unterrepräsentiert. Dies gilt für die formalisierte und informelle Weiterbildung in gleicher Weise.

Diese unterschiedliche Nutzung von Weiterbildungsmöglichkeiten birgt die Gefahr einer sich vergrößernden Kluft zwischen „bildungsnahen“ und „bildungsfernen“ Gruppen in der Gesellschaft. Nichtbeteiligung am kontinuierlichen Lernen kann zur Ausgrenzung aus vielen gesellschaftlichen Bereichen führen, nicht nur des Einzelnen, sondern in aller Regel auch der betroffenen Familien. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Aufgabe an Bedeutung, insbesondere diesen Personengruppen Zugang zu lebensbegleitendem Lernen zu sichern. Hinzu kommt die Gefahr neuer Benachteiligungen und der Ausgrenzung von den neuen Medien.

Der Strukturwandel unserer Gesellschaft und Wirtschaft kann nur mit Hilfe einer alle Gruppen einschließenden Entwicklung lebensbegleitenden Lernens sozialverträglich gestaltet werden. Hiervon hängt die Innovationsfähigkeit, aber auch der soziale Zusammenhalt unserer Gesellschaft ab.

Bildungspolitische Strategie

Eine Strategie zur Verwirklichung lebenslangen Lernens muss daher zur Schaffung eines lernförderlichen Umfeldes beitragen, konkrete Zugangsbarrieren zu Bildung verhindern und auch zweite und dritte Chancen bieten, um Tendenzen der Ausgrenzung zu mildern und auch bildungsferne und -benachteiligte Gruppen an kontinuierliches Lernen heranzuführen. Bei der Weiterentwicklung des Bildungssystems müssen deshalb die Grundlagen dafür geschaffen werden, dass alle Menschen

- die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen entwickeln,
- die für lebensbegleitendes Lernen erforderlichen Kompetenzen erwerben,
- institutionalisierte, aber auch neue Lernmöglichkeiten im täglichen Lebens- und Arbeitszusammenhang in Anspruch nehmen und nutzen.

Aus allgemein gesellschaftspolitischen, bildungs- und sozialpolitischen sowie beschäftigungspolitischen Gründen lautet daher die Kernfrage: Wie kann unser Bildungssystem so weiterentwickelt werden, dass eine neue Lernkultur, eine „lernende Gesellschaft“ Wirklichkeit wird?

Aus Sicht der Bundesregierung sollen bei der Weiterentwicklung des Bildungssystems in Richtung „lernende Gesellschaft“ zwei sich ergänzende Strategien verfolgt werden:

- Stärkung und Integration der allgemeinen, politischen, kulturellen und beruflichen Weiterbildung in das gesamte Bildungssystem,
- Stärkung der Bezüge zwischen allen Bildungsbereichen und Bildungswegen, auch unter dem Aspekt der Durchlässigkeit.

Dies schließt ein, dass insbesondere die Übergänge von beruflicher Erstausbildung in Weiterbildung überbrückt bzw. fließender und damit die Bildungsbereiche und Bildungswege insgesamt durchlässiger gestaltet, Fortbildungsmöglichkeiten kontinuierlich weiterentwickelt und neue Qualifikationserfordernisse frühzeitig erkannt werden.

Dies ist ein umfassendes Reformprojekt, das alle Bildungsbereiche einschließt und schon aufgrund der Kompetenzverteilung nur gelingen kann, wenn alle Beteiligten – Bund, Länder, Sozialpartner, Verbände und Träger – eng zusammenarbeiten. Ziel der Bundesregierung ist es nicht, die Weiterbildung zu einem staatlich reglementierten Bereich zu entwickeln. Vielmehr soll in Kooperation mit den Verantwortlichen und Interessierten eine spürbare Verbesserung der Infrastruktur für das angestrebte lebenslange Lernen aller Menschen realisiert werden.

Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat daher ein Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ vorgelegt, das konkrete Handlungsfelder und entsprechende Maßnahmen für den Weg in eine „lernende Gesellschaft“ enthält.

Anregungen der Konzentrierten Aktion Weiterbildung wurden dabei ebenso berücksichtigt wie Vorschläge der Länder aufgrund der Beratungen im Ausschuss für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz.

In dem Aktionsprogramm werden alle laufenden und geplanten Forschungs-, Entwicklungs- und Erprobungsmaßnahmen des Bundes, die der Förderung lebensbegleitenden Lernens – insbesondere in der Weiterbildung – dienen, strategisch gebündelt und aufeinander bezogen. Mit den Teilprogrammen und Projekten des Aktionsprogramms zielt das BMBF – im Rahmen der Zuständigkeiten des Bundes – auf eine nachhaltige Förderung lebensbegleitenden Lernens aller Menschen und eine zukunftsorientierte Veränderung der Bildungsstrukturen.

Damit wird der Start zu einer Ausweitung der Aktivitäten des Bundes und zur Entwicklung eines integrativen Konzeptes in diesem bildungspolitisch bedeutsamen Bereich gegeben. Die Verknüpfung der bislang eher isolierten Einzelvorhaben des Bundes soll zudem zur möglichst breiten Umsetzung innovativer Konzepte und zu mehr Transparenz über die Förderaktivitäten des Bundes beitragen.

Leitgedanken des Aktionsprogramms sind:

- Stärkung der Eigenverantwortung sowie Selbststeuerung der Lernenden
- Abbau von Chancenungleichheiten
- Kooperation der Bildungsanbieter und Nutzer/innen
- Stärkung der Bezüge zwischen allen Bildungsbereichen.

Vorrangig gefördert werden sollen Innovationen in folgenden Handlungsfeldern:

- Bildungsbereichs- und trägerübergreifende Vernetzung auf regionaler und über-regionaler Ebene
- Qualitätssicherung in transparenten und vergleichbaren Verfahren
- Zertifizierung bzw. Anerkennung von beruflich verwertbaren Qualifikationen und Kompetenzen, auch solchen, die in informellen Lernprozessen erworben werden
- Erhöhung der Transparenz der Angebote, Verbesserung der Information und Beratung, Motivierung
- Förderung neuer Lehr- und Lernkulturen (z. B. informelles, selbstgesteuertes Lernen; Nutzung neuer Medien; Lernberatung und -begleitung)
- Schaffung eines lernförderlichen Umfeldes für Menschen in speziellen Lebenslagen (z. B. Förderung der Bildungsbereitschaft, auch am Arbeitsplatz; Strategien zum Kompetenzerhalt bei Arbeitslosen)
- Intensivierung des Austauschs und der internationalen Zusammenarbeit, Förderung internationaler Kompetenzen.

Dies ist eine umfassende Liste der vom BMBF verfolgten Reformaspekte, die unschwer erkennen lässt, dass viele dieser Handlungsfelder in engem Zusammenhang stehen, ja z. T. nicht losgelöst voneinander bearbeitet werden können. Die beabsichtigten Innovationen sind daher in jeweils spezifischen Konstellationen in verschiedenen Teilprogrammen und Projekten enthalten, die je für sich gesteuert werden. Zu den Teilprogrammen und Projekten gehören insbesondere:

- Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“

- Offensive „Qualität in der Weiterbildung“
- Initiativen in der dualen Berufsausbildung und Förderkonzept „Überbetriebliche Berufsbildungsstätten“
- Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“
- Rahmenkonzept „Innovative Arbeitsgestaltung – Zukunft der Arbeit“
- Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“
- Förderung innovativer Projekte in der allgemeinen Weiterbildung
- Projektförderung im Hochschulbereich
- Programm „Neue Medien in der Bildung“
- BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“.

Die Entwicklung „lernender Regionen“ durch den Auf- und Ausbau von bildungsbereichs- und trägerübergreifenden Netzwerken, die innovative Maßnahmen im Bereich lebensbegleitendes Lernen durchführen, bildet den Kern des Aktionsprogramms. Mit Hilfe des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, das Ende 2000 ausgeschrieben wurde, sollen Bildungsanbieter und -nachfragende (Individuen, Betriebe etc.) sowie andere regionale Akteure (z. B. Jugend- und Arbeitsämter) enger als bisher zusammengeführt werden. Dadurch sollen Motivation und Befähigung zum selbstständigen Lernen gefördert sowie qualitative und quantitative Verbesserungen der Bildungsangebote, nicht zuletzt im Sinne einer stärkeren Nutzerorientierung, bewirkt werden. Die Netzwerke sollen zusätzlich für den Transfer von Ergebnissen der anderen Teilprogramme genutzt werden, um zur breiteren Umsetzung von Innovationen beizutragen. Hierfür stehen bis 2004 rund 138 Mio. DM Bundes- und Kofinanzierungsmittel aus dem Europäischen Sozialfonds zur Verfügung. Das Rahmenkonzept für dieses Programm wurde in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Mitte 2000 beschlossen. Das Programm wird durch einen Lenkungsausschuss gesteuert, in dem der Bund und alle Länder vertreten sind.

Von Bedeutung ist weiter das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, das ebenfalls vor kurzem vom BMBF gestartet wurde. Ziele sind der Aufbau effizienter kontinuierlicher Lernstrukturen, wobei die Lernintensität von Arbeitsplätzen eine entscheidende Rolle spielt, die Stärkung der individuellen beruflichen Kompetenz und Strategien des Kompetenzerhalts bei Arbeitslosigkeit. Im Vordergrund steht hier also die Förderung der beruflichen Lernkultur einschließlich der Integration des Lernens in den Arbeitsprozess, die nicht nur für die Arbeitnehmer/innen, sondern zunehmend auch als Wettbewerbsfaktor für die Unternehmen entscheidend sind. Zudem werden im Rahmen dieses Programms Projekte zur Verbesserung der Transparenz und Beratung sowie der Qualitätssicherung beruflicher Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt und neue Formen der Zertifizierung, auch informell erworbener Kompetenzen, erprobt. In den Jahren 2001 bis 2007 sind hierfür jährlich rund 35 Mio. DM Bundes- und ESF-Mittel vorgesehen.

Zu nennen ist weiterhin das laufende Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“, innerhalb dessen Projekte gefördert werden, die Jugendliche ihren Erfah-

rungen entsprechend und praxisnah auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt vorbereiten sowie in selbstständiger Auseinandersetzung an ökonomisches Denken und Handeln heranführen sollen. Durch pädagogisch begleitete Einblicke in das Arbeits- und Wirtschaftsleben sollen geschlechtsspezifische Rollenfestlegungen hinterfragt, die Berufs- und Studienorientierung von Jugendlichen verbessert, Berufswahlentscheidungen erleichtert und damit effektivere Übergänge geschaffen werden. Insgesamt werden für dieses Teilprogramm jährlich 6,5 Mio. DM verausgabt. Eine Ausweitung auf 10 Mio. DM durch ESF-Mittel erfolgt ab 2001. Mit dem bereits laufenden Förderprogramm „Neue Medien in der Bildung“ soll ferner eine dauerhafte und breite Integration der neuen Medien als Lehr-, Lern-, Arbeits- und Kommunikationsmittel in den Unterricht sowie die qualitative Verbesserung von Unterricht und Lernen durch Medienunterstützung erreicht werden. Insbesondere wird im Rahmen dieses Teilprogramms die Entwicklung qualitativ hochwertiger Lehr- und Lernsoftware im Schulbereich, in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie in der Hochschule gefördert. Für dieses Programm stehen bis 2004 insgesamt 400 Mio. DM zur Verfügung. Mit den UMTS-Zinserlösen erfolgt zusätzlich die Finanzierung einer „Zukunftsinitiative Hochschule“, durch die innovative Formen multimedialen Lehrens und Lernens bis hin zu Notebook-University-Konzepten erprobt und eingeführt werden. In den nächsten drei Jahren werden hierfür ca. 250 Mio. DM eingesetzt.

Schließlich wurde mit dem seit April 2000 laufenden BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ erstmals in der über 30-jährigen Geschichte der gemeinsamen Bildungsplanung eine Kooperation zwischen Bund und Ländern über alle Bildungsbereiche hinweg angestoßen. Ziel dieses Programms ist es, neue Formen der bildungsbereichsübergreifenden Kooperation in und zwischen allen Ländern zur Förderung lebensbegleitenden Lernens zu initiieren. Dabei sollen vor allem die Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden gestärkt und die Zusammenarbeit von Bildungsanbietern und Bildungsnachfragern verbessert werden. Seitens des Bundes und der Ländern werden jeweils 2,5 Mio. DM jährlich über 5 Jahre hinweg bereitgestellt. Mit Hilfe zusätzlicher ESF-Kofinanzierungsmittel werden ab 2001 weitere inhaltliche Schwerpunkte gesetzt. Es sollen Projekte und Projektverbünde, insbesondere zur Qualitätssicherung, zur Zertifizierung von Qualifikationen und Kompetenzen sowie Modelle im Bereich individueller Finanzierung gefördert werden.

Das Aktionsprogramm stellt einen ersten Schritt zu einer nachhaltigen Förderung lebensbegleitenden Lernens dar. Es ist zudem ein Angebot an alle gesellschaftlichen Gruppen, an der Gestaltung einer „lernenden Gesellschaft“ mitzuwirken. Zur kontinuierlichen Weiterentwicklung des Aktionsprogramms sollen daher auch die Gespräche zu dieser Thematik im „Forum Bildung“, im „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ sowie in den Lenkungsausschüssen der einzelnen Teilprogramme und mit der Konzierten Aktion Weiterbildung genutzt werden. Zugleich leistet das BMBF mit dem Aktionsprogramm einen Beitrag zur europäischen Debatte über Strategien zur Verwirklichung des Grundsatzes „lebensbeglei-

tendes Lernen für alle“, die mit dem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission vom 30. Oktober 2000 angestoßen wurde. Das BMBF setzt auf Förderung und Anreize und nicht nur auf Vorgaben in Gesetzen. Dies gilt insbesondere für die Weiterbildung. Eigenverantwortung, Selbstorganisation und dezentrale Steuerung sind wichtige Elemente des Weiterbildungsbereichs. Sie allein reichen jedoch nicht aus, sie sollen – durch Förderung und Anreize – konkretisiert und ergänzt werden. Das BMBF hat deshalb seine Aufwendungen für die Förderung der Weiterbildung seit 1998 um die Hälfte von rund 100 Mio. DM auf 150 Mio. DM im Jahr 2000 erhöht.

Das gibt's nur zweimal ...!

Perspektiven zur Weiterbildung aus Sicht der IG BCE

Ausgangsüberlegungen

Alle sprechen heute von Weiterbildung. Begriffe wie „lebenslanges Lernen“, „Lernen im Internet“, „interkulturelles Lernen“, „informelles Lernen“ usw. machen dabei die Runde. Natürlich nicken wir alle zustimmend, wenn diese oder ähnliche Begriffe erwähnt werden. Wer möchte sich schon neben den Trend stellen?

Auf der anderen Seite ist jedoch auf dem Weiterbildungsmarkt eine immer größer werdende Unübersichtlichkeit zu beobachten. Neben den klassischen Anbietern der öffentlichen Bildungsinstitutionen und Kammern treten verstärkt private und internationale Anbieter in den Vordergrund. Hinzu kommt das oftmals „erschlagende Angebot“ aus dem Internet, bei dem selbst Weiterbildungsprofis nicht immer einen Überblick behalten. Die Auswahl der „richtigen Weiterbildung“ wird für alle Beteiligten immer schwieriger.

Wägt man nun die allgemeinen, oftmals abstrakten bildungspolitischen Anforderungen an Weiterbildung gegen die realen Möglichkeiten ab, so müssen so schnell wie möglich seriöse Beratungsstrukturen geschaffen werden, quasi eine Verbraucherberatung für Weiterbildungsinteressierte. Hier entwickelt sich auch für Gewerkschaften ein neues Zukunftsfeld.

Zum zweiten brauchen wir neue Finanzierungsmöglichkeiten für die Weiterbildung. Dies gilt für die Unterstützung sowohl des betrieblichen als auch des privaten Engagements. Die Kosten für Weiterbildung sind heute sowohl für Betriebe als auch für Privatpersonen ein zum Teil erheblicher Belastungsfaktor. Großbetriebe mit eigenen Weiterbildungsstrukturen stecken diese Belastungen in aller Regel besser weg als Klein- und Mittelbetriebe. Letztere erwarten von ihren Mitarbeitern oft ein größeres privates Engagement, auch bei der Finanzierung. Hier gilt es durch neue Finanzierungsmodelle gleiche Wettbewerbschancen zu entwickeln.

Eine präzise inhaltliche Orientierung der Weiterbildung ist eine dritte Anforderung, die zukünftig erfüllt werden muss. Selbst bei allergrößtem Engagement und Leistungswillen kann heute niemand auch nur annähernd all das lernen, was von vielen Experten als notwendig befunden wird. Jeder Mensch hat nur eine begrenzte Weiterbildungskapazität. Deshalb hat er ein Anrecht auf präzise Prognosen über zukünftige Anforderungen. Nur dann können individuelle Weiterbildungsressourcen gezielt genutzt und Weiterbildungsangebote dem Bedarf angepasst werden. Diese drei Eckpunkte werden die zukünftige Entwicklung prägen. Sie sollen deshalb im Folgenden näher durchleuchtet werden. Dabei muss auch die Frage nach der Mischung von öffentlicher und privater Weiterbildung gestellt werden. Öffentli-

cher Weiterbildung droht dabei in vielen Bereichen ein Anschlussverlust. Um weitere Bedeutungsverluste zu minimieren, sollte sie sich auf die Felder zurückziehen bzw. sie neu entwickeln, in denen sie kompetent und wettbewerbsfähig ist. Nur wer das Ziel kennt, wird es auch treffen.

Weiterbildungsberatung

Früher war alles einfacher. Dieser abgedroschene Spruch trifft auf die aktuelle Weiterbildung im besonderen Maße zu. In der Vergangenheit war Weiterbildung vorwiegend für bestimmte Berufsschichten vorgesehen bzw. sie diente der Anpassung an veränderte Arbeitsabläufe. Hier waren Weiterbildungsmöglichkeiten in den meisten Fällen präzise und eindeutig definiert. Anpassungs-, Zusatz- und Aufstiegsweiterbildung unterlagen anerkannten Regeln. Berufsbiographien verliefen geradlinig. Das unbedingt notwendige Maß an Weiterbildung wurde den Beschäftigten gerade zugestanden. Alles, was darüber hinaus ging, war ein Privileg und wurde entsprechend verteilt.

Heute verlaufen Berufsbiographien in aller Regel nicht mehr geradlinig. Sie verlaufen vielschichtig, oftmals mit Brüchen. Ein erlernter Beruf mündet nicht selten ganz oder teilweise in einem neuen Beruf. Erworbene Qualifikationen veralten immer schneller. Neben fachlichen und theoretischen Qualifikationen gewinnen soziale Kompetenzen einen immer höheren Stellenwert. Neuerdings steigen die Anforderungen an interkulturelle Kompetenzen, und der Umgang mit Computern wird schon fast als Selbstverständlichkeit angesehen.

Wer soll dies alles noch bewältigen? Es ist plausibel, dass hier lebenslange Lernprozesse von Nöten sind, dass Weiterbildung hier einen immer höheren Stellenwert gewinnt. Dass aber nicht jeder alles können muss und kann, setzt voraus, dass den Menschen eine individuelle Weiterbildungsberatung zukommen muss, die Notwendigkeiten aufzeigt, individuelle Stärken und Schwächen ebenso wie individuelle Wünsche und Möglichkeiten berücksichtigt. Dem müssen ein umsetzbares Zeitbudget und eine geeignete Finanzierbarkeit entgegengesetzt werden.

Folgende Ansatzpunkte muss Weiterbildungsberatung berücksichtigen:

- Die traditionellen Formen der Anpassungs- und Aufstiegsweiterbildung haben für große Zielgruppen nach wie vor eine große Bedeutung, so beispielsweise das Handling neuer Techniken, die Meisterausbildung, die Fortbildung zum Controller. In aller Regel müssen sie jedoch ergänzt und in neue inhaltliche und methodische Sachzusammenhänge gestellt werden. Am Beispiel veränderter Meisterfunktionen wird dies besonders deutlich: Die formalen Anforderungen von Ausbildung und Prüfung hinken den tatsächlichen Anforderungen vielfach hinterher. Deshalb wird diese Ausbildung in der Praxis z. B. durch Trainings sozialer Kompetenzen und im Umgang mit neuen Techniken ergänzt. Eine entsprechende Beratung müsste sowohl den formalen Weg als auch die Schnittstellen zu Ergänzungen definieren, natürlich immer unter Berücksichtigung individueller Fähigkeiten.

- Das Weiterbildungsangebot privater Anbieter nimmt heute einen breiten Raum auf dem Weiterbildungsmarkt ein. Zum einen werden hier Bereiche abgedeckt, die von öffentlichen Anbietern nicht wahrgenommen werden. Dies gilt beispielsweise für die Bereiche soziale Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen und E-Commerce. Hier werden zum anderen aber auch kurzfristige Angebote gemacht, bei denen das öffentliche Angebot sehr viel schwerfälliger und damit zeitverzögert reagiert. Schließlich tummelt sich auf diesem Markt aber auch eine Reihe unseriöser Anbieter, die herauszufiltern für das einzelne Unternehmen oder für Privatpersonen oftmals unmöglich ist. Hier wäre ein zweites großes Aufgabenfeld für die Weiterbildungsberatung: das Aufzeigen von individuellen Möglichkeiten und die Umsetzung mit seriösen Anbietern.
- Ein neues Medium zur Weiterbildungsinformation, aber auch zur Weiterbildung selbst ist das Internet. Viele Provider haben separate Dienste zur Weiterbildung. Darüber hinaus gibt es im Netz eine riesige Zahl an vorwiegend privaten Anbietern, die die unterschiedlichsten Angebote (zu manchmal unglaublichen Preisen) offerieren. Die Unterscheidung in seriöse und unseriöse Anbieter ist hier für Außenstehende kaum noch möglich. Auch wenn es heute noch sehr aufwendig ist, muss Weiterbildungsberatung auch hier ansetzen. Sie muss die vorherrschende Unübersichtlichkeit aufdröseln und „Pfade zeigen“, wie man sich in diesem Irrgarten bewegt. Der Bedarf an einem solchen Beratungsbedarf wird ständig steigen und stellt vollkommen neue Anforderungen.
- Die Organisation der Arbeit wird immer internationaler. Dementsprechend häufiger treten bis in die mittleren und sogar unteren Qualifikationsebenen hinein Situationen auf, bei denen interkulturelle Qualifikationen verlangt werden. Sprachkenntnisse, Verhalten bei Telefonaten, Umgang mit internationalen Mitarbeitern, Verhalten bei Auslandseinsätzen, kulturelle Kenntnisse sind nur einige Beispiele für solche interkulturellen Fähigkeiten. Deshalb bedarf es auch hier immer öfter einer Beratung, die immer häufiger breite Mitarbeiterschichten erfasst.
- Weiterbildungsberatung muss dabei auch die Arbeitsmarktaspekte im Auge behalten. Was heute notwendig ist, muss, wenn es ausgebildet ist, nicht mehr gelten. Dies gilt im besonderen Maße für Weiterbildungsformen, die über die Anpassungsweiterbildung hinausgehen. Deshalb muss Weiterbildung eine gewisse antizyklische Orientierung haben. Beratung muss hier im Sinne der Marktforschung auf Chancen und Risiken bei den einzelnen Weiterbildungsmöglichkeiten hinweisen. Dies dient letztlich auch der Optimierung vorhandener Zeit- und Kostenressourcen.
- Es ist sicherlich selbstverständlich, aber aus Gründen der Vollständigkeit muss auch erwähnt werden, welchen Zeit- und Kostenaufwand eine jeweilige Weiterbildung mit sich bringt. Gerade bei längeren Weiterbildungsmaßnahmen kommt es immer wieder vor, dass den Betroffenen die „Luft ausgeht“, weil sie den zeitlichen und finanziellen (manchmal auch den mentalen) Aufwand falsch eingeschätzt haben. Auch hier sollte eine Weiterbildungsberatung durch präzise Informationen beratend zur Seite stehen.

- Und dann die Sache mit den Zertifikaten: Bei öffentlichen Weiterbildungsträgern ist zumindest auf nationaler Ebene die Anerkennung der Zertifikate unproblematisch. Aber was ist mit im Ausland erworbenen Zertifikaten? Oder mit Zertifikaten von privaten Anbietern? Mit innerbetrieblich erworbenen Zertifikaten, die oft nur für betriebliche Arbeitsmärkte eine Bedeutung haben? Und, und, und ... Die offenen Fragen sind hier unendlich. Eine entsprechende Beratung muss auf mögliche Chancen und Risiken hinweisen. Gerade bei Qualifikationen, die im Bereich EDV/Neue Medien erworben wurden bzw. werden, ist es z. B. bei Versetzungen oder Bewerbungen notwendig, dass die erworbenen Zertifikate auch eine Akzeptanz finden.
- Schließlich beinhaltet Weiterbildung nicht nur das, was zeitlich und örtlich außerhalb des Alltags stattfindet. Weiterbildung findet auch „on the Job“, mit dem Internet bzw. Intranet, mit dem guten alten Buch oder in Gesprächen statt. Diese simplen Formen vergessen wir oftmals, wenn wir über Weiterbildung sprechen. Wir nehmen sie oftmals gar nicht als Weiterbildung wahr. Dabei ist ihr Anteil an der gesamten Weiterbildung sicherlich erheblich. Auch auf diese Formen sollte eine Weiterbildungsberatung hinweisen, zumal es sich hier ja oftmals um kosten- und zeitgünstige Lösungen handelt.

Aus gewerkschaftlicher Sicht entstehen zukünftig für eine Weiterbildungsberatung neue und vielfältige Anforderungen. Die Sozialpartner sind hier zur Mitarbeit und Gestaltung aufgefordert. Von der IG Bergbau, Chemie, Energie und dem Bundesarbeitgeberverband Chemie wurde bereits vor einigen Jahren eine gemeinsame Weiterbildungsstiftung gegründet, die auch zu Fragen der Weiterbildungsberatung Kompetenzen entwickelt hat. Dieser Ansatz sollte nach unseren guten Erfahrungen ausgebaut und auch von anderen Branchen übernommen werden. Weiterbildungsberatung sollte dabei kein Konfliktfeld für ideologische Auseinandersetzungen sein, sondern ein sozialpartnerschaftliches Feld zur Schaffung von Serviceleistungen für die Arbeitnehmer, aber auch für Unternehmen.

Finanzierungsmöglichkeiten

Die Frage nach den Kosten und damit nach der Finanzierung von Weiterbildung ist ein „immergrünes“ Thema. Je weiter es in der betrieblichen Aufbauorganisation nach unten geht, um so häufiger wird das Kostenargument strapaziert. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass es bei Führungspositionen eine größere und längere Weiterbildungstradition gibt als bei untergeordneten Funktionen. Trotzdem ist nicht von der Hand zu weisen, dass Weiterbildung Kosten verursacht. Nun kann es nicht darauf ankommen, die Finanzierung von Weiterbildung hin und her zu schieben und damit zu verzögern bzw. im Einzelfall gar zu verhindern. Auch der Ruf nach kostenloser bzw. kostengünstiger öffentlich finanzierter Weiterbildung ist nur ein Mosaikstein im Gesamtkontext.

Der Ruf nach einem vom Bund geregelten zentralen Gesetz, verbunden mit einem

„Recht auf Weiterbildung“ (bzw. im Umkehrschluss „Pflicht zur Weiterbildung“) würde zu einer unnötigen Zentralisierung führen. Dies wäre derzeit politisch kaum durchsetzbar. Zudem würden dadurch bereits bestehende Landesregelungen ausgehebelt, die über viele Jahre bei aller Kritik im Detail erfolgreich umgesetzt wurden. Hier wäre es wünschenswert, dass jene Bundesländer ohne gesetzliche Weiterbildungsregelungen solche gesetzlichen Regelungen schaffen.

Bei der Frage der Weiterbildungsfinanzierung kommt es deshalb darauf an, bestehende Möglichkeiten in einem sinnvollen Verhältnis zueinander auszunutzen und mit neuen Möglichkeiten zu ergänzen. Dies wäre ein Beitrag zur Versachlichung der Debatte. Im Folgenden deshalb, ohne Anspruch auf Vollständigkeit und ohne dass jeder Vorschlag für jeden Betrieb und jeden Mitarbeiter geeignet ist, einige Möglichkeiten zur Finanzierung von Weiterbildung:

- Natürlich gilt an erster Stelle das Prinzip, dass die Nutznießer von Weiterbildung, in aller Regel die Unternehmen, auch für deren Finanzierung verantwortlich sind. Hier gibt es jedoch eine Reihe von qualitativen Unterschieden bei den Möglichkeiten, der Bereitschaft oder dem Verantwortungsgefühl der Unternehmen. Zudem gibt es auch Bereiche, die nicht in den Zuständigkeitsbereich der Unternehmen fallen.
- In der Chemiegewerkschaft gab es in der Vergangenheit sehr konkrete Überlegungen, anstehende Arbeitszeitverkürzungen teilweise zur Weiterbildung zu nutzen. Leider ist es zwischen den Sozialpartnern nicht zu einer entsprechenden Vereinbarung gekommen. Da auch zukünftig Arbeitszeitfragen auf der Tagesordnung von Tarifverhandlungen stehen werden, wäre es aus meiner Sicht sinnvoll, diesen Gedanken wieder aufzugreifen und mit den Möglichkeiten der heutigen Zeit neu zu diskutieren.
- Insgesamt haben sich in den vergangenen Jahren Fondslösungen zu den verschiedensten Bereichen in Tarifverträgen als äußerst effektiv erwiesen. Zudem erfreuten sie sich einer hohen Akzeptanz bei Arbeitnehmern und Arbeitgebern. Was spricht dagegen, dass entsprechende Überlegungen und Vereinbarungen im Hinblick auf die Errichtung von Weiterbildungsfonds getätigt werden?
- Die IG BCE hat in einer Reihe von Unternehmen Betriebsvereinbarungen zur Weiterbildung abgeschlossen. Hier sind die Möglichkeiten bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Auch dies ist ein wirkungsvolles Instrument zur Sicherung von Weiterbildung.
- In der chemischen Industrie gibt es, wie bereits erwähnt, eine gemeinsame Weiterbildungsstiftung der Sozialpartner. Auch hier gibt es noch eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Entwicklung eines Weiterbildungsangebotes und zur Koordination der Weiterbildung, die zu einer Kostenentlastung der Unternehmen führen.
- In einer Reihe nicht nur von Großbetrieben gibt es Weiterbildungsstrukturen, deren Kapazitäten nicht ausgeschöpft sind. Hier könnte eine effizientere regionale und/oder branchenmäßige Kooperation bei gleichzeitiger Ausweitung des Angebotes zu einer besseren Kostenverteilung führen.

- Viele Universitäten und Fachhochschulen haben oder planen ein Angebot zur Weiterbildung für Berufstätige. Als positives Beispiel möchte ich das „Weiterbildungsstudium Arbeitswissenschaft“ der Universität Hannover anführen, bei dem ein vielgefächertes Angebot zu moderaten Preisen existiert.
- Immer häufiger haben Arbeitnehmer in den Unternehmen einen Zugang zum Internet oder zu einem unternehmensinternen Intranet. Auch diese Medien bieten eine Vielzahl von Möglichkeiten zur individuellen Weiterbildung, so beispielsweise zur Behebung kleinerer individueller inhaltlicher Mängel oder zur Beseitigung von Informationsdefiziten. Diese Möglichkeiten sollten von gewerkschaftlicher Seite unbedingt gefördert und unterstützt werden.
- Das Gleiche gilt für die betriebliche Förderung und Finanzierung von privaten Internetanschlüssen und entsprechender PC-Technik der Arbeitnehmer. Was in anderen Ländern, z. B. in den USA, bereits weiter verbreitet ist, könnte auch für uns eine Vorbildfunktion haben.
- Auch im gewerkschaftlichen Bereich gibt es, natürlich vorwiegend für Mitglieder, eine Reihe von Weiterbildungsmöglichkeiten. So hat die IG BCE beispielsweise drei zentrale Bildungszentren, in denen u. a. die Schwerpunkte „Soziale Kompetenzen“, „Rhetorik“ und „Fremdsprachen“ zum Angebot gehören. Immer mehr Arbeitgeber bauen hier Berührungspunkte ab und ermöglichen Mitarbeitern den Besuch solcher Seminare. Zudem haben wir auf dezentraler Ebene ein zusätzliches Angebot, so u. a. Englisch für Laborberufe.
- Es gibt sicherlich auch auf EU-Ebene eine Reihe von Möglichkeiten zur finanziellen Förderung von Weiterbildung. Leider schrecken die damit verbundenen bürokratischen Schranken, die oftmals verzögerte Auszahlung der Gelder und der hohe Aufwand an Kommunikationskosten viele ab. Selbst große Unternehmen sind unter Abwägung von Nutzen und Bürokratiekosten bei der Inanspruchnahme von EU-Mitteln sehr konservativ. Unter der Prämisse, dass europäische Zusammenarbeit künftig stark zunehmen wird, sollten diese Möglichkeiten zur Finanzierung von Weiterbildung verstärkt wahrgenommen werden, zumal es hier inhaltliche Anreize gibt, die im normalen Betriebsalltag kaum empfangen werden könnten.
- Natürlich sollten durch Programme und Projekte von Bund und Ländern auch weiterhin neue finanzielle Anreize zur Weiterbildung gegeben werden. Es wäre allerdings notwendig, die Wege der Umsetzung drastisch zu verkürzen.
- Es sollte auch geprüft werden, inwieweit durch neue steuerliche Anreize für Betriebe und Arbeitnehmer die Motivation zur Weiterbildung erhöht werden kann. Dies wäre auch für die öffentlichen Haushalte weitgehend risikoneutral, weil gut ausgebildete Arbeitnehmer stabilere Arbeitsplätze besetzen, was wiederum zu stabilen Steuereinnahmen führt.

Diese Beispiele mögen genügen, um aufzuweisen, dass es zur Finanzierung von Weiterbildung eine Vielzahl von Möglichkeiten gibt, die die Lasten zwar nicht verschwinden lassen, sie aber erträglicher machen. Dazu gehört aber auch, dass die beteiligten Menschen bereits in der Schule, der Hochschule oder der Berufsaus-

bildung auf spätere Bildungsmöglichkeiten vorbereitet werden. Fähigkeiten wie „Lernen lernen“ oder „Übernahme von Eigenverantwortung“ müssen bereits früh bei jungen Menschen verankert werden, damit „lebenslanges Lernen“ nicht, um es mit einem Begriff von Karlheinz Geißler zu sagen, zu „lebenslanglichem Lernen“ wird.

Inhaltliche und methodische Weiterentwicklung

Selbstverständlich müssen sich die Inhalte von Weiterbildung immer am konkreten Bedarf und an konkreten Voraussetzungen orientieren. Deshalb kann dieser Beitrag keine Rezepte enthalten, wie Weiterbildung vor Ort konkret gestaltet werden kann. Es sollen jedoch einige Anstöße gegeben werden, in welche inhaltlich-methodische Richtung sich Weiterbildung entwickeln sollte.

Weiterbildung benötigt, wie alle anderen Kernbereiche im Betrieb und in der Gesellschaft, ein Leitbild mit entsprechenden Leitgedanken. In einer demokratisch und sozialpartnerschaftlich geprägten Gesellschaft orientiert sich auch das Leitbild an diesen Werten. Nicht nur arbeitsorganisatorische Notwendigkeiten, sondern gerade auch das demokratisch-sozialpartnerschaftliche Leitbild bewirken, dass Weiterbildung zu beteiligungsorientiertem Handeln, zu Mitbestimmung und demokratischer Zusammenarbeitskultur führen muss. Dem muss bei der inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Weiterbildung Rechnung getragen werden.

Natürlich kann und darf eine zukünftige Weiterbildung nicht alles, was sich in der Vergangenheit entwickelt hat, „über Bord werfen“. Im Gegenteil: Wir müssen auf dem aufbauen, was sich über viele Jahre bewährt hat. Das Bild vom Zwerg, der weiter sieht als der Riese, weil er auf dessen Schultern sitzt, beschreibt dieses Prinzip hinreichend.

Auf der anderen Seite muss sich alles, auch die Weiterbildung, weiterentwickeln. Sie kann nicht beim Ist-Stand verharren. Dazu im Folgenden einige Gedanken:

- Die berufsbezogene Weiterbildung wird sich natürlich auch zukünftig am konkreten Handling der jeweiligen Produktions- und Bürotechnik orientieren. Die Anpassung oder der vollkommen neu erlernte Umgang damit wird die Weiterbildung auch künftig zu gewichtigen Teilen prägen.
- Da auch innerbetrieblich immer mehr Arbeitsabläufe über das Internet abgewickelt werden, muss nicht nur das sachgerechte Handling, sondern auch der verantwortungsbewusste Umgang vermittelt werden, so z. B. bei Datenschutzfragen, bei der Nutzung problematischer Seiten während der Arbeitszeit (z. B. mit hetzerischem Inhalt) oder bei Risiken des E-Business. Bei all diesen und anderen Fragen rückt die persönliche Integrität der Mitarbeiter mehr und mehr in den Vordergrund. Sie muss durch die Weiterbildung ausgebildet und stabilisiert werden.
- Interkulturelle Kompetenzen, manchmal verkürzt auch Europakompetenzen genannt, bekommen in der tagtäglichen Praxis einen immer größeren Stellenwert. Sprachausbildung, vorwiegend in Englisch, ist dabei die eine Seite der

Medaille. Gerade hier ist die Methodik von großer Bedeutung. Die Menschen bringen weder Zeit noch Motivation mit, Sprache mit den mühseligen Methoden der Schule zu erlernen. Sie wünschen schnellen, effizienten und anwendbaren Lernerfolg. Darauf muss sich die Methodik zur Sprachvermittlung ausrichten. Interkulturelle Kompetenz beinhaltet auf der anderen Seite aber auch, dass man über die Sprache hinaus den Umgang mit anderen Kulturen erlernt. Nur so ist z. B. im Arbeitsalltag eine optimale Kommunikation möglich. Auch hier kommen neue Herausforderungen auf die Weiterbildung zu.

- Seit vielen Jahren ist der Begriff „soziale Qualifikationen“ auch aus der Weiterbildung nicht mehr wegzudenken. Sieht man sich aber die Praxis der Weiterbildung an, gewinnt man vielfach den Eindruck, dass gar nicht so richtig klar ist, um was es sich hierbei handelt. Soziale Qualifikationen, also die Fähigkeit, gezielt miteinander umzugehen, muss dabei ebenso erlernt und geübt werden wie klassische handwerkliche Fähigkeiten. Deshalb müssen Inhalte zur Moderationsausbildung, zur Präsentationstechnik, zur Sprechtechnik, zu Zusammenarbeitsformen und vieles mehr in der Weiterbildung gezielt weiterentwickelt und weiterverbreitet werden.
- Als Repräsentant einer Gewerkschaft, die sehr stark durch technisch-naturwissenschaftliche Branchen geprägt ist, halte ich es auch für wünschenswert, dass in der Weiterbildung ein sachlicher und ideologiefreier Umgang mit den entsprechenden Technologien und Branchen vermittelt wird.
- Das Gleiche trifft auf wirtschaftliche Kompetenzen zu. Auch hier wäre eine größere Interdisziplinarität wünschenswert. Denn: Jedes Handeln, auch im beruflichen Alltag, hat immer auch wirtschaftliche, soziale und ökologische Folgewirkungen. Deshalb muss zukünftig Weiterbildung stärker als in der Vergangenheit Zusammenhänge vermitteln. Nur so kann verantwortungsbewusstes Handeln noch stärker manifestiert werden.
- Weiterbildung sollte zukünftig wieder stärker einen Bereich berücksichtigen, der in den letzten Jahren etwas aus der Mode gekommen ist: die politische Weiterbildung. Gerade im Zuge der Globalisierung bekommt politische Bildung wieder eine zunehmende Bedeutung. Dies sehe ich auch vor dem Hintergrund, dass mit dem deutschen Modell der Sozialpartnerschaft in der Weiterbildung ein solides Werte- und Normengerüst entwickelt werden kann.
- Natürlich darf Weiterbildung nicht am eigenen „Tellerrand“ enden. Sie muss sich auch Themen widmen, bei denen der betriebliche Nutzen im Hintergrund und der persönliche Nutzen im Vordergrund steht. Themen wie „Gesunde Ernährung“, „Fitness“ oder „Kultur und Reisen“ sollten nicht nur für Spitzenmanager angeboten werden, sondern auch für breitere Belegschaftsteile. Gerade von solchen Seminaren profitieren alle, auch wenn dies auf den ersten Blick nicht ersichtlich ist.

Das hier skizzierte Spektrum ließe sich um viele Punkte erweitern. Wie die darin enthaltenen Ansatzpunkte umgesetzt werden könnten, soll Gegenstand des letzten Abschnittes sein.

Umsetzungsmöglichkeiten

Bei der Umsetzung der oben formulierten Punkte ist sehr viel Kreativität und Fantasie gefordert, da sich die leeren Kassen der öffentlichen Hand auf absehbare Zeit nicht wieder füllen werden. Sicherlich sind im Einzelfall immer einmal wieder Sonderprogramme zu erwarten, doch sind diese eher als einmalige Anreize zu interpretieren denn als kontinuierliche Förderung. Alles in allem ist deshalb hinsichtlich der Umsetzung von Weiterbildungspolitik eine latente Verlagerung weg von der öffentlichen Weiterbildung zu erwarten. In welchem Ausmaß diese Verlagerung stattfindet, ist schwer vorzusagen.

Aber hinterfragen wir einmal einige relevante Handlungsebenen der Weiterbildung:

- Auf bundespolitischer Ebene ist im Rahmen des Bündnisses für Arbeit für die nahe Zukunft ein Maßnahmenbündel zu erwarten. Sicherlich werden dabei die Grenzen zu den anderen Handlungsebenen fließend. Für die Gewerkschaften, so auch für die IG BCE, hat deshalb das Bündnis für Arbeit einen hohen Stellenwert.
- In den Bundesländern werden die bereitgestellten Mittel für Weiterbildung immer knapper. Vorhandene Weiterbildungsstrukturen können vielfach, wenn auch in reduziertem Umfang, erhalten bleiben. Der Trend zeigt jedoch nach unten.
- Auf europäischer Ebene werden zwar auch künftig nach wie vor Mittel für Weiterbildung zur Verfügung gestellt. Hinderlich sind jedoch die an anderer Stelle beschriebene Schwerfälligkeit der Bürokratie und die fehlende gemeinsame Basis für Weiterbildung. Jedes Land hat eine eigene Weiterbildungsdefinition, eine eigene Weiterbildungskultur und eigene Weiterbildungsstrukturen. Dies alles ist kaum vergleichbar. Trotzdem sollten wir diesen Bereich verstärkt nutzen und uns nicht von formalen Strukturen abschrecken lassen. Andere Länder gehen damit viel gelassener um.
- Auf der Ebene der Sozialpartner gibt es hingegen noch viele unausgereizte Möglichkeiten. Zudem könnten entsprechende Regelungen auch vom Gesetzgeber direkt oder indirekt finanziell unterstützt werden.
- Auch auf betrieblicher Ebene gibt es noch ein riesiges Potenzial. Von gewerkschaftlicher Seite würden betriebliche Weiterbildungsprojekte, wenn die Belange der Arbeitnehmer hinreichend erfüllt sind, große Unterstützung erfahren. Auch hier wären flankierende Maßnahmen durch den Gesetzgeber wünschenswert.
- Wünschenswert wäre auch, dass die Hochschulen eine stärkere Akzentuierung auf Weiterbildung legen, weil dies für große Arbeitnehmerschichten eine hohe Attraktivität hätte.
- Der Bereich der informellen Weiterbildung – das Spektrum reicht hier vom „Training on the Job“ bis hin zum individuellen Lernen im Internet – sollte genau auf die damit verbundenen Möglichkeiten geprüft und die betroffenen Arbeitnehmer sollten in ihrem Engagement unterstützt werden.

Die chemische Industrie beschäftigte in ihren Produktionsbereichen in den 1950er Jahren vorwiegend angelernte Arbeitskräfte unter Arbeitsbedingungen, die die

meisten von uns glücklicherweise nicht mehr kennen. In den 1960er Jahren fand dann eine Qualifizierungsoffensive statt. In einem riesigen Weiterbildungsprogramm wurden die Produktionsarbeiter zu Facharbeitern weiterqualifiziert. Damit verbesserten sich auch mit Unterstützung der Gewerkschaften die Arbeitsbedingungen Stück für Stück bis zu dem hohen Standard, wie wir ihn heute aus der chemischen Industrie kennen. Bis vor wenigen Jahren dachten wir, einen solchen Qualifizierungsschub erlebt man nur einmal im Leben. Wenn wir den jüngsten Wandel in all seinen Auswirkungen und die damit verbundenen steigenden Anforderungen an die Weiterbildung bewerten, müssen wir diese Aussage revidieren und sagen: „Das gibt's nur zweimal ...!“

Finanzierungsverfahren als Instrument von Weiterbildungspolitik

1. Eigenverantwortung und Nutzenprinzip

Die Formel von der Weiterbildung als einer öffentlichen Aufgabe wurde in der Vergangenheit oftmals damit gleichgesetzt, Bildungsangebote tunlichst kostenlos, zumindest aber kostengünstig anzubieten. Bereits in einer Zeit aber, als Weiterbildung noch als eine zu vernachlässigende Restgröße betrachtet werden konnte, war diese Auffassung verfehlt und unangemessen. Dies gilt um so mehr in einer Zeit, in der Weiterbildung als Teil eines lebenslangen Lernens nicht nur bedeutsamer geworden ist, sondern auch von zunehmend mehr Menschen nachgefragt wird. Die Realität ist daher über den Omnipotenzanspruch einer öffentlichen Finanzierung längst hinweggegangen. Weiterbildung hat sich zu einem Wirtschaftsgut entwickelt, bei dem Angebot und Nachfrage maßgebend sind und den Preis regeln. Anders ausgedrückt: Die Expansion von Weiterbildung, wie sie nicht zuletzt in den Daten des Berichtssystems Weiterbildung (vgl. Kuwan/Gnahs/Seidel 2000) zum Ausdruck kommt, hat sich vollzogen, obwohl die Teilnahme an Weiterbildung mit steigenden Kosten für den Einzelnen verbunden war und ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Eigenanteile künftig weiter zunehmen werden.

Die Wirtschaft hat sich stets für ein an marktwirtschaftlichen Prinzipien orientiertes Finanzierungssystem ausgesprochen (vgl. BDA 1989). Grundlegend hierbei ist das Nutzenprinzip, demzufolge die Finanzierung vorrangig durch diejenigen erfolgen soll, die den hauptsächlichen Nutzen aus der Weiterbildung ziehen. Bei einer vom Einzelnen veranlassten Weiterbildung liegt der hauptsächliche Nutzen beim Individuum selbst. Insofern ist es folgerichtig, wenn er die Maßnahmekosten trägt und zusätzlich seine Freizeit einbringt. Bei einer betrieblich veranlassten Weiterbildung liegt der hauptsächliche Nutzen hingegen beim Betrieb. Er hat deshalb die mit der Teilnahme verbundenen Kosten und gegebenenfalls auch die Kosten der Lohnfortzahlung zu tragen. In den Fällen, in denen der Nutzen nicht mehr eindeutig zugeordnet werden kann – und dies ist in einem wachsenden Segment der Weiterbildung der Fall – stellt sich die Aufgabe eines betrieblichen Kosten-Sharing. Dies findet seinen Ausdruck nicht zuletzt in vertraglichen Vereinbarungen und Bindungsklauseln, der Verlagerung von Weiterbildung in die Freizeit oder auch der anteiligen Beteiligung an den Durchführungskosten.

Für die Eigenfinanzierung auf der Basis des Nutzenprinzips spricht, dass der einzelne Nachfrager die Freiheit hat, auf der Basis seiner spezifischen Bedarfslage, seiner Ziele und Präferenzen das ihm passende Angebot auszuwählen. Die Konkurrenz der verschiedenen Anbieter sorgt zugleich für eine quantitative und qualitative Optimierung der Bedarfsdeckung. Darüber hinaus bildet die Orientierung an

der Bedarfslage eine wichtige Voraussetzung für eine hohe Motivation und einen hohen Lernerfolg. Da schließlich auch der administrative Aufwand und die Suchkosten gering sind, ergibt sich eine hohe Effizienz der Mittelverwendung. Die Finanzierung aus Eigenmitteln setzt indessen voraus, dass die Nachfrager über ein ausreichendes Einkommen oder Vermögen verfügen. Ist diese Voraussetzung nicht gegeben, stößt die Eigenfinanzierung an Grenzen. Notwendig ist deshalb eine Ergänzung durch staatliche oder parafiskalische Finanzierungsinstrumente. Das Solidaritätsprinzip muss vor allem bei einkommensschwachen Bevölkerungsgruppen wie Arbeitslosen oder Sozialhilfeempfängern zur Anwendung kommen. Es sollte jedoch auch darauf beschränkt bleiben und nicht jedweden Teilnehmer zum Subjekt einer als Weiterbildung getarnten Sozialpolitik degradieren. Eigeninitiative und Eigenverantwortung drohen sonst verloren zu gehen.

2. Marktversagen und externe Effekte

Wenn die Finanzierungsgrundlagen der Weiterbildung diskutiert werden, so ist dies immer zugleich auch mit einer Diskussion des Ordnungsrahmens verbunden. Mit anderen Worten: Es geht darum, unter welchen Voraussetzungen und in welchen Bereichen sich der Staat finanziell engagieren soll oder darf, mit welchen Instrumenten und in welchem Umfang er dies tun sollte. Es sind im Wesentlichen zwei zentrale Argumente, die aus bildungsökonomischer Sicht immer wieder als Begründung für staatliche Interventionen auf dem Markt der beruflichen Weiterbildung herangezogen werden: Marktversagen und externe Effekte (vgl. Dicke/Glismann/Gröhn 1995, S. 12ff.).

Nach dem Theorem des Marktversagens ist ein staatlicher Eingriff dann angezeigt, wenn der Marktmechanismus nicht zu einem gesellschaftlich optimalen Ergebnis führt. Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn zahlungsunwillige Nachfrager nicht vom Konsum ausgeschlossen werden können. In diesem Fall gäbe es keinen Anreiz, selbst in die Herstellung eines Gutes zu investieren. Übertragen auf die Weiterbildung fällt es indessen schwer, einen praktischen Anwendungsfall hierfür zu finden. Zu suboptimalen Lösungen kommt es schließlich auch dann, wenn die Intransparenz des Marktes Fehlentscheidungen zur Folge hat oder die Informationen zwischen Anbietern und Nachfragern asymmetrisch verteilt sind. Dies ist zweifellos ein typisches Merkmal des Weiterbildungsmarktes, denn Weiterbildung ist ein Erfahrungsgut, dessen Qualität vom Nachfrager letztlich erst nach erfolgter Leistung beurteilt werden kann. Vor allem sporadischen Nachfragern (z. B. Individuen, Kleinbetriebe) fällt es schwer, sich angesichts der Vielzahl der Anbieter und Angebote verlässlich zu informieren. Mit dem Argument der unzureichenden Transparenz kann dennoch eine ausschließlich oder überwiegend staatliche Weiterbildungsfinanzierung nicht legitimiert werden. Staatliches Handeln ist nur insofern angebracht und gerechtfertigt, als es dazu beiträgt, die Informationen über das Angebot zu verbessern und Qualitätsstandards durchzusetzen.

Ein Marktversagen wird häufig auch mit dem Vorhandensein „externer Effekte“ begründet, denn über den individuellen Nutzen hinaus entstehen durch Weiterbildung gesamtgesellschaftliche Wohlfahrtsgewinne. Da der Einzelne – ökonomisch betrachtet – aber nur bereit sein wird, jenen Teil der Bildung selbst zu finanzieren, von dem er selbst einen ökonomischen Nutzen hat, wird er nur in spezifische Maßnahmen investieren. Die Folge ist eine Unterinvestition in allgemeine Bildung unter marktwirtschaftlichen Bedingungen. Zum Ausgleich – so die Argumentation – sind gesellschaftliche, also staatliche Investitionen in Bildung erforderlich. So eingängig dieser Gedankengang ist, so schwierig – ja nahezu unmöglich – ist auf der anderen Seite ein empirischer Nachweis externer Effekte (vgl. van Lith 1985, S. 18ff.). Abgesehen davon erscheint die Differenzierung zwischen spezifischen und allgemeinen Bildungsinvestitionen sowohl inhaltlich als auch im Hinblick auf das Verhalten der Wirtschaftssubjekte durchaus fragwürdig.

Betrachtet man diese Begründungen für eine staatliche Finanzierung, so wird deutlich, dass der Staat durchaus einen aktiven Finanzierungspart spielen sollte, die bildungsökonomischen Begründungen sagen aber noch nichts über die Ausgestaltung des Finanzierungssysteme, die konkreten Finanzierungsmodalitäten. Ebenso wenig können sie eine vollständige Finanzierung der Weiterbildung rechtfertigen, denn sie beschreiben theoretische und praktische Grenzfälle. Auch treffen sie selten für den Gesamtmarkt, sondern allenfalls für Teilmärkte zu.

3. Staatliche Finanzierungsinstrumente

Der Staat ist seit langem entweder direkt oder indirekt in vielfältiger Weise an der Finanzierung von Weiterbildung beteiligt. Dies gilt sowohl für die Gebietskörperschaften als auch für staatliche und parafiskalische Einrichtungen und Organisationen. Es kann heute also gar nicht um die Frage gehen, ob der Staat sich finanziell engagiert. Im Vordergrund muss vielmehr die Entscheidung für geeignete und zweckmäßige Finanzierungsformen stehen. Versucht man, die staatlichen Finanzierungsinstrumente zu systematisieren, so empfiehlt sich zunächst eine Unterscheidung zwischen der Seite der Mittelaufbringung und der Seite der Mittelverwendung. Darüber hinaus stellt sich in bildungsökonomischer Perspektive die Frage, wer den Nutzen davon hat und wer letztlich die Kosten trägt (Inzidenz).

Die Mittelaufbringung kann entweder durch Steuern oder Gebühren erfolgen. Während Steuern sich grundsätzlich an eine größere Zahl von Wirtschaftssubjekten richten und ein Zusammenhang zwischen der Aufbringungs- und der Verwendungsseite nicht besteht, werden Gebühren nur von den eigentlichen Nutzern gezahlt. In dieser Unterscheidung spiegelt sich unmittelbar die Unterscheidung zwischen Nutzen- und Solidaritätsprinzip wider. Eine Steuerfinanzierung ist demnach am ehesten dort angebracht, wo es an kaufkräftiger Nachfrage fehlt.

Eine Zwischenstellung nimmt die Finanzierung über Beiträge oder Umlagen ein. Sie richtet sich an einen größeren Adressatenkreis als an den der unmittelbaren

Nutzer und zeichnet sich zugleich durch eine eindeutige Zweckbindung aus. In Deutschland ist dieses Modell vor allem bei den Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung realisiert. Andere Modelle finden sich etwa in Frankreich oder Dänemark in verschiedenen Varianten einer Fondsfinanzierung. Je stärker diese Fonds zentralisiert sind und je weiter der Kreis der Zahlungspflichtigen gefasst ist, desto stärker nimmt die Beitragsfinanzierung Charakteristika einer (zweckgebundenen) Steuerfinanzierung an. Dementsprechend werden beitragsfinanzierte Modelle regelmäßig mit dem Argument einer gleichen Kostenbelastung gerechtfertigt.

Für alle Fälle gesellschaftlicher Intervention gilt, dass der Staat über ein perfektes Marktwissen verfügen muss. Schon geringfügige Fehler können zu einer Senkung des gesellschaftlichen Wohlfahrtsniveaus unter das Niveau führen, das ohne Intervention bestehen würde. Die deutsche Wirtschaft hat sich stets gegen eine zentrale und gesetzlich begründete Beitrags- oder Umlagefinanzierung gewandt (vgl. BDA 1989). Sie würde den Anteil der wirtschaftslenkenden Abgaben und damit auch die Staatsquote nochmals erhöhen und einen bürokratischen Lenkungsapparat erforderlich machen. Die Erfahrungen mit den durch Beiträge der Arbeitnehmer und Arbeitgeber finanzierten Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen belegen die Probleme der Fehlsteuerung und Ineffizienz derartiger Instrumente in geradezu klassischer Weise.

Hinsichtlich der Mittelverwendung ist grundsätzlich zwischen einer indirekten und einer direkten, auf Subventionen beruhenden Finanzierung zu unterscheiden. Bei der indirekten Finanzierung übt der Staat – abgesehen von der Abgrenzung der begünstigten Maßnahmen und Wirtschaftssubjekte – keinen oder nur einen geringen Einfluss auf die Maßnahmen selbst aus. Bei der direkten Finanzierung hingegen ist genau dies beabsichtigt. Durch ein diskretionäres Instrumentarium sollen

Tabelle: Direkt und indirekt wirkende Finanzierungsinstrumente

Indirekte Finanzierungsinstrumente	Beispiele
– Investitionen in die Weiterbildungsinfrastruktur	Angebot und Finanzierung von Weiterbildungsberatung
– Steuererleichterungen	Abzug von Aufwendungen für Aus- und Weiterbildung vom zu versteuernden Einkommen
– Vergabe von Krediten oder Kreditbürgschaften	Förderung der Aufstiegsweiterbildung
Direkte Finanzierungsinstrumente	
– Zuschüsse an Träger	Zuschüsse an anerkannte Träger nach Landesgesetz; institutionelle Förderung im Rahmen des SGB
– Zuschüsse zu Maßnahmen	Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen
– Zuschüsse an Teilnehmer	Bildungsgutscheine

entweder ganz bestimmte Personengruppen, Maßnahmen oder Anbieter gefördert werden.

Marktwirtschaftlichen Grundsätzen entspricht am ehesten die indirekte Finanzierung über Steuererleichterungen und die Vergabe von zinsgünstigen Krediten sowie eine Förderung der Teilnehmer anstelle der Bildungsanbieter. Bildungspolitisch hingegen kann die Förderung bestimmter Maßnahmen oder Träger durchaus angebracht sein. Daraus entwickelt sich ein Spannungsverhältnis zwischen wirtschafts- und bildungspolitischen Zielsetzungen. In der Realität finden sich Beispiele für alle diese Instrumente.

4. Unzureichende Wirkungsanalysen

Die Vielzahl der staatlichen Programme und Einzeletats, die Elemente einer Förderung von Weiterbildung enthalten, ist kaum mehr zu überschauen. Allein auf der Basis der Weiterbildungs- oder Erwachsenenbildungsgesetze, im Rahmen der Mittelstandsförderung und der Arbeitsmarktpolitik, der Hochschul- und Wissenschaftspolitik gibt es eine Vielzahl von Ansätzen. Dieses Finanzierungssystem folgt nicht in erster Linie theoretischen Ansprüchen, sondern hat sich im Laufe der Zeit aus pragmatischen Gesichtspunkten heraus entwickelt. Es mangelt sowohl an einer ausreichenden Transparenz als auch einer kritischen Wirkungsforschung, die Aufwand und Ertrag in Relation zueinander bringt.

Weiterbildung gilt zum einen als Wert an sich, sodass eine Evaluation im Hinblick auf die Wirkungen weitgehend unterbleiben kann. Zum anderen wird auf die Schwierigkeiten einer Quantifizierung und Zuordnung des Nutzens im Rahmen einer empirischen begründeten Wirkungsforschung verwiesen. So sehr beide Argumente auch begründet sind, so wenig können sie den Verzicht auf eine Wirkungsforschung dauerhaft legitimieren. Zu Recht weist Staudt auf hohe Streuverluste und mangelnde Verwertungsmöglichkeiten hin, wenn er vom „Mythos Weiterbildung“ spricht. Anspruch und Realität institutionalisierter Weiterbildung klaffen nach seiner Einschätzung weit auseinander (vgl. Staudt/Kriegesmann 1999, S. 9).

Während Betriebe wie auch Individuen – jeweils für sich und bezogen auf die einzelne Maßnahme – sehr wohl angeben und beurteilen, welcher Nutzen mit einer Weiterbildungsmaßnahme verbunden ist, steht eine Evaluation der öffentlichen Programme aus. Die öffentlichen Finanzierungsinstrumente werden zwar zumeist als überaus wertvoll angesehen – namentlich von denjenigen, die davon profitieren –, inwieweit die gesetzten Ziele wirklich erreicht wurden, bleibt aber weitgehend offen. Der Erfolg der Programme und Maßnahmen wird zumeist gleichgesetzt damit, dass die Mittel ausgeschöpft wurden und abgeflossen sind. Eine Wirkungsforschung existiert bislang erst in Ansätzen (vgl. Fitzenberger/Speckesser 2000) und auch nur dort, wo politischer Druck für eine Evaluation gesorgt hat. Dabei gibt es zahlreiche Hinweise, dass die offiziell proklamierten Weiterbildungsziele vielfach nicht oder nur höchst unzureichend erreicht werden.

Beispielsweise wird eine flächendeckende und subventionierte Grundversorgung regelmäßig damit begründet, bildungsfernen Schichten eine Teilnahme zu ermöglichen. Schaut man sich die sozialen Strukturen der Teilnehmer an, dann zeigen sich prinzipiell jedoch die gleichen Segmentierungstendenzen wie in der beruflichen oder betrieblichen Weiterbildung auch (vgl. Kuwan/Gnahn/Seidel 2000, S. 97ff.). Das heißt, es dominieren formal höher qualifizierte und jüngere Teilnehmer, Angestellte und Erwerbstätige in verantwortlichen Fach- und Führungsfunktionen. Ein weiteres Beispiel liefern die von der Arbeitsverwaltung geförderten Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen. Eine Evaluation der AFG-finanzierten Weiterbildung in den neuen Bundesländern in den Jahren nach der Wende kommt zu einem ernüchternden Fazit (vgl. Wingens/Sackmann 2000). Danach hat die Teilnahme Arbeitsloser an Weiterbildungsmaßnahmen deren Wiederbeschäftigungschancen im Vergleich zu arbeitslosen Nicht-Teilnehmern deutlich verringert. Der qualifikatorische Effekt wird danach vom institutionellen Aspekt überlagert. Mit anderen Worten: Der Entzug der Teilnehmer vom Arbeitsmarkt hat sich hemmend auf die weitere berufliche Integration ausgewirkt.

5. Quantifizierung des Finanzierungsvolumens

Die Weiterbildungsfinanzierung ist in Deutschland, ähnlich wie in anderen europäischen Staaten, durch ein Mischsystem mit unterschiedlichen privaten und staatlichen Finanzierungsinstrumenten charakterisiert. Eine Quantifizierung des gesamtwirtschaftlichen Finanzierungsvolumens ist nur mit großen Schwierigkeiten möglich, denn die verfügbaren Daten über Weiterbildungsausgaben oder -aufwendungen decken jeweils nur Teilbereiche ab. Außerdem liegt den Daten weder ein einheitliches Verständnis von Weiterbildung zugrunde, noch wurden sie nach einheitlichen oder vergleichbaren Kriterien und Verfahren erhoben. Eine Auflistung und Gegenüberstellung der Daten kann daher nur der Versuch sein, eine Abschätzung von Größenordnungen vorzunehmen (vgl. Weiß 2000).

- Die öffentlichen Nettoausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden für Weiterbildung werden für 1998 mit 4,8 Milliarden DM ausgewiesen. Wichtigster Posten sind hierbei die Zuschüsse der Gemeinden und der Länder an die Volkshochschulen.
- Im Rahmen verschiedener Programme (zum Beispiel LEONARDO, ADAPT) trägt auch die Europäische Kommission zur Finanzierung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen bei. Das Volumen ist insgesamt gesehen jedoch als eher gering zu veranschlagen. Im Rahmen des LEONARDO-Programms beispielsweise sind 1998 lediglich rund 9 Millionen Euro an Projekte in Deutschland vergeben worden.
- Die Aufwendungen der Bundesanstalt für Arbeit für die Durchführung von Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen sind in den vergangenen Jahren deutlich zurückgegangen, und zwar von 19,0 Milliarden im Jahre 1992 auf 12,5 Mil-

liarden DM im Jahre 1998. Hiervon entfielen rund 64 Prozent auf reine Unterhaltsleistungen. Hinzu kommen Weiterbildungsaufwendungen im Rahmen der beruflichen Rehabilitation.

- Bei der Berechnung der Aufwendungen der Wirtschaft können die Daten der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft zugrunde gelegt werden. Für 1998 ergibt sich auf dieser Basis ein Wert von 34,3 Milliarden DM für den engeren Bereich der gewerblichen Wirtschaft. Rechnet man zusätzlich jene Wirtschaftsbereiche hinzu, die in der Erhebung nicht erfasst wurden (z. B. Freie Berufe, Öffentlicher Dienst), ergibt sich ein gesamtwirtschaftliches Volumen von 48,5 Milliarden DM. In diesem Umfang haben öffentliche und private Arbeitgeber die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter gefördert.
- Keine aktuellen Daten liegen dazu vor, welchen Beitrag die einzelnen Teilnehmer selbst zur Finanzierung ihrer Weiterbildung aufwenden. Aufgrund einer empirischen Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung war das Volumen für das Jahr 1992 mit 9,8 Milliarden geschätzt (vgl. von Bardeleben u. a. 1994) und für 1995 mit 10,7 Milliarden fortgeschrieben worden. Dieser Betrag dürfte weiter angestiegen sein. Zur Begründung kann zum einen auf eine gestiegene Weiterbildungsbeteiligung in der Bevölkerung, zum anderen aber auch auf die Tendenz zur Verlagerung von öffentlichen und betrieblichen Bildungsaufwendungen auf die Nutzer verwiesen werden. Das Volumen der privaten Bildungsaufwendungen wird in Anbetracht dessen für 1998 mit 11,7 Milliarden DM veranschlagt.

Rechnet man jene Werte zusammen, für die es entweder statistische Daten oder Schätzwerte aufgrund empirischer Untersuchungen gibt, so gelangt man zu einem Finanzierungsvolumen von 77,5 Milliarden DM für das Jahr 1998. Mit einem Investitionsvolumen von 48,5 Milliarden DM tragen private und öffentliche Arbeitgeber dazu einen erheblichen Anteil bei.

Tabelle: Financiers der Weiterbildung

Weiterbildungsfinanciers	Aufwendungen in Milliarden DM		
	1992	1995	1998
Staat/Öffentlicher Sektor	23,3	19,5	17,4
– Bund, Länder und Gemeinden	4,3	4,7	4,8
– Bundesanstalt für Arbeit (ohne Rehabilitation)	19,0	14,8	12,5
Arbeitgeber/Wirtschaft	49,7	46,8	48,5
– Gewerbliche Wirtschaft	36,5	33,9	34,3
– Freie Berufe und öffentliche Arbeitgeber	13,2	12,9	14,2
Teilnehmer/Privatpersonen	9,8	10,7	11,7
Insgesamt	82,8	77,0	77,5

Vergleicht man die Werte des Jahres 1998 mit denen der Jahre 1995 und 1992, wird deutlich, dass das gesamtwirtschaftliche Finanzierungsvolumen in den Neunzigerjahren tendenziell rückläufig gewesen ist. Dies ist vor allem Folge der stark rückläufigen Aufwendungen der Bundesanstalt für Arbeit, denn nach dem Boom in den ersten Jahren der deutschen Einheit wurden die Ausgaben für Fortbildung und Umschulung in der Folgezeit wieder zurückgeführt. Mit dazu beigetragen hat aber auch die rückläufige Erwerbstätigkeit. Zwischen 1995 und 1998 ging beispielsweise fast eine Million Arbeitsplätze verloren. Lässt man diese Sonderfaktoren außer Acht, zeigen sich bei den privaten Finanzierungsbeiträgen steigende, mindestens aber stagnierende Volumina.

6. Konzentration auf das Wesentliche und Notwendige

Ungeachtet politischer Forderungen nach einem Anstieg und einer Verstetigung der Haushaltsansätze (vgl. Bildungskommission 1995, S. 292) ist eine nachhaltige Steigerung der Mittelansätze für die Weiterbildung kaum zu erwarten. Wahrscheinlicher sind real stagnierende oder schrumpfende Etatansätze in den öffentlichen Haushalten. Dies gilt um so mehr, als die mittelfristige Aufgabe darin besteht, die Staatsquote zu verringern und staatliches Handeln zu deregulieren.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was Aufgabe des Staates und was Aufgabe der Privaten ist. Im Klartext: Es bedarf einer Neubesinnung auf die Frage, was öffentlich finanzierte Weiterbildung in Zukunft leisten soll. Um den Kernbereich abzugrenzen, wäre insbesondere abzuklären,

- auf welche Gebiete sich die öffentlich verantwortete Weiterbildung künftig konzentrieren muss, um ihrem Auftrag gerecht zu werden,
- welche Maßnahmen über Marktprozesse nicht oder nicht in einem wünschenswerten Umfang oder der notwendigen Qualität zustande kommen,
- wie die Qualität öffentlicher Angebote nachhaltig gesichert werden kann
- in welchen Bereichen die externen Effekte eine öffentliche Finanzierung rechtfertigen.

Es sollte der Grundsatz gelten, dass Maßnahmen der allgemeinen, kulturellen und insbesondere der beruflichen Weiterbildung im Wettbewerb zu anderen Anbietern und zu kostendeckenden Gebühren durchgeführt werden. Eine Subventionierung der öffentlichen Weiterbildung schlechthin ist weder aus ökonomischen Gründen noch aus bildungssoziologischen Gründen länger gerechtfertigt. Eine Subventionierung ist nur dort angebracht, wo Teilnehmergruppen erreicht werden sollen, die nachweisbar die Kosten aus eigener Kraft nicht aufbringen können (z. B. Arbeitslose oder Sozialhilfeempfänger). Für die Mehrzahl der Teilnehmer in der öffentlichen geförderten Weiterbildung gilt jedoch: Sie sind – sofern die Qualität stimmt – bereit und auch in der Lage, die Kosten der nachgefragten Weiterbildung zu bezahlen. Es ist nicht einzusehen, warum Freizeit- und Hobbykurse weiterhin öffentlich subventioniert werden.

7. Einsatz marktwirtschaftlicher Steuerungsinstrumente

Von diesem Grundsatz ausgehend, lassen sich verschiedene Perspektiven für eine Reform der öffentlichen Weiterbildungsfinanzierung aufzeigen. Sie können hier allerdings nur kurz skizziert werden.

- 1) Öffentliche Fördermaßnahmen sind noch zu sehr auf ein traditionelles Verständnis von Weiterbildung fixiert. Gefördert werden im Wesentlichen nur seminarmäßig organisierte Veranstaltungen. Dieses Verständnis wird der Realität immer weniger gerecht. Weiterbildung vollzieht sich zunehmend in Form von selbstgesteuerten oder mediengestützten Lernprozessen. Mit dem Festhalten an traditionellen Kriterien und Schlüsseln, zum Beispiel den erteilten Teilnehmerstunden, wird die Einführung und Umsetzung didaktischer Neuerungen tendenziell erschwert.
- 2) Eine wirksamere Steuerung der staatlichen Weiterbildungsausgaben könnte dadurch erreicht werden, dass Zuschüsse nicht mehr vorrangig an Bildungsinstitutionen fließen, sondern unmittelbar an die Zielgruppen der Weiterbildung. Der Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1998) hat dazu ein Modell entwickelt, das – ausgehend von individuellen Bildungskonten – die Ausgabe von Bildungsgutscheinen vorsieht. Bildungsinstitutionen vom Beginn der Sekundarstufe II an würden danach nur noch einen Teil ihrer Grundfinanzierung durch direkte staatliche Zahlungen erhalten. Der andere Teil würde indirekt von den Teilnehmern aufgebracht. Zu diesem Zweck erhalten sie Gutscheine, mit denen sie Aus- und Weiterbildung bei den Bildungseinrichtungen ihrer Wahl nachfragen. Die Bildungseinrichtungen wiederum legen die Gutscheine anschließend dem Staat zur Einlösung vor. Im Sinne einer sozialverträglichen Gestaltung dieses Modells müssten die Lernenden in Abhängigkeit von ihrem Einkommen Zahlungen leisten. Lediglich Lernende aus einkommensschwachen Familien sollten davon ausgenommen werden. In der Konsequenz hätte dieses Modell eine viel stärkere Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Nachfrager und Kunden zufolge.
- 3) Die Finanzierung von Weiterbildung kann für den Einzelnen dann zu einem Problem werden, wenn die Maßnahmekosten – gemessen am Einkommen – erheblich sind und/oder im Falle von längerfristigen Vollzeitmaßnahmen auch der Lebensunterhalt aufzubringen ist. Um für diesen Fall rechtzeitig Vorsorge zu treffen, sind finanzielle Anreize zur Förderung eines Bildungssparens angebracht. Für diesen eigentlich alten Gedanken hat sich in jüngster Zeit der Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1998) eingesetzt. Angesichts der ökonomischen Relevanz des Humankapitals wäre es dringend erforderlich, nicht mehr nur Finanzanlageinvestitionen im Rahmen der Vermögensbildung zu fördern, sondern die finanzielle Vorsorge für Bildungszwecke in gleicher oder ähnlicher Weise zu stimulieren. Wenn es gelänge, auf diesem Wege einen Kapitalstock anzusammeln, könnte dies in Verbindung mit zinsverbilligten und staatlich verbürgten Bildungskrediten einen nachhaltigen Beitrag zur Neu-Verteilung von Lernzeiten innerhalb der Berufs-Biographie leisten.

- 4) Ein ökonomisch probates Mittel der öffentlichen Finanzierung stellt die indirekte Finanzierung durch die Anrechnung der Weiterbildungsausgaben auf die Einkommensteuer dar. Das Steuerrecht differenziert hierbei zwischen den Aufwendungen für die Berufsausbildung, die im Rahmen der Sonderausgaben nur bis zum Höchstbetrag von 1.800 DM bzw. 2.400 DM pro Jahr abzugsfähig sind, und den Ausgaben für die berufliche Fortbildung im ausgeübten Beruf, für die im Rahmen der Werbungskosten keine Obergrenze festgelegt ist. Diese Unterscheidung mag steuersystematisch gerechtfertigt sein, mit den Bedürfnissen der Betroffenen und der Realität der Aufwendungen hat sie indessen wenig gemein. Während die in der Regel hohen Kosten, die mit dem Erwerb einer Qualifikation für eine neue berufliche Tätigkeit verbunden sind, nur bis zum Höchstbetrag angerechnet werden, gibt es für die meist geringeren Aufwendungen für die Anpassungsweiterbildung keine Obergrenze. Zwar sind die Höchstbeträge im Rahmen der Sonderausgaben bereits angehoben worden. Die tatsächlichen Kosten können teilweise aber immer noch deutlich darüber liegen. Eine steuerliche Refinanzierung ist damit nur eingeschränkt gewährleistet.
- 5) Aufgrund der Freistellungsproblematik in den Betrieben sind Bildungsanbieter dazu übergegangen, anstelle von Langzeitseminaren bausteinartig aufgebaute Kurse anzubieten. Außerdem werden Vollzeitkurse verstärkt berufsbegleitend angeboten und nachgefragt. Die Förderbedingungen tragen diesem Wandel noch nicht genügend Rechnung. Sie gehen von der Einschätzung aus, dass die Teilnahme an einem noch dazu möglichst langen Kurs die Integration auf dem Arbeitsmarkt am besten fördert. Kürzere und gegebenenfalls auch mehrfach hintereinandergeschaltete Seminarphasen können unter Umständen aber wirksamer sein. Sie erlauben ein frühzeitigeres Aussteigen und leichteres Umsteigen.
- 6) Öffentliche Verantwortung heißt nicht, dass der Staat alles selbst organisieren oder finanzieren sollte. Alternativ bieten sich Modelle des Public-Private-Partnership oder der Übertragung öffentlicher Aufgaben auf private Einrichtungen an. Denkbar wäre es zum Beispiel, öffentliche Mittel immer nur befristet bereitzustellen und nach Ablauf des Bewilligungszeitraums jeweils neu zu entscheiden, welche Träger mit welchen Aufgaben betraut werden. Mehr Wettbewerb bei der Vergabe öffentlicher Mittel würde der Qualität öffentlicher Dienstleistungen ohne Zweifel gut bekommen.

8. Kollektive Regelungen ungeeignet

Gesetzliche und tarifvertragliche Regelungen zur Freistellung von Mitarbeitern definieren normierte kollektive Ansprüche. Für die Betriebe bedeutet die Freistellung vor allem Kosten, während der Nutzen als eher gering zu veranschlagen ist. Für die Arbeitnehmer mag die Teilnahme zwar einen persönlichen Nutzen bedeuten. Fraglich bleibt jedoch, inwiefern er sich auch beruflich verwerten lässt, den

Arbeitsplatz sichert oder die eigene Position im Betrieb verbessert. Ökonomisch gesehen wird der Fixkostencharakter der Arbeit mit der Folge zusätzlicher Einstellungsbarrieren und eines niedrigeren Beschäftigungsniveaus verstärkt.

Allen Werbemaßnahmen zum Trotz ist die Inanspruchnahme von Bildungsurlaub bislang sehr gering geblieben. Nach wie vor nehmen nur etwa 1 bis 3 Prozent der anspruchsberechtigten Arbeitnehmer Bildungsurlaub aufgrund landesgesetzlicher Regelungen in Anspruch. Während die Beteiligung an der Weiterbildung in der Bevölkerung weiter angestiegen ist, zeichnet sich bestenfalls eine Konstanz, in einigen Ländern sogar ein deutlich rückläufiger Trend ab. Darüber hinaus ist es nirgendwo gelungen, vorrangig diejenigen zur Teilnahme am Bildungsurlaub zu motivieren, die gemeinhin als die bildungsmäßig Benachteiligten gelten (vgl. Kuwan/Gnahn/Seidel 2000, S. 339). Im Gegenteil: Bildungsurlaub wird vorrangig von denjenigen wahrgenommen, die bereits eine höhere formale Bildung haben und/oder eine qualifizierte Tätigkeit ausüben. Teilnehmer sind größtenteils Beamte und höhere Angestellte sowie gewerkschaftliche Funktionsträger, aber nur selten Facharbeiter oder gar un- und angelernte Arbeitnehmer. Bildungsurlaub trägt damit keineswegs zum Abbau der Segmentierung bei, sondern reflektiert seinerseits schichten- und sozialisationsspezifische Milieus. De facto bedeutet er eine vollkommen unverständliche Privilegierung von Bevölkerungsschichten, die bereit und in der Lage wären, für ihre Weiterbildung selber Sorge zu tragen.

Gleiches gilt für tarifvertragliche Regelungen. Zwar gibt es eine Vielzahl von Vereinbarungen – seien es Rationalisierungsschutzabkommen, Manteltarifverträge oder spezielle Weiterbildungstarifverträge –, für die betriebliche Praxis kommt ihnen aber allesamt nur eine vergleichsweise geringe Bedeutung zu. In der Europäischen Weiterbildungserhebung (CVTS) gaben beispielsweise nur knapp 5 Prozent der Unternehmen an, es gäbe für sie derartige Regelungen (vgl. Grünewald/Moraal 1996, S. 61). Nach dem Berichtssystem Weiterbildung liegt der Anteil der Erwerbspersonen, die aufgrund einer tarifvertraglichen Regelung freigestellt worden sind, nur etwa halb so hoch wie der ohnehin schon geringe Anteil derjenigen, die einen Bildungsurlaub nach Landesrecht in Anspruch genommen haben (vgl. BMBF 1996, S. 362).

In den Gewerkschaften hat deshalb eine Ernüchterung eingesetzt. Dies kommt im folgenden Zitat zur wachsenden Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung anschaulich zum Ausdruck: „Es war auch nicht so, dass durch eine gewerkschaftliche Offensive, z. B. durch tarifvertragliche Regelungen der Weiterbildung oder durch eine Gestaltungsoffensive der Interessenvertretungen dieser Bedeutungszuwachs zustande gekommen wäre. Nüchtern gilt es festzustellen, dass die Neupositionierung der Unternehmen in der Weltwirtschaft und die damit verbundenen Veränderungen der Märkte die Karriere der Weiterbildung ermöglicht haben“ (Heimann 1999, S. 5f.).

Tarifverträge können deshalb, wenn sie sich dem Gegenstand der Weiterbildung widmen, nur einen Handlungsrahmen beschreiben, der von betrieblichen Regelungen und Absprachen auszufüllen ist. Dort, wo Ansprüche normiert werden, sto-

ßen sie nach wie vor auf die entschiedene Ablehnung der Unternehmen. Dies belegen nicht zuletzt die Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft (vgl. Weiß 2000). Danach erwartet nur etwa jeder Zehnte von gesetzlichen oder tarifvertraglichen Freistellungsansprüchen einen Beitrag zur Weiterbildung der Mitarbeiter oder einer gezielten Personalentwicklung. Betriebliche Weiterbildung soll deshalb nach Einschätzung der befragten Betriebe auch künftig vorrangig in unternehmerischer Verantwortung erfolgen.

Tabelle: Bewertung von Freistellungsregelungen (Angaben in Prozent)

Aussagen	stimme zu	unentschieden	stimme nicht zu	ohne Angaben
Der gesetzliche Anspruch auf Bildungsurlaub leistet einen wichtigen Beitrag zur Weiterbildung der Mitarbeiter.	9,5	31,5	53,4	5,5
Tarifvertragliche Vereinbarungen zur Freistellung für Weiterbildung tragen zur gezielten Personalentwicklung bei.	10,4	34,2	49,4	6,0

Nicht einzusehen ist, warum sich die Befürworter des Bildungsurlaubs dagegen sträuben, betriebliche Bildungsleistungen auf den Bildungsurlaub anzurechnen. Dies würde die zeitliche und finanzielle Belastung der Unternehmen vermindern und könnte die Akzeptanz bei Unternehmen und Beschäftigten verbessern.

Literatur

- BDA – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.) (1989): Ziele, Nutzen, Verantwortung und Finanzierung betrieblicher Weiterbildung. Köln
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift. Neuwied u. a.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Dicke, Hugo/Glismann, Hans H./Gröhn, Andreas (1995): Der deutsche Markt für berufliche Weiterbildung. Kieler Studien, Nr. 269. Kiel
- Fitzenberger, Bernd/Speckesser, Stefan (2000): Zur wissenschaftlichen Evaluation der Aktiven Arbeitsmarktpolitik in Deutschland. Ein Überblick. In: MittAB, H. 3, S. 357-370
- Grünewald, Uwe/Moraal, Dick (1996): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Gesamtbericht. Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE. Berlin, Bonn
- Heimann, Klaus (1999): Kompetenzentwicklung als strategische Herausforderung für Betriebsräte. Eine Beschreibung von Arbeitnehmerinteressen für die Aufgaben von Betriebsräten in der betrieblichen Weiterbildungspolitik. Manuskript. Frankfurt/M.

- Kuwan, Helmut/Gnahn, Dieter/Seidel, Sabine (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF
- Sachverständigenrat Bildung (Hrsg.) (1998): Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung. Hans-Böckler-Stiftung, Diskussionspapiere, Nr. 1. Düsseldorf
- Staudt, Erich/Kriegesmann, Bernd (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. Bochum
- van Lith, Ulrich (1985): Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereichs. München
- Weiß, Reinhold (2000): Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln: IW
- Wingens, Matthias/Sackmann, Reinhold (2000): Evaluation AFG-finanzierter Weiterbildung. Arbeitslosigkeit und Qualifizierung in Ostdeutschland. In: MittAB, H. 1, S. 39-53

REZENSIONEN

DAS BUCH IN DER DISKUSSION

Dietrich Schwanitz

Bildung

Alles, was man wissen muss

(Eichborn-Verlag) Frankfurt/M. 1999, 544 Seiten, DM 49.80

Ekkehard Nuisl:

1.

„Nicht jedes Buch, das man in die Hand nimmt, muss man gleich von vorn bis hinten durchlesen“ (S. 435). Mit diesem Buch habe ich es getan, Zeit genug hat es gekostet, aber unterhaltsam war es auch. Unterhaltsam genug, um es als Urlaubslektüre zu akzeptieren.

Eines muss man dem Mann lassen: Schreiben kann er. Er bewegt sich souverän in den Zimmern seines Hauses der Sprache, er betritt den Keller des Jargons, die Wohnküche der Alltagssprache, das Wohnzimmer des gesellschaftlichen Normalverkehrs, das ausgebaute Dachgeschoss der formellen Äußerungen und des Pathos und auch das Gästezimmer, in dem eine fremdwortgeschwängerte Konversation der gehobenen Art zu Hause ist. Weniger häufig oder gar nicht sehen wir ihn in der Waschküche des Gefühlsüberschwangs, im Heizungskeller der leidenschaftlichen Ausbrüche oder im Schlafzimmer des familiären Dauergeplauders (Zitate S. 410). „Wer seine Sprache unvollkommen beherrscht und sich nicht richtig ausdrücken kann, kann auch nicht richtig denken“ (S. 409). Gilt auch der logische Umkehrschluss?

Man kennt Schwanitz als Schreiber des universitären Enthüllungsromans „Der Campus“, so flüssig ist sein Stil auch bei „Alles, was man wissen muss“. Zu Autorenbildern meint er: „So verschieden, wie Menschen schreiben, können sie gar nicht aussehen“ (S. 435); recht hat er. Aber so, wie er selbst schreibt, sieht er auch aus: beobachtend, ironisch, von unten fotografiert, eine hohe Stirn und ein satyrhafter Spitzbart unterstreichen Überlegenheit und Distanz. Ein Außenseiter.

Schwanitz verwendet seine Sprachkompetenz differenziert, je nach Gegenstand, eigener Meinung und (anzunehmendem) Ziel: Er ficht mit Degen, Schwert und Säbel, wechselt häufig die Position und schlägt überraschende Terzen und Volten. Auch Hellebarde und Morgenstern sind ihm nicht fremd, so etwa wenn er von der „schwachsinnigen“ Kritik an der chronologischen Geschichtsschreibung oder vom „bekloppten“ Hitler schreibt. Das ist nicht immer passend oder überzeugend, manchmal befremdlich, fesselt aber jedenfalls die Aufmerksamkeit. Und die Aufmerksamkeit über fünfhundert Seiten lang zu fesseln ist schon bei einem Roman, der einem Ende zusteuert, schwierig genug – um wie viel mehr bei einem Text, der als „Handbuch“ (S. 7) angekündigt wird, als „Buch mit dem ganzen Marschgepäck, das man Bildung nennt“ (S. 8).

2.

Was also ist das Marschgepäck, das man Bildung nennt, aus der Sicht von Dietrich Schwanitz? Es besteht aus zwei Teilen, aus Wissen (Geschichte Europas; Kunst; Musik; Europäische Literatur; Große Philosophen; Geschichte der Geschlechterdebatte) und Können (Das Haus der Sprache; Die Welt des Buches und der Schrift; Länderkunde für die Frau und den Mann von Welt; Intelligenz, Begabung und Kreativität; Was man nicht wissen sollte; Das reflexive Wissen). Beide Teile bestehen aus sechs Kapiteln, die formale Gleichheit jedoch täuscht: Das Wissen breitet sich auf vier Fünftel des Buches aus, während sich das Können mit knapp einhundert Seiten bescheiden muss. Wichtiger aber noch: Das Können ist nicht das Können, sondern ist – wenn man es genau nimmt – auch „Wissen“.

Das Marschgepäck besteht also aus Wissen. Wie erreicht der Autor, dass dieses Wissen

nicht als musealer Bildungsmüll (S. 7) verweigert, sondern als Reichtum unserer Kultur aufgenommen wird? Er habe, schreibt er, das Wissen dazu unter dem Blickwinkel gesichtet, was es zu unserer Selbsterkenntnis beiträgt. Wie kam es, dass die moderne Gesellschaft, der Staat, die Wissenschaft, die Demokratie, die Verwaltung in Europa und nicht anderswo entstanden? Wieso ist es so wichtig, Figuren wie Don Quijote, Hamlet, Faust, Robinson, Falstaff und Dr. Jekyll und Mr. Hyde zu seinen guten Bekannten zu zählen? Was hat Heidegger gesagt, was wir nicht schon wussten? Wo war das Unbewusste von Freud (S. 7)? „Nach dieser Sichtung“, so selbstbewusst der Autor, „habe ich die Geschichte Europas als große Erzählung so präsentiert, dass man den Überblick über den Zusammenhang behält“ (S. 7). Und: „Um dieses lebendige Verhältnis zu unserem Bildungswissen zu gewinnen, ist eines nötig: Man muss allen weihevollen Zinnober, alle Imponiereffekte und allen Begriffsnebel beiseite räumen ... Deshalb wird das Bildungswissen aus den Formelpanzern herausgeschält und einer sprachlichen Massage unterworfen, mit dem Ziel, dass jeder es verstehen kann, der das will“ (S. 8).

Er hat sein Ziel eingelöst, der Autor: Es ist eine große Bildungserzählung geworden, sprachlich massiert, manchmal mit überraschenden Einsichten, manchmal banal, manchmal nebelhaft und unseriös. Aber (für mich) immer interessant zu lesen, unterhaltsam, amüsant, auch lehrreich. Was will man mehr von einem Buch?

Der Stachel für Bildungsschaffende liegt im Titel „Bildung – Alles, was man wissen muss“. Suggestiert wird ein Lehrprogramm für Erwachsene, komplementär zur Schule, quer zu organisiertem Lernen, zu Beratung und Didaktik, zu Angebotsplanung, Evaluation und Qualitätssicherung. Wäre das Buch „Die große Erzählung zur Geschichte Europas“ genannt worden – niemand aus dem Bildungsbereich hätte sich viel darum gekümmert. Aber: „Bildung – Alles, was man wissen muss“! Darüber wird im Bildungsbereich und nicht nur in der Schule seit Unzeiten heftig gestritten, Schwanitz verweist darauf – nicht seriös, sondern polemisch. Der Bildungskanon gerate ins Wanken, Fakten und Zusammenhänge würden nicht mehr gründlich genug vermittelt und geprüft. In der „Einleitung über den Zustand der Schulen und des Bildungssystems, die man ohne weiteres überspringen kann“ geht Schwanitz zur Sache: „Fast nirgendwo wird so viel gelogen wie in der Bildungs- und Schulpolitik“ (S. 26). Die Schulen seien in einem „so jämmerlichen Zustand, dass das Elend völlig unbekannt bleibt, weil sein Ausmaß unglaublich ist“ (S. 28). Die Polemik richtet sich mit Keule und Morgenstern gegen die „Bildungsreformer“: „... indem man gegen die Paukerei von Jahreszahlen polemisierte, gab man zu erkennen, dass man den Verstand verloren hatte ... Wer gegen die Chronologie polemisiert, ist so meschugge wie jemand, der die Abschaffung der Bretter aus den Bücherborden zu seiner Lebensaufgabe macht“ (S. 29f.). Ein wenig differenzierter und komplizierter sind didaktische Fragen aber nun doch, und so bleibt die Passage ein schönes Beispiel für die Art und Weise, wie Schwanitz seine Position mit den Mitteln der Sprache besetzt und verteidigt.

Natürlich („natürlich“ deshalb, weil sich Schwanitz in seinem Buch zu nahezu allem äußert) liefert der Autor auch gleich die Einordnung seiner Rezensenten mit: Ausgehend von der Annahme, dass sie sich selten im Thema des Buches besser auskennen als dessen Autor, dies aber nicht mitteilen, heißt es: „Um nun den Verdacht erst gar nicht aufkommen zu lassen, schafft er (der Rezensent) durch seine heftige und beißende Kritik eine große Distanz zwischen dem schwachsinnigen Autor und seiner eigenen Überlegenheit, und das um so stärker, je weniger er sich in Wirklichkeit mit der verhandelten Sache auskennt. Deshalb muss man wissen: Viele Kritiker sind Zwerge auf den Schultern der Riesen“ (S. 439). Hier geht es jedoch um etwas anderes: Hier geht es darum, dieses Buch als Bildungsprogramm zu würdigen, nicht jedoch darum, im Einzelnen den fachlichen Gehalt zu überprüfen – dies mögen (Kunst-)Historiker, Musik- und Literaturwissenschaftler besorgen.

3.

Ein didaktisches Programm: Schwanitz will das wichtige Wissen (in der Bildungssprache: der Minimalkanon) zusammenfassen und so vermitteln, dass dessen Bedeutung für das ge-

genwärtige Leben allseitig erkennbar ist. So referiert er etwa den Inhalt der jüdischen Bibel und des griechischen Doppelpepos (Ilias und Odyssee) als Grundlagen der jüdisch-christlichen Geisteswelt in Europa – verständlich formuliert, aber kaum didaktisch aufbereitet. Besser gelungen zwei andere Beispiele: Zum deutschen Nationalismus (S. 80ff.) erklärt er, warum die Deutschen als das Volk gelten, das deutsch spricht: „Das war eine fatale Feststellung, denn das brachte später den Führer aller Knallköpfe auf den Gedanken, alles, was deutsch spreche, müsse heim ins Reich“ mit der Konsequenz: „Wir müssen unseren ethnisch-sprachlichen Nationenbegriff aufgeben und den der anderen annehmen. Also: Deutscher ist nicht der, dessen Eltern deutsch sprechen, sondern der, der hier leben will ...“. Oder ein anderes Beispiel, die Entstehung der Renaissance (S. 93ff.); hier begründet er, warum in Italien der Feudalismus am ehesten der Geldwirtschaft wich und dass die ökonomische Struktur des Landes (Handelswege, kirchliche Abgaben, Explosion der Geldwirtschaft) politisch und kulturell die Grundlage der Renaissance schuf.

So leicht verständlich Schwanitz den Bogen der europäischen Geschichte spannt, so häufig verliert er dabei aus dem Auge, dass die Vermittlungsaufgabe lautete, Geschichte als wichtig zum Verständnis der eigenen Gegenwart zu präsentieren. Gelegentliche Verweise darauf, dass historische Vorgänge und literarische Quellen in Filmen aufgegriffen wurden, vermögen diesen Gegenwartsbezug nicht herzustellen. Sie wirken eher wie eitle Aperçus eines kulturbeflissenen Mittelständlers.

Mit dem Gegenwartsbezug hat Schwanitz insgesamt doch seine Schwierigkeiten. Die Frage des Verhältnisses der Geschlechter, heute im Privatleben und gesellschaftlich ein immer brisanterer Bereich, wird bei ihm zu einem kontemplativen Kapitel „Zur Geschichte der Geschlechterdebatte“, das er weise, aber auch im höchsten Maße unbeteiligt mit der Einsicht schließt, „dass der verstärkte Einfluss der Frauen auf die Kultur das zivilisatorische Niveau einer Gesellschaft jedes Mal erhöht hat“ (S. 391). In der Auswahl seiner „Bücher zum Weiterlesen“ finden sich nur zwei Autorinnen (eine davon Hanna Ahrend), und es gelingt ihm, die zweite, Susann Gablik, mit ihrem Buch über Magritte so zu präsentieren: „Der surrealistische Maler René Magritte hat mit der Beziehung zwischen Bildung und abgebildetem Gegenstand so interessant herumgespielt, dass die Verfasserin an seinem Werk die neuartigen Problemstellungen der modernen Kunst demonstrieren kann“ (S. 518). Man fragt sich wirklich, was diesen Mann zum Schreiben eines Kapitels über die Geschlechterdebatte geführt haben könnte.

Am didaktisch stärksten sind die Passagen des Buches dort, wo Schwanitz seine Fähigkeit, Dinge genau zu beobachten und wahrzunehmen, mit seiner Kompetenz verbindet, präzise und unterhaltsam zu schreiben. Dabei wird der Text – didaktisch betrachtet – streckenweise geradezu brillant, wenn sich der Autor auf seinem Fachgebiet, der Literaturwissenschaft, bewegt. Passagenweise finden wir dies dort, wo er am Beispiel von Goethe den Zusammenhang von Biographie und Bildung beschreibt, wo er über das „Haus der Sprache“ und die Welt des Buches und der Schrift schreibt, vor allem aber dort, wo er die „Länderkunde für die Frau und den Mann von Welt“ ausbreitet – ein lehrreiches Stück Literatur, höchst vergnüglich und kenntnisreich zwischen Klischee, Realität, Rezept und Amüsement hin und her schweifend. Und ein (nach dem „Campus“ nicht überraschendes) Meisterwerk der beobachteten akademischen Kommunikation ist die Einleitung über die Regeln, nach denen man unter Gebildeten kommuniziert („Ein Kapitel, das man auf keinen Fall überspringen sollte“). Dem ist zuzustimmen.

In diesem Kapitel liegt auch der Kern des ganzen Buches. Ausgebreitet wird nicht der zweite thermodynamische Hauptsatz, den man nicht können muss, wenn akademisch parliert wird, sondern ausgebreitet wird Wissensgut des mitteleuropäischen Bildungsbürgers im akademischen Milieu. Es ist zusammengefasst das, was ich selbst aus meiner Schulzeit als bildungsbürgerlichen Lehrstoff in Erinnerung habe, nicht mehr und nicht weniger. Unterhaltsam präsentiert, gewiss, in seiner didaktischen Struktur aber weder systematisch noch erkennbar angelegt (wie auch das ganze Werk keine übergeordnete Systematik hat). Aber dies muss kein Fehler sein; Schwanitz würde sicherlich sagen: Didaktik hätte die Lesbarkeit und Unterhaltsamkeit des Buches schwerwiegend beeinträchtigt.

4.

Andererseits: Ich habe früher ein mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium besucht. Schon dort haben wir mehr über Dinge gelernt, die in diesem Buch überhaupt nicht auftauchen, unser Leben aber in wesentlich größerem Maße beeinflussen, als dies die Stoffauswahl von Schwanitz nahe legt: Vorgänge, Prozesse und Erkenntnisse naturwissenschaftlicher Forschung. Es mag sein, dass die Nicht-Kenntnis des zweiten thermodynamischen Hauptsatzes in den Kreisen, in denen Dietrich Schwanitz gesellschaftlich verkehrt, als amüsanter Nachweis der wirklichen Kultur gilt. Es mag auch sein, dass der von ihm zitierte Maschinenbauer Torsten (S. 482) ein Neandertaler ist, weil er sich nicht genug Sprachen, Literatur und Kunst aneignete. Andererseits sind die großen Themen, deren Klärung heute zum Verständnis unserer Welt beiträgt, die der Gentechnologie, der Energie, der Intelligenz und des Lernens, der Zukunft sozialer Systeme und einer in irgendeiner Weise zu gestaltenden humanen Ökonomie. Dazu findet sich praktisch nichts in dem Buch über „Alles, was man wissen muss“.

Auch findet sich nichts darin über die Frage der Medien, die ja nun erkennbar unseren Alltag verändern, ohne gradlinig auf die Entstehung der italienischen Stadtstaaten und der Renaissance zurückführbar zu sein. Digitale und interaktive Medien, die nicht nur unsere gesamte Arbeitswelt verändern, sondern den Alltag, das Privatleben, die sozialen Beziehungen. Anforderungen an Wissen und Können, die nicht historisches Wissen sind, sondern Kompetenz des interessegeleiteten Umgangs mit Medien und Umwelt. Am ehesten trifft sich der von Schwanitz ausgebreitete Bildungskanon dort mit den modernen Teilen dessen, was man wissen muss, wenn es um Sprachen geht. Ohne Sprachenkenntnisse, das ist absehbar, werden Menschen zunehmend zu einer Art funktionaler Analphabeten. Oder mit anderen Worten: Die Krankheit Einsprachigkeit muss geheilt werden.

Schließlich fehlt dem Bildungskanon von Schwanitz etwas, das er selbst als Klärungselement propagiert: das Verständnis dafür, warum gerade in Europa die europäische Kultur entstehen konnte und musste. Nach Lektüre des Buches kann man dazu keine Aussage machen. Sie wäre nur möglich, wenn die Entwicklung anderer großer und historischer Kulturräume vergleichsweise herangezogen wird, etwa Chinas oder südamerikanischer Kulturen. Mit Blick auf die heutigen weltweiten Zusammenhänge und die Möglichkeiten, sich darüber zu informieren, offeriert Schwanitz hier geradezu ein schwarzes Loch.

Hinzu kommt, oben schon gesagt, dass sich der Stellenwert von Wissen zwar erhöht (wir leben in einer Wissens- oder Informationsgesellschaft, ohne Frage) und seine Menge rapide weiter wächst. Gleichzeitig verändern sich aber zwei andere Dinge: Die Zugriffsmöglichkeiten auf Wissen und dessen Verfügbarkeit sind ungleich größer als früher, und zum zweiten ist die Frage der Arbeit mit Wissen, die Frage von Können und Fähigkeiten, wesentlich bedeutsamer als früher. Es ist daher nicht nur ein terminologisches Problem, dass Schwanitz in seinem Teil „Können“ faktisch nur Wissen behandelt (genau gesagt: Wissen darüber, wie Wissen angewandt werden kann), sondern ein grundlegendes Problem, heute von einem Bildungskanon dann zu sprechen, wenn nur die eine Seite, die des Wissens, erwähnt ist.

5.

Was also ist von Schwanitz' Buch über „Bildung – Alles, was man wissen muss“ zu halten? Schwanitz selbst stellt (auf S. 220) einen Bezug her: „Insofern ist die Divina Commedia für das ausgehende Mittelalter auch ein Lehrbuch mit der Überschrift ‚Bildung. Alles, was man wissen muss‘“. Dies ist, bei allem Respekt für die Schreibe des Autors – literarisch sicherlich ein Stück zu hoch gegriffen. Vor allem aber ist es vermessen, da es dort um Bildung geht: „Trotz der Durchquerung des Schrecklichen und der Qualen in der Hölle und im Fegefeuer geht das ganze gut aus und heißt deshalb ‚eine göttliche Komödie‘“ (S. 220). Die großen Bildungsromane und -erzählungen vermitteln weniger Wissen, als dass sie Menschen bilden, an historischen und idealen Beispielen lernen lassen, einen Prozess beschreiben, ein Ende erzielen, eine Bildungsabsicht verfolgen. Dies tut Schwanitz – trotz formulierter Ab-

sicht – nicht. Er breitet Wissen aus, gibt Handlungsempfehlungen und Ratschläge, formuliert Beobachtungen. Er vermittelt Bildungsgut, bildet aber nicht.

Man könnte, ein wenig polemisch, im Resümee sagen, hier geht es um „Halb-Bildung“. Dies täte dem Buch einerseits unrecht. Es liest sich gut, ist intelligent, kenntnisreich, unterhaltsam und amüsant, und es vermittelt sicherlich den früheren Bildungskanon deutscher Oberschulen angenehmer und akzeptabler als vor Ort. Es ist ein Buch, das im Bildungsbereich ein historisches Signal setzt: ein Aufbäumen des mitteleuropäischen Bildungsbürgertums, ein – vielleicht letztes – Monument dessen, was unwiderruflich in dieser Form allmählich aus den Lehrplänen der (deutschen) allgemeinen Bildungseinrichtungen verschwinden wird. Andererseits ist es doch ein Buch, das Halbbildung präsentiert. Es ist das Wissen des mitteleuropäischen Bildungsbürgers, das nur einen kleinen Teil des Wissens über Recht, Natur, Ökonomie und Gesellschaft ausmacht. Es ist nur das Wissen, nicht das Können, die Fertigkeiten, die Fähigkeiten – kurz: Es fehlt die humane Seite der Bildung. Wir haben hier nicht ein Buch, das Menschen dabei hilft, sich in ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Zielen weiter zu entwickeln – sich weiter zu bilden. Eigene Erfahrungen an anderen abgleichen, hinterfragen, in Bezug setzen – dies gelingt dem Buch nur bei denjenigen, die die gleiche soziale Entwicklung und den gleichen Bildungsweg wie Dietrich Schwanitz durchlaufen haben. Deshalb ist auch der Titel falsch: Man muss das nicht wissen, was der Autor hier gut und locker geschrieben zusammenträgt. Bildung entsteht eher durch die reflektierte Verarbeitung eigener Erfahrungen, nicht durch die Lektüre eines solchen Buches.

Christiane Schiersmann:

Schwanitz' Buch hinterlässt bei mir einen zwiespältigen Eindruck:

Die eine Seite: Die Lektüre ist auf jeden Fall anregend, das Lesen macht Spaß, und dies bei einem Stoff, der gemeinhin als trocken, anspruchsvoll, theoretisch gilt. Die Sprache fasziniert, es gelingt dem Autor, den Leser/innen Wissen auf angenehme und unterhaltende Art zugänglich zu machen. Schwanitz knüpft zu Recht an frustrierende Schulerfahrungen an, die den Lernstoff tot erscheinen ließen, „wie eine Anhäufung uninteressanter Fakten, die mit dem eigenen pulsierenden Leben nichts zu tun hatten?“ (S. 7). Der Autor löst seine erklärte Absicht ein, den „Begriffsnebel beiseite zu räumen“. Die Darstellungsweise könnte dazu beitragen, gerade die viel zitierten „bildungsungewohnten“ Erwachsenen für Geistes- und Kulturgeschichte zu begeistern.

Hervorzuheben ist (gerade aus Sicht der Erziehungswissenschaft), dass Schwanitz es noch wagt, den Bildungsbegriff ernst zu nehmen, von dem sich gerade die Erwachsenenbildung angesichts der vielfältigen Reden vom lebenslangen Lernen bereits verabschiedet zu haben scheint. Er erinnert daran, dass wir mit der berechtigten Kritik an einem verengten Bildungsbegriff vielleicht vorschnell das Kind mit dem Bade ausgeschüttet haben. Zeichnet sich nicht gerade angesichts der gegenwärtig unruhigen Zeiten ein neues Bedürfnis nach Orientierung, nach Sicherheit ab, zu dem die Klassiker vielleicht immer noch einen Beitrag leisten können?

Ungeheuer mutig ist der Anspruch, enzyklopädisch zu definieren, was Bildung ist, während wir doch eher zu der These neigen, dass sich dies nicht mehr im Sinne eines Kanons beschreiben ließe (so jüngst explizit die Position einer Expertengruppe des Forum Bildung). Schwanitz traut sich, die Geschichte Europas als große Erzählung zu präsentieren (S. 7). Er erinnert daran, dass es auch angesichts der aktuellen Wissensflut unverzichtbar ist, fundierte Grundkenntnisse zu besitzen, um mit der Fülle von Informationen fertig zu werden, und er erweist sich fraglich als ungeheuer kenntnisreich.

Es erreicht sein Ziel, einen Marktüberblick angesichts der vielen Booms, Auf- und Abschwünge von Theoriekonjunkturen zu geben, der Orientierungshilfe bietet. Er bedient sich dabei zum Teil einer sehr modernistischen Terminologie: „Man muss die Firmen kennen, die Seriosität der Anbieter auf dem Theoriesektor, die Aktienkurse, die Preise, die Profitmargen, die

Zulieferer und den Publikumsgeschmack“ (S. 346). Es gelingt an vielen Stellen, die Positionen der referierten Theoretiker pointiert zu präsentieren, andere reizen zum Widerspruch. Und damit komme ich zur anderen Seite meines Eindrucks:

Ist das die kompensatorische Form der Bildung, nach der wir in der Erwachsenenbildung so intensiv suchen? Ist es nur noch möglich, Bildungswissen in dieser reduzierten, häppchenförmig aufbereiteten Weise zu präsentieren, geht nicht durch die notwendige Komprimierung ein großer Teil dessen verloren, was die Anstrengung der Auseinandersetzung mit Begriffen und Theorien ausmacht? Was ist das Lernprodukt? Bildung oder Halbwissen? Ermöglicht nicht gerade der wesentlich erleichterte Zugriff auf Informationen heute eine intensivere Auseinandersetzung? Als Ergänzung, als Wunsch nachzulesen, ausgelöst durch den Beitrag von Schwantz, schiene mir dies auf jeden Fall notwendig oder zumindest wünschenswert.

Schreibt er überhaupt über Bildung? Jedenfalls rekuriert er nicht auf die deutsche Bildungsdebatte und setzt sich auch nicht ernsthaft mit diesem Begriff auseinander. Es geht doch eher um einen Wissenskanon, und damit wird ein zentraler Bestandteil des Diskurses verschenkt, und zwar vielleicht gerade der für die Spezifik des deutschen Bildungsbegriffs ausschlaggebende.

Nicht ganz überzeugt die Aufteilung in die beiden Hauptteile „Wissen“ (untergliedert in Geschichte Europas, Kunst, Musik, europäische Literatur, große Philosophen und Geschichte der Geschlechterdebatte) und „Können“ (Das Haus der Sprache; Die Welt des Buches und der Schrift; Länderkunde für die Frau und den Mann von Welt; Intelligenz, Begabung und Kreativität; Was man nicht wissen sollte; Das reflexive Wissen). Auch im zweiten Teil geht es m. E. eher um Wissen als um Können oder um Anwendungsfelder des Wissens. Zudem ist die Binnensystematik schwer nachvollziehbar. Mit der Konzentration auf Wissen orientiert sich der Autor an einem sehr traditionellen Verständnis dessen, was er als Bildung bezeichnet.

Die (notwenige) Zuspitzung von Positionen geht an vielen Stellen in Wertungen über, die nicht in allen Fällen überzeugen. Beispielsweise hinterlässt die je ca. einseitige Beschreibung großer politischer Strömungen wie Marxismus, Liberalismus oder Feminismus doch arge Bauchschmerzen. Um es am Beispiel des Feminismus zu illustrieren (S. 358): Schwantz reduziert diese Debatte unter Rückgriff auf den Dekonstruktivismus (der in der Tat in der Feminismusdebatte der letzten Jahre *auch* eine Rolle gespielt hat, aber eben nur als ein Theorieansatz unter anderen) und betont lediglich eine Parallelisierung zum interkulturellen Diskurs.

Hinzuzufügen ist, dass der gesamte Bereich der Naturwissenschaften ausgeblendet bleibt. Dies halte ich für ein erhebliches Manko, das zu einer sehr eingegrenzten Rezeption der europäischen Kulturgeschichte beiträgt. Dies schränkt auch gerade die Einlösung des Anspruchs ein, zu verdeutlichen, welchen Beitrag die Kenntnis der Geschichte zum Verständnis der Gegenwart leistet, denn gerade diese Fragen sind – zumindest auch – zentral für die Auseinandersetzung mit aktuellen Themen wie Gentechnik, Erhalt der ökologischen Grundlagen etc. Auch der Anspruch, erklären zu wollen, warum gerade in Europa europäische Kultur entstehen konnte, wird kaum eingelöst, denn dies setzte einen Vergleich oder zumindest den Einbezug anderer Kulturräume voraus.

Fazit: Ein solches Buch fasziniert und muss zugleich zum Widerspruch reizen. Dass es beides tut und damit eine Debatte auslöst, ist wichtig und rechtfertigt ohne Frage die Lektüre. Für die Erwachsenenbildung scheint mir dabei zum einen der erneute Rekurs auf den Bildungsbegriff als Herausforderung, zum anderen die Frage, in welcher Weise die von Schwantz praktizierte Form der Wissensvermittlung für die Didaktik der Erwachsenenbildung anregend sein kann oder eher Bedenken auslöst.

Horst Siebert:

Dietrich Schwanitz gehört zweifellos zu den Gebildeten unseres Landes. Seine berufliche Karriere ist eindrucksvoll, er war unter anderem wissenschaftlicher Assistent bei Niklas Luhmann, Professor für englische Literatur, Autor des Bestsellers „Der Campus“, Gesprächspartner zahlreicher Fernseh-Talkshows. Das vorliegende Buch ist ebenfalls ein Bestseller: Bereits im Mai 2000 erschien die 12. Auflage.

Schwanitz behandelt ein Thema, das bisher die Erziehungswissenschaftler für sich reklamiert haben: Bildung. Er verzichtet allerdings auf eine historische Betrachtung der deutschen Bildungsidee und auf eine systematische Klärung des Bildungsbegriffs. Er beschreibt etwas, was vielen Erziehungswissenschaftlern als problematisch oder gar unmöglich erscheint, nämlich einen Kanon des europäischen Allgemeinwissens. In dem Nachwort zur 12. Auflage kann er zufrieden feststellen: „Dieses Buch war ein Glückskind. Es hat schnell seinen Weg zum Herzen der Leser gefunden“ (S. 541).

Warum und wozu ein solches „Handbuch“? Schwanitz beschreibt Errungenschaften und Epochen der abendländischen Kulturgeschichte, um die kulturellen Wurzeln der europäischen Identität aufzuzeigen und den Beitrag der westlichen Literatur und Philosophie zu einer Weltkultur zu verdeutlichen. Er beschreibt und kommentiert die beiden herausragenden Kulturen Europas: die Philosophie der Antike und die christliche Religion. Er bringt Ordnung in das 400-jährige „Durcheinander“ des Mittelalters, er interpretiert die „Formensprache“ und die „großen Werke“ der europäischen Literatur, er behandelt die Geschichte der Kunst, der Musik, der Philosophie, der wissenschaftlichen Weltbilder, aber auch „die Geschichte der Geschlechterdebatte“.

In dem zweiten, schmaleren Teil geht es ihm nicht mehr um das *Wissen*, sondern um das *Können*, um „die Regeln, nach denen man unter Gebildeten kommuniziert“ (S. 15), um „das Haus der Sprache“, „die Welt des Buches“, Länderkunde, „Intelligenz, Begabung, Kreativität“, „Was man nicht wissen sollte“ und das „reflexive Wissen“.

In dem Kapitel „Was man nicht wissen sollte“ verweist er auf das milieuspezifische Prestige und die Bewertung von Wissensbeständen. „So wird es in der Regel nicht als Zeichen tieferer Bildung gewertet, wenn man sich in den Rotlichtvierteln aller größeren Städte des Landes genau auskennt. Und auch eine mit Begeisterung angereicherte Vertrautheit mit der Literatur von Landserheftchen oder Lore-Romanen kann dem Bestreben, als gebildet zu gelten, eher schaden“ (S. 476).

Dietrich Schwanitz will Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden. Dass dies ein heikles Unterfangen ist, weiß er – als profunder Kenner der Systemtheorie und des Konstruktivismus – besser als viele seiner Kritiker. Er hat „unser kulturelles Wissen unter dem Gesichtspunkt gesichtet: Was trägt es zu unserer Selbsterkenntnis bei?“ (S. 7), „Wieso ist es so wichtig, Figuren wie Don Quijote, Hamlet, Faust, Robinson, Falstaff und Dr. Jekyll und Mr. Hyde zu seinen guten Bekannten zu zählen?“ (S. 7). Doch was zur Selbsterkenntnis von Herrn Schwanitz beiträgt, kann Frau Müller völlig gleichgültig sein. Andere haben vielleicht andere Bekannte in der Welt der Literatur und Philosophie. Schwanitz' kulturelle Auswahl ist ein Bildungsangebot, für das er seine Gründe hat. Er will die „Geschichte Europas als große Erzählung“ präsentieren, so dass Zusammenhänge sichtbar werden. Er will Leser/innen, denen die Lust an der Lektüre klassischer Literatur während der Schulzeit vergangen ist, wieder auf den Geschmack bringen, er will Freude an der Beschäftigung mit kulturellem Wissen wecken – insofern ist es ein pädagogisches Buch.

Schwanitz bevorzugt eine unprätentiöse Sprache, er verzichtet auf einen Fachjargon. Er selber bezeichnet seinen Umgang mit der Hochkultur als „respektlos“. Manchem Leser mag diese Respektlosigkeit zu weit gehen. So wenn er zum Beispiel über Bismarck schreibt: „Er hat die Deutschen in die Scheiße geführt“ (S. 172). Er distanziert sich von dem nationalpädagogischen Lektürekanon unseres „höheren Schulwesens“ und bietet einen Kanon an, „der sich an dem orientiert, was auch bei unseren Nachbarn zum kulturellen Wissen gehört“ (S. 31).

Schwanitz schreibt einleitend: „Ich habe das Gefühl, dass die Zeit reif ist für so ein Buch“ (S. 8). Die Auflagenhöhe gibt ihm recht. Dennoch – oder deswegen? – ist die erziehungswissenschaftliche Reaktion kritisch, eher negativ. Es wird darauf hingewiesen, dass es ähnliche Kompendien und Handbücher zur Genüge gibt, dass er die erziehungswissenschaftliche Diskussion über die (Un-)Möglichkeit eines Bildungskanons ignoriert, dass seine Kritik an dem Lehrplan des deutschen Bildungssystems undifferenziert und „populistisch“ ist, dass seine Auswahl ein westeuropäisches Übergewicht hat, dass er die moderne Curriculumforschung und Kompetenzforschungen – auch aus der Erwachsenenbildung – nicht zur Kenntnis nimmt. In der Tat ist das, was er über „multiple Intelligenz“ und „Nichtwissen“, über das Verhältnis von Wissen und Können schreibt, nicht auf der „Höhe“ der lern- und kognitions-wissenschaftlichen Forschung. Kritisiert werden auch die kulturwissenschaftliche Akzentuierung des Bildungskanons – zu Lasten naturwissenschaftlicher und psychologischer Erkenntnisse – und der allzu „lockere“ Umgang mit einigen Philosophien und Wissenschaftstheorien. So moniert zum Beispiel Jürgen Oelkers: „Oft wird das Niveau von ‚Bildungswissen‘ unterschritten und der allgemeine Stammtisch erreicht, etwa wenn über ‚die Österreicher‘ in der ‚Länderkunde‘ gesagt wird, sie seien ‚praktisch Deutsche‘“ (S. 462) (in: Zeitschrift für Pädagogik 3/2000, S. 455). Die aktuelle Erziehungswissenschaft und die Erwachsenenpädagogik müssen sich allerdings vorwerfen lassen, dass sie der Frage, was man heutzutage wissen sollte, eher ausgewichen sind und dass es in dieser Frage leichter ist, andere Vorschläge zu kritisieren als eigene Entwürfe zur Diskussion zu stellen. Dietrich Schwanitz trägt mit seinem Buch dazu bei, über „Bildung“ wieder öffentlich nachzudenken und zu diskutieren, denn „Bildung ist eine spezifisch deutsche Zivilisationsidee“ (S. 543), vielleicht der deutsche Beitrag zu einer globalen Weltkultur. Ich halte viele kritische Anmerkungen zu diesem Buch für berechtigt. Und dennoch: Ich habe es mit Genuss und Gewinn gelesen und empfehle es gerne (und skrupellos) weiter. Es bleibt dem kritischen Leser/der kritischen Leserin ja unbenommen, andere Akzente zu setzen als der Anglistik-professor.

Sammelbesprechung

Politische Bildung

(1)

**Paul Ciupke/Franz-Josef Jelich (Hrsg.)
Ein neuer Anfang**

Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft (Klartext Verlag) Essen 1999, 280 Seiten, DM 29.80

(2)

**Franz-Josef Jelich/Günter Schneider (Hrsg.)
Politik und politische Bildung für das 21. Jahrhundert**

(FIAB) Recklinghausen 1999, 176 Seiten, DM 17.30

(3)

**Volker Reinhardt
Politische Erwachsenenbildung in Deutschland unter ihrer besonderen Berücksichtigung im deutsch-französisch-schweizerischen Grenzgebiet Regio TriRhena**

(Shaker Verlag) Aachen 2000, 353 Seiten, DM 109.00

(4)

**Thilo Harth
Das Internet als Herausforderung politischer Bildung**

(Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2000, 288 Seiten, DM 56.00

Wenn Arbeitsfelder der Bildung in Umbrüchen sind und vor neuen Herausforderungen stehen, tun sie gut daran, sich ihrer Geschichte und Traditionen zu vergewissern. Das kann zu der Erkenntnis beitragen, dass solche Situationen nicht neu sind, und es kann vielleicht helfen, mit einem langen Atem, Hartnäckigkeit und Geduld an der Weiterentwicklung des Lernfeldes zu arbeiten. Für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung wurde von *Paul Ciupke und Franz-Josef Jelich* ein Sammelband vorgelegt, der – um es vorwegzunehmen – diesem Anspruch uneingeschränkt gerecht wird. Den Herausgebern ist es gelungen, Beiträge eines „reisenden Seminars“ zu doku-

mentieren, und die Autoren geben einen kenntnis- und materialreichen Einblick in Themen, Orte/Träger und Lernformen, aber auch in Lernmotive und Mentalitäten in der Zeit von 1946 bis 1960. Die Prozesse sind vielschichtig: Orte und Träger sind verstrickt in ihre Traditionen, sie nehmen Erfahrungen aus anderen Ländern auf und versuchen ihren Lernbeitrag zu begründen. Gemeinsam ist ihnen ihre Bedeutung für die Demokratisierung der Bundesrepublik, dass sie für viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer neue Lernerfahrungen ermöglicht haben und dass sich letztlich ein professionalisierendes Arbeitsfeld in der Bundesrepublik entwickeln konnte.

Vorgestellt werden so unterschiedliche Orte und Erfahrungen wie die Arbeitspläne der Volkshochschulen, jugendbündische Traditionen, die Pfadfinder, der Jugendhof Vlotho, Schülerarbeit in Hannover und Hustedt, der Jugendhof Steinkimmen, die Burg Rothenfels, die Heimvolkshochschulen Hustedt und Görde, die DGB-Bundesjugendschulen, eine katholische Jugendgemeinschaft, die evangelischen Akademien, der Frankfurter Bund für Volksbildung, die Münchener Volkshochschule und die Frauenbildung in den Nachkriegsjahren. Mit diesen vielschichtigen Einblicken der Autorinnen und Autoren kann durchaus davon gesprochen werden, das den Leserinnen und Lesern ein repräsentativer Einblick in die politische Jugend- und Erwachsenenbildung für diesen Zeitraum gegeben wird. Herausgegriffen seien einige wenige Hinweise: Die Volkshochschulen „erlebten einen Boom“ (S. 13), und hier dominieren Metaphern, die die Volkshochschulen in einem vom konservativen Geist geprägten mittelständischen Bildungsbürgertum zunächst beherrschten – bis der Generationenwechsel und eine aufgeklärte Zeitgeschichtsforschung (S. 25) einsetzten; dazu gehörten Begriffe wie „Abendland“, „Vermassung“ oder „Katastrophe“ für die NS-Zeit. Verwiesen wird in einem anderen Beitrag auf die innovatorische Bedeutung der Reeducation-Politik der Amerikaner und Briten im Bereich der Jugend- und Erwachsenenbildung und auf die Lizenzierung deutscher Träger. Mit dem AKS Hannover wird beispielhaft eine Gruppe von Schülern und Studenten in den

Jahren zwischen 1948 und 1950 gezeigt, die Visionen vom Staat, vom „Weltfrieden und Weltbürgertum“ (S. 67) entwickelte. Es wird dargestellt, wie der Jugendhof Vlotho mit Förderung der Briten zu einer Stätte der Reeducation und Begegnung, der Tagungen, der Debatten und Themen der Zeit sowie der Offenheit für „Neues und Fremdes“ (S. 94) wurde. Das gilt auch für den Jugendhof Steinkimmen, der vor allem zur Klärung der Frage nach den Aufgaben der politischen Bildung und den didaktischen und methodischen Konsequenzen wichtige Beiträge beigesteuert hat; hier hat das Konzept der mitbürgerlichen oder partnerschaftlichen Erziehung einen besonderen Stellenwert. Die Heimvolkshochschule Hustedt ist vor allem durch ihre mehrwöchigen Lehrgänge in Zusammenarbeit mit „Arbeit und Leben“ hervorgetreten, damit gelang es auch, ehren- und hauptamtliche Nachwuchskräfte für die Gewerkschaften und die Erwachsenenbildung zu qualifizieren. Die Arbeit in der Heimvolkshochschule Gohrde ist mit dem Namen Fritz Borinski und seinem Konzept der „mitbürgerlichen Bildung“ verbunden; sie wurde mit ihren Kursen, ihren freien und offenen Ausschreibungen der Seminare zu einer „Stätte demokratischer Erwachsenenbildung“ (S. 165). Die DGB-Bundesjugendschulen qualifizierten in ihrem Kurs- und Schulungsangebot vor allem die ehren- und hauptamtlichen Funktionäre der Gewerkschaften; sie hatten auch allgemeinbildende Anteile, aber „viele verlief in traditionellen Bahnen“ (S. 188). Mit den evangelischen Akademien ist ein neues kirchliches Handlungsfeld als „Gespräch zwischen Kirche und Welt“ (S. 200) entstanden, und für die Bemühungen um die Frauenbildung wird bilanziert, dass sie keine eigenen Orte hatte, sondern „mit ihren Veranstaltungen meistens Gast in fremden Räumen war“ (S. 249). Die Texte zeigen mit den zugehörigen Bildern und Faksimiles anschaulich und mit einem durchweg klugen und kritischen Blick die Verbundenheit der Orte und Träger in ihre Zeit; sie zeigen die zeitbezogenen Mentalitäten, Themen und Diskurse sowie die unterschiedlichen Versuche, politische Jugend- und Erwachsenenbildung – in Traditionen gefangen wie auch experimentierfreudig – als demokratisches Lern- und Erfahrungsfeld in der Bundesrepublik zu etablieren. Damit ist ein informatives Buch gelungen, das einlädt zum Lesen und

neugierig macht, wie es weiterging – vielleicht gibt es ja einen Folgeband .

Das Buch von *Franz-Josef Jelich und Günter Schneider* ist die Dokumentation eines Fachkongresses vom März 1999 (so auch der Untertitel), der anlässlich des 50-jährigen Jubiläums von Arbeit und Leben Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde. So enthält der Band denn auch eine Mischung aus Grußworten, Vorträgen und den Beiträgen aus den sechs Workshops. Vor allem die umfanglichen Beiträge zeigen, mit welchen Herausforderungen und Themen die politische Bildung konfrontiert ist. Themen der Workshops waren: „Solidaritätsverlust und soziale Kälte“, „Die Rückkehr der sozialen Frage“, „Rechtsradikalismus und Ausländerfeindlichkeit“, „Probleme multikultureller Toleranz“, „Der Genderansatz als Weg zur Emanzipation der Geschlechter?“, „Elektronische Kommunikations- und Informationsnetze – Chancen und Aufgaben für die politische Bildung“, „Ökologie und Entwicklungspolitik – Zur Notwendigkeit globaler Vernetzung“, „Wer kommt zur politischen Bildung? Zur Teilnehmerschaft im Bereich der politischen Bildung“.

Man darf die Erwartungen an Workshop-Texte in einem Dokumentenband nicht strapazieren, weil es jeweils nur um zwei oder drei eher kurze und prägnante Problemaufrisse für eine stimulierende Diskussion gehen kann. Vor diesem Hintergrund zeigen die Vorträge in den Workshops durchaus eindrucksvoll, in welchen Reflexionsfeldern sich die politische Bildung derzeit bewegt. So thematisiert Arno Klönne den Zusammenhang von sozio-ökonomischem und mentalem Wandel und weist auf die „notwendige Autonomie“ der politischen Bildung gegenüber dem politischen System hin. Lutz Hoffmann setzt sich mit Zugehörigkeitsvorstellungen und dem Volksbegriff in der deutschen Gesellschaft auseinander und arbeitet die Dimension der Zugehörigkeit von Ausländern heraus: Ausländer müssen, „um teilzuhaben, zunächst dazu gehören“ (S. 64). Für die politische Bildung muss es folgerichtig um die „rückhaltlose Durchsetzung eines republikanischen Volksbegriffs“ (S. 71) gehen. In einem kurzen Dialog richten Karin Derichs-Kunsmann und Ekkehard Nuissl von Rein den Blick auf Geschlechterdemokratie und die Emanzipation der Geschlechter, den Ge-

schlechterdialog wie auch eine eigenständige Frauen- und Männerbildungsarbeit. Rainer Rilling markiert Chancen politischer Bildung in Zeiten elektronischer Informations- und Kommunikationsnetze; dabei geht es ihm u. a. darum, „klassische Fragen an die neuen Medien zu stellen, sie selbst und ihre gesellschaftliche Praxis zum Gegenstand der Reflexion zu machen, um auf diese Weise politisch gebildete Medienkompetenz und medial gebildete politische Kompetenz zu erreichen“ (S. 96). Hingewiesen sei noch auf den Beitrag von Franz-Josef Jelic über Jugend und Weiterbildungsteilnahme. Er kommt bei seiner Auswertung vorliegender Zahlen zu dem Ergebnis, dass „Jugendliche und junge Erwachsene bis zu 25 Jahren als Teilnehmende in der Erwachsenenbildung immer weniger erreicht werden“ (S. 156). Er plädiert für ein Nachdenken über veränderte kulturelle Verhaltensweisen und darauf bezogene Angebote, um junge Leute schon möglichst frühzeitig für die Erwachsenenbildung zu gewinnen.

Nicht alle Texte machen neugierig und inspirieren, aber die hier ausgewählten Hinweise deuten an, dass eine interessante und anregende Tagung stattgefunden hat, die es lohnt, einem breiteren Interessentenkreis zugänglich gemacht zu werden.

Die von *Volker Reinhardt* an der PH Freiburg eingereichte Dissertation zur politischen Erwachsenenbildung hat das Untersuchungsinteresse, die Erwachsenenbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz zu vergleichen, und legt dabei einen „besonderen Akzent auf die grenzüberschreitende Regio TriRhena“ (S. 1). In einem ersten Teil wird umfänglich (bis S. 208) die politische Erwachsenenbildung in Deutschland referiert, dabei richtet sich der Blick auch auf die schulische politische Bildung. Differenziert und kenntnisreich werden Begriffe dargelegt, die Geschichte seit 1945 in ihren zeitbezogenen Phasen (und Paradigmen) rekonstruiert sowie Träger und Institutionen systematisch vorgestellt. Dieser breite informative Bogen ist einer Dissertation geschuldet und gibt einen differenziert-vielschichtigen – zusammenfassenden – Einblick in das Lernfeld; für den Fachmann bzw. die Fachfrau wird in diesem Teil der Arbeit jedoch kaum Neues angeboten. Für diese sind dann aber die Untersuchungs-

teile interessant, die sich mit der politischen Erwachsenenbildung in Frankreich und der Schweiz und der Regio TriRhena befassen. Schon die kurzen Untersuchungen zu den nationalen Traditionen und Verfasstheiten zeigen die Unterschiede. In Frankreich sind die gewerkschaftlichen Träger (zur Durchsetzung von Arbeiterinteressen) und die Volksbildung privater Verbände und Vereine mit ihren gesellschaftspolitischen, kulturellen und freizeitbezogenen Zielen die dominierenden Anbieter von politischer Erwachsenenbildung. In der Schweiz hingegen gibt es neben den Volkshochschulen die Migros-Klubschulen und die Kulturstiftung Pro Helvetia, weiter die Gewerkschaften und vereinzelt auch kirchliche Träger, die politische Erwachsenenbildung – vielfach verstanden als Teil kultureller Aktivitäten – anbieten. Vor dem Hintergrund nationaler Traditionen, Strukturen und Aktivitäten wird nun für die Regio TriRhena (die Räume um Basel, Mulhouse, Colmar und Freiburg im Breisgau) untersucht, welche regionalen Angebote gemacht werden und welche Formen der Zusammenarbeit es (bisher) gibt. Dabei wird herausgearbeitet, dass insgesamt die politische Erwachsenenbildung in den Angeboten der Träger in allen drei Ländern einen geradezu marginalen Stellenwert besitzt. In Freiburg werden vor allem von der Landeszentrale für politische Bildung und in abnehmender Tendenz von der Volkshochschule Veranstaltungen angeboten, das gilt auch für die Konrad-Adenauer-Stiftung und andere freie (insb. kirchliche) Träger. In der VHS Mulhouse spielt die politische Erwachsenenbildung „nur eine untergeordnete Rolle“ (S. 254), das gilt vor allem auch für die Angebote der Kirchen und Gewerkschaften. Insgesamt hat die politische Erwachsenenbildung auf der französischen Seite nur eine geringe Bedeutung. Dagegen gibt es von der Volkshochschule Basel vielfältige Angebote, das gilt auch für die Kirchen, aber kaum für die Gewerkschaften und die Klubschule Migros. Der vergleichende Blick zeigt die Streuung bei den regionalen Trägern, und in einer (begrenzten) Befragung von Teilnehmern auf deutscher und schweizerischer Seite können unterschiedliche Teilnahmemotive herausgearbeitet werden. Der Vergleich zeigt auch, dass die Schweizer eher an Wissen und die Deutschen eher an menschlichen Kontakten interessiert

sind; das ist ein Ergebnis, das aufgrund seiner schmalen empirischen Basis und begrenzten Auswertungstiefe mit Skepsis zu betrachten ist. Abschließend stellt der Autor grenzüberschreitende Projekte vor und plädiert für deren Intensivierung.

Die Studie gibt im zweiten Teil interessante Einblicke in die ‚Landschaft‘ der politischen Erwachsenenbildung in einer Grenzregion und die jeweiligen nationalen Traditionen. Solche Erkenntnisse sind Voraussetzung für weitere konkrete Kooperationsüberlegungen und sollten stimulierend auf Politik und Träger wirken; die Studie zeigt ein Forschungsdefizit auf und regt mit ihren exemplarischen Erkenntnissen an, über weitere regionale Untersuchungen nachzudenken.

Wie in allen Bereichen der Bildung ist auch in der politischen Bildung die Frage nach der Bedeutung und dem ‚wirklichen‘ Stellenwert bzw. dem Bedeutungspotenzial des Internet – mit seinen Chancen und Grenzen – aktuell, und die Einschätzungen oszillieren zwischen Verteufelung und Euphorie. Die qualitative Fallstudie von *Thilo Harth* liefert für die anstehenden theoretischen und empirisch zu fundierenden Klärungsprozesse einen wichtigen Beitrag. Die Arbeit gliedert sich in drei Teile; zunächst wird ein umfangreicher theoretischer Teil (S. 18-199) entfaltet, dann wird eine Fallstudie vorgestellt (S. 200-259) und abschließend ein Ausblick formuliert. Harth positioniert sich, wenn er in einer längeren Einleitung formuliert, dass vor dem Hintergrund des Wandels der Lernkultur gezeigt werden kann, „dass das Internet nicht nur eine Herausforderung, sondern auch ein (zeitgemäßes) Instrument für politische Bildung sein kann“ (S. 3), ohne freilich von demokratischen, aufklärerischen und emanzipatorischen Ansprüchen Abschied zu nehmen.

In dem theoretischen Teil wird ein breiter Bogen gespannt, der sich mit dem Selbstverständnis der politischen Bildung, dem Medium Internet, der – wie er es nennt – Politikwelt Internet und der Bildungswelt Internet befasst. Der Autor zeigt hier – wie schon in der Einleitung –, dass er ein hervorragender Kenner der Diskussionen über politische Bildung ist; gehaltvoll, abwägend und differenziert entwickelt er die Debatten, die er immer wieder in anschauliche graphische Aufbereitungen zu

übersetzen weiß. Leitend bleiben für ihn im Selbstverständnis „Mündigkeit als Zielsetzung“, „Politik als Gegenstand“ und „Politische Bildung als Allgemeinbildung“ (S. 59). Nach der Darlegung des Mediums kommt er – in der Reflexion zahlreicher Voraussetzungen und Bedingungen – für die Politikwelt Internet mit Blick auf das Demokratiepotezial zu dem Ergebnis, dass hier „neue Formen der politischen Partizipation und Synergieeffekte durch Kombination unterschiedlicher Dienste möglich seien“ (S. 137). Auch die Thematisierung des umfangreichen Kapitels „Bildungswelt Internet“ ist – wiederum mit anschaulichen Graphiken unterlegt – klug und abwägend geschrieben. Auch hier kommt er in der Reflexion von Didaktiken, des Wandels von Bildungssettings, von Lernmotiven, von Medienkompetenz, von neuen Lernorten/-formen zu dem Ergebnis, dass das Internet „ein Motor zur Implementierung neuer Lernorte und -formen“ (S. 199) in einer subjektorientierten Didaktik sein kann.

Im zweiten Teil hilft die Arbeit eine Lücke zu schließen, indem sie mit einer qualitativ angelegten empirischen Untersuchung (Fallstudie) aus der universitären Ausbildung von Politiklehrerinnen und -lehrern „nüchtern die Diskrepanz zwischen theoretischen Erwartungen und praktischer Umsetzung“ (S. 200) belegt. Die angebotenen Befunde auf den Ebenen „Akteure, Lernarrangements und Inhalte“ zeigen detailliert, wie sich Chancen und Grenzen begründen. Deutlich wird, dass „praktische Erfahrungen zu realistischen Einschätzungen gegenüber dem Medium beitragen; der eigenständige Umgang ... zu einer zunehmenden Wahrnehmung als Werkzeug für den Lehr-/Lernprozess führen kann“ und dass „Online-Kommunikation erst zu einer erworbenen Kulturtechnik werden muss“ wie auch „Erwartungen an den transnationalen Online-Dialog – auch aus demokratierelevanter Perspektive – bescheidener ausfallen“ (S. 258). Die Studie ist als ein bedeutsamer Beitrag in der Suche nach dem Potenzial zu werten, das nach der Entwicklung von Demokratie, Bildung und politischer Bildung in „Zeiten des Internet“ fragt. Hier bietet die Arbeit Reflexionen und Erkenntnisse an, hinter die das weitere Denken und Forschen im Bereich der (schulischen) politischen Bildung nicht zurückfallen sollte.

Benno Hafeneeger

Besprechungen

**Andrea de Cuvry/Friedrich Haebelin/
Werner Michl/Hartmut Breß (Hrsg.)**

Erlebnis Erwachsenenbildung

Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik

(Luchterhand Verlag) Neuwied, Kriftel 1999,
369 Seiten, DM 68.00

Bei dieser Publikation handelt es sich um einen Sammelband, der Prof. Dr. Michael Jagenlauf zum 60. Geburtstag gewidmet ist und dessen Titel auf die beiden Arbeitsschwerpunkte des Geehrten – Erlebnispädagogik und Erwachsenenbildung – hinweist. Der Inhalt des Buches wird genauer mit dem Untertitel „Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik“ zum Ausdruck gebracht.

Die 29 Einzelbeiträge werden fünf Überschriften zugeordnet, die keine stringente Systematik erkennen lassen. Im Kapitel I „Ursprünge: Gedanken und Konzepte im Spiegel des 20. Jahrhunderts“ werden recht unterschiedliche Zugangsweisen zum Thema, wie „Das Recht auf Bildung in der deutschen Bildungsgeschichte seit 1945“ von *Lutz R. Reuter*, „Die Kategorie der Bildung in der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung“ von *Norbert Vogel* und „Die Fesseln der Dinge lösen. Der moralische und der tatsächliche Auftrag der Erwachsenenbildung“ von *Ekkehard Nussli*, angesprochen. Demgegenüber diskutiert *Rainer Brödel* mit seinem Beitrag „Das volksbildnerische Arbeitslager – erlebnispädagogische Bezüge einer ‚bürgergesellschaftlichen‘ Option von Erwachsenenbildung“ nicht nur historische Aspekte der Erlebnispädagogik, sondern auch einen komplexen, mehrdimensionalen Lernbegriff, in dem Erlebnis und Erfahrung als zwei zu unterscheidende Grundlagen für einen didaktisch-methodischen Lernansatz in der Gegenwart bestimmt werden. Einen ebenso grundsätzlichen wie systematischen Zugang wählt *Gerhard Strunk* in seinem Aufsatz „Wie Erwachsene lernen – Von Ergebnissen und Folgen neuerer Lernforschung für die Praxis der Erwachsenenbildung“. Im Rückgriff auf neu entwickelte Ansätze der Lernforschung (Edward L. Deci und die Forschergruppe um Hans Schiefele) führt er das Lernverhalten des Menschen auf drei

Grundbedürfnisse (Kompetenz oder Wirksamkeit, Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit) zurück, so dass alle didaktischen Planungen von der Verankerung von Lernmotivation und Lerninteresse mit dem Lebensalltag auszugehen haben.

Die im Kapitel II „Aktives Lernen in der Hochschule“ zusammengefassten Beiträge beschäftigen sich vor allem mit der Frage, wie an den Hochschulen zukünftig angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen effektiv gelernt werden kann. So fokussieren *Otto Peters* „Das Fernstudium – ein Beitrag zur ‚Universität der Zukunft‘. Didaktische Überlegungen“ und *Gerhard Zimmer* die virtuelle Fachhochschule und damit die Bedeutung der „telematischen Lehr- und Lernformen“ unter Einsatz der neuen Medien. *Werner Michl* sondiert „Ressourcen für eine Lehr- und Lernkultur an Hochschulen“ und mahnt dabei die Berücksichtigung des personalen Faktors an, während *Friedrich Haebelin/Wilhelm Tielker* „Die Exploration“ mit ihren Ablaufphasen als eine geeignete hochschuldidaktische Methode empfehlen.

Die im Kapitel III vorgestellten neun Beiträge diskutieren „Neue Lernparadigmen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung“. In ihnen wird deutlich, dass sich die „Bedarfe aus der Sicht der Wirtschaft“ (*Winfried Schlaffke*) aus pädagogischem Blickwinkel der „Problematik betrieblichen Arbeitens und Lernens“ (*Harald Geißler*) werden stellen müssen. In allen anderen diesbezüglichen Beiträgen werden didaktisch-methodische Beispiele und Modellversuche vorgestellt, die der Problematik z. B. durch selbstgesteuertes Lernen, durch biographische Ansätze, „durch das Erleben und Handeln am Problem Unbeteiligter“ (*Tilly Miller*) konstruktiv zu begegnen versuchen.

Das Kapitel IV „Erleben, handeln, lernen: Erlebnispädagogik und Erwachsenenbildung“ liefert einen wichtigen Beitrag zu einer Didaktik der erwachsenenpädagogischen Erlebnispädagogik. So thematisiert *Cornelia Schödlbauer* aus der Perspektive der amerikanischen Erlebnispädagogik die Frage „Was sagen Erlebnispädagog/innen, wenn sie ‚Metapher‘ sagen?“ und weist dabei auf ein wichtiges methodisches Element der Erlebnispäd-

agogik hin. *Rainer Dieterich* verbindet „Erlebnispädagogische Didaktik und psychologische Instruktionstheorie“ und begründet das Prinzip der Erlebnisanreicherung. Eine Fülle von Metaphern zum Erleben und Lernen erschließt *Horst Siebert* in seinem originellen Beitrag „Erleben und Erzählen – Zur Theorie der Erlebnispädagogik. Über Erlebnisse sprechen ...“, wodurch er zugleich auf die vielfältigen Ansatzmöglichkeiten einer narrativen Pädagogik aufmerksam macht.

Zwei weitere Beiträge bringen praktische Belege für die Arbeit nach der Methode der Erlebnispädagogik, so *Hartmut Breß*: „Erlebnispädagogik in der betrieblichen Ausbildung“ und *Michael Schwindt*, der unter der Überschrift „Das Hildesheimer Pyramidenmodell – Ein Begleitverfahren zur Qualitätssicherung bei Aufgabenübertragungen auf die Gruppe in erlebnispädagogischen Unternehmungen“ vorstellt.

Unter der Formulierung „Erwachsenenbildung: Vielfalt für die Zukunft“ werden im letzten Abschnitt V Grundlagenbeiträge zusammengefasst, die das Lebenslange oder lebensbegleitende Lernen als „Zukunft des Lernens in der Wissensgesellschaft“ (*Peter Faulstich*) organisatorisch, inhaltlich und methodisch neu dimensionieren, bezogen auf die Institution Volkshochschule in ihren Konsequenzen beschreiben (*Volker Otto*) oder als „Voraussetzung für ein nachhaltiges Lernen“ das „Deutungslernen in der Erwachsenenbildung“ analysieren, „dem es um eine systematische, mehrfachreflexive und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung des Erwachsenen mit eigenen und fremden Deutungen ... geht“ (S. 316) (*Rolf Arnold/Ingeborg Schüßler*). Den Abschluss dieses Thementails bilden wiederum zwei konkrete Projektbeschreibungen nach den Prinzipien der Erlebnispädagogik, so die „Erfahrung mit der Kompetenzanalyse – mehr als eine Bedarfserhebung“ von *Andrea de Cuvry* und die Diskussion über die „EXPO 2000: Messe- und Ausstellungspädagogik – Brücke zwischen betroffenen Menschen und „Noch-Nichtbetroffenen“ von *Erika Schuchardt*. Der letzte Beitrag von *Manuel Schulz/Zorana Gavranovic* diskutiert noch einmal die Frage des selbstorganisierten Lernens als „Impuls oder Tradition für die Erwachsenenbildung?“. Dabei werden die didaktischen Leitprinzipien der

Teilnehmerorientierung und der Selbstorganisation in ihrer Verwandtschaft, aber auch in ihrer Abgrenzung beschrieben und in der „strukturellen Teilnehmerorientierung“ die in der Erlebnispädagogik versammelten Prinzipien der Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Lebensweltbezogenheit und Kooperativität neu vermessen.

Diese Art der Besprechung des Sammelbandes zeigt, wie in der Vielzahl der Beiträge interessante Details zur Erlebnispädagogik zutage treten, ohne dass die Absicht verfolgt wird, einen systematischen Theoriezugriff vorzulegen. Die erwachsenenpädagogischen neueren Begründungsansätze machen darauf aufmerksam, dass sich in allen institutionellen und didaktischen Überlegungen ein Wandel der Lernkultur als unabdingbar erweist. Dass hierfür zahlreiche didaktische Erkenntnisse in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung vorliegen und mit dem Etikett „Erlebnis“ neu begründet und in einem Lernarrangement aufgegriffen werden können, dies verdeutlicht zu haben, ohne einem modernen „Erlebniseffekt“ das Wort zu reden, ist das Verdienst des Sammelbandes. Über die Konfrontation mit grundlagentheoretisch fundierten Beiträgen hinaus dürfte die Lektüre für den Praktiker in der Erwachsenenbildung ein didaktisch anregendes Erlebnis bieten.

Gerhard Breloer

Deutsche Shell (Hrsg.)

Jugend 2000

(Verlag Leske & Budrich) Opladen 2000, 2 Bände, 496 Seiten, DM 29.80

„Wenn es die Shell-Studie nicht gäbe, müsste sie erfunden werden“, meint wohl zu Recht Opaschowski, der jedoch selbst im BAT-Institut permanent Jugend-Freizeit-Forschung betreibt und dabei Begriffe wie „Generation @“ kreiert, die aber trotz ihres Drangs nach und ihrer Ausgerichtetheit auf mediale(r) Reaktion nicht die öffentliche und vor allem die politische Aufmerksamkeit genießen wie all jene Shell-Jugendstudien seit jener „Bibel der Jugendkunde“ genannten Studie von 1981. „Das Interessanteste bei diesen Jugend-Studien ist, dass sie so viel Aufmerksamkeit erregen“, ist dagegen die Meinung (Mahnung?) des 23-jährigen Autors Podzun, der „Die verkalkte Republik“ schrieb. Wahrscheinlich ha-

ben beide Recht. Vor allem der SPIEGEL-Artikel vom 26.3.2000, der sein Hauptaugenmerk auf die „hohe Ausländerfeindlichkeit“ legte, hat zu heftigen Debatten, aber vor allem zu erhöhter Aufmerksamkeit gegenüber der Studie in Politik und Öffentlichkeit geführt. Alle 3 bis 7 Jahre (zuletzt 1997, 1992, 1985, 1981) „wirft“ Shell Deutschland eine neue „Jugendstudie“ auf den Markt, die bereits zur Institution (sog. „Shell-Studie“) geworden ist und jeweils von bekannten Jugendforschern (zuletzt Münchmeier, Fuchs-Heinritz, Zinnecker) in Zusammenarbeit mit dem Psydata-Institut von Fischer konzipiert und durchgeführt werden. Das Millenniumjahr 2000 machte nun die letzte Studie gar im Dreijahres-Abstand möglich – „Jugend 2000“, klingt aufregend, ist aber eher langweilig. Verdienstvoll, aber längst überfällig ist bzw. war, dass erstmals nicht die „deutsche Jugend“, sondern „Jugend(liche) in Deutschland“, also auch sog. „ausländische Jugendliche“ (N = 648 bei 4546 „deutschen“ jungen Menschen von 14 bis 25 Jahren) untersucht wurden. Methodisch gingen die Autoren so vor, dass aus „explorativen Vorgesprächen mit den Jugendlichen“ deren Sicht, Themen-Präferenzen und Sinn-Relevanzen eruiert wurden und dann als „Zukunftssichten, Lebenskonzepte und biographische Perspektiven“ in die standardisierte Befragung (Band 1) eingingen. Ferner wurden 32 (13 deutsche und 19 ausländische Jugendliche), „biographische Portraits“ (Band 2) auf der Grundlage von „non-direktiven Interviews“ und „Gruppendiskussionen mit ausländischen Jugendlichen“ erstellt. Als theoretisch-methodologische Prämisse galt: „Die Jugend gibt es nicht“ (Scheuch) und es geht um die „Sichtweise der Jugendlichen selber“. Die Folge davon ist, dass bestimmte Themen (z. B. „Krieg und Frieden“) auf Grund der explorativen Klärungsgespräche nicht in die Hauptuntersuchung eingingen und andere Themen (Ökologie, Gewalt) kaum eine Rolle spielten. Von Bedeutung ist sicher noch der Zeitraum der Befragung von Mai bis September 1999, d. h. kurz vor dem sog. (CDU-)„Parteispendenskandal“. Da mittlerweile Dutzende von Presseberichten und Rezensionen zur Shell-Studie „Jugend 2000“ vorliegen, versuche ich an dieser Stelle eine Art Bilanz der Rezensionen, ge-

würzt mit eigenen kritischen, aber hoffentlich konstruktiven Stellungnahmen. Die Presse reagierte vollkommen unterschiedlich, d. h., man pickte sich jeweils ein bestimmtes „reißerisches“ Thema bzw. Ergebnis, passend zum vermeintlichen Leserkreis, heraus. Das reichte von „Jeder macht sein eigenes Ding“ über „Familie als Hort von Verlässlichkeit“, „Alle total super drauf“, „More Future“, „Immer weniger Vertrauen in die Parteien“ bis zu „Generation Atheismus“. Die Autoren selbst reduzieren ihre Erkenntnisse auf die (Leer-)Formel „Die Jugend ist schon in der Zukunft angekommen“. Wenn es „die Jugend nicht gibt“ (vgl. Prämisse) und „Zukunft“ bekanntlich unbekannt ist, wie kann dann „die Jugend“ in „der Zukunft“ angekommen sein? Aber der Slogan ist (wie die früherer Studien von der „Politikverdrossenheit der Jugend“ und der „Jugendverdrossenheit der Politik“ – alles pauschal) spektakulär und mediengerecht. An neuen theoretischen Konzepten überzeugen m. E. der Begriff „Wertecocktail“ (vgl. „Patchwork-Identität“) oder die (nicht gerade neue) Auffassung, dass Jugendliche die Konstrukteure ihrer Biographien und ihres Wertekosmos sind (vgl. „bricolage“). Obwohl es „die Jugend nicht gibt“ (vgl. oben), wird „Jugend 2000“ etikettierend bzw. reduzierend von den Autoren sowie den Rezensenten „auf den Begriff gebracht“: „optimistisch und unpolitisch“, „nüchtern und illusionslos“, „selbstbewusst“, „total super drauf“, „flexibel“, „atheistisch“, „wirtschaftsorientiert“, „anti-ideologisch“, „hoch ausländerfeindlich“, „pragmatisch“, „Lust auf Risiko“, „ohne Visionen“, „Zuversicht ohne Illusionen“, keine „unbekümmerten Optimisten“ oder „wenig spektakulär“ usw. – wie die Studie selbst? Im Internet (www.shell-jugend2000.de) werden die „Hauptergebnisse“ in Form von Überschriften wie folgt wiedergegeben: „Deutschlandbild: unaufgeregt und frei von jedweder Überhöhung“, „Werte: Gesellschaft der Zwischentöne“, „Politik: teils erdrutschartige Vertrauensverluste“, „Deutsche und ausländische Jugendliche: wenig Orte der Begegnung“. Wesentlich, und das ist m. E. wichtig, ist bei all diesen selektiven Ergebnissen: Unterschiede unter den Jugendlichen ergeben sich vor allem gemäß den klassischen soziologischen Variablen „Geschlecht“ und „Bil-

dung“ sowie „Ost- oder West-Herkunft“, weniger gemäß dem Merkmal „Ethnie“! Und: „Der Jugendstatus ... überformt den ethnischen und kulturellen Status der Ausländer“ (ebd.). Wenn dies zutrifft, was ich auf Grund meiner Kenntnisse anderer Studien (z. B. des DJI: „Unzufriedene Demokraten“) nur bestätigen kann, verbietet sich jedoch der Begriff „Ausländer“ – den die Shell-Studie jedoch (immer noch) benutzt –, da diese Etikettierung in keiner Weise die biographische Realität und Identität der meisten Betroffenen trifft! Weiter gilt festzuhalten: Der Begriff „multikulturelle Gesellschaft“ wird für Deutschland als Ganzes zu Recht in Frage gestellt, da große Teile Ostdeutschlands mit diesem Terminus nicht adäquat beschrieben werden können. Andererseits gilt: Wo die wenigsten „Ausländer“ wohnen (im Osten mit ca. 1,8%), finden wir die höchste „Ausländerfeindlichkeit“.

Fazit: Notwendig sind zum einen bessere Informationen und ein (herrschafts- und wahlkampfbarer) Diskurs über die Realitäten in unserer Gesellschaft – diesbezüglich sind Schulen, politische Bildung und Medien aufgerufen. Zum anderen brauchen wir in der aktuellen, d. h. fortgeschrittenen Migrationsforschung neue, andere, bessere Begriffe. Am umstrittensten wurden – in den Medien und in der Fachwelt – die Ergebnisse zum Bereich „Ausländerfeindlichkeit“ diskutiert, wobei auch die Autoren m. E. widersprüchliche Aussagen machen, so als hätten sie Angst vor ihren eigenen Ergebnissen bzw. davor, diese Ergebnisse in die Öffentlichkeit zu bringen. Das Faktum, dass „die große Mehrheit der deutschen Jugend (ganz besonders in Ostdeutschland) die Ansicht teilt, dass zu viele Ausländer bei uns leben“ (ebd.), wird nicht a priori als „Ausländerfeindlichkeit“ bezeichnet, sondern aus einer „Konkurrenzsituation zwischen Deutschen und Ausländern“ auf dem Arbeitsmarkt erklärt. Als Fazit formuliert z. B. Münchmeier: „Eine geeignete politische Gegenstrategie ergibt sich deshalb nicht aus dem Ansatz an der Widerlegung und argumentativen Auseinandersetzung mit rechten Thesen oder Gruppierungen, sondern aus einem arbeits- und ausbildungsplatzbezogenem Programm“ – eine, wie ich meine, fatale und in ihren Konsequenzen kurzsichtige Aussage von (bildungs-)po-

litischer Brisanz, eine klare unmissverständliche Absage an die (m. E. dringende Notwendigkeit) politische(r) Bildung und an diskursive Bildung. Dies muss verwundern, da die Studie herausfand, dass die meisten Jugendlichen (gerade in Ostdeutschland) schlecht, bruchstückhaft oder gar falsch, z. B. über die Quantität der „Ausländer“ oder der „Asylanträge“ in Deutschland und Europa, informiert sind. Münchmeiers Aussage (vgl. oben) impliziert auch, dass „Ausländerfeindlichkeit“ (oder wie man das nennen mag) ein „Jugend“- (da Ausbildungs-) Phänomen sei – was längst als widerlegt gilt (vgl. die These vom „Rechtsradikalismus“ aus der „Mitte der Gesellschaft“).

Die Shell-Autoren relativieren und verharmlosen „Ausländerfeindlichkeit“ und zeichnen ein harmonisch zurechtgestutztes Bild der „deutschen Jugend“ und Gesellschaft – denn immerhin sagen 62% deutlich, dass „zu viele Ausländer in Deutschland leben“ (vgl. dazu Mischa Brumlik: „Warum den Autoren die Meinung, dass hierzulande zu viele Ausländer leben, nicht als Ausländerfeindlichkeit gilt, bleibt ihr Geheimnis.“ In: „Allgemeines Klima. Die Shell-Studie relativiert jugendliche Ausländerfeindlichkeit“. Frankfurter Rundschau vom 5.4.2000). Warum und wozu wurden derlei Items ausgesucht, wenn man „Ausländerfeindlichkeit“ angeblich nicht „messen“ kann? Es scheint heute eben „Ausländer/Fremdenfeindlichkeit“ und „Rassismus“ ohne deutlichen Nationalismus zu geben! Die jüngsten Ereignisse im Jahr 2000 belegen dies m. E. deutlich.

Glaubt man den Interpretationen der Shell-Autoren, ist „alles halb so schlimm“ (vgl. die Kritik von Albert Scherr: „Zwischenruf: Alles halb so schlimm?“ In: Frankfurter Rundschau vom 11.4.2000), obwohl mehrheitlich gesagt wird, „Ausländer, die in Deutschland kriminell werden, sollten sofort abgeschoben werden“ (Wert 3,22 auf einer 4er-Skala) oder „Ausländer, die sich nicht anpassen wollen, haben hier nichts verloren“ (Wert 2,89) und Deutschland mehrheitlich nicht als Einwanderungsland gesehen wird.

Ein Teil der Jugend, vor allem die „Distanzierten“ bzw. „Verlierer“ der Einheit – sie werden insgesamt auf etwa 10% bis 17% geschätzt – fallen aus den Pauschalaussagen über „die Jugend“ heraus. Diese Gruppe zeichnet ein

düsteres Bild von der Gesellschaft. In Ostdeutschland ist dies gemäß anderer Studien etwa ein Drittel der jungen Menschen! Das Ausklammern dieser Gruppe aus der Gesamtinterpretation harmonisiert bzw. schön die Ergebnisse.

Fazit: Die Studie „Jugend 2000“ ist theorielos in ihrer Konzeption, in ihren Interpretationen und Schlussfolgerungen. Sie ist empirisch-deskriptiv, nicht theoretisch-analytisch angelegt und verzichtet selbstherrlich auf Vergleiche zu anderen Jugend- oder auch Erwachsenen-Studien (immerhin ist empirisch belegt, dass sich die Generationen politisch noch nie so nahe waren). Maßstäbe oder Kriterien für ihre (beschwichtigenden) „Botschaften“ fehlen. Pauschale Aussagen auf der Grundlage von Prozenten widersprechen zum einen ihrer Prämisse „Die Jugend gibt es nicht“, zum anderen vernachlässigen sie den Blick auf die (Alltags-)Situation der Randgruppen unter den Jugendlichen, die „Verlierer“, „Distanzierten“, „Aggressiven“ und „Resignierten“. Durchaus problematische Ergebnisse, vor allem zur „Ausländerfeindlichkeit“, zur unterkühlten „Distanz zu Europa“ und zu den zunehmenden Ost-West-Unterschieden werden geschönt oder nicht theoretisch erklärt, so dass ein insgesamt optimistisches Bild der Jugend gezeichnet wird – worauf viele Politiker/innen bereits freudig reagiert haben (so z. B. die zuständige Ministerin Bergmann: „Es sei erfreulich, dass die jungen Leute mit mehr Zuversicht und Bereitschaft zur Qualifizierung ins Berufsleben eintraten.“. In: MZ vom 28.3. 2000). Von daher sollte die Studie eher als ein „Politikum“ ideologiekritisch hinterfragt denn als Wissenschaftsprodukt akademisch diskutiert werden. Hartmut M. Griese

Bernd Dewe Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit

Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung
(Verlag Leske & Budrich) Opladen 1999, 263 Seiten, DM 39.00

Wissen hat gesellschaftliche Konjunktur und kehrt auf verschiedenen Wegen zurück in die Erwachsenenpädagogik. In Abgrenzung zu normativen und positivistischen Wegen problematisiert Bernd Dewe Wissen struktural

als Rationalitätsform. Demnach gehen die unterschiedlichen Wissensstrukturen des Wissenschaftswissens (Theorien) und des Alltagswissens auf unterschiedliche Bedingungen wissenschaftlichen und praktischen Handelns zurück. Wissenschaftswissen erhält seine Geltung nach besonderen Kriterien, die auf eine Überprüfung von Erfahrungen und Überzeugungen zielen. Alltagswissen zielt dagegen auf die Mobilisierung von Erfahrung mit dem Ziel der Entscheidungsfindung und Sinnstiftung in der Alltagspraxis. Mit diesem reflexiv-strukturalen Verständnis von Wissen setzt er zentrale pädagogische Begriffe wie Lernen, Bildung, professionelles pädagogisches Handeln, Qualifikation und praktische Handlungsfähigkeit zur Wissens-kategorie in Beziehung und zeigt auf, wie Lernen und Bildung im Spannungsverhältnis von Gewissheit und Ungewissheit reflexiv zu denken sind. Dewe schreibt mit dieser Monographie sein persönliches Forschungsprogramm fort. In der Vergangenheit hat er sich die Untersuchung der Differenz handlungspraktischen und wissenschaftlichen Wissens zur Aufgabe gemacht. Jetzt fokussiert er den Lehr-/Lernprozess, den er als Umwandlung von wissenschaftlichem Wissen in handlungspraktisches Wissen versteht.

Aus der wissensstrukturellen Problematisierungsperspektive heraus entwickelt Dewe empirische Forschungsperspektiven für aktuelle erwachsenenpädagogische Problemstellungen. Der Band umfasst zwei Teile. Im ersten Teil wird Erwachsenenbildung in acht Einzelbeiträgen grundlagentheoretisch aus der Perspektive von Handlung, Rationalität und Wissen thematisiert. Im zweiten Teil wird die Perspektive stärker auf erwachsenenpädagogische Handlungs- und Problemfelder, wie z. B. Professionsverständnis, lebenslanges Lernen und Qualifizierung hin fokussiert. Die beiden Teile sollen im Folgenden entlang zentraler Argumentationen cursorisch skizziert werden.

Im ersten Teil wird zunächst Erwachsenenbildung zwischen Theorieüberangebot und Forschungsbedarf problematisiert. Dewe expliziert hier sein erwachsenenpädagogisches Theorieverständnis in Abgrenzung zu Theorieangeboten, die sich als normative Theorie einer Praxis oder für eine Praxis verstehen. Er distanzieret sich gegenüber Forderungen

nach sog. „Praxisrelevanz“ von Wissenschaft, die weder wissenschaftlichen Standards noch den Handlungsanforderungen pädagogischer Praxis gerecht werden kann. Dewe plädiert dafür, mit eigenen wissenschaftlichen Regeln Praxis empirisch zu betrachten, erwachsenenpädagogisches Wissen zu produzieren und damit die Deutungskompetenz von Praktikern im Sinne eines wissenschaftlichen Angebots zu unterstützen. Die Umwandlungsleistung zwischen dem wissenschaftlichen Wissen und dem praktischen Können erbringen die beruflich Handelnden in ihrem jeweiligen Arbeitsfeld in unverfügbarer Weise selbst.

Im Zentrum des ersten Teils steht das Verhältnis von Wissen und Lernen. Um Engführungen von Wissen hin auf Wissensformen zu vermeiden, nutzt Dewe die Differenzierungsmöglichkeiten wissenssoziologischer Ansätze, die er im Beitrag „Wissen und Handeln“ rezipiert. Wissen wird als symbolische Repräsentation von Wirklichkeit verstanden. Besondere Bedeutung kommt dem Begriff „gesellschaftliches Wissen“ zu. Ihn will Dewe entlang gesellschaftlich-historischer Prozesse bestimmen, um eine statische Betrachtung von Wissensformen zu vermeiden: Die Differenz von Alltagswissen und Wissenschaftswissen versteht er selbst als Ausdruck eines Funktionszusammenhangs und einer bestimmten historischen Entwicklung, die es in ihrem Verlauf, einschließlich implizierter verhüllter gesellschaftlicher Interessenlagen, zu rekonstruieren gilt. Lernen im Kontext des Alltagswissens schließt im Unterschied zum Wissenschaftswissen stets ein „Können“ im Sinne von Alltagskompetenz und Handlungsfähigkeit ein.

Lernen speist sich aus Dewes Sicht aus der Einsicht in die Notwendigkeit zur Vergewisserung über die je eigenen Handlungsmöglichkeiten. Dazu kann Wissenschaftswissen einen Beitrag leisten. Lernen ist so gesehen weniger der Erwerb von Fakten und Informationen als vielmehr die Aneignung von häufig auch implizit bleibenden Wissensstrukturen als Regeln kompetenten Handelns für und in konkreten sozialen Situationen. Dewe schließt sich damit einem Verständnis von Lernen an, das in Abgrenzung steht zu diskutierten Lerntechniken des Umgangs mit Wissensangeboten und Zumutungen, sich

bestimmtes Wissen anzueignen. Kritisiert werden bildungsökonomische und lernpsychologische Forschungsperspektiven, die keinen Begriff vom Subjekt besitzen. Diese Ansätze klammern den Erwachsenen im Kontext seiner sozialen Lebenswelt und mit seiner biographisch entstandenen Identität aus und verkürzen Subjektivität auf gesellschaftliche Anpassung. Kompetenztheoretische Konzeptionen, die auf die Kraft subjektiver Selbstreflexivität setzen, leisten einer „kulturalistischen Verödung“ Vorschub. Dewe will demgegenüber das Subjekt in den Fokus seiner lerntheoretischen Betrachtung stellen: Das Lernen des Subjekts zielt auf die Entwicklung von Handlungskompetenz im Alltag und gehorcht einer eigenen internen Logik und Rationalität. Bildung hat in dieser Perspektive die Aufgabe, den einzelnen Menschen ein Leben auf dem Niveau der gesellschaftlich-historischen Entwicklung zu ermöglichen.

Vor dem Hintergrund dieser Begriffsexplikationen werden im zweiten Teil der Publikation erwachsenenpädagogische Problemstellungen gegenstandsbezogener behandelt. Die Vorstellung von *lebenslangem Lernen* unterliegt mit Blick auf die Entwicklung von Handlungskompetenz nicht nur der Funktionalitätskritik, sondern ist zugleich der alternative Versuch Erwachsener, Kontingenz zu bewältigen und brüchig werdende Referenzsysteme neu zu konstruieren. *Professionelles pädagogisches Handeln* hätte sich den Wagnischarakter von Lehr-/Lernprozessen zu vergegenwärtigen, in deren Mittelpunkt die Transformation des Wissenschaftswissen im Lehrangebot in praktische Wissensformen des Lernenden steht. Die Ungewissheit im Umgang mit dieser Wissenstransformation im Lehr-/Lernprozess identifiziert Dewe als zentrales pädagogisches Problem. Gefordert wird das Vermögen der Professionellen, unterschiedliche Dimensionen verschiedener Wissenstypen zu erkennen und in den biographisch geprägten Lernprozess einzubringen. Lehren hätte demnach die im Lernen angelegte Sinnauslegung sozialer Existenz im Lebenslauf zu unterstützen. Das Verhältnis von Wissen und *Qualifikation* mündet in einen „reflexiven Qualifikationsbegriff“ in Abgrenzung zu einem Qualifikationsverständnis als Planungs- und Herrschaftsbegriff der Wissenden

gegenüber Unwissenden. Ein reflexiver Qualifikationsbegriff würde demgegenüber im Sinne einer praktischen Handlungskompetenz auch die Möglichkeit beruflicher Autonomie sowie subjektiver Identität und materieller Lebensgrundlage mit beinhalten.

Aus meiner Sicht, die Lernhandeln aus der Perspektive des lernenden Subjekts stärker bedeutungsgeleitet versteht, bleibt kritisch anzumerken, inwieweit die strukturtheoretische Perspektive auf Wissen und Lernen in der Lage ist, die subjektiven Sinnbezüge und Lerninteressen der Lernenden zu fassen. Wird über die Vorstellung unterschiedlicher Niveaus von Rationalität in den Wissensstrukturen nicht vorschnell ein pädagogischer Normativismus eingeführt, der das Verstehen der subjektiven Sinnbezüge der Lernenden unnötig begrenzt? Diese Frage stellt sich z. B. immer dort, wo von „Einsichten der Lernenden“ die Rede ist, die von ihnen zu entwickeln wären. Insgesamt vermittelt die Publikation jedoch eine Fülle von Anregungen für die aktuelle Diskussion zur Theoretisierung des Lehr-/Lernprozesses, die von einer unüberbrückbaren Differenz zwischen der Vermittlungs- und der Lernperspektive ausgeht. Die Arbeit stellt einen Appell zur Verbreiterung der empirischen Basis von Erwachsenenpädagogik dar.

Joachim Ludwig

Harry Friebel u. a.

Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken

Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“ (Verlag Leske & Budrich) Opladen 2000, 441 Seiten, DM 75.00

Ende der 1970er Jahre, als die Kinder der Bildungsexpansion die allgemeinbildenden Schulen verließen und beim Übergang in Berufsausbildung und Erwerbsarbeit aufgrund von Ausbildungsstellenknappheit und verbreiteter Arbeitslosigkeit große Probleme hatten, begann eine Arbeitsgruppe an der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg mit dieser interessanten Längsschnittstudie. Von ursprünglich 354 Personen, die die Haupt- und Realschulen sowie die Gymnasien in Hamburg im Jahr 1979 abgeschlossen hatten, konnten im Jahr 1987 noch 133 Personen interviewt werden. Diese lebens-

laufbegleitende synchrone Forschung – mittlerweile über elf Untersuchungswellen – hat den Vorteil einer authentischen Erhebung von Verlaufsdaten. Der Prozesscharakter der Bildungsbiographien kann unter Berücksichtigung von institutionellen Normierungen, aber auch von individuell gewählten Bildungspfaden rekonstruiert werden. Wer sich durch dieses umfangreiche Werk durcharbeitet und die detailliert aufbereiteten quantitativen und qualitativen Befunde zur Kenntnis nimmt, bekommt einen sehr guten Einblick in die intendierten und nicht intendierten Wirkungen der Bildungsexpansion in der Moderne. Der Längsschnitt ermöglicht es, die Bildungsbiographien in Schule, Berufsausbildung und Weiterbildung unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft, der Geschlechtsrollenzuweisung, der biographischen Eigenleistungen einerseits, aber auch der Dynamik der Angebotsstrukturen andererseits zu rekonstruieren.

Die zentrale Frage dieser in Deutschland seltenen Längsschnittstudie lautet, wie die Betroffenen das „Auf und Ab von Chancen und Risiken“ bewältigen und gestalten, welche bildungsbiographischen Perspektiven die untersuchten Personen heute noch haben. Sehr interessant ist der Blick der heute 35-Jährigen auf ihre eigenen Kinder, aber auch auf ihre Eltern. In der Studie werden also auch inter- und intragenerative Veränderungen der Bildungswelten beschrieben. Die wichtigsten erklärenden Theoreme, die die Strukturierung der im Längsschnitt gewonnenen Daten ermöglichen, sind „Individualisierung“ und „Institutionalisierung“. Individualisierung hebt die autobiographische Gestaltung und die Möglichkeiten autonom gewählter Bildungspartizipation hervor, Institutionalisierung verweist auf die determinierende Kraft der faktischen Verhältnisse, die durch die expansive Entwicklung von Bildungseinrichtungen, die wirksamen Einflüsse der sozialen Herkunft und des Geschlechts sowie die Verengungen des Arbeitsmarktes gegeben sind.

Imponierend an der vorliegenden empirischen Darstellung ist, dass die Entscheidungsoffenheit von Bildungsbiographien mehrbenenanalytisch und sehr anschaulich aufgezeigt werden kann, dass aber auch die bildungspolitische und sozialstrukturelle Einbettung dieser Gestaltung von Bildungsbiog-

graphien intensiv reflektiert wird. Es gibt wenige empirische Bildungsstudien, denen es gelingt, bildungsbiographisch sich verändernde Einstellungen und Handlungsweisen so intensiv in den Zusammenhang politisch-kulturellen und ökonomisch-berufsstrukturellen Wandels zu stellen. Freilich sind die Daten der eigenen Längsschnitterhebung nicht repräsentativ, aber sie geben sehr fruchtbare Hinweise auf typische Muster der Bildungsbeteiligung im vertikal gegliederten Bildungssystem der heute 35-Jährigen, also einer demographisch nicht begünstigten Kohorte. Mit Blick auf die Kinder dieser „Kinder der Bildungsexpansion und der Arbeitsmarktkrise“ lässt sich die These des Buches gut mit vollziehen, dass angesichts der turbulenten gesellschaftlichen Verhältnisse der Aufbau einer eigenen Bildungsidentität zu einer schwierigen Erfahrung geworden ist – eine kritische Lebenserfahrung, die zum Normalfall der Schulabgänger heute wurde. Wenn das Abitur nicht mehr zum Universitätsticket, sondern zum Universalticket mutiert, macht dies den Wandel der Dynamik des Bildungssystems sichtbar.

Es kommt zu widersprüchlichen Trends von Kontinuität und Diskontinuität des lebenslangen Lernens: Der zähe Einfluss der sozialen Herkunft und der familialen Prägungen verstärkt Kontinuität, die individualisierte Gestaltungsfreiheit, aber auch die wechselnden Gelegenheitsstrukturen in der Moderne bewirken Brüche und diskontinuierliche Lern- und Lebensgeschichten. Die Studie fokussiert nicht die Weiterbildung, sondern macht im besten Sinne des Wortes das „lebenslange Lernen“ in verschiedenen Bildungsinstitutionen begrifflich.

Eine Längsschnittstudie über 18 Jahre ist nicht nur geeignet, biographische Chancen und Risiken von Kohorten zu erzählen, sondern hat selbst eine interessante „Biographie“. Dies klingt am Ende der Studie an, denn die Autoren standen im Geflecht einer pluralen, manchmal unsicheren Forschungsförderung. Der Leser bekommt einen Einblick in die zahlreichen kritischen Situationen und Übergänge in einem wissenschaftlichen Forschungsprozess, der es selbst wert ist, an anderer Stelle genauer erzählt zu werden. Inhaltlich und forschungsmethodisch interessant und gerade im Kontext der Weiterbildung

wäre es von großem Interesse, wenn die biographische Eigenleistung der Betroffenen (der demnächst 40- bis 50-Jährigen) im heutigen komplexen Weiterbildungssystem analysiert werden könnte. Wie prägen die früheren Schul- und Berufserfahrungen das Weiterbildungsverhalten im mittleren und höheren Lebensalter und wie stellt sich aus Sicht der untersuchten mittleren Generation das Bildungsverhalten der nachwachsenden Generation dar? Antworten könnten von den Ergebnissen einer 12., 13. und 14. Welle der Untersuchung erwartet werden. Noch ist das aufwendig „gepflegte“ Sample groß genug, um den spannenden Längsschnitt fortzusetzen.

Rudolf Tippelt

Martin Krampen
Otl Aicher – 328 Plakate für die Ulmer Volkshochschule
(Verlag Ernst & Sohn) Berlin 2000, 231 Seiten, DM 98.00

Die Ulmer Volkshochschule – abgekürzt vh und nicht VHS! – zählte bis Anfang der 70er Jahre zu einer der innovativsten deutschen Erwachsenenbildungseinrichtungen nach 1945, die einen neuen Typus von Volkshochschule verkörpern: Eine humanistisch-demokratische Ausrichtung sowie eine partizipatorisch-teilnehmerorientierte Methodik und Didaktik verbinden Politik, Kultur und Bildung und geben der vh eine lokalpolitische Orientierung mit globaler Perspektive. Die Ulmer Volkshochschule versteht sich als ein Ort der Begegnung, als Ermöglichsort für – um einen aktuellen Begriff zu verwenden – bürgerschaftliches Engagement. Und auch das Haus der vh, 1969 als „EinsteinHaus“ eingeweiht, gilt als Meilenstein in der VHS-Nachkriegsarchitektur und wurde zum Vorbild. Im Mittelpunkt dieser Architektur steht eine Begegnungskultur, d. h. großzügige Foyers, Sitzgruppen, Gruppenräume, ein Filmsaal und der legendäre „Club Orange“, jener Raum, in dem Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre „Politik von unten“ in Ulm gemacht wurde. Diese Ulmer Volkshochschule ist untrennbar mit Inge Scholl verbunden, der Schwester von Hans und Sophie Scholl, die gleichsam in der Fortsetzung des Geistes der „Weißen Rose“ die Volkshochschule nach 1945 aufgebaut und sie zu einer lokalen Bil-

dungseinrichtung der politisch-kulturellen Erneuerung profiliert hat. 1969 schrieb Hellmut Becker in der Zeitschrift „Neue Sammlung“ in Bezug auf die vh vom „Modell Ulm“: „Was Inge Aicher-Scholl und ihre Mitarbeiter aufgebaut haben, wird die Zukunft der Weiterbildung in der Bundesrepublik mitbestimmen“ (1969, S. 308).

In diesem Zusammenhang wird jetzt mit der Veröffentlichung von Martin Krampen, Emeritus für Design und Psychologie (USA, Kanada), Semiologie und Sozialpsychologie (Göttingen) und Theorie der visuellen Kommunikation (Berlin), ein Aspekt der Ulmer Volkshochschule vorgestellt bzw. wieder in Erinnerung gerufen, der in ganz besonderer Weise das Profil der vh in den ersten 20 Jahren prägte.

Neben Inge Scholl ist es vor allem Otl Aicher, ab 1952 ihr Ehemann und international renommierter deutscher Gestalter, der wie kein anderer nach 1945 die Volkshochschularbeit in Ulm fördert. Hauptberuflich als Grafik- und Gebrauchsdesigner tätig, entwirft er u. a. die neue Gestaltlinie der Braun Elektrogeräte, entwickelt die visuellen Erscheinungsbilder von Lufthansa, Dresdner Bank, ZDF, ist von 1967 bis 1972 Gestaltungsbeauftragter der XX. Olympischen Spiele in München, kreiert in den 80er Jahren die neue Schriftenfamilie „rotis“ und gründet 1953 zusammen mit Max Bill und Inge Scholl jene bekannte „Hochschule für Gestaltung“ in Ulm, die bis zu ihrer zwangsweisen Schließung 1968 zum Nährboden für eine neue „demokratische“ Architektur, Kunst und Kultur wird. Darüber hinaus ist er Autor zahlreicher kulturkritischer Schriften – z. B. „Kritik am Auto“ (1984).

In diesem Sinne zählt Aicher – er starb 1991 an den Folgen eines Unfalls in seinem Wohnort im Allgäu – zu einer prägenden Person des Designs in den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik Deutschland.

Wesentlich unbekannter ist dabei sein Wirken für die Ulmer Volkshochschule. So organisiert er bereits 1945, als er als junger Soldat aus dem Krieg zurückkommt, in Ulm eine erste Vortragsreihe – u. a. mit Romano Guardini –, aus der ein Jahr später die Ulmer Volkshochschule hervorgeht. Zusammen mit Inge Scholl wirkt er bis etwa 1962 – zu diesem Zeitpunkt wird er Rektor der Hochschule für Gestaltung in Ulm – für die vh und entwickelt

ihr visuelles Erscheinungsbild, das bis heute in seinen Grundzügen von Bedeutung und gültig ist.

Aus diesem Zeitraum liegt nun erstmals eine komplette Sammlung seiner Ankündigungslakate vor. Martin Krampen, ehemals Schüler von Aicher und zeitweise Mitarbeiter in seinem Büro, recherchierte alle Veranstaltungsplakate von 1946 bis 1960 und präsentiert sämtliche 328 Exemplare in einem verlegerisch anspruchsvollen und hochwertigen Farb-Bildband. Was hier auf 231 Seiten gezeigt wird, ist für die Publikations- und Forschungslandschaft der Erwachsenenbildung in verschiedener Hinsicht neu.

Einmal werden mit diesem Band anhand von Plakaten die Bildungsinhalte einer Volkshochschule in den ersten 20 Jahren der Bundesrepublik dargestellt, was in dieser Form einmalig ist. Hinzu kommt die Präsentation der verschiedenen grafischen Elemente einer Bildungs-Plakatwerbung im Zeitraum von 1946 bis 1960. Hier hat Krampen mit seinem Band Wesentliches geleistet und bietet erstmals eine historische und systematische Dokumentation der Plakatwerbung für Volkshochschulen. Krampen beschreibt den Wandel in der Plakatkunst Aichers mit einer Entwicklung „von der Schrift zur Typografie“ und definiert Plakate als Zeichensysteme mit den Elementen Inhalt, Form, Farbe, Kodierung. Krampen gelingt es damit, das Besondere, Neue und auch den Wandel von Aichers Plakaten zu beschreiben und in den Kontext der Designgeschichte zu stellen. An den Plakaten in dem Band wird deutlich, was Krampen bei Aicher herausarbeitet: Es geht Aicher um den Alltag. Ästhetik nicht um der Ästhetik willen, das war seine Intention. Hierzu Aicher selbst: „Ich schuf für die Straße, wie die anderen fürs Museum“ (Aicher 1987; hier: Krampen, S. 11).

Ogleich der Band aus der Sicht des Grafik- und Plakat-Designs zusammengestellt wurde und die Plakate im Sinne der Semiotik untersucht werden – die systematische Anordnung besteht in einer chronologischen Reihenfolge –, ist er auch für die Erwachsenenbildung von Bedeutung. Sowohl historisch Interessierte, die auf der Spurensuche nach den Anfängen demokratischer Volkshochschularbeit nach 1945 sind, als auch jene, die den aktuellen Themen Werbung, Marketing und

Öffentlichkeitsarbeit nachspüren, werden spannende Dokumente und Quellen finden, die in dieser Systematik sonst nicht zugänglich sind. Vor allem hinsichtlich der Schnittstelle von Werbung und Erwachsenenbildung zeugen die Plakate von Aicher, der in den ersten Jahren der vh auch sehr stark inhaltlich und strategisch involviert ist, von einer Genialität, Zeitlosigkeit und Sensibilität, die in dieser Form in der Bildungsarbeit einmalig ist. Aicher muss in diesem Sinne auch als bedeutender Erwachsenenbildner der 40er und 50er Jahre definiert werden. Ihm gelingt es, Bildungsinhalte mit einer neuen demokratischen und grafisch-künstlerischen Kultur zu verbinden. Bildungswerbung erhält bei Aicher eine ästhetische Dimension, die in dieser Ausprägung und bis zu diesem Zeitpunkt in der Geschichte der Erwachsenenbildung unbekannt ist.

Anders ausgedrückt: Der heutigen Diskussion in der Erwachsenenbildung um Werbung, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit sei empfohlen, sich auf eine Spurensuche bei Aicher zu begeben. Die vor allem an Marketingkonzepten aus der Wirtschaft einseitig orientierte aktuelle Auseinandersetzung könnte durch die Beschäftigung mit Aichers Aspekten der Ästhetik und demokratischen Kultur bereichert werden. Hier hat Aicher vor 50 Jahren eine Professionalität gezeigt, die heute noch beispielhaft ist.

Leider wird dieser Aspekt in dem Band, der buchgestalterisch in der Tradition von Aicher steht – z. B. über die von Krampen verwendete Schriftenfamilie „rotis“ und den in Anlehnung an Aichers Grafiksystem gestalteten Umschlag –, nicht berücksichtigt. Eine Einordnung dieser Ulmer Gestaltlinie von Bildungswerbung in die allgemeine andragogische Nachkriegsdiskussion fehlt ebenso wie die Würdigung seiner erwachsenenpädagogischen Tätigkeiten. Auch fehlt ein Porträt, wie ausführlich auch immer, um diese Jahre zwischen 1946 und 1960 in einen werkbiografischen Zusammenhang stellen zu können. Hier ergibt sich ein Nachholbedarf: Für die Design-Welt und -Kultur ist Aicher bereits ausführlich gewürdigt worden, auch im Kontext der Geschichte der Hochschule für Gestaltung, nicht jedoch für die Erwachsenenbildung. Es ist angesagt, Aicher als einen Pionier demokratischer Bildungskultur nach

1945 zu rekonstruieren und seine pädagogische und bildungspolitische Rolle im Zusammenhang mit der Ulmer Volkshochschule und der Hochschule für Gestaltung zu untersuchen. Dieser Band bietet hierzu einen neuen Ansatzpunkt. Ulrich Klemm

**Klaus Künzel (Hrsg.)
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung**

Band 27: Evaluation der Erwachsenenbildung (Böhlau Verlag) Köln u. a. 1999, 284 Seiten, DM 68.00

Das Internationale Jahrbuch der Erwachsenenbildung erscheint zum ersten Mal in neuer Herausgeberschaft. Joachim H. Knoll hat es begründet und es aufgrund seiner beachtlichen internationalen Kontakte zu einem einzigartigen Forum internationaler Bezüge der Erwachsenenbildung weiterentwickelt. Dies macht dem neuen Herausgeber Klaus Künzel die Aufgabe leicht und schwer zugleich, ist doch gerade dank Knolls Vorarbeit die Aufmerksamkeit für internationale Entwicklungen und entsprechende Interdependenzen des eigenen Tuns soweit erhöht, dass es sich für einen neuen Herausgeber anbietet, das Jahrbuch anders zu positionieren, ergänzende Zugänge vorzuschlagen. Künzel tut dies mit dem für Forschung und Praxis gleichermaßen wichtigen Thema Evaluation und einer weitgehenden Beschränkung der Beiträge auf Europa, wobei er das Thema allerdings nicht nur mit seiner Aktualität in den beteiligten Ländern begründet, sondern auch damit, dass das Optimierungsmotiv den Internationalitätsgedanken zunehmend vorangetrieben hat.

Das neue Jahrbuch enthält sechzehn Beiträge aus acht Ländern (davon zehn in englischer Sprache mit deutschen Zusammenfassungen) und sieben Rezensionen, ebenfalls zum Thema Evaluation. Dabei handelt es sich durchaus nicht nur um „Länderstudien“, etwa zum nationalen Stand der Evaluationsbemühungen insgesamt, sondern zumeist werden bestimmte Gegenstände und Ebenen von Evaluation in den Mittelpunkt gerückt, die allerdings für das betreffende Land typisch sein mögen.

Zwei Beiträge befassen sich mit der Evaluation von Programmen der EU. Hilikka Summa

stellt die grundsätzliche Bedeutung von Evaluation für die EU heraus, die vor allem – nicht nur im Hinblick auf Bildungsprogramme – drei Aufgaben habe: die Verbesserung von Management und Struktur der Programme, der verantwortlichen politischen Entscheidungen und des gezielteren Ressourceneinsatzes (Letzteres zugegebenermaßen oft eigentlicher Grund für Evaluation). Eine Zwischenbilanz ergibt, dass Evaluation bisher vor allem dem Programmmanagement zugute gekommen sei, am wenigsten aber begründeteren Budgetentscheidungen (was nicht verwundert, wenn es zugleich heißt, dass man Wert legt auf Nähe der Evaluation zum Programmmanagement). Ekkehard Nuissl berichtet über eine Bewertung des Sokrates-Programms 95-97 durch Untersuchung von Berichten zu 100 Projekten durch sieben internationale Experten. Positiv seien aufgefallen: Steigerung von Bedarf und Nachfrage, Entwicklung von Zertifizierungsmodellen, Schaffung von Support-Leistungen. Dennoch erscheint Letzteres verbesserungsbedürftig ebenso wie ein stärker bedarfs- und lernerorientiertes Vorgehen und adäquate Forschungs- und Evaluationsbegleitung. Offen blieben auch bei guten Projekten oft deren weitere Förderung, Fortsetzung und Verbreitung.

Aus Slowenien (Zoran Jelenc) und Österreich (Wilhelm Filla/Anneliese Heilinger) wird eher nach Art von Länderstudien über einen noch vorläufigen Entwicklungsstand zur Evaluation berichtet. Ein solches Zwischenergebnis wäre für die Bundesrepublik insgesamt auch nicht unangemessen, aber da hier gleich drei Autoren über Erfahrungen im Hinblick auf unterschiedliche Evaluationsgegenstände sachkundig berichten (Arthur Frischkopf über die Landesevaluation in NRW; Philip Potter über Programme für Arbeitslose und Heinrich Wottawa über den betrieblichen Sektor), wirkt der eigene nationale Stand ausdifferenzierter.

Aber die Beiträge aus den westlichen Ländern und der aus Finnland verweisen auf ein wesentlich entwickelteres Evaluationswesen (ob dies durchgehend wünschenswert ist, wäre eine andere Frage). Erstaunlich erscheint schon, dass Länder mit so unterschiedlicher bildungspolitischer Ausrichtung und Entwicklung wie Frankreich und Großbri-

tannien ein ähnlich hohes staatliches Interesse an systematischer Evaluation zeigen. Aus England und Wales wird über den „triumph of formal audit“ und die quantitative Ergebnismessung berichtet (Alison Wolf, daneben ein Bericht von Jane Field über ein EU-Projekt zu Trainingsmaßnahmen innerhalb betrieblicher Bildung), aus Schottland (Elisabeth Gerver) dagegen über Lehrevaluation als Gegenstand von Selbstevaluation und Mittel der Qualitätssicherung. Nicht unerwartet kommt der Kontrast zwischen Länderberichten wie dem über Finnland (Kari Nurmi/Seppo Kontiainen), wo die 90er Jahre der gesetzgeberisch geförderten Entwicklung einer Evaluationskultur dienten, deren erster Zyklus mit durchgehender Selbst- und Fremdevaluation als abgeschlossen gilt, und den USA, für die Alan B. Knox die Verbreitung von Evaluation vor allem zur Programmauswertung und -optimierung darstellt.

Nicht immer leicht fällt es – wie oft bei internationaler Kontrastierung –, die Hintergründe und Kontexte der einzelnen Beiträge mitzudenken, erst recht, sie miteinander genauer zu vergleichen, zumal sie sich auf unterschiedliche Problem- und Gegenstandsebenen beziehen (Länderberichte, Programm- oder Lehrevaluationen, System-, Sektoren- und Zielgruppenevaluationen mit einer Vielfalt von Interessenhintergründen) und eine mittlere Abstraktionshöhe einhalten (müssen). Umso mehr haben mich jene Berichte gefesselt, die Gesamt Tendenzen an konkreten Projekten und Verfahren verdeutlichen, wie etwa die Dokumentation über die EU-Maßnahmen für Berufsrückkehrinnen im ländlichen Raum Irlands (Emer Dolphin) oder der Beitrag von Stephanie Schell-Faucon über Evaluationen in Frankreich zur beruflichen Bildung. Insbesondere die von ihr dargestellte Untersuchung zu privaten Bildungsorganisationen, die im Rahmen eines umfassenden Vertrages zwischen Staat und Wirtschaft zur Entwicklung einzelner Wirtschaftszweige durchgeführt wurde, lässt Vorgehensweisen und Zielstellungen (Zukunftsszenarien) erkennen, die auch für die dringend nötige genauere Kartographierung der deutschen Weiterbildungslandschaft und deren transparente Entwicklung Anregungen enthalten.

Im Hinblick auf mögliche bildungspolitische

Wirkungen würde man gern Genaueres über die Nähe oder kritische Trennschärfe der Evaluationen gegenüber dem Gegenstand wissen (vielleicht hilft die angegebene Originalliteratur hier weiter). Auch wird der Grad wissenschaftlicher Fundierung und Anschlussfähigkeit von Evaluationen selten deutlich genug. Ein wenig Abhilfe schafft hier der Grundsatzartikel von Wolfgang Beywl, der deutlich zwischen Forschung und Evaluation unterscheidet; bei beiden handele es sich um wissenschaftliche Praktiken mit unterschiedlichen Zielen (allgemeingültigeres Wissen versus Optimierung) und unterschiedlicher Reichweite bzw. unterschiedlichem methodischen Aufwand. Wie viel gerade die in der Erziehungswissenschaft dominante sog. Entwicklungs-, Begleit- oder Evaluations-„Forschung“ hierzulande noch zu lernen hat, zeigt sich außerdem an einigen Rezensionen, die den Band hilfreich ergänzen. Als Beispiel genannt sei das wiederum von Beywl mitherausgegebene „Handbuch der Evaluationsstandards“, das die Standards des amerikanischen „Joint Committee“ nicht nur überträgt, sondern für deutsche Verhältnisse reflektiert und adaptiert. Man muss nicht allen Thesen der thematischen Einführung des Herausgebers Klaus Künzel zustimmen (etwa der von der veränderten Rolle des Staates vom Förderer zum Überwacher), dafür ist es zum Teil zu früh, zum Teil spricht die Vielfalt des Vorgestellten eher gegen solche eindeutigen Festlegungen: Eindeutig aber ist, dass dem neuen Herausgeber des „Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung“ sowohl mit dem Thema wie mit der Auswahl der Beiträge und seiner Navigationshilfe dazu ein Einstand gelungen ist, der dem Jahrbuch weitere Aufmerksamkeit nicht nur bei Interessenten an vergleichenden und internationalen Aspekten verspricht, sondern auch diejenigen interessieren muss, die hierzulande an der dringend nötigen Verbreitung und Optimierung von Evaluation arbeiten. Erhard Schlutz

Dieter Nittel

Von der Mission zur Profession?

Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung
Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2000, 274 Seiten, DM 29.50

Dieter Nittel setzt sich in der Veröffentlichung „Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung“ in sechs Kapiteln historisch und systematisch mit den Aspekten Profession, Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung auseinander und mündet schließlich in die Aufforderung zu intelligenter Selbstbegrenzung in den Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung, indem er die Chancen und Risiken der Ausweitung des erwachsenenpädagogischen Mandats genau abwägt. Im ersten Kapitel „Über den Bedarf an professionstheoretischer Selbstaufklärung“ weist Nittel auf ein „Orientierungsvakuum“ hin, das aus ungelösten Problemen und einer Fülle unentschiedener Fragen zu den o. g. Aspekten erwächst und sich in Praxis und wissenschaftlicher Diskussion gleichermaßen findet. Daraus leitet sich für Nittel der Anspruch ab, dass sich die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung eine gegenstandsadäquate Position zu den Fragen und Phänomenen der Verberuflichung der Erwachsenenbildung erarbeiten muss. In einer ersten Näherung wird Professionalität als „gekonnte Beruflichkeit“, Professionalisierung als „Prozess der Verberuflichung im Sinne der Neukonstitution eines Berufsbildes“ und Profession als besonders ausgewiesener akademischer Beruf umschrieben, der „ein für die gesellschaftliche Reproduktion zentrales Problem bearbeitet und das hierzu erforderliche Wissen systematisch anwendet“. Im zweiten Kapitel führt er die erste Annäherung an die Phänomene der Verberuflichung in Richtung einer stringenter Begriffserläuterung weiter. Dabei wird die professionstheoretische Diskussion der letzten 30 Jahre skizziert und vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Ansätze (Symbolischer Interaktionismus, Systemtheorie) rekonstruiert. Von besonderer Bedeutung ist für den Autor

die Begrifflichkeit von gesellschaftlichem Auftrag (Mandat) und gesellschaftlicher Erlaubnis (Lizenz) als „veränderbare kulturelle Konstrukte“. Für den Erwachsenenpädagogen wird ein labiles Gleichgewicht zwischen Mandat und Lizenz konstatiert. Die gegenwärtige Situation wird so charakterisiert, dass man von „einem entsprechenden öffentlich geteilten Minimalkonsens im Alltagsbewusstsein über Sinn und Zweck der Arbeit eines Erwachsenenpädagogen ... weit entfernt (ist)“, von einer noch weiter gehenden exklusiven Zuständigkeit und Definitionshoheit der Erwachsenenpädagogen für die Weiterbildung ganz zu schweigen. Es wäre daher „ausgesprochen riskant, die Erwachsenenbildung als Profession zu bezeichnen“. Auch für die Professionalisierung gilt, „dass in der Berufskultur kein Konsens darüber herrscht, dass die Durchsetzung eines positiven Bildes in der Öffentlichkeit von vitalem Interesse ist“. Dieser fehlende Konsens erschwert massiv den Prozess der Professionalisierung. Professionalität als „jedes Mal aufs Neue herzustellende berufliche Leistung“ hätte dagegen eine größere Chance, eingelöst zu werden, da sie weniger auf die Durchsetzung gegenüber der Öffentlichkeit und widerständigen Kräften angewiesen ist. Dennoch ist sie nicht selbstverständlich gegeben, man muss sich immer wieder neu um sie durch Wissen und reflektiertes Handeln bemühen.

Im dritten Kapitel geht es um die Geschichte der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Exemplarisch untersucht werden dabei die Volksbildung in der Weimarer Republik und die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland bis zur Wiedervereinigung. Schon in der Weimarer Republik haben sich unterschiedliche Grundtypen von Erwachsenenpädagogen herausgebildet, ohne dass der berufliche Qualifikationsbedarf der Volksbildner adäquat eingeschätzt wurde. Das zeige sich vor allem in der diffusen Behandlung der sog. Lehrfrage wie auch in den Schwierigkeiten, geeignete Orte und Formen wie die entsprechende wissenschaftliche Grundlegung für die Qualifizierung zu bestimmen. Nach meiner Einschätzung wird der Autor hier allerdings den differenzierten Entwicklungen der Volksbildung in der Weimarer Republik nicht ausreichend gerecht. Aktuelle Bemühungen der letzten fünf Jahre, Erwach-

senbildungsprojekte in der Weimarer Republik historisch zu rekonstruieren und die gegenwärtige Rezeption nachzuzeichnen, zeigen ein differenzierteres Bild in Fragen von Professionalisierung und Professionalität (vgl. u. a. Paul Ciupke/Franz-Josef Jelic (Hrsg.): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik. Essen 1996; Paul Ciupke/Franz-Josef Jelic (Hrsg.): Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit. Essen: 1997).

Als weitere Ursachen für die Schwierigkeiten der Professionalisierung werden die Nicht-identifizierbarkeit der Klientel und die Annahme der Volksbildung als einer nur temporären Aufgabe benannt. Hier müsste meiner Einschätzung nach auch noch einmal genauer nachgeprüft werden, ob diese Aussage so stimmt. Weiterbildung wie Pädagogik sind immer auch Ausdruck der jeweiligen Zeit. Sie ruhen aber auf einem allgemeinen Bemühen um Bildung, Qualifikation usw. auf. Die Volksbildung der Weimarer Zeit hat sich ja durchaus in eine Beziehung zu Bildungsbemühungen der früheren Zeit gestellt. Die anschließend für die 1980er Jahre konstatierte Durchsetzung des lebenslangen Lernens nimmt seit dieser Zeit immer wieder eine unterschiedliche Gestalt und inhaltliche Füllung an. In dieser Hinsicht hat auch diese Orientierungsmaxime temporären Charakter.

Dagegen werden die Bemühungen in der jungen Bundesrepublik Deutschland (von Anfang der 1960er bis Ende der 1970er Jahre) als für die Professionalisierung erfolgreicher dargestellt. Das zeigt sich in der Bestimmung der Leitidee der persönlichen Bildung, in der institutionellen Ermöglichung und der gesellschaftlichen Einbettung von Bildung, in der Einrichtung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft und der gesetzlichen Regelung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In der besagten Zeit wurde Professionalisierung „faktisch vollzogen“. Allerdings konstatiert Nittel für diese Zeit auch eine weitgehende Ausklammerung der Dimension des Berufshandelns. Dieser Charakterisierung kann ich als damaliger Mitarbeiter im Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik

dagogik, Münster, nur begrenzt zustimmen, da wir uns in dieser Zeit intensiv auch empirisch mit der Situation hauptberuflicher Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung auseinander gesetzt und den Ansatz arbeitsplatznaher Mitarbeiterfortbildung gerade von der Reflexion des alltäglichen beruflichen Handelns her entwickelt haben. Dazu liegen mehrere Veröffentlichungen vor (vgl. z. B. Hermann Buschmeyer: Arbeitsplatznahe Mitarbeiterfortbildung. Ein Beitrag zur Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Ansatzes in der Fortbildung von Mitarbeitern im Weiterbildungsbereich. Frankfurt/M. 1982). Die 1980er Jahre werden als eine durch sozial- und arbeitsmarktpolitische Problemlagen bestimmte Zeit charakterisiert, die zwar die Selbstdefinition von Weiterbildung geschwächt, aber auch zu einem starken personellen Ausbau der Weiterbildung geführt haben. In diese Zeit platziert Nittel auch die Durchsetzung des lebenslangen Lernens als „soziokulturelle Orientierungsmaxime“, von der die Berufskultur der Erwachsenenbildner/innen noch nicht ausreichend profitieren konnte. Die Konsolidierung der Disziplin, wenn auch mit unterschiedlichen Richtungen, wird ebenfalls in der Zeit Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre verortet.

Im vierten Kapitel zeichnet Nittel die professionstheoretischen Positionen in der gegenwärtigen Erwachsenenpädagogik exemplarisch an den Protagonisten Tietgens, Gieseke, Dewe, Arnold nach.

Das fünfte Kapitel zeigt den Stand und die Perspektiven der Professionalisierung auf. Dabei geht Nittel sowohl auf das in expliziten als auch auf das in impliziten Bildungseinrichtungen tätige Personal ein und eröffnet so einen weiten Horizont für die Betrachtung des Berufsfeldes Erwachsenenbildung. Gleichzeitig werden aber auch Hemmnisse zukünftiger Professionalisierungsbemühungen ausgeleuchtet und in der „lockeren Institutionalisierung“, in der Spannung zwischen Mandat und Lizenz, in der Vermischung von Profession und Organisation und in der doppelten Wissensbasis der professionellen Erwachsenenbildung (das *Was* und *Wie* der Vermittlung) ausgemacht.

Aus dieser Charakterisierung des Standes und der Perspektiven der Professionalisierung ergibt sich im abschließenden sechsten

Kapitel Nittels Einschätzung der Chancen und Grenzen einer zukünftigen Verberuflichung. Hinsichtlich der zwei Optionen Begrenzung oder Erweiterung der beruflichen Zuständigkeit legt sich Nittel nicht fest, sondern skizziert deren jeweilige Folgeprobleme. Hier sei ein prominenter Ort empirischer Forschung, die die intelligente Selbstbegrenzung in den Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung unterstützen könnte, indem sie die sich bietenden Gelegenheiten der Erweiterung des Mandats unvoreingenommen und genau auf ihre Chancen und Risiken hin analysiert.

Die besondere Leistung der Veröffentlichung Nittels liegt darin, die Annäherungen an Profession, Professionalisierung und Professionalität theoretisch und historisch genau zu entfalten und dabei die Erträge systematisch zu prüfen und zu bewerten, auch wenn in einzelnen Punkten kritische Einwände geltend zu machen sind. Dieses geschieht in einer exemplarischen, aber dennoch umfassenden Vorgehensweise und mündet in die begründete „These einer intelligenten berufspolitischen Selbstbegrenzung“.

Für diejenigen, die an der wissenschaftlichen und theoretischen Aufarbeitung von Professionalisierungsfragen in der Weiterbildung interessiert sind, ist diese Veröffentlichung ein Muss. Aber auch für die Praktiker/innen bietet das Buch ein anregendes Angebot zur Selbstvergewisserung über die eigene Profession, die eigene Professionalität und den Prozess der Professionalisierung. In akribischer Weise zeichnet der Autor theoretisch geleitet den Prozess der Professionalisierung nach. Er liefert Orientierungs- und Haltepunkte innerhalb dieser Diskussion und befördert eine (selbst-)kritische Vergewisserung in dem Feld. Damit leistet er einen wesentlichen Beitrag zur Auffüllung des eingangs von ihm diagnostizierten „Orientierungsvakuums“.

Hermann Buschmeyer

**Bernd Overwien/Claudia Lohrenscheit/
Gunnar Specht (Hrsg.)**

Arbeiten und Lernen in der Marginalität

Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebensicherung im informellen Sektor (IKO Verlag) Frankfurt/M. 1999, 367 Seiten, DM 46.80

„NFE (Non-Formal Education) ist vor allem eines: Sie ist nicht klar abgrenzbar“. Mit dieser Feststellung von Gregor Lang-Wojtasik (S. 156) wird nicht nur ein zentrales Ergebnis dieses Bandes formuliert, sondern auch die derzeitige erziehungswissenschaftliche Problematik dieser Ansätze beschrieben. Non-Formal Education, auch als informelle Bildung bezeichnet, wird hier für die Dritte Welt diskutiert und als ein Ansatz definiert, der seit den 70er Jahren anzutreffen ist und eng mit der Entwicklung des sog. „informellen Sektors“ zusammenhängt. In diesem informellen Sektor, der an der Schnittstelle von Markt und Staat einerseits eine zunehmend wichtigere ökonomische und soziale Funktion übernimmt und andererseits eine ungeschützte Beschäftigungskultur beschreibt, arbeiten derzeit schätzungsweise ca. 500 Millionen Menschen. Das ist ein Viertel der Weltbevölkerung.

Im Kontext dieses expandierenden Bereiches hat sich in den letzten Jahren eine Bildungslandschaft entwickelt, die über eine hohe Eigendynamik verfügt und jenseits klassischer staatlicher Bildungsstrukturen angesiedelt bzw. ihrer Kontrolle entzogen ist. Im deutschen Sprachraum steht die erziehungswissenschaftliche Diskussion darüber erst am Anfang. Dies wird in dem Band deutlich. Gleichzeitig ist sein Verdienst die Animation zu einer breiteren Diskussion darüber, die bislang vor allem von einer kleinen Gruppe von Erziehungswissenschaftlern um Wolfgang Karcher und Gottfried Mergner geführt wurde (beide starben nach plötzlicher schwerer Krankheit 1999 – das Buch ist ihnen gewidmet).

Herausgegeben wird der Band von der Arbeitsgruppe ALIMA, die sich 1996 mit Blick auf die UNESCO-Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA V, 1997) bildete und schwerpunktmäßig für diesen Kongress das Thema „Berufliche Lernprozesse im in-

formellen Sektor“ bearbeitete. Die 18 Autor/innen und Herausgeber/innen haben diesen Sammelband, der 17 Beiträge enthält, in die Kapitel „Im Mittelpunkt: Die Rolle persönlicher und sozialer Kompetenzen“, „Armutorientierte Bildung im ökonomischen und sozialen Kontext“, „Zur Relevanz kultureller und traditioneller Elemente in der beruflichen Bildung“, „Konzeptionelle Vorschläge für die praktische Entwicklungszusammenarbeit“, „Neue, integrierte Ansätze der Technischen Zusammenarbeit“ und „Die andere Perspektive: Ein Blick auf die Entwicklung im Norden“ eingeteilt.

Es wird dabei deutlich, dass die Beiträge zwar den Themenkomplex einkreisen können, eine genaue Verortung und Systematisierung jedoch noch schwer fällt. Dies wird sowohl bei der Reflexion von Projekten als auch bei Systematisierungsversuchen erkennbar. Hier ist die Diskussion vielleicht auch noch zu jung. Als grundlegende Merkmale der NFE nennt Gregor Lang-Wojtasik fünf Elemente: Flexibilität, Partizipation, Basisorientierung, Dezentralisierung und Reformorientierung (S. 154) und formuliert von hier aus eine Reihe von weiterführenden sozialwissenschaftlichen Fragestellungen, die den Forschungsbedarf und die politische Brisanz deutlich werden lassen.

Der Beitrag von Bernd Overwien „Außerhalb europäischer Wahrnehmung“ (S. 163ff.) bestätigt diese Brisanz des Ansatzes und macht deutlich, dass, obgleich der informelle Sektor und ein entsprechendes beschäftigungsrelevantes Lernen in den letzten Jahren an Bedeutung für das Überleben der Menschen im Süden gewonnen haben, er nur wenig Beachtung in der bundesdeutschen Entwicklungspolitik und der internationalen Bildungsforschung gefunden hat. Im Mittelpunkt des Bandes steht die berufliche Aus- und Weiterbildung. Hierzu wird eine Reihe von Projekten aus Indien, Südafrika, Pakistan und Lateinamerika vorgestellt. Eine überzeugende systematische Analyse des Phänomens NFE fehlt allerdings. Ansätze hierzu unternehmen Gregor Lang-Wojtasik (S. 139ff.) und Wolfgang Karcher/Bernd Overwien (S. 29ff.).

Den Autor/innen gelingt es, insgesamt gesehen, eine Reihe von weiterführenden Eckpunkten für eine Fortführung der Diskussion überzeugend aufzuzeigen, und sie kommen zu drei Ergebnissen:

- Die Bedeutung von NFE ist bislang politisch und pädagogisch unterschätzt worden.
- Der Kenntnisstand ist derzeit noch sehr gering.
- Die Relevanz wird in Zukunft weiter zunehmen und neben den klassischen (staatlichen) Bildungsstrukturen einen immer wichtigeren Stellenwert bekommen.

In einem abschließenden Beitrag macht Sigrid Görgens auf den Stellenwert von NFE für die BRD aufmerksam und sie argumentiert mir der zunehmenden Bedeutung des informellen Sektors in Industriestaaten. Auch wenn sich der informelle Sektor im Norden von dem im Süden unterscheidet, verändert sich der traditionelle Arbeitsmarkt z. B. in der BRD signifikant hin zu vermehrten mindergeschützten Beschäftigungsverhältnissen wie Leiharbeit, abhängig selbstständige Tätigkeit, Arbeit auf Abruf etc. und führt zu einer neuen Beschäftigungskultur. Auf diese Veränderungen im Arbeits- und Beschäftigungsmarkt sind sowohl das Berufsbildungssystem als auch die berufliche Weiterbildung bislang nur ungenügend vorbereitet und bedürfen einer Neuorientierung.

Mit diesem Sammelband liegt erstmals für den deutschen Sprachraum ein Überblick über die erziehungswissenschaftliche Forschungslage zu dem Thema NFE vor. Er ist dabei sowohl für den Bereich Erwachsenenbildung als auch für die außerschulische Jugendbildung und die berufliche Aus- und Weiterbildung von Bedeutung. Obgleich er sich im Kern mit der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Kontext des informellen Sektors der Dritten Welt beschäftigt, kann er mit dem abschließenden Beitrag von Görgens aber auch eine Brücke zu den Verhältnissen in den Industriestaaten des Nordens schlagen.

Die Botschaft der Autor/innen ist klar: Non-Formal Education wird für den gesamten internationalen Bildungsbereich in den kommenden Jahren zu einem zentralen Thema werden und benötigt höchste Aufmerksamkeit.

Ulrich Klemm

Elisabeth de Sotelo (Hrsg.) Frauenweiterbildung

Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen
(Beltz Deutscher Studienverlag) Weinheim
2000, 243 Seiten, DM 44.00

Der Untertitel des Buches macht deutlich, dass die Herausgeberinnen und Autorinnen sich um einen der Schwierigkeit stellen, in aktuelle theoretische Diskussionen einzuführen und konzeptionelle Ansätze und Umsetzungen kritisch zu beleuchten. Zum anderen stellen sie sich dem zeitgeistlichen Innovationsdruck, indem sie einen Moment innehalten und nach konzeptionellen Anknüpfungspunkten und Wegen suchen, obwohl die bereits geleisteten Innovationen im Bereich der Frauenbildung nicht die Resonanz eines komplementären politischen Geschlechterdiskurses in der Gesellschaft erhalten haben. Da die durch die Frauenbewegung angestoßenen Innovationen für eine demokratische Geschlechterstruktur nicht in der Gesellschaft verankert wurden, ist es eine aktuelle Frage der Frauenweiterbildung, wie den Frauen unter Einbeziehung der weiblichen Lebensperspektiven ebenfalls eine Individualisierung ermöglicht werden kann.

„Frauenweiterbildung“ ist der vierte Band der Reihe „Einführung in die pädagogische Frauenforschung“. Er verortet diesen Bereich feministischer Bildungstheorie als wichtigen Bestandteil der Pädagogik. Die 15 Beiträge sind in die Sparten „Theorien und Modelle“, „Innovative Ansätze“ und „Beispielhafte Anwendungsbereiche“ unterteilt.

Wichtige theoretische Modelle und Positionen der allgemeinen und politischen Frauenbildung finden sich in der ersten Sparte. So plädiert Elisabeth de Sotelo für die Erweiterung des Bildungsbegriffs unter feministischer Perspektive. Die Entwicklung der Frauenbildung im Zuge der Frauenbewegung wird in ihren drei Hauptrichtungen historisch betrachtet, gesellschaftlich Uneingelöstes wird aufgezeigt. Sie vertritt die These, dass aus gesellschaftspolitischer Sicht die Individualisierungsmöglichkeiten von Frauen gebremst werden. Programmatisch müsse es deshalb um die Aneignung der eigenen Biographie und der Bildungsgeschichte der Frauen für eine Individualisierung im weiteren Sinne gehen.

Ingeborg Schüssler, Maike Eggemann und Sabine Hering geben Einsicht in zwei wichtige Phasen der Entstehung von Frauenbildungsarbeit: die Institutionalisierungsbemühungen während der Kaiserzeit und während der Weimarer Republik. Aufgezeigt wird, dass Frauen und Frauenbildung in der traditionellen pädagogischen Geschichtsschreibung unsichtbar gelieben sind. Als Quintessenz der vorhandenen Bildungsbemühungen wird festgehalten, dass sich das Bild der Frau und die Gültigkeit der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung nicht verändert haben. Obwohl Frauen heute dieselben Leistungspotenziale wie Männer haben, bleibt deren Anerkennung nach wie vor aus. Wiltrud Gieseke diagnostiziert dies als gesellschaftlichen Stillstand und entwickelt stringent ihren politischen Frauenbildungsansatz, der konsequent die Zweigeschlechtlichkeit zum Ausgangspunkt für den Demokratisierungsprozess in der Gesellschaft macht. In der besondern Koppelung der weiblichen individuellen Subjektivität zur eigenen Mitte, d. h. einer körperlichen Identifizierung mit dem eigenen Geschlecht, liegen die Potenziale, um die geliebte Geschlechterhierarchie zu übersteigen. Heike Kahlert vertritt die These, dass es sich bei dem Diskurs um Gleichheit und Differenz um eine Scheinkontroverse handelt. In Anlehnung an Derrida dekonstruiert sie beide Strömungen, analysiert Gemeinsamkeiten in den politisch-gesellschaftlichen Emanzipationsstrategien und kommt zu dem Ergebnis, dass beide Strömungen untrennbar aufeinander bezogen sind und sich – unter Einbeziehung von Körperlichkeit – in der Differenztheorie der italienischen Philosophinnen aus der *Liberia delle Donne di Milano* und der *Veroneser Philosophinnengemeinschaft* vereint finden. Geschlechterdifferenz wird jetzt als strukturelle Kategorie gefasst und ihrer Inhaltlichkeit enthoben. Es werden drei individuelle Differenzebenen herausgearbeitet: individuelle Erfahrungen im Weiblichkeitsverständnis, Klasse und individuelle Reflexionsdimensionen. Die von Kahlert vorgeschlagenen Lernformen lehnen sich an den politisch-pädagogischen Affidamento-Ansatz an. Die Stärke dieses Ansatzes besteht darin, Räume für die Konstruktion von Weiblichkeitsbildern zu schaffen; jedoch verwischt die inhaltliche Entleerung den Blick auf den gesell-

schaftlichen Tatbestand der Diskriminierung von Weiblichkeit und Nichtakzeptanz von Zweigeschlechtlichkeit.

Besonders Karin Derichs-Kunsmann vertritt eine forschungsorientierte Position. An der Entwicklung der politischen Frauenbildungsarbeit werden bestehende Forschungslücken aufgezeigt. Politische Frauenbildung muss sich konzeptionell mit der Individualisierung beschäftigen, indem die Frage, wer die Teilnehmerinnen sind, neu gestellt wird. Frauenbildung wird als ein Bereich diagnostiziert, der besonders von Entgrenzungsprozessen, d. h. dem Einfließen der Frauenbildungsarbeit in andere gesellschaftliche Bereiche, und einem damit einhergehenden Bedeutungsverlust betroffen ist.

Aus den Bereichen Hochschule, Gewerkschaftliche Bildungsarbeit, Umweltbildung, Berufliche Weiterbildung und Interkulturelle Bildung werden in der zweiten Sparte unterschiedliche Aspekte mit unterschiedlicher innovativer Reichweite vorgestellt.

Besonders interessant ist der Beitrag von Angela Franz-Balsen, die die konzeptionelle Entwicklung des Umweltbildungsbereiches als einen Frauenbildungsbereich mit gesellschaftsverändernder Potenzialität beschreibt. Wollen Frauen ein gesellschaftsgestaltendes Interesse mit lebensweltorientierter Nachhaltigkeit wahrnehmen, so muss ein politisch offener Gender-Diskurs geführt werden. Für die Praxis werden drei Ansatzpunkte entwickelt, die für eine weitere Reflexion fruchtbar gemacht werden können.

Ausgehend von der Beschäftigungssituation der in der Erwachsenenbildung Tätigen analysiert Karin Derichs-Kunsmann die vorhandene Schiefelage zuungunsten der Frauen. Die wichtigsten Ergebnisse ihrer Studie zur Inszenierung des Geschlechterverhältnisses in koedukativen Seminaren in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, die sowohl die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch die Teamerinnen und Teamer in die qualitative Analyse mit einbezieht, werden vorgestellt und ergebnisorientiert abgerundet. Männerdominierende und frauendiskriminierende Zuschreibungs- und Verhaltensmuster werden von allen am Lehr-/Lernprozess Beteiligten mitgetragen.

Am Beispiel des Bremer Modells wird von Marianne Friese ein Hochschulansatz femi-

nistischer Studien als Verknüpfung von Frauenforschung, Frauenförderung und gender studies vorgestellt. Die entwickelten strukturbildenden und inhaltlich-qualifizierenden konzeptionellen Grundlagen ermöglichen eine gelungene mehrperspektivische Verschränkung und damit einen feministischen Zugriff auf die Gestaltung der Hochschulstruktur und eine Wissenschaft, die inhaltlich beide Geschlechterperspektiven mit einschließt und sichtbar macht.

Gerhild Brüning stellt in ihrem Beitrag die Nachwendsituation eingeschränkter beruflicher Möglichkeiten und die Instrumentalisierung von Weiterbildung als Anpassungsstrategie für die Frauen in den neuen Bundesländern dar. Sie zeigt zum einen die Grenzen der AFG-Instrumentarien und Strukturängel auf und stellt zum anderen fest, dass es eine Ost-West-Angleichung in den gesellschaftlichen Strategien gegeben hat, Frauen vom Arbeitsmarkt fernzuhalten. Daher fordert sie, dass der Umgang mit Diskontinuitäten in die Inhalte beruflicher Weiterbildung integriert werden muss. Inwieweit konzeptionelle Übertragungen des integrativen Ansatzes auf die Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern adäquat sind, müsste noch einmal kritisch reflektiert werden. Es wird die Schwierigkeit deutlich, Bedeutungshöfe von Individualität für ostdeutsche Frauen zu erschließen. Der Beitrag zeigt besonders, dass Veränderungen in Arbeitsmarktstruktur und -politik notwendig sind.

Interkulturelles Lernen ist für Veronika Fischer eine gesellschaftliche Notwendigkeit. Faktisch ist dieses in Deutschland größtenteils Frauenbildung. Vor diesem Hintergrund wird der Ansatz des biographischen Lernens beispielhaft entfaltet.

Zwei Beiträge der Sparte Anwendungsbereiche beziehen sich auf praktizierte feministische Weiterbildungsmodelle an Hochschulen. Der von Gisela Steenbuck und Verena Bruchhagen vorgestellte Dortmunder Frauenstudienangriff stellt gleichzeitig eine Professionalisierungsstrategie für bereits in der Erwachsenenbildung oder Frauenarbeit Tätige dar und für diejenigen, die diese Felder für sich erschließen. Die Besonderheit liegt in der transferorientierten Verzahnung fachlicher Qualifikationen mit einem emanzipatorischen Frauenbildungsansatz. Dabei wird die Mehrzahl

der Absolventinnen (wieder) erwerbstätig und tritt mit einem besonderen Selbstbewusstsein auf den Arbeitsmarkt. An die Zielgruppe Frauen im mittleren Alter in oder nach der Familienphase wendet sich das weiterbildende Studium „Frauenstudien“ an der Universität Bielefeld, das von Martina Freund vorgestellt wird. Weiterbildung, so die These der Autorin, stellt für Familienfrauen ein Trainingslager zur Individualisierung dar. Die qualitative Untersuchung ergab drei beobachtbare Individualisierungseffekte, die gesellschaftsverändernde Potenziale in sich bergen.

Die wichtige gesellschaftsgestaltende Rolle des Gesundheitsbildungsansatzes, um Fürsorglichkeit und Pfleglichkeit stärker ins politische Gespräch zu bringen, wird von Angela Venth dargestellt. Das hohe Gesundheitsinteresse der Frauen – wodurch ein erweiterter Gesundheitsbegriff entstand – interpretiert sie als einen Weg, fremde und defizitäre Dikate über die weibliche Geschlechtsrolle aktiv in positive Selbstbilder zu verwandeln.

Die Entstehung feministischer Erwachsenenbildung in Österreich wird von Sylvia Hojnik als verdoppelte Schwierigkeit geschildert: Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin zu legitimieren und die qualifikatorische und gesellschaftliche Situation von Frauen stärker in die bildungspolitische Öffentlichkeit zu bringen.

Anhand zweier Regionalbeispiele schildern Nieves Alvarez und Michaela Reißmann die unterschiedliche Praxis eines bundesweiten GEW-Fortbildungsprojektes. Frauenbildungsarbeit bewegte sich hier auf der Ebene rhetorisch-kommunikativer Qualifizierung und Selbstsicherheit. Für die neuen Bundesländer stellen die Autorinnen fest, dass von einer entwickelten Frauenbildungsarbeit nicht gesprochen werden kann. Dieser Beitrag zeigt einen dringenden Bedarf an konzeptionellem Handeln an.

Der Band dokumentiert die theoretische Reflexion einer vielfältigen und facettenreichen etablierten Frauenbildung in Theorie und Praxis. Die aufgezeigten Innovationsstrategien setzen vordergründig bei den Teilnehmerinnen an. Als gangbare Wege zukünftiger theoretischer Weiterentwicklung werden besonders die systematisch-theorieerschließende Forschung sowie individualitätsstärkende Ansätze und Konzepte biographischer und

körperbezogener Selbstaneignung akzentuiert, um gesellschaftsverändernde Kräfte der Frauen zu entfalten. Es wird deutlich, dass ein umfassendes und differenzierteres Wissen über die Teilnehmerinnen der notwendige nächste Schritt für weitere theoretische und praktische Konzeptionsarbeit ist, um Frauen vielfältige Individualisierungsstrategien zu ermöglichen. Dafür müsste aber auch stärker die Rolle beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten und zukunftsorientierter Qualifikationen einbezogen werden.

Die Nichteinlösung geschlechterdemokratischer Strukturen findet sich als Enttäuschung in den Beiträgen wieder. Es werden ein gesellschaftlich-struktureller Stau und die Auswirkungen auf die Frauenbildung dargestellt, aber nicht konsequent diagnostiziert und mit politischen Forderungen verknüpft. Wie das europäische Konzept des gender mainstreaming einen politisch-gesellschaftlichen Innovationsschub bringen könnte, wäre zu diskutieren.

Steffi Robak

Kurzinformationen

Susanne Becker/Ludger Veelken/Klaus Peter Wallraven (Hrsg.)

Handbuch Altenbildung

Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft

(Verlag Leske & Budrich) Opladen 2000, 486 Seiten, DM 68.00

Mit dem „Handbuch Altenbildung“ legen die Herausgeber einen längst überfälligen und differenziert angelegten Überblick über den Stand der Altenbildung in Deutschland vor. Dabei wird in den mehr als 50 Beiträgen dieses systematischen, in sieben Abschnitte unterteilten Nachschlagewerkes ein Bogen gespannt, der sowohl theoretische Grundlagen als auch konkrete Handlungsfelder und -konzepte einbezieht. Der erste Abschnitt „Alter, Altern und Bildung“ führt den Leser in wesentliche Aspekte der Grundlagen der Altenbildung ein: Hervorzuheben ist dabei der Beitrag zur „Geschichte der Altenbildung“, der die dynamische Entwicklung dieses pädagogischen Theorie- und Praxisfeldes in Deutschland von seinen Anfängen in den 50er und 60er Jahren bis in die Gegenwart prägnant nachzeichnet. Weitere Beiträge setzen sich fundiert mit dem Verhältnis von Altenbildung und Bildungsbegriff, der demografischen Entwicklung, der Verortung innerhalb der Pädagogik (Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Geragogik) sowie dem Verhältnis von Altenbildung und den relevanten Bezugsdisziplinen Soziologie, Psychologie und Philosophie auseinander und unterstreichen zugleich die Notwendigkeit der Interdisziplinarität und Mehrperspektivität theoretischer Zugänge zu Fragen der Bildung im Alter. Der zweite, etwas weniger umfangreiche Abschnitt des Handbuchs ist „Regionen und länderspezifische(n) Aspekte(n)“ gewidmet. Neben einer Analyse der Situation der Altenbildung in Ostdeutschland vor und nach der Wende wird dem Leser darüber hinaus eine grenzüberschreitende Perspektive ermöglicht: Diese gewährt einen Einblick in „Europäische Erfahrungen“ (insbesondere die Einflüsse der EU-Sozialpolitik auf die Altenbildung sowie die Arbeit transaktionaler europäischer Bildungsnetzwerke), in die Situation in

den Vereinigten Staaten sowie in die wegen ihrer Modernisierungsstrategie beachtenswerte Entwicklung in Südkorea.

In Bezug auf die Ausdifferenzierung und die Verbreitung der Bildungspraxis mit Älteren kommt den traditionellen sowie den ‚bewegungsnahen‘ Bildungsträgern gleichermaßen eine entscheidende Rolle zu. Dazu informiert der dritte Abschnitt „Lernen in Institutionen und Initiativen“ ausführlich und spannend über die Vielfältigkeit der konzeptionellen Zugangsweisen und Erfahrungen der Altenbildung in den klassischen Institutionen wie Volkshochschulen, Hochschulen und Akademien und den Institutionen der kirchlichen Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen einerseits, andererseits jedoch auch über innovative Entwicklungen, die aus der Arbeit in Selbsthilfeorganisationen, Genossenschaften sowie Initiativen des bürgerschaftlichen Engagements hervorgegangen sind. Ein ebenso breites Spektrum deckt der Abschnitt „Felder und Bereiche“ der Altenbildung ab; auch hier repräsentiert die Auswahl der Themen sowohl traditionelle Felder wie beispielsweise den Übergang in den Ruhestand, Fragen der Altenpastoral, Lernen auf Reisen, ästhetisch-kreative oder politische Bildung als auch neue und zukünftig in ihrer Bedeutung zunehmende Bereiche wie beispielsweise selbstgesteuertes Lernen im Kontext neuer Kommunikationstechnologien, intergenerationale Lernformen oder auch forschendes Lernen Älterer an Universitäten.

Vorliegende Erkenntnisse, wonach zielgruppenspezifische Ansätze eher eine segregierende Wirkung entfalten und darüber hinaus auch den Teilnehmbedürfnissen der meisten älteren Menschen entgegenstehen, sprechen tendenziell gegen eine Zielgruppenorientierung auch in der Altenbildung. Insofern haben sich die Herausgeber darauf konzentriert, im Abschnitt „Neue Zielgruppen in der Altenbildung“ drei bislang ‚vernachlässigte‘ Perspektiven zu betonen und damit ihre zukünftige Bedeutung zu unterstreichen: In Bezug auf geschlechtsspezifische Aspekte wird dabei deutlich, dass aufgrund der Feminisierung des Alters gezielter als bislang Ansätze der Frauen(bildungs)forschung in theoretische

und praktische Überlegungen zur Bildung im Alter zu integrieren sind. Die Beiträge zu älteren Migrant/innen sowie zu Bildung und Hochaltrigkeit analysieren daneben die besondere Lebenssituation dieser zahlenmäßig rasch wachsenden Gruppen und den sich daraus ergebenden Forschungs- und Bildungsbedarf. Der sechste Abschnitt behandelt die „Vergesellschaftung der Lebenswelt“ aus einer differentiellen Perspektive. Unter anderem bezugnehmend auf Fragen der Sozialisation, der politischen Partizipation, der gesellschaftlichen Vorstellungen gegenüber älteren Menschen machen die Autoren deutlich, dass die Aufgabe der Bildung insbesondere darin zu sehen ist, einerseits den Zusammenhang zwischen den Vergesellschaftungsweisen in den verschiedenen Lebensphasen für die Teilnehmer nachvollziehbar zu machen; andererseits jedoch auch selbst neue Strukturen der Vergesellschaftung vorzubereiten, zu gestalten und zu begleiten. Im abschließenden Teil „Selbstreflexivität und Visionen“ lassen die Herausgeber drei Wegbereiter der Altenbildung zu Wort kommen. In ihren Beiträgen findet sich eine Vielzahl von Anstößen für Weiterentwicklung von Bildung im und für das Alter; dabei wird der Bogen weit gespannt: von der Einbeziehung neurophysiologischer Ergebnisse über kultursoziologische Reflexionen bis hin zu praktischen Überlegungen für die Gestaltung von Curricula.

Insgesamt bietet dieses Handbuch eine hervorragende und dabei für Wissenschaftler, Studierende und Professionelle in der Bildungspraxis gleichermaßen sehr gut lesbare Einführung und Vertiefung wissenschaftlicher und anwendungsbezogener Aspekte der Altenbildung, die in dieser Breite und Tiefe bisher noch nicht im deutschen Sprachraum vorliegt.

Gabriele Maier

Marion Becker-Richter

Berufliche Weiterbildung und der Wandel im Geschlechterverhältnis

Eine empirische Studien der Strukturen beruflicher Weiterbildung, des individuellen Handelns und der Deutungsmuster älterer Weiterbildungsteilnehmerinnen (Der Andere Verlag) Bad Iburg 1999, 259 Seiten, DM 44.80

Die vorliegende Studie wurde von der Universität Duisburg 1999 als Dissertation angenommen. Sie untersucht die „gesellschaftlichen Ursachen des Beteiligungszuwachses der höheren Altersgruppen“ (S. 22) an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung. Dabei wird „die Veränderung der Altersstruktur der Teilnehmerinnen ... theoretisch und empirisch mit dem Wandel im Geschlechterverhältnis verknüpft“ (S. 30).

Ich will nicht verhehlen, dass mir der Gebrauch des Begriffs „ältere Weiterbildungsteilnehmerinnen“ für die Personengruppe der Frauen über 35 Jahre die Rezeption dieser Arbeit erheblich erschwert hat. Das mag zum einen subjektive Gründe haben, zum anderen befindet sich die Autorin damit aber auch außerhalb der gebräuchlichen Terminologie. Sie benutzt einen Begriff, der eine Relation benennt: „älter“ – das bedeutet, dass es eine Bezugsgruppe gibt, die jünger ist. Eine derartige Begrifflichkeit ist immer relativ: Eine Zweijährige ist älter als eine Einjährige, eine Zwanzigjährige älter als eine Zehnjährige usw. Besser wäre es gewesen, die Autorin hätte die in der Literatur gebräuchliche Gruppenbezeichnung „Wiedereinsteigerinnen“ oder die Kohortenbezeichnung „Frauen in der Lebensmitte“ verwendet. Sie diskutiert dieses zwar auch, entscheidet sich aber dann gegen diese Bezeichnungen.

Um der Autorin nicht Unrecht zu tun, sei hier ihre Begründung für den Gebrauch des Begriffs „ältere Weiterbildungsteilnehmerinnen“ benannt: Anlass ihrer Untersuchung war die Feststellung, dass zwischen 1985 und 1995 in arbeitsamtsgeförderten Weiterbildungsmaßnahmen „der Anteil der Altersgruppen 35 Jahre bis 55 Jahre und älter von 26,5% auf 50,1% gestiegen“ war (S. 17). Diese Veränderung betraf insbesondere die teilnehmenden Frauen.

Die Untersuchung ist als eine Kombination

von quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden angelegt. Quantitative Grundlage sind die Daten der Bundesanstalt für Arbeit über die Teilnehmerinnen von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. Der qualitative Teil besteht aus einer standardisierten Befragung von Weiterbildungsträgern sowie einer schriftlichen und einer mündlichen Befragung von „älteren Weiterbildungsteilnehmerinnen“ (S. 79). Es wurden insgesamt 200 Teilnehmerinnen von FuU-Maßnahmen im Bürobereich bei verschiedenen Weiterbildungsträgern im Ruhrgebiet befragt.

Nach der Darstellung ihrer theoretischen Grundannahmen und der methodischen Anlage ihrer Studie (Teil II) setzt sich die Autorin mit den Strukturen der öffentlich geförderten Weiterbildung (Teil III) auseinander. Außerdem enthält Teil III die sozial-statistischen Daten der Untersuchungsteilnehmerinnen. Die Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung erfolgt in den Teilen IV und V. Spannend wird die Arbeit im Teil IV, in dem die Autorin Lebensverlaufsanalysen präsentiert (S. 154ff.). Hierin liegt m. E. der wichtigste Beitrag dieser Arbeit. Becker-Richter hat die Lebensverläufe aller 200 Frauen in einem mehrschrittigen Verfahren analysiert und destilliert am Ende sechs Lebensverlaufstypen heraus: die „Kontinuierliche“, die „Diskontinuierliche“, die „Vereinbarin“, die „Rückkehrerin“, die „ehemalige Rückkehrerin“ und die „gescheiterte Rückkehrerin“. Diese Typologie wird im Folgenden von der Autorin sorgfältig begründet und dargestellt. Anhand von Fallbeispielen setzt sie sich im Teil V mit den „Bewegungen in den Strukturen eines sich wandelnden Geschlechterverhältnisses“ (S. 197ff.) auseinander. Sie will zum einen feststellen, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Wandel der Geschlechterverhältnisse und der Weiterbildungsteilnahme der Frauen gibt. Zum anderen will sie wissen, wie die Teilnehmerinnen sich selber in dieser Frage positionieren und welche Lebensmodelle den Lebensverläufen zugrunde liegen. Die Basis der durchgeführten themenzentrierten Interviews bildeten die sechs Lebensverlaufstypen. Die sechs qualitativen Interviews werden nach den zugrunde liegenden Fragestellungen systematisch ausgewertet und präsentiert. Dabei werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den sechs be-

fragten Frauen sorgfältig herausgearbeitet. In ihrer Schlussbetrachtung (Teil VI, S. 237ff.) diskutiert Becker-Richter ihre Ergebnisse in Auseinandersetzung mit den gebräuchlichen Begrifflichkeiten von Vereinbarkeit, diskontinuierlichen Erwerbsverläufen und Familienorientierung versus Berufsorientierung sowie doppelter Orientierung. Sie stellt demgegenüber fünf Thesen auf, mit denen sie ihre Befunde bewertet, und sie kommt zu der Schlussfolgerung, dass „sozialer Wandel im Geschlechterverhältnis nicht allein bei jungen Frauen zu beobachten ist, sondern auch höhere Altersgruppen erreicht werden und der Wandel im Geschlechterverhältnis von ihnen mit getragen wird“ (S. 246).

Alles in allem handelt es sich bei diesem Band – trotz der vorgetragenen Kritik – um einen wichtigen Beitrag zur Adressatenforschung für die berufliche Weiterbildung.

Karin Derichs-Kunsmann

Beate Bruns/Petra Gajewski Multimediales Lernen im Netz

Leitfaden für Entscheider und Planer
(Springer Verlag) Berlin u. a. 2000, 262 Seiten, DM 79.00

Das Thema „Multimediales Lernen“ boomt. Es gibt immer mehr Anbieter von Lehr-/Lernplattformen, und der Markt wird zunehmend unübersichtlich. Die Suche nach Orientierung erweist sich oft als schwierig. Mit diesem Buch liegt eine Orientierungshilfe vor, die einen praxisorientierten Überblick über multimediales Lernen im Netz bietet. Die hier rezensierte 2. Auflage entspricht der 1. Auflage, die 1999 erschienen ist.

Die Autorinnen entwickeln auf der Basis einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Dimensionen der Gestaltung von didaktisch-methodischen Designs einen Kriterienkatalog für didaktisch gelungene multimediale Lernumgebungen (S. 54f.), der als Orientierungshilfe für die Entwicklung solcher Lernumgebungen im Netz dienen soll. Themen wie „Didaktisch-methodisches Design“ und „Mediales Design“ werden äußerst anwendungsorientiert entfaltet. Dabei konzentrieren sich die Autorinnen bei der Beschreibung didaktischer Modelle auf den „Konstruktivismus“, das „Instruktionsdesign der zweiten Generation“, den „Learning Cycle“ und die „5

Ks im Handlungsraum Online-Lernen“.

Im Kapitel „Multimediales Lernen im Netz – Ein Projekt“ wird ein Überblick über die verschiedenen Aspekte gegeben, die bei der Einführung von netzbasiertem Lernen in Unternehmen zu beachten sind. Der hier vorgestellte Projektablauf lässt sich auch für Bildungseinrichtungen adaptieren. Als zentrale Aspekte bei der Planung und Realisierung einer netz- und webbasierten Lehr-/Lernumgebung, die es zu berücksichtigen gilt, werden Folgende herausgearbeitet: das didaktisch-methodische Design, das mediale Design, die Integration der Medien, die Verwaltung des Systems, die Steuerung der Lernprozesse (einschl. Autorenunterstützung) und die DV-Umgebung (S. 155). Welche Rolle diese Aspekte einer konkreten Lernumgebung spielen, wird ausführlich dargestellt und anhand von drei Szenarien für die Konzeptentwicklung für multimediale Lehr-/Lernumgebungen aufbereitet.

Die unterschiedlichen vorgestellten Kalkulationsmodelle vermitteln einen Einblick in die finanziellen Kostenfaktoren bei der Entwicklung von multimedialen Lernumgebungen. Ein ausführliches Glossar gibt einen guten Überblick über die zentralen Begriffe. Die Autorinnen stellen praxisrelevante Fragen und beantworten diese bezogen auf die konkrete Anwendung in Unternehmen. Wenn dabei nicht alle Begriffe präzise definiert werden, stellt das aus wissenschaftlicher Sicht sicher einen Mangel dar, für die Entscheider in Unternehmen oder Bildungseinrichtungen, an die dieses Buch gerichtet ist, dürfte dieses Manko kaum ins Gewicht fallen, da der praktische Nutzen der Informationen groß ist. Für die Planung von technologiebasierten Lernarrangements stellt dieses Buch einen nützlichen Leitfaden dar, da es gut strukturiert viele Aspekte multimedialen Lernens aufbereitet und für die technischen, aber auch für die didaktisch-methodischen Optionen sensibilisiert. In Anbetracht vieler Angebote multimedialen Lernens im Netz, die derzeit auf dem Markt zu finden sind, würde man sich wünschen, dass jeder Entwickler und Planer von computer- und internet-basierten Lernumgebungen einen Blick in dieses Buch wirft und die Anregungen in der eigenen Arbeit berücksichtigt. Richard Stang

Gudrun Christ

Open Learning in der Weiterbildung von Frauen

Auswertung britischer Erfahrungen für die deutsche Praxis
(Centaurus Verlag) Pfaffenweiler 1997, 145 Seiten, DM 58.00

Im Zusammenhang mit der in den letzten Jahren geführten Diskussion um selbstorganisiertes Lernen ist eine Untersuchung interessant, die sich mit den Möglichkeiten des „Open Learning“ in der Weiterbildung für Frauen auseinandersetzt. Gudrun Christ untersucht die britischen Angebote des „Open Learning“ im Hinblick auf ihre Relevanz für die Weiterbildung von Frauen in Deutschland. Bei der Untersuchung der Übertragbarkeit dieser Erfahrungen auf das deutsche Weiterbildungssystem bezieht sie sich vor allen Dingen auf die Ergebnisse von Prümmer zur Beteiligung von Frauen an den Studiengängen der Fernuniversität Hagen. In Auseinandersetzung mit Übertragungsmöglichkeiten des britischen Modells plädiert sie für modularisierte Angebote und für die Verbindung von individualisierten Lernangeboten und sozialen Lernformen.

Karin Derichs-Kunstmann

Stephan Dietrich/Elisabeth Fuchs-Brüninghoff u. a.

Selbstgesteuertes Lernen

Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur
Reihe: DIE Materialien zur Erwachsenenbildung
(DIE) Frankfurt/M. 1999, 131 Seiten, DM 18.00

Selbstgesteuertes Lernen – so Klaus Meisel in den „Vorbemerkungen“ – ist zu einem „Symbolbegriff für innovative Gestaltungen in der Weiterbildung“ geworden. Vieles, was mit Selbstbestimmung und Selbstorganisation des Lernens gemeint ist, ist nicht so neu, wie es oft behauptet wird; andererseits ist auch nicht „alles schon da gewesen“. Die vorliegende Publikation ist im Rahmen eines Projekts des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung entstanden. Sie enthält acht Beiträge namhafter Autor/innen zur Theorie und Praxis des selbstgesteuerten Lernens. Im Einzelnen werden Begriffsklärungen

vorgeschlagen, es wird auf historische Vorläufer hingewiesen und die Anschlussfähigkeit des selbstgesteuerten Lernens an den Bildungsbegriff erörtert (Peter Faulstich), es wird auf amerikanische Untersuchungen zum Self-directed Learning aufmerksam gemacht (Jost Reischmann), es werden lern- und motivationspsychologische Voraussetzungen einer effektiven Selbststeuerung benannt, und es werden institutionelle Rahmenbedingungen für eine Unterstützung selbstgesteuerten Lernens untersucht. Dieter Gnahn und Sabine Seidel berichten über Praxiserfahrungen mit diesen neuen Formen des Lernens. Konsequenzen dieses „Paradigmas“ für die institutionalisierte Erwachsenenbildung werden auch in den Beiträgen von Stephan Dietrich, Wolfgang Himmel, Andrea Becker und Franz Corcilius diskutiert. Rolf Dubs behandelt – mit Verweis auf die Lerntheorie des Konstruktivismus – das Verhältnis von Lehren und Lernen und deutet Revisionen des traditionellen Didaktikverständnisses an (S. 60).

Die Veröffentlichung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung vermittelt einen guten Überblick über die Vielfalt der Aspekte und trägt zur Klärung, aber auch zur Differenzierung der Diskussion bei. Es wird deutlich, dass Antithesen von selbstgesteuerten und institutionalisierten Lernprozessen „unterkomplex“ sind, dass Selbstbestimmung nichts völlig Neues, vor allem aber kein Allheilmittel ist. Einige Fragen bedürfen noch empirischer Klärung, zum Beispiel die Angemessenheit dieses Konzepts für „Bildungsungleichheiten“. Auch die Frage, was konkret mit „Selbststeuerungskompetenz“ gemeint ist und wie diese Kompetenz erworben wird, ist noch nicht befriedigend beantwortet.

Innovativ ist das Konzept des selbstgesteuerten Lernens unter anderem deshalb, weil es didaktisch-lernpsychologische Aspekte mit Perspektiven für eine Organisationsentwicklung (S. 10) und einem erweiterten Verständnis unterstützender Lehre (S. 64) verknüpft. Zu entwickeln und zu erproben sind nicht nur zielgruppenspezifische Konzepte, sondern auch fachdidaktische Varianten (zum Beispiel Fremdsprachen, Ökologie, Information und Kommunikation).

H. S.

Ralf Evers

Alter – Bildung – Religion

Eine subjekt- und bildungstheoretische Untersuchung (Kohlhammer Verlag) Stuttgart u. a. 1999, 308 Seiten, DM 58.00

Der Autor ist Hochschullehrer für Theologie an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit in Dresden. Seine Untersuchung ist grundlegend und interdisziplinär angelegt und daher über ein religionspädagogisches Interesse hinaus für eine bildungstheoretische Revision sowie für eine Konstituierung eines Ansatzes der Altenbildung bedenkenswert. Evers macht den Versuch einer anthropologischen Begründung, die sozialwissenschaftlich ansetzt und dabei die Parallelen von Bildung und Religion als konstitutiv nachweist. „Gerade um die Menschen ernstzunehmen und ihnen im Handeln gerecht zu werden, ist es an der Zeit, dass die Praktische Theologie das Gespräch mit der gegenwärtigen Altersforschung und der Pädagogik sucht. ... Entscheidend ist die Auseinandersetzung mit der Pädagogik, denn es sind zunächst bildungstheoretische Fragen, die eine grundsätzliche und zugleich auch kritische Sicht der Problemlage erlauben, weil sie sich der Verhältnisbestimmung von Individuum und Gesellschaft, Gewordensein und weiterem Werden stellen“ (S. 276).

Die anthropologische Begründung der Bildung führt den Autor zunächst zu zentralen Aspekten der „Lebensgeschichte“ (1. Kapitel) und der „Subjektwerdung“ (2. Kapitel). In Kapitel 1 werden eine systematische Aufarbeitung erzähltheoretischer Ansätze von Bichsel bis Benjamin geliefert und die Konturen und Funktionen lebensgeschichtlichen Erzählens beschrieben. Die Fragen: „Wie hänge ich mit meinem Leben, meiner Geschichte und meinem Erzählen zusammen? Warum werden Leben, Geschichte, Erzählen von Individuen in Zusammenhang gebracht?“ (S. 42) provozieren den Blick auf das Subjekt und die Auseinandersetzung mit der in den Sozialwissenschaften inzwischen immer mehr etablierten Biographieforschung. In einer kritischen Absetzung von der Sichtweise Bourdieus über die biographische Illusion vertritt Evers die These: Jedes erzählte Ich lebt von dem Entwurf des eigenen Selbst, das so nicht existiert.

tiert, das ich aber gerne wäre (S. 47ff.). Die als reflexives Projekt interpretierte Lebensgeschichte wird in theologischer Deutung als Erzählung um des Lebens willen bestätigt. Das 2. Kapitel greift unter der Überschrift „Subjektwerdung“ die soziologische Identitätsdiskussion auf und hebt dabei die Sozialität und Temporalität von Identität hervor. Im Einzelnen werden die Problematik der Identitätsgewinnung in der Moderne in der Auseinandersetzung mit Autoren wie u. a. Giddens und Beck sowie die „Bilder eines veränderten Menschseins“ (S. 119ff.) gezeichnet: „Das Subjekt wird in der Moderne zum Grenzgänger. Das Fragmentarische seiner Identität wird immer deutlicher. Zur reflexiven Subjektwerdung genötigt ist die Suche nach der Vollendung der Weg, den es ein Leben lang beschreitet ... Die eigene Lebensgeschichte, die dennoch erzählt wird, ist ... ein trotziger Einspruch gegen dieses Dilemma“ (S. 119). Das 3. Hauptkapitel ist der Bildungstheorie gewidmet, indem es sich mit der Bildungsproblematik der Gegenwart auseinandersetzt, die „Konturen einer kritischen Theorie der Bildung“ in der Spur Heydorns nachzeichnet und die aktuelle biographische Bildungstheorie-Diskussion auswertet. „In Lebensgeschichten spiegelt sich die Doppelseitigkeit der Bildungsaufgabe – Sozialisation und Individuation – wider. Sie sind Bedingung für Selbstreflexion, in der Gelerntes, gemachte Erfahrungen auf Neues und aktuelle Herausforderungen bezogen werden“ (S. 208). Evers bezeichnet sein Anliegen als den „Versuch einer praktisch-theologischen Klärung grundlegender Aspekte des Bildungsbegriffs“. Dabei sei die Annahme grundlegend, „dass ein kritisches Bildungsverständnis für Menschen aller Lebensalter und aller Begabungen Gültigkeit haben sollte“ (S. 9). So liefert das letzte Kapitel unter der Überschrift „Altern und Alter: Eine religionspädagogische Herausforderung“ eine eingehende und kritische Auseinandersetzung mit den Forschungsansätzen der Gerontologie und Ansätzen der Altenbildung bezüglich ihrer Altersbilder und ihrer anthropologischen Fundierung mit der Konsequenz: „Gerontologie als Wissenschaft hat sich der synchronen wie diachronen Einbettung von Altern und Alter in individuelle und gesellschaftliche Zusammenhänge zu stellen“ (S. 238). Das heißt im Ergebnis für

die Konzeptionierung einer Altenbildung: „Bildung eröffnet dem Subjekt – gerade in der späten Moderne und gerade im Bereich der Altenbildung – weder unfehlbar neue Funktionen und Aufgaben noch einen veränderten Status oder wachsende soziale Chancen. Sie kann nicht mehr versprechen als das Unterwegssein und Werden. Das Ziel ist nicht erreichbar, das Leben bleibt Fragment, das nur im Erzählen und nur in Begegnungen mit anderen Menschen auf ein Ganzes hin durchbrochen werden kann“ (S. 273). Und weiter: „Die Lebenssituation alternder Menschen aber macht deutlich, dass in der Tiefe – hinter allen Rezepten und Hilfen – Fragen und Fraglichkeiten das letzte Wort behalten. Diese Fragen erstzunehmen und mit den Fragenden auszuhalten, ist ein Ziel von Bildung“ (S. 274f.).

Ohne die theologische Position von Evers in diesem Rahmen beurteilen zu können, kann als bedenkenswertes Ergebnis festgehalten werden, dass Ansätze kirchlicher Altenbildung/Altenarbeit wie der Altenbildung generell kritisch eingeschätzt werden. Die Untersuchung macht ferner auf eindrucksvolle Weise deutlich, wie eine ernsthafte Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Ansätzen der Identitäts-, Biographie- und Altersforschung sowie mit Bildungstheorien in einem religionspädagogischen Diskurs stattfindet und derselbe wiederum zu einem Anregungspotenzial in der Altenbildung und Erziehungswissenschaft werden kann. Der Umfang sowie die Gründlichkeit der Rezeption der subjekt- und bildungstheoretischen Diskussion und der anthropologische Impetus eines Theologen haben ein lesenswertes und gedanklich dichtes Buch entstehen lassen, das die Diskussion um eine häufig zu kurz kommende pädagogische Anthropologie neu anstoßen könnte. Gerhard Breloer

Reimund Evers

Soziale Kompetenz zwischen Rationalisierung und Humanisierung

Eine erwachsenenpädagogische Analyse (LIT Verlag) Münster 2000, 306 Seiten, DM 49.80

Bei der Veröffentlichung handelt es sich um eine erziehungswissenschaftliche Dissertation, die 1999 an der Universität Münster ab-

geschlossen wurde. In der Arbeit wird die These einer steigenden Bedeutung sozialer Kompetenz für den Arbeitsmarkt untersucht und es wird nach erwachsenenpädagogischen Konsequenzen gefragt.

Evers verortet das Problem der Sozialkompetenz im Diskurs zwischen einem tiefgreifenden Strukturwandel der westlichen Industriegesellschaften und den Auswirkungen der Postmoderne. Vor diesem Hintergrund betrachtet der Autor die gegenwärtige Praxis der beruflichen Weiterbildung und will Entwicklungslinien für eine grundlegende Einbeziehung der Förderung von sozialer Kompetenz aufzeigen. Seine kritische Untersuchung setzt bei der Unschärfe der bisherigen Definitionen von sozialer Kompetenz im Weiterbildungsbereich an, was gerade wegen der zunehmenden Aktualität des Themas unbefriedigend erscheint.

Die Vorgehensweise basiert auf zwei grundlegenden Hypothesen: Der Autor diagnostiziert einen wachsenden Bedarf an sozialer Kompetenz und macht auf ein zugleich bestehendes subjektives Defizit an Sozialkompetenz aufmerksam. Gerade in der steigenden Nachfrage nach humanen Ressourcen artikuliert sich für Evers ein manifester Bedarf an Sozialkompetenz. Deutlich wird dieser in der betriebswirtschaftlich favorisierten Förderung von Kundenorientierung und Dienstleistung ebenso wie in den Herausforderungen von Telekooperation, Globalisierung und Multikulturalität. Indizien für das Bestehen von defizitären Sozialisationsbedingungen hingegen, die zu einem Mangel an Sozialkompetenz führen, beobachtet Evers in den fortschreitenden Individualisierungstendenzen unserer Gesellschaft.

In zwölf Fallstudien bei Weiterbildungsträgern in Westfalen untersucht der Autor, inwieweit Sozialkompetenz in den verschiedenen Veranstaltungsofferten eine Rolle spielt und welche konzeptionellen Vorstellungen von Sozialkompetenz jeweils zu Grunde gelegt werden. Hier ergeben sich erhebliche Unterschiede für die untersuchten Trägermilieus aus dem Arbeitnehmer-, dem Arbeitgeber- und dem kommunal-neutralen Bereich. Gemeinsam ist aber eine hohe Signifikanz des Themas Sozialkompetenz für die berufliche Weiterbildung. Am deutlichsten differieren die Vorstellungen von sozialer Kompetenz bei

einem Vergleich von arbeitgeber- und arbeitnehmernahen Bildungsangeboten. Ein elitärer Charakter sozialer Kompetenzen zeigt sich in arbeitgebernahen Angeboten hinsichtlich der Dominanz eines führungskräftorientierten Zielgruppenbezugs.

Den Abschluss der Arbeit bildet die Frage nach den erwachsenenpädagogischen Konsequenzen der zusammengetragenen Ergebnisse. In Anbetracht der Nähe der Erwachsenenbildung zu gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und subjektiven Belangen entwirft Evers eine Zeitdiagnose unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung von sozialer Kompetenz. Er arbeitet drei aktuelle Strömungen heraus, die Einfluss auf die Arbeitswelt nehmen und darüber hinaus einen generellen Bedeutungszuwachs sozialer Kompetenzen hervorrufen: erstens die mit der Globalisierung einhergehende Zurückdrängung des Sozialstaates, zweitens die daraus resultierende Verstärkung der Individualisierungstendenzen und die Erhöhung der Risiken der Erwerbsarbeit sowie drittens die Chance für eine Neukonzeptualisierung der sozialen Reproduktionsarbeit, wie sie etwa in der Debatte über bürgerschaftliches Engagement aktuell Ausdruck findet.

Sollen soziale Kompetenzen durch organisierte Weiterbildung nachhaltig gefördert werden, so müssen auch die Lehr-/Lernziele neu definiert werden. Grundlegende Maxime ist dabei für Evers die Reduzierung gesellschaftlicher Ungleichheit sowie die gerechte Verteilung der Lebenschancen. Evers bietet aber nicht nur konkrete Anregungen für erwachsenenpädagogisch moderierte Bildungsprozesse. Er verweist auch auf den motivations- und verwertungstheoretischen Bedingungs-zusammenhang, dass soziale Kompetenz als Lernziel und Aufgabe der beruflichen Aus- und Weiterbildung letztlich nur dann eine Realisierungschance besitzt, wenn diese in der empirisch gegebenen Arbeitswelt der Betriebe und Produktions- bzw. Verwaltungsorganisationen auch eine stärkere Berücksichtigung findet. Katja Meyer-Holsiepe

Hendrich, Wolfgang/Büchter, Karin (Hrsg.)
Politikfeld betriebliche Weiterbildung
(Rainer Hampp Verlag) München, Mehring
1999, 249 Seiten, DM 48.50

Den Ausgangspunkt der Publikation bildet die Einschätzung, dass die betriebliche Weiterbildung angesichts der Aufwertung dieses Teilbereichs der Weiterbildung und im Zuge der politisch-programmatischen Deklaration der Notwendigkeit lebenslangen Lernens verstärkt zum Gegenstand des Forschungsinteresses geworden ist. Dennoch liegen bislang nur wenige empirische Untersuchungen zur betrieblichen Weiterbildung vor. Vor diesem Hintergrund ist es das Anliegen des Bandes, vorhandene Ergebnisse empirischer Forschungsprojekte zusammenzutragen bzw. entsprechende Forschungsbedarfe auszuweisen. Gemeinsam ist den Autor/innen dabei, dass sie Betriebe als Raum sozialer und politischer Auseinandersetzung begreifen und Gestaltungsmöglichkeiten auch im Interesse der Beschäftigten auszuloten versuchen.

Eine Gruppe von Beiträgen orientiert sich an einer eher grundlegenden theoretischen Perspektive. Hierzu zählen die Beiträge von Hendrich, der betriebliche Weiterbildung als Teil betrieblicher Arbeitspolitik pointiert. Karin Büchter weist zu Recht auf die Vernachlässigung der historischen Forschung zur betrieblichen Weiterbildung hin und entwirft ein Programm für die historische Rekonstruktion betriebspezifischer arbeitsplatznaher Qualifikationsformen, insbesondere auch, um aufklären zu können, inwieweit die so aktuelle Betonung der arbeitsnahen Weiterbildung wirklich neu ist. Dieter Görs stellt die Frage nach dem Nutzen betrieblich-beruflicher Weiterbildung unter ökonomischer und politischer Perspektive. Er kritisiert in seinem Beitrag die Begrenzung der Nutzendiskussion betrieblicher Weiterbildung auf allgemeine Annahmen des Nutzens für den Standortvorteil und den betrieblich-unternehmerischen Wettbewerbsvorteil. Demgegenüber fordert er ein Nutzenverständnis, das über konventionelle Wirtschaftlichkeitsrechnungen hinausgeht und den individuellen, gesellschaftlichen und politischen Nutzen mitbedingt.

Eine zweite Gruppe von Beiträgen verfolgt aktuelle betriebsübergreifende Aspekte be-

trieblicher und beruflicher Weiterbildung. Susanne Kraft debattiert vor dem Hintergrund eines Kooperationsprojektes zwischen der universitären Pädagogik und der betrieblichen Weiterbildungspraxis in einem Industrieunternehmen, wie das traditionelle Spannungsverhältnis zwischen diesen theorie- bzw. praxisorientierten Feldern konstruktiv genutzt werden kann. Rolf Dobischat verfolgt die Frage, welche Auswirkungen der regionale Strukturwandel auf die Kooperationsbeziehungen zwischen Betrieben und Weiterbildungsanbietern hat. Dabei analysiert er aktuelle Kooperationsansätze zwischen Betrieben und Bildungsträgern im Kontext regionaler Netzwerke. Rudolf Husemann problematisiert die Qualifikationsbedarfsermittlung als sozialen Aushandlungsprozess.

Eine dritte Gruppe von Beiträgen analysiert neuere Entwicklungstrends in der betrieblichen Weiterbildungspraxis. Uwe Grünwald diskutiert vor dem Hintergrund einer europäischen Weiterbildungserhebung kritisch die These von der wachsenden Bedeutung arbeitsplatznahen Lernens. Elisabeth Krekel reflektiert ebenfalls auf der Basis einer vom Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführten empirischen Erhebung Ansätze und Bedeutung des Bildungscontrollings und hebt die Bedeutung präventiver Ansätze zur Bildungsbedarfsermittlung hervor. Marianne Goltz diskutiert anhand von Fallanalysen aus dem Einzelhandel die Kollision von traditionellen betrieblichen Arbeitsformen und Hierarchiestrukturen mit Versuchen, aufgrund des auch im Einzelhandel im Zuge der Kundenorientierung gestiegenen Bedarfs an Qualifikationen dezentrale und arbeitsnahe Konzepte betrieblicher Weiterbildung zu realisieren. Sie kommt zu dem Schluss, dass entsprechende Konzepte ein ganzes Set spezifischer Maßnahmen zur Akzeptanzentwicklung und Anwendungssicherung erfordern.

Eine vierte Gruppe von Beiträgen fokussiert die betriebliche Mitbestimmung im Kontext von Weiterbildung. Thomas Breisig pointiert die Interessen verschiedener Akteure in der betrieblichen Personalentwicklung. Heinz Schlieper berichtet über die Erfahrungen mit der Weiterbildungs-Stiftung in der chemischen Industrie als Beispiel einer gelungenen Kooperation zwischen den Sozialpartnern. Carola Iller stellt abschließend anhand von

sechs empirischen Fallstudien dar, wie die betriebliche Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben vor dem Hintergrund der Weiterbildungserwartungen und Gestaltungsbedürfnisse der Beschäftigten sowie des Betriebsrats (soweit vorhanden) gestaltet werden kann.

Das Buch vermittelt insgesamt einen guten Einblick in die betriebliche Weiterbildungsforschung und ihre Desiderate. Dabei werden in vielen Beiträgen interessante Facetten aktueller Diskussionsthemen ausgeleuchtet. Damit löst die Publikation ihren Anspruch voll ein, zu weiterer empirischer Erforschung des betrieblichen Weiterbildungsgeschehens anzuregen. C.S.

Syri Mönchgesang Doppelter Wandel?

Entwicklung der Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern – ‚Arbeit und Leben‘ Thüringen e.V.
(Universität) Hamburg 2000, ohne Angaben

Der Beitrag ist als Nr. 1/2000 der „Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung“ erschienen, die vom Lehrstuhl Erwachsenenbildung der dortigen Universität herausgegeben werden. Mit dieser Reihe soll ein Diskussionsforum eröffnet werden, das Aktivitäten von Erwachsenenbildungsträgern und Unternehmen, Lehrenden und Lernenden an der Universität zusammenbringt.

Ziel der (gekürzten Diplom-)Arbeit ist es, einen sogenannten „doppelten Wandel“ in der Erwachsenenbildung der neuen Bundesländer aufzuzeigen. Einmal ist damit der Transformationsprozess von der Plan- zur Marktwirtschaft gemeint, der zu einem Austausch der in der DDR entwickelten Bildungsstrukturen durch eine Kopie der westdeutschen Verhältnisse geführt hat. Dieser Prozess wurde zugleich überlagert durch grundlegenden gesellschaftlichen Strukturwandel (gekennzeichnet mit Schlagworten wie Globalisierung, Individualisierung etc.), der auch die alten Bundesländer betrifft. „Arbeit und Leben“ Thüringen dient als Beispiel, an dem diesen Fragen nachgegangen wird.

Die Arbeit ist in drei Teile gegliedert: Zunächst wird einer kurzen Skizze der Verhältnisse der DDR diejenige Struktur gegenübergestellt, die ‚kopiert‘ wurde. Anschlie-

ßend wird die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Thüringen seit der ‚Wende‘ dargestellt; besondere Aufmerksamkeit erfahren dabei das Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz, seine Durchführungsverordnungen und deren Novellierungen. Im dritten Teil schließlich wird die Entwicklung von „Arbeit und Leben“ unter den Gesichtspunkten Organisationsstruktur, Tätigkeitsprofile der Beschäftigten, Programme, Veranstaltungsformen, Finanzierung und Teilnehmer analysiert. Es wird gezeigt, wie ‚extern‘ verursachter Wandel – Reduzierung öffentlicher Förderung, Zunahme der Konkurrenz, verändertes Nachfrageverhalten – zu ‚internen‘ Veränderungen führt. So gewinnen bei den hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen Organisations- und Verwaltungsaufgaben immer mehr an Gewicht, das Verhältnis zwischen beruflicher und politischer Weiterbildung verschiebt sich ganz entschieden zu Gunsten der ersteren, schließlich ‚franst‘ die Organisationsstruktur aus, weil der Kreis der Kooperationspartner ständig größer wird. „Arbeit und Leben“ Thüringen hat sich also von einer Erwachsenenbildungsinstitution der politischen Bildung zu einem Anbieter und Koordinator vielfältiger Bildungsveranstaltungen entwickelt (S. 62).

Der Aufbau des Textes ist für Lesende recht komfortabel: Kurze Zusammenfassungen, Rück- und Querverweise ermöglichen auch denen eine ertragreiche Lektüre, die lediglich an Teilen interessiert sind. Jürgen Wittpoth

Sibylle Peters/Norbert Bensele (Hrsg.) Frauen und Männer im Management

Diversity in Diskurs und Praxis
(Gabler Verlag) Wiesbaden 2000, 296 Seiten, DM 98.00

Aus der Sicht des lebensbegleitenden Lernens dokumentiert der Sammelband einen Diskussionszusammenhang von 19 Frauen und einem Mann, die sich zum Teil in Führungspositionen befinden und zu einem anderen Teil in der Forschung tätig sind. Es geht um die Situation und die Bemühungen für Chancengleichheit der Geschlechter. Im Unterschied zu dem in Deutschland im Vordergrund stehenden Konzept der „Frauenförderung“ sind die Beiträge der Autorinnen und des Autors jedoch um ein Konzept herum

gruppiert, das in den USA unter dem Begriff „Managing Diversity“ entwickelt worden ist und zunehmend Verbreitung findet. Das Wort „Diversity“ lässt sich zutreffend mit „Vielfalt“ übersetzen. Gemeint ist die Vielfalt von Merkmalen, nach denen sich die Beschäftigten einer Organisation unterscheiden. „Dabei geht es nicht nur um die klassischen Merkmale wie Geschlecht, Alter, ethnische oder nationale Zugehörigkeit, sondern auch um solche, die nicht unmittelbar erkennbar sind, wie z. B. religiöse Überzeugung, sexuelle Orientierung, Lifestyle etc.“ (S. 108). Aus der Sicht des Personalmanagements einer Organisation ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Bedingungen zu schaffen, unter denen alle Beschäftigten in ihrer Vielfalt etwas leisten können und wollen. Es ist im Sinne des Diversity-Konzepts, wenn die Autorinnen die Gleichstellungsbestrebungen in Politik, Verwaltung und Management in ihrer konkreten Vielfalt darstellen. Dem sind die Teile I bis IV gewidmet. In ihnen geht es um „Frauen in Führungspositionen in der Perspektive gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozesse“, „Diversity: Strategien und Konzepte“, „Frauen im Management: Eine transnationale Perspektive in globalisierten Unternehmen“, „Diskurs und Praxis in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft“.

Die einzelnen Beiträge zeichnen sich durch eine kritische Problemsicht aus. Der durchgehend gegebene praktische Blick wird in Teil V konsequent verdichtet, in dem es um die „Stärkung der Handlungsfähigkeit in Netzwerken“ geht.

Auf eindrucksvolle Weise dokumentiert der Sammelband, dass lebensbegleitendes Lernen u. a. darin besteht, dass Führungspersonen und Wissenschaftler/innen Reflexion und Engagement im Hinblick auf das Respektieren der Vielfalt miteinander verbinden.

Johannes Weinberg

Horst Siebert

Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung

Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne (Luchterhand Verlag) Neuwied u. a. 2001, 216 Seiten, DM 34.80

Seit seinem Buch zum didaktischen Handeln in der Erwachsenenbildung lässt Horst Sie-

bert in seinen Büchern vermehrt andere sprechen. Er stellt zu den für das jeweilige Thema relevanten Begriffen oder Stichwörtern Positionen und Sichtweisen anderer Autoren oder Autorinnen zusammen oder streut transkribierte Ausschnitte aus Interviews mit Kollegen und Kolleginnen ein. Auf diese Weise werden Varianten des methodischen Zugriffs, des empirischen Wissens und deren Bewertungen dokumentiert. Wo bleibt bei diesem Verfahren der Autor selber?

Im vorliegenden Buch führt Siebert in die jeweilige Fragestellung ein, zeigt prägnante Linien ihrer Genese auf, macht auf den Begriffswirrwarr in der Weiterbildungspublizistik aufmerksam, bemüht sich um dessen Strukturierung mit Hilfe synoptischer Schemata und durch die Formulierung von Begriffsprofilen (nicht zu verwechseln mit Begriffsdefinitionen), bietet argumentative Verdichtungen und somit auch Klärungen der jeweils anstehenden Problematik an. Das geschieht in 7 Kapiteln:

1. Lerngeschichten
2. Selbstgesteuertes Lernen – Zur Geschichte einer reformpädagogischen Idee
3. Theoretische Aspekte
4. Empirische Befunde zum selbstgesteuerten Lernen
5. Lernberatung
6. Lernkulturen
7. Neue Lernkulturen in Schule und Weiterbildung – Ausblick.

Worin besteht die Leistung des Buches?

- Es informiert zuverlässig über die unterschiedlichen Sichtweisen auf das zur Zeit aktuelle Konstrukt „Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung“.
- Es vermeidet Langeweile, weil auf den Streit um Begriffe verzichtet wird.
- Es verzichtet auf zwingende Schlüssigkeit von Anfang bis Ende, bietet jedoch den Leser/innen an, die intellektuelle Quintessenz selber zu ziehen.
- Es gibt einen Durchblick durch die relevanten Denklandschaften unter Einbeziehung eines breiten Publikationsspektrums, das andernorts oft auch als miteinander unvereinbar gilt.
- Es bietet den Studierenden, die lehrend tätig werden wollen, Öffnungen ihres Blicks auf die Kulturenvelfalt des institutionellen Lehrens und Lernens an.

Aber irgendetwas hat mich beim Lesen geplagt. Vielleicht ist es der nicht explizit gemachte, aber spürbare Optimismus, dass durch moderates Vergleichen und Nebeneinander-Stellen Lernangebote angenommen würden. Ich neige dazu, eher mit unberechenbaren Modalitäten der Verweigerung zu rechnen. Gleichzeitig stellt man bei genauem Lesen fest, dass die Fragilität von Lernen und Beraten nicht verschwiegen wird. Möglicherweise wird bei den Leser/innen durch diese Verbindung von latentem Optimismus und erkennbarer Fragilität der Sinn für eine balancierende Pädagogik geweckt.

Johannes Weinberg

**Volkshochschule Beckum-Wadersloh
(Hrsg.)**

Mein Kollege, mein Berater

Ergebnisse eines Innovationsprojektes
(Volkshochschule) Beckum 2000, 57 Seiten,
DM 10.00

Auch die Institutionen der Weiterbildung müssen zu lernenden Organisationen werden. Das wird theoretisch gar nicht bezweifelt. Wie das jedoch auch praktisch, mit Aussicht auf Erfolg, angegangen werden kann, wird in diesem Bericht mitgeteilt. Den Erfahrungshintergrund bildet ein Projekt, an dem

die Hauptberuflichen mehrerer mittelstädtischer Volkshochschulen in mehreren Bundesländern beteiligt waren. Aber berichtet wird nicht über die dabei gemachten Erfahrungen. Vielmehr wird interessierten Kolleginnen und Kollegen aufgrund dieser Erfahrungen mitgeteilt, was unter „wechselseitiger Entwicklungsberatung“ im Unterschied zu dem wohlbekannten „Erfahrungsaustausch“ zu verstehen ist. Klar und einfach, für Schell-leser, wird aufgezeigt, worauf zu achten, was zu tun und was auf jeden Fall zu vermeiden ist, wenn „kollegiale Visitation“ gewollt wird, um zu Verbesserungen der internen Arbeit zu kommen.

Deutlich ist: Es gibt auch hierfür Spielregeln. Aber deren Entstehung kann nicht erzwungen werden. Es handelt sich nicht um ein „Hau-ruck-Training“. So ein Projekt braucht Vorbereitungs-, Lern- und Umsetzungszeit. Freiwilligkeit der Teilnahme stellt einen unhintergehbaren Grundsatz dar. Völlig sicher ist, dass das mit „kollegialer Visitation“ und „wechselseitiger Entwicklungsberatung“ verbundene Lernen das gewohnte Dazulernen im routinisierten Alltagshandeln übersteigt. Lernen tun die Hauptberuflichen. Und was ist mit der „Rolle der Nebenberuflichen“? Ein Schema (S. 46) gibt Auskunft.

Johannes Weinberg

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin für Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin

Hans-Konrad Koch, Ministerialrat, Geschäftsführer des „Forum Bildung“, Bonn

Dr. Peter Krug, Abteilungsleiter im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz, Vorsitzender des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Dr. Dr. h. c. Peter Meyer-Dohm, em. Professor, Universität Bochum, ehemaliger Leiter der Bildungsabteilung der Volkswagen AG, Wolfsburg

Dr. Dr. h. c. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg und Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Veronika Pahl, Abteilungsleiterin Allgemeine Bildung/Berufliche Bildung im Bundesministerium für Bildung und Forschung

Jürgen Walter, Mitglied des geschäftsführenden Hauptvorstandes der IG Bergbau, Chemie, Energie

Dr. Reinhold Weiß, Privatdozent, stellvertretender Abteilungsleiter im Institut der deutschen Wirtschaft, Köln

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Dr. Gerhard Breloer, em. Professor für Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung an der Universität Münster

Dr. Hermann Buschmeyer, Referatsleiter Medien in der Abteilung Weiterbildung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen in Soest

Dr. Karin Derichs-Kunstmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsinstitut für Arbeiterbildung in Recklinghausen

Dr. Hartmut M. Griese, Professor für Soziologie an der Universität Hannover

Dr. Benno Hafenegger, Professor für Außerschulische Jugendbildung an der Universität Marburg

Dr. Ulrich Klemm, Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule

Dr. Joachim Ludwig, Privatdozent an der Universität der Bundeswehr München

Dr. Gabriele Maier, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Gerontologie der Universität Heidelberg

Katja Meyer-Holsiepe, wissenschaftliche Hilfskraft und Doktorandin der Erwachsenenpädagogik an der Universität Münster

Dr. Dr. h. c. Ekkehard Nuisl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg und Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Steffi Robak, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Erwachsenenbildung und Altenbildung der Universität Gießen

Dr. Christiane Schiersmann, Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Heidelberg

Dr. Erhard Schlutz, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Bremen

Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Rudolf Tippelt, Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Universität München

Dr. Johannes Weinberg, em. Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Münster

Dr. Jürgen Wittpoth, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Wuppertal

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung

24. Jahrgang

Heft 47/2001: Weiterbildungspolitik

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/nuissl01_02.pdf